

MINISTERUL EDUCAȚIEI, CULTURII ȘI CERCETĂRII
AL REPUBLICII MOLDOVA
UNIVERSITATEA DE STAT „ALECU RUSSO” DIN BĂLȚI



RELEVANȚA ȘI CALITATEA FORMĂRII UNIVERSITARE: COMPETENȚE PENTRU PREZENT ȘI VIITOR

Materialele

Conferinței științifice internaționale
consacrată celor **75** de ani de la fondarea universității bălțene

din 09 octombrie 2020

VOLUMUL II

Bălți, 2020

CZU: 082:378=135.1=161.1

R 43

Comitetul științific:

Președinte:

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

Membri:

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

Lilia TRINCA, dr., conf. univ., decanul Facultății de Litere

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

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

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

Aculina MIHALUȚĂ, director-adjunct al Bibliotecii Științifice USARB, categorie de calificare superioară

Colegiul de redacție:

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

Liubov RAZMERIȚA, asistent universitar

Elena SIROTA, dr., conf. univ.

Alexandra MELNIC, metodist, Secția Știință

Oxana CIBOTARU, metodist, Secția Știință

Coperta: Silvia CIOBANU, bibliotecar principal, Centrul Marketing și activitate editorială

Corector și tehnoredactor: Liliana EVDOCHIMOV, master în filologie

Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții

„Relevanța și calitatea formării universitare: competențe pentru prezent și viitor”, conferință științifică internațională (2020; Bălți). Relevanța și calitatea formării universitare: competențe pentru prezent și viitor: Materialele Conferinței științifice internaționale, consacrată celor 75 de ani de la fondarea universității bălțene, din 09 octombrie 2020 / comitetul științific: Natalia Gașițoi (președinte) [et al.]; colegiul de redacție: Valentina Prițcan [et al.]. – Bălți: US „Alec Russo” din Bălți, 2020 – .

– ISBN 978-9975-50-254-2.

Vol. 2. – 2020. – 316 p.: fig., n. muz., tab. – Antetit.: Min. Educației, Culturii și Cercet. al Rep. Moldova, Univ. de Stat „Alec Russo” din Bălți. – Texte: lb. rom., rusă. – Rez.: lb. rom., fr., engl., germ. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art.

– 70 ex.

ISBN 978-9975-50-256-6.

082:378=135.1=161.1

Responsabilitatea pentru conținutul și corectitudinea articolelor revine autorilor.

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

© *Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, 2020*

ISBN 978-9975-50-256-6.

SUMAR

SECȚIUNEA FORMAREA COMPETENȚELOR ÎN DOMENIUL ȘTIINȚELOR EDUCAȚIEI, PSIHOLOGIEI ȘI ARTELOR

ATELIERUL ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI

Aliona BRIȚCHI. <i>Formarea competențelor profesionale inițiale ale învățătorilor prin metoda proiectului</i>	6
Ludmila COTOS. <i>Familiarizarea studenților cu jocurile de reproducere a figurilor-siluețe în cadrul unității de curs „Matematica distractivă pentru preșcolari”</i>	9
Nina SACALIUC. <i>Formarea competențelor manageriale la cadrele de conducere din instituțiile de educație timpurie</i>	12
Лариса ЗОРИЛО, Людмила КОТОС. <i>Актуальные проблемы повышения квалификации воспитателей дошкольных учреждений в Республике Молдова</i>	17
Liliana ANDRIUȚĂ. <i>Strategii activ-participative – demersuri acționale eficiente de formare a competențelor de comunicare a elevilor</i>	21
Victoria STRATAN. <i>Competența evaluativă a cadrului didactic – componentă esențială a unui sistem educațional de calitate</i>	25
Дмитрий МАНАСТЫРЛЫ, Олеся ТОПАЛ. <i>Дневник ученика – один из способов сохранения этногенеза гагаузов</i>	29
Veronica CLICHICI. <i>Rolul competențelor educației pentru timpul liber în contextul învățării pe tot parcursul vieții</i>	39
Cristina STRAISTARI-LUNGU. <i>Condiții pedagogice pentru învățarea unei limbi străine la vârsta de 6-7 ani</i>	42
Надежда ОВЧЕРЕНКО. <i>Профилактика сознательной бездетности как образ жизни молодежи – важнейшее направление школы в поддержку социальной проблемы Государства</i>	48
Ioana Corina ROTARU. <i>Formarea preadolescentului pentru rolul de părinte responsabil</i>	52
Ирина ПОЙДОЛОВА. <i>Воспитание готовности студентов к межкультурной коммуникации</i>	57
Mihaela PAVLENCO. <i>Dezvoltarea capacității de orientare spațială la copiii de vârstă preșcolară mare prin prisma jocurilor desfășurate în aer liber</i>	59
Ирина ПАЮЛ. <i>Развитие эмпатии в профессиональной подготовке учителя начальной школы</i>	64
Вероника ВЕЛИКСАР. <i>Научная деятельность – компонент полноценного развития профессиональных компетенций будущего педагога</i>	67
Мария ЯНИОГЛО. <i>Психолого-педагогические основы формирования профессиональной компетентности студентов</i>	71
Мария ВЛАХ, Галина ЛЕВИНТИЙ. <i>Воспитание культуры межнационального общения между детьми раннего возраста</i>	75

ATELIERUL PSIHOLOGIE ȘI ARTE

Daniela CAZACU. <i>Exprimarea de sine prin dezvoltarea creativității și inventivității</i> . . .	80
Silvia BRICEAG, Cristina DIDILICA. <i>Strategii psihologice de optimizare a managementului personalului</i>	83
Maria CORCEVOI. <i>Evaluarea riscului suicidal în corelație cu funcționalitatea familiei</i>	93

Angela CUCER. Organizarea asistenței psihologice în sistemul educațional din Belarusia	97
Tatiana BULARGA. Implementarea conceptului eficienței artistice prin promovarea unei viziuni progresiste	104
Viorica CRIȘCIUC. Performanțele elevilor din Republica Moldova în cadrul evaluărilor internaționale PISA	110
Marina COSUMOV. Experiența estetică și extraestetică ca proces și produs al educației prin arte pe tot parcursul vieții	114
Анна ГЛЕБОВА. Духовно-эстетическая значимость хорового искусства и его изучение в ДМШ	118
Marina CALIGA. Explorarea relațiilor dintre muzică și Eul personal în activitățile muzical-didactice	121
Маргарита ТЕТЕЛЯ, Анна ГЛЕБОВА. Исторические перспективы изучения хорового искусства в формирование ученика ДМШ	128
Наталья МЕЛЬНИК. Произведения молдавских композиторов в репертуаре ансамбля скрипачей	135
Liliana CÎȘLARU. Fredonatul ca metodă de dezvoltare a muzicalității elevilor	142
Corin CIOBU. Studiul acordeonului în formarea specialistului: abordări metodice specifice	149
Елена ГУПАЛОВА. Фортепианное наследие Василия Загорского в учебном репертуаре Республики Молдова	152
Валентина НЕВЗОРОВ. Методологические аспекты формирования и развития гармонического слуха ученика	155

SECȚIUNEA FORMAREA COMPETENȚELOR ÎN DOMENIUL ȘTIINȚELOR JURIDICE ȘI SOCIALE

Elena BOTNARI. Trăsături definitorii și proceduri legale privind bolile profesionale ..	166
Ефим МОХОРЯ, Ион БУЗИНСКИЙ. Философские аспекты юридической квалификации противоправных деяний	172
Ana ZABULICA. Unele exigențe ale CTEDO în materia reținerii infractorului	179
Ina ODINOKAIA, Ludmila DUMBRĂVEANU. Analiza reglementărilor privind respectarea dreptului la protecție socială în caz de pierdere a întreținătorului	186
Ион COVALCIUC. Impactul procedurilor diferențiate în cazurile cu minori asupra probatoriului procesual penal	192
Vitalie RUSU. Ilegalitatea actelor de provocare, facilitare sau încurajare a persoanei la comiterea infracțiunii prin prisma reglementărilor naționale și internaționale	196
Dumitru GHERASIM, Lucia RUSU. Forme și tehnici de audiere în cadrul cercetării judecătorești în procesul penal: reflecții de ordin teoretico-practic	204
Vitalie RUSU, Ina ODINOKAIA. Cadrul juridic și mecanismele internaționale de cooperare transfrontalieră și transnațională în materie penală	211
Victoria ȚARĂLUNGĂ. Protecția drepturilor reproductive ale femeii: aspecte teoretico-normative	218
Dumitru DUMITRAȘCU. Semnificația și funcțiile învățământului juridic în societate ..	226
Natalia JANU. Insolvabilitatea în lumina noilor reglementări	229
Tatiana CRUGLIȚCHI. Reguli privind probațiunea în procesul civil	236
Diana LAZĂR. Utilizarea tehnologiilor informaționale în domeniul arbitrajului comercial internațional: perspective și provocări	241
Anatolie FAIGHER. Unele reflecții privind conceptul, tipurile și subiecții prevenirii criminalității. Cazul Republicii Moldova	249

Lidia PĂDUREAC. <i>Impactul totalitarismului sovietic asupra proceselor demografice din RSS Moldovenească</i>	254
Petru HLIPCĂ. <i>Considerații juridice privind infracțiunile electorale din România</i>	261
Petru HLIPCĂ. <i>Aspecte privind protecția mediului înconjurător din România</i>	268
Irina BEJENARI. <i>Drepturile și interesele legitime ale persoanelor care au suferit în urma infracțiunii, în cadrul procedurii privind acordul de recunoaștere a vinovăției</i>	273
Ana SACARA. <i>Politici sociale de susținere a familiilor cu copii</i>	278
Domnița VÎZDOAGĂ. <i>Proportionalitatea îngrădirii libertății individuale potrivit Codului de Procedură Penală al Republicii Federale Germania</i>	282
Anatolie CEACHIR. <i>Funcția apărării în procesul penal – între reglementări și realitate</i>	286
Ludmila ȚARANU. <i>Naționalitatea și apartenența etnică – dreptul la identitate al persoanei fizice</i>	291
Oleg PANTEA. <i>The process of establishing and examination of the contraventions by the National Anti-Corruption Center – case study</i>	295

**SECȚIUNEA COLEGIUL PEDAGOGIC: GENERATOR DE COMPETENȚE
PENTRU PREZENT ȘI VIITOR**

Valeria CRUDU. <i>Implementarea curriculumului modernizat la matematică în colegiu pedagogic „Ion Creangă” din Bălți</i>	300
Aurelia ADAMCIUC. <i>Valorificarea strategiilor didactice interactive în formarea competențelor de comunicare la elevi în cadrul orelor de biologie</i>	304
Lucia COVALCIUC. <i>Utilizarea tehnologiilor informaționale și de comunicare în procesul de predare-învățare la orele de limbă străină</i>	309
Mariana BATOG. <i>Resurse psihosociale de dezvoltare a responsabilității adolescenților</i>	312

**SECȚIUNEA FORMAREA COMPETENȚELOR ÎN DOMENIUL ȘTIINȚELOR
EDUCAȚIEI, PSIHOLOGIEI ȘI ARTELOR
ATELIERUL ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI**

CZU 371.124

**FORMAREA COMPETENȚELOR PROFESIONALE INIȚIALE
ALE ÎNVĂȚĂTORILOR PRIN METODA PROIECTULUI**

Aliona BRIȚCHI, dr., conf. univ.
Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte,
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

Abstract: *This article reflected the project method as a method of organizing learning by developing investigative skills of students for effective assimilation of knowledge.*

Keywords: *training, competence, creativity, project method, research.*

A dezvolta creativitatea la copii poate numai un pedagog care este orientat către creativitate, de aceea este important ca un învățător să se realizeze nu numai ca un bun profesionist, ci și ca o persoană creativă și competentă de a organiza activități de experiment și cercetare cu elevii din ciclul primar. Pentru ca metodologia organizării activităților de cercetare să decurgă eficient, învățătorul are nevoie de o pregătire specifică în domeniul experimentului și cercetării, deținând abilități și competențe de soluționare creativă a diverselor sarcini de cercetare. Or, pe baza activităților de experiment și cercetare, se formează una dintre cele mai importante capacități complexe ce țin de personalitatea copilului de vârstă școlară mică – **creativitatea**, factorul ce favorizează obținerea a „ceva nou”.

Cercetând constatările psihologilor [5] în contextul dezvoltării creativității la copii, care menționează că o importanță deosebită în formarea unei personalități capabile de a se (auto)determina și (auto)evolua o are dezvoltarea abilităților creative ale copilului prin *activitatea de cercetare*, ce se formează în următoarea ordine:

1. Reflex înăscut de orientare;
2. Nevoia pentru cercetare;
3. Comportament explorator;
4. Activitatea de cercetare.

Actualmente, există evoluări științifice ce oferă posibilități de a găsi și determina forme și modalități de instruire, care contribuie la identificarea condițiilor pedagogice esențiale pentru a forma competențe de bază unei personalități creative moderne. Dezvoltarea abilităților creative la copii prin activitatea de cercetare este una dintre prioritățile educaționale. Este important să se creeze condiții interactive cu caracter semnificativ și activ, atunci când elevii sunt responsabili de (auto)dezvoltarea și creșterea lor personală, iar cadrul didactic împărtășește această responsabilitate, oferind sprijin pedagogic și avansarea elevilor în procesul instructiv-educativ. Anume aceasta urmărește *metoda proiectului* sau *instruirea bazată pe proiect* în procesul de predare-învățare-evaluare în instituțiile educaționale la toate nivelurile.

Potrivit C. Ulrich [6], *instruirea bazată pe proiect* presupune:

- o temă / întrebare cu conținut valoros, care este ancorată în probleme din lumea reală;
- o investigație, care să permită educabililor să învețe concepte, să aplice informațiile descoperite și să reprezinte cunoștințele acumulate într-o varietate de moduri;
- o oportunitate de colaborare dintre studenți, profesori și alte persoane din comunitate, astfel încât participanții să poată învăța unii de la alții;
- utilizarea de instrumente cognitive, care să ajute elevii la reprezentarea ideilor cu ajutorul tehnologiilor moderne.

Cu alte cuvinte, *învățarea bazată pe proiect* presupune selectarea de informații, prelucrarea și sintetizarea acestora, formularea de întrebări, care să călăuzească investigația, interacțiuni

în cadrul grupului, comunicarea rezultatelor, corelarea lor, realizarea și prezentarea unui produs final, respectarea termenelor și dozarea timpului.

Proiectul urmărește crearea unui produs final: fie că elevii realizează un film documentar sau un slide-show despre problemele ecologice, fie că elaborează o broșură turistică tipărită sau electronică pentru a evidenția locurile cu semnificație istorică din țară sau realizează o prezentare multimedia, fie că organizează o conferință cu comunicări, prezentări publice sau creează pliante, postere, eseuri, elevii sunt implicați în activități reale, ce au semnificație dincolo de sala de clasă sau de școală.

În funcție de scopul propus spre realizare, distingem patru tipuri de proiecte de învățare:

1. Proiecte constructive – construirea / confecționarea unor obiecte sau lucruri relaționate cu viața socială (harti, scheme, machete, modele, colete etc.);
2. Proiecte artistice – țin de latura estetică a vieții (muzică, desene, picturi, cultură etc.);
3. Proiecte de soluționare a unei probleme – se referă la identificarea soluțiilor pentru rezolvarea unei probleme într-o situație de viață concretă, ce ține de orice domeniu social;
4. Proiecte de grup – presupun realizarea unei activități practice de către o echipă de copii (sădirea unei grădini de flori sau de legume în curtea școlii etc.) [2, pp. 258-261].

Pentru a organiza **instruirea** elevilor din ciclul primar **bazată pe proiect**, trebuie să respectăm următoarele **cerințe**:

1. Sarcina (problema educațională) trebuie să fie semnificativă, realistă, interesantă și pe înțelesul elevilor, precum și acceptată de aceștia; să fie construită pe baza cunoașterii integrate, a cercetării noului (variind de la activitatea de reproducere la creativitatea educațional-științifică independentă), în conformitate cu individualitatea participanților. De exemplu, în cadrul disciplinei **Științe**, pentru implementarea metodei proiectului pot fi selectate o serie de tematici legate de starea ecologică a bazinelor de apă; impactul negativ al întreprinderilor industriale asupra mediului înconjurător etc. Fără îndoială, astfel de probleme sunt discutate în orice instituție de învățământ. Cu toate acestea, în mare măsură rezultatul depinde de strategiile didactice implementate la realizarea acestor lucrări.
2. Preocupările elevilor (proiect, cercetare) trebuie să aibă un grad înalt de activitate cognitivă și independență, care se realizează printr-o îmbinare armonioasă a muncii individuale sau de grup organizat riguros, precum și responsabilitate comună pentru rezultatul obținut.
3. Rezultatul proiectului trebuie să aibă o semnificație teoretico-aplicativă nu doar pentru participanți, dar și pentru cei ce nu au atribuție la proiect. Prezentarea rezultatului proiectului/ cercetării poate fi realizată în diferite modalități: rezumat, discurs, articol, gazetă de perete, pliant, mesaj, masă rotundă, discuții, rapoarte creative etc. [1, pp. 335-340].

Activitatea de învățare în bază de proiect necesită parcurgerea următorului traseu:

- a) Planificarea preliminară de către cadrul didactic și / sau elevi a obiectivelor finale ale proiectelor colective sau individuale;
- b) Determinarea cunoștințelor de bază din diferite domenii necesare pentru activitate în cadrul proiectului/ cercetării;
- c) Structurarea conținutului proiectului/ cercetării cu alocarea rezultatelor pe etape;
- d) Etapele de desfășurare a unui proiect:
 - Alegerea temei;
 - Stabilirea obiectivelor;
 - Planificarea activităților: distribuirea sarcinilor, identificarea surselor de informare, stabilirea unui calendar de desfășurare a acțiunii, stabilirea metodelor de cercetare;
 - Cercetarea / investigația propriu-zisă;
 - Analiza și generalizarea rezultatelor obținute;
 - Realizarea produsului final;
 - Susținerea proiectului;
 - Evaluarea cercetării / activității desfășurate.

Deci, etapele principale ale activității în baza proiectului sunt: 1) organizațională; 2) tehnologică și 3) reflexivă.

Reieșind din cele expuse mai sus, pașii pentru realizarea unui proiect sunt:

1. **Informarea.** Copiii, împreună cu învățătorul/ părinții, colectează informația necesară planificării și realizării sarcinilor, folosind surse disponibile de informare: manuale, cărți de specialitate, publicații, site-uri Internet etc.
2. **Planificarea.** Pregătesc planul de acțiune pe care îl vor aplica în îndeplinirea sarcinilor, se planifică resursele ce vor fi utilizate. Se face împărțirea sarcinilor între membrii grupului, care trebuie să fie clar definite. Toți membrii grupului trebuie să participe activ și să colaboreze la execuția proiectului. Cadrul didactic are rol de moderator, intervine, sugerează, oferă suport.
3. **Decizia.** Decid în grup asupra alternativelor sau strategiilor de rezolvare a problemelor. Rolul cadrului didactic este să comenteze, să discute și, dacă este necesar, să modifice strategiile de rezolvare a problemelor propuse de ei.
4. **Implementarea.** Se desfășoară activitățile creative independent și responsabil; fiecare membru al proiectului trebuie să-și îndeplinească sarcinile în acord cu planul de acțiune și cu diviziunea muncii. Cadrul didactic va ghida elevii și le va corecta greșelile.
5. **Controlul.** Copiii își (auto)verifică rezultatele muncii, după care urmează etape de evaluare reciprocă între membrii grupului, pentru a se stabili gradul de definitivare a proiectului. Cadrul didactic își asumă rolul de persoană-suport și de sfătuitor, venind cu sugestii de îmbunătățire.
6. **Evaluarea.** Copiii și cadrul didactic evaluează în comun procesul și rezultatele obținute. Rolul cadrului didactic este de a-i conduce pe copii la feed-back, de a-i face să înțeleagă greșelile făcute, eficiența muncii și experiența câștigată [6, pp. 145-167].

Metoda proiectului permite, astfel, evaluarea următoarelor competențe, pe de o parte:

- competența de a selecta informațiile utile în vederea realizării proiectului;
- competența de a identifica și utiliza metode de lucru adecvate îndeplinirii obiectivelor;
- competența de a folosi corespunzător echipamentele și instrumentele necesare conceperii proiectului;
- competența de a crea un produs final, utilizând diferite tehnologii;
- abilitatea de a lucra în echipă (în cazul proiectelor în echipă);
- competența de a susține proiectul realizat, punând în prim-plan aspectele relevante.

Pe de altă parte, proiectul este o „metodă complementară sau alternativă de evaluare” disciplinară sau interdisciplinară, care are „un real potențial formativ, superior celorlalte metode de evaluare”, deoarece, folosind această metodă, elevul este pus în situația de a căuta, analiza, sintetiza, asocia și compara informația / datele și, nu în ultimul rând, „de a scoate din cutiuțele minții lor cunoștințele depozitate, indiferent de disciplina la care au fost ele dobândite”.

Avantajele învățării pe bază de proiect sunt [4, pp. 75-76]:

- implicarea copiilor în activități autentice, promovând conexiuni interdisciplinare, pluridisciplinare și transdisciplinare;
- promovarea dezvoltării globale a personalității, prin valorificarea achizițiilor de la diferite discipline de studiu, prin integrarea cunoștințelor, a capacităților, deprinderilor și atitudinilor/valorilor;
- sporirea motivației intrinsece a copiilor prin apelarea la situații semnificative din viața cotidiană și prin centrarea pe interesele acestora, ținându-se cont de talentele posedate de copii;
- stimularea învățării autonome la copii și dezvoltarea creativității și spiritului responsabilității acestora;
- dezvoltarea capacităților de investigare și de sistematizare a informațiilor prin valorificarea diferitor surse de informare și documentare;
- facilitarea învățării prin cooperare (în cazul proiectelor de grup);
- crearea premizelor pentru stimularea dezvoltării întregului sistem de competențe-cheie.

Trecerea de la o etapă la alta a proiectului este asociată cu creșterea competenței de cercetare a elevului/ participantului la un nivel mai calitativ. Fiecare etapă ulterioară este succesivă pentru cea anterioară, care are o completitudine relativă, subliniind o anumită eficacitate a procesului de dezvoltare, a caracterului de implicare. Dezvoltarea acestor manifestări sunt o condiție pentru trecerea la un nivel superior.

Un rol important în procesul de formare și dezvoltare a competenței de cercetare a elevilor îl au factorii care determină condiționat (auto)dezvoltarea personalității elevului, adică la realizări înalte. Eficacitatea procesului de formare și dezvoltare a competenței de cercetare a elevilor depinde de influența unor factori externi și interni, cum ar fi: (auto)dezvoltarea personalității; interesul motivațional în activitățile de cercetare; un set de calități și abilități necesare pentru activitatea de cercetare etc.

În concluzie, activitatea de cercetare în cadrul metodei proiectului, ca tehnologie didactică, permite aplicarea conceptelor curriculare din învățământul primar, totodată luând în considerare particularitățile de vârstă și individuale și dezvoltarea psiho-pedagogică a elevului.

Bibliografie:

1. BOCOȘ, Mușata. *Didactica disciplinelor pedagogice: un cadru constructivist*. Pitești: Ed. Paralela 45, 2017. 432 p. ISBN 978-973-47-2482-6
2. BOCOȘ, Mușata, IONESCU, Miron. *Tratat de didactică modernă*. Pitești: Ed. Paralela 45, 2009. 446 p. ISBN 978-973-47-0556-6
3. CERGHIT, Ioan. *Metode de învățământ*. Iași: Ed. Polirom, 2006. 315 p. ISBN 973-46-0175-X
4. CERGHIT, Ioan ș.a. *Prelegeri pedagogice*. Iași: Ed. Polirom, 2001. 230 p. ISBN 973-683-798-X
5. SĂLĂVĂSTRU, Dorina. *Psihologia educației*. Iași: Ed. Polirom, 2004. 288 p. ISBN 973-681-553-6
6. ULRICH, Cătălina. *Învățarea prin proiecte*. Ghid pentru profesori. Iași: Ed. Polirom, 2016. 280 p. ISBN 978-973-46-6240-1

CZU 378.14:373.21

FAMILIARIZAREA STUDENȚILOR CU JOCURILE DE REPRODUCERE A FIGURILOR-SILUETE ÎN CADRUL UNITĂȚII DE CURS „MATEMATICA DISTRACTIVĂ PENTRU PREȘCOLARI”

Ludmila COTOS, dr., lect. univ.

*Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți*

Abstract: *This article addresses the issue of familiarizing students with the games of figure-silhouette reproduction in the course unit „Fun Mathematics”. Mathematical amusements are presented in different types of problems, exercises, games on transformations in space, modeling, reproduction of figures-silhouettes, plastic images in certain parts.*

Keywords: *fun mathematics, fun games, figure-playing games.*

Unitatea de curs „Matematica distractivă” prezintă o disciplină de pregătire profesională și urmărește formarea la studenții ciclului I, licență, Specialitatea Pedagogie în învățământul primar și Pedagogie preșcolară, a unor competențe specifice, necesare proiectării și desfășurării diverselor tipuri de distracții matematice.

Distracțiile matematice sunt prezentate în diferite tipuri de probleme, exerciții, jocuri privind transformările în spațiu, modelarea, reproducerea figurilor-siluate, a imaginilor plastice din anumite părți. Rezolvarea se efectuează pe calea acțiunilor practice la compunerea, alegerea și aranjarea conform unor reguli și condiții. Acestea sunt jocurile în care, din toate elementele unei garnituri de figuri alese special, trebuie să se compună o figură-siluetă.

În unele jocuri se compun figuri plane: „Tangram”, jocul-șaradă „Pitagora”, „Oul Coulomb”, „Cercul Magic”, „Pentamino”; în altele se cere să se compună o figură volumică „Cubușoare pentru toți”, „Cubul-Cameleon”, „Construiește o prismă” [3, p. 4].

Orice joc de reproducere a figurilor-siluetă contribuie la dezvoltarea perspicacității, solicită un anumit efort intelectual, care adeseori este ascuns în subiectul distractiv și datele exterioare în condițiile problemei etc. Problema intelectuală de a compune o figură, a o modifica, a găsi calea de rezolvare se realizează prin intermediul jocurilor.

Din varietatea jocurilor de reproducere a figurilor-siluetă distingem:

- jocuri de reproducere a figurilor-siluetă din figuri geometrice;
- jocuri de reproducere a figurilor-siluetă din garnituri speciale.

În continuare prezentăm tipurile de jocuri de reproducere a figurilor-siluetă din figuri geometrice [2]:

Jocul „Tangram” este un joc simplu și foarte vechi de puzzle, de origine chineză, cunoscut sub diferite denumiri „Pătratul magic”, „Șaradă din carton”, „Placheta înțelepciunii” sau „Placheta celor șapte șiretlicuri”. Spre deosebire de puzzle-urile occidentale care utilizează o sută de piese pentru a realiza o singură imagine, tangramul utilizează doar 7 piese numite „tanuri”, întotdeauna aceleași, pentru a crea o sută de figuri.

Confecționarea jocului „Tangram”: un pătrat de dimensiunile 8x8 cm se taie astfel, ca să obținem 7 părți (două triunghiuri mari, un triunghi mijlociu, două triunghiuri mici, un pătrat și un paralelogram). Folosind cele 7 părți, alăturându-le strâns una la alta, pot fi construite foarte multe imagini după model și după proiectele proprii.

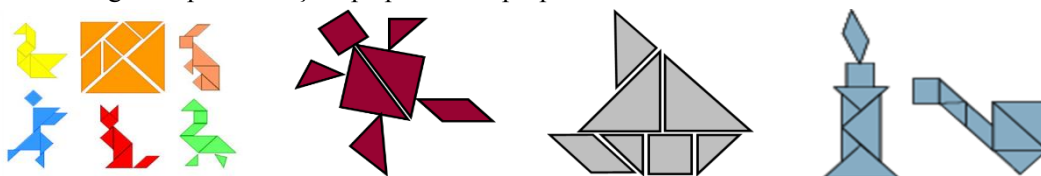


Figura 1. Exemple de figuri-siluetă ale jocului „Tangram”

Jocul-șaradă „Pitagora” se aplică în scopul de a dezvolta gândirea, reprezentarea în spațiu, imaginația și istețimea. Un pătrat cu dimensiunile de 7x7 cm se taie astfel încât să obținem 7 figuri geometrice: 2 pătrate de dimensiuni diferite, 2 triunghiuri mici, 2 triunghiuri mari (în comparație cu cele mici) și 1 patrulater (paralelogram). Scopul jocului constă în confecționarea din aceste 7 figuri geometrice a părților unui joc de reprezentări plane: construirea siluetelor, obiectelor, animalelor.

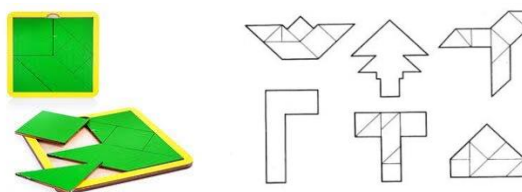


Figura 2. Exemple de figuri-siluetă ale jocului „Pitagora”

Din jocuri de reproducere a figurilor-siluetă din garnituri speciale distingem [3]:

Jocul „Mongol”. Un pătrat de dimensiunile 10x10 cm se taie astfel, ca să obținem 11 părți: 2 pătrate, 4 triunghiuri, 5 dreptunghiuri (4 mici și unul mare). Obiectul în cauză se poate confecționa din carton, plastic sau alt material vopsit. Toate părțile jocului sunt figuri geometrice, combinându-le vom obține siluete noi. La construirea figurilor-siluetă se aplică toate părțile, alăturându-le una la alta, fără a le suprapune.



Figura 3. Exemple de figuri-siluetă ale jocului „Mongol”

Jocul „Oul Coulomb”. Un oval cu dimensiunile de 15x12 cm, în rezultat obținem 10 părți: 4 triunghiuri, 2 figuri asemănătoare cu un patrulater o a cărui latură e rotunjită, 4 figuri care se aseamănă cu un triunghi o latură este rotunjită.

La confecționarea jocului se utilizează cartonul, plasticul vopsit cu aceeași culoare pe ambele părți. Acest joc contribuie la dezvoltarea capacităților senzoriale, reprezentărilor în spațiu, gândirii logice și imaginare, ingeniozității.

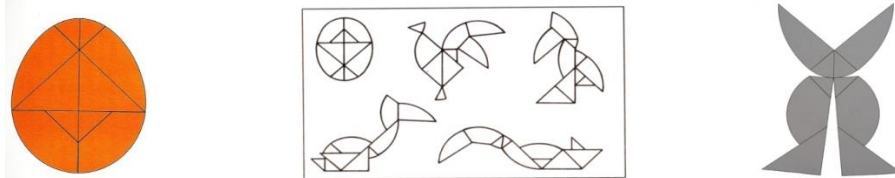


Figura 4. Exemple de figuri-siluețe ale jocului „Oul Coulomb”

Jocul „Cercul Magic”. Se taie un cerc în 10 părți. Obținem 4 triunghiuri egale, celelalte părți, egale 2 câte 2, sunt asemănătoare cu figurile în formă de triunghi, însă au o latură rotunjită. Din părțile jocului putem construi figuri-siluețe: oameni, păsări, rachete.

Regulile jocului: la construirea figurilor-siluețe se folosesc toate cele 10 părți, fără a le suprapune. Jocul este destinat pentru dezvoltarea capacităților intelectuale și creative. Esența jocului este aceea de a construi o varietate de figuri-siluețe pe suprafața plană. Din garnitură se pot construi așa figuri-siluețe: animale, transport, păsări, flori, obiecte de uz casnic.

Datorită complexității și varietății de forme geometrice, acestea dezvoltă imaginația spațială, inteligența, ingeniozitatea, perspicacitatea, perseverența.



Figura 5. Exemple de figuri-siluețe ale jocului „Cercul Magic”

Jocul „Pentamino”. Este un joc de puzzle geometric cu 12 piese. Fiecare piesă este formată din 5 pătrate fixate unul de altul, dar dispuse diferit. Autorul jocului este S.V. Gotlib (1953), matematician american, inventator de șarade și probleme distractive.

Scopul jocului: Dezvoltarea la copii a gândirii, imaginației, capacităților combinatorii, acțiunilor practice și intelectuale.

Pentru confecționarea jocului este necesar ca cartonul sau plasticul care va fi colorat pe ambele părți să fie liniat în pătrățele de dimensiuni 1,5 x 1,5 cm. Apoi se taie figurile. Din ele se pot crea diferite figuri-siluețe: animale, păsări, insecte.

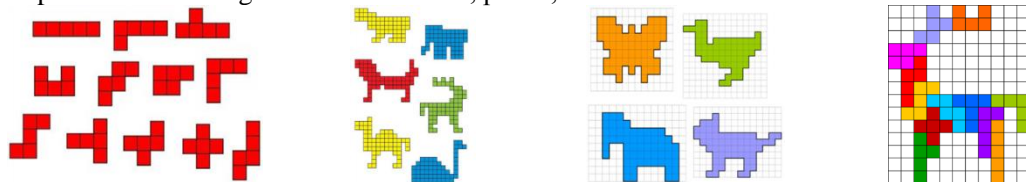


Figura 6. Exemple de figuri-siluețe ale jocului „Pentamino”

Familiarizarea studenților cu jocurile de reproducere a figurilor-siluetă include 3 etape:

1. La prima etapă se efectuează o serie de exerciții, ce au drept scop dezvoltarea reprezentărilor spațiale, a elementelor geometrice imaginare, formarea deprinderilor practice de construire a figurilor noi prin alăturarea unei figuri la alta. Problemele se modifică. Studenții construiesc figuri noi după model, după indicațiile date de către cadrul didactic și după ideile lor. Li se propune să îndeplinească sarcina mai întâi în gând, apoi practic: „Ce figură poate fi construită din 2 triunghiuri și 1 pătrat? Mai întâi explicați, apoi construiți”. Acestea sunt exerciții pregătitoare jocului – construirea figurii-siluetă după modele divizate.

2. Etapa a doua este mai importantă în însușirea ulterioară de către studenți a metodelor mai complicate de construire a figurilor. Pentru reproducerea cu succes a figurilor-siluetă e necesară priceperea de a analiza vizual forma figurii plane și a părților ei. În afară de aceasta, la reproducerea figurii pe plan este binevenită priceperea de a-și imagina schimbările în aranjarea figurilor care au loc în urma transformării lor. Cel mai simplu mod de analizare a modelului este cel vizual, însă el e imposibil fără o pricepere dezvoltată de a vedea raportul proporțional al părților figurii. Metoda de construire (de amplasare a părților componente) a figurii-siluetă din figurile geometrice: jucătorul e obligat s-o caute, bazându-se pe datele analizei, aprobând diferite variante schițate.
3. O activitate mai complicată și mai interesantă pentru studenți este reproducerea figurilor după modelele de contur (nedivizate), ceea ce constituie etapa a treia de însușire a jocurilor de reproducere a figurilor-siluetă. Reproducerea figurilor după modele de contur necesită separarea vizuală a formei unei sau altei figuri plane în părți componente, adică în figurile geometrice din care e compusă. Ea e posibilă în condițiile unei amplasări corecte a unor părți componente față de altele, a respectării raportului lor proporțional după mărime. Reproducerea se efectuează pe parcursul alegerii (căutărilor) modului de construire pe baza analizei preliminare și a acțiunilor practice ulterioare, îndreptate spre verificarea diferitor moduri de amplasare a părților. La această etapă de instruire una din sarcinile principale constă în dezvoltarea priceperilor de a analiza forma unei figuri plane după imaginea de contur, adică a capacităților de a combina. La trecerea de la construirea figurilor-siluetă după modele divizate la construirea după modele de contur fără indicarea părților e important să se demonstreze studenților că fără o analiză preliminară a modelului e greu să construiești o figură pe plan.
 Așadar, în procesul desfășurării jocurilor de reproducere a figurilor-siluetă, studenții trebuie să însușească operațiile gândirii, în rezultatul cărora își pot imagina diferite modificări, pot verifica, apoi renunța la cele greșite, pot căuta și încerca căi noi de rezolvare.

Bibliografie:

1. *Curriculum pentru educație timpurie*. Chișinău, 2019 [online] [accesat 12.10.20]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_pentru_educatia_timpurie_tipar_0.pdf
2. PERETEATCU, M. *Strategii de stimulare a abilităților matematice la vârsta timpurie. Unitate de curs*. Bălți, 2017. 265 p. [online] [accesat 10.10.20]. Disponibil: http://dspace.usarb.md:8080/jspui/bitstream/123456789/3716/1/strategii_curs.pdf
3. МИХАЙЛОВА, З. *Игровые задачи для дошкольников*. СПб.: ООО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2016. 144 с. ISBN 978-5-906750-68-6 [online] [accesat 16.10.20]. Disponibil: <https://docplayer.ru/71385424-Z-a-mihaylova-igrovy-e-zadachi-dlya-doshkolnikov.html>

CZU 371.11:373.2

DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR MANAGERIALE LA CADRELE DE CONDUCERE DIN INSTITUȚIILE DE EDUCAȚIE TIMPURIE

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

Abstract: *This article addresses the issue of developing managerial skills in management in early education institutions. The competencies and professionalism of contemporary managers have become the key concepts that play the role of a benchmark able to guide the efforts of many actors currently involved in the reform / modernization of management.*

Keywords: *competence, managerial competence, management activity, manager, early education institution.*

Competențele și profesionalismul la managerii contemporani au devenit conceptele-cheie care joacă rolul unui reper paramediativ în măsură să orienteze demersurile multor actori implicați actualmente în reformarea/modernizarea activității de conducere.

Competența are statutul unuia dintre conceptele greu de definit, oricare ar fi intenția și poziția analistului. Cu toate că nu este un concept nou, nu s-a reușit însă atribuirea unei definiții ce ar îngloba totalitatea conotațiilor și ar stabili o delimitare a sa de unele concepte corelate, cum ar fi: capacitate, deprindere, abilitate.

Situația contemporană de dezvoltare socială a actualizat necesitatea studierii competențelor la managerii instituțiilor de învățământ.

Astăzi nu poți fi satisfăcut de acel manager care nu-și îndeplinește funcțiile sale manageriale, nu dispune de calități ale unei personalități creatoare. Fără profesionalism este imposibilă o dirijare eficientă. Astfel, se urmărește dezvoltarea unor capacități cognitive de înalt randament intelectual, abilitatea de a comunica, de a obține informații, de a dirija cadrele didactice [1].

Aplicarea creatoare a cunoștințelor și profesionalismului este o condiție indispensabilă a activității manageriale.

Cunoașterea, exercitarea cu succes a activității de conducere depinde de competența managerului, ce prezintă o subsumare creatoare a abilităților (calități, capacități, priceperi) manageriale, disponibile și dezvoltate continuu prin acțiuni de perfecționare și autoperfecționare în practica acestui proces de dirijare.

Investigațiile psihopedagogice au demonstrat că în rezultatul actului de cunoaștere se formează competențe, atitudini. Competențele sunt abordate după un proces de formare. Competențele și atitudinile se dezvoltă prin procesul de asimilare și aplicare a cunoștințelor [4].

O mare însemnătate are individualitatea managerului, nivelul lui profesional și maturitatea socială. Savanții care cercetează problema în cauză pun accent, în primul rând, pe profesionalism. Se indică că un profesionist, un manager contemporan trebuie să fie înzestrat cu calități moral-spirituale, individual-psihologice (erudiție, vocație, pregătire profesională) posedând cunoștințe speciale și, desigur, inteligență, creativitate).

Din perspectiva cognitivă, competența este o stare, o capacitate de a acționa și nu o acțiune particulară. Această stare este legată cu un sistem de cunoștințe conceptuale și metodologice precum și de atitudini și valori care permit unei persoane de a implementa judecățile și gesturile adaptându-le la situații complexe și variate.

În *Dicționarul enciclopedic de psihologie*, Ursula Șchiopu definește competența ca fiind o „capacitate profesională remarcabilă, izvorâtă din cunoștințe și practică, deci în urma cercetării inteligente și sistematice a unei activități relativ dificile. Competența conferă randament, precizie, siguranță și permite rezolvarea de situații dificile în direcția în care s-a format” [5, p. 36].

În diverse dicționare de pedagogie competența este definită drept o capacitate intelectuală (a comunica, a decide, a delecta, a selecta, a evalua date, informații, relații) ce dispune de variate posibilități de transfer, capacitate care-și asociază componente afective și atitudinale de motivare a acțiunii.

Conceptul de competență este utilizat frecvent și în limbajul pedagogic.

VI. Pâslaru reprezintă competența ca pe niște „ansambluri structurate de cunoștințe și deprinderi dobândite ce permit identificarea la rezolvarea în diverse contexte a unor probleme caracteristice unui anumit domeniu” [3, p. 52].

Ar fi cazul să ne exprimăm și asupra competenței manageriale, care reprezintă un șir de abilități, capacități bine formate pentru a realiza eficient procesul în cadrul instituției de învățământ, iar competența managerială de a lua decizii reprezintă un ansamblu integrat de competențe funcționale, capacități aplicative și comportamentale constructive în vederea soluționării potrivite a unei probleme într-un caz concret [1].

Una dintre condițiile competenței este informarea, dar ea se cere adesea dublată și de pricepere, și de numeroase deprinderi menite a transpune în practică ideile valoroase. Competența trebuie să fie însoțită de responsabilitate, care canalizează demersul competitiv, o determină să

fie pusă în slujba unor finalități favorabile, să sprijine bunul mers al societății, deci înseamnă capacitatea de a realiza acțiunea proiectată.

Managerul competitiv este o persoană bine informată, care posedă experiență de viață și profesională și, nu în ultimul rând, care dă dovadă de responsabilitate, întrucât fără aceasta nu există garanția că forța celor competenți va deveni o speranță la mai bine și la mai frumos.

Cadrele de conducere au nevoie de următoarele competențe [1]:

1. să conceapă și să monitorizeze politici educaționale;
2. să organizeze inserția profesională a pedagogilor debutanți;
3. să exercite responsabilitate administrativă și financiară.

Aceste competențe presupun:

- a. stabilirea priorității în raport cu urgența și importanța temei;
- b. sesizarea esențialului din totalitatea de informații;
- c. luarea, supervizarea, corectarea deciziilor, responsabilității, flexibilității, autocontrolului;
- d. capacitatea de a convinge și a influența;
- e. delegarea obiectivă a anumitor sarcini;
- f. prevederea obstacolelor, limitelor, riscurilor;
- g. proiectarea mai multor variante de soluționare a problemelor;
- h. raportarea activității la criteriile de calitate, eficiență, progres, reușită;
- i. conceperea, organizarea, coordonarea condițiilor de aplicare.

Competența de a lua decizii adecvate înseamnă capacitatea de a transforma acțiunile în fapte.

În baza celor expuse se reliefează necesitatea formării competențelor-cheie manageriale. Competențele-cheie vizează capacitatea managerială de a activa eficient, capacitatea de a lua decizii și de a aprecia eficiența lor, capacitatea de a rezolva problemele actuale ale unității de învățământ etc.

Prin urmare, ca și în alte domenii, și în management au loc transformări, apar noi concepte care dau naștere unor noi demersuri științifice interdisciplinare. Toate acestea atestă un fenomen fundamental al societății actuale: schimbarea de paradigme. Astfel, dezvoltarea competențelor la cadrele de conducere poate fi privită ca o problemă multispectuală, ce are o însemnătate socială și științifică. De aceea este necesar de a înainta cerințe înalte față de managerul contemporan care tinde să dobândească profesionalismul și tehnologia activității manageriale.

Munca cadrelor de conducere în instituțiile de învățământ se bazează pe comunicarea cu subalternii. Fiecare manager trebuie să-și promoveze o politică managerială bazată pe un sistem de comunicare eficientă, care să-i permită modelarea permanentă a structurii și a relațiilor organizatorice la condițiile unei societăți aflate într-o continuă schimbare.

Conform problemei de cercetare, s-a urmărit scopul de a examina condițiile de formare a competențelor manageriale la cadrele de conducere din instituțiile de educație timpurie.

În experiment au fost cuprinși 12 manageri. Toate cadrele dețin grade didactice, iar patru persoane sunt atestate la grad managerial.

Respondenții au primit câte un chestionar conform următoarelor întrebări:

1. Ce înțelegeți prin competențe manageriale?
2. Simțiți necesitatea de a vă dezvolta competențele în procesul activității manageriale?
3. Ce condiții sunt create în instituția d-voastră în direcția respectivă?
4. Aveți un program individual orientat spre autoinstruirea continuă?

Analizând rezultatele răspunsurilor la întrebările chestionarului, am constatat următoarele:

- a. șase manageri au indicat că prin competențe înțeleg cunoștințe, abilități necesare, calități profesionale;
- b. patru manageri au evidențiat profesionalismul, adică cunoștințe în domeniul specialității respective;
- c. doi respondenți au adus în prim-plan calitățile profesionale și experiența managerială.

Toate cele 12 cadre de conducere simt mereu necesitatea de a-și forma competențele și profesionalismul. Profesionalismul se poate determina prin acțiuni de stabilire și verificare a

gradului de curiozitate al cadrelor didactice, prin nivelul lor de educație, prin ajutorul metodic acordat la timp.

Răspunzând la întrebarea *Ce condiții sunt create în instituția d-voastră în direcția respectivă?*, managerii au menționat că se creează condiții pentru ca educatorii să se ateste la grade didactice; să-și ridice calificarea prin diverse forme (seminare, ateliere de lucru, cursuri de formare continuă etc.).

Respondenții au pus accent pe autoinstruire, ce asigură succesul în activitatea managerială; autoperfecționarea și autodeterminarea lor în activitatea de conducere. Aceste condiții alcătuiesc latura specifică a formării competențelor și profesionalismului.

Din răspunsurile la întrebarea *Aveți o programă individuală orientată spre autoinstruirea continuă?* am aflat că nu pun accent pe programul individual în direcția autoinstruirii continue.

Analizând răspunsurile la chestionarul propus, am constatat că cadrele de conducere conștientizează că profesionalismul depinde de competențele manageriale. Managerii trebuie să fie bine pregătiți din punct de vedere profesional. Înarmați cu principiile generale ale pedagogiei, cunoscând arta conducerii, vor putea să-și dezvolte competențele în activitatea de conducere.

Menționăm că a conduce este un talent. Pe lângă pregătirea de specialitate obținută prin formarea inițială, cadrul de conducere are nevoie de pregătire specială, deoarece în practica zilnică se confruntă cu un șir de situații cărora trebuie să le facă față, să ia anumite decizii. Un manager competent înseamnă a fi performant într-o multitudine de contexte.

Pornind de la problema de cercetare au fost desfășurate activități formative orientate la dezvoltarea competențelor la cadrele de conducere cuprinse în experiment.

S-au stabilit următoarele condiții:

1. Intensificarea activității manageriale, ce va orienta conducerea cadrelor didactice spre creativitate;
2. Formarea calităților productive, a activismului, a atitudinii responsabile față de activitatea managerială;
3. Corelația dintre calitățile personale și experiența față de activitatea managerială.

S-a luat în considerație faptul că un înalt nivel de competențe al managerului se poate atinge prin antrenament, prin exerciții, încât să le permită acestora obținerea cu ușurință a unor realizări deosebite.

În continuare prezentăm modalitățile de desfășurare a activităților formative.

Activitatea cu subiectul *Competențele și profesionalismul cadrelor de conducere*.

Obiective:

- a. definirea corectă a conceptelor de competență;
- b. analiza calităților (competențelor) personalității;
- c. stabilirea legăturilor dintre calitățile de manager, ca specialist, de om de știință și de cultură cu calitatea de psihopedagog.

În cadrul acestei activități au fost analizate conceptele de bază: competența managerială cu îmbinarea și utilizarea armonioasă a cunoștințelor, abilităților, aptitudinilor în vederea obținerii rezultatelor așteptate la locul de muncă.

Astfel, s-a discutat competența ca fiind o capacitate profesională remarcabilă, izvorâtă din cunoștințe și practici, deci în urma cercetării inteligente și sistematice a unei activități relativ dificile.

Competența conferă randament, precizie, siguranță și permite rezolvarea de situații dificile în direcția în care s-a format.

S-a subliniat că competența poate fi definită drept o capacitate intelectuală (a comunica, a decide, a delecta, a selecta, a evalua date, informații, relații) ce dispune de valorile, posibilități de transfer, capacitate care-și asociază componente efective și atitudinale de motivare a acțiunii.

Activitatea cu subiectul *Competența comunicativă a managerului* a urmărit obiectivele:

- a. aprofundarea cunoștințelor ce țin de specificul competenței comunicative;
- b. familiarizarea cu formele și condițiile comunicării manageriale.

Din punct de vedere teoretic, s-a discutat comunicarea managerială, comunicabilitatea și volubilitatea fiind evidențiate drept calități umane, iar competența comunicativă – un instrument profesional necesar în activitatea managerială.

S-a accentuat noțiunea competență comunicativă: inițierea și declanșarea actului comunicării cu subalternii de către manager, prin combinarea diverselor aspecte ale căilor de transmitere și de codificare a mesajului informațiilor – calea verbală și nonverbală cu particularitățile lor specifice.

Au fost puse în discuție elementele de bază ale competențelor comunicative:

1. Competența cunoașterii (abilitatea de a înțelege mediul comunicațional);
2. Competența senzitivismului (abilitatea de a simți/intui corect înțelesurile și sentimentele celorlalți membri ai organizației);
3. Competența deprinderilor (abilitatea de a analiza corect situațiile și de a iniția și consuma eficient mesaje);
4. Competența valorilor (abilitatea asumării responsabilității pentru comunicarea eficientă).

Cunoașterea acestor competențe necesare realizării procesului comunicării eficiente începe să se impună tot mai insistent.

Formarea competențelor de comunicare presupune dezvoltarea următoarelor deprinderi:

- a. De dezvoltare activă;
- b. De dialogare;
- c. De însușire și folosire a formulelor de politețe;
- d. De dezvoltare a capacităților empatic;
- e. De dezvoltare a comunicării asertive;
- f. De respectare a normelor de comunicare orală și scrisă;
- g. De cunoaștere a limbajului nonverbal și paraverbal.

A doua parte a activității a decurs sub formă de răspunsuri la întrebările înaintate, schimb liber de opinii. Vorbind despre competența comunicării manageriale, s-a atras atenția asupra faptului că scopul comunicării manageriale este foarte divers: obținerea și transmiterea informației, stabilirea și soluționarea unei probleme, luarea unei decizii, înaintarea sarcinilor, motivarea personalului, dirijarea acțiunii, evaluarea activității unei persoane, exprimarea unei opinii, convingeri etc.

În concluzie, s-a menționat:

1. Competența de a comunica este arta de a transmite informațiile de la un emițător la un receptor;
2. Comunicarea în știința managerială este principala activitate desfășurată de manager, fiind considerată componenta de bază a funcției de coordonare.

Activitatea cu subiectul *Stilurile de conducere în manifestarea competențelor la manageri* s-a desfășurat sub formă de lecție-conversație, urmărind scopul explicării corelației stil de conducere – stil de comunicare. După o caracteristică a stilurilor: autoritar, democratic, permisiv din punct de vedere teoretic, fiecare respondent și-a destăinuit stilul și de ce consideră că anume acest stil este mai binevenit.

Managerii au pus accent pe stilul democratic, argumentând de ce: se ridică tonusul creator, se dezvoltă simțul responsabilității, mândriei pentru colectiv, se manifestă competențele și profesionalismul.

Discutând stilul autoritar, respondenții au indicat că acest stil vorbește despre maturizarea insuficientă a conducătorului, e condiționat de nivelul scăzut de cultură managerială, incompetență, lipsă de profesionalism.

La activitatea respectivă s-au discutat stilurile comunicării manageriale, care sunt în strânsă legătură cu stilurile de conducere. Au fost evidențiate diferite modele de comunicare în funcție de factorii psihologici, culturali, intelectuali, morali, sociali, etici pe care îi stăpânește managerul în conștiința sa: comunicare-satisfacție, comunicare-colaborare, comunicare-distanță, comunicare-neîncredere, comunicare-suspiciune, comunicare-teamă, comunicare-nedorință.

În rezultatul discuțiilor, respondenții au confirmat că cel mai eficient stil de comunicare este cel de comunicare-colaborare, bazat pe încredere reciprocă, sinceritate și deschidere, bună-

voință, bucurie. De asemenea, comunicarea-dialog, care este cea mai valoroasă din punct de vedere pedagogic, fiindcă recunoaște rolul activ al managerului în activitatea de conducere, competența și profesionalismul său.

Activitatea cu subiectul *Experiența managerială* s-a desfășurat sub formă de masă rotundă. Managerii au pregătit întrebări la subiectul respectiv, apoi au urmat discuții. Din punct de vedere teoretic s-a stabilit sensul și semnificația noțiunii experiență managerială ca o activitate practică în domeniul activității de conducere, o sinteză a acestei activități, ce își găsește exprimare în calitățile și însușirile umane (valori, abilități moral-spirituale, intelectuale, fizice, estetice, religioase, culturale, emotive).

S-a pus accent pe însușirea experienței manageriale orientate spre formarea competențelor manageriale în activitatea de conducere.

Cadrele de conducere cu experiență au menționat faptul că un angajat preocupat de cariera sa dorește să fie capabil să mobilizeze și să integreze resursele disponibile pentru a acționa eficient într-un spectru larg de contexte profesionale. În mod analogic, un manager preocupat de rezultatele sale academice și de propriul progres dorește să fie capabil să mobilizeze subalternii pentru a face față activității profesionale.

La finalul acestor discuții, s-a subliniat un moment important: promovarea experienței manageriale fără a ține cont de nivelul reproductiv sau novator poartă caracter publicitar sau înseamnă lipsă de competență și profesionalism. Cadrele de conducere, însușind experiența managerială, vor fi capabili să-și dezvolte competențele și profesionalismul la cel mai înalt nivel.

În rezultatul frecventării activităților formative, respondenții au ajuns la concluzia: un conducător poate fi competent, dacă își dezvoltă abilitățile necesare și, astfel, este, pe bună dreptate, un profesionist.

Pentru a demonstra ăscușința și arta conducerii, este necesar ca această artă să fie învățată ca oricare altă profesie care implică însușirea unei temeinice și competente pregătiri profesionale. A fi un manager competent înseamnă a fi performant într-o multitudine de contexte. Managerul performant este adeptul noului, fiind mereu cu un pas înaintea dezvoltării evenimentelor.

Bibliografie:

1. COJOCARU, V., SACALIUC, N. *Management educațional*. Chișinău: Cartea Moldovei, 2013. 272 p. ISBN 978 9975-60-0611-3
2. COJOCARU, V. Gh. *Calitatea în educație. Managementul calității*. Chișinău: Î.S.F.E.-P. „Tipografia Centrală”, 2007. 268 p. ISBN 978-9975-78-524-2
3. PĂSLARU, VI., PAPUC, L. *Construcția și dezvoltarea curriculară. Cadru teoretic*. Chișinău: Centrul de resurse Curriculare Moldova, 2005. 170 p. ISBN 9975-78-385-6
4. SOCOLIUC, N., COJOCARU, V. *Formarea competențelor pedagogice pentru cadrele didactice din învățământul universitar*. Chișinău: Cartea Moldovei, 2007. 160 p. ISBN 978-9975-60-097-2
5. ȘCHIOPU, U., CREȚU, T. *Dicționar enciclopedic de psihologie*. București: Editura Babel, 1997. 204 p. ISBN 973-48-1027-8

CZU 373.211.24(478)

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В РЕСПУБЛИКЕ МОЛДОВА

Лариса ЗОРИЛО, доктор педагогики, конференциар
факультет педагогики, психологии и искусств,
Бельцкий государственный университет имени Алеку Руссо
Людмила КОТОС, доктор педагогики, преподаватель
факультет педагогики, психологии и искусств,
Бельцкий государственный университет имени Алеку Руссо

Rezumat: În articolul dat este abordată problema formării profesionale a educatorilor la cursurile de formare continuă. De asemenea sunt identificați factorii, care influențează acest

proces. Autorii articolului sugerează indicații pentru îmbunătățirea acestei activități, atât în ceea ce privește conținutul, cât și în aspectele organizaționale. Sarcinile de îmbunătățire a calificărilor educatorilor sunt corelate cu prevederile Curriculumului pentru educație timpurie.

Cuvinte-cheie: *competență profesională, formare continuă, cursuri de formare continuă.*

Совершенствование системы подготовки дидактических кадров в Республике Молдова определило приоритетный статус непрерывного образования, которое сегодня является решением и условием повышения эффективности работы образовательных учреждений, возможностью предоставить качественные образовательные услуги всему населению.

Стремление Республики Молдова к европейской интеграции, присоединение к Болонскому процессу, принятие и продвижение постмодернистской воспитательной модели, основанной на гуманизме и конструктивизме, подход к воспитанию с точки зрения того, кто обучает, определяют необходимость и актуальность разработки последовательной политики при первичной и дальнейшей подготовке дидактических кадров, пересмотра целей их дальнейшей профессиональной подготовки [3].

Современный личностно-ориентированный подход к ребенку в ходе воспитания диктует смену парадигмы, изменения в системе ценностей дидактических кадров и требует от них нового подхода к воспитанию дошкольников.

В настоящее время на курсах повышения квалификации активно воплощаются в жизнь задачи непрерывного образования воспитателей, актуализируются и закрепляются их теоретические знания, совершенствуются педагогические умения путем освоения новых, интерактивных методов образования взрослых, что позволяет углубить и развить их компетенции.

По мнению В. Гуцу, модель профессионализации применительно к непрерывному образованию педагога находится в единстве с направлениями политики в области образования, а также с такими принципами непрерывного образования, которые продиктованы социально-конструктивистской парадигмой, релевантной контексту непрерывного образования в нашей республике в настоящее время [2].

Bolboceanu, A., Moldovan-Bătrînac, V., Velișco N. считают, что цель непрерывного образования дидактических кадров состоит в формировании и развитии профессиональных компетенций, необходимых и достаточных для обеспечения качества услуг в области раннего воспитания [1].

Авторы книги «Непрерывное образование дидактических кадров сферы раннего воспитания» выделяют современные направления непрерывного образования воспитателей дошкольных учреждений:

1. обеспечение последовательности и непрерывности начальной и дальнейшей подготовки дидактических кадров по раннему воспитанию;
2. создание общей информационной среды для всех учреждений, занятых в сфере непрерывного образования дидактических кадров;
3. обеспечение эффективности и результативности системы непрерывного образования в условиях децентрализации, роста независимости тех, кто предоставляет услуги в сфере непрерывного образования;
4. обеспечение основ, необходимых для ориентирования непрерывного образования дидактических кадров на *Национальные профессиональные стандарты для дидактических кадров учреждений раннего воспитания*;
5. разработка куррикулярных программ в рамках непрерывного профессионального образования;
6. разнообразие и индивидуализация форм, содержания и способов организации непрерывного образования, исходя из потребностей подготовки дидактических кадров;
7. создание образовательного рынка куррикулярных программ и услуг по непрерывному образованию;

8. обеспечение необходимых обоснований для разработки инструментов и форм оценивания услуг по непрерывному профессиональному образованию [4].

На базе курсов повышения квалификации воспитателей дошкольных учреждений Бельцкого государственного университета имени Алеку Руссо было проведено исследование по выявлению качества профессиональной подготовки воспитателей, а также факторов, которые влияют на этот процесс.

Критериями данного исследования были следующие положения:

- I. четкое видение современных задач дошкольного воспитания; гуманное отношение к ребенку, к педагогической культуре, профессиональному творчеству;
- II. способность воспитателя всесторонне развивать процесс личностного становления детей, их саморазвития;
- III. умение заботиться о детях с особенностями в развитии, сохранении их здоровья; создавать и постоянно обогащать предметно-развивающую образовательную среду;
- IV. умение осуществлять работу по внедрению современных технологий воспитания и обучения дошкольников, придавая им личностно-смысловую направленность;
- V. владение навыками самообразования и развития личностного роста.

Анализ показал, что используемые на курсах повышения квалификации программы ориентированы в основном на систематизацию уже имеющихся у воспитателей знаний, что недостаточно соответствует задачам модернизации дошкольного воспитания в республике.

Также установлено, что повышение квалификации в основном проходит в режиме лекционного обучения, что не способствует отработке практических умений. Такая теоретическая насыщенность содержания отрицательно влияет на способность педагога к систематизации, умение проявить навыки альтернативного мышления.

В беседе с воспитателями установлено, что программы их обучения не предусматривают вариативности, что отрицательно сказывается на формировании их умения выстраивать собственную траекторию повышения своей профессиональной компетентности.

Изучение имеющихся программ курсов повышения квалификации воспитателей дошкольных учреждений показало, что они недостаточно ориентированы на новые требования современного куррикулума, концепцию подготовки дидактических кадров в сфере раннего воспитания. Это выражается в недостаточном использовании технологий, направленных на организацию самостоятельной работы слушателей в активных формах: дискуссиях, круглых столах, исследовательских проектах, работе творческих групп и др.

Такой подход не способствует корректировке устаревшего опыта воспитателей, не даёт возможность опираться на их социальный и профессиональный опыт, что противоречит андрагогическим принципам работы с педагогами постуниверситетского образования.

По мнению Т. Киселёва, применение андрагогического подхода способствует погружению воспитателя в проблемное поле современного дошкольного воспитания, даёт возможность привлечь их личный опыт, помогает разрешению профессиональных проблем [5].

В недостаточной степени в работе курсов повышения квалификации используются деловые игры, которые способствуют обобщению психолого-педагогических знаний воспитателей, проявлению ими индивидуальности и креативности.

В данном исследовании мы рассматриваем профессиональную готовность воспитателей детского сада к реализации современных задач их педагогической деятельности, как единство её компонентов: знаниевого, практического и личностного.

С этих позиций можно выделить основные ориентиры совершенствования профессиональной подготовки воспитателей в системе непрерывного образования:

1. переориентация системы повышения квалификации воспитателей дошкольных учреждений на личностно-ориентированный подход, способный повысить социальную эффективность их качественной подготовки;

2. включение педагогов дошкольных учреждений в инновационный процесс, направленный на использование в работе с дошкольниками современных технологий, улучшающих процесс всестороннего развития детей дошкольного возраста;
3. пересмотр программ обучения воспитателей с позиций переориентации на профессиональную мобильность, способствующую повышению их профессиональной компетентности;
4. усиление аспекта обучения воспитателей в творческих группах, в процессе которого подвергаются анализу проблемные ситуации воспитания дошкольников, коллективно находят оптимальные решения проблемы, разрабатываются перспективные планы и дидактические проекты;
5. направленность обучения на прогнозирование результатов собственной педагогической деятельности, что будет способствовать формированию умения воспитателей объективно оценить педагогический процесс, самостоятельно добывать необходимую информацию в соответствии с конкретными профессиональными целями;
6. выстраивание обучения воспитателей с учётом их интересов на основе модульного обучения, что позволит приблизить процесс обучения к конкретным потребностям педагогов;
7. усиление самостоятельной деятельности воспитателей, что может выражаться в творческих отчетах, презентации и анализе продуктов деятельности детей, а также в ознакомлении коллег с результатами собственного педагогического поиска;
8. предоставление воспитателям возможности выбирать модули и программы в соответствии с их интересами и профессиональной подготовкой;
9. более целенаправленно знакомить воспитателей с изменениями, которые происходят в системе дошкольного воспитания Республики Молдова, обучать техникам работы с законодательными актами;
10. проведение проблемных лекций, основанных на творческом общении преподавателя с аудиторией, что даёт возможность воспитателям стать активными участниками обсуждения проблем, формирует их творческое мышление;
11. проведение индивидуальных консультаций для воспитателей с учётом их запросов, что поможет не только преодолеть пробелы в знаниях, но и определить пути совершенствования данного аспекта деятельности.

Таким образом, работа курсов повышения квалификации воспитателей дошкольных учреждений должна быть ориентирована на качественное изменение системы дошкольного воспитания в Молдове, на создание программ нового поколения, что вызывает необходимость совершенствования процесса управления непрерывным повышением квалификации воспитателей в системе постуниверситетского образования.

Литература:

1. BOLBOCEANU, A., MOLDOVAN-BĂTRÎNAC, V., VELIȘCO, N. *Ghidul cadrelor didactice pentru educația timpurie și preșcolară*. Chișinău, 2008. 248 p. ISBN 978-9975-66-079-2
2. GUȚU, V., CHICU, V. *Managementul schimbării în cadrul educațional*. Chișinău: CEP USM, 2005. 144 p. ISBN 9975-70-512-X
3. *Spațiul european al învățămîntului superior – realizarea Obiectivelor. Comunicat al Conferinței miniștrilor europeni responsabili cu învățămîntul superior, Bergen, 19-20 mai 2005*. [online] [citat 12 august 2020]. Disponibil: <http://www.upit.ro/uploads/sebastianparlac/Bergen.pdf>
4. ГУЦУ, В. *Непрерывное образование дидактических кадров сферы раннего воспитания. Базовый curriculum*. Кишинэу: Imprint Star, 2010. 102 p. ISBN 978-9975-9905-8-5
5. КИСЕЛЕВА, Т. А. *Инновационный проект «Повышение квалификации педагогов ДОУ посредством внедрения в педагогический процесс инновационных технологий»* [online] [citat 19 august 2020]. Disponibil: <https://nsportal.ru/blog/detskii-sad/all/2015/06/02/innovatsionnyy-proekt-povyshenie-kvalifikatsii-pedagogov-dou>

6. ЧЕХОВСКИХ, О. Г. *Современная модель повышения квалификации воспитателей дошкольных образовательных учреждений*. В: Методист. 2011, nr. 4, pp. 14-19 [online] [citat 19 august 2020]. Disponibil: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24882591&>
7. ЩЕПОТИН, А. Ф. *Эффективная система методической работы с педагогическими кадрами*. В: Профессиональное образование. 2012, nr. 8, pp. 23-24

CZU 371.212:316.7

STRATEGIILE ACTIV-PARTICIPATIVE – DEMERSURI ACȚIONALE EFICIENTE DE FORMARE A COMPETENȚELOR DE COMUNICARE A ELEVILOR

Liliana ANDRIUȚĂ, *învățător, grad didactic superior*
Instituția Publică Liceul Teoretic „Mihai Eminescu” din Bălți

Abstract: *The exploration of a literary text through active-participative strategies is the main condition for an effective building of communicative skills for the primary class' pupils.*

Keywords: *didactic strategy, competence, communication, literary text, pupils.*

Conform literaturii de specialitate, strategiile didactice sunt demersuri acționale și operaționale flexibile (ce se pot modifica, reforma, schimba), coordonate și racordate la obiective și situații prin care se creează condițiile predării și generarea învățării, ale schimbărilor de atitudini și de conduite în contextele didactice diverse, particulare [4], [8], [10].

În mod asemănător, prin strategie se înțelege:

- (a) un ansamblu de forme, metode, mijloace tehnice și principiile de utilizare a lor, cu ajutorul cărora se vehiculează conținuturile, în vederea atingerii obiectivelor [10, p. 6];
- (b) ansamblul mijloacelor puse în lucru pentru a atinge scopul fixat, începând de la organizarea materială și alegerea suporturilor, până la determinarea sarcinii de învățare și a condițiilor de realizare [12, p. 35];
- (c) un ansamblu complex și circular de metode, tehnici, mijloace de învățământ și forme de organizare a activității, complementare, pe baza cărora învățătorul elaborează un plan de lucru, în vederea realizării cu eficiență a învățării [13, p. 14].

Analiza diferitelor abordări și definiții ale „strategiilor didactice” ne permite să deducem că **metodele constituie nucleul / componenta de bază a acestui concept**. Metoda are un caracter multifuncțional, în sensul că poate fi aplicată ca instrument didactic de sine stătător și poate fi aplicată în combinație cu alte metode construind o **strategie didactică**. Totodată, poate participa simultan sau succesiv la realizarea unui sau mai multor obiective educaționale.

Metoda se aplică printr-un ansamblu de operații concrete, numite procedee/tehnici. Procedeele/tehnica reprezintă o secvență a metodei, un simplu detaliu, o tehnică mai limitată de acțiune, o componentă sau chiar o particularizare a metodei [5].

Abordarea **strategiilor activ-participative** se încadrează în problematica generală a reformei paradigmei educaționale cu referire la dimensiunea de predare-învățare-evaluare, evidențiind caracter interactiv din partea celor ce învață și posibilitatea de cooperare și de comunicare eficientă. Interactivitatea are la bază relațiile reciproce și se referă la procesul de învățare activă, în cadrul căreia cel care învață acționează asupra informației pentru a o transforma într-una nouă, personală și interiorizată [10].

În sens constructivist, cel ce învață reconstruiește sensuri prin explorarea conținutului educațional, rezolvând probleme și / sau aplicând cunoștințele dobândite în situații noi [2, pp. 16-21]. Deci, strategiile didactice interactive au în vedere provocarea și susținerea învățării active, în cadrul căreia cel ce învață acționează asupra informației pentru a o transforma într-una nouă, personală, proprie.

Principiile care stau la baza construirii strategiilor activ-participative sunt:

- (1) Construirea propriilor înțelesuri și interpretări ale conținuturilor instruirii;
- (2) Discutarea și negocierea, nu impunerea obiectivelor;

- (3) Promovarea alternativelor metodologice de predare – învățare – evaluare;
- (4) Solicitarea informațiilor transdisciplinare și analizele multidimensionale ale realității;
- (5) Evaluarea mai puțin criterială și mai mult reflexivă, prin metode alternative de evaluare;
- (6) Promovarea învățării prin descoperire și rezolvare de probleme. [13, p.87]

Învățarea interactiv-creativă este un proces de creare de semnificații vizavi de noua informare și de cunoștințele anterioare, de transformare a structurilor cognitive ale elevului, consecință a încorporării noilor achiziții (cunoștințe, capacități), prin angajarea eforturilor intelectuale și psihomotorii de construire a cunoașterii [3]. În această ordine de idei, strategiile didactice interactive sunt, în primul rând, cele de învățare prin cooperare și colaborare. C. L. Oprea evidențiază părțile tari ale strategiilor didactice interactive bazate pe cooperare și colaborare:

- (a) interrelațiile dezvoltă capacitățile sociale de comunicare și de adaptare la regulile grupului;
- (b) succesele înregistrate în soluționarea colectivă a problemelor sunt mai mari;
- (c) sunt stimulate gândirea critică, creativă și laterală;
- (d) dezvoltă încrederea în propriile puteri;
- (e) promovează o atitudine pozitivă, respectul reciproc și toleranța;
- (f) motivează participarea activă și implicarea în sarcina colectivă. [12, p. 44]

Atât învățarea prin colaborare, cât și cea prin cooperare accentuează importanța implicării elevului în propriul proces de învățare. Atunci când se folosesc aceste strategii, importante sunt modalitățile de grupare a elevilor pentru a asigura o interdependență pozitivă, menținând responsabilitatea individuală, rezolvând conflictele de grup, stimulând implicarea în sarcină și conducând către un proces interactiv de învățare [7].

Învățarea prin cooperare solicită efort intelectual și practic atât din partea elevilor cât și din partea învățătorului care coordonează bunul mers al activității. Utilizând strategia învățării prin cooperare, învățătorul trebuie să dețină următoarele competențe:

- (a) **competența energizantă:** are în vedere capacitatea învățătorului de a-i face pe elevi să dorească să se implice în activitate, în rezolvarea problemei date. Elevii trebuie încurajați și stimulați să nu se oprească la prima soluție descoperită, ci să se antreneze în căutarea de soluții alternative;
- (b) **competența empatică:** presupune abilitate de a lucra cu elevii reușind să se transpună în situațiile pe care aceștia le parcurg. În acest mod, învățătorul își va cunoaște mai bine discipolii și va îmbunătăți comunicarea cu ei;
- (c) **competența ludică:** se referă la capacitatea învățătorului de a răspunde mesajului elevilor săi prin măiestrie, favorizând integrarea elementelor ludice în activitatea de învățare pentru a o face mai atractivă și pentru a întreține efortul intelectual și fizic al elevilor;
- (d) **competența organizatorică:** are în vedere abilitatea cadrului didactic de a organiza colectivul în echipe de lucru, de a menține și a impune respectarea regulilor care privesc învățarea prin cooperare, în grup. Totodată, învățătorul este cel care poate interveni în situații limită, în situații de criză, aplanând conflictele și favorizând continuarea activității pe direcția dorită. El menține legătura dintre intervențiile participanților și subiectul discuției, evitând devierile;
- (e) **competența interrelațională:** presupune disponibilități de comunicare cu elevii săi, menită să dezvolte și la aceștia abilitățile sociale necesare integrării optime în colectiv. Toleranța și deschiderea față de nou, precum și încurajarea originalității răspunsurilor elevilor, va avea ca efect crearea de disponibilități asemănătoare elevilor săi în relațiile cu ceilalți [15].

Activitatea practică la clasă demonstrează că strategiile activ-participative contribuie, în mare măsură, la realizarea Curriculumului național și la formarea competențelor.

În continuare vom evidenția câteva metode/tehnici eficiente în contextul valorificării textului literar care au fost acceptate cu entuziasm de către discipoli, respectând cadrul de predare-învățare ERRE:

pentru *Evocare*:

Din experiența proprie am observat că tehnicile eficiente pentru evocare sunt:

(a) *Cascada de cuvinte*

Este o tehnică de îmbogățire și activizare a vocabularului. Elevilor li se propune individual să alcătuiască un câmp lexical pentru un cuvânt propus, scriind fiecare cuvânt pe fișe aparte. Apoi formează grupuri mici, unde fiecare își citește cele obținute și se selectează doar cuvintele potrivite fără a se repeta. Aceste fișe elevii le aplică pe un poster într-o formă aleasă de elevi. La prezentare ei motivează forma aleasă și ordinea aranjării fișelor cu cuvinte.

(b) *Explozia stelară*

Această tehnică oferă posibilitate învățatorului de a evalua cunoștințele și elevilor de a exersa în rol de receptor și emițător. Pe un poster se propune o stea cu 5, 6, 7 colțuri, la mijlocul căreia este scris un cuvânt-țintă ce ar indica tema de discuție ori titlul unui text, având în fiecare colț câte un cuvânt interogativ: (*ce?, cine?, unde?, când?, cum?, de ce?, cu ce scop?* etc.). Elevii alcătuiesc întrebări pornind de la acele cuvinte și le propun colegilor pentru a le răspunde. Această tehnică poate fi desfășurată frontal sau în grupuri mai mici.

(c) *Gândește/ Perechi/ Prezintă GPP*

La început elevilor li se propune individual să-și reamintească un moment din viață ce ține de o temă indicată de învățator, care este mai apoi împărtășită colegului din perechea formată. Acest mesaj aflat reciproc unul de la altul este spus tuturor colegilor, doar că de partenerul de grup ce l-a aflat. Aici copiii sunt puși în situația de a transmite mesajul ca și conținut, dar și emoțiile trăite de acea persoană, adică este important ce tehnici folosește la prezentare din comunicarea verbală, nonverbală și paraverbală.

pentru **Realizarea sensului:**

(a) *Ghemul cu idei*

În fața elevilor este propus un poster mare pe care fiecare elev scrie câte o propoziție pe rând în desfășurarea textului ce apare, respectând personajele, ideile și fiind pus în situație de a desfășura până la ultimul elev. Textul este început de învățator care le și propune titlul. Această tehnică oferă posibilitatea de a dezvolta competența de a alcătui enunțuri, de a respecta coerența.

(b) *Piatra în gărlă*

Această tehnică oferă spațiu pentru creativitate, deoarece elevilor li se propune să desfășoare conținutul unui text cunoscut. Startul activității fiind imaginea personajului principal din lucrare. Pe parcursul relatării conținutului de către elevi, învățatorul le mai adaugă în anumite situații, cum ar apărea pe neprins de veste o piatră în gărlă, imaginea unor personaje din alte texte. Elevii sunt obligați să includă în desfășurare noul personaj, astfel fiind pus în situația de a modifica evenimentele.

(c) *Interviul*

Aceasta este o tehnică de învățare prin colaborare, în cadrul căreia partenerii se intervievează reciproc în legătură cu un anumit subiect. Fiecare elev citește independent textul și formulează în baza lui șase întrebări. Ei se grupează în grupuri mici câte trei elevi, având rolurile: *reporter, interviuat, secretar*. Reporterul are sarcina de a adresa întrebările create din timp, interviuatul le răspunde, iar secretarul notează ideile. Elevii se schimbă circular cu rolurile, astfel fiecare participă în calitate de fiecare funcție. La sfârșit, fiecare face o concluzie, ea fiind prezentată de fiecare grup.

(d) *Emisiunea TV*

Această tehnică o desfășor ca prezentare de conținuturi noi la oră. În rol de conducător al emisiunii este la început învățatorul, iar mai apoi pot fi și elevii. Subiectul emisiunii este tema nouă, iar activitățile propuse sunt secvențele emisiunii. Elevii formulează laconic, clar mesajele propuse, deoarece sunt puși în situația de simulare ce duce la ameliorarea abilităților de exprimare orală, precum și la formarea culturii emoționale.

(e) *Pălăriile gânditoare*

Pentru a explora textul elevii formează șase echipe. Fiecare echipă conform culorii are un rol în activitate.

(1) *Albastră – moderatorul* activității pune întrebări, controlează întreaga activitate;

- (2) *Albă* – **povestitorul** redă pe scurt conținutul textului cu obiectivitate;
- (3) *Roșie* – **psihologul** răspunde la întrebări de tipul: Ce sentimente, emoții nutrești față de personajele din text?
- (4) *Neagră* – **criticul** tot timpul vede partea neagră a faptelor, poate adresa întrebări de felul: Cu ce nu ești de acord? Ce dezaprobi în comportamentul...?
- (5) *Verde* – **gânditorul** poate formula întrebări de tipul: Cum ai fi procedat tu?
- (6) *Galbenă* – **creatorul**, simbolul gândirii pozitive, constructive; acceptă/adresează propunerea de a găsi un alt final întâmplării.

pentru **Reflecție**:

(a) *Joc de rol.*

Deoarece formarea competențelor cere mobilizarea resurselor: cunoștințele, aptitudinile, capacitățile, atitudinile pentru rezolvarea unor probleme în situații concrete, consider că această tehnică este oportună. La rezolvarea situațiilor create în baza textului lecturat sau chiar a situațiilor descoperite în text, elevul trebuie să utilizeze adecvat rolului și situației tehnici din comunicarea verbală, nonverbală și paraverbală.

(b) *Carouselul gândirii.*

Elevii sunt grupați în echipe câte 5-6 elevi. În baza unui subiect ce se discută, ori a unui text ce se studiază se propun sarcini diferite de cercetare. Clasa de elevi este împărțită în cinci grupuri. După lectura și explorarea textului se propun sarcini de lucru pentru fiecare grup:

- (1) Prezentați ideea textului utilizând un proverb corespunzător;
- (2) Prezentați ideea textului printr-un desen;
- (3) Prezentați prin desen personajul principal;
- (4) Caracterizați personajele;
- (5) Propuneți sfaturi utile desprinse din text.

Posterele cu lucrările elevilor se acroșează pe panoul de prezentare și îi ajută să formuleze o comunicare în baza textului studiat.

(c) *Agenda cu notițe paralele*

Prin această tehnică am reușit să dezvolt competența de citire conștientă, deoarece se cere elevilor să ilustreze evenimentele textului ori se propune să transcrie fragmentul ce este ilustrat.

(d) *Cuvântul interzis*

În acest exercițiu elevii se învață să-și exprime ideea în mai multe moduri, având un bagaj de cunoștințe, cuvinte cu referire la o anumită temă. Li se propun mai multe întrebări, răspunsul cărora solicită folosirea cuvântului interzis, însă ei trebuie să răspundă fără să-l folosească. De exemplu cuvântul interzis este *iarna*. Copiii primesc întrebările:

- *În ce anotimp vine Moș Crăciun?*
- *În ce anotimp ne dăm cu săniuța?*
- *Când afară ninge?*
- *Ce anotimp aduce urătorii, colindătorii, semănătorii? etc.*

e. Pentru *generalizare* e oportun de a folosi tehnica *Scaunul fierbinte*. O tehnică ce cere o exprimare a ideii generale într-o formă laconică cu o rostire clară, deoarece altfel se frig de scaun și nu reușesc să-și expună opinia.

În final, credem că valorificarea textului literar prin intermediul strategiilor activ-participative constituie condiția esențială de formare efectivă a competențelor de comunicare a elevilor din clasele primare.

Bibliografie:

1. ABRIC, Jean-Claude. *Psihologia comunicării*. Iași: Ed. Polirom, 2002. 208 p. ISBN 973-683-953-2
2. BOCOȘ, Mușata. *Instruire interactivă. Repere pentru reflecție și acțiune*. Cluj-Napoca: Ed. Presa Universitară Clujeană, 2002. 369 p.
3. CARTALEANU, Tatiana. *Predarea interactivă centrată pe elev*. Chișinău: Ed. Știința, 2007. 59 p. ISBN 978-9975-67-272-6

4. CERGHIT, Ioan. *Metode de învățământ*. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1997. 272 p. ISBN 973-30-5393-7
5. CUCOȘ, Constantin. *Pedagogie*. Iași: Ed. Polirom, 2006. 464 p. ISBN 973-681-063-1
6. *Curriculum național. Învățământul primar*. Chișinău, 2018. 212 p.
7. HANDRABURA, Loretta. Învățarea prin cooperare: ipoteze de lucru. In: *Didactica Pro*. 2003, nr. 1 (17), pp. 49-54
8. IONESCU, M., CHIȘ, V. *Strategii de predare-învățare*. București: Editura Științifică, 1992, p. 6
9. LACOMBE, Fabrice. *Rezolvarea dificultăților de comunicare*. București: Polirom, 2005. 222 p. ISBN 973-681-971-X
10. MINDER, M. *Didactica funcțională*. Chișinău: Ed. Cartier, 2003. 360 p. ISBN 9975-79-39-1
11. MUREȘAN, Pavel. *Învățarea eficientă*. București: Ed. Ceres, 1990. 276 p.
12. NEACȘU, Ioan. *Metode și tehnici de învățare eficientă*. București: Ed. Militara, 1990. 318 p. ISBN 973-40-0023-3
13. OPREA, Crenguța-Lăcrimioara. *Strategii didactice interactive*. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 2006. 316 p. ISBN: 978-973-30-2447-7
14. ȘOITU, Laurențiu. *Strategii educaționale centrate pe elev*. București: Ed. Alpha, 2006. 311 p. ISBN 973-7871-55-3
15. VICOL, M. I. *Strategii didactice interactive în contextul comunicării didactice* [online] [citat 10.09,2020]. Disponibil: <http://studiamsu.eu/wp-content/uploads/04.-p.23-27.pdf>

CZU 371.14

COMPETENȚA EVALUATIVĂ A CADRULUI DIDACTIC – COMPONENTĂ ESENȚIALĂ A UNUI SISTEM EDUCAȚIONAL DE CALITATE

Victoria STRATAN, dr., cercetător științific
Universitatea de Stat din Tiraspol

Revision: *Der Artikel befasst sich mit einem Problem der Bildung der Bewertungskompetenz von den Lehrkräften, einem Schlüsselfaktor für die Steigerung der Schülerleistung. Alle damit verbundenen Normen werden erläutert und die Deskriptoren werden spezifiziert, die von den Lehrkräften im Bildungsprozess demonstriert werden müssen. Die Prinzipien der Andragogik spiegeln sich wider, aber auch die Prinzipien, die im didaktischen Bewertungsprozess eines Lehrers eingehalten werden müssen. Das Problem wird auch durch die Präsentation eines didaktischen Projekts einer Schulung für die Grundschullehrer vorgestellt.*

Schlüsselwörter: *Bewertung, Bewertungskompetenz der Lehrkräfte, Standards der beruflichen Kompetenz, Prinzip.*

Formarea competențelor cadrelor didactice, în domeniul evaluării rezultatelor școlare ale elevilor, reprezintă o condiție esențială pentru integrarea în sistemul educațional de calitate. Referitor la *competența evaluativă a cadrelor didactice*, precizăm că *Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general*, aprobate prin Ordinul ministrului educației, culturii și cercetării nr. 1124 din 20 iulie 2018 [3], stipulează drept indicator de performanță în domeniul evaluării rezultatelor școlare – *cadrul didactic evaluează și oferă conexiuni inverse în vederea sporirii performanțelor*. Pentru acest indicator se precizează necesitatea realizării/demonstrării de către cadrul didactic a următoarelor aspecte/descriptori:

- Diversificarea metodelor și instrumentelor de evaluare inițială, formativă și sumativă pentru monitorizarea și evaluarea procesului de formare a abilităților și dezvoltare a competențelor;
- Asigurarea utilizării individualizate și diferențiate a strategiilor de evaluare și autoevaluare, pornind de la particularitățile individuale și de vârstă ale copiilor/elevilor;
- Asigurarea corectitudinii, obiectivității și relevanței evaluării;
- Analiza continuă a performanțelor subiectului, urmărindu-i progresul educațional;
- Oferirea sistematică a conexiunii despre rezultatele școlare subiecților abilitați;

- Aplicarea standardelor de eficiență a învățării în cadrul realizării evaluărilor, în concordanță cu Referențialul de evaluare a competențelor specifice formate elevilor.

Anume acest sistem de indicatori și descriptori configurează semnificația conceptului de *competență evaluativă a cadrelor didactice*, pe care se axează *Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general* [3].

Desigur, procesul didactic de formare a *competenței evaluative a cadrelor didactice* este de neconceput fără respectarea și evidențierea *principiilor andragogiei* (știința și practica educației adulților), pe care se fundamentează.

Modelul andragogic al educației, afirmă L. Poștan, vizează următoarele principii:

- Formabilul deține rolul principal în procesul formării sale.
- Formabilul tinde spre autorealizare, independență, autogestiune și se consideră capabil de aceasta.
- Experiența de viață a adultului poate fi o sursă importantă de învățare atât pentru el, cât și pentru colegii săi.
- Adultul învață pentru a-și soluționa problemele și a-și atinge scopurile.
- Adultul tinde să aplice imediat în practică cunoștințele, deprinderile și competențele căpătate în procesul învățării.
- Activitatea de învățare a adultului este determinată, în mare parte, de factori profesionali, sociali, de timp și de spațiu, care împiedică sau favorizează acest proces.
- Formabilul adult participă împreună cu formatorul la toate etapele procesului de învățare: planificare, realizare și evaluare [2, p.10].

Pentru elucidarea subiectului abordat – formarea *competenței evaluative a cadrului didactic* – prezentăm proiectul didactic al unei sesiuni de formare a cadrelor didactice din învățământul primar (învățători):

Tema: Tendințe moderne în evaluarea competențelor elevilor în învățământul primar

Grupul țintă: învățători

Forma de activitate: seminar de inițiere

Timpul necesar: 2 ore academice

Obiectivele sesiunii:

- Analizarea cadrului normativ național aferent procesului evaluativ.
- Interpretarea modelelor europene de evaluare a rezultatelor școlare în învățământul primar.
- Aprecierea procesului de evaluare în cadrul sistemelor educaționale de alternativă.
- Îndeplinirea testului online de evaluare inițială *Competența evaluativă a cadrului didactic*.

Design instrucțional

Etape	Activități de predare-învățare-evaluare	Strategii didactice
Evocare	<p>☞ Spargerea gheții.</p> <p>Jocul de prezentare <i>Inițialele calităților</i></p> <p><i>Scopul:</i> cunoașterea participanților și crearea climatului socioafectiv favorabil.</p> <p><i>Desfășurarea.</i> Fiecare participant își spune numele și două calități pozitive ce îl caracterizează, denumirea cărora începe ca inițiala numelui. De exemplu: <i>Olga Anghel — onestă și amabilă.</i></p> <p><i>Evaluare.</i> Cum v-ați simțit fiind solicitați de a găsi și de a prezenta două calități de-ale dvs.?</p> <p>☞ Formați două cercuri concentrice și discutați în perechi pe marginea următoarelor subiecte/ întrebări/ probleme:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Cu ce asociați sintagma „evaluarea competențelor”?</i> De ce? - <i>Continuați afirmația „evaluarea competențelor în învățământul primar este ...”</i> - <i>Un învățător - evaluator bun este cel care...</i> 	<p>Frontal</p> <p>Conversația</p> <p>Joc didactic</p> <p>Conversație în cerc</p> <p>Lucrul în perechi</p>

– Imaginați-vă că, în calitate de Dvs. de învățător, urmează să prezentați la ședința catedrei o comunicare despre „tendențele moderne în evaluarea competențelor elevilor în învățământul primar”. Care ar fi 2-3 idei pe care le-ați accentua neapărat?

– Dacă ați prezenta sintagma „evaluarea competențelor în învățământul primar” printr-o construcție, cum ar trebui să fie / ce ar trebui să conțină această construcție?

– Dacă ați reprezenta tabloul „evaluarea competențelor în învățământul primar” printr-o culoare, care ar fi? De ce?

– Dacă ați asocia „evaluarea competențelor în învățământul primar” cu o floare, care ar fi? De ce?

După fiecare întrebare, persoanele din cercul din interior se deplasează un pas spre dreapta; în timpul discuției, formatorul se apropie de o pereche și în acest timp toți ascultă discuția, fiind în drept să intervină, pe parcurs, cu completări.

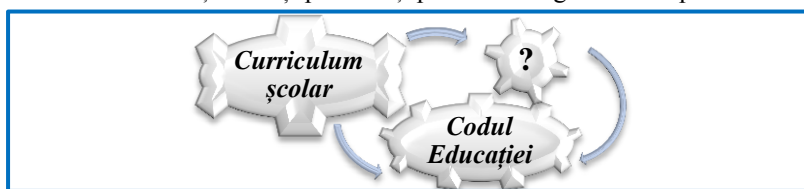
📁 Examinarea și realizarea testului inițial online *Competența evaluativă a cadrului didactic*.

Test inițial

Realizarea sensului

📁 Prezentarea și analiza documentelor educaționale naționale aferente procesului evaluativ în învățământul primar.

📁 Formați 5 grupuri. Aranjați în clustering sau în altă formă grafică documentele educaționale și prezentați posterul colegilor. Exemplu:



📁 Studiați în grup, în baza metodei *Predare complementară*, materialul din fișa *Modele europene de evaluare a rezultatelor școlare în învățământul primar*.

Reflecțați asupra celor studiate și completați în caietul de notițe, într-un tabel: ce ați aflat nou și ce credeți că veți aplica în activitatea didactică.

Am aflat	Voi aplica
✓	✓
✓	✓

📁 Analizați individual fișa *Modele de evaluare în cadrul sistemelor educaționale de alternativă*. Consolidarea achizițiilor, informației asimilate, prin intermediul tehnicii *Caut pe cineva care spune...*

<p>🔍</p> <p>Ce este specific pentru evaluare în pedagogia Freinet?</p>	<p>🔍</p> <p>Ce modalități de evaluare din pedagogiile alternative ar fi binevenite și în învățământul tradițional?</p>	<p>🔍</p> <p>Care din tendințele procesului de evaluare sunt inspirate din pedagogiile alternative?</p>
<p>🔍</p> <p>Ce este specific pentru evaluare în modelul Planul Jena?</p>	<p>🔍</p> <p>Ce este specific pentru evaluare în pedagogia Montessori?</p>	<p>🔍</p> <p>Ce este specific pentru evaluare în pedagogia Waldorf?</p>

Prezentare PPT
Dezbateră
Clustering
Lucrul în grup
Predare complementară
Lucrul în grup
Lucrul individual

Caut pe cineva care spune...

Conversația

Reflecție	<p>📁 Împărțiți participanții în două grupe: una <i>evaluarea modernă</i>, alta <i>evaluarea tradițională</i>. Discutați, timp de 7-10 minute, problema „<i>evaluarea competențelor în învățământul primar</i>” în Republica Moldova (documente educaționale, strategii de evaluare, locul și statutul evaluării școlare etc.). Notați ideile pe un poster, apoi prezentați-le. Comentați și comparați imaginea din perspectiva: evaluarea modernă versus evaluarea tradițională.</p>	<p>Lucrul în grup Poster Turul galeriei</p>
	<p>📁 Anticipați, <i>ce schimbări se vor produce în activitatea de evaluare școlară peste 10 ani, dar peste 50 de ani, dar peste 100 de ani?</i></p>	<p>Conversația</p>
Extindere	<p>📁 Se propune o listă de link-uri cu reportaje, filme despre sistemul de evaluare în alte state. Învățătorii se pot informa pentru discuții ulterioare pe marginea subiectului și pot propune alte surse informaționale.</p>	<p>Explicația</p>
	<p>🔗 https://www.digi24.ro/stiri/actualitate/educatie/diferentele-enormedintre-sistemul-de-invatomant-finlandez-si-cel-romanesc-941570 🔗 https://www.digi24.ro/regional/digi24-timisoara/evaluare-in-premierala-clasa-a-iv-a-organizarea-n-a-fost-deloc-usoara-subiecteleau-aparut-cu-intarziere-249066</p>	

Evidențiem că, în cadrul sesiunii de formare a cadrelor didactice, se recomandă să se asigure un feed-back constructiv. Este necesar de determinat eficacitatea activităților de formare prin prisma raportului dintre obiectivele proiectate și rezultatele obținute, corelativ formării competenței evaluative a cadrului didactic [4].

Potrivit cercetătorului G. Albu, în vederea asigurării unui feed-back evaluativ, activitatea didactică de evaluare a formatorului trebuie să se fundamenteze pe următoarele principii:

- ✓ *conștiința propriilor limite culturale, științifice (contracararea aroganței cognitive);*
- ✓ *deschiderea sinceră spre înțelegerea ideilor, punctului de vedere al evaluatului (empathia cognitivă);*
- ✓ *înțelegerea faptului că evaluarea este o stare de dialog, pe parcursul căruia fiecare învățăm de la fiecare (democrație cognitivă);*
- ✓ *prezența intenției fundamentale de a-l încuraja pe evaluat, de a-l îndemna pe mai departe la lucru;*
- ✓ *prin evaluarea sa (formatorului), se stimulează autoexistența evaluatului* [1, p. 44].

Conchidem: conform cadrului normativ specific domeniului formării profesionale a cadrelor didactice din învățământul general, competența evaluativă reprezintă un indicator de performanță în domeniul evaluării rezultatelor școlare. Formarea competenței cadrelor didactice (învățători) în domeniul evaluării competențelor școlare ale elevilor din învățământul primar reprezintă o condiție esențială pentru integrarea în sistemul educațional de calitate. Așadar, este necesar acordarea unei atenții sporite demersului de formare a cadrelor didactice în domeniul evaluării competențelor școlare în cadrul cursurilor de formare continuă, în acord cu tendințele moderne.

Bibliografie:

1. ALBU, G. *Grijile și îngrijorările profesorului*. Pitești: Paralela 45, 2013. 239 p. ISBN 978-973-47-1626-5
2. *Ghid de proiectare a activităților de formare în educația adulților*. Coord. L. NAHABA. Ch.: „Bons Offices”, 2016. 86 p. [online] [citat 18.08.2020]. Disponibil: http://prodidactica.md/wp-content/uploads/2017/04/DVV_ghid.pdf
3. *Standarde de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general* [online] [citat 18.09.2019]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_de_competenta_profesionala_ale_cadrelor_didactice_din_invatamantul_general.pdf
4. STRATAN, V. *Evaluarea competențelor în învățământul primar*: tz. de doct. în științe ale educației. Chișinău, 2020. 138 p.

ДНЕВНИК УЧЕНИКА – ОДИН ИЗ СПОСОБОВ СОХРАНЕНИЯ ЭТНОГЕНЕЗА ГАГАУЗОВ

Дмитрий МАНАСТЫРЛЫ, преподаватель химии,
магистр публичного управления, магистр социальной психологии,
Чадыр-Лунгский район, с. Копчак, АТО Гагаузия
Олеся ТОПАЛ, преподаватель английского языка,
магистр коррекционной психопедагогике,
мун. Комрат, АТО Гагаузия

Rezumat: *Până nu demult Moldova era prezentată lumii ca țara de succes în implementarea diferitor reforme în diverse arii din viața statului. Identitatea etnică este un fenomen social special și factorul pentru transformarea identității etnice. Noi tindem spre reflectarea minorităților specifice naționale și a rolului acestora în protecția tezaurului cultural al acestora. Autorii au utilizat succesele științelor contemporane din Rusia și de West în studierea fenomenului etnic, lucrarea combină știința autohtonă și cea străină, care sunt ca bază teoretică a acestui studiu. Articolul, totodată, abordează principiile unei aprecieri sistematice, comparative, integrative și multidisciplinare.*

Cuvinte-cheie: *competența interculturală, discriminarea, educația interculturală, relațiile interculturale, toleranța interetnică, unitate în diversitate.*

«Уважение к разнообразию культур и их праву на беспрепятственное утверждение, выражение и продвижение является одним из величайших завоеваний нашего века, ценным наследием для будущего».
Мирча Малица

Культура – это многозначное и сложное явление, которое условно подразделяется на материальную и духовную, пятый элемент в обучении. Это набор навыков, позволяющий распознать культурные различия, развивая критическое мышление.

Культура – это концепт, относящийся к волевым актам верований, оценки и размышлений, которые разделяются членами сообщества или социальной группы и передаются следующему поколению. Культура динамична и открыта изменениям как результат условий своего взаимодействия с другими культурами, как социальным контекстам.

Все больше возрастает интерес к проблеме этногенеза и культуры гагаузов не только у представителей различных научных дисциплин, но и у людей, объединяющих себя этнонимом «гагаузы». В определенной степени это связано с современными процессами, происходящими в мире. С одной стороны, идет процесс глобализации и интернационализации культур, с другой – происходит усиление национальных чувств, национальной идентичности, что вызвано, в первую очередь, экономическими и культурными интересами (стремлением народа к развитию родного языка, литературы, искусства и сохранению своего духовного наследия). Необходимость сохранения самобытной культуры является составной частью историко-культурного и духовно-нравственного развития народа.

Изучение духовной и материальной культуры, единых по происхождению групп гагаузов, длительное время проживающих раздельно, позволяет исследовать процессы устойчивости или изменчивости этнической традиции, происходящие в результате миграции, а также степень сохранения ими этнокультурных особенностей. Единая основа гагаузской культуры очевидна, несмотря на определенные различия, появившиеся в процессе длительного раздельного проживания.

В настоящее время в исторической науке значительное внимание уделяется изучению культурного феномена этноса, и, в частности, изучению традиционной культуры и языка. Под культурой обычно понимается совокупность материальной и духовной деятельности человека или выработанный и передаваемый способ человеческой деятельности.

Понятие «традиция» является широким, его трактуют не как отдельный феномен культуры, а как базовый социальный механизм, с помощью которого традиция воспроизводится, формируя феномен устойчивости культуры.

В большей степени этническая специфика сохраняется в духовной культуре: в форме поведения, в системе ценностей, что в целом обуславливает сохранение определенной группой своего особого этнического самосознания. В традиционной культуре отражаются все изменения, происходившие с народом на протяжении его истории, будь то смена хозяйственного уклада, территории проживания и т.д.

Исследование языка, духовной и материальной культуры народа является необходимым условием для наиболее полного освещения проблем этнической истории, а также для современного развития культуры гагаузского народа.

Поскольку потеря каждого языка всегда означает потерю культуры его народа-носителя, гибель языка – это не только большая потеря для тех, для кого он является родным, это также невозвратимая потеря частицы культурного наследия всего человечества, где каждый народ выражает свое уникальное, присущее только ему видение мира.

ЮНЕСКО рассчитывает жизнеспособность языков по 9 критериям, в том числе по числу носителей, передаче языка от поколения к поколению, доступности учебных материалов, отношению к языку внутри общества. С сожалением следует подчеркнуть тот факт, что в опубликованной ЮНЕСКО обновленной версии Атласа вымирающих языков в 2010 году гагаузский язык вошел в их число.

Сложно спорить с ЮНЕСКО, но в сельской местности и отчасти в городах Гагаузии, во многих семьях гагаузский по-прежнему остаётся языком общения. Более того, с конца 80-х годов прошлого столетия гагаузский как родной язык стали преподавать в школах. Сегодня гагаузский язык в рамках предмета «родной язык» преподают в детских садах, а в школах его изучают с 1 по 12 классы. Тем не менее, применение гагаузского языка в Гагаузии не расширяется, а наоборот, наблюдается обратная тенденция.

К сожалению, в самой Гагаузии носителей гагаузского языка становится все меньше и меньше. И самое печальное то, что процент детей, не владеющих родным языком, стремительно растет. Мы можем сколько угодно печатать книг и журналов, декламировать стихи и проводить конкурсы, но, если для детей этот язык будет непонятным и не любимым языком, все наши усилия будут потрачены впустую.

Поскольку раньше такую тенденцию мы могли наблюдать только в городах, а в селах даже приезжие знали гагаузский язык, и все дети на нем говорили на улице, то теперь и в селах стало нормой говорить с детьми исключительно только на русском языке, чтобы ребенок говорил по-русски без акцента. В этом нет ничего плохого и зазорного, но такой эффект достигается за счет того, что ребенок не знает гагаузского языка.

Очевидно, что состояние и развитие конкретного этнического языка во многом зависит от эффективности функционирования системы образования в регионе. Применение инновационных методов на всех ступенях и звеньях системы образования даст возможность обозначить общие черты, позволяющие говорить о единой, несмотря на определенные различия, гагаузской культуре, и, тем самым, влияет на самосознание представителей этноса последней.

Поиск новых подходов к изучению и распространению гагаузского языка в Гагаузии должен быть направлен, прежде всего, на расширение сферы употребления гагаузского языка, на создание стройной системы обучения гагаузскому языку и литературе в общеобразовательных учебных заведениях, ориентированной на формирование навыков разговорной речи, на популяризацию гагаузского языка.

Для того, чтобы способствовать повышению уровня использования гагаузского языка среди молодого поколения, в автономии было принято решение издать дневник учащегося для всех звеньев образовательной системы на гагаузском языке.

В основе отбора материалов для публикации в дневниках лежит междисциплинарный подход к анализу происхождения, развития и функциональной направленности примене-

ния языка разновозрастными носителями с применением принципа историзма и концептуальных схем в этнологии. При изучении традиционной культуры гагаузов, выраженной в литературном наследии, использован структурно-функциональный подход, в рамках которого литературная традиция рассматривается как способ трансляции культуры.

В соответствии с функциональной парадигмой, «традиция», «традиционная литература» понимаются как *«механизм воспроизводства социальных институтов и норм, при котором поддержание последних обосновывается, узаконивается самим фактом их существования в прошлом»* [9].

Также, как и коммуникативная функция литературного наследия, значима функция психического воздействия на человека литературного наследия. Включение в материалы дневников важных аспектов традиционной культуры позволило показать результат их взаимодействия и взаимопроникновения. Подобный подход обусловил структуру дневников, каждый из которых дополняет друг друга.

Календарные названия месяцев года и межсельских праздников регулируют хозяйственную деятельность и социальную организацию народа, а также внутреннюю жизнь традиционного общества. Календарь – сложный комплекс норм общественного поведения людей, возникших в различные исторические периоды. В классификации календарных праздников применяется их деление на три цикла, выделяемые в отдельные группы: 1) праздники, связанные с завершением и 2) началом сельскохозяйственных работ; 3) праздники, относящиеся к зимнему и летнему солнцевороту.

В структуре дневника применяется четырехциклическое деление года, а также используется способ классификации календарных праздников по сезонам. Следует отметить, что праздники в зимнем и летнем циклах представлены не пропорционально. Наиболее богаты праздниками зимний и весенний циклы. Это объясняется тем, что в зимний период крестьяне были освобождены от хозяйственных работ и значительное время посвящали свадьбам, общению, совместному времяпровождению. Летний и осенний периоды гораздо беднее в этом отношении, так как в это время производили многочисленные сельскохозяйственные работы (уборка, жатва, обмолот). Гагаузскому народному календарю свойственна контаминация земледельческой и скотоводческой традиций.

Фольклор, в свою очередь, является составной частью календарных праздников. В нем отражаются древние представления народа. Кроме того, содержание фольклора также способствует наиболее глубокому осознанию своего места, соотносению себя и изучению соционормативной культуры.

Особенности фольклорной лирики отражены авторами на основе одного из наиболее значимых жанров гагаузского фольклора – народных песнях, используемых и представленных в обработке в творчестве современных авторов. Выбор песенно-поэтического жанра объясняется тем, что он составляет основную часть гагаузского фольклора, в котором в большей степени, чем в других жанрах, содержатся элементы обычного права, отражающего общественный быт народа.

Роль этого жанра при условии исследования преемственности культуры и традиций народа на современном этапе значительно возрастает. Это дает возможность не только сохранить творческое наследие народа, но и предоставляет возможность пользователям дневников самостоятельно исследовать вопросы истории, традиционной культуры и народного быта, элементы которых проявляются до настоящего времени.

Отражение указанных областей гагаузской традиционной культуры на страницах дневников позволило раскрыть взаимосвязь трех форм идентичности гагаузов – этнической, конфессиональной и так называемой социально-бытовой. Идея авторов – на основе анализа имеющейся литературы, критического освоения небольших по объему источников показать объективную картину той духовной жизни гагаузов, которая наиболее тесно связана с этнической идентичностью и является важным условием сохранения и воспроизведения самобытного образа жизни.

Использованный сравнительно-исторический подход доказывает результат существования общности, свойственной большой историко-этнографической области. А также, в известной степени, объясняет наличие общих этногенетических корней.

Наиболее ранние письменные этнографические источники по традиционной культуре гагаузов Бессарабии относятся к последней четверти девятнадцатого века. Начиная с середины двадцатого века, в результате значительных социально-экономических и политических изменений, происходил процесс разрушения традиций.

У гагаузов этот процесс протекал более активно, что объясняется большим влиянием городской культуры на сельский быт. У гагаузов Молдовы некоторые праздники и названия не только не были забыты, но и сохранили архаические черты. Для того, чтобы проследить систему праздников и фольклор в развитии, на страницах дневников гимназического и лицейского звеньев кратко освещается их современное состояние.

Использование сравнительно-сопоставительного метода, основанного на анализе современных материалов и сведений, содержащихся в историографии, сделало возможным отражение процесса генезиса различных областей духовной культуры гагаузов.

Большое внимание на страницах дневников уделено изучению вопроса интенсивности и степени этнокультурного влияния на гагаузскую традиционную культуру и фольклор в различные исторические периоды. При записи текстов была максимально сохранена их специфика и авторство в каждом конкретном случае. Записанные варианты текстов позволяют увидеть степень заинтересованности авторов той или иной темой.

При выборе материалов для размещения на страницах дневников, авторы идеи руководствовались, с одной стороны, его этническим составом, принципом наибольшего соответствия возрастным особенностям (насколько это было возможно). Это объясняется стремлением лучше сохранить элементы традиционной культуры.

Для репрезентативности изложенных выше элементов были представлены материалы, свидетельствующие о существовании определенных различий, характерных для восприятия, анализа и критического осмысления учащимися разных возрастных групп. Существующие различия в комплексе данных процессов мыслительной деятельности объясняются рядом объективных факторов: этнокультурными особенностями воспитания, межкультурным влиянием и соотносем себя с представителями своего этноса и другими этносами.

Предварительный анализ воздействия представленного материала на эмотивную сферу его пользователей позволил выявить и проанализировать отличия, имеющиеся в уровне восприятия духовной культуры гагаузов Молдовы, сделать некоторые выводы относительно количества времени, в течение которого представленный материал сохраняется в памяти в результате его многократного воздействия на визуальные рецепторы. При отборе материала пристальное внимание уделялось работам, посвященным изучению духовной культуры гагаузов.

Авторы преследовали своей целью – не утратить особенности языка как пласта безвозвратно уходящей народной культуры. Это позволит увеличить уровень этнокультурного и языкового «выживания» языка и культуры в иноэтнической среде.

Выражение *межкультурная коммуникация* было введено сравнительно недавно. Конечно, во все эпохи представители различных культур общались между собой. Однако это общение носило ограниченный характер. В настоящее время межкультурное общение является широко распространенным явлением, таким опытом, который, в известной степени, переживает каждый человек. Встречи с иной культурой или, по меньшей мере, с ее определенными проявлениями бывают даже у тех людей, которые не особенно склонны к перемещению. Достаточно включить радио, телевизор или войти в Интернет, как весь мир, со всем его культурным разнообразием буквально ошеломит тебя.

Некоторые авторы подчеркивают, что *«не контакт между нациями или культурами составляет объект изучения межкультурной коммуникации, а контакт между личностями»* [12]. Согласно точке зрения других исследователей, коммуникация может характе-

ризоваться как межкультурная тогда, когда она является как аудитивной, так и визуальной. Существует и такое мнение, что она возникает между представителями двух (или более) культур.

В действительности, межкультурная коммуникация может иметь место и в рамках одной нации, и между представителями различных этносов, равно как международная коммуникация может иметь место и в рамках одного и того же культурного пространства.

Социальное взаимодействие представляет собой взаимное действие или такое, которое является результатом наложения действий, инициированных личностями, группами или общностями, посредством которых происходит влияние на условия проявления и полученные достижения.

Социальное взаимодействие выступает как межличностное или межгрупповое, ситуационное, обладает различной продолжительностью и обусловлено взаимовлияниями вовлеченных агентов. С точки зрения взаимовлияния различаются три формы социального взаимодействия: *сотрудничество, противостояние и приспособление*.

Проблема воспитания гражданина, формирования культуры межэтнического общения актуальна для всех стран. Однако подходы к решению этой проблемы неодинаковы и зависят в значительной степени от конкретных исторических и социально-политических условий, состояния общества и его ценностей. Республика Молдова – полиэтническое государство. В этой связи особое значение приобретает проблема межкультурного образования и формирования навыков толерантности во время учебно-воспитательного процесса всех уровней, поскольку этот путь является наиболее эффективным средством предупреждения нетерпимости – как этнической, так и религиозной. Куррикулум по межкультурному образованию «Культура добрососедства» в Республике Молдова разработан на основе Региональной Программы и методических рекомендаций по межкультурному образованию детей дошкольного возраста Крыма «Крымский венок». Вопрос преподавания и функционирования национальных языков, познания детьми в дошкольных учреждениях национальной культуры Республики Молдова постоянно находится в центре внимания педагогов. Во многих детских садах Республики Молдова открываются группы с обучением/воспитанием детей на русском, украинском, болгарском, гагаузском языках и на иврите. Вводится этнокультуроведческий материал. Учитывая психологические и эмоциональные особенности детей дошкольного возраста, необходимо предлагать им произведения, в которых приводятся примеры мирного сосуществования, дружбы и успешного сотрудничества представителей разных национальностей. Восприятие мира как единой системы многогранных форм существования культур, языков, идей, взглядов, осознание этого разнообразия и единства обуславливают необходимость воспитания у детей таких человеческих качеств как толерантность и уважение к иным культурам, взглядам. Возрастает приоритет общечеловеческих ценностей. Усвоение мировой культуры через призму национальной поможет сформировать мировоззрение будущего гражданина Республики Молдова, способного эффективно существовать и работать не только в своем национальном государстве, но и в любой точке мира. Очевидно, что в Республике Молдова уже назрела необходимость разработки системного подхода в преподавании детям не просто народоведения, а именно предмета «Культура добрососедства», который будет способствовать воспитанию подрастающего поколения в духе взаимного уважения, открытости и толерантности.

Одной из первоочередных задач современной воспитательной политики является формирование у детей толерантного сознания и поведения – в частности, межкультурной толерантности. Отражая национальное и региональное своеобразие культур, педагоги должны уделять особое внимание формированию не только национального самосознания и основ личностной культуры, которые предполагают приобщение ребенка к глобальным, непреходящим человеческим ценностям, но и формированию навыков уважительного и терпимого отношения к иным культурам и религиям. Толерантность, так

же, как и другие качества личности, не заложена в человеке от природы, а формируется постепенно в ходе социализации. Она появляется у ребенка как под воздействием общесоциальных условий, так и в результате целенаправленной деятельности определенных социальных институтов – семьи, образовательных учреждений, учреждений дополнительного образования и средств массовой информации. Так как к четырем годам у ребенка появляются первые признаки этнического самосознания, именно в этом возрасте целесообразно начинать работу по формированию этнической толерантности.

Курс «Культура добрососедства» основывается на следующих принципах:

1. Принцип приоритета общечеловеческих ценностей: этнической и конфессиональной толерантности, «культуры мира», языкового и национального равноправия независимо от статуса, численности и времени проживания в Республике Молдова.
2. Принцип возрождения, сохранения и развития этнокультурной самобытности и диалога культур: вопросы традиционной культуры рассматриваются по тематическому принципу.
3. Принцип доступности: формы и методы работы с детьми, объем историко-этнографического материала должны соответствовать возрастным и психологическим особенностям восприятия детей дошкольного возраста.
4. Принцип преемственности с начальным звеном образования предполагает продолжение и углубление содержания работы по межкультурному образованию детей.

Цель предмета «Культура добрососедства» - воспитание у ребенка уважения к родителям, к их культурной самобытности, к языку и национальным ценностям страны проживания и страны происхождения, к культурам, отличным от его собственной; подготовка ребенка к сознательной жизни в демократическом обществе в духе взаимопонимания, мира, толерантности, дружбы между всеми людьми, живущими в Республике Молдова. Это всецело отвечает содержанию и направлению международных и молдавских законодательных документов о правах ребенка и об образовании, а также Концепции приоритетных направлений направлений воспитательной работы в учебных заведениях Республики Молдова. Главная цель - воспитание социально компетентных, критически мыслящих и толерантных личностей.

Для достижения указанной цели необходимо решить следующие задачи:

1. Воспитание основ духовной культуры, формирование морально-этического отношения к семье, родному дому, городу (селу, посёлку), родине; к природе родного края; к языку, истории и культурному наследию своего народа и людей, среди которых проживает ребенок.
2. Побуждение ребенка к проявлению сострадания, заботливого отношения, Культура добрососедства, как и Куррикулум по межкультурному раннему воспитанию детей в Республике Молдова, учит внимательности к родным и близким людям, к друзьям и сверстникам, в том числе к представителям различных национальностей и религий, к тем, кто о нем заботится в детском саду, дома или сам нуждается в его участии.
3. Воспитание уважительного отношения к людям и результатам их труда, к родной земле, государственной символике и этническим символам, традициям страны, к государственным и религиозным праздникам.
4. Воспитание уважительного отношения не только к своей национальности, но и уважения, симпатии, добрых чувств к людям других национальностей, а также толерантности и чувства собственного достоинства.
5. Ознакомление с особенностями языка и быта и с традициями людей, проживающих в Республике Молдова, в том числе и с семейными и религиозными обычаями, народным этикетом, традициями гостеприимства.
6. Обучение этике межнационального общения и «культуре мира».
7. Формирование активной гражданской позиции, чувства патриотизма и национальной гордости, позитивного отношения к разнообразию культур.

8. Создание условий для краеведческой деятельности и изучения народных традиций.
9. Формирование социальных навыков толерантного поведения, развитие осознанного отношения к себе как самостоятельной личности, равной с другими людьми, интереса к окружающим людям и их культурным традициям, готовности воспринимать позитивный социальный опыт, формирование позитивных этнических стереотипов, желания познать людей и совершать добрые дела;
10. Формирование положительных этнических взаимоотношений между детьми, желательно начинать с дошкольного возраста, а именно с воспитания культуры межличностных отношений и межнационального взаимодействия.

Достижение данных целей возможно посредством применения такого инструмента оценки межкультурной компетентности, как *тематическое исследование*, суть которого описывается ниже и предлагается вашему вниманию с подробными пояснениями и примерами, а также моделью сетки для оценивания.

Тематическое исследование пришло в дидактику из бизнеса; оно обусловлено возникновением ситуаций, при которых проводится исследование с целью выявить и проанализировать некоторые решения для новых проблемных ситуаций, для которых нет стратегии решения. В дидактике тематическое исследование имеет другие проявления, но оно основано на тех же ключевых моментах. Оно призвано поставить исследователя в симулятивный контекст реальных проблем, для которых он будет искать решения, вербализовать их и анализировать, а затем представлять и аргументировать принятое решение.

Алгоритм:

1. Задача: случай может быть:

- сводным рассказом, вдохновленным повседневной жизнью, или публикацией в СМИ;
- художественной текстовой последовательностью;
- изображением или диафильмом, относящимся к тематике.

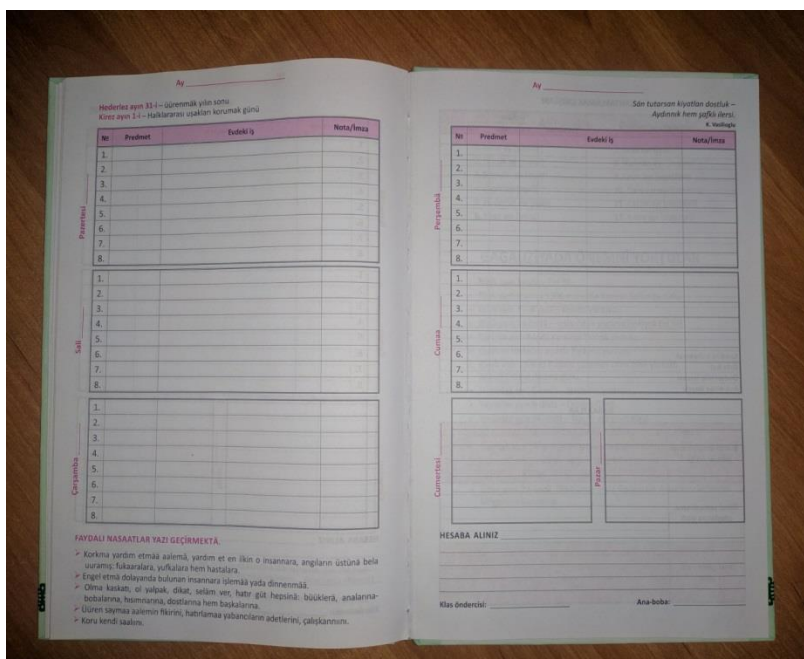
Случай не должен требовать обширную дополнительную информацию или подробную документацию для понимания. Случай должен быть выбран или сформулирован в соответствии с компетенцией, которую мы намереваемся оценить, чтобы при анализе использовались знания, способности, но, прежде всего, экзистенциальные навыки, а продукт – предлагаемое решение – было убедительным.

2. Формулировка проблемы: необходимо четко изложить проблему и разделить ее на последовательности. Отметим, что часто именно выявление или формулирование проблемы является препятствием для решения. Требованиями к формулированию проблемы должны быть лаконичность и ясность. Случай должен поставить на первый план одну проблему, чтобы не расплывать внимание и интерес к проблеме и чтобы решение было найдено своевременно.

3. Выдвижение гипотез и анализ: после того, как проблема была сформулирована, работая независимо или в группе, необходимо вывести различные решения, гипотезы. Важно, чтобы здесь не существовал только один вариант, правильный ответ. Кроме того, после выдвижения гипотез их следует тщательно изучить. Анализ решений и их ранжирование, в диаграмме Т, или в другой стратегии, является наиболее важной частью тематического исследования.

4. Формулировка и представление решений: в конце применения тематического исследования должен быть представлен способ, которым должна быть решена проблема, обучающие могут видеть альтернативы и аргументировать вариант для конкретного решения. Возникает возможность запросить подробности, подвергнуть сомнениям некоторые аргументы или даже обсудить случай, если предлагаемые решения противоречат один другому.

Специфика применения тематического исследования как метода оценки межкультурной компетенции состоит в анализе, в валоризации и преодолении некоторых моментов культурного шока, который «скрывается» даже в обществе, или более широко, в Рес-



ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Предлагаем для оценки культурной и межкультурной компетенции посредством тематического исследования общую сетку оценки, которая позволяет нам разграничить минимальный, средний и продвинутый уровни. Мы будем настаивать на непрерывности показателей.

Уровень межкультурной компетенции	I этап	II этап
Минимальный	Понимает суть ситуации, ссылаясь на культурные различия лиц или сообществ, вовлеченных в ситуацию.	Четко формулирует проблему, которая является сутью ситуации, определяя 1-2 причины созданной ситуации.
Средний	Может сформулировать 2-3 логических гипотезы для решения проблемы, учитывая культурные особенности вовлеченных людей.	Выдвигает 3-5 вариантов решения проблемы, исходя из собственного опыта, знаний и демонстрируя конструктивное отношение гражданина.
Продвинутый	Может выбрать оптимальный вариант решения проблемы, собственной или выдвинутой коллегами, демонстрируя уверенность и цивилизованное поведение.	Выбирает оптимальный вариант, который представляет аргументированно, ссылаясь на культурное разнообразие вовлеченных сторон и с должным уважением к каждому человеку.

Таблица 1.1 Модель сетки для оценивания [9, с. 32]

Источники и библиография:

Книги

1. *Dimensiuni culturale și interculturale*, 2012, p. 43.
2. *Cultura spirituală românească*, București, 1992.
3. *Folclor muzical din Moldova*, Chișinău, 1997.
4. *Базовый доклад о положении в области прав человека в РМ*. Кишинев, 2003.
5. *Основы межкультурного образования*, Chișinău, 2015

6. БОРШЕВСКИЙ, А.П., *Основные права и свободы граждан в ведущих демократических странах мира и в Молдове*, Кишинев, 2004.
7. КВИЛИНKOBA, Е.Н., *Гагаузы Молдовы и Болгарии*, Chişinău, 2005.
8. КУСТРЯБОВА, С. Ф., БОРШЕВСКИЙ, А. П., ЗАХАРИЯ, С. К., *Местное управление и административно-территориальное устройство Молдовы с древних времен до наших дней*. Учебное пособие, Комрат, 2002.
9. *Межкультурная компетентность: инструменты оценки*, Prodidactica, 2016.
10. *Культура в образовании*, 1993.
11. АРТАНОВСКИЙ, С.Н., *Некоторые проблемы теории культуры*, Л., 1977
12. АРУТЮНОВ, С.А., *Народы и культуры: развитие и взаимодействие*, М. 1989, с. 5
13. БАЛЛЕР, Э.А., *Преемственность и развитие культуры*, М., 1969
14. *Болгары. Очерк традиционной народной культуры*, София, 1984
15. БРОМЛЕЙ, Ю.В., *Этнос и этнография*, М., 1973
16. БРОМЛЕЙ, Ю.В., *Очерки теории этноса*, М., 1983.
17. ЕРЕМЕЕВ, Д.Е., *Этногенез турок*, М., 1971.
18. ЗЕЛЕНИН, Д.К., *Восточнославянская этнография*, М., 1991.
19. ЗЕЛЕНЧУК, В.С., *Народные традиции и современность*, Кишинев, 1980.
20. КАРАТАНАС-РАДОВА, О.К., *Гагаузы в составе задунайских переселенцев и их поселения в Буджаке*, Кишинев-Комрат, 2001.
21. МАРУНЕВИЧ, М. В., *Материальная культура гагаузов девятнадцатого – начала двадцатого века*, Кишинев, 1988.
- Авторефераты**
22. ГУБОГЛО, М.Н.. *Малые тюркские народы Балканского полуострова* (К вопросу о происхождении гагаузов).
23. ПОКРОВСКАЯ, Л.А., *Песенное творчество гагаузов*, 1953.
- Публикации в журналах и газетах**
24. АРУТЮНОВ, С.А., ЧЕБОКСАРОВ, Н.Н., *Передача информации как механизм существования этносоциальных и биологических групп человека* // Расы и народы, Т. 2, 1972.
25. ГУБОГЛО, М.Н., *Этнокультурные данные о кочевом прошлом гагаузов* // Археология, этнография и искусствоведение, с. 51-60.
26. ГУБОГЛО, М.Н., *Гагаузы* // Наука и жизнь, М. 1969, с. 99-103.
27. ГУБОГЛО, М.Н., *К изучению гагаузов в тюркоязычном мире юго-восточной Европы* // Российский этнограф, 1993, № 17, с. 7-20.
28. ЗАХАРОВ, А.В., *Традиционная культура в современном обществе* // Социологические исследования, 2004, № 7, с. 105-115.
29. НИКОГЛО, Д.Е., *Добруджа – историческая родина гагаузов* // Независимая Молдова, 21 мая 2002, с. 6.
30. ТОПОРОВ, В.Н., *Модель мира* // Народы мира, Т.2, 1982.
- Публикации в научных сборниках**
31. *Историко-культурные аспекты этнографических исследований*, Спб/М., 1988
32. *Материалы международной научной конференции, посвященной 100-летию Российского Этнографического Музея*, СПб-Кишинев, 2002, с. 294-297
33. КВИЛИНKOBA, Е.Н., *Пространственно-временные представления гагаузов* // Материалы международной научно-практической конференции, Комрат 2003, с. 149-151.
34. МАРКАРЯН, Э.С., *Узловые проблемы теории культурной традиции* // СЭ, 1981, № 2, с. 78-96.
- Электронные документы**
35. <https://newsmaker.md/rus/novosti/moldova-dlya-raznykh-chto-nado-znat-onarodakh-ikulturakh-uzhivayuschikhsya-vodnoj-strane-obzor-nm/1/16>
36. <https://xreferat.com/22/4247-1-zashita-prav-nacional-nyh-men-shinstv.html>

ROLUL COMPETENȚELOR EDUCAȚIEI PENTRU TIMPUL LIBER ÎN CONTEXTUL ÎNVĂȚĂRII PE TOT PARCURSUL VIEȚII

Veronica CLICHICI, dr., lector univ.
Institutul de Științe ale Educației

Abstract: *The scientific article reflects one of the new educations – leisure education – approached in the context of lifelong learning. Although the skills of this new education in a post-modern society, called the age of computerization or the knowledge-based society, capitalize on free time as a fundamental value of the person. For the education system in the Republic of Moldova at the level of key / transversal competencies, the competence of value management of leisure can be introduced to improve the quality of human life through various cross-curricular activities.*

Keyword: *education, leisure, skills, lifelong learning.*

Educația pentru timpul liber, în context internațional, este dezvoltată și promovată ca una din „noile educații”, ce se află în vizorul *Consiliului European pentru Educație, UNESCO* și a altor structuri internaționale, care stabilesc prioritățile și orientările valorice în elaborarea documentelor școlare: curriculum de educație pentru timpul liber, manuale de educație pentru timpul liber și ghiduri metodologice etc., necesare formării-dezvoltării personalității pe tot parcursul întregii vieți, prin învățarea experiențială și gestionarea rațională a timpului liber. Pentru Republica Moldova, *educația pentru timpul liber* reprezintă un element de noutate derivat din „noile educații” care este necesară și oportună, având în vedere tendințele pe plan mondial și rezultatele cercetării [3], ea poate fi conceptualizată și proiectată la nivelul învățământului general, printr-un conținut educațional centrat pe *valorile timpului liber*, și realizat atât în cadrul educației formale, cât și al celei nonformale și informale din perspectiva învățării pe tot parcursul vieții.

Raportat la anii de existență a învățământului autohton, niciodată ca azi elevii /studentii nu s-au bucurat de o rată mai generoasă de timp liber, – cauzată de apariția unor *noi ideologii de valorizare a fracțiunilor timpului social sub impactul noilor tehnologii și a noilor forme de interacțiune socială*, conform criteriilor stabilite de R. Sue privind societatea postmodernă, numită epoca informatizării sau societatea bazată pe cunoaștere ce pune accent pe stilul de viață al persoanei în timpul liber [apud 6, p. 93] – de aici necesitatea unei *educații pentru timpul liber* în contextul învățării pe tot parcursul vieții.

Esența *educației pentru timpul liber* este pentru a îmbunătăți calitatea vieții oamenilor printr-un *proces de dezvoltare prin care persoanele învață să facă ceea ce este important și util pentru dezvoltarea personalității în perioada de timp liber*, atestat definițiilor internaționale din Carta WLRA [apud 3, 39]. De aceea, timpul liber reprezintă o problemă globală a secolului al XXI-lea, iar aceasta necesită un nivel înalt de cultură și de conștientizare a *valorii de timp și libertate* pentru întreaga societate umană.

Din perspectiva învățării pe tot parcursul vieții, *educația pentru timpul liber* se extinde în mai multe forme de realizare, specificate după A. Sivan [ibidem, p. 42]:

- ◆ Educația pentru timpul liber în cadrul comunității;
- ◆ Educația pentru timpul liber în cadrul școlii de cultură generală;
- ◆ Educația pentru timpul liber pentru formarea de formatori.

Concepută ca *nouă educație*, ***educația pentru timpul liber*** face parte din domeniul *teoretic fundamental* al teoriei educației, iar la nivelul programelor și recomandărilor UNESCO [8], se vorbește despre *pedagogia timpului liber*, care face parte din *domeniul aplicativ*.

Instituția de învățământ reprezintă prin excelență acel spațiu axiologic de formare-dezvoltare a personalității elevului/tânărului, un câmp de negociere și de validare valorică a intereselor acestuia. Actorii implicați în procesul paideutic își etalează diverse atitudini, preferințe, interese, propun modele comportamentale dezirabile, dezbăt și deslușesc valorile din acest perimetru [5, p. 119].

Sistemul de învățământ din Republica Moldova poate facilita implementarea *educației pentru timpul liber* în scopul dezvoltării integrale a personalității elevului / studentului, prin oferirea de cunoștințe despre *valoarea timpului liber*, dezvoltarea de aptitudini, atitudini și obiceiuri într-o combinație de activități de învățare de tip formal / nonformal, care să conducă finalmente la formarea *competenței de gestionare valorică a timpului liber* în societatea cunoașterii.

Prin abordarea educației pentru timpul liber din perspectiva axiologică a învățării pe tot parcursul vieții avansăm ideea de a completa sistemul de finalități ale învățământului general cu o nouă valoare educațională, care este esențială pentru adolescentul de astăzi – *competența de gestionare valorică a timpului liber* – finalitatea de bază a educației pentru timpul liber în învățământul liceal.

Competența de gestionare valorică a timpului liber reprezintă un sistem integrat de resurse (cunoștințe, capacități /abilități, atitudini și valori) obținute prin educația pentru timpul liber și valorificate prin acțiuni formale sau nonformale de destindere, divertisment, dezvoltare personală desfășurate într-o interconexiune ale activităților educative de nivel formal-nonformal-informal în vederea formării-dezvoltării integrale a personalității pe tot parcursul vieții.

Constatăm că în sistemul de competențe-cheie europene [7] nu figurează competența de gestionare a timpului liber, însă mulți cercetători străini, C. Bîrzea, J. Sellick, J. Mundy, L. Odum, C.A. Peterson, N.J. Stumbo, H. Ruskin, A. Sivan, și din R. Moldova, M. Hadîrcă, I. Botgros, I. Achiri [apud 3, p.75], reflectează asupra *problemei dezvoltării competenței de gestionare a timpului liber* în sistemul educațional, în perspectiva dezvoltării educației pe tot parcursul vieții. Din acest punct de vedere, considerăm că competența de gestionare valorică a timpului liber este necesară să fie inclusă în lista competențelor-cheie.

Formarea-dezvoltarea *competenței de gestionare valorică a timpului liber* prin educația pentru timpul liber este gândită în perspectiva învățării pe tot parcursul vieții, care vizează trei aspecte esențiale ale vieții pentru formarea-dezvoltarea integrală a personalității [2, p. 7]:

- (I) împlinirea personală și dezvoltarea de-a lungul vieții (capital cultural): competențele-cheie trebuie să ofere posibilitatea elevilor /studenților să-și urmeze obiectivele personale, conduși de interesele și aspirațiile personale, de dorința de a continua învățarea pe tot parcursul vieții;
- (II) cetățenia activă și incluziunea (capital social): competențele-cheie trebuie să le permită elevilor /studenților să participe în societate în calitate de cetățeni activi;
- (III) perspectiva angajării într-un loc de muncă (capital uman): capacitatea fiecărui elev /student de a-și proiecta cariera „de viitor“ pentru a obține o slujbă decentă pe piața forței de muncă.

În această viziune, *competența de gestionare valorică a timpului liber* vizează toate cele trei aspecte ale vieții, de aceea considerăm necesară să facă parte din lista *competențelor-cheie /transversale* ale sistemului de învățământ general, iar formarea ei poate fi asigurată prin realizarea educației pentru timpul liber pe parcursul treptei liceale de învățământ.

Competențele specifice educației pentru timpul liber sunt valori educaționale concrete care conduc la formarea *competenței de gestionare valorică a timpului liber* la elevii absolvenți de liceu. Ele se prezintă astfel:

- (1) *competența de informare* – care vizează selectarea surselor de informare și aplicarea achizițiilor unei game de opțiuni disponibile pentru petrecerea și organizarea rațională a timpului liber;
- (2) *competența de luare a deciziei* – care vizează proiectarea și valorificarea unui optim stil de viață în petrecerea timpului liber;
- (3) *competența de autodezvoltare* – care vizează valorificarea oportunităților de dezvoltare personală prin gestionarea rațională a timpului liber.

Activitățile de învățare recomandate pentru dezvoltarea competențelor specifice noii dimensiuni pot fi selectate conform nivelurilor de: (A) *cunoștințe privind înțelegerea și conștientizarea valorii de timp liber* (Ce este timpul liber și ce știu eu despre timpul liber etc.?); (B) *abilități*

/capacități, deprinderi (Ce fac eu și cum sunt în timpul liber?); (C) *atitudini și valori* (Cum sunt eu și cum mă simt în timpul liber în raport cu ceilalți/societatea?). Activitățile educației pentru timpul liber va fi proiectată modular (crosscurricular) și se va concretiza, finalmente, în diverse produse școlare (proiecte, portofolii etc.) prezentând indicatori de performanță, care sunt semnele concrete ale stăpânirii de către elevul licean a competenței date [3, p.76; p.92].

În acest context, cercetarea noastră abordează conceptul *structură de acțiune a competenței de gestionare valorică a timpului liber*, care prezintă nivelul programării educative ce vizează eficiența activității formativ-educative a educației pentru timpul liber, proiectată și realizată în cadrul corelației pedagogice profesor-elev, elev-profesor, elev-elev, prin acțiuni concrete de predare-învățare-evaluare.

Astfel, *structura de acțiune a competenței de gestionare a timpului liber* solicită profesorului/formatorului direcția de orientare a organizării activităților de *educație pentru timpul liber*, care potrivit lui T. Cosma, vizează [4, p. 224]:

- asigurarea elementelor compensatorii ale efortului, prin efectuarea unor activități de alt gen decât cele desfășurate în acel moment, dar fără a pierde din vedere obținerea unor beneficii;
- intensificarea acțiunilor în aer liber, în mijlocul naturii;
- diversificare, dar nu aglomerare;
- păstrarea unui echilibru între activitățile școlare, extrașcolare și de timp liber etc.

Formarea *competenței de gestionare valorică a timpului liber* la elevii-liceeni prin curriculum /programe de stimulare a educației pentru timpul liber sunt similare cu formarea oricărei alte *competențe școlare*. Procesul de bază pentru formarea-dezvoltarea unei *capacități /abilități de consumare a timpului liber* este evidentă prin: denumirea ei; descrierea și furnizarea unei rațiuni a utilizării ei; demonstrarea utilizării corecte și incorecte a competenței respective, astfel încât să poată fi observată; oferirea de oportunități de practicare intensă, supravegheată a abilității cu asigurarea permanentă a feedback-ului. Dacă scopul curriculumului /programului este să promoveze transferul unui context către adult, este necesară o anumită separare a activităților, în cazul educației pentru timpul liber. [1, p. 131-132]

În contextul de mai sus, am determinat că *educația pentru timpul liber* poate oferi elevilor absolvenți de liceu următoarele direcții principale de formare-dezvoltare *valorică* a personalității lor:

- organizarea timpului liber al elevilor într-un mod plăcut și util prin programe educativă;
- umplerea cu valori educative a acestui spațiu de timp;
- dezvoltarea aptitudinilor potrivit vocației și opțiunii elevilor;
- formarea și dezvoltarea capacităților intelectuale, a disponibilităților afective și a abilităților practice.

În concluzie, educația pentru timpul liber reprezintă o formă specializată a procesului educațional integral/de bază, care include mai multe domenii - cultural-artistic, turistic, social, economic etc. - și are în vedere formarea la elevi /studenți a competenței de gestionare valorică a timpului liber. Aceasta se dovedește a fi o (auto)educație rentabilă sub raport familial, sanitar, social și economic, iar importanța ei crește odată cu implementarea în Republica Moldova a concepției învățării pe tot parcursul vieții, care solicită și stăpânirea de către tineri a competenței de gestionare valorică a timpului liber în favoarea dezvoltării unei personalități culturale și a promovării unei cetățenii active.

Bibliografie:

1. ADAMS, Gerald R.; BERZONSKY, Michael D. *Psihologia adolescenței. Manualul Blakwell*. Iași: Polirom, 2009. 657 p. ISBN 973-46-1303-8
2. CARTALEANU, Tatiana (coord.) et al. *Formare de competențe prin strategii didactice interactive*. Chișinău: Centrul Educațional Pro Didactica, 2008. 204 p. ISBN 978-9975-9763-4-3.
3. CLICHICI, Veronica. *Educația pentru timpul liber din perspectivă axiologică. Conceptualizare. Modelizare. Implementare*. Chișinău: Lyceum, 2018. 200 p. ISBN 978-9975-3285-2-4

4. COSMA, T. *Ședințele cu părinții în gimnaziu. Idei-suport pentru diriginți*. Iași: Polirom, 2008. 173 p. ISBN-10 9734613103
5. CUCOȘ, C. *Pedagogie*. Iași: Polirom, 2006. 464 p. ISBN 973-681-063-1
6. CUCOȘ, Constantin. *Timp și temporalitate în educație. Elemente pentru un management al timpului școlar*. Iași: Polirom, 2002. 159 p. ISBN 973-681-105-0
7. *Învățarea pe tot parcursul vieții – competențe-cheie. Comisia Europeană. 2019* [online] [citată 24.08. 2020]. Disponibil: <https://eur-lex.europa.eu/>
8. VĂIDEANU, George. *UNESCO – 50 Educație*. București: Didactică și Pedagogică, 1996. ISBN 973-30-4820-8

CZU 372.03:811

CONDIȚII PEDAGOGICE PENTRU ÎNVĂȚAREA UNEI LIMBI STRĂINE LA VÂRSTA DE 6-7 ANI

Cristina STRAISTARI-LUNGU, *cercetător științific*
Institutul de Științe ale Educației

Abstract: *Any learning activity starts from the description of the conditions that influence the production of learning. Learning does not just happen as a natural event. It can also occur under certain conditions that can be observed and even controlled. Identifying, describing and optimizing learning conditions are important moments in the process of organizing and leading training. To be effective, the teacher must know not only where the child starts and where he is going, but also what are the prerequisites, specific to language learning in ET, as well as what the child will be able to learn next.*

Keywords: *the conditions, learning, language, the child.*

Orice activitate de învățare pornește de la descrierea condițiilor care influențează producerea învățării. Învățarea nu se petrece numai ca un eveniment natural. Ea se poate produce și în anumite *condiții* care pot fi observate și chiar controlate. Identificarea, descrierea și optimizarea condițiilor învățării reprezintă momente importante ale procesului de organizare și conducere a instruirii. Pentru a fi eficient, profesorul trebuie să știe nu numai de unde pornește copilul și încotro se îndreaptă, dar și care sunt condițiile prealabile, specifice învățării limbilor străine în ET, precum și ce va fi capabil copilul să învețe în continuare [8].

Datele observațiilor îndelungate ale progresului copiilor, care au avut loc în școlile Academiei de Științe a URSS Pedagogice, au arătat că predarea timpurie a limbilor străine:

- stimulează vorbirea și dezvoltarea generală și, în consecință, crește valoarea educației generale a învățământului;
- implică copiii în alte culturi, formându-le cunoștințe de cultură generală, fără de care nu te poți integra în societatea de azi;
- creează o bază de plecare mai bună pentru limbi (folosind perioada sensibilă în dezvoltarea vorbirii copilului), previne formarea barierelor psihologice care apar la începutul învățării unei limbi străine, la vârsta de 10-11 ani; îmbunătățește abilitățile de învățare generale (capacitatea de a lucra cu cartea, cu cărți de referință) și formarea de competențe specializate (de exemplu, capacitatea de a lucra cu micul dicționar bilingv) prin extinderea domeniului de aplicare a acestora în procesul de utilizare a limbilor străine [15].

Luând în considerare rezultatele din ultimii patruzeci de ani de cercetare în domeniul învățării timpurii a unei limbi străine, care au fost obținute în diverse țări, împreună cu un amplu proces de învățare experiențială, se poate demonstra că există rezultate pozitive, care s-au produs în mod repetat. Însumând, pe scurt, avantajele învățării unei limbi străine de către copiii de 6 ani, poate fi remarcat faptul că studiul limbilor străine la această vârstă este utilă pentru toți copiii, indiferent de capacitățile lor de pornire, întrucât produce:

- un efect pozitiv incontestabil asupra exprimării lumii interioare și stimularea potențialului natural pentru dezvoltarea în continuare a proceselor psihice cognitive ale copilului: memorie, atenție, gândire, percepție, imaginație etc.;

- stimularea influenței asupra abilităților generale și de exprimare ale copilului;
- valoare educațională și informativă incontestabilă, care se manifestă în implicarea timpurie a copilului în cultura altei țări.

Pe de altă parte, au fost remarcate și argumente referitoare la influența negativă a învățării unei limbi străine la vârsta de 6-7ani, atât în ceea ce privește dezvoltarea anumitor procese psihice cognitive (de memorie, de gândire), cât și din punct de vedere educațional în ansamblu.

În opinia noastră, asigurarea condițiilor pedagogice de realizare a procesului de învățare a unei limbi străine va conduce la creșterea interesului de învățare timpurie a unei limbi străine și la îmbunătățirea calității educației timpurii, în ansamblu, prin:

- Accesibilitatea învățării unei limbi străine pentru toți copiii, nu numai pentru copiii din familii cu o situație financiară mai bună;
- Învățarea unei limbi străine (ÎLS), bazată pe o metodologie științific argumentată, în defavoarea celei lipsite de orice valoare educațională. Este cazul unor centre de educație sau al unor IET, unde se practică aceasta. Procesul de ÎLS fiind încredințat unor persoane întâmplătoare, fără studii în domeniu, fără o pregătire psihopedagogică necesară, specifică vârstei preșcolare.

Având în vedere ideile expuse mai sus, pentru obținerea rezultatelor pozitive, în realizarea învățării unei limbi străine în educația timpurie (ÎLSET) în cele ce urmează formulăm *condițiile educaționale* necesare pentru învățarea limbilor străine la vârsta de 6-7 ani.

O prezentare a condițiilor ce guvernează producerea învățării ne este oferită de psihologul R. Gagné. El distinge între două categorii de condiții: *condiții interne*, care țin de particularitățile și disponibilitățile celui care învață și *condiții externe*, care sunt independente de subiectul supus învățării și provin din specificul situației de instruire [5, p. 27].

Variabilele externe nu produc nici un efect dacă, de exemplu, copilul nu este motivat sau dacă nivelul de dezvoltare necesar nu este atins. La fel, dacă factorii interni sunt prezenți, e necesară și o stimulare externă pentru a se realiza învățarea.

D. Ausubel consideră că factorul cel mai important care influențează învățarea este *structura cognitivă*, adică „cunoștințele existente, constituite din fapte, noțiuni, propoziții, teorii și date perceptuale brute, de care cel ce învață poate dispune în orice moment” [1, p. 76].

Una din condițiile psihologice care trebuie respectată și creată de profesor în cadrul învățării limbilor străine în ET constă în ***cunoașterea particularităților de vârstă ale copiilor de 6-7 ani***. Fiecare perioadă de vârstă este caracterizată prin însemnate schimbări cantitative și calitative care conferă atât proceselor psihice luate separat, cât și vârstei respective în ansamblul său de calitate o direcție calitativ ascendentă. [4, p. 42-45].

Respectarea particularităților de vârstă ale copiilor de 6-7 ani indică asupra faptului că este necesar să pornim în educație și instruire de la datele copilului, de la natura sa interioară. Conform teoriei lui L. Vygotsky, învățarea se va face în raport cu *zona dezvoltării proxime*, în sensul că i se va da copilului maximum din ceea ce el poate să asimileze la un moment dat și care îi va asigura dezvoltarea psihică în perspectivă [16, p. 95].

Perioada de vârstă între 6 și 7 ani este numită vârsta preșcolară pregătitoare și este consacrată pregătirii copilului pentru instruirea în școală. Această perioadă de vârstă reprezintă vârsta senzitivă, a maximei receptivități, când modelarea psihicului uman cunoaște cele mai consistente transformări [4, p. 113]. Motorul dezvoltării psihice a copilului îl constituie adâncirea contradicțiilor dintre solicitările externe și posibilitățile interne. În acest context de referință, este oportună analiza proceselor psihice cognitive specifice copiilor de vârstă preșcolară pregătitoare:

Nivelul senzorial al cunoașterii. În perioada preșcolară se dezvoltă sensibilitatea tuturor analizatorilor. Între cunoașterea tactil-chinestezică și cea vizuală se stabilesc legături importante. Obiecte identificate anterior vizual, pot fi precizate acum prin simțul tactil și recunoscute (după ce, anterior, drumul era de la aproape la departe).

Relații asemănătoare se realizează și între simțul chinestezic și cel auditiv. Spre vârsta de 6 ani, se dezvoltă auzul de orientare, cel fonematic, cel muzical. Copilul identifică obiectele și

după sunetul produs. Sensibilitatea gustativă și cea odorifică se amplifică și ele, în sensul că devin mai conștiente. Totuși, în procesul de învățare cele trei simțuri principale rămân văzul, auzul și chinestezia. (Ultimul – predominant la vârsta preșcolară. Treptat, celelalte două îl înlocuiesc.)

Percepțiile de timp și spațiu se dezvoltă la copilul preșcolar în strânsă legătură cu limba-jul. De exemplu, percepția de spațiu se leagă de înțelegerea cuvintelor: alături, jos, sus, înalt, scund, mic, mare, dreapta, stânga, aproape, departe, peste, aici etc. *Percepția de timp* se dezvoltă în legătură cu înțelegerea cuvintelor: acum, atunci, imediat după, înainte de, în același timp, repede, încet, după-amiaza, seara. Se dezvoltă și experiența așteptării.

Este momentul în care necesitatea exclusivă de satisfacție imediată se restrânge în favoarea acceptării treptate și a satisfacției amânate, condiție a integrării sociale. Cea mai importantă dezvoltare a percepției la copilul preșcolar constă în trecerea acestuia la observație [11]. Astfel, percepția, transformată în observație, prin exersări, devine pricepere [6]. În structura unui astfel de model perceptiv complex, pe care îl putem numi *observație*, apar nu numai componente perceptive, ci și aspecte ale altor fenomene psihice, cum ar fi atenția, memoria, gândirea [7, p. 113].

Dezvoltarea imaginației. Jocul cu rol creează copilului posibilitatea reproducerii întregii game a trăirilor afective, cu întreținerea și *dezvoltarea imaginației*. Un fenomen specific *imaginației*, la vârsta preșcolară, este fabulația sau falsa minciună. Copilul amestecă realitatea cu intențiile și cu dorințele sale. Imaginația copilului preșcolar se oglindește și în desen.

În *dezvoltarea imaginației* copilului preșcolar, un rol important îi revine funcției reglatoare a limbajului și gândirii. La vârstele de 6-7 ani, asistăm deja la un important salt calitativ în dezvoltarea imaginației, în sensul că se intensifică procesul de combinare a reprezentărilor pe plan intern, eliminându-se tot mai mult situațiile practice. Astfel, înainte de a începe să se joace, copilul reflectă inițial asupra temei, își elaborează un plan de desfășurare a jocului. În joc, copilul interpretează anumite roluri, rezolvă anumite sarcini, pentru care trebuie să respecte anumite reguli. Deci, în situația de joc, imaginația copilului este controlată de aceste reguli, în acest mod ea devenind voluntară. Unele situații de joc devin simbolice. Spre exemplu, atunci când copilul „dă de mâncare păpușii”, el simbolizează acțiunea respectivă, nu imitând acțiunea de alimentare, ci subliniind semnificația socială a faptului în sine.

Asistăm acum la o etapă a preșcolarității de preluare și generalizare a reprezentărilor la nivelul interpretărilor verbale. Astfel, se accentuează caracterul conștient, intenționat și planificat al imaginației [6].

Dezvoltarea atenției. Dezvoltarea intelectului copiilor n-ar fi posibilă fără avansarea *atenției*, care include capacitatea de orientare, focalizare și concentrare asupra obiectelor și fenomenelor pentru redarea lor adecvată. La vârsta preșcolară, sub influența *gândirii* și *limbajului*, are loc organizarea *atenției voluntare*. Crește stabilitatea, concentrarea *atenției*, se mărește volumul *atenției*, ea capătă un caracter activ și selectiv [13, p. 107]. *Atenția* se menține 5-7 minute la preșcolarul mic, 20-25 minute la preșcolarul mijlociu, 45-50 minute la preșcolarul mare. Moment important de care ținem cont la planificarea și realizarea activităților de limbă străină în educația timpurie.

Dezvoltarea memoriei. *Memoria* preșcolarului are caracter concret, perceptibil, fragmentar, spontan, involuntar etc., ceea ce face ca fixarea și păstrarea cunoștințelor să se facă mai ușor prin intermediul materialului didactic, al ilustrațiilor etc., adică prin fixarea concret senzorială [2].

La copiii de 6-7 ani predomină memoria involuntară. Ei memorizează ușor ceea ce le trezește interes și le provoacă emoții puternice: povestiri interesante, poveștile, cântecele care i-au impresionat. Autocontrolul la această vârstă lipsește. Copilul de 6-7 ani nu-și verifică calitatea memorării prin reproducere, ci repetă materialul de atâtea ori, de câte i-a spus învățătorul [ibidem].

Memoria este contextuală. O poezie întreruptă, trebuie reluată de la început [11].

La vârsta preșcolară, copilul este capabil să absoarbă fără efort un număr mare de cuvinte, clișee de vorbire, pe baza imitării posedă pronunția, intonația, copiind discursul profesorului. Cu vârsta, aceste abilități ale copiilor se estompează și necesită mult mai multe eforturi pentru a obține aceleași rezultate ale învățării. Viteza și durabilitatea memorării materialului de limbă

străină la această vârstă se explică atât prin dominanța mecanismelor memoriei de lungă durată, cât și prin prezența fenomenului de „imprimare”, imprimând materialul limbii în conștiință, în funcție de disponibilitatea motivației și stimulului necesar. Psihologii consideră că anume vârsta copiilor de până la 8 ani este posibilă pentru imprimare [apud, 15].

Așadar, cunoașterea proceselor *memoriei* copilului de 6-7 ani îi va ajuta profesorului de limba străină să organizeze corect activitatea de învățare, punând o serie de sarcini în fața sa cu scopul dezvoltării *memoriei*:

- Principala condiție a memorării constă în înțelegerea și repetarea organizată de către copii, atitudinea lor activă și pozitivă față de cunoștințe, atenția concentrată în timpul memorării, intervenția întăririi voluntare și formarea la copii a interesului față de cele învățate.
- Educatorul trebuie să orienteze copilul cum trebuie să învețe, cum să repete și să memoreze materialul dat.
- Profesorul trebuie să acorde o mare atenție la volumul materialului necesar de memorat.
- Profesorul trebuie să aplice mai mult material intuitiv-didactic.

Dezvoltarea gândirii. Gândirea preșcolarului este intuitivă și preoperatorie. Este o *gândire preconceptuală* sau *cvasicconceptuală*. *Gândirea concretă* a copilului se deosebește foarte puțin de impresiile sale reale. Odată cu folosirea cuvintelor, copilul devine capabil de *gândire simbolică*. Astfel, folosindu-se de cuvinte ca simboluri ale obiectelor, fenomenelor, persoanelor, acțiunilor, își dezvoltă abilitatea de a înțelege și de a comunica. La această vârstă, are posibilitatea de a se juca „de-a școala”, „de-a mama”, dezvoltând jocul imaginar, unde cuvintele tind de multe ori să înlocuiască situațiile concrete.

La vârsta preșcolarității, există o perioadă *preoperatorie*. Lipsesc noțiunile de conservare, greutate, volum. Până la 7 ani, persistă *gândirea intuitivă*, preșcolaritatea fiind abia perioada organizării și pregătirii dezvoltării *gândirii operatorii*.

Din cele expuse anterior, ajungem la concluzia că profesorul de limbi străine, care urmează să predea în ET, trebuie să utilizeze cu măiestrie totalitatea mijloacelor intuitive, acționale și verbale de care dispune, pentru a sprijini și accelera formarea proceselor *gândirii* la copiii de 6-7 ani.

Dezvoltarea limbajului este strâns legată de evoluția *gândirii*, dacă ne conducem de formula: „*Gândire fără limbaj nu există, limbaj fără gândire da*”. Dezvoltându-se concomitent cu *gândirea*, *limbajul* preșcolarului se îmbogățește intens, devenind un instrument activ în relaționare. Extinderea raporturilor copilului cu realitatea înconjurătoare se răsfrânge direct asupra *limbajului* său [Ibidem].

Copilul învață noțiuni empirice într-un ritm ce nu va mai fi același în toată viața sa [14, p. 66]. Acesta se dezvoltă cantitativ. Astfel, vocabularul activ al copilului cuprinde la 4 ani 1600-2000 cuvinte, la 5 ani 3000, iar la 6 ani 3500. Totodată, se limpezește pronunția, structura gramaticală, se trece de la vorbirea situativă la cea contextuală; expresivitatea limbajului se caracterizează prin sporirea caracterului explicit al vorbirii și transformarea unei părți a comunicării nonverbale în comunicare verbală, ce oferă posibilitatea introducerii unei limbi străine de la 6 ani în vederea dezvoltării vocabularului și obținerii unei pronunții corecte.

Modul în care se dezvoltă limbajul este puternic influențat de mediul în care trăiește copilul, de cât de mult i se vorbește, de cât de mult este stimulat să folosească limbajul în comunicare, de câtă satisfacție i se va oferi prin limbaj [11].

Alături de abordările tradiționale ale procesului de memorare (bazată pe imitare și pe bază de generalizare), ca fiind unul dintre elementele principale ale procesului cognitiv, există un punct de vedere diferit, care, în opinia noastră, poate fi baza ÎLSET.

Ca urmare a analizei teoriilor învățării, S. Amonashvili ajunge la concluzia că baza psihologică pentru achiziția limbilor străine la vârsta de 6-7 ani, nu este *memoria*, ci *capacitatea verbală, funcția de vorbire*. Această funcție sau capacitate este pur individuală, iar manifestarea ei este o manifestare a potențialului interior al copilului. Acest proces nu necesită operațiuni

psihice complicate pentru a dezvălui legile limbii, acestea nici nu există la un copil de 6-7 ani. Operațiile mentale apar la copil ca rezultat al experiențelor sale de viață și activităților din mediul înconjurător și se adâncesc, se formează în funcție de achiziția limbii. Astfel, funcția de vorbire înăscută rezolvă o problemă mult mai complicată decât memorarea mecanică a cuvintelor. Funcția de vorbire înăscută este dotată cu următoarele caracteristici specifice:

1) *Limitarea în timp.* Pe măsură ce copilul asimilează limba, funcția de vorbire slăbește treptat și la 9-11 ani încetează. Copilului îi rămâne noua formare – limba, mecanismul de vorbire, iar funcția cu predeterminarea sa genetică își pierde semnificația. De aceea, ar trebui de profitat de puterea funcției înăscute prin introducerea învățării unei limbi străine din ET.

2) *Abilitatea de a analiza simultan și de a sistematiza fluxurile de vorbire de limbă maternă și străină.* Condiția principală este de a asigura încredere în necesitatea de a opera o limbă străină în mediul înconjurător;

3) *Dorința de liberă circulație.* Această caracteristică a funcției de vorbire constă în încurajarea copilului de a comunica cât mai mult posibil la activitățile de învățare a limbilor străine. Formele de comunicare fără limite în procesul de învățare ar trebui să prevaleze. Într-o atmosferă de comunicare liberă, binevoitoare și prietenoasă, funcția de vorbire este inclusă într-o activitate multilaterală activă, funcționează la capacitate maximă [15].

O altă *condiție internă* a ÎLSET este motivația, deoarece individul care învață nu reprezintă doar o entitate cognitivă. El manifestă stări afective sau emoționale în contextul motivațional, al atitudinilor, al personalității, care influențează învățarea atât în mod direct, cât și indirect. D. Ausubel subliniază că *variabilele afective* acționează în primul rând în faza învățării inițiale, moment în care ele îndeplinesc o funcție de energizare ce poate facilita fixarea noțiunilor noi. Variabilele afective operează concomitent cu cele cognitive [10].

În activitatea de ÎLSET, *motivația, voința, afectivitatea și atenția* au rol stimulator și reglator. *Motivația* este forța motrice a întregii activități umane, fiind o structură psihică activatoare și predispozantă, ceea ce determină omul să urmărească atingerea unor scopuri. Motivația învățării energizează și facilitează procesul de învățare prin intensificarea efortului și concentrarea atenției preșcolarului creându-se o stare de pregătire pentru activitatea de învățare a limbilor străine, fiind, totodată una din cauzele pentru care acesta o va învăța sau nu.

La *condițiile interne* ale învățării se asociază cele *externe* constituite din: *statutul profesorului, mediul grădiniței și al grupei, mediul socio-familial.*

Profesorul, ale cărui drepturi și obligații generale sunt înscrise în Statutul cadrelor didactice, îndeplinește următoarele funcții generale: organizator al procesului instructiv-educativ; educator; partener al educației. De subliniat aici este faptul că relația educator-educat are ca scop dezvoltarea integrală a personalității preșcolarului, punând accent deosebit pe dezvoltarea încrederii în sine a acestuia [12].

Pregătirea *profesorului* pentru activitățile didactice condiționează în cea mai mare măsură succesul copiilor. Această pregătire începe cu alcătuirea planificării, unde va preciza la fiecare modul numărul de activități, competențele, obiectivele operaționale ce urmează a fi realizate, strategiile didactice, materialul didactic și instrumentele de evaluare a cunoștințelor sau deprinderilor. După fiecare activitate este bine ca *profesorul* să se autoanalizeze întrebându-se cât a reușit să transmită copiilor, dacă aceștia au înțeles subiectul și cum ar trebui să procedeze la activitățile următoare. După fiecare modul, este bine să se testeze copiii pentru a se convinge dacă și-au însușit cunoștințele necesare pentru a trece la modulul următor. De asemenea, va fi preocupat să folosească cu precădere metodele active, angajând copiii în procesul de elaborare a cunoștințelor și formarea competențelor lingvistice într-o limbă străină [8, p. 52-53].

O altă condiție obligatorie pentru ÎLSET este crearea unui *mediu educațional* în care copilul să-și găsească modalitatea individuală de învățare. Prin *mediu educațional* înțelegem un set de factori externi care contribuie la o manifestare activă și creativă a copilului. Această condiție implică aspectele tehnice ale procesului educațional, ținând cont de vârsta și caracteristicile psihologice ale copiilor de 6-7 ani, educarea copiilor în plinătatea unicității sale și capaci-

tatea de a-și exprima în mod activ și creativ individualitatea lor, precum și este menționat în Cadrul de Referință al ET. Atmosfera *mediului educațional* trebuie să fie pozitivă, plăcută, prietenoasă, să le ofere copiilor încredere și o stare generală de siguranță [3].

Mediul grădiniței și al grupei de copii reprezintă ansamblul factorilor naturali și sociali, materiali și spirituali, angajați în activitatea de formare-dezvoltare a personalității umane. Pentru a avea efecte benefice la ÎLSET, mediul grădiniței și al grupei de copii trebuie să fie tonic, să stimuleze *motivația* pentru învățare. Procesul didactic, văzut din perspectiva mediului grupului de copii, trebuie proiectat și realizat în maniere diferențiate și individualizate, nu numai în concordanță cu natura grupului și cu vârsta subiecților, ci și după profilul fiecărui colectiv preșcolar, după particularitățile membrilor acestora. Trebuie, în același timp, să se țină seama de raporturile ce apar între copii. În prezent, psihopedagogii recomandă instaurarea unor relații colegiale, de respect și încredere reciprocă, de învățare colaborativă mai degrabă decât competiția, prevenirea și eliminarea stărilor conflictuale [9].

Mediul socio-familial influențează, fără dubiu, dezvoltarea personalității și ansamblul ei. Pentru învățământul de limbi străine, existența în familie a unor membri care vorbesc limba țintă învățată de preșcolar este un motiv important care determină copilul să facă eforturi să-și însușească acest obiect de studiu, fiind totodată și condiție favorizantă, mai ales dacă în relațiile dintre ei se folosește pentru comunicare acest nou „instrument”.

Așadar, identificarea, descrierea și optimizarea condițiilor învățării reprezintă momente importante ale procesului de organizare și conducere a instruirii. Reușita sau nereușita învățării unei limbi străine se datorează influenței combinate a celor două categorii de condiții (interne și externe).

În concluzie, există o multitudine de condiții și factori care influențează învățarea unei limbi străine, dar, dintre aceștia, psihopedagogia consideră ca fiind preponderenți cei care sunt legați de vârstă, aptitudini (cu accent pe cele care sunt indispensabile asimilării unei limbi străine) și motivație. Trebuie subliniat faptul că așteptările tuturor celor interesați de ÎLSET, în deosebi, părinți și autorități în acest domeniu - să nu depășească ceea ce preșcolarul, la diferite etape de dezvoltare și în condiții concrete date, poate realiza și s-ar putea pretinde în mod real.

Bibliografie:

1. AFANAS, A. *Metodologia dezvoltării competenței de comunicare a elevilor în limba străină*. Chișinău: S. n. Tipogr. „Print Caro”, 2013. 174 p. ISBN 978-9975-56-117-4
2. BRICEAG, S. *Psihologia vîrstelor*. Bălți: USARB, 2017. 291 p. ISBN 978-9975-50-196-5
3. *Cadrul de Referință al Educației Timpurii din Republica Moldova*. Min. Educației, Culturii și Cercetării al Rep. Moldova; grupul de lucru: V. Clichici, C. Straistari-Lungu [et al.]. Chișinău: Lyceum (Tipografia Centrală), 2018. 76 p. ISBN 978-9975-3285-4-8
4. DUMITRU, C. Unele condiții psiho-pedagogice ale învățării prin cooperare în clasele primare. In: *Calitatea educației: teorii, principii, realizări. Materialele conf. șt. intern*. Chișinău: USM, 2008, p. 42-45. ISBN 978-9975-9685-5-3
5. GAGNÉ, R. M. *Condițiile învățării*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1975. 336 p.
6. GOLU, F. *Joc și învățare la copilul preșcolar. Ghid pentru educatori, părinți și psihologi*. București: EDP, 2009. 176 p. ISBN 978-973-30-2474-3
7. GOLU, P., ZLATE, M., VERZA, E. *Psihologia copilului. Manual pentru clasa a XI-a școli normale*. București: EDP, 1997. 224 p. ISBN 973-305916-1
8. PETRESCU, A. *Formarea profesorului de limbi străine din învățământul preșcolar și primar din România*. București: Editura Universității din București, 2012. 222 p. ISBN 978-606-16-0193-6
9. POPOIAG, G. *Varietatea situațiilor de învățare și diversificarea metodelor de instruire în predarea limbii engleze în cadrul învățământului preșcolar*: autoref. al tz. de doct. București, 2009. 160 p.
10. SĂLĂVĂSTRU, D. *Psihologia educației*. Iași: Polirom, 2004. 288 p. ISBN 973-681-553-6
11. SCHWARTZ, G., KELEMEN, G. *Psihologia copilului*. Arad: Ed. Universității „Aurel Vlaicu”, 2009. 230 p. ISBN 978-973-752-276-4.

12. *Standarde de învățare și dezvoltare pentru copilul de la naștere până la 7 ani: Standarde profesionale naționale pentru cadrele didactice din instituțiile de educație timpurie*. L. Vârtosu, A. Pânzari ș.a. Chișinău: S.n. (Tipogr. „Sirius”), 2010. 170 p. ISBN 978-9975-9905-9-2.
13. TROFĂILĂ, L. *Psihologia dezvoltării*. Chișinău: SA Reclama, 2007. p. ISBN 978-9975-9630-3-9.
14. VOICULESCU, E. *Pedagogie preșcolară*. București: Aramiș, 2003. 142 p. ISBN 973-8473-55-7.
15. БЕЛОГОРЦЕВА, И. Е. *Педагогические условия индивидуализации обучения в начальной школе*: дис. на соискание ученой степени д-ра пед. Белгород 2003. 203 с.
16. ВЫГОТСКИЙ, Л. С. *Собрание сочинений в 6-ти томах, том 4*. Москва: Педагогика, 1984. 431 с.
17. КУЛАГИНА, И.Ю. *Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет / Ун-т Рос. акад. образования. -- 5-е изд. М.: Изд-во УРАО, 1999. 175 с.*

CZU 37.017.4

ПРОФИЛАКТИКА СОЗНАТЕЛЬНОЙ БЕЗДЕТНОСТИ КАК ОБРАЗ ЖИЗНИ МОЛОДЕЖИ – ВАЖНЕЙШЕЕ НАПРАВЛЕНИЕ ШКОЛЫ В ПОДДЕРЖКУ СОЦИАЛЬНОЙ ПРОБЛЕМЫ ГОСУДАРСТВА

Надежда ОВЧЕРЕНКО, доктор педагогики, конференциар,
Тираспольский государственный университет

Rezumat: *Articolul abordează problema profilaxiei nonparentalității conștiente ca stil de viață a tinerilor – direcție prioritară a învățământului școlar în contextul promovării pronatalității la nivel de politică a statului. Necesitatea studierii acestei direcții este determinată de fenomenul childfree ca stil de viață și de consecințele acesteia asupra conștiinței și comportamentului tinerilor contemporani. Lucrarea conține analiza factorilor determinatori ai fenomenului studiat și argumentarea necesității profilaxiei nonparentalității conștiente ca stil de viață a tinerilor ca direcție prioritară a învățământului școlar; elucidarea potențialului școlii pe dimensiunea formării tinerilor pentru alegerea parentalității conștiente, conștientizarea copilului ca valoare supremă în viața unui cuplu tradițional.*

Cuvinte-cheie: *childfree, nonparentalitate, nonparentalitate conștientă, nonparentalitate benevolă, nonparentalitate intenționată, stil de viață.*

Добровольный отказ современной молодёжи от желания быть родителями - явление не новое, но приобретающее угрожающий характер. Для описания данного явления социологи и психологи используют термин «*чайлдфри*» [3]. В мире уже не первое десятилетие ведутся дискуссии о смысловых нагрузках термина «*чайлдфри*» и пределах его использования.

Канадский социолог Джина Виверс первая основательно подошла к этой теме – в 1980 году она опубликовала книгу под названием «Бездетные по собственному выбору» (*Childless by Choice*). В ней Виверс выделила два типа *чайлдфри*: *реджекторы* и *аффлексьонадо*. Реджекторы - это те, кого отвращают дети и процесс их рождения. Они не испытывают теплых чувств к маленьким детям, а все, что связано с процессом деторождения, им крайне неприятно. Аффлексьонадо - те, кого привлекают прелести беззаботного бездетного образа жизни: путешествия, развлечения, богемный быт. Они в целом положительно относятся к детям, но бездетный образ жизни им представляется более привлекательным и свободным [4].

Дженна Хили утверждает в своей научной работе «Отказ от репродукции: Национальная организация не-родителей и бездетного активизма в Америке 1970-х», напечатанной в 2016 году в Журнале женской истории, издаваемым университетом Джона Хопкинса, что слово «*childfree*» несёт в себе «чувство превосходства» над женщинами с детьми, поскольку те «не смогли избежать материнства». «*Childfree*» может означать, что в браке рождение детей в принципе не приветствуется [1, с. 131-156.]. В упомянутой статье Дженны Хили прослеживается эволюция Национальной организации для лиц, не

являющихся родителями (NON), - первой организации, посвященной защите прав «бездетных по собственному выбору».

«Явление добровольной бездетности чаще встречается в развитых странах», - отмечает социолог Илья Ломакин [5]. «Добровольные бездетные» преимущественно принадлежат к экономически благополучной, секуляризованной и хорошо образованной доле населения. Феномен отказа от родительства существовал давно, но в скрытой форме. «Демографы фиксировали во многих регионах Европы, Северной Америке и Австралии достаточно высокий уровень бездетности как таковой и в начале XX века, и в XIX столетии», — говорит упомянутый социолог [5]. Но вопрос в том, добровольным ли был отказ от родительства.

Социолог Ольга Исупова также считает, что добровольно бездетные люди были всегда, но «до эпохи сексуальной революции <...> наверное, кто-то не смотрел в глубь себя, а кто-то смотрел, но никогда не говорил об этом вслух» [2]. Социальные революции, прежде всего - сексуальная и контрацептивная, - выпустили «джинна» чайлдфри на свободу: в странах Запада — в 1960–1970-е годы, а в России и Молдове — на рубеже XX-XXI веков. Сексуальность и репродукция, прежде слитые воедино, дистанцировались.

В первой половине 1970-х годов появился и сам концепт *childfree* в своей изначальной англоязычной версии. Его ввела феминистская Национальная организация для неродителей (*National Organization for Non-Parents* — NON), которую основали Эллен Пек и Ширли Рэдд, посвященную защите прав «бездетных по собственному выбору». Возникнув на стыке политики идентичности и экологической активности, NON продвигала бездетную жизнь как социально уважаемый и политически ответственный репродуктивный выбор. Впоследствии она была переименована в *National Alliance for Optional Parenthood*, NAOP – Национальный альянс за необязательное родительство для того, чтобы очертить социальную группу людей, добровольно отказавшихся от деторождения. NON/NAOP старалась доказать, что такой образ жизни социально приемлем, а рост народонаселения нуждается в контроле.

Термин «*childfree*» содержал в себе политическую идею «освобождения» от пронатализма и навязываемых обществом родительских обязанностей», поясняет Ломакин [5]. В итоге позиция чайлдфри перестала быть социально неприемлемой. Но и до легитимности в обществе она явно не доросла: для большинства людей идея «свободы от детей» остается маргинальной.

Привычное определение «чайлдфри» уже не отражает все многообразие вариаций. Это понятие включает в себе следующий смысл:

Во-первых, чайлдфри – это идентичность, которую люди сознательно принимают и проговаривают. Идейная основа идентичности – добровольный отказ от рождения детей, а её маркер – самоидентификация: «я – чайлдфри». Во-вторых, чайлдфри – это группа людей, а не отдельные индивиды. Это люди, объединенные по принципу добровольной бездетности и имеющие потребность в утверждении этой позиции в глазах общества. В-третьих, позиция чайлдфри предполагает «социально-политическую мобилизацию»: отстаивание своих прав в разных формах – «от митингов и пикетов до набегов на пабрики “овуляшек” (так в сообществе называют людей, фанатично относящихся к родителству) в соцсетях».

Следует отметить, что не все люди, отказавшиеся от родительства, считают себя чайлдфри. Выделенные три пункта «работают» далеко не для каждого человека, добровольно отказавшегося от родительства. Так, не все ищут поддержки сообществ. Да и социально-политическая активность чайлдфри весьма ограничена. Она, скорее, сконструирована СМИ.

Бездетность бывает разной: *вынужденной, добровольной, сознательной, намеренной*. Разница между добровольной и сознательной бездетностью состоит в том, что в первом случае речь идёт об отказе от деторождения преимущественно по эмоцио-

нальным причинам, а во втором – по рациональным. Разумеется, между двумя этими крайностями лежит континуум разнообразных вариаций. Намеренная бездетность (intended childlessness), часто вынужденная и связанная с обстоятельствами, за исключением - бесплодия, которое считается вынужденной бездетностью. Намеренная бездетность может быть преходящим явлением.

Причин у бездетности много: желание пожить для себя, карьера и самореализация, проблемы с деньгами, боязнь быть не в форме после родов и пр. Кому-то важно состоять в группах единомышленников, кому-то - нет. Пока эта доля сравнительно небольшая. В США 15% женщин в возрасте 40-44 лет не имеют детей, а в Австрии, Испании и Великобритании – и вовсе более 20%. По социологическим данным, до 9% россиян – как мужчин, так и женщин – собираются остаться бездетными [6]. По Республике Молдова такие данные отсутствуют.

Следует уточнить, что речь не о ситуации, когда пара откладывает рождение детей, и не о бесплодии. Второе часто исправимо, учитывая возможности вспомогательных репродуктивных технологий – экстракорпорального оплодотворения и пр. Речь о сознательном решении – не рожать вообще. Пара выбирает не репродуктивный секс и «не-родительство». Это явление лучше называть *добровольной либо сознательной бездетностью* (англ. voluntary childlessness), а не - чайлдфри (childfree), - подчеркивает Илья Ломакин [5].

К такому выводу пришли и мы по итогам проведенных в Тираспольском государственном университете серий интервью и групповых дискуссий с теми студентами-мастерантами, чьи жизненные планы не включают родительство. В ходе исследования выяснилось, что не все респонденты были готовы назвать себя «чайлдфри» и не считали себя членами подобного сообщества.

По результатам ответов студентов удалось выделить *пять* наиболее часто упоминаемых аргументов, чтобы не заводить детей:

- 1) Нежелание брать на себя дополнительную серьезную ответственность. «У кого детей нет, нет и проблем. Ну и зачем мне создавать основных себе лишнюю проблему?» - 25% студентов-чайлдфри.
- 2) Жизнь «для себя», сохранение свободы и независимости от кого бы то ни было, а также неготовность тратить время и средства на воспитание ребенка - 15% студентов-чайлдфри.
- 3) Негативное отношение к маленьким детям у некоторых респондентов. «Я не люблю младенцев <...> они вызывают у меня отвращение <...>», – заявляет 12% студентов-чайлдфри.
- 4) Дети расценивались как преграда на пути к самодостаточности. 28% студентов-чайлдфри подчеркивает: «Я принимаю детей, но для себя лично я их не хочу, <...> есть личные какие-то интересы, карьера, независимость».
- 5) Участники интервью говорили о «детской ловушке» и стремлении избегать необратимых решений: «Не попробуешь – не узнаешь, попробуешь – куда уж денешься», – утверждали 20% студентов-чайлдфри.

Проанализировав мотивы отказа от родительства, удалось выявить три типа: (1) добровольный, (2) сознательный и (3) намеренный отказ. Результаты исследования данной проблематики позволили заметить, что *отказ от родительства* был мотивирован сразу несколькими доводами и в совокупности:

- отсутствием партнера и нежеланием растить ребенка в одиночку;
- финансовыми трудностями;
- страхом перед родами;
- отвращением к материнству;
- боязнью женщин потерять сексуальную привлекательность;
- гипотетической возможностью усыновления сирот вместо рождения «новых» детей;

- борьбой с «глобальным перенаселением», а одновременно – и с изменением климата (меньше людей, меньше потребления и производства – слабее потепление).

Последняя причина близка к «идейному» отказу от деторождения, к сознательной бездетности. Её сторонники обосновывали свои взгляды множеством аргументов: от «плохих генов» до ухудшающегося состояния окружающей среды. Респонденты рассказывали, что часто встречались с непониманием своей позиции по вопросу родительства. Оно выражалось в остром желании преподавателей, сокурсников и коллег «вызвать добровольного бездетного на душевную беседу» и переубедить. Студентка магистратуры второго курса рассказывала: *«Преподаватель мне стала <...> говорить, типа, миссия женщины рожать. Я ей говорю, что не хочу рожать. На что последовало: “Как же так! Да вы не понимаете! Да вы же женщина, это - ваш долг!”»*. Респондентка комментирует: *«Такое ощущение, что люди во мне видят просто машину для воспроизводства других людей, и - всё»*.

Были установлены ситуации, когда сознательную бездетность прикрывают бесплодием, и - наоборот. Некоторые, кто добровольно отказывается от родительской функции по причине того, что устал или не желает объяснять свою позицию, говорили: *«Да не можем мы: бесплодие у нас - ничего не поделаешь»*. Аналогичная ситуация возникала у респондентов, которые не могут иметь детей по медицинским причинам. Не желая попасть под прессинг родственников или “доброжелателей”, они отнесли себя к категории “чайлдфри” или “добровольно бездетных”. Многие студенты подчеркивали, что их решение не иметь детей – сознательное. На нём и основана идентичность группы. Одна из участниц исследования подчёркивала: *«Чайлдфри – это осознанный выбор в пользу отказа от деторождения. <...> Именно тот, к которому женщина приходит сама <...>. То есть это она приняла решение, что ей - так лучше, ей - так выгоднее»*. Другая а уточняла: *«Ты можешь быть каким угодно – богатым или бедным, иметь какие угодно интересы, но ребёнка ты не заведёшь никогда»*. В этом смысле чайлдфри – противоположность осознанному материнству, жизнь которого выстроена вокруг ребенка.

В заключение следует отметить, что по сути в настоящем родительство фактически является профессией – занятием с определенными компетенциями (по педагогике, психологии). А это значит, что учебные заведения должны брать на себя ответственность за подготовку будущих родителей, считать профилактику сознательной бездетности как образа жизни молодежи - одним из важных направлений работы школы в поддержку социальной проблемы государства. Чтобы лучше понимать исследуемую проблему, необходимы лонгитюдные исследования феномена сознательной бездетности как образа жизни молодежи. В Молдове таких исследований до сих пор не проводилось. А наши знания относительно явления "отечественных добровольно бездетных" отрывочны и ограничены. Все это обуславливает вполне определённый вектор для дальнейшей работы по укреплению пошатнувшейся демографической ситуации в Молдове и других странах.

Библиография:

1. HEALEY, Jenna, *Rejecting Reproduction: The National Organization for Non-Parents and Childfree Activism in 1970s America*, In: *Journal of Women's History*, Johns Hopkins University Press, Volume 28, Number 1, Spring 2016, pp. 131-156. 10.1353/jowh.2016.0008
2. ИСУПОВА, Ольга, *О влиянии образа жизни на желание иметь детей, о европейском типе брачности и философии чайлдфри*. Интернет: <https://www.postnauka.ru/video/31220>
3. <https://esquire.ru/articles/61772-childfree>
4. <https://wonderzine.com/wonderzine/life/life/230330-childfree>
5. <https://indicator.ru/humanitarian-science/mify-i-fakty-o-ne-roditelstve.htm>
6. <https://iq.hse.ru/news/355960627.html>

FORMAREA PREADOLESCENTULUI PENTRU ROLUL DE PĂRINTE RESPONSABIL

Ioana Corina ROTARU, drd.

Universitatea Pedagogică de Stat din Chișinău

Abstract: *The age of puberty is characterized by a strong tendency to assert personality. The preadolescent likes to identify with different models that he chooses either from among the people he comes in contact with, or from literature, science etc. Preparation for the role of parents is obtained like the professional one gradually, as it is exercised, as some aspects of life are lived directly. They like to see in their parents those strong people, those people who assume their responsibilities, those people who know how to lead them, from whom they can learn and whom they can imitate.*

Keywords: *preadolescent, responsible parent.*

Pubertatea reprezintă etapa de vârstă în care organismul este supus unor importante transformări care realizează, în final, maturizarea individului. În perioada pubertății au loc importante modificări fizice și psihice, în mod deosebit cognitive, emoționale și sociale, ce sunt influențate de nivelul economic și sociocultural în care trăiește puberul. Unii autori, precum Diane Papalia și colaboratorii (2010), consideră că pubertatea face parte integrantă din adolescență, pe care o apreciază ca fiind perioada ce cuprinde vârstele între 11-19 ani. Alți autori delimitează perioada preadolescenței astfel: A. Gesell vorbește de perioada 10-16 ani, M. Debesse se referă la vârstele între 12 și 18-20 ani, V. Krutečki și J. Lukin descriu preadolescența de la 11-12 la 14-15 ani, Șt. Zisulescu delimitează preadolescența între 11-15 ani și adolescența propriu-zisă de la 15-16 ani la 19-20 ani; aceștia sunt de părere că pubertatea constituie un substadiu al stadiului adolescenței, deoarece apar o serie de caracteristici biologice, psihice, cele din planul gândirii formale ce reprezintă maturizări specifice adolescenței (Șt. Zisulescu, 1968; H. Lehalle, 1988). Cei mai mulți dintre autori tratează pubertatea ca perioadă distinctă, trecerea de la copilărie la adolescență (A. Munteanu, 2009; T. Crețu, 2000). Din punctul de vedere al lui P. Osterrieth (1976), pubertatea nu constituie un stadiu distinct, pentru că intervalul de vârstă se împarte în două părți, până la 12 ani în *copilărie* și după 12 ani în *adolescență*. E. Verza și F.E. Verza (2017) consideră că pubertatea face parte din ciclul copilăriei și este, în același timp, o perioadă de tranziție între copilărie și adolescență. În această perioadă se pot constata tendințele spre maturizare. Ch. Buhler separă pubertatea de adolescență: pubertatea începe la 11-13 ani, la fete, și la 14 ani la băieți, terminându-se la ambele sexe la 17 ani, urmând adolescența. În primii doi ani, puberul este dominat de trăsăturile copilăriei, iar în următorii doi ani – de noile caracteristici ce apar treptat, dar insuficient conturat pentru a fi un adolescent deplin. [1]

Din perspectivă psihologică, specialiștii încadrează pubertatea în intervalul 10/11-14/15 ani, perioadă caracterizată de o multitudine de modificări cu rol esențial în structura viitoarei personalități și „oscilații între negarea identității de a fi copii și de a fi plasați în lumea adulților”. De aici și justificarea denumirii acestei perioade prin termenul de preadolescență. [2]

Puberul are mai multe caracteristici fizice și psihice asemănătoare școlarului mic de la finalul perioadei. Stadiul de puber (10/11-14/15 ani) parcurge cel de-al doilea ciclu elementar, gimnaziul. În această perioadă, dominantă este apariția de caracteristici ce exprimă tendințe de maturizare biologică și intensă dezvoltare a structurii personalității și a instalării planului gândirii formale de tip adult. Activitatea importantă desfășurată în perioada pubertății rămâne învățarea și instruirea teoretică și practică. Interesele și aptitudinile se bazează pe învățarea specială diferențiată și pe autoînvățare.

Activitatea de învățare devine mai complexă prin aplicarea proceselor cognitive superioare și dezvoltarea intereselor și dorințelor, a motivațiilor pentru a ști, pentru a cunoaște și afirmarea potențialului său intelectual. Personalitatea este influențată și de maturizarea biologică.

Un semn al maturizării este faptul că tânărul încearcă să-și dea seama de resursele sale personale și de realizarea identității proprii și a independenței prin detașarea de tutela parentală. Ca urmare, pubertatea constituie încheierea ciclului copilăriei și pregătirea caracteristicilor de trecere la adolescență. Stadiul de puber poate fi împărțit în: a. *substadiul prepuberal* (10/11-12 ani) se caracterizează prin antrenarea copilului în activități responsabile și competiționale, care îl fac să-și dea seama de valoarea și potențialul de care dispune. Fetele se remarcă prin conduite discrete, cu mai mult echilibru, cu o mai bună disciplină și sânguință față de învățătură. La băieți se constată mai multe momente de neatenție, mai puțină disciplină și o tendință spre distragere, lipsă de concentrare în timpul lecțiilor, mai puțină concentrare pentru îndeplinirea de sarcini familiale sau școlare; b. *substadiul pubertății propriu-zise* (12-14 ani). În *plan psihologic*, se constată trăiri tensionale, confuze și stări de disconfort, care pot afecta relațiile cu cei din jur, deoarece puberul este mai atent la evenimentele pe care le traversează, mai interiorizat și mai meditativ, mai puțin interesat de cei din jur; c. *substadiul postpubertal* (14-15 ani) este dominat de însușiri anatomice și psihologice ce fac trecerea spre adolescență.

Începând cu clasa a VIII-a - a IX-a elevul devine puternic, capabil de eforturi mari, gândirea capătă deplină putere de abstractizare și sinteză, el înțelege acum complexitatea problemelor științei, tehnicii, devine conștient de problemele sociale, de drepturile și îndatoririle sale, începe să vadă mai clar în interiorul său, să-și judece intențiile, aspirațiile, slăbiciunile. Toate acestea conduc către dorința acestora de a fi cât mai repede adult și la pretenția de a fi tratat ca un adult. La 16 ani, copilul are mai multă încredere în el, este mai stăpân pe sine, își controlează emoțiile, devine optimist.[3]

Învățarea devine tot mai sistematică datorită caracterului voluntar și conștient, pe care puberul îl probează în relațiile competiționale cu colegii și în dorința de a ocupa un loc central în cadrul clasei sau a grupului din care face parte. Având în vedere solicitările tot mai intense ale școlii și volumul mare de informații, puberul trebuie să se adapteze la aceste cerințe, să-și armonizeze activitatea intelectuală pentru a depăși momentele frustrante și anxioase provocate de dezaprobarea colegilor sau a profesorilor. În pubertate se dezvoltă capacitățile de generalizare, iar prin studiul unor discipline, printre care și educația tehnologică, reprezentările se extind în domenii diversificate, oferind un material pentru desfășurarea activității de gândire. [4] Activitatea elevului este în mod esențial una de asimilare conștientă a valorilor culturii și civilizației pe care școala și societatea, la un anumit nivel al dezvoltării lor, le consideră necesare pregătirii și formării viitorilor cetățeni. [5]

Întreaga perioadă preadolescentină este legată de schimbări de mare intensitate și cu efecte vizibile de înfățișare, comportament și relaționare internă cu lucrare exterioară, inclusiv prin creșterea mare a capacității de integrare în specificul vieții sociale în care acesta trăiește. Tot în această perioadă, preadolescenții se caracterizează prin axarea personalității pe achiziții de roluri dobândite și legate de câmpul vieții școlare, familiale, sunt evidente implicația și participarea la viața culturală, socială, tentația creației și însușirea de tehnici și cunoștințe ce solicită abilități manuale. Perioada pubertății este perioada apropierei de lumea valorilor, de conștientizarea idealurilor ca trasee de viață socială și personală. Memoria se schimbă calitativ, copilul învață să sistematizeze, să lege între ele diversele cunoștințe.[6] Copiii nu sunt egali la naștere ca zestre ereditară, ci diferă prin dispozițiile moștenite de la părinți. Dispozițiile nu sunt aptitudini, nu sunt calități, ele condiționează formarea aptitudinilor, se dezvoltă, se diversifică, se transformă în aptitudini prin exercitarea lor sub acțiunea mediului și a educației.[7]

Epoca pubertății se caracterizează printr-o puternică tendință de afirmare a personalității. Preadolescentului îi place să se identifice cu diferite modele pe care și le alege fie din rândul persoanelor cu care vine în contact, fie din literatură, știință etc. Adevărata pregătire pentru rolul de părinți se obține, ca și cea profesională, treptat, pe măsură ce se exercită, pe măsură ce unele aspecte ale vieții sunt trăite direct.[8] Acestora le place să vadă în părinții lor acei oameni puternici, acei oameni care-și asumă responsabilitățile, acei oameni care știu să-i conducă, de la care ei să învețe și pe care ei să-i imite. Părinții puternici sunt aceia care știu să-și folosească

fermitatea și blândețea la momentul potrivit și întotdeauna pentru binele tuturor celor din familie. Atmosfera pe care o creează în familie astfel de părinți este una potrivită creșterii și educării unui *copil puternic, încrezător, amabil și responsabil*.

„Meseria” de părinte este, în același timp, cea mai dificilă și cea mai ușoară meserie din lume. În condițiile unei atmosfere familiale echilibrate și prielnice dezvoltării copilului de vârsta preșcolară, familia este, în primul rând, cadrul existenței biofizice, al acestei dezvoltări. Un anumit regim igienico-sanitar necesar dezvoltării fizice sănătoase și armonioase înseamnă asigurarea unui program al zilei care să respecte ore de somn, alimentare, activități, joc, plimbări. Un judicios echilibru al acestora în raport cu disponibilitățile copilului trebuie să evite suprasolicitarea fizică și, mai ales, nervoasă a organismului foarte fragil.

Un bun dobândit și apreciat, câștigat de către copil în familie este comportamentul moral ca rezultat al unui sistem de cerințe precise, categorice dublat de un permanent respect pentru copilul care trebuie să se simtă iubit și ocrotit.

În accepțiunea cea mai largă a termenului „copil bun” reprezintă în fapt suma trăsăturilor pozitive structurate în dinamica comportamentului: sârguință, cinste, inițiativă creatoare, sociabilitate, politețe, dispoziție de colaborare etc., după cum părinte bun înseamnă: răbdare, calm, înțelegere, un fond afectiv numit în termeni obișnuiți, dragoste față de copil.

Pentru a putea descoperi „binele” care mai târziu va deveni „principialitate, cinste, spirit de a-ți ajuta aproapele, criteriul de evaluare a comportării” este necesar ca în grupul familial să existe un cod de conduită bazat pe o egală respectare a normelor atât de către copiii, cât și de către părinți. Respectiv, cerând copiilor să acționeze într-un anumit mod, părinții să constituie modelul și imboldul în acea direcție și nu factor derutant.

Participarea efectivă a părinților la necazurile copiilor, la evenimentele din viața acestora, le dau liniștea și siguranța. Nu frica, nu teama trebuie să-l determine pe copil la acțiune; e bine să li se explice natura greșelilor săvârșite, gravitatea acestora și să nu se apeleze la măsuri unilaterale de natură să producă blocaje psihice și dezadaptare socială. Dragostea de adevăr nu poate fi cultivată de către părinții care instalează copiilor frica de pedeapsă. De asemenea, să se știe că drumul spre adevăr nu are trepte: este sau nu este adevăr, este ori nu este minciună? Importantă pentru formarea copilului în sensul cultivării și promovării adevărului este consecvența între vorba și fapta adultului, între cele teoretizate și cele ce-i pot fi concret demonstrate.

Familia este cea care îi cultivă dragostea față de frumos, ca fiind un aspect al pregătirii bunului gust al copilului față de îmbrăcăminte, de ținuta fizică, de cadru al locuinței, precum și ca frumusețe în comportare, în relațiile cu cei din jur. Dragostea de frumos a copilului se va întâlni peste ani, cu ordinea, cu curățenia, cu decența în înfățișarea fizică și cu demnitatea în comportare, cu grija de a realiza numai lucruri de bună calitate, sub aspect fizic, dar și spiritual.

Familia, conviețuirea alături de părinți, reprezintă școala primilor ani ai copilului în care trebuie să primească bazele temeinice ale viitoarei sale conștiințe, ale tuturor trăsăturilor care-l vor defini ca om integru în epoca maturității sale.

Familia este grupul cel mai important dintre toate grupurile sociale, deoarece ea influențează și modelează persoana umană. Psihologia socială și sociologia susține că familia este: adevăratul laborator de formare a persoanei, de transformare a individului în persoană adică în „individ cu status social”.

Mediul familial este primul mediu educativ și socializator pe care îl cunoaște copilul și a cărui influență îi marchează esențial dezvoltarea ca individ. Legătura copilului cu familia extrem de puternică și de neînlocuit. Familia îndeplinește importante funcțiuni în procesul general al integrării copilului în mediul social, fapt ce se reflectă asupra dezvoltării sale. Acestea sunt: creează o dependență absolută a copilului de membrii microgrupului familial din punct de vedere fizic, psihic, material; impactul emoțional pe care îl exercită este maxim; oferă primele modele comportamentale, creează primele obișnuințe și deprinderi; creează un stil comportamental; influența educativă pe care o exercită familia este implicată, face parte integrantă din viață.

Educația copiilor se realizează atât prin intermediul procesului instructiv-educativ, cât și în cadrul activităților extrașcolare, un rol important fiind deținut de familie. Între factorii educației, familia a fost și este considerată ca factor prioritar și primordial deoarece, în ordinea firească a lucrurilor, educația începe în familie, unde se formează „ceea ce este mai valoros pe lume – omul de caracter” – după cum spunea Loisel. Familia își aduce contribuția în toate sectoarele educației, aici copilul făcându-și „ucenicia” pentru viață, cea morală rămânând însă esențială prin substanța pe care i-o imprimă familia.

Atmosfera afectivă din familie are o influență hotărâtoare asupra dezvoltării psihice în mica copilărie, copilul învață limbajul și comportamentul social, își formează aspirații și idealuri, convingeri și aptitudini, sentimente, trăsături de voință și caracter.

Întotdeauna ambianța, climatul din familie influențează, în raport cu natura sa, personalitatea copilului. Marele pedagog John Locke, convins de puterea exemplului în familie, afirma: „Nu trebuie să faceți în fața copilului nimic din ce nu vreți să imite”.

Echilibrul relațional și adaptativ pe care copilul îl moștenește din tiparul reprezentat de familia sa este cea mai sigură investiție pentru formarea personalității asigurându-i succesul în general. În cazul în care este crescut într-un climat tensionat, conflictual, instabil, copilul se poate inhiba sau chiar se poate maturiza afectiv și conjunctiv.

Dacă părintele va fi mereu ocupat, neatent, obosit, neavând dispoziția sufletească nici timpul necesar să îl asculte pe copil, firul comunicării se rupe, iar copilul se va simți neglijat, respins în așteptările sale. Va căuta răspunsuri în altă parte sau nu va mai căuta deloc. Numai fiind aproape de sufletul copilului, pătrunzând în gând și luând parte la preocupările acestuia, părintele devine confidentul, sfătuitorul, punctul de rezistență și încredere al copilului sporind șansele unei iubiri reciproce și ale unui respect necondiționat. S-a modificat între timp și familia, părinții s-au schimbat, sunt mai ocupați la serviciile pe care le au și nu mai sunt preocupați în permanență de lecțiile copiilor, chiar acei părinți care în decursul școlii primare stăteau lângă copii observându-i dacă scriu corect. Copilul observă diferențe semnificative între conduita feminină și cea masculină în familie. Tatăl apare în ochii tânărului ca fiind mai ocupat profesional, mai autoritar și mai tandru, discret, pentru frații mai mici și față de surori. Mama este mai sentimentală și participantă la evenimentele prin care se trece, este considerată mai prietenoasă, foarte gospodină și, în general, pretențioasă, observă toate neregulile, dezordinile. Ea ține la prestigiul familiei și tot ea ține legătura cu școala. Opiniile copiilor cu privire la părinți se modifică mereu. Severitatea competițiilor a făcut să crească gradul de tensiune în familie. Iubirea unui părinte, adesea în exces și inexplicabilă nu poate justifica erorile de comportament și de atitudine în raport cu copilul, mai ales că ele decurg din impasul relațiilor părinte-copil, părinte cu el însuși, părinte cu partenerul de viață. Dacă într-o familie se cultivă dorințele/pretențiile copilului, dar se neglijează dezvoltarea inițiativei, implicării personale în activitate, echilibrul, apar grave disfuncționalități în relațiile copiilor cu cei din jurul său, instalându-se unele trăsături de caracter, precum: egoism, lipsa de sensibilitate și atenție față de alții. Rolul părintelui în existența copilului este fundamental numai în măsura în care el contribuie la formarea un individ rezistent, puternic, adaptabil, echilibrat, bun. „Profesia” de părinte este una din cele mai vechi profesii care se practică de către toți membrii comunității, însă puțini sunt cei care se străduiesc s-o învețe sistematic, să-și pună probleme și să încerce să le rezolve la nivelul perioadei actuale. Pentru o bună educație a copilului este necesară conlucrarea familiei cu grădinița, iar apoi cu școala.

„Începeți dar prin a vă cunoaște copiii” (J. J. Rousseau) se află și astăzi la temelia educației.

Funcția de părinte este o „meserie” și, ca oricare meserie, ea trebuie învățată. Noțiunea de părinte nu poate exista separat de cea de copil/urmaș, după cum noțiunea de educator nu poate exista separat de cea de educat.

Părinții trebuie să cunoască, să devină conștienți de influența pe care o exercită prezența lor în viața copilului, să fie convinși că educația ce trebuie dată copilului, pentru societatea actuală este diferită de cele precedente, că societatea viitoare va fi diferită de cea actuală, iar copilul trebuie pregătit corespunzător.

Greșesc acei părinți care le interzic copiilor să se „atingă de anumite obiecte” sau să se deplaseze cât de mult pot. Tendința copilului de a apuca, de a desface piesele unei jucării, de a le pipăi, de a le privi, chiar de a le izbi pentru a vedea dacă se sparg sau nu, nu trebuie oprită. Un copil sănătos, bine alimentat și crescut în condiții igienice, manifestă un activism care trebuie stimulat, dar și supravegheat și îndrumat. Curiozitatea acută de a cerceta tot ce-l înconjoară trebuie încurajată. Ea reprezintă germeii viitoarei curiozități epistemice, a spiritului de observație, a extinderii câmpului perceptiv, a capacității de a analiza, de a compara etc.

Tânărul se caută pe sine însuși, își definește și conturează identitatea și-și caută un statut social care să-i justifice trecerea spre viața de adult. Dintre toate etapele de dezvoltare ale omului, preadolescența este cea mai generatoare de opinii și discuții, cu toate că aceștia sunt controversați. Controversele au servit unor probleme ce aveau în vedere adaptarea generală, inclusiv familială a preadolescenților.

Unele cercetări pedagogice au pus în evidență receptivitatea mare a tinerilor la achiziții culturale, determinând creșterea capacităților de memorare și învățare. Tinerii zilelor noastre se distanțează de celelalte generații printr-o mai mare cantitate de cunoștințe tehnice și științifice, o mai mare cantitate de învățare de practică socială, de formarea de sentimente de responsabilitate și de datorie ca expresie a sinelui social.

Pregătirea tinerilor pentru viața de familie este componenta importantă a procesului general de formare a personalității tinerilor, componentă ce vizează realizarea unor achiziții psihocomportamentale necesare adoptării și exercitării statutului de părinte. Acest tip de pregătire a tinerilor se poate realiza prin intensificarea preocupărilor școlii și familiei încă din perioada preadolescenței, ale cărei principii trebuie asigurate de foarte timpuriu, precum și comportamentul și comunicarea afectiv-morală intersexe.

Obiectivele generale urmărite în pregătirea tinerilor pentru viața de familie sunt: cunoașterea și stimularea la tineri a comportamentelor complementare; formarea la tineri a unei culturi afective și morale care să asigure bazele unui comportament sociofamilial matur; diminuarea agresivității și a competitivității intersexe, în special la vârstele școlare mijlocii ale pubertății. Pregătirea tinerilor pentru viața de familie este necesară să fie începută cât mai de timpuriu cu putință, *în forme specifice vârstei și nivelului de înțelegere*, într-un cadru organizat și într-o manieră sistematică. Tinerii trebuie să fie obișnuiți în a se aștepta să afle mai mult despre modul cum trebuie să trăiască în societate pentru a deveni oameni compleți. „A ști” și „a face” trebuie să se conjuge cu „a trăi echilibrat, sănătos, eficient, moral, responsabil atât cu sine, cât și cu cei din jurul său”. [9] Orice tânăr este lipsit de griji, preocupat doar de sine, orientându-se doar spre plăceri și trăind cu intensitate momentul. Aceștia se află în plin proces de formare a personalității, își doresc din ce în ce mai multă interdependență și autonomie, dar nu sunt conștienți de responsabilitățile care le revin. A-l face pe tânăr responsabil și autonom este una dintre marile provocări care le revin părinților. A deveni autonom nu înseamnă numai să înaintezi în vârstă, ci să dobândești suficientă încredere în forțele proprii, încât să poți lua decizii, să devii treptat independent, să gândești cu propria minte și să-ți faci propriile păreri. Pentru a încuraja autonomia adolescenților este necesar să li se acorde încredere, să le fie remarcate progresele pe care le fac, să li se lase libertatea de a avea propriile inițiative, să li se stimuleze gândirea și creativitatea. Pentru a testa capacitatea de a-și asuma responsabilitățile, li se pot încredința sarcini specifice pe care trebuie să le îndeplinească în mod regulat. [10] Succesul tânărului în viață depinde, în primul rând, de felul în care el își organizează munca sa și de capacitatea de a se identifica cu ea.

Bibliografie:

1. DUMITRESCU, Ion. *Adolescenții, lumea lor spirituală și activitatea educativă*. Craiova: Ed. Scrisul românesc, 1980
2. ȘCHIOPU, Ursula. *Psihologia vârstelor. Ciclurile vieții*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1997
3. COSMOVICI, Andrei, CALUSCHI, Mariana. *Adolescentul și timpul său liber*. Iași: Ed. Junimea, 1985

4. VERZA, Emil, VERZA, Florin Emil. *Psihologia copilului*. București: Ed. Trei, 2017, 157 p.
5. NEACȘU, Ioan. *Motivație și învățare*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1978
6. ȘCHIOPU, Ursula, VERZA, Emil. *Adolescența, personalitate și limbaj*. București: Ed. Albatros, 1989
7. ȚIRCOVICU, Victor. *Pedagogie generală*. București: Ed. Facla, 1975
8. BĂTRÎNU, Emilia. *Educația în familie*. București: Ed. Politică, 1980
9. MITROFAN, Ion. *Familia de la A ... la Z. Mic dicționar al vieții de familie*. București: Ed. Științifică, 1991
10. VALLIERES, Suzanne. *Trucuri psihologice pentru părinți. Educația adolescenților*. Iași: Ed. Polirom, 2013. 189 p.

CZU 378.1:316.7

ВОСПИТАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Ирина ПОЙДОЛОВА, преподаватель,
Комратский государственный университет

Rezumat: *Articolul este dedicat cercetării problemei de comunicare interculturală; analizei noțiunii comunicarea interculturală și disponibilitatea ei. De asemenea, se analizează nivelurile și criteriile disponibilității.*

Cuvinte-cheie: *disponibilitate pedagogică, comunicare interculturală, educație interculturală.*

Современное представление о высококлассном специалисте включает в себя широкий спектр разного рода характеристик. Навыки межкультурной коммуникации являются одной из важнейших составляющих профессиональной культуры будущего специалиста. Поэтому одним из направлений профессиональной подготовки является формирование готовности студентов к межкультурной коммуникации. По нашему мнению, межкультурная коммуникация должна быть выделена как необходимый компонент высшего образования, а обучение студентов необходимо осуществлять в духе диалога культур, развивая у них способность проникновения в ценности другой культуры, воспитывая терпимость по отношению к чужой культуре, к инакомыслию, уважительное отношение к другому народу, другой нации. Интерес к проблемам готовности студентов к межкультурной коммуникации приобретает приоритетное значение, поскольку вузовское образование призвано способствовать подготовке специалистов, осознающих растущую глобальную взаимозависимость между народами и нациями, понимающих необходимость международной солидарности и сотрудничества и готовых к конструктивному участию в диалоге культур. Полагается, что межкультурная коммуникация – это один из элементов межкультурного вузовского образования, особая часть человеческих отношений между носителями разных культур, включающая в себя культуру и коммуникацию, способствующая тому, что коммуникаторы проявляют свои знания, ценности, опыт и тем самым выявляют сущность другой культуры. В образовательном пространстве вуза важно создать такие условия, в которых студент начинает соотносить себя не только со своей культурой, но и с другими, испытывать симпатию, стремится найти способы конструктивного взаимодействия. Но на практике существуют барьеры, препятствующие межкультурному взаимодействию индивидов. Обучение общению с позиции коммуникативно-культурологического подхода может рассматриваться как обучение преодолению различных барьеров на основе диалогического понимания разных культур, которое предполагает общение с другим как с самим собой, обмен мнениями и опытом, постижение ценностей и традиций других. Здесь возможно несколько путей: во первых, знание об этих барьерах; во вторых, осознание возникающих препятствий (в общеметодологическом и индивидуальных аспектах); в третьих, создание нравственно-ценностной базы для

их преодоления; в четвертых, выбор некоторых рекомендаций по способам преодоления возможных барьеров; в пятых, помощь в индивидуальном развитии соответствующих способностей [1, с. 142]. При этом необходимо иметь в виду, что готовность к межкультурной коммуникации не формируется автоматически. Для этого нужна большая, кропотливая и творческая совместная работа теоретиков и практиков в данной области, о чем свидетельствуют результаты проведенного нами исследования, отражающие уровень готовности студентов вуза физической культуры к межкультурной коммуникации. Одним из методов сбора информации о состоянии готовности студентов к межкультурной коммуникации был избран метод анкетирования. Мы попытались выяснить уровень готовности студентов к межкультурной коммуникации, самооценку уровня подготовленности к межкультурной коммуникации, желание участвовать в межкультурной коммуникации, уровень толерантности [5]. Задача исследования состояла в выявлении того, как студенты относятся к культуре своего народа и как глубоко ее знают. Результаты опроса показали: 28,2% студентов считают, что знают ее хорошо; 59,2% – знают частично; 12,6% – знают плохо. На вопрос «Как вы считаете, знания и навыки межкультурной коммуникации помогут Вам в будущей профессии?» 32,2% респондентов ответили – да; 60% – иногда; 7,8% – нет. Интересным оказалось распределение ответов на вопрос о том, способствует ли совместное проживание людей, принадлежащих к различным этносам, их взаимному культурному обогащению. Согласны с данной точкой зрения 60% респондентов. Уверены в обратном 13% опрошенных. Среди студентов выделяется также весьма представительная группа затруднившихся с ответом – 27%. Такой большой процент затруднившихся с ответом является свидетельством того, что данный вопрос не так прост, а ответ на него не столь очевиден, как это может показаться на первый взгляд. Результаты проведенного опроса, а также анализ научно-педагогической литературы, диссертационных исследований по исследуемой проблеме позволил нам выявить и описать уровни готовности студентов к межкультурной коммуникации.

Низкий уровень характеризуется тем, что у студентов в ходе профессиональной подготовки развитие готовности к межкультурной коммуникации формируется стихийно и в недостаточной степени. У них наблюдаются фрагментарные знания своей культуры и культуры других народов, основ теории межкультурной коммуникации, недостаточно сформированы коммуникативные умения. Они слабо владеют навыками анализа социокультурной информации, не умеют выбирать приемлемый стиль межкультурного общения, не готовы к толерантному взаимодействию, а также недостаточно проявляют соответствующие нравственно-ценностные качества в процессе межкультурной коммуникации.

Средний уровень характеризуется неполной сформированностью целостной структуры готовности к межкультурной коммуникации, неравномерным развитием отдельных ее компонентов: недостаточным умением применения теоретических знаний в межкультурном взаимодействии, недостаточным владением навыками межкультурной коммуникации. Но при этом наблюдается наличие устойчивого стремления к их формированию, развитию необходимых профессионально значимых и личностных качеств, проявлению уважения к представителям иных культур.

Высокий уровень готовности к межкультурной коммуникации характеризуется глубокими познаниями студента в этой области, осознанным и творческим использованием полученных теоретических знаний. Сформированную готовность можно считать личностно-профессиональной характеристикой будущего специалиста.

Критериальными показателями высокого уровня готовности студентов к межкультурной коммуникации являются:

- осознание и признание приоритета общечеловеческих ценностей;
- постоянный и устойчивый интерес к культуре своего народа, народов своей страны и мира;

- сформированные умения и навыки продуктивного взаимодействия с носителями различных культур;
- наличие межкультурной коммуникативной компетенции;
- толерантность и позитивное отношение к культурным различиям;
- преодоление негативных этносоциальных стереотипов;
- стремление к овладению и повышению культуры межнационального общения.

Проведенный нами анализ показал, что студенты признают необходимость повышения уровня готовности к межкультурной коммуникации. Они понимают необходимость овладения навыками в данной области в образовательном процессе вуза, поскольку межкультурная коммуникация может послужить основой для улучшения их отношений с другими людьми, установления более тесных контактов между представителями разных национальностей и культур. Процесс развития готовности студентов к межкультурной коммуникации в образовательной деятельности учебного заведения может быть эффективным, если будет учитывать: принцип диалога и взаимодействия культур; процессы межэтнической интеграции; необходимость формирования у студентов умения адаптироваться к мультикультурной и полиэтнической среде, развития межкультурных коммуникаций [4, с. 8].

Основная задача развития готовности студенческой молодежи к межкультурной коммуникации на современном этапе развития общества заключается в том, чтобы активизировать гуманитарный потенциал вузовского образования, нацелить его на выработку и утверждение концептуального приоритета общечеловеческих ценностей, сближения культур разных стран.

Библиография:

1. ГЕЙХМАН, Л.К., *Интерактивное обучение общению как модель межкультурной коммуникации* // Вестник Московского университета. Серия 19., 2003, № 3, С. 138-146.
2. ГРУШЕВИЦКАЯ, Т.Г., *Основы межкультурной коммуникации: [учебник для вузов]* /Т.Г. Грушевицкая, В.Д. Попков, А.П. Садохин; под ред. А. П. Садохина, М.: Юнита Дана, 2003, 352 с.
3. ДЕВЯТОВА, Г.Г., *Формирование готовности будущих учителей иностранного языка к межкультурной коммуникации: автореф.дис. канд. пед.наук, МГТУ, Магнитогорск, 2002, 27 с.*
4. СЛОБОЖАНКИНА Л.Р. *Формирование межкультурной толерантности будущих специалистов в процессе иноязычной подготовки: автореф.дис. канд. пед.наук / Л.Р. Слобожанкина. – Магнитогорск: МаГУ, 2006. – 20 с.*
5. ФАБРИКА, И.Г., *Специфические методы исследования и развития межкультурной коммуникации студентов университета физической культуры [Электронный ресурс],* Режим доступа: <http://www.fannauka/narod/ru/20081.html>, свободный.

CZU 372.363

DEZVOLTAREA CAPACITĂȚII DE ORIENTARE SPAȚIALĂ LA COPII DE VÂRSTĂ PREȘCOLARĂ MARE PRIN PRISMA JOCURILOR DESFĂȘURATE ÎN AER LIBER

Mihaela PAVLENCO, dr., lector universitar
Facultatea de Științe ale Educației și Informatică,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Abstract: *In this article is describes how to develop the process of forming the space representation at preschool through the outdoor activities. Outdoor education is a new type of education, and it is also used as a learning method. Outdoor education at preschool age is achieved through various strategies, but the most effective proves to be the game. Outdoor play is the playful method*

that focuses on movement, on practical and researching the environment activities. Outdoor games, through their content, facilitate the formation of representation about the around world, develop the child's ability to orient and move in space, educate certain moral and volitional qualities.

Keywords: *Outdoor education, outdoor game, space representation, preschool age.*

În societatea în care progresele tehnologice avansează mult și se implică la maximum în viața de zi cu zi, rolul integrării naturii în educarea copiilor crește considerabil. După mai multe secole în care toate cadrele didactice și-au concentrat atenția asupra educării copiilor în sala de grupă, se constată că acest model de instruire nu întrunește toate condițiile. Din acest motiv a apărut necesitatea de a combina instruirea din sala de grupă cu activitățile desfășurate în aer liber, unde preșcolarul interacționează nemijlocit cu lumea înconjurătoare.

Activitățile educaționale desfășurate în afara sălii de grupă, au apărut, totodată, din necesitatea antrenării copiilor în activități fizice, de mișcare, deoarece în ultima perioadă se acordă atenție dezvoltării intelctuale a preșcolarilor și mai puțin se pune accent pe dezvoltarea lui fizică.

Cu toate acestea, conceptul de *Educație în aer liber* nu constituie o noțiune nouă. Despre acest concept au vorbit J. A. Comenius, J. J. Rousseau și J. Dewey în teoriile sale. Potrivit lor, natura constituie locul cel mai eficient pentru formarea personalității copilului. Fiind în mediul natural și interacționând cu corpurile din lumea înconjurătoare, copilul se dezvoltă atât în plan fizic, psihic, cât și emoțional.

În acest context, C.L. Mand afirmă că educația în aer liber implică o abordare completă, mai degrabă senzorială decât abstractă a obiectului. Copiii își folosesc ochii, urechile și mușchii în activitățile în aer liber și învață direct prin proces [2], pe când G.M. Smith abordează acest concept ca un climat de învățare pentru lucrurile ce pot fi cel mai bine învățate în afara sălii de clasă [apud 6, p. 28].

Cu toate acestea, definiția clasică a noțiunii de *educație în aer liber* este dată de Donaldson [1, p. 63] în anul 1958, care semnifică „educație în, despre și pentru aer liber”, adică educația se desfășoară în afara sălii, se învață despre natură și pentru ce? (cu ce scop se realizează educația în aer liber?). Ulterior, spre sfârșitul anilor 1980, această noțiune a suportat anumite schimbări, fiind definită ca proces de învățare experiențială, prin practică, care este desfășurat afară, unde accentul cade pe relațiile dintre oameni și resursele naturale.

Astfel, S. Priest consideră că educația în aer liber constituie o metodă de învățare bazată pe experimentare și practică, în care accentul trece de la obiectul de învățare și este plasat pe relații: relații cu privire la resursele naturale și umane [4, p. 13].

Actualmente, noțiunea de educație în aer liber apare și sub expresia educație de tip outdoor. Autoarea F. Popescu este de părerea că „termenul de educație de tip outdoor este folosit în general pentru a se face referire la o serie de activități organizate, care au loc într-o varietate de moduri, în medii diverse, predominant în aer liber” [3, p. 27].

Educația în aer liber la vârsta preșcolară se realizează prin diverse strategii, dar cea mai eficientă metodă se dovedește a fi jocul. Jocul în aer liber reprezintă acea metodă ludică care pune accent pe mișcare, pe activitățile practice, de cercetare a mediului înconjurător.

Jocul desfășurat în aer liber dezvoltă la copilul de vârstă preșcolară mare o mulțime de abilități, care sunt complet diferite de cele dobândite de el în sala de grupă. În acest context se poate distinge rolul jocurilor desfășurate în aer liber în formarea personalității copilului de vârstă preșcolară mare:

- Jocurile în aer liber oferă explorarea posibilităților de utilizare a mediului înconjurător natural ca spațiu de învățare și formarea competențelor copiilor în mod integrat.
- În cadrul jocului copilul are parte de experiențe noi, care-l pun în situația de a identifica soluții noi, de a cerceta mediul înconjurător.
- Prin intermediul acestei categorii de joc, preșcolarii mari au oportunitatea de a face propria analiză, orientându-se pe noile informații și pe cunoștințele dobândite anterior în sală.
- Aceste jocuri oferă posibilitatea copilului de a se încadra cu mai mare succes în viața cotidiană prin dezvoltarea spiritului practic în activitățile ce ilustrează situații concrete de viață.

- Ele facilitează dezvoltarea capacității copilului de a se orienta și a se mișca într-un anumit spațiu folosindu-se de schema lui corporală, precum și de a determina poziția în spațiu a unor obiecte.
- Jocurile desfășurate în aer liber reprezintă unul dintre mijloacele specifice vârstei preșcolare, care, prin conținutul lor, facilitează formarea unor reprezentări despre lumea înconjurătoare, educă anumite atitudini morale și volitive, precum și dezvoltă motricitatea.
- Aceste jocuri încurajează copilul să-și dezvolte imaginația și creativitatea, să-și asume riscuri și responsabilități, să găsească singur soluții sau strategii și să descopere plăcerea de a face anumite lucruri.
- Jocurile desfășurate în aer liber au un impact puternic și asupra dezvoltării socio-emoționale a copiilor, dar și asupra comportamentului lor. Jocul în aer liber ajută copilul să-și dezvolte viața socială, căci o viață socială bogată a copilului contribuie la creșterea stimei și încrederii de sine, esențiale pentru dezvoltarea lui emoțională.
- Și nu în ultimul rând, jocurile desfășurate în aer liber implică colaborarea cu ceilalți copii în scopul atingerii anumitor scopuri.

Pe lângă cele reflectate mai sus, menționez faptul că jocurile desfășurate în aer liber încurajează atât practicarea multor tipuri de sport sau efectuarea unor mișcări, care sunt extreme de importante pentru creșterea și dezvoltarea lui armonioasă, cât și dezvoltarea unor cunoștințe dintr-un anumit domeniu, inclusiv al celui matematic.

Prin urmare, jocurile desfășurate în aer liber constituie un excelent teren pentru formarea reprezentărilor spațiale la preșcolarii mari, din motiv că ele favorizează determinarea poziției în spațiu a unor obiecte situate în jurul grădiniței sau dezvoltarea capacității copiilor e a se orienta și a se mișca într-un spațiu deschis.

Potrivit I.D. Radu și G. Ulici, jocurile motorii și perceptiv-motorii desfășurate în aer liber implică recunoașterea și verbalizarea diverselor atitudini, acțiuni cu privire la diverse poziții spațiale ale obiectelor/ ființelor, chiar și executarea unor mișcări complexe, care solicită o percepție bună a corporalității. Pe de altă parte, aceste jocuri oferă posibilitatea copiilor să facă „analiza mișcărilor ce le execută; să coordoneze mișcărilor pe bază de memorare; să execute mișcări cu scopuri bine determinate și care solicită precizie, îndemânare, echilibru, aprecierea distanțelor, a forței; să perceapă semnificația gesturilor executate de alții, să exprime și să înțeleagă sentimentele exprimate de alții” [5, p. 71].

În acest context, Chelpanov G.I. sublinia că reprezentările despre poziția, forma lucrurilor, omul le dobândește datorită reprezentării despre „poziția organului, mișcării și a direcției de mișcare a acestuia” [8, p.312].

Din altă perspectivă, Znamenskaya E. V. afirmă că procesul de formare a reprezentărilor spațiale trebuie să se realizeze pe etape, ajutând copiii să efectueze o trecere spre spațiul real de viață, în care copiii greu evidențiază o anumită caracteristică: formă, mărime și poziții relative în spațiu ale formelor [7].

Prin urmare, procesul de formare a capacității de orientare spațială la copiii de vârstă preșcolară mare se realizează preponderent pornind de la perceperea nemijlocită a mediului sau lumii înconjurătoare. Pentru o mai bună desfășurare a procesului vizat, cadrele didactice pot opta pentru o serie de jocuri organizate în aer liber, printre care:

Jocul „Cum se deplasează animalele?”

Scopul jocului: Dezvoltarea capacității de a se orienta în spațiu. Consolidarea deprinderii de identificare a direcției de mișcare. Dezvoltarea memoriei și atenției.

Sarcina didactică: să determine direcția de mișcare a unor ființe.

Reguli de joc: copilul selectat va realiza mișcărilor, fără a descrie. Copilul ce nu îndeplinește corect mișcărilor iese din joc. Copilul ce descrie corect traseul devine el jucător principal.

Materialul didactic: coronițe cu diferite animale.

Elemente de joc: mișcarea, penalizarea.

Desfășurarea jocului: Copii sunt organizați într-un rând. Un copil va veni în față și va primi o coroniță pe care este reprezentat un animal, devenind, astfel, animalul vizat. Cadrul didactic îi spune la ureche copilului traseul de deplasare a lui. La rândul său, copilul va trebui să memoreze traseul și să-l reproducă. Ceilalți copii vor privi atent mișcările și le vor descrie. Copilul ce nu îndeplinește corect mișcările iese din joc. Copilul ce descrie corect traseul are rolul de animal. Se vor schimba copiii până se epuizează rolurile ori copiii s-au plictisit.

Jocul „Găsește jucăria”

Scopul jocului: Dezvoltarea capacității de a se mișca și a se orienta în spațiu. Dezvoltarea atenției.

Sarcina didactică: să distingă poziția unor jucării în raport cu alte corpuri.

Reguli de joc: La semnalul cadrului didactic preșcolarii încep să realizeze acțiunea. Copiii vorbesc rând pe rând. Copilul care răspunde corect este aplaudat.

Materialul didactic: jucării.

Elemente de joc: mișcarea, aplauze.

Desfășurarea jocului: Pentru început, cadrul didactic va distribui jucăriile pe terenul de joacă în diferite poziții față de obiectele de pe teren. La semnalul educatorului, preșcolarii trebuie să-și aleagă o jucărie și aleargă până la el. După ce fiecare copil a ajuns la destinație, rând pe rând, vor spune unde este amplasat obiectul. Copilul care răspunde corect este aplaudat.

Jocul „Construcții în nisip”

Scopul jocului: Dezvoltarea capacității de a poziționa obiecte în spațiu. Dezvoltarea capacității de a modela din nisip corpuri. Dezvoltarea imaginației și a creativității.

Sarcina didactică: să amplaseze în spațiu corpuri și să distingă poziția lor în raport cu altele.

Reguli de joc: Copiii vorbesc rând pe rând.

Materialul didactic: nisip, forme, lopățele

Elemente de joc: mânguirea materialului

Desfășurarea jocului: Copiilor li se solicită să creeze un castel și curtea acestuia din nisip, amplasând în jurul acestuia diferite obiecte, create tot din nisip. După realizarea construcțiilor se va discuta despre poziționarea fiecărui corp, evidențiindu-se totodată poziția lor față de alte corpuri.

Jocul „Planul unui spațiu”

Scopul jocului: Dezvoltarea capacității de a poziționa obiecte și a se orienta în spațiu. Dezvoltarea imaginației.

Sarcina didactică: să amplaseze în spațiu corpuri și să distingă poziția lor în raport cu altele.

Reguli de joc: La semnalul cadrului didactic, preșcolarii încep să caute obiecte pe care să le aranjeze în spațiul propus. Copiii vor realiza și descrie corect, vor fi aplaudați.

Materialul didactic: cretă, diferite corpuri din natură de pe terenul grădiniței

Elemente de joc: mânguirea materialului, competiția, aplauze

Desfășurarea jocului: Copiii sunt repartizați în grupuri. Fiecărui grup li se desenează cu creta un spațiu, în cadrul căruia trebuie să organizeze anumite corpuri. Fiecare grupă decide ce spațiu va reprezenta: un parc, curtea grădiniței, în ogradă la bunici etc. La semnalul educatoarei copiii vor începe să caute diferite corpuri din curtea grădiniței care vor servi drept modele pentru crearea spațiului. Apoi copiii vor ordona obiectele în spațiu. Jocul se va evalua prin descrierea spațiului creat de către reprezentanții grupului, punându-se accent pe pozițiile spațiale ale obiectelor. Grupurile ce au descris exact pozițiile fiecărui corp vor fi aplaudate. Ulterior copiii vor spune ce le-a plăcut cel mai mult la grupurile adversare.

Jocul „Șiruri de castane”

Scopul jocului: Dezvoltarea capacității de a poziționa obiecte într-un șir. Dezvoltarea atenției și memoriei.

Sarcina didactică: să ordoneze castanele după un model propus.

Reguli de joc: La semnalul cadrului didactic preșcolarii încep să ordoneze castanele. Copiii care vor realiza corect și mai repede sarcina vor fi învingători.

Materialul didactic: castane

Elemente de joc: mânguirea materialului, competiția

Desfășurarea jocului: Copiilor li se va distribui un număr de castane, pe care le va ordona conform indicației cadrului didactic. La semnalul educatorului, copiii vor începe să reproducă modelul propus. Copilul care mai repede și corect efectuează modelul iese învingător. În final, copiii descriu poziția fiecărui castan în șir. Se poate repeta jocul ori de câte ori doresc copiii numai cu condiția că vor fi schimbate modelele de poziționare a obiectelor.

Jocul „Ocupă locul”

Scopul jocului: Dezvoltarea spiritului de atenție. Consolidarea capacității de a se mișca și orienta în spațiu.

Sarcina didactică: să realizeze mișcări în concordanță cu indicațiile.

Reguli de joc: Copiii vor fi organizați în cerc. La semnalul conducătorului își vor găsi locul. Copilul care nu are loc va deveni conducător.

Materialul didactic: cretă

Elemente de joc: competiție

Desfășurarea jocului: Pe trotuar se desenează câte un pătrat pentru copii, cu unul mai puțin decât numărul total de copii. Pătratele sunt organizate sub formă de cerc. Conducătorul jocului dă diferite comenzi, precum: *mergeți ca piticii, stați într-un picior, zburăți ca fluturașii, săriți pe ambele picioare* etc. Apoi la comanda „ocupă locul!” fiecare copil va încerca să-și găsească un loc, adică în interiorul unui pătrat. Cel ce nu reușește să se poziționeze devine conducător, dând el însuși comenzile.

Jocul „De-a baba oarba”

Scopul jocului: Dezvoltarea capacității de a se orienta și mișca în spațiu.

Sarcina didactică: să identifice poziția copiilor în spațiu cu ochii legați.

Reguli de joc: Copilul vor fi organizați într-un spațiu de unde nu trebuie să iasă. Copilul care a ieșit din contur sau care a fost atins, devine baba oarba.

Materialul didactic: eșarfe, cretă

Elemente de joc: mișcarea, producerea zgomotului, prinderea copiilor, penalizarea

Desfășurarea jocului: Pentru desfășurarea acestui joc se delimitează un spațiu din care jucătorii nu pot să iasă. Cine iese din spațiu devine Baba oarba. Un copil, care este ales să joace rolul babei este legat la ochi cu o eșarfă și este situat în centrul spațiului delimitat. Ceilalți copii sunt poziționați în spațiul de joc, făcând zgomot. Copilul ce e Baba oarba trebuie să atingă sau să prindă un copil. În cazul în care reușește să atingă pe cineva, acel copil va deveni el Baba oarba și jocul continuă.

Pentru realizarea jocurilor desfășurate în aer liber, inclusiv a celor descrise mai sus, este necesar să se respecte anumite cerințe:

- să se asigure o pregătire temeinică la nivel fizic și moral;
- să se respecte particularitățile de vârstă și individuale ale copiilor;
- să se țină cont de dorințele participanților la joc;
- să fie atractive, trezind interesul participanților;
- să evite accidentarea participanților;
- să se desfășoare în condiții atmosferice favorabile;
- să se țină cont de mijloacele didactice necesare desfășurării jocului.

În concluzie, jocurile desfășurate în aer liber sunt un izvor nesecat de cunoștințe și informații pentru cel mic. Ele îl ajută nu doar să-și dezvolte cultura generală, dar și să-și formeze capacitățile sale de orientare și mișcare într-un anumit spațiu.

Bibliografie:

1. DONALDSON, George, DONALDSON, Louise. Outdoor Education: A Definition. In: *Journal of Health, Physical Education and Recreation & Dance*. 1958, vol. 29, pp. 17-63. ISSN 0730-3084
2. MAND, Charles. *Outdoor Education*. New York, NY: Pratt, 1967. 458 p.
3. POPESCU, Florina. Activitățile de tip outdoor – modalități de integrare în curriculumul preșcolar. In: *Învățământ Preșcolar și Primar*. 2014, nr. 1-2, pp. 27-30. ISSN 2285-553X

4. PRIEST, Simon. Redefining Outdoor Education: A Matter of Many Relationships. In: *Journal of Environmental Education*. 1986, Vol.17, pp. 13-15. ISSN 0095-8964
5. RADU, Ioan Dorin, ULICI, Gheorghe. *Evaluarea și educarea psihomotricității (copiilor cu dificultăți psihomotorii de integrare)*. București: Ed. Fundației Humanitas, 2003. 158 p. ISBN 973-86056-1-X
6. STAMENOVKI, Constanța. Educația outdoor în grădiniță. In: *Învățământ Preșcolar și Primar*. 2014, nr. 3-4, pp. 28-33. ISSN 2285-553X
7. ЗНАМЕНСКАЯ, Елена. *Формирование пространственных представлений у младших школьников при изучении геометрического материала*. Дис. канд. пед. наук. 1995. 164 с.
8. ЧЕЛПАНОВ, Георгий. *Проблема восприятия пространства в связи с учением об априорности и врожденности*. Киев: Тип-литогр, ч. 1, 1896. 388 с.

CZU 378.14:159.942

РАЗВИТИЕ ЭМПАТИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Ирина ПАЮЛ, ассистент,
факультет педагогики, психологии и искусств
Бельцкий государственный университет имени Алеку Руссо

Rezumat: Acest articol examinează problema dezvoltării empatiei la viitorii profesori din școala primară. Pe baza analizei surselor literare, a sarcinilor acestei lucrări, se determină componentele structurale ale pregătirii studenților pentru această activitate. Este prezentată experiența utilizării activităților teatrale la Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte în Universitatea de Stat Alecu Russo din Bălți.

Cuvinte-cheie: empatie, pregătire empatică a elevilor, activitatea teatrală.

Для решения задач современного куррикулума сегодня требуется не просто педагог-профессионал, а педагог, способный видеть, чувствовать, понимать ребенка.

Учителя с неразвитой эмпатией нередко допускают педагогическую бестактность, прибегают к неоправданным наказаниям или морализированию. Они не способны стать на место ребенка, ориентироваться в мире значимых для него переживаний, принять его оценки, как свои собственные, а следовательно, не понимают его психологии.

В работе учителя начальных классов, когда в республике бушует коронавирус, особое значение приобретают проблемы эмоционально-нравственного воспитания.

Как никогда раньше, учителю важно отождествлять себя с детьми и их родителями, для проявления сопереживания, сочувствия, понимания того, что они испытывают в это непростое время.

Для такого подхода будущему педагогу очень нужен непосредственно эмоциональный опыт, развитие рефлексии, что, естественно, связано с совершенствованием теоретической и практической подготовки в вузе.

Именно поэтому в своем исследовании мы предприняли попытку совершенствовать работу по развитию у студентов эмпатии, рассматривая ее как профессионально значимое личностное качество педагога, как способ совершенствования его профессионального мастерства.

Рассматривая процесс эмпатии с точки зрения компетентности педагога, Е.В. Яковлева указывает, что это не просто симпатия или сочувствие, а способность учителя поставить себя на место ребенка. Она считает, что для этого он должен уметь замечать состояние ученика на основе мимики, внешнего облика, поведения, жестов, которые позволят ему выявить характерные черты его личности, причину совершённых им поступков, качественно воздействовать на воспитательно-образовательный процесс [8].

В этой связи важно выделить компоненты эмпатийной готовности учителя.

Когнитивный компонент проявляется в восприятии учителем эмоций и эмоциональных состояний учащихся, умении их распознавать и оценивать. Это важно для определения смысла воспринимаемых эмоциональных явлений в целостном педагогическом процессе. Это может выражаться в облегчении или затруднении процесса межличностного общения ученика, в закреплении деструктивных форм поведения или побуждении его к конструктивным формам взаимодействия и поведения.

Эмоциональный компонент состоит в проявлении умения педагога сопереживать учащемуся на основе эмоциональной идентификации с ним. Это проявляется в эмоциональной чуткости, в умении откликнуться на переживания другого человека. Также очень важна эмоциональная аутентичность, то есть способность учителя проявлять истинные эмоции, в противовес тем, которые диктуются уже сформированными представлениями педагога о действиях, необходимых в той или иной ситуации сопереживания ученику.

Поведенческий компонент выражается в оказании учителем действенной помощи воспитаннику, который попал в затруднительное положение посредством оказания ему психологической поддержки, которая выражается в воздействии на его эмоциональное состояние и преодоление существующей проблемы.

Можно считать научным фактом, что для младших школьников эмпатичность учителя имеет намного большее значение, нежели его ролевое поведение, так как это даёт возможность установить доверительные отношения в процессе взаимодействия.

Анкетирование среди студентов по специальности «Учитель начальной школы» на факультете педагогики, психологии и искусств БГУ им. А. Руссо показало, что у них средний уровень эмпатии.

Так, например, на вопрос о том, «Как вы судите о человеке: по поступкам или на основе своих чувств?» большинство студентов (68%) ответили, что они, прежде всего, оценивают поступки, а не свои личные впечатления. А это значит, что им не присуща раскованность чувств, что, бесспорно, мешает им адекватно воспринимать окружающих.

Результаты ответа студентов на вопрос «Высказываете ли вы свою точку зрения, если не уверены, что её поддержат окружающие?», свидетельствует о том, что 55% студентов в такой ситуации воздерживаются, боясь быть непонятыми окружающими.

Исходя из этого, можно заключить, что, овладев эмпатией, педагог будет способен всесторонне и адекватно воспринимать и отражать образы собеседника, регулировать своё личностное поведение, создавать максимально доверительные, открытые, продуктивные и безопасные отношения между людьми.

Но, ориентируясь только на знания педагога, не затронув его душу, не заполнив ее переживаниями, мы не сможем добиться эмпатического понимания ребенка педагогом.

Эта мысль очень чётко прослеживается у M. Cojocaru-Borozan в книге «Tehnologia dezvoltării culturii emoționale», которая рассматривает сущность и технологию эмоциональной культуры педагога. По её мнению, сегодня в системе образования востребован педагог, который обладает эмоциональной устойчивостью, способный в ситуациях эмоционального конфликта проявить самообладание, объективность оценки, что даст ему возможность конструктивно разрешать эмоциогенные ситуации педагогической деятельности [1].

Ж.В. Рзаева высказывает мнение о том, что эмпатию в профессиональной деятельности учителя необходимо рассматривать как важный структурный компонент педагогического общения, который играет большую роль в установлении эмоциональности взаимодействия с детьми. Ж.В. Рзаева приходит к выводу о том, что эмпатия является личностным образованием педагога, без которого он не сможет полноценно осуществлять личностно-ориентированное обучение [7].

Это можно объяснить тем, что для педагога важно не только понимать позицию школьника, внимательно относиться к его потребностям и интересам, но и уметь сопереживать его проблемам, т.е. быть способным к выражению эмпатии.

Учитывая повышение социальной активности педагогов начального обучения, для создания в школах новых организационных структур представляют интерес исследовательские работы Т. Шова. Их изучение даёт основание считать, что на современном этапе подготовки педагога актуальной является проблема лидерства в педагогическом коллективе, которая тесно связана не только с выдвижением инновационных идей и стратегий, но и с проявлением эмоционального интеллекта, доверия, сотрудничества, умения апеллировать к эмоциям коллег, быть эмоциональным проводником группы [2]

Современные исследователи, рассматривая подготовку педагогов в системе университетского образования, высоко оценивают возможности театра как средства наглядного обучения и закрепления на практике личностных качеств, среди которых эмпатия занимает лидирующее значение (В.А. Деркунская, Т.Н. Полякова, Т.Г. Пеня, А.В. Гребенкин и др.)

Синтетический характер театрального искусства является эффективным и уникальным средством формирования у педагогов эмпатических чувств, благодаря которым происходит гуманизация их отношений с учащимися и родителями, они учатся им сострадать, сопереживать, проникаться их радостями и горестями.

В этой связи на факультете педагогики, психологии и искусства изучается курс «Управление театральной деятельностью», который является важным средством формирования у будущих педагогов эмпатических чувств.

Эти занятия дают возможность будущим педагогам понять привлекательность эмпатийного поведения и сформировать у себя негативное отношение к его отсутствию в собственном опыте.

Использование на практических занятиях серии тематических проблемно-игровых ситуаций «Как услышать ученика с помощью языка жестов»; «Прислушайся к своим чувствам», «Заряди себя позитивными, радостными чувствами», «Как победить гнев, страх, злость» и др. позволяют студентам убедиться в важности и значимости эмоциональной открытости в отношении с ребенком, создать мотивацию для овладения различными способами эмоциональной регуляции, познакомиться с приемами организации игр и упражнений, направленных на развитие данных способностей у учащихся.

На занятиях со студентами преподаватель организует театральные мастерские под общим названием «Создаем театр своими руками». В режиме работы данных мастерских студенты знакомятся с возможностями театрализованной деятельности в развитии собственной эмпатии, учатся играть в театрализованные игры с детьми, осваивают приемы использования содержания рекомендуемых куррикулумом произведений для формирования эмоциональной культуры младших школьников.

В процессе таких занятий они участвуют в организации проектно-игровой театрализованной деятельности, что даёт возможность создать условия для упражнения их в собственном эмпатийном поведении, позиции учителя – субъекта в ситуациях общения с учащимися и их родителями.

Мы считаем, что настоящий успех педагогического взаимодействия зависит от умения учителя выделять истинные причины, которые обуславливают отрицательные и негативные реакции ребенка, дают возможность осознать его позицию, уметь вместе с ним переживать его проблемы, т.е. быть способным к выражению эмпатии.

Таким образом, развитие у учителя начальной школы эмпатии играет большую роль в успехе его педагогической деятельности, так как способствует пониманию ребенка, помогает выстраивать с ним конструктивные отношения на основе предвидения его реакции, поведения, внутренней позиции. Это также способствует ориентации деятельности учителя на помощь ребенку в решении его проблем, на продуктивное общение, имеет выраженную профессионально-педагогическую окраску.

Библиография:

1. COJOCARU-BOROZAN, MAIA. *Tehnologia dezvoltării culturii emoționale* – Ch.: UPS „Ion Creangă”, 2012. – 239 p.: tab., fig., an. – ISBN 978-9975-46-126-9. – Bibliogr.: p. 167-183.
2. ȘOVA, TATIANA. *Managerul școlar-lider emoțional*. MANAGEMENTUL EDUCAȚIONAL: REALIZĂRI ȘI PERSPECTIVE DE DEZVOLTARE /Materialele Conferinței științifico-practice internaționale, ediția I-a 27 aprilie 2017, ISBN 978-9975-132-97-8, pp. 239-242.
3. БРАЖНИКОВА, А. Н. *Доброта, терпимость и эмпатия в структуре нравственно-психологических отношений личности студентов*. В: Психологический журнал. 2014, nr. 3, pp. 29-39. ISSN0205-9592.
4. ГЕРМАН, Л. М. *Формирование эмпатии у будущего педагога как условие профессиональной подготовки* [online] [цитат 10.09.2020]. Disponibil: <https://urok.1sept.ru/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/213938/>
5. ИЧАЛОВСКАЯ, Е. А. *Эмпатия в деятельности педагога* [online] [цитат 10.09.2020]. Disponibil: https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=5733
6. *Куррикулум раннего образования*. Кишинэу: Lyceum, 2019. 132 p. ISBN 978-9975-3310-1-2.
7. РЗАЕВА, Ж. В. *Развитие эмпатии у студентов педагогических специальностей*: Учебно-методическое пособие. Барановичи, 2010. 96 p. ISBN 978-985-498-276-2.
8. ЯКОВЛЕВА, Е. В. Эмпатия как профессионально значимое качество личности учителя начальных классов. В: *Вестник Череповецкого государственного университета*. 2008. №1 [online] [цитат 12.09.2020]. Disponibil: <https://cyberleninka.ru/article/n/empatiya-kak-professionalno-znachimoe-kachestvo-lichnosti-uchitelya-nachalnyh-klassov>

CZU 378.125.7

НАУЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ – КОМПОНЕНТ ПОЛНОЦЕННОГО РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Вероника ВЕЛИКСАР, доктор педагогики, и.о. доцента,
Тараклийский государственный университет имени Григория Цамблака

Rezumat: *Articolul abordează problemele de bază legate de activitățile de cercetare ale studenților din Universitatea de Stat „Grigore Țamblac” din Taraclia în domeniul „Metodologiei educației muzicale”. Sunt indicate condițiile în care se desfășoară această activitate și sunt determinate unele modalități de creștere a indicatorilor producției științifice a viitorilor educatori.*

Cuvinte-cheie: *activități științifico-pedagogice, activități de cercetare, pedagog, personalitate, student, problema cercetării.*

В современном образовании все более очевидным становится тот факт, что никакие преобразования в данной сфере невозможны без существенного изменения профессионального сознания учителей. В свою очередь, это неразрывно связано с кардинальными переменами в системе подготовки педагогических кадров и новым отношением общества к преподавательской профессии. Согласно Концепции стратегического развития Тараклийского государственного университета имени Григория Цамблака на период 2016-2020 гг. одной из приоритетных задач функционирования университета является «*формирование всесторонне развитых специалистов с нравственными моральными принципами, владеющими глубокими знаниями и необходимыми практическими навыками для качественного, компетентного и ответственного исполнения своих профессиональных обязанностей*» [1, с. 9].

В своей профессиональной деятельности будущий педагог призван также осуществлять научно-исследовательскую деятельность, т.е. вид педагогической деятельности, целью которой является получение новых знаний о педагогических отношениях между взрослыми и детьми и формами их развития.

В настоящее время в научно-педагогической деятельности выделяются два ее вида: теоретическая и экспериментальная. Они направлены на всю совокупность отношений,

возникающих в педагогической сфере, на выработку рекомендаций, нормы и форм научной организации практической деятельности. А целью практической педагогической деятельности является передача необходимой части культуры и опыта старшего поколения младшему.

Научно-исследовательская деятельность является одним из определяющих факторов развития профессионализма, от нее зависит уровень преподавания, творческое отношение к образованию и связь обучения с современной жизнью. Сегодняшний педагог обязан быть исследователем и, занимаясь определенной деятельностью, повышать свой профессиональный уровень. Научно-исследовательская деятельность - это деятельность, направленная на решение творческих и исследовательских проблем с заранее неизвестным решением. Она предполагает соблюдение основных этапов научного исследования:

1. Постановка проблемы.
2. Изучение теории по данной проблеме.
3. Освоение методики исследования.
4. Сбор материалов.
5. Анализ.
6. Выводы как результат решения проблемы.

Научно-исследовательская деятельность позволяет:

- самореализовать и актуализировать творческое развитие педагога;
- повысить профессиональный уровень и исследовательские умения и навыки;
- обеспечить профессионально-квалификационный рост педагога-исследователя.

В высших учебных заведениях Молдовы на протяжении десятилетий сложились определенные формы научно-исследовательской работы студентов:

- участие в различных видах аудиторной работы (лекции, семинары, лабораторные занятия) с элементами научного исследования;
- индивидуальная работа с преподавателями;
- исследовательская работа в научных коллективах, в формате круглых столов и пр.;
- участие в постоянных научных проблемных группах с собственными исследованиями;
- участие в научно-практических конференциях, научных чтениях, семинарах и т. д.;
- научные поиски в процессе выполнения различных видов практик вузе и в производственной деятельности.

Каждая из упомянутых форм научно-исследовательской деятельности имеет свою специфику и требует творческого подхода к ее организации. Желательно, чтобы большинство студентов, в зависимости от их интересов, обращались к различным темам или другим формам научно-исследовательской работы. Тем не менее, подчеркиваю, что эта деятельность должна быть строго организована и достаточно материально обеспечена.

В ТГУ традиционными формами научно-исследовательской деятельности студентов являются:

- написание рефератов, научных статей, курсовых работ и дипломных (лиценциат) работ;
- подготовка научных сообщений;
- научные доклады, рефераты, тезисы;
- научные статьи;
- методические разработки по актуальным проблемам профессиональной деятельности.

Для каждого вида исследований существуют определенные требования. Справедливо отмечает проф. О. Г. Мороз, что главная цель педагогических исследований содержится в открытии объективных закономерностей обучения, воспитания и развития личности, в осознанном и целенаправленном использовании уже известных закономерностей в практике учебно-воспитательной работы [3]. Педагогические исследования должны быть направлены на изучение конкретной деятельности студентов. Мы не должны довольствоваться только изучением внешних сторон учебного процесса. Нужно проникать

внутри явлений, раскрывать их сущность и закономерности. Необходимо всесторонне изучать внутренние противоречия явлений и процессов, исследовать научно-целесообразные пути и средства для преодоления открытых противоречий.

Важной задачей методологии педагогики является обеспечение оптимальных организационных форм педагогических исследований, соблюдение системности и последовательности в исследовательской работе. Для этого необходимо определить условия, при которых исследования могут быть эффективными. С точки зрения методологии исследования педагогических явлений научные руководители и преподаватели должны, прежде всего, обеспечить следующие условия:

1. Выбор актуальной и перспективной проблемы исследования, которая поможет выявить существенные закономерности учебно-воспитательной работы с точки зрения формирования гармонической личности. Данная проблема должна быть направлена на перспективу развития общества в условиях новых информационных технологий и информационной среды.
2. Направленность методов и методик организации исследования на обоснование новых теоретических и методических основ с целью совершенствования учебно-воспитательного процесса на всех этапах обучения.
3. Широкое использование новых подходов для анализа педагогических явлений, в частности, системно-структурный подход, который позволяет изучать явления в целом с позиции диалектики их развития.
4. Использование разнообразных методов для обеспечения объективности, адекватности, перспективности исследования; особое внимание следует уделять экспериментальным методам и методикам.

В структуру исследования должны входить следующие основные компоненты:

- обоснование актуальности и целесообразности исследования по конкретной теме;
- определение объекта, предмета, целей, задач, гипотезы исследования как неотъемлемая часть любой научной работы;
- представление методологических основ исследования;
- акцентирование внимания на теоретической и практической значимости проведенного исследования [2].

При этом все указанные компоненты должны находиться в тесной логической связи.

За последние три года нами проведен ряд исследований научной продукции студентов педагогических специальностей в области учебной дисциплины «Методика музыкального воспитания» по следующим критериям:

1. возможность самостоятельной работы с научной и методической информацией;
2. понимание смысла и содержания текстов;
3. написание научных текстов, докладов, рефератов;
4. публичное представление и защита заявленной темы;
5. составление электронной презентации / иллюстрации с помощью визуальных материалов презентации.

В результате анализа полученных результатов, пришли к выводу, что:

- с научной и методической информацией могут работать самостоятельно только 34% испытуемых;
- смысл и содержание текстов понимают 78% студентов;
- написать текст, составить доклад или реферат в соответствии с требованиями могут 29%;
- 63% студентов могут публично представить и защитить свою работу;
- 41% студентов умеют иллюстрировать свою презентацию.

Ситуация отражена в Диаграмме.

Диаграмма

Результаты исследований научной продукции студентов педагогических специальностей в области учебной дисциплины «Методика музыкального воспитания»



Средний показатель уровня сформированности научных компетенций по представленным критериям составляет 49%, что говорит о необходимости серьезного и комплексного подхода к решению данной проблемы, систематического проведения соответствующих мероприятий, которые следует организовывать с целью улучшения конечных результатов будущих педагогов по всем изучаемым в вузе учебным дисциплинам.

Университетские педагоги должны нацеливать студентов на проявление интеллектуальной инициативы, направленной на формирование научного мышления, что, в конечном счете, поможет им:

- получить представление о межпредметных связях, о творческом подходе к научно-педагогической деятельности;
- сформировать компетенции самообразования посредством новых информационных технологий и телекоммуникационных средств;
- выработать навыки по созданию условий для участия в коллективной научно-исследовательской деятельности, а также навыки для разработки и реализации исследовательских проектов практического значения.

Также возможны выработка профессорско-преподавательским коллективом стратегий или создание специальных программ для повышения показателей научной продукции студентов по предлагаемым критериям.

Обычно во время обучения у будущих педагогов вырабатывается стойкий стереотип, что кто-то обязан предложить им план пути к их достижениям. Как следствие, у студентов отсутствует стремление к собственному анализу своей деятельности, ее адекватной самооценке и согласованию с объективной оценкой окружающих. К сожалению, было установлено, что уровень участия наших студентов в научно-исследовательской работе низкий, и это, в свою очередь, снижает реальные возможности для развития их творческого потенциала. Сами студенты отмечают, что наиболее распространенной причиной их неудовлетворительной научной деятельности является ее факультативный характер в их будущей профессиональной деятельности, а также отсутствие интереса к проведению научной работы. Это еще раз говорит о том, что особое внимание следует уделять интеграции всех видов деятельности и всех субъектов образовательного пространства университета. Эффективность в процессе развития творческого потенциала личности студентов полностью зависит от их умения стимулировать участие студентов в различных направлениях университетской научно-исследовательской деятельности, прилагать все усилия для решения основной задачи высшей школы – сформировать специалистов с творческим мышлением.

Мы абсолютно убеждены, что главным в научно-исследовательской деятельности является то, что студент должен создавать ситуации, требующие принятия решений, преодоления трудностей, постижения нового. В результате обозначается новый этап качественного развития личности, предопределяющий дальнейшую необходимость в такого рода деятельности. А это – залог профессионального роста и полноценного становления компетенций будущего педагога.

Библиография:

1. <https://tdu-tar.md/index.php/universitet/normativnaya-baza/politika-i-strategiya> / Концепция 2016 – Концепция стратегического развития Тараклийского государственного университета имени Григория Цамблака, образовательного учреждения высшего профессионального образования на период 2016-2020 г.г.
2. https://tdu-tar.md/images/files/1_universitet/11_normativnaya_baza/Uchebniy_process/metod_rekom_po_podg_kurs_i_dipl.pdf /Методические рекомендации по подготовке и защите курсовых и дипломных (лиценциат) работ, Тараклия, 2017.
3. МОРОЗ, О.Г., *Підготовка майбутнього вчителя: Зміст та організація: навч. посібник*/ О.Г. Мороз, В.О. Слатьонін, Н.І. Філіпенко, К.: НПУ, 1997, 168 с.

CZU 378.147

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ

Мария ЯНИОГЛЮ, доктор педагогики, конференциар,
Комратский государственный университет

Rezumat: *Articolul analizează și rezumă definițiile conceptelor de „competență” și „competență profesională”, esența formării profesionale inițiale a studenților-pedagogi, ceea ce ne permite să concluzionăm că competența ca rezultatul procesului educațional se exprimă în capacitatea de a cunoaște și utiliza metode, mijloace și tehnologii de învățare, de a atinge obiectivele stabilite și armonie cu sine și lumea înconjurătoare. Competența pedagogică reprezintă competențele relevante ale unei persoane, capacitatea și disponibilitatea pentru activități bazate pe cunoștințe și experiență care sunt dobândite în procesul de formare profesională și sunt orientate social către participarea independentă și de succes cu privire la activitatea didactică. Formarea competenței profesionale este un proces ciclic care necesită un efort constant de îmbunătățire, dobândire a cunoștințelor și abilităților noi, îmbogățirea activităților și dezvoltare personală și profesională.*

Cuvinte-cheie: *competență, competență profesională, competențe pedagogice, formare profesională inițială.*

Тенденции динамичного социально-экономического и культурного развития современного мира с всё возрастающими требованиями к дидактическим кадрам со стороны рынка труда, к системе высшего образования как важнейшему фактору экономического роста и стабилизации социальной жизни общества, необходимость научного обоснования технологической и методической организации процесса подготовки специалистов, развитие педагогической науки и образовательной практики обуславливают необходимость и важность реактуализации концептов «компетенция», «компетентность», «профессиональные компетенции».

Анализ педагогических исследований Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, К. Левина, В.А., Слатьонина, С.Д. Смирнова, А.В. Хуторского, V. Botnari, V. Cojocaru, O. Dandara, V. Goraș-Postică, Vl. Guțu, Vl. Pâslaru, N. Silistraru и других ученых, а также практика зарубежного и национального высшего образования свидетельствуют о возрастающем интересе к вопросам, относящимся к процессу формирования профессиональных компетенций и компетентности молодых специалистов [2; 4; 5 и др.]. Проблематика образования, ориентированного на формирование и развитие компетенций, является широко

обсуждаемой и нередко спорной темой научно педагогических дискуссий ученых и педагогов и, вместе с тем, это и приоритетная идея в продвижении образовательной политики: куррикулум, центрированный на компетенции, образовательные стандарты и компетенции, оценивание компетенций и т.д. [6, с. 72].

В специальной литературе формирование профессиональных компетенций студентов рассматривается как сложный интегральный процесс, который включает в себя когнитивные, личностно - деятельностные, морально-этические и мотивационные составляющие, гражданскую зрелость, уровень общей культуры, способность к профессиональной коммуникации, потребность в непрерывном образовании.

Исследования концептов «компетенция» и «профессиональные компетенции» всегда привлекали пристальное внимание и профессиональный интерес многих учёных и практиков, однако в интерпретации этих понятий не существует единого толкования. В связи с чем остаются актуальными и релевантными термины «компетенция», «профессиональные компетенции».

Термин «компетенция» представлен существующими теориями личности: психическое направление (З. Фрейд); индивидуальная психология (А. Адлер); эго-теория личности (Э. Эриксон); аналитическая психология (К. Юнг); научное бихевиористическое направление (Б.Ф. Скиннер); диспозициональное направление теории развития личности (Г. Олпорт, Р. Кеттел и Г. Айзенк); теория личностных конструкторов (Дж. А. Келли); гуманистическая психология (А. Маслоу); феноменологическая теория личности (К. Роджерс) и др.

Согласно эго-теории личности Э. Эриксона, феномен компетенции, является автономной системой, взаимодействующей с реальностью: при помощи восприятия, мышления, внимания и памяти и на основе адаптивных функций человека выводится идея о том, что человек взаимодействует с окружением в процессе своего развития, становится все более и более компетентным; становление личности происходит в определённых исторических условиях; развитие личности охватывает все жизненное пространство индивидуума [3].

Следуя данным положениям, педагог, вчерашний выпускник вуза, уже обладает определённой компетентностью, сформированной в процессе обучения и воспитания, начиная с семьи, учреждений раннего и др./общего образования, затем в процессе первоначальной профессиональной подготовки в вузе и совершенствования посредством системы непрерывного образования - повышения профессиональной квалификации.

Особый интерес представляет трёхступенчатая модель компетенции, которую разработал К. Левин [2], построенная на основе: «сознательное – несознательное» и «компетентность – некомпетентность» (*оттаивание – движение - замораживание*), в соответствии с которой человек всегда осознает своё поведение, которое не соответствует определенной ситуации.

Анализ эволюции концепта «компетентность» позволяет констатировать необходимость разграничить от других терминов, такой, как свойства личности. Вместе с тем, понятие «компетенция» широко используется на личностном, организационном и коллективном уровнях; само слово «компетенция» является полисемантическим, имеет различие смыслов и значений в зависимости от области и контекста его применения.

В специальной литературе *компетенция* определяется как:

- способность применять комплекс организационных знаний, техник и отношений, которые позволяют реализовать определенные задания;
- комплексная наука о действиях, основывающаяся на мобилизации и эффективном использовании определённого набора ресурсов;
- качество действовать эффективно в определённой ситуации;
- знания, как выполнять задание;
- качество проявлять себя в работе на основе знаний проблемы;

- качество человека выполнять определённые функции;
- результат, признанный определённой квалификацией;
- достижение, операционный способ которого заключается в эффективной мобилизации ресурсов: *знания + качества + отношение*, выраженных в форме *знать + знать как делать + знать как быть + знать как стать*;
- умение применять на практике основные принципы и техники предмета; и др.

Анализ и обобщение определений позволяют заключить, что *компетенция* – результат образовательного процесса, который выражается в способности владеть методами, средствами, технологиями обучения, в возможности достичь поставленных целей, в гармонии с собой и окружающим миром, когда как компетентность – это владение личностью, соответствующими компетенциями, способность и готовность к деятельности, основанной на знаниях и опыте, которые приобретены в процессе обучения и социально ориентированы на самостоятельное и успешное участие в деятельности.

Важным выступает вопрос классификации компетенций, так как их применение соответственно многообразным видам деятельности, в том числе, педагогической. Выделяются различные типы компетенций: ключевые компетенции, общие, специальные (профессиональные) компетенции.

Макрокомпетенция - совокупность профессиональных компетенций, необходимых для успешного осуществления профессиональной деятельности посредством мобилизации познавательного и поведенческого комплекса, требует создания новых компетенций на функциональном и операционном уровнях. Выделяют также уровень мезо- и микрокомпетенций, которые профилируются в виде конкретных компетенций из одной области (психологической, по специальности/непрерывного формирования).

Профессиональная компетентность формируется в процессе преподавания – учения - оценивания и приобретения профессионального опыта, что имеет общий характер с педагогической деятельностью и, как результат, направлена на достижение благополучия обучающихся. Профессиональная компетентность рассматривается как приобретённое качество, необходимое для соответствующей профессии, которое проявляется и развивается в рамках профессиональной деятельности и которое не является окончательным продуктом, а представляет какую-то часть динамической ценности личной, способной трансформироваться в более высокий уровень образования [2; 4].

Профессиональные компетенции рассматриваются с позиции интерактивного подхода, согласно которому *компетенция* определяется как функциональная интегративная система, включающая в себя: знания декларативные (*знать что*), процедурные (*знать как*) и стратегические знания (*знать когда и почему*); умения; отношения и внешние факторы компетенции – задача, ситуация, контакт.

Сущность рассматриваемого вопроса обусловлена возрастающими запросами и требованиями со стороны работодателей к содержанию и качеству подготовки дидактических кадров. Выпускник первого цикла высшего образования – лицензиата- по общему направлению профессиональной подготовки «*Педагогические науки*», которому присвоена профессиональная квалификация, в условиях дефицита педагогов и конкуренции на рынке интеллектуального труда может быть сегодня успешным в профессиональном плане, если будет обладать сформированными ключевыми и базовыми педагогическими компетенциями, профессионализмом, дидактической компетентностью, профессиональной мобильностью и умением адаптироваться к меняющимся условиям и устремлениям социума.

В рамках лично ориентированной концепции, реализуемой в образовании, должна формироваться «новая» личность – *«инициативная и способная к саморазвитию личности, которая обладает не только системой знаний и необходимых компетенций для востребованности на рынке труда, но и независимостью мнений и действий, открытостью к межкультурному диалогу в контексте освоенных национальных и*

мировых ценностей», а на формирование «новой» личности в обществе оказывает влияние, прежде всего, личность педагога, его компетентность [1; с. 20].

Возникновение новых тенденций в образовании, социокультурном пространстве диктуют и новые подходы в подготовке дидактических кадров. В современных условиях учитель/преподаватель, прежде всего, должен обладать способностью к самостоятельной рефлексивно-проектной деятельности. В связи с чем, в процессе начальной профессиональной подготовки, прежде всего, следует исходить из системы, которая бы была направлена на приобретение и развитие новых профессиональных компетенций.

Изучение фундаментальных, социогуманитарных и специальных дисциплин в контексте личностно - ориентированного обучения и практико-ориентированного в ходе прохождения всех видов педагогической практики ведет к повышению качества начальной профессиональной подготовки и формированию профессиональных компетенций студентов педагогических специальностей.

Целостность образовательного процесса в высшем учебном заведении предполагает синтез формирования у студентов умений, приемов, навыков и профессиональных компетенций, развитие личностных качеств, которые позволяют обеспечить их профессиональное становление как педагогов, профессионалов и специалистов.

Процесс начальной профессиональной подготовки осуществляется в тесной взаимосвязи ее основных блоков: целевого, который определяет цели и задачи профессиональной подготовки будущих педагогов;

- технологического, определяющего технологию процесса формирования профессиональных компетенций;
- деятельностного, представляющего технологию практико-ориентированного обучения;
- результативного, содержащего итоги прохождения педагогической практики, что представляет собой результат - уровень сформированности профессиональных компетенций студентов - педагогов и готовность выпускников к осуществлению профессиональной деятельности.

Велико значение в процессе профессионального становления студентов-педагогов формирования у студентов положительной мотивации и готовности к овладению профессиональной деятельностью с учетом компетентностного подхода; внедрение в образовательный процесс практико-ориентированного обучения; а также подготовка университетских преподавателей к формированию готовности студентов к профессиональной деятельности.

Профессиональная компетентность педагога характеризуется, во-первых, формой взаимосвязи познавательной и профессиональной активности, во-вторых, фактором, снижающим психическую напряжённость и повышающим эмоциональную устойчивость, в-третьих, регулятором и механизмом последовательного превращения учебной деятельности обучающегося в профессиональную деятельность специалиста, фасилитатора процесса преподавания-учения-оценивания обучающегося.

В связи с чем, следует выделить ряд критериев, позволяющих оценить профессиональную компетентность педагога:

- избирательность, представленная степенью принятия педагогических целей, профессионально - личностно значимых для личности;
- осознанность которая выражается в целенаправленной способности управления собственной интеллектуальной деятельностью, овладения способами грамотного анализа различных педагогических ситуаций;
- результативность, оцениваемая конкретными итогами деятельности, связанными с профессиональным преобразованием проблемных педагогических ситуаций;
- творчество, направленное на умение преобразовывать нестандартные педагогические ситуации в социально и личностно значимых целях с последующим определением их оптимального решения;

- заинтересованность, проявляющаяся в умении совмещать интересы как личные, так и профессиональные.

Таким образом, в контексте формирования профессиональных компетенций студентов педагогических специальностей важными и необходимыми определяются совершенствование образовательного процесса в направлении изменения содержания образования; реактуализации куррикулума программ профессиональной подготовки по направлению «Педагогические науки»; применение интерактивных технологий и форм организации обучения; активизации самостоятельной работы студентов; активное использование элементов дистанционного образования в преподавании-учении-оценивании, и, как показала практика в условиях пандемии, совершенствование организации и осуществления дистанционного образования как альтернативы традиционному.

Вместе с тем, внутренний рост педагога невозможен без особого отношения социума к профессии педагога. Бесспорно, велико значение и внешних критериев личностного роста: принятие, уважение и понимание других. В связи с чем, педагог призван и должен стремиться к конструктивным социальным взаимоотношениям, стремиться быть реалистичным и гибким; проявлять творческую адаптацию к новизне сложившейся ситуации. Ведь именно он, педагог, в ответе за формирование ключевых компетенций у обучающихся.

Исходя из чего, университетское образование должно проследивать формирование компетентности для надлежащего формирования, развития и обновления профессиональных компетенций. Профессиональная компетентность формируется уже на стадии педагогического образования будущего специалиста, но если обучение в высшем учебном заведении предполагает процесс формирования основ профессиональной компетентности, то уже дебют педагогической деятельности – процесс развития и углубления профессиональной компетентности.

Литература:

1. *Кодекс Республики Молдова об образовании*. № 152 от 17июля 2014. În: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, 2014 г. № 319-324.р.
2. ЛЕВИН, Курт. *Динамическая психология* (сборник). М.: Смысл, 2001. 572 с. **ISBN 5-89357-092-8**.
3. ЭРИКСОН, Эрик. *Детство и общество. Психология. Научно Психотерапия*. Изд.: Питер, 2019. 448 с. **ISBN: 978-5-4461-0812-1**.
4. ДАНДАРА, Отилия. Modernizarea învățământului pedagogic: premise și context. În *Modernizarea procesului de formare a cadrelor didactice*. Materialele Conferinței Naționale. CEP USM, pp. 6-11. **ISBN 978-9975-71-689-5**.
5. GUȚU, Vladimir. *Proiectarea standardelor de formare profesională inițială în învățământul universitar. Ghid metodologic*. Chișinău: CE USM, 2003. 87 p. **ISBN 978-9975-71-689-5**.
6. GUȚU, Vladimir. *Pedagogie*. Chișinău: CEP USM, 2013 508 p. **ISBN 978-9975-71-450-1**.

CZU 372.367

ВОСПИТАНИЕ КУЛЬТУРЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ МЕЖДУ ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Мария ВЛАХ, старший преподаватель
Галина ЛЕВИНТИЙ, преподаватель
Комратский государственный университет

Rezumat: În articol se analizează necesitatea promovării unei culturi a comunicării interetnice între copiii mici. Sunt dezvăluite principalele mijloace pentru un proces de succes și eficient de promovare a unei culturi a comunicării interetnice între preșcolari.

Cuvinte-cheie: cultura comunicării interetnice, interacțiunea etnoculturală, grupurile etnice, etica comunicării interetnice.

Проблема воспитания культуры межнациональных отношений приобретает доминирующее значение среди многих проблем, имеющих место в современной государственной политике.

Система образования, начиная с дошкольной ступени, должна способствовать тому, чтобы, с одной стороны, ребёнок осознавал свои корни и тем самым мог определить место, которое он занимает в этом разнообразном мире, и, с другой – привить ему уважение к другим культурам. Дошкольник должен постепенно во время практики реального общения открывать для себя сходство и различие с другими людьми. В связи с этим цель всех образовательных учреждений состоит не только в том, чтоб познакомить детей с разными этнокультурами, но и научить их жить в сообществе, где образуются новые сложные культурные конгломераты.

К вопросам воспитания культуры межнационального общения дошкольников обращались известные ученые в области педагогики: Я.А. Коменский, П.Ф. Каптерев, К.Д. Ушинский и др. Но и в настоящее время заинтересованность в решении вопроса личностного развития в рассматриваемом контексте не угас.

Подход к осмыслению культуры межнационального общения как личностного образования предполагает совокупность особых качеств, присущих толерантной личности, которые позволяют ей быть максимально включенной в процесс межкультурной коммуникации.

Согласно результатам многих изысканий старший дошкольный возраст является сензитивным периодом формирования основ культуры межнационального общения, поскольку в данный период совершается становление основ мировосприятия, усвоение социокультурных ценностей.

Радина Е.И. обращается к национальной культуре как содержательной основе знакомства дошкольников с представителями разных национальностей, препровождает логическую последовательность приобщения дошкольников к национальной культуре: от знакомства с культурой своего народа – к культуре иных национальностей.

Жуковская Р.И. в своих исследованиях аргументирует наличие принципов «формирования дружеского отношения дошкольников к людям различных национальностей»; предлагает методику знакомства дошкольников с родным краем, трудом, бытом, искусством народа той территории, где он проживает; определяет основные средства межнационального воспитания дошкольников: игрушки, игры, книги, общение.

Богомолова М.И., Сулова Э.К. изучили вопрос по установлению объема необходимых знаний для детей дошкольного возраста с постепенным усложнением материала в зависимости от возраста дошкольников при перспективном тематическом планировании; а также предложили ряд средств, способствующих межкультурному воспитанию дошкольников, учитывая значимость и результативность в совокупности их применения [2, 7].

Сулова Э.К. предлагает использовать в воспитании культуры межнационального общения старших дошкольников такие средств, как: общение с представителями различных национальностей, декоративно-прикладное искусство, рисование, устное народное творчество, художественную литературу, сюжетно-ролевую игру, национальную игрушку и народную куклу, музыку и этнические мини-музеи [7]. Богомолова М.И. причисляет многообразные виды общения дошкольников с представителями иной национальности, переписку как средство опосредованного общения, сюжетно-ролевые игры к наиболее действенным средствам воспитания культуры межнационального общения старших дошкольников [2].

До 6 лет дети ещё имеют достаточно размытое представление о своей национальности, но в то же время у дошкольника уже в 4 года начинают складываться отношение к людям другой национальности.

Примерно к 4 годам у дошкольника начинает формироваться определённое отношение к людям другой национальности. Данные отношения основываются на элементар-

ных проявлениях общечеловеческих чувств и непредубежденных изначально знаниях. Детей старшего дошкольного возраста характеризует эмоциональная отзывчивость, восприимчивость, открытость, подражательность, в этот период складываются предпосылки к эмоциональной саморегуляции, ребёнок начинает ориентироваться на другого человека. Для этого возрастного периода характерно отсутствие этнических стереотипов, что позволяет формировать у детей этику общения с людьми разных национальностей.

Закрепление, уточнение и расширение представлений дошкольников о культурных ценностях полиэтнической среды происходит в непосредственной их деятельности: игровой, коммуникативной, изобразительной, театрально-инсценировочной, и, в первую очередь, в процессе общей социализации – ребенок приобретает все новые знания о межэтническом сходстве и различиях.

В связи с этим одной из главных задач педагогов дошкольных учреждений является развитие у дошкольников доброжелательного, уважительного отношения к представителям других этнических групп, приобщение к культурным традициям и ценностям разных народов [4].

В различных научных исследованиях, раскрывающих вопрос воспитания культуры межнационального общения между детьми раннего возраста, выделяют ряд средств: от организации прямого общения с представителями разных национальностей до создания этнических мини-музеев в дошкольных учреждениях. Но эффект от использования разнообразных средств, прежде всего, зависит от личности самого педагога, его профессиональной этики и нравственной культуры. Уровень нравственного развития детей определяется нравственной культурой окружающих ребёнка взрослых, а в условиях дошкольного учреждения – собственной нравственной культурой педагога. При этом этика межнационального общения должна быть личной целью самого педагога.

Педагог, работающий с детьми старшего дошкольного возраста, обязательно должен знать, дети каких национальностей посещают группу детского сада, демонстрировать только равное доброжелательное отношение к ребятам – представителям разных национальностей. Создавать ситуацию успеха для тех ребят, которые не пользуются авторитетом у детей своей группы, обделены симпатией своих сверстников.

Для успешного и эффективного процесса воспитания культуры межнационального общения у дошкольников можно использовать следующие средства: знакомство с традициями и культурой своего народа и традициями и культурой иных национальностей; общение с представителями различных культур; использование художественной литературы разных народов; представление и использование в работе с детьми кукол в национальных костюмах; подвижные игры с национальной атрибутикой; произведения искусств разных народов.

В работе с детьми дошкольного возраста необходимо выстраивать материал в определённой последовательности с целью развития ярких и образных представлений о том или ином народе. На первых этапах можно начинать знакомство с устным народным творчеством, вызывая у дошкольников чувство симпатии к героям сказок. Большой интерес дети проявляют к потешкам, загадкам и пословицам, что, в свою очередь, способствует формированию психологической готовности к усвоению другой информации, представленной посредством чтения рассказов, стихов, демонстрацией слайдов, фильмов о жизни сверстников того или иного народа с целью воспитания у дошкольников симпатии и интереса к ним.

Следующим этапом может быть знакомство с народным творчеством представителей различных национальностей с целью накопления впечатлений, уточнения и углубления уже имеющихся представлений о народе. Организация различных видов продуктивной деятельности расширяет представление и окрашивает личным отношением детей к тому или иному народу.

Использование художественных произведений позволит в образной форме познакомить дошкольников с жизнью представителей разных народов, а также познать внутренний мир человека, его чувства, поступки, мотивы, отношения к другим людям. Одним из актуальных вопросов современного дошкольного воспитания в нашей республике является создание специальной хрестоматийной литературы для детей дошкольного возраста, где были бы представлены произведения для детей -представителей всех этносов Республики Молдова. Подобранные произведения в хрестоматии должны в полной мере знакомить дошкольника с лучшей художественной многонациональной литературой, подобранной через призму тех нравственных общечеловеческих ценностей, которые, с одной стороны, вызывают симпатию, интерес и уважение к людям разных национальностей, а с другой – закладывают основу общечеловеческой духовности.

Важно, чтоб в детской хрестоматии весомое место было отведено устному народному творчеству, возможности которого неисчерпаемы. Его народная мудрость воздействует на эмоциональную сферу ребёнка при сообщении ему нравственных понятий, формирует устойчивые положительные или отрицательные отношения к действительности. Сказка – неразрывная часть фольклора, кладёшь общечеловеческих нравственных ценностей, воспитывающая симпатию и уважение к людям разных национальностей. За фантастичностью сказочной фабулы и вымысла скрываются реальные человеческие отношения, моральные и нравственные ценности. Сказки разных народов доступны пониманию детей дошкольного возраста, они пробуждают у них интерес к культуре, традициям, быту, труду и искусству людей разных национальностей. Вместе с интересом и симпатией к героям сказок у ребят пробуждается уважение к народу, их создавшему.

Большие возможности для воспитания у детей этики межнационального общения таит в себе декоративно-прикладное искусство разных народов. Народное искусство как проявление творчества народа близко по своей природе творчеству ребёнка (простота, завершенность формы, обобщенность образа), в связи с этим оно близко восприятию дошкольника, понятно ему. При ознакомлении с разнообразными, интересно оформленными изделиями народных мастеров, дети проникаются добрыми чувствами к тем, кто создал такие неповторимые, красивые вещи.

Богатым арсеналом эмоционального воздействия на дошкольников обладают высокохудожественные картины. Детей привлекает красота картин художников, изображающих природу и жителей нашей республики, других стран, изделий народных промыслов, раскрывающих художественный вкус, богатство культуры разных народов.

Для ознакомления детей с культурой разных народов, населяющих нашу республику, с целью воспитания этики межнационального общения у дошкольников, первостепенное значение имеет национальная кукла. Кукла – это целый мир, отражающий особенности жизни того или иного народа в разные исторические эпохи. Она несёт в себе определённые образы, представления о семье, семейном укладе, о женских и мужских ролях, о материнстве. Ценность куклы заключается ещё и в том, что с ее помощью можно в доступной форме познакомить детей с бытом народов, пробудить в детских сердцах искреннюю дружбу и любовь к людям всех национальностей.

Особое значение в воспитании культуры межнационального общения между детьми раннего возраста играет детская игра. Играя, ребёнок познаёт мир, своё место в нём и вырабатывает собственную модель поведения. При этом педагог должен использовать возможности всех видов игр: дидактических, сюжетно-ролевых, театрализованных и т.д. Представления детей о Родине, особенностях быта, труда, искусства, культуре и традициях разных народов не только уточняются, закрепляются в игре, но и обогащаются, творчески перерабатываются и впоследствии могут стать основой их поведения и убеждений.

Для решения задач воспитания культуры межнационального общения между детьми раннего возраста в группах детского сада создаются мини-музеи по ознакомлению с

родным краем. При поддержке педагогов непосредственное общение детей дошкольного возраста с предметами мини-музея оказывает содействие на формирование у них эмоционально-чувственного, осознанного восприятия предметов старины и современности, уважительного отношения к ним и их создателям.

Но добрые чувства, интерес к людям иных национальностей нельзя воспитывать только путем ознакомления с декоративно-прикладным искусством разных народов, слушанием музыки, чтением и рассказыванием о дружбе народов, как бы ни были хороши и интересны художественные произведения и беседы. Уважение к человеку, культуру общения с людьми, и, в первую очередь, сверстниками разных национальностей, необходимо формировать с помощью доступных детям видов деятельности. Дошкольникам необходимо прививать добрые чувства, таким образом, мы приблизим детей к осознанию самооценности дружбы, научим их жить в мире и согласии, воспитаем общую культуру ребенка.

Помощь родителей для достижения целей воспитания культуры межнационального общения между детьми раннего возраста является неотъемлемой частью воспитательного процесса. Совместная деятельность вызывает у детей чувство гордости, способствует развитию эмоций ребенка, его социальной восприимчивости. Организация и проведение выставок совместных работ родителей и детей имеют большое значение в вопросах межкультурного воспитания дошкольников.

Таким образом, воспитание у дошкольников культуры межнационального общения - это интегрированный процесс включения детей в мир отношений людей – представителей различных культур и выработки у детей раннего возраста положительного отношения к человеческой личности, интереса к культурному многообразию, формирование национального самосознания, склонности понять и принять другую этнокультуру, воспитание на данном основании доброжелательного отношения к людям различных национальностей, к конструктивному диалогу и сотрудничеству.

Библиография:

1. БАБУНОВА, Е. С., *Педагогическая стратегия становления этнокультурной образованности детей дошкольного возраста: монография.* - 2-е издание, стереотипное. - Москва: Издательство «ФЛИНТА», 2015, 371 с. ISBN 978-5-9765-2267-1
2. БОГОМОЛОВА, М. И., *Межнациональное воспитание детей: учебное пособие* / М. И. Богомоллова. – М.: Флинта, 2013, 176 с. ISBN: 978-5-9765-1018-0
3. ЗАХАРОВА, Л. М., *Этнопедагогические технологии в дошкольном образовании* / Л. М. Захарова, Ульяновск: УлГПУ, 2008, 105 с. ISBN 978-5-86045-292-3
4. ЗОЛотова, Б. Х., *Культура межэтнического общения: Региональный аспект:* автореферат дис. ... кандидата философских наук: 09.00.13 / Ставроп. гос. ун-т. - Ставрополь, 2004. - 22 с.
5. КОРОТКОВА, Н. А., *Сюжетно ролевая игра старших дошкольников* // Ребёнок в детском саду, 2015, №3, С. 81-89.
6. СМирнова, Е. О., ХОЛМОГОРОВА, В. М., *Развитие общения детей со сверстниками. Игры и занятия с детьми* / Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова, М.: Мозаика Синтез, 2014., 64 с. ISBN: 978-5-86775-542-3
7. СУСЛОВА, Э. К. *Спецкурс: "Воспитание у детей этики межнационального общения"* / Рос.акад. образования, Ассоц. "Проф. образование", Заоч. ун-т проф. обучения, М.: АПО, 1994, 80 с.; 22 см.; ISBN 5-85449-062-5.

CZU 159.954.433

EXPRIMAREA DE SINE PRIN DEZVOLTAREA CREATIVITĂȚII
ȘI INVENTIVITĂȚII

Daniela, CAZACU, dr., lect. univ.

Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Abstract: *The subject of creativity is very often addressed by psychologists, pedagogues, scientists. It represents a major aspect in the development of contemporary personality. Nowadays, the cultivation of creativity is a necessity determined by the particularities of contemporary time. The current article will present a few psychological interpretations of creativity and the importance of creative stimulation.*

Keywords: *creativity, creativity stimulation, child, contemporary time, methods.*

G. Allport apreciază că fenomenul creativității desemnează un ansamblu de trăsături proprii fiecărui individ la un anumit nivel, iar potențialul creativ existent la toți oamenii poate fi actualizat și dezvoltat. În anul 1937, A. Allport introduce termenul de creativitate în psihologie.

Sub raport etimologic, conceptul de creativitate își are originea în cuvântul latin *creare*, care înseamnă zămislire, făurire, naștere. În sens larg, putem considera creativitatea ca pe un fenomen general uman, forma cea mai înaltă a activității omenești. În sens restrâns, putem distinge mai multe accepțiuni ale termenului de creativitate: ca produs; ca proces; ca potențialitate general umană, ca abilitate creativă; ca dimensiune complexă a personalității [4, p. 6].

L. Vigotski consideră că procesele creative reprezintă tot ce depășește limitele rutinei și cuprinde măcar un gram de noutate. După I. Bontaș, creativitatea este o capacitate complexă și fundamentală a personalității, care, sprijinindu-se pe date sau produse anterioare, în îmbinare cu investigații și date noi, produce ceva nou, original, de valoare. Un rol important în declanșarea și dezvoltarea creativității îl au asemenea elemente, ca: expresivitatea, flexibilitatea, fluența, sensibilitatea cerebrală, calitățile analizatorilor și caracteristicile temperamentale. Drept elemente de prognoză a creativității sunt considerate o serie de trăsături individuale, cum ar fi: ușurința cu care se asimilează cunoștințele, originalitatea, imaginația, intuiția, capacitatea de a rezolva și a pune probleme, descoperirea noului, seriozitatea [3, pp. 54-60].

G. Wallas, în concepția sa, definește patru etape ale procesului creator: prepararea, incubația, iluminarea și verificarea:

1. Etapa de preparare constă în acumularea de informații, analiza aspectelor deja cunoscute. Aceasta face ca problemele să apară clare.
2. Etapa de incubație include încercările de combinare a reprezentărilor vizuale estetice și artistice mintale, pe baza unor noi relații și găsirea unor configurații originale.
3. Etapa de iluminare rezidă în formarea bruscă a unor combinații noi în procesul de căutare, de încercare a diferitor soluții. Aceasta, de obicei, poate apărea în mod spontan. Așa se explică fenomenul apariției unei rezolvări inedite.
4. Etapa de verificare este o reluare, în plan mental sau în plan practic, a procesului ultimei combinații sau a ultimei soluții. Ea e bazată pe o sporită acuitate a senzațiilor vizuale, pe cunoștințe, limbaj plastic, pe o susținută activitate practică. Persoanele trăiesc o mare senzație de satisfacție, asemenea celei dobândite în urma unei mari cuceriri [apud 3, p. 49].

Rezumând contribuțiile mai multor autori, autoarea româncă M. Roco enumeră calitățile pe care le prezintă fenomenul complex al creativității:

- productivitatea ce reflectă numărul mare de idei, soluții, lucrări de specialitate, produse materiale sau spirituale;
- utilitatea, vizând rezultatele acțiunii, care trebuie să aibă o folosință pentru demersul activității;
- eficiența, reflectând caracterul economic al performanței, randamentul acțiunii obținut prin folosirea produselor activității creatoare;

- valoarea produselor activității creatoare, respectiv, importanța lor teoretică sau practică, recunoașterea și respectul pe plan social;
- ingeniozitatea, implicând eleganță și eficacitate în folosirea metodelor de rezolvare;
- noutatea, adică distanța în timp a lucrurilor, ideilor;
- originalitatea, evaluată după raritatea ideilor, produselor, fiind considerate originale acele rezultate ce apar o singură dată într-o colectivitate, deci sunt unice [apud 3, p. 53-55].

Pornind de la ideea lui C.W. Taylor care credea că există un potențial creator la fiecare individ, precum și de la F. Taylor care credea că există mai multe niveluri de structurare a creativității, A. Munteanu propune o abordare pe verticală a creativității, distingând următoarele niveluri:

- creativitatea expresivă, caracteristică vârștelor mici, important fiind comportamentul și nu abilitatea sau calitatea produsului; se manifestă liber și spontan mai ales în construcțiile și desenele copiilor, fiind o modalitate de dezvoltare a aptitudinilor creatoare;
- creativitatea productivă sau dobândirea unor abilități utile pentru anumite domenii, pentru crearea de obiecte, materiale sau spirituale, în anumite domenii; contribuția personală este destul de redusă la acest nivel, fiind utilizate tehnicile consacrate deja;
- creativitatea inventivă este capacitatea de a realiza legături noi între elementele deja existente; este, așadar, un plan specific doar indivizilor ce aduc unele ameliorări unor utilaje, unei teorii controversate;
- creativitatea inovativă, care există doar la un număr restrâns de persoane și implică găsirea unor soluții noi, originale cu importanță teoretică sau practică; este nivelul specific talentelor;
- creativitatea emergentivă, specifică geniilor, care pot duce la revoluționarea unor domenii ale științei, tehnicii sau artei, fiind nivelul accesibil geniului.

M. Zlate vorbește de patru categorii principale de factori care acționează în scopul de a crea mediul favorabil manifestării creativității, ca fenomen multidimensional:

1. Factori interiori-structurali sau factorii de natură psihologică, incluzând trei categorii:
 - intelectuali: gândire, inteligența creatoare cu forma ei esențială pentru creativitate – gândirea divergentă;
 - afectiv-motivaționali: curiozitatea, pasiunea, creșterea tensiunii motivaționale, tendința de autorealizare, tendința de a comunica;
 - factori de personalitate: atitudinali, aptitudinali, temperamental;
2. Factori exterior-conjuncturali sau socio-culturali: particularitățile sociale, istorice, clasa socială, grupul de care aparține individul, condițiile materiale;
3. Factori psiho-sociali: ambianța relațională, climatul psihosocial al individului;
4. Factori socio-educaționali: nivelul educațional, influențele educative ale familiei, instituțiilor de învățământ, colectivelor de muncă [4, pp. 98-122].

Un rol important în declanșarea și dezvoltarea creativității îl au asemenea elemente, ca: expresivitatea, flexibilitatea, fluenta, sensibilitatea cerebrală, calitățile analizatorilor și caracteristicile temperamentale. Drept elemente de prognoză a creativității sunt considerate o serie de trăsături individuale cum ar fi: ușurința cu care se asimilează cunoștințele, originalitatea, imaginația, intuiția, capacitatea de a rezolva și a pune probleme, descoperirea noului, seriozitatea.

Factorii de dinamizare a creativității sunt următorii:

1. Motivația;
2. Efortul susținut de pregătire și investigație joacă un rol important în procesul de creativitate, contribuind efectiv la optimizarea performanțelor;
3. Pasiunea pentru un domeniu;
4. Factorii aptitudinali – fără ei nu se poate ajunge la nivele înalte de performanță [apud 3].

Familia își exercită influența asupra copilului prin intermediul a trei poli principali: tatăl, ce acționează după principiul autorității, mama, după cel al afectivității și frații, ce se supun principiului rivalității. Influențele pe care le poate exercita familia sunt cele legate de formarea personalității, calitatea și valoarea fondului său cultural, formarea și afirmarea creativității.

Condițiile stimulative pentru creativitate pe care le poate crea familia sunt:

- condiții socioeconomice de nivel mediu; - nivel cel puțin mediu al fondului cultural al membrilor familiei; - mărimea familiei este foarte importantă: competiția între frați poate fi stimulativă; copilul unic nu este întotdeauna creativ; un număr prea mare de copii nu asigură influențe educative corespunzătoare, deci nu este benefic pentru creativitate;
- printre primii născuți au fost înregistrați cei mai mulți creatori, întrucât ei beneficiază de un mare entuziasm educativ din partea părinților;
- integrarea copilului într-o instituție preșcolară asigură completarea fondului educațional oferit de familie [apud 3].

Există opinii conform cărora fenomenul creativității evoluează invers proporțional cu vârsta. În viziunea lui E.P. Torrance, traseul creativității evoluează astfel:

1. crește până la 9 ani,
2. stagnează între 9-12 ani,
3. cunoaște un apogeu remarcabil între 12-17 ani.

A. Stoica consideră că potențialul creativ general constată o ascensiune în intervalul dintre 14-15 ani, când originalitatea și flexibilitatea regresează. Trowbridge și Charles apreciază menținerea constantă a creativității între 13-15 ani pentru ca, apoi, să crească brusc de la 18 ani.

I. Racu, în cercetările efectuate, descrie creativitatea ca pe o performanță originală, ce condiționează formarea personalității prin conștientizarea și depășirea propriilor limite, transformându-le în competențe și capabilități. De asemenea, el accentuează oportunitatea dezvoltării creativității încă din ciclul primar, care ar permite progresul copiilor pe parcursul vieții la toate nivelurile de învățământ special și general [2, 5].

Stimularea creativității este necesară pentru a forma copilului capacitatea de a structura informațiile într-un mod mai eficient și de a-și dezvolta aptitudini, capacități, abilități în vederea formării unei personalități autonome și creative. Dezvoltarea potențialului creativ are nevoie de acțiuni sistematice și permanente stimulate; prin urmare, potențialul creativ nu se concretizează de la sine. În schimb, stimularea capacității creative constă în cunoașterea nivelului de dezvoltare a copilului. Stimularea curiozității, gândirii critice și flexibile determină dezvoltarea capacității creative a copilului. Valorificarea stimulării creativității la copii va fi posibilă prin intermediul unor activități educative aplicate sistematic în vederea formării anumitor capacități, abilități, aptitudini.

Pentru a stimula creativitatea la un copil, este necesar să se creeze oportunități de acțiune, de rezolvare a problemelor creative și de descoperire a unor lucruri noi [7, pp. 2905-2911]. În același timp, stimularea creativității copilului determină dezvoltarea potențialului creativ și eficientizarea proceselor de dezvoltare a unei personalități autonome și creative.

De menționat că importanța stimulării creativității copiilor este deosebit de valoroasă, deoarece reprezintă factorul-cheie în educație și un element de progres în societatea actuală [6].

Pentru dezvoltarea creativității copiilor, prin stimularea inventivității și exprimării de sine, J. Cameron și E. Lively propun mai multe activități. În continuare vă prezentăm cele mai potrivite exerciții care pot fi folosite în vederea dezvoltării creativității la copii.

Exercițiul 1: Colțul creativității: creați un colț al creativității undeva în casă, unde să poată merge copilul dumneavoastră ca să înceapă diferite proiecte. Umpleți acest colț cu tot felul de obiecte care pot fi o sursă de inspirație: dopuri de plută, bețișoare de bumbac, role de hârtie igienică, paiete, lipici, mărgelile, hârtie de ambalaj ș.a. În cazul când nu dispuneți de spațiu necesar, înlocuiți colțul cu o cutie sau un raft. Ideea este să stabiliți o zonă unde copilul să poată să găsească și să îmbogățească o gamă largă de materiale cu care să creeze ceva pe pânza goală.

Exercițiul 2: Creația spontană: Spuneți-i o poveste copilului. Poate fi o poveste adevărată sau una inventată, ceva din viața personală sau a altcuiva. La sfârșit cereți-i copilului să vă spună și el o poveste. Dacă este necesar, oferiți-i copilului un indiciu simplu: „Spune-mi o poveste cu un ponei” sau „Spune-mi o poveste despre păpușa ta”. Ascultați cu mare atenție. Povestea copilului v-a surprins, v-a inspirat, v-a plăcut? Fiți deschiși la magia care se găsește în ceea ce creează.

Exercițiul 3: Imortalizarea amintirilor: Alegeți un monument, o activitate sau o operă de artă pe care să le documentați. Apoi, lăsați-l pe copil să facă o fotografie, permițându-i să-și aleagă și el momente care să dureze pentru totdeauna. Camerele digitale ne oferă posibilități

nelimitate de vizualizare. Putem încărca imagini pe calculator, folosindu-le ca screen saver. Putem cumpăra o ramă foto digitală care ne afișează pe rând amintirile. Pe parcurs, putem să mai adăugăm poze în colecție. Văzând cum ni se îmbogățește colecția, reținem și prețuim amintirile, care ne inspiră să creăm și altele.

Exercițiul 4: Scăpați de plictiseală: Cât de rapid puteți, completați următoarea propoziție de cinci ori: Aș putea să... . În cazul în care copilul este suficient de mare să vă spună că se plictisește, înseamnă că este suficient de mare și ca să facă acest exercițiu. El poate fi rezolvat oral sau în scris. Urmărim viteza și forma liberă în care ne vin diferite idei când ne mișcăm suficient de repede ca să păcălim acea parte din noi care ne-ar putea pune la dubii impulsurile inițiale.

Exercițiul 5: În public: Lăsați copilul să vă prezinte în public un spectacol artistic. Vedeți dacă puteți identifica o calitate anume pe care ați apreciat-o în spectacolul său. Cu cât puteți fi mai exact, cu atât mai bine. Acum, planificați-vă să luați copilul la un eveniment din localitate, unde să fie un membru al publicului. Poate fi un concert dat de elevii unei școli, o galerie, un film. Nu contează ce alegeți. La sfârșit, cereți-i copilului să identifice ceva anume ce i-a plăcut sau a apreciat. Veți fi surprins și fascinat de răspunsul său.

Exercițiul 6: Crearea unei păpuși: Crearea unei păpuși – de orice fel – poate fi un exercițiu cathartic și incitant atât pentru fete, cât și pentru băieți. Poate fi creată o păpușă absolut deosebită care să nu arate precum o păpușă obișnuită. Lăsați copilul să își aleagă singur materialele și să își creeze păpușa ala cum o concepe el. În timp ce copilul construiește păpușa, interacționați cu el. Puteți să-i adresați întrebări precum: *cum o cheamă pe păpușă?*, *unde locuiește ea?*, *câți ani are?* ș.a. Dacă păpușa are o poveste, aceasta îi oferă copilului sentimentul că el este cel care a inventat-o. Dacă îi atribuie păpușii aceleași caracteristici pe care le are și el, poate folosi păpușa pentru a-și întări conceput de sine [1, p. 91-188].

Bibliografie:

1. CAMERON, J., LIVELY, E. *Cum să cultivi creativitatea copiilor: exerciții pentru stimularea inventivității și exprimării de sine*. Iași: Polirom, 2012. ISBN 978-973-46-3316-6
2. FURDUI, E. Creativitatea – resursă psihologică pentru învățarea pe tot parcursul vieții a persoanelor cu dizabilități. Ghid metodologic [online] [cit. 1.10.2020]. Chișinău, 2018. Disponibil: http://ise.md/uploads/files/1548325265_furdui.pdf
3. MUNTEAN, I., CIOBANU, D., VÎHOCENCO, N. Creativitatea – calea spre soluții și evoluție. In: *Economica*. 2016, nr. 1(95), pp. 54-60. ISSN 1810-9136
4. POPESCU, G. *Psihologia creativității*. București: Editura Fundației România de Măine, 2007. ISBN 978-973-725-869-4
5. RACU, I. et al. Creativitatea la vârsta școlară mică. In: *Revista Psihologie. Pedagogie Specială. Asistență Socială*. 2012, nr. 2(27), pp. 37-46
6. ROTARU, R.E. *Interpretări psihologice ale creativității și stimularea creativității în clasele primare*. [online] [cit. 2.10.2020]. Disponibil: <http://studiamsu.eu/wp-content/uploads/20.-p.134-138.pdf>
7. WOLSKA-DŁUGOSZ, M. Stimulating the Development of Creativity and Passion in Children and Teenagers in Family and School Environment – Inhibitors and Opportunities to Overcome them. In: *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2015. pp. 2905-2911

CZU 005.95/.96

STRATEGII PSIHOLOGICE DE OPTIMIZARE A MANAGEMENTULUI PERSONALULUI

Silvia BRICEAG, dr., conf. univ.

Cristina DIDILICA, master în psihologie

*Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți*

Abstract: *The scientific research highlights the aspects of the personnel management, beginning from the assumption that develop strategies for personnel management. This would*

determine the effectiveness and efficacy of the organizational activity. The advice program realised, would offer the possibility to acquire the organizational skills and manage employees in an optimal way to learn new ways of attitude and behavior towards personnel of the institution.

The research investigation is a question of indentifying management optimization strategies of the management staff of institutions and organizations. We are certain, that the aim of our research has been achieved. This is demonstrated by the beneficial effects of the program advice on the institution's managers.

Keywords: *Organization, management, manager, optimization, staff.*

Pe fondul schimbărilor pe care le traversează societatea noastră la etapa actuală, sfera profesională deține o poziție centrală, resursa umană devenind un activ și coordonator al tuturor activităților din cadrul organizațiilor. Astfel, în condițiile unei piețe concurențiale, succesul și stabilitatea unei organizații depinde de valorificarea resurselor și organizarea eficientă a managementului personalului, întrucât acesta reprezintă o pârgie care contribuie activ la creșterea eficienței și eficacității organizaționale.

Tranziția la economia de piață, progresul tehnico-științific au condus la modificări majore în procesul de muncă, acestea, la rândul lor, influențând asupra managementului personalului. Importanța resurselor umane și a managementului acestora crește odată cu trecerea timpului și cu accentuarea necesității adaptării oamenilor la un mediu dinamic și mult mai competitiv. Managementul personalului are un rol deosebit de important în cadrul instituțiilor și organizațiilor, întrucât contribuie la realizarea, menținerea și îmbunătățirea calității serviciilor oferite de instituții. Satisfacerea nevoilor profesionale ale angajatului pot fi obținute numai prin promovarea unui management calitativ, ceea ce va duce ulterior la schimbări organizaționale și sociale eficiente. Lipsa sau dezvoltarea insuficientă a managementului personalului generează o mulțime de probleme atât la nivel organizațional, cât și național, printre care evidențiem: creșterea fluctuației personalului, lipsa motivației, reducerea productivității muncii și a calității serviciilor etc.

Evidențierea personalului ca resurse umane subliniază importanța lor și denotă faptul că managementul lor cere un nivel înalt de preocupare, atenție și profesionalism din partea managerilor instituțiilor, întrucât angajatul prin aspectele ce țin de personalitatea sa (temperament, caracter) abilități, cunoștințe, aspirații, motivație, poate împiedica sau, dimpotrivă, potența o activitate din cadrul organizației. [10, p. 11]

În literatura de specialitate din ultimii anii se atestă un interes sporit față de conținutul managementului personalului, întrucât este determinat de multitudinea și diversitatea activităților ce trebuie desfășurate, corelate și armonizate eficient, astfel încât organizația să aibă succes.

Numeroși cercetători în domeniu au definit managementul personalului ca fiind:

- ansamblul activităților de ordin operațional (planificarea, recrutarea, menținerea personalului) și de ordin energetic (crearea unui climat organizațional armonios), care permit asigurarea organizației cu resursele umane necesare;
- abordare strategică de asigurare, motivare, antrenare și dezvoltare a resursei-cheie a unei organizații;
- funcțiune ce duce la cea mai eficientă folosire a personalului în vederea realizării obiectivelor individuale și cele organizaționale;
- deciziile și practicile manageriale care afectează sau influențează direct personalul care muncesc pentru organizație;
- ansamblul activităților ce duc la asigurarea utilizării optime a resurselor umane, în beneficiul organizației, angajatului și al comunității, în general, și asigurarea condițiilor ce garantează satisfacerea nevoilor angajaților. [8, p. 12; 7, p. 38]

Noțiunile date managementului personalului pot fi grupate în câteva categorii, printre care enumerăm:

Definiții *motivaționale*, potrivit cărora acesta reprezintă un proces continuu, ce vizează orientarea și schimbarea motivației angajaților pentru ca, într-un final, să se obțină o participare maximală în viața și activitatea organizației și rezultate finale importante.

Definiții *teleologice* prezintă managementul personalului ca un complex de măsuri manageriale (organizaționale, economice, juridice) ce asigură concordanța caracteristicilor cantitative și calitative ale personalului. De asemenea, direcționarea spiritului lucrativ pentru scopurile și misiunile organizației.

Definițiile *descriptive* tratează managementul personalului ca pe un gen independent de activitate a specialiștilor al căror scop este creșterea eficienței utilizând reguli de recrutare, selectare și promovare a personalului.

Definițiile *descriptiv-teleologice* caracterizează managementul personalului ca sferă a activității ce este specific tuturor organizațiilor, având ca scop principal asigurarea organizației cu personal și utilizarea rațională a acestuia. [2, p. 5]

Noțiunile de mai sus relevă faptul că managementul personalului presupune îmbunătățirea continuă a tuturor angajaților în vederea îndeplinirii cu succes a misiunii organizaționale.

După cum s-a menționat anterior, noțiunile date managementului personalului sunt numeroase, însă nu putem să nu menționăm și definiția conturată de Institutul de Management al Personalului care caracterizează această sintagmă ca fiind o responsabilitate a tuturor ce conduc angajații în calitate de manager, dar și o descriere a muncii depuse de cei angajați ca specialiști în domeniu la organizația dată. Astfel, managementul personalului urmărește două obiective importante: eficiența și echitatea, care nu pot fi separate, dacă organizația dorește într-adevăr să se bucure de succes. Tot în acest context se conturează faptul că managementul personalului are ca scop să unească eforturile angajaților spre a aduce succes organizației din care face parte, oferindu-le posibilitate să-și aducă propria contribuție, atât în calitate de individualitate, cât și ca membru al unui colectiv de muncă. [4, p. 3]

Managementul personalului a devenit cu timpul o pârghie a strategiei pe care o întreprind managerii din instituții. Scopul acesteia este de a spori productivitatea muncii, desfacerea serviciilor în timpul și volumul preconizat, cât și atingerea unui nivel optim de satisfacere a necesităților sociale ale angajaților. Astfel, se creionează ideea că în gestiunea personalului din instituții și organizații există două abordări: tehnocrată și umanistă. Abordarea tehnocrată face apel la faptul că toate deciziile de conducere sunt influențate de interesele producției, pe când cea umanistă presupune atât corespunderea numărului și componenței profesional-calificative a personalului cu cerințele organizației, cât și nivelul motivării angajaților, armonizarea climatului psihologic în colectivul de muncă. [5, p. 10]

În literatura de specialitate, pe lângă sintagma „managementul personalului”, deseori întâlnim sintagma managementul resurselor umane, despre care Torrington subliniază că similitudinile dintre aceste două sintagme sunt mai mari decât diferențele, dar există totuși între acești termeni diferențe semnificative. Potrivit acestuia, termenul „personal” este sinonim cu sintagma personal angajat sau personal salariat, adică persoana care este încadrată într-un serviciu prin încheierea unui contract de muncă și primește un salariu pentru munca sau serviciu pe care îl prestează. Adică termenul personal are o sferă de cuprindere mult mai limitată comparativ cu cel de resurse umane. Managementul de personal este orientat pe forța de muncă și e direct preocupat de:

- angajații organizației, recrutarea și instruirea lor;
- explicarea a ceea ce se așteaptă de la ei;
- satisfacerea nevoilor personalului, care sunt legate nemijlocit de procesul de muncă.
- justificarea acțiunilor managementului;
- negocierea problemelor angajaților și întreprinderea unor măsuri manageriale în cazul în care ar putea determina o reacție negativă din partea angajaților.

În această ordine de idei, se mai subliniază că managementul personalului are în vedere latura socială a resurselor umane ale unei organizații, pe când managementul resurselor umane pune mai mult accent pe cea organizatorică, adică performanța profesională. [6]

Un management eficient al personalului nu poate fi imaginat fără a contura scopuri care sunt diferite de la o organizație la alta. Astfel, în această ordine de idei, se menționează principalele scopuri ale managementului personalului:

- sporirea competitivității organizației în condițiile economiei de piață;
- creșterea eficienței producției și a muncii;
- asigurarea unei eficiențe sociale înalte în activitatea colectivului de muncă.

Realizarea cu succes a acestor scopuri ne va permite să rezolvăm problemele frecvente pe care le întâlnim în cadrul managementului personalului, dintre care enumerăm:

- asigurarea organizațiilor și a instituțiilor cu personal calificat în volumul necesar;
- utilizarea eficientă a potențialului personalului și a colectivului de muncă;
- asigurarea realizării dorințelor, necesităților și a intereselor lucrătorilor în privința conținutului muncii, avansării în funcție etc.;
- sporirea eficienței managementului personalului în cazul reorganizării parțiale sau totale a activității organizației. [5, p. 11]

În literatura de specialitate sunt caracterizate și menționate o varietate de sarcini și activități în relație cu personalul din organizație:

- planificarea și recrutarea ce cuprind procese de căutare și selectare a personalului;
- menținerea în care sunt incluse acțiuni de păstrare a performanței înalte, motivare și satisfacție;
- revizuirea și evaluarea performanțelor (stabilirea și aplicarea standardelor);
- dezvoltarea personalului (resurselor umane) ce conturează activități pentru asigurarea dezvoltării potențialului și a abilităților. [1, pp. 6-8]

Practica managementului personalului în organizații a definitivat 3 etape, și anume:

- a) formarea personalului; b) utilizarea personalului; c) stabilizarea personalului.

Fiecare etapă, la rândul ei, cuprinde subetape, între care menționăm următoarele:

Formarea personalului organizației întrunește o etapă specială în care are loc planificarea personalului, recrutarea, selecția, repartizarea și încheierea contractelor de muncă.

Pentru optimizarea raporturilor manager-personal (angajat), I. Mihaș conturează o serie de strategii de conduită, dintre care enumerăm:

- asigurarea unui flux informațional caracterizat prin operativitate, flexibilitate, integritate; comunicarea fiind cea care susține acțiunile atât ale managerilor, cât și ale angajaților;
- asigurarea unui management deschis spre colaborare, managerul fiind cel care trebuie să profite de orice ocazie pentru a intra în relație cu personalul pentru a le afla opiniile, sugestiile și orientările lor profesionale;
- adoptarea deciziilor ținând cont de obiectivele organizației, de asemenea, de interesele particulare ale fiecărui membru al organizației;
- acordarea echitabilă a recompenselor, motivarea personalului;
- asumarea responsabilităților atât pentru propria activitate, cât și pentru cea a angajaților, întrucât managerul este evaluat prin prisma rezultatelor subalternilor. [9, p. 324]

Accentuându-se faptul că relațiile interpersonale contribuie la eficiența muncii într-o organizație, conform celor afirmate anterior, nu putem nega faptul că succesul organizației, în mare măsură, depinde și de calitatea personalului și implicarea acestuia în rezolvarea sarcinilor de lucru. În această ordine de idei, în literatura de specialitate se prezintă șase activități de bază: atragerea, selecția, adaptarea, aprecierea, salarizarea și perfecționarea pregătirii care se influențează reciproc.

Managementul personalului are o contribuție importantă în ceea ce privește realizarea obiectivelor organizației/instituției atât prin creșterea eficienței muncii, cât și prin micșorarea riscurilor. Conducerea efectivă a personalului presupune existența unor specialiști în acest domeniu. Astfel, au fost identificate și caracterizate 4 variabile-cheie ale conducerii (managementului) oamenilor (personalului), dintre care: atributele managerului, natura sarcinii, tipul echipei și cultura organizațională.

Atributele managerului includ calitățile personale sau trăsăturile de caracter ale acestuia, menționându-se deseori că secretul conducerii rezidă în anumite calități înnăscute de conducător. Astfel, Pedler, Burgoyne și Boydell definesc o sumă de atribute pe care aceștia le-au identificat la managerii de succes, cum ar fi: curaj, determinare, hotărâre, cunoștințe, seriozitate etc.

Odată ce s-a stabilit faptul că resursa umană este una din principalele active care poate duce la succesul organizației și modul cum această resursă este condusă, influențează ulterior dezvoltarea eficacității și eficienței muncii. O mare responsabilitate în acest sens o deține managerul instituției și ansamblul său de calități psihomorale, organizatorice de care acesta trebuie să dea dovadă pentru a îndeplini trebuințele personalului în ceea ce privește condițiile de muncă, motivația. Nu putem nega faptul că sarcinile și activitățile legate de management de personal necesită organizare la un nivel înalt, pentru ca mai apoi să ne putem bucura de contribuțiile și rezultatele individuale, competențele și cunoștințele profesionale ale acestora.

Prin această cercetare ne-am propus să elaborăm unele strategii psihologice de optimizare a managementului personalului în organizații.

Cu acest scop a fost investigat un lot de 35 angajați, dintre care: 5 manageri și 30 angajați resurse umane din cadrul organizației DRĂXLMAIER din Bălți.

Pentru desfășurarea cercetării experimentale am aplicat Chestionarul pentru determinarea stilului managerial (preluat și adaptat de Serge Alecian, Dominique Foucher) și Chestionarul pentru determinarea dimensiunilor managementului personalului în organizații (adaptat de Alic Bîrcă). [3]

Datele cercetării au fost obținute online, prin intermediul poștei electronice (e-mail).

Conținutul substanțial al Chestionarului pentru determinarea stilului managerial este reprezentat de cei 48 itemi care vin să caracterizeze următoarele stiluri manageriale (Întreprinzător, Realist, Participativ, Organizator, Autoritar, Demagog, Oportunist, Birocrațic), afirmațiile fiind repartizate în 6 teme principale, printre care: schimbarea, gestiunea competențelor, conflictele, echipa și colaboratorii, decizia și organizarea. Respondenților li s-a propus să completeze chestionarul. Astfel, în urma aplicării Chestionarului pentru determinarea stilului managerial la cei 5 manageri din cadrul organizației DRĂXLMAIER Bălți, s-au obținut următoarele date:

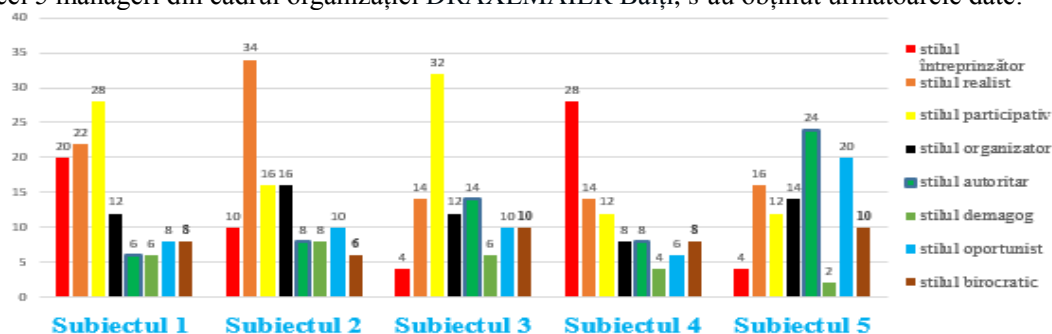


Figura 1. Reprezentarea grafică a stilului managerial

După cum se observă din figura 1, rezultatele sunt reprezentate la cei 5 subiecți manageri participanți la cercetare. Pentru a obține profilul managerial al fiecărui subiect anchetat, am clasificat răspunsurile acestora în ordine descrescătoare și am analizat scorul obținut la fiecare stil.

Subiectul 1 și subiectul 3 au înregistrat punctajul maxim de 28 și respectiv 32 puncte la stilul participativ. Acești manageri sunt conștienți că resursele umane sunt esențiale în organizație. Sunt dotori să-și consulte angajații, deoarece sunt de părere că aceasta reprezintă maniera cea mai eficientă și mai adaptată de a pune în practică scopurile care le sunt fixate. Au dorința de a informa, de a explica angajaților procesul de muncă. Încurajează confruntarea de idei și este interesat de angajații săi.

Cât privește subiectul 2, acesta înregistrează un punctaj maxim de 34 puncte la stilul realist, acest stil fiind reprezentat de un om cu experiență. Crede mult în experiența acumulată în practică. Pragmatic, el ține cont de persoane și de situații pentru a le fixa scopurile, a le determina nivelul rezultatelor așteptate. Se poate conta pe el și știe întotdeauna să găsească soluția convenabilă. Observăm că subiectul 4 a acumulat cel mai mare punctaj, 28 puncte la stilul întreprinzător, acest stil fiind caracterizat de faptul că persoanele acestea își fixează marile

orientări și așteaptă de la fiecare dintre angajații lui să se implice pe deplin, să se responsabilizeze și să obțină rezultate. Își explică deciziile, delegă responsabilități, își demonstrează competența, dar își retracează încrederea dacă scopurile nu sunt atinse.

În cele ce urmează prezentăm rezultatele înregistrate de către subiectul 5, punctajul maxim îl ocupă stilul autoritar, care se caracterizează în faptul că dă instrucțiuni clare și precise. Dar el așteaptă mai mult ca angajații să-i urmeze instrucțiunile cuvânt cu cuvânt. De fapt, supunerea celorlalți este o condiție pentru a lucra și a realiza scopurile încredințate. Pentru el, a conduce înseamnă a lua decizii, a ordona și a controla.

Chestionarul „Dimensiunile managementului personalului în organizații” (adaptat Alic Bîrcă) a fost aplicat pentru a descrie activitățile specifice managementului personalului în organizația DRĂXLMAIER Bălți și gradul de dezvoltare a acestora. Menționăm că acest chestionar a fost aplicat angajaților resurse umane din organizația sus-menționată. În urma interpretării datelor, am obținut următoarele rezultate:

Rezultatele obținute la întrebarea cu referință la activitățile prioritare la momentul actual pentru organizație sunt reprezentate în figura 2.

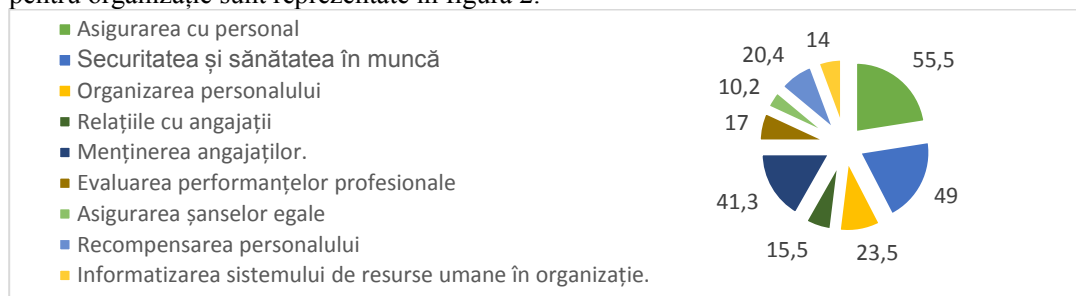


Figura 2. Clasamentul activităților specifice managementului personalului prioritare pentru organizație

Observăm că respondenții acordă importanță activității de asigurare cu personal, care include la rândul său planificarea, recrutarea și selecția personalului, acest lucru confirmându-l 55,5% din respondenți. Pe locul doi este clasată activitatea de securitate și sănătate în muncă, acestei activități acordându-i importanță 49% din respondenți. De asemenea, activitatea de menținere a angajaților este importantă, fapt confirmat de circa 41,3% respondenți. Organizarea personalului (structura organizatorică, descrierea și specificația posturilor, normarea muncii) este considerată drept activitatea prioritară pentru 40% participanți. O altă activitate importantă este recompensarea personalului care o menționează circa 20,4% din respondenți. Alte activități, nu mai puțin importante, sunt reprezentate de relațiile cu angajații – 15,5%, informatizarea sistemului de resurse umane în organizație – 14% din respondenți și activitatea de asigurare a șanselor egale tuturor angajaților – 10,2% din respondenți.

Activitățile ce nu prezintă prioritate pentru moment pentru organizație pot fi observate în figura 3.

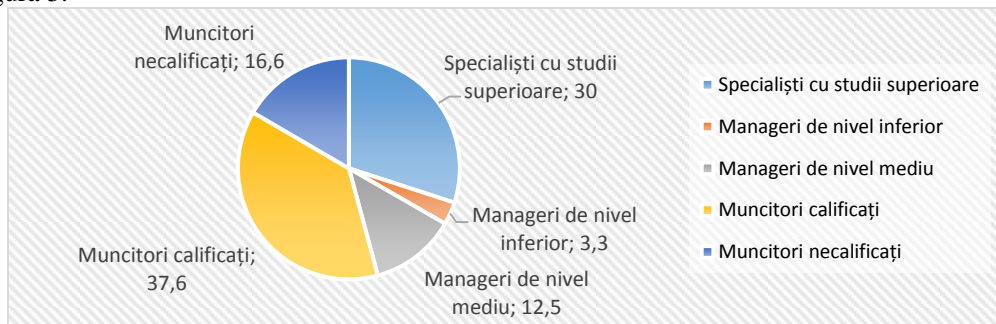


Figura 3. Ponderea categoriilor de posturi la care organizația întâmpină dificultăți

Analizând informația din figura 3, observăm că, pentru 49,2% din respondenți, asigurarea șanselor egale tuturor angajaților și evaluarea performanțelor profesionale reprezintă activități care nu sunt importante pentru organizație în momentul de față. Pentru 10,2% respondenți, activitatea de securitate și sănătate în muncă nu prezintă importanță prioritară și, respectiv, pentru 7,1% respondenți activitatea de menținere a angajaților nu prezintă un interes considerabil.

Următorul compartiment pe care se pune accent este atragerea candidaților în organizație, întrucât asigurarea cu personal calificat reprezintă o activitate importantă în managementul personalului și este o necesitate stringentă a organizației. Astfel, ne-am propus să enumerăm dificultățile în ceea ce privește atragerea candidaților în organizație pentru diferite categorii de posturi.

Conform figurii 3, specificăm că organizația se confruntă cu probleme în procesul de atragere a muncitorilor calificați - 37,6%. De asemenea, se observă că 30% respondenți susțin că sunt dificultăți în ceea ce privește atragerea specialiștilor cu studii superioare, urmând dificultățile în ceea ce privește atragerea managerilor necalificați - 16,6%. Un procent mic, 3,3% respondenți, susțin că întâmpină probleme în atragerea managerilor de nivel inferior.

Încercând să stabilim care sunt cauzele ce creează dificultăți în atragerea candidaților (figura 4), respondenții menționează faptul că principala cauză o reprezintă dificultatea identificării persoanelor cu calificare necesară - 36%. Alte două cauze, de asemenea de o importanță deosebită, le reprezintă lipsa forței de muncă calificate - 33%, nivelul redus al salariului - 24%. De asemenea, respondenții au specificat și alte cauze, printre care lipsa unei politici de recrutare - 3%. Astfel, putem deduce că situația economică actuală a Republicii Moldova influențează și activitățile specifice managementului personalului, întrucât majoritatea persoanelor apte de muncă sunt nevoite să plece peste hotare pentru un salariu mai bun.

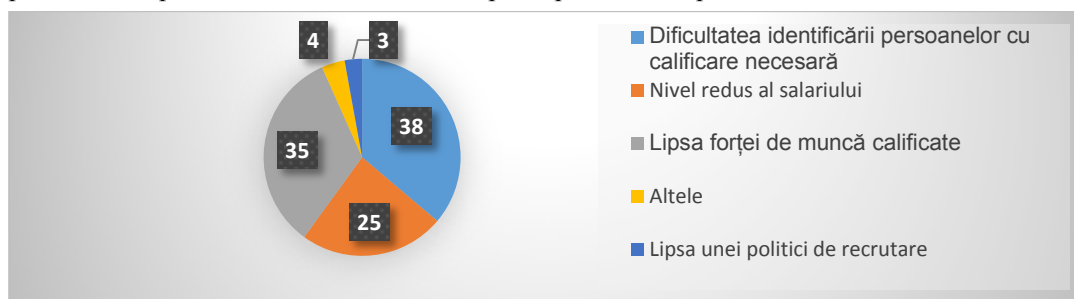


Figura 4. Rețea grafică a dificultăților organizației în atragerea candidaților

Pentru a atrage personal în organizație, aceasta de multe ori recurge la diverse metode de recrutare. În figura de mai jos (figura 5) au fost reprezentate metodele de recrutare utilizate de către organizația supusă cercetării.

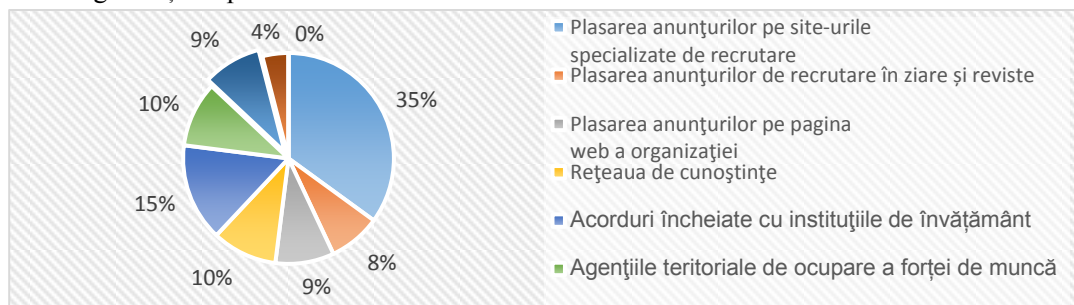


Figura 5. Rețea grafică a metodelor de recrutare (%)

După cum se observă, cea mai utilizată metodă de recrutare este plasarea anunțurilor pe site-urile specializate de recrutare - ceea ce constituie 36% din respondenți. De asemenea, organizația încheie acorduri de colaborare cu instituțiile de învățământ, pentru acest lucru optează 16% respondenți. Rețeaua de cunoștințe, de asemenea, este o modalitate răspândită de recrutare

dat fiind faptul că organizația are la momentul actual foarte mulți angajați, de la care, respectiv, se află despre specificul organizației, procesul de muncă etc. Organizația apelează și la agenția teritorială pentru ocuparea forței de muncă, respondenții menționând această metodă în proporție de 10%. Celelalte metode de recrutare (plasarea anunțurilor pe pagina web a organizației, târgul locurilor de muncă, agenții private de recrutare) sunt utilizate mai puțin, dar sunt la fel de importante pentru ca organizația să atragă personal și să poată desfășura activitatea eficient.

Următoarea întrebare din cadrul chestionarului s-a referit la acțiunile pe care ar trebui să le inițieze organizația pentru a îmbunătăți activitatea de recrutare. În urma interpretării datelor, am obținut următoarele rezultate, reprezentate în figura 6.



Figura 6. *Reprezentarea grafică a măsurilor de îmbunătățire a activității de recrutare*

Diversificarea metodele de recrutare este apreciată de către 35%, că elaborarea unei politici de recrutare a personalului ar putea fi o modalitate de a îmbunătăți recrutarea în organizație susțin 30% de subiecți. Alți respondenți (21%) specifică că ar fi nevoie de un specialist în domeniul recrutării, iar celelalte 14% optează pentru dezvoltarea brandului de angajator.

Odată ce organizația și-a recrutat personalul de care are nevoie, mai întâmpină o problemă care constă în selectarea celor mai bune candidaturi la un post vacant corespunzător. De aici și necesitatea de a elabora niște criterii bine formulate în vederea alegerii celor mai buni candidați.

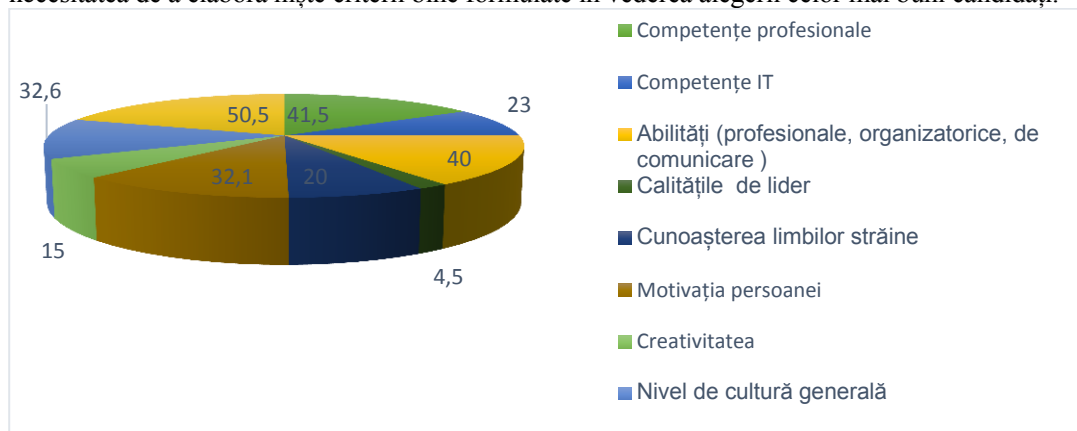


Figura 7. *Reprezentarea grafică a criteriilor de selectare a personalului (%)*

Analizând fig. 7, observăm că organizația aplică o varietate de criterii de selecție a celor mai buni angajați, respectiv 50,5% din respondenți susțin importanța studiilor ca criteriu de bază. De asemenea, competențele profesionale (41,5%), abilitățile (profesionale, organizatorice, de comunicare) reprezintă 40%. Celelalte criterii sunt aplicate mai puțin în cadrul organizației. Astfel, nivelul de cultură generală constituie 32,6%, motivația persoanei – 32,1%, competențele IT – 23%, creativitatea – 15% din respondenții angajați Resurse Umane.

Pe lângă criteriile de selectare, organizația utilizează și diferite instrumente în procesul de selecție a candidaților. Aceste instrumente de selecție sunt reprezentate în figura 8.

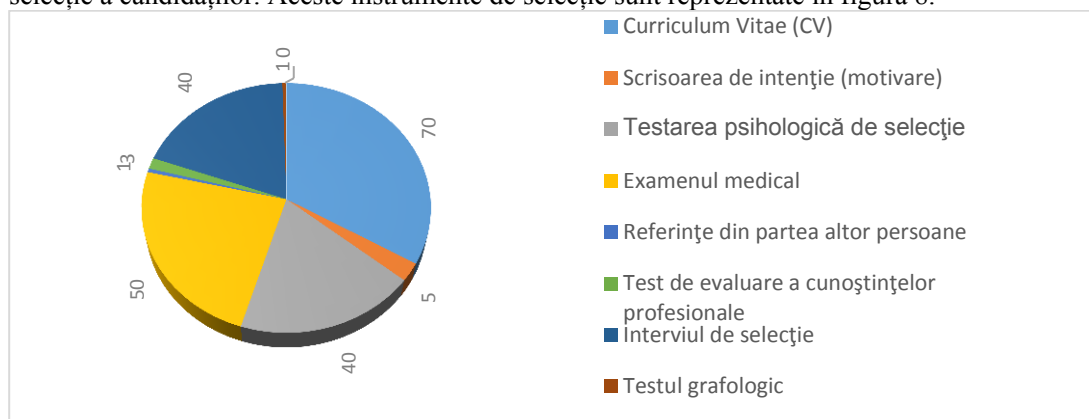


Figura 8. Reprezentarea grafică a instrumentelor de selecție a candidaților (%)

Observăm că cel mai utilizat instrument este Curriculum Vitae (CV) pe care îl menționează 70% din respondenți, pe locul 2 este examenul medical – 50%, testarea psihologică de selecție și interviul de selecție la fel sunt menționați de 40% respondenți. Celelalte instrumente de selecție în organizație se folosesc foarte rar.

Următoarea întrebare adresată respondenților a fost: „Ce dificultăți observați cel mai frecvent la tinerii angajați, absolvenți recenți ai instituțiilor de învățământ?”. În urma interpretării rezultatelor, am obținut o serie de dificultăți/deficiențe pe care le-am reprezentat prin figura 9.

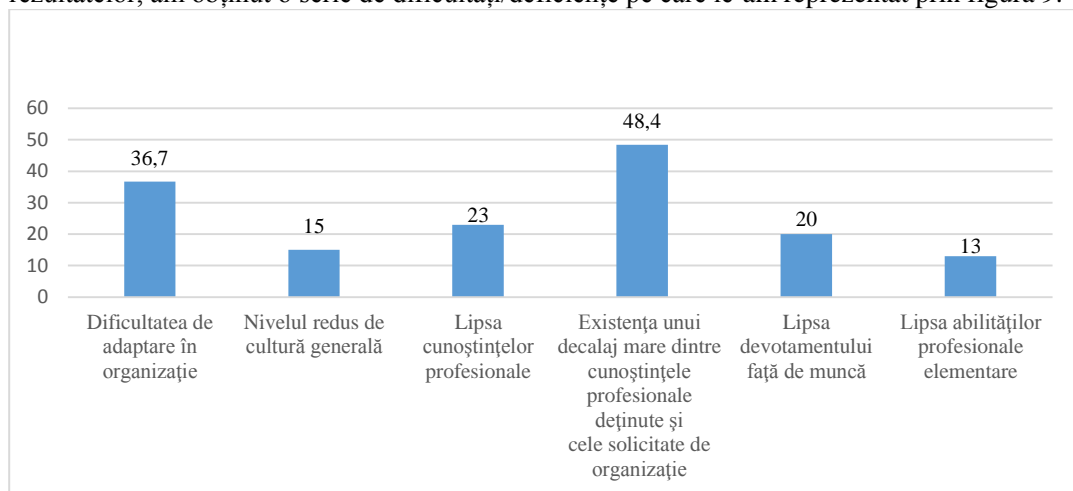


Figura 9. Reprezentarea grafică a dificultăților întâlnite de tinerii angajați în organizație (%)

Potrivit rezultatelor, observăm că cele mai principale dificultăți cu care se confruntă tinerii angajați în organizație sunt: existența unui decalaj mare dintre cunoștințele profesionale deținute și cele solicitate de organizație, specificate de circa 48,4% respondenți, de asemenea, dificultatea de adaptare – 36,7% respondenți. Lipsa cunoștințelor profesionale constituie 23%, lipsa devotamentului față de muncă – 20%.

Organizația are o mulțime de beneficii realizând cursuri de instruire profesională la angajați. În cele ce urmează vom prezenta rezultatele obținute de respondenți în ceea ce privește beneficiile obținute de organizație în urma instruirii profesionale a angajaților. După cum observăm din figura 10, principalul beneficiu îl reprezintă sporirea performanței în muncă – 38%, apoi urmează îmbunătățirea climatului organizațional și sporirea calității produselor și serviciilor oferite cu 14%. Reducerea fluctuației personalului este specificată de 11% respondenți,

fiind urmate de creșterea atașamentului față de organizație – 10%, sporirea motivației de muncă 9%, și 4% din respondenți au specificat reducerea supravegherii din partea superiorilor.

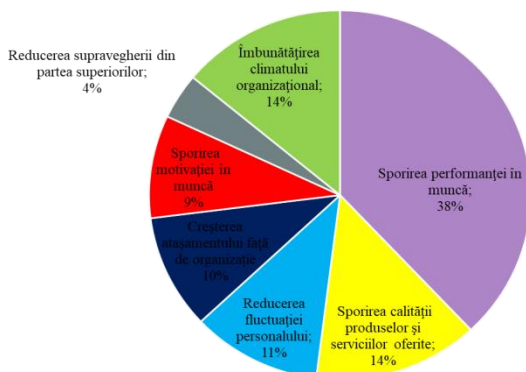


Figura 10. *Reprezentarea grafică a beneficiilor obținute de organizație în urma instruirii profesionale a angajaților*

Rezultatele și constatările atestate în urma demersului diagnostic ne-au permis să conchidem asupra oportunității elaborării unui program de consiliere a managerilor în vederea optimizării managementului personalului, prin dezvoltarea unor abilități specifice (de negociere, de comunicare eficientă, de rezolvare a conflictelor) ceea ce le-ar permite ulterior angajaților atât stabilirea unor relații armonioase în colectivul de muncă, cât și în conducerea angajaților.

Astfel, am putea facilita implementarea strategiilor de optimizare a managementului personalului și am acorda importanță laturii psihologice a managementului, accentuând efectul progresiv al acestuia asupra realizării cu succes a scopurilor organizaționale.

Programul de consiliere propus reprezintă un punct de pornire etapizat de formare și dezvoltare a abilităților necesare unui management al personalului de succes, care cuprinde identificarea valorii profesionale a angajatului și conturarea unor strategii eficiente pentru buna desfășurare a activității profesionale, în vederea atingerii succesului și autorealizării profesionale. Dat fiind faptul că în relație cu angajații, managerii sunt cei care trebuie să înțeleagă că nu-i pot schimba pe oameni, ci sunt în stare să le ofere cadrul, contextul și îi pot stimula să se dezvolte. Motivația vine întâi din interior, fiind stimulată de colegi, echipă, client etc. În acest context, conturăm faptul că la baza ședințelor de consiliere stau conceptele de abilități manageriale eficiente pentru personal și căi de dezvoltare a lor, care au determinat identificarea diferitor procedee, tehnici, activități selectate în baza conceptelor teoretice, cu scopul de a-l ajuta pe manager să stabilească relații interpersonale armonioase cu angajații, să se redescopere pe plan profesional, orientându-se spre performanțe în conducerea cu angajații din organizație.

Scopul programului de consiliere rezidă în orientarea managerilor către creșterea profesională prin dimensiunile cognitive, afective și motivaționale ce vor permite optimizarea unui management al personalului eficient, dar și îmbunătățirea climatului psihologic în colectivul de muncă. Aplicarea programului va contribui la: îmbunătățirea abilităților de organizare, formare și conducere a personalului; identificarea factorilor motivaționali și aplicarea diferitor metode de motivare a personalului; însușirea tehnicilor de gestionare a emoțiilor în situații conflictuale; descoperirea și creșterea gradului de conștientizare a propriilor capacități și limite; îmbunătățirea abilităților de rezolvare a conflictelor și conștientizarea, verbalizarea și însușirea formelor social acceptate de manifestare a acestora; colaborarea sinergică și creativă în vederea soluționării problemelor; conștientizarea importanței stabilirii unor relații interpersonale pozitive în colectivul de muncă.

Bibliografie:

1. ATHENA. *Set de instrumente. Managementul resurselor umane* [Text]. Bruxelles, 2015. 17p.

2. BENDERLEU, Octavian. *Managementul personalului – prezentare generală* [online] [citată 12.11.2019]. Disponibil: https://www.academia.edu/35061521prezntare_general%20C4%83
3. BÎRCĂ, Alic. Redimensionarea managementului resurselor umane în contextul asocierii Republicii Moldova la Uniunea Europeană: autoref. tz. dr. în economie și management (resurse umane) [online]. Chișinău, 2016. 320 p. [citată 12.11.2019]. Disponibil: http://www.cnaa.md/files/theses/2016/24679/alice_birca_thesis.pdf
4. COLE, G. A. *Managementul personalului*. București: Editura CODECS, 2000. 558p. ISBN 973-8060-23-0
5. GAMOV, Igor, GAMANJII, Alexandru, GARȘTEA, Sergiu. *Managementul personalului*. Chișinău: Editura Evrica, 2004. 264 p. ISBN 9975-942-82-2
6. *Managementul personalului și Managementul resurselor umane. Asemănări și diferențe* [online] [citată 5.11.2019]. Disponibil: <http://www.management.ase.ro/reveconomia/2003-1/19.pdf>
7. MANOLESCU, Aurel. *Managementul resurselor umane*. București: Editura Economică, 2003. ISBN 973-590-909-x
8. NOVAC, Emilia, ABRUDAN, Denisa. Managementul resurselor umane [online]. Timișoara: Editura Universității de Vest, 2009 [citată 24.09.2019]. Disponibil: <https://ru.scribd.com/doc/31254070/Managementul-resurselor-umane>
9. PASTOR, Ioan. PETELEAN, Andrian. *Principiile managementului modern*. Cluj-Napoca: Editura Dacia, 2004. 400 p. ISBN 973-751-347-9
10. ȚURCAN, Tosia. *Psihologie managerială*. Chișinău: Epigraf SRL, 2004. 208 p. ISBN 9975-924-39-5

CZU 316.356.2:159.97

EVALUAREA RISCULUI SUICIDAL ÎN CORELAȚIE CU FUNCȚIONALITATEA FAMILIEI

Maria CORCEVOI, dr., lector univ.

*Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte,
Universitatea de Stat „Alecru Russo” din Bălți*

Abstract: *Historically, the approach to suicide has come to an extreme, from civil and religious convictions, to purely pathological evaluations. In Moldova, it has become the most pressing issue that requires immediate intervention as it is influenced by the fact that many parents go to work abroad, thus multiplying the disintegrated families that lead to the lack of emotional support, to frequent family conflicts and lead to social and communication isolation of the teenager. The aim of this research is to determine the correlation between dysfunctional families and the high risk of teenage suicide, as well as to develop a model of family counseling in psychointervention with the families of adolescents with increased suicide risk.*

Keywords: *teenager, family, suicide, suicide attempt, family counseling, affective climate.*

Istoria umanității este marcată de eterna întrebare: avem dreptul și libertatea să decidem cum ni se va sfârși viața? Pentru unii, aceasta este o dureroasă și insurmontabilă dilemă, iar atunci când disperarea și senzația de pierdere a controlului depășesc resursele adaptative ale persoanei, suicidul poate fi perceput ca o soluție la problemele existențiale [4, p. 3]. Suicidul este o problemă majoră ce ține de sănătatea publică și care are consecințe sociale, emoționale, economice, culturale etc. Suicidul în lume înregistrează aproape un milion de oameni. Aproape 10 - 20 de milioane au tentative suicidale anual. Adevăratul număr de sinucideri este, probabil, mult mai mare, deoarece unele decese au fost considerate și înregistrate ca accidente, fie de mașină, fie supradoze și nu sunt recunoscute ca fiind sinucideri. În lume sinuciderea este cea de-a opta cauză de deces la bărbați și a 16-a cauză de deces la femei. Este cea de-a treia cauză de deces pentru persoane cu vârste între 10 - 24 de ani [apud 8, p. 43].

Conform Dicționarului Sănătății: „Suicidul este tulburarea instinctului de conservare, prin care o persoană se distruge singură, alegând o metodă fizicochimică (spânzurare, înec, electro-

cutare)” [7, p. 357]. O serie de date cu caracter științific le-am reiterat din studiul realizat de Cornuțiu O., și anume: conform Organizației Mondiale a Sănătății, comportamentul suicidar „este actul prin care un individ caută să se autodistrugă fizic, cu intenția mai mult sau mai puțin autentică de a-și pierde viața, fiind conștient, mai mult sau mai puțin, de motivele sale”; tentativa de suicid este „un comportament autoagresiv non-fatal”; în 1970, Kreitman propunea termenul de parasuicid, prin care înțelegea orice autoagresiune nonfatală, excluzând intoxicația supraacută cu alcool și supradozarea neintenționată cu medicamente; în 1985, Henderson propune termenul de „Comportament suicidar non-fatal”. Termenii sunt folosiți în literatură când unul, când altul. Se consideră (OMS și majoritatea autorilor) că tentativele de suicid sunt de 10-20 de ori mai frecvente decât suicidul fatal, care are un trend de creștere progresivă a ratei și a ajuns între 800 000 - 1 000 000/an, ceea ce înseamnă pentru tentative de suicid între 8 și 20 de milioane de oameni/an în lume [apud 3, p.4]. „Din punct de vedere psihologic și psihopatologic, suicidul reprezintă o autodistrugere specifică, o reacție comportamentală de tip anti-social ce implică factorul individual instinctiv, dar și cauze psihopatologice specifice: delirul, halucinațiile, ideile ipohondrice, stările obsesive-fobice, melancolia” [1].

Niciodată nu există o singură cauză a unui suicid. În cele mai multe dintre cazuri, sinuciderea este rezultatul acumulării problemelor și dificultăților până în punctul în care persoana nu mai vede altă soluție pentru a rezolva situația cu care se confruntă. Când o persoană se află într-o stare de disperare sau trece printr-o perioadă dificilă, un eveniment aparent minor poate fi declanșatorul alegerii suicidului ca soluție [2].

Suicidul în rândul adolescenților denotă prezența unei neliniști importante, este un strigăt de suferință, de disperare și de cerere de ajutor. Explicația acestui fenomen nu se poate găsi într-un factor precipitant, ci în istoria tânărului, într-o viață problematică, în conflicte anterioare. Cu siguranța în viața unui tânăr care ajunge să se sinucidă a avut loc o escaladare a problemelor care au început când acesta era foarte mic, problemele au crescut și s-au acumulat odată cu trecerea anilor, iar apoi au atins un punct culminant în perioada de adolescență.

În R. Moldova a devenit cea mai stringentă problemă care necesită o intervenție imediată, întrucât se parcurge etapa când foarte mulți părinți sunt plecați la muncă în străinătate, astfel multiplicându-se familiile dezintegrate, care duc la absența sprijinului emoțional, la conflicte familiale frecvente și conduc la o izolare socială și comunicațională a adolescentului. Toate cele menționate mai sus comportă traume psihice, stres emoțional profund, sentimentul singurătății, eșec școlar etc.

Scopul cercetării constă în determinarea corelației dintre familiile disfuncționale și riscul înalt al adolescenților la suicid, cât și aplicarea intervenției psihologice asupra familiei spre minimalizarea riscului suicidar la adolescenți.

Ipoteza studiului: *Presupunem că riscul suicidar este mai mare la adolescenții proveniți din familii cu disfuncționalitate înaltă, iar odată cu optimizarea funcționalității familiei va scădea riscul suicidar.*

Descrierea metodelor aplicate în cercetare. În cadrul investigației au fost utilizate mai multe tehnici psihologice de studiu, care vor fi descrise în continuare. Datele experimentale obținute au fost supuse prelucrării *statistice* pentru determinarea coeficienților t-Student și corelarea datelor prin calcularea coeficientului Pearson.

1. *Instrumentul de evaluare a familiei (FAD Nathan B. Epstein, Lawrence M. Baldwin și Duane S. Bishop, 1983)* identifică funcționarea familiei cu ajutorul a 60 de itemi structurați pe 6 scale și este prezentată în anexă. Noi am evaluat doar subscala **funcționarea generală a familiei**. Media mai ridicată indică funcționarea nesănătoasă a familiei, iar media scăzută presupune funcționarea sănătoasă a familiei.
2. *Scala de evaluare a riscului de suicid la copii (Child Suicide Risk Assessment - CSRA)* este un instrument recent dezvoltat de Larzelere și Andersen (2004) cu scopul de a identifica rapid copiii/adolescenții, în special cei peste 12 ani, care au nevoie de observare atentă și intervenție precoce pentru a preveni un eventual suicid.

Lotul experimental: au participat 50 de adolescenți, cu vârste cuprinse între 18 și 22 de ani, studenți ai școlii profesionale din mun. Bălți, și câte un părinte al acestora (50 de adulți). 5 familii (17 subiecți) din mediul rural au participat la experimentul formativ și de control.

În analiza ipotezei unde presupunem că riscul de suicid este mai mare la adolescenții proveniți din familii cu disfuncționalitate înaltă am corelat variabila independentă *riscul de suicid la adolescenți* cu variabila *funcționalitatea familiei* conform rezultatelor obținute de la scalele completate de adolescenți, utilizând corelația Pearson.

Tabelul 1. Rezultatele testului Pearson între funcționalitate familiei și riscului suicidar

		Funcționarea familiei pre intervenție	Risc suicid pre intervenție
Funcționarea familiei pre intervenție	Pearson Correlation	1	,703**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	50	50
Risc suicid pre intervenție	Pearson Correlation	,703**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	50	50

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

În urma corelării, am obținut un $r = 0,703$ cu un prag semnificativ ($p < 0,001$) și cu semnul corelației pozitiv, ceea ce înseamnă că indicelui mare al riscului suicidar îi corespunde un scor mare al disfuncționalității familiei; indicelui mic a riscului suicidar îi corespunde un scor mic al disfuncționalității familiei. Astfel, putem menționa că se confirmă faptul că ***riscul suicidar este mai mare la adolescenții proveniți din familii cu disfuncționalitate înaltă.***

Psihointervenția cu familiile adolescenților cu scoruri înalte ale riscului suicidar. Premisa fundamentală a intervenției cu familia este că oamenii sunt produsul contextului lor. Pentru că puțini oameni sunt mai apropiați de noi decât părinții și partenerii noștri, această noțiune poate fi tradusă prin a aprecia comportamentul unei persoane ca fiind puternic influențat de interacțiunile cu alți membri ai familiei. Semnificația clinică a contextului este că încercările de a trata indivizii prin a vorbi cu ei odată pe săptămână, timp de cincizeci de minute, poate avea mai puțină influență decât interacțiunile pe care ei le au cu alți oameni în restul de 167 de ore ale săptămânii. Sau, privind lucrurile pozitiv: adesea modul cel mai eficient de a ajuta oamenii să-și rezolve problemele este să te întâlnești cu ei și cu alte persoane importante din viețile lor pentru a-i ajuta să-și reorganizeze interacțiunile. Familia se dorește a fi, la momentul constituirii sale, unul dintre factorii de echilibru ai persoanei, poate chiar cel mai important. De-a lungul timpului, în numeroase cazuri, acest fapt se transformă în realitate, dar în altele, prea multe chiar, familia se transformă în izvor al suferinței și al izolării individului.

Consilierea de familie este planificată în pași sau etape, pentru a se atinge obiectivele. Orice problemă este definită ca implicând minim 2 oameni, dar, de obicei, sunt 3. Consilierul este cel care decide cine va prezenta problema primul și în ce fel. În continuare, consilierul va alege o metodă de intervenție care să schimbe organizarea actuală a familiei astfel, încât problema actuală să nu mai fie necesară. De obicei, schimbarea este planificată în etape, astfel încât o schimbare într-o situație sau într-un set de situații va conduce la o schimbare în altă relație sau set de relații și tot așa până când întreaga situație problematică se schimbă. Intervenția este planificată în așa fel, încât să genereze implicarea unor membri ai familiei sau dimpotrivă, neimplicarea lor. De multe ori, consilierul focalizează atenția membrilor să creeze o nouă problemă, ale cărei soluții vor genera o schimbare și vor duce la rezolvarea problemei inițiale [5, p. 154]. În consilierea de familie, focalizarea poate fi comparată cu realizarea unui montaj fotografic. Dintr-o întreagă scenă, fotograficul hotărăște că vrea să accentueze casa. Nu cerul, nu drumul sau râul; doar casa. El începe să se joace cu focalizarea. Dă zoom pentru a face ușa mai mare și face o fotografie, apoi mărește focalizarea pentru a include ușa și fereastra și face o altă poză. Se apropie mai mult și face o fotografie a cadrului ușii. Din această joacă cu multiplele puncte de vedere

ale aceluiași obiect reiese o vedere multidimensională. Transcende simpla descriere pentru a accede la conceptul mai larg: casa. Pentru a face acest lucru este necesar ca consilierul să se focalizeze pe ceva și să dezvolte o temă de lucru. În același timp, exclude multe domenii care, deși sunt interesante, nu contribuie la atingerea scopului terapeutic în acel moment [6, p. 57].

Evaluarea eficienței psihointervenției asupra preîntâmpinării fenomenului suicidar la adolescenți

După realizarea și aplicarea programului de consiliere de familie în cadrul psihointervenției cu familiile adolescenților cu risc suicidar, prin care ne-am propus să îmbunătățim interacțiunea dintre copii și părinții, am reevaluat cu aceleași instrumente: pentru adolescenți am aplicat scala de evaluare a riscului de suicid la copii și pentru părinții lor, instrumentul de evaluare a familiei.

În scopul verificării statistice a ipotezei, am utilizat *testul t* pentru eșantioane perechi, deoarece avem rezultatele acelorași subiecți, înainte și după demersul experimental formativ.

Tabelul 3. Mediile scorurilor la disfuncționalitatea familiei înainte și după demersul experimental formativ

		Mean	N
Pair 1	Funcționalitate pre intervenție	32,6000	5
	Funcționalitate post intervenție	25,8000	5

Tabelul 4. Rezultatele la testul *t* de comparare a mediilor la funcționalitatea familiei înainte și după demersul experimental formativ

	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
pre intervenție post intervenție	6,800	2,28035	1,01980	3,96857	9,63143	6,668	4	,003

Mediile inițiale și finale ale familiilor participante la studiu la disfuncționalitate sunt: $M_{init}= 32,60$ $M_{fin}=25,80$. Valoarea lui *t* și a pragului de semnificație: $t(4)= 6,66$, $p=0,003$

Se constată că avem o diferență semnificativă între nivelul inițial și cel final al disfuncționalității familiei, în sens că după experimentul formativ disfuncționalitatea s-a micșorat.

Tabelul 5. Mediile scorurilor la riscul de suicid înainte și după demersul formativ

		Mean	N
Pair 1	risc. suicid. preintervenție	11,80	5
	risc. suicid. postintervenție	7,200	5

Tabelul 6. Rezultatele la testul *t* de comparare a mediilor la riscul de suicid înainte și după demersul experimental formativ

	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
risc. suicid. preintervenție risc. suicid. postintervenție	4,60000	1,5	,67	2,71692	6,48308	6,78	4	,002

Mediile inițiale și finale ale adolescenților participanți la studiul formativ *riscul de suicid* sunt: $M_{init}= 11,80$ $M_{fin}=7,20$. Valoarea lui *t* și a pragului de semnificație: $t(4)= 6,72$, $p=0,002$.

Se constată că avem o diferență semnificativă între nivelul inițial și cel final la riscul de suicid, în sens că după experimentul formativ riscul de suicid s-a micșorat.

Putem confirma ipoteza studiului astfel, încât *riscul suicidar este mai mare la adolescenții proveniți din familii cu disfuncționalitate înaltă, și aplicarea tehnicilor din consilierea de familie*

cu membrii familiei adolescenților cu risc înalt suicidal face posibilă preîntâmpinarea și controlul fenomenului *suicidar la adolescenți*, dezvoltând un climat afectiv între toți membrii familiei.

Bibliografie:

1. BUTOI, Tudorel. *Sinuciderea – un paradox*. București: Ed. Științele Medicale, 2002
2. CEBAN, Liubovi. *Ghid pentru media. Reflectarea subiectului suicidal în presă*. Chișinău: AO „Altruism”, 2014. 19 p.
3. CORNUȚIU, Olivia. Aspecte epidemiologice și de profil psihopatologic a comportamentului de tip suicidal, varianta parasuicidară. Rez. tezei de doc. [online]. Cluj-Napoca [citată 12.04.19]. Disponibil: www.umfcluj.ro/sustinute-ro/category/9-rezumat
4. COSMAN, Doina. *Comunicarea sinuciderilor în mass-media. Ghid de bune practice*. Cluj-Napoca: Alianța Română de Prevenție a Suicidului. p.16
5. MADANES, Cloe. *Strategic family therapy*. Jossey-Bass Publisher, 1981. 299 p.
6. MINUNCHIN, S., FISHMAN, H. Ch. *Family therapy and techniques*. The president and Fellows of Harvard College, 1981. 299 p.
7. PORA, Eugen. A. et al. *Dicționarul sănătății*. București: Ed. Albatros, 1978
8. ȘERBAN, C., GHIORGHIU, Z. et al. *Gestul suicidal din perspectiva patologiei criminogene* [online] [citată 14.03.19]. Disponibil: <http://old.mpublic.ro/jurisprudenta/publicatii>

CZU 159.9:37.01(476)

ORGANIZAREA ASISTENȚEI PSIHOLOGICE ÎN SISTEMUL EDUCAȚIONAL DIN BIELORUSIA

Angela CUCER, dr., conf. cercetător
Institutul de Științe ale Educației

Abstract: *In this article we present a brief information on the organization of psychological assistance in the education system in Belarus.*

Keywords: *psychological assistance, counseling, psychologist, Society of Psychologists.*

În cadrul sectorului Psihologie, Institutul de Științe ale Educației, au fost inițiate studii privind asigurarea activității psihologice în sistemul educațional al diferitor țări. Una din țările care au prezentat interes pentru cercetători este Bielorusia.

S-a constatat că fondatorul serviciului psihologic din Bielorusia poate fi numit, pe bună dreptate, L.S. Vygotsky, care în perioada activității sale în cadrul Colegiului Pedagogic din or. Gomeli a creat primul cabinet de psihologie (acum Colegiul Pedagogic „L.S. Vygotsky”, care mai apoi a fost transformat un laborator-muzeu „L.S. Vygotsky”). Ideile sale au devenit bază metodologică pentru dezvoltarea serviciilor psihologice din sistemul educațional din Bielorusia.

Datorită interesului sporit al savanților din Bielorusia față de serviciului psihologic, au fost realizate cercetări în diferite domenii ale psihologiei: precum psihologia de criză (L.A. Pergamenșcik, I.A. Pogodin); psihologia familiei (A.A. Aladiin, T.F. Velenta, V.I. Slepko); probleme de sănătate psihologică (G.I. Maleciuk, A.N. Sizanov, Iu.G. Frolova); psihologia conștiinței de sine (O.V. Belanovskaia, S.I. Kopteva); consiliere psihologică (G.S. Abramova, L.G. Lîsiuk, N.I. Olifirovici); psihoterapie de grup (I.A. Firmanov, S.S. Harin), psihologia comportamentului agresiv (I.A. Furmanov), psihologia crizei (L.A. Pergamenșcik). [1]

Pentru a satisface cerințele populației în asistență psihologică, în 1974, și-a început activitatea agenția matrimonială „Sputnik”, unde activau psihologi coordonați de Ia.L. Kolominskii. În martie 1986, în or. Minsk și-a început activitatea consultația „Căsătoria și familia” («Брак и семья»), în cadrul căreia consilierea psihologică era acordată de către A.N. Sizanov. De asemenea, în or. Minsk și-a început activitatea serviciul „Telefonul de încredere”, care mai târziu s-a transformat în „Serviciul psihologic de urgență” (246-11-11).

Din 1983, în școlile generale și instituțiile superioare de învățământ pedagogice a fost introdus cursul „Etica vieții de familie”. Mai mulți savanți au contribuit la crearea lucrărilor metodo-

logice pentru asigurarea acestui curs ce avea un aspect psihologic practic (Ia. L. Kolominskii, D.I. Vodzinskii, A.V. Vasilieva, M.A. Grigorovici, A.A. Loghinov, E.N. Sizanov, A.I. Kocetov, V.I. Pisarenko).

Crearea serviciului psihologic în instituțiile din învățământ general a început abia în 1988, când s-a început pregătirea psihologilor practicieni pentru instituțiile de învățământ. Institutul Pedagogic de Stat „M. Gorki” din or. Minsk este unul dintre primele instituții din fosta URSS, care a recrutat 23 de cadre didactice din școala-internat pentru a studia o specialitate nouă - „psiholog practicant al instituțiilor educaționale”.

În 1993, în Universitatea de Stat „F. Skorina” din or. Gomel, (Francysk Skaryna Homiel State University), a fost deschisă o facultate specială pentru recalificarea psihologilor practicieni din instituțiile de învățământ, iar din 1997, la facultatea de psihologie, a fost deschisă specialitatea „Psihologie” cu specializarea „Psihologie pedagogică”. Absolvenților li se acorda calificarea „psiholog, profesor de psihologie”. La catedra de psihologie (șeful catedrei A. A. Lutko) au fost elaborate planul și programele de activitate, au fost determinate disciplinele de bază, tipurile de practică psihologică.

Dezvoltarea științifico-aplicativă a serviciului psihologic din Bielorusia se bazează pe cercetările teoretico-metodice care s-au dezvoltat în ultimii ani. Sunt testate diverse modele de servicii psihologice, în cadrul cărora conținutul principal și orientarea activității psihologului sunt semnificativ diferite. În mod convențional, aceste modele pot fi descrise ca „serviciu de asistență pentru educație”, „serviciu de asistență psihologică”, „serviciu de susținere/asistență”, „serviciu de asistență pentru asigurarea procesului educațional” și „serviciu de sănătate psihologică”. O direcție fundamentală nouă a fost crearea serviciilor sociologice, psihologice, pedagogice și socio-psihologice în instituțiile de învățământ superior.

Începând cu anii '90, în Bielorusia, a fost creată baza normativă / legislativă privind activitatea psihologului în instituțiile educaționale. Activitatea serviciului psihologic a fost reglementată de o serie de legi, acte normative, regulamente, reglementări privitor la problemele tinerețului modern și necesității organizării asistenței psihologice în instituțiile de învățământ, care vizează socializarea studenților, integrarea lor în societate, formarea diverselor aspecte ale identității lor sociale.

Documentația normativă / legislativă privind activitatea psihologului în sistemul educațional include documente care determină standardele și normele de activitate profesională ale unui profesor-psiholog. Lista documentelor legale de reglementare a activității psihologului include:

- Codul Republicii Belarus cu referire la educație;
- Regulamentul privind serviciul sociopedagogic și psihologic din instituțiile de învățământ, aprobat la 27 aprilie 2006 prin Rezoluția nr. 42 a Ministerului Educației din Republica Belarus, care a stat la baza dezvoltării științifice și metodologice a asistenței psihologice din universități;
- Legea Republicii Belarus din 01.07.2010 „Cu privire la acordarea asistenței psihologice” (a intrat în vigoare pe 6 ianuarie 2011);
- Hotărârea Ministerului Educației al Republicii Belarus Nr. 116 din 25 iulie 2011 cu referire la aprobarea dispoziției privind serviciul social, pedagogic și psihologic din instituția de învățământ (o altă organizație, antreprenor individual, cărora, în conformitate cu legea, li se acordă dreptul de a desfășura activități educaționale) și invalidarea anumitor decizii ale Ministerului Educației;
- Programul de educare și protecție a drepturilor și intereselor legitime ale copiilor în situații de risc din punct de vedere social;
- Decretul președintelui Republicii Belarus nr. 18 din data de 24.11.2006 „privind măsurile suplimentare pentru protecția de stat a copiilor din familii vulnerabile”;
- Decretul președintelui Republicii Belarus nr.5 din 05.05.2009 „Cu privire la unele modificări și completări la Decretul nr. 18”;

- Hotărîrea Ministerului Muncii și Protecției Sociale al Republicii Belarus nr. 105 din 21 octombrie 2011, privind caracteristicile calificative ale pedagogului psiholog din instituțiile de învățământ;
- Hotărîrea Ministerului Educației al Republicii Belarus nr. 6 din 16 februarie 2009 cu privire la aprobarea Regulamentului privind Consiliul instituției de învățământ pentru prevenirea neglijării copilului și a delincvenței juvenile";
- Ordinul Ministerului Educației din 17 mai 2010, Nr. 317, „Cu privire la măsuri cuprinzătoare pentru controlul situației copiilor și studenților, protejarea vieții și sănătății acestora;
- Ordinul Ministerului Educației Nr. 317 din 17 mai 2010 „Cu privire la măsurile complexe de control al situației copiilor și tinerilor care învață, de protejare a vieții și sănătății acestora și de prevenire a aflării acestora în situații social periculoase” și altele;
- Hotărîrea Consiliului de Miniștri al Republicii Belarus nr. 1533 din 24 octombrie 2001, despre „Aprobarea Regulamentului privind procedura de implicare a pedagogului, psihologului în procesul penal”. (Registrul național de acte juridice din Republica Belarus, 05 noiembrie 2001, nr. 102; precum și revista «Сацыяльна-педагагічная работа», 2003, nr. 2;
- Ordinul Ministerului Educației al Republicii Belarus nr. 270 din 08.05.2007 cu referire la „Îmbunătățirea lucrului cu copiii aflați în situații de risc din punct de vedere social, care au nevoie de protecția statului”. (Culegere de documente normative ale Ministerului Educației din Republica Belarus, 2007, nr. 13).

În corespundere cu ordinul Ministerului Muncii și al Ministerului Educației din 1996, în școlile primare, gimnaziale și liceale în statele de personal a fost introdusă unitatea de psiholog (din 1998 pedagog-psiholog), în funcție de numărul de clase primare, gimnaziale. Astfel, în școlile profesional tehnice o unitate de psiholog a fost introdusă la un număr de 400 de elevi, în instituțiile de învățământ secundar specializate – la 500 de elevi.

Din 1998 unitatea de pedagog-psiholog a fost introdusă în departamentele de activitate educațională pentru tineret din instituțiile de învățământ superior: pentru fiecare 1.500 de studenți o unitate de psiholog, dar nu mai puțin de o unitate pentru o universitate. Din 2000, unitatea de pedagog-psiholog a fost introdusă în toate instituțiile preșcolare: o unitate la 7 grupe de copii. În prezent pedagogul-psiholog activează și în instituțiile extrașcolare de educație, școli sportive, sanatorii pentru copii. În afară de aceasta, în sistemul educațional, asistența psihologică este acordată în 112 centre de reabilitare, 31 centre social-pedagogice, 94 case de copii, 3 centre social-pedagogice de reabilitare pentru persoanele ce au pățimit în urma avariei de la centrala atomo-electrică de la Cernobil.

Dezvoltarea rețelei acestor instituții a permis acordarea asistenței psihologice specializate copiilor cu nevoi speciale și familiilor lor la locul de reședință. Activitatea specialiștilor din instituțiile social-pedagogice a făcut posibilă prevenirea apariției copiilor vagabonzi și crearea familiilor parental profesioniste. În instituțiile de toate tipurile activau circa 4013 pedagogi-psihologi sau 71%. Aproape jumătate activau în școlile generale și școlile-internat. Doar în școlile mici din localitățile sătești nu sunt pedagogi-psihologi.

În ceea ce privește pregătirea cadrelor în domeniul psihologiei, în prezent, în Belarus, activează 26 facultăți în 22 instituții superioare de învățământ de stat și private, 12 instituții de formare și recalificare a cadrelor. Universitatea de vârf din Bielorusia pentru pregătirea psihologilor de diferite specializări este considerată, pe bună dreptate, Universitatea Pedagogică de Stat din Bielorusia „Maxim Tankă”. În cadrul acestei universități la 6 facultăți învață circa 2000 de viitori psihologi. Pentru pregătirea acestor specialiști, sunt implicați profesori din cadrul a 30 catedre de psihologie din instituțiile superioare de învățământ.

În prezent, în instituțiile de învățământ din țară activează circa 37% pedagogi-psihologi cu studii superioare în psihologie, ceilalți specialiști sunt cu studii pedagogice de bază și calificare suplimentară în psihologie.

În conformitate cu Decretul președintelui Republicii Belarus „Cu privire la măsurile pentru sprijinul social al angajaților instituțiilor de învățământ din contul fondurilor bugetare”

nr. 494 din 1 octombrie 1997, psihologii și profesorii au dreptul să primească plăți suplimentare pentru achiziționarea de literatură metodică, reviste de specialitate, ce ar contribui la creșterea lor profesională. Cercetările științifico-aplicative în domeniul psihologiei sunt publicate în următoarele reviste «Психалогія», «Белорусский психологический журнал», «Психологическая служба».

Din 2004 și-a reînceput activitatea Societatea Psihologilor, ce a contribuit la creșterea profesională a psihologilor prin organizarea meselor rotunde, seminare, conferințe etc. Totodată, Societatea Psihologilor acordă suport metodologic psihologilor din diferite instituții; elaborează metodologii de evaluare și asistență a copiilor pentru psihologii instituțiilor de învățământ preșcolar, primar și secundar general, precum și pentru alți specialiști implicați în proces; elaborează recomandări metodologice; administrează baza de date și monitorizare a activității psihologului, la nivel național, a situației tuturor copiilor beneficiari ai serviciilor de asistență psihopedagogică; organizează și realizează programe de informare-educare-comunicare și sensibilizare publică în domeniul psihologiei. Documentația metodologică a psihologului include recomandări metodice privind activitatea serviciilor social-pedagogice și psihologice din instituțiile de învățământ, indicațiile metodologice, scrisorile autorităților publice ierarhic superioare cu caracter metodologic etc.

La etapa actuală, sunt relevante următoarele documente:

- Recomandări metodice privind principalele direcții ale activității profesorului-psiholog din instituția rezidențială (internat) (culegere de acte normative ale Ministerului Educației din Republica Belarus nr. 10, 2009).
- Recomandări metodice privind orientarea profesională a elevilor din instituțiile de învățământ, care participă la lecții facultative de orientare juridică (culegere de documente normative ale Ministerului Educației din Republica Belarus nr. 16, 2009).
- Recomandări metodice privind organizarea activității educativ profilactice a Consiliului instituției de învățământ pentru prevenirea neglijării copilului și a delincvenței juvenile (culegere de acte normative ale Ministerului Educației din Republica Belarus nr. 22, 2009).
- Scrisoarea Ministerului Educației din Republica Belarus din 9 septembrie 2009 nr. 12-02-12 / 4114 / cu referire la „Măsurile de prevenire a suicidului în rândul copiilor și adolescenților” etc.
- Recomandări metodice ale Ministerului Educației din Republica Belarus „Aspecte reale ale organizării procesului de învățământ în instituțiile de învățământ în anul universitar 2009/2010.” (Culegere de acte normative ale Ministerului Educației din Republica Belarus, 2009, nr. 18). [6]

Caracteristicile specifice ale asistenței psihologice a procesului educațional din Bielorusia la diferite etape educaționale sunt:

Astfel, în **școala primară** direcțiile prioritare ale activității psihologice sunt: determinarea pregătirii pentru învățare și asistență în adaptarea la școală, prevenirea abaterilor în dezvoltare și de comportament, formarea atitudinilor emoțional pozitive la elevi față de învățare; dezvoltarea independenței și autoorganizării, promovarea dezvoltării abilităților și competențelor.

În gimnaziu – suport psihologic pentru adaptarea copilului la trecerea la nivelul școlii gimnaziale; asistența elevilor în rezolvarea problemelor de autodeterminare personală, valorice, semantice, de autodeterminare profesională și autodezvoltare; asistență în crearea unei atmosfere favorabile în colectivul de elevi; asistență în alegerea unui profil de învățare, formarea deprinderilor de viață, construirea relațiilor constructive cu părinții și colegii; asistență în menținerea sănătății psihofizice, prevenirea problemelor familiale, prevenirea comportamentului antisocial, obiceiurilor proaste, sprijin pentru elevii talentați.

În liceu – asistarea în orientarea profesională și autodeterminarea profesională; sprijin în rezolvarea problemelor existențiale (cunoașterea de sine, căutarea sensului vieții, realizarea identității personale); dezvoltarea unei perspective temporare, capacității de a stabili obiective; dezvoltarea competenței psihosociale, prevenirea comportamentului deviant.

Principalele direcții de activitate ale pedagogului psiholog includ:

a) **Diagnosticul psihologo-pedagogic** ce include studierea psihologo-pedagogică a particularităților individuale a persoanei elevului, pentru a depista cauzele ce provoacă probleme în învățare și dezvoltare, a determina punctele forte ale personalității, capacitățile sale de rezervă, pe care se pot baza psihologii în procesul activităților de intervenție; identificarea timpurie a intereselor profesionale și cognitive; identificarea stilului individual de activitate cognitivă etc.

Drept bază pentru petrecerea măsurilor psihodiagnostice este planul de activitate al școlii. Diagnosticul psihologo-pedagogic derulează în trei etape:

Prima etapă de psihodiagnostic se realizează în perioada inițială de școlarizare, și decurge în două ture. Scopul primului tur este de a depista elevii al căror proces de adaptare este mai complicat. În al doilea tur, se face un studiu al caracteristicilor personale, individuale ale elevilor pentru a identifica copiii ce se află în situații de risc din punct de vedere social, elevi cu abilități intelectuale mărite, elevi cu cerințe educaționale speciale ce au nevoie de sprijin psihologic și pedagogic pentru a determina un traseu educațional individual.

A doua etapă de psihodiagnostic se realizează la fel în două ture – în clasele a patra și a cincea. Principalul scop al psihodiagnosticului în clasa a IV-a este monitorizarea procesului de învățare și a nivelului de învățare al elevilor pentru organizarea activităților de profilaxie, de dezvoltare și de pregătire a recomandărilor psihologice pentru profesorii din gimnaziu. Scopul psihodiagnosticului în clasa a V-a este de a contribui la crearea condițiilor sociale și psihologice favorabile pentru elevi în perioada tranziției de la școala primară la gimnaziu.

A treia etapă de psihodiagnostic se realizează în perioada pregătirii pre profesionale cu scopul de a determina abilitățile și înclinațiile elevilor. Rezultatele obținute servesc drept bază pentru organizarea activității ulterioare de orientare profesională și carieră.

Alte măsuri de diagnostic pot fi efectuate în conformitate cu planul de activitate al instituției pentru a asigura îndeplinirea sarcinilor principale, precum și în cazurile în care este necesar să se elaboreze caracteristici psihologice și pedagogice pentru anumiți elevi. Toate măsurile de diagnostic cu elevii pot fi efectuate numai cu acordul părinților sau al persoanelor care îi înlocuiesc. Instituția de învățământ stabilește forma de obținere a consimțământului acestora.

Unele măsuri de diagnostic, cum ar fi diagnosticul climatului socio-psihologic al clasei, anchetarea elevilor și a părinților cu privire la unele probleme, se realizează împreună cu profesorii de clasă și educatorii sociali.

b) **Asistență privind menținerea sănătății.** Scopul este formarea atitudinii pozitive față de un stil de viață sănătos în rândul participanților la procesul educațional.

Formele de implementare a asistenței pentru menținerea sănătății sunt: monitorizarea stării psihofiziologice și emoționale a elevilor în procesul educațional; frecventarea lecțiilor pentru monitorizarea corespunderii regimului de instruire, metodelor de predare, structurii lecției, condițiilor mediului cu particularitățile de vârstă ale elevilor; informarea diriginților, cadrelor didactice privitor la sănătatea, capacitatea de muncă, tipul de activitate nervoasă superioară a elevilor.

În baza acestor date, psihologul identifică grupele de elevi pentru activitățile psihologice ulterioare. Psihologul le formează elevilor abilități de evaluare și autoreglare a activității motorii, a stării emoționale, managementul stresului.

c) **Intervenția psihologică** are drept scop crearea condițiilor pentru asistența psihologică a elevilor prin furnizare de servicii sau trimitere către alți specialiști. Pedagogul psiholog, în baza rezultatelor diagnostice și a observărilor sale, ale dirigințelii, ale părinților și ale altor pedagogi, depistează elevii ce au nevoie de asistență psihologică. Pedagogul psiholog motivează elevii și părinții lor pentru a frecventa activitățile psihologice. Incluziunea elevilor în activități se realizează doar cu acordul părinților sau al persoanelor ce-i înlocuiesc. Dacă este necesar, pedagogul psiholog direcționează minorii spre instituțiile medicale, asistență socială, psihoterapeutice sau le recomandă consultarea specialiștilor din centrele raionale, republicane de asistență psihologică. Menține legătura cu aceste instituții, stochează informația necesară, creează baza de date. Programul psihologic de intervenție în școală este orientat spre corecția relațiilor inter-

personale în clasele de copii, asistență în depășirea perioadelor de criză din viața elevilor (de exemplu: trecerea la gimnaziu, la liceu, la clase de specialitate, perioada adolescenței, pregătirea examenelor etc.) prin jocuri psihologice, traininguri, discuții etc. O direcție semnificativă în activitatea de dezvoltare a unui profesor-psiholog este de a ajuta elevii din liceu să se autode termine profesional și personal.

Consiliere psihologică și pedagogică. Scopul: acordarea asistenței elevilor și părinților acestora, pedagogilor privind dezvoltarea, socializarea elevilor, problemele de învățare și de relaționare.

Consilierea are loc individual sau în grup. Funcționează forme de consiliere ca: „Telefonul de încredere”, consiliere prin tipografia școlară, consiliere în cadrul orelor de clasă, asistență psihologică în situații excepționale. Consilierea *părinților are la bază* problemele specifice ale elevilor (de exemplu: informarea părinților privind problemele elevilor, explicarea particularităților de dezvoltare a elevilor, informarea privind particularitățile de comunicare a acestora etc.). Consilierea *cadrelor didactice* are la bază problemele specifice elevilor cu referire la adaptarea și dezadaptarea acestora la mediul educațional. Prin consiliere individuală sunt rezolvate problemele ce apar în diferite situații stringente. În unele cazuri, psihologul recomandă părinților și cadrelor didactice consultația altor specialiști.

Psihoprofilaxia și informarea. Scopul: dezvoltarea competenței psihologice și pedagogice (cultura psihologică) a elevilor, profesorilor, părinților. Psihoprofilaxia și informarea beneficiarilor se realizează în conformitate cu planurile de activitate ale instituției de învățământ, se coordonează cu adjunctul directorului pe activitatea educativă, se desfășoară într-o formă interactivă la consiliile pedagogice și asociațiile metodologice, adunările de părinți, profesori, orele de clasă etc.

Activitatea metodică are scopul de a acumula materiale metodologice, psihologice pentru organizarea procesului educațional și oferirea posibilității de a le utiliza de către profesori, diriginți, conducători ai asociațiilor metodologice și administrația școlară. Psihologul participă la elaborarea planului de activitate a instituției de învățământ, realizează studii de monitorizare a climatului sociopsihologic în colectivul de profesori, monitorizează eficiența comunicării manageriale: manager - profesori, manager - profesori - elevi, profesori - elevi, manager - părinți.

În instituția de învățământ, psihologul prezintă raport managerului (directorului), își coordonează activitatea cu șeful adjunct (director) pentru activitatea educativă. Coordonarea metodologică a psihologilor din instituțiile de învățământ este realizată de specialiștii Centrului Social-Pedagogic Regional. Coordonarea activității psihologilor ai instituțiilor de învățământ din raioane și orașe este realizată de șeful subdiviziunii privind activitatea social-educativă, care dispune de o bază de date privind numărul de psihologi, serviciile psihologice și sociale din raion, orașe, instituții medicale, coordonează formarea cadrelor psihologice, îi direcționează la studii de formare conform planului aprobat, la instituții regionale și republicane.

În baza Decretului Președintelui Republicii Belarus nr.18 de la 24.11.2006, „Despre măsurile suplimentare privind protecția de stat a copiilor din familii vulnerabile „planificarea și conținutul activității psihologului se realizează luând în considerare datele monitoringului activității elevilor, particularitățile de vârstă ale elevilor, specificul instituției de învățământ. O atenție deosebită se acordă depistării timpurii a problemelor de familie, a elevului, folosirea alcoolului și a substanțelor nootrope, a elevilor cu risc de suicid, cu comportament deviant. Activitatea de organizare, coordonare și control a educatorilor, pedagogilor, psihologilor din instituția de învățământ o îndeplinește adjunctul directorului pe activitatea educativă și socială.

În baza Decretului Nr. 18, atribuțiile pedagogului-psiholog sunt:

- Studiază particularitățile psihologice ale personalității elevilor și elaborează recomandări atât pentru pedagogi, părinți, cât și pentru alte organizații implicate în activitatea cu persoanele minore (sănătate, asistență socială, poliție, sport etc.);
- Elaborează și aplică programe de intervenție psihologică;
- Culege și sistematizează baza de date despre elevii ce au anumite probleme de dezvoltare personală, predispuși spre comportament deviant;

- Participă activ la studierea condițiilor de viață și educație, a mediului social a elevului;
- Realizează consilierea psihologică și informarea părinților, pedagogilor, elevilor;
- Participă la consiliile psihologo-pedagogice, consiliile pedagogice, ședințe;
- Participă la implementarea planului de asistență pentru minori;
- Elaborează și aplică programul de intervenție psihologică cu elevii, părinții ai căror copii se află în situații de risc

Privind activitatea cu minorii cu comportament deviant, pedagogul psiholog studiază particularitățile psihologice ale personalității acestora și elaborează recomandări pentru pedagogi și părinți, elaborează caracteristica psihologo-pedagogică a minorului, elaborează recomandări pentru părinți, diriginți; elaborează programul de intervenție psihologică; fixează activitatea sa în registre; urmărește în dinamică rezultatele activității cu minorul.

Deși în toate instituțiile de învățământ domeniile de activitate ale unui profesor-psiholog sunt aceleași, activitatea acestuia în învățământul superior are specificul său:

În primul rând, universitatea nu necesită psiholog pentru copii, ci un specialist psiholog cu abilități pentru a lucra cu diverse categorii de adulți, a căror vârstă variază între 17 și 60 de ani.

În al doilea rând, într-o instituție de învățământ superior există anumite caracteristici ale activității psihologice și pedagogice, datorită orientării principale a acestui proces către profesionalizarea tinerilor.

În al treilea rând, studenții sunt una dintre cele mai vulnerabile categorii ale populației societății noastre. Marginalitatea statutului (nu mai sunt școlari, nu sunt încă adulți), instabilitatea materială, faza de criză a vieții afectează din punct de vedere psihologic studenții.

În al patrulea rând, o direcție prioritară a activității serviciului psihologic în instituțiile superioare de învățământ este serviciul „indirect”, în care psihologul lucrează cu curatorii, profesorii și alți angajați, prin intermediul acestora exercitând influență asupra studenților.

Scopul principal al funcționării serviciului psihologic din instituțiile universitare este de a sprijini din punct de vedere psihologic și pedagogic studenții în procesul de obținere a studiilor superioare, a-i pregăti din punct de vedere psihologic pentru a se autodetermina în viață, a dobândi identitatea personală și socială. [1]

În încheiere, vreau să accentuez că experiența promovată în Bielorusia privind asigurarea activității psihologice în sistemul educațional poate fi preluată și de alte state. Experiența acestei țări servește drept o sursă importantă pentru perfecționarea și dezvoltarea sistemului de asistență psihologică în educație din Republica Moldova.

Bibliografie:

1. В системе образования Беларуси [online] [citat 11.09.2020]. Disponibil: <https://helpiks.org/6-75455.html>
2. В помощь педагогу-психологу [online] [citat 11.09.2020]. Disponibil: <https://chashniki-spc.schools.by/pages/v-pomosch-pedagogu-psihologu;> <https://docplayer.ru/78453921-V-pomoshch-pedagogu-psihologu.html>
3. ОЛИФИРОВИЧ, Наталия Ивановна, КОПТЕВА, Светлана Ивановна. *Психологическая служба вуза в Беларуси на современном этапе* [online] [citat 26.08.2020]. Disponibil: <https://core.ac.uk/download/pdf/74331195.pdf>
4. КОВАЛЕВА, Татяна Николаевна. *Состояние и перспективы развития психологической службы в системе образования Беларуси*. В: *Психология*. 2004, № 2, стр. 4-8
5. НЕДБАЕВА, Светлана Викторовна. *Психологическая служба вуза*. В: *Психология в вузе*. 2003, № 3, стр. 49-63
6. Письмо Министерства образования Республики Беларусь от 09.09.2009г. № 12-02-12/4114/дс «О мерах по профилактике суицидов среди детей и подростков» [online] [citat 3.09.2020], Disponibil: <https://boiro.by/files/00110/obj/110/14443/doc/%D0%9C%D0%A0%20%D0%BF%D0%BE%20%D0%BF%D1%80%D0%BE%D1%84%D0%B8%D0%BB%D0%B0%D0%BA%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B5%20%D1%81%D1%83%D0%B8%D1%86%D0%B8%D0%B4%D0%BE%D0%B2.pdf>

7. Постановление Министерства образования Республики Беларусь от 16.02.2009г. № 6 «Об утверждении Положения о Совете учреждения образования по профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» [online] [citat 6.09.2020]. Disponibil: https://pravo.by/upload/docs/op/W21732617_1513285200.pdf
8. Декрет Президента Республики Беларусь от 05.05.2009г. № 5 «О внесении дополнений и изменений в Декрет Президента Республики Беларусь от 24.11.2006г. № 18» [online] [citat 11.09.2020]. Disponibil: <https://ddu70grodno.schools.by/pages/dekret-no-5-ot-5-maja-2009-g-o-vnesenii-dopolnenij-i-izmenenij-v-dekret-prezidenta-respubliki-belarus-ot-24-nojabrja-2006-g-no-18>

CZU 37.036

IMPLEMENTAREA CONCEPTULUI EFICIENȚEI ARTISTICE PRIN PROMOVAREA UNEI VIZIUNI PROGRESISTE

Tatiana BULARGA, dr., conf. univ.
Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte,
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

Abstract: *In our research we proceed from the reality that the artistic activity differs much from other human activities through its ontological specifics, which requires taking into account the opportunities and challenges that arise in individual potential manifestation of the child, act that expresses by transposing the theoretical prescriptions into practical actions indisputable by the presence of emotional-affective reactions, by developing projects and logistical maps of action, is not waiting for certain stimuli coming from outside, but by enhancing the artistic intentions and decisions of child – subjects of education. In the process of artistic perception in instructive and formative actions is identified with the educative action itself. The considerable weight rests on the participative state kid to the design, development and evaluation/self-evaluation (through transcription of individual behavioural maps, anticipating practical actions, varying operations, performing the tasks by choosing the optimal variants for solving) and the dynamics of professional competence of teachers to achieve gradually the theoretical design process and practical actuating, by identifying educational content and valuable actions, diagnosing the individual resources, planning, forming hypotheses, sequential and final evaluation.*

Keywords: *artistic education, proactive behaviour, success of personality, innovative and artistic praxeology, artistic action of teacher, artistic action of pupil, creativity, actional freedom.*

Studiul durabil al practicii în învățământul artistic din Republica Moldova ne dovedește destul de convingător că între teoria și praxiologia artistică există o discrepanță considerabilă, fapt care influențează negativ managementul implementării unei praxiologii inovative, adică de formare prin inovare. În domeniul formării personalității prin artă, observăm că practica nici pe de parte nu întrunește necesarul tehnologic specific proceselor de receptare-înțelegere-creare a operelor de artă. În acest domeniu educațional demersul pentru optimizarea raportului teorie-practică obține valențe instructiv-formative și de dezvoltare artistică suplimentare, datorită principiilor creării/recreării-receptării produselor artistice, care stipulează că opera de artă există ca atare doar în procesul interpretării-vizualizării-audiției acesteia – proces care integrează acțiunea mintală a autorului *de creație*, considerată convențional ca una *teoretică*, cu acțiunea *de receptare* și, totodată, fiind considerată ca una *practică*. Procesul de receptare artistică în cadrul acțiunilor instructiv-formative se identifică cu însăși acțiunea educativă. În acest proces, o pondere considerabilă îi revine stării *participative* a elevului/studentului la acțiunea de proiectare, desfășurare și evaluare/autoevaluare (prin prescrierea hărților comportamentale individuale, anticiparea acțiunilor practice, varierea operațiilor, realizarea sarcinilor prin alegerea variantelor optime de rezolvare) și a *dinamicii competenței profesionale* a cadrului didactic de a realiza gradual procesul de proiectare (teoretică) și acționare (practică), prin identificarea conținuturilor educaționale și acțiunilor valorice, diagnosticarea resurselor individuale, planificarea, formarea ipotezelor, evaluarea secvențială și finală.

Tabelul 1. Evaluarea curriculumului, ghidurilor și altor materiale normative

Variabile		Scorul real		Scorul în procente (%)		Media (114 profesori)
		Clasa I-IV	Clasa V-VIII	Clasa I-IV	Clasa V-VIII	
Evaluarea Curriculei	Itemi teoret.	67	84	43,5	52,8	48,1
	Itemi practici	79	64	51,2	40,2	45,7
	Itemi de integrare	8	11	5,2	6,9	12,1
Evaluarea ghidurilor la EM	E/S	31	34	27,0	29,8	28,4
	E/M	57	53	50,0	46,4	48,2
	E/I	26	27	22,8	23,6	23,2
Materiale documentate (curent)	Articol	67		58,7		
	Cărți	26		22,8		
	Referat	6		5,2		
	Alte surse	88		77,1		

Drept criterii de eficiență sunt identificate următoarele:

1. *metodologice* (planificate și realizate cu considerarea aplicării tehnologiilor și strategiilor de eficiență);
2. *psihologice* (cu luare în seamă a factorilor psihici, adică a conținutului intern al personalității);
3. *fiziologice* (elevul/studentul–subiect/obiect al educației este o ființă înzestrată cu capacități psihice/spirituale, dar și cu capacități fizice, ceea ce implică promovarea unei politici educaționale binoame, cu o conexiune eficientă a ambelor forme de existență);
4. *pedagogice* (utilizarea principiilor și tehnologiilor moderne de gestionare eficientă cu procesul educațional-formativ);
5. *estetice* (toți pașii cognitiv-formativi să fie realizați în baza cunoștințelor clasice și contemporane);
6. *praxiologice* (acțiunile didactice ale profesorului și acțiunile artistice ale elevului/studentului să fie instrumentate și fundamentate metodologic și realizate cu un înalt efect practic);
7. *axiologice* (educația este centrată valoric și integrată);
8. *sociologice* (educația artistică constituie un microsystem al societății din care persoana face parte și care, respectiv, îi determină scopul și idealul formativ).

În baza criteriilor evidențiate anterior, conchidem că educația/învățământul artistic (cadru preuniversitar și universitar) din Republica Moldova, dacă ne referim în ansamblu, atestă aspecte care încă mai rămân a fi valorificate inefficient. Realizarea programului investigațional, dar și cel aplicativ-practic, cu luare în seamă a factorilor examinați, conduce inevitabil la minimalizarea distanței dintre teoria și practica domeniului vizat. În acest sens, ne propunem să optimizăm simțitor procesul de implementare a conceptului eficienței artistice prin intermediul promovării unei viziuni progresiste, care rezidă în cultivarea la practicieni nu doar a unui stil praxiologic receptiv, ci și a unei praxiologii formativ-inovative.

În afirmațiile noastre reieșim din realitatea că activitatea artistică diferă mult de alte activități ale omului prin specificul său ontologic, ceea ce necesită a lua în calcul oportunitățile și provocările aparente în manifestarea potențialului individual al elevului/studentului, act care se exprimă prin transpunerea prescripțiilor teoretice în acțiuni practice, incontestabil prin prezența reacțiilor emoțional-afective, prin trăirea *proiectelor și hărților* logistice ale acțiunii, adică nu doar în așteptarea unor stimuli veniți din exterior, ci prin fortificarea unor intenții și decizii artistice proprii ale elevului/studentului-subiecți ai educației.

Reieșind din asemenea perspective educațional-filosofice, ne dăm bine seama că, spre exemplu, actul de percepție muzicală a ascultătorului nu este unul de imaginație strict artistică sau strict muzicală, ci unul de imaginație muzical-artistică. Deci, și activitatea actorului pro-

cesului de receptare, legat de acest domeniu, este o acțiune cu o rază de influență mai largă, cu numele de *acțiune muzical-artistică*. Din aceste considerente, noțiunea de „*artistic*” nu este un supliment artificial la cuvântul „*muzical*”, ci reprezintă un conținut cu sens integrat, unic.

Luând act de demersurile conceptuale expuse anterior, fiecare oră școlară, fiecare ciclu de discipline din învățământul artistic trebuie să pună în valoare nivelurile învățării, și anume: *cunoașterea* fenomenelor, (*Ce este aceasta?*), *însușirea* cunoștințelor și a deprinderilor noi, (*Ce trebuie să întreprind?*), *realizarea prin transfer* a celor însușite în situații noi (*Cum să fac?*), *evaluarea/autoevaluarea* variabilelor de succes (*Care este eficacitatea acțiunii?*).

Activitatea muzical-artistică – concepută, în linii mari, ca domeniu educațional specific – orientată spre sporirea randamentului calității acțiunii cu același nume, ca și întreg sistemul educației artistice, este reglementată de cinci principii praxiologice, care stau la baza fortificării conceptului eficienței învățământului artistic național și nu numai.

Principiul educației personalității proactive, care este conceput ca instrument managerial de autoconducere și autoperfecționare, este realizat prin: proiectare, decizie, opțiune, inițiativă, independență, intraindependență.

În linii mari, *proactivitatea* constituie o calitate definitorie a omului și are funcție reglatoare pentru toate acțiunile mentale (interne) și comportamentele (externe), aflate în continuă dinamică și dezvoltare. O asemenea calitate nu este o simplă reacție la stimulii interni sau externi, ci o *stare atitudinală*, manifestată prin asumarea de inițiative proprii, o calitate integră, formată și realizată de persoană în mod conștient.

Proactivitatea este rezultanta unui sistem de activități direcționate și promovate în baza *alegerii* operațiilor și a condițiilor favorabile, orientate spre eficientizarea procesului formativ prin schimbare interioară.

Principiul centrării valorice a acțiunii artistice (pe activitate/ acțiune, util/folositor, imagine artistică, creativitate), constituie baza atitudinal-conceptuală a elevului/studentului pentru achizițiile spiritual-artistice și realizările practice; presupune re-dimensionarea factorilor personali, atitudinali, comportamentali, responsabili de îmbogățirea universului intim, de cultivarea unei *pedagogii a sinelui*.

Psihologia atestă că anume prin proprietatea persoanei de a se *propaga din interior spre exterior* sunt relevate scopurile, pentru atingerea cărora actorul procesului depune toate eforturile în activitatea sa, adică pentru care el prescrie tendințele interioare menite să cucerească culmile diversității valorice în domeniile de înaltă spiritualitate și creativitate. În contextul proceselor macrosistemice, *orientarea personalistă* ar putea fi calificată drept paradigmă *câștig-câștig*, care reflectă anume profitul obținut de elev/student de la societate și care indică ceea ce el însuși oferă altora. Asemenea paradigmă de *orientare* a elevului/studentului constituie un model ideal al educației. În realitate însă, sunt frecvente cazurile contrare celui descris mai sus, și anume, când persoana caută să obțină cât mai mult profit de la instituțiile sociale și, în același timp, să consume cât se poate de puține resurse proprii, care, în cele din urmă, se alege cu paradigma *câștig – eșec*.

Principiul introdeshiderii artistice reclamă stabilirea unei corelații eficiente a mediilor *individual* și *artistic* prin receptarea/ comprehensiunea/ interpretarea deliberată de către adolescenți a mesajului artistic și a esenței estetice a opereii de artă, precum și prin proiectarea hărților personale. Introdeshiderea persoanei spre conținuturile artistice este certificată de comportamentul său profund specific, exprimat de noțiunea „*atitudine intențională a acțiunii*” (AIA). Acest principiu vine să sporească eficiența procesului de cunoaștere teoretică și practică a artei pe temeiul că cele două părți constituente ale principiului focalizează potențialul și energiile elevului/studentului atât prin interiorizarea, cât și prin exteriorizarea materiilor artistice. Puterea principiului nominalizat crește proporțional cu creșterea intensității conexionale, iar aceasta face să amplifice procesele *introdeshiderii artistice a elevului*, care mărturisesc despre nivelul performanței sale specifice. Principiul *introdeshiderii* afectează în sens pozitiv nu numai agenții educației (profesor/elev/student), ci și dimensiunea de deschidere a curriculei la disciplinele de artă.

Principiul creației și creativității este condiția edificatoare a făuririi frumosului și binelui și autocreării sinelui elevului; a elaborării idealului personal; „*cuceririi*” propriului univers intim.

Creația și creativitatea artistică urmează a fi direcționată astfel încât cuvântul/intonația și tot ce este legat de acești factori comunicativi să aibă un scop permanent de a-și schimba paradigma cu tendința de avansare de la *noțiune-sens* la *trăire artistică*. Atenția și efortul elevului/studentului trebuie să fie orientate permanent spre particularitățile individuale, constituente ale obiectului de artă /pictură, muzică, coregrafie/ cu complementarul *artistic*, deoarece anume ultimul constituie ceea ce obișnuim să numim prin noțiunile: *tipic, caracteristic, original*.

Principiul succesului artistic prescrie cauzei și rezultatelor învățământului/educației un caracter general și universal.

Angajarea în procesul educațional a *situațiilor de succes*, concepute și instrumentate prin prisma metodologică a principiilor expuse anterior, ar putea contribui, în modul cel mai direct, la rezultativitatea progresivă și eficientă a acțiunii adolescentului, numai în cazul și cu condiția că *succesul* va fi supus examinării atât ca *condiție*, cât și ca *finalitate* a educației artistice, fapt care implică aspectul *finalității*, aceasta din urmă susținută fiind de expectanțe, scopuri, proiecte – toate obligându-ne să realizăm planurile trasate conștient și inteligent.

Principiile praxiologice, deopotrivă cu legile existenței și activării, după noi, nu sunt niște postulate amorfe, neschimbătoare, ci imagini inerente ale evenimentelor/faptelor/lucrurilor schimbătoare, continuu disponibile pentru reformare, refacere. Piatra de încercare în abordarea principiilor nominalizate constă în aceea că eficacitatea funcționării fiecărui principiu este examinată din perspectiva conexiunii pozițiilor/demersurilor teoretice cu efectele sale practice.

Rezultatele cercetării noastre sunt orientate emergent la eficientizarea factorilor externi ai procesului educațional și a factorilor ce țin de resursele umane, în special, la *eficacitatea acțiunii muzical-artistice* a elevului/studentului și la *dinamica competenței profesionale* a cadrului didactic. Cele două părți componente ale procesului educațional pot relaționa eficient datorită *funcționării în sistem a principiului educației personalității proactive*, de aceea, am căutat să elaborăm răspunsuri la întrebarea *Ce are loc?* și mai puțin la întrebarea *Cum are loc?*, în care proces acțiunea muzical-artistică a elevului/studentului și dinamica competenței profesionale a cadrului didactic, realizate conform principiului *proactivității* și altor patru principii, expuse mai sus, pot constitui obiectul integrării *demersurilor teoretice și implementărilor practice*. Pentru a valida presupuzițiile teoretice expuse, am efectuat experimentul de implementare, conform câtorva direcții.

Prima direcție pune în practică nivelul *proactivității* elevului/studentului la etapele de proiectare, organizare și realizare a AA în raport cu intervențiile *mediului instructiv-educational*, exprimat prin indicații ale profesorului, autorilor manualului școlar și alte dispoziții de ordin managerial-praxiologic. Elevii/ studenții claselor/ grupelor experimentale (E) sunt antrenați în exercițiul de realizare a unei serii de itemi în diverse tipuri de AA, prin care să demonstreze nivelul independenței și inițiativei prin manifestarea competențelor de înaintare a scopului și proiectării pașilor de realizare propriu-zisă a AA prin:

- descrierea traseului acțional (la nivel de proiectare);
- evidențierea pașilor acționali principali și secundari;
- previzibilitatea erorilor posibile și determinarea măsurilor de excludere a acestora din proces;
- desemnarea naturii și caracterului operațiilor posibile de a fi efectuate;
- expectația necunoscutelor;
- evidențierea reperelor experiențiale achiziționate anterior;
- determinarea genului și conținutului acțiunii la etapa inițială și anticiparea intervențiilor posibile pe parcurs;
- documentarea resurselor interne și externe angajate în proces.

A doua direcție a experimentului pedagogic ține de studiul abilităților elevilor/studentilor de a înregistra paradigme comportamental-artistice formativ-valorice de *receptor* → *apreciator*. Reieșind din concepțiunea experimentală, este important a realiza transferuri valorice: din *starea de dependență* → în *starea de independență* → și apoi în *starea de intraindependență*, ceea ce înseamnă a tinde spre schimbarea paradigmei comportamentale, care este legată ne-

mijlocit de puterea de a domina influențele artistice externe și a utiliza eficient achizițiile interne. **A treia direcție** a studiului experimental este consacrată verificării efectelor de *deschidere* a elevului/studentului *spre* spirit, *spre* intim prin *intermediul* artistic. În valoare este pusă schimbarea paradigmei: *receptor* (citor, ascultător, observator) → *interpret-artist*.

A patra direcție, în această ordine de idei, este consacrată documentării gradului de conexiune eficientă între mediile: *instructiv-educational* ↔ *individual* ↔ *artistic*, care se raportează la relaționările respective: *profesor* ↔ *elev/student*; *elev/student* ↔ *conținuturi artistice*. Formulele desemnate, evident, ne conduc la situațiile-relații: *demersuri teoretice* ↔ *realizări practice*; *acțiune creativă* ↔ *formare/schimbare*.

A cincea direcție a experimentului pedagogic se reduce la demonstrarea rolului *succesului personal și public* în eficientizarea AAaE/S ca factor praxiologic fundamental în promovarea unei educații și formare calitativă.

Drept obiect praxiologic fundamental și integrativ al programului experimental trebuie să servească acțiunea artistică a elevului/studentului (AAaE/S) și acțiunea didactică a profesorului (ADaP) cu toate formele, genurile, elementele constitutive, natura și specificul funcționării acestora.

În programul studiului experimental este necesar a ține cont de următoarele calități de personalitate:

- *orientările atitudinale*, care în esență constituie o stare de *repliere/orientare spre sine*;
- *voința autonomă*, completă, cu trăiri depline;
- *cultura organizațională*;
- *nivelul de manifestare a independenței și inițiativei*;
- *simțul valoric*;
- *situarea în succes*.

Pentru a desfășura o bună practică instructiv-educativă în toate domeniile, dar mai cu seamă în cele cu referire la specificul de a te manifesta prin artă, am găsit drept oportună elaborarea unui set de modele praxiologice, care ar contribui la re-orientarea conceptuală a practicianului. Modelele în cauză sunt axate pe principalele legități de funcționare eficientă a componentelor acțiunii artistice. Fiecare model include metodicile de o bună desfășurare, relevă posibilele exponente de ordin pozitiv sau negativ a modelului vizat, de asemenea, fiecare model scoate în relief finalitățile la care se pot aștepta actorii procesului instructiv-educativ.

Modelul relației: acțiune – schimbare calitativă (ASC)

Oportunitățile pozitive ale modelului:

Argumentări. Elevul/studentul, fiind inițiat în acțiuni artistice, meditează, trăiește sentimente profunde sau mai puțin profunde, însă ele sunt ascunse de văzul altora. Persoana este unicul observator și apreciator al fenomenelor interioare. El și numai el acceptă sau respinge, supraestimează sau subestimează „comportamentele” receptate din operele de artă și care ar putea să aibă loc, dar care, deocamdată, persistă într-o stare de așteptare, într-o formă *tacită*. Influența formativ-dezvoltativă asupra actorului procesului nicicum nu diferă, după resursele angajate în proces, de alte forme de comportament.

- elevul, mai ales în domeniile artistice și de creație, are nevoie de o *închidere în sine (refugiu în interior)* pentru a verifica toate pozițiile *pro* și *contra* vizavi de stimulii veniți din exterior și din interior;
- fiind un autoobservator, elevul are acces la tot ce se petrece în spațiile interne, care sunt, în multe privințe, *închise* pentru un observator extern;
- modelul comportamentului idealizat constituie o *metodă* specifică domeniului creației artistice, care pregătește elevul pentru identificarea valorilor și anticiparea evenimentelor muzical-artistice, fără ca acesta să realizeze acțiuni externe;
- valorificarea modelului ASC, în arii echilibrate, conduce (ar trebui să conducă!) la independență și intraindependență muzical-artistice a elevului;
- modelul comportamentului idealizat, format/construit în interiorul persoanei, nu dispare fără urme, ci dimpotrivă, el este aplicat cu rigoare în comportamentele ulterioare, manifestate prin acțiuni externe;

- elevii care stăpânesc capacități manifeste ale modelului vizat, de regulă, dau dovadă de performanțe înalte în domeniul creației muzical-artistice.
- Oportunitățile negative ale modelului:*
- capacitățile elevilor sunt rămase fără teren de manifestare sau camuflate și neobservate în mod direct de profesor, colegi, părinți;
- comportamentele muzical-artistice *idealizate* sunt dirijate și evaluate cu mari deficiențe de factorii externi;
- imposibilitatea implicării profesorului în procesele comportamentale *tacite* face ca acest model să fie lăsat în voia sortii sau completamente să fie exclus din mediul educațional.
- elevii dispuși de a aplica în practică modelul comportamentului idealizat fără un oarecare transfer situațional suferă înfrângeri, nu sunt acceptați de împrejurare.

Modelul schimbării comportamentale (MSC)

Argumentări.

Modelul de față vine în strânsă interacțiune cu primul model și presupune o comportare exprimată prin *atitudini* parvenite din interioritățile persoanei și calificate, în sens educațional, drept adjective care invocă o anumită calitate în creștere: *discordanță* → *elegantă*, *ezitare* → *consecvență*, *contingență* → *coerență*, *diletantism* → *artistism* etc. Acest model ține, în special, de procesul de învățare, adică de însușirea cunoștințelor, priceperilor, formarea experiențelor prin imitație. Însă accentul principal este pus nu pe aplicarea imediată în viață a cunoștințelor și priceperilor propriu-zise, ci pe *capacitățile* elevului de a *opta* pentru viziunile proprii asupra lucrurilor, pe modalitățile de *participare*, care sunt silite de forțele interne, în special, de: *gândire*, *conștiință* și *imaginație*. MSC implică *opțiunea libertății*, care oferă elevului posibilitatea de a acționa în conformitate cu propriile interese și scopuri.

Pentru acțiunea muzicală, comportamentul vizat constituie o importanță incomensurabilă, deoarece permite a dezvolta la elev capacitatea *opțiunii*, *asumării de responsabilități* pentru expunerile sale.

Oportunitățile pozitive ale MSC:

- modelul stimulează procesul de *organizare interioară* a elevului prin integrarea tuturor elementelor spirituale;
- relaționarea: P ↔ E ↔ A (profesor – elev – artă) capătă un aspect *deschis* și transparent;
- elevul este antrenat în situații de acționare liberă cu o amplă priză de a *opta*;
- modelul oferă șanse egale întregului eșantion de elevi/studenți.

Oportunitățile negative ale MSC:

- sunt limitate tehnicile de cuantificare a calităților de schimbare comportamentală;
- prezența factorilor frenatori, legați de indiferența practicienilor („la ce ne trebuie să sciorâm interioritatea elevului”, „am putea educa elevii și fără examinarea conținuturilor atitudinale vizavi de schimbările lor comportamentale”).

Problema relaționării teoriei și practicii educaționale constituie o problemă-cheie a pedagogiei. Dezideratul echilibrării acțiunilor mediului educațional-teoretic și mediului educațional-practic nu este de a zădărnici/declanșa acțiunile tradiționale, ci de a le re-orienta spre *schimbare calitativă și progres*. Momentan, sistemul educațional instituționalizat nu dispune de surse prevăzute special pentru înscrierea în practică a demersurilor teoretice, decât pe cale de perfecționare a profesorilor la cursurile specializate. De aceea, cercetătorul de azi este dator nu numai să elaboreze cercetări consistente, ci și să investească rezultatele acestora în mediul educațional-practic.

Factorii de influențare pozitivă a relației: teorie – practică, așadar, sunt: nivelul experienței pedagogice; specializarea (profesor de muzică și coregrafie, profesor de muzică și clase primare, profesor de clase primare, profesor de muzică și cor, profesor de muzică și instrument muzical etc.); cadrul educațional (școală de arte/muzică, liceu, facultate); spiritul creativ (*performanțe* demonstrate sau posibile, *dotare* inferioară, medie, superioară, *activare* motivată, orientată, tipul inteligenței; variabile individuale; variabile sociale.

Bibliografie:

1. BABII, Vladimir. *Eficiența educației muzical-artistice*. Chișinău: Elena V.I., 2005. 399 p. ISBN 9975-931-96-0
2. BABII, Vladimir. *Teoria și praxiologia educației muzical-artistice*. Chișinău: Elena V.I., 2010. 310 p. ISBN 978-9975-9649-0-6
3. BABII, Vladimir, BULARGA, Tatiana. Succesul artistic al elevilor din perspectiva devenirii personalității social active. In: *Fundamente psihopedagogice ale prevenirii și combaterii violenței în sistemul educațional: materialele Conferinței științifice naționale cu participare internațională*, Chișinău, UPSIC, 10 octombrie 2014. Chișinău, 2014. pp. 214-224. ISBN 978-9975-115-53-7
4. BABII, Vladimir. Praxiologia educației artistice. In: *Educația artistică în contextul mediului social-cultural al sec. al XXI-lea*. Bălți, 2014. pp. 17-20. ISBN 978-99-75-4227-3-4
5. BABII, Vladimir, BULARGA, Tatiana. Dimensiunea educațională a creativității muzicale în cadrul euroregiunii Siret-Prut-Nistru/ Ediția a X-a „Dezvoltarea economico-socială durabilă a euroregiunilor și a zonelor transfrontaliere în cadrul forumului transfrontalier al euroregiunii Siret-Prut-Nistru”, Bălți. pp. 21-22. ISBN 978-606-687-109-9
6. BULARGA, Tatiana, BABII, Vladimir. The success of artistic education: integration approach. In: *Review of artistic education*. Artes Publishing House. Iași, 2014. pp. 250-259. ISSN=2069-7554; ISSN-L=2069-7554

CZU 371.26:159.928.23(478)

PERFORMANȚELE ELEVILOR DIN REPUBLICA MOLDOVA ÎN CADRUL EVALUĂRIILOR INTERNAȚIONALE PISA

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

Abstract: *The article reveals some aspects specific to the international assessments of PISA (Program for International Student Assessment) and the dimensions of educational policies in the Republic of Moldova. Literacy and student achievement at the age of 15, as well as analysis of resources invested in education from the perspective of training quality. During 2009-2020, several guidelines and reforms were implemented in the Republic of Moldova regarding the doctrine and essence of the education system. Examining the historical course (2000), the OECD (Organization for Economic Co-operation and Development) regularly organizes international evaluations within the program for the evaluation of students. Samples of students aged between 15 and 16, who have completed a certain school year, from different countries of the world, participate in this test, which aims to establish, on an evaluation scale rated at 1000 points, the level literacy ("literacy: the ability to read and write; skills or knowledge in a particular field").*

Keywords: *international assessments, literacy level, students' skills.*

Actualmente, sistemul de învățământ din Republica Moldova se află într-un context politic, economic, valoric, demografic specific și este influențat periodic de factorii externi: globalizarea, internaționalizarea, informatizarea etc. Totodată, în sistemul de învățământ se produc schimbări continue la nivelul politicilor educaționale, în concordanță cu sistemul politic al RM: descentralizarea unor funcții manageriale, finanțarea sistemului per elev, reconstrucția rețelelor instituțiilor de învățământ, redimensionarea formării continue a cadrelor manageriale și didactice etc.

Prin reformele lansate pe parcursul anilor 2009-2020 de Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova, în cooperare cu partenerii de dezvoltare, s-au modificat accentele în educație în favoarea calității și, respectiv, evaluarea rezultatelor elevilor. Reactualizarea Curriculumului Național realizat în conformitate cu suportul fundamental *Cadrul de referință al Curriculumului Național, Curriculum de bază: sistem de competențe pentru învățământul general*, suportul analitic *Rapoarte de evaluare a curriculumului școlar* etc. și suportul managerial oferit de Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova a favorizat un sistem educațional modern cu rezultate plauzibile în evaluările naționale în evoluție.

Examinând parcursul istoric (2000), Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (OECD) organizează periodic evaluări internaționale în cadrul programului pentru evaluarea elevilor. Eșantioane de elevi cu vârste cuprinse între 15 și 16 ani, care au absolvit un anumit ciclu școlar, din diferite țări ale lumii, participă la această testare, ce-și propune să stabilească, pe o scară de evaluare cotelată cu 1000 de puncte, nivelul de alfabetizare (eng. Literacy: „abilitatea de a citi și de a scrie; competențe sau cunoștințe într-un anumit domeniu”) în trei arii fundamentale: citire/lectură; matematică; științe (în acest compartiment sunt incluse disciplinele fizica, chimia, biologia și geografia).

Faptul că Republica Moldova are deja experiența în trei evaluări PISA (*Programme for International Student Assessment*) (2009+, 2015, 2018) permite realizarea unor studii analitice și comparative a rezultatelor elevilor, determinarea indicatorilor interni și externi, care au favorizat creșterea sau descreșterea rezultatelor elevilor în raport cu caracteristicile școlii, (școală mare, școală mică); localitatea în care se află; respectiv, rezultatele diferite pe genuri (băieți, fete); corelarea legăturii între satisfacția cu privire la viață; atitudinile elevilor și realizările educaționale în Republica Moldova. Elevii din Republica Moldova și-au îmbunătățit scorul în domeniul citire/lectură în fiecare ciclu PISA din anul 2009-2018 cu 36 de puncte. Republica Moldova, împreună cu Albania, Portugalia, Qatar, Columbia, Macao (China) și Peru, au înregistrat îmbunătățiri ale scorurilor în toate cele trei domenii între anii 2015 și 2018.

Programul PISA a extins viziunea asupra procesului de evaluare din sistemul de învățământ, a îmbogățit experiența cadrelor didactice și a elevilor în acest domeniu. Programul PISA nu doar atestă o îmbunătățire a rezultatelor învățării din ultimii ani, dar are și contribuția sa în această îmbunătățire. Rezultatele în creștere ale elevilor din Republica Moldova de la PISA 2009+, PISA 2015 la PISA 2018 confirmă acest fapt. *Dar nu și din perspectiva țărilor OECD (OECD – Organization for Economic Cooperation and Development)...* Conform Raportului PISA 2018 43% dintre elevii din RM au niveluri scăzute de lectură, matematică și știință comparativ cu media OCDE de 23%.

Programul PISA este important prin faptul că creează, de asemenea, necesitatea, dar și oportunitatea, unor abordări noi în problema analizei și implementării documentelor de politici educaționale și nu doar în domeniile de evaluare PISA. Rezultatele evaluărilor din cadrul Programului PISA au un caracter deschis și oferă posibilitatea unor studii complexe în domeniul elaborării politicilor educaționale, atât la nivel național, cât și internațional.

Cu cât scorul obținut de elevii testați este mai mare, cu atât se consideră că nivelul de alfabetizare este mai ridicat, iar sistemul de învățământ respectiv este eficient din acest punct de vedere. După cum se specifică în documentele OECD referitoare la PISA, în domeniul citirii/lecturii, testele nu urmăresc să stabilească fluența lecturii sau corectitudinea pronunțării, ci felul în care elevii sunt capabili să înțeleagă și să reflecteze asupra semnificației unor texte uzuale, folosindu-se de cunoștințele pe care le au. Integrarea eficientă a unei persoane în societatea de astăzi și capacitatea sa de a învăța pe tot parcursul vieții depind de nivelul de alfabetizare al acesteia, adică de felul în care înțelege și prelucrează corect informațiile recepționate din diferite surse de informare [2, p. 121].

Analizând datele PISA 2018, constatăm că în cazul testelor PISA, relevantă este evoluția sau involuția scorului obținut la diversele sesiuni de evaluare. Dacă se înregistrează o creștere a scorului obținut la fiecare dintre domeniile testate în parte, atunci se consideră că sistemul de învățământ vizat face progrese. Dacă scorul este în regres, atunci, evident, sistemul de învățământ în cauză este în declin și trebuie căutate soluții de ameliorare. Un accent major al Programului PISA este asigurarea faptului că rezultatele educaționale reprezintă rodul abilităților, voinței și efortului depus de elev și nu cel al circumstanțelor sale personale, cum ar fi genul, statutul social-economic sau tipul instituției frecventate.

Conform datelor statistice PISA 2018, nivelul de bază al performanțelor în fiecare domeniu este definit ca Nivelul 2 de competență. Se poate spune că circa 57% din numărul tinerilor cu vârsta de 15 ani în Republica Moldova au atins nivelul de bază al performanțelor la lectură

și științe; 50% din numărul tinerilor cu vârsta de 15 ani au atins nivelul de bază al performanțelor la matematică. Totuși, acest procentaj este mai jos de media OECD și media UE, unde circa 77% din numărul de elevi ating niveluri de bază ale competențelor în fiecare domeniu. Pentru comparație: în Ucraina, 76% din numărul de elevi ating Nivelul 2 sau mai mare la lectură și științe și 64% – la matematică, iar în România, 56% din numărul de elevi ajung la nivelul minim de competență la științe; 59% – la lectură și 53% – la matematică [3, p. 12].

În această ordine de idei, la nivel global, un învățământ de calitate înseamnă o investiție continuă în sistemul educațional ca resursă de bază a dezvoltării pe termen lung. Calitatea resurselor umane (actanților educației) este în cea mai mare parte asigurată de sistemul educațional. Lipsa unei abordări sistemice a schimbărilor în educație este identificată în *Strategia Națională de dezvoltare „Moldova 2030”* [5, p. 68] ca fiind factor causal în garantarea educației de calitate pentru toate treptele de școlarizare.

Sistemul de învățământ din Republica Moldova se află într-un context politic, economic, valoric, demografic specific și este influențat periodic de factorii externi: globalizarea, internaționalizarea, informatizarea etc. Totodată, în sistemul de învățământ se produc schimbări continue la nivelul politicilor educaționale, în concordanță cu sistemul politic al RM: descentralizarea unor funcții manageriale, finanțarea sistemului per elev, reconfigurarea rețelelor instituțiilor de învățământ, redimensionarea formării continue a cadrelor manageriale și didactice etc.

Prin reformele lansate pe parcursul anilor 2009-2020 de Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova, în cooperare cu partenerii de dezvoltare, s-au modificat accentele în educație în favoarea calității și, respectiv, evaluarea rezultatelor elevilor. Reactualizarea Curriculumului Național în conformitate cu suportul fundamental *Cadrul de referință al Curriculumului Național, Curriculum de bază: sistem de competențe pentru învățământul general*, suportul analitic *Rapoarte de evaluare a curriculumului școlar* etc. și suportul managerial oferit de Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova a favorizat un sistem educațional modern cu rezultate plauzibile în evaluările naționale în evoluție.

În contextul dezvoltării durabile, PNUD (Programul Națiunilor Unite pentru Dezvoltare) susține Republica Moldova în realizarea Obiectivelor de Dezvoltare Durabilă și îndeplinirea agendei de integrare europeană. Principalele domenii de intervenție sunt: Creștere incluzivă, Guvernare efektivă și Schimbarea climei, mediu și energie. PNUD ajută Moldova în atragerea și utilizarea eficientă a ajutorului extern. În acest context, considerăm importantă și actuală regăsirea și perspectiva PISA în obiectivele PNUD (realizările educaționale, suportul din partea familiei și comunității, mediul incluziv, rezultatele academice, atitudinea față de studii, bunăstarea, suportul din partea familiei și a comunității, calitatea predării, timpul de învățare) prin delimitarea unui traseu clar de adaptări la nivel internațional pentru parcursul în creștere a RM.

Dezvoltarea durabilă și creșterea economică se bazează pe un capital uman adecvat, care este asigurat prin educație. Deși în perioada de tranziție, investițiile publice relativ mari în educație (în mediu, mai mult de 7% din Produsul Intern Brut (PIB), ceea ce este mai mult decât nivelul Organizației pentru Cooperare Economică și Dezvoltare (OCED)), a asigurat rate înalte de înmatriculare la diverse nivele de educație, Moldova încă se confruntă cu provocări semnificative, deoarece nu toți elevii sunt înmatriculați în învățământul obligatoriu, în special cei din păturile vulnerabile. Circa 8% din numărul de elevi dezavantajați social-economic din Republica Moldova, în comparație cu media de 11% din numărul de elevi dezavantajați social-economic din țările OECD, au înregistrat la citire/lectură un punctaj mediu ce corespunde celor 25% de top din performanțele pe țară.

În Republica Moldova, Obiectivul 4 ODD (Educație de calitate) prevede realizarea educației incluzive și universale, dar și pregătirea tinerilor și adulților pentru o încadrare mai bună pe piața muncii. Țintele obiectivului au scopul să majoreze accesul la educație pentru toți, inclusiv grupurile vulnerabile, așa ca persoanele cu dizabilități, precum și să ofere o *educație de calitate la fiecare nivel: de la dezvoltarea timpurie a copilului până la învățământul superior*. Una din provocări, care la fel urmează a fi abordată, este asigurarea instituțiilor de învățământ cu medii

sigure, non-violente, incluzive și efective de învățământ pentru elevi, copii cu dizabilități și fără discriminare pe bază de gen. [1, p.108]

Evaluarea, fiind o componentă fundamentală a procesului educativ, continuă să fie obiectul unei preocupări aferente multor cadre didactice, care vizează nu numai activitate evaluativă propriu-zisă, ci și alte componente ale practicii pedagogice cu care se află în strânsă legătură. Studiile întreprinse evidențiază necesitatea adecvării acțiunilor de evaluare la schimbările de accent survenite în ultimele decenii în domeniul învățământului în Republica Moldova, care au impus reconceptualizarea și regândirea strategiilor evaluative și a tratării conceptului *evaluare*. În contextul Metodologiei de evaluare, criteriile prin descriptori, s-au reliefat trăsăturile noii paradigme: accentul evaluării cade pe evaluarea formativă care evaluează elevii în acțiune, în cadrul procesului de învățare; este contextualizată, bazată pe legătura dintre experiențele concrete de viață și ceea ce se învață; angajează elevii în situații reale de viață; măsoară performanța actuală, oferă date calitative; este interactivă, angajează elevii în înțelegerea evaluării [6, p. 73].

Conform *Regulamentului privind evaluarea și notarea rezultatelor învățării, promovarea și absolvirea în învățământul primar și secundar*, elaborat în conformitate cu Codul educației nr.152/2014 și Cadrul de referință al Curriculumului Național, aprobat prin ordinul ministrului nr.432/2017, notarea rezultatelor învățării reprezintă expresia numerică a aprecierii performanțelor școlare ale elevilor. În învățământul gimnazial și liceal se face cu note de la „10” la „1” și, după caz, cu calificativele „excellent”, „foarte bine”, „bine”, „satisfăcător”, „admis”, în baza descriptorilor aprobați de MECC. În învățământul gimnazial și liceal notele de la „5” la „10” și calificativele „excellent”, „foarte bine”, „bine”, „satisfăcător”, „admis” sunt considerate rezultate de promovare a anului/ciclului de învățământ. Rezultatele școlare apreciate cu note de la „4” la „1” sunt considerate sub limita de promovare și sunt apreciate cu calificativul „nesatisfăcător”.

Prin acestea, relateate anterior, se va realiza scopul politicilor educaționale în Republica Moldova: sporirea accesului la un învățământ general de calitate prin fundamentarea politicilor educaționale pe dovezi, orientarea acestora spre extinderea echității, a accesului și a incluziunii, și a îmbunătățirii rezultatelor învățării prin identificarea a noi oportunități de modernizare a învățământului general.

În concluzie, patru observații majore pot fi deduse, analizând și comparând punctajele medii înregistrate de Republica Moldova cu cele ale țărilor de referință, media UE și media OECD.

- În cele trei domenii, punctajele medii ale Republicii Moldova sunt mai mici decât media OECD;
- Comparând performanțele Republicii Moldova cu cele ale țărilor de referință, observăm că scorul mediu al Republicii Moldova la citire/lectură și științe nu diferă din punct de vedere statistic de scorul mediu al României și Bulgariei, iar la matematică nu se atestă diferențe de ordin statistic între scorul Republicii Moldova și cel al României și al Kazahstanului;
- Rezultatele la citire/lectură și științe arată că scorurile medii în țările OECD sunt mai mari comparativ cu scorurile în toate țările participante în cadrul evaluării;
- Cea mai mică diferență în scorurile medii între țările OECD și Republica Moldova se atestă la științe (61 de puncte), iar cea mai mare – la matematică (68 de puncte).

Datele PISA din Republica Moldova și rezultatele oferă o bogată resursă pentru a sprijini mai profund analiza sistemului de educație, atuurile sistemului și punctele slabe. OECD și partenerul său, OSF, este gata să sprijine eforturi suplimentare în Republica Moldova pentru a analiza datele, a interpreta rezultatele și să lucreze prin strategii politice de asigurare a unei evaluări calitative și durabile, bazate pe dovezi și rezultate concrete.

Tabelul 1. Rezultatele elevilor la testarea PISA 2009+, 2015, 2018 în comparație cu țările OECD la citire/lectură

Rezultate elevi	Punctaj RM	Punctaj țările OECD	Diferență
PISA 2009+	388	493	105
PISA 2015	416	493	77
PISA 2018	424	487	63

Cu toate acestea, punctajele medii înregistrate de Republica Moldova în toate ciclurile PISA sunt mai mici decât punctajele medii în țările OECD. Însă, comparând diferențele dintre mediile OECD și mediile Republicii Moldova în fiecare ciclu, observăm că aceste diferențe se reduc încontinuu. În PISA 2009, diferența în punctajele medii la citire/lectură între țările OECD și Republica Moldova a fost de 105 puncte. În PISA 2015, această diferență s-a redus până la 77 de puncte și, în PISA 2018, diferența constituie 63 de puncte. Astfel, în PISA 2018, se atestă cea mai mică diferență în performanțe între mediile Republicii Moldova și mediile OECD în cele trei domenii. Punctajul mediu acumulat de elevii din Republica Moldova la testarea PISA în domeniul citire/lectură, în comparație cu cel acumulat de elevii din țările OECD și diferențele între ele din 2009 până în 2018 constituie 36 de puncte. Conform rezultatelor Republicii Moldova în evaluările PISA 2009+, 2015 și 2018, se atestă o creștere continuă a scorului mediu la citire/lectură (cu 28 de puncte din 2009 până în 2015; cu 8 puncte din 2015 până în 2018).

În general, Republica Moldova a înregistrat progrese în realizarea obiectivului ca toți elevii să atingă nivelul minim de competență la citire/lectură. Rezultatele PISA 2018 arată că Republica Moldova este una dintre cele 4 țări care au reușit să descrească, cu peste 10%, numărul elevilor ce nu ating nivelul minim de competență la citire/lectură. Cu toate acestea, 43% de elevi din Republica Moldova nu ating nivelul minim de competență la domeniile citire/lectură și la științe, iar 50% de elevi – la matematică. În medie, în rândul țărilor OECD, aproximativ 23% de elevi nu ating nivelul minim de competență la citire/lectură, științe sau matematică.

Bibliografie:

1. CRIȘCIUC, V., GAGIM, I. *Teoria și metodologia predării cunoștințelor muzicale*. Chișinău: Editura: Pontos, 2016. 300 p. ISBN 978-9975-51-780-5
2. CRIȘCIUC, Viorica. The mechanism of artistic cognition in teaching in teaching music. In: *Review of artistic education*. 2012, nr. 5-6, pp. 7-15. ISSN-2069-7554; ISSN-L-2069-7554
3. CRIȘCIUC, Viorica. The concept and practice of teaching musical knowledge. In: *Review of artistic education*. 2013, nr. 7-8, pp. 47-55. ISBN-L 2069-7554
4. CRIȘCIUC, Viorica. Model de proiect didactic specific educației muzicale. In: *Exemple de bune practici din activitatea didactică: revistă de specialitate editată de Asociația Învățătorilor din Județul Botoșani*. 2014, nr.8, pp. 34-39. Botoșani: Casa Corpului Didactic. ISBN 2068-7974
5. OECD (2016), *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*. PISA, OECD Publishing, Paris. [online] [citat 10.09.2020]. Disponibil: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en>
6. http://www.oecd.org/document/61/0,3746,en_32252351_32235731_46567613_1_1_1_1,00.html
7. http://www.oecd.org/document/19/0,3746,en_2649_35845621_48577747_1_1_1_1,00.html
8. *PISA 2009 Technical Report*. [online] [citat 10.09.2020]. Disponibil: http://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-data-analysis-manual-sas-second-dition_9789264056251-en
9. http://www.particip.gov.md/public/documente/139/ro_3140_anexa1.pdf
10. <https://www.soros.md/files/Studiu%20Cristei%20Aliona%202017-09-29.pdf>

CZU 37.01:7

EXPERIENȚA ESTETICĂ ȘI EXTRAESTETICĂ CA PROCES ȘI PRODUS AL EDUCAȚIEI PRIN ARTE PE TOT PARCURSUL VIEȚII

Marina COSUMOV, dr., conf. univ.

*Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte,
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți*

Abstract: *Lifelong learning has become a priority of global education systems. Even if the role of basic, formal education remains essential, lifelong learning, together with non-formal education, come to personalize and develop skills as close as possible to the requirements of the market and society, but also the skill and soul of the learner.*

In the process of knowledge through art, the personality accumulates that experience that cannot be acquired in contact with other phenomena / things, regardless of the status held as a receiver, creator or performer.

Keywords: *lifelong learning, education systems, formal, non-formal and in-formal education, education from arts, aesthetic and extra-aesthetic experience.*

Cerințele noului secol au ridicat peste tot în lume întrebări precum: „până când” și „prin ce metode” învățăm? De la angajatori, autorități și până la fiecare individ în parte, răspunsul pare să fie unanim: învățarea permanentă nu mai e un lux, ci o condiție necesară pentru adaptarea la cerințele profesionale, sociale, economice și informaționale mereu în schimbare.

Educația pe tot parcursul vieții (lifelong learning) a devenit o prioritate a sistemelor de învățământ la nivel global. Chiar dacă rolul educației de bază, formale, rămâne esențial, învățarea permanentă, împreună cu educația nonformală și informală, vin să personalizeze și să dezvolte aptitudini cât mai aproape de cerințele pieței și societății, dar și priceperea și sufletul celui care învață.

Educația estetică reprezintă o componentă indispensabilă a formării personalității în diferite contexte și etape ale vieții prin intermediul căreia se urmărește dezvoltarea capacității de a recepta, interpreta și crea frumosul. În procesul cunoașterii prin artă, personalitatea acumulează acea experiență care nu poate fi dobândită în contact cu alte fenomene/lucruri, indiferent de statutul deținut în calitate de receptor, creator sau interpret.

În opinia lui C. Cucoș, noile manifestări ale praxisului social, cultural și tehnologic activează noi argumente pentru o întemeiere a eforturilor educative prin arte, pe următoarele temeuri: (1) Axiologic, (2) Cultural, (3) Legat de autorealizarea și autoafirmarea persoanei, (4) Simpatetic, de co-împărtășire a trăirilor și acceptanță reciprocă, (5) Temeiul structurării și al formării identitare, (6) Temeiul uzanței pozitive a temporalității, (7) Temeiul proiectivității și al transparenței individului și umanității, (8) Temeiul potențării creativității, (9) Temeiul modelării existenței în conformitate cu exemplaritatea artistică [1, p. 22]. Aceste temeuri reprezintă argumente pentru sprijinul necesității unui efort coerent, responsabil și inspirat de fundamentare pedagogică a educației artistice realizată în perimetrul școlii.

Datorită forței de înrăurire, arta a fost folosită din timpuri străvechi ca mijloc educativ. Încă de la Homer, de la grecii antici, preocupați de realizarea aceluși kalokagathon (îmbinarea frumosului cu binele), trecând prin Renaștere, preocupată de realizarea unei dezvoltări multilaterale, ajungând la neo-umanismul secolului al XVIII-lea, care subliniază rolul artei în procesul educației, și până în epoca modernă, oamenii au fost mereu preocupați, în diferite moduri, de a realiza educația estetică.

Arta poate fi considerată ca o înclinație generală naturală, dar care este învățată cultural și exprimată prin dansuri, cântece, spectacole, imagistică sau vorbire poetică. Această practică universală, de creație și de procurare, prin receptare, a unei bucurii speciale, ne duce cu gândul la faptul că există la om un apetit fundamental de ordin înalt ce se cere a fi exprimat prin diferite mijloace. Dacă s-a vorbit de om în calitate de făuritor de unelte (Homo faber), de om ca ființă ce s-a ridicat de la pământ (Homo erectus), de ființă ce caută să se joace (Homo ludens) sau să afle ce-i cu lumea sau cu el (Homo sapiens), la fel de bine trebuie să îl vizăm pe om în calitate de instanță ce introduce frumosul în lume și-l valorizează (Homo aestheticus). Omul este singura ființă capabilă de a stabili și a se bucura de simboluri, de a adăuga peste lumea naturală sau biologică una creată de el, în mod suveran, liber, dezinteresat, spre bucuria lui și împlinirea lumii înseși.

Arta, susține D. Salade, „răspunde unor nevoi reale pe care le simte orice persoană de a-și lămurii unele idei, de a-și motiva unele comportamente, de a-și fundamenta unele atitudini, sugerând, exprimând, valorificând sau problematizând. Prin caracterul ei stimulat, tonic, optimist etc., arta împinge la iubirea adevărului, a binelui, a științei și a vieții [3, p. 17].

În societatea umană, artele funcționează sub diferite aspecte: (a) practic-utilitar (însoțesc diverse activități cotidiene ale omului legate de muncă, de sărbătoare, de cult, de ritual);

(b) general-estetic (înfrumusețează viața); (c) artistic (creații artistice și manifestări artistice sub formă de concert, festival, vernisaj, spectacol, expoziție etc.) [3, p. 37].

Astăzi este unanim acceptată ideea potrivit căreia existența umană în toate determinările ei ar trebui să se conducă și după legile frumosului, ale armoniei, într-un cuvânt, după legile esteticului.

Înțelegerea relației „om – artă”, în actul educațional, depinde de funcțiile acesteia [1, p. 137]:

- 1) Gnoseologică sau de cunoaștere: arta cercetează lumea înconjurătoare, viața umană (în special, universul interior al omului);
- 2) Axiologică: arta ia o atitudine față de realitate, o apreciază din punct de vedere valoric, selectează, din multiplele însușiri ale obiectului sau fenomenului, esențialul, irepetabilul, ceea ce poartă în sine o valoare;
- 3) Hedonistică: produce plăcere, delectare, satisfacție;
- 4) Sugestivă: sugerează omului anumite idei, gânduri, îi comunică anumite sentimente, convingeri;
- 5) Iluministă: poartă în sine și transmite anumite cunoștințe despre lucruri, fenomene, răspândește anumite idealuri, viziuni, concepții etc.;
- 6) Comunicativă: prin limbajul artei, oamenii comunică între ei, arta unește oamenii, contribuie la apropierea și la înrudirea lor spirituală;
- 7) Euristică: contactul cu arta nu poate fi efectuat în afara unei stări de creativitate, de inventivitate, de descoperire personală; arta dezvoltă anumite potențe și aptitudini de creație;
- 8) Katharsis: arta purifică sufletul, îl descătusează și-l eliberează de pasiunile „ieftine” ale vieții, îl înalță și-l înnobilează;
- 9) Estetică: cultivă simțul frumosului, al perfecțiunii, al armoniei, al echilibrului, al măsurii etc.;
- 10) Educativă, considerată ca suprafuncție: arta educă sentimente morale, calități umane, cultivă sfera spirituală a omului.

Toate aceste funcții ar putea fi rezumate la patru forme de atracție pentru artă [idem, p. 6]:

1. în sensul ei cel mai general, arta poate fi o formă de divertisment;
2. arta ne poate atrage prin capacitatea sa de a oglindi realitatea, lumea naturală sau cea a gândurilor și acțiunilor oamenilor;
3. arta provoacă atracție estetică, prin care se percepe frumosul din artă și din viață;
4. arta oferă o ierarhizare a valorilor psihologice, morale și spirituale.

Cunoașterea artei este un proces complex de conștiință, care provoacă emoții, impresii, sentimente și idei în cadrul practicilor de percepție / reprezentare / audiție / interpretare / creație. Accesul la esența artei este înlesnit de convergența trăirii și înțelegerii, sensibilului și mentalului, desfătării și cugetului. Trăirea emoțională a mesajului artei reprezintă punctul de plecare al cunoașterii artistice, care, mai apoi, accede spre experiența mintală, punând în vibrație rațiunea. Astfel, în toate activitățile artistico-didactice, descoperirea fenomenului artistic (vizual, spațial, sonor, verbal etc.) va solicita, inițial, re-trăirea emoțională, apoi – cunoașterea propriu-zisă.

Prin operele de artă se va modela comunicarea cu lumea, autocunoașterea și formarea viziunii despre viață. Despre nevoia creării unui echilibru dintre artă, știință și realitate, în calitatea lor de factori ai educației artistico-estetice, se atenționa încă la sfârșitul anilor '90.

Academicianul B. Lihaciov a menționat că, „elaborând sistemul educației estetice, nu trebuie să trecem cu vederea principiul influenței complexe a artelor și interacțiunii lor cu bazele științei [6, p. 245]. Această idee și-a păstrat actualitatea, deoarece personalitatea umană, natura, știința, arta sunt factorii care contribuie la edificarea valorilor umane și conferă integritate procesului și finalităților procesului educațional-artistice. Opera de artă din orice domeniu instituie o „lume-model”, o valoare și, astfel, acționează asupra modului obișnuit de raportare la lume, printr-o raportare la valoare.

Lumea instituită prin opera de artă este una care ființează prin valoarea sa, dar ființează pentru un spirit viu, care intervine de două ori: (1) în modelarea materiei artistice și impregnarea ei de conținut spiritual, (2) în receptarea și recunoașterea a ceea ce spiritul creator a încorporat

în operă. Din această perspectivă, valorile educației prin intermediul tuturor domeniilor de artă, dacă sunt selectate cu grijă, pot deveni valorile vieții pentru fiecare om. Cunoașterea artistică, specifică tuturor domeniilor de artă, se realizează prin trăire emoțională – imaginație – gândire – creație artistică, fiind orientate la cunoașterea de sine și la crearea universului intim uman.

Cel mai puțin adecvat receptării, consideră Hegel, este „prinderea sau receptarea pur senzorială. Ea constă, în primul rând, în simplul fapt de a privi la ceva, de a asculta ceva, de a atinge ceva etc., spiritul nu se oprește la simpla receptare a lucrurilor exterioare prin văz și auz, el o face pentru interiorul său, dispus el însăși să se realizeze pe sine în forma sensibilității” [2, p. 42].

Opera de artă degajă nu doar o singură emoție, toate sunt motivate de tensiunea emoțională pe care o depozitează imaginea artistică saturată și de valoarea spirituală a creației artistice, de adâncimea intelectuală, filozofică a operei de artă. Emoția în artă are un caracter spiritual, diferențiindu-se de sensul strict psihologic al contextului, elementele lucid-intelectuale și afectiv-emoționale constituind o unitate integrată. Procesul de receptare este, desigur, mult mai complex și nu se consumă decât în timp. „Trebuie să trăiesc câțva vreme cu opera de artă, s-o mențin câțva timp în activitatea conștiinței pentru ca să se producă emoția artistică, evidențiază autorul” [idem, p. 69].

În opinia lui I. Toboșaru (1978), receptarea nu numai că nu se consumă uniform, dar este și diferențiată în funcție de cultura, temperamentul, sensibilitatea și experiența estetică a receptorului: „varietatea modalităților de receptare este dictată de pregătirea consumatorului de artă, de înclinațiile pe care el le manifestă în viață și de capacitatea estetică sau critică de care dă dovadă tipul specializat” [3, p. 251]. În acest context, receptarea operei de artă este dictată de maturitatea și experiența de viață a receptorului, fiecare vârstă descifrează noi sensuri ale operei de artă și poate să-și concentreze atenția în funcție de conținutul operei artistice din puncte de vedere diferite (Tabelul 1):

Tabelul 1. Factori și produse ale receptării artistice

FACTORII RECEPTIVITĂȚII	PRODUSUL
Sensibilitatea receptorului	Emoții artistice/estetice
Experiența estetică a receptorului	Cunoștințe, capacități, atitudini achiziționate anterior
Înclinațiile și preferințele receptorului	Plăcerea receptării. Trebuința de valori artistice
Capacitatea estetică	Percepție, imaginație, gândire și creație artistică
Cultura receptorului, familia, mediul social și ideologic din care provine	Orientare axiologică și profunzime intelectuală
Temperamentul	Intensitatea trăirilor afective artistice/estetice

În procesul receptării operei de artă se includ elementele estetice, psihologice, sociologice, ideologice. Analiza detaliată a procesului de receptare o întâlnim în „Estetica” lui T. Vianu care, analizând elementele receptării artistice, le împarte în extraestetice și estetice, afirmând: „...cele extraestetice sunt senzații, sentimente, idei sau acte ale spiritului dependente de calitatea estetică a operei; elementele receptării artistice sunt considerate extraestetice, deoarece „aceste emoții nu au nimic specific estetic în ele, pentru că zguduiri, înfiorați sau înviorați putem fi nu numai de opera de artă, dar și în alte circumstanțe” [6, p. 312].

Educația estetică are o infinitate de efecte pozitive asupra personalității. Cele mai semnificative dintre acestea vizează calitatea procesului de socializare, maturizarea condiției socio-morale (curaj, capacitate de comunicare interumană ș.a.), formarea și rafinarea intelectului ca structură rațională și evaluativ-critică în plan mental, organizarea plăcută și eficientă a timpului liber prin recrearea unui univers propriu în sfera imaginativului, a efectului, motivaționalului, motricului și volitivului, afirmarea și trăirea sentimentului identității culturale strâns legat de stimularea capacității de a iubi patrimoniul artistic al națiunii, stimularea inițiativelor în practicarea artelor etc. Aceste experiențe/manifestări estetice se exprimă printr-un ansamblu de reacții spirituale ale ființei umane față de valorile estetice (ale naturii, societății și artei). Spre deosebire de alte atitudini specific umane determinate de interesul practic, utilitar, cognitiv,

economic etc., în cazul atitudinii estetice, mobilul principal este cel al satisfacerii unor trebuințe spirituale, al unor aspirații și nevoi umane. La baza atitudinii estetice se află un interes specific, și anume „interesul estetic”. Efectele acestui interes vizează subiectivitatea ființei umane, sensibilizând-o prin manifestări, cum sunt cele de plăcere, desfătare, dăruire, curiozitate, uitare de sine etc. Principalele componente ale atitudinii estetice sunt gustul estetic, judecata estetică, idealul estetic, sentimentele și convingerile estetice.

Dacă elementele receptării artistice, analizate până acum, au comună însușirea de a putea fi produse și de alte obiecte decât arta și în alte situații decât cea a contemplației, îndreptățind ca atare calificarea lor ca extraestetice, elementele, propriu-zis estetice, sunt determinate de ceea ce este autonom estetic în opera de artă, adică de însușirea lor de a fi plăsmuiri expresive și originale [5, p. 319].

Educația pentru frumosul artistic deschide calea cunoașterii și respectării alterității spirituale. Cu acest prilej, aflăm multe despre alții, despre fondul ideatic, aspirațional sau comportamental al unor comunități din alte spații sau timpuri istorice. Educația estetică potențează comunicarea între civilizații și generații, pe o axă diacronică, dar și sincronică, conducând la statuarea unei solidarități umane prin raportarea la un nucleu peren de valori universale. Limbajul artistic decantează și mediază constante valorice care dau seama de unitatea spirituală a umanității. Dincolo de multitudinea de forme și expresii, ce variază de la un context socio-istoric la altul, de la o perioadă la alta, de la un artist sau altul, se poate descoperi un fundament comun de valori și opțiuni care conduc la o mai bună integrare a individului în umanitate. Pornind de la un astfel de fundament spiritual, se pot preveni neînțelegeri, se netezesc căile bunei înțelegeri, se dezamorsează conflicte, se pun bazele unei armonii și păci universale. Arta, ca intenționalitate și tematizare, aduce în atenție preocupări și întrebări fundamentale care au traversat și animă umanitatea de peste tot și dintotdeauna.

Bibliografie:

1. CUCOȘ, Constantin. *Educația estetică*. București: Ed. Polirom, 2014. 224 p. ISBN: 978-973-46-4978-5
2. HEGEL, Georg. *Prelegeri de estetică*. Vol. I. București: Ed. Academiei RPR, 1966. 612 p.
3. ROBERT, Jauss. *Experiență estetică și hermeneutică literară*. București: Ed. Univers, 1983. 500 p.
4. TOBOȘARU, Ion. *Principii generale de estetică*. Cluj-Napoca: Ed. Dacia, 1978. 347 p.
5. SALADE, Dumitru. *Educația prin artă și literatură*. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1973. 325 p.
6. VIANU, Tudor. *Estetica*. București: Ed. Orizonturi, 2011. 450 p. ISBN: 978-973-915-471-0

CZU 78.087.684

ДУХОВНО-ЭСТЕТИЧЕСКАЯ ЗНАЧИМОСТЬ ХОРОВОГО ИСКУССТВА И ЕГО ИЗУЧЕНИЕ В ДМШ

Анна ГЛЕБОВА, ассистент

*Факультет педагогики, психологии и искусства
Бельцкий Государственный Университет им. Алеку Руссо*

Rezumat: Acest articol examinează semnificația spirituală și estetică a artei corale în procesul de studiere la școlile de muzică pentru copii. Studiarea cercetărilor de B.V. Asafiev, A.F. Losev, I.F. Gagim denotă problema spiritualității privită prin prisma procesului de interiorizare a muzicii, de cunoaștere a esenței intonaționale a artei corale, precum și a conținutului spiritual, estetic și lăuntric al culturii vocale și corale a unui elev al școlii de muzică pentru copii.

Cuvinte-cheie: *spiritualitate, artă corală, școală de muzică pentru copii.*

Современные требования, предъявляемые к системе художественного воспитания (музыкальные школы/школы искусств), включают постоянное повышение как педагоги-

ческого, так и музыкально-исполнительского мастерства. Выдающиеся деятели общего музыкального образования (О.А. Апраксина, Э.Б. Абдуллин, Л.Г. Арчажникова, Д.Б. Кабалевский, И.Ф. Гажим и др.) отмечали, что применение *духовного* потенциала в исполнительской деятельности является обязательным условием формирования музыкальной культуры ученика. В их исследованиях настоятельно подчеркивается, что в решении воспитательных и образовательных задач в процессе исполнения и восприятия музыки *духовный* аспект должен выступать в единстве с музыкально-образовательным.

Д. Кабалевский сформулировал конечную цель музыкального воспитания именно так: формирование музыкальной культуры как часть *духовной* культуры. «Музыка, ... развивает свои духовные силы» [8, с. 55]. Так Б. Асафьев, Д. Кабалевский и В. Сухомлинский открыли «не только ...понятие духовности, глубоко отличное от религиозных трактовок, но и показали средства формирования духовной личности, значение духовности для современного общества, указали пути решения соответствующих проблем в процессе становления юного поколения» [4, с. 127-130].

Концепцию духовности широко развивает в своих трудах молдавский ученый и музыковед И. Гажим, который считает, что музыкальную культуру можно рассматривать не только как часть (элемент) *духовной* культуры, но как *духовность в себе*, как явление, которое не только содержит в себе элементы *духовности*, но является *духовным* по определению. «Мы не должны стремиться наделять музыку духовными (т.е. какими-то «дополнительными») качествами, она духовна по своей природе. Во всяком случае, так она родилась - как проявление/выражение сокровенных стремлений человека» [4, с. 5].

Формирование музыкально-исполнительской деятельности происходило во все времена в тесной связи со средствами музыкальной выразительности, это своего рода образы, смыслы, эмоции, чувства, возникающие и являющиеся результатом практической деятельности людей. В ходе своего развития музыкально-исполнительская деятельность, установив взаимосвязь с различными понятиями, стала частью сознания личности и общества в целом, кроме этого, она обладает жизненно необходимой потребностью. Возросла роль мотивационной сферы потребности музыкально-исполнительской деятельности в области практики, а точнее, в сознании личности: «в явлениях сознания мы обнаруживаем, прежде всего их чувственную ткань» [5, с. 133].

Из этого следует, что границы музыкально-исполнительского искусства намного шире и глубже. «Внутренне присущая музыке потребность одухотворять, эстетизировать все сферы практической жизнедеятельности людей, эмоционально объединять участников реальных жизненных процессов, непрерывно повышать общий духовно-эстетический потенциал человеческой жизни и определяет место музыки в жизни человека и общества» [3, с. 7], из чего исходит, что эта внутренняя/духовная потребность возникает в большей мере благодаря процессу внутренней переработки путем интериоризации музыки.

Таким образом, преобразование структуры познавательной деятельности в структуру внутреннего плана сознания является процессом формирования умственных действий, составляющим неотъемлемую часть процесса формирования гармонично развитой личности, т.е. формирования такого человека, который был бы способен участвовать в социальном взаимодействии, вступать в социальные отношения, рефлексировать результаты индивидуальных и групповых социальных действий, классифицировать ресурсы и возможности достижения целей, прогнозировать развитие социальных систем, дифференцировать функциональные и элементы системы и др.

Знаменитый русский психолог Л. В. Выготский в своем фундаментальном труде «Психология искусства» считает, что «цель музыки состоит в раскрытии духовной сути личности человека» [1].

По мнению М.М. Морарь, не только музыка сама по себе, но и музыкальная культура как часть *духовной* культуры должна быть рассмотрена как «*духовный феномен и*

духовная возможность. Только духовный путь познания и освоения музыки (как антипод интеллектуального развития) может формировать музыкальную культуру» [11].

Далее И.Ф. Гажим предлагает определять уровень музыкальной культуры ученика путем усвоения музыкального искусства, выраженного *«потребностью в музыке, внутреннему (интериоризированному), желанию контактировать с ней» [9].*

По Д.Б. Кабалеvскому, уровень музыкальной культуры не является пропорциональным уровню знания музыкальных нот, хотя предполагает их знание, *„овладение навыками и знаниями становится при этом лишь средством для достижения основной цели” [2].* Согласно концепции, Д.Б. Кабалеvского, музыкальная культура является способностью воспринимать ее (т.е. музыкальную культуру) как живое искусство, рожденное и неразрывно связанное с жизнью, это отдельное чувствование музыки, заставляющее воспринимать музыку эмоционально. *«Настоящее, прочувствованное и продуманное восприятие музыки – основа всех форм приобщения к музыке, потому что при этом активизируется внутренний, духовный мир учащихся, их чувства и мысли. Вне восприятия музыка как искусство вообще не существует» [2, с. 28].*

Если обратится к вокально-хоровой культуре ученика с позиций духовности, данное определение складывается из педагогических взглядов, суждений, знаний, навыков и умения связывать приобретаемые знания с практическим и исполнительским опытом. Д.Б. Кабалеvский особо подчеркивает: *«Хоровое пение, конечно, необходимо в классе и как прекрасное искусство, обладающее огромной воспитательной силой, и как один из ничем не заменимых путей к овладению музыкальной культурой...» [2, с. 51].* И далее акцентирует внутреннюю связь *„Очень важно, .. чтобы в сознании ребят музыка.... как можно ярче обнаруживала свои глубокие внутренние связи с ними” [2, с. 77].*

В. А. Самарин музыковед, дирижер, педагог и композитор отмечает необходимость в *«приобщении воспитанников к музыкальной культуре путем активного вокально-хорового музицирования».* И далее, автор ставит акцент на формирование внутреннего отношения путем *«...свойств и качеств, глубоких по внутреннему содержанию и духовному переживанию» [7, с. 4].*

Так, А. Коробова отмечает: *«В хоровом пении, по сравнению с другими видами музыкальной деятельности, мы требуем от детей гораздо большей степени активного внутреннего участия» [6, с. 79],* далее *«пение певцов в хоре становится самопроявлением индивида, при котором мобилизуются его творческие силы, ... вырабатывается чувствительность к внутреннему миру» [6, с. 49].*

Именно в духовной направленности формирования музыкальной культуры (так и в вокально-хоровой), изложенной в парадигме и концептуализации современного музыкального воспитания ученым И.Ф. Гажимом, состоит особенность трактовки вокально-хоровой деятельности ученика ДМШ, которая предполагает:

- интеграционную трактовку цели музыкального воспитания;
- диалектическое сопоставление музыковедческого и философского компонентов цели музыкального воспитания;
- духовную трактовку цели с позиций рассмотрения музыкального опыта как наивысшего духовного отображения/выражения;
- представление смысла понятия музыкальная культура (а в нашем случае вокально-хоровая культура) посредством способности переживания/осмысления музыки; исполнительских навыков; музыкальных знаний и знаний о музыке; интереса к музыке; музыкального вкуса; музыкального творчества;
- освоение музыки духовным путем, вследствие чего она становится частью интимного мира ученика, при этом преображая и воспитывая его;
- трансформацию музыкального опыта в духовный опыт» [10, с.с.18-19].

Исходя из этого, воспитание вокально-хоровой культуры на уровне духовной потребности становится одним из актуальных явлений современной педагогики.

Библиография:

1. ВЫГОТСКИЙ, Л. С., *Психология искусства* / Под ред. Ярошевского, Москва: Изд. Педагогика, 1987, 344 с.
2. КАБАЛЕВСКИЙ, Д., *Воспитание ума и сердца*: Книга для учителя, 2-е изд., испр. и доп., Москва: Изд. Просвещение, 1984, 206 с.
3. КАГАН, Моисей, *О месте музыки в современной культуре* / М.С. Каган // Советская музыка. № 11. 1985. 144 с.
4. КИКТЕНКО, Александр, *Потенциал духовности в творческом наследии В. А. Сухомлинского* / Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки: збірник наукових праць / за ред. О. Я. Савченко, О. В. Сухомлинської. – Випуск 1.47 (114). Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2014, 346 с. ISSN 2078-2128
5. ЛЕОНТЬЕВ, Алексей, *Деятельность, сознание, личность*, Москва: Изд. Политиздат, 1975, 304 с.
6. *Музыкальная культура и личность (вопросы подготовки учителя музыки)*: Межвузовский сборник научных трудов, Владимир: ВГПИ им. П. И. Лебедева-Полянского, 1987, 96 с.
7. САМАРИН, Владимир, *Хороведение и хоровая аранжировка*: Учеб. Пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. 352 с. ISBN 5-7695-0803-2
8. СУХОМЛИНСКИЙ, Василий, *Сердце отдаю детям* / В.А. Сухомлинский, Киев: Изд. 2-е., Рад. шк., 1972, 244 с.
9. GAGIM, Ion, *Dimensiunea psihologică a muzicii* / Ion Gagim. Iași: Ed. Timpul, 2003. 280 p. ISBN 973-612-049-X
10. GAGIM, Ion, *Fundamentele psihopedagogice și muzicologice ale educației musicale*: Referat Științific al tezei de doctor habilitat în baza lucrărilor publicate în pedagogie. Chișinău, 2004, 18 p.
11. MORARI, Marina, *Evaluarea culturii muzicale a elevilor în procesul de realizare a curriculumul școlar*: Referat Științific al tezei de doctor în baza lucrărilor publicate în pedagogie. Chișinău, 2005, 22 p.

CZU 78.02:159.923.2

EXPLORAREA RELAȚIILOR DINTRE MUZICA ȘI EUL PERSONAL ÎN ACTIVITĂȚILE MUZICAL-DIDACTICE

Marina CALIGA, asistent universitar,
Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Abstract: *The phrase Personal Ego suggests highlighting the need to review the educational process, viewed as a whole and extended throughout human life from the perspective of the lesson of Music Education with a complex and integrated character of the problems facing humanity today. Proceeding from the fact that Music Education as a conception is treated through a continuous individual process of spiritual self-perfection of the personality through multiple forms of contact with the art of music, musical-didactic activities in this field explore relation between personal ego and music, emphasizing different dimensions. In this sense, the musical education of students has an artistic character and is based on the living nature of student communication - art and the relationship between art and life.*

Keywords: *Musical education, personal ego, musical-didactic activities.*

Actualitatea și importanța problemei abordate. Intrând în mileniu al treilea, mileniu al schimbărilor globale – atât în societate, cât și în practica educațională, suntem martorii multor evenimente care se produc într-un tempo accelerat și iese la suprafață o serie de probleme globale. Societatea modernă, dominată de transformări permanente și profunde, reclamă imperios idei și acțiuni noi. În fruntea acestor schimbări stă școala, elevii, cadrul didactic. Un lucru im-

portant, în acest context, este ca elevii să învețe a învăța pentru ca să se poată integra în societate. Scopul artelor în sistemul de învățământ general este să ofere cunoștințe temeinice despre lume și despre sine prin mijloacele artistice. Din aceste motive, predarea disciplinelor școlare necesită o schimbare a stereotipurilor vechi. Unul din factorii care contribuie ca elevii să se integreze în societatea modernă, devenind personalități, este formarea culturii lor spirituale. Dezvoltarea progresivă pune problema stringent anume pe ciclul de discipline în care *Educația muzicală* ocupă un loc de frunte în formarea elevilor. Dar ce înseamnă Eul personal? Cum are loc relația dintre muzică și formarea personalității? Care este rolul activităților muzical-didactice în relația Eului personal și arta muzicală?

Reforma învățământului muzical din R. Moldova în ultimele decenii a declanșat un larg proces de reconceptualizare a disciplinei *Educație muzicală* prin: dezvoltarea curriculară, reevaluarea și restructurarea conținuturilor sale, adaptate la metodologia de predare-învățare-evaluare etc. În acest context, pentru domeniul *Educației muzicale*, este necesară o viziune globală și unitară asupra conceptelor de *integralitate* și *sistem*, asupra activității de formare a personalității în procesul de educație muzicală.

Dezvoltarea problemei. Conceptul de *activitate* este tratat ca o formă de exprimare a individului integrat în tot ce îl înconjoară. În filozofie, conceptul de *activitate* determină specificul vieții oamenilor, al căror conținut integrează activitatea socială cu cea din natură. Comparativ cu legile naturii, legile societății valorifică acest concept numai prin activitate și în activitate. În științele pedagogice *activitate*, *activități* - ansamblu de acte fizice, intelectuale și morale efectuate în scopul obținerii unui anumit rezultat; folosire sistematică a forțelor proprii într-un anumit domeniu.

Savanții psihopedagogi cercetează fenomenul *activității* ca un proces activ, ca un sistem de principii teoretice și metodologice în educație. Astfel, S. Rubiștein menționează: „Activitatea și cunoașterea sunt două aspecte întregi, care formează o unitate” [21, p. 14]. A. Leontiev aplică în practică construcția activității interioare cu cea exterioară: „Aflându-se pe parcursul vieții într-o activitate sau alta se formează personalitatea integră” [18]. L. Vâgotsky ramifică *activitatea* după trei domenii: studiu, munca și jocul; transformate în științele filozofice prin așa direcții de cercetare: *activitate de cunoaștere*, *activitate transformatoare*, *activitate valoric-orientativă* [19, p. 159-169]. Cercetătorul I. Lieb examinează conceptul de *activitate* din patru perspective: activitatea practică; activitatea de cunoaștere; activitatea artistico-culturală; activitatea religioasă. Acest savant susține ideea prezenței a patru domenii în formarea fiecărui individ și le asociază cu patru realități fundamentale existente: Dumnezeu, Timpul, Bunătatea, Personalitatea [28, p. 11]. Iar H. Eysenck activitatea omului o distinge prin: caracter, temperament, intelect, calitățile fiziologice etc. [26, p. 2]. Capacitatea de a se include în societate prin activitate „aici și acum, adică renunțarea la stereotipurile învechite dă o proprietate integră gândirii contemporane” [17, p. 51].

Dar în ce mod se integrează conceptul în procesul educațional, devenind *activitate didactică*? Ca proces, se desfășoară în etape, în secvențele articulate logic, care concură la atingerea anumitor obiective operaționale [6, p. 327]. În opinia A. Orlov și V. Davîdov, *activitatea didactică* înseamnă: „personalitatea se integrează în activitate printr-un sistem de relații motivaționale” [20, p. 189]. *Activitatea didactică* ca fenomen, după E. Iudin, joacă un rol important, fiind indispensabilă lumii înconjurătoare [23, p. 266]. Din această perspectivă, savantul a cercetat sistemele educaționale, oferind un aspect integrator conceptului. M. Skatkin, cercetând aceste concepte în domeniul educațional, integrează nu numai conținuturile, dar și formele de organizare [22, p. 32]. Pentru S. Cristea, *formele de organizare a activității didactice* reprezintă modalitățile specifice de proiectare a procesului de învățământ la nivelul dimensiunii sale operaționale, totodată vizează perfecționarea corelației profesor-elev, realizabilă de-a lungul timpului în raport cu evoluțiile înregistrate la nivelul gândirii pedagogice și în planul instituției școlare [1, p. 186]. Dezvoltarea acestuia până în zilele noastre a angajat numeroase experimente avansate în cadrul unor paradigme de cercetare specifice pedagogiei tradiționale, moderne și postmoderne [7, pp. 220-222].

În urma acestor teze, scoatem în evidență câteva direcții pe care se bazează activitatea individului. Dar care este logica și cum se sistematizează *activitățile didactice* formând integralitate? Unul din criteriile principale este *interrelaționarea*. În realitate, toate activitățile prin proces sunt *interrelaționate*, chiar dacă una sau alta din *activitățile didactice* are proprietatea de a se integra de sine stătător. În figura 1 prezentăm schematic interrelaționarea activităților didactice aflate în proces:

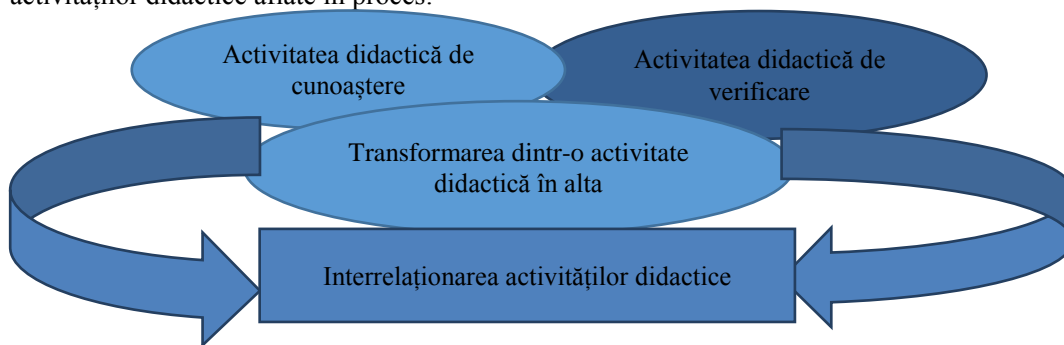


Figura 1. *Procesul de integralitate a activităților didactice*

Rezumând tratarea conceptului de *activitate didactică*, concluzionăm că valoarea sau importanța acesteia se observă atunci când îndeplinește diferite funcții. „Funcția, după S. Cristea, reprezintă o proprietate esențială pentru desfășurarea *activității* unui anumit sistem sau subsistem în condițiile raportării sale la alt sistem sau la alte subsisteme” [1, p. 96]. De aici rezultă că formarea personalității multilateral dezvoltate solicită individului implicare în diferite activități. Pentru a forma o atitudine față de o activitate este nevoie de a sistematiza activitatea multiaspectual, într-un sistem de activități dinamice. Astfel, activitatea pedagogică integrată va contribui la capacitatea educaților de a cunoaște realitatea pentru a ajunge la adevăruri prin abordarea integralității gnoseologice, axiologice, pedagogice.

Cercetând conceptele *activitate*, *activitate didactică*, ne aprofundăm în cunoașterea aportului acestora pentru problema cercetată. Teoria și practica *Educației muzicale* are diferite viziuni în tratarea *activităților muzicale* la lecție. În această ordine de idei, I. Gagim susține că *activitatea muzicală* este forma de practicare a muzicii [2, p. 15], iar V. Vasile spune că: „*Activitățile muzicale* și preocupările pentru realizarea lor sunt cele mai vechi din istoria educației” [12, p. 30]. Din perspectiva Reformei învățământului în R. Moldova, abordarea și sistematizarea *activităților muzicale* la lecția de EM este implementată în practica muzicală de mai mult de patruzeci de ani, dar o cercetare conceptualizată și profundă asupra conceptului nu s-a abordat până la capăt. Reforma curriculară a implicat o schimbare substanțială a procesului instructiv-educativ, fiind propus un nou model de predare, care să permită a forma la elevi o concepție unitară despre arta muzicală.

O educație muzicală, realizată științifico-practic, pune în centrul preocupărilor **didactice** valoarea formării elevului, integrat în aceste **activități**. Pertinentă, în acest sens, este afirmația lui I. Gagim: „*Activitatea muzical-didactică* – formă de educație/instruire muzicală în cadrul lecției, în scopul realizării obiectivelor didactice formulate în curriculumul disciplinar...” [12, p. 15]. Pornindu-se de la această idee, a apărut necesitatea cercetării și implementării în practică a conceptului de *activitate muzical-didactică*, prin care elevul este direcționat să se realizeze, să-și integreze ideile proprii cu cele ale colegilor, să-și evalueze propria activitate, să emită ipoteze și concluzii, pe care să le susțină cu argumente și să le găsească aplicații, să cunoască legitățile muzicii etc. Din punct de vedere practic, I. Gagim cercetează activitățile muzical-didactice, dând valoare fiecărei din *activitățile muzical-didactice*, argumentând statutul lor de „*activități de învățare*” [3, p. 43]. Savantul fundamentează conceptul de EM, demonstrând că „formarea eficientă și suficientă a competențelor muzicale la elevi, a culturii lor muzicale cere, implicit, o varietate mare de forme, constituite într-un sistem integru de Activități

Muzical-Didactice” [3, p. 42]. Analizând sistemele formării/dezvoltării Educației muzicale în lume din perspectiva evaluativă, I. Gagim explică: „Ca fenomen complex și polyvalent, muzica poate fi studiată sub diferite unghiuri de vedere, de pe diferite poziții, pe diferite căi” [2, p. 97]. „Dimensiunea muzicologică reprezintă epistemologia muzicii; ea valorifică definițiile moderne ale principalelor categorii ale muzicii, în fiecare din cele patru forme principale ale activității muzicale: creație, interpretare, audiere, analiză – care devin forme de experiență muzicală, diverse ca fond, dar integrate prin realizarea actului de comunicare cu muzica” [3, p. 3]. Luând ca bază această explicație, cercetăm la diferiți savanți însemnătatea acestui concept.

„Toate activitățile propuse vor pune accent pe acest aspect, adică pe muzică vie, pe interpretare, pe creație, pe percepție active. În felul acesta, ora de muzică include, sub diferite forme, cele patru activități muzicale cunoscute: compoziție, interpretare, audiere, analiza-critică, permițând intrarea pe fiecare din aceste căi în tainele artei muzicale” [4, p. 98]. Din această perspectivă, profesorul I. Gagim concepe drept domeniu educațional distinct, autonom al practicii educaționale și al științelor educației la noi în țară: „abordat din perspectiva educațională, acest concept capătă formă/conținut de **activități muzical-didactice**, realizează la lecție unitatea factorilor muzical și educațional, fiecare din ele exercitând două funcții: *artistică* – interpretarea/audierea/creația/analiza și *didactică* – valorificarea temei muzicale a lecției, muzicalizarea elevilor, documentarea în arta muzicii; formarea eficientă și suficientă a competențelor muzicale la elevi, a culturii lor muzicale cere, implicit, o varietate mare de forme, constituite într-un sistem integru de AMD” [3, p. 42].

Urmărind această abordare pentru *Educație muzicală*, observăm că, în cadrul lecției, au fost integrate **forme de inițiere muzicală** a elevilor: *audiția muzicii; cântul coral; însușirea cunoștințelor muzicale și despre muzică; citit-scrisul muzical; activitatea muzical-ritmică; executarea la instrumente muzicale pentru copii; jocul muzical; creația muzicală; caracterizarea verbală, analiza muzicii* [4, p. 98]. „Prin intermediul formelor de inițiere muzicală se realizează aprofundarea în lumea muzicii; noțiunile, categoriile, definițiile teoretice fiind însușite ca rezultat al actului muzical (de audiție/interpretare/creație a muzicii)” [10, p. 20]. „Fiecare din aceste forme are caracter integrator și polifuncțional de activități de învățare, de tehnologii educaționale, de forme inițiate în tainele muzicii, de experiențe muzical-artistice și muzical-pedagogice; experiențele muzical-artistic-pedagogice au rol dublu: de subsisteme ale sistemului de EM și de sisteme autonome de desfășurare/asimilare a valorii muzicii” [3, p. 11].

Cercetând conceptul de **activitate**, observăm evoluția acestuia, și anume, de la activitate muzicală, activitățile muzical-didactice, trecând prin forme de inițiere muzicală [3, p. 42], ajungând la constituirea *domeniilor de educație artistică* în învățământul din R. Moldova [9, p. 31]. Constatăm că unul din pilonii contemporani ai domeniului de Educație muzicală, M. Morari, în prelungirea conceptului savantului I. Gagim, propune ideea potrivit căreia: „*inițierea muzicală* este o posibilitate de învățare artistică, care poate fi realizată la trei niveluri: *nivelul informațional, nivelul practic, nivelul înțelegerii*. A iniția pe cineva înseamnă a începe o activitate, a-l introduce într-un *domeniu* de activitate” [9, p. 84-85]. În această ordine de idei trebuie să ne clarificăm de ce *domenii de educație artistică*? „Educație artistică, fiind un factor esențial al educației estetice, se realizează prin cunoașterea frumosului, prin mijloacele diferitor arte, rezultă că *domeniile* artelor s-au configurat în sistemul de învățământ general” [9, p. 31], și o altă explicație: „Relația muzică – viață trebuie să treacă prin toate activitățile muzical-didactice ale lecției, deoarece prin mesajul muzicii elevii studiază/descoperă însăși viața” [5, p. 142]. Prin experiment cercetăm activitățile muzical-didactice și relația lor dintre Eul personal al elevului.

Activitatea muzical-didactică de audiție muzicală. Ca concepție aparte, aparține lui B. Asafiev: „*Audiția muzicii* este una din activitățile care se bazează pe intonații. Elevii trebuie învățați să perceapă emoțional și profund tezaurul conținutului semantic în timpul audiției” [14]. În această ordine de idei, Dm. Kabalevsky susține: „Audiția muzicii înseamnă cunoașterea ideilor artistice pe care compozitorul le-a exprimat prin creația sa, motivele pentru care compozitorul a apelat anume la această formă și conținut muzical, atmosfera în care a luat

naștere tabloul muzical și rolul acestuia asupra personalității elevului” [16, p. 31-32]. Astfel, dezvoltarea culturii auditive se formează prin identificarea artei muzicale cu „*însăși viața*”. De aici înțelegem rolul *activității muzical-didactice*, care reprezintă categoriile de bază ale artei muzicale, precum genul muzicii, imaginea muzicală, dramaturgia muzicală, stilul creației, gradul de integralitate cu alte genuri de artă etc.

Muzicologul L. Berstain propune teza că: „Sensul muzicii trebuie căutat în însăși muzică. Muzica nu poate fi despre ceva [...] Muzica – este un sistem de sunete, care, integrându-se, creează o senzație estetică la audiere [15, p. 89-92]. „Integralitatea conținutului semantic al sferelor muzicii și comunicarea elevilor prin sferele intonaționale vor forma un dialog, prin care elevul va reacționa emoțional la muzica audiată. Ce loc ocupă în sufletul elevului muzica studiată, la ce se îndreaptă atenția elevului în procesul comunicării cu muzica – vor fi un sprijin pentru formarea lui ca personalitate” [13, p. 103]. Trebuie de luat în considerație faptul că fiecare elev ascultă muzica și o percepe individual. A. Piliceauscas propune un model de percepere auditivă a mesajului muzical printr-o structură tridimensională: *imagine muzicală* (mijloace de expresivitate muzicală, formă, conținut); *imagine artistică* – este nu numai însăși muzica, ci gradul de conștientizare a efectului său asupra ascultătorului; *trăsăturile caracteristice* stilului și epocii în care a fost creată opera [29, p. 46]. Ca domeniu aparte al disciplinei Educație muzicală, audiția muzicii urmărește direcțiile: formarea/dezvoltarea interesului față de arta muzicală; a auzului muzical; a memoriei muzicale; a gândirii creative; a percepției muzicale; a imaginației muzicale și capacităților interpretative și creative etc.; cunoașterea creațiilor muzicale și a celor despre muzică; capacitatea de a se integra, în baza cunoștințelor, în activitatea muzical didactică; educarea gustului muzical elevat; a senzațiilor estetice; a dragostei de neam, Patrie, a respectului față de istorie, tradiții, cultură muzicală din diferite colțuri ale lumii; a atitudinii emoționale față de artă etc. Prin procesul de audiție muzicală se cultivă următoarele calități: modelarea personalității prin natura muzicii; redarea prin intermediul muzicii a dispoziției și sentimentelor; a caracterului omului; a atitudinii lui față de natură; cultivarea auzului muzical etc.

Activitatea de interpretare muzicală, un domeniu de activitate care ajută elevul să se simtă el însuși muzician prin activitatea sa. Specificul activității de interpretare muzicală la lecția de Educație muzicală se organizează prin diferite forme: interpretare vocal-corală, interpretare instrumentală, interpretare solo și în ansamblu. L. Școlear cercetează activitatea interpretării muzicale ca o activitate ce integrează activitățile muzical-didactice, precum interpretarea vocal-instrumentală, interpretarea prin mișcări muzical-ritmice, improvizația cu compunerea muzicii etc. [24, p. 108].

Interpretarea vocal-corală, ca activitate didactică, a fost cercetată de către Z. Kodaly (Ungaria), G. Breazul (România), G. Muzicescu (Basarabia), Iu. Aliev, B. Iavorschii, N. Grodzenskaia (Rusia), Șt. Andronic, E. Mamot, M. Vacarciuc, (Moldova) și alții, cu toții relevând procesul de formare a culturii vocal-corale a elevului. Cântul vocal-coral, în diferite țări s-a dezvoltat diferit: în unele țări prin această activitate se pune accent pe solmizație și cunoașterea gramaticii muzicale chiar din clasa întâi; în alte țări, se pune accent ca activitate propriu-zisă, de la cântecul de leagăn, cântarea rugăciunilor, cântecelor din slujbe bisericești, ajungând la operele marilor compozitori.

Mecanismele complexe care stau la baza cântecului antrenează, în același timp, analizatorul auditiv, precum și aparatul fonator, coordonate de anumite structuri ale sistemului nervos central. Aceasta constituie un proces de formare integrativă a personalității școlarului mic (aparatul vocal/timbrul vocii, aparatul respirator/respirație, aparatul articulator/dicție, articulație, emisie, dezvoltare estetică și fiziologică etc.), care se transformă în competențe numai în urma unei educații sistematice și contribuie la realizarea următoarelor sarcini: educarea auzului muzical prin cântare vocal-corală; cultivarea vocii copiilor; formarea deprinderilor corecte de cânt; însușirea unui repertoriu vocal-coral de cântece; autoformarea creativă prin arta cântului etc. „Urechea mea percepe vocile zglobii ale copiilor”, subliniază profesorul georgian Sh. Amonashvili [25, p. 10]. Capacitatea de percepere și reproducere auditiv-senzorială reprezintă un factor important în

formarea/cultivarea auzului fin. Nivelul de dezvoltare a auzului e determinat, într-o anumită măsură, atât de perceperea interioară a evoluției melodice, cât și de reproducerea melodiei cu ajutorul vocii. În cazul copiilor care nu au dezvoltată intonarea melodiei cântecului, interpretarea la instrumentele muzicale devine cel mai eficient mijloc de dezvoltare a coordonării dintre auz și voce.

Interpretarea instrumentală. Întemeietorul acestui sistem se consideră compozitorul, muzicologul C. Orf. Realizarea repetată și sistematică, conștientă a unor exerciții muzicale ce urmăresc formarea capacităților, abilităților de execuție, interpretarea și decodificarea limbajului muzical, a notelor muzicale, prin intermediul jocului didactic, dezvoltarea capacităților interpretative la un instrument muzical – toate contribuie la consolidarea unor capacități, dezvoltarea unor aptitudini muzicale și cultivarea personalității din perspectivă muzicală. „Interpretarea instrumentală la lecție să fie înfăptuită pe căi cât mai eficiente în lumina modernizării întregului proces instructiv-educativ” [8, p. 125]. Formarea deprinderilor interpretative la instrumente muzicale pentru copii depinde, în mare măsură, de condițiile de lucru ale profesorului. Mai întâi de toate, aceasta depinde de instrumentele de care dispun, precum și de particularitățile de vârstă ale copiilor și experiența lor anterioară în ce privește interpretarea la instrumente muzicale. „Acest tip de activitate muzical-didactică introduce un element ludic în cadrul lecției, fiind un procedeu ce are mari beneficii în educația muzicală, întrucât facilitează dezvoltarea unor facultăți latente privind memoria, simțul ritmic, auzul muzical, vocea [27, p. 154]. E demn de menționat și faptul că jocul apropie copiii de muzică fără efort, pe o cale adecvată și proprie vârstei lor, contribuind la cultivarea creativității, fanteziei și imaginației. De asemenea, un avantaj al jocului muzical ar fi contribuția la depășirea timidității, formarea spiritului de echipă etc. Sarcina profesorului este aceea ca, în sala de clasă, să dezvolte tot spectrul de capacități de percepție, talentul de interpretare și de creație.

Extrem de valoroase, din perspectivă pedagogică, sunt reprezentările privind premisele psihologice și fiziologice ale dezvoltării capacităților muzicale. Formarea muzicalității este un proces complex ce ține de activitatea nervoasă superioară integrată a emisferelor creierului, cortexului cerebral și structurilor subcorticale. Muzicalitatea asigură posibilitatea dezvoltării abilităților de interpretare la un instrument muzical - ca mijloc de cunoaștere estetică și intelectuală a elevului. Studiile în domeniu arată că analizatorul chinestezic se află într-o legătură indispensabilă cu analizatorul tactil, iar abilitățile locomotorii sunt determinate de factori externi. Analizatorii tactili se caracterizează printr-o sensibilitate sporită la vârsta școlarului mic, de aceea calitatea sunetului, intonația, coloratura timbrală trebuie cultivate anume la această vârstă. Ca urmare a unei asemenea educații, care vizează formarea și reglarea mobilității, elevul devine mult mai receptiv față de arta muzicală. Rezultatele cercetărilor lui B. Teplov reprezintă o confirmare a ipotezei de natură psiho-pedagogică privind legătura existentă între mișcarea musculară și analizatorul locomotor al ritmului. Aceasta denotă faptul că „interpretarea la instrumente muzicale ritmice implică integrarea activității locomotorii” [30, p. 210]. În acest context, profesorul P. Weiss menționa: „La baza lecției de educație muzicală trebuie să stea o piesă muzicală integrală, iar educația ritmică trebuie să fie o parte integrantă a tuturor tipurilor de activitate muzicală” [32, p. 3-4].

E demnă de remarcat, în această ordine de idei, și opinia lui G. Țâpin, care consideră următoarele: „Actul decodării expresiv-poetice a ritmului în procesul de reproducere a unei piese muzicale creează un mediu propice pentru cultivarea simțului ritmic în muzică” [31, p. 26]. O serie de lucrări denotă formarea la elevi de vârstă școlară mică a vocii și a auzului muzical fin/rafinat datorită interpretării la instrumentele muzicale pentru copii. E foarte important că auzul muzical fin și capacitatea intonării/interpretării corecte sunt cultivate în mod activ la copii cu ajutorul instrumentelor muzicale. Urmează să răspundem la întrebarea în ce mod decurge acest proces destul de complex, dar atât de util și important? Un interes sporit, în acest sens, îl prezintă cercetarea profesorului lituanian A. Pilichauchkas, care relevă fezabilitatea însușirii muzicii utilizând diverse instrumente muzicale ritmice, cu diferite înălțimi, ca metodă

de activizare a capacităților muzical-senzoriale: metoda conștientizării semnificației intonate, metoda conștientizării semnificației individuale a operelor muzicale [29]. Printre capacitățile muzicale de bază, savantul B. Teplov relevă simțul modal, adică capacitatea de a distinge, în plan emoțional, funcțiile modale ale sunetelor în planul tonal major și minor. În practica pedagogică, profesorul pune în fața interpretului de muzică diferite sarcini: dezvoltarea capacităților muzicale ale elevilor; asimilarea cunoștințelor de ordin teoretic; familiarizarea cu tradițiile populare prin intermediul instrumentelor muzicale; consolidarea cunoștințelor în ce privește operele muzicale de diferite genuri, studiate anterior etc.

Teoria educației muzicale în școală are la bază aspectul practic, introducerea în procesul lecției a interpretării la un instrument muzical, ceea ce contribuie, în mod considerabil, la activizarea formării capacităților muzicale la elevi. Exersarea la instrumentul muzical la lecție implică dezvoltarea tuturor capacităților muzicale ale elevilor, printre care subliniem auzul muzical rafinat melodic, armonic, modal, tonal, dinamic, polifonic etc. Acestea reprezintă condiții favorabile pentru însușirea de către elevi a notației muzicale. De regulă, profesorii au la dispoziție cele mai simple instrumentele de percuție: tambur, doba, maracas, instrumente gălăgioase etc. Profesorul I. Gagim instrumentele muzicale pentru copii le clasifică în: instrumente de percuție acustice (ritmice, sonore: toba, tamburina, triunghiul, maracasele etc.); instrumente de percuție melodice: xilofonul, metalofonul, pianul etc.; instrumentele de suflat: armonicile de suflat, muzicuțe, fluierașe, flaute etc.; instrumente de coarde ciupite: țambal, harpă etc.; instrumente electronice: orgile etc. [4, p. 165]. E.M. Pașca, în cercetările sale, instrumentele muzicale le clasifică: obiecte sonore – fluierul cu apă, cutiuțe rezonatoare, bețișoare pentru ritm, ciocănelul pneumatic; instrumente de percuție – tobiță, tamburină, triunghiul, xilofonul, clopoței etc.; instrumentele de suflat – fluierul, triola (clavieta), muzicuța [11, p.35]. Exersarea interpretării la astfel de instrumente muzicale contribuie la aprofundarea cunoștințelor elevilor în domeniu. Diverse modalități de interpretare necesită o muncă diligentă, asiduă în vederea formării competențelor de interpretare muzicală, coordonarea mișcărilor, distingerea sunetelor dinamice și a celor timbrale.

Concluzie: Experimentele care determină la elevi prezența memoriei muzicale au dovedit impactul colosal al muzicii. Memoria muzicală reprezintă o calitate complexă de muzicalitate: e vorba de auzul intern, care e o parte din structura integră a memoriei muzicale și include în sine auzul analitic și motivația muzicală, fără de care nu ar putea exista auzul intern. Astfel, anume datorită motivației, care funcționează ca un mecanism, se dezvoltă cu succes auzul muzical. De aici rezultă că, pentru dezvoltarea copilului din punct de vedere muzical, un rol primordial l-ar avea gradul de motivare, dragostea față de muzică, iar dezvoltarea capacităților muzicale stă la baza motivației. În psihologia vârstelor și pedagogia copiilor, motivarea e definită în felul următor: mecanismul ce asigură realizarea unor anume acte comportamentale, începând cu faza inițială până la obținerea rezultatului, satisface nevoia actuală de educare a unei personalități integre/dezvoltate armonios.

Bibliografie:

1. CRISTEA, Sorin. *Dicționar de termeni pedagogici*. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1998. 460 p. ISBN 973-30-5130-6
2. GAGIM, Ion. *Dicționar de muzică*. Ch.: Î.E.P. Știința, 2008. 212 p. ISBN 978-9975-67-617-5
3. GAGIM, Ion. *Fundamentele psihopedagogice și muzicologice ale educației muzicale: Referat științific al tezei de doctor habilitat în baza lucrărilor publicate în pedagogie*. Chișinău, 2004. 55 p.
4. GAGIM, Ion. *Știința și arta educației muzicale*. Chișinău: Ed. ARC, 2007. p. 221. ISBN 9975-928-07-2
5. *Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar*. Chișinău: Lyceum, 2018. 272 p. ISBN 978-9975-3263-8-4
6. IONESCU, Miron, BOCOȘ, Mușata. (Coordonatori). *Tratat de Didactica modernă*. Pitești: Editura Paralela 45, 2009. ISBN 978-973-47-2481-9
7. IONESCU, Miron, RADU, I. *Didactica modernă*. Cluj-Napoca: Editura Dacia, 2001. ISBN 973-35-1084-X

8. MOTORA-IONESCU, A. *Îndrumător pentru predarea muzicii la clasele I-IV*. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1978
9. MORARI, M., PĂSLARU, VI., ALEKSEEVA, L. et al. *Educația artistică în preșcolaritate: Ghid teoretico-metodologic*. Chișinău: Pontos, 2016. 248 p. ISBN 978-9975-51-787-4
10. MORARI, M. *Evaluarea culturii muzicale a elevilor în procesul de realizare a curriculumului școlar*: Teză dr. ped. Chișinău, 2005. 200 p.
11. PAȘCA, E.M. *Un posibil traseu al educației muzicale în perioada prenotației, din perspectiva interdisciplinară*. Iași: Editura Artes, 2006. ISBN 978-973-8271-39-5
12. VASILE, V. *Metodica educației muzicale*. București: Editura muzicală. 2004. 423 p. ISBN 973-42-0375-4
13. АБДУЛИН, Э.Б., НИКОЛАЕВА, Е.В. *Теория преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях*: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва: Прометей, 2003. 223 с. ISBN 5-76-95-1671-2
14. АСАФЬЕВ, Б.В. *Музыкальная форма как процесс*. Москва, 1976
15. БЕРНСТАЙН, Л. *Концерты для молодежи*. Ленинград. 1991
16. КАБАЛЕВСКИЙ, Д.Б. *Как рассказать детям о музыке?* Москва. 1977
17. КОНЕВ, В. А. Культура и архитектура педагогического пространства. В: *Вопросы философии*. Москва: 1996, № 10
18. ЛЕОНТЬЕВ, А.Н. *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва: Политиздат, 1997, 304 p.
19. ПЕТРОВСКИЙ, А. В. *Общая психология*. Москва, 1970
20. ОРЛОВ, А.Б. Личность и сущность: внешнее и внутреннее я человека. В: *Психология личности: Сборник статей.*, 2003. 223 с.
21. РУБИНШТЕЙН, С. Л. *Основы общей психологии*. Москва. 1976
22. СКАТКИН, М. Н. *Проблемы современной дидактики*. Москва: Педагогика, 1984. 96 с.
23. ЮДИН, Э.Г. *Методология науки. Системность. Деятельность*. М.: Эдиториал УРСС, 1997. 246 с.
24. ШКОЛЯР, Л.В. *Музыкальное образование в школе*: Учебное пособие. Москва, 2001
25. AMONASHVILI, Sh. A. *Hello, children!* Moscow. 1983
26. EYSENCK, H. I. *The structure of human personality*. N. Y. 1953
27. HARROLD, R. *New approaches to elementary classroom*. Music second Ed. Englewood cliffs. 2005. 502 p.
28. LIEB, I. C. *The four faces of man. Phyllosophical study of practice, reason, art and religion*. The structure of human personality. 1971
29. PILICHAUSKAS, A.A. *Knowledge of music as a pedagogical problem: A Handbook for Teachers*, Moscow. 1992
30. ТЕРЛОВ, В.М. *Psychology of Musical Abilities*, Moscow. 1985
31. ТЫПИН, G. M. Formation of the young pianist's musical rhythmic sense. In: *Musical education at school*. Issue 9. London, 1974
32. WEIS, P. On the method of rhythmic education in the first grade of secondary school. In: *Methodology of musical education*. Moscow. 1975

CZU 78.087.68

ИСТОРИЧЕСКИЕ ПЕРСПЕКТИВЫ ИЗУЧЕНИЯ ХОРОВОГО ИСКУССТВА В ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕНИКА ДМШ

Маргарита ТЕТЕЛЯ, доктор педагогики, конференциар,
Анна ГЛЕБОВА, ассистент
Факультет педагогики, психологии и искусства
Бельцкий государственный университет имени Алеку Руссо

Rezumat: În articolul dat sunt reprezentate etapele istorice stabilite și dezvoltate în sistemul artistic de învățământ din Moldova, unde între cele mai primordiale activități era studierea artei corale. La fel s-au elaborat unele principii și metode de organizare a activității corale în școala muzicală pentru copii.

Cuvinte-cheie: *artă corală, școală de muzică, cântând, activități corale vocale.*

В процессе своего исторического развития музыкальная и вокально-хоровая культура Молдавии непрерывно накапливала духовные, нравственные, эстетические ценности, содержащие большой педагогический потенциал. В контексте истории культуры вокально-хоровое искусство является уникальным культурно-историческим феноменом, отразившим социодинамику молдавской культуры и вместившим весь спектр философских, религиозных, эстетических, этических позиций, характеризующих мировоззрение молдавского народа в тот или иной исторический период. В становлении хорового искусства и культуры Молдавии большую роль сыграли Г. Музическу, М. Березовский, А. Кристя, М. Быркэ, В. Попович.

Огромный вклад в научное определение хорового искусства в России внес выдающийся музыкальный и общественный деятель Б.В. Асафьев. В своих исследованиях ученый стремился объяснить сущность хорового исполнения, выявить стилевые особенности и раскрыть ее внутреннюю природу. *«Песня отражает душевный строй и мир эмоций, и горе и радость, и печаль и веселье, и раздумье, и юмор»* [1, с. 171].

В фундаментальных трудах исследователей вокально-хорового искусства В.А. Багадурова, К.М. Мазурина, И.К. Назаренко (Россия), Г. Матковская, М. Вакарчук (Молдова), С. Дрэгой, И. Павалаке, Б. Кобаснян, И.Оарчя, М.Чеголя (Румыния) приводятся ценные материалы, касающиеся истории, эстетики, теории и практики художественного пения, дается научно-объективная оценка наиболее известных вокальных школ, обобщаются достижения отдельных выдающихся певцов как вокальных, так и хоровых педагогов.

Чтобы представить состояние современного вокально-хорового творчества, необходимо вернуться к истокам хорового искусства в Молдове. Если рассматривать развитие вокально-хоровой культуры в Молдавии, ее истоками можно считать приоритет церковного влияния. В конце XIV - начале XV веков при возникших монастырях и епископствах (Нямц, Бистрица, Молдавица, Агапия, Путна, Драгомирна, Бисерикань, Каприяна, Вэрзэрешть и др.) начали учреждаться национальные православные школы, где главным предметом было пение.

Эти данные подтверждает Дж. Брязул, румынский педагог и музыковед: *«Как и в западноевропейских средневековых монастырях и церковно-приходских школах, в румынской школе церковное пение было главенствующим предметом»* [12, с. 22]. Наиболее значительную роль играли монастыри Нямецкий и Путнянский, которые в эпоху средневековья стали ведущими центрами музыкального воспитания и образования, а также хорового исполнительства в Молдове. Нямецкий монастырь был центром Молдовы, где впервые издавался «учебник» церковного музыкального обучения – Псалтирь, который состоял из двух частей: первая – введение в церковную музыку и нотное письмо, вторая – церковные песни и гимны.

Деятельность Путнянского монастыря прослеживается на протяжении почти полутора веков и освещается в исследованиях многих авторов (Г.Чобану [13], И. Барбулеску [8]). В 1481 году здесь начинает выстраиваться, система преподавания музыки, в частности, церковной, которая существовала почти сто лет [15]. Здесь церковная музыка преподавалась как общая составная часть подготовки церковнослужителей. На первых порах певческое обучение „проводилось по слуху” [10, с.208]. Лишь с 80-90-х годов XV века стали использоваться специальные книги по церковной музыке, которые были привезены из Византии, Болгарии, Сербии.

Архивные материалы, исследованные в г. Кишиневе (письмо Алесандру Лэпушняну, составленные во время первого его правления Молдовой (1552-1561), в котором он приглашает львовян присылать больше дяков в Молдову; учебники Еустратия Протопсалта и Антония, в которых изложена методика преподавания церковной музыки), дают возможность констатировать, что в XV-XVI веках музыкальное воспитание основывалось на хоровом пении.

Данный текст доказывает, что в Молдове музыка, в частности, религиозное хоровое пение, преподавались основательно, не сводились к простому обучению через слушание и повторение мелодии, а осуществлялись специальными учителями (протопсалтами), владеющими методикой преподавания музыки. Сущность религиозного музыкального воспитания и обучения состояла в системности обучения, наличии учебников по музыке (религиозные книги), наличии специальных требований для приема в школы - «*обладание чистым и красивым голосом*» [9].

Историк Штефан Барсэнеску утверждает, что такая система музыкального воспитания была присуща в XVI веке всему воспитанию как Западной, так и Восточной Европы. Ученый отмечает также, что наряду с церковной музыкой в европейских странах начинает развиваться и светская песня, „начиная особенно с XI-XII веков в Германии, то есть вместе с появлением трубадуров, носителей народных песен и мелодий” [9].

В этот период в Молдове были изданы первые национальные учебники музыки, а их авторы по праву считаются основателями молдавской хоровой церковной музыки. Иеромонахом Макарие (1750-1836) изданы ряд «учебников» вокальной религиозной музыки „Теоретикон”, „Анастасиматар”, „Ирмологион” (1823), в которые входило высотное соотношение звуков лада, характеристики интонационных особенностей. А также учебник Антона Панна (1794-1854) „Теоретический и практический базис церковной музыки или грамматика мелодий” [16]. Этот учебник внес элементы модернизации (метод диалога: вопросов и ответов).

Дальнейшее развитие церковного хорового образования существовало в епархиальных школах и духовных семинариях, а также в церковно-приходских школах, целью которых было формирование высокопрофессиональных церковных певцов с широкой теологической культурой.

К середине XIX века осуществлялось как частное музыкальное обучение (в домашних условиях, в частных школах и пансионах и за границей), например, в 70-е годы в Кишиневе учитель музыки «*дает частные уроки пения*» [3], так и школьное обучение в гимназиях, уездных и приходских училищах, например, открытие Кишиневской женской гимназии, основанной в 1876 г. А. Д. Ризо. [3]

Благодаря хоровой деятельности, введенной в содержание школьного музыкального воспитания (о чем свидетельствует документация школ того времени, где в списках учителей находится и руководитель школьного хора), расширяются дидактические и воспитательные цели предмета „пение”, состоящие в формировании навыков чистого интонирования, а также развитии интереса и любви к музыке.

Молдавское советское хороведение в послевоенный период и вплоть до недавнего времени опиралось на концепции, сформированные еще на рубеже XIX-XX вв. Тогда такие талантливые дирижеры-хормейстеры, такие, как: Г. Музическу, М. Березовский (Бессарабия), В. Булычев, Н. Ковин, П. Чесноков (Россия) С. Дрэгой, И. Павалаке, Б. Кобаснян, И. Оарчя (Румыния) сосредотачивали внимание преимущественно на вопросах методического порядка, с определенной культовой ориентацией, присущей профессионализму того времени.

В конце XIX - начале XX веков началась тенденция придания хоровой культуре национального характера, которая получила развитие в хоровом творчестве и педагогической деятельности выдающегося композитора Гавриила Музическу (1847-1903). Под влиянием идей Г. Музическу в начале XX века в Молдове начинает развиваться детское хоровое творчество, которое становится одной из ведущих форм массового музыкального образования. В общеобразовательных школах, гимназиях, в бесплатных музыкально-хоровых классах, а также в музыкальных учебных заведениях работали выдающиеся мастера хорового искусства. В 1889 году при Кишиневской Епархии открылся специальный „Класс певцов”, который стал успешно развиваться и в 1907 г. превратился в „Школу певцов”, директором которой становится выдающийся дирижер и педагог Михаил Березовский

(1868-1940), личность, оставившая глубокий след в развитии хоровой культуры Бессарабии. Будучи дирижером церковного хора и хора епархиального Собора, он предпринимает серьезные исследования в области фольклора и духовной музыки, которые широко использует в своей педагогической деятельности в епархиальном лицее, в педагогической школе и в консерватории.

Другая личность, внесшая значительный вклад в развитие хорового искусства и общего музыкального образования Бессарабии, - композитор и педагог Михай Быркэ (1888-1975). Совмещая деятельность педагога в консерватории и учителя вокальной музыки 2-ой Кишиневской мужской гимназии имени М. Эминеску, а также преподавателя хорового класса лицея № 2 для мальчиков Кишинева, он внес значительный вклад в развитие новых направлений в содержании хорового музыкального воспитания.

Первая попытка создания в Кишиневе музыкального учебного заведения специального образца, которое впоследствии стало образцом современных музыкальных школ, было образование частной музыкальной школы Василия Петровича Гутора в 1893 г. В.П. Гутор стремился организовать свою работу так, чтобы обеспечить всестороннее образование и развитие музыканта. Он считал, что *«организация музыкального образования должна быть такова, чтобы дать возможность развиваться до той степени, до которой каждый талант способен подняться. Для этого музыкальное образование должно быть повсеместным и общедоступным, таков принцип организации учебно-музыкального образования»* [4, с. 170].

Среди частных музыкальных школ, функционирующих в конце 90-х годов XIX в., следует отметить „Школу фортепианной игры и теории” выпускника Петербургской консерватории Н.Г. Прокина, которая открылась 1 сентября 1898 г. В школе велись следующие предметы: игра на фортепиано, хоровое исполнение, элементарная теория, гармония, контрапункт, fuga, канон, музыкальная форма, инструментовка, транспонирование, сольфеджио.

Выдающимся событием в истории развития музыкального образования явилось Кишиневское отделение ИРМО (Императорское Русское музыкальное общество) и открытие при нем Музыкальных классов, которые стали функционировать с 1 сентября 1899 г. Директором их был назначен В.И. Ребиков. Значительным событием в истории хоровой музыкальной культуры Бессарабии было открытие в 1900 г. Музыкального училища ИРМО и второй музыкальной школы В.П. Гутора. Благодаря инициативе В.И. Ребикова и В.П. Гутора, силами преподавателей и учащихся устраивались общедоступные музыкальные собрания, некоторые имели монографический характер, планировались концерты в уездных городах [4].

В сентябре 1900 г. начинает свою деятельность Музыкальное училище Кишиневского отделения ИРМО, благодаря которому была заложена основа профессионального музыкального образования. Директором училища утвердили В.И. Ребикова. Курс музыкальных предметов был аналогичен курсу Петербургской консерватории. *«Цель училища, - как определяли его создатели, - дать ученикам Бессарабской губернии образование не только специально-музыкальное, но и образовательное»* [4].

В результате усилий многих музыкантов и культурных деятелей 1 января 1919 г. в Кишиневе была открыта Консерватория. Музыкальное училище и консерватория существовали порознь до 1930 г., затем произошло слияние музыкальных заведений, в результате чего образовалась консерватория „Униря”, которая не обладала правами высшего учебного заведения, однако уровень оканчивающих консерваторию был высок. Обучаться здесь могли люди разные по возрасту и по профессиональной подготовке. По существу, она являлась своеобразным объединением, где давалось и начальное, и среднее музыкальное образование, обучались и дети, и взрослые.

Наряду с консерваторией „Униря”, в 1925 г. в Кишиневе открылось еще одно музыкальное учреждение - Национальная Академия Музыки и Драматического искусства, рабо-

тавшая по программе Бухарестской консерватории [4]. В Национальной консерватории особое внимание обращали на подготовку оперных певцов, делали акцент на *«серьезную постановку дела в оперном классе, где будет находиться на должной высоте как вокальная, так и драматическая сторона дела»* [4]. Кроме перечисленных выше, в 1936 г. была открыта третья, «Муниципальная консерватория». Все вышеизложенное позволяет заключить, что именно период 1918-1940 гг. стал более высоким качественным этапом в развитии музыкального исполнительского искусства Бессарабии, в котором немаловажную роль играл педагогический подход к процессу формирования личности музыканта.

Начиная с 1940 г., после установления советской власти в Бессарабии и формирования Молдавской Советской Социалистической Республики, была реорганизована система музыкального образования в Молдове. Это способствовало постепенному повышению качества образования и привело к унификации системы образования по всем параметрам, к консервативным тенденциям, отказу от ряда нововведений, а также к усилению идеологических акцентов в образовательной политике.

В 1940 году была открыта Детская Музыкальная школа-десятилетка имени Е. Коки при создавшейся в том же году Государственной Консерватории в Кишиневе. Эта школа была создана по подобию музыкальных школ-десятилеток при ряде государственных консерваторий СССР, которые были открыты при следующих консерваториях: Одесской, имени Столярского (1933 г.), Киевской (1934 г.), Московской (1935 г., школа получила название «Центральная музыкальная школа»), Ленинградской (1936 г), Белорусской (1939 г.), Азербайджанской (1939 г.), Тбилисской (1939 г.) и Ереванской (1939 г.). Так реализовывалась установка Всесоюзного Комитета по делам искусств СССР: „С целью серьезного улучшения подготовки музыкантов организовать музыкальные школы-десятилетки (с интернатом) при всех консерваториях Союза ССР” [6, с.42].

Сразу после окончания второй мировой войны, в декабре 1944 года, была открыта в Сороках первая музыкальная школа-семилетка для детей, затем, начиная с 1945 года, такие школы открылись в Кишиневе, Бельцах, Тирасполе, Бендерах. Эти музыкальные школы стали первичными учебными заведениями в области музыкально-исполнительского искусства, в которых дети обучались на: фортепиано, струнных инструментах, духовых инструментах, народных инструментах, - изучали музыкально-теоретические предметы, музыкальную литературу, а также обязательно во всех школах было хоровое пение.

Помимо того, что эти школы были направлены на подготовку молодых талантов для обучения в средних учебных заведениях, таких, как лицеи и музыкальные училища, они также преследовали следующую цель - формирования широко развитой личности в системе художественного образования. Широкое развитие детские музыкальные школы приобрели в 60-70 гг., вследствие чего на сегодняшний день в каждом районном центре существует музыкальная школа или школа искусств, которые работают по установленным Министерством нормативным документам: учебный план с четким установленным числом предметов и часов для их выполнения; программы/куррикулумы по всем изучаемым дисциплинам, а также большое количество хрестоматий и учебников.

Как уже отмечалось, хоровому исполнительству, начиная с основания этих школ и по сегодняшний день, в учебном плане уделяется должное внимание. Как и в 60-ых гг., так и на современном этапе, предмет ХОР присутствует в учебном плане по 2 часа в неделю (1-4 класс) и по 3 часа в неделю (5-7 класс). Изучая современный куррикулум, концепция которого адаптирована для музыкальных школ такими авторами, как М.С. Тетеля, И.Ф. Гажим, Т.В. Буларга, следует отметить, что целью музыкального воспитания/обучения на современном этапе в музыкальной школе так же, как и в системе воспитания, является развитие духовной личности ученика посредством формирования музыкально-исполнительской культуры. [14]

Новый этап развития детского хорового исполнительства начинается в 50-е годы, для которых характерны поиски новых форм музыкально-эстетического воспитания. К таким

новым формам относятся, прежде всего, хоровые студии, получившие в дальнейшем очень широкое распространение. В СССР первая хоровая студия родилась в 1954 году. Это была „Пионерия”, организованная Георгием Александровичем Струве в Подмосковье.

Эта студия стала своеобразной лабораторией, методическим центром, в котором постепенно сложились принципы организации учебного процесса. В ней ребята с четырех-шести лет не только пели в хоре, но и в процессе игр осваивали музыкальную грамоту, занимались ритмикой, слушали музыку, обучались игре на каком-либо музыкальном инструменте.

Рождение „Пионерии” оказало огромное влияние на массовое музыкальное воспитание. Вслед за „Пионерией” начали появляться аналогичные коллективы во всех союзных республиках. В Молдове подобные хоровые студии при общеобразовательных школах стали возникать в 80-е годы. Так, в Кишиневе зарекомендовали себя с самой лучшей стороны и стали популярными студии на базе СШ № 11 (рук. Шт. Андроник), СШ № 37 (рук. В. Калыганов), СШ № 36 (рук. М. Вартик), СШ № 32 (детская хоровая студия Национального Радио-Телевидения, рук. Шт. Каранфил). Однако еще до 80-х годов - периода появления студий на базе общеобразовательных школ - в 70-е годы продолжились поиски в области внешкольного хорового воспитания детей, которые привели к рождению двух детских хоровых студий на базе Дворцов пионеров и школьников - студии *Фиричел* (г. Тирасполь, рук. Е. Янковская) и *Lia-Ciocârlia* (г. Кишинев, рук. Е. Мамот).

Музыкально-хоровая студия *Lia-Ciocârlia* действует на базе Национального Дворца Творчества детей и подростков с 1973 года. Ее организатором и руководителем, наряду со Шт. Андроником и С. Волковой, стал дирижер и композитор Евгений Мамот. Более чем за 30 лет своего существования студия внесла огромный вклад в развитие национальной музыкальной культуры посредством выявления и воспитания молодых талантов, выработки разнообразных форм и эффективных методов приобщения детей к музыке, популяризации хорового искусства, пропаганды творчества отечественных композиторов. Со времени открытия студии хором руководили Евгений Мамот, Валентин Будилевский, Софья Волкова. Сейчас ее руководителем является воспитанница студии *Lia-Ciocârlia* Светлана Истрати.

90-е годы прошлого века в Республике Молдова были отмечены поисками новых направлений развития в различных сферах жизнедеятельности. „Рубеж XX – XXI веков, связанный с процессом перехода в новое столетие и новое тысячелетие, отличается небывалым взрывным характером трансформаций в культуре и искусстве, в том числе в вокально-хоровом творчестве” [5]. Тогда же началась разработка новой концепции в системе общего среднего образования. Одним из приоритетных направлений в инициативной педагогической деятельности послужила разработка новых принципов, методов и средств воспитания личности, внеклассной и внешкольной воспитательной работы. В итоге было принято решение о создании классов с музыкально-хоровым профилем на базе общеобразовательных школ, сыгравшее большую роль в развитии массового музыкального воспитания и детского хорового исполнительства. Деятельность этих школ, пережив трудные нестабильные годы, и в настоящее время демонстрирует высокие результаты в творческом развитии учащихся, а также решает одновременно проблему и массового, и профессионального музыкального образования детей.

По инициативе известного хорового дирижера, большого знатока детских исполнительских возможностей Штефана Андроника в 1988 году были организованы первые четыре экспериментальные площадки. Ими стали: средние школы № 11 (сейчас Лицей I. Creangă), № 36 (сейчас Лицей D. Meniuc), № 37 (сейчас Лицей им. Н.В. Гоголя) и интернат № 2. Основные организационные и методические установки этих новых преобразований отразились в *Положении о средней общеобразовательной школе с музыкальным (хоровым), художественным, архитектурно-художественным, театральным и хореографическим уклоном.*

Согласно этому документу, средняя общеобразовательная школа с музыкально-хоровым уклоном обеспечивает оканчивающим ее учащимся общее среднее образование и углубленное овладение знаниями и навыками по соответствующему виду искусства. Таким образом, выпускники 9-го класса этих школ получают два документа: Свидетельство об окончании гимназии и Свидетельство об окончании музыкально-хоровой школы. Последнее дает возможность поступления в специальные музыкальные учебные заведения (лицеи, колледжи). В настоящее время существуют 14 учебных заведений, на базе которых открыты классы с музыкально-хоровым уклоном.

На сегодняшний день отечественное молдавское хороведение еще не в полной мере пользуется опытом научного музыкознания и методологией музыкальной педагогики. Не в полной мере ставится вопрос о природе и духовных функциях хорового пения, и в целом хороведение «замкнулась» на проблемах репертуара и управления хором (Шт. Андрионик [15], В. Невое, Е. Богдановский и И. Попеску [11]).

Анализ перечисленной литературы о становлении музыкального образования в детских музыкальных школах и роли вокально-хорового искусства в этих школах, его эстетики, законах исторического развития певческой культуры позволяет говорить о широчайших воспитательных и просветительских (духовных) возможностях как вокального, так и других видов исполнительства, что дало нам основание выделить следующие предпосылки формирования вокально-хоровой культуры ученика в рамках детской музыкальной школы:

- специальное музыкальное образование (музыкальные школы) рассматривается как мощный фактор формирования художественной и духовной культуры, которая, в свою очередь, способствует самореализации личности ученика, его потенциальных возможностей и способностей. Специальное музыкальное образование в ДМШ становится процессом, в котором рождается личность ученика, обладающая творческим типом мышления, развитой музыкально-эстетической культурой, высоким исполнением и духовно-нравственными ценностями;
- взаимодействие исполнительской и вокально-хоровой деятельности позволяет обеспечить духовное развитие личности, что предполагает воспитание в учащихся вокально-хоровой культуры как части всей их духовной культуры;
- развитие духовной культуры ученика – это сложный процесс, осуществляющийся на основе взаимодействия эстетических факторов развития личности, выражающейся в особенностях внутренних преобразований личности ученика, на становление которой влияет музыкальное воспитание в ДМШ.

Библиография:

1. АСАФЬЕВ, Борис, *О хоровом искусстве*, М.: Изд. Музыка, 198, 216 с.
2. Бессарабское слово, 1929, 15 ноября, № 1755.
3. Бессарабские областные ведомости, 1879, 26 августа, №. 67.
4. ГУТОР, Василий, *Психологические основы и задачи музыкального образования* // Рус. Общество. / № 3. 1891. сс. 129-179.
5. МИРОНЕНКО, Елена, *Композиторское творчество в Республике Молдова на рубеже XX-XXI веков (инструментальные жанры, музыкальный театр)*. Автореферат дис. на соискание ученой степени доктора хабилитат искусствоведения и культурологии. Кишинев, 2016, 55 с.
6. Проект резолюции ВКИ по детскому музыкальному образованию и введению 11-летнего курса обучения, программы и учебный план музыкальной школы (1937) // Ф. 962, Оп. 3, Д. 216, 64 с.
7. ANDRONIC, Ștefan, *Organizarea corului de copii*, Chișinău: Ed. Literatura Artistică, 1983, 120 p.
8. BARBULESCU, Ilie, *Academie de muzica bisericească*. Arhiva, București: Ed. Lumina Moldovei, №2. 1925, 35 p.

9. BARSANESCU, Ștefan, *Pagini nescrise din Istoria Culturii Românești (sec. X-XVI)*. București: Ed. Academiei RSR, 1971, 303 p.
10. BOGDAN, Ioan, *Documente privitoare la Istoria Românelor*. București: Ed. Academiei Române, 1900. 312 p.
11. BOGDANOVSCI, E., POPESCU, I., *Îndrumări practice pentru dirijorul de cor*. Chișinău: Ed. de Stat a Moldovei, 1957, 93 p.
12. BREAZUL, George, *Un capitol de educație muzicală*. București: Ed. Cartea Românească, 1937. 40 p.
13. CIOBANU, Gheorghe, *Școala muzicală de la Putna (Ms. Nr. 56/544/576 I)*. „Stihirar”, seria „Izvoare ale muzicii românești”, vol. IIIБ, București: Ed. Muzicală, 1984. 276 p.
14. GAGIM I., TETEA M., BULARGA T., *Curriculum general pentru învățămîntul muzical-artistic (școlii de muzical/artistic)*, Aut. Bălți, 2010. 17 p.
15. OCTAVIAN, Lazăr. Cosma, *Hronicul muzicii românești*, v. I, București: Ed. Muzicală, 1973, 160 p.
16. PANN, Anton, *Bazul teoretic și practic al muzicii bisericești sau gramatica melodică*, București: Ed. Muzică Bisericească, 1845, 232 p.

CZU 785:787.1/4

ПРОИЗВЕДЕНИЯ МОЛДАВСКИХ КОМПОЗИТОРОВ В РЕПЕРТУАРЕ АНСАМБЛЯ СКРИПАЧЕЙ

Наталья МЕЛЬНИК, преподаватель по классу скрипки,
Окницкая школа Искусств имени Теодора Незарэ

Rezumat: În acest articol, autorul scrie despre necesitatea de a include lucrări ale compozitorilor moldoveni în repertoriul ansamblului de vioară. Sunt luate în considerare și principalele probleme care apar în cursul activității educaționale asupra pieselor lui B. Dubossarsky, S. Lobel, V. Zagorsky. Autorul vorbește despre beneficiile pe care le aduce studiul miniaturilor compozitorilor moldoveni la îmbunătățirea nivelului tehnic și artistic al membrilor ansamblului de vioară.

Cuvinte-cheie: ansamblu de vioară, compozitori moldoveni, coloritul național, abilități tehnice, dezvoltare creativă.

В воспитании юных музыкантов коллективное музицирование имеет давние и плодотворные традиции. Дополнительным стимулом приобретения новых навыков владения инструментом становится игра в ансамбле скрипачей и знакомство с творчеством молдавских композиторов.

Главная цель изучения пьес классиков молдавской музыки - приобщение учащихся к наследию национальной музыкальной культуры. Включение в репертуар ансамбля замечательных произведений отечественных композиторов способствует воспитанию у учеников любви к родному краю и уважению к народному искусству.

В работе замечательных педагогов М. Либермана и М. Берлянчика «Культура звука скрипача» говорится: «Главное требование состоит в том, что сочинение, включаемое в репертуарный план, помимо художественной значимости, должно предполагать доступный пониманию ученика основной тон звучания, непосредственно связанный с образно-художественным содержанием данного произведения» [3, с.153].

Одним из основных, особенно близких и доступных средств музыкального выражения, является культура душевного, проникновенного пения. Примером могут стать колыбельные, появившиеся с незапамятных времён и широко распространённые в народе. Многих композиторов вдохновляла музыка колыбельных песен на создание инструментальных авторских произведений.

Замечательными образцами такого творческого единения являются *Cântec de leagăn* Василия Загорского и Златы Ткач. Эти сочинения отличаются способностью проникать в

души людей, наполнять их добротой и теплом. Основой для переложений колыбельных для ансамбля скрипачей послужили пьесы для фортепиано.

С большим интересом учащиеся изучали произведение В. Загорского *Cântec de leagăn*. Начальная тема проводится в унисон. Движение в верхней половине смычка штрихом *legato* передаёт мягкий, певучий характер мелодии. Поступенное движение оказывается главным носителем мелодической непрерывности, плавности, является основой звуковой линии. Доминирующее место в изложении мелодии занимают секунды, где они нередко сочетаются с альтерированным понижением ступеней лада. Эти обострённые интонации подчеркивают состояние напряжённого раздумья.

Пример №6



Во время исполнения темы следует стремиться к глубине и «собранности» звучания, применяя умеренную степень вибрации и декламационного произношения в *legato*. Направления штрихов отражают подъёмы и спады в развитии предложения, подчеркивают его кульминационные точки. «Дыхание» фраз выражается в некотором динамическом нарастании и затухании. Использование композитором смены тембров между мотивами и предложениями помогает восприятию мелодии, подчёркивает выпуклость, рельефность формы.

Пример №7



Тембровое решение этой замечательной пьесы драматургически особенно значительно. Музыка разработки первоначально носит созерцательный характер. Эта призрачность приводит к ассоциации с картинами сновидений, как бы воссоздаваемых поющей мамой, мечтающей о судьбе своего ребёнка. Но постепенно возрастает динамическое нагнетание, которое приводит к небольшой каденции. Гармонически застывший облик главной темы после интенсивного развития воспринимается как тематическое «разрежение».

Пример №8



В каденции важным является выразительность звучания солирующей скрипки. Вибрация не должна прекращаться на кульминационной ноте. Интересная находка композитора - темповое «расширение» интонаций стона в эпизоде перед появлением триолей. Постепенно вступают остальные голоса, словно успокаивающие звучание солирующей скрипки.

Начало репризы знаменуется появлением главной партии: её образная сфера приобретает грустно-проникновенный характер. Она звучит более затаённо и ассоциируется с желанием погрузиться после драматической напряжённости в атмосферу ирреальных сновидений.

В время изучения пьесы В. Загорского необходимо уделить первоочерёдное внимание работе над звуком, динамикой. В. Григорьев писал: *«Важно не только свободно владеть всеми оттенками динамики, способами её воплощения, но и главное, уметь искусно строить общую художественную динамическую сторону интерпретации, её динамический рельеф»*. [1, с. 162].

Также требуется сосредоточить внимание учащихся на прослушивании и выдерживании пауз. Чёткое представление о паузах имеет огромное выразительное значение и недооценка его - распространённый недостаток исполнения.

В произведении широко используется способность собственного «дыхания смычка». *«При движении вниз с постоянной скоростью естественным является некоторое затухание звука («выдох»), тогда как при движении вверх, наоборот, некоторое его нагнетание («вдох»)»*. [2, с.39]. Посыл облегчённого смычка со значительной скоростью в конце фразы оставляет впечатление недосказанности, прерывистости музыкальной мысли.

Работа над пьесами В. Загорского и З. Ткач способствует воспитанию у участников ансамбля ассоциативных представлений, осознанию характера и приёмов интонирования напевных мелодий, также позволяет развивать следующие навыки игры в ансамбле: ровность звучания, слитность мелодических ходов, плавность и мягкость исполнения штриха *legato*.

При подборе пьес для репертуара ансамбля скрипачей необходимо учитывать некоторые особенности: первое - одновременно изучать контрастирующие в звуковом отношении произведения, второе - включать в репертуар пьесы разного стилистического направления.

Замечательные педагоги А. Ямпольский и Д. Ойстрах особое внимание уделяли развитию у учеников богатых художественных звуковых представлений. Для этого они рекомендовали изучение различных по характеру и музыкальным образам миниатюр, концентрирующих те или иные яркие звуковые краски. Именно такие возможности для педагога по ансамблю открывает изучение пьес молдавских классиков.

Творческий подход композиторов к созданию произведения отражается впоследствии на «репертуарности» той или иной пьесы. Огромную роль играет профессиональное владение автором инструмента, для которого написано сочинение. Использование его ресурсов помогает достичь в результате большего размаха и блеска.

Борис Дубоссарский является именно таким композитором. Его пьесы изобилуют жизнерадостными, динамичными мелодиями, пронизаны танцевальными ритмами. Произведения Б. Дубоссарского всегда привлекают внимание педагогов, с большим удовольствием и успехом исполняются учащимися на конкурсах.

Для переложения мы использовали две пьесы этого замечательного композитора: *Dans de glută* и *Oleandra și Hora*. Они являются скрипичными по своей природе, содержат определённые технические и художественные трудности.

Пьеса *Dans de glută* отличается живостью, непосредственностью высказывания, быстро меняющимся чередованием разнохарактерных эпизодов.

Пример №1

The image shows two staves of musical notation for Example No. 1. The first staff is in 2/4 time with a key signature of one sharp (F#). It begins with a fermata over a whole note, followed by a measure rest. The melody then starts with a quarter note G4, followed by eighth notes A4, B4, C5, B4, A4, G4. Dynamics include *mf* and *mp*. The second staff continues the melody with eighth notes G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, followed by a trill-like figure on G4. Dynamics include *mp*.

Г. Пирогова отмечала: *«Б. Дубоссарский тяготеет к сатирико-юмористической сфере образности. Особое отношение у него было к творчеству художников-карикатуристов: композитора покоряют точность, сатирическая заострённость ри-*

сунков Кукрыниксов, Х. Битструба» [5, с.33]. В произведении органично переплетаются сатирико-юмористичные сценки, передающие различные стороны жизни человека.

Интересное композиторское воплощение получает тема в средней части, которая ассоциируется с взволнованными, свободно «дышащими» мотивами молдавских инструментальных дойн. В выразительной кантилене мелодия разворачивается легко и непринуждённо. Работа над этой частью способствует развитию у учащихся навыка правильного распределения смычка, непосредственно отражающего выразительность мелодической линии.

Пример №2



В третьей партии используются приёмы *tremolo u staccato*, которые часто применяются в оркестрах молдавской народной музыки инструментами аккомпанирующей группы.

Пример №3



В. Ю Григорьев подчёркивал: «Звучание должно быть более динамичным, ярко окрашенным, агогически подчёркнутым» [1, с. 140]. Характерной особенностью пьесы *Dans de glumă* является использование композитором трёх видов акцентирования, т.е. исполнительского подчёркивания отдельных звуков. Первый – агогический акцент, он выражается в небольших изменениях длительности ноты. Второй – динамический, изменение силы звука. И третий – тембровый. «Разновидностью тембрового выделения является специфический для струнных смычковых инструментов вибрационный акцент, которому обычно сопутствует ускоренное проведение смычка». [2, с. 44].

В переложении для ансамбля используются разнообразные игровые приёмы: игра в унисон, в октаву, владение штрихами *martele*, *sautille*. Следует обратить внимание на установление должного контакта между солирующими и аккомпанирующими партиями. Правильное распределение звучности всех голосов с учётом необходимых градаций между ними способствует успешному исполнению этой миниатюры.

При подборе пьес для ансамбля скрипачей желательно выбирать произведения с ярко выраженной жанровой направленностью, частыми динамическими сменами и характерными особенностями штриховых вариантов.

Замечательным примером может служить музыка народных танцев. В ней, как правило, происходит использование ограниченного числа фраз – интонаций, которые в процессе изложения темы способны повторяться, причём в разных комбинациях. Благодаря этому, в музыке создаётся ощущение яркой калейдоскопичности, вечного движения.

Мелодии молдавских танцев, несомненно, передают характерные особенности нашего народа: оптимизм, жизненную силу, сноровку и ловкость, которые находят свое выражение в замечательных хореографических образах. «Где танцуют молдаване, там земля горит, а где поёт молдаванин – расцветает дерево», - поётся в молдавской народной песне.

С огромным удовольствием учащиеся работают над пьесой Бориса Дубоссарского *Oleandra și Hora*. Объединение двух танцев – принцип, взятый из фольклора, от традиций народного музицирования, отражающий в какой-то степени общие черты молдавского художественного мышления. Контрастность частей порождает напряжённое, конфликтно-драматическое развитие.

Начальная тема в *Oleandra* напориста, токкатна, в ней находит яркое выражение чёткий молдавский танцевальный ритм. В пьесе используется приём повторности направлений, трёхкратное проведение смычка вниз, когда границей между проведением служит перенос его над струной в исходное положение. «Подобный способ атаки применяется не только в эпизодах изящных, танцевальных, но и в музыке яркой, энергичной, а также в сочинениях гротескового характера, где требуется значительная акцентировка» [3, с. 104]. Возникает эффект прерывности дыхания, придающий теме особую напряжённость и взволнованность.

Пример №4



Лирическая *Hora* наполнена поэтическим духом дойны. Отсюда удивительная естественность в становлении тематического материала, в раскрытии его выразительных возможностей. Начало фразы носит успокоительный характер, но последующее развитие передаёт взволнованность музыкальной речи, подчёркивает незавершённость построений, устремлённых к дальнейшему развитию.

В переложении для ансамбля использованы элементы «переключек» голосов. Очень интересный эффект получается при правильном размещении на сцене участников коллектива. Внимание слушателей постоянно переключается с одного голоса на другой и позволяет следить за непрерывным развитием музыкальной мысли.

Пример №5



Во время работы над заключительным предложением в *Hora* следует добиться у участников ансамбля точного, одновременного вступления всех голосов в последнем проведении темы, словно в едином «хоровом» порыве. Затем вновь «врывается» вихревым движением танца тема *Oleandra*, как будто пытаясь затмить минуты одинокого размышления.

В процессе работы над этим произведением крайне важно обращать внимание учеников на синхронное исполнение штрихов, согласованность всех приёмов, уравновешенность силы звучания. Учащиеся должны ощущать скрытую пульсацию, внутреннее единство темпа и ритма, как своеобразных источников энергии.

Во время изучения пьес Б. Дубоссарского продолжается работа на более сложном материале над чисто ансамблевыми навыками: динамическим и штриховым единством исполнения. Постепенно осуществляется закрепление практических умений индивидуальной игры, приобретённых на уроках специальности. Также у обучаемых повышается острота восприятия музыкального материала, происходит дальнейшее развитие мелодического и гармонического слуха.

Ярким примером использования танцевального музыкального материала могут служить две миниатюры молдавского композитора Соломона Лобеля - *Oleandra* и *Bătuta*. Произведения С. Лобеля отличаются особым национальным колоритом. Думается, что в «некоторых из них можно обнаружить черты не только молдавского, но и еврейского происхождения, учитывая изначальную, исторически обусловленную взаимосвязь этих черт в музыкальной атмосфере молдавской земли» [4].

В пьесах органично переплетены характерные черты инструментального народного исполнительства, которые выражаются в умении использовать различные музыкальные

средства для подчёркивания интонационной, тембровой, метроритмической характерности народного наигрыша. Композитором применяется широкий спектр выразительных приёмов.

Oleandra - пьеса в форме танца веселого и жизнерадостного содержания. Праздничный, приподнятый тон повествования, богатое разнообразие тембровой палитры способствуют созданию яркого, красочного колорита.

Пример №9



Для выразительной передачи танцевального характера главной темы необходимо выработать у учащихся навык правильного распределения смычка. На первоначальном этапе исполнения должно свестись к выполнению важного правила: четвертную ноту играть большим смычком, использовать широкое, импульсивное его ведение, способствующее артикуляции звуков.

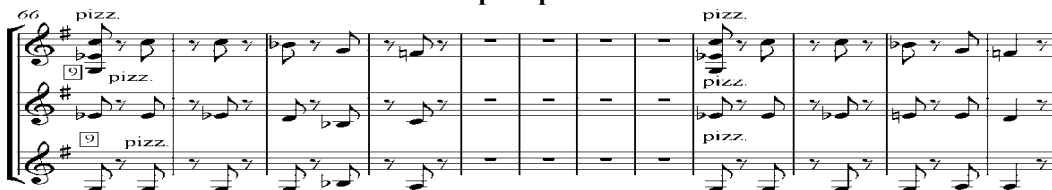
Для достижения особых музыкальных целей композитор использует интересные приёмы скрипичной техники. Например – *pizzicato*, исполнение которого осуществляется движением указательного пальца вниз и вверх, словно при игре на балалайке. Звучание должно быть чётким и ритмически правильным.

Пример №10



В средней части пьесы происходит внедрение темы, символизирующей прощание невесты с отчим домом. Техническая сложность исполнения этого предложения состоит в умении точного выдерживания пауз и синхронного звучания скрипок в *pizzicato*.

Пример №11



Оттенок грусти, внесённый лишь на короткий миг, сметается новым потоком танцевальной темы.

Очередной приём, который использует композитор, - штрих *saltando*. М. Либерман и М. Берляничик отмечают: «С одной стороны, исполнение штриха связано с бросковым способом звукоизвлечения, с другой – с использованием пружинящих свойств трости, с образующимся вследствие этого отскакиванием её от струны». [3, с.127] Звук при этом должен быть сухой, отрывистый, ассоциирующийся с игрой на каком-либо струнно-щипковом инструменте.

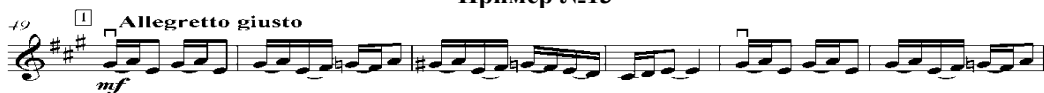
Пример №12



Работа над этим произведением способствует повышению технического и художественного уровня учащихся, овладению участниками ансамбля различными штриховыми приёмами и их разновидностями.

В пьесе Соломона Лобеля *Bătuta* - главная тема наделена интонациями, характерными для этого народного танца, с присущими ему динамичностью и яркостью. Мелодия отличается живостью и квадратностью, аналогичным по строению танцевальных тем. Это яркий крестьянский праздник.

Пример №13



Для увеличения взрывчатости и искристости музыки важным является правильное выполнение динамического акцента. Оно предполагает более значительный расход смычка на две заливованные шестнадцатые ноты и необходимость применения специальных усилий, чтобы воспрепятствовать «выкрикиванию» восьмушки.

Автором используются разнообразные приёмы скерцозного плана, сменяющие друг друга и передающие особую жанровую сущность музыки.

Пример №14



Реприза требует высокого уровня темперамента и масштаба. В завершающем эпизоде важно добиться яркого динамического нарастания на штрихе *sautille*. «В моторных эпизодах скрипичных концертов и в виртуозных пьесах, исполняемых штрихом *sautille*, большое значение приобретает ритмическая устойчивость, ровность движения» [3, с. 100]. Причиной, тормозящей создание единого «коллективного» ритма может быть недостаточность слухового контроля играющих за собой и друг другом.

Пример №14



Работая над исполнением коды, можно следовать рекомендациям, изложенным в книге: «Культура звука скрипача», где предлагается «использовать в качестве вспомогательного приёма метрические акценты, которые помогают налаживать координацию движений обеих рук» [3, с. 101].

В процессе работы над пьесой необходимо стремиться к чёткости исполнения всех штрихов, выработке у учащихся большой точности артикулирования и одинакового про-

изнесения всех коротких нот. Особое внимание учеников надо обратить на музыкальную выразительность фразы, умение дослушивать и распределять во времени звучание каждой ноты.

Отталкиваясь от образно-художественного содержания музыкального материала, педагог должен чётко сформировать у учащихся ясность слуховых представлений. Они включают в себя точность интонации, синхронность всех приёмов исполнения, осознание координационной чёткости движений рук и пальцев.

От умения участников ансамбля слаженно и точно выполнять замечания педагога зависит успешное исполнение пьес Соломона Лобеля, произведения которого отличаются отточенной музыкальной формой и чёткой драматургией.

В. Григорьев подчёркивал: «В миниатюре должен господствовать лаконизм, очень яркие, особенно характеристичные выразительные средства» [1, с. 182]. Во время прохождения пьес молдавских композиторов у обучающихся в классе ансамбля вырабатываются умения убедительного вариантного и художественного использования своих навыков в процессе исполнения музыкальных произведений.

Изучение творчества отечественных классиков способствует систематизации работы над всем арсеналом скрипичных штрихов. Работа над интересным музыкальным материалом помогает повышать технический уровень, позволяет улучшать культуру звука юных скрипачей и совершенствовать исполнительское мастерство учащихся.

При подборе пьес для репертуара ансамбля скрипачей необходимо учитывать уровень подготовленности учеников в настоящий момент. Также важным является планирование путей их дальнейшего развития и овладения более сложными навыками игры на скрипке.

К тому же исполнение произведений молдавских авторов часто бывает обязательным условием участия в конкурсах. И во многом успех выступления коллектива зависит от правильно подобранной программы.

Библиография:

1. ГРИГОРЬЕВ, В., *Методика обучения игры на скрипке*. Издательский дом «Классика XXI», 2006, стр. 140, 162, 182.
2. ГУРЕВИЧ, Л., *Скрипичные штрихи и аппликатура как средство интерпретации*, Ленинград: «Музыка», 1988 стр. 39, 44.
3. ЛИБЕРМАН, М., БЕРЛЯНЧИК, М. *Культура звука скрипача. Пути формирования и развития*, М., Музыка, 1985, Стр. 100, 101, 104, 127, 153.
4. *Миниатюра молдовеняскэ пентру виоарэ*, Кишинэу, Литература артистикэ, 1980
5. ПИРОГОВА, Г., *Молодые композиторы Советской Молдавии*. Сборник очерков, Кишинёв: Литература артистикэ, 1982, Стр. 33.

CZU 784(072.3)

FREDONATUL CA METODĂ DE DEZVOLTARE A MUZICALITĂȚII ELEVILOR

Liliana CÎȘLARU, profesor, gr. did. I
Liceul Teoretic „Ștefan cel Mare” din or. Drochia

Abstract: *The communication reflects the problem of developing students' musicality through the method of humming.*

The use of certain principles and specific methods of music education: music research audition, music analysis-characterization, humming, melogestics, melorhythmia and "listener's score" contribute to the development of both musicality and culture of perception, musical awareness of students.

One of the effective methods in this context - the internalization of music, which aims to move the sound discourse from "surface", from the level of sensory-auditory pleasure to its deep and multiaspective experience.

Another efficient method, the method of listening to music, which facilitates the process of auditory acquisition of musical creations, the discovery of the structure, the determination of the elements of musical language, etc.

By involving students in discovering the musical-artistic phenomenon and practicing the method of humming, the experiences of communicating with music, understanding and living it are developed.

Applying the humming one succeeds in acquiring and memorizing the motives, themes, songs from the musical creations.

As a result, students develop skills in auditive research and discovery of the sound events of musical discourse, personal expression through the types of humming of emotional states, making melogistics, melorhythmia and elaboration of the listener's score.

Keywords: Music perception, music internalization, music living, humming, musicality, musical awareness.

Fredonatul – respirația muzicală a sufletului
(George Bălan)

1. Fredonatul: definiție, tipuri, caracteristici

Fredonatul este un fenomen, e ceva ce se întâmplă cu fiecare din noi și care, după cum înțelegem, ne aparține de la naștere.

Referitor la fredonat, Ion Gagim menționează: „Fredonare - *Stare de muzică; Fluierat*. Act de comunicare cu muzica în mod interiorizat, de reproducere a ei, de regulă în mod involuntar.

În momentul fredonatului, Eul și muzica se contopesc într-un tot unitar. Omul fredonează în stări deosebite – de liniște și armonie interioară, „detașat”, într-un fel de realitatea vieții.” [6, p.84]

Fenomenul fredonatului demonstrează că omul și muzica sunt legați în modul cel mai intim, că muzicalitatea este o calitate intrinsecă ființei umane, că ea se raportează la cele mai subtile și profunde planuri ale Eului nostru. Astfel, fredonatul este cea mai intimă formă de a face muzică.

Acțiunea fredonării asupra omului se realizează conform nivelurilor:

Fiziologic – acțiunea fredonatului la nivel de corp, la nivel de simțuri elementare, vibrațiile care se transmit din interior.

Psihologic – în fredonat, totul (muzica) se simte mult mai aproape de tine însuși, de centrul interior, ceea ce nu se întâmplă în viața cotidiană ordinară. Sunt puse în acțiune procesele psihice: emotivitatea, gândirea, memoria.

Muzical – cânt interiorizat, pentru sine. În acest caz, este un *gen de interpretare* a muzicii. Cu toate că la suprafață apare doar un fel de „murmur” sonor, aparatul vocal și rezonator iau poziția adecvată cântului adevărat.

Spiritual – fenomen de „meditație muzicală”, revelație muzicală, stări irepetabile provocate de muzică, dar și pe care muzica le însoțește.

Filosofic – ascultarea completă, profundă a muzicii în interior, contribuie la o cunoaștere adevărată, lucidă și obiectivă, contribuie la apariția unor „întrebări”, „căutări”, posibile „răspunsuri”, cu apariția unor gânduri, reflecții etc.

În actul de fredonare, suntem deodată în 3 ipostaze: interpret, ascultător și creator.

Aici se întâlnesc cele 3 forme de a face muzică:

- crearea (persoana „extrage” muzica din sufletul său),
- interpretarea (fredonatul)
- audierea (aude muzica în sine). [4, p. 264]

George Bălan transformă fredonatul în instrument de înțelegere a muzicii. Anume fredonatul efectuează trecerea de la cântul obișnuit (îndreptat spre exterior, spre cineva) la cântul mintal – fredonăm pentru a ne reculege și o facem doar pentru noi. „*Cultivat, cântul devine o formă de artă, pe când fredonatul devine o formă de meditație*”, menționează autorul.[1, p. 22]

De asemenea, G. Bălan definește fredonatul drept *o contopire cu muzica*, cu calitățile ei. În cadrul evidențierii sublimului din muzică atestăm două funcții ale fredonatului:

- a) asimilarea corectă a unei idei muzicale;
- b) contemplarea de durată cu nuanță meditativă.

În lucrarea „Dimensiunea psihologică a cântului”, Mariana Vacarciuc susține: „Fredonatul este o facultate universală și, fiind studiat, s-au descoperit diversele sale moduri de a fi practicat.” [8, p. 90]

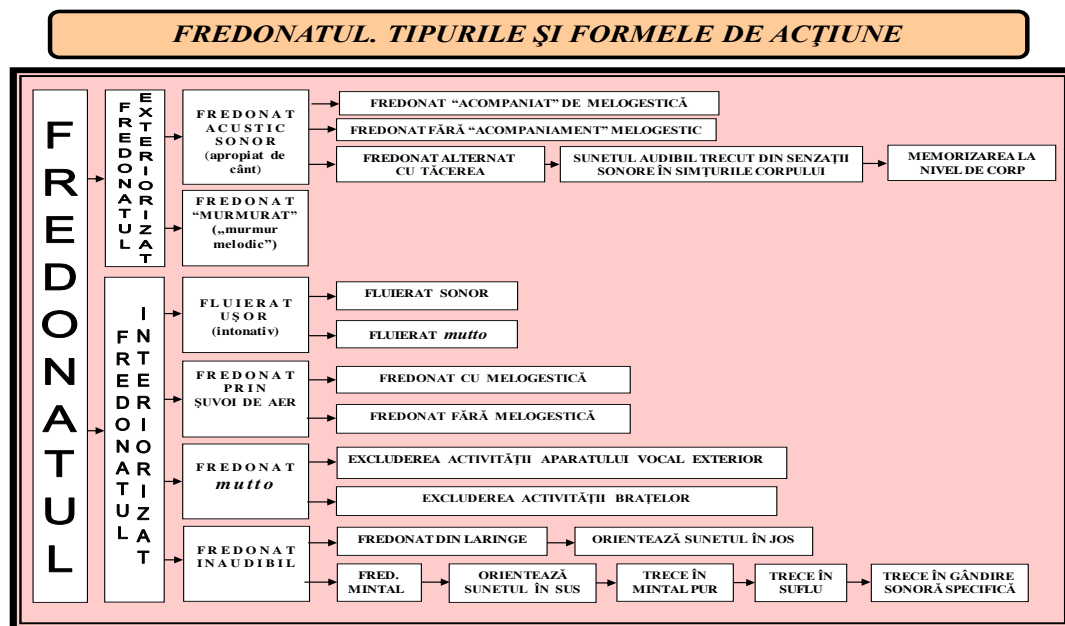


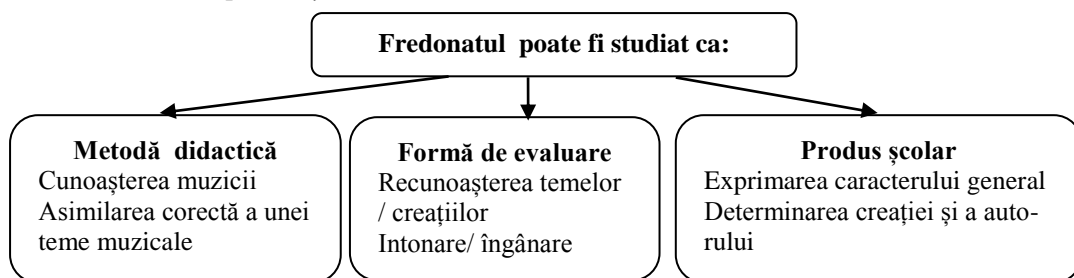
Figura 1. Fredonatul. Tipul și formele de acțiune

Sursa: [8, p. 91-92]

2. Fredonatul – aspect didactic

Procesul educațional la disciplina *Educația muzicală* este axat pe: „Formarea culturii muzicale a elevilor, ca parte componentă a culturii lor spirituale”; fiecare activitate fiind orientată spre atingerea acestui scop. De aici pornesc toate activitățile, spre asta tind, îmbinate și corelate – pentru a aduce în viața elevilor, prin diferite modalități și pe diferite căi (toate bine organizate și determinante) – cunoașterea fenomenului „Muzică”.

Aspectele didactice ale fredonatului se referă la aplicarea acestuia ca: metodă didactică, formă de evaluare, produs școlar.



Alături de alte activități care se realizează în cadrul lecției de *Educație muzicală*, fredonatul constituie calea de înțelegere și apropiere de muzică, facilitează „construirea” evenimentelor sonore, concentrarea asupra discursului muzical, intonarea interioară a sonorităților, organizate în fragmente, melodii, care pun în funcție aparatul vocal al elevilor, alăturându-se aici imaginația, emoțiile, trăirile, sentimentele. Cu cât experiențele elevilor se extind, iar pătrunderea în mesajul muzicii devine conștientă, cu atât se dezvoltă mai amplu sensibilitatea, emoționalitatea și intuiția.

Ca și celelalte forme de inițiere muzicală, fredonatul se bazează pe **percepția** vie a muzicii – trăirea, simțirea, înțelegerea, pătrunderea în muzică și însușirea ei. George Bălan menționează: „Până muzica nu răsună în interiorul nostru, ea încă nu s-a înrădăcinat în conștiința noastră. Deci, nu se poate vorbi de o adevărată înțelegere a ei.” [4, p. 267]

Auzul constituie o condiție esențială pentru înțelegerea lucrărilor muzicale, „parcursul auditiv” având cea mai mare influență asupra decodificării muzicii.

Repetarea vie a melodiei face ca muzica să răsună cât mai conștient în interiorul nostru. Cu cât melodia va fi mai interiorizată, adică cântată nu atât cu buzele, cât cu vocea interioară, cu atât ea va impregna profunzimea noastră și le va face să se bucure, să radieze, deoarece este prezent aici sentimentul înțelegerii.

Fredonatul reprezintă o modalitate simplă și accesibilă de a intona muzica, permite elevilor să „facă muzica proprie”, prin intonațiile lor, în modul cel mai direct și activ. Nu contează atât calitatea aparatului vocal, cât felul cum și ce se petrece în interiorul celui care cântă.

Formarea deprinderilor de fredonare necesită o organizare adecvată a activităților, un lucru care să se realizeze sistematic, să fie orientat și coordonat, solicitând efort atât din partea profesorului, cât și din partea elevilor.

Datoria profesorului este să-l învețe pe elev să intoneze nu atât muzica cu vocea, cât cu sufletul, chiar dacă vocea lui este mai modestă. Ceea ce este necesar pentru aceasta este:

- dorința de a comunica cu Muzica;
- prezența percepției muzicale;
- nevoia de a ne regăsi, cunoaște, descoperi prin muzică.

Este important să stabilim care fragment din creația muzicală audiată sau interpretată va fi fredonat, nu se va fredona întreaga creație, deoarece fiecare creație prezintă diverse grade de dificultate.

O deosebită importanță trebuie să acorde profesorul repertoriului muzical care va fi audiat și interpretat în cadrul lecției, selectând creații de o înaltă valoare artistică. Este necesar să se țină cont de particularitățile de vârstă, de experiența de comunicare cu muzica a elevilor, de varietatea stilurilor muzicale.

Stabilind repertoriul muzical, creația muzicală care va fi studiată, selectăm tipul de fredonat pe care îl vom utiliza cu elevii.

Procesul de fredonare este orientat spre colaborare, conlucrare dintre profesor și elevi. Este necesar să se evite fredonatul „formal”, care nu vine din interior, nu este însoțit de trăire și emoție.

De aceea, este foarte important să se țină cont de principiile *Educației muzicale*, mai ales principiul pasiunii, principiul interiorizării, principiul accesibilității, metoda acțiunii emoționale, metoda stimulării imaginației, pentru a facilita înțelegerea și trăirea mesajului muzical.

Profesorul îi va orienta pe elevi spre participarea activă și creativă în actul fredonării, transmiterea sentimentelor trezite de muzică.

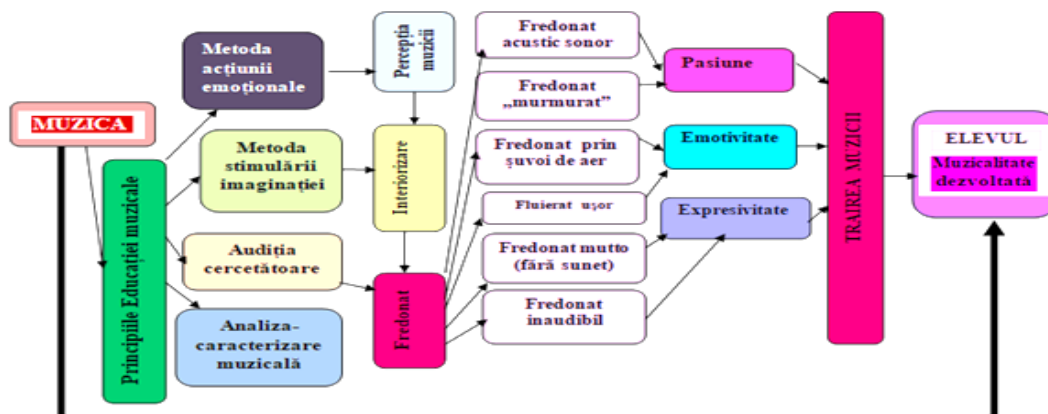


Figura 2. Modelul de dezvoltare a muzicalității elevilor prin fredonat (DMPF)

3. Modalități didactice de dezvoltare a muzicalității elevilor prin fredonat.

Fredonatul este un fenomen firesc, nativ, de aceea este aplicat în mod conștient în formarea capacității de a audia muzica.

Una dintre felurile de comunicare cu muzica, care are cea mai mare pondere în vederea cunoașterii și înțelegerii este „audiția conștientă a muzicii”, după cum menționează dr. Ion Gagim. Anume aceasta îi va ajuta pe elevi în procesul de însușire auditivă a unei creații muzicale, dar și în activitatea de fredonat, fiind un bun și eficient „instrument de lucru” în acțiunea de: ascultare, auzire, înțelegere, interiorizare a muzicii.

Atunci când creația muzicală ne este clară (ca structură, ca discurs, formă etc.), reușim să înțelegem cum au fost organizate ideile muzicale, construcția „pânzei sonore”, momentul culminației, sfârșitul creației muzicale.

Această clarificare a organizării creației muzicale ne conduce la pătrunderea în subtilitățile substanței ei sonore care, însușite la nivel auditiv, se depune la temelia auzului interior. În acest mod, Eul nostru își însușește materia sonoră, și-o apropiază, aceasta devenind parte indispensabilă a sa.

De aceea, este foarte important de a le forma elevilor concentrarea interioară, atenția, cercetarea auditivă (de la primul și până la ultimul sunet), care vor fi întotdeauna în legătură cu muzica care răsună.

Referindu-ne la *Traseul cunoașterii și înțelegerii unei creații muzicale*, acesta se poate realiza prin 2 niveluri:

- nivelul exterior (etape care se referă la muzică când ea răsună în exterior)
- nivelul interior (etape care se referă când muzica răsună în interiorul nostru, fără să fie auzită exterior).

O *metodologie a audiției muzicale*, care prevede căutarea, cercetarea și descoperirea muzicii este propusă de dl Ion Gagim în cartea „Ce este muzica și cum s-o înțelegem” [4, pp. 261-263]. În procesul audiției creației muzicale corpul este receptorul, iar în procesul interiorizării muzicii el este cel care transmite, realizează conexiunea inversă dintre ce s-a receptat și transmite ce a simțit. Pentru o interiorizare mai eficientă este bine să practicăm *audierea creației cu ochii închiși*, astfel conectarea la mesajul muzicii este mai profundă, se produce izolarea de factorii externi care ne pot abate de la ceea ce ascultăm, parcurgerea auditivă se face în „parteneriat” cu muzica, descoperirea evenimentelor sonore este mai concretă.

Tehnologiile pentru a cunoaște și descoperi discursul sonor, necesare pentru dezvoltarea competenței de fredonare sunt:

- Fixarea pulsației ritmice – stabilirea metrelui, ritmului, „pulsului” muzicii;
- Identificarea fizionomiei melodiei, configurația, mișcarea exterioară, grafică – obținerea substructurilor sintactice: motive, părți, culminație, sensul melodiei, conturul ei etc.;
- Melogestica;
- Meloritmia – „partitura ascultătorului”;
- Fredonarea temelor conform meloritmiei notate;
- Fredonarea îmbinând melogestica și meloritmia;
- Memorarea interioară – memorizarea la nivel de corp.

Fredonatul constituie prima formă de trăire a muzicii, după plăcerea de a o audia și interpreta, toate fiind indicii ale muzicalității noastre. Când muzica a pătruns în adâncurile sufletului și apoi o fredonăm, trăim plăcerea, dar și bucuria unei legături personale, a unui dialog și comunicări intime.

Memorizarea ideilor muzicale, prezente în creație sub formă de structuri sonore (motive, fraze, propoziții) este o altă metodă (condiție) a unei percepții muzicale adecvate naturii muzicii. Aceste motive, teme sunt fredonate (prin varietățile fredonatului) și ne facilitează pătrunderea în substraturile sonorităților, recunoașterea auditivă a creației, perceperea în interior, depunerea memorie și suflet.

Practicarea conștientă a fredonatului este similară actului gândirii; aici se integrează și fluxul respirației, care se modelează după fluxul sonor și care impregnează respirația de muzi-

că, mai mult chiar, face ca muzica să pătrundă, prin respirație, până în adâncurile ființei. Numai fredonând ideile, motivele, temele unei compoziții, aceasta poate fi înțeleasă.

O modalitate în plan exterior, fizic, al fredonatului o constituie acompaniamentul gestic al mâinii – *Melogestica*, „desenarea” în aer cu ajutorul gestului mâinii a ideilor muzicale, transpunerea în gesturi a mesajului sonor (mișcarea plastică a brațelor, mimica, acțiunea corpului). Fredonarea este o îngânare vocală, „din suflet” a unei melodii (îngânare vocală, vibrație interioară, cezuri de sens), iar gestul mâinii este reflectarea ideii muzicale, cu toate mișcărilor ei în urcare sau coborâre, cu toate lungimile acestei mișcări.

G. Bălan numește *meloritmia* o adevărată artă „a singurătății, a deplinei intimități” cu muzica. Fiind notate grafic pe pagină, motivele, fragmentele, melodiile prin diverse semne (puncte, săgeți, linii, spirale etc.) ne ajută la memorizarea cât mai adecvată a acestor motive, fragmente, melodii. În funcție de fragmentul muzical, semnele, notația va fi diferită.

Varianta finală, care conține toate elementele grafice ale notării în pagină reprezintă „*Partitura ascultătorului*”. Aceasta ajută la păstrarea în memorie pentru mai mult timp a creației muzicale.

George Bălan ne îndeamnă să receptăm muzica, compunându-ne fiecare partitura proprie, pentru a păstra înțelesurile ei peste timp. Realizarea acestei partituri este calea de a ajunge la o imagine clară a arhitecturii sonore, care marchează linii de forță, de maximă articulare semantică a ansamblului sonor”.

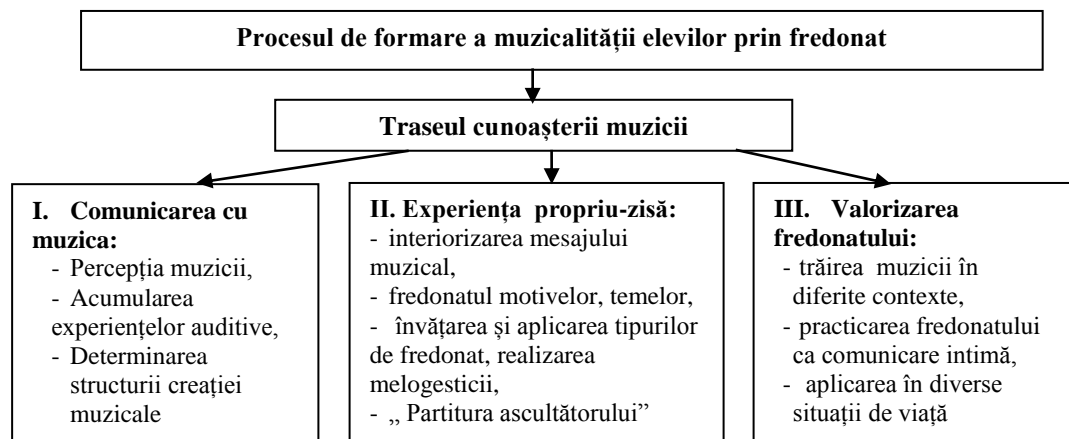
G. Cegolea a stabilit că: „În intonația muzicală, tonul vocii umane, determinat de formarea activității psihice în sunare – este întotdeauna emoțional-semantic „colorat” și, mai mult sau mai puțin, emoțional tensionat (în dependență de gradul de înălțime)” [2, p. 86] *Vox Mentis* transformă stările sufletești în trăire muzicală (respirație, contopirea cu sunetul, fonogestică). Acestea conduc la receptivitatea, intonarea și interiorizarea muzicală, redată prin pasiune, expresivitate, emotivitate.

Datorită tipurilor de fredonat utilizate în cadrul lecțiilor, elevii observă participarea lor conștientă la „interpretarea” personală, individualizată, intimă, originală a muzicii, determină specificul tipurilor de fredonat și simt modul de interpretare, își îmbogățesc experiențele de comunicare, înțelegere și trăire a muzicii.

4. Dezvoltarea muzicalității prin fredonat.

Principiile metodologice de dezvoltare a muzicalității prin fredonat se bazează pe principiile *Educației muzicale* precum: **principiul pasiunii, principiul unității educației, instruirii și dezvoltării muzicale, principiul acțiunii emoționale, principiul accesibilității, principiul interiorizării muzicii, principiul intuiției, principiul unității emoționalului cu raționalul, principiul sistematizării, continuității și gradației, principiul însușirii conștiente și active** [5, pp.79-76].

Fazele care favorizează dezvoltarea muzicalității prin fredonat:



La faza I are loc comunicarea directă cu muzica prin contactul direct și viu (audiția). Mesajul creației muzicale conține o totalitate de semnale sonore: mod, tonalitate, armonie, melodie, ritm, timbru, formă muzicală, care necesită a fi înțelese, ajutându-i pe elevi și pregătindu-i pentru celelalte etape: interiorizare, fredonat, intonare.

La faza II se produce trecerea muzicii în planul interior, la temelia Eului, un proces care necesită efort. Elevii vor fi antrenați în fredonarea motivelor și temelor conform tipurilor de fredonat, realizarea individuală a Melogesticii și „Partiturii ascultătorului”, se aplică tot arsenalul de cunoștințe și deprinderi, se organizează activități bine structurate axate pe formarea și dezvoltarea fredonatului. Experiențele elevilor se referă atât la redarea prin intonații, cât și la notarea grafică.

Faza a III prevede transferul celor acumulate la lecții de către elevi, mai ales *trăirea muzicii* (nu doar în cadrul lecției, dar în variate contexte), cât și utilizarea deprinderilor de fredonat în diverse situații de viață, conștientizarea comunicării intime, fidelitatea eului de a fi mereu cu noi, necesitatea elevilor de a se cunoaște, căuta și regăsi prin muzică.

În funcție de aprofundarea și înțelegerea creației muzicale, de activitățile muzical-didactice în care sunt implicați, elevii își dezvoltă competențele, care se disting conform nivelurilor:

Tabelul 1. Nivelul competențelor elevilor conform activităților muzical-didactice

Nivelul	Criterii	Activitate muzical-didactică
Minim	<ol style="list-style-type: none"> 1. Percepția/cunoașterea elementelor de limbaj care acordă expresivitate creației muzicale; 2. Ascultarea atentă și cercetătoare a creației muzicale; 3. Fredonarea cu voce a unui fragment din creația muzicală. 	<i>Creație + Reflecție</i> <i>Audiție + Reflecție</i> <i>Interpretare + Reflecție</i>
Mediu	<ol style="list-style-type: none"> 1. Determinarea succesiunii sentimentelor conform discursului muzical; 2. Utilizarea competențelor de a distinge structura melodiei (motive, fraze), forma muzicală; 3. Intonarea expresivă a fragmentului din creația muzicală. 	<i>Creație + Reflecție</i> <i>Audiție + Reflecție</i> <i>Interpretare + Reflecție</i>
Avansat	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificarea sentimentelor care domină în creația muzicală conform audiției cercetătoare; 2. Fredonarea fragmentului respectând caracterul muzicii, expresivitatea; 3. Aprecierea valorică a rolului mijloacelor de expresivitate la edificarea imaginii muzicale. 	<i>Interpretare + Reflecție</i> <i>Audiție + Reflecție</i> <i>Creație + Reflecție</i>

Trăirea muzicii reprezintă o fază supremă a comunicării cu ea. Pentru a-i ajuta pe elevi și a le înlesni calea spre ea, e necesar să parcurgem câteva *Faze ale comunicării muzicale*, propuse de Ion Gagim în cartea „Studii de filosofie ale educației” [7, p. 114].

Dezvoltarea capacității de auzire-percepție, interiorizare și trăire a muzicii constituie esența tuturor activităților muzicale.

În concluzie, menționăm că *fredonatul* asigură comunicarea intimă a elevilor cu muzica, apropierea de mesajul profund al muzicii. Trăirea și redarea emoției constituie o dovadă a comunicării spirituale, care definește corelarea Eului cu muzica. Pentru a deveni benefic spiritului, fredonatul, de obicei, visător și pasiv, trebuie să devină un act nu numai conștient, dar totodată activ și voluntar.

Fredonatul este cântul individual și discret, mai degrabă susurat, în care fiecare a găsit un companion intim al vieții sale pentru toate zilele, un însuși confident.

„Să avem grijă tot timpul ca conștiința să rămână în contact cu acest strat al sensibilității de unde îi vine influxul vibrator și care nu este altceva decât ceea ce numim noi *suflet*.” (George Bălan)

Bibliografie:

1. BĂLAN, George. *Petit traité de l'art de fredoneer*. Sankt Peter: Musicosophia, 1992. 206 p.

2. CEGOLEA, Gabriela. *Vox Mentis. Ghid practic pentru cântat și vorbit*. București: Armonia, 1995, 125 p. ISBN 975-918-317-4
3. EDUCAȚIA MUZICALĂ. Curriculum Național. Clasele a V-a – a VIII-a. Chișinău, 2019.
4. GAGIM, Ion. *Ce este muzica și cum s-o înțelegem*. Bălți: Indigou Color, 2019. 290 p. ISBN 978-9975-3316-0-9
5. GAGIM, Ion. *Știința și arta educației muzicale*. Chișinău: Arc, 2007. 224 p. ISBN 978-9975-61-423-8
6. GAGIM, Ion. *Dicționar de muzică*. Chișinău: Știința, 2008. 212 p. ISBN 978-9975-67-617-5
7. GAGIM, Ion. *Studii de filosofia educației*. Bălți: Editura Universității de Stat „Alecu Russo”, 2017. 160 p. ISBN 978-9975-50-191
8. VACARCIUC, Mariana. *Dimensiunea spirituală a cântului*. Chișinău: Garomont-Studio, 2017. 225 p. ISBN 978-9975-136-44-0

CZU 371.124:786.8(072)

STUDIUL ACORDEONULUI ÎN FORMAREA SPECIALISTULUI: ABORDĂRI METODICE SPECIFICE

Corin CIOBU, *asistent universitar*
Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte,
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

Abstract: *Possession of the accordion – is a successful way to achieve the goal of music education, which provides the formation of musical culture as an indispensable part of the spiritual culture of students. The study of the musical art of the accordion cultivates moral, spiritual qualities, education in students, thus serving a improvement and elevation towards spiritual-artistic values of humanity.*

Keywords: *accordion study, specific methodical approaches, musical art, student’s performing competences, skill, pupil, teacher.*

...Ascultând muzica, descoperă-ți capul, căci stai la o masă cu zeii...
(Grigore Vieru)

De-a lungul timpurilor, muzica a cunoscut o evoluție considerabilă din mai multe aspecte și genuri muzicale, precum ar fi cel vocal, instrumental și vocal-instrumental. Un rol important în evoluția muzicii l-au avut și instrumentele muzicale.

Organologia muzicală în evoluția sa a cunoscut diferite grupe de instrumente. Pe lângă instrumente cu coarde, de suflat, de percuție etc., există și grupul instrumentelor de vânt, din care face parte și acordeonul. El este ultimul vlăstar din familia instrumentelor de vânt și o rudă apropiată a diferitor armonici de mână, a armoniului, numit și „orgă de casă” sau „orgă portativă”, și a orgii mari (de biserică). Astfel, acordeonul are importante contingente. Ambele instrumente au claviatura pianului, numită și „manual”. Spre deosebire de „pedala” orgii, ambele produc sunete cu ajutorul unui burduf care, la orgă, se cheamă „foale”; în sfârșit, tehnica orgii se aseamănă mult cu cea a acordeonului, deși acesta din urmă, prin construcția lui, îi dă executantului deopotrivă și posibilitatea să dezvolte o strălucită tehnică pianistică. Comparând posibilitățile acordeonului cu acelea ale orgii, supranumită și regina instrumentelor, constatăm, firește, că orga, fie de biserică, fie de cinema, este superioară din cauza numeroaselor registre, respectiv timbre, și din cauza întinderii și intensității care stau la dispoziția organistului. [1]

Dacă comparăm acordeonul, evident acela cu clape de pian, zis și piano-acordeon, cu pianul, ajungem la concluzia că poziția ambelor instrumente unul față de celălalt e de la egal la egal: pianul are posibilități care îi lipsesc acordeonului și viceversa. Avantajele acordeonului față de pian sunt: posibilitatea extinderii unui sunet cu aceeași intensitate, am zice, până la infinit, emiterea unor sunete mult mai scurte decât cel mai perfect staccatissimo al pianului și, în sfârșit, posibilitatea de a-l transporta lesne și comod.

Instruirea la acordeon are și are drept scop dezvoltarea multilaterală și armonioasă a muzicianului/ pedagogului, înlesnind educarea etică și estetică-artistică a personalității. Mănuirea instrumentelor cu clape se consideră indispensabilă în pregătirea universală a muzicienilor de specialități diferite.

Tsyipin G. V., în lucrarea sa „Обучение игре на фортепиано” [13], demonstrează convingător rolul pianului (instrument cu clape, care poate fi utilizat pentru acordeon) în dezvoltarea aptitudinilor muzicale: auzului muzical, gândirii muzicale, memoriei muzicale, imaginației etc.

Cu același prilej, putem spune că și acordeonul are avantaje similare, educaționale și instructive. Se poate releva că acordeonul este instrumentul recomandabil pentru optimizarea și facilitarea procesului de educație muzicală. Într-adevăr, oportunitatea acordeonului constă în emiterea concretă a sunetelor scării muzicale, ușurând studiul intervalelor și al acordurilor, al polifoniei și al armoniei.

Reieșind din cele afirmate mai sus, deducem următoarele funcții pe care le are acordeonul:

- ✓ funcția solistică și de acompaniere;
- ✓ funcția etico-iluministă și estetică-artistică;
- ✓ funcția educativă (servește la instruirea muzicienilor de diferite specialități și se folosește în cadrul diferitor discipline muzicale);
- ✓ funcția dezvoltatoare (instruirea la acordeon favorizează dezvoltarea aptitudinilor muzicale și a intelectului muzicianului);
- ✓ funcția spiritual-sublimă (studierea artei muzicale predestinate acordeonului cultivă în elevi calități morale, spirituale, servind astfel la o perfecționare și înălțare spre valori spirituale-artistice ale umanității). [13, p. 36]

Profesorul Ion Gagim, care a abordat domeniul Educației Muzicale de mai bine de 40 de ani, în lucrarea „Știința și arta educației muzicale”, identifică mai multe idei fundamentale în cunoașterea și predarea educației muzicale, de care tinerii profesori trebuie să țină cont [4].

Facultatea oferă un model de specialist, care ar corespunde standardelor educaționale, apt de a realiza în școlile țării un învățământ formativ de calitate, centrat pe elev, orientat spre furnizarea de cunoștințe necesare adaptării la condițiile vieții actuale, cultivarea aptitudinilor și atitudinilor în domeniul muzical, cultural și spiritual. Specialistul trebuie să fie capabil să îmbine aspectul științifico-fundamental al competenței muzicologice și pedagogice cu cel aplicativ. Astfel, în scopul realizării cu succes a obiectivelor trasate, profesorul de muzică trebuie să fie competent în următoarele domenii:

1. **Teoretic și istoric muzical:**

- ✓ să cunoască fenomenul muzical *din interior*, sub multiplele lui aspecte, în toată plenitudinea sa – de la categoria de „sunet”, ca element originar al artei muzicii, până la categoria de „dramaturgie muzicală”; într-un cuvânt, să cunoască știința muzicii de la nivelul ei elementar până la cel superior;
 - ✓ să cunoască fenomenul muzical *din exterior*, sub aspectul evoluției sale în timp istoric și spațiu geografic; de la formele și genurile elementare până la cele superioare, să cunoască stilurile, epocile, curentele artistice, școlile naționale, creația compozitorilor și a interpreților, istoria instrumentelor muzicale etc.
2. **Practic-muzical:** să poată personal executa muzica la nivel artistic adecvat, să dispună de cunoștințe și deprinderi în domeniul interpretării instrumentale, vocale, dirijorale.
 3. **Metodic-muzical:** să poată organiza și dirija procesul practic de învățământ muzical al elevilor, să cunoască și să aplice optimal și rezultativ diverse căi, forme, tehnologii speciale de inițiere a copiilor în arta muzicii, adică să poată promova ora de muzică la nivel metodic-științific modern.
 4. **Psihopedagogic general și special:** să cunoască și să aplice legițele didactice și psihologice de educație/instruire a elevilor de diferite vârste, să dispună de cunoștințe în domeniul specific al pedagogiei muzicale, al psihologiei muzicale.

5. **General-artistic:** să dispună de calități „artistice” – expresivitate și plasticitate interioară și exterioară, limbaj expresiv și vocabular bogat.
6. **Cultural-uman:** să fie înzestrat cu cunoștințe în domeniul culturii umane, a istoriei artei, a literaturii naționale și universale, să fie inițiat în alte genuri de artă, să dispună de un larg orizont de cunoștințe despre lume și viață [3, p. 12], [4, p.42].

Din punct de vedere al pregătirii interpretative a profesorului de educație muzicală, recomandăm studierea diferitor metodici de predare a acordeonului. Deși unele din ele sunt mai vechi, au totuși un rol foarte important, deoarece cuprind în sine abordări și tehnici utile pentru acordeoniști. Remarcăm acele lucrări metodice recomandate tinerilor specialiști:

- ✓ „Metodă de acordeon”, Dionisie Chiroșca, Petre Neamțu [2]
- ✓ „Metodă de acordeon”, Iancu Mișu, Petre Romea [14]
- ✓ „60 lecciones Acordeon”, L. C. Hanon [15]
- ✓ „Método de acordeón”, Tito Marcos [7]
- ✓ „Método fácil de acordeón”, José Luis Lorenzo Rodríguez [6]
- ✓ „Cuaderno de Técnica para Acordeón”, Gorka Hermosa [5]
- ✓ „Complete accordion method”, Richard Galliano [16]
- ✓ „Об органной и клавирной музыки”, И. Браудо [9]
- ✓ „Юные аккордеонисты”, Г. Бойцова [17]
- ✓ „Теория и практика обучения игре на аккордеоне”, В. П. Бубен [10]
- ✓ „Самоучитель игры на баяне”, А. Басурманов [8]
- ✓ „Самоучитель игры на аккордеоне”, М. Двилянский [11]
- ✓ „Школа игры на аккордеоне”, В. Лушников [12]

În unele cazuri pot fi studiate și metodicile de predare a acordeoanelor cu butoane, care la fel au o popularitate mare. Acestea pot fi găsite atât în mediul online contra plată sau gratis, cât și în bibliotecile spațiului rusesc, european, american etc.

În concluzie, putem reflecta următoarele idei: dezvoltarea competențelor muzical-interpretative va spori formarea unei personalități a elevilor, caracterizată printr-o sensibilitate estetică, capabilă să răspundă diversității și unicității copiilor ca și viitorul profesor de muzică.

În activitatea profesională, viitorii pedagogi muzicali ar trebui să-și orienteze activitatea asupra trei domenii prioritare:

- a) Activitatea didactică prin predarea disciplinelor;
- b) Activitatea metodică prin elaborarea materialelor de studiu;
- c) Activitatea artistică prin participarea la diferite manifestații culturale.

Profesorul de educație muzicală trebuie să aibă o atitudine profesională pentru a răspunde tuturor condițiilor, de schimbare, mai ales realității de azi, să identifice, să creeze, să exploreze noi oportunități de dezvoltare, iar cunoașterea instrumentului muzical (Acordeonul) va servi drept cheie de succes în cultivarea dragostei pentru Educația Muzicală.

Bibliografie:

1. BABII, Vladimir. *Studiul de organologie*. Chișinău, 2012. 262 p. ISBN978-9975-4346-5
2. CHIROȘCA, Dionisie., NEAMȚU, Petre. *Metodă de acordeon*. Chișinău: Hyperion, 1992. 284 p.
3. GAGIM, Ion. *Dicționar de muzică*. Chișinău: Ed. Știința, 2008. 220 p. ISBN978-9975-67-617-5
4. GAGIM, Ion. *Știința și arta educației muzicale*. Chișinău: Editura Arc, 2007. 224p. ISBN978-9975-61-423-8
5. HERMOSA, Gorka. *Cuaderno de Técnica para Acordeón: Enseñanzas Elementales de Música*. 55 p.
6. JOSÉ Luis Lorenzo Rodríguez. *Método fácil de acordeón*. Sistema para acordeón piano y bajos estándar. 10 p.
7. MARCOS, Tito. *Método de acordeón*. Web. Revisión: diciembre del 2011. 326 p.
8. БАСУРМАНОВ, А. *Самоучитель игры на баяне*. Переиздание. Москва: Советский композитор, 1989. 119 p.

9. БРАУДО, И. *Об органной и клавирной музыке*. Москва: Музыка, 1976. 215 р.
10. БУБЕН, В. П. *Теория и практика обучения игре на аккордеоне*. Минск: ВГПУ, 2006. 171 р.
11. ДВИЛЯНСКИЙ, М. *Самоучитель игры на аккордеоне*. Москва: Советский композитор, 1992. 119 р.
12. ЛУШНИКОВ, В. *Школа игры на аккордеоне*. Москва: Советский композитор, 1991. 193 р.
13. ЦЫПИН, Г. В. *Обучение игре на фортепиано*. Москва: Просвещение, 1984. 254 р.
14. IANCU, M., ROMEA, P. *Metoda de acordeon* [online] [citat 10.09. 2020]. Disponibil: <https://ru.scribd.com/doc/238566584/Metoda-de-Acordeon-Misu-Iancu-Petre-Romea>
15. HANON, L. C. *60 lecciones. Ejercizi Per Fisarmonica, Acordeon* [online] [citat 10.09. 2020]. Disponibil: <https://ru.scribd.com/doc/104046344/Hanon-60-Ejercizi-Per-Fisarmonica-Acordeon-Fisarmonica-Accordion-Accordeon-by-Hanon>
16. GALLIANO, L. *Método de acordeón completa (libro/en Línea Audio)* [online] [citat 10.09. 2020]. Disponibil: <https://www.itm/Complete-Accordion-Method-Accordion-Lucien-Galliano-Richard-Galliano-Book-with-/163811878421>
17. БУБЕН, В. *Теория и практика обучения игре на аккордеоне*. БГПУ, 2005г.

CZU 786.2(072.8)(478)“19”(092)Zagorschi V.

ФОРТЕПИАННОЕ НАСЛЕДИЕ ВАСИЛИЯ ЗАГОРСКОГО В УЧЕБНОМ РЕПЕРТУАРЕ РЕСПУБЛИКИ МОЛДОВА

Елена ГУПАЛОВА, доктор искусствоведения, конференциар,
факультет педагогики, психологии и искусств,
Бельцкий государственный университет имени Алеку Руссо

Rezumat: În articol autorul examinează moștenirea pianului lui V. Zagorschi din punctul de vedere al valorii sale pentru concertul pianistului și predarea studenților în Republica Moldova. O atenție deosebită este acordată primelor aprobări competitive ale miniaturilor de pian ale compozitorului, care au promovat introducerea ulterioară a acestor piese în procesul educațional, precum și numeroaselor lor publicații în ediții locale și unionale.

Cuvinte-cheie: V. Zagorschi, moștenirea pianului, procesul educațional, aprobări competitive, concertul pianistului, publicații.

На протяжении большого творческого пути произведения для фортепиано всегда являлись своеобразной творческой лабораторией в композиторской мастерской заслуженного деятеля искусств и народного артиста Молдовы – Василия Загорского, предворяя появление на свет его более крупных сочинений, таких, как симфония, балет, кантата и др. Ещё в студенческие годы (1946), во время обучения в Кишинёвском институте искусств имени Г. Музическу под руководством профессора Леонида Гурова, создает, фортепианный цикл, состоящий из десяти миниатюр.

К окончанию консерватории В. Загорским было написано произведение крупной формы – *Фортепианная соната в 3-х частях* (1951 г.), которое стало одним из первых образцов данного жанра в Молдове. Это произведение создавалось композитором параллельно с ещё одним крупным сочинением – хоровой кантатой «*Под знаменем побед*», представленной в качестве дипломной работы в 1952 году. Наиболее популярной в пианистической педагогической и концертно-конкурсной практике оказалась именно вторая часть *Сонаты*, получившая название *Колыбельная*. Существует авторское переложение данной миниатюры для скрипки и фортепиано. Примечательно, что первой в местной печати была издана именно 2-я, программная часть данного крупного произведения (1958), а через несколько лет, в 1962 г., была опубликована вся *Соната* [1].

Соната Фа-мажор в 3-х частях была записана и до сих пор хранится в фонотеке Академии Музыки, Театра и Изобразительных искусств (АМГИИ) в исполнении профессора Александра Соковнина, долгое время возглавлявшего кафедру специального фортепиано в Молдгосконсерватории. В его концертном репертуаре, а также в педагогическом

репертуаре учеников именитого педагога можно было найти немало произведений отечественных авторов, которые он успешно внедрял в учебную практику на протяжении всей своей творческой деятельности.

В 1956 году В. Загорским был написан *Этюд-экспромт*, опубликованный в кишинёвской печати в 1957 году, во многом предвосхитивший появление балета «*Рассвет*» (1959 г.) [2]. Наряду с *Колыбельной*, данная пьеса также принадлежит к числу самых популярных и любимых всеми поколениями музыкантов произведений. Впервые все самые лучшие образцы отечественных фортепианных пьес дидактического и концертного репертуара были собраны воедино в республиканском нотном сборнике *Избранные фортепианные произведения молдавских композиторов*, изданном в 1961 году [3]. В данной музыкальной хрестоматии был вновь опубликован *Этюд-экспромт*.

Активным пропагандистом молдавской музыки во второй половине XX-го века наряду с известной пианисткой Гитой Борисовной Страхилевич, представляющей для апробации новые фортепианные сочинения на съездах и пленумах Союза композиторов, также являлась талантливый педагог, кавалер ордена *Gloria muncii*, заслуженный деятель искусств Республики Молдова, профессор Людмила Вениаминовна Ваверко. В. Загорский неоднократно утверждал, что «к моим рукописям она всегда относится с пониманием, умело разгадывает замысел, видит порой больше, чем написано в нотах» [4].

Часто произведения В. Загорского попадали в руки педагога и исполнителя Л. Ваверко буквально из-под пера автора. Например, при подготовке одного из учеников к 1-му Республиканскому конкурсу юных исполнителей в 1963 году она получила обязательную для 2-го тура пьесу В. Загорского «*Новелла*» всего за месяц до исполнения. Позже Людмила Вениаминовна вспоминала: «Мне, как педагогу Олега Майзенберга, одного из участников конкурса, пришлось вместе с ним осваивать и осмысливать новорождённое произведение» [5]. Не случайно именно исполнительская интерпретация О. Майзенберга (ныне ведущего профессора Венской Академии Музыки) вызвала бурный восторг слушателей и была высоко оценена всем составом жюри данного конкурса.

Несколько позже, в 1965 г., эта пьеса была опубликована кишинёвским издательством *Картя Молдовеняскэ* тиражом в 700 экземпляров [6], что дало большую возможность для её дальнейшего широкого использования в отечественной пианистической практике. Именно профессору Людмиле Ваверко принадлежит одна из самых ярких интерпретаций данного произведения, записанного во второй половине прошлого века по просьбе проректора по учебной части Кишинёвской Молдгосконсерватории Лидии Аксёновой и ныне хранящаяся в фонотеке АМТИИ.

Произведения, ставшие обязательными для многих последующих республиканских и межзональных конкурсов, писались композитором не только непосредственно ко времени проведения данных мероприятий, но зачастую и задолго до них. В числе таких работ значится и виртуозная «*Бурлеска*» В. Загорского, изданная в 1966 году [7]. Это произведение было создано в тесном соседстве с *Рансодией для скрипки, двух фортепиано и ударных* (существует авторский вариант переложения для скрипки и фортепиано данного сочинения). Гораздо позже, в 2001 году, *Бурлеска* вошла в число обязательных пьес, исполняемых на международном конкурсе имени *Е. Коки* в Кишинёве.

Это же произведение в 80-е годы прошлого века принесло международную славу Молдове не только на местных состязаниях, но и на межзональном конкурсе имени *М. Чюрлениса*, проходившем в Таллине в 1986 году, во многом обеспечив победу Инны Хатиповой (класс проф. Виталия Сечкина), исполнившей данное произведение в качестве обязательной национальной миниатюры и занявшей почётное 1-е место. На Первом Международном исполнительском конкурсе, проходившем в Кишинёве с 1-14 апреля 1997 года, Ольга Кошель (класс проф. Виктора Левинзона), кроме обязательной программы, включавшей три сложнейших тура, успешно сыграла *Бурлеску* В. Загорского, завоевав на данном состязании 4-е место.

Многими современными композиторами, которых воспитал В. Загорский: Г. Чобану, П. Русу, И. Маковой и др. - также было написано немало фортепианных миниатюр, пользующихся успехом в концертно-конкурсной практике не только Республики Молдова, но и других стран. Например, известное виртуозное произведение П. Русу *Joc ciobănesc* было включено в число обязательных национальных пьес на Международном конкурсе имени *Е. Коки* (Категория «С» - 2003 г. и 2005 г.).

Блестящее сочинение композитора Г. Чобану *Still-life with Flowers, Melodies and Harmonies*, написанное специально к Молдавскому национальному конкурсу молодых исполнителей, проходившем в 1994 г., вошло в число обязательных пьес и в 1995 году на последующем международном конкурсе имени *Е. Коки*. Это эффектное произведение концертного плана, полюбившееся молодым исполнителям, стало одним из наиболее популярных в списке произведений для фортепиано Г. Чобану – Председателя Союза Композиторов и Музыковедов Республики Молдова, который получил эту почётную эстафету в 1990-м году в буквальном смысле «из рук в руки» от своего учителя – Василия Загорского, возглавлявшего данную организацию в течение нескольких десятилетий.

Уже на протяжении многих лет такие произведения, как *Ostinato* и *Rondeau* Г. Чобану являются обязательными для участников международного конкурса имени *Е. Коки*, который регулярно проводится в Кишинёве (с 90-х годов прошлого века) музыкальным лицеем имени *Ч. Порумбеску*. Совсем недавно первая пьеса из этого фортепианного цикла – *Paysaje* - была избрана в качестве обязательного современного произведения, исполняемого на одном из престижных конкурсов в итальянском городе Cagliari.

В 80-е годы XX-го века второе рождение некоторым известным произведениям В. Загорского дало их повторное издание не только в местных, но и всесоюзных издательствах. Так, большую популярность в пианистической практике Молдовы и других республиках бывшего СССР получили в данное время такие его пьесы, как *Колыбельная* и *Этюд-экспромт*, изданные в Москве (1980, 1987 гг.) под редакцией преподавателя Консерватории имени Г. Музическу Алексея Мирошника [8].

В начале 60-х годов XX века в Молдове была издана целая серия нотных сборников фортепианных пьес отечественных композиторов, которые были составлены и отредактированы ведущими педагогами Кишинёвской государственной консерватории – Татьяной Войсеховской и Александром Дайлисом. Среди них была и фортепианная хрестоматия 1963 г., в которую вошёл *Финальный танец* из балета «*Рассвет*» В. Загорского, представленный в 4-х ручном переложении композитора О. Тарасенко [9].

По многочисленным просьбам педагогов и пианистов-исполнителей фрагменты наиболее значительных симфонических произведений композитора, получивших общественное признание, позже были представлены в авторской транскрипции для фортепиано. К числу таких сочинений относятся два балета В. Загорского – *Рассвет* и *Перекрёсток*.

Одним из наиболее известных современных пианистов, который по традиции всегда включает произведения Василия Загорского в свой концертный репертуар, является Александр Палей, окончивший Кишинёвскую среднюю специальную школу имени *Е. Коки* (ныне – лицей имени *Ч. Порумбеску*) по классу преп. Е. Ревзо. В качестве студента Московской консерватории имени *П. Чайковского*, он совершенствовал свои знания под руководством именитых педагогов – Б. Давидович и В. Горностаевой. Именно ему принадлежит самая яркая интерпретация сложнейших произведений композитора, таких как *Диафонии для фортепиано и струнных*, *Рассвет для скрипки, двух фортепиано и ударных*, *Соната-фантазия в 2-х частях*, а также изданная в 1988 году в авторском переложении для фортепиано *Малагенья* из балета *Перекрёсток*. Данное произведение было опубликовано в отечественном фортепианном нотном сборнике под редакцией преподавателей АМТИИ В. Левинзона и С. Коваленко [10].

Концертирующий пианист, победитель международного конкурса имени *И. С. Баха* в Лейпциге (1984 г.), А. Палей, ныне проживающий в США, сумел сохранить прочные связи

со своей родной Молдавией, где высоко ценят как его талант, так и огромную работоспособность. Композитор В. Загорский отмечал: «Палей мне сразу понравился своей исключительной музыкальной восприимчивостью и интуицией... чувствуется, что он весь в музыке, что она стала частью его жизни». И действительно, во время своих многочисленных гастрольных поездок на родину артист всегда с большим удовольствием разучивает новые фортепианные сочинения молдавских авторов, в том числе и Василия Загорского.

В 2004 году накануне музыкального фестиваля в Республике Молдова в своём интервью Александр Палей отмечал: «Вечер фортепианной музыки в Органном зале я посвящаю памяти своего учителя Василия Загорского, недавно ушедшего от нас навсегда. Это первый мой концерт в Кишиневе, на котором не будет присутствовать он, замечательный человек и композитор, которому я бесконечно признателен, чью музыку до сих пор с удовольствием играю на Западе».

Библиография:

1. ZAGORSHCI, V., *Cântec de leagăn*. (din Sonata F-dur). Chişinău: Editura de Stat a Moldovei, 1958. 6 p.; ЗАГОРСКИЙ, Василий. *Соната* для фортепиано. Кишинев: Изд. Картя Молдовеняскэ, 1962, 40 с.
2. ZAGORSCHI, V., *Studiu-expromt*. Chişinău: Editura de Stat a Moldovei, 1957, 12 p.
3. *Избранные фортепианные произведения молдавских композиторов*. (Для музыкальных школ, училищ и консерваторий.). Кишинев: Изд. Картя Молдовеняскэ, 1961, 187 с.
4. ПОЖАР, Сергей, *К таинствам пианизма: Уроки жизни и творчества Людмилы Ваверко*. Кишинев, Изд. ИПФ «Центральная типография», 1999, С. 4.
5. ВАВЕРКО, Людмила, *Драматургическая роль исполнительских средств в интерпретации «Новеллы» В. Загорского для фортепиано*. В: *Вопросы теории, истории и методики фортепианного искусства*. Сб. науч.тр. Кишинёв: Изд. Штиинца, 1991, С. 68.
6. ЗАГОРСКИЙ, Василий, *Новелла*. Кишинев: Изд. Картя Молдовеняскэ, 1965, 15 с.
7. ЗАГОРСКИЙ, Василий, *Бурлеска*. Кишинев: Изд. Картя Молдовеняскэ, 1966, 16 с.
8. *Пьесы композиторов Молдавии для фортепиано*. Ред.-сост. А. Мирошников. Москва: Изд. Музыка, 1980. 44 с.; *Произведения молдавских композиторов для фортепиано*. Педагогический репертуар музыкальных училищ. Сост. А. Мирошников. Москва: Изд. Сов. композитор, 1987, 72 с.
9. *Сборник фортепианных произведений для учащихся детских музыкальных школ*. (Пьесы, сонатины, вариации, этюды, ансамбли). Сост. и ред. Т. Войцеховская, А. Дайлис. Кишинев: Изд. Картя Молдовеняскэ, 1963. ч. I. (Для уч-ся 3-4 кл.) 177 с.
10. *Piese pentru pian*, Alc. B. Levinzon, S. Kovalenco, red. Iu. Ţibulschi. Chişinau: Ed. Literatura artistică, 1988, 112 p.

CZU 781(072.3)

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ГАРМОНИЧЕСКОГО СЛУХА УЧЕНИКА

Валентина НЕВЗОРОВ, доктор, и.о. конференциара,
Тараклийский государственный университет имени Г. Цамблака

Rezumat: În articolul dat se examinează unele procedee de dezvoltare a auzului armonic, se atrage atenția asupra imperfecțiunilor metodice din abordarea teoretică a unor teme din teoria elementară a muzicii și însușirea practică a acestora la lecțiile de solfegiu în instituțiile medii de educație muzicală. În partea generală a articolului, autorul evidențiază, în baza lucrărilor lui B. Tricikov, E. Davidova, V. Krasnoskulov, a altor pedagogi, precum și a observațiilor proprii, direcțiile generale și procedeele practice de lucru asupra fonismului intervalelor armonice, acordurilor, conștientizării rolului acestora în tonalitate, precum și însușirea îmbinărilor pe două voci și multivocalității în ansamblu.

Cuvinte-cheie: auz armonic, auz profesional, interval, acord, succesiuni armonice, structura, fonism, funcție, multivocalitate.

Теория музыки и сольфеджио, гармония и сольфеджио идут "рука об руку" друг с другом, но слуховой опыт должен опережать теоретические дисциплины, способствуя более глубокому усвоению музыкального материала. Сольфеджио - сугубо практическая дисциплина. Она призвана своеобразно сфокусировать в себе в виде практических слуховых навыков знания, получаемые по теоретическим дисциплинам, а также аккумулировать музыкальный материал, освоенный в классе по специальности, хоровом классе, общему фортепиано, ансамблю. истории музыки. «Сольфеджио, вопреки своей внешней чисто практической, прикладной направленности, является дисциплиной, предназначенной прежде всего для развития музыкального сознания как и инструмента музыкального сознания» [1, с. 14].

Прежде чем перейти к рассмотрению заявленной темы, отметим ряд проблем, с которыми сталкивается преподаватель вуза на лекциях по сольфеджио. Обращает внимание, что многие темы по теории музыки преподносятся формально, без проекции на конкретный музыкальный материал. К примеру, тема *Лады* изучается только в плане построения гамм, без активного интонационного закрепления. Это касается, в первую очередь, развития мелодического, интонационного слуха. Первое, с чем сталкивается преподаватель на занятиях, - это инертность, инфантилизм в исполнении фрагментов музыки, предлагаемых для изучения. Стараясь петь ноты интонационно и ритмически верно, студенты остаются глухи к красоте и образности музыки. Воспитание в студентах активного переживания непосредственно связано с работой над качеством интонирования. При постоянном внимании к нему интонация становится направленной, осмысленной, эмоционально окрашенной. Бездыханное пение, низкое произнесение слова также сказывается на качестве интонации. В этом плане занятия по сольфеджио идут в одном русле с хоровым классом. Принцип звукоизвлечения: "*узко, близко, высоко*", которому следовал выдающийся хормейстер Г. Х. Косинский, работавший много лет назад на кафедре хорового дирижирования Академии музыки, театра и изобразительных искусств, учивший студентов ощущать свои природные резонаторы, контролировать позиционную высоту звука на протяжении всего рабочего диапазона, является очень важным как в сольфеджировании одноголосия, так и в выстраивании многоголосного целого. Особое внимание уделяется интонированию хроматических переключений, остроте и динамике неустойчивых задержаний, исполнению педальных звуков. Все это в итоге способствует и улучшению качества гармонического многоголосного ансамбля.

Столь же важной является и выработка физического, "корпускулярного" ощущения ритма, его пульсации, ритмических акцентов высшего порядка, определения темпа исполнения. В последнем случае студентам предлагается ощутить внутридолевую пульсацию самых мелких длительностей, и студенты, как правило, довольно быстро определяют адекватную скорость движения музыки. В связи с недостаточным практическим закреплением метроритма студенты совсем забывают о правильной группировке длительностей, не всегда верно определяют соотношение сильных и слабых долей в тактах, и приходится постоянно фокусировать на этом их внимание.

Что касается развития гармонического слуха, то можно констатировать существенный разрыв между теоретическим изложением материала и его практическим освоением. Построение интервалов вверх и вниз хорошо изучается на бумаге, а вот на уроках сольфеджио их интонирование, особенно вниз, и восприятие на слух в крайних регистрах звукового диапазона представляет серьезную проблему. Недостаточное освоение как ладовой, так и фонической сторон их звучания сказывается и на дальнейшем изучении аккордов. При изучении этой темы в теории музыки аккорды обычно строятся и разрешаются только в тесном расположении и одном мелодическом положении, что ведет к выработке стереотипа, шаблона в построении аккордов. А ведь необходимо, чтобы учащиеся могли свободно располагать любой аккорд в музыкальном пространстве: тесно, широко, в смешанном расположении, осознавая функциональное значение каж-

дого звука, степень его устойчивости и неустойчивости и были в состоянии разрешить каждый его звук дифференцированно, соответственно конкретному расположению.

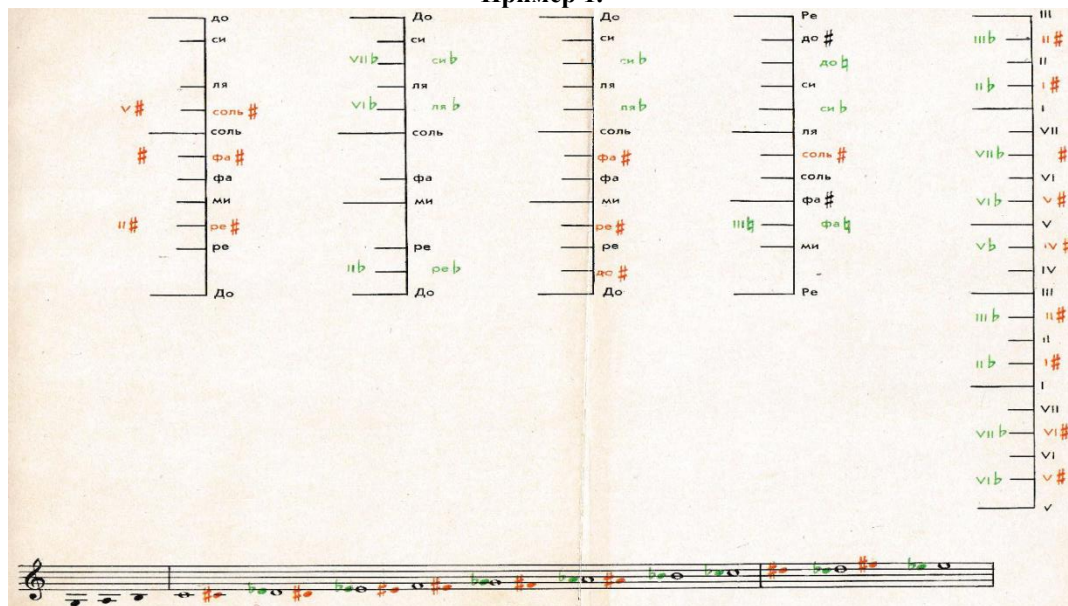
Разрешения септаккорда в септаккорд по правилам "круга" и "креста" в среднем звене ограничиваются только разрешением вводного септаккорда в доминантсептаккорд и, соответственно, - септаккорда второй ступени в доминантсептаккорд. Не объясняется, что правило "круга" действует при терцовом соотношении септаккордов, а правило "креста" при кварто-квинтовом, что эти правила универсальны и могут быть использованы при разрешении септаккордов побочных ступеней. В результате студенты затрудняются разрешить, к примеру, по правилу "креста" III_{65} или по правилу "круга" III_2 . При пении и слушании аккордовых последовательностей учащиеся не могут быстро определить в аккордах функциональное значение звуков (приму, терцию, квинту, септиму) и выполняют это задание с нарушениями норм голосоведения и разрешения. О недоученности, неподготовленности многих поступающих в вуз пишет В. Красноскулов: *«К величайшему сожалению, (...) сколько несчастных абитуриентов оказываются не в состоянии проинтонировать или услышать (определить на слух) - кто секунду, кто сексту, кто отличить субдоминанту от доминанты, кто хроматический звукоряд от диатонического. Но ведь всему этому надо было научить и научиться - раз и навсегда - два, три года, пять, семь лет назад!»* [1, с. 19].

Причины подобной ситуации В. Красноскулов видит в нарушении преемственности обучения в системе "школа - училище - вуз", а также в схематизации процесса обучения, когда на уроках сольфеджио отсутствует атмосфера творчества, дух музицирования, абсолютизируются шаблонные схемы, инструктивные примеры в отрыве от живой музыки. Он считает, что нужно стремиться к выполнению целевой программы – максимум - развитию профессионального слуха, опирающегося на триаду качеств: 1. активность слуха с его способностью к аналитической и синтезирующей деятельности; 2. наличие комплекса всех видов музыкального слуха и памяти в их процессуальном и физиологическом единстве и комплексном взаимодействии; 3. *«высокий уровень освоения музыкальной технологии и теории в самом широком смысле слова»* [1, с. 12-23]. Автор данной статьи считает, что музыканты на высшей стадии образования должны приобрести ряд слуховых профессиональных навыков, среди которых: способность чтения "глазами", то есть посредством внутреннего слуха любого нотного текста, а также способность в процессе непосредственного эмоционального восприятия *«произвести профессиональный слуховой экспресс-анализ сочинения (...) с точки зрения его структурных, языковых, стилевых параметров, инструментовки, интерпретации и т.п.»* [1, с. 10]. Но подобный уровень слухового развития достигается постепенным трудоемким изучением элементов и средств музыкального языка (ладов, интервалов, аккордов и т.п.) и доведением процесса *«освоения каждого элемента до совершенства; только тогда они, как атомы и молекулы, смогут в сознании учащихся объединяться в группы, последовательности, обороты, чтобы затем становиться частями осмысленной музыкальной речи»* [1, с. 19]. Иными словами, элементарные слуховые впечатления в процессе звукового потока должны восприниматься профессиональным музыкантом автоматически, подсознательно.

Существует немало традиционных методик слухового воспитания. По ним работают разные поколения музыкантов-педагогов, но, к сожалению, эти "старые" методики используются формально или недостаточно эффективно. К ним можно отнести первое болгарское, значительное по содержанию и объему музыкально-педагогическое сочинение *Столбица* Б. Тричкова, изданное впервые в 1923 году. Основные принципы этого метода подробно раскрыты в статье И. Пеева и С. Кристевой *Болгарский метод Столбица* Б. Тричкова (2), поэтому в данной работе мы подчеркнем лишь главные направления в его реализации в учебной практике. Основываясь на знании болгарской народной песни, Тричков создает свою собственную систему музыкального воспитания, отличную от западных систем (*цифирной, Тоники Соль-фа, Тоники-До-Метод, Tonwort*, которые исходят

из трезвучия, а не из гаммы). Он считал, что для болгарских детей необходимо выработать две основы: «тональное чувство, созданное под воздействием народной песни, и тональное чувство западноевропейской гаммы, которая может выполнить роль "технической" основы для обучения сознательному пению» [2, с. 118-119]. Термин *Лестница* имеет три значения: 1. гамма; 2. наглядное пособие - чертежи; 3. метод. Отправной точкой в музыкальном воспитании по методу Тричкова является пение по слуху. Он создает сборник *Начальные песни* (146 болгарских народных и других народных песен), выстроенных по принципу постепенного увеличения певческого диапазона, целью которых является установление координации слуха и голоса - "лестнификации горла" и "лестнификации слуха". Выученные по слуху песни должны подготовить заранее (на год раньше) музыкальный материал, который должен быть "сознательно" освоен в следующем году. Таким образом, в *Лестнице* каждый подход, новая форма работы - это новая ступень метода. В его основе - принцип систематичности и последовательности, активности и самоактивности, единства анализа и синтеза. От пения по слуху ученики переходят к "этапу пения по нотам без нот" по чертежу-лестнице, который совмещается с игровыми формами ("игра в учителя", "живая гамма", "игра в пианино", "живая лестница") и аналитической работой. После поступенного усвоения гаммы и пения с тоновыми названиями, ознакомления с нотами следует этап пения по нотам из учебника. *Лестница* постепенно усложняется за счет введения в звукоряд До-мажора альтерированных ступеней, интонирование которых постепенно вырабатывает чувство хроматизма и модуляции. На базе *Лестницы* происходит постепенное освоение разных видов ля-минора и других тональностей. Она приобретает значение ступенного пособия, которое используется всесторонне на всех этапах музыкального воспитания в Болгарии [3].

Пример 1.



Лестница дает возможность развития чувства гармонии уже на начальном этапе слухового воспитания. Тричков рекомендует вводить двухголосное пение наряду с поступенным усвоением гаммы (то есть во втором классе школы). Это простейшее двухголосие с косвенным голосоведением, когда один голос держит pedalный звук, а другой на его фоне движется поступенно, затем функции голосов меняются. При функциональном осознании той или иной ступени гаммы, введенной скачком, рекомендуется использовать двухголосный канон в приму, в котором нужная ступень выдерживается, как педаль. В этом случае происходит ее выделение в гамме, а по вертикали появляются

разные гармонические интервалы. Эти упражнения с успехом выполняются и на *Лестнице* с показом двумя руками или двумя указками. Далее вводится пение в параллельных терциях, параллельных секстах и с комбинированием косвенного и параллельного ведения голосов. По мере фиксирования той или иной ступени гаммы (обычно оно занимает 8-10 часов) происходит их функционально-гармоническое осознание. «После фиксации mi^1 тон осознается в трезвучии до-ми-соль; после фиксации re^1 и re^2 появляется трезвучие соль-си-ре; а после фиксации fa^1 - трезвучие фа-ля-до; далее вводятся упражнения по осознанию связей между ними, трехголосно-хоровые распевания в форме "дыхательной гимнастики", а позже постепенно последовательности из главных трезвучий и специальные "дидактические" песни» [2, с. 123]. В старших классах исполняются песни простого полифонического склада. В качестве иллюстрации приводим примеры, использованные в VI - X классах [3, с. 48-49].

Пример 2.

The image displays a musical score for five classes, each with a specific tempo and a reference piece. The exercises are written in a single staff with a treble clef and a common time signature (C). The exercises are as follows:

- V КЛАСС:** Tempo: Медленно. Reference: Пахельбель.
- VI КЛАСС:** Tempo: Умеренно. Reference: Болгарская народная песня, Обр. Др. Тумангелова.
- VII КЛАСС:** Tempo: С движением. Reference: Ал. Райчев.
- VIII КЛАСС:** Tempo: Скоро.
- IX КЛАСС:** Tempo: Оживленно. Reference: Болгарская народная песня, Обр. Пар. Хаджиева.

X К Л А С С

Andantino

П. Хаджиев

X К Л А С С

Умеренно

П. Стайнов

Fine

D. c. al Fine

X К Л А С С

Andante con moto

А. Бородин. Квартет № 1

Профилизация студентов, занимающихся по специальности *Музыкальная педагогика*, связана прежде всего с работой в общеобразовательных школах, музыкальных студиях, дворцах культуры, детских садах. Контингент студентов в группах разный, но по уровню музыкально-теоретической подготовки он, как правило, уступает учащимся, ориентированным на дальнейшую работу в профессиональных музыкальных коллективах. В процессе обучения они изучают полный комплекс музыкально-теоретических дисциплин, но в значительно сокращенном объеме и не столь глубоко. Больше внимание у них уделяется вопросам возрастной психологии и, собственно, музыкальной педагогики. У выпускников существуют объективные сложности, связанные с обучением неподготовленной детской аудитории, воспитанием элементарной музыкальной грамотности, организацией самодеятельных ансамблей и хоров. Все это стимулирует молодых педагогов искать новые дидактические приемы, использовать занимательные игровые формы освоения элементарных музыкальных элементов, четко определив конечную цель - приобщение учеников к восприятию серьезной классической музыки. Учитывая все вышесказанное, выпускники факультета *Музыкальная педагогика* должны не просто знать, но и прекрасно владеть всеми практическими навыками метода *Столбича* Б. Тричкова.

Известна основательно разработанная методика развития гармонического слуха Е. В. Давыдовой [4]. Определяя гармонический слух как способность восприятия многоголосия, она указывает, что слух может фокусироваться на фонизме созвучий, на функцио-

нальном значении аккордов и их связях между собой, а также на отдельных голосах или звука аккордов. Задача педагога заключается в том, чтобы воспитать направленность на те или иные стороны многоголосия, закрепить многоголосные внутренние представления. Особое внимание следует обратить на комплексное слышание созвучий и аккордов, их фоническую окраску. Прием определения аккорда путем пропевания каждого его звука Давыдова считает неполноценным, так как аккорд воспринимается только мелодически, а не как единый комплекс. Гармонический слух активно развивается в процессе сочинения музыки, разного рода импровизаций (в хоре, за инструментом). К примеру, дается задание сочинения собственной мелодии на определенную гармоническую последовательность, чтобы она соответствовала аккомпанементу. Очень полезна гармонизация мелодии на слух. Она реализуется в разных формах: педагог может предложить группу аккордов для того, чтобы ученик мог самостоятельно выбрать нужные гармонии. Иногда преподаватель подписывает под мелодией ступени римскими цифрами, как бы подсказывая функциональное направление при выборе аккордов. Главная задача при создании многоголосия, по мнению Давыдовой, заключается в воспитании чувства строя.


Начало работы над многоголосием начинается с двухголосия. Она отмечает различные приемы, используемые на уроках сольфеджио. Это, во-первых, пение канонов для закрепления гармонического звучания интервалов. Так, румынский педагог Edith Visky использует двухголосный канон, в котором преобладают терции, на 2/4, а затем на 3/4. При ознакомлении учеников с квартами и квинтами – инструктивный трехголосный канон по терциям вниз в объеме квинты. По вертикали в нем возникают гармонические терции, мажорное трезвучие, квинта с удвоением одного из звуков или просто квинта [5]. Другой румынский педагог Ana Motora – Ionescu применяет двухголосный канон для запоминания устойчивых ступеней *До-мажора*. Изучая гамму *ми-минор* и *гармоническую сексту*, она приводит в качестве примера фрагмент из *Арлезианки* Бизе, а при демонстрации этого интервала в *Си бемоль-мажоре* – *Летнее солнце* Моцарта, где использованы двухголосные каноны в приму [6]. Преподаватель первого курса румынского лицея Constantin Tucaliuc при изучении всех видов простых и составных интервалов (диатонических, хроматических, энгармонических) использует авторские двухголосные каноны в приму М. Jora и N. Vuicliu [7]. Авторы П. Халабузарь, В. Попов, Н. Добровольская считают, что пение канонов играет большую роль в становлении многоголосия в хоре. Дети усваивают их довольно просто, но трудным для них бывает вступление второго голоса. Поэтому предлагается постоянно возвращаться к началу канона с 3, 8, 10 тактов, либо рекомендуется начинать канон обеим группам вместе. Причем вторые голоса интонируют начальную тонику до определенного такта, с которого и начинается имитирование [8]. Однако Е. Давыдова высказывает мнение, что при пении канонов ученики, вступая с имитацией мелодии, часто не слышат своих партнеров в ансамбле и, естественно, не воспринимают и возникающие вертикальные созвучия. Есть и второй путь: воспитание чувства строя на удобных гармонических интервалах - терциях, секстах, которые "подстраиваются" к данному звуку. Этот прием используется очень широко в разных системах музыкального воспитания (у Б. Тричкова и в методических разработках упомянутых выше преподавателей). Давыдова утверждает, что этот путь правильный, но трудный для осознания двухголосия. Методически целесообразным она считает начинать изучение многоголосия с народных песен подголосочного склада. Унисоны как бы выравнивают голоса, а появляющееся после них двухголосие звучит особенно ярко, корректируя вместе с тем точную интонацию линии каждого голоса. [4, с. 69]. С этим мнением согласны практически все представители национальных школ музыкального воспитания.

«Фонизм интервалов и аккордов, – пишет Давыдова, – ярче всего выявляется в среднем регистре, в тесном расположении. Изменение этих параметров влияет на их окраску. Для выяснения консонантности и диссонантности созвучий следует использо-


вать контрастные сопоставления интервалов (секунды - октавы, терции - септимы), мажорных и минорных трезвучий, септаккордов разных видов в любых положениях и расположениях. На втором этапе определения диссонанса или консонанса даются с уточнением расположения созвучий. На третьем этапе ставится задача определения тоновой величины интервалов и аккордов во всех регистрах и расположениях, причем, в быстром темпе, чтобы исключить возможность их пропевания. Только после этого нужно переходить к анализу групп аккордов (начиная с двух- трех), к записи их цифровой, осмыслению их функциональной роли в ладу. В. Краснокулов в цитированной выше статье, опираясь на основные методические положения Давыдовой, излагает свою систему изучения фонизма интервалов, классифицируя их следующим образом: 1. Консонанс – диссонанс; 2. по ступеневой величине; 3. по тоновой величине однородных интервалов; 4. полная характеристика интервала, рассматривая их в контексте разной метроритмической организации» [1, с. 21-22].

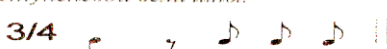
Пример 3.


4/4  (слушаю) - (думаю) - «дис-со-нанс»;

3/4  (слушаю) - (думаю) - «кон - со - нанс»;

2. Классификация только ступеневой величины:

3/4  (слушаю) - «сек-ста»;


3/4  (слушаю) - «се - кун - да»;


2/4  (слушаю) - «сеп-ти-ма»;

2/4  (слушаю) - «три - тон»;


3. Классификация тоновой величины однородных интервалов (секунд, терции, секст, септим): «большая – малая».

4. Полная характеристика интервала:

4/4  «квар - та чис - та - я»;

4/4  «се - кун - да боль - ша - я»;

3/4  «сеп - ти - ма ма - ла - я»;

2/4  || 2/4  ||

Далее все эти упражнения проводятся в крайних регистрах, причем автор не исключает интонирования интервалов в удобном для пения регистре. Если не соотносить звучание басовых октав со средним регистром, возникает серьезная дезориентация в работе с гармоническим 3-х и 4-х голосием, а также и с двухголосным диктантом [1, с. 24]. В работе над аккордами вне предварительной ладовой настройки В. Краснокулов рекомендует вначале проводить упражнения по определению вида или обращения аккорда, при определении обращений – выделять в фонизме лишь «общие признаки септ-, квинтсекст-, терцкварт-, секундаккордов, игнорируя на время их видовые различия» [1, с. 25]. Чрезвычайно интересна статья М. Ожиговой, в которой автор ставит вопрос о понятиях структура и функция, о недопустимости их отождествления, и в этом плане о необходимости изучения в школьной практике сначала акустических и выразительных, красочных свойств самого звукового материала и только после этого - рассмотрения его возможных функций в той или иной системе, справедливо утверждая, что нельзя ограни-

чиваться только классическим мажоро-минором [9, с. 58]. Там же она говорит о диспропорции в изучении вертикальных структур и ограниченности их конкретных видов в программах музыкальных школ. Указывая на многообразие принципов их внутреннего интервального строения, М. Ожигова стремится расширить количество изучаемых аккордов терцовой структуры за счет включения нонаккордов и их обращений. Она предлагает систему их обозначений. «Названия терцовых структур исходят из величины интервала между крайними звуками: квинтаккорд (трезвучие), септ-, нонаккордов (рассмотрение ундецим-, терцдецимаккордов опускается). Обозначаются они числами нечетного ряда: 5. 7. 9. Трезвучия состоят из малых (0) и больших (1) терций [9, с. 61].

Пример 4.

00 – уменьшенное
 11 – увеличенное
 10 – мажорное
 01 – минорное

По мере увеличения структур кроме названных терций могут появиться уменьшенные (а) и увеличенные (Б).

000 – уменьшенный септаккорд (у₇)
 001 – малый уменьшенный (му₇)
 00Б – большой уменьшенный (бу₇)
 010 – малый (минорный) (м₇)
 011 – большой минорный (бм₇)
 100 – Малый мажорный (МБ₇)
 101 – Большой (мажорный) (Б₇)
 110 – Большой увеличенный (БУ₇)
 11а – Малый увеличенный (МУ₇)

Ниже приводится таблица с обозначением нонаккордов:

Пример 5.

①	1100	ББУ ₉	БУ ₉
②	1010	БББ ₉	Б ₉
③	0110	ббм ₉	бм ₉
④	00Б0	ббУ ₉	бу ₉
⑤	11а1	БМУ ₉	–
⑥	1001	БМБ ₉	–
⑦	0101	бмм ₉	б ₂ м ₉
⑧	0011	бму ₉	–
⑨	000Б	буу ₉	б ₂ У ₉
⑩	110а	МБУ ₉	–
⑪	101а	МББ ₉	М ₂ Б ₉
⑫	011а	мбм ₉	–
⑬	00Ба	мбу ₉	–
⑭	11а0	ММУ ₉	МУ ₉
⑮	1000	ММБ ₉	МБ ₉
⑯	0100	mmm ₉	м ₉
⑰	0010	мму ₉	му ₉
⑱	0001	муу ₉	м ₂ у ₉
⑲	1101	УБУ ₉	–
⑳	1011	УББ ₉	У ₂ Б ₉
㉑	11аБ	УМУ ₉	–
㉒	100Б	УМБ ₉	–

Изучение этих структур проводится на уроках сольфеджио путем карточек, последовательное использование которых зафиксировано в многочисленных упражнениях.

После их свободного усвоения учащиеся строят их на фортепиано сначала в строгом, а далее в любом порядке, одновременно осваивая их фоническую окраску. На следующем этапе ученики учат распознавать их на слух и фиксировать не только в числовом выражении, но и графически. Эта оригинальная методическая разработка требует отдельного рассмотрения. Наша задача – обратить внимание педагогов-сольфеджистов на многие полезные соображения и практические приемы, изложенные в этой статье.

Осознание функциональных связей между аккордами требует глубоких теоретических знаний. На сольфеджио педагог должен познакомить студентов с красочной стороной разных гармонических оборотов, сконцентрировать внимание на особенностях разрешений, тяготений, альтераций, показать разнообразные эллиптические обороты и выявить характер модуляционного движения. При этом лучше демонстрировать все эти явления на примерах из музыкальной литературы в оригинальном фактурном изложении и со свободным голосоведением.

Наиболее сложно развить способность расчленения звуков аккорда на отдельные голоса. Давыдова называет ее "чувством голосоведения". Окраска каждого голоса определяется тембровым различием. В этом плане легче всего выделить линии мелодии и баса. Средние голоса различить труднее, но в этом случае помощь оказывают знания основ голосоведения из курса гармонии. При определении структуры аккорда нужно научить учащихся сводить звуки аккорда к тесному расположению в одном регистре. Навык пения аккордов в широком расположении приобретает длительными тренировками при значительной активизации внутренних представлений, когда учащийся, слыша многоголосный комплекс, в состоянии разложить его на составные части. Кроме основной формы работы над голосоведением - анализа на слух, добавляются устные и письменные диктанты, запись линии баса как базового в определении функционального движения, а также подборание на фортепиано с целью воссоздания гармонического звучания полностью.

Многоголосный диктант и слуховой анализ – особо сложные формы работы по сольфеджио. Как писал дирижер И. Мусин, *«из всех навыков, необходимых дирижеру для его деятельности, на первое место следует поставить слуховое внимание»* (цит. по тезисам доклада Ю. Машина) [10, с. 88]. Слуховое внимание связано с выработкой профессиональных навыков дифференцированного и системного восприятия музыкального произведения в целом и отдельных его элементов, структурного, ладогармонического, стилистового и иного анализа воспринимаемой музыки. Как писала О. Назайкинская: *«С развитием высших форм запоминания, по-видимому, все более утрачивается способность к непосредственному, «механическому» запоминанию (...) Та социальная культурная среда, под влиянием которой формируется высшая память человека, ...действует в направлении разрушения ее старых, биологических форм»* [11, с. 7]. По мысли Назайкинской, она даже более могущественна, чем поражающая своей точностью естественная память. Развитие высшей, профессиональной, логической памяти напрямую связано с формированием внутренних слуховых представлений.

При дифференцированном восприятии многоголосного целого важным представляется определение «пространства» формы, его цезурного членения (определения метра, гармонических кадансов), фиксация повторности (точной, секвентной, варьированной), мелких синтаксических единиц и более крупных построений, а также степени развитости мелодических линий в многоголосном целом, фактурных особенностей и т. д. Особая забота связана с определением основных точек тонально-гармонического движения с одной стороны, и фонизма, сонантности созвучий – с другой.

При слуховом восприятии многоголосных гармонических сочетаний в традиционной тональности важно концентрировать внимание не на отдельных аккордах, а на гармонических «блоках» (оборотах с проходящими аккордами), гармонических «клише»

(различных типов каденций). Тогда внутренний слух охватывает более крупные построения, и память в состоянии зафиксировать их сочетания в последовательности.

Таким образом, развитый гармонический слух предполагает владение навыками в определении разных сторон многоголосия, синтезирует их, и, тем самым, помогает воспринимать музыку, позволяет проанализировать, сыграть и записать ее.

В данной работе высказаны лишь некоторые важные соображения, касающиеся развития гармонического слуха на базе традиционной классической гармонии. На наш взгляд, для улучшения процесса развития не только гармонического слуха, но и многих других, не менее важных сторон слухового воспитания студентов, необходим живой обмен мнениями, практическим опытом творческих педагогов на специальных конференциях, а также на курсах повышения квалификации в центральных высших учебных заведениях страны.

Библиография:

1. КРАСНОСКУЛОВ В., *Некоторые аспекты методики воспитания профессиональных качеств музыкального слуха* / Актуальные проблемы методики преподавания музыкально-теоретических дисциплин в системе школа – училище – вуз. Ростов-на-Дону: Издательство «Гефест», 1998, с. 8-39.
2. ПЕЕВ, И., КРИСТЕВА, С., *Болгарский метод «Столбца» Б. Тричкова* / Вопросы методики воспитания слуха Л. «Музыка», 1967, с. 108-135.
3. ПЕЕВ, И., КРИСТЕВА, С., *Болгарский метод «Столбца» Б. Тричкова.* / Музыкальное воспитание в странах социализма. Л., 1975, с. 26-50.
4. ДАВЫДОВА, Е. В., *Гармонический слух и основы методики его развития* / Методика преподавания сольфеджио. М., «Музыка», 1975, с. 160.
5. VISKY, Edith, *Teorie și solfegii.* Manual pentru clasa a II-a a școlilor de muzică, Editura didactică și pedagogică, București, 1971.
6. MOTORA-IONESCU, Ana, *Teorie și solfegii.* Manual pentru clasa a III-lea a școlilor de muzică. Editura didactică și pedagogică. București, 1977.
7. TUCALIUC, Constantin, *Manual pentru anul I. Licee de muzică.* Editura didactică și pedagogică / București, 1973.
8. ХАЛАБУЗАРЬ, П., ПОПОВ, В., ДОБРОВОЛЬСКАЯ, Н., *Развитие навыков многоголосия и пения без сопровождения* / Методика музыкального воспитания. М., «Музыка», 1990, с. 173.
9. ОЖИГОВА, М., *Структура аккордов (из опыта преподавания на уроках сольфеджио в ДМШ, музыкальном училище, лицее).* / Актуальные проблемы методики преподавания музыкально-теоретических дисциплин в системе школа – училище – вуз. Ростов-на-Дону: Издательство «Гефест», 1998, с. 57-87.
10. МАШИН, Ю., *Развитие внутреннего слуха – необходимый компонент воспитания дирижера* / Проблемы современной музыкальной культуры. Сб. тезисов научно-практической конференции Ростов-на Дону: РГК, 1992, с. 126.
11. НАЗАЙКИНСКАЯ, О., *Музыка как память культуры и культура памяти* / История и современность. М., «Музыка», 1990, с. 3-15.

**SECȚIUNEA FORMAREA COMPETENȚELOR
ÎN DOMENIUL ȘTIINȚELOR JURIDICE ȘI SOCIALE**

CZU 349.2:369.221.3

**TRĂSĂTURI DEFINITORII ȘI PROCEDURI LEGALE
PRIVIND BOLILE PROFESIONALE**

Elena BOTNARI, dr., conf. univ.
*Facultatea de Drept și Științe Sociale,
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți*

Abstract: *This article examines the concept of occupational disease (intoxication) and its defining features: the determined temporal character, the acute character, the effect character of the harmful factors of work, the prejudicial character. The research stages of the occupational disease (intoxication) are commented, as they are regulated in the Sanitary Regulation on the research and establishment of the diagnosis of occupational disease (intoxication), approved by the Government Decision of the Republic of Moldova no. 1282 of November 29, 2016: 1. signaling suspicion of occupational disease (intoxication); 2. research into the case of suspicion of occupational disease (intoxication); 3. declaring the case of occupational disease (intoxication); 4. Registration and reporting of cases of occupational disease (intoxication).*

Keywords: *disease, intoxication, occupational, regulation, diagnosis, signaling, research, declaring, registration, reporting.*

Conform datelor Organizației Internaționale a Muncii, peste 160 de milioane de oameni din întreaga lume sunt diagnosticați, anual, cu boli profesionale, dezvoltate în urma activității pe care o practică la locul de muncă.

În R. Moldova patologiile aparatului locomotor, precum și cele ale aparatului respirator sunt cele mai frecvente afecțiuni dezvoltate la locul de muncă. Potrivit informației Centrului Republican de boli profesionale, cele mai răspândite boli profesionale sunt patologiile aparatului locomotor, cauzate în urma suprasolicitării acestuia. Angajații care dezvoltă aceste patologii, de regulă, au o muncă de birou sau o muncă în picioare. Angajații care lucrează preponderent în fața calculatorului sunt predispuși să sufere de dureri de spate, de cap și de ochi. Astfel, poziția incorectă pe scaun, lipsa pauzelor scurte și frecvente afectează coloana vertebrală. Dintre bolile respiratorii, astmul bronșic și bronhopneumopatiile sunt cele mai răspândite, ca rezultat al contactării cu diferite substanțe toxice, cu praful, mușgaiul etc.

Prin boală profesională se înțelege afecțiunea care se produce ca urmare a exercitării unei meserii sau profesii, cauzată de factori nocivi fizici, chimici sau biologici, caracteristici locului de muncă, precum și de suprasolicitarea diferitor organe sau sisteme ale organismului în procesul de muncă [1, p. 629].

În vederea delimitării conceptuale a bolilor profesionale de accidente de muncă vom face trimitere la Regulamentul Sanitar privind modul de cercetare și stabilire a diagnosticului de boală (intoxicație) profesională, aprobat prin Hotărârea Guvernului R. Moldova nr. 1282 din 29 noiembrie 2016, în continuare Regulament.

Regulamentul stabilește cerințe pentru semnalarea, cercetarea cazurilor de suspiciune a bolilor (intoxicațiilor) profesionale, declararea, înregistrarea și raportarea morbidității profesionale, în scopul aplicării măsurilor de tratament, precum și de prevenire a acțiunii factorilor profesionali de risc (chimici, fizici, fizico-chimici, biologici și alți factori provocați de procesul de muncă) asupra sănătății persoanelor.

Bolile profesionale sunt clasificate în Regulament în boli (intoxicații) acute și boli (intoxicații) cronice. Boala profesională se identifică cu intoxicația profesională. De asemenea, putem deduce existența bolilor (intoxicațiilor) profesionale individuale și a celor colective dintr-un act posterior Regulamentului, Ordinul Ministerului Sănătății R. Moldova nr. 97 din 14. 02. 2017, pct. 6.

Legiuitorului oferă, în pct. 2 al Regulamentului, definiția legală a *bolii (intoxicației) profesionale acute – boală apărută în urma acțiunii de scurtă durată (pe parcursul unui schimb de lucru) a factorilor nocivi asupra sănătății persoanei care a provocat pierderea temporară sau permanentă a capacității de muncă în profesie*. Prin urmare, elementele definitorii ale bolii (intoxicației) profesionale sunt:

- a) caracterul *temporal limitat*, determinat de durata unui schimb de lucru, dezvoltarea bolii profesionale se extinde maxim la durata unui schimb de lucru care poate varia *până la 12 ore*, în condițiile evidenței globale a timpului de muncă stabilite prin Regulamentul intern al unității și prin contractul colectiv de muncă [2, art. 99].
- b) caracterul *acut* al bolii (intoxicației) poate fi interpretat ca unul instantaneu, agresivitatea căruia îl apropie de caracterul similar al accidentului de muncă, exprimat în *vătămarea violentă* a organismului salariatului (leziune, stres psihologic, electrocutare, arsură, degerare, asfixiere, intoxicație acută, leziuni corporale provocate de insecte și animale, de calamități naturale etc.), ca urmare a acțiunii unui factor de risc (însușire, stare, proces, fenomen, comportament) propriu unui element al sistemului de muncă (executant, sarcini de muncă, mijloace de producție, mediu de muncă) și care a condus la pierderea temporară sau permanentă a capacității de muncă ori la decesul salariatului [3, pct. (10)]. Înglobarea intoxicației acute profesionale în conținutul accidentului de muncă a fost semnalată de doctrinari [4, p. 223], având caracter convențional, dar și justificat din cauza faptului că această intoxicație se manifestă, ca și accidentul de muncă, în mod violent și brusc;
- c) caracterul de *efect* al acțiunii unor factori nocivi (chimici, fizici, fizico-chimici, biologici și alți factori provocați de procesul de muncă) asupra sănătății persoanelor, specificați în Regulament, care sunt cauza afectării sănătății și diminuării capacității de muncă a lucrătorului;
- d) caracterul *prejudiciabil* al bolii (intoxicației) exprimat în pierderea temporară sau permanentă a capacității de muncă în profesie.

În urma comparării definițiilor legale, incorporate în Regulamentele menționate *supra*, apare în vizor similitudinea bolii (intoxicației) profesionale acute și accidentului de muncă exprimat într-o intoxicație acută. Considerăm că această asemănare poate crea dificultăți de calificare juridică a faptului constatat de către organele competente ale statului. Regulamentul din 2016, fiind unul posterior față de Regulamentul privind modul de cercetare a accidentelor de muncă din 2005, nu ne oferă soluții normative privind delimitarea și calificarea *accidentului (intoxicație acută) de boala (intoxicație acută)*. Totuși, ghidându-ne de principiul de interpretare juridică *lex posterior derogat prior*, putem califica o stare de intoxicație acută, în temeiul Regulamentului din 2016, drept boală profesională acută, dar nu ca accident de muncă.

De asemenea, legiuitorul definește *boala (intoxicația) profesională cronică – boală apărută în urma acțiunii de lungă durată a factorilor nocivi din mediul ocupațional asupra sănătății persoanei care a provocat pierderea temporară sau permanentă a capacității de muncă în profesie*. Elementul definitoriu temporal al bolii (intoxicației) profesionale cronice este nedeterminat, deoarece nu regăsim vreun indiciu temporal maxim (zile, luni, ani) pentru caracterul de „lungă durată”. Acest semn incert al noțiunii din definiția legală complică calificarea faptului de boală (intoxicație) cronică. Elementul prejudiciabil al bolii (intoxicației) profesionale cronice se oprește la *pierderea permanentă a capacității de muncă în profesie*, fără a fi admis de legiuitor efectul letal, decesul lucrătorului. Cu toate că, în Ordinul Ministerului Sănătății R. Moldova nr. 97 din 14. 02. 2017, pct. 6, se specifică că Centrul Național de Sănătate Publică va organiza participarea specialiștilor la cercetarea cazurilor de suspiciune a bolilor (intoxicațiilor) profesionale cu mai mult de 5 persoane afectate și celor însoțite de *deces*.

Etapete de cercetare a bolii (intoxicației) profesionale sunt numite și interpretate în Regulament, după cum urmează:

- 1) Semnalarea suspiciunii de boală (intoxicație) profesională.
- 2) Cercetarea cazului de suspiciune a bolii (intoxicației) profesionale.

- 3) Declararea cazului de boală (intoxicație) profesională.
- 4) Înregistrarea și raportarea cazurilor de boală (intoxicație) profesională.

1) *Semnalarea suspiciunii de boală (intoxicație) profesională* este etapa incipientă, reglementată în capitolul II al Regulamentului, la care se invocă prezumția unei boli (intoxicații) profesionale, decelată în cadrul unui examen medical de profilaxie, examen periodic, inițiatorul etapei, de regulă, fiind însuși lucrătorul afectat. Conform pct. 3 al Regulamentului, stabilirea suspiciunii de boală (intoxicație) profesională este sarcina președintelui comisiei medicale (medic în patologii profesionale), responsabil pentru efectuarea examenelor medicale profilactice persoanelor expuse acțiunii factorilor profesionali de risc. Suspiciunea de boală profesională se consemnează, cu consimțământul persoanei afectate, de către Comisia medicală într-o fișă de semnalare a suspiciunii de boală (intoxicație) profesională, care se trimite Centrului teritorial de Sănătate Publică (CSP în continuare) al Agenției Naționale de Sănătate Publică (ANSP în continuare) și angajatorului, pe suport hârtie și suport electronic, timp de 24 ore de la perfectare. Elementul volitiv, consimțământul lucrătorului afectat, este decisiv în derularea procedurii de cercetare a suspiciunii de boală (intoxicație) profesională. Or, în absența consimțământului expres al lucrătorului, nu va fi sesizat nici angajatorul, nici CSP teritorial. Tolerarea afecțiunilor profesionale de către lucrători este o realitate, atunci când lucrătorul identifică boala profesională cu riscul de a-și pierde locul de muncă și venitul asigurat. Așadar, fișa de semnalare a suspiciunii de boală (intoxicație) profesională este premiza de declanșare a cercetării cazului prezumat.

2) *Cercetarea cazurilor de suspiciune a bolilor (intoxicațiilor) profesionale* este etapa de colectare a probelor bolii profesionale, reglementată în capitolul III al Regulamentului. Sarcina revine specialiștilor CSP ale ANSP, potrivit pct. 4 al Regulamentului. Medicul-șef al CSP teritorial, în baza fișei de semnalare, asigură inițierea cercetării cazului de suspiciune a bolii (intoxicației) profesionale în termen de 24 de ore pentru bolile (intoxicațiile) profesionale acute și de 72 de ore pentru bolile (intoxicațiile) profesionale cronice [5, pct. 14].

Legiuitorul identifică scopurile cercetării cazurilor de suspiciune a bolilor (intoxicațiilor) profesionale: 1) determinarea cauzelor și circumstanțelor care au contribuit la apariția bolii (intoxicației) profesionale; 2) stabilirea existenței/ lipsei legăturii între factorii de risc la locul de muncă și boala (intoxicația) profesională la persoana afectată; 3) elaborarea măsurilor privind excluderea apariției cazurilor noi de boli (intoxicații) profesionale [5, pct. 13]. Așadar, se disting antecedentele bolii profesionale; legătura cauză - efect între factorii de risc profesional la locul de muncă și boala profesională semnalată; scopul preventiv al cercetării bolii profesionale.

În cazul lipsei evaluării complete și veridice a factorilor profesionali de risc la locul de muncă al persoanei afectate, specialistul CSP al ANSP teritorial efectuează investigațiile de laborator și măsurătorile instrumentale necesare [5, pct. 16].

Conform pct. 23 al Regulamentului, dacă nu sunt identificați factori nocivi, care ar fi putut provoca boala (intoxicația) profesională la ultimul loc de muncă al persoanei afectate, se cercetează locurile de muncă precedente, inclusiv prin cumul, unde se poate presupune o posibilă legătură între condițiile de muncă și diagnosticul indicat în fișa de semnalare. În acest caz, medicul-șef al CSP responsabil al ANSP expediază copia fișei de semnalare pe adresa angajatorului din teritoriul administrativ, conform traseului profesional al persoanei afectate ca să asigure cercetarea cazului dat și pe adresa CSP responsabil al ANSP teritorial unde se afla locul de muncă precedent al persoanei afectate. Medicul-șef al CSP responsabil al ANSP teritorial, după recepționarea copiei fișei de semnalare, conform pct. 24, subpct. 2) al Regulamentului, este obligat: 1) să informeze angajatorul prin remiterea copiei fișei de semnalare; 2) să inițieze cercetarea cazului de suspiciune a bolii (intoxicației) profesionale, conform termenelor indicate la pct. 14 din Regulament (24/72 ore), cu completarea procesului-verbal; 3) să expedieze copia procesului-verbal pe adresa CSP responsabil al ANSP de la care a primit copia fișei de semnalare, conform termenelor indicate la pct. 20 (3/15 zile) [5, pct. 15].

Medicul-șef al CSP responsabil al ANSP, unde se află ultimul loc de muncă al persoanei afectate, în baza copiei procesului-verbal recepționat de la alt CSP responsabil al ANSP terito-

rial, întocmește concluzia privind existența/ lipsa legăturii între condițiile de muncă și suspiciunea de boală (intoxicație) profesională, care se expediază în termen de 30 de zile calendaristice: 1) instituției medico-sanitare publice/ private care a întocmit fișa de semnalare, cu copiile anexate ale proceselor-verbale; 2) angajatului, la cererea scrisă [5, pct. 26].

În urma cercetării cazului de suspiciune de boală (intoxicație) profesională se întocmește un proces-verbal de către specialistul Serviciului de Supraveghere de Stat a Sănătății Publice, în strictă corespundere cu diagnosticul prezumtiv al bolii (intoxicației) profesionale, în termen de 3 zile calendaristice pentru bolile (intoxicațiile) profesionale acute și 15 zile calendaristice pentru bolile (intoxicațiile) profesionale cronice, după recepționarea fișei de semnalare, și se semnează de către membrii comisiei care, concomitent, completează o declarație de confidențialitate [5, pct. 20]. Din prevederile regulamentare *supra* se disting termenele pentru cercetarea cazurilor de suspiciune de boală (intoxicație) acută – 3 zile calendaristice, pentru cercetarea cazurilor de suspiciune de boală (intoxicație) cronică – 15 zile calendaristice.

În urma cercetării, se admite completarea doar a unei note informative de către medicul-șef al CSP responsabil al ANSP teritorial care a primit fișa de semnalare, privind existența/ lipsa legăturii condițiilor de muncă cu boala (intoxicația) profesională în cazul: 1) imposibilității colectării informației privind condițiile de muncă ale persoanei afectate (lichidarea unității economice, secției, sectorului). 2) apariției bolii (intoxicației) profesionale, după un timp îndelungat de la încetarea contactului cu factorii nocivi din mediul ocupațional (exemplu: silicoză tardivă, tuberculoză, azbestoză, tumori maligne etc.) [5, pct. 27]. Potrivit prevederilor regulamentare, nota informativă trebuie să reflecte starea condițiilor de muncă și factorii nocivi, estimați în baza extrasului din carnetul de muncă, datelor din literatură privind caracteristica cantitativă a factorilor mediului ocupațional în procesele tehnologice identice.

O situație dificilă sau chiar imposibilă pentru probarea bolii (intoxicației) profesionale semnalate este lichidarea unității economice. În acest caz, pentru cercetarea cazului de suspiciune a bolii (intoxicației) profesionale, apărut mai târziu, prin dispoziția medicului-șef sanitar de stat al teritoriului administrativ se formează o comisie în următoarea componență: 1) specialistul CSP responsabil al ANSP teritorial, 2) reprezentantul instituției medico-sanitare publice/ private, 3) reprezentantul inspectoratului teritorial de muncă, 4) reprezentantul sindicatului de ramură și 5) reprezentantul asiguratorului la caz [5, pct. 29].

Procesul verbal de cercetare a cazului de suspiciune de boală profesională urmează a fi semnat, de asemenea de către angajator, lucrătorul afectat sau reprezentanții lor. În caz de refuz de a semna procesul verbal de către persoanele vizate, se prezintă argumentele de rigoare în formă de declarație scrisă, anexându-le la procesul verbal. Acesta este un motiv de declanșare a cercetării suplimentare a cauzelor și circumstanțelor apariției bolii (intoxicației) profesionale, fiind dispusă de medicul-șef al CSP teritorial.

Cercetarea cazului de suspiciune a bolii (intoxicație) profesionale se desfășoară și în cadrul unității, angajatul căreia a semnalat un astfel de caz, paralel cu investigația CSP. În corespundere cu pct. 41 al Regulamentului, angajatorul, la rândul său, primind fișa de semnalare a bolii (intoxicației) profesionale, este obligat:

- 1) să formeze o comisie pentru cercetarea cazului de suspiciune a bolii (intoxicației) profesionale în următoarea componență: specialistul în securitate și sănătate în muncă sau, după caz, specialistul serviciului extern de protecție și prevenire, reprezentantul angajatorului și persoanei afectate, reprezentantul sindicatului. Observăm că componența comisiei este una similară cu cea a comisiei de cercetare a accidentelor cu incapacitate temporară de muncă.
- 2) să asigure desfășurarea, fără impedimente, a activității comisiei pentru cercetarea cazului de suspiciune a bolii (intoxicației) profesionale;
- 3) să prezinte comisiei documentele care caracterizează condițiile de muncă ale persoanei afectate;
- 4) să suporte cheltuielile în cazul investigațiilor necesare de laborator și măsurătorile instrumentale efectuate de specialiștii CSP;

- 5) să păstreze materialele cercetării cazului de suspiciune a bolii (intoxicației) profesionale în perioada de activitate a persoanei la întreprinderea dată;
- 6) să transmită CSP teritorial responsabil al ANSP materialele respective, pentru radierea sau nimicirea lor, în cazul rezilierii contractului de muncă cu persoana afectată sau când unitatea economică se află în proces de insolvență ori lichidare;
- 7) să includă în planul de protecție și prevenire a unității economice măsuri de prevenire sau/și lichidare a cauzelor și circumstanțelor apariției bolilor (intoxicațiilor) profesionale;
- 8) să asigure confidențialitatea și securitatea prelucrării datelor cu caracter personal în procesul de cercetare a cazurilor de suspiciune a bolilor (intoxicațiilor) profesionale în conformitate cu prevederile art. 29 și 30 ale Legii nr. 133 din 8 iulie 2011 privind protecția datelor cu caracter personal și cerințelor față de asigurarea securității datelor cu caracter personal la prelucrarea acestora în cadrul sistemelor informaționale de date cu caracter personal, aprobate de Guvern.

De menționat că membrii desemnați ai comisiei au dreptul: a) să adreseze întrebări persoanelor care dețin informații privind cazul dat; b) să examineze documentele cu referință la identificarea circumstanțelor apariției cazului de boală (intoxicație) profesională;

Conform pct. 18 din Regulament, la cercetarea cazului de suspiciune a bolii (intoxicației) profesionale are dreptul să participe persoana afectată sau reprezentantul legal al acesteia.

Cercetarea cazului de suspiciune a bolii (intoxicației) profesionale se finalizează cu întocmirea procesului-verbal de cercetare a cazului de suspiciune a bolii (intoxicației) profesionale (în continuare proces-verbal), conform anexei nr. 3 la Regulament, în 3 exemplare, pentru angajator, persoana afectată și CSP responsabil al ANSP.

În conformitate cu pct. 30 al Regulamentului, Președintele comisiei medicale din instituția medico-sanitară publică/privată, care a stabilit suspiciunea de boală (intoxicație) profesională este obligat în termen de: 1) 14 zile calendaristice în cazul bolilor (intoxicațiilor) profesionale acute; 2) 45 de zile calendaristice în cazul bolilor (intoxicațiilor) profesionale cronice, să trimită persoana afectată la Centrul republican de boli profesionale pentru stabilirea diagnosticului de boală (intoxicație) profesională, care trebuie să prezinte următoarele documente: a) fișa medicală a bolnavului de ambulatoriu (f.025/e) sau fișa medicală a bolnavului din staționarul de profil (f.003/e); b) dosarul medical; c) procesul-verbal/nota informativă privind existența/lipsa legăturii condițiilor de muncă cu boala (intoxicația) profesională; d) documentul care confirmă traseul profesional al angajatului; e) trimitere-extras (f.027/e).

3) *Declararea cazului de boală (intoxicație) profesională* este prevăzută în capitolul IV al Regulamentului. Potrivit pct. 5 al Regulamentului, stabilirea diagnosticului de boală (intoxicație) profesională în conformitate cu Lista bolilor profesionale (Anexa Regulamentului) este responsabilitatea specialiștilor Centrului Republican de boli profesionale, care este o subdiviziune funcțională a IMSP Spitalului Clinic Republican „T. Moșneaga”.

Declararea cazului de boală (intoxicație) profesională, conform pct. 31 al Regulamentului, se efectuează doar în baza concluziei privind existența/lipsa legăturii condițiilor de muncă cu boala (intoxicația) profesională din procesul-verbal/nota informativă. În cazul întocmirii incomplete sau incorecte a procesului-verbal, conducătorul Centrului Republican de boli profesionale remite documentul la adresa CSP responsabil al ANSP respectiv, pentru efectuarea în termen de 7 zile calendaristice a completărilor și modificărilor necesare [5, pct. 26].

După stabilirea diagnosticului de boală (intoxicație) profesională, Centrul Republican de boli profesionale întocmește fișa de declarare a cazului de boală (intoxicație) profesională (în continuare – fișă de declarare) conform Anexei nr.4 din Regulament. Fișa de declarare se expediază, în termen de 3 zile calendaristice, CSP responsabil al ANSP și angajatorului, unde s-a stabilit legătura dintre condițiile de muncă ale persoanei afectate și boala (intoxicația) profesională, inspecției teritoriale de muncă (în cazul intoxicațiilor profesionale acute), asiguratorului (în caz de boală asigurată) [5, pct. 34].

Atât angajatorul, cât și lucrătorul afectat pot contesta diagnosticul de boală (intoxicație) profesională, cu argumentele de rigoare, în termen de 15 zile calendaristice de la data primirii fișei de declarare a cazului de boală (intoxicație) profesională, la Consiliul republican de boli profesionale [5, pct. 7]. Consiliul republican de boli profesionale examinează contestarea și emite decizia finală în termen de 30 de zile calendaristice de la recepționarea acesteia, care se expediază de către Centrul Republican de boli profesionale contestatarului [5, pct. 8]. Diagnosticul de boală (intoxicație) profesională poate fi anulat sau modificat de către Consiliul republican de boli profesionale în cazul contestării lui, dacă se demonstrează că acesta este eronat în parte sau în totalitate. Diagnosticul de boală (intoxicație) profesională poate fi anulat sau modificat de către Consiliul republican de boli profesionale în baza expertizei și investigațiilor paraclinice suplimentare. În cazul anulării sau modificării diagnosticului de boală (intoxicație) profesională, președintele Consiliului republican de boli profesionale expediază o nouă fișă de declarare la adresa CSP responsabil al ANSP după ultimul loc de muncă al persoanei afectate [5, pct. 35].

4) *Înregistrarea și raportarea cazurilor de boală (intoxicație) profesională* este etapa finală a procedurii de examinare a bolilor profesionale, stipulată în cap. V al Regulamentului.

Ca și la etapa cercetării bolii (intoxicației) profesionale, se face o evidență dublă a cazurilor de boală (intoxicație) profesională, de către CSP și de către angajator. În corespundere cu pct. 37, înregistrarea cazurilor de boală (intoxicație) profesională se efectuează în Registrul de evidență a persoanelor cu boală (intoxicație) profesională, depistat caz nou (f. 360/e), în baza fișei de declarare, de către CSP responsabil al ANSP teritorial, care a stabilit legătura între condițiile de muncă și boala (intoxicația) profesională. În unități economice/instituții, cazurile de boli (intoxicații) profesionale se înregistrează, în baza fișei de declarare, în același Registru, în care se înregistrează accidentele de muncă [5, pct. 38].

Raportarea cazurilor de boli (intoxicații) profesionale la adresa CSP responsabil al ANSP se efectuează lunar de către CSP teritoriale conform fișei de evidență a bolilor (intoxicațiilor) profesionale (f.359/e). CSP responsabil al ANSP este responsabil pentru colectarea datelor privind bolile (intoxicațiile) profesionale confirmate pe teritoriul Republicii și includerea acestora în Registrul de evidență a persoanelor cu boală (intoxicație) profesională, depistat caz nou (f. 360/e) [5, pct. 40].

Potrivit pct. 9 al Regulamentului, materialele privind cercetarea bolilor (intoxicațiilor) profesionale trebuie să fie păstrate 50 de ani la ANSP, în cadrul CSP și instituția medico-sanitară publică/privată, care au stabilit suspiciunea de boală (intoxicație) profesională, și ulterior distruse. De specificat principiul confidențialității în materie, din care derivă că toate documentele referitoare la cercetarea și stabilirea diagnosticului de boală (intoxicație) profesională nu se divulgă și urmează a fi prelucrate în condițiile stabilite de legislația în vigoare privind protecția datelor cu caracter personal.

În concluzie, procedurile regulamentare în vigoare de semnalare, cercetare și declarare a bolilor (intoxicațiilor) profesionale sunt anevoioase, antrenând consum de timp și efort din partea lucrătorilor prejudiciați, ceea ce, în viziunea noastră, descurajează persoana afectată să parcurgă procedura de recunoaștere legală a bolii (intoxicației) profesionale.

O problemă în vigoare pentru R. Moldova este nesemnarea, neraportarea cazurilor de boală profesională. De exemplu, în anul 2012 au fost înregistrate 13 persoane afectate, în 2013 – 6 persoane, în perioada anilor 2014-2016 nu a fost înregistrat niciun caz de dezvoltare a vreunei boli profesionale, în 2015 – 2 persoane, în 2017 – 3 persoane, iar în 2018 – 4 afectați [6]. Așadar, oficial, au fost înregistrate doar 28 cazuri de boală profesională în perioada 2012 – 2018. De asemenea, în Regulamentul sanitar examinat *supra* și legislația în vigoare nu este reglementată răspunderea angajatorului pentru nedeclararea/neraportarea cazurilor de îmbolnăviri profesionale ale lucrătorilor și nici modalitățile de monitorizare de către angajator a sănătății lucrătorilor la locul de muncă.

În aceleași timp, nu este determinată metodologia de evaluare obiectivă a factorilor de risc profesional la locul de muncă de către angajator, fiind lăsată la aprecierea subiectivă a acestuia.

Neidentificarea reală a factorilor de risc profesional la locul de muncă de către angajator creează un teren fertil pentru dezvoltarea bolilor (intoxicațiilor) profesionale de către lucrători.

Potrivit opiniilor experților în domeniul securității și sănătății în muncă, în R. Moldova nu sunt medici specializați în patologii profesionale, precum și inspectori de muncă specializați în domeniul bolilor profesionale. Aceste lacune legislative și organizaționale per ansamblu, în viziunea noastră, alimentează și susțin cazurile nesemnificate, latente de boli (intoxicații) profesionale.

Bibliografie:

1. BOIȘTEANU, Eduard, ROMANDAȘ, Nicolai. *Dreptul muncii: manual*. Chișinău: Tipografia Centrală, 2015. 736 p.
2. Codul muncii al R. Moldova: nr. 154 din 28-03-2003. In: *Monitorul Oficial*. 2003, nr. 159-162 art. 648.
3. Regulamentul privind modul de cercetare a accidentelor de muncă, aprobat prin Hotărârea Guvernului nr.1361 din 22 decembrie 2005.
4. GHIMPU, Sanda, ȘTEFĂNESCU, Ion Traian, BELIGRĂDEANU, Șerban, MOHANU, Gheorghe. *Dreptul muncii. Tratat, vol. III*. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1982.
5. Regulamentul Sanitar privind modul de cercetare și stabilire a diagnosticului de boală (intoxicație) profesională, aprobat prin Hotărârea Guvernului nr. 1282 din 29 noiembrie 2016.
6. ZAVADOVSCHI, Silvia. *Oficial ne merge bine! Cum sănătatea angajaților din Moldova este protejată de autorități doar pe hârtie*. [online] [citat 10.09. 2020]. Disponibil: <https://sputnik.md/analytics/20190714/26613393/Sanatatea-angajatilor-Moldova-protejat-autoritati-hartie.html>

CZU 1:343.412

ФИЛОСОФСКИЕ АСПЕКТЫ ЮРИДИЧЕСКОЙ КВАЛИФИКАЦИИ ПРОТИВОПРАВНЫХ ДЕЯНИЙ

Ефим МОХОРЯ, доктор философии, профессор,
Ион БУЗИНСКИЙ, преподаватель,
Бельцкий государственный университет имени Алеку Руссо

Rezumat: *Acest articol este consacrat evidențierii aspectelor filosofice ale calificării faptelor ilegale, inclusiv, celor penale. Calificarea faptelor ilicite reprezintă un proces cognitiv creativ complex, care presupune competență nu doar în domeniul științelor juridice, dar și capacități de a opera cu anumite categorii filosofice. Pentru ca procesele calificării să fie efectuate corect, este important ca reprezentările organelor de drept să facă distincție clară între aspectele ontologice, gnoseologice și axiologice ale cercetării fenomenelor prejudiciabile, pentru a nu confunda ceea ce „este” (onticul) cu ceea ce „trebuie să fie” (deonticul).*

Cuvinte-cheie: *ontologie, gnoseologie, axiologie, valoare, faptă prejudiciabilă, faptă penală, infracțiune.*

Введение

Квалификация противоправных деяний представляет собой важнейшее звено в доказательственном процессе судопроизводства по любому делу – административному, гражданскому, уголовному и т.п. Неправильная квалификация, в том числе, судебная ошибка, приводят к существенному ограничению прав и законных интересов личности, общества и государства.

Квалификация правонарушений является сложным творческим мыслительным процессом, предполагающим умение оперировать не только специальными понятиями правовых дисциплин, но и определёнными философскими категориями (единичного и общего, конкретного и абстрактного, явления и сущности, причины и следствия, различных видов истины и др.); также важно правильное применение принципов, законов и правил класси-

ческой формальной и современной символической логики (тождества, непротиворечия, исключённого третьего, достаточного основания, обратного соотношения содержания и объёма понятий, дедуктивных и индуктивных умозаключений и т.д.).

В квалификации противоправных деяний необходимо правильно понимать и различать онтологические, гносеологические, аксиологические и другие философские аспекты расследуемых конкретных социально опасных или вредных явлений. Этим аспектам необходимо уделить должное внимание во время изучения на юридических факультетах материального и процессуального уголовного права.

1. Материальные основания и юридические основы квалификации противоправных деяний

Термин «квалификация» латинского происхождения (от *qualis* – какой, какого качества и *facere* – делать). Он указывает, прежде всего, характеристику предмета, явления, отнесение его к какой-либо категории, группе [5, с. 431]. Применительно к праву, принято считать, что квалифицировать какое-либо правонарушение – значит дать ему юридическую оценку, определить конкретную статью соответствующей отрасли права, в частности, уголовного закона, предусматривающую наказание за данное противоправное деяние.

Юридическая квалификация есть центральная стадия правоприменения, оценка фактических обстоятельств посредством установления тождества их признаков признакам конкретной юридической нормы, подлежащей применению. Правовую основу юридической квалификации образуют действующие нормы права, являющиеся критериями оценки квалифицируемого явления. Понятие «юридическая квалификация» применяется во всех отраслях права, однако доктринально впервые появилось и наиболее разработано в уголовном праве, в котором его нормативной основой выступает состав преступления (*corpus delicti* – термин, введённый в Италии в 16 в.).

Юридическая квалификация человеческих поступков представляет собой сложную мыслительно-познавательную деятельность. Её философская основа – гносеология и системный подход, обеспечивающие правильность искомого вывода посредством объективности, всесторонности, конкретности, полноты расследования. Современные правоприменители, так же, как и их коллеги в 18 в., считают, что логической основой юридической квалификации является *категорический силлогизм* (форма дедуктивного умозаключения), в котором роль большей посылки играет правовая норма («де-юре»), а меньшей – фактические обстоятельства, подлежащие оценке («де-факто») по принципу «закон всеобщ – случай единичен». Итальянский мыслитель и правовед Чезаре Беккариа в работе «О преступлениях и наказаниях» (1764 г.) писал, что *по поводу всякого преступления судья должен построить правильный силлогизм, в котором большой посылкой служит общий закон, а малой – конкретный поступок, противоречащий или соответствующий закону; заключение – оправдание или наказание.*

Юридическая квалификация осуществляется посредством определённой процедуры (формы), имеющей ряд этапов: установление действительных обстоятельств, на которые рассчитана правовая норма (как фактическая основа для её применения); выбор нормы, подлежащей применению к установленным обстоятельствам; издание акта применения норм права как результат тождества признаков деяния и соответствующего состава правонарушения, зафиксированного в юридической норме.

Специалистами выделяются три вида юридической квалификации: официальную, доктринальную и обыденную. Официальная юридическая квалификация – прерогатива государственных органов.

Изложенное выше требует более детального философского анализа, так как многие разногласия между специалистами, исследующими теоретические и практические проблемы квалификации противоправных деяний, возникают из-за не учёта различий онтологического, аксиологического гносеологического, логического и других подходов в интерпретации квалификационных процессов и операций.

Прежде всего, необходимо определить философское содержание понятия «квалификация преступлений». Например, известный российский автор Н.Ф. Кузнецова пишет: *«Квалификация преступлений – это установление соответствия в содеянном признаков общественно опасного деяния признакам состава преступления, предусмотренного в нормах Общей и Особенной частей УК с выводом о применении той или иной статьи Кодекса»* [7, с. 7].

Н.Ф. Кузнецова и многие другие правоведы солидарны с автором первой в бывшем СССР работы по уголовному праву о квалификации преступлений А.А. Герцензоном. Последний определял классификацию преступления как установление *«соответствия данного конкретного деяния признакам того или иного состава преступления, предусмотренного уголовным законом»* [3, с. 3]. Изучая различные стороны конкретного факта, выявленные в процессе предварительного или судебного следствия, в частности, военный прокурор или военный трибунал *«приходят к выводу о наличии всех основных признаков состава данного вида преступления и решают вопрос о квалификации деяния по соответствующей статье Особенной части Уголовного кодекса»* [3].

Если следовать идеям названных выше авторов, можно понять, что преступление существует *реально* (как материальное явление) и остаётся только *квалифицировать* его, т.е. найти в нём те признаки, которые соответствуют составу преступления, предусмотренного нормами Уголовного Кодекса (Общей и Специальной части). Действительно, в одной из работ о составе преступления академик В.Н. Кудрявцев признавал, что состав преступления существует *объективно*. Так, он писал: *«Законодатель, разумеется, образует не состав, а уголовно-правовую норму, в которой с большей или меньшей полнотой описываются признаки состава преступления. Сами эти признаки существуют объективно, независимо от сознания людей, они действительно присущи данному конкретному преступлению, и задача законодателя состоит в том, чтобы выявить и предусмотреть эти признаки в законе с наибольшей полнотой и глубиной»* [Цит. по: 7, с. 9]. Основываясь на философском принципе единства *единичного* (отдельного) и *общего*, В.Н. Кудрявцев ясно и недвусмысленно утверждал, что правовая норма как *«социальная ценность ... существует в объективной действительности»*; *«правовая норма, закрепляющая признаки того или иного вида преступления, служит основанием для наступления правовых последствий, но само преступление совершается ... в реальной действительности»* [6, с. 37].

Известно, что многие определения квалификации преступлений в уголовно-правовых работах современных российских и постсоветских нероссийских авторов в основном совпадают с цитированными выше. Как отмечает Н.Ф. Кузнецова, различия вытекают не из понимания квалификации как процесса *идентификации* содеянного с описанием его состава в Уголовном Кодексе, а из авторской позиции относительно состава преступления, т.е. о том, суть которой в выяснении вопроса о том, *что с чем сопоставляется при квалификации?* Исследователь пишет: *«Одни считают, что идентифицируется преступление с составом преступления. Другие – преступление с уголовно-правовой нормой. Третьи – состав общественно опасного деяния с составом преступления, описанного в соответствующей норме УК»* [7, с. 9].

Как нам представляется, в процитированных определениях не учитываются различия между онтологическим (материальным), аксиологическим (оценочным, нормативно-ценностным) аспектами социально опасного деяния, а также логико-гносеологическое (истинностное) содержание самого преступления. А не имея чёткого понимания о том, *что надо* квалифицировать, сложно осуществить саму *квалификацию*.

Нам также представляется, что *преступным* может называться то определенное деяние, некое *сущее* (бытийное, существующее), реальный *объект* (поступок, действие или бездействие), который, будучи *оценённым* правоприменителем в соответствии с *уголовной нормой* в практике уголовного права, будет *считаться*, т.е. *оцениваться* как преступление, не являясь им на самом деле, т.е. *объективно* таковым. Именно такой, *субъектно-*

объектной реальности, а не объективной реальности, если не в официальном, то хотя бы в доктринальном понимании (в философии права и теории уголовного права), должно соответствовать понятие *преступление*.

Важно отметить, что современная наука уголовного права, отечественная и зарубежная, не даёт чёткого и однозначного определения понятия *преступление*, о чём свидетельствуют работы по сравнительному уголовному праву [8]. Так, по российскому уголовному праву преступление определяется как «виновно совершенное общественно опасное деяние, запрещенное уголовным законом под угрозой наказания» [ст. 14 УК РФ]. А по уголовному праву Республики Молдова преступлением «является *наносящее вред деяние (действие или бездействие), предусмотренное уголовным законом, совершенное виновно и уголовно наказуемое*» [ст. 14 (1)].

Данные дефиниции указывают на формально-материально признаки преступления, поскольку характеризует преступление как деяние, запрещенное уголовным законом (в России) либо предусмотренное уголовным законом (в РМ) (формальный признак), а также как *общественно опасное* (в России) или *наносящее вред* (в РМ) действие или бездействие (материальный признак). Следует признать, что эти дефиниции преступления (закрепленные в ст. 14 УК РФ и ст. 14 УК РМ), являются наиболее предпочтительными с логической точки зрения, т. к. они указывают на внешний *родовой* признак для любого правонарушения – *общественно опасное* или *наносящее вред* действие или бездействие, а также другие существенные для любых правонарушений признаки – *виновность* и *наказуемость* деяния.

Законодательное определение преступления по УК КНР также содержит четыре признака: общественная опасность (общественная вредность), противоправность, виновность, наказуемость. В уголовном законе КНР термины «общественная опасность деяния» и «общественно вредные деяния» используются как синонимы [8, с. 528].

Весьма специфичной, дающей определение скорее *преступника*, чем *преступного деяния*, является дефиниция ст. 1 УК Швейцарии, в соответствии с которой *наказуемым* является только тот, кто совершает деяние, точно запрещённое законом под угрозой наказания. Во французском уголовном законодательстве отсутствует дефиниция преступного деяния, однако в Общей части УК законодатель установил такие признаки преступного деяния, как *тяжесть вреда*, причиненного личности, обществу, государству (ст. 111-1); *противозаконность* и *наказуемость* деяния (ст. 111-2, 111-3); *умышленность* или *неосторожность* деяния (ст. 121-3). Аналогичный подход нашел свое отражение и в УК ФРГ. В различных статьях УК определено, что к признакам преступления относятся *противоправность*, *виновность* и *наказуемость*. Родовой материальный признак преступления в УК ФРГ не закреплен [8, с. 528-529].

А.А. Малиновский провёл аналитическое сопоставление определений преступного деяния и признаков, его характеризующих, и пришёл к выводу, что многие дефиниции преступления являются не совсем точными. В частности, он отметил: «*Вызывает сомнение целесообразность отказа законодателей Германии, Швейцарии и некоторых других государств от материального признака преступления. Современное уголовное право осуществляет ярко выраженную социальную функцию, а именно охраняет общество от преступных посягательств и наказывает за их совершение. Не случайно ещё во французской Декларации прав человека и гражданина провозглашалось, что закон имеет право запрещать лишь действия, вредные для общества*» [8, с. 529].

В современной России и отдельных постсоветских государствах многие специалисты в области уголовного права разделяют концепцию В.Н. Кудрявцева, который в монографии «Общая теория квалификации преступлений» определил квалификацию преступления как «*установление и юридическое закрепление точного соответствия между признаками совершенного деяния и признаками состава преступления, предусмотренного уголовно-правовой нормой*» [6, с. 5]. Сам автор отмечал, что приведённое определение характери-

зует квалификацию преступления как правовое явление, однако этот процесс имеет и другие аспекты, важнейшие из которых – психологический и логический [6, с. 5]. Это важное замечание В.Н. Кудрявцева не исключает существования и других аспектов исследования классификации преступных деяний.

Нами выше была отмечена важность различения онтологического, аксиологического и гносеологического аспектов, без которых трудно разобраться в философской сущности процессов квалификации любых противоправных деяний, в том числе, уголовных правонарушений, о которых речь пойдёт ниже.

2. Онтологические, аксиологические и гносеологические аспекты противоправных деяний

Любой человеческий поступок (бессознательный или осознанный), в том числе противоправное деяние, содержит материальную составляющую, основанную на вещественно-энергетических и сигнально-информационных процессах, естественных законах причинно-следственных связей и отношений. Назовём эту часть поступка или деяния его *материальной основой*. В юридической литературе пишут о том, что материальная основа поступка (деяния) входит в состав *фактической стороны дела*. То, что существует реально (в объективной или субъективной форме), в философии является объектом *онтологии* (учения о бытии). Эта реальность может быть описана беспристрастно (без соответствующей оценки) и выражена в *дескриптивных* суждениях. Последние, если они строго соответствуют, т.е. адекватны, реальности, в *гносеологии* (учении о познании) считаются *истинными*; суждения, неадекватные объекту познания, называются *ложными*. Например, в 12 часов и 16 минут 15.07.2020 г., гражданин А. зашёл во двор гражданина Б. (проживающего в городе В. страны Г., по улице Д., номер дома 4), самовольно *вынес* со двора сварочный аппарат и *положил* его в багажник автомобиля Е.; в 12 часов и 25 минут гражданин А. *сел* в тот же автомобиль. и *уехал* в неизвестном направлении. Если впоследствии будет установлено (в случае необходимости), что всё происходило именно так, то, юридически выражаясь, будет доказана *фактическая сторона дела* (или его часть) и *установлена материальная истина*.

То, что было изложено нами выше, позволяет перейти к философской интерпретации квалификации социально опасных или вредных деяний. Надо подчеркнуть, что авторы данной статьи до сих пор сознательно не употребляли словосочетание «квалификация преступлений». Считаем, что вообще *объективно* не существует преступлений. Сами атрибуты *опасное* или *вредное* в деянии уже предполагают некую оценку в соответствии со здравым смыслом и составляют только лишь *«материальное» основание*, которое, получив уже соответствующую *юридическую* оценку, обретает статус реального *правонарушения* (дисциплинарного проступка, административного правонарушения, гражданского деликта, уголовного преступления). Не случайно юристы пишут о *фактическом* основании и *юридической (нормативной)* основе правонарушения, в том числе уголовного преступления. Следовательно, наряду с наличием фактического основания и юридической (нормативной) основы, для квалификации противоправных деяний необходима также их *оценка* с точки зрения норм права, в том числе уголовного права (Общей и Специальной части УК).

Проблема *оценивания, оценки* (моральной, юридической и т.д.) относится к специальной теории о *ценностях*, которая называется *аксиологией* (от греч. *axia* - ценность и *logos* - учение); она является разделом философии, занимающимся изучением ценности, значимости любых объектов, отвлекаясь от их экзистенциальных и качественных характеристик.

Наряду с философской аксиологией, в философии права существует раздел *юридической (правовой) аксиологии*. Последняя опирается на понятия общей аксиологии, на теоретические положения о ценностях вообще. Правовые ценности и оценки (в сфере правосознания) имеют *регулятивное* значение. Правовые нормы, в свою очередь, приобретают значение *ценностей* и сами становятся объектом *оценки*.

По определению специалистов, *ценности* (в отличие от знания) не подлежат логической, эмпирической проверке и обоснованию. Известный специалист в области аксио-

логии и логики норм и оценок А.А. Ивин писал: «Ценности не даны человеку в опыте. Они говорят не о том, что *есть* в мире, а о том, что *должно* в нем быть, и их нельзя увидеть, услышать и т. п.» [4, с. 72].

Ценности представляют собой некие исходные данности, которые побуждают субъектов к их сохранению, к обладанию ими и деятельности на их основе, поскольку воспринимаются как разнообразные *блага*. Им нельзя дать точного и полного объяснения, не прибегая к понятиям аксиологии. Процедура выбора на основе ценностей называется *оценкой*. В каждой оценке в качестве основания могут выступать разные стороны деятельности, в частности, *нормативная* – соответствующая культурной специфике определенного общества. Правотворчество и реализация права, в частности, правоприменение представляют собой области человеческой деятельности ярко выраженного *оценочного* характера.

С нашей точки зрения, любой объект ценностного отношения должен обладать триадой признаков: 1) Обладать материальным субстратом – *сущим* как носителем свойств или качеств как *потенциальных* ценностей для *субъектов* (индивидуальных или коллективных) ценностных *отношений*. 2) Качества и свойства (т.е. потенциальные ценности) должны быть познаны, осознаны субъектами ценностных отношений и выражены в дескриптивных суждениях (истинных или ложных). 3) Субъекты ценностных отношений, в соответствии с определенными *критериями*, должны актуализировать операцию *оценки* и выразить её посредством *ценностного суждения* (одобрения или неодобрения). Например, уже маленькие дети понимают, во-первых, что в садах и огородах *существуют* фрукты и овощи, во-вторых, что фрукты и овощи *растут*, затем они *созревают* и, в-третьих, что зрелые фрукты и овощи *приятны* (или не очень) на вкус, *пригодны* для потребления и *полезны* для здоровья. К изложенному выше можно добавить, что объектами ценностных отношений (оценок) могут быть также *поступки* людей. Например, дети, которые срывают фрукты без разрешения родителей даже в собственном саду, совершают *моральные поступки* и могут быть наказаны взрослыми. Понятно, что, если вменяемые взрослые люди будут собирать фрукты и овощи в чужих садах, огородах и полях без разрешения на то их владельцев, то эти поступки, с точки зрения права, будут считаться *правонарушениями* и должны будут подлежать *правовой оценке*, т.е. *юридической квалификации*.

Итак, юридическая квалификация конкретных поступков, деяний (действий или бездействий), которые приводят к *негативным последствиям* (разрушениям построений, порче одежды, бытовой техники, вреду здоровья, унижению личности и т.д.) означает их «перевод» (переход) из сферы *сущего* (того, что *есть*) в область *должного* (того, что *должно* быть) на основе *нормативной оценки*. Так, например, *перенос*, т.е. *перемещение* вещи из одного помещения в другое (которое, в определенном контексте, на юридическом языке, может означать *переход* вещи из законной собственности одного лица в незаконное владение другими лицами) может *оцениваться* представителями правоохранительных органов как *кража* или другое преступление против собственности (ограбление, разбой и др.). Именно в *оценке* (нравственной, юридической и др.) заключается коренное отличие *социального* процесса от *естественного* явления (химической реакции, роста растения, полета птицы, лая собаки и т.д.). Поэтому объективная, материальная сторона противоправных деяний должна выражаться в *дескриптивных* (описательных) суждениях, в то время как *прескриптивная* (нормативная) их составляющая – в *оценочных*.

Дескриптивные суждения могут быть *истинными* или *ложными*, а прескриптивные, по нашему мнению, – только *правильными* или *неправильными*. А.А. Ивин отмечал, что «истина» и «ценность» являются двумя фундаментальными, взаимно дополняющими понятиями теории познания. Это положение диктует общую линию подхода к анализу ценностей. Однако, ценность, как и истина, является не свойством, а *отношением* между мыслью и действительностью. Утверждение и ситуация, которой это отношение касается, «могут находиться между собой в двух противоположных отношениях: *описательном* и *оценочном*. В случае первого отправным пунктом сопоставления явля-

*ется ситуация, утверждение выступает как ее описание и характеризуется в терминах понятий «истинно» и «ложно». В случае оценочного отношения исходным является утверждение, функционирующее как стандарт, перспектива, план. Соответствие ему ситуации характеризуется в терминах понятий «хорошо», «безразлично» и «плохо». Истинным является утверждение, соответствующее описываемой им ситуации. Позитивно ценна ситуация, соответствующая высказанному о ней утверждению и отвечающая предъявляемым к ней требованиям. Иначе говоря, позитивно ценной является такая ситуация, какой она **должна быть** в соответствии с существующим в данном обществе образцом, или стандартом, объектов рассматриваемого рода или в соответствии с представлениями субъекта о совершенстве таких объектов» [4, с. 7-8].*

На основе сопоставительного анализа истины и ценности А.А. Ивин приходит к выводу о том, что цель *описания* – сделать так, чтобы слова *соответствовали миру*; цель *оценки* – сделать так, чтобы мир *отвечал словам*. Это – две диаметрально противоположные функции, которые не сводимы друг к другу. Таким образом, *истина* – это *соответствие мысли своему объекту*, а *позитивная ценность (добро)* – *соответствие оцениваемого объекта мысли о нём*. [4, с. 9, 10, 11]. Во избежание путаницы между истиной и ценностью следует иметь ввиду, что, всякий раз, «*когда объект сопоставляется с мыслью на предмет соответствия ей, возникает ценностное отношение*» [4, с. 14].

А.А. Ивин всесторонне (исторически, логически, эмпирически) обосновал идею о не тождественности истинного и ценностного подходов: «*В случае истинностного подхода движение направлено от действительности к мысли. В качестве исходной выступает действительность, и задача заключается в том, чтобы дать адекватное ее описание. При ценностном подходе движение осуществляется от мысли к действительности. Исходной является оценка существующего положения вещей, и речь идет о том, чтобы преобразовать его в соответствии с этой оценкой или представить в абстракции такое преобразование*» [4, с. 31]. Иначе говоря, «*оценочные утверждения обосновываются принципиально иначе, чем описательные утверждения, и, соответственно, аргументация в поддержку оценок должна быть другой, нежели аргументация в поддержку описаний*» [4, с. 71].

Как уже отмечалось выше, описание должно соответствовать миру; задачей оценки является, в конечном счете, приведение мира в соответствие с оценкой. Эти две противоположные задачи не сводимы друг к другу. «*Очевидно, что, если ценность истолковывать как противоположность истины, поиски логического перехода от «есть» к «должен» лишаются смысла. Не существует логически обоснованного вывода, который вел бы от посылок, включающих только описательные утверждения, к заключению, являющемуся оценкой или нормой*» [4, с. 162].

Итак, философский подход к юридической квалификации какого-либо поступка, деяния (действия или бездействия) представляет собой не просто поиск в *содянном* явлении конкретных признаков, тождественных признакам, описанных в юридической норме. Юридическая квалификация, образно говоря, есть «перевод» этих явлений из сферы *сущего*, посредством их *оценивания* на основе *норм права*, в область *должного*. Следовательно, с точки зрения философских принципов, *преступление*, описанное в норме Уголовного кодекса, и реальное опасное или вредное *деяние*, подпадающее под эту норму, не обладают одинаковыми *экзистенциальными* статусами. На философском языке, квалификация человеческих поступков означает *наделение* их, т.е. *придание* объектам квалификации, представляющих *интерес* для *субъектов оценивания*, атрибутов *позитивной значимости* (полезности, привлекательности, законности и т.д.) или, обобщенно говоря, того есть *добро, добродетель, благо, справедливость* и т.п. То, что оценивается *отрицательно* (зло, порок, несправедливость и т.д.) необходимо осудить, исключить, запретить в нормативном порядке, в том числе, на основе права (административного, гражданского, уголовного и т.д.) конкретного государства. Следовательно, вследствие различий в критериях оценок и содержании самих юридических норм, одни и

те же *реальные* поступки, скорее всего, получат *различную* юридическую квалификацию в разных государствах. Например, в Республике Молдова шантаж считается преступлением против *собственности*, а в Румынии – *против свободы личности*.

Вышеизложенное необходимо учитывать в процессе изучения студентами юридических факультетов курса Уголовно-процессуально права.

Библиография:

1. *Уголовный Кодекс Республики Молдова*. Кодекс № 985 от 18.04. 2002;
2. *Уголовный Кодекс Российской Федерации*. «Собрание законодательства Российской Федерации» № 25 от 17 июня 1996;
3. ГЕРЦЕНЗОН, А.А., *Квалификация преступлений*, Москва: Военно-юридическая Академия, 1947;
4. ИВИН, А.А., *Аксиология*. Научное издание, Москва: Изд.-во «Высшая школа», 2006;
5. КОМЛЕВ, Н. Г., *Словарь иностранных слов*, Москва: Изд.-во ЭКСМО-Пресс, 2000;
6. КУДРЯВЦЕВ, В.Н., *Общая теория квалификации преступлений*. 2-е изд., перераб. и дополн., Москва: «Юристъ», 2004;
7. КУЗНЕЦОВА, Н.Ф., *Проблемы квалификации преступлений: Лекции по спецкурсу «Основы квалификации преступлений»* / Науч. ред. и предисл. академика В.Н. Кудрявцева. Москва: Издательский Дом «Городец», 2007;
8. МАЛИНОВСКИЙ, А.А., *Сравнительное уголовное право: учебник*, 2-е изд., доп. и перераб., Москва: Юрлитинформ, 2016.

CZU 343.22

UNELE EXIGENȚE ALE CTEDO ÎN MATERIA REȚINERII INFRACTORULUI

Ana ZABULICA, drd.

Institutul de Cercetări Juridice și Politice

Abstract: *In the field of proper administration of justice and the consolidation of the rule of law in society, it is also important the scientific research of issues and questions related to the actions of the person, determined by the detention of the offender. Highlighting the specific features of this institution is intended to ensure the protection of the person from unjustified criminal liability for certain actions typically similar to crimes. The topicality of the research is also determined by the need of raising the level of legal culture of citizens, most of whom identify criminal law with a repression mechanism, not taking into account the positive content of criminal law. Substantial changes are also required by the legal conscience of the representatives of the law enforcement bodies, and will be directed, first of all, towards ensuring human rights in the field of criminal justice.*

Keywords: *detention, offender, international regulations, cases that remove the criminal character of the deed, crime, standards, liberty, privacy, prejudice, fundamental right, security, public order, democratic society.*

Necesitatea folosirii Convenției Europene pentru Apărarea Drepturilor Omului și a Libertăților Fundamentale în procesul interpretării și aplicării legislației penale și procesual-penale este determinată nu numai de prevederile Convenției, care formulează în mod direct cerințe față de standardele sistemului justiției penale, ci și de multiple prevederi implicite, care impun respectarea și luarea în calcul a anumitor norme de conduită pe durata desfășurării unui proces penal, în special în situațiile de reținere sau arestare a persoanelor [18, p. 17; 19, p. 9-10].

Pentru prima dată în istoria legislației europene, problema reglementării măsurilor procesuale de constrângere, legate de privarea persoanei de libertate, a fost soluționată de Convenția Europeană pentru Apărarea Drepturilor Omului și Libertăților Fundamentale. Art. 5 al acestui act European, de o însemnătate deosebită pentru drepturile omului, stipulează că orice persoană are dreptul la libertate și siguranță. Nimeni nu poate fi lipsit de libertatea sa, cu excepția unor anumite cazuri strict determinate [19, p. 60].

Întreaga doctrină consacrată analizei dispozițiilor art. 5 din Convenție subliniază importanța deosebită a dreptului fundamental pe care acest text îl consacră pentru orice persoană, și anume dreptul la libertate și la siguranță. Este vorba despre un drept inalienabil, la care nimeni nu poate renunța, iar garanțiile sale privesc toate persoanele, inclusiv cele ce se găsesc în stare de detenție.

La rândul ei, jurisprudența organelor Convenției a pus în evidență, în mod constant, rolul primordial al acestui drept într-o societate democratică. Astfel, încă de la prima sa hotărâre consacrată examinării fondului unei cauze privitoare la aplicarea dispozițiilor acestui text (*Lawless vs Marea Britanie*) – Curtea Europeană a arătat că scopul Convenției „este acela de a proteja libertatea și siguranța persoanei împotriva arestărilor și deținerilor arbitrare”, deoarece „nimeni nu poate fi privat de libertatea sa”. Articolul 5 începe prin afirmarea dreptului fiecărei persoane la libertate și la siguranță și determină, în același timp, cazurile și condițiile în care este permis să se deroge de la acest principiu, în special, în vederea asigurării ordinii publice, ceea ce impune reprimarea infracțiunilor [1, pp. 225-226].

Deși sub aspect procesual reținerea se deosebește de arestarea preventivă, conform jurisprudenței CtEDO, reprezintă lipsire de libertate atât reținerea penală (hotărârea în cauza *Străisteanu și alții vs. Moldova*, din 7 aprilie 2009, par. 85-88; hotărârea în cauza *Lazoroschi vs. Macedonia*, din 8 octombrie 2009, par. 44), cât și arestarea preventivă sau arestarea la domiciliu (hotărârea *Mancini vs. Italia*, nr. 44955/98, par. 17; hotărârea în cauza *Nikolova vs. Bulgaria*, nr. 40869/98, par. 60, 74 din 30 septembrie 2004). Astfel, garanțiile instituite contra unei privări ilegale de libertate se atribuie în egală măsură ambelor acțiuni de constrângere penală [17, p. 30].

Art. 5, par. 1, lit. c) din CEDO consacră dreptul la libertate și siguranță al persoanei, dar permite restrângerea acestui drept prin reținere numai în anumite condiții: dacă e necesară aducerea persoanei reținute în fața autorității judiciare competente atunci când există motive verosimile de a bănui că a săvârșit o infracțiune; când există motive temeinice de a crede în necesitatea de a împiedica o persoană să săvârșască o infracțiune sau să fugă după comiterea acesteia. Trebuie făcută o delimitare între privarea de libertate și simplele restricții ale libertății de mișcare, ceea ce ține mai degrabă de intensitatea măsurii decât de natura sau esența ei [2, p. 23; 6; 9; 13].

Orice persoană, orice individ în libertate sau în detenție, are dreptul la protecție, adică de a nu fi sau de a nu rămâne privat de libertatea sa, în afară de situațiile prevăzute limitativ de art. 5, par. 1 din CEDO, iar dacă este arestat sau deținut, urmează a beneficia de diversele garanții ale par. 2-5 ale aceluiași text, în măsura în care prevederile lor îi sunt aplicabile.

Instanța europeană a afirmat adeseori în jurisprudența sa că orice privare de libertate trebuie să fie făcută în conformitate cu normele de fond și de procedură prevăzute de legislația națională, dar, în același timp, ea trebuie să respecte scopul esențial al art. 5: protejarea individului împotriva arbitrarului autorităților statale. De aceea, art. 5 par. 1 prevede lista exhaustivă a circumstanțelor în care o persoană poate fi în mod legal privată de libertatea sa. Aceste circumstanțe trebuie să primească o interpretare restrânsă, riguroasă, deoarece ele reprezintă excepții privitoare la o garanție fundamentală a libertății individuale. Orice detenție nelegală a unei persoane constituie o negare totală a dreptului ei la libertate și la siguranță, generat de acest text, precum și o încălcare extrem de gravă a prevederilor sale [1, p. 226].

Jurisprudența CtEDO în cauzele moldovenești demonstrează că, atât în dosarele penale, cât și în cele contravenționale, trebuie să fie respectate standardele prevăzute de art. 5 CEDO. În cauzele *Leva, Hyde Park ș.a., Lipencov, Ganea, Petru Roșca, Boicenco, Braga, Guțu, Mătăsararu și Savișchi*, CtEDO a condamnat Republica Moldova pentru violarea dreptului la libertate în legătură cu neglijarea drepturilor și garanțiilor procesuale ale persoanei reținute [4, pp. 140-142; 17, p. 21].

În cele ce urmează, vom trece în revistă câteva cauze examinate la CtEDO cu implicații în materia reținerii infractorului. Astfel, în speță, la 14 martie 2009, trei colaboratori de poliție îmbrăcați în civil (N., B. și C.) au intrat într-un bloc de cinci etaje pentru reținerea unei persoane suspectate de comiterea unui atac tâlhăresc. Potrivit informației lor, în acea seară suspectul în cauză ar fi trebuit să o viziteze pe fosta lui prietenă M., care locuia la etajul patru

al clădirii. În același timp, M. cobora pe scări de la etajul patru cu un grup din patru prieteni. Niciunul dintre ei nu era suspectul căutat de poliție. Două femei tinere (S. și Z.) și un bărbat tânăr (G.) mergeau în fața grupului și ei s-au intersectat cu colaboratorii de poliție între etajele trei și doi. Trecând pe lângă prima parte a grupului, unul dintre colaboratorii de poliție imediat l-a reținut pe G., iar A. V. și M. erau cu câteva etaje mai sus și au văzut colaboratorii de poliție apropiindu-se de grup. Doi dintre polițiști au alergat după Alexei Vlasi, care a fugit sus pe scări. Ei l-au prins la etajul cinci. Imediat după aceasta, unul dintre colaboratorii de poliție l-a împușcat din spate în cap la o distanță foarte mică. El a decedat pe loc. A fost intentată urmărirea penală, în cadrul căreia au fost audiați toți martorii și colaboratorii de poliție. Au existat două versiuni ale evenimentelor: versiunea grupului de prieteni care coborau scările împreună cu victima (martorii), și versiunea colaboratorilor de poliție.

Potrivit versiunii martorilor, cei doi colaboratori de poliție, N. și C., erau înarmați cu pistoale pe care le țineau ridicat sus. Trecând de prima parte a grupului, colaboratorii de poliție au observat că sus pe scări era încă cineva și au alergat în acea direcție, lăsând prima parte a grupului cu colaboratorul de poliție N. După aceasta ei l-au chemat pe colaboratorul de poliție N. să vină sus împreună cu restul grupului. După ce l-au prins pe Alexei Vlasi undeva la etajul cinci, colaboratorii de poliție B. și C. au început să-l bată. Toți membrii grupului au relatat o descriere aproape identică despre conversația care a avut loc între cei doi colaboratori de poliție și Alexei Vlasi. Potrivit lor, unul dintre colaboratorii de poliție (B.) s-a adresat lui Alexei Vlasi pe nume și i-a cerut să-l urmeze. Ca răspuns, Alexei s-a adresat lui B. pe nume și i-a cerut să nu-l mai bată. Se auzea că cineva era bătut și Alexei Vlasi a amenințat că se va adresa unui medic legist pentru a constata vătămarile sale corporale. Această ultimă propoziție el a spus-o într-o manieră specifică, deoarece a folosit cuvinte în limba română și rusă, și martorii au relatat acest moment în același mod. Mai târziu s-a aflat că colaboratorul de poliție B. și Alexei Vlasi deja se cunoșteau, deoarece în anul 1999 cel din urmă a fost reținut de către acest polițist pentru furtul unei biciclete.

Încăierarea dintre colaboratorii de poliție B. și C. și A. V. a avut loc la etajul cinci, care era ultimul. Doi dintre martori M. și G. se aflau cel mai aproape de locul acțiunii la acel moment, ei fiind opriți de către colaboratorul de poliție N. la etajul patru. Etajul patru era separat de etajul cinci de două rampe de scări plasate în direcții opuse fiind unite de un palier intermediar. M. (care de asemenea îl cunoștea pe colaboratorul de poliție B.) a început să strige la el, cerându-i să-l lase pe A. V. în pace. Ea i s-a adresat pe nume și a încercat să treacă de colaboratorul de poliție N. pentru a-l ajuta pe A. V. Luptându-se cu colaboratorul de poliție N., ea vedea parțial ce se întâmpla la etajul cinci. G. de asemenea se afla acolo. Potrivit lor, colaboratorul de poliție B. l-a apucat pe A. V. de mâna dreaptă, în timp ce colaboratorul de poliție C. l-a apucat de mâna stângă și au început să coboare scările de la etajul cinci spre palierul dintre etajele cinci și patru. Când se aflau aproximativ la a treia treaptă de jos, A. V. era aproape de balustradă și s-a apucat de ea. Colaboratorii de poliție care erau în spatele lui l-au aplecat peste balustradă și, potrivit unuia dintre martori, îi țineau ambele mâini la spate. Potrivit altui martor, el se ținea cu o mână de balustradă, iar cealaltă mână era ținută de colaboratorul de poliție în spatele lui. Colaboratorul de poliție C. ținea pistolul în partea din spate a capului lui A. V., în timp ce el era aplecat peste balustradă. Colaboratorul de poliție B. l-a lovit în coaste și el din nou a repetat că se va adresa unui medic legist pentru a constata vătămarile sale corporale. Imediat după aceasta, el a fost împușcat în partea din spate a capului de către colaboratorul de poliție C. la o distanță mică. El a căzut pe palier între cele două rampe de scară, cu picioarele pe scări și corpul pe palier. Din rana din cap a început să curgă sânge. M. a strigat: „A împușcat drept în cap!” și prima ei reacție a fost să încerce să oprească sângele cu mâna. Pare să fi fost un atac de isterie, ea a început să strige și îl lovea pe colaboratorul de poliție B. și a strigat: „De ce ai făcut asta?” O altă prietenă din grup s-a apropiat de ea din spate, a îmbrățișat-o și a încercat să o tragă la o parte de cadavru.

Potrivit martorilor, A. V. nu avea nimic în mâinile sale când a căzut la pământ. Colaboratorul de poliție B. l-a întrebat pe colaboratorul C.: „Ce ai făcut?!” C. nu a răspuns nimic des-

lușit, dar a rămas în poziție nemișcată, ținându-și capul în mâini. Unul dintre martori a spus că l-a auzit spunând încet: „Eu nu am vrut”. El era foarte palid. Potrivit martorilor, el nu avea careva leziuni vizibile și se deplasa normal. Imediat după aceasta, colaboratorul de poliție B. le-a cerut martorilor să intre în apartamentul lui M. aflat la etajul patru. El și colaboratorul de poliție N. i-a împins pe toți în apartamentul ei și au închis ușa. Colaboratorul de poliție N. ținea clanța ușii ca nimeni să nu iasă. Mulți vecini au început să iasă din apartamentele lor, dar colaboratorii de poliție le-au cerut să închidă ușile și să stea înăuntru.

Urmărirea penală a fost începută oficial la 15 martie 2009. La 21 septembrie 2009 procuratura mun. Chișinău a dispus încetarea urmăririi penale pe motiv că colaboratorul de poliție care l-a împușcat pe A. V. se afla în stare de legitimă apărare. Procuratura s-a bazat pe versiunea evenimentelor descrisă de colaboratorii de poliție. Reclamanții au contestat ordonanța menționată la Procuratura Generală. La 9 octombrie 2009 adjunctul Procurorului General a anulat ordonanța în cauză, deoarece aceasta se baza în exclusivitate pe versiunea evenimentelor descrise de către colaboratorii de poliție și că nu au fost luate în considerație declarațiile martorilor.

În cadrul urmăririi penale redeschise câțiva dintre martori au fost audiați suplimentar. Unul dintre ei, G., și-a schimbat declarațiile și a susținut că el nu a văzut și nu a auzit nimic, însă mai târziu el a susținut că a acționat așa doar din cauza că colaboratorii de poliție acuzați au exercitat presiune asupra lui și l-au amenințat. La 30 iunie 2010 procuratura mun. Chișinău din nou a încetat urmărirea penală din motive similare ca și prima dată, și anume: în baza versiunii evenimentelor descrise de colaboratorii de poliție. Reclamanții au contestat această ordonanță.

Ulterior, reclamanții s-au plâns la Curte că A. V. a fost maltratat și ucis de către funcționarii statului și că autoritățile naționale au eșuat în efectuarea unei investigații efective cu referire la circumstanțele decesului său. Ei au invocat articolele 2 și 3 din Convenție. Guvernul a susținut că urmărirea penală referitoare la circumstanțele prezentei cauze era încă pe rol și că o decizie definitivă nu a fost pronunțată la nivel național. Din acest motiv, Guvernul a susținut că cererea reclamanților era prematură și că ei nu au epuizat toate căile de recurs disponibile la nivel național.

Curtea a apreciat că articolul 2, care protejează dreptul la viață și stabilește circumstanțele în care poate fi justificată uciderea unei persoane, este considerat drept una dintre prevederile fundamentale ale Convenției, de la care nu se permite nici o derogare. Împreună cu articolul 3 din Convenție, acesta de asemenea consacră una dintre valorile fundamentale ale unei societăți democratice ce reprezintă Consiliul European. Prin urmare, circumstanțele în care poate fi considerată ca fiind justificată provocarea morții unei persoane trebuie interpretate în mod restrictiv. Textul articolului 2 din Convenție, luat în ansamblul său, demonstrează că acesta nu are în vedere numai omorul intenționat, dar, în aceeași măsură, și situațiile în care recurgerea la forță este posibilă și poate conduce la uciderea unei persoane în mod involuntar. Orice recurgere la forță trebuie să fie „absolut necesară” pentru atingerea unuia sau a mai multor obiective stabilite în subparagrafele de la (a) la (c).

Curtea a notat că este indiscutabil faptul că A. V. a fost împușcat în cap de către un colaborator de poliție în momentul reținerii sale. Unica chestiune disputată este dacă folosirea forței letale împotriva lui a fost justificată în circumstanțele cauzei. În justificarea aplicării forței de către poliție, Guvernul a invocat versiunea evenimentelor descrisă de către colaboratorul de poliție care l-a împușcat. Curtea a notat existența unor discrepanțe majore dintre versiunea invocată de Guvern și probele din dosar, având rezerve mari cu privire la credibilitatea versiunii evenimentelor invocată de către Guvern. De asemenea, nu a fost demonstrat faptul dacă folosirea forței letale împotriva lui A. V. a fost necesară în circumstanțele cauzei și, prin urmare, responsabilitatea statului este angajată. În lumina lacunelor evidențiate și duratei urmăririi penale, Curtea a conchis că investigația efectuată în legătură cu circumstanțele decesului lui A. V. nu a fost nici adecvată și nici suficient de efectivă, declarând cererea admisibilă [15].

În altă cauză, de asemenea cu implicații pe segmentul reținerii infractorului, s-a stabilit că: La 13 martie 2009, reclamantul I. C. a fost reținut într-un apartament din Chișinău, cu alte

cinci persoane. El a fost suspectat că ar fi comis un jaf armat în grup, însoțit de violență. În timpul reținerii, polițiștii l-ar fi lovit cu pumnii, picioarele și bastoanele. Apoi, ei l-au transportat la comisariatul de poliție Chișinău, unde ar fi continuat să-l bată cu scopul de a-l face să dea mărturie. Ei i-ar fi pus o pungă de plastic pe cap ca să-i oprească respirația.

La 16 martie 2009, reclamantul a fost dus în fața judecătorului de instrucție al judecătoriei Comrat, care a dispus plasarea lui în arest preventiv pe o perioadă de zece zile. La această ședință, avocatul reclamantului a invocat prezența leziunilor pe corpul clientului său și a cerut pornirea urmăririi penale în acest caz. În aceeași zi, reclamantul a depus o plângere la procuratură în legătură cu bătăile și leziunile la care a fost supus și a solicitat efectuarea unei expertize medico-legale. La o dată nespecificată, autoritățile au pornit urmărirea penală cu privire la faptele pretinse. La 18 martie 2009, un medic legist a întocmit un raport de expertiză medico-legală, care nu conținea calificarea gravității leziunilor corporale constatate. La 2 aprilie 2009, avocatul a vizitat reclamantul. Acesta i-a spus că polițiștii continuau să-l lovească, și anume, cu sticle de plastic umplute cu apă, ca să nu-i lase urme pe corp. Într-o plângere adresată Procuraturii Generale din 2 aprilie 2009, avocatul reclamantului a denunțat relele tratamente de care s-a plâns acesta în timpul ultimei vizite. Avocatul a cerut o expertiză medico-legală aprofundată, și totodată, începerea urmăririi penale împotriva persoanelor responsabile de pretinsele rele tratamente.

La 9 aprilie 2009, a fost efectuată o nouă expertiză medico-legală. Potrivit raportului întocmit, care n-a fost comunicat reclamantului, nicio leziune corporală vizibilă n-a fost constatată pe corpul lui. La 30 aprilie 2009, procuratura generală a emis o ordonanță de refuz de începere a urmăririi penale în legătură cu faptele denunțate în plângerea din 2 aprilie 2009. La 15 iunie 2009, reclamantul a contestat ordonanța procurorului. La 6 iulie 2009, judecătorul de instrucție I.M. a judecătoriei Buiucani, a admis parțial contestarea reclamantului. Invocând articolele 3 și 13 din Convenție, reclamantul s-a plâns că a fost supus relexor tratamente de către polițiști la reținere și pe parcursul arestului preventiv, dar și de absența unei investigații eficiente în acest sens. Curtea a considerat că în speță, plângerea reclamantului cade sub examinarea exclusivă a dispozițiilor articolului 3 din Convenție. Reclamantul susținea că leziunile constatate în timpul examinării medicale din 18 martie 2009 sunt imputabile polițiștilor care au aplicat forța împotriva lui fără vreo justificare. Totodată, el pretindea că investigația efectuată de autoritățile competente cu privire la alegațiile sale n-a fost efectivă și obiectivă.

Guvernul afirma că leziunile reclamantului au fost cauzate în timpul imobilizării acestuia la pământ în momentul reținerii lui și a complicilor săi, ea fiind necesară, pe de o parte, având în vedere rezistența opusă de suspecți și prin circumstanțe care, potrivit informațiilor deținute de polițiști, presupușii suspecți erau înarmați și prezentau pericol și, pe de altă parte, prin necesitatea de a garanta securitatea altor locuitori ai casei în care a avut loc reținerea. Guvernul menționa că leziunile reclamantului erau pe partea anterioară a corpului, ceea ce confirmă teza potrivit căreia acestea au fost cauzate în timpul imobilizării reclamantului la pământ. Guvernul consideră că acțiunile polițiștilor au fost legale.

După cum Curtea a menționat de multe ori, articolul 3 consfințește una din valorile fundamentale ale unei societăți democratice și că nu prevede excepții ca în majoritatea clauzelor normative din Convenție. Curtea a confirmat că, chiar și în circumstanțe mult mai dificile, ca lupta împotriva terorismului și crima organizată, Convenția interzice în termeni absoluți tortura și pedepsele sau tratamentele inumane sau degradante, indiferent de comportamentul victimei. Curtea a reafirmat că orice conduită a forțelor de ordine împotriva unei persoane care subminează demnitatea umană, constituie o violare a articolului 3 din Convenție.

Curtea a susținut că autoritățile nu au stabilit că reclamantul făcea parte din acești suspecți și că, recurgerea la forță împotriva lui a fost necesară având în vedere comportamentul lui propriu-zis. Cu toate acestea, chiar dacă se presupune că comportamentul reclamantului ar fi justificat aplicarea forței în timpul reținerii, Curtea a considerat că în dosar nu există nicio referire la faptul că, pentru imobilizarea reclamantului, era necesară provocarea vătămarilor

la unul din organele sale vitale, și anume, la cap. În lumina celor ce a precedat și ținând cont de ansamblul elementelor supuse examinării sale, Curtea a considerat că Guvernul nu a stabilit că aplicarea forței împotriva reclamantului a fost strict necesară prin comportamentul acestuia. Astfel, a avut loc încălcarea aspectului material al articolului 3 din Convenție [16].

Art. 5, par. 1, lit. c) din CEDO vizează exclusiv privarea de libertate în cadrul unei proceduri penale. Scopul art. 5 al CEDO este de a asigura că nimeni nu este lipsit de libertate în mod arbitrar. Pentru a dispune reținerea pe acest motiv, trebuie să existe suspiciuni rezonabile că acea persoană a comis infracțiunea, altfel reținerea este arbitrară. Suspiciunea este rezonabilă atunci când există fapte, date sau informații care ar convinge un terț – observator obiectiv – că acea persoană a comis acea infracțiune. Atare fapte sau date au un grad de certitudine mai mic decât cel necesar în cazul probelor cerute pentru a fi formulată învinuirea. Totuși, o persoană nu poate fi reținută numai pe baza declarației unei pretinse victime sau atunci când există motive de a pune la îndoială credibilitatea martorilor [2, pp. 23-24; 5; 7].

Referitor la aplicarea forței în momentul reținerii, în cauza *Murray vs Regatul Unit* [8], Curtea observă că instanțele naționale au decis că dna Murray a fost suspectată în mod incontestabil și de comiterea unei crime cu caracter terorist. Curtea acceptă că, în principiu, exista necesitatea unor competențe garantate de capitolul 14 al Legii din 1978 și, în special, necesitatea pătrunderii și percheziționării domiciliului familiei pentru arestarea dnei Murray. În continuare, trebuie recunoscute „condițiile de tensiune extremă” în baza cărora sunt întreprinse arestările în Irlanda de Nord. Acestea sunt considerentele legitime care explică și justifică maniera în care au fost prinse pătrunderea în casa reclamanților și percheziționarea acesteia. Curtea nu a constatat că în raport cu oricare dintre reclamanți, mijloacele angajate de către autorități în această privință erau disproporționate scopului urmărit. La fel, mijloacele angajate de către autoritățile competente pentru a înregistra și a păstra date personale privind persoana arestată sau chiar alte persoane prezente la momentul și locul reținerii nu pot fi considerate de a depăși limitele legitime ale procesului de anchetare a crimei teroriste. Nici una din datele personale colectate în timpul percheziției domiciliului familiei sau în timpul șederii dnei Murray la centrul Armatei nu par a fi nerelevante pentru procedurile de arest și interogare [3, p. 451].

Cu privire la aceeași problemă, în cauza *Nachova ș.a. vs. Bulgaria* [10], Marea Cameră observă că regulamentul în vigoare permitea unei echipe de ofițeri greu înarmați să aresteze cei doi bărbați în lipsa unor discuții anterioare privind existența unei amenințări din partea lor sau a unor avertizări clare privind necesitatea de a reduce orice risc pentru viață. Pe scurt, maniera în care operațiunea a fost planificată și controlată demonstrează neglijența deplorabilă pentru preeminența dreptului la viață. Niciunul dintre bărbați nu avea asupra sa arme și nu prezenta pericol pentru ofițerii care efectuau arestul sau părțile terțe, fapt de care ofițerii trebuiau să fie conștienți în baza informațiilor disponibile. În orice caz, la momentul depistării bărbaților, ofițerii au remarcat că bărbații nu erau înarmați și nu exteriorizau un comportament amenințător. Ținând cont de acestea, Curtea a considerat că în circumstanțele cauzei în litigiu recurgerea la aplicarea forței cu efect potențial letal era interzisă de art. 2 din Convenție, indiferent de riscul ca persoanele să evadeze. Această măsură nu poate fi considerată „absolut necesară” în cazul când se cunoaște că persoana care urmează a fi arestată nu amenință viața și nu era suspectată de comiterea unei infracțiuni violente [3, pp. 451-452].

În cauza *Fahriye Calișcan vs. Turcia* [12], Curtea a constatat că, reieșind din speța examinată, faptul că un astfel de tratament a avut loc sau nu în urma unei agresiuni sau a unei palme aplicate de reclamantă nu este deloc decisiv. Ceea ce este important de a înțelege dacă forța la care a recurs comisarul era necesară și proporțională. Curtea acordă o importanță specială leziunilor și circumstanțelor în care au fost aplicate. În acest context, Curtea presupune că comisarul a acționat în așa mod pentru a controla reclamanta, care se pretinde a fi supraexcitată la momentul faptelor. Acestea fiind spuse, nu putem nega faptul că era vorba despre o femeie, care se găsea singură într-un comisariat unde fusese convocată pentru o simplă problemă asociativă. De asemenea, Curtea nu înțelege circumstanțele precise care ar fi putut s-o facă să înceapă a se lua la bătaie cu

un comisar, nici una din probele anexate la dosar nu indica că ea ar fi putut să fie predispusă la violență. Totuși, chiar fiind afectat de faptul că a fost palmuit, un comisar, înconjurat de subordonații săi, ar fi putut să reacționeze cu mai multă rezervă și prin alte metode, decât să-i cauzeze reclamantei o incapacitate temporară pentru cinci zile. Este vorba aici despre un tratament degradant, capabil să provoace sentimente de frică și vulnerabilitate disproporționale și care nu putea, în consecință, să corespundă unei utilizări a forței care ar fi fost strict necesară [3, p. 452].

În ceea ce privește aplicarea forței la reținerea persoanei, în cauza *Victor Savițchi vs. Moldova*, [14] Curtea notează că, în una din înregistrările video ale reținerii reclamantului, se vede clar că el a primit cel puțin trei lovituri de la un ofițer de poliție, în timp ce era ținut de alte câteva persoane. Într-adevăr, Tribunalul Bălți a ajuns la aceeași concluzie în hotărârea sa din 5 iunie 2001. Deși reclamantul a opus rezistență ofițerilor de poliție care îl țineau timp de aproximativ cinci minute, se vede clar că el nu avea intenția să-i lovească, ci doar să se aplece. În orice caz, balanța de forțe nu era egală, deoarece el era ținut de cinci polițiști de înălțime și constituție aproximativ similară cu a reclamantului. În asemenea, circumstanțe, loviturile aplicate reclamantului nu au fost strict necesare și, în mod cert, polițiștii ar fi putut să-l calmeze prin alte metode mai puțin brutale [3, pp. 452-453].

În cauza *Guțu vs. Moldova* [11], s-a constatat că reclamantul a fost reținut pentru nesupunerea cu rea-voință cererii legitime a colaboratorului poliției, prevăzută de art. 174, alin. 1 al Codului cu privire la contravențiile administrative (par. 5-12). El nu a fost interogat, informat despre motivele detenției și nu i-a fost acordat un avocat (par. 13). Refuzul reclamantului de a urma polițiștii, fapt ce a determinat reținerea, a fost condiționat de lipsa corespunzătoare a citării în conformitate cu prevederile CPP. Curtea a remarcat că nicio măsură de investigație nu putea fi luată în ceea ce privește faptul că abaterea pretinsă ar fi fost comisă de fiul reclamantului, decât în cazul în care ar fi fost pornită formal urmărirea penală. (par. 61) [17, pp. 22-24].

De asemenea, existența unei „bănuieli rezonabile” nu este suficientă pentru reținere. Legislația națională și CEDO (art. 5, par. 1) prevăd că pentru lipsirea de libertate este necesar să se întrunească mai multe riscuri, care pot justifica reținerea: dacă există temeieri rezonabile de a presupune că persoana se va sustrage de la urmărirea penală, va împiedica stabilirea adevărului sau vor săvârși alte infracțiuni.

Concluzii: În toate cazurile de cauzare intenționată a prejudiciilor vieții și sănătății persoanei în condițiile depășirii limitelor legale de reținere a infractorului, ele sunt considerate ca excesive, cu survenirea răspunderii penale pentru persoanele care realizează reținerea. Necesitatea folosirii Convenției Europene pentru Apărarea Drepturilor Omului și a Libertăților Fundamentale în procesul interpretării și aplicării legislației penale este determinată de multiple prevederi implicite, care impun respectarea și luarea în calcul a anumitor norme de conduită, în special, în situațiile de reținere a persoanelor.

Bibliografie:

1. BÎRSAN, C. *Convenția Europeană a Drepturilor Omului. Comentariu pe articole*. București: Editura C. H. BECK, 2010. 1887 p. ISBN 978-973-115-676-7.
2. DANILEȚ, C., MALIC, Gh., BULAT, E. et al. *Reținerea în procesul penal: Îndrumar pentru practicieni*. Chișinău: Ed. Cartier Juridic, 2014. 92 p. ISBN 978-9975-79-952-2.
3. DOLEA, I. *Codul de procedură penală al Republicii Moldova: Comentariu aplicativ*. Chișinău: Ed. Cartea Juridică, 2016. 1172 p. ISBN 978-9975-3111-3-7.
4. GRIBINCEA, Vl. *Executarea hotărârilor CtEDO de către Republica Moldova, 1997-2012*. Chișinău: CRJM, 2012. 196 p. ISBN978-9975-4170-9.
5. *Hotărârea CtEDO din 01.07.1961, în cauza Lawless vs Irlanda, par. 14* [online] [citat 12.08.2019]. Disponibil: <http://hudoc.echr.coe.int/eng?i=001-94591>.
6. *Hotărârea CtEDO din 06.11.1980 în cauza Guzzardi vs Italia, par. 36-39* [online] [citat 12.08.2020]. Disponibil: <http://hudoc.echr.coe.int/eng?i=001-57498>.
7. *Hotărârea CtEDO din 22.02.1989 în cauza Ciulla vs Italia, par. 38* [online] [citat 12.08.2020]. Disponibil: <https://www.legal-tools.org/doc/c19ab2/pdf/>.

8. *Hotărârea CtEDO din 28 octombrie 1994, în cauza Murray vs. Regatul Unit, nr. 14310/88, par. 16, 92-93* [online] [citată 12.08.2020]. Disponibil: <http://hudoc.echr.coe.int/eng?i=001-57895>.
9. *Hotărârea CtEDO din 25.06.1996 în cauza Amuur vs. Franța, par. 42* [online] [citată 12.08.2020]. Disponibil: <http://hudoc.echr.coe.int/eng?i=001-57988>.
10. *Hotărârea CtEDO din 06 iulie 2005, în cauza Nachova ș.a. vs. Bulgaria, par. 105-107* [online] [citată 10.08.2020]. Disponibil: <http://hudoc.echr.coe.int/eng?i=001-69630>.
11. *Hotărârea CtEDO din 07.06.2007 în cauza Guțu vs. Moldova* [online] [citată 17.08.2020]. Disponibil: <http://hudoc.echr.coe.int/eng?i=001-127843>.
12. *Hotărârea CtEDO din 06 octombrie 2007, în cauza Fahriye Calișcan vs. Turcia, par. 42-44* [online] [citată 12.08.2020]. Disponibil: <http://hudoc.echr.coe.int/eng?i=001-82515>.
13. *Hotărârea CtEDO din 06.11.2007, în cauza Stepuleac vs Moldova, par. 68-81* [online] [citată 12.08.2020]. Disponibil: <http://hudoc.echr.coe.int/eng?i=001-127974>.
14. *Hotărârea CtEDO din 17 iunie 2008, în cauza Savîțchi vs. Moldova, par. 67* [online] [citată 12.08.2020]. Disponibil: <http://hudoc.echr.coe.int/eng?i=001-127978>.
15. *Hotărârea CtEDO nr. 70077/11 în cauza Timuș și Țăruș vs. Moldova* din 15.10.2013, paragraf. 6-56 [online] [citată 12.08.2020]. Disponibil: <http://hudoc.echr.coe.int/eng?i=001-145955>.
16. *Hotărârea CtEDO în cauza Caracet vs Moldova* din 16 februarie 2016 (cererea nr. 16031/10), par. 6-43 [online] [citată 01.09.2020]. Disponibil: <http://hudoc.echr.coe.int/eng?i=001-165510>.
17. OSOIANU, T., VIDAICU, M. *Reținerea persoanei de către poliție. Concluziile unei cercetări*. Chișinău: Ed. Cartier Juridic, 2015. 184 p. ISBN 978-9975-86-069-7.
18. SORBALA, M. *Răspunderea penală pentru reținerea sau arestarea ilegală a persoanei*: Autorefer. tezei de doctor în drept. Chișinău, 2017. 26 p.
19. ZUBCO, V., AVRAM, M., GHEORGHITĂ, M. ș.a. *Protecția drepturilor omului la aplicarea măsurilor procesuale de constrângere*. Chișinău: ARC, 2006. 376 p. ISBN 978-9975-61-418-4.

CZU 349.3:364.442.6

ANALIZA REGLEMENTĂRILOR PRIVIND RESPECTAREA DREPTULUI LA PROTECȚIE SOCIALĂ ÎN CAZ DE PIERDERE A ÎNTREȚINĂTORULUI

Ina ODINOKAIA, dr., conf. univ.
Facultatea de Drept și Științe Sociale,
Universitatea de Stat „Alecru Russo” din Bălți
Ludmila DUMBRĂVEANU, asist. univ.
Facultatea de Drept și Științe Sociale,
Universitatea de Stat „Alecru Russo” din Bălți

Inhaltsangabe: *In der Republik Moldau, wie in den meisten post-sowjetischen Ländern, wurde der Übergang von dem Sozialversicherungssystem des Bng-Typs zu der Bismarck-Sozialversicherung von der Wirtschaftskrise, der Minderung des Pro-Kopf-Einkommens und der Beschäftigungsrate, des Wachstums der Armutsquote stark beeinflusst- Phänomene, die einen massen- und dauerhaften Charakter erzielten. Diese Faktoren regten die nationale Legislative und Exekutive an, das sowjetische Sozialversicherungssystem in dem Zusammenhang eines akuten Haushaltsdrucks und Mangels an finanziellen Ressourcen zu reformieren.*

Der vorliegende Artikel enthält eine durchgeführte Studie mit dem Ziel, die Effektivität der Sozialversicherungsgarantien, bereitgestellt an Personen, die ihren Sozialversicherungsträger verloren haben, auszuwerten, als auch die positiven und negativen Aspekte bezüglich der Durchsetzung dieses Rechts zu identifizieren sowie maßgeschneiderte Vorschläge für die geltende Gesetzgebung zu umreißen.

Schlüsselwörter: *Sozialschutz, Sozialversicherung, Sozialrisiko, Verlust des Versicherungsträgers, Sozialleistung, Rentengeld, Sozialhilfe, Sozialentschädigung.*

Nevoia unei securități individuale și colective a existat dintotdeauna, iar obiectivul principal al sistemului de protecție socială statal constă în crearea condițiilor optime pentru asigura-

rea cadrului vital al oamenilor [11, p. 54], fapt confirmat de William Beveridge în celebrul discurs „Asigurările sociale și alte tipuri de servicii sociale” în anul 1942.

William Beveridge menționa că „protejarea cetățenilor împotriva riscurilor care se vor concretiza individual și care nu vor înceta niciodată să existe, oricât de bună ar fi situația socială în care trăiesc, constituie fundamentul mecanismului statal de protecție socială, care este interpus într-o situație potențială de risc existentă și o situație corigibilă, și, poate evitabilă, de dezastru, adunând resurse care să garanteze mecanismul.” [10, p. 12]

Legiuitorul național, în conformitate cu art.25 din *Declarația Universală a Drepturilor Omului* (1948), art. 9 din *Pactul internațional privind drepturile economice, sociale și culturale* (1966), a consfințit dreptul fiecărei persoane la *asistență și protecție socială* prin art. 43, 44, 47 din *Constituția Republicii Moldova*, atribuindu-și astfel statutul de *stat social*. [1]

În vederea realizării acestui studiu ne-am propus să analizăm cum această prevedere constituțională este aplicată asupra unei categorii distincte de beneficiari ai prestațiilor de protecție socială – persoanele care și-au pierdut întreținătorul, prin prisma a trei criterii specifice riscurilor sociale: *individualitatea*, axat pe analiza situației fiecărui beneficiar; *personalitatea*, axat pe repercusiunile survenirii riscului social asupra persoanei; *natura economică*, axat pe efectele cu caracter economic asupra bunăstării persoanei.

Analiza doctrinei de specialitate și legislației naționale ne scoate în evidență faptul că sistemul de protecție socială este fundamentat pe trei principii: *echității sociale, carității și solidarității sociale*. Doctrinara rusă Filippova M. menționa că „despre nivelul de civilizație a unei comunități, poți judeca după atitudinea sa în privința copiilor și bătrânilor. Grijă față de bătrâni și incapabili educă generațiile tinere, determinându-le să creadă că numai o participare activă în îngrijirea celor înnași azi, le va garanta mâine un ajutor similar de la copiii lor.” [17, p. 24]

Posibilitatea de a beneficia de protecție socială apare în urma unui șir de evenimente, denumite *riscuri sociale*, [12, p. 19] un rol aparte în cadrul cărora le revine persoanelor care și-au pierdut întreținătorul sau ambii întreținători, cea mai mare parte din aceștia constituind copiii, statului revenindu-i sarcina de a întreprinde toate măsurile de ordin legislativ, executiv, economic, pentru a le asigura dezvoltarea personalității.

În art. 25 „Drepturile copiilor aflați în situații excepționale”, alin. 2 din *Legea privind drepturile copilului* este specificat că „în caz de pierdere a părinților copilul beneficiază de protecție socială din partea statului, precum și de privilegiile prevăzute de legislație” [3].

Observăm că prin această prevedere legislativă pierderea întreținătorului este calificată drept situație excepțională, deci poate fi atribuită riscurilor sociale, iar statului îi revine sarcina să ia măsuri care ar proteja acești copii, care ar scoate în vileag nivelul de dezvoltare social-economică a statului, fiind un pilon în consolidarea statutului de „stat al bunăstării”.

În studiul de față ne vom axa pe garantarea dreptului la protecție socială a persoanelor care și-au pierdut întreținătorul, plasând accentul pe pensiile de urmaș, alocațiile sociale pentru pierderea întreținătorului și indemnizațiile de urmaș.

Pensia de urmaș, conform *Legii privind sistemul public de pensii, nr. 156 din 14.10.1998*, reprezintă suma bănească calculată și stabilită persoanelor inapte de muncă ca urmare a pierderii întreținătorului, achitată lunar din bugetul asigurărilor sociale.

Cuantumul mediu al pensiei de urmaș, după indexarea de la 01.07.2020, în conformitate cu datele statistice ale CNAS, este de 1433-49 lei, fiind achitată la 10601 de beneficiari.

În calitate de temeiuri ce invocă apariția dreptului la pensia de urmaș pot servi: decesul persoanei confirmat prin certificatul de deces; declararea dispariției fără veste; declararea morții persoanei prin hotărârea instanței de judecată.

Conform art.25 din *Legea privind sistemul public de pensii* [5], pot beneficia de pensie de urmaș următoarele persoane:

- a. *copii* până la vârsta de 18 ani sau, dacă își continuă studiile în instituții de învățământ de zi (secundar, mediu de specialitate și superior), până la terminarea acestora, fără a depăși vârsta de 23 de ani;

- b. *soțul supraviețuitor* dacă, la momentul decesului întreținătorului sau pe parcursul a 5 ani după deces, a împlinit vârsta standard de pensionare, pentru anul în curs, sau a fost încadrat în grad sever sau accentuat de dizabilitate, a avut cel puțin 15 ani de căsătorie cu persoana decedată și nu s-a recăsătorit;
- c. *soțul supraviețuitor* sau *tutorele (curatorul)* care are în îngrijire copii sub vârsta de 3 ani ai întreținătorului decedat, pe perioadele de neîncadrare în muncă sau de aflare în concediu pentru îngrijirea copilului până la vârsta de 3 ani;
- d. *copiii înfiați* beneficiază de pensie de urmaș și după înfierea lor, iar în caz de deces al înfiătorului, copiii înfiați pot opta pentru o singură pensie: sau pentru părintele decedat, sau pentru înfiătorul decedat.

Potrivit art.26, pensia de urmaș, în cazul în care *întreținătorul era beneficiar de pensie* pentru limită de vârstă sau de pensie de dizabilitate severă, se stabilește procentual din pensia pentru limită de vârstă sau din pensia de dizabilitate severă aflată în plată sau recalculată, după caz, iar în cazul în care *întreținătorul nu era beneficiar de pensie sau era beneficiar de pensie de dizabilitate accentuată sau medie*, se stabilește procentual din pensia potențială calculată pentru dizabilitate severă, dacă sunt îndeplinite condițiile cu privire la stagiul de cotizare al decedatului, în raport cu vârsta la data constatării dizabilității.

Pentru stabilirea pensiei de urmaș în caz de deces al întreținătorului din cauza unei afecțiuni generale, solicitanții trebuie să prezinte următoarele documente: certificatul de deces; certificatul ce confirmă stagiul de cotizare realizat până la ziua decesului în funcție de vârsta ce o avea. Dacă decesul a fost cauzat de un accident de muncă, se va mai prezenta și procesul-verbal despre accidentul de muncă [7].

Un alt act normativ în baza căruia se stabilește la ***pensie în cazul pierderii întreținătorului*** este *Legea privind protecția socială a cetățenilor care au avut de suferit de pe urma catastrofei de la Cernobâl*.

Membrii familiilor - beneficiarii pensiei de urmaș enumerați mai sus, au dreptul la *pensie în cazul pierderii întreținătorului* pentru întreținătorii care au decedat în urma schilodirii sau îmbolnăvirii provocate de avaria de la C.A.E. Cernobâl, indiferent de vechimea în muncă a întreținătorului în mărimea recuperării daunei reale, dar nu mai puțin de 65 lei pentru fiecare membru al familiei. [4]

În baza art. 30 din *Legea asigurării cu pensii a militarilor și a persoanelor din corpul de comandă și din trupele organelor afacerilor interne* [2], familiile militarilor, persoanelor din corpul de comandă și din trupele organelor afacerilor interne se stabilesc ***pensii în cazul pierderii întreținătorului***, dacă acesta a decedat în timp ce îndeplinea serviciul sau cel mult peste trei luni de la data eliberării din serviciu, iar pentru familiile de pensionari din categoria acestor militari, dacă întreținătorul a decedat în perioada în care primea pensie sau cel târziu peste 5 ani de la încetarea plății pensiei.

În urma analizei prevederilor care specifică beneficiarii pensiei de urmaș în cazul pierderii întreținătorului, putem identifica că numărul beneficiarilor crește în cazul decesului militarilor, persoanelor din corpul de comandă și din trupele organelor afacerilor interne, precum și funcționarilor publici cu statut special din sistemul administrației penitenciare. Beneficiari ai pensiei în cazul pierderii întreținătorului, conform art. 31, pot fi:

- a. *copiii, frații, surorile și nepoții* care nu au atins vârsta de 18 ani sau care au depășit această vârstă, dacă au devenit invalizi înainte de a fi împlinit 18 ani, iar elevii din școlile profesional-tehnice și licee, colegii, studenții din instituțiile de învățământ superior beneficiază de dreptul la pensie până la absolvirea acestor instituții, dar cel mult până la atingerea vârstei de 23 de ani. Totodată, frații, surorile și nepoții se bucură de dreptul la pensie doar în cazul în care nu au părinți apti de muncă;
- b. *tatăl, mama și soția (soțul)* care au atins vârsta pensionării prevăzută de *Legea privind sistemul public de pensii* sau sunt invalizi, precum și mamele și soțiile în vârstă de 50 de ani ale militarilor și ale persoanelor din corpul de comandă și din trupele organelor aface-

rilor interne care au decedat în urma unei răniri, contuzii, schilodiri sau afecțiuni contractate în timpul participării la operațiuni de luptă pe timp de pace;

- c. *soția (soțul) sau unul dintre părinți, bunelul, bunica, fratele sau sora*, indiferent de vârstă sau de capacitatea de muncă, dacă ea (el) îngrijește copiii, frații, surorile sau nepoții întreținătorului decedat, atunci când aceștia nu au atins vârsta de 8 ani, indiferent dacă au fost sau nu întreținuți de cel decedat, și nu lucrează, iar soția (soțul) militarilor, persoanei din corpul de comandă și din trupele organelor afacerilor interne și pensionarului din categoria lor, decedați în urma cauzelor indicate în art.21 lit. a) care îngrijesc copii ce nu au atins vârsta de 8 ani ai militarului, persoanei din corpul de comandă și din trupele organelor afacerilor interne (pensionarului) decedat – indiferent dacă lucrează sau nu;
- d. *bunelul și bunica* în cazul în care nu există persoane obligate, conform legii, să-i întrețină.

Copiii care nu îndeplinesc condițiile pentru obținerea dreptului la pensie conform art.24 din Legea privind sistemul public de pensii, în temeiul prevederilor *Legii privind alocațiile sociale de stat pentru unele categorii de cetățeni*, li se acordă **alocația pentru copii în cazul pierderii întreținătorului**, dacă persoana decedată nu îndeplinea condițiile pentru obținerea dreptului la pensie limită de vârstă sau de pensie de dizabilitate.

Alocația pentru copii în cazul pierderii întreținătorului se stabilește și se plătește din ziua decesului întreținătorului, dacă cererea cu actele necesare a fost depusă în termen de 60 de zile de la ziua decesului.

Procedura de achitare a alocației este una deficitară, pentru copiii rămași fără părinți, care deseori, până a le fi stabilit reprezentanții legali, nu se încadrează în acest termen și prestația socială li se acordă din ziua depunerii actelor. În acest context, considerăm că ar fi necesară modificarea prevederii legale și includerea în textul legal al excepției pentru copii, în temeiul căreia ar putea fi acordată pensia de urmaș sau alocația pentru pierderea întreținătorului din ziua decesului acestuia, chiar dacă a fost trecut termenul de 90 de zile (pensii) și 60 de zile (alocații).

Alocația pentru copii în cazul pierderii întreținătorului se stabilește persoanelor în vârstă de până la 18 ani (elevilor și studenților instituțiilor de învățământ secundar și superior, cu excepția învățământului fără frecvență, - până la absolvirea instituției de învățământ respective, însă nu mai mult decât până la împlinirea vârstei de 23 de ani) în cazul în care aceștia nu se află la întreținerea deplină a statului.

Cuantumul alocației pentru copii în cazul pierderii întreținătorului constituie 40% din cuantumul pensiei minime pentru limită de vârstă, stabilit anual de către Guvern, pentru fiecare copil. Astfel, cuantumul alocației, după indexarea de la 01.07.2020, în conformitate cu datele statistice ale CNAS, este de 624-99 lei, fiind achitată la 6234 copii, dublându-se în cazul pierderii ambilor părinți.

Un nou tip de prestație socială, reglementat recent la nivel național, este **indemnizația stabilită în cazul decesului unuia dintre soți** stabilită în temeiul prevederilor *Legii cu privire la acordarea indemnizației în cazul decesului unuia dintre soți, nr.156 din 05.12.2019 și Regulamentului cu privire la stabilirea și plata indemnizației în cazul decesului unuia dintre soți, aprobat prin Hotărârii Guvernului Republicii Moldova nr.712 din 27.12.2019*. [6; 8]

Dreptul la indemnizație în cazul decesului unuia dintre soți se acordă soțului supraviețuitor cu domiciliul în Republica Moldova, în cazul decesului soțului care a beneficiat de pensie pentru limită de vârstă *mai puțin de 5 ani* după stabilirea dreptului la pensie conform Legii privind sistemul public de pensii.

Indemnizația în cazul decesului unuia dintre soți se acordă soțului supraviețuitor la înnirea următoarelor condiții:

1. la data decesului, soțul decedat beneficia de pensie pentru limită de vârstă mai puțin de 5 ani după stabilirea pensiei;
2. soțul supraviețuitor, indiferent de vârstă, a avut cel puțin 15 ani de căsătorie cu persoana decedată;
3. indemnizația în cazul decesului unuia dintre soți a fost solicitată în termen de 3 ani de la data decesului;

4. indemnizația în cazul decesului unuia dintre soți se acordă indiferent dacă soțul supraviețuitor este sau nu beneficiar de pensii în sistemul public de pensii, cu condiția că pensia aflată în plată a soțului supraviețuitor sau venitul lunar asigurat realizat de către acesta în luna decesului soțului nu depășește de 1,5 ori minimul de existență pentru pensionari, conform datelor Biroului Național de Statistică disponibile la momentul solicitării indemnizației.

Cuantumul indemnizației se stabilește în mărimea pensiei pentru limită de vârstă, aflată în plată la data decesului beneficiarului de pensie, dar nu poate depăși suma a cinci salarii medii lunare prognozate pe economie pentru anul în care a avut loc decesul.

Plata indemnizației în cazul decesului unuia dintre soți se efectuează lunar, pentru luna curentă, în baza deciziei privind stabilirea indemnizației aprobate de către casa teritorială de asigurări sociale. Soțului supraviețuitor care se află la întreținerea deplină a statului în cadrul unor servicii sociale indemnizația se plătește în mărime deplină. Soțului supraviețuitor condamnat și deținut în instituțiile penitenciare, indemnizația se transferă pe contul curent pentru mijloacele intrate temporar în posesia instituției penitenciare. La eliberarea beneficiarului din instituția penitenciară, administrația instituției achită acestuia suma integrală de pe cont.

În studiul realizat am prezentat doar unele categorii de prestații sociale achitate în caz de pierdere a întreținătorului, analizând condițiile, categoriile de beneficiari și actele normative care reglementează acest risc social. Cu toate acestea, am constatat că atât condițiile, cât și cuantumul acestor prestații nu reflectă exhaustiv cele trei principii de bază enunțate anterior: echitate socială, caritate și solidaritate socială.

În același context, menționăm interpretarea prevederilor constituționale realizată de către Curtea Constituțională prin Hotărârea 27/2011, care ne scoate în vileag faptul că una din funcțiile principale ale statului este menținerea echilibrului social între păturile sociale ale societății și acesta „nu își poate permite iresponsabilitatea de a deveni un debitor incapabil de a-și onora angajamentele”.

Cu toate acestea, percepem un decalaj considerabil între veniturile diferitor categorii de populație, precum și diferențieri considerabile privind cuantumul pensiilor chiar în cadrul sistemului de pensionare, precum și în rândul beneficiarilor, în funcție de actul normativ în baza căruia sunt stabilite.

Argumentul enunțat poate fi dedus din datele prezentate de către Casa Națională de Asigurări Sociale, conform cărora, la situația 01.07.2019, *cuantumul mediu al pensiei de urmaș* reprezintă 68,83% (1433,49 lei), iar a *alocației sociale pentru pierderea întreținătorului* – 30% (624,99 lei) din *minimul mediu de existență* – 2082,7 lei, prezentat de către Biroul Național de Statistică, pentru primul semestru al anului 2020.

În acest context constatăm că, deși au fost majorate pensiile de urmaș și alocațiile sociale pentru pierderea întreținătorului, totuși obiectivul enunțat de către Ministerul Sănătății, Muncii și Protecției Sociale de a *spori nivelul de incluziune socială a categoriilor vulnerabile* nu a fost atins.

Se constată cu regret că legiuitorul moldovenesc până în prezent omite să elimine incongruențele legislative ale unui domeniu deosebit de important și să excludă inechitatea socială față de beneficiarii pensiilor de urmaș, astfel mărimea medie a pensiei de urmaș la sfârșitul anului 2019 din rândul militarilor și a persoanelor din corpul de comandă și din trupele organelor afacerilor interne a constituit 2330,05 lei cu o creștere față de 1 ianuarie 2019 cu 102,53 lei, pentru o comparație mărimea medie a pensii pentru restul beneficiarilor de pensii pentru anul 2020 este de 1006 de lei față de 850 lei pentru anul 2019.

Analiza realizată ne-a determinat să susținem că pașii întreprinși de legislativul și executivul național, în scopul implementării unui sistem de protecție socială a persoanelor rămase fără întreținători, axat pe principiul echității și solidarității sociale, corespunzător necesităților minimului de existență, urmează de a fi atins.

În concluzie putem consemna că dreptul la protecție socială în caz de pierdere a întreținătorului, fiind un drept esențialmente social, se circumscrie *dreptului la asistență și protecție socială*, consacrat în art. 47 din Constituția Republicii Moldova, din care desprindem ideea că cetățenii au

dreptul la asigurare în caz de bătrânețe, iar „*statul este obligat să ia măsuri pentru ca orice om să aibă un nivel de trai decent, care să-i asigure sănătatea și bunăstarea, lui și familiei lui, cuprinzând hrana, îmbrăcămintea, locuința, îngrijirea medicală, precum și serviciile sociale necesare.*”

Prin acest postulat constituțional, încă în anul 1994, a fost consfințit *caracterul social al statului*, reconfirmat și prin art.126 al.2 lit. g din Constituție, care rezidă în „instituirea unui sistem politic, care ar permite adoptarea unor măsuri adecvate pentru redistribuirea bunurilor conform principiilor echității sociale, astfel încât toți membrii societății să posede un minim garantat de asigurare socială.” În urma analizei întreprinse, am constatat că protecția socială în caz de pierdere a întreținătorului prin prisma funcției economice constă în distribuirea fondurilor cu menire socială prin care s-ar asigura minimul de existență al fiecărui beneficiar, iar scopul primar al statului constă în garantarea existenței mijloacelor suficiente pentru finanțarea protecției sociale. Este logică presupunerea că odată cu mărirea cuantumului acestor fonduri se va mări și cuantumului plăților sociale. Din păcate, cuantumul plăților de protecție socială, la etapa actuală nu corespunde normelor internaționale, de exemplu Convenției O.I.M. 102/1952 cu privire la securitatea socială (standarde minime).

În acest context, statul prin elaborarea și implementarea strategiilor de dezvoltare a sistemului de protecție socială, implementează *funcția politică* conturând direcțiile de dezvoltare a politicii sociale prin care s-ar echivala statutul social al diferitor categorii de populație și ar crea condiții care ar asigura o viață decentă fiecărui om.

Aplicarea efectivă a funcției politice garantează stabilitatea și liniștea socială, stabilizează relațiile din domeniul social-economic. Tensiunile sociale existente în societatea moldovenească ne confirmă faptul că starea actuală a sistemului de protecție socială nu corespunde necesităților populației.

În lumina celor enunțate, considerăm că este necesar de a include expres în actele normative prin care sunt reglementate condițiile de acordare a prestațiilor sociale în caz de pierdere a întreținătorului a sintagmei „cuantumul pensiei de urmaș / alocației sociale pentru pierderea întreținătorului nu poate fi mai mică decât minimul de existență pentru anul în curs”.

În lumina celor enunțate susținem opinia autorului Todorov M. care specifică: „la indexarea tuturor prestațiilor sociale, inclusiv a celor în caz de pierdere a întreținătorului, este necesar de a lua în calcul inflația și de a se aplica majorarea, chiar și atunci când inflația a fost mai mică de 2%.” [13, p. 67]

Bibliografie:

a. Acte normative

1. *Constituția Republicii Moldova* [online] [citat 05.09.2020]. Disponibil: <http://www.parlament.md/CadrulLegal/Constitution/tabid/151/language/ro-RO/Default.aspx>
2. *Legea asigurării cu pensii a militarilor și a persoanelor din corpul de comandă și din trupele organelor afacerilor interne* (nr.1544-XII din 23.06.1993) [online] [citat 05.09.2020]. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=122917&lang=ro
3. *Legea privind drepturile copilului*, nr.338 din 15.12.1994 [online] [citat 05.09.2020]. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=115568&lang=ro
4. *Legea privind protecția socială a cetățenilor care au avut de suferit de pe urma catastrofei de la Cernobâl*, nr.909 din 30.01.1992. [online] [citat 05.09.2020]. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=123535&lang=ro
5. *Legea privind sistemul public de asigurări sociale*, nr. 489 din 08.07.1999. [online] [citat 05.09.2020]. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=121297&lang=ro
6. *Legea cu privire la acordarea indemnizației în cazul decesului unuia dintre soți*, nr. 156 din 05.12.2019. [online] [citat 05.09.2020]. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=120899&lang=ro
7. *Hotărârea Guvernului Republicii Moldova pentru aprobarea Regulamentului privind modul de cercetare a accidentelor de muncă*, nr.1361 din 22.12. 2005. [online] [citat 05.09.2020]. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=114706&lang=ro

8. *Hotărârea Guvernului Republicii Moldova pentru aprobarea Regulamentului cu privire la stabilirea și plata indemnizației în cazul decesului unuia dintre soți*, nr.712 din 27.12.2019. [online] [citată 05.09.2020]. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=119744&lang=ro
- b. Literatură de specialitate.**
9. BULGARU, M., SALI, N., GRIBINCEA, T. *Asistența socială în contextul transformărilor din Republica Moldova*. Chișinău: „Cu drag” S.R.L., 2008
10. GALCĂ, C. Conceptul de securitate socială. In: *Revista de dreptul muncii și securității sociale*. 2008, nr. 1, pp. 12-21
11. PLATON, M. *Infrastructura socială în perioada de tranziție*. Chișinău: AAP, 1995
12. ROMANDAȘ, N., PROCA, L. ODINOKAIA-NEGURĂ, I. *Dreptul protecției sociale*. Chișinău: Foxtrot, 2011
13. TODOROV, M. Problematika indexării despăgubirii lunare pentru pierderea întreținătorului. In: *Buletinul Științific al Universității de Stat „Bogdan Petriceicu Hașdeu” din Cahul*. 2015, nr.1(1)
14. ȚICLEA, A., GEOGESCU, L. *Dreptul securității sociale: curs universitar*. București: Univers juridic, 2013
15. VIERIU, E., VIERIU, D. *Dreptul securității sociale*. Chișinău: S.N., 2014
16. ЗАХАРОВ, М.Л., ТУЧКОВА, Э. Г. *Право социального обеспечения России*. 3^е изд. Москва: Wolters Kluwer, 2004
17. ФИЛИППОВА, М. В. *Право социального обеспечения*. Москва:ЮРИСТЪ, 2016

CZU 343.14-053.66

IMPACTUL PROCEDURILOR DIFERENȚIATE ÎN CAZURILE CU MINORI ASUPRA PROBATORIULUI PROCESUAL PENAL

Ion COVALCIUC, dr., lect. univ.
*Facultatea de Drept și Științe Sociale,
Universitatea de Stat „Alecru Russo” din Bălți*

Abstract: *Differentiated procedures in the criminal process have been no longer a novelty, representing among other things an effective tool in promoting the criminal policy of the state. At the same time, we cannot overlook the fact that, in addition to the basic purpose of these proceedings, their impact affects the entire criminal process. For these reasons the introduction of new differentiated procedures or the modification of the mechanism of the existing ones, is impossible without taking into account all the elements of the criminal process, some aspects of which we have set out to analyze.*

Keywords: *criminal trial; witness; injured party; means of evidence; evidentiary procedure; criminal prosecution body.*

Existența procedurilor diferențiate, așa după cum rezultă din opiniile exprimate în literatura de specialitate, poate privi atât procesul penal în ansamblu, cât și anumite faze procesuale, existența unor proceduri diferențiate, caracterizate printr-un sistem propriu de etape procesuale [6, p. 69]. Perspectiva din care ne-am propus să analizăm impactul tehnicilor respective aplicate de legiuitor ține de probatoriu, în special de eficacitatea acestuia, atunci când, din cauza vârstei fragede a participanților la procesul penal, legiuitorul s-a abătut de la procedura generală.

Pentru început, considerăm necesară clarificarea cercului minorilor cărora le este aplicabilă procedura specială de audiere, conform prevederilor art. 110¹ Cod de procedură penală, ca procedeu probator de bază prin care pot fi obținute declarațiile de la anumite categorii de persoane minore. Utilizând ca punct de pornire, în calitate de criteriu de clasificare a cauzelor penale cu minori, statutul procesual al persoanei, așa după cum acesta rezultă din prevederile procesual penale, putem constata o primă clasificare în cauze penale în care minorii au calitatea de parte în proces și, respectiv, cauzele penale în care minorii nu au calitate de parte. Iar, deoarece, în sensul în care ne interesează, legislația procesual penală conține prevederi directe ce se referă la aplicabilitatea procedurilor speciale în privința martorilor, devine evident că pentru grupul respectiv de cauze aceasta nu cunoaște anumite limitări.

Totodată, conform aceluiași criteriu de clasificare, putem observa că, de fapt, cauzele penale pot fi divizate în cauze în care minorii au calitatea de parte a apărării și cauze penale în care minorii au calitatea de parte a acuzării.

Întrebarea care derivă din clasificarea respectivă este dacă procedura specială prevăzută de art. 110¹ Cod de procedură penală este aplicabilă doar în cauzele în care minorii au calitatea de parte a apărării în procesul penal, or regulile respective urmează a fi aplicate în toate cauzele penale în care sunt antrenate persoane minore.

Din nota informativă asupra proiectului de lege prin care a fost modificat art. 110/1 Cod de procedură penală, observăm că, potrivit autorilor, legea se bazează pe două principii de bază atunci când se referă la administrarea probelor: principiul prezentării directe (nemijlocite) a probelor în cadrul ședinței de judecată și principiul contradictorialității. Declarațiile sunt făcute în mod oral în fața instanței care examinează cauza, în timp ce principiul contradictorialității presupune dreptul unei părți de a se exprima sau, altfel spus, dreptul unei părți de a combate argumentele și probele celeilalte părți. Aceste principii se aplică cu unele excepții. Astfel, majoritatea statelor sunt refractare la ideea de a solicita martorului minor să facă declarații în instanța de judecată, declarațiile fiind, de obicei, obținute dinainte și administrate în ședința de judecată. Unul din principalele motive este de a evita contactul cu făptuitorul și de a limita contactul copilului cu sistemul justiției penale, în scopul reducerii revictimizării care este foarte probabil să se producă, dacă minorul trebuie să facă declarații în mod repetat, retrăind aceleași sentimente [7].

Totodată, atât nota respectivă, cât și legislația procesual penală, la care ne-am referit supra, dar și actele departamentale se referă la audierea în condiții speciale doar a minorilor martori/victime în procesul penal, nu și a celor urmăriți penal.

Astfel, conform prevederilor, Ghidul metodologic cu privire la instrumentarea cauzelor cu copii victime/martori ai infracțiunilor (în continuare Ghid metodologic), aprobat prin Ordinul Procurorului General nr. 25/25 din 03 august 2015, este elaborat în scopul aplicării corecte și uniforme a normelor Codului de procedură penală, cu respectarea standardelor internaționale și naționale existente în domeniul drepturilor copilului, în procesul audierii în condiții speciale a copiilor victime/martori ai infracțiunilor, pentru prevenirea revictimizării lor [8].

O altă întrebare, în contextul celor menționate, este cum urmează a fi tratată situația minorului, dacă, datorită aceluiași acțiuni, poate fi antrenat în procese penale diferite și în calități diferite, dar faptele investigate privesc aceleași împrejurări. Or, în situația în care, după disjungerea și examinarea cauzei penale în privința minorului conform art. 476 alin. 1 Cod de procedură penală, care prevede că, dacă la săvârșirea infracțiunii, împreună cu minorul, au participat și adulți, cauza în privința minorului se disjunge pe cât e posibil, formând un dosar separat, apare necesitatea audierii minorului în cauza disjunsă privind adulții, admitând, conform opiniilor expuse în literatura de specialitate, posibilitatea audierii minorului în cadrul procesului respectiv conform regulilor aplicabile martorului.

În același registru, o privire de ansamblu asupra legislației procesuale scoate în evidență faptul că prevederile derogatorii cu privire la minori se regăsesc în mai multe prevederi și în afara procedurii speciale reglementate de titlul III, capitolul I, Cod de procedură penală, cum ar fi:

- Art. 10 alin. 6 Cod de procedură penală, din care rezultă că, în cazul când un minor este victimă sau martor, se va acționa pentru respectarea intereselor acestuia în orice fază a procesului penal.
- Art. 18 alin. 2, 2/1 Cod de procedură penală, conform căruia accesul în sala de ședință poate fi interzis presei sau publicului, prin încheiere motivată, când interesele minorilor o cer, și că în procesul în care un minor este victimă sau martor, instanța de judecată va asculta declarațiile acestuia într-o ședință închisă.
- Art. 20 alin. 3 Cod de procedură penală, care prevede că urmărirea penală și judecarea cauzelor penale în care sunt persoane aflate în arest, precum și minori, se fac de urgență și în mod preferențial.

- Art. 58 alin. 10 Cod de procedură penală, în conformitate cu care, în cazul în care victimă este un minor sau o persoană iresponsabilă, drepturile acesteia sunt exercitate de reprezentanții ei legali.
- Art. 59 al. 1 Cod de procedură penală, care prevede că minorul căruia i s-a cauzat prejudiciu prin infracțiune va fi considerat parte vătămată fără acordul său etc.

Mai mult, conform prevederilor art. 91 Cod de procedură penală, reprezentantul legal al martorului minor are dreptul să știe despre citarea de către organul de urmărire penală sau de instanță a persoanei interesele căreia le reprezintă, să o însoțească și să asiste la acțiunile procesuale cu participarea acestuia.

(2) Reprezentantul legal al martorului minor, luând parte la efectuarea acțiunilor procesuale, are dreptul:

- 1) cu permisiunea organului de urmărire penală sau a instanței, să se adreseze persoanei interesele căreia le reprezintă cu întrebări, observații, îndrumări;
- 2) să înainteze cereri;
- 3) să facă obiecții împotriva acțiunilor organului de urmărire penală și să ceară includerea obiecțiilor sale în procesul-verbal respectiv;
- 4) să facă obiecții împotriva acțiunilor președintelui ședinței de judecată;
- 5) să ia cunoștință de procesul-verbal al acțiunilor procesuale la care el împreună cu persoana interesele căreia le reprezintă au participat în cauza dată și să ceară completarea lui sau includerea obiecțiilor sale în procesul-verbal respectiv;
- 6) să invite pentru persoana interesele căreia le reprezintă un avocat în calitate de reprezentant;

(3) Reprezentantul legal al martorului minor, luând parte la efectuarea acțiunilor procesuale, este obligat:

- 1) să se supună dispozițiilor legale ale reprezentantului organului de urmărire penală;
- 2) să respecte ordinea stabilită în ședința de judecată.

Prevederi care, raportate la procedura specială în cauzele cu minori, ne duc la concluzia că legiuitorul a tratat diferențiat minorul în procesul penal, indiferent de statutul său procesual, utilizând diferite formule legislative orientate spre asigurarea interesului superior al acestuia. Iar dacă pentru minorul martor/victimă utilizarea procedurii speciale de audiere este recomandabilă pentru a reduce contactul acestuia cu organele judiciare, precum și revictimizarea persoanei, atunci pentru minorii urmăriți penal o asemenea abordare pare a fi inefficientă din simplul motiv că derularea procesului penal în lipsa acestuia ar fi un nonsens. Or întreaga activitate procesuală penală, printre altele, urmează să contribuie la realizarea atât a scopului imediat, cât și a celui mediat prevăzut de legea penală – prevenirea comiterii noilor infracțiuni.

Un ultim aspect la care ținem să atragem atenția este modalitatea în care pot fi verificate probele obținute prin audierea minorului în condiții speciale. Astfel, așa după cum rezultă din prevederile art. 100 alin. 4 Cod de procedură penală, toate probele (fără excepții) administrate în cauza penală vor fi verificate sub toate aspectele, complet și obiectiv. Verificarea probelor constă în analiza probelor administrate, coroborarea lor cu alte probe, administrarea de noi probe și verificarea sursei din care provin probele, în conformitate cu prevederile prezentului cod, prin procedee probatorii respective.

Ceea ce ar însemna că verificarea probelor reprezintă o componentă a probatoriului procesual penal, care nu poate fi realizat în mod mecanic. Deși trebuie să recunoaștem, în funcție de obiectivul verificării, conform unor autori, operațiunea respectivă se încadrează fie în aprecierea, fie în strângerea probelor [6, p. 466]. Totodată, cu privire la probele obținute din anumite mijloace, însuși legiuitorul a prevăzut anumite condiționalități, cum ar fi prevederile art. 97 pct. 4 Cod de procedură penală, din care rezultă că, în procesul penal, incapacitatea martorului de a percepe și a reproduce circumstanțele ce urmează a fi constatate în cauza penală, ca urmare a unei boli mintale, a unei dereglări psihice temporare, a unei alte dereglări a sănătății sau a debilității, se constată prin raportul expertizei judiciare psihiatrice.

Iar art. 143 alin. 1 pct. 5 Cod de procedură penală, prevede că expertiza judiciară se dispune și se efectuează, în mod obligatoriu, pentru constatarea stării psihice sau fizice a părții vătămate, a martorului, dacă apar îndoieli în privința capacității lor de a percepe just împrejurările ce au importanță pentru cauza penală și de a face declarații despre ele, dacă aceste declarații ulterior vor fi puse, în mod exclusiv sau în principal, în baza hotărârii în cauza dată;

Art. 90 alin. 7 pct. 5 Cod de procedură penală prevede obligația martorului, la cererea organului de urmărire penală, să fie supus unei expertize judiciare în condiții de ambulatoriu pentru verificarea capacității de a înțelege corect circumstanțele care urmează să fie constatate în cauza respectivă și de a face declarații juste în cazul în care sunt temeieri verosimile pentru a pune la îndoială o asemenea capacitate.

Analiza normelor procesuale invocate scot în evidență faptul că, deși legiuitorul admite libertatea probelor și aceasta mai puțin privește libertatea mijloacelor de probă, totuși acestea cunosc anumite limitări, iar libertatea respectivă se răsfrânge, de fapt, doar asupra posibilității de apreciere a probelor, nu și asupra administrării acestora. Vârsta fragedă a martorilor minori, raportată la categoria faptelor la care se referă art. 110/1 Cod penal, permit a concluziona că limitările respective se răsfrâng în special asupra acestor persoane.

În același context, este necesar să menționăm că unele infracțiuni sexuale, pentru care ar fi aplicabilă procedura prevăzută la art. 110/1 Cod de procedură penală, prevăd în calitate de condiție a săvârșirii infracțiunii imposibilitatea victimei de a se apăra ori de a-și exprima voința, cum ar fi art. 171 Cod penal.

În acest sens, conform Hotărârii Plenului CSJ a RM din 07.11.2005, nr.17, Despre practica judiciară în cauzele din categoria infracțiunilor privind viața sexuală, rezultă că, în cazul infracțiunilor respective, imposibilitatea de a-și exprima voința presupune o stare psihofiziologică ce lipsește victima de putința de a-și da seama de ceea ce se întâmplă cu ea sau de a-și manifesta voința (**în cazul vârstei fragede**, al oligofreniei, al altor stări patologice de natură psihică, al somnului hipnotic sau letargic, al leșinului, al comei, al morții clinice etc.). Profitarea făptuitorului de imposibilitatea victimei de a se apăra ori de a-și exprima voința înseamnă că făptuitorul și-a dat seama de situația dificilă a victimei și a folosit prilejul pentru a întreține cu ea un raport sexual și/sau un act de homosexualitate ori de a-și satisface pofta sexuală în formă perversă.

Examinând împrejurările în sensul dacă victima s-a aflat sau nu în imposibilitatea de a se apăra ori de a-și exprima voința, instanțele judecătorești urmează să țină cont de probele acumulate, incluzând raportul corespunzător al expertului, în cazul în care, pentru stabilirea stării fizice sau psihice a victimei, există necesitatea efectuării expertizei judiciare [6, p. 466].

Astfel, în sensul în care ne interesează, specificul vârstei persoanei și categoriile infracțiunilor investigate scot în evidență necesitatea verificării declarațiilor acestora, care, de altfel, poate fi una stringentă. Or, chiar dacă am admite reproducerea totală a evenimentelor petrecute de minor, faptul că acesta a fost capabil să perceapă și să reproducă circumstanțele asupra cărora urmează a fi audiat este sub semnul întrebării.

Și dacă pentru persoanele majore organul judiciar dispune de un întreg instrumentar în acest scop, atunci în privința minorilor spectrul procedurilor probatorii disponibile pare a fi limitat de către legiuitor.

Mai mult, necesitatea utilizării altor proceduri probatorii pentru a obține declarațiile minorului pot apărea chiar și în situația în care nu există dubii vizavi de capacitatea acestuia de a percepe și a reproduce circumstanțele faptei investigate, cum ar fi, spre exemplu, necesitatea recunoașterii făptuitorului, fie necesitatea verificării declarațiilor la fața locului, pentru a identifica eventualele urme ale infracțiunii etc.

În consecință, întrebarea dacă procedeul probatoriu, prevăzut la art. 110/1 Cod de procedură penală, ar putea acoperi situațiile descrise și dacă ar fi posibilă compensarea acestuia prin alte proceduri probatorii devine unul vitală.

De altfel, în anumite cauze ar putea fi pus sub semnul întrebării principiul fundamental al sistemului nostru procesual – de sorginte continentală de a afla adevărului. Or, dacă, prin

audierea în condiții speciale a minorului, acest fapt nu este posibil, iar alte procedee probatorii nu sunt aplicabile, ar însemna o limitare a organului judiciar în posibilitățile de realizare a unei anchete eficiente. Situația ar pune în joc necesitatea și, respectiv, proporționalitatea intereselor protejate versus scop urmărit.

Bibliografie:

1. Codul penal al Republicii Moldova, adoptat de Parlamentul Republicii Moldova la 18.04.2002. In: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*. 2002, nr.128-129. pp. 2-63.
2. Codul de procedură penală al Republicii Moldova, adoptat de Parlamentul Republicii Moldova la 14.03.2003. In: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*. 2003, nr.104-110. pp.4-208.
3. Constituția Republicii Moldova. In: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*. 1994, nr.1, pp. 5-32.
4. UDROIU, M. et al. *Codul de procedură penală. Comentariu pe articole*. Vol. I. București: Editura C. H. Beck, București, 2015. 828 p.
5. VOLONCIU, N. et. al. *Noul Cod de procedură penală comentat*. Vol. I. București: Editura Hamangiu, 2015. 746 p.
6. ГОЛОВКО, Л. и другие. *Курс Уголовного процесса*. Москва: Изд. Статут, 2017. 1280 с.
7. <http://particip.gov.md/> [online] [citat 03.12. 2019].
8. http://www.procuratura.md/file/2015-08-03_Ghid%20de%20audiere.%20Proiect%20definitivat.pdf [online] [citat 03.12. 2019]
9. *Hotărârea plenului curții supreme de justiție a Republicii Moldova „Despre practica judiciară în cauzele din categoria infracțiunilor privind viața sexuală” nr.17 din 07.11.2005* [online] [citat 03.12. 2019] Disponibil: http://jurisprudenta.csj.md/search_hot_expl.php?id= 349

CZU 343.14: 351.74

ILEGALITATEA ACTELOR DE PROVOCARE, FACILITARE SAU ÎNCURAJARE A PERSOANEI LA COMITEREA INFRACTIUNII PRIN PRISMA REGLEMENTĂRILOR NAȚIONALE ȘI INTERNAȚIONALE

Vitalie RUSU, dr., conf. univ.

*Facultatea de Drept și Științe Sociale,
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți*

Abstract: *The incitement to a crime by a member of the judiciary body, and then blaming it on the perpetrator, is, par excellence, an illegal proceeding or, in other words, the denial of a fair trial itself. The most commonly used varieties of incitement actions can be found in practice in combination with certain complex fables, representing an integral process that initially, by its essence, has certain criteria that indicate the violation of the law on special investigative activity. Incitement, facilitating or encouraging the person to commit the crime is a prejudicial action, and regardless of the reasons that determined these actions or the purpose pursued, it cannot be admitted. Thus, in the criminal proceedings, the data obtained by incitement, facilitating or encouraging the person to commit the crime cannot be admitted as evidence and, therefore, are excluded from the file, as they cannot be presented in court or serve as basis for the sentence or other court decisions.*

Keywords: *inducement, facilitation, incitement, criminal trial, special investigation activity, investigation officer, special investigation measures, evidence, cumulative evidence, crime, prejudicial action, fair trial, evidentiary procedure.*

Din punct de vedere istoric, termenul „*provocare*” era aplicat în diferite domenii de activitate: diplomație, știința militară, jurisprudență etc. În activitatea organelor judiciare, prin provocare (de la latinescul *provocatio*) se subînțelege instigarea, determinarea anumitor persoane, grupuri, organizații la acțiuni capabile de a genera anumite urmări grave. De cele mai frecvente ori, aceasta era examinată în corelație cu anumite infracțiuni, fiind atașată de activitatea organelor poliției politice și criminale [25, p. 4].

Din categoria probelor inadmisibile din cauza condițiilor în care au fost obținute, putem cita *provocarea polițienească*. Probele referitoare la o infracțiune care a fost comisă în urma

unei provocări polițienești sunt excluse. Provocarea este ilegală, pentru că poliția a fost instituită pentru a lupta contra delincvenței care se produce și nu pentru a crea ea însăși delincvența. În acest fel, dacă este stabilită, provocarea viciază iremediabil urmările, întrucât declarația obținută în urma unei provocări este urmarea acțiunii ilegale a agentului autorității și nu poate servi drept bază legală unei urmăriri sau unei condamnări, chiar dacă privește infracțiuni anterioare celei care a fost determinată prin provocare [17, pp. 86-87; 21, pp. 266-297].

Folosirea colaboratorilor confidențiali pentru îndeplinirea acțiunilor evident provocatoare determină prezența intenției ofițerului de investigații de a comite infracțiunea cu folosirea directă a mijloacilor-confidenți pentru crearea condițiilor și a pregătirii psihologice a persoanei de a comite infracțiunea. În aceste condiții, informația operativă inițială are doar un caracter general, iar acțiunile ilegale ulterioare sunt inițiate prin folosirea confidenților [28, p. 110].

În numeroase țări, polițiștii au luat obiceiul de a întinde veritabile capcane delincvenților, pentru a-i înfunda. Sunt cunoscute două feluri de capcane: unele pentru care poliția utilizează serviciile unor terți care vor juca rolul de agenți provocatori și care, bineînțeles, vor fi remunerați fie în bani, fie, dacă sunt complici la comiterea faptelor, printr-o reducere a acuzațiilor; altele, pentru care poliția utilizează un personal specializat [19, pp. 489-490]. Este de menționat că în practica judiciară a organelor de drept ale unor state, urmărirea penală pentru fapta provocată este exclusă în cazul în care provocatorul obține încrederea infractorului cu ajutorul „ipocriziei, vicleniei deosebite sau printr-un comportament evident amoral” [24, pp.92-93]. Doctrina a considerat că incitarea la comiterea unei infracțiuni de către un membru al autorității judiciare, pentru ca apoi s-o reproșeze celui care a comis-o, este, prin excelență, un procedeu nelegal sau, cu alte cuvinte, negarea însăși a unui proces echitabil [10, p.382].

Este necesar să menționăm că cele mai frecvent utilizate varietăți ale acțiunilor provocatorii pot fi întâlnite în practică în cumul cu anumite fabule complexe, reprezentând un proces integru care inițial, prin esența sa, are anumite criterii care indică asupra încălcării legii privind activitatea specială de investigații. Toate acțiunile provocatorii pot fi divizate, condițional, în funcție de volumul denaturării datelor faptice în: a) înscenate parțial și b) inspirate integral (puse la cale, uneltite).

La baza datelor înscenate parțial sunt plasate fapte autentice, veridice, selectate din contextul acțiunilor (exprimările) persoanei demascate sau are loc completarea lor cu informații denaturate. La categoria acțiunilor vizate se atribuie fixarea unilaterală pe purtătorii de informații doar a acelor expresii care ar putea fi utilizate ulterior la acuzarea persoanei. Datele faptice integral inspirate presupun crearea unor împrejurări care ar face posibilă reproducerea informațiilor asupra unui fapt prin intermediul punerii la cale a unei situații artificiale. Această varietate este cel mai frecvent întâlnită în cazurile de provocare la comiterea infracțiunilor de corupție, deoarece punerea ei în aplicare nu necesită calități profesionale înalte și presupune eforturi minime în vederea pregătirii și îndeplinirii. Pentru realizarea ei pot fi îndeplinite următoarele acțiuni: 1) punerea obiectului mituirii în buzunar, sertar, în setul cu documente a persoanei cu funcție de răspundere în vederea reținerii acesteia în flagrant; 2) lăsarea obiectului mituirii în biroul de serviciu al persoanei cu funcție de răspundere care a refuzat anterior să-l primească; 3) diminuarea, fără acordul persoanei cu funcție de răspundere a cheltuielilor pentru reparația automobilului, apartamentului sau garajului acestuia; 4) înregistrarea bunurilor mobile și imobile pe numele persoanei cu funcție de răspundere fără a avea acordul ei; 5) transferul de mijloace bănești pe contul persoanei cu funcție de răspundere contrar voinței ei [25, pp. 22-23].

Într-o astfel de situație, procedura penală se găsește total deturnată de la finalitatea sa, care este aceea de a cerceta infracțiunile și nu de a le fabrica [17, p.87].

În jurisprudența sa recentă, CtEDO a dezvoltat conceptul de „provocare” distinct de folosirea legitimă a operațiunilor sub acoperire, subliniind încă o dată obligația instanțelor naționale de a proceda la o examinare atentă a materialelor din dosar în cazul în care inculpatul invocă instigarea din partea poliției. De asemenea, CtEDO a mai stabilit că nu se poate reține provocarea acuzatului de către organele judiciare, în măsura în care intenția infracțională era

deja luată, existând predispoziția făptuitorului de a comite infracțiunea (și nu creată prin acțiunea organului judiciar), iar autoritățile judiciare aveau motive întemeiate să suspecteze activitățile ilicite ale persoanei respective [18, p.103]. În speță, CtEDO a decis că „dacă intervenția agenților infiltrați este admisibilă în măsura în care ea este circumscrisă și încadrată de garanții, nu este justificată, însă, utilizarea de elemente obținute în urma unei provocări polițienești: un asemenea procedeu este susceptibil de a-l priva pe acuzat definitiv și irevocabil de un proces echitabil”. În consecință, „proba obținută prin intermediul unei provocări polițienești trebuie să fie înlăturată. CtEDO a stabilit că „există provocare polițienească atunci când agenții implicați nu se limitează să examineze de o manieră pur pasivă activitatea delictuoasă, ci exercită asupra unei persoane o influență de natură a o incita să comită o infracțiune pe care altfel n-ar fi comis-o, pentru a face posibilă apoi constatarea. *Per a contrario*, în lumina jurisprudenței CtEDO, provocarea polițienească este admisibilă atunci când nu a avut ca efect determinarea la acțiuni infracționale, ci numai descoperirea existenței acestora, pentru a permite probarea lor sau pentru a opri continuarea. O asemenea provocare este numită provocare la probă, în opoziție cu provocarea, prohibită, la comiterea unei infracțiuni [12].

Provocarea, facilitarea sau încurajarea persoanei la comiterea infracțiunii, reprezintă o acțiune prejudiciabilă, și indiferent de motivele care au determinat aceste acțiuni fie scopul urmărit nu pot fi admise. Cu atât mai mult este inadmisibilă utilizarea acestora pentru a ușura dovedirea activității infracționale, motiv din care comportamentul respectiv este interzis de lege în mod expres. Normele legislative prohibitive care interzic *provocarea, facilitarea sau încurajarea* persoanei la comiterea infracțiunii pot fi împărțite convențional în două categorii după cum urmează: - norme de drept substanțial și, respectiv, norme de drept procesual. Astfel, spre exemplu, în conformitate cu prevederile art. 94 al. 1 pct. 11 CPP RM [1], în procesul penal nu pot fi admise ca probe și, prin urmare, se exclud din dosar, nu pot fi prezentate în instanța de judecată și nu pot fi puse la baza sentinței sau a altor hotărâri judecătorești datele care au fost obținute, prin *provocarea, facilitarea sau încurajarea* persoanei la săvârșirea infracțiunii. În altă ordine de idei *provocarea, facilitarea sau încurajarea* persoanei la comiterea infracțiunii nu reprezintă nimic altceva decât forme ale contribuției pe care o acordă participantul la infracțiune, indiferent de calitatea acestuia – organizator, instigator sau complice. Din aceste considerente, o serie de norme penale prevăd răspunderea pentru comiterea faptelor respective, începând cu art. 42 CP, care definește calitățile participanților la infracțiune, art. 83 CP, în conformitate cu care participanții la o infracțiune, prevăzută de legea penală, săvârșită cu intenție se sancționează cu pedeapsa prevăzută de lege pentru autor. La stabilirea pedepsei se ține cont de contribuția fiecăruia la săvârșirea infracțiunii. Dar și o serie de norme penale care sancționează ca infracțiuni separate faptele de *provocare, facilitare sau încurajare*, cum ar fi, spre exemplu, art. 208, 209, 279/1, 282 CP RM etc.

Câteva precizări se impun din start în legătură cu prevederile legale enunțate, or raportând prevederile procesual penale la normele dreptului penal este lesne de observat că participanților la procesul penal li se interzice *provocarea, facilitarea sau încurajarea* persoanei la comiterea infracțiunii sub sancțiunea excluderii probelor obținute, versus răspunderea penală pentru persoanele care comit asemenea fapte în afara procesului penal. Întrebarea care apare în legătură cu cele menționate este de ce legiuitorul a ales să utilizeze asemenea abordări, or prima impresie ar fi că participanții la procesul penal sunt tratați diferențiat comparativ cu restul destinatariilor legii penale odată ce primii riscă doar anumite sancțiuni procesuale, pe când ceilalți devin subiecți pasivi ai raportului penal de conflict. Impresie care desigur nu poate fi corectă din moment ce prevederile legii materiale nu le exclud pe cele procesuale, mai mult, ultimele suplinindu-le pe primele, or ar fi paradoxal ca persoană să fie supusă răspunderii penale pentru fapta de organizare, instigare, sau complicitate la infracțiune, iar rezultatele acestei manopere să producă efecte în procesul penal. Practica judiciară în domeniu însă denotă contrariul, or în cazurile în care instanțele de judecată rețin provocarea comiterii anumitor infracțiuni, dispunând achitarea persoanelor inculpate pe acest temei, contrar prevederilor art. 218 al. 1 CPP,

constatând în procesul de judecată fapte de încălcare a legalității și a drepturilor omului, or *provocarea, facilitarea sau încurajarea* constituie asemenea fapte, odată cu adoptarea hotărârii, nu emit și o încheiere interlocutorie prin care faptele respective să fie aduse la cunoștința organelor respective, persoanelor cu funcție de răspundere și procurorului, pentru a acționa în consecință.

Relevantă în acest sens fiind decizia Colegiului Penal al CSJ, prin care a fost achitată A.P., pe motiv că acțiunile sale nu întrunesc elementele infracțiunii. Instanța supremă și-a motivat soluția prin aceea că acțiunile lui V.R., susținute activ de organul de urmărire penală, au avut ca efect convingerea și provocarea lui A.P., la comiterea infracțiunii, pentru care a fost recunoscută vinovată de ambele instanțe ierarhic inferioare și că nimic din datele dosarului nu indică precum că infracțiunea respectivă ar fi fost comisă și fără intervenția organului de urmărire penală [5]. În consecință, odată ce instanța a constatat că A.P. a fost provocată la comiterea unei infracțiuni, iar provocarea respectivă a fost urmată nu doar de atragerea ultimei într-un proces penal, dar și de lezarea mai multor drepturi fundamentale ale persoanei respective, atunci este de neînțeles lipsa reacției din partea organelor judiciare la aceste fapte. Mai mult, par a fi rămase fără atenție și acțiunile persoanelor care au instigat-o pe A.P. la comiterea faptei pentru care a fost deferită justiției, nu doar a celor care au gestionat un asemenea proces, or efectul unei asemenea atitudini nu poate fi decât încurajarea subiecților implicați să comită și în continuare acțiuni analogice, iar consecința unei asemenea combateri a „fenomenului infracțional” nu poate fi nicidecum încadrată în parametrii justiției contemporane.

Revenind la natura juridică a acțiunilor de *provocare, facilitare* și, respectiv, *încurajare*, nu putem trece cu vederea opinia expusă în literatura de specialitate, precum că unica deosebire între aceste acțiuni și cele de organizare, instigare și complicitate la comiterea infracțiunii este scopul „*nobil*” pe care acestea îl urmăresc – tragerea infractorului la răspundere penală, iar scuza felului respectiv de înfăptuire a justiției ar fi lipsa pericolului social a faptelor comise în rezultatul acestor manopere [27, p. 3]. Susținem această opinie parțial, deoarece infracțiunile comise în rezultatul provocării nu produc urmări prejudiciabile. Or nu există anumite argumente de ce, spre exemplu, păstrarea drogurilor în scop de înstrăinare constituie o faptă prejudiciabilă, pe când aceeași faptă comisă în rezultatul provocării nu, după cum nu există nicio garanție că efectele infracțiunilor provocate vor fi totalmente anihilate. În același timp nu putem să nu recunoaștem existența unei componente de artificialitate în comiterea infracțiunilor ca rezultat al *provocării, facilitării și respectiv încurajării persoanei la comiterea infracțiunii*.

Conform unor opinii, provocarea la infracțiune își are originea în adâncimile istoriei fiind constatată prezența unor asemenea fenomene încă în Atena, în anii 640-559 î.Hr., și care reprezentau procese judiciare arbitrare evidențiate prin dominanța informatorilor, numiți și sicofanți. Aceștia aveau sarcina de a informa autoritățile despre comiterea infracțiunilor, în schimb fiind remunerați cu o parte din bunurile confiscate de la persoanele condamnate în rezultatul acestor denunțuri. Din aceste motive, sicofanții deseori înscenau diferite provocări în plasa cărora cădeau de obicei persoanele înstărite, printre care se numără și Socrate, condamnat la moarte în anul 399 î.Hr. [26, p.87]. Cu toate acestea însă, legiuitorul autohton a trecut cu vederea realitățile vieții sociale, iar primele acte normative cu caracter legislativ (ne referim la normele procesuale), fiind cele prevăzute la art. 94 alin. 1 pct. 11 CPP RM în conformitate cu care în procesul penal nu pot fi admise ca probe și, prin urmare, se exclud din dosar, nu pot fi prezentate în instanța de judecată și nu pot fi puse la baza sentinței sau a altor hotărâri judecătorești datele care au fost obținute prin *provocarea, facilitarea sau încurajarea* persoanei la săvârșirea infracțiunii, care au fost introduse în Codul de procedură penală prin Legea nr. 66 din 05.04.2012. Deși, dacă e să revenim la trecutul nu prea îndepărtat al Republicii Moldova (ne referim la perioada sovietică), rezultatul activității „*prodigioase a unor cetățeni conștiincioși*”, mai numiți în popor și turnători, numeroase persoane au devenit victime ale unor procese judiciare departe de a fi echitabile.

În afara normei procesual penale menționate, *provocarea, facilitarea sau încurajarea* persoanei la săvârșirea infracțiunii, a constituit obiect de examinare și a Plenului CSJ RM. Astfel, din prevederile Hotărârii Plenului CSJ a RM nr. 11 din data de 24.12.2014 rezultă că la cercetarea

infracțiunilor de corupție, instanțele urmează a să țină cont de prevederile art. 30 alin. (6) al Legii privind activitatea specială de investigații, nr. 59 din 29.03.2012, potrivit căreia, investigatorului sub acoperire i se interzice să provoace comiterea de infracțiuni. Aceasta implică sarcina verificării atente a materialului probator administrat, astfel încât să prevină o condamnare a inculpatului care a acționat ca efect al provocării din partea agenților statului sau, după caz, din partea persoanelor private care acționează sub supravegherea agenților statului, întrucât ar exista riscul ca acuzatul să fie lipsit din start de dreptul la un proces echitabil, prin aceasta încălcându-se art. 6 §1 al Convenției Europene pentru Apărarea Drepturilor și Libertăților Fundamentale ale Omului [4].

Generalizând asupra jurisprudenței CtEDO în materie (hot. *Teixeira de Castro contra Portugaliei*, 9 iunie 1998; hot. *Ramanauskas contra Lituaniei*, 5 februarie 2008; hot. *Khudobin contra Rusiei*, 26 octombrie 2010; hot. *Sandu contra Moldovei*, 11 februarie 2014 etc.), se reține existența provocării la acte de corupere, dacă sunt întrunite următoarele condiții cumulative: a) acțiunea presupusă ca act de corupere tinde să fie probată prin solicitarea care provine de la o persoană ce avea sarcina să descopere infracțiunea sau când există o determinare directă la comiterea unui act de corupere din partea unui denunțator; b) lipsesc indici obiectivi că fapta ar fi fost săvârșită fără această intervenție (în special, nu au fost realizate acte de pregătire, ba mai mult decât atât, persoana nu a fost dispusă să comită acte de corupere înainte de contactul cu agenții statului sau, după caz, cu persoane private care acționează sub supravegherea agenților statului); c) nu există suspiciuni obiective că persoana ar fi implicată în acte de corupție înainte de implicarea agenților statului sau, după caz, a persoanelor private care acționează sub supravegherea agenților statului.

Orice declarație că acuzatul a fost provocat la săvârșirea actelor de corupție urmează a fi analizată de către instanțele de judecată în hotărârile sale și este sarcina acuzării să demonstreze că nu a fost o provocare. Instanțele urmează să evalueze dacă acțiunile provocatorului privat au avut efectul provocării și dacă infracțiunea putea fi comisă fără intervenția provocatorului. În sentința instanței de judecată, în cazul în care partea apărării invocă provocarea, urmează să se regăsească următoarele: 1) motivarea de ce au fost preferate anumite probe în detrimentul altora; 2) motivarea faptului respingerii cererii de administrare a altor probe [13].

La fel din prevederile Hotărârii Plenului CSJ a RM, nr. 2, din 26.12.2011, rezultă că în cazul în care persoana invocă faptul că a fost victimă a unei provocări, mai ales dacă pretențiile acesteia nu sunt lipsite de verosimilitate, în lipsa unei probe contrare în acest sens, instanțele de judecată urmează să examineze circumstanțele cauzei și să ia măsurile necesare pentru descoperirea adevărului: a existat sau nu o provocare. Sarcina probării faptului că, la momentul efectuării actelor preliminare de către agentul infiltrat, autoritățile aveau motive temeinice de a suspecta existența unei activități infracționale din partea persoanei vinovate se pune pe seama acuzării. Se consideră instigare la săvârșirea infracțiunii acțiunile respective ale organelor de poliție atunci când nu există nicio dovadă că, în absența intervenției acestora, infracțiunea ar fi fost comisă [14]. Deși nu se află la adăpostul anumitor critici, în special legate de cercul limitat al acțiunilor ce aduc atingere principiului loialității probelor analizate, cadrului normativ relevant invocat și nu în ultimul rând, recomandărilor de acțiune pentru instanțele judecătorești, totuși ambele Hotărâri ale Plenului CSJ denotă gravitatea impactului pe care îl poate avea provocarea persoanei la comiterea infracțiunii asupra echității procesului penal.

Aspectele legate de *provocarea, facilitarea sau încurajarea* persoanei la comiterea infracțiunii, cu toate că, după cum am menționat, sunt relativ noi pentru cadrul normativ procesual autohton, neregăsindu-se în anterioara legislație procesual penală, totuși nu au fost străine atenției cercetătorilor în domeniu. În special, subiectul fiind dezbătut în cercetările de peste hotare, atât a celor axate pe studiul normelor de drept continental, cât și anglo-saxon. Conform autorului I. Dolea, determinarea de a demonstra vinovăția unei persoane întrece de multe ori câmpul legal. Acțiunile acuzatorilor, care au dus în final la o condamnare, au constituit numeroase subiecte de sesizări la CtEDO. Avocații trebuie să dea dovadă de diligență și să deosebească o probă obținută legal, de cea prezentată în instanță prin forțare, violență, tortură sau șantaj psihologic. În Republica Moldova nu există o procedură prealabilă de verificare a admisibilității

probelor. Această problemă se examinează odată cu analiza propriu-zisă a fondului probelor. Totuși, dacă apărătorul va ridica problema admisibilității din momentul administrării acesteia, de exemplu, în cel mai scurt timp după efectuarea unei percheziții, probabilitatea că proba va fi declarată inadmisibilă este mai mare decât în cazul în care aceasta va fi lăsată pentru examinarea în fond a cauzei în instanță. Probele obținute prin aplicarea violenței, inclusiv a torturii și a tratamentului inuman sau degradant, a oricărei forme de brutalitate sau alte forme de tratament care nu constituie tratament degradant, nu trebuie niciodată, indiferent de valoarea probantă, să fie invocate pentru probarea vinovăției, scrie profesorul I. Dolea în îndrumarul pentru avocați „Probele în procesul penal” [11]. După M. Udriou, este interzis organelor judiciare penale sau altor persoane care acționează pentru acestea (de pildă, martori colaboratori) să provoace o persoană să săvârșească ori să continue săvârșirea unei fapte penale, în scopul obținerii unei probe. Provocarea, consideră autorul, reprezintă acțiunea neloială realizată în scopul obținerii de probe, constând în determinarea cu știință a unei persoane să comită o infracțiune (agentul provocator se află practic, din punct de vedere al dreptului substanțial, în postura instigatorului care determină o persoană să ia o rezoluție infracțională) sau să continue săvârșirea unei infracțiuni; astfel, provocarea constituie una din sursele nulităților în procesul penal, care are ca efect subsecvent excluderea probelor obținute ca urmare a provocării [20, p. 312]. În aceeași ordine de idei profesorul N. Volonciu consideră că problemele ridicate de interdicția ca organele judiciare sau alte persoane care acționează pentru acestea să provoace o persoană să săvârșească ori să continue săvârșirea unei fapte penale, în scopul obținerii de probe, sunt cele legate de folosirea investigatorilor sub acoperire. În prezent, legislațiile europene și Curtea Europeană a Drepturilor Omului admit folosirea investigatorilor sub acoperire în scopul dovedirii săvârșirii unor infracțiuni, acesta fiind un aspect al anchetei proactive, care se bazează pe suspiciunea rezonabilă că o infracțiune va fi săvârșită sau că ea a fost săvârșită, dar nu a fost descoperită. Se depășește astfel vechiul concept de anchetă reactivă, în care organele de urmărire se limitau la strângerea probelor cu privire la săvârșirea de către o persoană a unei infracțiuni [22, p. 260].

Conform autorului A. Nazarov, lucrul cel mai reprobabil care se poate întâmpla în societate este atunci când organele judiciare chemate să servească intereselor omului și cetățeanului, să aperse drepturile și libertățile acestora, produc activitatea infracțională, manifestată prin acțiunea socialmente periculoasă, și imediat o descoperă și o combat. Pe măsură ce în limbajul organelor judiciare au intrat așa noțiuni ca „experiment operativ”, „achiziție de control”, „automobil-capcană”, „societăți-capcană” etc., în limbajul avocaților, jurnaliștilor, reprezentanților mediului academic a intrat în mod constant noțiunea de „provocare” [27, p. 3].

Astfel, deoarece *provocarea, facilitarea* și respectiv *încurajarea* persoanei la comiterea infracțiunii reprezintă posibile efecte adverse ale măsurilor speciale de investigație, ca mijloace legale de intervenție a agenților statului în activitatea infracțională, ne propunem în continuare să facem o scurtă analiză a garanțiilor procesuale, oferite de cadrul legal autohton participanților la proces prin apelare la situațiile specifice din practica investigării anumitor categorii de infracțiuni. În acest sens, deoarece, după cum, pe bună dreptate, este menționat în literatura de specialitate [27, p. 3], dar și confirmat prin hotărârile Plenului CSJ RM, menționate supra, principalele categorii de infracțiuni afectate de *provocare, facilitare* sau *încurajare* sunt cele legate fie de circulația ilegală a drogurilor, fie infracțiunile de corupție. Ne-am propus să facem o analiză a aspectelor menționate anume la investigarea infracțiunilor respective.

Studiul empiric al mai multor cauze penale legate de circulația ilegală a drogurilor și, cât de paradoxal nu ar părea, anume infracțiunile legate de producerea, prepararea, experimentarea, extragerea, prelucrarea, transformarea, procurarea, păstrarea, expedierea, transportarea drogurilor, etnobotanicelor sau analogilor acestora, săvârșite fără scop de înstrăinare, ridică de fiecare dată mai multe semne de întrebare legate de existența provocării. Or, în majoritatea sentințelor de condamnare, instanțele au reținut modalități analogice prin care inculpații au intrat în posesia drogurilor cur ar fi: *X, în circumstanțe necunoscute, a intrat în posesia a 9 pachetele din polietilenă în care, potrivit raportului de expertiză nr.10683 din 17 decembrie 2014, se conținea marijuană*

[7]; *X împreună cu Y au obținut în circumstanțe nestabilite de la organul de urmărire penală, cantități semnificative de droguri (substanțe narcotice) cocaina* [15]; *X, intenționat, înțelegând caracterul prejudiciabil al acțiunilor sale, în perioada nestabilită de către organul de urmărire penală, din surse necunoscute, a procurat substanțe narcotice sub formă de marijuana pe care le păstra la domiciliul său din s. XXXX, r. XXXXX, în scop de întrebuințare personală* [6]; sau *inculpatul X la 24 octombrie 2014, în jurul orelor 00:40, deplasându-se pe str. Tudor Vladimirescu, XX, mun. Chișinău, având un comportament neadecvat, fiind suspectat de consum de substanțe narcotice, a fost stopat de către colaboratorii INP implicați în serviciul de menținere a ordinii publice* [8]. În mod evident, aspectul care trezește nedumerirea în genul respectiv de cazuri este modul sofisticat în care inculpații au intrat în posesia drogurilor și măiestria deosebită a organelor judiciare cu care acestea pot identifica foarte lejer persoanele deținătoare de droguri urmărind doar comportamentul „*neadecvat*” al acestora în societate, dar nicidecum nu pot identifica sursa din care persoanele respective obțin drogurile.

Situația este și mai gravă când, spre exemplu, organele judiciare sunt capabile să identifice practic concomitent trei consumatori de droguri, aparent în circumstanțe diferite, la o distanță și în timp foarte apropiat, limitându-se în a constata că toți au intrat în posesia drogurilor găsimdu-le, fără ca de fapt să identifice și persoana care a realizat aceste substanțe. Din exemplele relatate este evident că, deși posibilă *provocare, facilitare* sau *încurajare* poate exista în fiecare dintre spețele redade, aspectele respective nu au constituit obiect de investigație în cadrul cauzelor penale, iar modul „*miraculos*” în care inculpații au fost depistați de către organele judiciare imediat după intrarea în mod „*întâmplător*” în posesia drogurilor, a scăpat inclusiv atenției instanței de judecată. Fapt care desigur ridică anumite semne de întrebare referitoare la garanțiile procesuale acordate participanților la proces, or simpla prevedere că în procesul penal nu pot fi admise ca probe și, prin urmare, se exclud din dosar, nu pot fi prezentate în instanța de judecată și nu pot fi puse la baza sentinței sau a altor hotărâri judecătorești datele care au fost obținute, prin *provocare, facilitarea* sau *încurajarea* persoanei la săvârșirea infracțiunii, atâta timp cât acțiunile respective pot trece neobservate de către organele judiciare, nu pot avea nici un efect.

În altă ordine de idei, studiul cauzelor penale privind cazurile de corupție, în special a celor de corupție pasivă, permit să susținem că deseori *provocarea, facilitarea* sau *încurajarea* persoanei la săvârșirea infracțiunii, nu doar că scapă atenției organelor judiciare, dar poate îmbrăca forma unor acțiuni la limita legalității, aprecierea corespunderii prevederilor procesual penale fiind destul de anevoioasă și deseori contradictorie.

În concluzie, reiterăm că simpla interdicție a acțiunilor de *provocare, facilitare* sau *încurajare* a persoanei la săvârșirea infracțiunii nu este suficientă pentru a exclude utilizarea acestora în „*combaterea*” fenomenului infracțional, iar sancțiunea procesuală de excludere a probelor obținute în rezultatul acestor manopere nu poate fi eficientă atâta timp cât acțiunile respective, după cum am menționat mai sus, de cele mai multe ori sunt, dacă nu la limita legalității, atunci invizibile pentru participanții la procesul penal și de multe ori nesesizate chiar de către persoanele vizate. Din aceste motive, considerăm necesar instituirea unor garanții procesuale suplimentare care ar face imposibilă *provocarea, facilitarea* sau *încurajarea* persoanei la săvârșirea infracțiunii, pentru facilitarea probatoriului, în special, acestea urmând a fi axate pe respectarea legalității la efectuarea măsurilor speciale de investigații.

Bibliografie:

1. *Codul de procedură penală al RM*: Legea Republicii Moldova nr.122-XV din 14 martie 2003. În: MO al RM, 2003, nr.104-110. În vigoare din 12 iunie 2003.
2. Codul de procedură penală al României. Aprobabil prin Legea nr. 135/2010. In: *Monitorul Oficial*. 2010, nr. 486 din 15 iulie [online] [citat 12.08.2020]. Disponibil: <http://portal.just.ro/300/SiteAssets/SitePages/bine/Codul%20de%20Procedur%C4%83%20Penal%C4%83%202010.pdf>
3. *Constituția Republicii Moldova*. Chișinău: MOLDPRES, 1994. 48 p.
4. *Convenția Europeană pentru Apărarea Drepturilor Omului și a Libertăților Fundamentale* din 04 noiembrie 1950. Semnată de către RM la 13 iulie 1995, Ratificată prin Hotărârea Parlamen-

- tului RM nr.1298-XIII din 24 iulie 1999 [online] [citat 14.08.2020]. Disponibil: https://www.echr.coe.int/documents/convention_ron.pdf
5. *Decizia Colegiului penal al CSJ RM din 28.09.2016, dosarul nr. 1ra-516/2016* [online] [citat 14.08.2020]. Disponibil: http://jurisprudenta.csj.md/search_col_penal.php?id=7304.
 6. *Decizia Colegiului penal al CSJ RM din 12.04.2017, dosarul nr. 1ra-752/2017* [online] [citat 16.08.2020]. Disponibil: http://jurisprudenta.csj.md/search_col_penal.php?id=8472
 7. *Decizia Colegiului penal al CSJ RM din 12.09.2017, dosarul nr. 1ra-1115/17* [online] [citat 16.08.2020]. Disponibil: http://jurisprudenta.csj.md/search_col_penal.php?id=9429
 8. *Decizia Colegiului penal al CSJ RM din 17.05.2017, dosarul nr. 1ra-864/2017* [online] [citat 18.08.2020]. Disponibil: http://jurisprudenta.csj.md/search_col_penal.php?id=8816
 9. *Decizia Colegiului penal al CSJ RM din 27.06.2020, dosarul nr. 1ra-898/2017* [online] [citat 18.08.2020]. Disponibil: http://jurisprudenta.csj.md/search_col_penal.php?id=9210
 10. DESPORTES, F., COUSQUER-LAZERGES, L. *Traité de procédure pénale*. Paris: Ed. Economica, 2009. Vol. 1. 2166 p. ISBN 978-2-7178-5600-2
 11. DOLEA, I. *Probele obținute prin violență și provocare. Încălcarea dreptului la tăcere* [online] [citat 16.08.2020]. Disponibil: <https://www.bizlaw.md/2016/08/05/probele-obtinite-prin-violenta-si-provocare-incalcarea-dreptului-la-tacere/>
 12. *Hotărârea CtEDO din 5 februarie 2008 în cauza Ramanauskas vs. Lituania, § 55* [online] [citat 14.08.2020]. Disponibil: <https://hudoc.echr.coe.int/eng#%7B%22itemid%22:%5B%22001-84935%22%7D>
 13. *Hotărârea Plenului CSJ a RM din 22.12.2014, nr. 11 cu privire la aplicarea legislației referitoare la răspunderea penală pentru infracțiunile de corupție* [online] [citat 16.08.2020]. Disponibil: http://jurisprudenta.csj.md/search_hot_expl.php?id=248
 14. *Hotărârea Plenului CSJ a RM din 26.12.2011, nr. 2 cu privire la practica judiciară de aplicare a legislației penale ce reglementează circulația drogurilor, etnobotanicelor sau analoagelor acestora și a precursorilor* [online] [citat 13.08.2020]. Disponibil: http://jurisprudenta.csj.md/search_hot_expl.php?id=251
 15. *Încheierea Colegiului penal al CSJ RM din 20.09.2017, dosarul nr. 1ra-1548/17* [online] [citat 16.08.2020]. Disponibil: http://jurisprudenta.csj.md/search_col_penal.php?id=9443
 16. Legea privind activitatea specială de investigații, nr. 59 din 29.03.2012. In: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*. 2012, nr. 113-118, pp. 6-13.
 17. MATEUȚ, Gh. *Tratat de procedură penală. Partea generală*. București: Ed. C. H. BECK, 2012. 915 p. ISBN 978-973-115-252-3
 18. PETRE, A., TRIF, V. *Constatarea infracțiunilor de corupție*. București: Ed. C. H. BECK, 2016. 198 p. ISBN 606-18-061-32
 19. PRADEL, J. *Droit pénal comparé*. Paris: Dalloz, 2002. 803 p. ISBN 2-247-04110-8
 20. UDROIU, M. et al. *Codul de procedură penală. Comentariu pe articole*. București: Ed. C. H. BECK, 2015. 1691 p. ISBN 978-606-18-0409-2
 21. VALKENEER, C. *La tromperie dans l'administration de la preuve pénale*. Bruxelles: Larcier, 2000. Vol. I. 711 p. ISBN 2-8044-0680-6
 22. VOLONCIU, V. et al. *Noul Cod de procedură penală comentat*. București: Ed. Hamangiu 2015. 1544 p. ISBN 978-606-27-0312-7
 23. ZLATI, G. *Infracțiuni provocate – provocarea din partea statului și Internetul* [online] [citat 16.08.2020]. Disponibil: <http://www.penalmente.eu/2011/06/05/infracțiuni-provocate-provocarea-din-partea-statului-si-internetul/>
 24. ГЕССНЕР, Р., ХЕРЦОГ, У. *За фасадом права: Методы новой тайной полиции*. Москва, 1990. 222 p. ISBN 5-7260-0134-6
 25. ДУБОНОСОВ, Е. С. *Провокация взятки или коммерческого подкупа: Лекция*. Москва: Книжный Мир, 2002. 35 p. ISBN 5-8041-0112-9
 26. КОЛОДКИН, Н. Я умру когда яд дойдёт до сердца. В: *Человек и закон*. 1993, nr. 8, pp. 85-89
 27. НАЗАРОВ, А. *Провокации в оперативно-розыскной деятельности*. Москва: Юрлитинформ, 2010. 150 p. ISBN 978-5-93295-722-6
 28. ШУМИЛОВ, А. Ю. *Юридические основы оперативно-розыскных мероприятий: Учебное пособие*. Москва, 1999. 127 p. ISBN 5-89784-018-0

FORME ȘI TEHNICI DE AUDIERE ÎN CADRUL CERCETĂRII JUDECĂTOREȘTI ÎN PROCESUL PENAL: REFLECȚII DE ORDIN TEORETICO-PRACTIC

Dumitru GHERASIM, Președinte al Judecătorei Bălți
Lucia RUSU, dr., lector universitar
Facultatea de Drept și Științe Sociale,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Abstract: *The strict observance of the provisions of the law in the process of examining criminal cases in court is of particular importance in order to raise the quality of judicial investigation at the current stage. However, in this range of complex issues, the observance of each norm of CPC RM becomes important regardless of whether it is assigned to the category of guarantees regarding the rights of the injured party or the defendant, at the order of certain procedural actions to be taken in the judicial investigation (to which the hearing is also assigned). The hearing is the basic means of proof in the judicial investigation. It is in the process of hearing that important information of an evidentiary nature is obtained. The legal conduct of the hearing depends, to a large extent, on the skillful conduct of the judicial investigation. In the content of this article, through the use of standard rules and legal norms, an attempt was made to determine, from a theoretical and practical point of view, the forms, techniques and specifics of the hearing act within the judicial investigation.*

Keywords: *criminal trial, judicial investigation, hearing, witness, suspect, accused, defendant, adversary proceedings, forms of hearing, hearing techniques, tactical procedure, legal and substantiated decision, criminal procedure guarantees, cumulative evidence.*

Clasificarea audierii judecătorești, precum și a audierii efectuate în faza prejudiciară, poate fi efectuată în baza mai multor criterii, urmare a cărui fapt diapazonul lor este foarte larg. Astfel, în baza criteriului statutului procesual al persoanei audiate în instanța de judecată, delimităm audierea inculpatului, părții vătămate, a martorului și a expertului. În funcție de criteriul volumului de informații obținute, audierea este de bază și suplimentară, iar în conformitate cu criteriul consecutivității realizării în timp – audierea este inițială și repetată. În ceea ce ține de audierile specifice efectuate în judecată, apoi la ele se atribuie audierea contradictorială și audierea în ordine de șah [18, pp. 82-83].

Audierea contradictorială constituie un mijloc important de cercetare a probelor în cadrul unui proces judiciar contradictorial. S-ar putea afirma cu absolută certitudine că aceasta ar fi chiar și unul dintre cele mai importante mecanisme în cadrul acestui proces. În același context, ea întrunește și un anumit grad de dificultate pentru cel care realizează actul de audiere. În cadrul procesului cu jurați importanța audierii contradictoriale crește substanțial: ea devine dominantă procesului judiciar contradictorial [13, p. 3]. Audiere contradictorială este considerată o astfel de audiere unde participanții la judecarea cauzei pot adresa pe rând unei și aceleași persoane interogate întrebări referitoare la orice fragmente ale declarațiilor ei, cu scopul de a le preciza, verifica și completa. Consecutivitatea adresării întrebărilor de către diferiți participanți la proces în cadrul audierii contradictoriale este determinată de ordinea generală a actului de audiere, reglementat de legea procesual-penală. În opinia autorilor V. Pitertev și A. Stepanov, de cele mai frecvente ori, întrebările sunt adresate de la început de către președintele ședinței, apoi de către acuzator și mai apoi de către ceilalți participanți la cercetarea judecătorească [18, pp. 83-84].

După cum menționa absolut corect savantul F. L. Wellman, „*unul dintre cele mai bune mijloace de a deprinde arta și meseria audierii contradictoriale o constituie studierea metodelor folosite de către iluștrii crossexaminatori* (Acest termen are în vedere reprezentantul apărării sau al acuzării care dirijează realizarea actului de audiere contradictorială – n.n.). Ei sunt modele demne de urmat pentru adevărații profesioniști [12, p.207].

Tactica audierii contradictoriale constă în interogarea învinuitului/inculpatului de două sau mai multe persoane în același timp. Acest procedeu are ca scop destrămarea sistemului de apă-

rare al celui anchetat care se situează pe poziția negării totale a faptei săvârșite. Avantajul este reprezentat de faptul că învinuitului/inculpatului nu i se dă posibilitatea să pregătească răspunsuri mincinoase, întrebările fiind adresate într-un ritm susținut, alert [8, pp. 161-162]. Acest procedeu este privit însă cu anumite rezerve, deoarece el poate avea ca rezultat derutarea persoanelor cu o structură psihică slabă, încurcarea celui interogat și inhibarea sa [11, p. 341].

Audierea contradictorială este o „armă puternică”. M. P. Brown, făcând comparație între audierea contradictorială și audierea simplă, s-a referit la „o analogie asupra faptului cum arde praful de pușcă și cum explodează dinamita. Fiecare dintre ele își realizează lucrul său, și anume forța audierii simple acționează doar într-o singură direcție determinată, iar forța audierii contradictoriale își răspîndește efectul în toate părțile, direcțiile” [1, p. 103]. Audierea contradictorială este partea glorioasă a procesului de judecată. Anume aici avocatul apărării sau acuzarea în mod strălucit îl înfrânge pe martorul principal al părții opuse care mărturisește că a mințit tot timpul și recunoaște adevărul [6, p. 27].

În cazul lipsei profesionalismului, audierea contradictorială poate cauza anumite „daune” atât celui care o realizează, cât și intereselor justiției. După cum menționa savantul R. Garris, „a realiza audierea contradictorială este precum a se deplasa sub gloanțe. Anume aici, de la cel ce realizează audierea sunt necesare manifestări de curaj, atenție, fermitate și ageritate. Periculozitățile audierii contradictoriale frecvent se pot manifesta la mult timp după finisarea acesteia, fiind de multe ori de neînălțurat” [16, pp. 50-51], [13, p. 5]. Audierea contradictorială constituie un duel intelectual dintre jurist și martor. El include în sine toate sferele cunoștințelor umane, a moralei și pasiunii [13, p. 5]. F. L. Wellman precizează că „audierea contradictorială necesită ingeniozitate enormă, aptitudini de analiză logică, percepere clară a esenței, răbdare nelimitată și stăpânire de sine. Nu trebuie să fie în lipsă și capacitatea de a citi intuitiv gândurile străine și a determina caracterul persoanei după exterior, a aprecia motivele lui, a acționa cu forță și exactitate, a cunoaște la nivel profesional obiectul litigiului, a manifesta precauțiune avansată și ceea ce este mai important – este necesar de a dispune de capacități instinctive în vederea determinării locurilor slabe în depozițiile martorului oponentului” [12, p. 37].

Audierea contradictorială este deosebit de valoroasă în situațiile când, în ședința de judecată, persoana audiată își schimbă radical depozițiile date anterior. În această situație de stres, acuzatorului de stat îi este greu, de unul singur să verifice sub toate aspectele noua versiune înaintată de cel audiat. O singură audiere contradictorială poate substitui câteva audieri separate a unei persoane concrete, care putea fi realizată de fiecare participant la proces, dacă nu ar fi fost recunoscută varietatea respectivă a audierii [13, pp.83-84].

De regulă, audierii contradictoriale sunt supuși martorii părții opuse. Audierea contradictorială poate fi definită succint în felul următor: *audierea martorului de către partea, opusă aceleia care a realizat audierea primară asupra circumstanțelor, care au constituit obiectul audierii directe, primare a acestui martor.* În asemenea mod, întrebările părților se intersectează, în special, în limitele circumstanțelor și faptelor deja expuse [13, pp. 7-8]. Într-o formă mai desfășurată referitoare la audierea contradictorială putem menționa că *aceasta reprezintă o audiere a persoanei, a cărei depoziții sunt prezentate în calitate de probă de către partea oponentă, în vederea cercetării critice și verificării informațiilor conținute, oferite în procesul audierii primare, a sursei și purtătorului lor, precum și pentru obținerea de date noi din partea persoanei, ascultate anterior în cadrul audierii primare.*

În Republica Moldova dreptul la realizarea audierii contradictoriale nemijlocite decurge din reglementările constituționale referitoare la justiție. În Constituția RM [5] sunt vizate principiile egalității (art. 16); accesului liber la justiție (art. 20); prezumției de nevinovăție (art. 21); dreptul la apărare (art. 26); caracterul public al dezbaterilor judiciare (art. 117). Toate aceste idei călăuzitoare formează baza juridică necesară realizării audierii contradictoriale în orice tip de proces judiciar. În ciuda unor deosebiri privind ordinea realizării, audierea contradictorială, în orice tip și formă a procesului judiciar, se fundamentează pe începuturile generale ale justiției contradictoriale.

Analiza particularităților realizării audierii contradictoriale, în cadrul diferitor tipuri ale procesului judiciar, indică la ideea că cele mai largi premise pentru efectuarea audierii contradictoriale nemijlocite sunt oferite în procesul penal. Această concluzie se fundamentează pe faptul că în cadrul reglementării juridice a cercetării judecătorești în cauzele penale se acordă o preferință evidentă activității părților în prezentarea și cercetarea probelor [13, p. 10].

În momentul de față, drept condiții ideale pentru manifestarea tuturor calităților audierii contradictoriale sunt: 1) *pasivitatea instanței de judecată și neimplicarea ei în audierea contradictorială, cu condiția respectării de către părți a ordinii stabilite pentru examinarea cauzelor în ședința de judecată*; 2) *acordarea de libertate părților în vederea formării bazei probatorii și a desfășurării în baza propriei viziuni a audierii contradictoriale a oricărei persoane, care a confirmat anumite fapte în favoarea oponentului în judecată* [13, p. 12].

Legea procesual-penală a RM susține această ideologie. Din conținutul principiului contradictorialității (art. 24 CPP al RM [4]) reiese regula privind caracterul activ al părților cu referire la prezentarea și cercetarea probelor. Procesul contradictorial este posibil doar când instanța este independentă în luarea hotărârilor. Asigurarea independenței instanței de judecată permite de a înlăptui principiul contradictorialității, deoarece: în primul rând, instanța de judecată nu se află sub influența nimănui, și anume de părțile aflate în competiție depinde deznodământul cauzei. În al doilea rând, instanța de judecată urmează să fie independentă în raport cu părțile. În al treilea rând, independența instanței de judecată reprezintă una dintre condițiile stabilirii adevărului în cauza penală și în luarea unei hotărâri legale și echitabile [9, pp. 18; 17, pp. 79-80].

Audierea în ordinea de șah este audierea unde cel care audiază, adresează, concomitent, întrebări și altor persoane asupra aceluiași fapt și circumstanțe, expuse la momentul respectiv în cadrul audierii de bază. Scopul acestei audieri este de a obține imediat confirmarea sau infirmarea depozițiilor persoanei audiate asupra unui anumit fapt prin declarațiile altor persoane, participante la ședința de judecată.

În procesul audierii în ordine de șah trebuie respectate următoarele condiții. În primul rând, ea este posibilă doar în privința persoanelor care au fost deja audiate în judecată și se află în sala de ședință. În al doilea rând, întrebările adresate altor persoane trebuie să urmărească un anumit scop concret – confirmarea sau infirmarea declarațiilor celui audiat și să nu devieze de la obiectul audierii de bază [18, pp. 84-85]. Esența audierii în ordine de șah constă în faptul că, în procesul audierii unei persoane, concomitent sunt adresate întrebări și altor persoane (inculpaților, martorilor, experților) asupra aceluiași fapt și împrejurări, care la moment sunt expuse de către cel audiat în cadrul audierii de bază. Această varietate a audierii urmărește scopul de a confirma sau a combate, prin declarațiile altor persoane, informațiile obținute drept urmare a audierii de bază a unei anumite persoane. Audierea în ordine de șah poate fi realizată în legătură cu audierea inculpatului, părții vătămate, martorului, expertului etc. Audiind inculpatul, sunt adresate concomitent întrebări părții vătămate, martorului și expertului; dacă este audiată partea vătămată – întrebările sunt adresate inculpatului, martorului și expertului; la audierea martorului – întrebările sunt înaintate părții vătămate, inculpatului, expertului și altor martori; și, în sfârșit, în situația audierii expertului – întrebările sunt puse inculpatului, părții vătămate, martorilor și altor experți [14, p. 25].

Audierea în ordine de șah este apropiată după caracterul său audierii contradictoriale, dar, în același timp, nu coincide cu aceasta. Comun pentru aceste două varietăți ale audierii este faptul că una și aceeași împrejurare cunoaște o examinare și verificare profundă, detaliată și sub toate aspectele în procesul audierii. Deosebirea constă doar în faptul că în situația audierii contradictoriale una și aceeași persoană este chestionată referitor la una și aceeași circumstanță de către mai multe persoane simultan, iar în cadrul audierii în ordine de șah mai multe persoane sunt audiate asupra uneia și aceleiași împrejurări în același timp de către o singură persoană. Din cele expuse rezultă că în cadrul audierii în ordine de șah actul de audiere este realizat de o singură persoană, iar în cadrul celei contradictoriale – de către mai multe persoane; în cazul audierii în ordine de șah una și aceeași circumstanță, împrejurare este clarificată de către o singură persoană care audiază prin adresarea întrebărilor către mai multe persoane, iar în cadrul

audierii contradictoriale – mai multe persoane care audiază, clarifică una și aceeași circumstanță prin intermediul chestionării unei singure persoane [14, pp. 25-26].

Astfel, deosebirea principială între audierea contradictorială și audierea în ordine de șah constă în faptul că, în primul caz, subiectul este expus întrebărilor din partea mai multor subiecți ai procesului de judecată, iar în celălalt, dimpotrivă, unul dintre acești participanți, similar unui șahist dintr-o partidă de șah, dirijează, în conformitate cu planul său cu mai multe „figuri”, persoane cărora le adresează întrebări în vederea verificării anumitor afirmații ale persoanei audiate [18, p. 86].

Audierea în ordine de șah poate fi realizată cel mai eficient în condițiile cercetării judecătorești, când toate persoanele supuse audierii sunt adunate într-un singur loc pentru o anumită perioadă de timp. Este mult mai dificil a realiza o astfel de audiere în procesul urmăririi penale, unde, de regulă, persoanele care urmează a fi audiate sunt citate la organul de urmărire penală nu toate odată, ci pe rând. Totuși, dacă audierea contradictorială nu este deloc posibilă în condițiile urmăririi penale, la această fază nefiind încă identificate părțile procesului, urmărirea penală fiind realizată doar de către organul de urmărire penală, apoi audierea în ordine de șah poate fi uneori, în caz de necesitate, efectuată și în cadrul urmăririi penale, deoarece realizarea actului de audiere în situația respectivă poate fi pusă pe seama unei singure persoane – ofițer de urmărire penală sau procuror. În acest sens, citarea simultană și întrunirea martorilor, învinuților și experților la organul de urmărire penală este posibilă. Cu toate că teoretic există posibilități în acest sens, audierea în ordine de șah în condițiile urmăririi penale este extrem de dificilă și practic nu este utilizată, iar în condițiile cercetării judecătorești ea este frecvent întâlnită, având multiple efecte pozitive.

Audierea în ordine de șah se aseamănă, nu doar în exterior, ci și după conținut cu actul de confruntare, deși între ele există și deosebiri esențiale. Dacă confruntarea este efectuată doar între persoanele în ale căror declarații există contradicții substanțiale [19, p. 296], apoi în procesul audierii în ordine de șah întrebările sunt adresate persoanelor în ale căror declarații pot să nu fie contradicții [20, p. 12]. De asemenea, confruntarea este efectuată doar între două persoane audiate anterior, în timp ce la audierea în ordine de șah participă mai multe persoane. Această audiere substituie confruntarea (una sau mai multe confruntări) și se realizează într-o formă specifică, unde o parte (audiată la momentul respectiv) este prezentă permanent (până la finalizarea audierii), iar cealaltă este reprezentată de persoane din categoria celor audiate anterior în judecată, care sunt înlocuite consecutiv.

Efectuarea în ședința de judecată a confruntărilor este de prisos, deoarece ele au fost deja efectuate la urmărirea penală. Dacă însă, anterior, confruntarea nu a fost efectuată din careva motive, scopul acesteia – înlăturarea contradicțiilor dintre declarațiile anumitor persoane concrete – poate fi atins în ședința de judecată cu ajutorul audierii în ordine de șah, care este mai rațională și economică decât confruntarea [18, p. 85].

Pentru ca audierea în ordine de șah în cadrul cercetării judecătorești să fie eficientă, este necesară respectarea anumitor condiții, determinate nemijlocit de esența și conținutul acestei acțiuni. Astfel, audierea în ordine de șah poate fi realizată doar în privința persoanelor care au fost anterior audiate în ședința de judecată, adică după efectuarea audierii de bază. Este inadmisibilă adresarea de întrebări către acele persoane a căror audiere de bază nu a fost încă realizată. Declarațiile persoanelor neaudiate nu sunt cunoscute și instanței nu îi este clar dacă ar putea acestea ajuta la clarificarea circumstanțelor necesare soluționării cauzei. Audierea în ordine de șah a acestor persoane este de prisos. De asemenea, este interzis a se abate de la ordinea audierii fixată în legea procesual penală, adresând inculpaților, martorilor și părților vătămate întrebări asupra anumitor împrejurări ale cauzei până la efectuarea audierii de bază.

În cadrul audierii în ordine de șah întrebările concomitente pot fi adresate în orice consecutivitate. Reieșind din circumstanțele cauzei, clarificate ca urmare a audierii de bază, cel care audiază trebuie să se decidă cui i se va adresa cel dintâi cu întrebări. Persoana care efectuează audierea în ordine de șah nu trebuie să treacă cu vederea faptul că întrebările concomitente și

simultane adresate altor persoane nu trebuie să le depărteze pe acestea de sarcinile audierii de bază. Este necesar a combina audierea de bază cu cea în ordine de șah astfel ca împrejurările și circumstanțele cauzei să fie clarificate pe deplin.

Aceste trei forme ale audierii – *de bază, contradictorială și în ordine de șah* – reprezintă formele specifice ale audierii în cadrul cercetării judecătorești [14, pp. 25-26].

Este necesar să trecem în revistă și faptul că una și aceeași persoană poate fi supusă în ședința de judecată ambelor forme de audiere. Mai mult decât atât, aceeași persoană poate, în cadrul unei audieri, să se ciocnească de mai multe varietăți ale audierii în ordine de șah: audierea poate fi realizată inițial de acuzator, iar mai apoi de unul sau de mai mulți apărători (în cazul în care este vorba de mai mulți inculpați) [18, p. 86].

Cu referire la subiectul cercetării noastre, un anumit interes au concluziile savantului american H. E. Burt. În viziunea acestui autor, „*Relatarea liberă este cea mai precisă, însă mai puțin deplină; audierea directă – este mai deplină, însă mai puțin precisă decât relatarea liberă; audierea contradictorială are aproximativ aceeași plenitudine și conținut ca și audierea directă, dar este mai puțin precisă în comparație cu relatarea liberă sau audierea directă. Acest din urmă moment este explicat prin faptul că audierea contradictorială are scopul de a verifica și înlătura contradicțiile din conținutul informațiilor, obținute ca urmare a audierii directe*” [2, pp. 312-313].

În cadrul instanței de judecată pot fi efectuate, de asemenea, audierea suplimentară și cea repetată. Audierea suplimentară poate fi realizată în privința martorului, părții vătămate, inculpatului etc. Esența audierii suplimentare constă în faptul că participanții la proces și instanța clarifică circumstanțe, trecute cu vederea în procesul audierii de bază, fie clarifică fapte în privința cărora alți martori, inculpați sau părți vătămate au dat alte declarații decât persoana care urmează a fi supusă audierii suplimentare. În ipoteza faptului că scopul unei astfel de audieri este concret și subiectul ei este limitat, nu se admite de a transforma audierea suplimentară într-o nouă audiere de bază cu referire la toate împrejurările cauzei, fiind necesară doar clarificarea momentelor care necesită precizări suplimentare. Uneori sunt clarificate anumite date care reflectă cu totul sub un alt unghi împrejurările cauzei, expuse anterior în cadrul audierii de bază.

Audierea suplimentară poate fi eficientă în cazul în care inculpatul își neagă vinovăția sau dacă martorul, partea vătămată fac declarații contradictorii. În astfel de situații, după audierea de bază a acestor persoane, precum și a altor subiecți, care-l demască pe inculpat și precizează depozițiile părților vătămate și a martorilor, este rațional de a trece la audierea suplimentară.

Dreptul la audierea suplimentară îl are fiecare participant la proces și instanța, respectiv, nu îi poate limita pe aceștia în folosirea acestei forme a audierii. Nu este corectă poziția conform căreia audierea suplimentară a martorului poate avea loc doar după ce instanța a examinat toate probele, adică în ordinea completării cercetării judecătorești. Audierea suplimentară urmează a fi efectuată atunci când apare necesitatea în realizarea ei: la începutul, la mijlocul sau la sfârșitul cercetării judecătorești. Importanță majoră, în acest sens, o are nu etapa cercetării judecătorești, ci momentul apariției necesității de a efectua audierea suplimentară după finalizarea audierii de bază [14, pp. 27-29].

Audierea repetată (reaudierea) este efectuată de instanța de judecată și participanții la proces în cazurile când, în legătură cu examinarea altor probe, după audierea de bază, au apărut anumite dubii sau bănuieli referitoare la corectitudinea depozițiilor obținute sau există o necesitate de precizare a lor. De exemplu, prin audierea unui martor instanța a clarificat cum a derulat faptul infracțional, în timp ce alți martori au oferit, în acest sens, declarații totalmente contrare. În astfel de situații, părțile și instanța de judecată au dreptul de a audia repetat (a reaudia) martorul audiat anterior. Necesitatea ascultării repetate a martorului derivă din esența anumitor contradicții. Pentru a soluționa aceste contradicții, organul judiciar, în viziunea autorului român C. Miheș, are la îndemână un instrument tactic – ascultarea repetată a martorului. Ascultarea repetată a martorului se poate realiza sub forma ascultării repetate uninominale ori sub forma confruntării acestuia cu alte persoane ascultate în cauză. Cele două forme de ascultare repetată a martorului

nu se exclud reciproc. Dacă rezultatele ascultării repetate uninominale sunt satisfăcătoare, deseori se recurge la confruntarea martorului cu alte persoane ascultate în cauză [7, p. 148].

Ascultarea repetată a martorului poate constitui și un mijloc de stimulare a memoriei acestuia; martorul de bună credință (adică cel care nu a încercat în niciun fel ascunderea adevărului și este dispus să contribuie la soluționarea cauzei), prin ascultarea sa repetată și contradictorie, atunci când este cazul, cu alte persoane poate, prin efortul suplimentar pe care îl implică o asemenea activitate tactică, să își aducă aminte de împrejurări, stări, fenomene pe care le-a perceput, dar care au fost pierdute pe parcursul procesului reactivării memoriale [10, p. 485]. De asemenea, în situația în care neconcordanțele din declarații vizează împrejurări esențiale pentru cunoașterea adevărului, o asemenea activitate este cu atât mai necesară [3, p. 325].

Audierea repetată poate avea loc la inițiativa oricărei dintre părți. Complexitatea unei astfel de audieri constă în faptul că persoanei, supuse audierii repetate, și până la acel moment aflate în sala de ședințe, îi sunt cunoscute declarațiile tuturor celorlalți martori, inculpați, părți vătămate. Din aceste considerente, este necesar de a delimita, în depozițiile oferite în cadrul audierii repetate, momentele cunoscute anterior în dosar de aspectele care au devenit cunoscute cu ocazia și în timpul efectuării cercetării judecătorești. Audierea repetată poate fi realizată în orice moment al cercetării judecătorești, dar mai benefic este de a o realiza îndată ce a apărut necesitatea în acest sens.

Audierile suplimentare și repetate nu sunt forme specifice ale audierii în cadrul cercetării judecătorești, fiind întâlnite și în cadrul urmăririi penale. Totodată, înfăptuirea acestor audieri în cadrul instanței de judecată dispune de anumite particularități, care le deosebește de realizarea și înfăptuirea lor la faza urmăririi penale. În instanța de judecată, în situația audierii suplimentare și repetate iau parte mai multe persoane audiate; audierea este efectuată în condiții de publicitate a ședinței de judecată; audierii sunt supuse persoane, care au ascultat anterior declarațiile altor persoane audiate, inclusiv a persoanelor care descriu sau reflectă cu totul altfel anumite fapte. Momentele în cauză sunt specifice audierii suplimentare și repetate în instanța de judecată, nefiind caracteristice sub nicio formă pentru audierile similare efectuate la urmărirea penală [14, pp. 29-30].

Sub aspectul dreptului comparat în această materie, trecem în revistă faptul că în Statele Unite ale Americii partea care a solicitat martorul îi adresează prima acestuia întrebări realizând audierea directă (*direct examination*). După aceasta, părții oponente i se oferă dreptul de a efectua audierea contradictorială a martorului (*cross examination*). După finalizarea audierii contradictoriale, partea, care a solicitat martorul respectiv, are posibilitatea de a realiza audierea repetată a acestui martor (*redirect examination*). Pot urma, de asemenea, consecutiv, și audierea contradictorială repetată, acest moment fiind lăsat la discreția instanței. În general, scopul audierii directe ține de expunerea informațiilor în favoarea părții care a solicitat acest martor, iar scopul audierii contradictoriale se referă la clarificarea faptelor care contravin informației obținute ca urmare a audierii directe, punând la îndoială rezultatul acestei audieri [15, p. 189]. Cu toate că, prin intermediul audierii contradictoriale, avocații părților țin, în unele cazuri, să obțină informațiile necesare cauzei, de cele mai frecvente ori scopul acesteia este de a submina încrederea în privința declarațiilor făcute de către martor în cadrul audierii directe. O asemenea discreditare procesuală (*impeachment*) a depozițiilor martorului poate include exprimarea dubiilor în capacitatea și posibilitatea martorului de a observa anumite fapte sau de a da în vileag o anumită cointeresare a acestuia în soluționarea cauzei [15, p. 191].

Concluzii. În viziunea noastră, audierea contradictorială nu afectează procesul stabilirii adevărului în cauza penală; audierea contradictorială poate servi, uneori, anumitor scopuri josnice și egoiste în vederea câștigului de cauză cu orice preț. În ipoteza anumitor pericole, posibile în procesul realizării audierii contradictoriale, considerăm că în condițiile contradictorialității procesului judiciar, aceasta constituie nu numai cea mai efectivă modalitate de cercetare a datelor, oferite de către părți în calitate de probe a afirmațiilor sale, dar și unica variantă rațională și echitabilă de cercetare a probelor. Momentul în cauză se datorează și faptului că drept alternativă a audierii contradictoriale se impune audierea realizată unipersonal de către judecă-

tor, fără implicarea părților. În atare situații, ar fi mai aproape varianta inchizitorială de stabilire a adevărului în cauza penală.

Esența audierii în ordine de șah constă în faptul că în procesul audierii unei persoane, concomitent sunt adresate întrebări și altor persoane (inculpaților, martorilor, experților) asupra aceluiași fapt și împrejurări, care într-un anumit moment sunt expuse de către cel audiat în cadrul audierii de bază. Această varietate a audierii urmărește scopul de a confirma sau a combate, prin declarațiile altor persoane, informațiile obținute drept urmare a audierii de bază a unei anumite persoane.

Esența audierii suplimentare constă în faptul că participanții la proces și instanța clarifică circumstanțe, trecute cu vederea în procesul audierii de bază, fie clarifică fapte în privința cărora alți martori, inculpați sau părți vătămate au dat alte declarații decât persoana care urmează a fi supusă audierii suplimentare.

Audierea repetată (reaudierea) este efectuată de instanța de judecată și participanții la proces în cazurile când, în legătură cu examinarea altor probe, după audierea de bază, au apărut anumite dubii sau bănuieli referitoare la corectitudinea depozițiilor obținute sau există o necesitate de precizare a lor.

De asemenea, luând în calcul faptul că drepturile părților în cadrul cercetării judecătorești contradictoriale sunt lezate prin imposibilitatea de a realiza actul de audiere contradictorială a martorilor și a părții vătămate, se propune completarea art. 370 CPP RM cu alin. 4¹ cu următorul conținut: „(4¹) *La cererea uneia dintre părți, după audierea inițială a martorului, acesta poate fi supus audierii contradictoriale. Întrebările referitoare la persoana martorului sunt admisibile în limita stabilită de gradul de credibilitate față de declarațiile acestuia*”.

Bibliografie:

1. BROWN, M. P. *The Art of Questioning. Thirty Maxims of Cross-Examination*. New-York; London: Macmillan Publishing Company; Collier Macmillan Publishers, 1987. 122 p.
2. BURTT, HAROLD E. *Applied Psychology*. New-York: Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall, 1957. 592 p.
3. CIOPRAGA, A. *Evaluarea probei testimoniale în procesul penal: studiu psihologic, criminalistic și procesual penal*. Iași: Ed. Junimea, 1979. 269 p.
4. Codul de procedură penală al Republicii Moldova din 14 martie 2003. In: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*. 2003, nr. 104-110 (în vigoare din 12 iunie 2003)
5. Constituția Republicii Moldova din 29 iulie 1994. In: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*. 1994, nr. 1 (în vigoare din 27 august 1994)
6. LINHARDT, D. *Tehnici de prezentare a unei cauze în instanța de judecată: Îndrumar pentru avocați*. Chișinău: Tip. Sirius, 2014. 76 p. ISBN 978-9975-57-161-6
7. MIHEȘ, C. *Criminalistica: ascultarea martorului*. București: Ed. Lumina Lex, 2008. 239 p. ISBN 978-973-758-155-6
8. RUIU, M. *Criminalistică*. București: Ed. Universul Juridic, 2013. 351 p. ISBN 978-606-673-096-9
9. RUSU, L. *Principiul contradictorialității în procesul penal – reglementări naționale și de drept comparat: Autoreferența tezei de doctor în drept*. Chișinău, 2016. 29 p.
10. STANCU, Em. *Tratat de criminalistică*. București: Ed. Universul Juridic, 2007. 742 p. ISBN 978-973-127-008-1
11. TOMA, T. D. *Psihologia învinutului-inculpatului și tactica audierii în procesul penal*. București: Ed. IESPU-Focus; Opinfo, 2006. 395 p. ISBN 973-87104-4-8
12. WELLMAN FRANCIS, L. *The art of cross-examination*. New-York: The Macmillan Company, 1946. 365 p.
13. АЛЕКСАНДРОВ, А. С., ГРИШИН, С. П. *Перекрестный допрос: Учеб.-практ. пособие*. Москва: Проспект, 2005. 296 с. ISBN 5-482-00245-4
14. АРОЦКЕР, Л. Е. *Тактика и этика судебного допроса*. Москва: Юридическая Литература, 1969. 120 с.
15. БЕРНАМ, У. *Правовая Система США*. Москва: Новая Юстиция, 2007. 1211 с. ISBN 978-5-91028-031-5

16. ГАРРИС, Р. *Школа адвокатуры: Руководство к ведению гражданских и уголовных дел*. Санкт-Петербург: Сенатская Типография, 1911. 282 с.
17. 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.
18. ПИТЕРЦЕВ, С. К., СТЕПАНОВ, А. А. *Тактика допроса на предварительном следствии и в суде*. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 146 с. ISBN 5-318-00042-8
19. ПОРУБОВ, Н. И. *Допрос в советском уголовном судопроизводстве*. Москва, 1973. 368 с.
20. СОЛОВЬЕВ, А. Б., ВОРОБЬЕВ, В. И. О тактике судебного допроса. В: *Вопросы борьбы с преступностью*. Москва, 1972, вып. 16, с. 1-14

CZU 341.23:343.1

CADRUL JURIDIC ȘI MECANISMELE INTERNAȚIONALE DE COOPERARE TRANSFRONTALIERĂ ȘI TRANȘIIONALĂ ÎN MATERIE PENALĂ

Vitalie RUSU, dr., conf. univ.

*Facultatea de Drept și Științe Sociale,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți*

Ina ODINOKAIA, dr., conf. univ.

*Facultatea de Drept și Științe Sociale,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți*

Abstract: *International legal cooperation by law enforcement institutions is based on international agreements, bilateral or multilateral, concluded with other states, as well as on the ratification of international conventions, which regulate a number of legal institutions with applicability in preventing and combating violent crimes. At present, the effective way to combat cross-border and transnational crime must involve a regional and international dimension, in addition to the national dimension, through the united convergent action of the judiciary bodies in all countries. Although most states have laws to combat crime and punish perpetrators, they prove being insufficient to effectively and efficiently counter the phenomenon of transnational crime, as combating crime at the national level, however competent, remains an action with limited influence opposed to the international character of the phenomenon.*

Keywords: *crime, international cooperation, legal framework, international mechanisms, international regulations, criminal phenomenon, conventions, treaties, collaboration, judicial bodies, violent crimes, international legal assistance in criminal matters.*

Criminalitatea transnațională și cea transfrontalieră devin o realitate tot mai evidentă. Ele cunosc o continuă expansiune socială și internațională, iar, în timp previzibil, vor ajunge fenomene criminale dominante. Predominarea lor va fi legată de anumite tipuri de criminalitate, precum criminalitatea organizată, economico-financiară sau informatică.

Nașterea și amplificarea acestor fenomene criminale este cauzată de deschiderea tot mai pronunțată a societăților și de globalizarea accelerată. Deși adesea sunt identificate, ele constituie, în realitate, fenomene criminale distincte, chiar dacă au o serie de trăsături comune: *criminalitatea transfrontalieră* constă într-o activitate criminală desfășurată de cetățenii aceluiași stat pe teritoriul mai multor state sau al unui stat străin, în timp ce *criminalitatea transnațională* rezidă într-o activitate criminală desfășurată de cetățeni ai mai multor state pe teritoriul unui stat străin sau a mai multor state. Criminalitatea transnațională și cea transfrontalieră se suprapune în cea mai mare parte cu asemenea tipuri de criminalitate: organizată, economico-financiară, informatică și terorismul [2, p. 197].

Cooperarea peste frontierele naționale se poate realiza prin următoarele forme: a) interregională; b) transfrontalieră; c) transnațională.

Cooperarea transfrontalieră reprezintă cooperarea nemijlocit învecinată a autorităților regionale și locale de-a lungul unei frontiere în toate domeniile vieții, cu participarea tuturor actorilor. Filosofia cooperării transfrontaliere este simplă și constă în promovarea unei coope-

rări mutuale clasice între două sau mai multe regiuni de frontieră învecinate. Cooperarea transfrontalieră mutuală nu înseamnă însă că un partener acționează mai întâi singur la nivel național pentru rezolvarea anumitor probleme și, neavând succese, încearcă să-i atragă pe vecinii săi de pe partea opusă a frontierei sau să colaboreze cu ei pe perioada de timp necesară acestei activități. Cooperarea transfrontalieră cuprinde toate domeniile vieții cotidiene, necesită consecutivitate, permanență, dezvoltare de programe comune, priorități și acțiuni [13, p. 25, 27].

Adunarea Consultativă a Consiliului Europei a adoptat în septembrie 1966 Recomandarea 470 cu privire la cooperarea europeană a puterilor locale, prin care recomanda Comitetului de Miniștri să confere unui comitet de experți sarcina de a elabora un proiect de convenție europeană ce ar reglementa relațiile în cadrul cooperării transfrontaliere. Proiectul Convenției a fost elaborat de către Comitetul de Cooperare pentru Problemele Municipale și Regionale în cadrul unui studiu de determinare a barierelor de cooperare între autoritățile locale și regionale frontaliere. Examinând rezultatele studiului, Comitetul Miniștrilor a adoptat în februarie 1974 Rezoluția (74) 8 „Cu privire la cooperarea colectivităților locale în regiunile frontaliere”.

În timpul reuniunii de la Atena din 25-27 noiembrie 1976, miniștrii responsabili de activitatea colectivităților locale și regionale au examinat proiectul Convenției elaborat de Comitetul de Cooperare pentru problemele municipale și regionale și au recomandat Comitetului de Miniștri adoptarea ei. Cu ocazia celei de a patra conferințe a miniștrilor europeni responsabili de colectivitățile locale, care s-a desfășurat la Madrid în perioada 21-23 mai 1980, luând în considerare Avizul nr. 96 al Adunării Parlamentare, Comitetul Miniștrilor a decis să deschidă spre semnare Convenția-cadru.

Convenția-cadru privind cooperarea transfrontalieră vizează favorizarea pe cât posibil a cooperării transfrontaliere. Prin conținutul său Convenția-cadru are un caracter de suport juridic suplimentar ce prevede angajarea părților contractante (în limita reglementărilor legislației fiecărui stat) în rezolvarea unui șir de probleme din domeniul cooperării transfrontaliere, cum ar fi: rezolvarea dificultăților de ordin juridic, administrativ și tehnic ce apar în procesul de cooperare transfrontalieră; analizarea posibilității de dotare a autorităților regionale și locale cu facilități necesare angajării în procesul de cooperare transfrontalieră; definirea principalelor noțiuni de cooperare transfrontalieră; stabilirea ariei de aplicare și a formelor de cooperare transfrontalieră etc. [13, pp. 39-40].

Actualmente, există un trend ascendent al solicitărilor instituțiilor judiciare internaționale privind examinarea datelor dactiloscopice, fotografiilor de semnamente sau verificarea datelor cu caracter personal pentru stabilirea identității persoanelor care au creat urme papilare cu ocazia săvârșirii faptelor de natură penală pe teritoriul altor state, precum și al cadavrelor necunoscute, victime ale unor evenimente deosebite/catastrofe naturale etc. Aceste noi provocări ale luptei împotriva criminalității transfrontaliere impun perfecționarea pregătirii profesionale, modernizarea și îmbunătățirea activității și a capacităților tehnice.

Cooperarea juridică internațională desfășurată de instituțiile de aplicare a legii se bazează pe acorduri internaționale, bilaterale sau multilaterale, încheiate cu alte state, precum și pe ratificarea unor convenții internaționale, care reglementează o serie de instituții juridice cu aplicabilitate în prevenirea și combaterea infracțiunilor comise cu violență.

Schimbul de date și informații operative se realizează între autoritățile competente (din țară și din străinătate) în baza cererii de asistență, fiind folosite următoarele modalități de cooperare polițienească internațională:

- 1) asistența juridică internațională în materie penală;
- 2) schimbul internațional operativ de date și informații cu caracter polițienesc, reglementat prin Statutul OIPC-INTERPOL, EUROPOL și Acordul SECI [9, pp. 226-227].

Create în fiecare stat-membru al OIPC-INTERPOL, Birourile Centrale Naționale sunt formate din funcționari naționali care acționează întotdeauna în cadrul juridic oferit de legislația țării lor. Rolul acestora este de a surmonta obstacolele pe care le întâmpină cooperarea internațională datorită diferenței de structuri între polițiile naționale, barierelor lingvistice și diferențelor de sisteme juridice ale țărilor-membre. În general, rolul unui Birou Central Național constă în:

- centralizarea informațiilor criminale și a documentației, în raport direct cu cooperarea polițienească internațională, obținute din țară și transmiterea lor celorlalte BCN-uri și Secretariatului General;
- declanșarea, pe teritoriul național, a operațiunilor și actelor de poliție solicitate de celelalte state-membre prin intermediul Birourilor Centrale Naționale;
- primirea cererilor de informații, de verificări etc., transmise de alte BCN și transmiterea răspunsurilor către BCN-urile interesate [10, p. 269].

În cadrul OIPC/ICPO Interpol, activitatea BNC Interpol în Republica Moldova este îndreptată spre asigurarea schimbului internațional de informații ce țin de investigarea și descoperirea infracțiunilor de drept comun între organele de drept ale Republicii Moldova și cele similare ale țărilor-membre ale acestei organizații. Activitatea acestei subdiviziuni asigură conlucrarea stabilă și eficientă la nivel internațional privind căutarea infractorilor, reținerea și extrădarea lor; căutarea persoanelor dispărute și a mijloacelor de transport furate; traficul de ființe umane, contracara infracțiunilor legate de droguri, de armament și de muniții; verificarea agenților economici în scopul stabilirii firmelor-fantome de spălare a banilor; schimbul de experiență înaintată și implementarea practicii internaționale în lupta cu criminalitatea etc. [12, pp. 229-230].

Direcțiile principale de colaborare și cooperare a organelor competente de drept în combaterea și prevenirea criminalității constă în următoarele: analiza comună a stării, structurii, dinamicii și consecințelor criminalității, precum și a rezultatelor lucrului privind demascarea, preîntâmpinarea, descoperirea, cercetarea infracțiunilor, executarea pedepselor; îndeplinirea în comun, în limitele competenței sale, a programelor privind combaterea criminalității, a categoriilor de infracțiuni aparte; efectuarea acțiunilor comune de anchetă, operative de investigație și alte operațiuni pe dosare concrete și materiale privind infracțiunile combaterea cărora necesită eforturi coordonate; generalizarea practicii privind executarea tratatelor internaționale; acumularea informației despre combaterea criminalității și informarea organelor puterii de stat privind elaborarea propunerilor de perfecționare a reglementărilor juridice în activitatea comună a organelor competente de drept în lupta cu criminalitatea atât pe plan național, cât și internațional.

Formele de bază privind cooperarea organelor competente de drept în lupta cu criminalitatea se consideră: a) efectuarea acțiunilor comune de anchetă, operative de investigație și altor operațiuni de organele de drept naționale, precum și în cooperare cu organele competente de drept ale altor țări; b) coordonarea activității organelor de drept ale Republicii Moldova cu organele de drept ale altor state în preîntâmpinarea, descoperirea și cercetarea infracțiunilor, reținerea persoanelor bănuite în săvârșirea infracțiunilor și urmărirea infractorilor. Aceasta se exprimă prin acordarea altei părți (organelor competente din alte state) a mijloacelor de transport, a tehnicii criminalistice, a mijloacelor de comunicație, a informației operative necesare, asigurarea cu interpreți, experți și efectuarea altor operațiuni concrete; c) schimbul de informație și experiență a organelor competente de drept în preîntâmpinarea, descoperirea și cercetarea crimelor; d) executarea interpelărilor și cererilor parvenite din partea organelor de drept ale altor state cu care Republica Moldova are încheiate tratate bilaterale de asistență juridică; e) elaborarea în comun a investigațiilor științifice de către organele de drept din țară, precum și cu organele de drept ale altor state; f) colaborarea organelor de drept în pregătirea profesională a cadrelor și dezvoltarea formelor și metodelor de profilaxie a infracțiunilor [8, pp. 73-74].

Actele juridice fundamentale în care este prevăzută cooperarea polițienească și cooperarea judiciară sunt: Acordul de la Schengen din 14 iunie 1985; Convenția privind aplicarea Acordului de la Schengen din 19 iunie 1990; Tratatul de la Maastricht din 7 februarie 1992; Tratatul de la Amsterdam din 2 octombrie 1997; Convenția privind EUROPOL din 26 iulie 1995.

Titlul VI al Tratatului de la Maastricht a instituit o cooperare în materie de jurisdicție și afaceri interne care nu exclude alte forme de cooperare mai restrânse. Pe de altă parte, Tratatul de la Amsterdam reduce câmpul titlului VI în ceea ce privește cooperarea polițienească și jurisdicțională în materie penală, renovând profund regimul său juridic.

În aprecierea importanței privind originea cooperării polițienești și jurisdicționale, ar fi necesar să enumerăm următoarele etape:

1) Extrădarea, care este reglementată de convenții bilaterale și Convenția Europeană din 13 decembrie 1957, elaborată sub egida Consiliului Europei, ce impune anumite reguli clasice;

2) La 14 iunie 1985, cinci state ale comunității (Franța, RFG, Benelux), ulterior urmate de altele opt, au încheiat Acordul de la Schengen, apoi o Convenție de aplicare a Acordului de la Schengen din 19 iunie 1990, care prevede:

a) crearea unui Sistem de Informații Schengen, care să permită statelor-părți să obțină date despre persoanele care intră în acest spațiu și activitățile infracționale pe care le desfășoară (trafic de arme, falsuri monetare, spălarea banilor, traficul de autoturisme furate, falsul de documente etc.), la care au acces forțele de poliție din aceste state, fișier care este permanent actualizat;

b) verificarea persoanelor la punctele de intrare în spațiul Schengen să se facă, pe cât posibil, în mod uniform (și, dacă se poate, chiar la granițele exterioare ale Uniunii Europene);

c) creșterea cooperării între forțele de poliție prin crearea unor structuri de comunicații, exerciții comune, supravegherea trecerilor de frontieră și exercitarea dreptului de urmărire;

d) obligația de a da altor state-membre orice informații care pot fi utile pentru prevenirea criminalității;

e) creșterea cooperării în lupta împotriva drogurilor, a traficului și consumului acestora;

f) armonizarea legislației statelor-membre în ceea ce privește deținerea armelor de foc [3, pp. 350-351].

Pentru o mai eficientă combatere a criminalității, organizate în context transfrontalier în cadrul Uniunii Europene, Consiliul European de la Tampere din octombrie 1999 a decis crearea unei divizii (EUROJUST), compusă din procurori naționali, magistrați, ofițeri de poliție, detașați din fiecare stat membru. Această divizie are ca sarcină facilitarea coordonării autorităților judiciare naționale și sprijinirea investigațiilor în cazuri de crimă organizată, trafic de droguri etc. [5, p. 18].

Sistemul EUROJUST a fost înființat la nivelul statelor-membre ale Uniunii Europene prin Decizia Consiliului 2002/187/JAI, scopul său fiind îmbunătățirea efectivă a cooperării judiciare între statele-membre prin adoptarea urgentă, la nivelul Uniunii, a unor măsuri structurale destinate să faciliteze coordonarea optimă a desfășurării cercetărilor și a urmăririi penale din statele-membre, în special, în lupta împotriva formelor grave de criminalitate, acoperind teritoriul mai multora dintre ele [1, p. 33].

În perioada 12-15 decembrie, la Palermo, în Italia s-a desfășurat o conferință a ONU pe tema crimei organizate, prilej cu care a fost adoptată Convenția împotriva criminalității transnaționale organizate, unde, pe lângă definirea criminalității organizate, mai sunt reglementate și următoarele aspecte: asistența judiciară; anchetele comune; tehnicile speciale de anchetă; protecția martorilor; acordarea de asistență și protecție victimelor; măsurile destinate să întărească cooperarea cu serviciile de investigații și reprimare; cooperarea între serviciile de investigații și de reprimare; culegerea, schimbul și analiza informațiilor asupra criminalității organizate; asistența tehnică etc.

Instrumentele legislative, existente la nivelul Uniunii Europene au la bază Convenția împotriva criminalității transnaționale organizate. De la un an la altul, aceste instrumente sunt îmbunătățite, ținându-se seama de aspectele care apar și de concluziile care se desprind din fenomenul crimei organizate [15, p. 137-138].

Convenția ONU împotriva criminalității transnaționale organizate din 2000 (cunoscută și sub denumirea de Convenția de la Palermo) are trei Protocoale adiționale care acoperă trei fațade ale acestui fenomen, considerate extrem de alarmante la nivel global:

- Protocolul împotriva traficului ilegal de migranți pe calea terestră, a aerului și pe mare, adițional la Convenția Națiunilor Unite împotriva criminalității transnaționale organizate, semnat de Republica Moldova la 14 decembrie 2000 la Palermo, ratificat la 17 februarie 2005;
- Protocolul pentru prevenirea, reprimarea și pedepsirea traficului de persoane, în special al femeilor și copiilor, adițional la Convenția Națiunilor Unite împotriva criminalității transnaționale organizate, semnat de Republica Moldova la 14 decembrie 2000 la Palermo, ratificat la 17 februarie 2005;

- Protocolul adițional la Convenția ONU împotriva criminalității transnaționale organizate, împotriva fabricării și traficului ilegal de arme de foc, ratificat de Republica Moldova la 13 octombrie 2005.

De asemenea, există și convenții la nivelul Consiliului Europei, care nu sunt strict legate de crima organizată, fiind axate numai pe combaterea comună a anumitor tipuri de infracțiuni cu caracter transnațional. Totodată, putem aminti și Acordul SECI (*Centrul Regional al Inițiativei de Cooperare în sud-estul Europei. Statele-membre ale SECI sunt: Albania, Bosnia și Herțegovina, Bulgaria, Croația, Grecia, Macedonia, Republica Moldova, Muntenegru, România, Serbia, Slovenia, Turcia și Ungaria. Statele cu statut de observator permanent sunt: Austria, Azerbaidjan, Belgia, Canada, Republica Cehă, Franța, Georgia, Germania, Israel, Italia, Japonia, Marea Britanie, Olanda, Polonia etc.*) semnat în 1999 de către țările-membre, care însă nu se axează exclusiv pe formele organizate ale criminalității transnaționale [4, pp. 243-244].

La nivel comunitar au fost emise Decizii ale Consiliului Uniunii Europene, nr. 10216/08/JAI, 2008/615/JAI din 23 iunie 2008, 2008/616/JAI din 23 iunie 2008 privind cooperarea transfrontalieră, în special, în domeniul combaterii terorismului și a criminalității.

La 24 octombrie 2008 s-a adoptat Decizia-cadru 2008/841/JAI privind lupta împotriva crimei organizate. Obiectivul acestei Decizii-cadru este armonizarea dreptului penal material, cu scopul de a facilita recunoașterea reciprocă a hotărârilor judecătorești și a deciziilor judiciare care au implicații transfrontaliere, definind infracțiunile privitoare la participarea la o organizație criminală.

La 3 martie 2008, Consiliul a adoptat, într-un domeniu mai tehnic, Decizia 2008/375/CE privind definirea 1-benzilpiperazinei (BZP) drept substanță psihoactivă nouă, care trebuie supusă unor măsuri de control și unor dispoziții penale.

În domeniul cooperării polițienești, Consiliul a adoptat, la 23 iunie 2008, o Decizie privind îmbunătățirea cooperării dintre unitățile speciale de intervenție ale statelor-membre ale Uniunii Europene în situații de criză (Decizia 2008/617/JAI). Această decizie permite unităților speciale de intervenție să acorde asistență și/sau să acționeze pe teritoriul unui alt stat-membru, în vederea soluționării unei situații concrete de criză.

În plus, Consiliul a adoptat, la 27 noiembrie 2008, o Decizie-cadru (Decizia 2008/977/JAI) privind protecția datelor cu caracter personal, prelucrate în cadrul cooperării polițienești și judiciare în materie penală. Decizia permite organelor polițienești și judiciare să obțină informațiile necesare pentru combaterea criminalității, oferind, în același timp, un nivel adecvat de protecție a datelor cu caracter personal ale cetățenilor.

La 18 decembrie 2008, acesta a mai adoptat o Decizie-cadru (Decizia 2008/978/JAI) privind mandatul european de obținere a probelor, în scopul obținerii de obiecte, documente și date, în vederea utilizării acestora în cadrul procedurilor în materie penală [15, pp. 138-139].

La nivelul Uniunii Europene sunt o serie de convenții care reglementează cooperarea statelor în materie penală. Astfel, sunt în vigoare: Convenția Europeană de asistență judiciară în materie penală, adoptată la Strasbourg la 20.04.1959; Convenția Europeană privind transferul de proceduri în materie penală, adoptată la Strasbourg la 15 mai 1972; Protocolul Adițional la Convenția Europeană de asistență judiciară în materie penală, adoptat la Strasbourg la 17.03.1978; Convenția privind procedura simplificată a extrădării între statele-membre, adoptată la 10 decembrie 1995; Convenția Uniunii Europene privind extrădarea între statele-membre, adoptată la 27 septembrie 1996; Convenția referitoare la asistența judiciară în materie penală, adoptată la 29 mai 2000; Protocolul Convenției de asistență judiciară în materie penală din 16 octombrie 2001 și Decizia-cadru a Consiliului European din 13 iunie 2002, privind mandatul european de arestare și procedurile de remitere între statele-membre. Toate aceste acte normative constituie cadrul reglementărilor în materie de cooperare juridică penală la nivel european, instituind reguli comune tuturor statelor în vederea realizării coeziunii politicilor de cooperare juridică [5, p. 21].

De asemenea, prevederile Tratatului de la Prüm permit accesul direct la bazele de date dactiloscopice și genetice ale statelor semnatare și compararea automată a acestora, nu doar în

faza de urmărire penală, ci și pe parcursul activităților de prevenire, atunci când este identificată o persoană. Informațiile se transmit pe baza fișierelor NIST.

În cazul unei identificări (hit), informațiile suplimentare ale persoanei identificate pot fi obținute prin punctele de contact naționale.

În februarie 2009, la Lyon, Interpol a semnat un parteneriat cu firma canadiană, care a dezvoltat sistemul IBIS pentru facilitarea schimbului internațional de date balistice (*Interpol Ballistic Information Network – IBIN*).

Cooperarea polițienească vizează noi valențe, și anume:

- asistența reciprocă în scopul prevenirii și descoperirii infracțiunilor;
- supravegherea transfrontalieră;
- urmărirea transfrontalieră;
- comunicarea informațiilor în cazuri particulare în scopul prevenirii pe viitor a infracțiunilor;
- schimbul de informații în scopul efectuării eficiente a controalelor și supravegherii la frontieră;
- numirea de ofițeri de legătură;
- intensificarea cooperării polițienești în regiunile de frontieră prin încheierea de înțelegeri și acorduri bilaterale;
- crearea și întreținerea unui sistem informatic comun. [9, pp. 227-229]

Nu trecem cu vederea și Acordul trilateral dintre Republica Moldova, România și Ucraina din 06.07.1999, ce reglementează colaborarea în lupta împotriva criminalității.

Deși majoritatea statelor au legi de combatere a criminalității și pedepsire a făptașilor, acestea se dovedesc insuficiente pentru contracararea eficientă și efectivă a fenomenului criminalității transnaționale, deoarece combaterea criminalității la nivel național, oricât ar fi de competentă, rămâne o acțiune cu influență limitată, în raport cu caracterul internațional al fenomenului. Modalitatea eficientă trebuie să implice o dimensiune regională și internațională, pe lângă dimensiunea națională, prin acțiunea convergentă unită a organelor judiciare din toate țările [4, p. 246].

Concluzii. Deși adesea sunt identificate, *criminalitatea transfrontalieră și criminalitatea transnațională* constituie, în realitate, fenomene criminale distincte, chiar dacă au o serie de trăsături comune: *criminalitatea transfrontalieră* constă într-o activitate criminală desfășurată de cetățenii aceluiași stat pe teritoriul mai multor state sau al unui stat străin, în timp ce *criminalitatea transnațională* rezidă într-o activitate criminală desfășurată de cetățeni ai mai multor state pe teritoriul unui stat străin sau a mai multor state. Criminalitatea transnațională și cea transfrontalieră se suprapune în cea mai mare parte cu asemenea tipuri de criminalitate: organizată, economico-financiară, informatică și terorismul.

Actualmente, majoritatea reglementărilor naționale și internaționale în materie penală sunt insuficiente pentru contracararea eficientă și efectivă a fenomenului criminalității transnaționale și transfrontaliere. Or, noile provocări ale luptei împotriva criminalității transfrontaliere și criminalității transnaționale impun perfecționarea pregătirii profesionale, modernizarea și îmbunătățirea activității și a capacităților tehnice ale organelor de drept la nivel național și internațional.

Bibliografie:

1. ATASIEI, D. Cooperarea internațională în materia combaterii criminalității informatice. Perspective ale organelor judiciare din România. In: *Cooperarea internațională a organelor de drept în prevenirea și combaterea criminalității transnaționale*: Materialele Conf. șt.-practice intern., 5-6 noiem. 2009. Chișinău: Acad. „Ștefan cel Mare” a MAI, 2009, pp. 24-35. ISBN 978-9975-935-19-7 [online] [cit. 18.08.2020]. Disponibil: http://academy.police.md/assets/files/pdf/2009_5-6%20noiembrie_Cooper_inter.pdf
2. BEJAN, O. Considerații privind fenomenul criminalității transfrontaliere și transnaționale. In: *Prevenirea și combaterea crimelor transnaționale: probleme teoretice și practice (traficul de ființe umane, terorismul, spălarea banilor, traficul ilicit de droguri și armament)*. Chișinău, 2005 [online] [cit. 16.08.2020]. Disponibil: <https://criminology.md/consideratii-privind-fenomenul-criminalitatii-transfrontaliere-si-transnationale/>

3. BELECCIU, Șt., DENISENCO, L. Problema prevenirii și combaterii criminalității internaționale în cadrul Uniunii Europene. In: *Criminalitatea în Republica Moldova: starea actuală, tendințele, măsurile de prevenire și combatere*: Materialele Conf. șt.-practice intern., 18-19 apr. 2003. Chișinău, 2003, pp. 78-84. ISBN 9975-930-85-9
4. CARABANOV, M. Respectarea normelor juridice în prevenirea și combaterea criminalității transnaționale de către organele de poliție. In: *Cooperarea internațională a organelor de drept în prevenirea și combaterea criminalității transnaționale*: Materialele Conf. șt.-practice intern., 5-6 noiem. 2009. Chișinău: Acad. „Ștefan cel Mare” a MAI, 2009, pp. 242-247. ISBN 978-9975-935-19-7 [online] [citată 15.08.2020]. Disponibil: http://academy.police.md/assets/files/pdf/2009_5-6%20noiembrie_Cooper_inter.pdf
5. CARP, S., OSADCII, C. Cooperarea polițienească și a altor organe de drept în domeniul contracarării criminalității transnaționale prin prisma dreptului European. In: *Cooperarea internațională a organelor de drept în prevenirea și combaterea criminalității transnaționale*: Materialele Conf. șt.-practice intern., 5-6 noiem. 2009. Chișinău: Acad. „Ștefan cel Mare” a MAI, 2009, pp. 16-23. ISBN 978-9975-935-19-7 [online] [citată 15.08.2020]. Disponibil: http://academy.police.md/assets/files/pdf/2009_5-6%20noiembrie_Cooper_inter.pdf
6. Codul de procedură penală al Republicii Moldova: Legea Republicii Moldova nr.122-XV din 14 martie 2003. In: *MO al RM*. 2003, nr.104-110. În vigoare din 12 iunie 2003.
7. *Convenția Europeană pentru Apărarea Drepturilor Omului și a Libertăților Fundamentale din 04 noiembrie 1950*. Semnată de către RM la 13 iulie 1995, Ratificată prin Hotărârea Parlamentului RM nr.1298-XIII din 24 iulie 1999 [online] [citată 14.08.2020]. Disponibil: https://www.echr.coe.int/documents/convention_ron.pdf
8. DOGA, A. Activitatea de cooperare a organelor de drept în prevenirea și combaterea infracționalității. In: *Criminalitatea în Republica Moldova: starea actuală, tendințele, măsurile de prevenire și combatere*: Materialele Conf. șt.-practice intern., 18-19 apr. 2003. Chișinău, 2003, pp. 57-64. ISBN 9975-930-85-9
9. FLORESCU, B. Cooperarea polițienească internațională din perspectiva bazelor de date criminalistice. In: *Materialele Simpozionului „Investigarea criminalistică a infracțiunilor din domeniul crimei organizate”*. București, 2010, pp. 226-230. ISBN 978-973-0-08274-6.
10. GÂRLEA, R., DOGOTARI, I., CLEFOS, A. *Interpol: istorie și actualitate*. Chișinău, 2003. 136 p. ISBN 9975-930-97-2
11. Legea privind activitatea specială de investigații, nr. 59 din 29.03.2012. In: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*. 2012, nr. 113-118, pp. 6-13.
12. PARENİUC, A. Cooperarea organelor investigative-operative ale MAI pe plan național și internațional. In: *Cooperarea internațională a organelor de drept în prevenirea și combaterea criminalității transnaționale*: Materialele Conf. șt.-practice intern., 5-6 noiem. 2009. Chișinău: Acad. „Ștefan cel Mare” a MAI, 2009, pp. 227-231. ISBN 978-9975-935-19-7 [online] [citată 15.08.2020]. Disponibil: http://academy.police.md/assets/files/pdf/2009_5-6%20noiembrie_Cooper_inter.pdf
13. ROȘCOVAN, M. et al. *Ghid de cooperare transfrontalieră*. Chișinău: Epigraf, 2010. 286 p. ISBN 978-9975-109-11-6
14. SANDU, N., PAVLENCU, M. Criminalitatea internațională și organele abilitate în contracararea acesteia. In: *Cooperarea internațională a organelor de drept în prevenirea și combaterea criminalității transnaționale*: Materialele Conf. șt.-practice intern., 5-6 noiem. 2009. Chișinău: Acad. „Ștefan cel Mare” a MAI, 2009, pp. 266-271. ISBN 978-9975-935-19-7 [online] [citată 15.08.2020]. Disponibil: http://academy.police.md/assets/files/pdf/2009_5-6%20noiembrie_Cooper_inter.pdf
15. VOINEA, D., PĂDUCEL, I. Instrumente legislative pe plan internațional de combatere a crimei organizate. In: *Materialele Simpozionului „Investigarea criminalistică a infracțiunilor din domeniul crimei organizate”*. București, 2010, pp. 136-140. ISBN 978-973-0-08274-6

**PROTECȚIA DREPTURILOR REPRODUCTIVE ALE FEMEII:
ASPECTE TEORETICO-NORMATIVE**

Victoria ȚARĂLUNGĂ, dr., conf. univ.
*Facultatea de Drept și Științe Sociale,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți*

Abstract: *Women's sexual and reproductive health is linked to multiple human rights, including the right to life, the right not to be subjected to torture and ill-treatment, the right to health, the right to privacy, the right to education and the prohibition of discrimination. Considerable global progress has been made in recent decades in the area of women's sexual and reproductive health and rights, and in eliminating related forms of discrimination, and the international community is at the forefront of these efforts. However, despite significant progress, the content and area of reproductive rights remain controversial and women continue to face spread denials and violations of their sexual and reproductive rights and health.*

In this article, the author examines the reproductive rights of women through the prism of the international and national regulatory framework, elucidating some gaps in this field and coming up with some recommendations in order to remedy them.

Keywords: *reproductive rights, women's rights, discrimination.*

În ultimele decenii s-au înregistrat progrese globale considerabile în sfera sănătății și a drepturilor sexuale și de reproducere ale femeilor și în ceea ce privește eliminarea formelor de discriminare conexe, iar comunitatea internațională este în avangarda acestor eforturi. Totuși, în pofida progreselor importante, femeile continuă să se confrunte cu negări și încălcări răspândite ale drepturilor și sănătății lor sexuale și reproductive.

Legile, politicile și practicile naționale reduc în continuare și subminează sănătatea sexuală și reproductivă, autonomia, demnitatea, integritatea și luarea deciziilor a femeilor în mod serios. Stereotipurile de gen dăunătoare, stigmatul și normele sociale privind sexualitatea femeilor și capacitățile de reproducere continuă să se aplice în multe aspecte ale vieții femeilor. Oprobiul social, rușinea și tabuul sunt asociate în mod persistent cu multe fațete ale vieții sexuale și reproductive ale femeilor și cu anumite forme de îngrijire a sănătății sexuale și reproductive.

Sănătatea sexuală și reproductivă a femeilor este legată de multiple drepturi ale omului, incluzând dreptul la viață, dreptul de a nu fi supus torturii și relexelor tratamente, dreptul la sănătate, dreptul la viață privată, dreptul la educație și interzicerea discriminării. Comitetul pentru drepturile economice, sociale și culturale și Comitetul pentru eliminarea discriminării împotriva femeilor au indicat în mod clar că dreptul femeilor la sănătate include sănătatea lor sexuală și reproductivă [26].

Astfel, drepturile sexuale și reproductive sunt drepturi fundamentale ale omului și presupun dreptul fiecăruia să ia decizii libere, informate și responsabile în ceea ce privește viața privată, sexualitatea, sănătatea, relațiile de cuplu, dacă și cu cine să se căsătorească și să aibă copii – fără nicio formă de discriminare, stigmatizare, constrângere sau violență. Aceasta include dreptul de a se bucura și de a-și exprima sexualitatea, de a fi liber de orice intervenție în luarea deciziilor personale care țin de sexualitate și reproducere și de a avea acces la informații din domeniile sănătății sexuale și reproductive, la educație și serviciile relevante [21].

De menționat că, termenul „drepturi reproductive” nu a fost încă definit de niciun tratat internațional în materia drepturilor omului. Totuși, art. 23, p. 1, lit. (b) al Convenției din 2006 privind drepturile persoanelor cu dizabilități [3] consacră dreptul la sănătate reproductivă și educație și, la nivel regional, art. 14 al Protocolului la Carta africană privind drepturile omului și ale popoarelor asupra drepturilor femeilor în Africa [18] („Protocolul de la Maputo”) prevede în mod expres că drepturile reproductive ale femeilor sunt drepturi ale omului.

Cu toate acestea, conținutul și sfera drepturilor reproductive rămân a fi controversate, existând două poziții în această privință. Cercetătorii care susțin o poziție restrânsă afirmă că dreptu-

rile reproductive se bazează doar pe recunoașterea alegerii reproducerii și susțin că drepturile reproductive obligatorii sunt limitate la art. 16, alin. (1), litera (e) Convenția din 1979 privind eliminarea tuturor formelor discriminării față de femei (CEDAW) care protejează dreptul de bază al tuturor cuplurilor și al persoanelor de a decide în mod liber și responsabil numărul, distanța și timpul nașterii copiilor lor și să aibă informațiile și mijloacele necesare pentru a face acest lucru, precum și pentru a beneficia de cele mai înalte standarde de sănătate sexuală și reproductivă.

Această viziune relativ restrânsă asupra drepturilor reproductive include ca și elemente esențiale: *dreptul de a întemeia o familie* (art. 16 din CEDAW; art. 32 din Pactul internațional din 1966 privind drepturile civile și politice (PIDCP)), *dreptul de a decide în mod liber și responsabil numărul și distanța dintre copii* (art. 16 din CEDAW; art. 24 din Convenția din 1989 cu privire la drepturile copilului (CDC); art. 17 din PIDCP și art. 12 din Pactul internațional din 1966 privind drepturile economice, sociale și culturale (PIDESC)); *dreptul la acces la informații și educație privind planificarea familială* (art. 16 CEDAW, art. 13 CDC, art. 19 PIDCP și art. 13 PIDESC) și *dreptul la acces la metodele și serviciile de planificare familială* (art. 16 CEDAW, art. 24 CRC și art. 12 PIDESC).

Adepii acestei poziții restrânse nu exclud posibilitatea ca alte drepturi să fie în legătură cu libertatea sau alegerea reproducerii, în măsura în care încălcarea dreptului concret afectează reproducerea. Oricum, din această perspectivă, drepturile generale ale omului, menționate mai sus, nu sunt constitutive *per se* pentru drepturile reproductive [20, p.83].

Cât privește a doua poziție, mai largă, drepturile reproductive „înglobează anumite drepturi ale omului care sunt deja recunoscute în legislațiile naționale, documentele internaționale privind drepturile omului și alte documente relevante ale ONU” [22, par. 7.3], bazate pe recunoașterea în art. 16 CEDAW a alegerii în materie de reproducere. Cercetătorii și organizațiile care susțin această poziție includ 12 drepturi în cadrul acestui grup:

- 1) Dreptul la viață [9, art.3; 16, art.6 (1); 4, art. 6 (1)(2)], inclusiv dreptul de a nu deceda din cauze care pot fi prevenite, legate de sarcină;
- 2) Dreptul la sănătate [9, art.25; 17, art. 10 (2), 12 (1) și (2); 2, art. 14 (2); 4, art.24 (1)(2)], inclusiv dreptul la sănătatea reproducerii;
- 3) Dreptul la libertate, securitate și integritate personală [9, art.3 și 5; 16, art. 7, art. 9 (1); 4, art.37 (a)], inclusiv dreptul de a nu fi supus torturii sau tratamentului crud, inuman sau degradant;
- 4) Dreptul la egalitate și non-discriminare, inclusiv dreptul la nediscriminare în domeniul vieții și al sănătății reproducerii;
- 5) Dreptul de a nu fi supus violenței sexuale și de gen [2, art. 5 și 6; 4, art.19 (1) și art. 24];
- 6) Dreptul de a decide numărul și distanța dintre copii [2, art.16 (1)], inclusiv dreptul la autodeterminare reproductivă și dreptul de a face alegeri de planificare familială;
- 7) Dreptul la viață privată [16, art. 17 (1), (2); 4, art.16 (1), (2)], inclusiv dreptul de a decide în mod liber și fără imixtiuni arbitrare în materia funcțiilor reproductive;
- 8) Dreptul la consimțământ pentru căsătorie și egalitatea în căsătorie [9, art.16 (1), (2); 16, art. 23 (1), (2), (3); 17, art. 10 (1); 2, art.16 (1), (2)], inclusiv dreptul de a decide cu privire la chestiuni legate de funcția reproductivă a persoanei, dreptul de a te căsători sau nu, dreptul de a desface căsătoria și dreptul de a avea discernământul de a consimți la căsătorie și a fonda o familie;
- 9) Dreptul la angajare și securitate socială, inclusiv dreptul la protecția legală a maternității, dreptul la muncă într-un mediu liber de hărțuire sexuală, dreptul la nediscriminare pe motiv de sarcină atât la locul de muncă, cât și în afara acestuia [2, art.11 (2)];
- 10) Dreptul la educație și informare [2, art. 10], inclusiv dreptul la educație în materii sexuale și reproductive fără discriminare și dreptul de a primi informații despre starea de sănătate, dreptul de a fi informat cu privire la dreptul și responsabilitățile unei persoane în materii de sexualitate și reproducere, riscuri și eficacitatea metodelor de control al nașterilor, și urmările sarcinii;

11) Dreptul de a nu fi supusă practicilor care dăunează femeilor și fetelor [2, art.2 (f), și 5 (a); 4, art. 24 (3)], inclusiv practicile și tradițiile care aduc atingere drepturilor reproductive ale femeilor și fetelor;

12) Dreptul de a beneficia de progresul științific [9, art. 27 (1); 16, art. 7; 17, art. 15], inclusiv de progresul în domeniul reproducerii umane și de a nu fi supus experimentelor în acest domeniu.

Programul de Acțiune de la Cairo din 1994 și Declarația și Platforma de Acțiune de la Beijing din 1995 sunt cruciale pentru dezvoltarea drepturilor reproductive, întrucât dictează standardele și angajamentele statelor semnatare în materia drepturilor și sănătății reproductive. Cu toate acestea, ele nu sunt obligatorii din punct de vedere juridic și nu reprezintă izvoare de drept internațional.

Conferința Internațională privind Populația și Dezvoltarea de la Cairo („Conferința de la Cairo”) a avut loc în septembrie 1994. Capitolele VII și VIII din Programul de acțiune de la Cairo – „*Drepturi reproductive și sănătate reproductivă*” și „*Sănătate, morbiditate și mortalitate*” – se ocupă de probleme precum planificarea familială, avorturi nesigure [22, par. 7.24, par. 7.44, par. 8.19] și boli cu transmitere sexuală, și oferă recomandări pentru acțiunile ce urmează a fi întreprinse de guverne. Programul de Acțiune de la Cairo a fost primul instrument internațional care a definit ce presupune noțiunea drepturilor reproductive, fiind o stare de „*bunăstare fizică, mentală și socială completă și nu doar absența bolii sau a infirmității, în toate aspectele legate de sistemul reproductiv, și de funcțiile și procesele sale*” [22, par.7.2]. Bazându-se pe premisa că toți indivizii au dreptul de bază de a decide liber și responsabil cu privire la numărul și distanța dintre copiii lor, Programul de Acțiune de la Cairo vede diferite drepturi în calitate de componente ale drepturilor reproductive, inclusiv dreptul de a atinge cel mai înalt standard al sănătății sexuale și reproductive și „dreptul tuturor de a lua decizii referitoare la reproducere fără discriminare, constrângere și violență, așa cum sunt consacrate în documentele privind drepturile omului” [22, par.7.2]. În plus, Programul de Acțiune de la Cairo subliniază importanța „relațiilor de gen reciproc respectabile și echitabile” în realizarea acestor angajamente.

Declarația și Platforma de Acțiune de la Beijing [11], care a fost elaborată ca document final al celei de-a Patra Conferințe Mondiale pentru Femei de la Beijing din 4-15 septembrie 1995, îndeamnă comunitatea internațională să pună în aplicare drepturile reproductive ca instrument pentru abilitarea economică, socială și politică a femeilor. Acestea subliniază importanța drepturilor reproductive ale adolescenților și fetelor, inclusiv consilierea și accesul la informații, confidențialitate, respect și consimțământ informat și subliniază vulnerabilitatea femeilor față de violența sexuală [11, par. 95].

Sănătatea și dezvoltarea reproducerii sunt, de asemenea, strâns legate în poziția urmată de către Organizația Mondială a Sănătății (OMS), care insistă asupra obligației statelor 1) de a se asigura că legile și politicile care afectează anumite aspecte ale sănătății sexuale și reproductive respectă obligațiile privind drepturile omului și 2) de a elimina barierele și restricțiile politice și legislative [12].

Odată cu adoptarea de către Adunarea Generală a ONU în anul 2000 a Declarației Mileniului, guvernele au căzut de acord că abordarea sănătății reproducerii femeilor este crucială pentru promovarea dezvoltării. În timpul Summitului Mondial din 2005, șefii de state și de guverne și-au asumat un angajament clar de a realiza accesul universal la sănătatea reproductivă până în anul 2015. Obiectivele privind mortalitatea maternă și HIV / SIDA au o legătură specială cu materia reproducerii.

Conceptele legate de drepturile reproductive și-au făcut loc și în dreptul internațional penal. Statutul de la Roma al Curții Penale Internaționale (CPI) abordează de mai multe ori aspectul privind reproducerea. În conformitate cu art. 6 (d) Statutul CPI și art. 2 (d) Convenția din 1948 pentru prevenirea și reprimarea crimei de genocid [5], măsurile „destinate să prevină nașterile”, cum ar fi sterilizarea forțată și avorturile obligatorii aplicabile unui grup național, etnic, rasial sau religios pot constitui genocid. Art. 7 (1) (g) și art. 8 (2) (b) (xxii) Statutul CPI menționează în mod explicit sterilizarea forțată împreună cu sarcina forțată ca crime împotriva umanității și crime de război.

La nivel internațional regional, cele mai multe drepturi atribuite celor reproductive sunt consacrate în cadrul sistemului african de protecție a drepturilor omului, în care dreptul de a decide numărul și distanța dintre copii [1, art.16], dreptul de acces la informațiile de planificare familială și educație [1, art.9], precum și dreptul la acces la metodele și serviciile de planificare familială [1, art.16] au fost recunoscute în mod specific. Protocolul de la Maputo garantează, de asemenea, dreptul unei femei de a-și controla fertilitatea și sănătatea reproducerii și servicii de planificare familială [18, art.23, al. 1, lit. (b)]. De asemenea, acest Protocol consacră dreptul femeilor la alegere și autonomie reproductivă și obligațiile statelor africane în raport cu sănătatea sexuală și reproductivă a femeilor [18, art.25, (a)] și stabilește dreptul unei femei de a beneficia de un „avort medical în cazurile de agresiune sexuală, viol, incest și în cazul în care sarcina continuă să pună în pericol sănătatea mentală și fizică a mamei sau viața mamei sau a fătului” [18, art. 14, al.2, lit. (c)].

Dreptul de a întemeia o familie [7, art.17; 19, art.15; 10, art. VI; 19, art.10], dreptul la acces la informații și educație privind planificarea familială [6, art.13; 19, art.10] sunt recunoscute în mod specific în cadrul sistemului interamerican de protecție a drepturilor omului. Odată cu ratificarea Convenției interamericane privind prevenirea, pedepsirea și eradicarea violenței împotriva femeilor [8] („Convenția Belém do Pará”), a fost direct consacrat dreptul de a nu fi supus violenței bazate pe sex sau gen. Violența de gen contravine drepturilor la integritatea corporală, dreptului femeii de a-și controla propria sexualitate și autonomia sa reproductivă, și dreptul femeii la sănătate, incluzând sănătatea fizică, psihologică, sexuală și sănătatea reproducerii [12].

La nivelul sistemului european de protecție a drepturilor omului, Convenția europeană din 1950 pentru protecția drepturilor omului și a libertăților fundamentale (CEDO) consacră o serie de drepturi reproductive, cum ar fi dreptul de a se căsători și de a întemeia o familie (art. 12 CEDO), dreptul la viață privată (art. 8 CEDO) și dreptul la acces la informații și educație (art. 10 CEDO) cu privire la planificarea familială și sănătatea reproductivă.

În mare parte tema protecției drepturilor reproductive ale femeii se intercalează cu subiectul legat de avorturi – permisivitatea, securitatea și moralitatea acestora. Curtea Europeană a Drepturilor Omului (CtEDO) și Comisia Europeană a Drepturilor Omului s-au confruntat în mod repetat cu cauze legate de drepturile reproductive, în special de întreruperea sarcinii, pe care Curtea o examinează în general în temeiul art. 8 CEDO (de exemplu, *Brüggemann and Scheuten vs Germania*; *Paton vs Regatul Unit*; *RH vs Norvegia*, *Boso vs Italia*; *Open Door Counselling and Dublin Well Woman vs Irlanda*; *Vo vs Franța*, *Evans vs Regatul Unit și Tysiac vs Polonia*).

În cauza *Tysiac vs Polonia* [24], CtEDO a considerat că în statele în care avortul este legalizat, eșecul statului de a garanta încetarea sarcinii sau posibilitatea depunerii unei contestații într-un termen rezonabil, în caz de litigiu echivalează cu o încălcare a art. 8 CEDO [12]. Totuși, CtEDO nu a specificat dacă există sau nu dreptul la avort *per se* în temeiul Convenției Europene din 1950 pentru protecția drepturilor omului și a libertăților fundamentale.

În același context, de menționat că există două cauze de rezonanță în care Curtea Europeană a Drepturilor Omului s-a expus în privința protecției drepturilor embrionului/fătului. În cauza *Vo vs Franța* [25], Marea Cameră în data 08/07/2004 a avut de stabilit dacă a fost sau nu încălcat art. 2 al CEDO. Până la speța dată Curtea a mai examinat cauze în care fătul era avortat fără consimțământul tatălui (*X vs Regatul Unit și H. vs Norvegia*) sau când dreptul la avort al reclamantei a fost limitat prin decizia Curții Constituționale a Austriei în cazul (*Z. vs Austria*).

În cauza *Vo vs Franța*, CtEDO a examinat situația în care reclamanta avea același nume pe care îl purta o altă pacientă care se trata la același spital. Doctorul, din neatenție, a atribuit actul medical al celeilalte paciente reclamantei. Ca urmare a aplicării tratamentului necorespunzător mamei care intenționa să păstreze sarcina, fătul de 20 – 21 săptămâni a fost avortat în mod terapeutic. Diferit de celelalte cazuri pe care le avuse Curtea până la acel moment este că mama fătului dorea să-l păstreze în viață. Curtea a specificat că „*Natura specială a cazului respectiv ridică o problemă nouă. Curtea se confruntă cu o femeie care intenționa să-și ducă sarcina la termen și al cărui copil nenăscut era de așteptat să fie viabil, cel puțin în stare bună de sănătate... În con-*

seciță, problema este dacă, în afară de cazurile în care mama a solicitat un avort, vătămarea unui făt ar trebui tratată ca o infracțiune în lumina art. 2 din Convenție, în vederea protejării fătului în temeiul articolului respectiv. Aceasta necesită o examinare preliminară a faptului dacă este recomandabil ca Curtea să intervină în dezbatere cu privire la cine este o persoană și când începe viața, în măsura în care art.2 prevede că legea trebuie să protejeze „dreptul tuturor la viață” [25]. Având în vedere faptul că la nivelul Uniunii Europene și al Consiliului Europei nu a fost stabilită cu certitudine și în unanimitate recunoașterea fătului ca titular al drepturilor prevăzute în Convenție și recunoașterea fătului ca persoană, aceasta fiind unicul argument major, Curtea a votat cu paisprezece voturi contra trei că nu a avut loc violarea art. 2 al CEDO.

În a doua cauză – *Evans vs Regatul Unit* [23] – Curtea s-a expus în privința dreptului la viață al embrionului. N. Evans, în urma unor investigații medicale a fost nevoită să i se lichideze ovarele. În mod urgent, cu acordul informat al reclamantei și al soțului acesteia, au fost extrase douăsprezece ovule, ulterior șase fiind fecundate *in vitro*, care au fost transferate pentru păstrare îndelungată, pentru implantarea ulterioară a acestora în uterul reclamantei. După intervenția chirurgicală de eliminare a ovarelor, reclamantei nu îi era recomandat implantarea embrionului timp de doi ani [23, §17].

În mai puțin de jumătate de an relația reclamantei cu soțul se înrăutățesc iar soarta embrionilor este discutată de către părți. Câteva luni mai târziu soțul reclamantei a expediat, în adresa spitalului care deținea embrionii, o scrisoare prin care i-a informat despre faptul că acesta nu mai dorește să fie tatăl copiilor reclamantei și că embrionii conform acordului încheiat urmează a fi distruși [23, §18]. Specificul cauzei de față constă în imposibilitatea reclamantei de a avea alți copii decât în urma implantării unor embrioni din cei șase, fapt ce se datorează eliminării ovarelor și lipsa altor ovule nefecundate. Curtea s-a expus în privința încălcării art. 2, 8 și 14 în coroborare cu 8 al CEDO. Curtea, unanim, a constatat neîncălcarea art. 2 al Convenției, la baza acestei constatări stând absența unei recunoașteri, la nivelul statului pârât și la nivelul Consiliului Europei a embrionului ca fiind titular al drepturilor consacrate în Convenția Europeană din 1950. Astfel, considerăm că absența recunoașterii dreptului la viață a embrionului se prezintă a fi o lacună în materia dreptului internațional al drepturilor omului.

Republica Moldova este semnatară a tuturor convențiilor și strategiilor internaționale relevante pentru domeniul sănătății sexuale și reproductive: Strategia Globală în Sănătatea Reproduserii, Declarația ONU privind infecția cu HIV/SIDA, Platforma de acțiuni a Conferinței Mondiale pentru Femei din Beijing, Convenția ONU privind eliminarea tuturor formelor de discriminare împotriva femeilor, Declarația ONU privind eliminarea violenței împotriva femeilor, Convenția ONU privind drepturile copiilor etc.

Pentru statul nostru sănătatea sexuală și reproductivă constituie o prioritate de actualitate crescândă. Măsurile întreprinse la nivel guvernamental au drept scop îmbunătățirea stării sănătății reproducerii populației și asigurarea cetățenilor Republicii Moldova de a-și realiza în mod sigur funcția sexuală și reproductivă. Pentru prima dată în Republica Moldova, serviciul în domeniul sănătății reproducerii a fost instituit prin *Ordinul Ministerului Sănătății nr. 89 din 17 mai 1994 „Despre organizarea serviciului republican al sănătății reproducerii și planificării familiei”* și i s-a acordat statut de serviciu medical specializat. Situația existentă la începutul anilor nouăzeci în acest domeniu de ocrotire al sănătății a dictat necesitatea elaborării *Programului Național de asistență în planificarea familială și protejarea sănătății reproducerii în Republica Moldova pentru anii 1999-2003, aprobat prin Hotărârea Guvernului nr. 527 din 8 iunie 1999*, care prevedea un șir de măsuri orientate spre formarea atitudinii responsabile în comportamentul sexual, prevenirea sarcinilor”.

Cadrul normativ de bază al Republicii Moldova prin care sunt recunoscute, reglementate și garantate drepturile persoanelor la reproducere constituie *Legea Nr. LP185/2001 din 24.05.2001 cu privire la ocrotirea sănătății reproductive și planificarea familială* [14], urmată de *Legea Nr. 138 din 15.06.2012 privind sănătatea reproducerii* [15]. Stabilind anumite garanții din partea statului în domeniul ocrotirii sănătății reproductive a omului, legile nominalizate

constituie baza legislativă pentru realizarea liberă de către orice persoană a drepturilor sale la reproducere și beneficierea de servicii de planificare familială.

În strictă concordanță cu reglementările internaționale în domeniu, art.1 al Legii RM nr. 138 din 15.06.2012 prevede că *drepturile la reproducere* sunt drepturi bazate pe recunoașterea dreptului tuturor cuplurilor heterosexuale și al indivizilor de a decide liber și responsabil asupra numărului de copii pe care doresc să îi aibă, asupra intervalului dintre sarcini și asupra momentului când vor să aibă copii, precum și dreptul la folosirea metodelor de contracepție, la acces la servicii de calitate de ocrotire a sănătății reproducerii, la educare și informare în acest domeniu.

În temeiul art. 4, p. 3 al Legii RM nr. 138, orice persoană are dreptul la educație sexuală corectă, la utilizarea și la refuzarea metodelor de contracepție, la diagnosticul și tratamentul infecției cu transmitere sexuală și al infecției HIV/SIDA, la reglarea fertilității și întreruperea cursului sarcinii în condiții de siguranță, la asistență perinatală calificată, la diagnosticul precoce și tratamentul cancerului genito-mamar, la tratamentul infertilității și la reproducere umană asistată medical, la asistență în perioada de menopauză/andropauză. În acest scop, Republica Moldova asigură [15, art. 5]:

- a) dezvoltarea și organizarea asistenței în domeniul ocrotirii sănătății reproducerii astfel încât să fie asigurat accesul egal al femeilor și al bărbaților la servicii medicale de calitate;
- b) informarea permanentă a populației prin mesaje de prevenire a problemelor sănătății reproducerii, utilizând toate canalele informative disponibile și scutind de taxe fiscale mesajele din cadrul publicității sociale;
- c) aprovizionarea populației cu produse de calitate privind sănătatea reproducerii, inclusiv a persoanelor din grupurile social vulnerabile cu contraceptive. Categoriile de femei care au dreptul să primească gratuit mijloace moderne de contracepție sunt stabilite prin ordin al ministrului sănătății, muncii și protecției sociale;
- d) persoanelor care solicită o metodă de contracepție – consultații medicale în scopul alegerii metodei de contracepție, luându-se în considerare starea sănătății, vârsta și particularitățile individuale. Serviciile de consiliere pentru contracepție se acordă de către personalul special pregătit în acest sens și în spații care să asigure confidențialitatea;
- e) metode de contracepție voluntară chirurgicală, care se pot aplica numai la cererea solicitantului și în baza consimțământului informat al acestuia;
- f) fiecărei femei – accesul la metode sigure de întrerupere a cursului sarcinii, în corespundere cu actele normative ale Ministerului Sănătății, Muncii și Protecției Sociale;
- g) fiecărei femei – o consultație anuală gratuită pentru depistarea precoce a cancerului genito-mamar, indiferent de achitarea sau neachitarea primei de asigurare obligatorie de asistență medicală;
- h) fiecărei femei – screeningul cancerului genito-mamar, tratament și îngrijire după tratament;
- i) fiecărui bărbat – screeningul patologiei sistemului reproductiv, inclusiv al cancerului genital, tratament și reabilitare;
- j) fiecărui cuplu, fiecărei femei solitare – gratuit, în condiții de siguranță, îngrijire prenatală, îngrijire la naștere și a nou-născutului, îngrijire postnatală, indiferent de achitarea sau neachitarea primei de asigurare obligatorie de asistență medicală și indiferent dacă are sau nu caracter de urgență serviciul medical respectiv;
- k) perfecționarea asistenței medico-genetice a populației și implementarea noilor tehnologii de diagnostic prenatal pentru a preveni și a diminua nivelul de malformații congenitale, iar în cazul depistării lor în timpul sarcinii, femeii gravide i se asigură gratuit posibilitatea de a întrerupe cursul sarcinii;
- l) oricărei persoane – consultații și investigații gratuite pentru prevenirea și tratamentul infecțiilor cu transmitere sexuală și al infecției HIV/SIDA, indiferent de achitarea sau neachitarea primei de asigurare obligatorie de asistență medicală;
- m) măsuri de prevenire a violenței sexuale, de asistență și de reabilitare a jertfelor violenței.

O atenție deosebită este acordată în textul Legii RM nr. 138 sănătății sexual-reproductive a adolescenților (art. 6) și sănătății sexuale a persoanelor de vârsta a treia (art.7), precum și

reglementării modalităților de aplicare a tehnologiilor de asistare medicală a reproducerii umane (Capitolul III) și asigurării drepturilor în domeniul sănătății reproductive (Capitolul IV).

În scopul promovării eficiente a politicii statului în vederea îmbunătățirii sănătății și drepturilor sexuale și reproductive ale populației, component fundamental necesar dezvoltării umane, și pentru crearea cadrului de politici necesar la implementarea prevederilor Legii nr. 138 din 15 iunie 2012 privind sănătatea reproducerii, Guvernul Republicii Moldova a aprobat *Programul național privind sănătatea și drepturile sexuale și reproductive pentru anii 2018-2022* [13]. Implementarea prezentului Program până în anul 2022 prevede realizarea următoarelor obiective generale:

- 1) Asigurarea accesului echitabil și universal al întregii populații a Republicii Moldova la gama comprehensivă de servicii de sănătate sexuală și reproductive;
- 2) Asigurarea calității serviciilor prin prisma respectării drepturilor sexuale și reproductive și a satisfacerii nevoilor beneficiarilor în instituțiile de toate nivelurile de asistență medicală prestatoare de servicii de sănătate sexuală și reproductive;
- 3) Creșterea nivelului de educare și informare a populației din Republica Moldova cu privire la drepturile sexuale și reproductive, la propria sănătate sexuală și reproductivă și la serviciile disponibile în domeniul sănătății sexuale și reproductive;
- 4) Îmbunătățirea mecanismului de coordonare și monitorizare în domeniul sănătății și drepturilor sexuale și reproductive.

Programul include o mare complexitate de intervenții și acțiuni care, pentru a asigura atingerea obiectivelor propuse, necesită o coordonare eficientă. Coordonarea procesului de implementare a prezentului Program este realizată de Comitetul național coordonator în domeniul sănătății și drepturilor sexuale și reproductive, condus de Ministerul Sănătății, Muncii și Protecției Sociale.

În urma celor relatate, concluzionăm că drepturile reproductive sunt elemente intrinseci ale cadrului drepturilor omului, iar acțiunile efective ale statului pentru garantarea sănătății și drepturilor sexuale și reproductive sunt imperative. În acest context, este regretabil că până în prezent nu a fost elaborat un tratat internațional consacrat în exclusivitate drepturilor reproductive, care să definească și să elucideze clar această categorie de drepturi ale omului, precum și particularitățile acestora, și obligațiile statelor în vederea protecției drepturilor reproductive ale ființei umane. De asemenea, comunitatea internațională până în prezent a lăsat deschisă întrebarea privind dreptul la viață al embrionului. Considerăm că aceste lacune în materia protecției drepturilor omului necesită a fi remediate.

Cu referire la Republica Moldova, sunt laudabile eforturile și realizările importante obținute de statul nostru în materia protecției sănătății și drepturilor reproductive. În vederea eficientizării acestei protecții în Republica Moldova, considerăm importantă:

- 1) Oferirea adolescenților unei educații sexuale cuprinzătoare și obligatorii. Acest fapt ar contribui, în special, la reducerea numărului avorturilor și nașterilor în rândul adolescenților, la prevenirea bolilor sexual transmisibile și la evitarea altor consecințe nefaste pentru sănătatea fizică și psihică a adolescenților. În acest context, ar fi binevenită reintroducerea în curricula educațională a disciplinei obligatorii „*Deprinderi de viață*” care urmează a fi predată de către specialiști competenți în acest sens (psihologi, medici etc.)
- 2) În egală măsură considerăm necesar ca statul să garanteze tuturor accesibilitatea și disponibilitatea contracepției moderne (spre exemplu, repartizarea metodelor de contracepție prin intermediul medicului de familie). Adolescenților mijloacele de contracepție ar trebui oferite gratuit (de ex., în Franța încă în anii '80 ai secolului trecut instituțiile de învățământ erau dotate cu aparate care ofereau gratuit prezervative).
- 3) Respectarea și protecția drepturilor femeilor și eliminarea practicilor coercitive la naștere și îngrijirea sănătății sexuale și reproductive. Abrogarea/modificarea legilor, politicilor și practicilor care subminează drepturile reproductive ale femeilor.

Un lucru rămâne cert: sănătatea reproducerii la nivel internațional este recunoscută a fi una dintre componentele fundamentale necesare dezvoltării umane. Anume ea determina sănă-

tatea generală a populației, prosperitatea și dezvoltarea fiecărui stat. Comportamentul reproductiv sănătos asigură un impact pozitiv asupra generațiilor următoare. Accesul la informații și servicii legate de sănătatea sexuală și a reproducerii, precum și drepturile aferente, sunt esențiale pentru a rezolva problemele existente și a atinge obiective importante în acest sens.

Bibliografie:

1. *Carta africană din 1981 privind drepturile omului și ale popoarelor* [online] [citată 21.08.2020]. Disponibil: <https://op.europa.eu/en/web/eu-vocabularies/th-concept/-resource/eurovoc/6077/lang-ro>
2. *Convenția din 1979 privind eliminarea tuturor formelor discriminării față de femei* [online] [citată 22.08.2020]. Disponibil: <http://www.hotararicedo.ro/files/files/CONVENTIA%20ASUPRA%20ELIMINARII%20TUTUROR%20FORMELOR%20DE%20DISCRIMINARE%20FATA%20DE%20FEMEI.pdf>
3. *Convenția internațională privind drepturile persoanelor cu dizabilități din 13.12.2006* [online] [citată 12.08.2020]. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=117839&lang=ro
4. *Convenția din 1989 cu privire la drepturile copilului* [online] [citată 21.08.2020]. Disponibil: http://artico.md/wp-content/uploads/2017/01/CRC_RO.pdf
5. *Convenția din 1948 pentru prevenirea și reprimarea crimei de genocid* [online] [citată 25.08.2020]. Disponibil: <http://www.cab1864.eu/upload/CONVENTIA%20PENTRU%20PREVENIREA%20SI%20REPRIMAREA%20CRIMEI%20DE%20GENOCID.pdf>
6. *Convenția europeană din 1950 pentru apărarea drepturilor omului și a libertăților fundamentale* [online] [citată 24.08.2020]. Disponibil: <http://ier.gov.ro/wp-content/uploads/2018/11/Convenția-pentru-apărarea-drepturilor-omului-și-a-libertăților-fundamentale.pdf>
7. *Convenția americană a drepturilor omului din 1969* [online] [citată 26.08.2020]. Disponibil: <https://treaties.un.org/doc/Publication/UNTS/Volume%201144/volume-1144-I-17955-English.pdf>
8. *Convenția interamericană privind prevenirea, pedepsirea și eradicarea violenței împotriva femeilor, 09.06.1994* [online] [citată 28.08.2020]. Disponibil: <https://www.oas.org/en/CIM/docs/Belem-do-Para%5BEN%5D.pdf>
9. *Declarația universală a drepturilor omului, 10 decembrie 1948* [online] [citată 25.08.2020]. Disponibil: http://www.anr.gov.ro/docs/legislatie/internationala/Declaratia_Universala_a_Drepturilor_Omului.pdf
10. *Declarația americană din 1948 a drepturilor și îndatoririlor omului* [online] [citată 22.08.2020]. Disponibil: [https://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Compilation/Pages/2_AmericanDeclarationoftheRightsandDutiesofMan\(1948\).aspx](https://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Compilation/Pages/2_AmericanDeclarationoftheRightsandDutiesofMan(1948).aspx)
11. *Declarația și Platforma de Acțiune de la Beijing din 1995* [online] [citată 16.08.2020]. Disponibil: https://www.un.org/en/events/pastevents/pdfs/Beijing_Declaration_and_Platform_for_Action.pdf
12. GEBHARD, J., TRIMIÑO, D. *Reproductive Rights, International Regulation* [online]. Heidelberg and Oxford University Press, 2012 [citată 23.08.2020]. Disponibil: <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r162.pdf>
13. Hotărâre Nr. 681/2018 din 11.07.2018 pentru aprobarea Programului național privind sănătatea și drepturile sexuale și reproductive pentru anii 2018-2022. In: *Monitorul Oficial*. 21.09.2018, nr. 358-364 [online] [citată 22.08.2020]. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=108813&lang=ro
14. *Legea Nr. LP185/2001 din 24.05.2001 cu privire la ocrotirea sănătății reproductive și planificarea familială* [online] [citată 26.08.2020]. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=99548&lang=ro
15. Legea Nr. 138 din 15-06-2012 privind sănătatea reproducerii. In: *Monitorul Oficial*. 28.09.2012, nr. 205-207 [online] [citată 26.08.2020]. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=106297&lang=ro (accesat pe 26.08.20)
16. Pactul Internațional din 1966 cu privire la drepturile civile și politice [online] [citată 20.08.2020]. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=117363&lang=ro
17. *Pactul Internațional din 1966 cu privire la drepturile economice, sociale și culturale* [online] [citată 20.08.2020]. Disponibil: <http://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocumentAfis/82589>

18. *Protocolul din 2003 la Carta africană privind drepturile omului și ale popoarelor asupra drepturilor femeilor în Africa* [online] [citată 14.08.2020]. Disponibil: https://www.un.org/en/africa/osaa/pdf/au/protocol_rights_women_africa_2003.pdf
19. *Protocol Adițional la Convenția americană a drepturilor omului în domeniul drepturilor economice, sociale și culturale* (Protocolul San Salvador) [online] [citată 14.08.2020]. Disponibil: [https://www.oas.org/dil/1988%20Additional%20Protocol%20to%20the%20American%20Convention%20on%20Human%20Rights%20in%20the%20Area%20of%20Economic,%20Social%20and%20Cultural%20Rights%20\(Protocol%20of%20San%20Salvador\).pdf](https://www.oas.org/dil/1988%20Additional%20Protocol%20to%20the%20American%20Convention%20on%20Human%20Rights%20in%20the%20Area%20of%20Economic,%20Social%20and%20Cultural%20Rights%20(Protocol%20of%20San%20Salvador).pdf)
20. PACKER, C. Defining and Delineating the Rights to Reproductive Choice. In: *Nordic Journal of International Law*. 1998, nr. 67, p. 77-95
21. *Policy Recommendations for the ICPD Beyond 2014: Sexual and Reproductive Health & Rights for All* [online] [citată 16.08.2020]. Disponibil: <https://www.icpdtaskforce.org/resources/policy-recommendations-for-the-ICPD-beyond-2014.pdf>
22. *Programul de acțiune al Conferinței internaționale privind populația și dezvoltarea* [„Programul de acțiune de la Cairo”] [online] [citată 17.08.2020]. Disponibil: <https://www.unfpa.org/icpd>
23. *Evans vs Regatul Unit* (application no.6339/05), 10.04.2007 [online] [citată 19.08.2020]. Disponibil: [https://hudoc.echr.coe.int/fre#{"itemid":\["003-1971098-2073178"\]}](https://hudoc.echr.coe.int/fre#{)
24. *Tysiac vs Poland* (application no. 5410/03), 20.03.2007 [online] [citată 19.08.2020]. Disponibil: [https://hudoc.echr.coe.int/eng-press#{"itemid":\["003-1952452-2061288"\]}](https://hudoc.echr.coe.int/eng-press#{)
25. *Vo vs France* (application no. 53924/00), 08.07.2004 [online] [citată 19.08.2020]. Disponibil: http://www.jus.unitn.it/download/gestione/marco.pertile/20090331_0621Vo_France.pdf
26. <https://www.ohchr.org/EN/Issues/Women/WRGS/Pages/HealthRights.aspx>

CZU 378.1:34

SEMNIFICAȚIA ȘI FUNCȚIILE ÎNVĂȚĂMÂNTULUI JURIDIC ÎN SOCIETATE

Dumitru DUMITRAȘCU, *drd.*, *asist. univ.*
Facultatea de Drept și Științe Sociale,
Universitatea de Stat „Alecru Russo” din Bălți

Abstract: *In the 21st century, education plays an even more significant role in society. Nowadays higher education institutions are under increasing pressure to show their societal relevance. Higher education serves for creating a quality workforce, supporting business and industry, caring out research and promoting technologies. In this article we analyze some problems regarding the professional training and education of future law specialists.*

Keywords: *higher education, Bologna Process, legal education, legal methodology, competence.*

Învățământul superior sau universitar reprezintă ultima etapă a educației formale, la care persoanele au acces după finalizarea învățământului secundar. Totodată, învățământul universitar, deși reprezintă etapa finală a învățământului formal, are caracter opțional, se realizează numai la dorința persoanei. Studiile superioare presupun acumularea cunoștințelor sistematizate și abilităților practice, care permit rezolvarea problemelor teoretice și practice într-un profil profesional, utilizând și dezvoltând creativ realizările moderne ale științei, tehnologiei și culturii.

Absolvenții universităților erau considerați, de-a lungul timpului, profesioniști într-un anumit domeniu, persoane ce aveau calități și abilități deosebite, ce le permiteau să rezolve probleme complexe, să îmbunătățească anumite procese într-un domeniu. Din acest considerent, statutul persoanei cu studii superioare se bucura de stimă din partea societății și acorda o reputație prestigioasă. Omenirea permanent tindea să facă studii, să obțină pregătire fundamentală într-un anumit domeniu. „În orice societate, dar cu deosebire în cele organizate pe baza principiilor ce guvernează statul de drept, învățământul juridic joacă un rol primordial, lucru explicabil în considerarea aportului pe care absolvenții facultăților de drept îl pot aduce în apărarea drepturilor cetățenilor și a valorilor democratice” [4, p. 13].

Din aceste considerente, învățământul superior trebuie să asigure formarea fundamentală și calitativă a studenților. Realizarea acestui obiectiv este asigurată, în primul rând, cu ajutorul cadrului normativ, care reglementează exigențele față de universități, cadre didactice, planuri de învățământ etc. La nivel european, cel mai important act normativ reprezintă Declarația de la Bologna [3]. Obiectivul principal al acestei declarații constă în crearea unei arii a învățământului superior european, în care se vor aplica politici armonizate și în domeniul asigurării calității. Promovarea cooperării europene va asigura calitatea unei viziuni legate de ideea de a dezvolta criteriile și metodologiile comparabile.

La nivel național, raporturile privind proiectarea, organizarea, funcționarea și dezvoltarea sistemului de educație din Republica Moldova sunt reglementate de Codul educației nr. 152/2014 [2]. Art. 6 din Codul educației stabilește că idealul educațional în Republica Moldova constă în formarea personalității cu spirit de inițiativă, capabile de autodezvoltare, care posedă nu numai un sistem de cunoștințe și competențe necesare pentru angajare pe piața muncii, dar și independență de opinie și acțiune, fiind deschisă pentru dialog intercultural în contextul valorilor naționale și universale asumate. Respectiv, în afară de acumularea cunoștințelor și competențelor juridice, este necesar ca la absolvenți să fie formată gândirea critică și creativă. Tânărul jurist, după absolvirea facultății, trebuie să aibă o pregătire fundamentală în domeniul dreptului, să cunoască toate tendințele actuale din jurisprudență și doctrină. Pe lângă toate acestea, juristul trebuie să fie o persoană integră, cu gândire creativă și critică, cu spirit de inițiativă, să aibă capacități pentru autodezvoltare pe tot parcursul vieții. „De aceea învățământul juridic, în general, trebuie să beneficieze de structuri instituționale corespunzătoare și de un personal didactic dăruit carierei universitare” [4, p. 13].

La general, învățământul superior este un factor-cheie pentru dezvoltarea culturală, economică și socială a societății bazate tot mai mult pe cunoaștere și un promotor al drepturilor omului, dezvoltării durabile, democrației, păcii și justiției. Misiunea învățământului superior, conform art. 75 din Codul educației, constă în:

- a) crearea, păstrarea și diseminarea cunoașterii la cel mai înalt nivel de excelență;
- b) formarea specialiștilor de înaltă calificare competitivă pe piața națională și internațională a muncii;
- c) crearea oportunităților de formare profesională pe parcursul întregii vieți;
- d) păstrarea, dezvoltarea și promovarea valorilor naționale culturale-istorice în contextul diversității culturale.

Din această perspectivă, observăm că învățământul juridic trebuie să formeze abilități practice la studenți, în scopul satisfacerii necesităților imediate ale societății. Formarea juristului ar fi una incompletă și iluzorie, dacă acesta nu va dispune de cunoștințe practice, de abilități de aplicare în practică a cunoștințelor acumulate pe parcursul studiilor superioare. După aderarea Republicii Moldova la procesul de la Bologna, s-a anunțat modernizarea învățământului juridic, în particular, și a celui superior, în general. În acest sens, fiecare unitate de curs din planul de studii are ca finalitate realizarea a trei grupe de obiective: cunoaștere, aplicare și integrare. „Obiectivul numărul unu este formarea unor abilități de natură practică, deoarece învățământul juridic trebuie ajustat cerințelor unui stat cu tendințe de integrare europeană. În multe cazuri modificările, remanierele realizate în conținutul planurilor de studii sunt orientate mai degrabă spre măsuri de natură economică și mai puțin spre calitatea pregătirii profesionale” [1, p. 26].

Trebuie să menționăm că axarea numai pe pregătirea practică a juriștilor nu este o problemă a sec. XXI, ci o întâlnim încă din sec. XIX. Constantin Stere a exprimat opinia că: „necesitatea de a satisface grabnic nevoile practice ale unui stat tânăr, de curând intrat în fazașul statelor occidentale; trebuința imediată în primari, judecători, avocați și alți specialiști cu oarecare pregătire pentru activitatea și practica lor: explică și justifică pe deplin faptul că Universitățile noastre au avut până acum o direcție prea practică. Ele, sub presiunea împrejurărilor, fatal au luat mai mult înfățișarea unor școli speciale un fel de școli profesionale superioare. Astfel, cursurile care au un interes general științific adesea lipsesc cu totul sau sunt foarte reduse” [5].

Așadar, autorul citat menționa că învățământul juridic s-a transformat în unul mai degrabă profesional, dat fiind faptul că s-a pus accentul pe satisfacerea necesităților imediate ale societății.

Ni s-ar putea reproșa că fără abilități și cunoștințe practice, învățământul juridic nu reprezintă nicio relevanță. Într-adevăr, nu negăm importanța cunoștințelor practice pentru formarea juristului, însă, dacă ne axăm numai pe aspectul practic al învățământului juridic, riscăm să transformăm învățământul superior juridic într-o „școală profesională juridică”. Absolvenții căreia vor putea numai să aplice mecanic legea la situațiile predeterminate, fără a avea un spirit critic, de inițiativă, să fie capabili nu numai să aplice legea, ci să fie și creatori ai legii.

Așadar, pentru ca să formăm un jurist bine pregătit atât din punct de vedere teoretic, cât și practic, este necesar de echilibrat planul de studii și curriculumurile unităților de curs, fapt ce trebuie realizat de personal didactic profesionist și dăruit carierei universitare. Dar, predarea în sine este privită acum ca un „serviciu educațional”, iar accentul este pus, de fapt, în realitate, nu pe îmbunătățirea metodelor de predare-învățare pentru specialiști cu înaltă calificare, ci pe „eficiența economică” în sensul „optimizării sale maxime” [6, p. 7], adică reducerea constantă a costurilor bugetare și alte „costuri” pentru procesul educațional.

În același timp, îmbunătățirea constantă și necesară a conținutului activităților educaționale și științifice a fost înlocuită de o urmărire fără sens a locurilor înalte în diferite „ratinguri”, adesea create artificial. Prin urmare, rezultatele muncii științifice sunt evaluate nu de publicarea monografiilor și articolelor în culegeri de lucrări științifice, ci exclusiv de publicații în reviste cu „ratinguri” recunoscute.

În aceste realități, nimeni nu este preocupat de îmbunătățirea procesului educațional cu noi cunoștințe științifice, de îmbunătățirea metodelor de predare-învățare. Este suficient să menționăm că, în conformitate cu legislația în vigoare, calitatea procesului educațional este acum privită ca gradul de conformitate a activităților educaționale și a pregătirii unui student cu standardele educaționale, adică ca o măsură de apropiere a procesului educațional de cerințele strict formalizate ale raportării ministeriale și de altă natură [6, p. 7].

Universitățile trebuie să facă față numeroaselor provocări [1, p. 26]: să devină performante, capabile să reziste concurenței, să pregătească specialiști buni etc. În același timp, ele sunt nevoite să depășească dificultăți financiare, dar și diversele crize prin care trece societatea. În aceste condiții reorganizarea învățământului a devenit un imperativ al timpului, problema majoră declarată fiind cea a calității actului de predare-învățare, dar și de gestionare a resurselor materiale, a capitalului uman ș. a.

După ce am recunoscut rolul important al învățământului superior, în special universitar, în dezvoltarea și bunăstarea țării, ar trebui, de asemenea, să recunoaștem că trebuie pus accentul pe conținutul învățământului, dar nu pe aspectul formal al educației, la modificarea căruia, de obicei, se reduc toate reformele. Din punctul nostru de vedere, direcția principală de depășire a acestor probleme constă în îmbunătățirea conținutului predării, axarea pe tendințele teoretico-practice existente. Iar nu transferul orelor de predare în credite, transferul disciplinelor între semestre și ani de studiu, modificarea, anularea permanentă a vechilor și elaborarea noilor planuri de studii, programe, recomandări, instrucțiuni etc.

În pofida provocărilor cu care se confruntă învățământul juridic contemporan, facultățile juridice reușesc să pregătească specialiști în domeniu, ce posedă cunoștințe și competențe necesare, fiind personalități cu inițiativă, gândire creativă și critică. Însă, din păcate, astfel de absolvenți reprezintă excepție, dar nu regula. În concluzie, reproducem punctul de vedere față de situația învățământului superior, la care ne raliem și noi: „În ultimele două decenii am asistat la o deteriorare manifestă a calității învățământului, și aceasta în pofida procedurilor și instituțiilor create pentru asigurarea calității. O constatare elementară, chiar dacă este greu de recunoscut, este aceea că azi calitatea învățământului este mult mai redusă decât în urmă cu mai bine de două decenii. Explicațiile sunt multiple, dar nu este nici locul și nici contextul în care ele ar trebui să fie identificate în totalitate. În opinia noastră, principalele cauze ale actualei

crize din învățământul superior trebuie căutate în unele deficiențe ale modului de organizare și de gestionare a managementului universitar, precum și în calitatea resurselor umane” [4, p. 16].

Bibliografie:

1. CIOBANU, Rodica. Învățământul juridic: de la Stere la noi. In: *Akados*. 2015, nr. 2, pp. 25-30. ISSN: 1857-0461
2. Codul educației al Republicii Moldova nr. 152 din 17.07.2014. In: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*. 24.10.2014, nr. 319-324
3. *Declarație comună a miniștrilor educației din Europa, semnată cu ocazia Conferinței Confederației Rectorilor din Uniunea Europeană (18-19 iunie 1999) de către miniștrii educației din 29 de țări europene* [online] [cit. 06.09.2020]. Disponibil: <http://anacip.md/index.php/ro/comunicare/buletin-informativ/summary/15-comunicate-ministeriale/42-rom-declaratia-de-la-bologna-iunie-1999>
4. LEȘ, Ioan. *Studii de drept judiciar privat*. București: Universul Juridic, 2017. 356 p. ISBN 978-606-39-0016-7
5. STERE, Constantin. *Prefață la: Evoluția individualității și noțiunea de persoană în drept*. Iași: Tipografia H. Goldner, 1897. 253 p.
6. Университетский вопрос в России / Сост. Е.А. Суханов. Москва: Статут, 2017. 704 с. ISBN 978-5-8354-1308-9

CZU 347.427

INSOLVABILITATEA ÎN LUMINA NOILOR REGLEMENTĂRI

Natalia JANU, *drd., asist. univ.*
Facultatea de Drept și Științe Sociale,
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

Abstract: *During 2018-2020, the insolvency institute was marked by three legislative waves, both at procedural and conceptual level. These new regulations have led to relevant legal revisions and additions and, in some places, repeals of some rules governing this institute. The latest amendments, which came in force on 14 November 2020, concerned approximately 90 articles of the Insolvency Law and were based on an extensive analysis of the activity of the courts as well as of the professionals in the field.*

In this article, we aim to point out the most relevant changes to Insolvency Law in the last three years and to analyze the first effects of these changes.

Keywords: *insolvency, authorized administrator, jurisdiction, insolvency court.*

Este bine știut că, odată cu dezvoltarea mediului de afaceri, domeniul insolvenței prezintă un interes din ce în ce mai sporit. Acest fapt este determinat de diverși factori precum creșterea numărului proceselor de insolvență începând cu data intrării în vigoare a Legii insolvenței nr. 149/2012, de problemele care se ivesc în cadrul aplicării prezentei legi în practică, precum și de modificarea altor legi care au atins și domeniul insolvenței.

Dacă este să facem o clasificare a modificărilor vizate, atunci am observa că acestea se împart în modificări indirecte ale legislației în domeniu și în modificări directe ale acesteia. Modificările directe au constat în revizuirile propriu-zise ale normelor din Legea insolvenței. Modificările indirecte au constat în revizuirile altor legi care au determinat ulterior modificări și completări ale legislației cu privire la insolvență. Astfel de modificări au fost adoptate prin Legea nr. 254 din 01.12.2017 și au vizat norme din Codul de procedură civilă, precum și prin Legea nr. 133 din 15.11.2018 privind modernizarea Codului civil.

Prima și cea mai spontană modificare la care ne referim în prezentul articol și care a atins legislația din domeniul studiat a vizat revizuirea unor norme din Codul de procedură civilă, și anume competența instanțelor de insolvență. Conform vechilor norme, instanța competentă să examineze procesele de insolvență era Curtea de Apel din circumscripția în care își avea

sediul debitorul insolubil¹. Prin urmare, în Republica Moldova instanțele de insolabilitate activau în cadrul celor patru Curți de Apel din RM. În aceste circumstanțe exista o singură instanță de recurs, aceasta fiind Curtea Supremă de Justiție, care avea o aplicare uniformă și previzibilă a legislației în domeniul insolabilității și care adesea se expunea prin recomandări sau hotărâri explicative asupra aplicării legislației în acest domeniu.

Autorul prezentului articol, având și calitatea de practician în domeniul insolabilității, împreună cu colegii de breaslă, ne bucuram de o anumită stabilitate în examinarea acestor cauze, or instanțele de insolabilitate erau compuse din judecători competenți, cu experiență, iar aceste instanțe, în deciziile sale, erau oarecum ghidate de expunerile CSJ și aplicau în mod asemănător legea. Mai mult decât atât, concentrarea judecării proceselor doar la patru instanțe, oferea practicienilor oportunitatea de a se întâlni pe holurile instanțelor, de a pune în discuții unele probleme apărute și de a unifica practica proceselor de insolabilitate care se desfășoară în afara instanțelor. La 05.01.2018 însă cu toții am fost surprinși de modificările legislative care au atins și Legea insolabilității, modificări care constau în schimbarea competenței instanțelor de insolabilitate, astfel încât instanța de fond a devenit Judecătoria, iar instanța de recurs – Curtea de Apel, fapt ce a generat multe nedumeriri și a provocat un set de probleme.

În urma analizării etapelor legislative care au dus la aceste modificări, se constată anumite lucruri stranie, care par a fi pregătite din timp. În continuare, venim să prezentăm pe scurt o cronologie a acelor evenimente ale creației legislative în domeniul insolabilității.

La data de 11.10.2017, la demersul deputaților Vrenea Igor și Apolschii Raisa a fost înregistrat proiectul legii nr. 254 din 01.12.2017. Este curios faptul că inițial la art. V al proiectului s-au propus modificări doar la art. 429 alineatul (1) din Codul de procedură civilă al Republicii Moldova² prin care se propunea excluderea textului „în procedură de insolabilitate”. În Nota informativă la acest proiect nu este oferită nicio explicație care ar motiva această modificare, iar lipsa de explicație totală a inițiativei date obține o continuitate la etapa formării comisiilor de lucru și a formulării amendamentelor și a avizelor. Astfel, Comisia juridică, numire și imunități, în frunte cu Zagorodnii Anatolie, în textul amendamentului a propus la art. V din proiectul de lege să fie introdusă și modificarea la art. 355 din Codul de procedură civilă și anume substituirea cuvintelor „curtea de apel de drept comun” cu cuvântul „judecătoria”. În acest fel, propunerea nemotivată din proiectul inițial de lege este continuată și, cu succes, duce la schimbare a competenței instanțelor de insolabilitate fără a fi pusă la cunoștința organelor care activează în domeniul insolabilității, și anume Uniunea Administratorilor Autorizați și Consiliul Superior al Magistraturii. De altfel, acest fapt este remarcat de Centrul Național de Anticorupție în capitolul III al Raportului de expertiză anticorupție [12] la proiectul de lege vizat, și anume că „autorul nu a asigurat informarea publicului referitor la inițierea elaborării acestuia”. Deși constatate aceste deficiențe, proiectul totuși a fost aprobat la 01.12.2017, iar pe 05.01.2018 a intrat în vigoare.

Considerăm ca fiind critice atât modul în care a avut loc adoptarea acestor modificări, cât și însăși modificările, așa cum acestea au avut un rol mai puțin pozitiv în practică. Mai detaliat, impactul pe care l-au avut modificările vizate va fi analizat într-un alt articol, însă dorim să menționăm că acestea au dus, în primul rând, la tergiversarea examinării cauzelor de insolabilitate. Mai mult decât atât, examinările au fost stopate pentru aproximativ șase luni, perioadă care a fost dedicată procesului de reorganizare judecătorească, alegerea și instruirea judecătorilor, transmiterea și studierea dosarelor etc. Nu putem să nu remarcăm faptul că cele 4 instanțe

¹ Articolul 355. Competența jurisdicțională a instanțelor judecătorești în pricinile de declarare a insolabilității „Cererea de declarare a insolabilității se depune la curtea de apel de drept comun competentă în conformitate cu prevederile prezentului cod și ale altor legi”. CPC în vigoare la 02.06.2017” (reglementări până la modificare).

² Articolul 429. Acte de dispoziție care pot fi atacate cu recurs.” (1) Pot fi atacate cu recurs deciziile pronunțate de curțile de apel în calitate lor de instanțe de apel, cât și hotărârile pronunțate de curțile de apel în procedura de insolabilitate” (reglementări până la modificare).

care examinau cauzele de insolvabilitate și-au transmis dosarele către cele 14 judecătoria din țară în care au fost aleși 14 judecători și 14 judecătoria supleanți [21], fapt ce a îngreunat activitatea administratorilor și a dus la aplicarea neuniformă a legislației în domeniu.

La fel de critic s-au expus și alți specialiști în domeniul insolvabilității cu privire la aceste noi reglementări. Astfel, președintele CSM, imediat după intrarea în vigoare a modificărilor, a declarat că acestea nu au fost avizate de către Consiliul Superior al Magistraturii și nici nu s-a știut despre acestea [16]. Vladimir Palamarciuc, avocat BAA „Țurcan Cazac” a declarat portă-lului Bizlaw că „modificările la Codul de procedură civilă cu privire la transferul competenței în dosarele de insolvabilitate de la curțile de apel la judecătoria este una spontană [...], reprezintă o surpriză pentru mulți practicieni, iar [...] oportunitatea modificării competenței judecătorești nu a fost dezbătută în detaliu” [16]. Acesta menționează că dosarele în domeniul insolvabilității, potrivit Hotărârii CSJ [13], se caracterizează printr-un grad de complexitate foarte înalt, calificat cu 10 puncte din 10. De aceeași opinie au rămas și alți reprezentanți ai Uniunii Avocaților, precum și ai Uniunii Administratorilor Autorizați, care și-au exprimat îngrijorarea referitor la pregătirea judecătorilor noi în acest domeniu, tergiversarea dosarelor și referitor la soarta dosarelor pendinte, transmiterea cărora unor alte instanțe de alt grad a venit în contradicția normelor și principiilor stipulate de Codul de procedură civilă.

Cel de-al doilea val legislativ care a dus la modificări și completări ale normelor din Legea insolvabilității au avut la bază intrarea în vigoare a Codului civil modernizat [1] la data de 01.03.2019. Astfel, în Titlul IV al cărții a IV-a din Codul civil (Dreptul succesoral), în capitolul dedicat răspunderii moștenitorului pentru pasivul masei succesorală, se instituie un nou concept și anume insolvabilitatea masei succesorală (art. 2435). Drept urmare, cu titlu de inovație, Legea insolvabilității vine și ea să instituie atribuții noi administratorilor autorizați în dosarele succesorală, acesta putând fi desemnat în procedurile succesorală în calitate de custode, executor testamentar, administrator al masei succesorală. Astfel, dacă masa succesorală are o valoare negativă (este supraîndatorată sau se află în incapacitate de plată), moștenitorul își poate limita răspunderea doar la activul masei succesorală fie prin cererea către notarul public de a se institui administrarea masei succesorală, fie prin cererea către instanța de judecată de la locul deschiderii moștenirii de a se intenta procesul de insolvabilitate a masei.

Legea insolvabilității nr. 149/2012 a dedicat un întreg capitol particularităților insolvabilității masei succesorală (capitolul IX¹), însă nu a instituit noi atribuții specifice în acest sens administratorului autorizat. Cu toate acestea, principalele atribuții ale acestuia se pot desprinde din reglementările Codului civil și din reglementările generale ale Legii insolvabilității stipulate la art. 66. În acest fel, se pot determina atribuții ale administratorului în dosarele succesorală precum: notificarea creditorilor masei succesorală și a organelor de stat, despre intentarea procesului de insolvabilitate a masei succesorală și despre necesitatea executării măsurilor de asigurare asupra bunurilor din masa succesorală, aplicate de instanța de insolvabilitate; verificarea creanțelor și întocmirea tabelor de creanțe; administrarea masei succesorală; vânzarea bunurilor din masa succesorală și distribuirea produsului finit între creditori.

Din motiv că suntem în prezența unor reglementări absolut noi în materie de insolvabilitate a masei succesorală, din păcate, este foarte greu de definit problemele care ar putea apărea în practică la aplicarea acestor prevederi. Pe de altă parte, însă, este cert că aceasta este una din premisele de instituire, pe viitor, a procesului de insolvabilitate față de persoana fizică.

Cea de-a treia etapă majoră de revizuire propriu-zisă a Legii insolvabilității a avut la bază adoptarea Legii nr. 141 din 16.07.2020 prin care s-a modificat Legea insolvabilității. Legea de modificare vine cu inovații parțiale, care vor asigura o aplicare mai corectă și eficientă a prevederilor legale deja existente, fără a interveni cu inovații majore care ar schimba esențial mecanismele legale aplicabile în prezent [15, p. 2].

Este important de menționat că la baza acestei inițiative de modificare a legislației au stat concluziile trasate în urma unei analize complexe efectuate de Direcția Politici Economice și Mediu de Afaceri din cadrul Ministerului Economiei și Infrastructurii. Astfel, grupul de lucru a

constatat că, în procesul de aplicare a Legii insolvenței nr. 149/2012, se identifică o serie de probleme care, pe de o parte, împiedică participanții la procesul de insolvență să-și exercite în mod corespunzător drepturile, iar, pe de altă parte, cauzează multiple situații conflictuale, deseori soldate cu apariția unor litigii și, respectiv, suportarea unor cheltuieli suplimentare [15, p. 2].

Primele modificări care au atins Legea insolvenței au vizat noțiunile principale prevăzute la art. 2. În primul rând, a fost determinat statutul administratorului autorizat în cadrul procesului de insolvență, fiind completată definiția oferită noțiunii de „administrator al insolvenței” prin indicarea legii care vine să reglementeze profesia de administrator autorizat [4]. În acest sens, considerăm că a fost efectuată o modificare actuală și necesară, or prin această completare se face o legătură armonioasă între cele două legi care reglementează activitatea de administrator autorizat.

Este interesant și faptul că, odată cu noile modificări, administratorul autorizat nu mai este limitat prin lege în administrarea unui număr determinat de proceduri (art. 63, alin. 8). Totuși, pentru a păstra eficacitatea acțiunilor administratorului autorizat în administrarea proceselor, noile modificări oferă posibilitate creditorilor de a decide dacă persoana propusă în calitate de administrator/ lichidator, care mai gestionează încă cel puțin 10 procese de insolvență, să fie sau nu desemnat și în procesul din care ei fac parte.

Se observă că legiuitorul a lărgit sfera atribuțiilor administratorului prin completarea art. 66 cu încă două litere care reglementează posibilitatea administratorilor insolvenței / lichidatorilor de a obține *finanțări postintente* pentru continuarea activității debitorului sau menținerea valorii bunurilor din masa debitoare, precum și inițierea proceselor judiciare privind urmărirea datoriilor, încasarea prejudiciului și anularea actelor juridice în temeiul prezentei legi și al altor acte legislative (lit. 1¹ și 1²).

Sunt aduse semnificative rectificări ale reglementărilor care vizează evidența administratorilor autorizați. Datorită formării în anul 2015 a Registrului administratorilor autorizați din Republica Moldova, a căzut necesitatea ținerii unor registre separate în cadrul instanțelor de insolvență. Astfel considerăm că legiuitorul, în mod rezonabil, a abrogat în întregime art. 64, care prevedea evidența administratorilor și a lichidatorilor în alte registre, decât cel ținut de Ministerul Justiției.

În art. 71, alin. (1) lit. e), în sfârșit sunt operate modificări și reactualizări care vizează temeiurile de destituire a administratorului autorizat. Așadar a fost exclusă demiterea administratorului pentru faptul că acesta s-ar afla în proces de insolvență, din motiv că acest temei este unul depășit, illogic și neactual, or administratorul nu mai activează din 2015 sub forma juridică a unui întreprinzător individual care se poate afla în proces de insolvență, ci ca un liber profesionist cărui nu i se aplică astfel de proceduri, sfârșirea activității sale având loc doar prin retragerea licenței. De asemenea, la capitolul „destituirea administratorului”, legiuitorul a introdus un nou alineat (art. 71 alin. 11) care prevede expres cazurile în care instanța din oficiu poate destitui administratorul: dacă există conflict de interese cu orice parte în proces, incompatibilități sau dacă activitatea sa este suspendată sau încetată cu retragerea autorizației.

Nu putem să nu subliniem modificările legislative care apără interesele creditorului, respectiv creditorul, fiind un participant fără de care nu poate avea loc un proces de insolvență, se bucură și el de atenția legiuitorului în lumina noilor reglementări. Așadar, prin lege se definește în detaliu noțiunea de „creditor garantat”. De data aceasta legiuitorul include expres în această categorie și *pe vânzătorul care este garantat cu rezerva dreptului de proprietate*, dacă nu a exercitat dreptul de rezoluțiune a contractului de vânzare-cumpărare și *creanțele cumpărătorului persoană fizică, rezultate din contracte de vânzare-cumpărare a bunului imobil în construcție sau investire în construcția locuinței* (art. 50 alin. 3 lit. b) și c)). Pentru a evita diverse interpretări, la alineatul 2) al aceluiași articol legiuitorul stabilește limita valorii creanței garantate care nu va depăși valoarea garanțiilor evaluate în cadrul procesului de insolvență, respectiv suma creanței care excedează această valoare va fi recunoscută ca creanță chirografară.

Important este de menționat că creditorii care dețin un gaj sau ipotecă asupra bunurilor debitorului nu vor putea cere separarea bunului conform art. 48, dar vor beneficia de un regim

mai adecvat de valorificare a bunurilor grevate, exprimat prin: 1) posibilitatea exceptării de la moratoriu (art.81 și art.184) și continuarea valorificării garanțiilor, atunci când bunul grevat nu este esențial pentru restructurarea cu succes a debitorului ori pentru vânzarea afacerii debitorului; 2) continuarea sporirii dobânzii aferente părții garantate din creanță (art.75). Totodată, legiuitorul reglementează reguli clare de stabilire a rangului de prioritate cronologică în raport cu alți creditori asimilați prin lege celor garantați (art.50 alin.(3)) [16, p. 3, pct. 3], astfel făcând mai eficient mecanismul de protecție a creditorilor garantați. În acest context, pentru transparență și echitate, valoarea garanțiilor reale în limita cărora creanțele se vor considera garantate va fi stabilită prin evaluare independentă (art.108 alin.(5)).

Cu scopul susținerii interesului creditorilor care urmăresc satisfacerea cât mai eficientă a creanțelor sale, legea instituie un set de mecanisme care ușurează accesul creditorului în procesul de insolvență. Printre acestea se enumeră excluderea din lista actelor obligatorii la depunerea cererii introductive de către creditor a copiilor de pe hotărâri irevocabile judecătorești, arbitrare, naționale sau străine, precum și a titlurilor executorii (art. 20 alin. 2 lit. c). Totodată, creditorul care deține un interes legitim deja deține dreptul să înainteze și acțiuni în instanța de insolvență precum cele stipulate la art. 104, 105, 248 din Legea insolvenței, și anume anularea actelor juridice și atragerea la răspundere subsidiară a membrilor organelor de conducere. Mai mult decât atât, fiecare creditor participant la procesul de insolvență va putea solicita de la administratorul insolvenței/lichidator informații despre starea de lucru în administrarea procesului. Conform explicațiilor oferite în nota informativă la proiectul de lege, aceste modificări au fost necesare pentru înlăturarea deficiențelor semnalate în raportul Doing Business [16 p. 3, pct. 5].

Pentru a preveni cereri abuzive din partea creditorilor și insolvență intenționată, legiuitorul a instituit norme de protecție și a debitorului, și anume: prezumția incapacității de plată va opera doar dacă debitorul este în întârziere de plată mai mult de 30 de zile (practica internațională variază la acest capitol între 8 zile și 24 de săptămâni); în referința la cererea introductivă (art.28), debitorul va putea răsturna prezumția incapacității de plată, prin prezentarea probelor care să confirme că a executat obligațiile pecuniare sau că există o acțiune civilă în legătură cu această obligație, intentată până la depunerea cererii introductive, ori că obligația poate fi stinsă prin compensare; debitorul a fost echipat cu mijloace de apărare eficiente, prin dreptul de a cere despăgubiri (art.33).

A suferit anumite modificări și procedura accelerată de restructurare. Prin urmare, conform noilor reglementări, debitorul, care este în dificultate financiară, poate preveni intrarea în insolvență prin *negocierea extra-judiciară* cu clasele de creditori afectați a unui potențial plan de restructurare (art.219). În caz de reușită a negocierilor, planul va fi supus aprobării instanței de insolvență și implementat, iar în caz de eșec, debitorul va depune cerere introductivă în mod general.

Prin noile reglementări, în sfârșit, se soluționează problema publicității actelor emise de instanța de insolvență și de administratorul autorizat în cadrul proceselor de insolvență. Publicarea acestor acte este extrem de scumpă (de exemplu, publicarea dispozitivului unei hotărâri poate costa până la 2500 lei), iar, în majoritatea cazurilor, aceste cheltuieli cad pe umerii administratorilor. Pe lângă aceasta, accesul la Monitorul Oficial este foarte limitat pentru public. Cu scopul diminuării cheltuielilor și cu scopul creșterii transparenței procedurilor de insolvență, a fost creat *Registrul cauzelor de insolvență* (proces care este pe rol), iar, după punerea lui în funcțiune, publicarea actelor în Monitorul Oficial va fi substituită cu publicarea în acest registru.

Este de remarcat că în perioada anilor 2018-2020 prevederile Legii insolvenței au fost supuse și controlului prin prisma normelor constituționale. În cele mai multe cazuri excepțiile de neconstituționalitate au fost ridicate de către debitorii insolventi în cadrul judecării diferitor cauze de insolvență. În cele ce urmează ne propunem să analizăm succint ultimele două decizii ale Curții Constituționale care, cu siguranță, vor influența deja și deciziile instanțelor de insolvență.

La data de 09.07.2020, Curtea Constituțională a pronunțat o hotărâre privind excepția de neconstituționalitate a textelor din articolele 32 alin. (2) și 70 alin. (13) care prevăd mecanisme de achitare a onorariului stabilit administratorului autorizat din contul patrimoniului organelor de conducere în cazul lipsei masei debitoare. Așadar, în urma analizei efectuate, Curtea a considerat că aceste prevederi pot duce la lezarea dreptului de proprietate a foștilor membri de conducere în lipsa constatării unei vinovății a acestora pentru insolvabilitatea debitorului [20].

Totodată, Curtea a notat că, din perspectiva art. 54 din Constituție, în această cauză există un conflict de principii. Unul dintre principii este dreptul de proprietate al membrilor organelor de conducere. Celelalte principii, situate de cealaltă parte a conflictului, sunt dreptul de proprietate al administratorului insolvabilității/ lichidatorului, care urmărește să-i fie plătit onorariul și cheltuielile aferente procesului de insolvabilitate, dreptul de proprietate al creditorilor și interesul bunăstării economice a țării.

Curtea a considerat că principiul echilibrului corect impune ca standardul culpei membrilor organelor de conducere la apariția stării de insolvabilitate a debitorului stabilit de art. 248 din Lege, standard aplicabil pentru realizarea scopului general al Legii insolvabilității, să fie aplicabil și în cazul realizării scopului special al plății onorariului administratorului /lichidatorului.

Printr-o altă hotărâre a sa din 04.08.2020, magistrații Curții Constituționale au declarat neconstituțional art. 84 alin. 2) din Legea insolvabilității.

Articolul supus controlului constituționalității prevede că, în caz de eschivare a debitorului de la îndeplinirea obligațiilor prevăzute de lege, instanța de insolvabilitate, la cererea administratorului, a adunării creditorilor sau a comitetului creditorilor ori din oficiu, *îi poate ridica debitorului dreptul de administrare a patrimoniului, dacă acesta dispune de el, îi poate interzice să părăsească localitatea de reședință fără permisiunea sa expresă ori poate aplica alte măsuri de asigurare în conformitate cu legislația în vigoare.* Temeiul sesizării a servit situația în care Curtea de Apel Chișinău i-a interzis fostului director al debitorului timp de mai bine de șapte ani, să părăsească țara. Avocatul acestuia a precizat că „clientul lui și cei patru copii ai săi nu pot merge la odihnă peste hotarele Republicii Moldova pentru că îi este îngrădit dreptul la viață de familie, libertatea de circulație și alte drepturi [...] și că nu a fost tras nici la răspundere judiciară și nu sunt hotărâri intrate în vigoare în procese penale sau contravenționale împotriva acestuia” [23].

În acest sens, Curtea a reținut că lipsa reglementării privind durata maximă a obligației de nepărăsire a teritoriului țării și, respectiv, a localității de reședință constituie o omisiune legislativă contrară Constituției asupra căreia urmează a se interveni. Prin urmare, Curtea a considerat că până la modificarea art. 84 din Legea insolvabilității de către legislator și în vederea instituirii unei practici conforme cu Constituția, instanțele de insolvabilitate vor aplica la instituirea măsurilor de nepărăsire a teritoriului țării sau a localității de reședință, în mod corespunzător, termenele stabilite de art. 64 din Codul de executare, adică interdicția de a părăsi țara în cel mult 6 luni se aplică de către judecător, la demersul executorului judecătoresc, doar atunci când prezența debitorului este necesară pentru executarea eficientă a documentului executoriu și doar după luarea măsurilor de asigurare a executării documentului executoriu, cu obligarea executorului judecătoresc de a efectua periodic un control privind necesitatea menținerii acestei interdicții”. Dacă este necesară menținerea interdicției pentru un termen mai mare, aceasta poate fi aplicată în mod repetat în urma unui demers motivat al executorului judecătoresc, dar nu mai mult de trei ori în cadrul aceleiași proceduri de executare.

În concluzie, constatăm că, deși Legea insolvabilității răspunde, în general, scopului propus (stabilirea unei proceduri colective pentru satisfacerea creanțelor creditorilor din contul patrimoniului debitorului), totuși în cei 5 ani de aplicare a legii s-au reliefat mai multe probleme și necesități care justifică modificările efectuate. Pe de altă parte, cu regret, constatăm că unele legi sunt adoptate spontan (modificarea competenței instanțelor de insolvabilitate), fără a informa publicul și organele specializate, motiv din care tindem să ajungem la concluzia că acestea au la bază anumite scopuri private meschine, or institutul insolvabilității este un profitabil instrument pentru afaceriștii de rea-credință. Anume din aceste considerente, statului nostru,

prin intermediul autorităților care îl reprezintă, îi revine o importantă responsabilitate în stabilirea unor mecanisme cât mai transparente pentru procesele de creare a legii.

Bibliografie:

1. Codul civil al Republicii Moldova nr. 1107 din 06.06.2002. In: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*. 22.02.2002, nr. 82-86. Republicat: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*. 01.03.2019, nr. 66-75.
2. Codul de procedură civilă al Republicii Moldova nr. 225 din 30.05.2003. In: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*. 03.08.2018, nr. 285-294.
3. Legea insolvenței nr. 149 din 29.06.2012. In: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*. 14.09.2012, nr. 193-197.
4. Legea cu privire la administratorii autorizați nr. 181 din 18.07.2014. In: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*. 03.10.2014, nr. 293-296.
5. Legea Parlamentului RM nr. 254 din 01.12.2017 pentru modificarea unor acte legislative. In: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*. 05.01.2018, nr. 1-6.
6. Legea privind modernizarea Codului civil și modificarea unor acte legislative nr. 133 din 15.11.2018. In: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*. 14.12.2018, nr.467-479.
7. Legea pentru modificarea Legii insolvenței nr. 149/2012 nr. 141 din 16.07.2020. In: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*. 14.08.2020, nr. 205-211.
8. Decizia Curții Constituționale a Republicii Moldova nr. 16 din 09.06.2020 privind excepția de neconstituționalitate a articolului 70 alineatele (3) și (13) din Legea insolvenței nr. 149 din 29 iunie 2012. In: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*. 10.07.2020, nr. 165-176.
9. Amendamentul Comisiei juridice, numiri și imunități la proiectul de lege pentru modificarea și completarea unor acte legislative nr. 308 din 11.10.2017 înregistrat la 29.11.2017
10. Avizul Comisiei drepturile omului și relații interetnice la proiectul de lege pentru modificarea și completarea unor acte legislative nr. 308 din 11.10.2017 înregistrat la 16.11.2017
11. Demersul deputaților Vrenea Igor și Apolschii Raisa către Biroul Permanent al Parlamentului de înregistrare a inițiativei legislative nr. 308 din 11.10.2017 cu anexele proiectul de lege și nota informativă
12. Raportul Centrului Național Anticorupție de expertiză anticorupție nr. 06/2-6197 din 26.10.2017 la proiectul de lege nr. 308 din 11.10.2017 înregistrat la 26.10.2017.
13. Hotărârea Curții Supreme de Justiție nr. 518/24 din 01.08.2017 cu privire la modificarea „Regulamentului privind stabilirea gradelor de complexitate unice naționale a cauzelor judiciare civile, penale și contravenționale și actualizării Nomenclatorului gradelor de complexitate, parte componentă a acestuia”.
14. Hotărârea Curții Constituționale a Republicii Moldova din 04.08.2020 privind excepția de neconstituționalitate a articolului 84 din Legea insolvenței nr. 149 din 29 iunie 2012 (obligarea de a nu părăsi teritoriul țării sau localitatea de reședință în procesele de insolvență) în baza Sesizării nr. 25g/2020.
15. Analiza impactului de reglementare a proiectului Legii pentru modificarea Legii insolvenței nr. 149 din 29.06.2012 din 09.10.2020.
16. Nota informativă la proiectul Legii pentru modificarea Legii insolvenței nr. 149 din 29.06.2012.
17. Avocații, despre examinarea dosarelor de insolvență în instanțele de fond. CSM: Modificările nu au fost consultate [online] [cit. 10.09. 2020]. Disponibil: <https://www.bizlaw.md/2018/01/11/avocatii-despre-examinarea-dosarelor-de-insolvenitate-in-stantele-de-fond-csm-modificarile-nu-au-fost-consultate>
18. http://www.constcourt.md/public/ccdoc/hotariri/h_21_2020_25g_2020_rou.pdf.
19. CHIORESCU, D. Curtea Constituțională a declarat neconstituționale dispozițiile articolului 84 din legea insolvenței numărul 149 din 29 iunie 2012 [online] [cit. 10.09. 2020]. Disponibil: <https://sputnik.md/society/20200804/31162118/CC-a-declarat-neconstituționale-dispozițiile-articolului-84-din-Legea-insolvenței.html>
20. Constituționalitatea unor prevederi din Legea insolvenței cu privire la interdicția de nepărăsire a teritoriul Republicii Moldova [online] [cit. 10.09. 2020]. Disponibil:

<http://www.constcourt.md/libview.php?l=ro&idc=7&id=1916&t=/Media/Noutati/Curtea-a-examinat-constitutionalitatea-unor-prevederi-din-Legea-insolvabilitatii-cu-privire-la-interdictia-de-neparasire-a-teritoriul-Republicii-Moldova>

21. <http://www.constcourt.md/libview.php?l=ro&idc=7&id=1874&t=/Media/Noutati/Curtea-a-examinat-constitutionalitatea-unor-prevederi-din-Legea-insolvabilitatii-cu-privire-la-achitarea-onorariului-fix-administratorului-lichidatorului-i-compensarea-cheltuielilor-afere-afere-care-se-trec-in-mod-solidar-in-obligatia-organelor-de-conducere-ale-debitorului>
22. Lista judecătorilor și judecătorilor supleanți pentru examinarea pricinilor de insolvabilitate [online] [cit. 10.09. 2020]. Disponibil: <http://www.uaam.md/96-lista-judecatorilor-si-judecatorilor-supleanți-pentru-examinarea-pricinilor-de-insolvabilitate>

CZU 347.91

REGULI PRIVIND PROBAȚIUNEA ÎN PROCESUL CIVIL

Tatiana CRUGLIȚCHI, *asist. univ.*
Facultatea de Drept și Științe Sociale,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Abstract: *The Code of Civil Procedure as a framework law of the civil process enshrines the concrete ways of defending / realizing the patrimonial and non-patrimonial civil rights violated or contested. At the current stage of evolution of the Civil and Civil Procedural Normative System, it has undergone a series of substantive changes, being brought essential changes to both the Material Law and the Procedural Rules.*

With the entry into force of the new amendments to the provisions of the Code of Civil Procedure, which significantly reformed the stage of preparation of the case for judicial debates and brought a series of clarifications in relation to the stage of court debates, in the practice of national courts, in within the Civil Procedure, a number of difficulties were identified in the application of the new rules, such as the admissibility of evidence, the administration of new evidence submitted, omitting the stage of preparation for judicial debates.

Based on the fact that the existence of a correct and uniform judicial practice represents benefits both for the activity of the courts and for the litigants, the conduct of research in relation to the identified problems represents current priorities for action.

Keywords: *the civil process, judicial debates, admissibility of evidence, the administration of new evidence.*

Sarcina ce stă în fața instanței de judecată este de a soluționa în termen rezonabil, corect și sub toate aspectele cauza civilă. Aceasta presupune clarificarea tuturor circumstanțelor cauzei în ședința de judecată și aplicarea corectă a normei de drept privind rezolvarea conflictului apărut între părți. Înainte de a ajunge la concluzia despre existența dreptului sau interesului subiectiv pretins de către reclamant, instanța de judecată trebuie să stabilească precis acele fapte ce au importanță pentru cauză. Acest proces este numit probațiune judiciară.

Probațiunea în procesul civil este activitatea logico-practică bazată pe principiul contradicționalității, îndreptată spre dobândirea unor cunoștințe juste despre circumstanțele de fapt ce au importanță pentru soluționarea cauzei, desfășurată de către toți subiecții procesului civil. [4, 334]

Probațiunea în procesul civil este nu numai o activitate a părților în vederea prezentării dovezilor, combaterii probelor părții adverse, înaintarea cererilor, demersurilor, participarea la administrarea probelor, ci o activitate a tuturor subiecților procesului civil în vederea constatării prin mijloace procesuale legale a adevărului obiectiv ce ține de existența sau lipsa faptelor importante pentru soluționarea litigiului dedus judecății.

Așadar, probațiunea se compune din acțiuni procesuale ale instanței, ale părților, altor persoane cointeresate în vederea prezentării probelor, administrării și aprecierii lor în scopul stabilirii adevărului obiectiv și emiterii unei hotărâri legale și întemeiate de către instanța judecătorească.

Deci, scopul probațiunii rezidă, în primul rând, din sarcinile procedurii civile stabilite în art. 4 CPC. În mod special, scopul probațiunii judiciare nu se reduce doar la colectarea și pre-

zentarea probelor, ci și la aprecierea acestora de către instanța de judecată, adică la formularea unor concluzii logice care ar permite motivarea hotărârii judecătorești.

Probațiunea judiciară, fiind un proces complex, constă din mai multe etape:

1. *determinarea circumstanțelor de fapt pe care se întemeiază pretențiile și obiecțiile părților.* Inițial, determinarea obiectului probațiunii este pusă pe seama părților, dar totuși determinarea definitivă a circumstanțelor importante pentru justa soluționare a cauzei revine instanței.
2. *determinarea, colectarea și prezentarea probelor care confirmă sau infirmă existența circumstanțelor de fapt pe care se întemeiază pretențiile și obiecțiile părților.*

Determinarea probelor constă în stabilirea surselor de informație care ar putea dovedi existența circumstanțelor de fapt pe care se întemeiază pretențiile și obiecțiile părților.

Colectarea probelor este realizată de către participanții la proces, care, la rândul lor, pot solicita concursul instanței.

Prezentarea probelor ca act procesual constă în punerea lor la dispoziția instanței.

3. *cercetarea probelor – perceperea lor de către instanța de judecată.* Mijloacele de cercetare a probelor sunt acțiunile procesuale grație cărora probele devin accesibile pentru perceperea și înțelegerea lor de către instanța de judecată și de către participanții la proces.
4. *aprecierea probelor* se face prin admiterea unor probe și respingerea altor probe, precum și argumentarea preferinței unor probe față de altele.

Codul de procedură civilă definește **probele** ca fiind elementele de fapt, dobândite în modul prevăzut de lege, care servesc la constatarea circumstanțelor ce justifică pretențiile și obiecțiile părților, precum și altor circumstanțe importante pentru justa soluționare a pricinii.

Așadar, dovezile reprezintă orice informație (date) despre faptele pe baza cărora instanța stabilește, în modul prevăzut de lege, existența sau lipsa împrejurărilor care justifică pretențiile din acțiune și obiecțiile părților, precum și alte împrejurări ce au importanță pentru justa soluționare a cauzei.

Aceste împrejurări pot fi stabilite prin următoarele mijloace de probație: explicațiile date de părți și de intervenienți, depozițiile martorilor, înscrisurile, dovezile materiale, concluziile experților și specialiștilor, înregistrările audio-video.

Calitatea actului de justiție depinde, în cea mai mare măsură, de modul de realizare a debaterilor publice și contradictorii. Lupta judiciară se realizează în cadrul debaterilor publice și pe baza probelor înfățișate sau a apărărilor de fond ori de procedură invocate de părți.

Regula rolului activ este opozabilă participanților la proces, titulari ai unui interes material și/sau procesual. Nemijlocit, Curtea Europeană a Drepturilor Omului, în jurisprudența sa privind admisibilitatea cererilor parvenite către Curte, statuează asupra necesității părților de a manifesta un rol activ în procesul realizării drepturilor sale. Procedura în fața Curții are un caracter contradictoriu. Astfel, părțile – reclamantul și pârâțul – trebuie să-și susțină argumentele atât în fapt, cât și în drept. În cazul în care o parte omite să propună probele sau informațiile solicitate de Curte ori să prezinte, din proprie inițiativă, informații pertinente, sau să dovedească, în alt fel, de lipsă de participare efectivă la procedură, Curtea poate trage, din comportamentul său, concluziile pe care le consideră adecvate.

În prezent, nu este suficient doar de a menționa motivele neprezentării (fără a prezenta dovezi). În orice caz, instanța trebuie să examineze îndeaproape toate obstacolele pentru parte și să amâne ședința doar din acel temei, ca excepție. În prim-plan trebuie să stea accelerarea procesului de judecată și respectarea termenului rezonabil de examinare a cauzei. [2, p. 34]

Explicațiile părților și intervenienților pot oferi instanței materiale importante, pentru determinarea obiectului probațiunii, cercului faptelor probatorii etc. [1, p. 13]

Nemijlocit în cererea de chemare în judecată se conțin unele explicații ale reclamantului asupra cunoștințelor cauzei, reclamantul fiind obligat să-și motiveze cerințele și să indice în cererea de chemare în judecată circumstanțele pe care acestea se bazează. Pârâțul la fel are posibilitatea de a oferi explicații (pentru a se apăra) înainte de începerea debaterilor judiciare, depunând o referință prin care pârâțul se expune asupra faptelor invocate de reclamant în cererea de chemare în judecată, referința care la fel poate indica la stabilirea anumitor fapte. [3, p. 14]

Obiectul probațiunii reprezintă ansamblul circumstanțelor de fapt pe care se întemeiază pretențiile și obiecțiile părților, precum și alte circumstanțe importante pentru justa soluționare a cauzei.

Toate dovezile și întregul proces de dobândire a probelor sunt îndreptate la stabilirea faptelor sau împrejurărilor ce au importanță pentru soluționarea pricinilor. Pot fi evidențiate trei grupe de fapte ce constituie obiect al probațiunii:

I gr. – faptele juridice cu caracter de drept material – stabilirea acestor fapte este necesară pentru aplicarea corectă a normei de drept material ce reglementează relația socială litigioasă între părți. Ex: pentru a determina dacă pârâțul datorează o anumită sumă de bani reclamantului, conform contractului de împrumut, este necesar a stabili dacă a fost sau nu încheiat acest contract, care este obiectul, termenul contractului, obligațiile părților. Aceste circumstanțe constituie baza obiectului probațiunii și necesită a fi neapărat constatate și elucidate pe deplin în fiecare cauză.

II gr. – faptele probatorii – sunt acele fapte care, fiind dovedite, permit prin deducție logică a face concluzia temeiniciei pretențiilor reclamantului. Ex: în acțiunea de recunoaștere a paternității, pârâțul poate face trimitere la așa fapte sau împrejurări ce confirmă lipsa îndelungată a acestuia la locul de domiciliu al reclamantei, în legătură cu ce se exclude prezența paternității;

III gr. – faptele ce au exclusiv importanță procesuală – de aceste fapte este legată exercitarea dreptului reclamantului de a înainta acțiunea, numai după respectarea procedurii prealabile când aceasta este cerută de lege, dreptul instanței de a suspenda sau amâna procesul, ori de a înceta procesul sau a scoate cererea de pe rol, când sunt prezente temeiurile prevăzute de lege pentru aceasta.

Deci, obiect al probațiunii servesc doar faptele juridice pe care se întemeiază pretențiile în cererea de chemare în judecată sau obiecțiile pârâțului – acele fapte la care indică norma de drept care urmează a fi aplicată, adică faptele juridice cu caracter de drept material.

Fiecare parte trebuie să dovedească împrejurările pe care le invocă drept temei al pretențiilor și obiecțiilor sale. Dovezile se prezintă de către părți și de către ceilalți participanți la proces în termenele prevăzute de lege pentru examinarea categoriilor respective de cauze. În cazuri excepționale, la cererea motivată a părților sau a altor participanți la proces, instanța de judecată este în drept să acorde un termen suplimentar pentru prezentarea dovezilor.

Circumstanțele care au importanță pentru soluționarea justă a pricinii sunt determinate definitiv de instanța judecătorească.

Partea care nu a exercitat pe deplin obligația de a dovedi anumite fapte este în drept să înainteze instanței judecătorești un demers prin care solicită audierea părții adverse în privința acestor fapte, dacă solicitarea nu se referă la circumstanțe pe care instanța le consideră dovedite. Instanța judecătorească este în drept să propună prezentarea probelor suplimentare. Efectul defavorabil al nedovedirii afirmațiilor referitoare la circumstanțele de fapt ale pricinii va cădea asupra părții sau altui participant care a avut posibilitatea și care trebuia să se asigure cu probă veridică.

Dacă, în procesul de adunare a probelor, apar dificultăți, instanța poate contribui la solici-tarea părților, la adunarea și prezentarea probelor necesare. În cererea de reclamare a probei trebuie să fie specificate proba și circumstanțele care ar putea fi confirmate/infirmate prin ea, locul aflării ei și cauzele care împiedică dobândirea probei. Instanța de judecată poate elibera un demers pentru obținerea probei.

Calea procedurală de obținere a mijlocului de probă sub formă de explicații ale participanților la proces, este reglementată la art. 214 Cod de procedură civilă al RM. Astfel, după prezentarea raportului asupra cauzei, instanța judecătorească ascultă explicațiile reclamantului și ale intervenientului care participă din partea reclamantului, ale pârâului și ale intervenientului care participă din partea pârâțului, precum și ale celorlalți participanți la proces.

Participantul la proces care nu se poate prezenta în ședința de judecată din cauza aflării peste hotarele Republicii Moldova, din cauza executării pedepsei în penitenciarele din Republica Moldova, din cauza internării într-o instituție medicală sau a dizabilităților locomotorii poate fi audiat prin intermediul videoconferinței, la cerere sau din oficiu. Audierea prin intermediul videoconferinței a participantului la proces are loc, după caz, la sediul misiunii diplomatice sau

al oficiului consular al Republicii Moldova, la sediul instituției penitenciare, al instituției medicale, al instituției de asistență socială, al autorității tutelare sau al organului de probațiune, care dispun de mijloace tehnice corespunzătoare și verifică identitatea participantului.

Conchidem că explicațiile părților și intervențiilor reprezintă mijlocul de probă cel mai dintâi supus examinării judecătorești, deoarece unele date și informații probante se conțin deja în cererea de chemare în judecată, iar datorită faptului că explicațiile emană de la persoanele interesate în proces, ele au gradul cel mai mare de risc de a fi false, instanța având obligația atenției și diligenței duble, atunci când se folosește de explicațiile părților sau terțelor persoane, pentru a stabili faptele invocate în proces.

În general, probațiunea judiciară este o activitate strict reglementată de lege și este introdusă între niște limite concrete. Această activitate este determinată de principiile procesuale civile și se detaliază pe tot parcursul procesului. Fiecare acțiune a instanței și a participanților la proces, în ceea ce privește acumularea, prezentarea, examinarea și aprecierea probelor, se supune unor reguli procesuale generale ale probațiunii, cum ar fi relevanța și admisibilitatea probelor.

În cadrul activităților desfășurate de instanță pentru aflarea adevărului în pricinile cercetate, aceasta trebuie mai întâi să examineze admisibilitatea probelor, să le administreze pe cele încuviințate, și apoi, cu ocazia deliberării, să aprecieze probele care au fost administrate.

Instanța judecătorească apreciază probele după intima ei convingere, bazată pe cercetarea multiaspectuală, completă, nepărtinitoare și nemijlocită a tuturor probelor din dosar în ansamblul și interconexiunea lor, călăuzindu-se de lege. Niciun fel de probe nu au pentru instanța judecătorească o forță probantă prestabilită fără aprecierea lor. Fiecare probă se apreciază de instanță privitor la relevanța, admisibilitatea, veridicitatea ei, iar toate probele, în ansamblu, privitor la legătura lor reciprocă și suficientă pentru soluționarea cauzei.

Părțile și alți participanți la proces au dreptul de a prezenta orice probe pe care le consideră întemeiate în vederea susținerii pretențiilor din acțiune sau obiecțiilor împotriva acțiunii. Însă toate aceste persoane pot comite erori în vederea alegerii și prezentării unei sau altei probe sau intenționează să ducă în eroare și să sustragă atenția judecătii cu probe neîntemeiate.

Pertinența probelor e o condiție legală, exprimând cerința ca instanța de judecată să rețină spre examinare numai acele probe prezentate, care au importanță pentru soluționarea pricinii, ce au legătură cu obiectul probei, confirmă, combat ori pun la îndoială concluziile referitoare la existența sau inexistența de circumstanțe, importante pentru soluționarea justă a cauzei.

Prin urmare, pentru a determina dacă o probă este relevantă sau nu, trebuie să clarificăm care circumstanțe pot fi dovedite cu ajutorul acestei probe, după care verificăm dacă aceste circumstanțe fac parte din obiectul probațiunii în cauza dată. Astfel, prin relevanță se subînțelege legătura causală între conținutul probei și obiectul probațiunii.

Regula relevanței obligă instanța de judecată să primească în proces doar acele probe prezentate care au importanță pentru soluționarea pricinii, deci să fie în legătură cu litigiul. Probele au legătură cu litigiul, atunci când ele au legătură cu circumstanțele invocate în acțiune și care fac obiectul probațiunii. Sarcina instanței constă-n aceea că ea va lua toate măsurile posibile pentru a atrage în proces toate probele necesare, care au legătură cu litigiul și totodată să nu admită aglomerarea litigiului cu materiale și date factice, care nu au legătură cu cauza.

Proba, pentru a fi reținută la o speță concretă, trebuie să fie concludentă, adică să conducă la soluționarea litigiului. Instanța încuviințează o probă doar dacă consideră că ea va duce la dezlegarea pricinii. O probă concludentă este întotdeauna și o probă relevantă. Într-adevăr, o probă, care nu este în legătură cu obiectul procesului, nu poate conduce la soluționarea acestuia.

Dacă relevanța probelor se referă la conținutul probei, la informația pe care o utilizăm, atunci admisibilitatea mijloacelor de probație are incidență asupra formei procesuale, referindu-se la mijloacele de probație.

Admisibilitatea mijloacelor de probație este o regulă care limitează folosirea mijloacelor de probație, stabilind că împrejurările pricinii, care după lege trebuie să fie confirmate cu anumite mijloace de probă, nu pot fi confirmate cu niciun fel de alte mijloace de probă.

Admisibilitatea probelor, prin prisma prevederilor art.122 CPC al RM, presupune, în primul rând, regula în baza căreia instanța de judecată poate folosi doar acele mijloace de probă, care sunt prevăzute de lege – explicațiile părților, depozițiile martorilor etc. Alte mijloace de probă, neprevăzute de lege, instanța nu are dreptul să le admită. Însă, în procesul civil, regula admisibilității mai are un înțeles, și anume că acele circumstanțe ale cauzei civile care, conform legii, trebuie să fie confirmate prin anumite mijloace de probă, nu pot fi confirmate cu niciun fel de alte mijloace de probă.

Admisibilitatea probelor se determină în conformitate cu legea în vigoare la momentul eliberării lor. În ceea ce privește regula admisibilității, e necesar de a respecta două condiții:

1) condiția utilizării numai a mijloacelor de probațiune prescrise de lege pentru dovedirea circumstanțelor respective (admisibilitate pozitivă) sau interzicerea utilizării unor mijloace de probațiune (admisibilitate negativă);

2) condiția respectării regulilor de procedură cu privire la colectarea, prezentarea și administrarea lor.

Se consideră inadmisibile probele ce nu au fost prezentate de participanții la proces până la data stabilită de judecător, cu excepția cazurilor prevăzute de lege.

Regula admisibilității mijloacelor de probațiune are pentru instanță un caracter imperativ (obligatoriu). Aplicarea greșită a acestei reguli în cadrul efectuării probației poate duce la emiteria de către instanța de judecată a unei hotărâri ilegale și neîntemeiate.

Administrarea probelor se face în fața instanței de judecată în ordinea în care aceasta consideră că pot contribui la soluționarea pricinii. Dovada și dovada contrarie vor fi examinate (administrare) în același timp.

De la regula că administrarea probelor se face direct de către instanța care soluționează pricina sunt anumite excepții: delegațiile judiciare și asigurarea dovezilor.

În cadrul dezbaterilor judiciare, probele se cercetează într-o anumită consecutivitate. Conform regulii generale, ulterior ascultării explicațiilor participanților la proces, instanța de judecată cercetează probele după următoarea consecutivitate legală generală, dacă o altă consecutivitate nu a fost stabilită cu acordul părților - audierea martorilor, cercetarea înscrisurilor, cercetarea probelor materiale, reproducerea înregistrărilor audio-video și cercetarea lor, cercetarea concluziilor expertului, specialistului, a concluziilor autorităților publice.

Importanța formalităților reglementate de legea procesual civilă în materia cercetării probelor rezidă în faptul că, pentru realizarea sarcinilor sale de înlăptuire a justiției, instanța de judecată este obligată pentru a emite o hotărâre corect motivată și obiectivă, să examineze doar acele probe care pot contribui în realitate la aceasta.

Proba care nu a fost prezentată la etapa de pregătire a cauzei pentru dezbateri nu va mai putea fi administrată pe parcursul procesului decât în cazul în care: participantul a fost în imposibilitate de a prezenta proba în termen; administrarea probei nu duce la întreruperea ședinței.

După examinarea tuturor probelor, președintele ședinței de judecată clarifică dacă participanții la proces nu solicită completarea materialelor din dosar în condițiile art. 119¹ alin. (4) CPC al RM. Proba prezentată după faza de pregătire a cauzei pentru dezbateri judiciare care determină întreruperea ședinței se administrează dacă este acceptată de partea adversă. Aceasta are dreptul la proba contrară în termenul stabilit de instanță numai asupra aceluiași aspect pentru care s-a admis proba invocată.

Aprecierea probelor. Instanța de judecată apreciază dovezile după intima ei convingere, întemeiată pe cercetarea sub toate aspectele, completă și obiectivă, în ședință, a tuturor împrejurărilor pricinii în ansamblul lor, călăuzindu-se de lege. Niciun fel de dovezi nu au pentru instanța de judecată o forță probantă de mai înainte stabilită.

Fiecare probă se apreciază de instanță privitor la relevanța, admisibilitatea, veridicitatea ei, iar toate probele, în ansamblu, privitor la legătura lor reciprocă și suficientă pentru soluționarea cauzei.

Ca rezultat al aprecierii probelor, instanța de judecată este obligată să reflecte în hotărâre motivele concluziilor sale privind admiterea/respingerea unor probe, precum și argumentarea preferinței unor probe față de altele.

Proba este declarată ca fiind veridică dacă instanța constată, prin cercetare și comparare cu alte probe, că datele pe care le conține corespund realității.

Bibliografie:

1. CHIRONACHI, VI. Probele și probațiunea în procesul civil [on line] [citat 05.09.2020]. Disponibil: <https://ru.scribd.com/doc/307202291/Probe-Si-Probațiunea-in-Procesul-Civil>
2. DELCHEVA, V. *Consiliul Superior al Magistraturii, Banca Mondială. Accelerarea procedurilor în instanțele judecătorești. Analiză cu recomandări de îmbunătățire a situației*. Chișinău: „Elan Inc.” SRL, 2009
3. GINOSSAR, S. Elementele probei judiciare în sistemul englez. In: *Revista de drept internațional comparat*. Bruxelles, 1965, nr. 1-2, p.200. apud: CHIRONACHI, Vladimir. Probele și probațiunea în procesul civil [on line] [citat 05.09.2020]. Disponibil: <https://ru.scribd.com/doc/307202291/Probe-Si-Probațiunea-in-Procesul-Civil>
4. STOENESCU, I., ZILBERȘTEIN, S. *Drept procesual civil. Teoria generală*. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1983. ISBN 978-606-673-514-8

CZU 347.71:341:004

UTILIZAREA TEHNOLOGIILOR INFORMAȚIONALE ÎN DOMENIUL ARBITRAJULUI COMERCIAL INTERNAȚIONAL: PERSPECTIVE ȘI PROVOCĂRI

Diana LAZĂR, dr., lect. univ.

Facultatea de Drept,

Universitatea de Stat din Moldova

Abstract: *The international pandemic caused by the COVID-19 virus has impacted many areas of activity, including the international commercial arbitration. In the midst of the lockdown, the use of information technology in the arbitral proceedings has unveiled the potential of the online alternative dispute resolution methods, which respond to business needs for continued dispute resolution. Still, the use of technologies and the online proceedings may result into legal issues related to the efficiency of the arbitral award and the arbitral proceedings, since the ultimate role of the arbitration is to give effect to an enforceable arbitral award.*

Keywords: *ODR, online arbitration, online alternative dispute resolution, e-arbitration.*

Arbitrajul internațional, afirma Prof. Pierre Lalive, este „opera practicienilor, dar și a judecătorilor și a cercetătorilor” [15, pp. 15-26], or principalele evoluții ale instituției arbitrajului comercial internațional și a procedurii de arbitraj în general, se datorează activității, implementării practice și accepțiunii pe care participanții la actul de arbitraj o conferă acestuia. Procesul dezvoltării instituției arbitrajului este o continuă căutare a unui compromis între procesele formale, contencioase, axate pe protejarea și valorificarea dreptului de acces la justiție și dezideratele de celeritate, specificitate și grijă pentru performanța comercială a afacerilor și adaptarea la contextul modern cu o evoluție mai alertă în ultimele decenii. De-a lungul secolelor, instituția arbitrajului comercial internațional a trecut prin diverse metamorfoze, finalitatea primară fiind satisfacerea necesităților *societas mercatorum*, adică conglomeratul de actori ai comerțului internațional, principalii beneficiari și solicitanți ai acestei forme de justiție alternativă a instanțelor jurisdicționale de stat.

Pandemia provocată de virusul Covid-19 a supus unor noi provocări activitatea de înfăptuire a justiției, iar arbitrajul comercial internațional s-a confruntat cu solicitarea de a demonstra capacitatea sa de flexibilitate, inovare și adaptare la noile condiții de instrumentare la distanță a procedurii de arbitraj. Tehnologiile informaționale au penetrat de cel puțin două decenii organizarea arbitrajelor comerciale internaționale, însă, doar ca o măsură suplimentară, solicitată de părți, fie ca o modalitate de soluționare a litigiilor pentru cauze de mică valoare, fie pentru unele tipuri de litigii specifice (numele de domenii internet etc.).

În condiția pandemiei, dar și a sistării, timp de aproape 3 luni, între martie și iunie 2020, a activităților cu prezența fizică, în marea majoritate a țărilor lumii, instituțiile permanente de

arbitraj au restricționat interacțiunea cu secretariatul lor, au restricționat ținerea ședințelor față-în-față cu părțile și tribunalul arbitral și au recurs la măsuri sanitare de protecție și prevenție. În condițiile respectării dreptului părților la un proces echitabil și a cerințelor inerente eficacității actului de justiție prin arbitraj, continuarea procedurilor arbitrale a devenit însă imperativă, chiar și în condiții restrictive de interacțiune personală directă. Aceasta a condus la dinamizarea utilizării de tehnologii informaționale, la analizarea locului și impactului utilizării noilor tehnologii asupra condițiilor de eficacitate a actului de arbitraj în sine, dar și la cercetări privind sfidările de ordin juridic și funcțional generate de acest nou context.

A. Precizări definiții privind arbitrajul comercial internațional

Arbitrajul comercial internațional este considerat metoda de predilecție pentru soluționarea litigiilor survenite din raporturi de comerț internațional. Justiție privată, de origine contractuală și cu funcții jurisdicționale, arbitrajul constituie astăzi o realitate juridică omniprezentă: este consfințit prin instrumentele de reglementare internaționale și naționale; investit prin convenție arbitrală în virtutea principiului autonomiei de voință de subiecții de drept privat, în special de comercianți; acceptat și integrat prin jurisprudența evolutivă și din ce în ce mai uniformizată a instanțelor de drept comun și propagat de organizații internaționale interguvernamentale.

Într-o continuitate logică, proprie naturii juridice a arbitrajului, performanța acestuia se întemeiază pe eficacitatea a două socluri constitutive: convenția arbitrală, izvor de competență și drept aplicabil, semn al naturii contractuale a arbitrajului, și sentința arbitrală, finalitate și scop intrinsec al misiunii arbitrilor, purtătoare de dispozitiv înfăptuitor de justiție pentru părți, semn al caracterului jurisdicțional atribuit instituției arbitrale. Astfel, eficacitatea actului de arbitraj constituie gajul existenței și dezvoltării arbitrajului, or producerea efectelor juridice proprii sentinței arbitrale este supusă recunoașterii de drept a acestor efecte și admiterea lor, aceasta fiind o prerogativă exclusivă a statului, în virtutea principiului suveranității și a teritorialității legilor [6, pp. 12-13]. Arbitrajul comercial există pentru „a servi omului de afaceri” și, dacă nu ar reuși să atingă acest scop, nu ar merita să fie obiect de studiu. [16, p.86]

În cazul când actul de arbitraj nu corespunde cerințelor de eficacitate impuse în context internațional, dar și național, acesta riscă să își dizolve utilitatea sa, consacrată în ultimul secol. Astfel, recurgerea la tehnologii informaționale în procesul arbitral poate răspunde provocărilor de celeritate, de inovare, dar cât sunt acestea de compatibile cu standardul de eficacitate pe care trebuie să îl asigure arbitrajul comercial internațional părților, precum și statelor în care aceste efecte vor solicita recunoaștere și executare?

Pornind de la principiul *In Favorem Arbitrandum*, obiectivul instanțelor arbitrale și, implicit, al arbitrilor și părților este orientat spre a atinge o eficiență și eficacitate maximă a actului de arbitraj. Eficacitatea arbitrajului urmărește, în principal, realizarea scopurilor reale ale acestuia conform legii, adică producerea efectelor așteptate de părți și calitatea realizării acesteia; iar în căutarea eficienței ne vom preocupa de rentabilitatea și buna operaționalitate a șirului de acțiuni întreprinse de la înaintarea unei cereri de arbitraj până la pronunțarea unei sentințe arbitrale sau chiar până la executarea benevolă sau silită a acesteia, ceea ce reprezintă punctul culminant al actului de înfăptuire a justiției. Acest obiectiv de eficacitate internațională a sentințelor arbitrale străine este piatra de temelie a Convenției de la New York din 1958 privind recunoașterea și executarea sentințelor arbitrale străine, care a instituit un cadru internațional uniformizat, considerat, pe bună dreptate, „sistemul cel mai evoluat, înlocuind arbitrariul prin obiectivitate” [4, pp. 13-6]. La 62 ani de la semnarea Convenției, sistemul convențional reglementat rămâne a fi omogen, coerent și cu aplicabilitate extinsă, în 165 state³. Sistemul Convenției de la New York este caracterizat prin specificitatea normelor, instituțiilor juridice, a subiecților și domeniului de aplicare, dar și prin capacitatea de a genera principii și practici de aplicare uniformizate, toate contribuind la asigurarea unui circuit internațional al efectelor sentințelor arbitrale [14, p. 48].

³ Conform datelor: https://uncitral.un.org/en/texts/arbitration/conventions/foreign_arbitral_awards/status2 Consultat la 9 octombrie 2020.

Problematicile actuale privind utilizarea tehnologiilor informaționale, a noilor metodologii de instrumentare a procedurii arbitrale, în contextul pandemiei cauzate de virusul Sars-cov-2, nu sunt prevăzute direct de normele tratatului, ceea ce suscită necesitatea de interpretare a normelor convenției, prin prisma contextului modern, pentru a determina aplicarea cerințelor de regularitate ale Convenției. Or, o sincronizare internațională a accețiunilor și tratărilor aduse normelor convenției, în coroborare cu normele de actualitate din dreptul internațional și dreptul național, pot crea un context de aplicare continuă a tratatului internațional de referință.

B. Cadrul normativ și utilizarea tehnologiilor informaționale și metodelor online în arbitrajul comercial internațional

Conceptul de soluționare online a disputelor nu este unul nou, fiind în centrul atenției cercetătorilor, al practicienilor, dar și al forurilor internaționale specializate, încă din 1996, când Comisia Organizației Națiunilor Unite pentru Dreptul Comerțului Internațional (UNCITRAL) a elaborat prima ediție a Legii model privind comerțul electronic [7]. De asemenea, Legea model privind comerțul electronic din 1996, Legea model privind semnăturile electronice din 2001 sau Principiile UNIDROIT privind contractele de comerț internațional din 2010, cu modificările din 2016, sunt relevante pentru reglementarea e-arbitrajelor. Arbitrajul online, sau e-arbitrajul, se poate prevala de prevederile Legii model UNCITRAL privind arbitrajul comercial internațional, emisă în 1985, cu modificările din 2006, text preluat în zeci de legislații naționale, inclusiv de Republica Moldova, Ucraina, Federația Rusă etc. Convenția de la New York din 1958 cu privire la recunoașterea și executarea sentințelor arbitrale străine are o convergență asupra arbitrajului online sau procedurii arbitrale electronice, constituind standardul internațional de regularitate pentru producerea efectelor extrateritoriale a sentințelor arbitrale străine.

După o serie de lucrări și convenții intermediare referitoare la comunicațiile electronice în soluționarea alternativă a litigiilor comerciale, în 2017, UNCITRAL a emis o „*Notă tehnică privind soluționarea online a disputelor*” [8]. Potrivit acestei note, un sistem online de soluționare a disputelor trebuie să respecte următoarele principii esențiale: echitate, respectarea dreptului la un proces echitabil, transparență și responsabilitate. Se conștientizează totodată că, odată ce numărul tranzacțiilor în comerțul electronic a crescut vertiginos, implicând persoane fizice sau întreprinderi mici și mijlocii, se impune necesitatea de a dezvolta sisteme on-line credibile, simple, rapide și eficiente, dar și accesibile în privința costurilor [13, p.445].

Arbitrajul online a început a fi pe larg utilizat pentru litigiile privind numele de domeniu, sub auspiciile Corporației de atribuire a numelor și numerelor în internet („ICANN”), cu peste zece mii de litigii soluționate. Uniunea Europeană a avansat implementarea metodelor online de soluționare a litigiilor în materie de dreptul consumatorilor [20] și crearea unei platforme online de soluționare a litigiilor, dar și pentru cererile cu valoare redusă [21].

Arbitrajul online, denumit și „e-arbitraj” sau „arbitraj prin internet” este un component major al categoriei de „metode online de soluționare a disputelor”. Arbitrajul on-line poate fi definit ca fiind un proces arbitral organizat integral on-line, cu utilizarea tehnologiilor informaționale pentru desfășurarea etapelor de procedură arbitrală [8]. Audierile, dezbaterile și susținerile, prezentarea probelor, audierea martorilor și a experților, depunerea documentelor – toate acestea se pot desfășura on-line, la distanță, prin utilizarea videoconferințelor, a tehnologiilor de vizualizare, transmisiune, traducere sincronă etc.

Avantajele arbitrajului online includ diminuarea costurilor, celeritatea procesului, excluderea problemelor de logistică etc. Dezavantajele presupun absența interacțiunii față-în-față, dar și precaritatea adusă eficacității sentinței arbitrale emise. Arbitrajul comercial internațional este supus obligației de respectare a principiului de contradictorialitate, dreptului la un proces echitabil, capacitatea justițiabilului de a-și prezenta efectiv cauza și a cerințelor de eficacitate prevăzute de *lex arbitri* sau legea sediului arbitrajului.

Arbitrajul online poate fi organizat între companii sau societăți comerciale, fiind denumit arbitraj „B2B”, „*business to business*” sau între societăți și consumatori, adică „B2C”, „*business to consumer*”. Din 2016, odată cu lansarea tehnologiei *blockchain*, s-a conturat o nouă formă a

arbitrajului la distanță, denumite „*arbitrajele blockchain*”. Această nouă tehnologie capătă amploare grație potențialului său de a asigura un înalt grad de credibilitate. Inițial utilizată pentru emisiunea de crypto-valută, tehnologia *blockchain* impune ținerea unei trasabilități imposibil de a fi alterată sau modificată, deoarece înregistrează o serie de operațiuni, în ordinea survenirii, cu toate informațiile critice, care se stochează într-un număr mare și nedeterminat de servere și locații ceea ce o face imposibil de a fi coruptă [9]. Specifice acestei tehnologii, platformele de arbitraj online „*Kleros*”, „*ArbBlock*” sau „*CodeLegit*” cuprind reguli specifice arbitrajului, proceduri scrise, dar și liste proprii de arbitri, autorități de nominare etc.

Multe dintre instituțiile repute de arbitraj, precum Institutul de Arbitraj Internațional din Stockholm, Curtea de Arbitraj Internațional de la Paris, Centrul de Arbitraj Internațional din Hong Kong, Curtea de arbitraj comercial internațional de pe lângă Camera de Comerț a Federației Ruse, dar și ICSID (Centrul internațional de reglementare a disputelor de investiții), dispuneau de reguli privind desfășurarea online a proceselor arbitrale, de sisteme de gestionare a cauzelor arbitrale, de platforme proprii de instrumentare a procedurilor, de organizare a audierilor și dezbaterilor, dar și de sisteme de securitate informațională și, mai nou, de proceduri de protecție a datelor cu caracter personal și a confidențialității procesului arbitral online.

În 2020, imediat după declanșarea pandemiei, a fost publicat Protocolul de la Seul privind conferințele video în arbitrajul internațional [23], precum și Protocolul privind securitatea cibernetică în arbitrajul internațional [12], și alte documente de *soft-law* care dezvoltă standarde și practici pentru instrumentarea procesului arbitral în regim online [24, pp. 68-71].

Protocolul de la Seul reprezintă un îndrumar privind examinarea online a martorilor, dar nu reprezintă un ghid complet privind organizarea unui arbitraj online. Anexa 1 a Protocolului de la Seul cuprinde specificații tehnice utile privind selectarea unei tehnologii informaționale ideale din punct de vedere tehnic, pentru arbitrajul comercial internațional. Protocolul privind securitatea cibernetică în arbitrajul internațional, elaborat de ICCA (Consiliul pentru Arbitrajul Comercial Internațional), urmărește oferirea unui cadru rezonabil de măsuri de securitate a informației pentru cauze arbitrale individuale, a unor recomandări practice privind analiza riscurilor de securitate și identifică modalități de gestionare a acestor riscuri.

În perioada declarării situației excepționale cauzate de pandemia Covid19, între lumile martie – iunie 2020, majoritatea instituțiilor permanente de arbitraj comercial internațional s-au reorientat spre utilizarea tehnologiilor informaționale în activitatea lor. Potrivit misiunii sale juridiciale, stabilite inclusiv prin prevederile regulamentelor instituțiilor de arbitraj permanente, tribunalul arbitral și secretariatele au obligația de a organiza procedurile arbitrale într-un mod eficient, cât mai bine organizat din perspectiva timpului, a costurilor și a eficacității actului de arbitraj. [11] Prof. Th.E. Carbonneau [5, p.38] evidențiază că sentința arbitrală apare ca un act final de *functus officio*, ce încheie activitatea și desesizează de competență tribunalul arbitral, având, în final, sarcina de a demonstra eficiența activității juridiciale arbitrale, iar autorii A. Redfern și M. Hunter atribuie misiunea respectivă arbitrilor, care „trebuie să depună toate eforturile” pentru ca sentința să își poată produce efectele [19, nota 10-06].

Astfel, în condițiile extraordinare de restricționare a interacțiunii fizice și de limitare a întrunirilor față-în-față, este evidentă acționarea întru adaptarea mijloacelor și tehnicilor la noul context de actualitate, cu facilitarea organizării în continuare a actului de justiție, în aceleași condiții de eficacitate și de respectare a standardelor unui proces echitabil, însă în condiții de maximă siguranță epidemiologică. Reacția și acțiunile întreprinse în rezultatul declanșării pandemiei în martie 2020 de cele mai recunoscute instituții permanente de arbitraj comercial internațional sunt elocvente în acest sens:

Curtea de Arbitraj Internațional de pe lângă Camera Internațională de Comerț de la Paris (ICC) a emis în aprilie 2020 o „*Notă cu recomandări și protocole privind măsuri de gestionare a efectelor pandemiei Covid-19*” [10], pentru continuarea procedurilor arbitrale și organizarea activităților Curții. Curtea a stabilit tehnici de management a cauzelor pentru a face arbitrajul mai eficient și echitabil, fiind interpretate normele Regulamentului de arbitraj în sensul utilizării

tehnologiilor informaționale, a modalităților virtuale de comunicare și distribuire a materialelor, documentelor și actelor procedurale. Astfel, potrivit art.3, alin.(2) al Regulilor ICC de Arbitraj, este admisibilă depunerea cererii de arbitraj și a documentelor aferente în formă electronică, termenii de referință pot fi semnați electronic, iar notificările secretariatului, și din partea părților pot fi instrumentate integral prin mijloace electronice. Cu privire la sentința arbitrală, Curtea Internațională de Arbitraj a ICC indică că, atunci când *lex arbitri* impune cerințe obligatorii privind forma sentinței arbitrale, părțile pot să convină ca sentințele să fie semnate de arbitri și părți, ori fiecare dintre ele să semneze câte un exemplar, acestea urmând a fi adunate împreună într-un singur document, care va fi trimis ca document electronic părților, ceea ce permite înregistrarea notificărilor. Totuși, părțile sunt încurajate să convină prin convenție despre emiterea unei sentințe electronice. Organizarea audierilor și dezbaterilor arbitrale trebuie să fie decisă de tribunalul arbitral, secretariat și părți, în fiecare caz în parte. Dacă părțile convin la organizarea sesiunilor virtuale, acestea urmează să agreeze și să stipuleze detalii tehnice și organizaționale pentru buna implementare a sesiunilor virtuale. Dacă însă tribunalul arbitral dispune organizarea audierilor și dezbaterilor prin sesiuni virtuale, fără acordul părților, tribunalul arbitral trebuie să analizeze dacă o asemenea încheiere sau ordin de procedură va fi sau nu executoriu conform art.42 al Regulamentului ICC de arbitraj și al prevederilor *lex arbitri*.

Pentru organizarea de videoconferințe, ICC recomandă o serie de platforme opționale, printre care: *Microsoft Teams, Skype for Business, Zoom, GoToMeeting, Vidyocould* etc., care permit conectarea mai multor părți în videoconferință, conțin funcționalități audio și video, modalități de distribuire a vizibilității ecranelor etc. Anexa I a Notei ICC cu recomandări cuprinde o listă de verificare pentru protocolul privind audierile virtuale în cadrul arbitrajului ICC. [10]

Un aspect critic, inerent utilizării platformelor de videoconferință, îl constituie securitatea cibernetică a acestora, ceea ce afectează atributul confidențialității, aflat în corolarul avantajelor atribuite arbitrajului comercial internațional. Obligația de confidențialitate este activă și plinar executorie pentru părți și tribunalul arbitral, inclusiv și pentru audierile online. Totuși, înregistrarea online, video, audio a sesiunilor virtuale de audieri sau dezbateri urmează a fi supusă convenției părților și consemnată în procesul verbal al ședinței. Unele cerințe minime de criptare sunt recomandate pentru a proteja integritatea și securitatea audierilor virtuale contra unor piraterii sau accesului ilicit.

Nota ICC cu recomandări privind măsurile de minimizare a impactului pandemiei Covid-19 cuprinde modele de convenție privind confidențialitatea audierilor virtuale, privind eticheta online, privind cerințe de organizare a unui proces echitabil, în condiții online, precum și cu referire la prezentarea probelor, examinarea martorilor și experților în procesul de arbitraj online.

Curtea Internațională de Arbitraj de la Londra (LCIA), Centrul Internațional de Reglementare a Litigiilor din investiții (ICSID), Centrul de Arbitraj Comercial din Hong Kong (HKIAK), Centrul Internațional pentru soluționarea litigiilor din Seul, Curtea de Arbitraj Comercial Internațional de pe lângă Camerele de Comerț și Industrie ale Ucrainei, Federației Ruse, de asemenea au inițiat protocoale interne de organizare a procedurilor arbitraje prin utilizarea mijloacelor tehnologiei informației, platformelor online accesibile pentru buna funcționare a instituțiilor respective.

C. Platformele de gestionare online a cauzelor arbitrale

Camera de Comerț de la Stockholm (SCC) a implementat digitalizarea procedurilor arbitrale ale Institutului de Arbitraj sub auspiciile sale încă din 2013, ceea ce a permis Curții să fie perfect funcțională pe perioada restricțiilor impuse în pandemie. În acest sens, o platformă digitală sigură (www.perma.cc) a fost dezvoltată și pusă în funcțiune încă din septembrie 2019. Platforma servește pentru comunicarea între părți, tribunalul arbitral și secretariat, pentru distribuirea materialelor și documentelor, pentru notificările și încheierile procedurale, dar și pentru încărcarea dovezilor etc., precum și pentru organizarea audierilor pe cauzele instrumentate în SCC. Această platformă este susținută de protocoale de securitate cibernetică de standard înalt și a fost pusă la dispoziție gratuit inclusiv pentru arbitrajele ad-hoc, ca serviciu complementar al SCC în timpul pandemiei.

Reușita demonstrată de Institutul de arbitraj de pe lângă Camera de Comerț din Stockholm prin instrumentarea cauzelor arbitrale pe o platforma digitală, special dezvoltată și construită potrivit standardelor de securitate, de protecție a datelor cu caracter personal, de asigurare a confidențialității, de menținere a standardelor privind organizarea unui proces echitabil, cu asigurarea unei eficacități de timp, costuri și eforturi a constituit un model de referință în perioada pandemiei. În consecință, mai multe companii specializate în servicii aferente cauzelor arbitrale, dar și instituții permanente de arbitraj s-au angajat în examinarea pre-rechizitelor pentru o „platformă de gestionare online a cauzelor arbitrale”, care ar corespunde principiilor și cerințelor specifice procesului arbitral.

Potrivit proiectului „Protocolului privind gestionarea online a cauzelor în arbitrajul internațional”, elaborat de grupul de lucru pentru adoptarea tehnologiilor în arbitrajul internațional, [18], o platformă de e-arbitraj ar trebui să cuprindă următoarele secțiuni de funcționalitate:

- a) *Depunere electronică a documentelor* – platforma trebuie să ofere posibilitatea părților de a depune, schimba, transmite, distribui documente, dovezi, acte prin intermediul unui serviciu accesibil prin intermediul platformei, cu evitarea cazurilor când capacitatea de recepție a emailurilor este limitată, când anumite documente nedescărcate în timpul alocat sunt perimate și pierdute, ori când afluența expedierilor poate crea confuzie și lipsa de trasabilitate a documentelor și probelor.
- b) *Depozitar de documente* – platforma va acorda accesul permanent doar părților și reprezentanților acestora, secretariatului și arbitrilor; poate fi menținut pe toată perioada procedurii arbitrale, prin acces online, în regim „cloud”, sau cu posibilitatea de a înregistra fișierele pe serverele părților.
- c) *Sistem de gestionare „cap-coadă”* – această evidență a trasabilității acțiunilor referitoare la o cauză arbitrală va cuprinde atât acțiunile de schimb de documente, de date, de notificări, înregistrarea datei, orei, acțiunii privind vizualizarea, recepționarea, reacționarea la o anumită notificare, corespondență, acțiune procesuală etc. Sistemul de trasabilitate va permite și funcționalitatea de a avea cutii de mesagerie private între părți, de consultare separată etc. Acest sistem de gestionare trebuie să fie proiectat „cap-coadă”, de la prima interacțiune cu platforma, până la încheierea procedurilor arbitrale. Alinierea tehnologiei *blockchain* la acest sistem ar putea acorda un plus de certitudine și opozabilitate instrumentărilor electronice a cauzelor în arbitraje online.
- d) *Soluționarea online a litigiilor* – o etapă distinctă în care se vor consolida funcționalități suplimentare pentru a asigura organizarea sesiunilor video, audierilor, a interactivității și contradictorialității în procesul arbitral.

Protecția datelor și securitatea cibernetică se va asigura prin criptarea informațiilor, iar gestionarul platformei trebuie să dețină controlul asupra cheilor de criptare. Standardele de securitate cibernetică recomandate sunt ISO27001, ISO27017, ISO27018. Dreptul de acces la datele păstrate pe serverele platformei urmează a fi supuse categoriei de acces, conform statutului procesual, dar și perioadei de timp stabilite, conform unor parole de acces. Platforma trebuie să dețină protocoale pentru a arhiva documentele șterse, pentru a le putea reutiliza dacă eliminarea a avut loc accidental.

În plus, în jurisdicțiile naționale, instituțiile arbitrale permanente se vor supune inclusiv prevederilor legislației cu privire la protecția datelor cu caracter personal. În Uniunea Europeană, începând cu mai 2018, a intrat în vigoare Regulamentul (UE) 2016/679 al Parlamentului European și al Consiliului din 27 aprilie 2016 privind protecția persoanelor fizice în ceea ce privește prelucrarea datelor cu caracter personal și privind libera circulație a acestor date [22], iar alte state dispun de reglementări proprii în această privință.

D. Considerațiuni privind eficacitatea arbitrajului comercial internațional online

Convenția de la New York din 1958 cu privire la recunoașterea și executarea sentințelor arbitrale străine stabilește condițiile de regularitate pentru producerea efectelor juridice ale convențiilor arbitrale și ale sentințelor arbitrale străine. Arbitrajul online și subsecvent, procedura

arbitrală electronică trebuie să respecte cerințele stabilite de Convenția de la New York din 1958, acestea fiind aplicabile în 159 state ale lumii, asigurând astfel eficacitatea sentințelor arbitrale emise. Convenția de la New York din 1958 stipulează regulile materiale pentru încuviințarea efectelor extrateritoriale ale sentințelor arbitrale străine, reguli ce pot constitui temeiuri de refuz al recunoașterii și executării sentințelor arbitrale străine pe teritoriul oricărui din statele parte la Convenție. În art. V al Convenției se reglementează restrictiv 5 temeiuri care pot fi invocate de pârât și altele 2 ce pot fi invocate de pârât și *ex officio* de instanță pentru a refuza efectele sentințelor arbitrale străine. De asemenea, Convenția stipulează un regim internațional de eficacitate a convenției de arbitraj, printr-o normă materială de la art. II ce prevede condiția de formă scrisă și efectele atât ale clauzei compromisorii, cât și ale compromisului. [25, p. 7] Pe lângă meritul de a fi uniformizat cerințele pentru eficacitatea internațională a sentințelor, tratatul internațional instituie un standard unic de control al regularității sentințelor arbitrale străine, supus unor reguli stricte de interpretare și aplicare, inclusiv principiul *in favorem arbitrandum, in favorem executionem*, prezumția de regularitate etc.

Cele mai esențiale problematici relevate de arbitrajul online, sau e-arbitraj, sub aspectul eficacității actului de arbitraj comercial internațional cuprind: eficacitatea convenției arbitrale încheiată prin mijloacele comunicațiilor electronice, respectarea condiției de asigurare a respectării drepturilor la un proces echitabil părților în procesul arbitral și prevalarea de mijloace egale de apărare a drepturilor și intereselor, asigurarea contradictorialității în procedura arbitrală online, respectarea voinței părților privind formarea tribunalului arbitral, organizarea procedurii arbitrale. În plus, abaterile ce țin de principiul general de procedură *audi et alteram partem*, adică dreptul părților la un proces echitabil, sau principiul contradictorialității, pot constitui motiv de invocare a limitei de ordine publică, în temeiul lit.a), alin.(2), art. V al Convenției de la New York din 1958.

Chiar dacă arbitrajul online a fost propulsat în centrul atenției din cauza pandemiei, utilitatea și necesitatea noilor tehnologii informaționale în arbitrajul comercial internațional a fost demonstrată, fiind solicitate garanții și standarde care vor asigura eficacitatea instituției arbitrale în noul context de digitalizare a metodelor alternative de soluționare a litigiilor. Convenția de la New York are prerogativa de a fi instituit un cadru internațional uniformizat de circulație internațională a sentințelor arbitrale. În noul context, se invocă provocator sintagma expresedintelui Curții Internaționale de Justiție, judecătorul Stephen Schwebel privind Convenția de la New York, "*It works.*" („Lucrează”), dar, în acest caz, cu semnul întrebării. [3, p. 21]

Bibliografie:

1. AMRO, Ihab. *Online Arbitration in theory and in practice: a comparative study of cross-border transactions in common law and civil law countries*. Cambridge Scholars Publishing, 2019. 285 pag. ISBN 1-5275-1591-5
2. ANTAKI, Nabil, PRUJINER, Alain. *Arbitrage commercial international*. Colloque, Université Laval, Montréal: Wilson & Lafleur, 1986. 471 p. ISBN 2-89127-047-9
3. BORN, Garry. *International Commercial Arbitration: Commentary and Materials*. Haga: Kluwer Law International, 2001. 1149 p. ISBN 1571051740
4. CĂPĂȚÎNĂ, O. Circulația transnațională a sentințelor arbitrale. In: *Revista de drept comercial*. 1997, nr. 12, p. 3-15. ISSN: 2668-6872
5. CARBONNEAU, Th. E. *Law and Practice of Arbitration*. Fifth edition. New York: JurisNet LLC, 2014. 730 p. ISBN 978-1937518363
6. COJOCARU, V. *Recunoașterea și executarea hotărârilor judecătorești străine în materie civilă în Republica Moldova*. Chișinău: CEP USM, 2007. 278 p. ISBN 978-9975-70-100-6
7. Comisia Organizației Națiunilor Unite pentru Dreptul Comerțului Internațional, Legea-model privind comerțul electronic, 12 iunie 1996 [online] [citat 10.10. 2020]. Disponibil: https://uncitral.un.org/en/texts/ecommerce/modellaw/electronic_commerce
8. Comisia Organizației Națiunilor Unite pentru Dreptul Comerțului Internațional, Notă tehnică privind soluționarea online a disputelor, 2016 [online] [citat 10.10. 2020]. Disponibil: https://uncitral.un.org/en/texts/onlinedispute/explanatorytexts/technical_notes

9. DERRIC, Yeoh. Is Online Dispute Resolution The Future of Alternative Dispute Resolution? In: *Kluwer Arbitration Blog* [online] [citat 10.10. 2020]. Disponibil: <http://arbitrationblog.kluwerarbitration.com/2018/03/29/online-dispute-resolution-future-alternative-dispute-resolution/>
10. ICC Guidance note on possible measures aimed at mitigating the effects of the COVID-19 pandemic [online] [citat 10.10. 2020]. Disponibil: <https://iccwbo.org/publication/icc-guidance-note-on-possible-measures-aimed-at-mitigating-the-effects-of-the-covid-19-pandemic/>
11. ICC International Court of Arbitration, Arbitration Rules, 1.03.2017 [online] [citat 10.10. 2020]. Disponibil: <https://iccwbo.org/publication/arbitration-rules-and-mediation-rules/>
12. International Council for Commercial arbitration, The ICCA Reports No.6, ICCA-NYC BAR-CPR Protocol On Cybersecurity In International Arbitration, 2020 [online] [citat 10.10. 2020]. Disponibil: <http://documents.nybar.org/files/ICCA-NYC-Bar-CPR-Cybersecurity-Protocol-for-International-Arbitration-Electronic-Version.pdf>
13. KAUFMANN-KOHLER, Gabrielle. Online Dispute Resolution and its Significance for International Commercial Arbitration. In: *Global Reflections on International Law, Commerce and Dispute Resolution. Liber Amicorum in honour of Robert Briner*, ICC Publishing, Publication 693, 948 p. ISBN 9284213541
14. LAZAR, Diana. *Eficacitatea internațională a sentințelor arbitrale străine în sistemul Convenției de la New York din 1958*. Teza de doctorat în drept. Chișinău, 2016
15. LALIVE, Pierre. L'importance de l'arbitrage commercial international. In: N.Antaki, A. Prujiner, *Arbitrage commercial international*, Colloque, Université Laval, Montréal: Wilson & Lafleur, 1986, p. 15-26. ISBN 2-89127-047-9
16. MUSTILL, Justice. *The New Lex mercatoria: The first twenty-five years*. In: International Arbitration, 1988, nr.2, p.86-119. ISSN 0957-0411
17. Protocol on cybersecurity in international arbitration (2020 EDITION) (2020) [online] [citat 10.10. 2020]. Disponibil: <http://documents.nybar.org/files/ICCA-NYC-Bar-CPR-Cybersecurity-Protocol-for-International-Arbitration-Electronic-Version.pdf>
18. Protocol for online case management in international arbitration, iulie 2020 [online] [citat 10.10. 2020]. Disponibil: <https://protocol.techinarbitration.com/p/1>
19. REDFERN, Alan et al. *Law and Practice of International Commercial Arbitration*. Londra: Sweet & Maxwell, ed.4-a, 660 p. ISBN 0421862408
20. Regulamentul (UE) nr. 524/2013 al Parlamentului European și al Consiliului din 21 mai 2013 privind soluționarea online a litigiilor în materie de consum și de modificare a Regulamentului (CE) nr. 2006/2004 și a Directivei 2009/22/CE. [online] [citat 10.10. 2020]. Disponibil: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ro/LSU/?uri=CELEX:32013R0524>
21. Regulamentul (CE) nr. 861/2007 al Parlamentului European și al Consiliului din 11 iulie 2007 de stabilire a unei proceduri europene cu privire la cererile cu valoare redusă. [online] [citat 10.10.2020]. Disponibil: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ro/LSU/?uri=CELEX:32007R0861>
22. Regulamentul (UE) 2016/679 al Parlamentului European și al Consiliului din 27 aprilie 2016 privind protecția persoanelor fizice în ceea ce privește prelucrarea datelor cu caracter personal și privind libera circulație a acestor date [online] [citat 10.10. 2020]. Disponibil: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/?uri=celex%3A32016R0679>
23. Seoul Protocol on Video Conferencing in International Arbitration, [online] [citat 10.10. 2020]. Disponibil: http://www.kcabinternational.or.kr/user/Board/comm_notice.do?BD_NO=172&CURRENT_MENU_CODE=MENU0015&TOP_MENU_CODE=MENU0014
24. SHOPE, Mark. The international arbitral institution response to Covid-19 and opportunities for online dispute resolution. In: *Contemporary Asia Arbitration Journal*. 2020, pp. 67-83. ISSN 1999-9747 [online] [citat 10.10. 2020]. Disponibil: <https://ssrn.com/abstract=3616612>
25. КАРАБЕЛЬНИКОВ, Б.Р. *Международный коммерческий арбитраж*. Москва: Инфотропик Медиа 2012. 576 p. ISBN 978-5-9998-0112-8

UNELE REFLECȚII PRIVIND CONCEPTUL, TIPURILE ȘI SUBIECȚII PREVENIRII CRIMINALITĂȚII. CAZUL REPUBLICII MOLDOVA

Anatolie FAIGHER, dr., conf. univ.
Facultatea de Drept și Științe Sociale,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Abstract: *This article is dedicated to the study of crime prevention in the light of its essence, but also of those obliged to justify it. Or in the criminological doctrine there are several concepts: prevention, prophylaxis, fight with crime, etc., which in some situations are not clear to the recipient. In this sense, we come with the proposal to clarify the concept of crime prevention and its subjects.*

Keywords: *prevention, crime, combating crime, classification of crime prevention, subjects of crime prevention.*

Încă Montesquieu, în lucrarea sa „Despre spiritul legilor”, afirma că un legiuitor bun va căuta nu atât să pedepsească infracțiunile, cât să le prevină. El se va strădui mai mult să îmbunătățească moravurile, decât să aplice pedepse.

Una din prioritățile actuale ale reformelor economice, politice și sociale din Republica Moldova este prevenirea și combaterea criminalității. În condițiile actuale, direcția prioritară a activității organelor de ocrotire a normelor de drept trebuie să fie prevenirea și combaterea infracțiunilor. Ea urmează să determine politica penală a statului la etapa ulterioară a reformei juridice.

Necesitatea obiectivă a dezvoltării acestei direcții de activitate a organelor de ocrotire a normelor de drept (în special în domeniul contracarării criminalității) este determinată de următoarele cauze general-sociale:

- 1) nivelul criminalității care vorbește despre imposibilitatea și lipsa de perspectivă a luptei cu ea doar prin metode de reprimare juridico-penală. Astfel, conform datelor statistice ale Ministerului Afacerilor Interne al Republicii Moldova, doar pe parcursul anului 2019 au fost înregistrate 31,7 mii de infracțiuni [5].
- 2) modificarea calitativă a criminalității, care se manifestă prin creșterea crimei organizate, a fenomenului corupției;
- 3) sporirea proporțiilor efectelor sociale, inclusiv a celor economice, drept rezultat al comiterii anumitor infracțiuni (atentarea la proprietatea privată);
- 4) apariția fenomenelor relativ noi, legate de personalitatea infractorului care exclud aplicarea reprimării juridice.

Prevenirea infracțiunilor este o direcție importantă a activității organelor de ocrotire a normelor de drept, mai cu seamă în perioada pandemiei de Covid-19.

Idea precum că prevenirea criminalității trebuie să aibă prioritate față de politica represivă a societății, a fost expusă încă în antichitate, cu toate că realizarea ei practică a început nu demult. În timp ce sancțiunea penală manifestă înrăurire asupra criminalității pe calea influenței asupra personalității infractorului, măsurile preventive sunt îndreptate spre înlăturarea sau neutralizarea cauzelor și condițiilor care generează criminalitatea. Din aceste considerente, activitatea preventivă este mai vastă după conținut, volumul măsurilor și subiecților care participă la ea, decât practica aplicării pedepsei penale.

Prevenirea criminalității înseamnă, după cum menționează autorul Iu. Larii [6, p. 104], preîntâmpinarea săvârșirii primare a acelor acțiuni ori inacțiuni umane pe care societatea le consideră dăunătoare pentru valorile sale, din care motiv aceste comportamente au fost sancționate de legea penală.

Autorii Gh. Nistoreanu și C. Păun [7, p. 248-251] definesc prevenirea criminalității ca un proces social permanent, care presupune aplicarea unui ansamblu de măsuri cu caracter social, cultural, economic, politic, administrativ și juridic destinate să preîntâmpine săvârșirea faptelor antisociale, prin identificarea, neutralizarea și înlăturarea cauzelor fenomenului infracțional.

O. Pop și Gh. Neagu, prin conceptul de prevenire, înțeleg luarea unor măsuri care să conducă la împiedicarea comiterii de crime [9, p.68].

La rândul său, M. Bîrgău menționează că, actualmente, prevenirea criminalității constituie un sistem de reglare socială, cuprinzând organele specializate și formațiunile sociale care utilizează rezultatele științei în scopul asigurării respectării legislației în vigoare [1, p. 183].

Astfel, prevenirea criminalității constituie un sistem de acțiuni raportate la fenomenele antisociale și determinantele acestora în scopul reducerii nivelului criminalității și combaterii factorilor criminogeni.

Prevenirea criminalității se caracterizează prin următoarele trăsături: are un caracter continuu; are un caracter permanent; vizează atât posibili autori ai infracțiunilor, cât și victimele potențiale; acționează asupra factorilor exogeni ce influențează săvârșirea unei infracțiuni; urmărește respectarea normelor penale, a drepturilor și libertăților cetățenilor [8, pp. 104-105].

Prin activitatea de combatere a criminalității – latură complementară celei de prevenire – se înțelege un ansamblul de măsuri juridico-penale luate de organele de stat specializate, în temeiul legii, pentru realizarea scopului procesului penal și anume constatarea la timp și în mod complet a faptelor care constituie infracțiuni, astfel ca orice persoană care a săvârșit o infracțiune să fie sancționată penal potrivit vinovăției sale și nicio persoană nevinovată să nu fie trasă la răspundere penală.

Spre deosebire, deci, de activitatea de prevenire, esențialmente extrajudiciară, cea de combatere a criminalității este, prin natura ei, o activitate nemijlocită judiciară (în sens larg); prin modul în care se desfășurează, prin compunerea organelor judiciare, prin finalitatea sa. Întreaga activitate desfășurată de organele de drept este, esențialmente, nu numai și nu în primul rând represivă, ci preventivă [2, p. 53].

Astfel, combaterea criminalității se relevă a fi doar o dimensiune, o modalitate specifică, o forță într-un poligon de forțe care înmănunchează măsuri specializate, puse în slujba activității de prevenire „pe termen lung” a criminalității. De altfel, desfășurarea activității de urmărire penală și de judecată, în diverse cauze penale, obligă ea însăși, în anumite circumstanțe, ca organele de urmărire penală, cu deosebire și instanțele de judecată, să ia sau să propună, după caz, măsuri de prevenire extra-judiciare neîntârziate.

În literatura criminologică sunt utilizate un șir de noțiuni și concepte orientate spre diminuarea criminalității, cum ar fi: politică penală, lupta cu criminalitatea, contracararea criminalității, preîntâmpinarea criminalității, profilaxia criminalității, chiar războiul cu criminalitatea etc. Cu toate că aceste noțiuni și concepte se referă la un obiect comun –criminalitatea – totuși sensul lor nu este întotdeauna identic [4, p. 36], [3, p. 432].

Scopurile principale ale prevenirii sunt: limitarea acțiunii fenomenelor și proceselor negative care interacționează cu criminalitatea; înlăturarea (neutralizarea) determinantelor manifestărilor criminale; lichidarea factorilor criminogeni în micromediul personalității care formează poziția antisocială și motivația comportamentului criminal; influența preventivă asupra persoanei care, având un mod de viață antisocial, este capabilă de săvârșirea infracțiunilor.

Reieșind din scopurile enumerate, sarcinile prevenirii se rezumă la: determinarea și analiza fenomenelor, proceselor și circumstanțelor ce se manifestă drept determinante ale infracționalității; studierea factorilor care contribuie la formarea personalității infractorului și la realizarea intențiilor criminale; stabilirea persoanelor capabile de comiterea infracțiunilor și influențarea lor profilactică bine orientată asupra acestora; înlăturarea ori neutralizarea factorilor criminogeni la nivel individual [1, pp.186-187]. Atare sarcini generale sunt concretizate în funcție de nivelurile, tipurile, formele și metodele activității de prevenire. De aceea, eficacitatea prevenirii depinde de realizarea sarcinilor care stau în fața acesteia.

Criminologia modernă oferă un spațiu cuprinzător cercetării căilor și mijloacelor de luptă împotriva criminalității.

Totodată în criminologie sunt evidențiate tipuri de prevenire a criminalității, cum ar fi: prevenirea generală, prevenirea specială și prevenirea individuală.

Rădăcinile istorice ale prevenirii generale a criminalității dispar în negura timpurilor, posibil până la orânduirea comunei primitive. Chiar din momentul apariției primelor norme cu ca-

racter de interdicție și represive, acestea conțin în sine și un caracter preventiv general, bazat pe forța exemplului. Din aceste considerente, problema prevenirii criminalității a fost abordată în mod explicit din cele mai vechi timpuri. Marii filozofi, juriști și alte personalități s-au preocupat de această problemă: de la Platon, Aristotel, Socrate, Cicero, Iulius Cezar, Ovidiu, Seneca până la Montesquieu și Cesare Beccaria.

Prevenirea generală este un proces multifazic complex, format din elemente interdependente. Astfel, dezvoltarea pozitivă a societății, perfecționarea instituțiilor economice, politice, sociale etc. ar contribui activ la prevenirea generală a criminalității. În același timp, scopul prevenirii criminalității nu este îndreptat direct spre îmbunătățirile economice, dar acestea influențează un șir de manifestări negative cum ar fi: sărăcia, șomajul, vagabondajul, cerșetoria etc., adică manifestările cu o vocație criminogenă binecunoscută. Totodată, lupta împotriva criminalității nu urmărește în mod direct îmbunătățirea moravurilor și ridicarea culturii populației, dar acestea, evident, influențează comportamentul, interesele și motivația faptelor umane, iar în consecință - alegerea între bine și rău, între un comportament legal și unul ilegal. Această formă de prevenire cuprinde principalele domenii ale vieții sociale (domeniul economic, administrativ, cultural), datorită existenței nenumăratelor aspecte specifice acestor domenii de activitate, aspecte ce pot genera cauze inedite de săvârșire a infracțiunilor.

Această complexitate a situațiilor criminogene l-a determinat pe E. Ferri să susțină că folosirea numai a pedepselor nu este suficientă în lupta împotriva criminalității, deoarece este necesară și lupta cu motivele sociale ce o generează, cu mijloace care să determine îmbunătățirea condițiilor economice, ameliorarea mediului, creșterea rolului educației, perfecționarea administrației etc. Prevenirea generală, în perspectivă, trebuie să aibă un caracter de lungă durată, să cuprindă toate sferile vieții umane. De exemplu, în sfera economică – redresarea economiei naționale; dezvoltarea producerii și utilizarea tehnologiilor performante; elaborarea și realizarea unei strategii investiționale progresive; consolidarea valutei naționale și a sistemului financiar-bancar; micșorarea inflației; crearea unor noi locuri de muncă; ridicarea nivelului salariilor la nivel european etc.; în sfera socială - crearea clasei sociale de mijloc; susținerea în toate aspectele a persoanelor social-vulnerabile; întărirea relațiilor de familie și îmbunătățirea climatului educațional; socializarea tuturor membrilor societății; limitarea urmărilor negative ale migrației, șomajului etc.

În asemenea mod, măsurile de prevenire generală cuprind un spectru extrem de larg și de variat, care acționează față de toate categoriile și grupele de cauze și condiții generatoare de crime, în același timp, având un caracter complex, prevenirea generală urmărește „stârpirea din rădăcină” a tuturor elementelor sociale negative. Spre exemplu, înlăturarea cauzelor și condițiilor care au generat economia subterană ar da posibilitatea redresării economiei naționale, cu toate consecințele pozitive ale acesteia. Importantă este alegerea corectă a timpului, direcției și metodelor de luptă. Având în vedere acest fapt, revenim la importanța efectuării expertizelor criminologice, a proiectelor de lege, precum și a tuturor măsurilor sociale, economice, politice etc. de combatere a criminalității. În acest caz va fi necesară participarea atât a criminologilor, cât și a economiștilor, politologilor, psihologilor, pedagogilor, medicilor, altor specialiști. O astfel de expertiză interdisciplinară sau complexă ar avea mult mai mulți sortii de izbândă.

Cât privește prevenirea specială, O. Pop și Gh. Neagu menționează că este acea formă de prevenire care vizează împiedicarea directă a comiterii infracțiunii [9, p. 101].

În cazul prevenirii speciale a infracțiunilor, este vorba de fapte concrete, de infracțiuni pe cale a se comite și care pot fi împiedicate și prevenite. În acest context poliția are un rol important în prevenirea specială prin atribuțiile speciale care îi revin.

În aceeași ordine de idei, I. Ciobanu menționează că prevenirea specială a criminalității are un caracter cu mult mai concret decât prevenirea generală. Astfel, potrivit legislației penale a R. Moldova, prin prevenirea specială se înțelege prevenirea săvârșirii de noi infracțiuni din partea condamnaților (art. 61 CP al RM). Prin prevenirea specială se înțelege ansamblul de măsuri, mijloace și metode ce au drept scop împiedicarea săvârșirii unor infracțiuni de către persoanele care anterior au comis o infracțiune [3, pp. 443-444].

Prevenirea specială, în cel mai direct mod, interferează cu prevenirea generală, doar că măsurile prevenției speciale sunt cu mult mai concrete și au limite în timp, spațiu și asupra persoanelor. Acțiunile sunt destinate nemijlocit unui cerc de persoane care prezintă un pericol social sporit. Totodată, prevenirea generală acționează în cadrul întregii societăți, cuprinde multiple sfere: economică, socială, politică, culturală, medicală, educativă etc. Măsurile juridice, de drept pot fi parte componentă atât a prevenirii generale, cât și a celei speciale.

Măsurile de prevenire specială a criminalității sunt și ele extrem de diverse și pot fi clasificate după mai multe criterii: juridice, economice, educative etc.

Astfel, după tipul realizării pot fi deosebite câteva etape de prevenire specială: primară, preinfracțională; infracțională propriu-zisă; prevenirea recidivismului.

Gradul de aplicare în calitate de criteriu al clasificării prevenirii criminalității, distinge măsurile criminologice speciale: preventive – urmează să prevină apariția manifestărilor și situațiilor criminogene; neutralizante – au scopul de a minimaliza sau bloca riscurile infracționale; de lichidare – adică de înlăturare completă a cauzelor și condițiilor generatoare de crime.

După caracteristica juridică pot fi deosebite măsuri preventive speciale: bazate pe normele de drept, dar nu reglementate de acestea (de exemplu popularizarea studiilor și a cunoștințelor juridice în scop educativ-preventiv); reglementate direct de normele juridice (bunăoară, deopotrivă cu normele juridico-penale pot fi utilizate norme de drept administrativ, economic, fiscal, civil, de muncă etc.).

Conform mecanismelor de aplicare a măsurilor speciale diferențiem: sesizări ale organului de urmărire penală în cauza penală, prin care se atenționează organele de stat, persoanele cu funcție de răspundere, care, în decurs de o lună, urmează să ia măsurile necesare pentru înlăturarea cauzelor și condițiilor ce au contribuit la săvârșirea infracțiunii; măsuri de implicare directă a subiecților de prevenire a criminalității.

De altfel, Iu. Larii menționează că prevenirea individuală ar putea fi definită ca o activitate formală și neformală a organelor și organizațiilor sau a altor subiecți în scopul relevării persoanelor predispuse de a comite infracțiuni, precum și manifestării de influență corectivă asupra lor și a micromediului social în care activează [6, p. 109]. Prevenirea individuală vizează cercul de persoane care încă nu au comis crime, dar în viitorul apropiat le pot comite. Acest tip de activitate preventivă este îndreptat asupra unei persoane concrete și a micromediului său social, întrucât modul de viață pe care îl duce individul poate să semnaleze faptul că în viitorul apropiat el va comite, posibil, o crimă. Așadar, prevenirea individuală trebuie să fie îndreptată, ca și în cazul prevenirii speciale, nemijlocit asupra persoanei și a particularităților ei negative; asupra micromediului (familia, cercul de prieteni etc.) care participă cel mai activ la formarea personalității; precum și asupra cauzelor și condițiilor care pot genera ori favoriza comiterea crimei.

Dacă prevenirea generală vizează un cerc larg de persoane, iar prevenirea specială – unul restrâns, prevenirea individuală, ca o activitate a tuturor subiecților antrenați în ea, se referă la grupul de persoane de la care se poate aștepta în viitor comiterea (sau este o mare probabilitate) unor fapte antisociale și chiar crime.

În consecință, scopul prevenirii individuale constă în depistarea acestor persoane și exercitarea unei influențe pozitive asupra lor (precum și asupra micromediului din care fac parte); de a se abține de la comiterea crimelor sau de a înlătura cauzele/condițiile generatoare de acestea. Astfel, influența prevenirii individuale se poate răsfrânge atât asupra persoanei concrete – în scopul înfrânării/redirecționării trăsăturilor de caracter negative interioare, cât și asupra micromediului social (familie, cerc de prieteni, grup de anturaj etc.) – pentru a neutraliza ori înlătura elementele exterioare ce influențează negativ personalitatea.

Pentru realizarea celor propuse se aplică următoarele măsuri: depistarea persoanelor cu potențial infracțional, tendințe negative și care în viitorul apropiat ar putea comite infracțiuni; studierea personalității și situației acestor persoane, precum și a cauzelor comportamentului lor deviant; prognozarea comportării individuale; planificarea măsurilor de profilaxie individuală; corectarea acestor persoane prin înlăturarea cauzelor și condițiilor care pot genera ori favoriza comiterea de

infrapecuni. Pentru realizarea acestor sarcini este necesar ca persoana să fie luată la o evidență strictă, iar comportamentul și modul ei de viață să fie în vizorul organelor de drept în permanență.

În doctrina rusă [10, p. 199] prevenirea individuală se răsfrânge și asupra persoanelor anterior condamnate ori eliberate din locurile de detenție înainte de termen; asupra acestora se răsfrânge supravegherea administrativă din partea organelor de poliție, precum și alte interdicții (obligația de a nu părăsi noaptea domiciliul; de a se înregistra în anumite zile la un serviciu special; de a nu frecventa anumite locuri etc.). Cercetătorul I. Ciobanu este de părere că toate aceste măsuri fac parte din prevenirea specială, având în vedere categoria de persoane: eliberate înainte de termen din locurile de detenție sau condamnate la pedepse nonprivative de libertate.

Prevenirea individuală este una din cele mai complicate tipuri de prevenire, dar în cazul unei abordări serioase a acesteia, rezultatele ar fi extrem de încurajatoare, garantând o scădere a riscurilor infracționale.

Lupta împotriva criminalității este principalul obiectiv al unor structuri ale statului, în special a organelor de ocrotire a normelor de drept.

Printre organele de ocrotire a normelor de drept, cea mai importantă direcție profilactică o au: poliția, procuratura, instanțele judecătorești, Centrul Național Anticorupție și Serviciul de informații și securitate. Evident, obligația principală în prevenirea specială o are poliția care trebuie să activeze în baza Constituției Republicii Moldova, a Legii RM cu privire la activitatea poliției și statutul polițistului nr. 320 din 27.12.2012 etc.

Astfel, în perioada a nouă luni ale anului 2019, angajații Poliției au organizat și desfășurat 4793 de razii în vederea descurajării comportamentului delincvent prin prezența masivă a poliștilor și realizării activităților de prevenire și combatere a fenomenului infracțional, precum și restabilirea gradului de siguranță în comunitate.

Un rol important în prevenirea fenomenului infracțional este identificarea și înlăturarea cauzelor comiterii infracțiunilor, a condițiilor care favorizează comiterea lor, precum și pregătirea anti-infracțională prin informarea populației cu privire la măsurile de securitate necesare pentru preîntâmpinarea săvârșirii infracțiunilor. În acest context, la nivel local, în anul 2019 au fost inițiate 20 campanii informaționale de către Inspectoratele de poliție: IP Bălți cu genericul „Viața are prioritate. Spune drogurilor nu”, Campania de informare „Spune Nu Violenței în familie!” [11].

În perioada anului 2019, rezultatele obținute de către ofițerii de investigații ai CNA sunt următoarele: 652 de infracțiuni depistate (DGCC – 248, DT Centru – 228, DGT Nord – 138, DGT Sud – 38), dintre ele: infracțiuni de corupție și conexe corupției – 566. Drept urmare a efectuării unei analize a infracțiunilor depistate, se constată cele mai frecvente acte de corupție și conexe corupției, după cum urmează: trafic de influență – 206 infracțiuni; corupere pasivă – 154 de infracțiuni; corupere activă – 119 infracțiuni. Infracțiuni de corupție în sectorul privat – 44 de infracțiuni [12].

O instituție primordială în lupta împotriva criminalității este procuratura; aceasta urmează să coordoneze activitatea tuturor organelor de drept în profilaxia și combaterea criminalității.

În majoritatea țărilor europene, activitatea de bază a procuraturii este recunoscută ca fiind lupta cu criminalitatea prin conducerea și efectuarea urmăririi penale, precum și prin susținerea acuzării pe cauzele penale în instanța de judecată.

Direcțiile principale de activitate ale procuraturii sunt stabilite în Legea Republicii Moldova cu privire la procuratură nr. 3 din 25.02.2016.

În sistemul Procuraturii activează Procuratura Anticorupție și Procuratura pentru Combaterea Criminalității Organizate și Cauze Speciale.

Procuratura Anticorupție este specializată în combaterea infracțiunilor de corupție, a actelor conexe actelor de corupție. Procuratura pentru Combaterea Criminalității Organizate și Cauze Speciale este specializată în combaterea criminalității organizate, a terorismului și a torturii [13].

Prin întreaga sa activitate procuratura contribuie la aplicarea justă și unitară a legii, la prevenirea și combaterea criminalității, la educarea cetățenilor în spiritul respectării legilor și regulilor de conviețuire socială.

Instanțele judecătorești nu sunt în sens direct subiecți ai luptei cu criminalitatea, însă acest fapt nu reduce importanța lor în procesul prevenirii fenomenului infracțional. Pronunțând sentințe echitabile în cauzele penale, judecata asigură prevenirea generală și specială, inclusiv prevenirea recidivei infracționale. Funcția special-criminologică este realizată de către instanțele judecătorești pe calea emiterii, de rând cu sentințele, a deciziilor privind procesul de înlăturare a cauzelor și condițiilor care au favorizat comiterea infracțiunilor. Este necesar de menționat că executarea acestor decizii depinde în mare măsură de indicațiile concrete nominalizate în ele. De asemenea, este important de a concretiza persoanele responsabile de omiterea neajunsurilor, însăși împrejurările și mecanismul influenței lor asupra săvârșirii infracțiunilor, precum și prevederile referitoare la supravegherea executării acestor decizii [6, pp.110-113].

Totodată, există multe alte subiecte (organe) care, în mod direct sau indirect, participă la lupta împotriva criminalității, la profilaxia acesteia: Serviciul de Informație și Securitate, Serviciul Vamal etc. Prin subiecții nestatali care se implică în prevenirea criminalității putem menționa organizațiile non-guvernamentale (ONG), mass-media și cetățenii.

În activitatea de zi cu zi, organele de drept de multe ori interacționează cu reprezentanții ONG-urilor, mai cu seamă în prezent când există o mulțime de organizații non-guvernamentale ce acordă un sprijin considerabil în activitatea de prevenire și combatere a criminalității.

În concluzie, menționăm că toate organele publice, persoanele fizice și juridice sunt obligate să respecte legislația Republicii Moldova, să contribuie la depistarea, prevenirea și combaterea criminalității.

Bibliografie:

1. BÎRGĂU, M. *Criminologie: Curs universitar*. Chișinău: „Print - Caro” SRL, 2010. 687 p. ISBN 978-9975-4098-9-6
2. BRĂDET, Gh. *Criminologie generală românească*. Brașov: Tipocart, 1993
3. CIOBANU, Igor. *Criminologie*. Chișinău: F.E.-P. „Tipografia Centrală”, 2011. 560 p. ISBN 978-9975-78-973-8
4. DINEU, A. *Bazele criminologiei*. București: Pro-Arcadia, 1993
5. Nivelul infracționalității în Republica Moldova în anul 2019 [online] [citat 10.09. 2019]. Disponibil: <https://statistica.gov.md/newsview.php?l=ro&idc=168&id=6595>
6. LARII, Iu. *Criminologie* (Vol. I). Chișinău: „Elena V.I.”, 2004. 150 p. ISBN 9975-935-28-1
7. NISTOREANU, Gh., PĂUN C. *Criminologie*. București, 1994
8. PARASCHIV, G., PARASCHIV, D.-Șt., PARASCHIV, E. *Criminologie: evoluția cercetărilor privind cauzalitatea și prevenirea infracțiunilor*. București: Pro Universitaria, 2014. 223 p. ISBN 978-606-26-0024-2
9. POP, O., NEAGU, Gh. *Criminologie generală*. Chișinău: „Elena V. I.”, 2005. 184 p. ISBN 9975-9877-5-3
10. ДОЛГОВА, А. И.(под ред.) *Криминология*. Москва: НОРМА-ИНФРА, 2001. 272 стр. ISBN 5-89123-501-3
11. http://politia.md/sites/default/files/nota_prevenire_ix_luni_2019_pentru_presa.pdf
12. https://cna.md/public/files/Raport_CNA_2019_ro_engl.pdf
13. Legea RM cu privire la procuratură nr. 3 din 25.02.2016. In: *Monitorul Oficial* nr. 69-77/113 din 25.03.2016

CZU 321.64(478):314

IMPACTUL TOTALITARISMULUI SOVIETIC ASUPRA PROCESELOR DEMOGRAFICE DIN RSS MOLDOVENEASCĂ

Lidia PĂDUREAC, dr., conf. univ.
Facultatea de Drept și Științe Sociale,
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

Abstract: *The impact of Soviet totalitarianism on the demographic processes in the Moldovan SSR: The establishment of Soviet power in Bessarabia negatively influenced the demographic*

processes in this region. Deportations, organized hunger and repression have reduced the number of the native population and increased the number of ethnic minority groups. The imposition of the common communist ideology with denationalization and anti-confessional policies had long-term effects on the Bessarabian population.

Keywords: *demography, deportation, famine, repression.*

Europa secolului XX s-a confruntat cu multiple fenomene care au influențat istoria omenirii. Incapacitatea diplomației și a clasei politice de a face față conflagrației mondiale a determinat geneza și, ulterior, consolidarea regimurilor totalitare, fapt care a generat imense pagube de ordin uman, moral și material. Mutilarea teritorială a României în mod inevitabil s-a răsfrânt aspra destinului oamenilor care, fără a fi întrebați / consultați, s-au pomenit forțat într-o nouă realitate politico-ideologică.

Scopul acestei cercetări este de a analiza impactul totalitarismului sovietic asupra proceselor demografice din RSS Moldovenească prin prisma trăsăturilor specifice ale regimului comunist și a transformărilor din mediul urban și rural pe care le-a provocat.

Totalitarismul ca regim politic este definit în multiple variante, caracteristicile de bază rămânând aceleași: monopolizarea puterii de către o persoană sau un grup de persoane; organizarea politică a societății este în forma partidului-stat; impunerea unei ideologii oficiale; promovarea cultului personalității; încorsetarea drepturilor și libertăților personale; impunerea colectivismului; folosirea teroarei pentru lichidarea potențialei rezistențe; impunerea controlului absolut al statului asupra vieții personale a oamenilor. Unul din principalele obiective ale unui sistem totalitar este pregătirea fiecărui individ pentru a deveni atât victimă, cât și călău [13, p. 30]. „Pentru a dobândi capacitatea de a juca deopotrivă rolul de călău și de victimă, individul societății totalitare este supus unui proces de îndoctrinare ideologică” [4, p. 47], fiind transformat în instrument obedient al partidului-stat.

Prima țară în care s-au pus bazele totalitarismului la nivel oficial a fost Rusia. În urma loviturii de stat din octombrie 1917, Lenin a instituit un regim represiv. „Contribuția cea mai importantă la edificarea în Uniunea Sovietică a societății totalitare aparține, indiscutabil, lui V. I. Lenin. Prin concentrarea întregii puteri în mâinile unei singure persoane, ca și prin elogiul său adus violenței, Lenin a pus pe picioare elementele unui sistem represiv, în cadrul căruia succesorul său, I. V. Stalin, se va manifesta ca cel mai fidel și strălucit leninist” [10, p. 37]. În anii '20, în Rusia, au fost supuși represiunii circa 9 ml de oameni. „Deja după 1928 Stalin îndepărtase de pe scena politică toți rivalii potențial, ajungând să dețină puterea absolută în Uniunea Sovietică. De pe aceste poziții, anunță revizuirea capitală a ideologiei comuniste. Lăsând doctrina „socialismului într-o singură țară”, el împinge astfel la periferia preocupărilor vechiul țel, cel al revoluției mondiale, și pune accentul pe consolidarea URSS ca bastion al socialismului” [10, p. 37]. Prin Marea teroare din 1937-1938 au fost arestați circa 9 ml de oameni, dintre care un milion a fost executat. Politica de subordonare a populației a fost însoțită și de acțiuni proiectate privind deznaționalizarea popoarelor, au fost lichidate mai multe etnii. În 1926 numărul total al naționalităților, grupurilor etnice și al populațiilor de tot felul se ridica la 195, iar la destrămarea Uniunii Sovietice numărul acestora s-a redus la circa o sută, restul fiind absorbite în națiunea rusă sau alte grupuri etnice mai numeroase [6].

Trecerea timpului nu a neutralizat amenințarea din partea totalitarismului. Apariția curenților neo-staliniste, neo-fasciste se face tot mai prezentă și mai periculoasă în debutul secolului al XXI-lea, întrucât „totalitarismul provoacă pervertirea conceptului de Lege” [13, p. 30] și creează iluzia unei societăți stabile care pretinde că ar putea să asigure progresul.

Totalitarismul sovietic din geneză devine periculos pentru spațiul românesc, fiind instituit chiar în nemijlocita sa vecinătate geografică. După protocolul adițional secret din 1939⁴ a început

⁴ La 23 august 1939 Uniunea Sovietică și Germania nazistă au încheiat acordul de neagresiune pe un termen de 10 ani. Concomitent ministrul de externe german Joachim von Ribbentrop și ministrul de

extinderea spre vest a sovietelor. Impunerea și consolidarea noului regim în Basarabia a avut multiple consecințe, inclusiv de ordin demografic. Procesele demografice din RSS Moldovenească au fost în continuă schimbare sub influența regimului comunist, însă cele mai importante turbulențe au avut loc în timpul anexării Basarabiei (1940); strămutării etnicilor germani (1941); primului val masiv de deportări (1941); restabilirii puterii sovietice (1944); foametei provocate de acțiunile / inacțiunile puterii sovietice (1946-1947); celui de-al doilea val de deportări (1949); celui de-al treilea val de deportări (1951).

Anexarea Basarabiei. În anul unirii cu România, numărul total al populației Basarabiei era de 2.642000 locuitori, dintre care 2274000 sau circa 85% constituia populația rurală a provinciei și 368000 sau 15%, cea urbană. Din populația urbană moldoveni erau 98000, ruși 30000, ucraineni 29.000, lipoveni și cazaci 18000, evrei 129.000, bulgari, găgăuzi 23.000, alte naționalități 41.000 [9, p.148]. Erau 12 orașe: Chișinău, Akerman, Bender, Bălți, Ismail, Orhei, Soroca și Hotin. În 1922 se mai adăugase două comune urbane: Leova în jud. Cahul și Vâlcov în jud. Ismail [9, p. 162].

Intervenția sovietică din 1940 și ocuparea Basarabiei, nordului Bucovinei și a ținutului Herța⁵ a fost urmată de crearea RSS Moldovenești⁶. Deși propaganda comunistă promitea crearea unei republici sovietice pentru toți moldovenii (cei din RASSM și cei din noile teritorii anexate), în realitate a avut loc o nouă ciopârțire teritorială: nordul cu partea muntoasă și sudul cu ieșirea la Marea Neagră fiind incluse în componența RSS Ucrainene. În componența RSS Moldovenești în timpul constituirii ei au fost incluse: doar 6 județe (din 10) ale Basarabiei cu 64 de raioane, doar 6 raioane ale fostei RASSM (din 14), 4 orașe au devenit de subordonare republicană directă, mai erau orașe de subordonare raională și 9 așezări de tip orășenesc [11, p.47]. Orașele Bălți, Bender, Chișinău, Tiraspol au fost separate ca entități administrativ-economice de sine stătătoare. Administrația era formată din persoane aduse din Rusia sau din Ucraina, sau din stânga Nistrului. „Decretul Prezidiului Sovietului Suprem al URSSM din 4 noiembrie 1940 „Cu privire la stabilirea graniței între RSS Ucraineană” a dat o totală satisfacție pretențiilor teritoriale ale Ucrainei, oficializând spargerea integrității Basarabiei. Ca urmare, în componența Moldovei sovietice a rămas o suprafață de numai 33,7 mii km² față de 44,4 mii km² pe care a avut-o în perioada interbelică și o populație de 2.467700 locuitori față de 3.700000 cât i s-a promis inițial” [9, p. 347].

Aceste mutilări teritoriale ale spațiului românesc au fost însoțite și de mișcări (forțate) masive ale populației. Mulți basarabeni doreau să treacă în partea dreaptă a Prutului împreună cu armata și administrația, în pofida propagandei comuniste care încerca să denigreze imaginea României și să prezinte Uniunea Sovietică din cea mai bună perspectivă [Mai detaliat vezi: 15, pp. 51-60]. Oficialitățile sovietice au permis oamenilor să se înscrie în liste pentru a pleca în România, mințind că vor respecta această alegere. Documentele timpului adeveresc faptul că „Persoanele care doreau să se repatrieze au fost șicanate, purtate din loc în loc, în scopul de a renunța la această idee, bunurile lor mobile și imobile erau confiscate, unii erau obligați să semneze declarații că după sosirea în România vor activa în favoarea Serviciului de Spionaj sovietic, părinții lor fiind oprți ca ostateci. Multora li se propunea să rămână pe loc, promițându-li-se funcții înalte în administrația sovietică” [8, p. 387]. Bulversați de ceea ce li se întâmpla, fiind în prizonieratul a diferitor știri necontrolate, oamenii urmau să-și asume decizia acțiunilor de mai departe. Din mărturiile lui Banaga Eugen: „În 1940 am terminat școala eminent.

externe al URSS, șeful guvernului, Viaceslav Molotov în prezența lui Iosif Stalin au semnat un protocol adițional secret prin care Uniunea Sovietică își garanta anexarea țărilor Baltice și a unei părți din Finlanda, unei părți din Polonia, precum și a Basarabiei. Protocolul secret a fost supranumit „Ribbentrop-Molotov”, deși reprezintă o înțelegere oficială dintre Hitler și Stalin.

⁵ În pofida faptului că protocolul adițional secret soviet-nazist din 1939 prevedea anexarea Basarabiei, Uniunea Sovietică, în urma ultimatumului din 28 iunie 1940 a anexat Basarabia, Bucovina de Nord și ținutul Herța.

⁶ Începând cu 28 iunie 1940 timp de 4 zile administrația și armata României trebuiau să se retragă din Basarabia. La 2 august 1940 prin decretul lui Iosif Stalin a fost creată RSS Moldovenească.

Numai am terminat și, cum zice basarabeianul: „Hop, că vin și rușii!” În 1940, la sfârșitul lunii iunie, trece șeful de post prin sat și-i spune mamei că ei se refugiază în România: „Ne-au pus condiții rușii, noi plecăm...” [3, p. 59]. Fiecare familie își are istoria deciziei de a părăsi casa și a deveni „refugiați” în propria țară. Natalia Rusu mărturisește: „Ni se spunea „refugiați”. Deși Țara ne-a primit și ocrotit ca pe fii săi, noi aveam un statut al nostru. Am fost repartizați într-un sat germanic din Banat. Nemții, oameni cu gospodării cuprinse, ne întrebau nedumeriți cum ne-am putut lepăda agoniseala și am plecat în necunoscut. Oare am avut ceva acolo, acasă?! [19, p. 199]” Au luat un minim din cele agonisite și au trecut Prutul fără a ști cum vor fi primiți și unde vor locui mai departe. Trecerea noului hotar a fost însoțită de multiple nedreptăți, inclusiv confiscări de avere aplicate la punctele sovietice de control” [8, pp. 387-857].

În ședința din 2 septembrie, generalul A. Aldea (reprezenta partea României) confirma că persoanele care au dorit să se evacueze din România în URSS au fost trimise aproape toate, în timp ce evacuarea din URSS în România decurgea foarte lent... Șeful delegației sovietice nu a fost însă de acord cu aceste relatări, afirmând că evacuarea din URSS în România se desfășoară conform planului stabilit, care fusese comunicat delegației române. La 19 octombrie, generalul D. Kozlov informa că evacuarea supușilor români din Basarabia și din Nordul Bucovinei se terminase la 27 septembrie 1940 și că au fost evacuați în România, în total, 13750 de persoane, în loc de 9735. [20, p. XXXIX].

„În total, prin comisia de la Odesa s-a obținut repatrierea efectivă sau angajamentul formal de repatriere a 21000 persoane. Până la sfârșitul lunii noiembrie 1940, URSS nu a efectuat repatrierile promise, dimpotrivă a desființat comisiile de repatriere de la Cernăuți și Ungheni, deși delegații români în comisia de la Odesa au cerut, prin telegramele nr. 1088, din 16 noiembrie, și nr. 1099, din 19 noiembrie 1940, reluarea operațiunilor de repatriere și de repatriere urgentă a unui anumit număr de persoane” [20, p. XLI].

Potrivit diferitor date, cifra refugiaților basarabeni variază între 80 și 100 de mii: istoricul emigrant român George Ciorănescu considera că în 1940-1941 (până la începutul războiului) în România au plecat 50.000 de locuitori ai Basarabiei. În primăvara anului 1941 în România s-a efectuat înregistrarea refugiaților din Basarabia și Bucovina de Nord. Statutul de refugiat oferea anumite privilegii sociale, de aceea ca refugiați se declarau nu numai originarii din aceste provincii, emigrați în 1940 în România, dar și acei ce trăiau temporar în Basarabia – funcționari români, comercianți, militari și membri ai familiilor lor: în total 82.555 de persoane. O parte din refugiații / repatriații basarabeni au revenit în 1941, apoi iarăși s-au refugiat în România în 1944.

Un alt factor care a influențat situația demografică din regiune a fost aducerea nomenclurii de partid din Uniunea Sovietică. Cu implicarea, supravegherea și protecția instituțiilor de forță a avut loc formarea organelor de partid, a sovietelor, a comitetelor executive care urmau să consolideze regimul și să implementeze directivele centrului. Nomenclatura de partid era adusă din afara RSSM. Nomenclatura de rang republican, stabilită în capitală dirija procesul de control asupra populației, executând, deseori cu exces de zel, instrucțiunile Moscovei. Populația care venea din Rusia sau Ucraina: funcționari, militari și familiile acestora, lucrători salariați, se stabileau cu traiul la orașe, deseori ocupând locuințele celor care se refugiaseră în România.

Evacuarea etnicilor germani din Basarabia. Un alt val de mișcare a populației a avut loc în septembrie-octombrie 1940 prin repatrierea / evacuarea etnicilor germani din Basarabia – un alt gen de deportare. La 5 septembrie 1940 la Moscova a fost semnat „Acordul privind evacuarea persoanelor de origine germană din teritoriile Basarabiei și nordului Bucovinei în Reich-ul German”. În lunile octombrie-noiembrie din Basarabia și Bucovina au fost evacuate 133.138 persoane [24, p. 75]. Germanii care plecau cu trenul aveau dreptul să ia doar un bagaj de mână. Capii familiei sau celibatarii puteau lua până la 50 kg, iar fiecare membru al familiei – 25 kg. Persoanele care se evacua cu mijloace de transport cu tracțiune animală puteau lua bunuri care să nu depășească capacitatea unui atelaj de 2 cai, puteau fi scoși maximum 2 cai sau 2 boi, o vacă, un porc, 5 oi sau capre și 10 păsări domestice. Cei care se evacua cu autocamioanele puteau transporta 250 kg de produse agricole. Se interzice transportarea automobilelor, moto-

cicletelor, motoarelor, strungurilor. Prin acordul sus-menționat se interzicea repatriaiilor a lua cu sine orice formă de numerar afară de lei (până la 2000 lei de persoană); lingourile de aur, argint și platină; mai mult de un ceasornic, o verighetă din aur sau argint, un port-țigaret din argint pentru fiecare persoană matură; pietre scumpe neprelucrate; opere de artă sau obiecte de anticariat ce nu făceau parte din averea familială. Se interzicea scoaterea din Basarabia a tuturor documentelor patrimoniale (acțiuni, cambii, frahturi, testamente, polițe de asigurare etc.). Aceste valori n-au mai putut fi evaluate în 1941. Informațiile de arhivă indică asupra faptului că în 1941 au fost repatriați circa 100.000 etnici germani [7].

Deportările din 1941. O altă mișcare forțată a populației din Basarabia s-a realizat prin valul de deportare din 1941. Cei care și-au manifestat deschis dorința de a se retrage în România au fost ulterior sancționați de regim prin deportare sau închisoare. Vadim Pirogan (s-a înscris pe lista celor ce doreau să se refugieze în România) a fost arestat în 1941, condamnat la 5 ani de munci silnice cu învinuirea de „spion român” [17, p. 46]. Persoanele apreciate de regim ca fiind periculoase sau de neîncredere erau arestate sau dispăreau fără urmă. Țepordei Vasile în 1941 scria: „numărul moldovenilor dispăruți este neînchipuit de mare. Și oricâte statistici se vor face, ele nu vor putea stabili adevărul vreodată. Ceea ce nu va putea fi stabilit nici aproximativ, însă, este gradul de suferință al celor martirizați și satanica robie roșie [22, p. 33]. Moment confirmat și de alte mărturii: „Orașul era plin de dispariții... Desigur că aceasta a creat un sentiment major de îngrijorare tuturor localnicilor pentru că nu puteai fi sigur că nu te paște și pe tine vreun pericol. Dar a amplificat și ura față de ocupanții care veniseră peste noi și ne stricaseră toate rosturile” [5, p. 109].

În amintirile supraviețuitorilor și a celor arestați fără teme, și a celor deportați fără vină, se reliefează o nedumerire continuă nu atât față de fenomen ca atare, cât față de modalitatea realizării acestuia. „De ce te judecau atunci? Fiindcă ai făcut rău? Nu. Te judecau fiindcă ești om cu cap, om învățat... Ei se temeau de oameni deștepți”, afirmă Ilarion Tăutu [21, p. 30]. Operațiunea de deportare a început în noaptea de 12 spre 13 iunie 1941. Din Basarabia și Bucovina de Nord urmau să fie ridicate 32.423 persoane, inclusiv 5.033 persoane arestate și 14.542 persoane deportate din RSS Moldovenească. Numărul celor deportați se ridică la peste 22.000 de persoane [16, pp. 42-43]. Copii, femei, bărbați, având cap de acuzare colaboraționism, membrii ai partidelor politice din România etc. au fost deportați. Regimul îi pedepsea în așa mod pe cei care în perioada interbelică au avut anumite funcții administrative sau au fost profesori, sau au fost preoți, sau au fost buni gospodari. Astfel, o bună parte din intelectualitate a fost supusă surghiunului pentru ca regimul să-și impună autoritatea mai ușor.

Foametea din 1946-1947. Regimul sovietic prin acțiuni – fiscalitate excesivă – și inacțiuni – măsuri timide în vederea stopării mortalității din cauza foametei – a provocat moartea a circa 10% din populația RSS Moldovenești, procentul fiind mult mai mare cu referință la populația dintre Prut și Nistru.

Potrivit statisticii sovietice, populația republicii în 1944 era de 2.719 mii de oameni, inclusiv: populația urbană, 501 mii (18,4%) și rurală, 2218 mii de oameni [11, p. 48]. Conform componenței etnice, în RSSM locuiau: 10,34% ruși, 15,5% ruteni, ucraineni, 7,27% evrei, preponderent domiciliați în orașe [14, p. 391]. Recensământul din 1959 indică pentru RSSM 2.513483 dintre care populație urbană 479486 (19%).

Mărturiile supraviețuitorilor, precum și documentele de arhivă, indică asupra unor cauze ce favorizau condițiile de trai la oraș în comparație cu cele din sat: persoanele angajate în câmpul muncii și cele aflate la întreținere primeau cartele alimentare; persoanele angajate în câmpul muncii primeau salariu, având mici posibilități de a procura produse alimentare la piață sau în magazin. Aceste trăsături s-au păstrat pe toată perioada foametei. Totuși, fiecare localitate urbană își avea specificul său. Spre exemplu, mulți locuitori ai orașului Bălți erau și mici proprietari de pământ, fiind obligați să livreze rechiziții statului. Totuși, numărul rațiilor alimentare erau asigurate preponderent pentru populația din mediul urban, întrucât se considera că aceasta nu are alte venituri decât salariul primit de la stat. Din mărturiile lui Ion Caras despre

situația din orașul Bălți: „De multe ori la piață vedeam cum cerșeau, cum erau oameni tare săraci, cum chiar morți [erau]. Singur am văzut oameni morți, umflați, pe stradă: a căzut și a murit. În anii 1946-1947 familia noastră a avut cartele alimentare. Slava Domnului, la noi pe masă întotdeauna a fost ceva de mâncare” [18, p. 265].

Din mărturiile lui Ion Valuță despre situația din orașul Chișinău: „La Chișinău, ne-au dat cartelă, primeam 400 gr de pâine și o dată pe zi ne da mâncare, care costa vreo două ruble, pâinea costa vreo 2 ruble. Stipendia era 200 ruble. O pâine costa la piață 160 de ruble. Studenții care obțineau la toate examenele nota maximală primeau un adaos la bursă de 25%. Pentru noi era o totuși o sursă de trai. Pe urmă ne da câte 600 gr. Iată atunci puteai să vinzi o bucată la piață cu 20 de ruble, pe banii aceștia puteai să cumperi trei porții de cașă. S-au deschis magazine comerciale. În Chișinău un om a murit pe stradă, când l-au căutat el avea mulți bani în buzunar, dar a murit de foame. El a venit din sat, că în sat nu avea ce să cumpere. La Chișinău, la piața asta totuși ceva era. N-a reușit să cumpere. Despre cei care mureau nu se vorbea prea mult. Atunci miliția în principiu nu putea să fie cea care să păstreze situația în mâini, situația o țineau hoții, bandiții. Nu se considera vinovat cel care a furat, dar cel care a avut, fiindcă înseamnă că el n-a dat *postavca* [rechiziții la sta] și de aceea are. Așa lucru nu putea fi făcut fără o directivă. De ce au făcut acest lucru? Ce numai pentru a face colhozul? Posibil că ei au văzut ce rezistență au opus oamenii în Rusia” [23].

În contextul în care în județul Chișinău s-au născut 943, au decedat 1037, iar în decembrie s-au născut 704, au decedat 1900, iar în județul Bălți în luna decembrie s-au născut 1214, au decedat 1212. Total pe republică în decembrie s-au născut 5458, au decedat 9628, deci numărul celor decedați constituia 176% din numărul celor născuți, în timp ce în Chișinău acest procent pentru decembrie 1946 era de 125%, în Bălți – 124%, în Bender – 97%, iar în Tiraspol – 47,5% [11, p. 436]. În comparație cu celelalte localități și orașe, doar în orașele Bender și Tiraspol natalitatea era mai înaltă decât mortalitatea.

Pentru țărani și oamenii neangajați la serviciu situația devenea insuportabilă. În oraș nu se permitea comercializarea pâinii [1, f. 284] și persoanele care nu dispuneau de cartele sau nu erau în „listele D” (bolnavi de distrofie) erau sortite pierii. De la 1 iulie 1947 punctele alimentare au încetat să funcționeze [1, f. 284]. Având bani, oamenii nu-și puteau asigura cantitatea necesară de alimente pentru a supraviețui. Mulți oameni din oraș, dar și din satele din jur, încercau să scape de calvar deplasându-se în Ucraina unde măturau rămășițe din vagoanele în care au fost transportate cereale sau schimbau lucruri pe tescovina pregătită pentru animale. Spre exemplu, la gara de tren din Bălți zilnic se adunau câte 2-5 mii de persoane care doreau să migreze sau, cel puțin, să plece după alimente. Oamenii erau prinși, amenințați și trimiși la locul de trai [24, p. 169]. Incapacitatea organelor locale de a face față problemei alimentare este sesizată prin decizia Consiliului Executiv (iunie 1947) care permitea vinderea a numai câte 70 kg de pâine pe zi [1, f. 284] la o populație atât de numeroasă. Numărul deceselor creștea zilnic. Pentru luna februarie 1947 doar în orașul Tiraspol din cele patru orașe de subordonare republicană numărul celor născuți a depășit numărul celor decedați. Deși numărul celor decedați în februarie 1947 sporește dramatic, tendințele sunt identice – procentual la orașe mureau mai puțini oameni decât la sate: în Chișinău procentul celor decedați în coraport cu cei născuți era de 259%, iar în localitățile din județul Chișinău era de 550,7%; în or. Bălți – 151%, în localitățile din jud. Bălți – 286%; or. Tiraspol – 56,5% (unica localitate în care natalitatea era mai înaltă decât mortalitatea), media pe republică fiind 391% [11, p. 719].

Bilanțul general al mobilității naturale a populației RSSM pe anul 1947, chiar și în comparație cu nefavorabilul an 1946, atestă o reducere a numărului celor născuți cu 100% și o creștere a numărului celor decedați cu 256%. [...] Datele prezentate ne permit să remarcăm și diferența dintre mortalitatea populației rurale și a celei urbane. Foametea a răpit viața a circa 200.000 de oameni și poate fi apreciată drept crimă împotriva umanității.

Deportările din 1949. Operațiunea „Iug” („Sud”) a început în noaptea de 5 spre 6 iulie 1949. Din totalul de 12 860 de familii incluse inițial în liste, n-au fost ridicate 1 567 familii, iar acest lucru

s-a întâmplat din cauze diferite: 274 familii intraseră între timp în colhoz; 240 au prezentat, chiar în timpul operațiunii de *strămutare*, dovezi documentare care atestau că unii membri ai familiei făceau armata; 35 familii aveau ordine și medalii sovietice; 508 își schimbaseră domiciliul, iar 105 familii reușiseră să se ascundă. Conform datelor oficiale, în ziua de 6 iulie 1949, au fost deportate în Siberia 11.293 de familii din Moldova sau peste 35 mii de oameni. După alte surse, cele 11.293 de familii reprezentau 35.796 persoane, din care 9.864 bărbați, 14.033 femei și 11.889 copii [12]. 7620 de familii au fost considerate *chiaburi*, iar celelalte acuzate de *colaborare cu fasciștii*, de *apartenență la partidele burgheze românești sau la secte religioase ilegale*.

Deportările din 1951. Ultima deportare în masă a populației basarabene a avut loc în noaptea de 31 martie spre 1 aprilie 1951 și a vizat elementele religioase considerate un pericol potențial la adresa regimului comunist stalinist. În cadrul operațiunii numite „Sever” („Nord”), au fost vizați, în primul rând, membrii organizației religioase *Martorii lui Iehova*. Operațiunea a fost pusă în aplicare în baza Hotărârii Consiliului de Miniștri al URSS din 6 aprilie 1949 și Hotărârii Consiliului de Miniștri al URSS din 3 martie 1951, care prevedea *deportarea de pe teritoriul RSS Moldovenești „a membrilor sectei ilegale antisovietice a iehoviștilor și membrilor familiilor acestora”*, în total 5917 persoane. Au fost arestate și deportate în Siberia 723 de familii, respectiv, 2.617 persoane (808 bărbați, 967 femei și 842 copii), în special acuzate de apartenență la organizația *Martorii lui Iehova*.

În concluzie: sovietizarea Basarabiei a fost însoțită de importante modificări demografice și etno-confesionale. Până în 1949 RSS Moldovenească a fost lipsită de circa 450.000 persoane: ucise de foamete, deportate, evacuate, repatriate sau refugiate. Sub aspect confesional religia a fost treptat înlăturată prin impunerea ideologiei comuniste. Sub aspect etnic: numărul grupurilor etnice au fost în creștere preponderent în localitățile urbane. Ucraineni, ruși erau aduși în calitate de funcționari ai aparatului de partid și în calitate de lucrători salariați din domeniul industriei: muncitori la fabrici și uzine. Represiunile comuniste au dresat populația în spiritul obedienței, iar noile generații, educate de sistemul sovietic deveneau puternic ideologizate cu rezistență mică la manipulare.

Bibliografie:

1. Arhiva Municipală de Stat Bălți, A.M.S.B., fond, 138, dosar 13
2. *Arhivele memoriei. Recuperarea și valorificarea istorică a memoriei victimelor regimului totalitar-comunist din Republica Sovietică Socialistă Moldovenească* (editor Cojocaru, L.) Chișinău: Balacron, 2016, vol. I, tom. I;
3. BANAGA, E. Visul nostru e unirea! In: *Arhivele memoriei. Recuperarea și valorificarea istorică a memoriei victimelor regimului totalitar-comunist din Republica Sovietică Socialistă Moldovenească. Vol. I, tom. 1* (editor Cojocaru, L.). Chișinău: Balacron, 2016. ISBN 978-9975-128-77-3
4. BOCANCEA, Cristian. Dreptul societăților totalitare. In: *Sfera Politicii* [online] [citat 10.09.2020]. Disponibil: https://issuu.com/sferapoliticii/docs/sfera_160
5. BUDIȘTEANU, A. *Sub patru regimuri pe toate continentele*. București: Ed. Institutul Național pentru Studiul Totalitarismului, 2014. 604 p. ISBN 978-973-7861-81-8
6. CAȘU, Igor. *Recensământul sovietic din 1926: moldovenii identificați cu românii* [online] [citat 09.09.2020]. Disponibil: <https://moldova.europalibera.org/a/2251817.html>
7. CHIRTOAGĂ, Valentina. *Considerații privind repatrierea germanilor basarabeni* [online] [citat 10.09.2020]. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Consideratii%20privind%20repatrierea%20germanilor%20basarabeni.pdf
8. *Dezmembrarea României. Anexarea de către URSS a Basarabiei, Nordului Bucovinei și Ținutului Herța – 1940 (Studiu și culegere de documente)* (îngrijită de Mihai Tașcă, Wolfram Niess, coord. Vasile Șoimaru). Chișinău: Ed. Serebia, 2015
9. ENCIU, N. *Tradiționalism și modernitate în Basarabia anilor 1918-1940. Populația Basarabiei interbelice. Aspecte demografice*. Chișinău: Lexon-Prim, 2013. 424 p. ISBN 978-9975-4436-6-1
10. ENCIU, N. Considerații privind particularitățile regimului totalitar comunist din Moldova sovietică. In: *Academos*. 2010, nr. 4, pp. 35-46

11. *Foametea în Moldova sovietică (1946-1947). Culegere de documente* (coord. Țăranu, A.) Chișinău: Litera, 2017
12. GRIBINCEA, M. *Basarabia în primii ani de ocupație sovietică, 1944-1950*. Cluj Napoca: Dacia, 1995. 187 p. ISBN 973-35-0483-1
13. MITREA, F. Totalitarismul ca patologie a modernității în gândirea politică a Hannei Arendt. In: *Sfera Politicii*. p. 30
14. MORARU, A. *Istoria românilor: Basarabia și Transnistria 1812-1993*. Chișinău, 1995, p.560 ISBN: 5-86892-024-4
15. PĂDUREAC, L. Refugiați și repatriați basarabeni în studiile de istorie orală. In: *Anuarul Catedrei de științe socioumane și asistență socială*. Bălți: US „Alec Russo”, 2017. pp. 43-51. ISBN 978-9975-50-216-0
16. PETRENCU, A. *România și Basarabia în anii celui de-al doilea război mondial*. Chișinău: Epigraf, 1999. 176 p.
17. PIROGAN, Vadim. *Cu gândul la tine, Basarabia mea. Din mărturiile unui vinovat fără vină*. Chișinău: Ed. Enciclopedică „Gheorghe Asachi”, 1995
18. *Românii în Gulag. Studii, mărturii, documente*. (Editori Petrencu, A., Cojocar, L., Pădureac, L.) Chișinău: Balacron, 2014
19. RUSU, Natalia. *Basarabia 1940*. Chișinău: Cartea Moldovenească, 1991
20. ȘIȘCANU, I. *Premise false, efecte dezastruoase: Pactul Molotov-Ribbentrop și Protocolul adițional secret. În: Dezmembrarea României. Anexarea de către URSS a Basarabiei, Nordului Bucovinei și Ținutului Herța – 1940 (Studiu și culegere de documente)*. Chișinău: Ed. Serebia, 2015
21. ȘTEFAN, Tudor. *Răzvrățiți contra regimului*. Chișinău: Prut Internațional, 2004
22. ȚEPORDEI, Vasile. *Iubim Basarabia*. București: Ed. Eminescu, 1998. 128 p. ISBN 973-577-190-X
23. VALUȚĂ, Ion (a. n. 1930) satul Dondușeni, județul Soroca. Mărturii înregistrate: 28.07.2016. Arhiva audio, Institutul de Memorie Socială ProMemoria, Chișinău
24. ПАСАТ, В. Суровая правда истории. Депортации с территории Молдавской ССР 40-50 гг. Кишинэу: Моментул, 1998. 416 с. ISBN 9975-923-41-0

CZU 343.415(498)

CONSIDERAȚII JURIDICE PRIVIND INFRAȚIUNILE ELECTORALE DIN ROMÂNIA

Petru HLIPCĂ, dr., lect. univ.

Facultatea de Drept,

Universitatea Transilvania din Brașov, România

Abstract: *Through this article, an investigation was made of the legal provisions that criminalize the criminal acts committed on the occasion of the elections. The importance of the existence, knowledge and correct application of these legal provisions is determined by respect for fundamental human rights and the need for the proper functioning of society.*

Keywords: *elections, voters, electoral, advantages, corruption, vote.*

Coruperea alegătorilor (art. 386 Cod penal)

1. Structura incriminării. Infrațiunea de cumpărare a alegătorilor este reglementată în art. 386 Cod penal într-o variantă normativă și constă în oferirea sau darea de bani, de bunuri ori de alte foloase în scopul determinării alegătorilor să voteze sau să nu voteze o anumită listă de candidați ori un anumit candidat.

2. Condiții preexistente

A. Obiectul infracțiunii

a) Obiectul juridic este complex fiind format în principal din relațiile sociale referitoare, pe de o parte, la libertatea exercitării dreptului de vot al cetățenilor care presupune posibilitatea votantului de a-și manifesta opțiunea electorală fără influențare, fără constrângerea libertății

sale psihice, iar, pe de altă parte, la respectarea egalității de șanse a persoanei (formațiuni politice, alianțe politice sau electorale în exercitarea dreptului de a fi ales).

În subsidiar cuprinde și relațiile sociale privitoare la procesul democratic de alegere a autorităților publice care trebuie să se desfășoare în condiții corecte, cinstite.

Este vorba de un fel de dare de mită, dar aici corupția se îndreaptă asupra alegătorilor și nu asupra unui funcționar public.

b) Obiectul material. La această infracțiune obiectul material lipsește, deoarece se apreciază pentru identitate de rațiune logico-juridică cu analiza acestui element se constituie din cadrul infracțiunii de dare de mită faptul că banii, bunurile sau alte foloase reprezintă obiectul mitei electorale și nu obiectul material al infracțiunii, noțiuni complet distincte.

B. Subiectul infracțiunii

a) Subiectul activ nu este calificat, însă, în cele mai multe cazuri, cel care urmărește coruperea alegătorilor este candidatul care încearcă direct sau prin interpuși sa-și atragă voturile.

b) Subiectul pasiv principal este statul, iar, în plan secundar, avem persoanele afectate prin comiterea acestei infracțiuni.

3. Conținutul constitutiv

a) Elementul material constă în acțiunea de a oferi sau da bani ori bunuri, ori alte foloase în scopul determinării alegătorului să nu voteze pentru o anumită listă de candidați ori un anumit candidat.

Oferirea – acțiunea de prezentare a alegătorului, indicarea, arătarea banilor, bunurilor sau foloaselor pe care acesta urmează să le primească în vederea îndeplinirii scopului descris în textul legal. Modalitatea practică prin care oferta ajunge la destinatar nu contează, atât timp cât se poate stabili cu certitudine că aceasta are caracter ferm, serios și neechivoc. Darea de bani sau alte foloase constă în acțiunea de remitere, predare, înmânare efectivă a acestora, indiferent dacă acestea s-au dat direct sau prin intermediar. Reacția alegătorului căruia i se oferă sau i se dau bunuri sau alte foloase este complet lipsită de semnificație pentru existența infracțiunii de corupere a alegătorilor, întrucât chiar în condițiile unui refuz ferm infracțiunea subsistă.

„Alte foloase” – avantaje materiale patrimoniale de orice natură (premierii, comisioane, facilitarea obținerii unor contracte etc.), dar și nepatrimoniale care însă indirect ar putea contribui la obținerea unor avantaje patrimoniale (de pildă, acordarea unor grade, titluri, diplome, calificări profesionale etc.).

Se cere ca banii, foloasele etc. să nu fie datorate (de pildă în temeiul unei obligații).

b) Urmarea imediată – crearea unei stări de pericol pentru libera exercitare a dreptului de vot.

c) Raportul de cauzalitate rezultă din realizarea elementului material nefiind necesară demonstrarea acestuia.

B) Latura subiectivă – intenție directă calificată prin scop, autorul urmărind influențarea voinței alegătorilor.

Mobilul nu apare ca element constitutiv al infracțiunii.

Scopul – la această infracțiune banii, foloasele etc. se dau în scopul de a determina exercitarea dreptului la vot în favoarea unui candidat sau unor candidați.

4. Forme. Sancționare

A. Forme. Actele pregătitoare și tentativele, deși posibile, nu sunt incriminate.

Consumarea infracțiunii are loc instantaneu, în momentul exercitării uneia dintre acțiunile descrise în textul de lege, dar poate îmbrăca și forma infracțiunii continuate sub rezerva îndeplinirii cerințelor cuprinse în art. 35 alin. (1) Cod penal.

B. Sancționare. Pedepsa este închisoare de la 6 luni la 3 ani și interzicerea unor drepturi.

Frauda la vot (art. 387 Cod penal)

1. Structura incriminării

Infracțiunea de fraudă la vot este reglementată în art. 387 Cod penal și are o variantă tip și una asimilată. Varianta tip este cuprinsă în art. 387 alin. (1) Cod penal și constă în mod alternativ în fapta persoanei care votează: a) fără a avea acest drept; b) de două sau mai multe ori; c) prin

introducerea în urnă a mai multe buletine de vot decât are dreptul un alegător. Varianta asimilată – utilizarea unei cărți de alegător sau a unui act de identitate nul ori fals sau a unui buletin fals (art. 387 alin. (2) Cod penal.

2. Condiții preexistente

A. Obiectul infracțiunii

a) Obiectul juridic special este complex, format, în principal, din relațiile sociale referitoare, pe de o parte, la respectarea egalității de șanse a persoanei sau a formațiunii politice, iar, pe de altă parte, cuprinde și relațiile sociale privitoare la procesul democratic de alegere a autorității publice care trebuie să se desfășoare în deplină corectitudine.

b) Obiectul material. Infracțiunea în varianta tip este, de regulă, lipsită de obiect material - (buletinele de vot valide utilizate sunt mijloace de săvârșire a infracțiunii).

În cazul variantei asimilate, obiectul material va fi constituit din cartea de alegător falsă, actul de identitate sau buletinul de vot fals.

B. Subiecții infracțiunii

a) Subiectul activ este circumstanțial – la varianta tip – făptuitorul trebuie să fie o persoană fără drept de vot (de exemplu, nu are drept de vot o persoană care nu este cetățean român sau nu are vârsta de 18 ani împliniți până în ziua alegerilor inclusiv sau care este debilă ori alienată mintal, pusă sub interdicție, sau condamnată prin hotărâre judecătorească definitivă la pierderea drepturilor electorale).

În cazul celorlalte modalități normative alternative din cuprinsul variantei tip, subiectul activ trebuie să fie o persoană cu drept de vot. Varianta asimilată – simpla utilizare a unui document fals dintre cele enumerate fiind suficientă.

b) Subiectul pasiv – statul care prin organele sale organizează alegerile, preocupat ca acestea să aibă loc în condiții legale corecte.

3. Conținutul constitutiv

A. Latura obiectivă

a) Elementul material constă, în varianta tip, în trei modalități alternative de „fraudă” la vot și fapta de a vota: a) fără a avea drept de vot; b) de două sau mai multe ori și c) prin introducerea în urnă a mai multe buletine decât are dreptul un alegător.

b) Urmarea imediată – crearea unei stări de pericol pentru buna desfășurare a procesului electoral.

c) Raportul de cauzalitate. Între fapta comisă și urmarea socialmente periculoasă trebuie să existe o legătură de cauzalitate.

B. Latura subiectivă – intenție directă sau indirectă

4. Forme. Sancționare

A. Forme. Actele preparatorii nu sunt incriminate. Tentativa se pedepsește.

Consumarea infracțiunii are loc în momentul introducerii buletinului de vot în urnă.

B. Sancționare – închisoare de la 6 luni la 3 ani sau cu amendă.

Tentativa se pedepsește în temeiul art. 33 Cod penal cu pedeapsa prevăzută de lege pentru infracțiune consumată ale cărei limite se reduc la jumătate.

Frauda la votul electronic (art. 388 Cod penal)

1. Structura incriminării

Infracțiunea de fraudă la votul electronic este reglementată în art. 388 Cod penal într-o singură variantă normativă și constă în tipărirea și utilizarea de date de acces false, accesarea frauduloasă a sistemului de vot electronic sau falsificarea prin orice mijloace a buletinelor de vot în format electronic.

2. Condiții preexistente

A. Obiectul infracțiunii

a) Obiectul juridic special – relațiile sociale privitoare la libertatea dreptului la vot al cetățeanului, care presupune posibilitatea votantului de a-și manifesta opțiunea electorală în cadrul referendumului sau în cadrul oricărui alt proces electoral.

Sunt lezate și relațiile sociale privind încrederea publicului în securitatea și integritatea sistemului de vot electronic.

b) Obiectul material, în principiu, lipsește, însă atunci când activitatea infracțională se va răsfrânge asupra componentelor hardware și asupra datelor informatice, ce fac parte din sistemul de vot electronic, acestea vor constitui obiectul material.

B. Subiecții infracțiunii

a) Subiectul activ poate fi orice persoană care răspunde penal.

b) Subiectul pasiv este, în primul rând, statul, care răspunde de buna desfășurare a alegerilor. Subiect pasiv secundar poate fi și persoana care este lezată în dreptul său de vot.

Potrivit art. 3 din OUG nr. 93/2003, în vederea participării la vot în cadrul referendumului, personalul militar și polițiștii aflați în misiuni oficiale în afara granițelor țării își organizează, în cadrul comandamentelor de pe teritoriul unde se desfășoară misiunile oficiale, secții de votare; precum și alte persoane în condițiile legii pot să-și exercite dreptul de vot prin mijloace electronice la secțiile de votare prevăzute la art. 3. În condițiile prevăzute de art. 9 al aceluiași act normativ, cetățenii care participă la referendum pot primi în vederea votării un plic sigilat în interiorul căruia se vor găsi datele de accesare (tip utilizator și parolă) cu ajutorul cărora, prin conectare la sistemul de vot electronic, s-ar realiza operațiunea de votare.

3. Conținutul constitutiv

A. Latura obiectivă

a) Elementul material constă în trei modalități alternative de efectuare a activității infracționale: tipărirea și utilizarea de date de acces false, accesarea frauduloasă a sistemului de vot electronic sau falsificarea prin orice mijloace a buletinelor de vot format electronic. Tipărirea și utilizarea de date de acces false (tip utilizator și parolă) primite sigilate de către personalul militar și polițiștii aflați în misiune oficială în afara granițelor țării cu ajutorul cărora, prin conectare la sistemul de vot electronic, se va realiza operațiunea de votare. După ce se tipăresc formularele în pagina de internet a sistemului se introduc datele de accesare în vederea afișării buletinelor de vot în format electronic.

Falsificarea prin orice mijloace a buletinului de vot electronic presupune o modificare, alterare etc. a datelor ce sunt cuprinse în buletinele de vot electronic.

b) Urmarea imediată – crearea unei stări de pericol pentru buna desfășurare a referendumului sau a altui proces electoral.

c) Raportul de cauzalitate rezultă direct din materialitatea faptei.

B. Latura subiectivă

4. Forme. Sancționare

A. Forme. Actele pregătitoare nu se pedepsesc.

Tentativa se pedepsește.

Consumarea are loc în momentul utilizării datelor de acces false ulterior tipării acestora, în momentul accesării ilegale a sistemului de vot electronic sau, în fine, când falsificarea buletinelor de vot electronic este desăvârșită.

B. Sancționare - închisoare de la unu la 5 ani.

Violarea confidențialității votului (art. 389 Cod penal)

1. Structura incriminării

Infrațiunea de violare a confidențialității votului este reglementată de art. 389 Cod penal și are o variantă tip și una agravată.

Varianta tip este cuprinsă în art. 389 alin. (1) Cod penal și constă în violarea prin orice mijloc a secretului votului. Varianta agravată există atunci când fapta a fost comisă de un membru al biroului electoral al secției de votare (art. 389 alin. (2) Cod penal).

2. Condiții preexistente

A. Obiectul infracțiunii

a) Obiectul juridic special este în principal din relațiile referitoare la exercitarea dreptului de vot al cetățeanului în condiții de confidențialitate, astfel cum este statuat atât în dispozițiile constituționale, dar și în cuprinsul reglementărilor internaționale.

Prin diverse acte normative, cum ar fi Legea nr. 370/2004 pentru alegerea Președintelui României (cum sunt alcătuite birourile electorale, secțiile de votare etc.); Legea nr. 115/2008 pentru alegerea autorităților administrației locale ori Legea nr. 208/2015 privind alegerea Camerei Deputaților sau desfășurarea alegerilor pentru Parlamentul European ori Legea nr. 3/2000, în care se prevede organizarea birourilor electorale de circumscripție ale județului și ale municipiului București etc.

b) Obiectul material. Infracțiunea este, de regulă, lipsită de obiect material, în situația în care valorile sociale sunt absorbite și nu se exprimă printr-o entitate materială. În mod excepțional, obiectul material există, spre exemplu, dacă acțiunea se îndreaptă asupra buletinului de vot ștampilat de către alegător sau asupra listei electorale.

B. Subiecții infracțiunii

a) Subiectul activ. În cadrul variantei tip al infracțiunii, subiectul activ nemijlocit nu este calificat, însă, în cazul variantei agravate, este membru al biroului electoral al secției de votare.

Anterior legiuitorul a emis o serie de acte normative, care reglementează concret procedura desfășurării alegerilor. Având în vedere dispozițiile legale doar persoanele prevăzute în aceste texte legale pot îndeplini funcția de membru al secției de votare și pot fi subiecți activi ai acestei infracțiuni (de exemplu, judecătorii și procurorii nu fac parte dintr-un partid politic).

b) Subiectul pasiv principal este statul, care, prin organele sale de specialitate, desemnează membrii și alegătorul care, în urma votării, este lezat în exercitarea acestui drept, prin încălcarea caracterului secret al votului.

3. Conținutul constitutiv

A. Latura obiectivă

a) Elementul material constă într-o acțiune sau inacțiune prin care se încalcă secretul votului, de exemplu, prin amplasarea unei camere video în cabina de vot. Nu are importanță dacă s-a luat cunoștință total sau parțial de mențiunea votului.

Dacă violarea secretului votului s-a realizat prin mijloace care, la rândul lor, constituie infracțiuni de sine stătătoare, va exista concurs de infracțiuni, de exemplu, când alegătorul se îndreaptă spre urnă să depună buletinul de vot, se produce smulgerea aceluia buletin de vot, folosind violența.

b) Urmarea imediată constă într-o stare de pericol pentru exercitarea dreptului de vot a cetățeanului, în condiții secrete, dar sunt lezate și interesele organelor de specialitate care se ocupă de buna desfășurare a votării, provocându-se o neîncredere a alegătorilor în votul secret.

c) Raportul de cauzalitate rezultă clar din însăși săvârșirea faptei, adică nu se asigură secretul voturilor, se produce o perturbare în desfășurarea în alte condiții, decât cele prevăzute de lege.

B. Latura subiectivă - vinovăția în cazul acestei infracțiuni se manifestă sub forma intenției, care poate fi directă sau indirectă.

Mobilul și scopul nu au relevanță, adică importanță în stabilirea infracțiunii.

4. Forme. Sancțiuni

A. Forme. Actele pregătitoare, deși posibile, nu sunt incriminate.

Tentativa se pedepsește conform art. 393 Cod penal.

Consumarea infracțiunii are loc în momentul când se ia cunoștință de conținutul opțiunii, respectiv cu cine a votat alegătorul.

B. Sancționarea este conform legii.

Nerespectarea regimului urnei de vot (art. 390 Cod penal)

1. Structura incriminării

Infracțiunea este reglementată în art. 390 Cod penal și are o variantă tip și o variantă atenuată.

Varianta tip, alin. (1), constă în deschiderea urnelor înainte de ora stabilită pentru închiderea votării.

Varianta atenuată, încredințarea urnei speciale altor persoane decât membrilor biroului electoral al secției de votare ori transportarea de către alte persoane sau în alte condiții decât cele prevăzute de lege, art. 390 alin. (2) Cod penal.

2. Condiții preexistente

A. Obiectul juridic special - relațiile sociale referitoare la exercitarea dreptului de vot în condiții de confidențialitate (secrete) cuprinde și relațiile sociale privind asigurarea respectării dispozițiilor legale ce reglementează desfășurarea procesului electoral de către stat prin organele specializate ale acestuia.

b) Obiectul material este reprezentat atât de către urnele de vot aflate în cadrul secțiilor de votare, cât și cele speciale (urnele mobile), deschiderea și transportarea acestora fiind suspuse unui regim jurisdicțional stabilit de lege.

B. Subiecții infracțiunii

a) Subiectul activ. În varianta tip alin. (1) nu se cere nicio calitate specială, subiect putând fi orice persoană. În practică însă președintele împreună cu ceilalți membri ai Biroului Electoral al secției de votare sunt cei cărora dispozițiile din legile electorale le dă acest drept, de a deschide urna.

În varianta atenuată, subiect activ este orice persoană, textul legal nefăcând vreo precizare în acest sens, mai mult, textul legal face referire la alte persoane.

3. Conținutul constitutiv

A. Latura obiectivă

a) Elementul material

Varianta tip - acțiunea de a deschide urnele înainte de ora stabilită pentru închiderea votării.

b) Urmarea imediată constă într-o stare de pericol pentru exercitarea în condiții corecte a procesului electoral în condiții secrete de confidențialitate.

c) Raportul de cauzalitate rezultă din materialitatea faptei, respectiv, dacă nu se respectă secretul votului, înseamnă că sunt lezate interesele referitoare la desfășurarea procesului electoral.

B. Latura subiectivă - intenție directă sau indirectă.

Mobilul și scopul nu au relevanță (importanță) pentru stabilirea infracțiunii.

4. Forme. Sancțiuni

A. Forme. Actele pregătitoare nu sunt incriminate.

Tentativa se pedepsește (art. 393 Cod penal).

Consumarea are loc în momentul executării uneia dintre acțiunile incriminate (de exemplu, a deschis urna înainte de ora stabilită).

B. Sancționarea

Falsificarea documentelor și evidențelor electorale (art. 391 Cod penal)

1. Structura încriminării

Infrațiunile de falsificare a documentelor și evidențelor electorale, art. 391 Cod penal, alin.(1) indice 1, alin. (4) Cod penal (94) are o variantă tip, o variantă asimilată și două variante agravate. Varianta tip (art. 391 alin. (1) indice 1) constă în falsificarea prin orice mijloace a înscrisurilor de la birourile electorale.

Varianta asimilată, acțiunea de înscriere în copia de pe lista electorală permanentă a unor persoane care nu figurează în această listă (art. 391 alin. (2) Cod penal).

Prima variantă agravantă, art. 391 alin. (3) Cod penal, constă în introducerea în uz sau folosirea unui program informatic cu vicii care alterează înregistrarea ori însumarea rezultatelor obținute în secțiile de votare sau determină repartizarea mandatelor în afara prevederilor legale.

A doua variantă agravantă constă în introducerea de date, informații sau proceduri care duc la alterarea sistemului informațional național, la dezavantajarea stabilirii rezultatelor alegerilor (art. 391 alin. (4) Cod penal).

2. Condiții preexistente

A. Obiectul infracțiunii

a) Obiectul juridic special – relațiile sociale referitoare la încrederea publică în autenticitatea înscrisurilor care sunt emise de autoritățile competente să desfășoare alegerile, sunt lezate și relațiile sociale, privind securitatea și integritatea programelor informatice care sunt necesare stabilirii alegerilor.

b) Obiectul material - la varianta tip constă în înscrisurile de la birourile electorale, iar în cazul variantei asimilate - copiile de pe listele electorale permanente.

B. Subiecții infracțiunii

a) Subiectul activ este orice persoană care răspunde penal.

b) Subiectul pasiv - statul în principal prin autoritățile competente, ce se ocupă de procesul electoral afectat de starea de neîncredere, pe care o produce falsificarea.

3. Conținutul constitutiv

a) Elementul material - la alin.(1) acțiunea de falsificare prin orice mijloace a înscrisurilor de la birourile electorale este o variantă de specie - fals în înscrisuri - cuprins în titlul VI, Capitolul III din Codul penal - se va reține numai infracțiunea prevăzută de art. 391 Cod penal.

b) Urmarea indirectă - relațiile sociale, privind încrederea publică în înscrisurile și sistemele informatice folosite în procesul electoral pot genera date eronate privind rezultatul alegerilor.

La alin. (4) este vorba de alterarea sistemului informațional național necesar stabilirii rezultatului alegerilor.

c) Raportul de cauzalitate rezultă din materialitatea faptei. Trebuie stabilit totuși că fapta comisă a produs urmarea periculoasă.

Fapte săvârșite în legătură cu un referendum (art. 392 Cod penal).

Art. 392. Dispozițiile art. 385-391 Cod penal se aplică în mod corespunzător și în cazul faptelor săvârșite cu prilejul unui referendum.

Potrivit art. 2 din Legea nr. 3/2000, referendumul național constituie forma și mijlocul de consultare directă și de exprimare a voinței suverane a poporului român cu privire la: a) revizuirea Constituției; b) demiterea Președintelui României; c) probleme de interes național. Se pot organiza și referendum pe plan local asupra unor probleme de interes deosebit pentru unitatea administrativ-teritorială.

Sancțiunile tentativei (art. 393 Cod penal). Tentativa la infracțiunile prevăzute în art. 385 și art. 387-391 se pedepsește.

Bibliografie:

1. Constituția României. In: *Monitorul Oficial al României* (partea I). nr. 233 din 21 noiembrie 1991, aprobată prin referendumul național din 8 decembrie, 1991 cu modificările din anul 2003
2. *Codul penal și Codul de procedură penală* (ed. a XV-a îngrijită de LUPAȘCU, D.) ISBN 978-606-39-0602-2
3. *Codul civil și Codul de procedură civilă* (ed. a VII-a îngrijită de OPRINA, E., RIZOIU, R.) ISBN 978-606-025-024-1
4. HLIPCĂ, Petru. *Cauze penale, partea specială, comentarii și explicații*. ISBN 978-606-19-1185-1
5. Legea nr. 111/1996 privind desfășurarea în siguranță a activităților nucleare. In: *Monitorul Oficial al României* (partea I). nr. 267 din 29 octombrie 1996
6. Legea nr. 140/ 1996. In: *Monitorul Oficial*. nr. 289 din 14 noiembrie 1996
7. ANTONIU, G., BULAI, C. *Practica judiciară penală* (vol. III, partea specială). București: Ed. Academiei Române, 1992
8. ANTONIU, G., DUVAC, C., LĂMĂȘANU, D.I., PASCU, I., SIMA, C., TOADER, T. *Explicații preliminare ale noului Cod penal* (vol. III, articolele 188-256, partea specială). București: Ed. Universul juridic, 2013
9. ANTONIU, G., TOADER, T., BRUTARU, V., DUVAC, C., IFRIM, I., LĂMĂȘANU, D.I., PASCU, I., SAFTA, M., TĂNĂȘESCU, I., VASIU, I. *Explicațiile noului Cod penal* (vol. IV, art. 257-366). București: Ed. Universul juridic, 2016
10. BOROI, Al. *Drept penal, partea specială, conform noului Cod penal*. București: Ed. C.H. Beck, 2011
11. DOBRINOIU, V., NEAGU, N. *Tratat de drept penal, partea specială, teorie și practică judiciară*. București: Ed. Universul juridic, 2011

ASPECTE PRIVIND PROTECȚIA MEDIULUI ÎNCONJURĂTOR DIN ROMÂNIA

Petru HLIPCĂ, dr., lect. univ.

Facultatea de Drept,

Universitatea Transilvania din Brașov, România

Abstract: *The article represents a research on the development of nuclear activities in Romania from the perspective of environmental protection. The motivation is the maintenance of public order and security, the life and safety of persons, the heritage and the need to ensure a healthy environment. Carrying out activities with these goods and materials is subject to a special legal regime, in order to prevent any facts that may have very serious consequences for society.*

Keywords: *nuclear activities, protection, human safety, nuclear waste, radioactive waste.*

Necesitatea desfășurării, în condiții de siguranță deplină, a activităților nucleare din România, datorită pericolului foarte mare pe care îl reprezintă folosirea necorespunzătoare a acestora pentru ordinea și securitatea publică, pentru viața și siguranța persoanelor, a patrimoniului și chiar a statului a impus obligația ca acestea să fie supuse unui regim juridic special, pentru a preveni producerea unor fapte dăunătoare societății.

Toate acestea au determinat legiuitorul să reglementeze aceste aspecte, fiind adoptată în acest sens Legea nr. 111/1996 privind desfășurarea în siguranță a activităților nucleare (publicată în Monitorul Oficial al României, partea I, nr. 267 din 29 octombrie 1996).

Actul normativ menționat a fost gândit și elaborat în scopul protejării unor valori sociale deosebit de importante prin mijloacele dreptului penal, împotriva unor fapte prin care se aduc sau se pot aduce prejudicii deosebite sănătății oamenilor, animalelor, plantelor, mediului înconjurător, proprietății sau chiar statului.

Legea sus-menționată este o lege specială care cuprinde și norme penale prin care sunt reglementate infracțiunile în ceea ce privește desfășurarea în siguranță a activităților nucleare (art. 44-46).

1. În ceea ce privește infracțiunea prevăzută de art. 44 alin. (1), efectuarea unei activități dintre cele prevăzute la art. 2, la art. 24 alin. (1), la art. 28 alin. (2) și la art. 38 alin. (1), fără a avea autorizația corespunzătoare prevăzută de lege, constituie infracțiune și se pedepsește după cum urmează: **a)** cu închisoare de la 6 luni la 2 ani sau cu amendă, activitățile prevăzute la: art. 2 lit. a) privitoare la cercetarea, proiectarea, deținerea, amplasarea, construcția sau montajul, conservarea instalațiilor nucleare; art. 2 lit. b, d și g, precum și la art. 38 alin. 1; **b)** cu închisoare de la 3 la 10 ani și interzicerea unor drepturi, pentru efectuarea neautorizată a unor activități prevăzute la: art. 2 lit. a) privitoare la punerea în funcțiune, exploatarea, modificarea, dezafectarea, importul și exportul instalațiilor nucleare; art. 2 lit. c, e și f.

În strânsă legătură cu infracțiunea reglementată prin art. 44 trebuie menționate și alte texte și concepte cu care operează legea pe care o analizăm.

Activități și surse pentru care se aplică prevederile Legii nr. 111/1996

În legătură cu aspectul semnalat la art. 2, unde se arată că, în conformitate cu prevederile prezentei legi, se aplică următoarele activități și surse:

a) cercetarea, proiectarea, amplasarea, producția, construcția, montajul, punerea în funcțiune, exploatarea, modificarea, dezafectarea, importul și exportul obiectivelor și instalațiilor nucleare;

b) mineritul și prepararea minereurilor de uraniu și toriu;

c) producerea, furnizarea, închirierea, transferul, manipularea, deținerea, prelucrarea, tratarea, utilizarea, depozitarea temporară sau definitivă, transportul, tranzitul, importul și exportul materialelor nucleare și radioactive, inclusiv al combustibilului nuclear, al deșeurilor radioactive și al dispozitivelor generatoare de radiații ionizate;

d) furnizarea și utilizarea aparaturii de control dozimetric al radiațiilor ionizate a materialelor și dispozitivelor utilizate pentru protecția împotriva radiațiilor ionizate, precum și a mijloacelor de containerizare sau de transport, special amenajate în acest scop;

e) producerea, furnizarea, închirierea, transferul, deținerea, exportul, importul materialelor, dispozitivelor și echipamentelor prevăzute în anexa nr. 1 la prezenta lege;

f) deținerea, transferul, importul și exportul informațiilor publicate, aferente materialelor, dispozitivelor și echipamentelor pertinente pentru producerea armelor nucleare sau a altor dispozitive nucleare explozive.

Activități autorizate de Ministrul Sănătății. Potrivit art. 38 alin. (1), Ministerul Sănătății autorizează: a) introducerea în circuitul economic și social în vederea utilizării sau consumului de către populație a produselor care au fost supuse iradierii sau care conțin materiale radioactive;

b) utilizarea pentru diagnostic și tratament medical a surselor închise, deschise, a dispozitivelor generatoare de radiații ionizate și a produselor farmaceutice care conțin materiale radioactive.

În ceea ce privește infracțiunea propriu-zisă, reglementată prin art. 44, obiectul juridic special îl constituie relațiile sociale privitoare la desfășurarea în siguranță a activităților nucleare în scopuri exclusiv pașnice, astfel încât să se îndeplinească condițiile de securitate nucleară, de protecție a personalului expus profesional, a populației, a mediului și a proprietății, cu riscuri minime potrivit reglementării și cu respectarea obligațiilor ce decurg din acordurile și convențiile internaționale la care România este parte.

Obiectul material îl constituie materialele nucleare, întrucât activitățile incriminate fac trimiteri nemijlocit la acestea, ca, de exemplu, combustibil nuclear, deșeuri radioactive, instalații de iradiere, instalații nucleare, obiective nucleare, material radioactiv, materiale nucleare, materie primă nucleară etc.

În cazul în care fapta a avut ca urmare vătămarea corporală sau moartea ori au fost infectate sau distruse unele bunuri, obiectul material îl formează corpul persoanei vătămate sau respectivele bunuri infectate, degradate sau distruse.

Subiectul activ nemijlocit poate fi orice persoană care îndeplinește condițiile răspunderii penale și care efectuează una din activitățile prevăzute de art. 2 și art. 38 alin. 1 fără a avea autorizația corespunzătoare prevăzută de lege. Participația în cazul acestei infracțiuni este posibilă sub toate formele sale.

Latura obiectivă constă în acțiunea de a efectua una din activitățile prevăzute la art. 2 și la art. 38 alin. 1, fără a avea autorizația corespunzătoare prevăzută de lege.

Am putea exemplifica, în acest sens, acțiunile de cercetare, proiectare, amplasare, producție, montaj, punere în funcțiune, exploatarea, modificarea, defaectarea, importul și exportul obiectivelor și instalațiilor nucleare, fără a deține autorizație din partea Ministerului Sănătății.

Din lectura prevederilor legale rezultă că latura obiectivă are un conținut alternativ ce poate fi realizat prin oricare din faptele enumerate la art. 2 și la art. 38 alin. 1, fapte care se efectuează fără autorizație.

Deci, cerința esențială este ca activitățile prevăzute la art. 2 și la art. 38 alin. 1 să fie săvârșite fără drept, adică prin încălcarea dispozițiilor legale, în sensul că făptuitorul nu este îndreptățit să efectueze respectiva acțiune.

În cazul infracțiunii incriminate la art. 44, urmarea imediată constă în crearea unei stări de pericol pentru viața și integritatea corporală a persoanelor, pentru patrimoniu și pentru ordinea și siguranța publică. Infracțiunea prevăzută de art. 44 este susceptibilă de a parcurge toate etapele de desfășurare ale unei fapte penale intenționate, însă legiuitorul a incriminat numai tentativa la infracțiune prevăzută la alin. 1 lit. b (art.44 alin. 2) și fapta consumată.

Infracțiunea se consumă în momentul în care se săvârșește oricare dintre acțiunile incriminate, moment în care se produce și urmarea periculoasă a faptei, adică starea de pericol pentru valorile sociale protejate de lege.

Latura subiectivă constă în vinovăție manifestată sub forma intenției directe sau indirecte.

2. În ceea ce privește infracțiunea prevăzută de art. 45 alin. (1), scoaterea din funcțiune, în totalitate sau în parte, a echipamentelor de supraveghere și control instalate în condițiile art. 31 alin. 1 lit. b și alin. 2, fără a avea motive ce decurg din cerințele de securitate nucleară sau radioprotecție, dacă fapta nu constituie o infracțiune mai gravă, se pedepsește cu închisoare de la 6 luni la 3 ani.

În strânsă legătură cu infracțiunea reglementată prin art. 45 alin. 1 trebuie menționate și alte texte din lege.

Regimul de control. Potrivit art. 30 din lege, controlul preventiv, operativ-curent și ulterior al respectării prevederilor prezentei legi și a reglementărilor emise în conformitate cu art. 5 se efectuează de către reprezentanții comisiei anume împuterniciți la solicitanți sau la titularii de autorizații. Controlul se efectuează în incinta în care aceștia desfășoară activități supuse regimului de autorizare, în orice loc care ar putea avea legături cu aceste activități sau la oricare altă persoană fizică sau juridică ce ar putea desfășura activități, deține instalații, materiale, alte surse sau informații prevăzute la art. 2.

Drepturile ce le au reprezentanții comisiei, în exercitarea mandatului de control. În conformitate cu prevederile art. 31 alin. (1) lit. b acești reprezentanți au, printre altele, și dreptul să efectueze măsurătorile și să instaleze echipamentul de supraveghere nuclear.

Pe de altă parte, alin. 2 al art. 31 arată că prevederile alin. 1 (al art. 31) se aplică, în măsura în care acordurile internaționale la care România este parte o prevăd, și persoanelor aprobate de Guvernul României, care efectuează, în prezența reprezentanților desemnați de comisie, controalele prevăzute în aceste acorduri internaționale.

În ceea ce privește infracțiunea propriu-zisă incriminată prin art. 45 alin. (1), obiectul juridic îl constituie relațiile sociale potrivitoare la desfășurarea în siguranță și funcționarea în condiții de securitate a echipamentelor de supraveghere și control, instalate în condițiile prevăzute de lege.

Obiectul material al acestei infracțiuni poate fi orice bun, respectiv echipamente de supraveghere și control care au fost instalate de organele competente în mod legal. În cazul când, de exemplu, s-au produs diverse vătămări corporale ale integrității corporale sau sănătății persoanei ori alte distrugerii de bunuri, obiectul material îl constituie corpul persoanei vătămate sau bunurile respective.

Subiectul activ poate fi orice persoană care îndeplinește condițiile prevăzute de lege și comite o asemenea faptă. Această infracțiune poate fi săvârșită de mai multe persoane, participația fiind susceptibilă de a fi realizată în toate formele ei (coautori, instigatori sau complici). Subiectul pasiv principal este statul, iar în secundar persoana asupra căreia s-au frânt consecințele infracțiunii.

Latura obiectivă constă în acțiunea de a scoate din funcțiune, în totalitate sau în parte, echipamentele de supraveghere și control instalate în mod legal fără a avea motive ce decurg din cerințele de securitate nucleară sau radioprotecție. Așa, de exemplu, făptuitorul scoate din funcțiune unele instalații sau ansambluri mecanice care conțin materie primă sau materiale fisionabile special destinate folosirii într-un reactor nuclear în scopul producerii energiei nucleare.

Scoaterea din funcțiune constă în înlăturarea echipamentelor de supraveghere și control (de exemplu, mutarea fără drept a unor asemenea echipamente).

Conform art. 5, alin (1), Comisia Națională pentru Controlul Activităților Nucleare este abilitată să emită reglementări pentru detalierea cerințelor generale de securitate nucleară, de protecție împotriva radiațiilor ionizate, de asigurare a calității de control al neproliferării armelor nucleare, de protecție fizică și de intervenție în caz de accident nuclear, inclusiv procedurile de autorizare și control, precum și orice alte reglementări necesare activității de autorizare și control nuclear.

Acțiunea sus-menționată presupune aducerea în stare de neîntrebuințare, în stare de nefuncționare a acelor echipamente care au fost scoase din activitatea propriu-zisă. Urmarea imediată constă din schimbarea negativă, în rîu a capacității de utilizare a echipamentelor pe care o aveau atunci când erau în funcțiune.

De menționat este faptul că între oricare din acțiunile ce pot forma elementul material și urmarea imediată trebuie să existe o legătură de cauzalitate. De regulă, acțiunile specifice infracțiunii pe care o analizăm produc aproape inevitabil urmarea imediată.

Fapta penală pe care o analizăm este susceptibilă a se comite în toate formele, însă actele de pregătire și tentativa nu sunt pedepsite.

Infracțiunea se consumă în momentul în care executarea acțiunii de scoatere din funcțiune a ajuns la capăt și s-a produs urmarea imediată. De asemenea, menționăm că această faptă se

poate săvârși în formă continuată (ipoteză în care epuizarea are loc odată cu comiterea ultimului act din componența activității infracționale).

Latura subiectivă constă în vinovăție, care se poate manifesta sub forma intenției directe sau indirecte ori sub forma culpei (art. 45 alin. 2).

În cazul când fapta constituie o infracțiune gravă, pedeapsa se aplică în raport cu consecințele produse (de exemplu, se pot produce diferite degradări, distrugeri de bunuri etc.).

În ceea ce privește infracțiunea prevăzută de art. 46 alin. (1), dezvoltarea, fabricarea, deținerea, importul, exportul, tranzitul sau detonarea armelor nucleare sau a oricărui dispozitive explozive nucleare se pedepsește cu închisoare de la 10 la 25 de ani și interzicerea unor drepturi.

Potrivit alin. 2, dacă faptele prevăzute la alin. 1 au avut ca urmare moartea uneia sau a mai multor persoane, ori alte consecințe deosebit de grave, pedeapsa este închisoare pe viață sau închisoarea de la 15 la 25 de ani și interzicerea unor drepturi. În conformitate cu prevederile alin. 3, tentativa se pedepsește.

În strânsă legătură cu infracțiunea reglementată prin art. 46 trebuie menționate și alte lămuriri și precizări.

Astfel, arma nucleară este cel mai puternic mijloc de nimicire în masă, fiind capabilă să producă, în timp scurt, pierderi mari, să provoace distrugeri ale diverselor obiective, să creeze zone mari de infectare radioactivă și totodată să prezinte un pericol deosebit pentru oameni.

Efectul distructiv al armei nucleare este determinat de energia nucleară obținută la schimbarea nucleelor atomilor unor elemente chimice grele, prin reacția nucleară (de fisiune) sau la uniunea nucleelor atomilor unor elemente chimice ușoare prin reacția termonucleară (de fuziune).

Dispozitivele exploziei nucleare se referă la diverse componente ale armei nucleare.

În ceea ce privește infracțiunea propriu-zisă incriminată prin art. 46, obiectul juridic îl constituie relațiile sociale referitoare la viața și integritatea corporală a persoanelor, la patrimoniu, la întreaga ordine și siguranță publică, relații care sunt asigurate prin respectarea regimului armelor nucleare sau oricărui dispozitive explozive nucleare, întrucât datorită atitudinii pe care o au aceste materiale de a declanșa energii de o deosebită intensitate, constituie o sursă de mare pericol și primejdie pentru aceste valori sociale de o mare însemnătate.

Obiectul material îl constituie armele nucleare sau oricare dispozitive explozive nucleare.

În cazul în care fapta a avut ca urmare moartea uneia sau mai multor persoane, ori alte consecințe deosebit de grave (de exemplu, distrugeri de bunuri importante) infracțiunea are ca obiect material și corpul persoanei sau diverse bunuri.

Subiectul activ nemijlocit nu este calificat, putând fi orice persoană care îndeplinește condițiile cerute de lege, participația fiind posibilă în toate formele sale.

Subiectul pasiv principal este statul, iar în secundar persoana fizică sau juridică asupra căreia s-au răsfărat consecințele faptei în cazul variantei agravate.

Latura obiectivă în varianta tip (art. 46 alin. 1) și varianta agravată (art. 46 alin. 2) constă în una din următoarele acțiuni: dezvoltarea, fabricarea, deținerea, importul, exportul, tranzitul sau detonarea armelor nucleare sau a oricărui dispozitive explozive nucleare.

A dezvolta arme nucleare sau dispozitive nucleare înseamnă o acțiune de extindere, dobândind proporții însemnate cu aceste bunuri.

A fabrica arme nucleare sau dispozitive explozive nucleare înseamnă a produce asemenea arme sau dispozitive ce evocă un proces tehnologic industrial.

Deținerea înseamnă primirea ori păstrarea de asemenea bunuri.

Importarea presupune o acțiune de a aduce în țară a armelor nucleare sau dispozitive explozive nucleare.

A exporta înseamnă activitate de a vinde, de a aduce în afara țării asemenea bunuri.

Tranzitarea se referă la trecerea de arme nucleare sau dispozitive explozive nucleare dintr-o țară în alta.

Detonarea armelor nucleare sau a dispozitivelor explozive presupune declanșarea.

Urmarea imediată constă în crearea unei stări de pericol pentru viața și integritatea corporală a persoanelor, pentru patrimoniul public și privat, precum și pentru întreaga ordine și siguranță publică.

La varianta agravată prevăzută de art. 46 alin. 2 se produce moartea uneia sau mai multor persoane, ori alte consecințe, deosebit de grave

În conformitate cu prevederile art. 146 din C. penal, prin „consecințe deosebit de grave” se înțelege o pagubă materială mai mare de 50 000 000 lei sau o perturbare deosebit de gravă a activității, cauzată unei autorități publice sau oricăreia dintre unitățile la care se referă art.145, ori altei persoane juridice sau fizice.

Fapta penală pe care o analizăm este susceptibilă de toate formele, însă legiuitorul a incriminat numai tentativa și fapta consumată.

Infrațiunea se consumă în momentul în care se săvârșește oricare dintre acțiunile incriminate, moment în care se produce și urmarea periculoasă a faptei, adică starea de pericol pentru ansamblul valorilor sociale apărute de lege.

La varianta agravată prevăzută de art. 46 alin. 2 fapta se consumă odată cu producerea consecințelor arătate în text. Mai este de menționat că fapta poate căpăta caracter de infrațiune continuă sau continuată. Latura subiectivă constă în vinovăție care se poate manifesta sub forma intenției.

Sub aspect procesual semnalăm faptul că, în cazul infrațiunilor analizate, acțiunea penală se pune în mișcare din oficiu, iar cercetarea și judecarea cade în competența organelor stabilite de lege.

În conformitate cu prevederile art. 59, Legea nr 61/1974 cu privire la desfășurarea activităților în domeniul nuclear din România și Legea nr. 6/1982 privind asigurarea obiectivelor și instalațiilor nucleare, precum și orice alte dispoziții contrare prezentei legi, se abrogă cu excepția dispozițiilor referitoare la promovarea și desfășurarea activității de cercetare științifică în domeniul nuclear.

Dispoziții în raport cu prevederile Codului penal. În cadrul capitolului III din Titlul VII (infrațiuni contra siguranței publice) al actualului Cod penal este prevăzută și în infrațiunea de nerespectarea regimului materialelor nucleare sau a altor materii radioactive.

Astfel, potrivit art. 345 alin. (1) Codul penal reprodus astfel cum a fost modificat prin art. 345 pct. 4 din legea nr. 187 din 2012 art. 345, astfel că acesta are următorul cuprins, primirea, deținerea, folosirea, cedarea, modificarea, înstrăinarea, dispersarea, expunerea, producția, procesarea, manipularea, depozitarea intermediară, importul, exportul ori depozitarea finală, transportul sau deturnarea materialelor nucleare ori a altor materii radioactive, precum și orice operație privind circulația acestora, fără drept, se pedepsesc cu închisoare de la 3 la 10 ani și interzicerea exercitării unor drepturi.

(2) Sustragerea materialelor nucleare sau a altor materii radioactive se pedepsește cu închisoarea de la 5 la 12 ani și interzicerea exercitării unor drepturi.

(3) Dacă faptele prevăzute la alin. (1) și (2) au pus în pericol alte persoane sau bunuri, au produs vătămarea corporală a uneia ori mai multe persoane, pedeapsa este închisoarea de la 7 la 15 ani și interzicerea exercitării unor drepturi.

(4) În cazul în care faptele prevăzute la alin. (1) și (2) au avut ca urmare moartea uneia sau a mai multe persoane, pedeapsa este închisoarea de la 10 la 20 de ani și interzicerea exercitării unor drepturi.

La alin. (5) se prevede, dacă faptele prevăzute la alin. 1 (1) (3) și (4) au fost săvârșite din culpă, limitele speciale ale pedepsei se reduc la jumătate.

La alin. (6) este prevăzută excepția de la dispozițiile art. 137 alin. 2, în sensul că suma corespunzătoare unei zile, amendă pentru persoana juridică este cuprinsă între 500 LEI și 25000 lei.

Art. 345 din Codul penal, cât și din cel al normelor de incriminare cuprinse în legea nr. 111/1996 (rămân în vigoare), legiuitorul român a realizat concordanță între normele legislației interne cu cele din convenții în domeniul regimului materialelor nucleare și al altor materii radioactive.

Nerespectarea regimului materialelor nucleare sau a altor materii radioactive a fost incriminată pentru prima oară în textul introdus prin Legea nr. 140/1996 (publicată în Monitorul Oficial nr. 289 din 14 noiembrie 1996). Prin modificarea nouă au fost mărite limitele speciale ale pedepsei cu închisoarea.

În Codul penal s-a adăugat prin art. 245 pct. 34 din legea nr. 187/ 2012 anumite modificări normative, cum sunt: producția, procesarea, manipularea, depozitarea intermediară, importul, exportul ori depozitarea finală a materialelor nucleare sau a altor materii radioactive.

Varianta sustragerii sau distrugerii materialelor nucleare a fost limitată în art. 345 alin. 2 Cod penal numai la acțiunea de sustragere.

Pe de altă parte, în art. 345 alin. 3 din Codul penal a fost adus într-o variantă de incriminare a împrejurărilor prin care săvârșirea faptelor în legătură cu materialele nucleare sau a altor materii radioactive ori sustragerea acestora și care au avut ca urmare punerea altor persoane sau bunuri în pericol, ori s-a produs o vătămare corporală a uneia sau mai multor persoane, iar într-o altă variantă prevăzută în art. 345 alin. 4 când faptele au avut ca urmare moartea uneia sau mai multor persoane. Aceasta pentru a păstra ierarhia importanței valorilor sociale, dând prioritate celor privitoare la integritatea corporală sau viața persoanei.

Prin art. 245 din legea nr. 187/ 2012 în alin. 5 al art. 345 Codul penal a fost introdusă o nouă variantă de incriminare a faptei de nerespectare a regimului materialelor nucleare sau al altor materii radioactive ca variantă aferentă a faptelor prevăzute în alin. (1), (3) și (4) când sunt săvârșite din culpă.

Bibliografie:

1. Constituția României. In: *Monitorul Oficial al României* (Partea I). 21 noiembrie 1991, nr.233
2. *Codul penal și Codul de procedură penală* (ed. îngrij. de prof. dr. Dan LUPAȘCU). București: Universul Juridic, 2020. ISBN 978-606-39-0602-2
3. *Codul civil și Codul de procedură civilă* (ed. îngrij. de jud. dr. Evelina OPRINA și av. dr. Radu RIZOIU). București: Rosetti, 2019. 704p. ISBN 978 – 606 – 025 – 024 – 1
4. HLIPCĂ, Petru. *Cauze penale, partea special, comentarii și explicații*. Brașov: Editura Universității Transilvania din Brașov. ISBN 978 – 606 – 19 – 1185 – 1
5. Legea nr. 111/1996 privind desfășurarea în siguranță a activităților nucleare. In: *Monitorul Oficial al României* (partea I). 29 octombrie 1996, nr. 267
6. Legea nr. 140/ 1996. In: *Monitorul Oficial*. 14 noiembrie 1996, nr. 289
7. ANTONIU, G., BULAI, C. *Practica judiciară penală* (vol. III, partea specială). București: Ed. Academiei Române, 1992
8. ANTONIU, G., DUVAC, C., LĂMĂȘANU, D.I., PASCU, I., SIMA, C., TOADER, T. *Explicații preliminare ale noului Cod penal* (vol. III, articolele 188-256, partea specială). București: Ed. Universul juridic, 2013
9. ANTONIU, G., TOADER, T., BRUTARU, V., DUVAC, C., IFRIM, I., LĂMĂȘANU, D.I., PASCU, I., SAFTA, M., TĂNĂȘESCU, I., VASIU, I. *Explicațiile noului Cod penal* (vol. IV, art. 257-366). București: Ed. Universul juridic, 2016
10. BOROI, Al. *Drept penal, partea specială, conform noului Cod penal*. București: Ed. C.H. Beck, 2011
11. DOBRINOIU, V., NEAGU, N. *Tratat de drept penal, partea specială, teorie și practică judiciară*. București: Ed. Universul juridic, 2011
12. DONGOROZ, V., KAHONE, S., OANCEA, I., FODOR, I., ILIESCU, N., STĂNOIU, R., ROȘCA, V. *Explicații teoretice ale noului Cod penal*, vol. III. Partea specială. București: Ed. Academiei, 1971

CZU 343.122

DREPTURILE ȘI INTERESELE LEGITIME ALE PERSOANELOR CARE AU SUFERIT ÎN URMA INFRACTIUNII, ÎN CADRUL PROCEDURII PRIVIND ACORDUL DE RECUNOAȘTERE A VINOVAȚIEI

Irina BEJENARI, drd.

Universitatea de Studii Europene din Moldova

Abstract: *The analysis of the legal status in criminal proceedings of the person who was inflicted enormous emotional distress, physical and property damage, which often remains*

unrepaired, allows us to deduce the necessity and possibility of further extension of rights of such person and their safeguarding in criminal proceedings both in full and in abridged format.

Keywords: *free access to justice, adversarial system, rights of the aggrieved persons, right of fair trial and adjudication, plea bargain, special procedure of litigation.*

Fixat în articolul 20 al Constituției Republicii Moldova [1], dreptul la satisfacție efectivă din partea instanțelor judecătorești competente împotriva actelor care violează drepturile, libertățile și interesele sale legitime acordate oricărei persoane, această prevedere constituțională și-a găsit reflectare și dezvoltarea ulterioară în Codul de procedură penală al Republicii Moldova [3], care, ca prima misiune a procesului penal, a anunțat protejarea persoanei și a societății de infracțiuni, precum și de faptele ilegale ale persoanelor cu funcții de răspundere în activitatea lor legată de cercetare a infracțiunilor, de erorile judiciare, și a doua misiune – asigurarea drepturilor victimei în urma infracțiunilor, abuzurilor de serviciu și erorilor judiciare, precum și ale persoanei lezate în drepturi în alt mod, este ridicat la rang de principiu al procesului penal (articolele 1 și 23). Întru asigurarea acestor prevederi principiale, legiuitorul Moldovei creează condiții necesare pentru a proteja drepturile legale și interesele persoanei. În același timp, în cadrul reglementării procedurii acordului de recunoaștere a vinovăției, interesele victimelor infracțiunilor, în opinia noastră, nu sunt pe deplin luate în considerare.

Această concluzie reiese din analiza normelor ce se conțin în alineatul (1) al articolului 60 din Codul de procedură penală, în care sunt fixate drepturile părții vătămate, inclusiv dreptul de a fi informată de organul de urmărire penală despre toate hotărârile adoptate care se referă la drepturile și interesele sale (considerăm că din categoria acestor hotărâri face parte și decizia procurorului de a încheia cu învinuitul acordul de recunoaștere a vinovăției, cu indicarea condițiilor de încheiere și a consecințelor procesuale) (punctul 10), dreptul de a lua cunoștință de materialele cauzei penale din momentul încheierii urmăririi penale (punctul 7), și de a pleda în dezbateri judiciare privitor la prejudiciul cauzat (punctul 9).

Potrivit concepției interdependenței reciproce între drepturile subiective și obligații „nu există drept subiectiv neasigurat de existența unei obligații corelative și nu există o obligație care să nu-i corespundă un drept” [4, p. 354]. „Realizarea drepturilor subiective de către o parte urmează a fi asigurată de executarea obligațiilor subiective de cealaltă parte” [5, p. 429]. Prin urmare, în cazul încheierii acordului de recunoaștere a vinovăției cu învinuitul, a drepturilor părții vătămate, enumerate mai sus, trebuie să se potrivească obligațiile corespunzătoare: ale procurorului – să informeze partea vătămată despre încheierea acordului de recunoaștere a vinovăției, să-i prezinte părții vătămate materialele dosarului pentru a lua cunoștință de ele, să o anunțe când și în care instanță de judecată va fi expediat dosarul și că cauza se va judeca conform procedurii restrânse, iar ale instanței de judecată – să asigure participarea la dezbaterile judiciare a persoanei care a suferit în urma infracțiunii.

Însă, analiza articolelor 504-509 din Codul de procedură penală, care reglementează procedura privind acordul de recunoaștere a vinovăției, demonstrează faptul că în ele nu se conțin aceste dispoziții relevante. Întreaga procedură de încheiere a acordului de recunoaștere a vinovăției se efectuează în absența (și fără încunoaștințare) unor astfel de participanți în proces, cum ar fi victima, partea vătămată, partea civilă, care, printre altele, beneficiază de anumite drepturi pentru a-și apăra interesele lor legale. În sensul alineatului (6) al articolului 505 din Codul de procedură penală, înainte de prezentarea în judecată a cauzei cu acord de recunoaștere a vinovăției, materialele dosarului sunt prezentate pentru a lua cunoștință de ele conform prevederilor art. 293 și 294, doar **învinuitului și apărătorului său**. Victima, partea vătămată și partea civilă nu participă la dezbaterile judiciare, la care instanța procedează în cazul acceptării acordului de recunoaștere a vinovăției. Potrivit articolului 508 din același Cod, dezbaterile judiciare se compun numai din discursurile **procurorului, apărătorului și inculpatului și se referă doar la măsura de pedeapsă**.

Posibil că particularitățile menționate, referitoare la procedura acordului de recunoaștere a vinovăției, nu ar trezi dubii în ceea ce privește echitatea acestora, dacă ele nu ar fi în contrazi-

cere cu dreptul oricărei persoane la judecarea cauzei sale *în mod echitabil, în mod public*, garantate prin Convenția europeană pentru apărarea Drepturilor Omului și a Libertăților fundamentale [2], precum și cu *principiile accesului liber la justiție și asigurării drepturilor victimei în urma infracțiunilor*, fixate de legiuitor în alineatul (1) al articolului 19 și în alineatele (1) și (2) ale articolului 23 din Codul de procedură penală. În conformitate cu aceste principii, „orice persoană are dreptul la examinarea și soluționarea cauzei sale în mod echitabil”, „legea procesuală penală asigură drepturile victimei în urma infracțiunilor”, „victima este în drept să participe la procesul penal în calitate de parte vătămată și să-i fie reparate prejudiciile morale, fizice și materiale”.

În opinia noastră, aceste prevederi principiale nu și-au găsit destulă reflectare în articolele corespunzătoare ale legii procesual-penale. Spre exemplu, în articolul 60 din Codul de procedură penală, care conține o enumerare detaliată a drepturilor părții vătămate, lipsește un drept foarte important pentru ea, cum ar fi dreptul de a cere de la organul de urmărire penală să fie recunoscută ca parte civilă în cauza penală. În același timp, potrivit punctului 6) din alineatul (3) al articolului 58, de acest drept beneficiază victima. Considerăm că, dacă *victimei* i-au fost acordate drepturile „să ceară de la organul de urmărire penală să fie recunoscută ca parte vătămată în cauza penală” și „să depună cerere pentru a fi recunoscută ca parte civilă în procesul penal”, apoi de drepturi analogice, cu atât mai mult, trebuie să beneficieze și partea vătămată.

Vom menționa că legiuitorul Republicii Moldova a acoperit parțial acest gol legislativ, doar că referitor la o altă instituție juridică, dispunând în alineatul (5) al articolului 364¹ din Codul de procedură penală că, *în cazul judecării cauzei pe baza probelor administrate în faza de urmărire penală*, președintele este obligat:

- 1) să explice persoanei vătămate dreptul de a deveni parte civilă;
- 2) să întrebe partea civilă, partea civilmente responsabilă dacă propun administrare de probe;
- 3) să procedeze la dezbateri judiciare;
- 4) în dezbateri să ofere cuvânt și părții vătămate, părții civile, părții civilmente responsabile.

În cauzele penale în care au fost *încheiate acorduri de recunoaștere a vinovăției*, drepturile enumerate nu i se acordă părții vătămate și nici nu i se explică. Astfel, în opinia noastră, partea vătămată, partea civilă și partea civilmente responsabilă sunt lipsite în mod nejustificat de posibilitatea de a-și apăra, în cadrul unei asemenea categorii de dosare, drepturile și interesele sale legitime, inclusiv *în dezbateri judiciare, referitor la repararea prejudiciului cauzat prin infracțiune*, ceea ce vine în contradicție cu normele ce se conțin în punctul 9) alineatul (1) al articolului 60, alineatul (5) al articolului 364¹ și alineatul (2) al articolului 377 din Codul de procedură penală, care determină cercul de participanți și conținutul dezbaterilor judiciare.

În contextul celor expuse mai sus, susținem întru totul propunerile formulate în doctrina autohtonă, de a i se acorda părții vătămate dreptul de a fi informată în privința acordului de recunoaștere a vinovăției ce urmează a fi încheiat [6, p. 17,18] și de acordare a dreptului de participare la examinarea de către instanța de judecată a acordului de recunoaștere a vinovăției, tuturor părților implicate în procesul penal [7, p. 23].

În opinia noastră, prezența în Codul de procedură penală a unor prevederi legale care l-ar obliga pe procuror, în cauzele în care a fost încheiat acordul de recunoaștere a vinovăției, să anunțe persoana care a suferit în urma infracțiunii despre încheierea unui asemenea acord și despre posibila examinare a cauzei în procedură specială (restrânsă), precum și a unor prevederi care i-ar acorda părții vătămate dreptul de a lua cunoștință de materialele din dosarul penal după terminarea urmăririi penale, de a participa la dezbateri judiciare referitor la prejudiciul cauzat, i-ar permite acesteia să-și realizeze mai calitativ drepturile sale în cadrul examinării unor astfel de categorii de dosare, să-și apere interesele sale legitime în conformitate cu principiile accesului liber la justiție și asigurării drepturilor victimei în urma infracțiunilor. Lipsa unor astfel de prevederi în legislație contrazice și principiul contradictorialității în procesul penal, potrivit căruia părțile participante la judecarea cauzei au drepturi egale, fiind investite de legea procesuală penală cu posibilități egale pentru susținerea pozițiilor lor (articolul 24 alineatul (3) din Codul de procedură penală).

În opinia noastră, în legislația procesuală penală a Republicii Moldova, nu sunt reglementate în deplină măsură nici problemele care se referă la soluționarea acțiunii civile în cauzele care fac parte din această categorie, ceea ce, de asemenea, nu contribuie la asigurarea deplină a drepturilor și intereselor legitime ale persoanei care a suferit în urma infracțiunii. Aceasta se referă, spre exemplu, la situația când învinuitul, recunoscând vina, încheie acordul de recunoaștere a vinovăției, însă nu recunoaște acțiunea civilă sau o recunoaște parțial. În acest sens, apar o serie de întrebări, dintre care vom menționa următoarele:

„Poate fi considerat drept refuz de a încheia acordul de recunoaștere a vinovăției, faptul că învinuitul nu recunoaște acțiunea civilă?

Este posibilă examinarea cauzei în procedura acordului de recunoaștere a vinovăției, dacă învinuitul nu recunoaște acțiunea civilă sau o recunoaște parțial?

Nerecunoașterea acțiunii civile poate servi drept motiv pentru judecarea cauzei în procedură deplină?

Se va considera recunoașterea acțiunii civile drept element obligatoriu sau condiție obligatorie de recunoaștere a vinovăției de către învinuit, pentru a încheia ulterior acordul respectiv?”

Potrivit prevederilor articolului 506, alineatul (3) punctul 6) litera c) din Codul de procedură penală, în cadrul procedurii acordului de recunoaștere a vinovăției, instanța de judecată **este în drept** să hotărască ca inculpatul să compenseze părții vătămate prejudiciul cauzat. Conform articolului 509 alineatul (3) punctul 7), partea descriptivă a sentinței trebuie să cuprindă motivele pe care este întemeiată hotărârea instanței cu privire la acțiunea civilă sau la repararea pagubei materiale cauzate de infracțiune. Articolul 397 din același Cod prevede că dispozitivul sentinței de condamnare, precum și al celei de achitare sau de încetare a procesului penal, trebuie să mai cuprindă hotărârea cu privire la acțiunea civilă înaintată sau hotărârea pronunțată din oficiu de către instanță referitor la repararea pagubei. Însă aceste reglementări nu dau un răspuns clar și cuprinzător la întrebările sus-menționate.

Potrivit punctului 21.2 din Hotărârea Plenului Curții Supreme de Justiție nr. 6 din 24.12.2010 privind judecarea cauzelor penale în procedura acordului de recunoaștere a vinovăției, „la examinarea cauzei în procedura acordului de recunoaștere a vinovăției, instanța de judecată se va pronunța asupra acțiunii civile (inclusiv asupra prejudiciului moral) **numai în cazul în care inculpatul o recunoaște integral**”. Însă, în continuare, în al doilea paragraf al aceluiași punct, este indicat: „Dacă inculpatul nu recunoaște acțiunea civilă sau o recunoaște parțial, instanța va proceda în modul prevăzut de art. 225 alin (3) CPP”[8, p. 30], adică „odată cu soluționarea cauzei penale, judecătorul este obligat să soluționeze acțiunea civilă”. Însă apare întrebarea: cum se va soluționa acțiunea civilă – în procedura restrânsă sau deplină? Cu regret, nici aceste explicații ale Plenului Curții Supreme de Justiție nu oferă răspunsuri clare la întrebările apărute.

O modalitate de soluționare a acestei probleme, oarecum simplificată, în opinia noastră, este utilizată de către legiuitorul Ucrainei, care a stipulat la alineatul (4) al articolului 469 din Codul de procedură penală ucrainean [9] că nu este permisă încheierea acordului de recunoaștere a vinovății în cazul participării în procesul penal a părții vătămate. Fără îndoială, stabilind o astfel de restricție, legiuitorul a fost ghidat de cerința asigurării examinării sub toate aspectele, complete, obiective și imparțiale a circumstanțelor cauzei, precum și a respectării drepturilor și intereselor legitime atât ale învinuitului, cât și ale părții vătămate. Este evident că îndeplinirea acestei cerințe, în mare măsură, e posibilă în cadrul judecării cauzei în procedură deplină.

Considerăm că mai acceptabile sunt formulările utilizate de către legiuitorul Republicii Bulgaria [10]: „dacă prin infracțiune au fost aduse daune materiale, acordul poate fi încheiat doar în cazul compensării acestor daune sau aplicării măsurilor asigurătorii pentru repararea prejudiciului cauzat” (articolul 381 alineatul (3) din Codul de procedură penală) și de către legiuitorul Republicii Kazahstan care subliniază că încheierea acordului procesual nu constituie temei pentru scutirea persoanei de la răspunderea civilă față de partea vătămată și partea civilă. Acordul de recunoaștere a vinovăției poate fi încheiat numai în cazul în care bănuitul, învinuitul

benevol si-a exprimat dorința de a încheia acordul și **nu contestă** atât probele din dosar privind săvârșirea infracțiunii, cât și **caracterul, mărimea daunei pricinuite de el**. Consimțământul părții vătămate la încheierea acordului de recunoaștere a vinovăției constituie o condiție obligatorie pentru întocmirea acestei tranzacții (articolul 612 alineatul 3 și articolul 613 alineatul 1 din Codul de procedură penală kazah) [11].

După cum vedem, legiuitorii acestor state, instituind procedura specială a acordului de recunoaștere a vinovăției, asigură drepturile și interesele legitime nu numai ale învinutului, ci și ale persoanei care a suferit în urma infracțiunii. În același timp, este vorba nu doar de faptul dacă este sau nu este necesar „consimțământul părții vătămate sau a părții civile” sau, cu atât mai mult, dacă ele vor putea să se expună „referitor la aplicarea pedepsei față de inculpat”, dar, în special, despre asigurarea participării victimei, în raport egal cu învinutul, în procesul penal în scopul apărării interesului său legitim de bază – repararea deplină a prejudiciului cauzat în urma săvârșirii infracțiunii.

Nu se ține cont de interesele persoanei care a suferit în urma infracțiunii nici în articolul 509 din Codul de procedură penală al Republicii Moldova, potrivit căruia, sentința prin care instanța s-a pronunțat asupra acordului de recunoaștere a vinovăției, poate fi atacată cu recurs, invocându-se doar erorile procesuale și măsura de pedeapsă stabilită. Comparând conținutul acestui articol cu dispozițiile articolelor 60 alineatul (1) punctele 9) și 11), 62 alineatul (1) punctul 11), 401 alineatul (1) punctul 3), articolelor 437, 438 din același cod, observăm că, în sensul articolului 509, atât partea vătămată, cât și partea civilă nu sunt în drept să atace o astfel de sentință nici măcar în ce privește repararea de către inculpat a prejudiciului cauzat de el. Astfel sunt afectate interesele justiției care cer, și în cazul recunoașterii vinovăției de către învinuit, să fie luate în considerație drepturile și interesele legitime ale persoanei care a suferit în urma infracțiunii, pe parcursul tuturor etapelor procesului penal, atât în procedura deplină, cât și în cea restrânsă. Este puțin probabil ca limitarea participării în procesul penal a persoanei care a suferit în urma infracțiunii, dispusă de către legiuitor, să contribuie la asigurarea drepturilor acesteia, inclusiv a dreptului la repararea rapidă și completă a prejudiciului cauzat în urma săvârșirii infracțiunii. În literatura juridică de specialitate se menționează, pe bună dreptate, că „simplificarea și accelerarea procedurii nu pot fi cumpărate cu prețul renunțării la așa principii fundamentale ale procesului contradictorial, cum ar fi egalitatea părților și dreptul la apărare al învinutului” [12, p. 548].

Concluzii. Analiza situației juridice în procedura penală a persoanei căreia, prin infracțiune deseori i se aduc mari daune morale, fizice sau materiale, care rămân adesea nereparate, ne permite să concluzionăm despre necesitatea și posibilitatea extinderii drepturilor acestei persoane și a garanțiilor de realizare a lor.

În contextul celor expuse, considerăm că **este imperativ necesar:**

1) să se acorde părții vătămate dreptul de a solicita organului de urmărire penală și instanței de judecată să fie recunoscută parte civilă în cauza penală și, în legătură cu aceasta, ar fi binevenită completarea alineatului (1) al articolului 60 din Codul de procedură penală cu punctul 5¹⁾ cu următorul cuprins: „5¹⁾ să depună cerere pentru a fi recunoscută ca parte civilă în procesul penal;”.

2) în cadrul procedurii privind acordul de recunoaștere a vinovăției, să-i fie acordate persoanei care a suferit în urma infracțiunii următoarele drepturi:

- să fie anunțată de către procuror despre încheierea acordului de recunoaștere a vinovăției cu învinutul și să ia cunoștință de materialele cauzei penale din momentul încheierii urmăririi penale (în articolul 505);
- să pledeze în dezbateri judiciare privitor la prejudiciul cauzat (în articolul 508);
- să atace sentința adoptată în cazul acordului de recunoaștere a vinovăției, în ceea ce privește prejudiciul cauzat (în articolul 509);

Astfel, conținutul acestor articole va fi adus în concordanță cu prevederile alineatului (1) al articolului 19, alineatelor (1) și (2) ale articolului 23, alineatului (3) al articolului 24, punctelor 7), 9) și 10) ale alineatului (1) al articolului 60, articolului 293, alineatului (5) al articolului

364¹, articolelor 401, 427, 437, 438 din Codul de procedură penală și aceasta *ar fi o mărturie elocventă a faptului asigurării concomitente de către legiuitor a drepturilor și intereselor legitime atât ale învinutului, cât și ale persoanei care a suferit în urma infracțiunii.*

Bibliografie:

1. Constituția Republicii Moldova din 29.07.1994. In: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*. 12.08.1994, nr. 1 (republicată în *Monitorul Oficial* №78 din 29.03.2016)
2. *Convenția Europeană pentru apărarea drepturilor omului și a libertăților fundamentale* (încheiata la Roma la 4 noiembrie 1950) [online] [citată 10.09. 2020]. Disponibil: <http://lex.justice.md/viewdoc.php?action=view&view=doc&id=285802&lang=1>
3. Codul de procedură penală al Republicii Moldova din 14 martie 2003. In: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*. 2003, nr. 104-110 (republicat în *Monitorul Oficial al Republicii Moldova* № 248-251 din 5 noiembrie 2013) [online] [citată 10.09. 2020]. Disponibil: <http://lex.justice.md/md/326970>
4. КОРЕЛЬСКИЙ, В.М., ПЕРЕВАЛОВ, В.Д. *Теория государства и права: Учебник для вузов*. М.: Издательство НОРМА, 2002. 616 с.
5. ВИШНЕВСКИЙ, А.Ф., ГОРБАТЮК, Н.А., КУЧИНСКИЙ, В.А. *Общая теория государства и права: Курс лекций*. Мн.: Тесей, 1998. 576 с.
6. ROTARU, Vasile. *Acordul de recunoaștere a vinovăției ca formă specială a procedurii penale*. Autoreferat al tezei de doctorat în drept. Chișinău, 2004. 21 p.
7. FURDUI, Sergiu. Respectarea drepturilor victimei în procedura acordului de recunoaștere a vinovăției prin prisma armonizării legislației naționale la Dreptul Comunitar. In: *Avocatul poporului*. 2012, nr. 1 – 2, pp. 22-30
8. Постановление Пленума Высшей судебной палаты № 6 от 24 декабря 2010 г. «О рассмотрении уголовных дел в производстве по соглашению о признании вины». Бюллетень Высшей судебной палаты Республики Молдова, 2012, № 1, с. 28-30.
9. Кримінальний процесуальний кодекс України. В: Відомості Верховної Ради України (ВВР), 2013, № 9-10 [online] [citată 10.09. 2020]. Disponibil: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/4651-17>
10. Наказательно-процесуален кодекс на Република България. Народно Събрание, 14 октомври 2005 г. «Държавен вестник», 2005г., № 86. <https://www.lex.bg/laws/ldoc/2135512224>.
11. Уголовно-процесуальный кодекс Республики Казахстан. Закон № 231-V ЗРК от 4 июля 2014 года. +Источник: ИС Параграф WWW http://online.zakon.kz/Document/?doc_id=31575852.
12. СМІРНОВ, А.В., КАЛИНОВСКИЙ, К.Б. *Уголовный процесс: учебник*; М.: КНОРУС, 2008. 704 p. [online] [citată 10.09. 2020]. Disponibil: http://lib.maupfib.kg/wp-content/uploads/UGOLOVNYIY-PROCESS-smirnov_kalinovsky.pdf

CZU 364.28

POLITICI SOCIALE DE SUSȚINERE A FAMILIILOR CU COPII

Ana SACARA, drd., lect. univ.
Universitatea de Stat din Comrat

Abstract: *This article focuses on the evaluation of policies to support families with children, analyzing the most important international acts ratified by the Republic of Moldova that regulate and protect the right of families with children to social assistance from the state. The social benefits that provided for the education, upbringing and healthy development of children in the Republic of Moldova were also highlighted.*

Keywords: *social policies; social assistance; social benefits.*

În momentul actual, asistența socială reprezintă elementul fundamental al politicii sociale în RM, reprezentând instrumentul principal prin care instituțiile statului intervine pentru a preveni, limita sau înlătura efectele negative ale evenimentelor considerate drept „riscuri sociale”.

Dr. Wolfgang Berg, profesor la Universitatea Merseburg din Germania, definește *politica socială* „ca un produs al sistemului politic în termeni de securitate socială și re-distribuire a resurselor în conformitate cu principiile de solidaritate și justiție. Un aspect important al politicii sociale este baza legală și resursele financiare care stau la dispoziția serviciilor și persoanelor care sunt dedicați să-i ajute pe cei care sunt dezavantajați prin condițiile sale particulare de viață”. [17, p. 53]

Elena Zamfir consideră că „politica socială reprezintă intervenția statului în configurația proceselor sociale caracteristice unei anumite colectivități, în scopul modificării lor într-o direcție considerată de către actorii politici ca fiind dezirabilă [16, p. 22]”. Același punct de vedere este susținut și de Marian Preda, care definește politicile sociale ca fiind „activitățile desfășurate prin intermediul statului (strategii, programe, proiecte, instituții, acțiuni, legislație) care influențează bunăstarea individului, a familiei sau a comunității într-o societate”. [13, p. 15]

Una din direcțiile prioritare de dezvoltare a politicii sociale este politica de asistență socială a familiilor cu copii. În ultimii ani putem remarca progrese semnificative în domeniul perfecționării și îmbunătățirii politicilor sociale de susținere a familiilor cu copii.

Familia constituie o formă superioară în comunitate - în principal al soțului, soției și copiilor – care se bazează pe relații sociale și biologice, având drept scop suprem pregătirea unei generații sănătoase și capabile de a participa la dezvoltarea societății [9, p. 13]. Cele mai stringente probleme cu care se confruntă familiile cu copii în Republica Moldova sunt: lipsa materială și a spațiului locativ, șomajul, salarii mizere, probleme de sănătate, migrația unuia sau a ambilor părinți, lipsa resurselor financiare, lipsa locurilor de muncă, accesul limitat la informație și la servicii sociale, mai ales în zonele rurale etc.

Politicile în domeniul asistenței sociale a familiei și copilului au *scopul* de a oferi o asistență adecvată familiilor cu copii care le-ar putea asigura un nivel de trai decent. Scopul acestora este de a combate sărăcia și excluderea socială, încurajarea natalității, creșterea calității vieții familiei și prevenirea instituționalizării copilului.

Acordarea unui ajutor din partea statului familiei în scopul întreținerii și educării copiilor reprezintă o problemă care formează obiectul reglementării juridice nu numai în plan național, dar și internațional prin art. 16 și 25 din Declarația Universală a Dreptului Omului [2, art. 16, 25] art. 26 din Convenția cu privire la drepturile copilului [1, art. 26]ș.a.

La nivel european, prin art. 16 din Carta Socială Europeană, este consfințit dreptul familiei la protecție socială, juridică și economică, care ar fi garantat prin „intermediul prestațiilor sociale familiale, prin dispoziții fiscale de încurajare a construcțiilor de locuințe adaptate la necesitățile familiale de ajutorare a tinerelor cămine sau prin alte măsuri adecvate.” [10, p. 171].

Constituția Republicii Moldova, prin art. 48-49, desemnează familia în calitate de „element natural și fundamental al societății”, care are „dreptul la ocrotire din partea statului și a societății”, în sarcina căroră cad preocupările „privind întreținerea, instruirea și educația copiilor orfani și a celor lipsiți de ocrotirea părinților”; stimularea și sprijinirea activităților de binefacere față de acești copii. [11, art. 48-49].

Unul dintre cele mai importante obiective ale protecției sociale prevăzut de Constituția RM, de întreg sistemul legislativ dar și de Acordul de Asociere dintre RM și EU este dezvoltarea unui sistem coerent și unitar de suport al familiilor cu copii. Astfel, Art. 27 al Acordului de Asociere RM – UE, *prevede cooperarea în domeniul protecției copilului față de abuz și violență, neglijare și exploatare, participarea copiilor în procesul decizional, schimbul de informații și bune practici privind reducerea sărăciei pentru copii, accesul la educație, promovarea drepturilor copiilor în cadrul familiilor și consolidarea capacităților părinților și îngrijitorilor de a asigura dezvoltarea copiilor*. Odată cu semnarea acestui acord, țara noastră are posibilitatea de a beneficia de practici foarte bune din domeniul protecției copilului și a familiei (dezvoltarea democrației, drepturile omului, protecția drepturile copilului), care sunt implementate de ani de zile cu succes în Uniunea Europeană.

Un act internațional, ratificat de RM, care a contribuit esențial la dezvoltarea drepturilor copiilor, care a intrat în vigoare încă din 25 februarie 1993 este *Convenția cu privire la Dreptu-*

riile Copilului. Odată cu ratificarea acestui document, țara noastră s-a angajat să protejeze copiii, garantându-le un nivel de trai decent, acordând părinților, în caz de necesitate, ajutor material și psihologic în vederea depășirii situațiilor de dificultate.

Analizând Documentul de viziune Strategică Moldova 2020, putem remarca o lipsă de măsuri de susținere a familiilor cu copii, în document regăsim din rândul politicilor sociale, doar reformarea sistemului de pensii. Însă politici ce țin de familiile cu copii întâlnim în strategiile sectoriale ale Ministerului Sănătății, Muncii și Protecției Sociale dar și a Ministerului Educației, Culturii și Cercetării care conțin măsuri pentru educația preșcolară a copiilor de vârstă 3-7 ani.

Strategia pentru protecția copilului și familiei 2014-2020 include un șir de măsuri dedicate familiilor cu copii. Obiectul de intervenție a Strategiei este dedus din examinarea a trei arii principale de dezvoltare a politicilor în domeniul protecției copilului: reforma sistemului rezidențial de îngrijire a copilului, violența față de copil și concilierea vieții de familie cu activitatea profesională din perspectiva drepturilor copilului. Deși aceasta strategie este un important angajament în acest domeniu, totuși lipsesc un șir de măsuri importante care ar ține și de conlucrarea cu alte ministere și instituții publice care ar include mai multe măsuri de prevenire a sărăciei în rândurile copiilor, ceea ce din practica europeană denotă necesitatea a mai puține resurse publice – atunci când este efectuată corect - decât dacă sunt măsuri aplicate post-factum constatării sărăciei [3].

Din conținutul Strategiei, reiese că familia reprezintă veriga cea mai importantă a societății. Iar în cazul în care familia nu se poate întreține din venituri câștigate, instituțiile de asistență socială vor acorda sprijin financiar, psihologic și de altă natură, în funcție de necesitățile acestora, ca să împiedice instituționalizarea inevitabilă a copiilor. Astfel, obiectivul general al Strategiei reprezintă asigurarea condițiilor necesare pentru creșterea și educația copiilor în mediul familial.

Nune Mangasaryan, reprezentanta UNICEF în Moldova, afirmă: „*Politicile sociale ale statului trebuie să fie centrate în mod prioritar pe copiii din familiile sărace și cei ai căror părinți sunt plecați la muncă în afara țării*”. Noi împărtășim această opinie, deoarece, la etapa actuală, cele mai stringente probleme cu care se confruntă familiile în RM sunt: sărăcia și migrația. Aceste riscuri sociale au un impact negativ asupra calității vieții și dezvoltării armonioase a familiilor din RM. Este necesar să fie investite surse suplimentare pentru sprijinul și asistența socială a copiilor care sunt educați și crescuți în familiile socialmente vulnerabile. Iar pentru a rezolva problema cu copii abandonati, este necesar de a crea condiții ca părinții să poată lucra pe teritoriul RM și să-și asigure un nivel de trai decent pentru ei și familia lor.

La momentul actual, legiuitorul moldav prevede atât numeroase prestații, indemnizații, ajutoare sociale și materiale, cât și servicii sociale primare, specializate și de specializare înaltă destinate familiilor cu copii. Dacă funcția de bază a asistenței de tip financiar este, de regulă, recuperatoare, cea a serviciilor sociale este atât de recuperare, cât și de prevenție. Pentru eficiența unui sistem de asistență socială integrat, coerent, cele două componente sunt complementare, se presupune reciproc, dezvoltarea lor realizându-se numai împreună, simultan. Cele două elemente, asigură doar împreună, prin funcțiilor lor, refacerea graduală a celor marginalizați, dar și prevenția unor viitoare riscuri ce pot să apară. [15 p. 132]

În plan internațional, problema prestațiilor familiale a fost abordată de Recomandarea nr. 67-1944 a Organizației Internaționale a Muncii. În acest document se precizează că ajutorul poate fi atribuit sub forma unor prestații de bani, care să contribuie la întreținerea familiilor numeroase, sau sub forma unor prestații în natură, cu scopul de a ajuta familiile să crească în condiții sănătoase. [12] Inclusiv, documentul mai conține și precizări referitoare la cuantumul acestor prestații, care trebuie determinat în funcție de venitul părinților și care, în final, ar trebui să reprezinte o contribuție considerabilă la cheltuielile de întreținere a copilului.

Prestațiile adresate familiilor cu copii reprezintă una dintre cele mai importante prestații sociale cu caracter universal și constă într-un sprijin financiar, sub formă de plăți unice sau periodice, adresat familiilor cu copii, în vederea acoperirii cheltuielilor ce țin de creșterea și educarea copiilor.

Din definiția menționată putem evidenția următoarele caracteristici ale prestațiilor adresate familiilor cu copii: este un ajutor bănesc, care are semnificația de sprijin, de participare; se acordă

din bugetul de stat; este un ajutor cu caracter universal, care se acordă tuturor copiilor; se acordă familiilor cu copii; are scopul de a acoperi nevoile de creștere și educare a copiilor.

În anul 2016, la data de 23 decembrie, a fost aprobată Legea nr. 315 privind prestațiile sociale pentru copii care stabilește tipurile de prestații sociale acordate familiilor cu copii în scopul asigurării unui sprijin financiar minim din partea statului la nașterea copilului, pentru îngrijirea copilului, pentru creșterea copiilor gemeni, precum și prestațiile sociale de suport pentru copiii adoptați, copii rămași temporar fără ocrotire părintească și copii rămași fără ocrotire părintească, inclusiv în vederea continuării studiilor. [5] Datorită caracterului universal al dreptului la prestațiile sociale adresate familiilor cu copii, beneficiază de prestații sociale copiii cetățenilor RM, copiii cărora li s-a recunoscut statutul de apatrid în RM, precum și copiii străini domiciliați în RM.

Conform Regulamentului cu privire la tipurile, cuantumul și condițiile specifice de acordare a indemnizațiilor pentru creșterea și îngrijirea copiilor plasați în serviciile de tutelă/cu-ratelă, asistență parentală profesionistă și casă de copii de tip familial se stabilesc și se plătesc următoarele tipuri de indemnizații: indemnizație unică de plasament, indemnizație lunară, indemnizație zilnică, indemnizație unică la împlinirea vârstei de 18 ani. [4]

Copiii rămași temporar fără ocrotire părintească și copiii rămași fără ocrotire părintească, precum și tinerii care, până la împlinirea vârstei de 18 ani, dețineau statutul de copil fără ocrotire părintească, care își continuă studiile în instituții de învățământ profesional tehnic și în instituții de învățământ superior [7] vor putea beneficia de la 1 ianuarie 2021 de următoarele indemnizații în vederea continuării studiilor: indemnizație unică la absolvirea școlii de tip internat; indemnizație lunară pentru întreținere; indemnizație lunară pentru locațiunea locuinței; indemnizația unică pentru efectuarea cercetărilor, editarea tezei și lucrării de diplomă în ultimul an de studii; indemnizația unică la absolvirea instituției de învățământ.

Copiii cu dizabilități tot se bucură de o atenție sporită din partea instituțiilor statului, astfel, conform art. 6 al Legii cu privire la alocațiile sociale de stat pentru unele categorii de cetățeni, sunt stabilite alocații sociale de stat pentru această categorie de persoane vulnerabile. Astfel, copiii cu dizabilități beneficiază de: alocație socială de stat pentru copii în cazul pierderii întreținătorului și alocație socială de stat pentru îngrijire, însoțire și supraveghere. [7]

Prestațiile sociale reprezintă un mecanism de asigurare a unui trai decent, de creare a bunăstării sociale, de creștere a capacităților de integrare a persoanelor aflate în situații de risc. Însă, din păcate, cuantumul redus al acestora, nu îndeplinesc obiectivul de bază al beneficiilor monetare. Specialiștii din domeniu deseori evidențiază ineficiența sistemului de prestații monetare. În primul rând, este de remarcat, lipsește monitorizarea beneficiarilor și corelarea sprijinului financiar cu serviciile sociale, care ajută beneficiarii să-și refacă capacitățile lor.

Unii autori argumentează insuccesul beneficiilor financiare prin: sumele prea mici de bani alocate pentru beneficii, de regulă, neacoperitoare pentru nevoile de bază; imposibilitatea beneficiarului de a-și gestiona rațional, corect, resursele financiare, conform reprezentării sociale că beneficiarul ar fi pradă a unui consum rațional. [14 p. 133]

Analiza sistemului actual de prestații sociale acordate familiilor cu copii realizată în cadrul proiectului „Consolidarea eficacității rețelei de asistență socială”, finanțat de Banca Mondială a elucidat existența unor deficiențe de proces, procedură și administrație. Una din concluziile majore din analiza cadrului legal a fost faptul că nu este clară legătura dintre scopul-sarcina prestației și cuantumul acesteia. Acest fapt se datorează metodei generale de setare a cuantumului (în funcție de fonduri) ca moștenire a abordării sistemului de asistență socială sovietic. [3]

În concluzie, putem remarca că toate reformele, politicile și deciziile bugetare, indiferent de domeniul pe care îl reglementează (educație, agricultură, economie, construcție), influențează negativ sau pozitiv asupra bunăstării familiei și copilului, de aceea orice politică care se adoptă trebuie să fie îndreptată spre îmbunătățirea calității vieții familiilor cu copii.

Bibliografie:

1. *Convenția cu privire la drepturile copilului*, adoptată de Adunarea Generală a Organizației Națiunilor Unite la 20.11.1989. *Tratate internaționale*. 1998. Vol. 1, p.51. În vigoare pentru Republica Moldova din 25 februarie 1993

2. *Declarația Universală a Drepturilor Omului*, adoptată la New York la 10.12.1948. Ratificată prin Hotărârea Sovietului Suprem nr.217 din 28.07.1990. Tratatе internaționale. Vol. I. Chișinău, 1998
3. Hotărârea nr. 434 din 10.06.2014 privind aprobarea Strategiei pentru protecția copilului pe anii 2014-2020. In: *Monitorul Oficial*. 20.06.2014, nr. 160-166
4. Hotărârea nr. 1278 din 26.12.2018 pentru aprobarea „Regulamentului cu privire la tipurile, cuantumul și condițiile specifice de acordare a indemnizațiilor pentru creșterea și îngrijirea copiilor plasați în serviciile de tutelă-curatelă, asistență parentală profesionistă și casa de copii de tip familial”. In: *Monitorul Oficial*. 28.12.2018, nr. 513-525
5. Legea privind prestațiile sociale pentru copii nr. 315 din 23.12.2016. In: *Monitorul Oficial*. 20.01.2017, nr. 19-23
6. Regulamentul cu privire la modul de stabilire și plată a indemnizațiilor pentru unele categorii de copii și tineri. In: *Monitorul Oficial*. 14.03.2020, nr.84
7. Legea privind alocațiile sociale de stat pentru unele categorii de cetățeni nr. 499 din 14.07.1999. In: *Monitorul Oficial*. 30.09.1999, nr. 106-108
8. MĂNOIU, F., EPUREANU, V. *Asistența socială în România*. București: All, 1997. 223 p. ISBN 4060-111-0523
9. ROMANDAȘ, Nicolae, PROCA, Ludmila, ODINOKAIA, Ina. *Dreptul protecției sociale*. Chișinău: Ed. USM, 2000. ISBN 978-9975-4180-0-3
10. Constituția Republicii Moldova. In: *Monitorul Oficial*. 18.08.1994, nr.1
11. Recomandarea nr. 67/1944 asupra mijloacelor de existență a Organizației Internaționale a Muncii
12. PREDĂ, Marian. *Politica socială românească între sărăcie și globalizare*. Iași: Editura Polirom, 2002. 208 p. ISBN 973-683-887-0
13. POPESCU, Constanța. *Politici de susținere a familiilor cu copii: viziuni de politici în Uniunea Europeană și propuneri pentru RM*. [online] Chișinău, 2014 [citat 10.09. 2020]. Disponibil: https://www.expert-grup.org/ro/biblioteca/studii-de-politici-publice/item/download/1191_05ec3b6823afdb91e42373a2eb7a002e
14. ZAMFIR, E., STĂNESCU, S., ARPINTE, D. *Asistența socială în România după 25 ani: Răspuns la problemele tranziției*. Cluj-Napoca. 2015. 132p. ISBN 978-606-8699-37-0
15. ZAMFIR, Elena. Statutul bunăstării. In: ZAMFIR, E., ZAMFIR, C. (coord.). *Politici sociale. România în context european*. București: Editura Alternative, 1995. pp.22 ISBN 73-96996-4-2
16. WOLFGANG, Berg. *Social Policy in Europe, Dean of Social Work*. Merseburg, Germany. ISBN 978-3-531-17758-8

CZU 343.126(430)

PROPORȚIONALITATEA ÎNGRĂDIRII LIBERTĂȚII INDIVIDUALE POTRIVIT CODULUI DE PROCEDURĂ PENALĂ AL REPUBLICII FEDERALE GERMANIA

Domnița VIZDOAGĂ, drd.
Școala Doctorală Științe Juridice,
Universitatea de Stat din Moldova

Abstract: *In German criminal procedural law, the limits of the powers of state authorities to apply restrictions on human rights and freedoms are determined on the basis of the principle of proportionality. The implementation of law through investigative actions represents the condition of an eventual restriction of fundamental rights, meaning that these actions are due to the presence of a legislative basis, which defines the preconditions, the essence and the limits of the application of coercive procedural measures.*

In the light of the conditions and grounds on which the individual's liberty may be restricted, it is examined the principle of proportionality under the Code of Criminal Procedure of the Federal Republic of Germany.

Keywords: *proportionality, pre-trial detention, detention, arrest warrant.*

Principiul proporționalității este unul dintre cele mai vechi și clasice principii ale dreptului, redescoperit în epoca modernă. Astăzi, pe baza principiului proporționalității, sunt rezolvate

diferențele dintre interesele generale ale societății (publice) și cele private, precum și între interesele persoanelor private.

În dreptul public modern, pe baza principiului proporționalității, sunt determinate limitele competențelor autorităților statale și aplicarea restricțiilor privind drepturile și libertățile omului, inclusiv privind caracterul adecvat al pedepsei pentru infracțiunea comisă. Dreptul privat, în general, se bazează pe principiul proporționalității, deoarece constituie un sistem de norme privind relațiile echivalente între indivizi.

Denumirile de *proporționalitate* se aplică cel puțin în trei spații lingvistice: german, englez și rus. Termenul englezesc „proporționalitate” identifică conceptul, a cărui dezvoltare a fost inițiată în 1958 prin decizia Curții Constituționale Federale Germane „Cu privire la farmacii” (Apotheken-Urteil). În literatura de specialitate, se susține că geneza acestui termen în limba engleză este de natură mai complexă și că are alte origini. Mai mult, această decizie a Curții Constituționale germane nu a apărut, în mod firesc, în vid, ci s-a bazat pe teoriile și concepțiile generațiilor anterioare de filozofi, oameni de știință și avocați. Dezvoltarea principiului german al proporționalității poate fi urmărită până în secolul al XVIII-lea. Deși putem găsi surse anterioare unde a fost dezvoltat respectivul concept, important rămâne faptul că decizia Curții Constituționale germane a marcat începutul fazei existenței explicite a acestui principiu în practica instanțelor constituționale.

În germană, principiul proporționalității sună *Verhältnismäßigkeitsprinzip* sau *Grundsatz der Verhältnismäßigkeit*. Cuvântul „Verhältnis” și cele formate pe baza acestuia pot avea mai multe semnificații: 1) înseamnă legătura între două obiecte sau concepte și a unui plan foarte diferit; 2) înseamnă proporționalitate în sensul cel mai larg, adică adecvare; 3) în final, înseamnă proporție, corelație între mărimi în sens matematic. [1, p. 156–158].

În prezent, principiul proporționalității este unul dintre cele mai importante elemente ale sistemului constituțional al majorității statelor democratice moderne. Acest principiu se aplică în țări precum Austria, Argentina, Belgia, Brazilia, Marea Britanie, Germania, Grecia, Danemarca, Israel, India, Irlanda, Spania, Italia, Canada, Columbia, Luxemburg, Mexic, Moldova, Olanda, Peru, Portugalia, România, Rusia, SUA, Franța, Chile, Elveția, Africa de Sud, Coreea de Sud etc.

La origine, esența principiului proporționalității consta în capacitatea de a combina principiul constituțional liberal cu apărarea drepturilor și intereselor fundamentale ale statului prosper. S-ar putea spune că acest principiu al proporționalității a fost efectul implementării conceptului constituțional din dreptul anglo-american în constituțiile Europei continentale [2, p. 158-185]. În cauza C-11/70 *International Handelsgesellschaft vs Einfuhr-und Vorratsstelle Getreide*, Avocatul General a oferit prima formulare a principiului general al proporționalității, astfel: „unei persoane nu trebuie să i se limiteze libertatea de a acționa dincolo de măsura necesară apărării interesului public”.

Din 1970, principiul proporționalității a început să fie invocat în mod constant de Curtea Europeană de Justiție, devenind astfel unul dintre principiile generale de drept european.

Văzut ca o măsură de siguranță împotriva folosirii excesive a puterii legislative și administrative a statului, a cunoscut o dezvoltare notabilă prin decizia dată în cauza C-331/88, *R vs Minister of Agriculture, Fisheries and Food ex parte Fedesa*, în care Curtea Europeană de Justiție a statuat următoarele: „Curtea a reținut în mod constant că principiul proporționalității este unul dintre principiile generale ale legii Comunității. În virtutea acestui principiu, legalitatea instituirii unei prohibiții asupra desfășurării unei anume activități economice este supusă condiției ca măsurile de prohibiție să fie corespunzătoare și necesare obiectivului public protejat de legislația în speță; acolo unde există posibilitatea de a alege între mai multe măsuri considerate corespunzătoare, trebuie să se apeleze la cea mai puțin oneroasă, iar dezavantajele nu trebuie să fie disproportionale cu scopul urmărit” [3].

Istoria afirmării principiului proporționalității ca criteriu pentru admisibilitatea măsurilor de constrângere a statului și a restricțiilor privind drepturile omului se întoarce la legea poliției din Prusia din secolul al XIX-lea. Subiectul legislației poliției a acoperit stabilirea și protecția

securității interne, inclusiv „măsurile privind bunăstarea spirituală (îngrijirea educației, pentru corectarea moralei etc.)” [4, p. 72-76]. Din a doua jumătate a secolului al XVIII-lea, în Prusia, se formează treptat elementele unui stat de drept (Rechtsstaat) sau, mai exact, ale unui stat guvernat de lege. Dacă mai devreme acțiunile statului erau considerate legale, chiar dacă nu erau prevăzute direct de lege, atunci treptat s-a stabilit ideea că orice acțiune a autorităților ar trebui să fie permisă în mod explicit de lege și să nu depășească ceea ce este necesar pentru a atinge obiectivele urmărite [5, p. 45].

Fundamentarea teoretică a acestor cerințe se întoarce la ideile iluminismului și cuprinde lucrările unor savanți remarcabili precum W. Humboldt, K.G. Svarez, G. Berg, O. Mayer. Potrivit lui O. Mayer, „drepturile naturale impun utilizarea proporțională de către guvern a măsurilor polițienești” [6, p. 64-65].

Se consideră că, în primul rând, poliția avea dreptul să facă ceea ce era necesar pentru a preveni orice pericol ori atingere la siguranța publică. În al doilea rând, viața, libertatea și proprietatea persoanei trebuiau protejate de intruziunile abuzive ale poliției. În practica instanțelor administrative din Prusia, principiul proporționalității a fost aplicat în contextul unei analize formale a scopurilor urmărite de poliție și alte autorități ale administrației publice și a mijloacelor utilizate în acest sens. Scopurile se cereau a fi prevăzute de lege, iar mijloacele utilizate trebuiau să fie adecvate și necesare pentru a le atinge. Alegerea mijloacelor a fost condiționată de eficacitatea lor, context în care se pune sarcina restrângerii minim posibile a drepturilor omului. Astfel, aplicarea principiului proporționalității a fost limitată doar la primele trei elemente ale testului clasic pentru proporționalitate – prin verificarea legalității, scopului urmărit de autorități și a adecvării (adecvării și inadecvării) mijloacelor alese pentru a-l atinge.

Principiul proporționalității era aplicat nu numai pentru a evalua restricțiile impuse de poliție și de alți funcționari publici, ci și pentru a determina admisibilitatea acțiunilor cetățenilor. Conform art. 127 din Codul de procedură penală din 1877, cetățenii aveau dreptul de a reține persoanele bănuite de săvârșirea infracțiunilor. În 1929, curțile de apel Hamburg și Jena au examinat aplicarea acestui articol, ținând seama de principiul proporționalității [7, p. 52].

Între timp, principiul proporționalității este privit nu doar ca remediu de apreciere a existenței unui scop legitim în vederea limitării drepturilor omului și a corespunderii mijloacelor folosite, dar și pentru „cântărirea” intereselor publice și private implicate. Proporționalitatea stabilește scopul legitim de limitare a dreptului și al unui echilibru rezonabil între acesta și mijloacele prevăzute de norma juridică limitativă, absența mijloacelor mai puțin radicale, precum și un echilibru adecvat între limitarea dreptului și beneficiile derivate din aplicarea acestuia.

Pentru a stabili într-un proces penal toate circumstanțele cauzei și a avea un răspuns fără echivoc privind existența sau inexistența infracțiunii, în conformitate cu §161 alin. (1), pr. 1), §163 alin. (1) din Codul de procedură penală al Republicii Federale Germania (în continuare: C.proc.pen. RFG) procuratura, poliția și autoritățile financiare respective își pot organiza și desfășura acțiunile de cercetare bazându-se pe rațiuni de ordin tactic.

Posibilitatea restrângerii drepturilor fundamentale prin măsurile și acțiunile procesuale de investigație este stabilită prin lege, cu alte cuvinte, cadrul legal de reglementare definește temeiurile, conținutul și limitele măsurii corespunzătoare. Restricționarea drepturilor fundamentale pot fi dispuse și efectuate numai de autoritatea competentă. Asemenea atribuții dețin judecătorul, procuratura, oficialii care efectuează investigații în numele ei sau poliția. În același timp, legea reglementează atribuțiile fiecărui organ, stabilindu-i competențe în funcție de gradul de limitare. De regulă, o limitare severă a drepturilor fundamentale poate fi impusă doar de o instanță. Fac excepție cazurile ce nu suferă amânare, atunci când este permis ca astfel de măsuri să fie luate de procuror sau de către funcționarii care efectuează o anchetă în numele acestuia.

Conform §127 alin. (1), pr. 1) C.proc.pen. RFG, orice cetățean este în drept să rețină bănuielul prins la locul infracțiunii, cu condiția să fie imposibil să se implice imediat oamenii legii în acest scop. O condiție prealabilă pentru admisibilitatea oricărei măsuri coercitive este proporționalitatea acesteia. Fiecare măsură trebuie să fie adecvată pentru constatarea bănuielii; fiind condi-

ționată de premisa necesității, ceea ce presupune lipsa unei măsuri mai blânde care ar face posibilă câpătarea rezultatului scontat cu aceeași eficacitate. Mai mult, această măsură nu ar trebui să fie disproporționată față de gradul prejudiciabil al infracțiunii, a cărei cercetare ar trebui să o faciliteze.

Nerespectarea principiului proporționalității este un motiv care împiedică aplicarea arestului preventiv.

Astfel, § 112 C.proc.pen. RFG, stabilind temeiurile și motivele pentru arestarea preventivă, în alin. (1) indică că se poate emite mandat de arestare preventivă împotriva învinutului în cazul în care există bănuială rezonabilă că a comis infracțiunea și există temeiurile privării de libertate. Nu poate fi impus dacă aplicarea măsurii este disproporționată față de valoarea cazului și de pedeapsa preconizată sau măsura de corectare și securitate.

Temeiurile privării de libertate sunt prezente, dacă, pe baza unor date de fapt:

1. se stabilește că acuzatul nu are locul de reședință pe teritoriul Republicii Federale Germania sau se ascunde; 2. ținând seama de circumstanțele cauzei, există pericolul ca acuzatul să se sustragă de la urmărirea penală (risc de eschivare) sau 3. în legătură cu comportamentul acuzatului există o bănuială rezonabilă că: a) va distruge, modifica, elimina, ascunde sau falsifica probe sau b) va exercita o influență rău intenționată asupra altor acuzați în cauză, martori sau experți sau c) convinge pe alții să facă acest lucru și, prin urmare, există riscul ca stabilirea circumstanțelor adevărate ale cazului să fie împiedicată (riscul manipulării probelor).

Deși § 112 alin. (1) pr. 2) C. proc. pen. RFG reglementează doar proporționalitatea într-un sens restrâns, aplicarea arestului preventiv este condiționată și de condiții prealabile, precum adecvarea și necesitatea acestei măsuri. Dacă cercetarea circumstanțelor cauzei și executarea pedepsei pot fi asigurate prin alte mijloace, cum ar fi restricțiile asumate voluntar de către învinuit (depunerea garanțiilor etc.), arestul preventiv nu este impus. Respectarea principiului proporționalității este stabilită printr-o evaluare comparativă cuprinzătoare a consecințelor acestei ingerințe în sfera privată a vieții învinutului, a importanței cauzei penale și a severității pedepsei.

Principiul proporționalității este concretizat în § 113 C. proc. pen. RFG, în care pedeapsa pentru faptă este închisoarea pe un termen de cel mult șase luni sau sub forma unei amenzi bănești care nu depășește 180 de rate zilnice, arestul preventiv nu poate fi impus din cauza riscului de manipulare a probelor. În astfel de cazuri, arestarea preventivă în legătură cu pericolul de evaziune poate fi impusă numai dacă acuzatul: 1. a evitat anterior participarea la proceduri penale sau a luat măsuri pentru pregătirea zborului din această lege sau 2. nu poate prezenta documente care să dovedească identitatea sa.

Arestarea preventivă se dispune prin hotărâre judecătorească.

Proporționalitatea se desprinde și din conținutul § 116 C. proc. pen. RFG în care este prevăzută suspendarea executării mandatului de arestare preventivă. Astfel, judecătorul va suspenda executarea mandatului de arestare preventivă emis pe motivul riscului eschivării, dacă există suficiente date că aplicarea unor măsuri mai puțin grave va asigura realizarea scopurilor urmăririi penale. În asemenea cazuri se poate aplica: 1. dispunerea de a se prezenta în fața judecătorului, a organului de urmărire penală sau a departamentului indicat de aceștia la un anumit termen; 2. obligarea de a nu părăsi locul de reședință sau de ședere sau un anumit teritoriu fără permisiunea judecătorului sau a organului de urmărire penală; numai sub supravegherea unei persoane desemnate; 3. depunerea unei cauțiuni de către învinuit sau altă persoană.

Suspendarea executării mandatului de arestare emis pe baza riscului de distrugere a probelor, se va dispune, dacă există motive suficiente pentru a considera că aplicarea unor măsuri mai puțin severe ar reduce semnificativ riscul de manipulare a probelor, în acest sens, se poate ordona de a nu intra în contact cu învinuții în cauză, martori sau experți.

Pornind de la premisele invocate supra, conchidem că principiul proporționalității, fiind un principiu clasic de drept se află într-o continuă dezvoltare, impactul socio-juridic al acestuia, variind în funcție de realitățile diferitor perioade și societăți. În momentul de față, principiul proporționalității este un element cheie al sistemului constituțional al multor state democratice moderne, chintesența sa reprezentând un garant al existenței și respectării drepturilor funda-

mentale ale omului. Deși fiecare stat dispune de un sistem juridic propriu, cu trăsăturile sale specifice, principiul proporționalității totuși are un caracter universal, fiind constant aplicat și de către Curtea Europeană a Drepturilor Omului, astfel este preluat de jurisprudența statelor membre, indiferent de faptul, dacă acest principiu este legiferat nemijlocit, fie există doar sub forma unei concepții fundamentale, respectiv studierea acestuia sub aspect comparat duce nemijlocit la uniformizarea practicii Curții.

Principiul proporționalității are o însemnătate aparte în sistemul juridic german, rolul său vital în activitatea de înfăptuire a justiției duce la restrângerea puterii discreționare a statului. Astfel, conceptul de proporționalitate este inseparabil de principiul legalității și echității, prin prisma lor stabilindu-se un echilibru rezonabil între scop și mijloace.

Bibliografie:

1. РУМЯНЦЕВ, А.Г. Verhältnismäßigkeit – proportionality – соразмерность. В: *Сравнительное конституционное обозрение*. 2014, № 5 (102), с. 156-158.
2. The Function of the Proportionality Principle in EU Law – Tor-Inge Harbo. В: *European Law Journal*. 2010, vol. 16, № 2, March, с. 158-165
3. *R v. Minister of Agriculture, Fisheries and Food ex parte Fedesa* (Parag. 13 din cauza C-331/88). [online] [citat 10.09.2020]. Disponibil: <https://open.karnovgroup.se/eus-institutioner-och-organ/CELEX61988CJ0331>
4. БАЖАНОВ, А.А. Утверждение принципа соразмерности в административном праве Германии (XIX – начало XX в.). В: *История государства и права*. 2018, № 6, р. 71-76
5. ГОЛОВНЕНКО, П., СПИЦА, Н., *Уголовно-процессуальный кодекс Федеративной Республики Германия - Strafprozessordnung (StPO)- Научно-практический комментарий и перевод текста закона*. Universitätsverlag Potsdam, 2012. 408 p. ISBN 978-3-86956-208-7
6. КОЭН-ЭЛИЯ, М., ПОРАТ, И. Американский метод взвешивания интересов и немецкий тест на пропорциональность: исторические корни. В: *Сравнительное конституционное обозрение*. 2011, № 3 (82), с.59-81
7. МАЛИНОВСКАЯ, В.М. Особенности развития науки административного права в Германии. В: *Право и управление. XXI век*. 2017, № 1 (42), с. 51-58. ISSN 2587-5736

CZU 343.12

FUNCȚIA APĂRĂRII ÎN PROCESUL PENAL – ÎNTRE REGLEMENTĂRI ȘI REALITATE

Anatolie CEACHIR, drd., lect. univ.
*Facultatea de Drept,
Universitatea de Stat din Moldova*

Abstract: *The function of defense in criminal proceedings is characterized from the perspective of legal provisions, both internationally and in the national regulatory framework.*

In particular, the emphasis is on the possibilities available to the lawyer in order to achieve an effective and efficient defense.

The author argues against the declared rights of the lawyer with the actions he can take for an effective defense and the attitude of the criminal investigation body, the prosecutor and the court towards the requests made.

Keywords: *function, defense, accused, lawyer, guarantees, rights.*

Introducere

Printre temele centrale ale lumii contemporane se înscrie problematica drepturilor omului, în special dreptul la apărare, în cadrul multor organizații și reuniuni internaționale.

Astfel, *Declarația Universală a Drepturilor Omului* prevede în art. 11, pct. 1: „Orice persoană acuzată de comiterea unui act cu caracter penal are dreptul sa fie presupusă nevinovată până când vinovăția sa va fi stabilită în mod legal în cursul unui proces public în care i-au fost

asigurate toate garanțiile necesare apărării sale”; *Pactul Internațional cu privire la drepturile civile și politice* arată, de asemenea, în art. 14, pct. 3 următoarele: Orice persoană acuzată de comiterea unei infracțiuni are dreptul, în condiții de deplină egalitate, la cel puțin următoarele garanții: ...să dispună de timpul și de înlesnirile necesare pregătirii apărării sale și să comunice cu apărătorul pe care și-l alege; să fie prezentă la proces și să se apere ea însăși sau să aibă asistența unui apărător ales de ea; dacă nu are apărător, să fie informată despre dreptul de a-l avea și, ori de câte ori interesul justiției o cere, să i se atribuie un apărător din oficiu, fără plată, dacă ea nu are mijloace pentru a-l remunera...; *Carta Drepturilor Fundamentale a Uniunii Europene* intrată în vigoare la 1 decembrie 2009, odată cu Tratatul de la Lisabona, în art. 47 stipulează: „... orice persoană are posibilitatea de a fi consiliată, apărută și reprezentată. Asistența juridică gratuită se acordă celor care nu dispun de resurse suficiente, în măsura în care aceasta este necesară pentru a-i asigura accesul efectiv la justiție”, iar în art. 48, alin. 2 se proclamă oricărei persoane acuzate respectarea dreptului la apărare; *Carta Africană a Drepturilor Omului* arată în art. 7., pct. 1, lit. c: „Fiecare persoană are dreptul la apărare, inclusiv dreptul de a fi apărat de un avocat ales de el”; *Convenția Americană a Drepturilor Omului*, intrată în vigoare în 1978, conține prevederi similare. Astfel, în art. 8 consacrat dreptului la un proces echitabil se prevede în alin. 2: „Orice persoană acuzată de o infracțiune penală are dreptul să fie prezumată nevinovată atât timp cât vinovăția sa nu a fost dovedită în conformitate cu legea. În cursul procedurii, fiecare persoană are dreptul, cu deplină egalitate, la următoarele garanții minime: dreptul acuzatului de a fi asistat în mod gratuit de un traducător sau un interpret, dacă nu înțelege sau nu vorbește limba tribunalului, notificare de îndată a acuzațiilor îndreptate împotriva sa, acordarea de timp și mijloace adecvate pentru pregătirea apărării sale, dreptul să se apere personal sau să fie asistat de avocat la alegerea sa proprie, și să comunice în mod liber și în particular cu avocatul său, dreptul inalienabil de a fi beneficia de asistență juridică oferită de stat în conformitate cu dispozițiile dreptului intern, în cazul în care persoana nu se poate apăra singură sau dacă nu își angajează avocat propriu în termenul prevăzut de lege dreptul la apărare prin examinarea martorilor, experților sau altor persoane prezente în fața instanței și ale căror depoziții sunt relevante pentru aflarea adevărului”.

Probleme și discuții

Din art. 6 al *Convenției pentru Apărarea drepturilor Omului și a Libertăților Fundamentale* constatăm că orice persoană acuzată de comiterea unei infracțiuni are dreptul, în condiții de deplină egalitate, la cel puțin următoarele garanții:

- 1) să fie informată în cel mai scurt termen, într-o limbă pe care o înțelege și în mod detaliat, despre natura și motivele acuzației ce i se aduce;
- 2) să dispună de timpul și de înlesnirile necesare pregătirii apărării sale și să comunice cu apărătorul pe care și-l alege;
- 3) să fie judecată fără o întârziere excesivă;
- 4) să fie prezentă la proces și să se apere ea însăși sau să aibă asistența unui apărător ales de el; dacă nu are apărător, să fie informată despre dreptul de a-l avea și, ori de câte ori interesul justiției o cere, să i se atribuie un apărător din oficiu, fără plată, dacă ea nu are mijloace pentru a-l remedia;
- 5) să interogheze sau să facă a fi interogați martorii acuzații și să obțină înfățișarea și interogarea martorilor apărării, în aceleași condiții cu martorii acuzații;
- 6) să beneficieze de asistență gratuită a unui interpret, dacă nu înțelege sau nu vorbește limba folosită în ședința de judecată;
- 7) să nu fie silită să mărturisească împotriva ei însăși sau să se recunoască vinovată.

Conformându-se actelor fundamentale, Constituția Republicii Moldova a înscris dreptul la apărare în articolul 26 care prevede că: „(1) Dreptul la apărare este garantat; (2) Fiecare om are dreptul să reacționeze independent, prin mijloace legitime, la încălcarea drepturilor și libertăților sale; (3) În tot cursul procesului, părțile au dreptul să fie asistate de un avocat, ales sau numit din oficiu; (4) Amestecul în activitatea persoanelor care exercită apărarea în limitele prevăzute se pedepsește prin lege.” Codul de Procedură Penală a Republicii Moldova în articolul 17

„Asigurarea dreptului la apărare” care prevede că: „(1) În tot cursul procesului penal, părțile (bănuitul, învinutul, inculpatul, partea vătămată, partea civilă, partea civilmente responsabilă) au dreptul să fie asistate sau, după caz, reprezentate de un apărător ales sau numit din oficiu; (2) Organul de urmărire penală și instanța judecătorească sunt obligate să asigure participanților la procesul penal deplina exercitare a drepturilor lor procesuale, în condițiile prezentului cod; (3) Organul de urmărire penală și instanța sunt obligate să asigure bănuitului, învinutului, inculpatului dreptul la asistență juridică calificată din partea unui apărător ales de el sau numit din oficiu, independent de aceste organe; (4) La audierea părții vătămate și a martorului, organul de urmărire penală nu este în drept să interzică prezența avocatului invitat de persoana audiată în calitate de reprezentant; (5) În cazul în care bănuitul, învinutul, inculpatul nu are mijloace de a plăti un apărător, el este asistat în mod gratuit de către un avocat din oficiu.”

Astfel, garanția constituțională privitoare la dreptul la apărare urmează a fi interpretată ca o cerință a comportamentului procesual-penal activ al apărătorului, orientat spre acordarea asistenței juridice și participare în cadrul probatoriului, precum și spre protecția drepturilor și intereselor legitime ale bănuitului, învinutului, inculpatului.

Interesele persoanei, de fapt ca și interesele oricărui participant la procesul penal, exprimă necesitatea acesteia în protecția valorilor vitale ale acesteia. Încălcarea drepturilor procesuale ale apărătorului generează, simultan, și încălcarea dreptului la apărare al bănuitului, învinutului, inculpatului, căroro acesta urmează să le acorde asistență juridică calificată. Respectiv, drepturile apărătorului reprezintă garanția asigurării drepturilor acuzatului în procesul penal.

Rolul părții apărării în stabilirea circumstanțelor faptei penale imputate, este mai puțin importantă în raport cu partea acuzării. Activitatea în probatoriul penal, realizată de partea apărării, se deosebește prin anumite particularități. Se susține că principala trăsătură ar fi dezinteresul în stabilirea circumstanței care reprezintă scopul și conținutul cunoașterii, realizate de partea acuzării, precum și soluționarea anumitor sarcini, determinate de prezumția de nevinovăție [1]. Din acest considerent, sarcinile procesuale ale apărării sunt determinate de caracterele individuale ale cauzei penale și de tactica apărării. Totodată, partea apărării este în drept să participe în probatoriu, fiindu-i necesar în acest sens un anumit volum de drepturi procesuale. Analiza contradicțiilor, depistarea defectuoșităților și unilateralității, depistarea inadmisibilității probelor strânse – toate aceste mijloace nu pot fi folosite de apărare fără administrarea propriilor probe [2].

Pentru realizarea funcției sale, legiuitorul oferă apărătorului dreptul de a folosi toate mijloacele și modalitățile de apărare care nu sunt interzise de lege. În art. 68, 100 și 315 CPP se concretizează împuternicirile acestui subiect, la ele fiind atribuite:

1) dreptul de a strânge și prezenta probe, necesare pentru acordarea asistenței juridice. Modalitățile de strângere a probelor de către apărător sunt specificate la alin. 2, art. 100 CPP:

- să solicite și să prezinte obiecte, documente și informații;
- să poarte convorbiri cu persoanele fizice, dacă acestea sunt de acord să fie audiate în modul stabilit de lege;
- să solicite certificate, caracteristici și alte documente de la diverse organe și instituții competente în modul stabilit;

2) dreptul de a solicita opinia specialistului pentru explicarea chestiunilor care necesită cunoștințe speciale;

3) dreptul de a participa la audierea bănuitului, învinutului, precum și la alte acțiuni de urmărire penală, efectuate cu participarea bănuitului, învinutului, fie la cererea lor sau la cererea apărătorului;

4) dreptul de a adresa întrebări persoanelor audiate, cu acordul reprezentantului organului de urmărire penală, în procesul participării la acțiunile de urmărire penală;

5) dreptul de a înainta cereri și formula recuzări. Primele au ca scop stabilirea circumstanțelor cauzei prin intermediul efectuării acțiunilor de urmărire penală, iar cele din urmă asigură obiectivitatea și imparțialitatea persoanei care efectuează urmărirea penală, ceea ce, la rândul său, are un impact pozitiv asupra probatoriului;

6) dreptul de a înainta plângeri privind acțiunile (inacțiunile) și hotărârile organului de urmărire penală și a procurorului.

Acordând apărătorului dreptul de a strânge probe, legiuitorul, pe de o parte, nu a detaliat ordinea lor procesuală de administrare, iar pe de alta, nu a prevăzut careva garanții privind realizarea acestui drept. Ca urmare, strângerea probelor de către apărător are loc în condiții de dotare a părții apărării și acuzării cu împuterniciri și posibilități diferite, balanța fiind înclinată în favoarea agenților statului.

Pe parcursul efectuării acțiunilor de urmărire penală, ofițerul de urmărire penală, procurorul sunt în drept să dea indicații obligatorii pentru a fi îndeplinite, să aplice anumite măsuri de constrângere procesual-penală, legate de îngrădirea drepturilor și libertăților persoanei. Apărătorul însă, dimpotrivă, la realizarea dreptului său la strângerea probelor nu poate în nicio măsură să pună în aplicare anumite împuterniciri autoritar-statale. Cetățenii nu sunt obligați, ci au doar dreptul de a oferi informații apărătorului, dacă consideră de cuviință și sunt de acord. În aceeași măsură, apărătorul nu are dreptul de a ridica sau să solicite anumite obiecte și documente de la persoanele care le dețin, așa cum poate proceda ofițerul de urmărire penală sau procurorul în procesul efectuării anumitor acțiuni de urmărire penală. Astfel, dreptul apărătorului de a strânge probe nu generează obligația unor alte persoane de a pune la dispoziția acestuia informațiile necesare, care ar putea fi recunoscute ca probe în achitare [3], prin intermediul realizării convorbirilor.

Pe de altă parte, legiuitorul nu oferă apărătorului nici dreptul de a oferi informațiilor strânse o anumită formă procesuală, urmare a cărui fapt el trebuie, în vederea folosirii lor în cauza penală, să se adreseze cu cerere motivată referitor la efectuarea acțiunilor de urmărire penală, privind adoptarea anumitor hotărâri procesuale sau anexarea materialelor la cauza penală, care, la faza urmăririi penale poate fi adresată ofițerului de urmărire penală sau procurorului, iar la cea a judecării – judecătorului.

Cea mai sensibilă latură o constituie asigurarea drepturilor apărătorului în cadrul urmăririi penale. Această fază a procesului penal se caracterizează prin faptul că reprezentantul organului de urmărire penală este, la propriu, figura centrală, în a cărei competență este concentrată administrarea probatoriului. Apărătorul însă, în virtutea prevederilor legii, nu este recunoscut în calitate de subiect al probatoriului. Codul de procedură penală fixează doar câteva împuterniciri, care, în esență, nu oferă niciun fel de garanții apărătorului de a obține informațiile necesare interesului urmărit în cauză. Are perfectă dreptate autoarea V. A. Azarova când afirmă că lipsa egalității procesuale a părților la faza urmăririi penale nu este caracteristică formei contradictorie a procesului penal [4].

Apărătorii se confruntă cu refuzul organului de urmărire penală de a le accepta cererile privind administrarea probelor.

Administrarea probelor este un proces care asigură realizarea sarcinilor procesului penal. Conținutul acestor activități constă într-o totalitate de acțiuni procesuale înaintate spre strângerea și înaintarea probelor. Aceste acțiuni procesuale sunt efectuate de către subiecți competenți – atât organul de urmărire penală sau procurorul din oficiu sau la cererea părților, cât și instanța de judecată la cererea părților. La administrarea probelor participă și ceilalți subiecți procesuali, ale căror drepturi și interese sunt obiect de cercetare în cadrul procesului penal. Conținutul administrării probelor constituie anumite raporturi procesuale care se stabilesc pe parcursul procesului [5].

Astfel, esența procesului penal ține de egalitatea procesuală a drepturilor părților în procesul administrării materialului probator. Urmăririi penale îi este caracteristică acumularea unui volum impunător de date cu privire la infracțiune, lucru care nu poate fi afirmat și în raport cu apărarea.

Opiniile cercetătorilor referitoare la lărgirea drepturilor apărătorilor de a prezenta informații probatorii sunt, de-a dreptul, contradictorii.

M. K. Sviridov, de exemplu, vorbește despre faptul că aceasta este necesar în condițiile respectării anumitor garanții referitoare la probatoriul de bună-credință desfășurat de către apărător [6].

Iu. C. Iachimovici, la rândul său, se pronunță împotriva abilitării apărătorului cu statut de subiect al probatoriului în procesul penal, deoarece acest drept reprezintă o competență a organelor puterii de stat [7].

Iu. V. Derişev afirmă că polemicile dintre teoreticienii și practicienii în domeniu sunt determinate de caracterul juridic al instituției „cercetării paralele efectuate de avocat”. În privința întrebării dacă apărătorul poate strânge probe așa cum o face reprezentantul organului de urmărire penală sau într-un alt mod și dacă putem considera în calitate de probe informațiile obținute de apărător în procesul exercitării atribuțiilor sale, sunt expuse poziții diametral opuse [8]. I. A. Picalov leagă problema egalității părților de probatoriul exercitat în cadrul procesului penal, ceea ce nu este corect [9].

Concluzii

Susținem, în acest sens, că informațiile obținute oficial, în exclusivitate, prin administrarea lor în ședința de judecată.

În cadrul cercetării judecătorești, prezentarea probelor se efectuează pe calea adresării de către participanții la proces din partea apărării și acuzării cu cererile corespunzătoare către președintele ședinței de judecată. În conformitate cu prevederile art. 364, alin. 1 și 2 CPP al RM, președintele întreabă fiecare parte în proces dacă are anumite cereri sau demersuri. Cererile sau demersurile formulate vor fi argumentate, iar dacă se solicită administrarea unor probe noi, se vor indica faptele și circumstanțele ce urmează a fi dovedite, mijloacele prin care vor fi administrate aceste probe, locul unde se află acestea, iar în privința martorilor, experților și specialiștilor se va indica identitatea și adresa lor în cazul în care partea nu poate asigura prezența lor în instanța de judecată.

Vom avea în vedere că orice cerere respinsă, inclusiv cererile privind excluderea probelor administrate cu încălcarea prevederilor legii procesual-penale, pot fi reinițiate la etapele următoare ale procesului.

Analiza probelor impune examinarea fiecărui element probator în parte, pentru a înlătura tot ce nu are legătură cu cauza, tot ce este vag și nesigur. Se verifică mijlocul din care provine fiecare probă, pentru a stabili încrederea care i se poate acorda; dacă există îndoială asupra sincerității unui martor, a exactității unei realități, a conținutului unui înscris, mijlocul de probă este verificat prin alte mijloace de probă, până ce se ajunge la certitudinea exactității probei al cărei izvor este.

Probele sunt examinate în ansamblul lor, confirmându-se reciproc și conducând la o concluzie univocă. Dacă apar contradicții, în sensul că unele probe nu se pot concilia cu altele, probatoriul trebuie continuat spre a se stabili care dintre probe reflectă adevărul. În aprecierea probelor nu este admisibil a se înlătura arbitrar unele probe numai pentru contradicția cu alte probe, ci este necesară o verificare complexă, serioasă și obiectivă, care să stabilească motivate de ce acele probe nu se încadrează în ansamblul probelor administrate [10].

În concluzie, vom prezenta în cifre măsura în care sunt admise cererile apărării la diferite faze ale procesului penal, fiind analizate în acest sens 103 cauze penale. Astfel, **la faza urmăririi penale în baza prevederilor art.293, 295 CPP, cererile părții apărării:**

- 1) 30% – se admite cererea părții apărării de a fi audiați martorii;
- 2) 10% – se admite de a fi audiați specialistul sau expertul;
- 3) 5% – se admite dispunerea expertizelor;
- 4) 50% – se admite de a fi anexate documente, înscrisuri etc.;
- 5) 2% – se acceptă inadmisibilitatea probelor.

la faza examinării cauzei în instanța de fond, în baza prevederilor art.345, 364 CPP, cererile părții apărării în:

- 1) 90% – se admite lista probelor părții apărării;
- 2) 70% – se admit probele prezentate de către partea apărării;
- 3) 60% – se admite audierea martorilor părții apărării;
- 4) 50% – se admite dispunerea expertizelor judiciare;
- 5) 30% – se admite audierea expertului sau a specialistului;
- 6) 30% – se admite cererea de completare a cercetării judecătorești;
- 7) 100% – se admit concluziile scrise (pledoaria);
- 8) 20% – se admit obiecțiile asupra procesului verbal al ședințelor de judecată.

la faza examinării cauzei penale în ordine de apel, conform art.413 CPP, cererile părții apărării în:

- 1) 10% – se admit privind inadmisibilitatea probelor acuzării sau cele contestate (declarațiile martorilor etc.);
- 2) 70% – se admit probele noi prezentate de către partea apărării;
- 3) 30% – se admite cererea privind dispunerea expertizei judiciare;
- 4) 30% – se admite audierea expertului sau a specialistului;
- 5) 50% – se admite cererea de completare a cercetării judecătorești;
- 6) 100% – se admit concluziile scrise (pledoaria);
- 7) 20% – se admit obiecțiile la procesul-verbal al ședinței de judecată.

Bibliografie:

1. САВИЦКИЙ, В. М. *Проблемы реформы уголовно-процессуального законодательства в проектах УПК РФ. Материалы НПК.* М., 1995, 44 с.
2. ФАТКУЛЛИН, Ф. Н., ЗИНАТУЛЛИН, З. З., АВРАХ, Я. С. *Обвинение и защита по уголовным делам.* Казань, 1976, 168 с.
3. БИТОКОВА, М. Х. Участие защитника в процессе доказывания в условиях состязательности сторон. В: *Бизнес в законе.* 2007, №3, с. 259
4. АЗАРОВ, В. А. *Функция предварительного расследования в истории, теории и практике уголовного процесса России.* Омск: Изд. Омского Государственного Университета, 2006, с. 110-114
5. DOLEA, I. *Codul de procedură penală al Republicii Moldova. (Comentariu aplicativ).* Chișinău: Ed. Cartea Juridică. 2016, p. 273-274
6. СВИРИДОВ, М. К. Соотношение функций разрешения уголовных дел и судебного контроля в деятельности суда. В: *Правовые проблемы укрепления российской государственности.* Сборник статей. 2001, Выпуск 7. Томск, с. 3-6
7. ЯКИМОВИЧ, Ю. К. *Досудебное производство по УПК Российской Федерации.* СПб.: Юридический Центр Пресс, 2004
8. ДЕРИШЕВ, Ю. В. *Проблемы равноправия сторон в досудебном производстве по уголовным делам.* Омск, 2007, с. 96-98
9. ПИКАЛОВ, И. А. *Состязательность в системе принципов уголовного процесса и ее реализация стороной защиты на досудебных стадиях.* М.: Изд. Юрлитинформ, 2007, с. 88.
10. THEODORU, Gr. *Tratat de drept procesual penal.* Ediția a 3-a. București: Ed. Hamangiu, 2013, p. 302

CZU 342.71:323.1

**NAȚIONALITATEA ȘI APARTENENȚA ETNICĂ –
DREPTUL LA IDENTITATE AL PERSOANEI FIZICE**

Ludmila ȚARANU, dr., lect. univ.,
Facultatea de Drept și Științe Sociale,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Abstract: *The performed study confers a special importance on this institution being treated under different aspects: both as attributes (features) and as records (civil status acts) of natural person's individualization. The innovative element is expressed by the study of the current tendencies in the activity of the civil status bodies, accompanied by the approach of some cases which reflect the problems detected in the process of state registration of the acts of civil status and their solving ways.*

Keywords: *subject of law, family, natural person, juridical relations.*

Rolul instituției persoanei fizice este incontestabil prin faptul că participă la raporturi juridice fiind titulară de drepturi și obligații, persoana ocupă un loc exclusiv în inițierea acestora,

din momentul nașterii până la încetarea raporturilor prin decesul acesteia. Capacitatea juridică a individului îi determină personalitatea juridică în calitatea sa de subiect recunoscut de lege.

Trebuie subliniat că evoluția dreptului persoanelor a fost profund influențată în sec. al XX-lea de curentele filozofice, sociologice, psihologice și psihanalitice care au îmbogățit conceptele de persoană fizică. Un salt cu adevărat semnificativ a avut loc prin Declarația Universală a Drepturilor Omului când individului abstract i s-a opus persoana ca o realitate concretă, atât carnală, cât și spirituală. Acest reviriment a fost resimțit în abordarea persoanei fizice care tratează existența persoanei, drepturile sale și identificarea sa. În acest sens, art. 2 din Declarație prevede faptul că *fiecare om se poate prevala de toate drepturile și libertățile proclamate, fără niciun fel de deosebire ca, de pildă, deosebirea de rasă, culoare, sex, limbă, religie, opinie politică sau orice altă opinie, de origine națională sau socială, avere, naștere sau orice alte împrejurări* [1].

Prin art. 16 alin. (2) din Constituția RM: „Toți cetățenii Republicii Moldova sunt egali în fața legii și a autorităților publice, fără deosebire de rasă, naționalitate, origine etnică, limbă, religie, sex, opinie, apartenență politică, avere sau de origine socială” [2].

Autorii de domeniu, cum ar fi B. Hess-Fallon și A. M. Simon, sunt de părere că persoana fizică poate fi identificată prin următoarele: starea civilă, nume, domiciliu și naționalitate. Observăm că aceasta este o concepție aparte, fiindcă naționalitatea, ca atribut de identificare, este mai rar întâlnită în literatura de specialitate [3, p. 82]. Naționalitatea, în opinia noastră, nu este un element de identificare, ci doar apartenența unei persoane la un grup etnic.

În altă concepție, **naționalitatea**, privită ca apartenența la o minoritate națională sau la un grup indigen, contribuie și aceasta la asigurarea dreptului la identitate. Persoanele și copiii aparținând minorităților naționale, etnice, lingvistice, religioase se bucură de protecție specială a dreptului la identitate, reglementat atât de legislația universală, cât și de cea europeană în materia drepturilor omului [4, p. 386]. Drept element de noutate în prezenta cercetare poate servi abordarea subiectului privind modificarea înscrierii naționalității/apartenenței etnice a titularului în actul său de naștere în temeiul propriei declarații.

În literatura de specialitate prezintă interes ideea că persoana fizică ar putea fi identificată și prin naționalitate sau originea etnică, deși calificarea acestor instituții ca fiind atribute de identificare ale persoanei fizice rămâne doar la nivel de discuții doctrinare.

Astfel, atragem atenția asupra acțiunii, unice de acest tip în țara noastră, prin intermediul căreia cet. Ciubotaru în 2002 a solicitat autorității locale care se ocupa cu evidența populației ca să-i fie modificată respectiva înregistrare din etnie moldoveană în românească. Drept răspuns, dl Ciubotaru a fost informat că acest lucru este imposibil, deoarece niciunul dintre părinții săi nu a fost înregistrat ca fiind etnic român în certificatul de naștere sau în certificatul de căsătorie. El a fost consultat să caute în Arhivele Naționale pentru a vedea dacă există vreo urmă de origine română pentru bunicii și strămoșii săi. Reclamantul a inițiat apoi o acțiune împotriva statului, dar cererea sa a fost respinsă, pe motiv că nu a reușit să dovedească faptul că părinții săi au fost de origine etnică română. În urma adresării sale către CEDO aceasta a considerat că cererea reclamantului a fost bazată pe faptul că el a fost în măsură să furnizeze legături veritabile cu grupul etnic român. Având în vedere realitățile istorice ale RM, o astfel de cerință a creat o barieră pentru modificarea înregistrării cu privire la identitatea etnică, alta decât cea care le-a fost înregistrată părinților săi de către autoritățile sovietice. Curtea a considerat că, neoferindu-i șansa reclamantului de a-i fi examinată cererea în lumina unor dovezi verificabile obiectiv, statul RM nu a reușit să își respecte obligația de a asigura respectarea vieții private a reclamantului, încălcând art. 8 cu privire la respectarea drepturilor omului din Convenția pentru apărarea drepturilor și libertăților fundamentale [5, pp. 240-241].

Ulterior, în legislația RM (art. 29 alin. (1), lit. b), alin. (4), (5); art. 30 alin. (1) lit. b), c), alin. (2), (3) din Legea nr. 100/2001) au survenit modificări esențiale: în cuprinsul actelor de naștere și al certificatelor de naștere a fost introdus termenul de „apartenență etnică”, rubrica fiind redenumită - „Naționalitatea sau apartenența etnică” (atât a copilului, cât și a părinților).

Supunem atenției faptul că modificările au intervenit în contextul dispozițiilor Legii nr. 49 din 22 martie 2012 cu privire la modificarea și completarea Legii nr. 100-XV din 26 aprilie 2001 privind actele de stare civilă. Actualmente, potrivit art. 29 alin. (1) lit. e) al Legii nr. 100-XV din 26 aprilie 2001 privind actele de stare civilă, naționalitatea/apartenența etnică se înscrie în actul de naștere în baza declarației pe proprie răspundere a părinților sau a persoanei vizate care a împlinit vârsta de 16 ani. Respectiv, procedura înscrierii și/sau rectificării naționalității/apartenenței etnice în actele de stare civilă este reglementată în *Regulile cu privire la înscrierea naționalității/apartenenței etnice în actele de stare civilă* (în continuare - Reguli), elaborate în conformitate cu prevederile Legii nr. 100/2001 și aprobate prin Ordinul Serviciului Stare Civilă nr. 8 din 31.01.2013. Un aspect important, specificat la pct. 5 din Reguli, prevede înscrierea naționalității/apartenenței etnice a titularului în actul său de naștere în temeiul propriei declarații, ce poartă caracter definitiv, titularul actului fiind în imposibilitate de a retrage declarația sau de a reveni asupra opțiunii de a declara o altă naționalitate/apartenență etnică [6].

Dacă înscrierea naționalității copilului în actul său de naștere s-a făcut în temeiul declarației depuse de către părinții copilului, titularul actului poate solicita modificarea actului în temeiul propriei declarații privind naționalitatea sau apartenența etnică (această din urmă declarație purtând, de asemenea, caracter definitiv), la atingerea vârstei de 16 ani. Înscrierea naționalității/apartenenței etnice a titularului actului de naștere, potrivit pct. 17 din Reguli, se va realiza la rubrica „Mențiuni”, cu indicarea datelor de referință ale declarației (numărul și data depunerii declarației, instituția la care a fost depusă declarația). Respectiv, confirmarea naționalității/apartenenței etnice, precum și a înscrierii acesteia în actul de stare civilă se va realiza prin eliberarea certificatelor de naștere, în conținutul cărora se atestă o rubrică destinată în acest sens (**Anexa „Certificat de naștere”, aprobat prin Hotărârea Guvernului nr. 757 din 4 iulie 2006**) [7].

Concomitent, specificăm faptul că rubrica naționalitatea/apartenența etnică nu se completează în conținutul actelor de căsătorie, divorț, schimbarea numelui și/sau prenumelui și deces. Dat fiind faptul că la momentul actual nu există un clasificator al naționalităților și/sau a etniilor la nivel național, menționăm că în conformitate cu Planul de activitate al Serviciului Stare Civilă pe anul 2016, Serviciul Stare Civilă a realizat *Proiectul Hotărârii de Guvern pentru aprobarea Clasificatorului naționalităților și/sau etniilor* și a expediat Ministerului Justiției pentru a fi supus avizării organelor centrale de resort (la elaborarea căruia a luat parte și autorul prezentei cercetări). Proiectul are drept scop stabilirea unui cadru normativ de reglementare a scrierii naționalităților și/sau etniilor, în contextul înscrierii de către organele de stare civilă a naționalității/apartenenței etnice în actele de naștere ale cetățenilor Republicii Moldova la solicitarea acestora.

În acest context, considerăm foarte importantă delimitarea noțiunii de „naționalitate” față de noțiunea de „apartenență etnică”. Precizăm că naționalitatea este legată de un stat, de o națiune, pe când apartenență etnică se referă la cultura unui popor (ex: găgăuz, țigan, rom nu sunt naționalități, ci grupuri etnice). Cea mai mare dificultate atestată la compartimentul etnie, naționalitate o reprezintă problema invocată de comunitatea romilor. Una dintre probleme majore constă în dorința de identificare a acestora ca – „romi”, însă în Republica Moldova acest lucru, susțin ei, nu le este permis. Nemulțumirea romilor la compartimentul etnie constă în faptul, că în actele de stare civilă, etnia acestora este scrisă – moldovean sau țigan și nu rom, considerând acest fapt drept o discriminare. În acest context, elaborarea Clasificatorului naționalităților și/sau etniilor prezintă un interes sporit, deoarece va asigura înscrierea științifică corectă a informației în actele de naștere.

Pentru subiectul în cauză prezintă interes exemplul *Cauzei Johansson vs. Finlanda* (cerea nr. 10163/02), examinată de către Curtea Europeană a Drepturilor Omului (în continuare Ct.E.D.O.), prin care reclamantii, cetățeni finlandezi, au decis să îi pună prenumele „Axl” fiului lor născut în 1999. Cererea a fost refuzată de autorități, deoarece această formă de scriere nu corespundea celorlalte prenume de origine finlandeză. Reclamantii au contestat în instanță această decizie. Instanța administrativă a specificat că un nume care este incompatibil cu practi-

ca privind numele din țara respectivă ar putea fi acceptat în măsura în care o persoană, datorită naționalității, relațiilor familiale sau altor circumstanțe, avea o legătură cu un alt stat în care prenumele respectiv era folosit. Totuși, instanța a concluzionat că argumentele prezentate de reclamanți erau insuficiente pentru a permite înregistrarea numelui „Axl”, iar Curtea Supremă Administrativă a menținut această hotărâre. Însă Ct.E.D.O. nu a salutat decizia Curții și a stabilit că prenumele „Axl” nu era cu mult diferit de alte prenume folosite în mod uzual în Finlanda, precum „Alf” și „Ulf”. Acest prenume nu îl prejudicia pe copil, se putea pronunța și era folosit și în alte țări. Ct.E.D.O. a demonstrat că prenumele „Axl” nu era nou, deoarece trei alte persoane fuseseră înregistrate cu acest nume anterior nașterii copilului reclamanților. Era evident că acest prenume era acceptat în Finlanda și nu erau dovezi care să arate că ar fi avut consecințe negative asupra conservării identității culturale și lingvistice a Finlandei.

În consecință, nu a existat un echilibru între motivele de interes public invocate de Guvern și interesul reclamanților privind protecția drepturilor prevăzute la art. 8, astfel încât a avut loc o încălcare a acestui text din Convenția pentru apărarea drepturilor omului și a libertăților fundamentale [5, pp. 235-236].

În contextul dat, în opinia noastră, este necesară studierea mai riguroasă a rolului organelor de stare civilă în fixarea atributelor de identificare ale persoanei fizice prin înregistrarea actelor de stare civilă. Această afirmație o argumentăm prin prevederile legale stipulate la art. 3 alin. (1) din Legea nr. 100/2001, „Actele de stare civilă sunt înscrisuri autentice de stat, prin care se confirmă faptele și evenimentele ce influențează apariția, modificarea sau încetarea drepturilor și obligațiilor persoanelor și se caracterizează statutul de drept al acestora”. De aici rezultă că, persoanei fizice îi este stabilită o primă identitate din momentul înregistrării actului de naștere, ca pe parcursul vieții aceasta să beneficieze de drepturi depline în realizarea altor acțiuni de stare civilă, în modul legal stabilit. Spre exemplu, la dobândirea vârstei matrimoniale persoana fizică își poate exercita dreptul la căsătorie și, eventual, la întemeierea familiei.

În lucrarea de față ne interesează și semnificația actului de stare civilă ca *instrument de probațiune* din registrul de stare civilă (naștere, căsătorie, desfacerea căsătoriei, schimbarea numelui și/sau a prenumelui, deces), care este completat de funcționarul de stare civilă. Respectiv, actul de stare civilă reprezintă înscrisuri veridice, care au rolul de a individualiza persoana fizică și reprezintă elemente de probă. Mijlocul de probă fundamental îl constituie, după cum am menționat, actul de stare civilă, însă având în vedere că acesta este un act de stat, lipsit de caracterul public, subiecților de drept li se eliberează certificatul de stare civilă în temeiul acestuia. În caz de pierdere, în urma unei solicitări la dispoziție se pune duplicatul certificatului de stare civilă, care dispune de aceeași forță probantă ca și originalul.

Plasăm înregistrarea actelor de stare civilă în două grupe:

- înregistrarea actelor de stare civilă sub aspectul întocmirii actelor de stare civilă (naștere, căsătorie, desfacerea căsătoriei, schimbarea numelui și/sau a prenumelui, deces);
- înscrierea mențiunilor pe actele de stare civilă (stabilirea paternității, adopție, divorț sau schimbarea numelui și/sau prenumelui, completarea rubricii naționalitatea și apartenența etnică).

Normele juridice prin care se stabilesc condițiile de fond și de formă ale întocmirii actelor de stare civilă nu pot fi modificate sau înlăturate de către cetățeni ori organele de stare civilă. Normele de drept stabilesc condițiile în care o persoană poate dobândi o anumită stare civilă. Dobândirea unei astfel de stări este lăsată la libera voință a persoanei care va hotărî dacă se va căsători, dacă va divorța sau dacă își va schimba numele. În urma încheierii acestor acte de stare civilă persoana fizică nu poate avea decât o singură stare civilă, indiferent de raporturile juridice la care participă [8, p. 9].

Elementele esențiale ale înregistrărilor de stare civilă sunt de mai multe feluri. Astfel, este vorba de operații juridice, care produc efecte juridice și de consemnarea în scris a diferitor componente ale stării civile. Înscrierile se efectuează în registrele de stare civilă, care au un regim special de ținere, completare și păstrare, iar obiectul înregistrărilor îl constituie actele și faptele

de stare civilă și alte date ca locul nașterii, locul încheierii căsătoriei, locul morții, sexul etc. Înregistrările de acte și fapte de stare civilă se fac de către anumite organe, special învestite cu asemenea atribuții. Legalitatea stării civile presupune respectarea cu strictețe a regulilor de procedură stabilite prin lege, care implică și caracterul solemn (formal) al acestor înregistrări [9, pp. 164-165].

Întocmirea actelor de stare civilă se realizează în urma apariției unor fapte juridice (naștere, căsătorie, divorț, deces) ceea ce dă naștere, modifică sau influențează încetarea drepturilor și obligațiilor în materie de stare civilă ale persoanei fizice. Prezintă interes și înscrierea mențiunilor pe actele deja întocmite în registrele de stare civilă - înregistrări de stare civilă, care intervin din necesitatea de a fixa și a face cunoscute schimbările apărute în starea civilă a persoanei fizice. În urma modificării, rectificării sau completării actului de stare civilă, mențiunile au sarcina de a produce efecte în starea civilă a persoanei fizice (anularea sau nulitatea căsătoriei; stabilirea sau contestarea recunoașterii paternității; încuviințarea, anularea sau nulitatea adopției; înscrierea naționalității sau apartenenței etnice etc.).

Bibliografie:

1. Declarația Universală a Drepturilor Omului, adoptată la New York de Adunarea Generală a Națiunilor Unite la 10 decembrie 1948, prin Rezoluția nr. 217 A (III). Republica Moldova a aderat prin Hotărârea Parlamentului nr. 217-XII din 28 iulie 1990.
2. Constituția Republicii Moldova din 29.07.1994. In: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova* nr. 1 din 12.08.1994
3. HESS-FALLON, B., SIMON, A. M. *Droit civil*. Paris: DALLOZ, 2001. 394 p.
4. IMBRESCU, I. *Tratat de dreptul familiei. Familia. Protecția copilului. Elemente de stare civilă. Curs de teorie și practică*. București: Lumina Lex, 2006. 527 p.
5. CHIRIȚĂ, R., SEUCHE, I., GAJE, A. et al. *Dreptul la viață privată și de familie: jurisprudență C.E.D.O.* București: Hamangiu, 2013. 259 p.
6. Legea nr. 100 din 26.04.2001 privind actele de stare civilă. In: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*. nr. 97-99/765 din 17.08.2001.
7. Hotărârea Guvernului nr. 757 din 04.07.2006 cu privire la aprobarea modelului unic al formularelor certificatelor de stare civilă. In: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*. nr. 102-105/782 din 07.07.2006.
8. LUPULESCU, D. *Actele de stare civilă*. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1980. 134 p.
9. LUPAN, E., SZTRANYICZKI, S. *Persoanele în concepția Noului Cod civil*. București: Ed. C. H. Beck, 2012. 358 p.

CZU 343.23

THE PROCESS OF ESTABLISHING AND EXAMINATION OF THE CONTRAVENTIONS BY THE NATIONAL ANTI-CORRUPTION CENTER – case study

Oleg PANTEA, Associate Professor PhD,
Faculty of Law
Moldova State University

Rezumat: În materialul propus a fost relevat un studiu de caz privind constatarea faptelor contravenționale de către Centrul Național Anticorupție (CNA). În context, ne-am referit la două aspecte importante: competența cu privire la constatarea faptelor contravenționale și competența cu privire la examinarea cauzelor contravenționale. A fost realizată analiza juridică a contravențiilor care sunt de competența CNA prin prisma elementelor constitutive. Considerăm că materialul propus spre publicare va fi util studenților de la facultățile de drept, dar și practicienilor în domeniul jurisprudenței pentru a fi pus în aplicare.

Cuvinte-cheie: agent constator, Centrul Național Anticorupție, contravenții, sancțiuni contravenționale, elemente constitutive.

Introduction. A modern society can ensure its existence only if it is protected against the acts that undermine the norms of human coexistence. The state performs this function of social protection with the help of law that provides a “charged battery” of intervention rules from the competent authorities. A special form of social reaction is provided by the contravention law through the application of sanctions to the people who don’t comply their behavior with the legal norms. The contravention sanction is a measure of coercion and re-education that is applied to the contravener with the purpose to correct him and prevent the committing of contraventions.

In order to restore the order, the legislator has delegated to its competent bodies the attribution to establish and apply sanctions to the recipients who violate the precepts of the contravention norms. In the matter of contraventions, these individuals are called official examiners or “official subjects”. They contribute to the achievement of the purpose of the proceeding for a contravention that is stipulated by the legislator in art. 374 par. (2) of the Contravention Code of the Republic of Moldova (hereinafter CC): “A proceeding is an activity carried out by a competent authority with the participation of parties and of other persons who are holders of rights and obligations aiming to establish a contravention, to review and resolve the case and to establish the reasons and conditions that contributed to the commission of the contravention”. Furthermore, according to art. 385 par. (1) CC: “The official examiner is the representative of the public authority who solves within the limits of his/her competence a case of a contravention... An officer of the authorities indicated in art. 400-423¹⁰ shall be appointed as official examiner and empowered to establish the contravention and/or to impose a sanction”.

Results and discussions. The presented material refers to the resolution of contraventions by the official examiner established in accordance with art. 401 CC – “The National Anti-Corruption Center”, as follows:

(1) The contraventions stipulated in art. 313¹, 313³, 314, 314¹ CC shall be *examined* by the National Anti-Corruption Center.

(1¹) The contraventions stipulated in art.264, 312, 313, 315 and 315¹ CC shall be *established* by the National Anti-Corruption Center.⁷

From the content of art. 401 we deduce two different powers of the NAC, a competence of examination and another one of establishing contraventions. In the second case, the documentation on the contravention is submitted for examination to a competent court of law.

In the same context, the Law of the Republic of Moldova no. 1104 from 06.06.2002 regarding the National Anti-Corruption Center inclusively establishes the attributions, obligations and rights of the NAC to solve the contravention cases:

- In art. 4 a), “the attributions of prevention, detection, investigation and suppression of contraventions and crimes of corruption and those related to corruption, as well as of the acts of corruptive behavior”;
- In art. 5 e), “the obligation to carry out procedures in the case of administrative contraventions assigned to its competence” (This law requires an amendment here through the prism of CC, with the exclusion of the word “administrative”) and,
- In art. 6 d), “the right to draw up documentation on the contraventions related to its competence”.⁸

In order to implement the mentioned regulations, in 2019, the Instruction regarding the procedure of establishing, drawing up and recording the documentation on the contraventions within the National Anti-Corruption Center was approved, consisting of twenty-two chapters⁹,

⁷ The Contravention Code of the Republic of Moldova from 24.10.2008. In: Official Monitor no. 3-6/15 of 16.01.2009, republished in the Official Monitor No. 78-84 of 17.03.2017.

⁸ The Law of the Republic of Moldova no. 1104 from 06.06.2002 regarding the National Anti-Corruption Center. In: Official Monitor no. 91-94 of 27.06.2002.

⁹ The Order of the National Anti-Corruption Center no. 17 from 19.02.2019 on the approval of the Instruction regarding the procedure of establishing, drawing up and recording the documentation on the contraventions within the National Anti-Corruption Center.

as a methodical support for the officers of the National Anti-Corruption Center in the process of establishing and examination of contravention cases. According to the annex no. 2 of the order regarding the approval of this instruction, it was also approved the Register of records of the documentation on the contraventions. Mostly, this instruction includes extracts from CC, systematized and structured according to the attributions of the official examiner, the order of the proceeding for a contravention (the principles of the proceeding, citation of the contravener, drawing up the documentation, the termination of a proceeding, submitting the materials to the court, etc.), with some normative reflections that are specific to the National Anti-Corruption Center, which will be mentioned below.

In order to implement art. 401 CC, the official examiners of the National Anti-Corruption Center will take notice of the reasonable suspicions that a contravention has been committed whose resolution is within their competence, the act of self-notification being immediately recorded in the Register of records of other information regarding crimes and incidents (Register no. 2), which are considered to be unique documents of primary evidence, according to the regulations from the Order of the NAC no. 95 from 18.07.2008 regarding the single records of crimes, criminal cases and individuals who have committed crimes.

The Register of records of the documentation contains the following information:

- registration number in R-II,
- number and date of drawing up the documentation,
- name, surname, position, address of the contravener,
- the article from CC which provides the act for which he was accused,
- number and date of the decision that was taken,
- the sanction that was applied (if the fine is applied, its amount must be indicated),
- if the contravention case was dismissed, the reason must be indicated.

This kind of Register is kept by the Legal Service of the NAC and also by the North and South regional general divisions in order to be recorded appropriately.

An important aspect that is highlighted in the instruction is that “from the moment when the official examiner draws up the documentation on the contravention, it is presumed that he has gathered sufficient evidence to prove the commission of the contravention and the culpability of the person who is responsible for committing it. Respectively, from this moment, the official examiner will not accumulate any more evidence until the proceeding for the contravention is submitted for examination to the court. Otherwise, the right to a fair trial will be violated”.¹⁰

The right to examine the contravention cases and apply sanctions for the contraventions that are within the competence of the NAC belongs to the director and the deputies of the NAC, and also to the heads of its regional subdivisions and their deputies. From the content of art. 401 CC, we deduce that there are cases when the officer of the NAC is the one who establishes the contravention and the court is the one that applies the sanction, but there are also cases when the same person establishes the illicit act and applies the punishment to the contravener. According to the autochthonous specialty literature (dr. I. Trofimov in his work “The status of the official examiner in revealing and documenting the cases...”, page 54-55), the opinions on this provision have divided (and not necessarily in the case of the NAC), especially because in this situation it is quite difficult to ensure the impartiality of the official examiner in the process of examination of the case and also because the term “official examiner” semantically supposes the competence of establishing and/or examination of a contravention, but not of applying the sanction. There is a dose of fairness in this statement, but we also must take into account the fact that the current conditions impose the risk to double or even triple the number of pending cases in the courts. Respectively, this fact would generate the impossibility to ensure an immediate reaction of the state to the violations of the contravention norms and also to examine them within the statute of limitations. Moreover, the courts should not be charged with the

¹⁰ Ibid.

examination of cases that represent minor violations of law with low degree of social danger. In this regard, a suggested solution would be the renaming of the person/authority that examines the case and applies the sanction, from “official examiner” to “contravention official”.

According to the statistics presented by the NAC, during the last year (2019), the representatives of the NAC have drawn up 43 contravention documentations. Fines were applied in 13 cases out of the total number of the decisions that were adopted, and in 15 cases the materials were submitted to the competent court in order to take a decision.

Analyzing by categories of contraventions, 27 documentations were drawn up for “Exceeding one’s power or work duties” (art. 313 CC); 7 documentations for “Receiving an illegal reward or financial profit” (art. 315 CC); 6 documentations for “Misuse of power or of one’s official status” (art. 312 CC); 2 documentations for “Protectionism” (art. 313¹ CC) and one documentation for “Illegal participation of a public officer, a person with a position of public dignity in an entrepreneurial activity” (art. 264 CC). In 11 cases the proceeding for contravention was terminated in accordance with art. 30 CC, because of exceeding the statute of limitations.¹¹

In addition to the attribution of solving contravention cases, the NAC implements measures in order to prevent contraventions by developing and spreading informative materials, guidelines for officials of different levels and also by publishing special sections dedicated to the prevention of illicit acts on the website of the institution. During the last year, the NAC performed: short-term trainings for public officers working in the Ministry of Foreign Affairs and European Integration, custom officers, directors of secondary technical and vocational education institutions, heads of central and local bodies specialized in the field of education, medical workers, public officers working in the National Agency of Auto Transport, and also information sessions for tax inspectors with control attributions from the State Tax Service, for audiences from the Center of Excellence of the General Inspectorate of the Border Police, etc.¹²

Legal analysis of the contraventions established/examined by the NAC.

Basing on the content of art. 401 CC, in our study we will characterize the contraventions that are within the competence of the NAC through the prism of their constitutive elements.

The generic object in most of the analyzed contraventions is represented by the social relations regarding the activity of public authorities and only in a single case, art. 264 CC, the generic object consists of the social relations regarding the entrepreneurial activity. Most of the contraventions that are within the competence of the NAC are provided in Chapter XVI CC.

The objective side of the contraventions is manifested both by action (for example, art. 264 CC “Illegal participation of a public officer, a person with a position of public dignity in an entrepreneurial activity”, art. 312 CC “Misuse of power or of one’s official status”), as well as by inaction (for example, art. 314 CC “Concealing an act of corruption or an act related to it, or avoiding to take the necessary measures”, art. 314¹ CC “The failure to ensure protection measures for the public officer”).

As an optional feature of the objective side is *the place* of committing the contravention, usually this is the workplace of the public officer or of the person with a position of public dignity, or the person who is exercising his work duties. *The manner and the means* of committing the act must be established in order to determine the mitigating or aggravating circumstances (for example, an officer was rewarded with three boxes of chocolates for issuing a certificate, art. 325 CC “Receiving an illegal reward or financial profit”).

In most of the cases, *the subject* of the contraventions is the “special subject”. In order to determine the existence of a contravention or its qualified form, the active subject has to satisfy a special condition, in addition to the general ones. It means that he must have a certain special quality: a responsible person, a person with a position of public dignity, the leader or secretary

¹¹ www.cna.ma, accessed on 30.08.2020.

¹² <https://cna.md/lib.php?l=ro&idc=86&t=/Sensibilizare/Parteneriate-sociale&#idc=164&>, accessed on 23.08.2020.

of the collegiate body. This quality becomes a constitutive element, either of the analyzed contravention or of its qualified form. For instance, art. 313³ CC “Exceeding one’s power regarding the permissive documentation”, par. (1): “Delaying the issuing of a permissive document without giving a reason and/or exceeding the period of time established by law... shall be sanctioned by a fine of 45 to 60 conventional units applied to a responsible person...”.

In some cases, the subject of the contravention is an individual (for example, art. 313¹ CC “Protectionism, meaning the support for solving the problems of individuals or legal entities that is not provided by legislation... shall be sanctioned by a fine of 60 to 90 conventional units applied to an individual...”). Thus, we notice that in the most contraventions the subject comes out from the provision or from the sanction, and even from the title of the legal norm (as in art. 264 CC). But there are also cases when the subject is not mentioned at all in the content of the norm. In this situation, he is deduced from the text of the material norm (for example, art. 312 CC “Misuse of power or of one’s official status”, even though the characteristic of the subject of this contravention is not specified, we deduce that he is a person with special attributions that could generate a kind of behavior that would contravene the public interests or the rights and interests protected by law of individuals and legal entities). In this regard, it is recommended to the legislator to provide a specification of the subject, in the quality of a responsible person, and also the element of material or personal interest (as it is provided in the criminal law in the case of abuse of power or abuse of official position) should be introduced in the provision of the norm that stipulates this deed as a contravention.

In all the cases, *the subjective side* of the analyzed contraventions is characterized by culpability that manifests through intent. In some material norms the intentional character of the committed act is revealed even in the text of the provision (for instance, art. 312 CC “Deliberately using one’s official status in a way that contravenes the public interest...”, where “deliberately” means with intent).

Conclusions. The role of the state authorities as “official examiners” meant to solve the contravention cases, particularly the NAC in our publication, is to ensure the realization of the rights and legitimate interests of the people. Every derogation from the rules of social co-existence must be immediately treated with a coercive reaction from the state. For this reason, the contravention law has empowered some authorities to establish, examine and sanction the contraventions within a legal process. To this end, there were developed methodological instructions and institutional – operational procedures on “how to act and what exactly the representative of the authority has to do” in order to appreciate correctly and objectively the contravention and to prevent the committing of new illicit acts. The English writer and philosopher John Ruskin was right when saying that “*What we think or what we know or what we believe is in the end of little consequence. The only thing of consequence is what we do*”.

Article elaborated based on the Institutional Project „Modernization of Governing Mechanisms Focused on the Protection of Human Rights” within the Scientific Research Laboratory „Compared Public Law and e-Government”, Law Faculty, Moldova State University (Cipher - 20.80009.1606.15)

References:

1. The Contravention Code of the Republic of Moldova from 24.10.2008. In: Official Monitor no. 3-6/15 of 16.01.2009, republished in the Official Monitor No. 78-84 of 17.03.2017.
2. The Law of the Republic of Moldova no. 1104 from 06.06.2002 regarding the National Anti-Corruption Center. In: Official Monitor no. 91-94 of 27.06.2002.
3. The Order of the National Anti-Corruption Center no. 17 from 19.02.2019 on the approval of the Instruction regarding the procedure of establishing, drawing up and recording the documentation on the contraventions within the National Anti-Corruption Center.
4. Consulted web pages: www.cna.md, www.statistica.md, accessed on 22-30.08.2020.

SECȚIUNEA COLEGIUL PEDAGOGIC: GENERATOR DE COMPETENȚE PENTRU PREZENT ȘI VIITOR

CZU 51(072.3)(478)

IMPLEMENTAREA CURRICULUMULUI MODERNIZAT LA MATEMATICĂ ÎN COLEGIUL PEDAGOGIC „ION CREANGĂ” DIN BĂLȚI

Valeria CRUDU, profesoară,
Colegiul Pedagogic „Ion Creangă” din cadrul
Universității de Stat „Alecă Russo” din Bălți

Abstract: *The curriculum reform from 2019 has brought changes into all school subjects, and Mathematics is not an exception. The present article aims at pointing out the challenges and the problems that math teachers face in implementing the new curriculum, based on the experience got from teaching at Ion Creanga Pedagogical College of Alecu Russo Balti State University. Besides, we provide a number of solutions that could make the teaching-learning-evaluation process more efficient.*

Keywords: *curriculum, humanistic profile, Mathematics, consequences, solutions.*

Educația reprezintă o prioritate națională și factorul de bază în transmiterea și crearea de noi valori culturale și general-umane și are un rol primordial în crearea premiselor pentru dezvoltarea umană durabilă și edificarea unei societăți bazate pe cunoaștere.

Există documente de politici care au drept obiective specifice dezvoltarea învățământului din Republica Moldova. În învățământul profesional tehnic (școli profesionale, colegii, centre de excelență) principalul document de politici este Strategia de Dezvoltare a învățământului vocațional / tehnic pe anii 2013-2020, aprobată prin Hotărârea Guvernului nr. 97 din 1 februarie 2013, care are ca scop modernizarea și eficientizarea învățământului vocațional / tehnic în vederea sporirii competitivității economiei naționale prin pregătirea forței de muncă competente și calificate, în corespundere cu cerințele actuale și viitoare ale pieței muncii [1, p. 9]. În acest context, menționăm că studiile elevilor Colegiului Pedagogic „Ion Creangă” din cadrul Universității de Stat „Alecă Russo” din Bălți (USARB) cuprind două direcții importante: *disciplinele generale*, astfel încât la finele anului III elevii au posibilitatea de a susține examenele de bacalaureat, și *disciplinele de specialitate* care presupun pregătirea elevilor ca viitori specialiști în domeniul educației. Procesul educațional la disciplinele generale se realizează în baza curriculumului pentru liceu, profil umanist.

În 2019 a fost realizată reforma de dezvoltare curriculară la nivelul învățământului general, aceasta având scop înlăturarea discrepanțelor dintre curriculumul predat și cel evaluat, dintre pregătirea elevilor și parcursul lor ulterior orientat spre vocație și, nu în ultimul rând, pentru a evita supraîncărcarea procesului educațional. Ca urmare a reformei curriculare, a fost modificat Curriculum Național la matematică care este axat în momentul de față pe dezvoltarea competențelor la elevi. Astfel, abordarea prin competențe în învățământ este o problemă acută, iar implementarea curriculumului modernizat la matematică în Colegiul Pedagogic „Ion Creangă” din cadrul USARB constituie un argument puternic în acest sens. Curriculumul școlar la Matematică pentru clasele X-XII reprezintă instrumentul didactic și documentul normativ principal, ce descrie condițiile învățării și performanțele proiectate la matematică în învățământul liceal, exprimate în competențe, unități de competență, conținuturi și activități de învățare și evaluare [3, p. 4].

Procesul didactic în orice instituție de învățământ, inclusiv în colegiu, este unul foarte dificil, complex, un proces continuu de învățare-predare-evaluare. Profesorul universitar V. Cabac afirmă că „Competența este o structură dinamică, formată în rezultatul învățării, activității profesionale și practicii trăite, care organizează activitatea unei persoane, plasate într-o situație, într-un context determinat, prin alegerea, mobilizarea și coordonarea unui ansamblu diversificat de resurse pentru tratarea reușită a situației” [5, p. 133]. Astfel, nu putem vorbi despre competență,

dacă elevul nu a tratat cu succes o situație de învățare. Prin aceste situații, elevii învață cum să selecteze resurse dobândite și cum corect să le mobilizeze. Astfel, elevul își dezvoltă gândirea critică, pentru că el vede situația ca o problemă pe care încearcă să o înțeleagă și să caute soluții. Totuși, trebuie să ținem cont că, pentru formarea unei competențe, elevul trebuie pus într-o varietate de situații – o familie de situații, adică trebuie „antrenat” în situații din aceeași categorie, dar fiecare din ele să conțină un nou element care să solicite noi eforturi din partea elevului.

În continuare vom aborda fiecare aspect al curriculumului la matematică în vederea dezvoltării competențelor specifice la profil umanist: administrarea disciplinei, unitățile de învățare, produsele recomandate, realizarea proiectelor STEM / STEAM, sursele recomandate elevilor și cadrelor didactice.

Una dintre cele mai mari probleme în implementarea curriculumului modernizat la matematică în colegiu este administrarea disciplinei, deoarece numărul de ore se reduce considerabil în fiecare an de studii (tabelul nr. 1).

Tab. 1. Repartizarea orelor pe ani de studii

Nr. de ore pe an			
Liceu		Colegiu	
Clasa a X-a	102	Anul I	90
Clasa a XI-a	102	Anul II	60
Clasa a XII-a	99	Anul III	60

În primul an de studii, elevii studiază 15 săptămâni, câte 3 ore săptămânal, respectiv diferența de 12 ore este una destul semnificativă. Începând cu anul II, în conformitate cu Planurile de învățământ la specialitățile Educație timpurie și Învățământ primar, aprobate de Ministrului Educației, Culturii și Cercetării în data de 13 octombrie 2017 și Ordinul MECC nr. 701 din 22.07.2020 cu privire la aprobarea Planului-cadru pentru învățământul liceal în cadrul programelor integrate de formare profesională tehnică postsecundară, elevii au doar câte 2 ore săptămânal, adică 60 de ore anual. Prin urmare, toate conținuturile propuse în curriculum pentru elevii claselor a XI-a – a XII-a trebuie selectate cu acuratețe sau comasate. Astfel, proiectarea orelor este foarte complicată, iar formarea și dezvoltarea competențelor este practic imposibilă, deoarece nu se reușește aplicarea noțiunilor studiate în rezolvarea problemelor și situațiilor reale / modelate, elevii doar dobândind resurse fără implementarea acestora.

O altă problemă sunt unitățile de învățare, deoarece programul pentru elevii care studiază la profil umanist s-a redus la maximum. Astfel, au fost omise următoarele conținuturi:

- cuantificatorii universal și existențial;
- proprietățile funcțiilor reale (monotonie, zerouri, extreme);
- ecuațiile iraționale;
- ecuațiile exponențiale și ecuațiile logaritmice;
- elemente de trigonometrie;
- funcții derivabile și aplicații ale derivatelor;
- primitiva și integrala nedefinită;
- integrala definită și aplicațiile acesteia.

Prin urmare, este foarte complicat pentru absolvenții de liceu care studiază la profil umanist, să aspire la o facultate în domeniul științelor reale sau economice. Același lucru se întâmplă și cu elevii colegiului, care au un număr de ore și mai mic. Mai mult decât atât, ca viitori învățători de clasele primare (specialitatea *Învățământ primar*), elevii trebuie să posede la un nivel înalt conținuturile matematice ca să poată aplica metode de predare-învățare-evaluare adaptate vârstei și nivelului de studii.

O problemă importantă în studierea conținuturilor recomandate este insuficiența materialelor didactice din Republica Moldova, disponibile elevilor. În sprijinul actorilor educaționali, îndeosebi al elevilor, vine manualul școlar. În acest context, am analizat dacă manualele de matematică pentru clasele liceale îndeplinesc toate funcțiile necesare, întrucât acesta reprezintă principalul

mijloc didactic care asigură concretizarea programei școlare într-o formă care vizează prezentarea cunoștințelor și capacităților la nivel sistemic, prin diferite unități didactice, operaționalizabile.

Funcțiile pedagogice ale unui manual școlar sunt:

- *funcția de informare*, care evidențiază sistemul de cunoștințe și capacități fundamentale în domeniu de studiu respectiv, prezentate prin mijloace didactice adecvate: imagini, scheme, desene, fotografii, simboluri etc. Manualele de matematică îndeplinesc parțial funcția de informare, deoarece lipsește o expunere a materiei teoretice „ilustrată”, deseori o expunere complicată, nestructurată și fără explicații.
- *funcția formativă*, explicabilă prin faptul că operând asupra conținuturilor, elevii își formează o serie de deprinderi de muncă intelectuală, se familiarizează cu o serie de algoritmi care sunt valabili pentru anumite categorii de sarcini. În acest context, manualele de matematică cuprind un set de itemi de complexitate medie, fără aplicații și exemple din viața cotidiană, care implică rezolvarea și justificarea răspunsurilor.
- *funcția stimulativă*, explicabilă în sensul că, prin calitățile sale, manualul poate amplifica motivația elevilor pentru activitatea de instruire-învățare, le poate stimula curiozitatea, poate lărgi aria intereselor și preocupărilor pentru cunoaștere. Cu părere de rău, manualele de matematică nu îndeplinesc această funcție. Materia teoretică este expusă într-o formă complicată, fără a fi realizată o analiză detaliată a fiecărui subiect, iar elevul nu poate înțelege, deseori, legătura logică între conținuturi. Mai mult ca atât, în manualele școlare există numeroase erori științifice și procesul de învățare trebuie permanent monitorizat de către cadrul didactic.
- *funcția de autoevaluare*, deoarece manualul trebuie să pregătească elevii pentru autoeducație ajutându-i să-și formeze un stil de muncă individual grație căruia să poată dobândi pe viitor o serie de cunoștințe și informații prin efort personal. Un elev care studiază matematica, alegând profilul umanist, trebuie ghidat în orice circumstanță și activitate pe care o realizează la matematică și, deseori, acest lucru este foarte complicat pentru profesorii de matematică. În acest context, manualele de matematică nu îndeplinesc nici această funcție.

Prin urmare, manualul de matematică, deși ar trebui să reprezinte cel mai principal material didactic accesibil elevilor, nu poate fi recomandat ca unul de bază, deoarece un manual destinat elevilor se distinge, în primul rând, prin volumul mai redus de cunoștințe și informații, sistematizate în scheme, tabele, prin varietatea mai mare de exerciții și probleme pe care elevii trebuie să le rezolve, prin includerea unor fișe de muncă independentă și a unor instrumente prin intermediul cărora elevii se pot autoevalua. Totodată, în manual nu vom găsi acele situații de învățare pentru formarea competențelor. Ar fi binevenită divizarea manualului de matematică pentru profiluri separat privind eficientizarea procesului educațional.

În liceu, dar și colegiu se recomandă a fi utilizată o culegere de exerciții *Matematica. Culegere de exerciții și probleme pentru clasele a X-a – a XII-a* de Victor Iavorschi [6], o culegere structurată în corespundere cu capitolele manualelor în vigoare. La fiecare subiect, exercițiile sunt grupate pe două nivele: **A** și **B**. Exercițiile de la nivelul **A** sunt destinate elevilor pentru toate profilurile, iar cel de la nivelul **B**, pentru elevii de la profilul real. Culegerea a fost elaborată conform curriculumului la matematică vechi, iar în prezent, cu părere de rău nu poate fi utilizată foarte des la orele de matematică pentru elevii de la profilul umanist.

Prin urmare, cadrului didactic îi revine responsabilitatea studierii literaturii de specialitate suplimentară și pregătirea sistematică a fișelor de lucru, crearea situațiilor de învățare, care necesită mult timp și resurse, a suporturilor informaționale pentru dirijarea unui proces de învățare de calitate.

Curriculumul modernizat la matematică recomandă următoarele produse:

- *cazul cercetat*. Elevilor li se va propune cercetarea unor cazuri concrete din situații reale și / sau modelate în vederea descoperirii noilor concepte și proprietăți.
- *exercițiul rezolvat*. Exercițiul reprezintă, de fapt, o metodă de învățământ, în care predomină acțiunea practică reală. Exercițiile sunt acțiuni efectuate în mod conștient și repetat

de către elev cu scopul dobândirii unor percepți, deprinderi și cunoștințe noi, pentru a contribui la dezvoltarea altor aptitudini.

- *schema elaborată* care implică elaborarea unui plan în baza căruia se perfectează rezolvarea conform cerințelor.
- *argumentarea orală și în scris*. Elevii trebuie să poată argumenta orice operație, orice transformare în rezolvarea sarcinilor, astfel nu se va aplica un algoritm în mod mecanic, ci conștient.
- *proiectul* care contribuie la transferul de cunoștințe în diverse domenii și la integrarea disciplinelor, cel puțin în aria curriculară.
- *matricea de asociere completată*, care reprezintă un tabel cu două intrări și oferă posibilitatea să se determine diverse asocieri dintre conceptele matematice și proprietățile acestora.
- *hartă conceptuală elaborată la modul* este extrem de binevenită în contextul stabilirii legăturilor logice între noțiunile matematice.
- *testul sumativ rezolvat*, realizat pentru unitatea de conținut, care trebuie să conțină obligatoriu și probleme practice.

Realizarea proiectelor este cea mai complicată activitate, deoarece majoritatea reprezintă aplicații din viața cotidiană, însă elevii reușesc să studieze doar câteva proprietăți simple, ceea ce nu este suficient pentru îndeplinirea sarcinii. Totodată, aplicațiile implică și cunoașterea fizicii, biologiei, chimiei etc., însă și pentru aceste discipline numărul de ore este foarte mic: câte 30 ore anual pentru fiecare disciplină menționată în anul I de studii, iar în anul II și III de studii, în temeiul Ordinului MECC nr. 701 din 22.07.2020 cu privire la aprobarea Planului-cadru pentru învățământul liceal în cadrul programelor integrate de formare profesională tehnică postsecundară cu privire la modificarea componentei liceale pentru programele de învățământ profesional tehnic, fizica nu se studiază. Astfel, realizarea proiectelor STEM /STEAM este o adevărată provocare atât pentru elevi, cât și pentru cadrele didactice.

Abordarea prin competențe a procesului de învățământ constituie un pas pentru un viitor sigur și prosper. Elevii trebuie învățați să gândească critic (dar în condițiile realității), astfel încât orice situație să reprezinte o nouă oportunitate, dar nu o barieră în dezvoltarea personală și profesională.

Cadrele didactice trebuie să implementeze în procesul educațional, strategii astfel, încât să contribuie la dezvoltarea competențelor-cheie din perspectiva învățării pe parcursul întregii vieți conform Recomandărilor Parlamentului European și ale Consiliului Uniunii Europene. Una dintre cele opt competențe-cheie este competența în domeniul matematicii, științei, tehnologiei și ingineriei. Competențele în domeniul matematicii sunt definite drept capacitatea de a dezvolta și a folosi o gândire matematică pentru a rezolva o serie de probleme în situații de zi cu zi. Prin urmare, elevii trebuie să dispună de competențele de a aplica principiile și procesele matematice de bază în contexte de zi cu zi (de exemplu, competențe financiare), să urmărească și să evalueze înșiruri de argumente.

Prin învățarea matematicii se cultivă o serie de atitudini: de a gândi logic, personal și activ, de a folosi analogii, de a analiza o problemă și a o descompune în probleme simple etc. De asemenea, se formează și o serie de aptitudini pentru matematică: capacitatea de a percepe selectiv, capacitatea de a trece de la aspectul diferențial la cel integral sau invers, polivalența gândirii, capacitatea de a depune un efort concentrat. Cadrul didactic este principala sursă de motivație, energie, inspirație și cu o responsabilitate enormă de a forma competențe elevilor pentru integrare socială și dezvoltare personală.

Bibliografie:

1. Strategia de Dezvoltare a învățământului vocațional / tehnic pe anii 2013-2020, aprobată prin Hotărârea Guvernului nr. 97 din 1 februarie 2013.
2. *Standarde de eficiență a învățării*. Chișinău: Lyceum, 2012. 232 p. ISBN 978-9975-4394-5-9
3. *Matematica. Curriculum Național pentru clasele a X-a – XII-a*. Chișinău: 2019. 85 p.

4. *Matematica. Ghid de implementare a Curriculumului pentru clasele a X-a – XII-a.* Chișinău: 2019.
5. CABAC, V. Noțiunea de competență în cursul universitar „Didactica informaticii” (I). In: *Artă și educație artistică.* 2005, nr. 2(5), pp. 125-135. ISSN 1857-0445
6. IAVORSCHI, V. *Matematica. Culegere de exerciții și probleme pentru clasele a X-a – a XII-a.* Chișinău: S.n., 2012. 360 p. ISBN 978-9975-4372-8-5

CZU 57(072.3)

VALORIFICAREA STRATEGIILOR DIDACTICE INTERACTIVE ÎN FORMAREA COMPETENȚELOR DE COMUNICARE LA ELEVI ÎN CADRUL ORELOR DE BIOLOGIE

*Aurelia ADAMCIUC, profesor, gr. did. sup.
Colegiul Pedagogic „Ion Creangă” din cadrul
Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți*

Abstract: *Recently, the modern school has completely changed the educational goal transferring the educational „aim” from the informational stock on the development of competences. Interactive didactic strategies have a decisive role in instructive-educational activity, being present at all stages of its conception and effective realization.*

Keywords: *didactics, strategies, learning, evaluation, teaching.*

„Omul pe care trebuie să îl realizeze educația din noi nu este omul așa cum l-a creat natura, ci omul pe care îl vrea societatea, iar ea îl vrea așa cum îi cere structura sa interioară... educația, departe de a avea ca unic sau principal obiect pe individ și interesele sale, este, înainte de toate, mijlocul prin care societate își reînnoiește neîncetat condițiile propriei sale existențe” (E. Durkheim, 1980, p.38).

Una din soluțiile de integrare socioculturală a cetățenilor, recunoscute ca eficiente pe plan mondial și confirmate prin studii și cercetări pe plan național, este formarea și dezvoltarea competențelor de comunicare. Desfășurarea firească a demersului didactic trebuie să creeze oportunități atât pentru comunicarea orală, cât și pentru cea scrisă. Datorită **strategiilor activ-participative** ce conțin situații comunicative în care sunt implicați elevii, se realizează un schimb verbal de opinii și informații.

Strategiile didactice sunt demersuri acționale și operaționale flexibile (ce se pot modifica, reforma, schimba), coordonate și racordate la obiective și situații prin care se creează condițiile predării și generării învățării, ale schimbărilor de atitudini și de conduite în contextele didactice diverse, particulare. Strategia cuprinde specificări și delimitări acționale, în vederea eficientizării procesului de transmitere a informațiilor și de formare a capacităților intenționate. Strategia constituie o schemă procedurală astfel dimensionată, încât să prefigureze o realitate educațională în condiții ce se pot modifica. Ea presupune o îngemănare de intenții, de resurse, de modalități de activare a acestora, de combinare și suscitare a unor dispozitive „productive” de cunoaștere, de mobiluri, de credințe, de valori.

Strategia didactică presupune mai multe dimensiuni:

- dimensiunea **epistemologică**, în sensul că aceasta este un construct teoretic, congruent intern și coextensiv anumitor reguli științifice;
- dimensiunea **pragmatică**, în sensul că suita de intervenții și operații didactice trebuie să fie rezonantă cu situațiile didactice concrete și trebuie să le modeleze eficient;
- dimensiunea **operațională**, în sensul că strategia trebuie să „adune” mai multe operații să le coreleze și să le exploateze maximal în vederea generării efectelor scontate;
- dimensiunea **metodologică**, întrucât strategia se va compune prin asamblări de metode și de procedee didactice consonante și compatibile reciproc [2, p. 34].

După D. Potolea, strategia este „o formă specifică și superioară a normativității pedagogice, care asigură activității instructiv-educative coerență internă, compatibilitate cu obiectivele și

complementaritatea efectelor. Strategia este o structură unitară de funcționare pedagogică eficientă. Presupune un ansamblu articulată de decizii vizând adecvarea metodelor, mijloacelor și formelor de organizare a învățării la o situație educațională concretă” [5, p.75].

În viziunea lui Crenguța Oprea, strategia didactică este modalitatea eficientă prin care profesorul îi ajută pe elevi/studenți să acceadă la cunoaștere și să-și dezvolte capacitățile intelectuale, priceperile, deprinderile, aptitudinile, sentimentele și emoțiile. Ea se constituie dintr-un ansamblu complex și circular de metode, tehnici, mijloace de învățământ și forme de organizare a activității, complementare, pe baza cărora profesorul elaborează un plan de lucru cu elevii/studenții în vederea realizării cu eficiență a învățării [19, p. 97].

Ioan Cerghit privește strategiile didactice ca:

- „adoptare a unui anumit mod de abordare a învățării (prin problematizare, euristică, algoritmică, factual-experimentală etc.);
- „opțiuni pentru un anumit mod de combinare a metodelor, procedeele, mijloacelor de învățământ, formelor de organizare a elevilor”;
- „mod de programare (selectare, ordonare și ierarhizare) într-o succesiune optimă a fazelor și etapelor (evenimentelor) proprii procesului de desfășurare a lecției date” [18, p. 59];

Analiza diferitor abordări și definiții ale „strategiilor didactice ne permite să deducem că metodele constituie nucleul /componenta de bază a acestui concept. Metoda are un caracter multifuncțional, în sensul că poate fi aplicată ca instrument didactic de sine stătător, poate fi aplicată în combinație cu alte metode construind o strategie didactică. Totodată, poate participa simultan sau succesiv la realizarea unui sau mai multor obiective educaționale.

În paradigma modernă, strategiile didactice reprezintă o constituentă subordonată tehnologiilor didactice și politicilor educaționale (Fig. 1.)

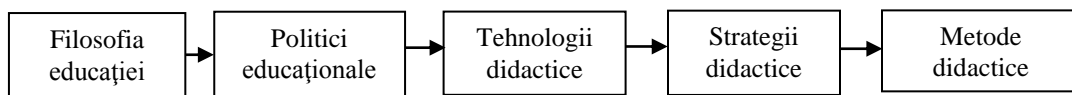


Figura 1. *Strategia didactică în structura paradigmei moderne a educației*

Proiectând și realizând activități de predare-învățare-evaluare bazate pe strategii didactice interactive, cadrul didactic oferă elevilor multiple ocazii de a se implica în procesul propriei formări, de a-și exprima în mod liber ideile, opiniile și de a le confrunta cu cele ale colegilor, de a-și dezvolta competențele metacognitive.

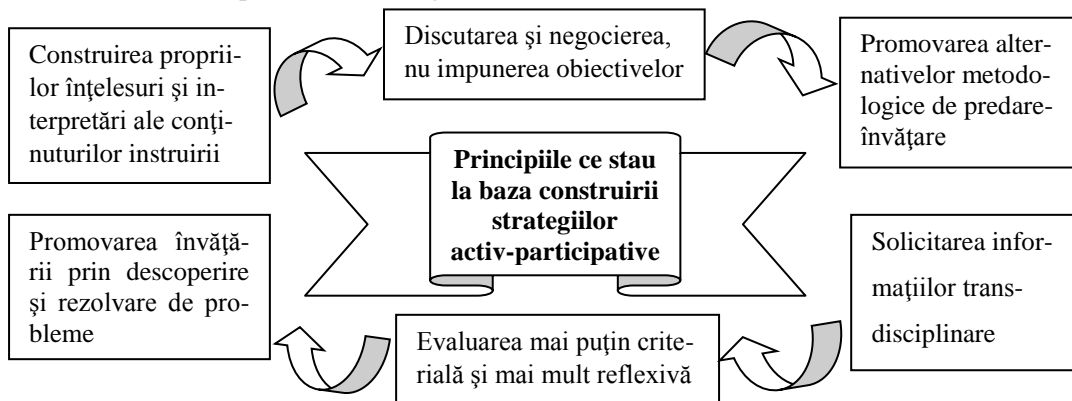


Figura 2. *Principiile ce stau la baza construirii strategiilor activ-participative*

Strategiile didactice interactive au un rol determinant în activitatea instructiv-educativă, fiind prezente în toate etapele conceperii și realizării efective a acesteia.

Implementarea unui sistem de management al calității în învățământul preuniversitar reclamă deci necesitatea organizării unui mediu de învățare stimulat, interactiv, care să faciliteze participarea elevilor la procesul propriei formări.

Practicile educative de predare activizantă și de stimulare a potențialului creativ al elevului se înscriu în dezideratele pedagogiei moderniste și postmoderniste, de cooperare și reflexie asupra învățării.

Învățarea interactiv-creativă este un proces de creare de semnificații vizavi de noua informare și de cunoștințele anterioare, de transformare a structurilor cognitive ale elevului, consecința a încorporării noilor achiziții, prin angajarea eforturilor intelectuale și psihomotorii de construire a cunoașterii.

În această ordine de idei, strategiile didactice interactive sunt, în primul rând, cele de învățare prin cooperare și colaborare. C.L. Oprea evidențiază părțile tari ale strategiilor didactice interactive bazate pe cooperare și colaborare:

- interrelațiile dezvoltă capacitățile sociale de comunicare și de adaptare la regulile grupului;
- succesele înregistrate în soluționarea colectivă a problemelor sunt mai mari;
- sunt stimulate gândirea critică, creativă și laterală;
- dezvoltă încrederea în propriile puteri;
- promovează o atitudine pozitivă, respectul reciproc și toleranța;
- motivează participarea activă și implicarea în sarcina colectivă. [37, p. 165].

Atât învățarea prin colaborare, cât și cea prin cooperare accentuează importanța implicării elevului în propriul proces de învățare. Atunci când se folosesc aceste strategii, importante sunt modalitățile de grupare a elevilor pentru a asigura o interdependență pozitivă, menținând responsabilitatea individuală, rezolvând conflictele de grup, stimulând implicarea în sarcină și conducând către un proces interactiv de învățare.

Utilizarea strategiilor didactice care au la bază predare-învățare prin cooperare presupune ca profesorul să dețină anumite abilități. Acestea se referă la:

- Responsabilizarea fiecărui elev, pentru funcționarea optimă a grupului (trebuie apreciată și recompensată contribuția fiecărui elev în funcție de gradul de implicare personală în rezolvarea sarcinilor de învățare și funcționare a grupului. Elevii trebuie să conștientizeze faptul că performanța grupului depinde de contribuția fiecăruia dintre ei la realizarea acesteia);
- Formarea, la elevi, a unor abilități sociale care să favorizeze interacțiunea și cooperarea în realizarea învățării (abilitatea de a lucra împreună, de a-și împărtăși opiniile, de a accepta ideile altora. Abilitățile sociale se învață practicându-le, munca în grup facilitând dobândirea unor astfel de abilități);
- Lucrul în grupuri eterogene (circa 5-8 persoane) este indicat ca profesorul să favorizeze gruparea elevilor cu potențial intelectual și de învățare diferit și să stimuleze menținerea grupurilor astfel constituite o durată de timp mai îndelungată;
- Implicarea elevilor în activități cât mai diverse, deoarece aceștia mențin interesul și motivează elevii pentru a participa activ la soluționarea lor. Este important ca elevii să înțeleagă valoarea și semnificația cunoștințelor propuse pentru învățare, să participe activ la rezolvarea problemelor;
- Profesorul devine un facilitator al colaborării și cooperării elevilor pentru realizarea învățării eficiente și durabile.

Învățarea prin cooperare este un principiu și totodată o strategie didactică ce presupune:

- Stimularea cooperării și colaborării elevilor care, împreună cu profesorul și sub conducerea acestuia, se angajează în soluționarea unor sarcini, cu scopul de a învăța.
- Focalizarea activității pe rezolvarea de probleme cu incidență în viața reală.
- Evaluarea progresului educațional și personal al elevului cu ajutorul unor tehnici și instrumente mult mai adecvate.

Învățarea prin cooperare solicită efort intelectual și practic atât din partea elevilor, cât și din partea profesorului care coordonează bunul mers al activității. Utilizând strategia învățării prin cooperare, profesorul trebuie să dețină următoarele competențe:

Competența energizantă: are în vedere capacitatea profesorului de a-i face pe elevi să dorească să se implice în activitate, în rezolvarea problemelor date. Elevii trebuie încurajați și

stimulați să nu se oprească la prima soluție descoperită, ci să se antreneze în căutarea de soluții alternative;

Competența empatică: presupune abilitatea de a lucra cu elevii reușind să se transpună în situațiile pe care aceștia le parcurg. În acest mod, profesorul își va cunoaște mai bine discipolii și va îmbunătăți comunicarea cu ei;

Competența ludică: se referă la capacitatea profesorului de a răspunde mesajului elevilor săi prin măiestrie, favorizând integrarea elementelor în activitatea de învățare pentru a o face mai atractivă și pentru a întreține efortul intelectual și fizic al elevilor;

Competența organizatorică: are în vedere abilitatea cadrului didactic de a organiza colectivul în echipe de lucru, de a menține și a impune respectarea regulilor care privesc învățarea prin cooperare, în grup. Totodată, profesorul este cel care poate interveni în situații limită, în situații de criză, aplanând conflictele și favorizând continuarea activității pe direcția dorită. El menține legătura dintre intervențiile participanților și subiectul discuției, evitând devierile;

Competența interrelațională: ce presupune disponibilități de comunicare cu elevii săi, menită să dezvolte și la aceștia abilitățile sociale necesare integrării optime în colectiv. Toleranța și deschiderea față de nou, precum și încurajarea originalității răspunsurilor elevilor, va avea ca efect crearea de disponibilități asemănătoare elevilor săi în relațiile cu ceilalți.

Interactivitatea are la bază relațiile reciproce și se referă la procesul de învățare activă, în cadrul căreia cel care învață acționează asupra informației pentru a o transforma într-una nouă, personală și interiorizată.

Competența de comunicare presupune susținerea argumentată a poziției în raport cu o problemă controversată, discutarea unui subiect/ a unei probleme în baza textului/ a experienței personale, formularea întrebărilor și a răspunsurilor, exprimarea opiniei personale și susținerea ei argumentată etc. Pentru a obține toate acestea, putem utiliza următoarele metode: *explozia stelară, controversa academică, secvențe contradictorii, brainstorming, bulgărele de zăpadă, pălăriile gânditoare, argumente pe cartele ș.a.*

Explozia stelară este o tehnică de dezvoltare a creativității, similară cu brainstormingul [90, p. 206].

Obiectivul tehnicii este obținerea a cât mai multe întrebări și, astfel, cât mai multe conexiuni între concepte. Explozia stelară facilitează participarea întregii clase, stimulează crearea de întrebări la întrebări, așa cum brainstormingul dezvoltă construcția de idei pe idei. Această tehnică constă în scrierea ideii sau a problemei pe o foaie de hârtie, pe care sunt notate cât mai multe întrebări care au legătură cu problema respectivă. Punctul de plecare îl pot constitui întrebările de tipul: Ce? Cine? Unde? Când?

Propunerea unei Probleme: *problema fumatului*

Cine o are? Ce înseamnă ea? De ce este o problemă? Unde se pune problema? Când a apărut ea? Cu ce scop se examinează? Cum se poate rezolva? Pe cine îl afectează? Cine o poate rezolva?

Brainstorming-ul sau „asaltul de idei”. Această metodă stimulează, prin declanșarea unei „furtuni” în creierul elevilor, ingeniozitatea, fantezia, imaginația creatoare și căutarea înfrigurată a cuvintelor potrivite. E cunoscut faptul că brainstorming-ul formează chiar și unele trăsături de personalitate: spontaneitate, toleranță. Fiind o posibilitate în cadrul problematizării, brainstorming-ul începe prin crearea unei situații tensionate, în urma căreia elevii oferă soluții la întrebările-problemă adresate *de către profesor*. Elevii sunt solicitați să ofere un număr cât mai mare de idei cu privire la problema enunțată. Vom parcurge două etape:

1. *Producerea și înregistrarea ideilor;*

2. *Evaluarea și construirea soluțiilor.*

Controversa academică este o activitate de învățare prin cooperare, apropiată de tehnicile axate pe dezbateri. Prin exersarea ei, se obține dezvoltarea abilităților de comunicare eficientă orală și în scris, de structurare a unui discurs, de prezentare a propriei poziții. La început, profesorul prezintă subiectul controversat, oferind textul și formulând în baza lui o întrebare

sau o afirmație binară. Elevii sunt repartizați în grupuri câte 4; în fiecare grup, 2 elevi se situează obligatoriu pe poziția *pro*, și 2 – pe poziția *contra*. Inițial, elevii lucrează în perechi: își discută și își structurează argumentele în susținerea afirmației sau împotriva ei. Apoi, perechile se desfac și unul de pe poziția *pro* discută cu unul de pe poziția *contra*. Perechile se re-formează originar, compară noile argumente, elaborând o listă completată de argumente. Formându-se o poziție *pro* și *contra*, începe dezbateră subiectului, fiecare prezentându-și argumentele.

Citate este o tehnică de lucru inițial asupra datelor ce vor urma: elevii cercetează anumite citate extrase de profesor și le comentează, în parametrii indicați;

- Profesorul alege mai multe citate ce caracterizează un sistem, ordin, un eveniment și le scrie pe foi separate. Ele sunt afișate pe ecran sau la tablă;
- Fiecare elev e liber să aleagă un citat și să-l comenteze în scris, timp de 3-5 minute;
- La expirarea timpului, profesorul solicită lectura celor scrise și presupunerea; cine este autorul afirmațiilor propuse?
- După ce elevii și-au formulat presupunerile și argumentele, se va dezvoltă identitatea savantului: Charles Darwin.

În cazul nostru citatele sunt:

- „Imposibilitatea de a crede că acest univers a apărut la întâmplare îmi pare argumentul cel mai important în favoarea existenței lui Dumnezeu”.
- „Nu supraviețuiesc speciile cele mai puternice, nici cele mai inteligente, ci cele mai ușor adaptabile”.
- „Nu există o diferență fundamentală între om și animalele superioare din punctul de vedere al facultăților mentale... Animalele inferioare, ca și omul, simt plăcere și durere, fericire”.

Competența de comunicare atât orală, cât și scrisă poate fi obținută prin utilizarea tehnicii **interogarea multiprocesuală**. Exersarea, în acest mod, ar putea deveni un imbold pentru o exprimare variată, expresivă și completă. Un exemplu clar este propus în textul „Broscuța”.

Întrebări analitice: Care sunt personajele principale...? Care sunt elementele structurale ale acestui animal?

Întrebări interpretative: Care sunt asemănările și deosebirile dintre broscuța de câmp și cea din lac? De ce autorul a ales pentru descriere anume această amfibie?

Întrebări literare: Care este denumirea latină a broscuței? Din ce ordin face parte?

Întrebări de traducere: Ce imagini îți sugerează citirea acestui text? Cum ți-l imaginezi pe povestitor? Ce sunete emite?

Întrebări aplicative: Cum ați reprezenta pe un poster informațiile despre...? Ce plan de acțiuni ați urma dacă...?

Întrebări sintetice: Cum ai prezenta informațiile, dacă ai semna acest articol? Ce schimbări ai introduce în acest text pentru a-l include în revista *Arborele Lumii*?

Întrebări evaluative: Care este opinia ta referitor la această descriere? Ești de acord cu titlul textului? Ce i-ai recomanda autorului? Care sunt argumentele pro/contra...?

Metoda celor 5 de D „Definiți, Descrieți, Discutați, Dezvoltați și Dezbateți” este o activitate de învățare prin cooperare, apropiată de tehnicile axate pe dezbateri. Prin exersarea ei, se obține dezvoltarea abilităților de comunicare.

Definiți noțiunea „poluare”. Dați exemple, de poluare a apelor din localitatea natală.

Descrieți explicativ compartimentele hidrosferei.

Discutați cu colegii în grup despre starea ecologică a apelor din localitatea natală.

Dezvoltați subiectul „Apa – elixirul vieții”.

Dezbateți cu colegii subiectul „Aportul meu personal în acțiunea de protecție a apelor”.

Cum întreaga activitate educațională este un proces complex de comunicare, „proces circular, continuu”, exersarea permanentă va direcționa spre dezvoltarea simțului limbii și va ilustra coerența exprimării în cadrul unei varietăți de comportamente conversaționale.

În practica evaluativă cotidiană, competențele de comunicare ale elevilor, chiar dacă prezintă un obiectiv permanent al limbii și literaturii române, acestea ajung să fie evaluate im-

plicit, făcându-se „vizibile” la toate disciplinele. Profesorii consideră că dimensiunile competenței de comunicare a elevului care reprezintă obiectul evaluării sunt:

- Capacitatea de exprimare a unui mesaj;
- Claritatea, coerența și fluența exprimării;
- Corectitudinea și structurarea logică a răspunsului;
- Folosirea adecvată a vocabularului;
- Capacitatea de argumentare și persuadare.

Dezvoltarea și evaluarea școlară a competențelor de comunicare este un proces complex, determinat, în mod fundamental, de felul în care atât profesorii, cât și elevii definesc și „operaționalizează” conceptul de „elev care are competențe de comunicare”.

Diversificarea strategiilor interactive de formare a competenței de comunicare se va putea realiza doar dacă se va pune accentul pe transformarea celui care învață în subiect al instruirii, explorator independent al mediului real și/sau virtual și constructor al învățării. Mediul de învățare deschis, divers și bogat în resurse, completează imaginea.

Bibliografie:

1. CARTALEANU, Tatiana, COSOVAN, Olga. *Formarea de competențe prin strategii didactice interactive*. Chișinău: Pro Didactica, 2008. 204 p. ISBN 978-9975-9763-4-3
2. CERGHIT, Ioan. *Sisteme de instruire alternative și complementare*. Structuri, stiluri și strategii. București: Aramis, 2002. 319 p. ISBN 973-85939-4-8
3. PARENT, John. *Elaboration d'une strategie d'enseignement*. Quebec: SPU, Université Laval, 1981
4. PAUN, Emil, POTOLEA, Dan. *Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*. Iași, 2002. 248 p. ISBN 973-681-106-9
5. IONESCU, Miron, CHIȘ, Vasile. *Strategii de predare-învățare*. București: Editura Științifică, 1992. 262 p. ISBN 973-44-0101-7
6. OPREA, Crenguța. *Strategii didactice interactive*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2006. 303 p. ISBN 973-30-1506-7
7. HANDRABURA, Loreta. Învățarea prin cooperare: ipoteze de lucru. In: *Didactica Pro*. 2003, nr.1 (17), p.50. ISSN 1810-6455

CZU 811:004(072.3)

UTILIZAREA TEHNOLOGIILOR INFORMAȚIONALE ȘI DE COMUNICARE ÎN PROCESUL DE PREDARE-ÎNVĂȚARE LA ORELE DE LIMBĂ STRĂINĂ

Lucia COVALCIUC, profesoară, gr. did. II
Colegiul Pedagogic „Ion Creangă” din cadrul
Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți

Annotation: *Le 21ème siècle est marqué par l'abandon des méthodes traditionnelles d'enseignement-apprentissage et l'introduction des Technologies de l'Information et de la Communication. L'intégration des TIC dans le processus d'enseignement-apprentissage devient aujourd'hui une nécessité. L'utilisation de ces technologies dans le processus d'enseignement-apprentissage des langues vivantes conduit à un progrès remarquable et facilite l'ouverture et la communication entre différents pays et cultures, contribue à la formation d'une société multiculturelle tolérante et participative, en surmontant les barrières géographiques, linguistiques et culturelles.*

Mots-clés: *Technologies de l'information et de la communication, Internet, processus d'enseignement-apprentissage, étudiant, enseignant, compétence, information, communication.*

Secolul XXI, marcat de globalizare, se impune prin renunțarea la unele metode tradiționale de predare-învățare. Primele încercări în materie de pedagogie inovatoare au fost făcute prin introducerea Tehnologiilor de Informare și Comunicare (TIC). Se știe că toate țările europene dezvoltă strategii de implementare a Tehnologiilor de Informare și Comunicare în majoritatea

domeniilor de activitate, în special, în cel al educației [1, p. 9]. Acestea oferă procesului de învățare posibilitatea formării și dezvoltării anumitor competențe. De exemplu, folosirea calculatorului în predarea limbilor moderne a fost introdusă ca instrument în anii șazezeci, fiind cunoscută sub denumirea de Învățarea asistată de calculator.

Potrivit Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi, scopul actual al studierii limbilor străine este dezvoltarea unui repertoriu comunicativ, care presupune, la rândul său, antrenarea tuturor capacităților lingvistice [2, p. 11], dezvoltarea competenței plurilingve la elevi [2, p. 12]. În afară de aceasta, învățarea unei limbi străine presupune o muncă enormă, care dezvoltă motivația, capacitatea și încrederea. În prezent, cunoașterea unei sau a mai multor limbi străine a devenit o necesitate stringentă, o modalitate de a se afirma în plan profesional, o posibilitate de comunicare și socializare, iar responsabilitatea realizării acestui obiectiv revine autorităților educative. În acest sens, utilizarea internetului și comunicarea electronică în procesul de predare-învățare a unei limbi străine devin mijloace noi de procesare a informației și de comunicare. Ele presupun două concepte determinante în procesul de achiziționare a cunoștințelor în însușirea unei limbi străine:

1. interacțiunea, definită ca o acțiune ce urmărește o finalitate comunicativă;
2. interactivitatea, percepută ca o simulare electronică a procesului de interacțiune.

La rândul lor, conceptele enumerate mai sus sunt înțelese drept o redefinire a unor mijloace de predare deja folosite, dar și o modalitate de transmitere a cunoștințelor, a unui nou mod de înțelegere a procesului educativ [6, p. 98].

Utilizarea Tehnologiilor Informatice și de Comunicare în procesul de predare-învățare a unei limbi moderne devine, astfel, o necesitate firească a zilelor noastre și este folosită pe scară largă, întrucât facilitează comunicarea interculturală dintre diferite țări, schimbul de experiențe și opinii, punând bazele unei societăți tolerante și deschise spre depășirea barierelor geografice, lingvistice și sociale.

În Europa resursele online sunt promovate pe scară largă și sunt disponibile pentru profesorii de diferite discipline. Astfel, există diferite platforme, site-uri sau forumuri prin intermediul cărora cadrele didactice din diferite țări pot colabora, împărtăși materiale didactice, face schimburi de experiențe, să participe la formări, seminare etc.

Metodele inovatoare de predare care se bazează pe utilizarea TIC, cresc implicarea activă a elevilor în procesul de învățare și îmbunătățește rezultatele acestora. Totodată, menționăm că procesul de studiere a limbilor străine presupune o varietate de metode și mijloace de vizualizare, comunicare, organizare grafică și de reprezentare. Astfel, în cadrul orelor în care se utilizează TIC, se pot include activități de învățare precum: teste, proiecte, bloguri, reviste, diferite software-uri, jocuri etc., iar elevii pot fi antrenați, pe de o parte, să-și dezvolte abilitățile artistice, organizatorice, dar și să socializeze, să lucreze în echipe în vederea găsirii anumitor soluții. Pe de altă parte, aceste produse presupun și învățarea personalizată, întrucât cadrul didactic va monitoriza și va ghida fiecare elev în parte, în funcție de capacitățile și ritmul de lucru al acestora. Or, rolul esențial al profesorului este capacitatea de a adapta procesul de predare la capacitatea individuală a elevilor, precum și la nevoile acestora de învățare [1, p. 43]. Mijloacele TIC sunt o oportunitate excelentă de a se integra în societate și de a socializa, mai ales, pentru elevii cu nevoi speciale sau care, din anumite motive, nu pot fi prezenți la ore.

E necesar să subliniem că folosirea TIC în procesul de predare-învățare este foarte apreciată de elevi, deoarece lecția devine mai atractivă. Mulți elevi se simt motivați și chiar încrezători în forțele proprii, procesul de învățare devenind pentru ei mai ușor.

În ceea ce privește metodele propuse de pedagogia modernă, acestea se împletesc cu cele tradiționale și presupun o creștere a gradului de implicare a elevilor pe parcursul orelor de clasă, dar și o dezvoltare a competențelor necesare pentru asimilarea anumitor informații. Lecțiile în care se folosesc mijloacele TIC sunt mai bine organizate, iar activitățile sunt multe și diverse. Astfel, sunt implicați toți elevii.

Pentru a facilita procesul de învățare a unei limbi străine, profesorul urmează să elaboreze materiale didactice, dar care să răspundă nevoilor și intereselor discipolilor săi, să țină cont de particularitățile de vârstă și de capacitățile fiecărui elev în parte. Profesorul este responsabil de promovarea reușită a lecției, urmând să-și asume rolul de ghid în alegerea surselor celor mai bune în asimilarea de noi cunoștințe a elevilor. De asemenea, rămâne la discreția profesorului ce material didactic să recomande, pe lângă cel stabilit de Curriculumul Național: manuale, caiete de activități, surse de referințe, dicționare, mijloace audio-vizuale și informatice.

Lecțiile la care folosesc mijloacele TIC au ca finalitate dezvoltarea și formarea anumitor competențelor digitale la elevi. Bineînțeles, aceasta nu presupune că astfel de lecții trebuie privite ca activități separate de programele școlare stabilite. În majoritatea țărilor europene ele sunt parte integrantă a procesului de predare-învățare-evaluare. Competențele digitale se impun de cerințele societății în care trăim, o societate ce folosește pe larg diverse resurse tehnologice.

Se știe că începând cu a doua jumătate a secolului al XX-lea în procesul tradițional de predare-învățare-evaluare a limbilor moderne, se foloseau pe larg tehnologii cum ar fi: casete audio și video, radio, TV care, chiar dacă a nu se considerau a fi digitale, facilitau cu mult asimilarea și achiziționarea de noi cunoștințe, dar, mai ales, comunicarea. Odată cu apariția și introducerea noilor tehnologii, profesorii de limbi moderne au la dispoziție o mare varietate de resurse multimedia atât online, cât și offline [5, p. 185]. Astfel, profesorii și elevii au posibilitatea de a explora și accesa informațiile existente pe Internet (texte literare, ziare, reviste, blog-uri etc.).

Cât privește procesul de învățare, utilizarea mijloacelor TIC la ora de limbă străină are un impact pozitiv asupra elevului, căci învățarea devine creativă, personală. Totodată, el devine capabil să-și construiască anumite imagini cognitive ale limbii străine pe care o învață, ale civilizației și culturii țării pe care o studiază. Ghidat de profesor, elevul învață o limbă străină găsind anumite asemănări cu limba maternă, asociind fenomenele lingvistice dintr-o limbă cu cele din altă limbă. După cum am menționat mai sus, procesul de învățare este ghidat, în mare parte, de către profesor. De aceea, învățarea pune accent, în primul rând, pe capacitatea elevului de a lucra independent și pe responsabilitatea lui, rezultatul final și calitatea lucrului independent variind de la un elev la altul.

Utilizarea mijloacelor TIC la orele de limbă străină favorizează interacțiunea socială și colaborarea. Cu alte cuvinte, elevii învață să colaboreze, să lucreze în echipe, să fie mai toleranți prin acceptarea părerilor colegilor. Ei sunt stimulați să determine și să găsească soluțiile optime, să clarifice unele neînțelegeri. De exemplu, în realizarea unui proiecte, elevii vor apela la informații de pe rețele de socializare, de pe diferite site-uri, vor comunica prin mesaje orale și scrise, vor crea grupuri virtuale, ajungând, astfel, să elaboreze conținuturi comune. De aici, avantajul fundamental al mijloacelor TIC, activitatea colaborativă.

Aplicarea mijloacelor TIC în timpul orelor de clasă permite o abordare interculturală, care este un factor important și fundamental în realizarea procesului de predare-învățare a unei limbi moderne. Elevii au posibilitatea să cunoască mentalitatea și cultura unei țări. Multitudinea de activități, de care dispun elevii și profesorii este foarte mare. De exemplu, călătoriile virtuale, elaborarea unor proiecte pe teme culturale, familiarizarea cu tradițiile și obiceiurile, practicarea limbii vorbite, tratarea unor probleme cu care se confruntă adolescenții și tinerii din alte țări etc. Utilizarea mijloacelor TIC la orele de limbă străină nu înseamnă eliminarea sau chiar minimalizarea rolului profesorului, ci, dimpotrivă, profesorul este cel care oferă instrumentele necesare pentru îmbunătățirea procesului instructiv-educativ. Oricât de modernizat nu ar fi softul educațional, el n-ar putea răspunde întrebărilor neprevăzute ale elevilor, iar contactul direct cu profesorul va fi întotdeauna cel mai important în relația profesor-elev, elev-elev, elev-realitatea înconjurătoare.

Prin urmare, mijloacele TIC contribuie la atingerea obiectivelor lecției, la formarea și dezvoltarea competențelor de comunicare a elevilor. Exploatarea posibilităților TIC asigură creșterea capacității de experimentare și de inovare pedagogică.

Bibliografie:

1. Datele cheie referitoare la învățare și inovare prin intermediul TIC în școlile din Europa – 2011, Agenția Executivă pentru Învățământ, Audiovizual și Culturală, 2011
2. Comisia Europeană. *Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi. Învățare, Predare, Evaluare*. Strasbourg, 2003, ISBN 9975-78-259-0
3. *Ghid de implementare a Curriculumului modernizat pentru treapta primară de învățământ*. Chișinău: Lyceum, 2011
4. Puren, L., Ollivier, C. *L'ouverture au-dela des murs de la classe*. In: *Le Français dans le monde. Recherches et applications*. Paris: CLE International, 2013, nr. 54, pp. 17-18
5. CERGHIT, I. *Metode de învățământ*. Iași: Polirom, 2006. ISBN 973-46-0175-X
6. CUCOȘ, C. *Pedagogie*. Iași: Polirom, 2000.
7. LEGROS, D., CRINON, J. *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris: Armand Colin, 2002.
8. MANGENOT, F. *Le multimédia dans l'enseignement de langues*. Paris: Retz, 1997.
9. TAGLIANTE, C. *La classe de langue*. Paris: CLE International, 1994. ISBN 2-09-033112-7

CZU 159.923.2-053.6:316.346.32

RESURSE PSIHOSOCIALE DE DEZVOLTARE A RESPONSABILITĂȚII ADOLESCENȚILOR

Mariana BATOG, cercetător științific, drd.
Sectorul Psihologie

Institutul de Științe ale Educației, Chișinău, Republica Moldova

Abstract. *The empowerment of all educational actors in order to face the multiple difficulties in the context of contemporary societal challenges, constitutes a dissent that is promoted today at the level of the entire educational system. The development of responsible behavior in students is important both within educational institutions and in the community. This article presents some concepts regarding psychological and social resources, notions of responsibility and points out some characteristics regarding the responsibility of adolescents, highlights the necessary resources in optimizing the responsibility of adolescents.*

Keywords: *psychosocial resources, responsibility, teenagers, developing responsibility, psychological recommendations.*

Condițiile actuale, învățarea la distanță, situația de urgență în sănătatea publică presupune responsabilizarea tuturor actorilor educaționali: atât a cadrelor didactice, părinților, cât și a elevilor. *Comportamentul responsabil în spațiul școlii și în comunitate* a constituit genericul primei ore din anul școlar 2020-2021, anunțat în cadrul unui briefing de către Ministrul Educației, Culturii și Cercetării, Igor Șarov [4, p. 1]. Responsabilitatea pentru a menține un mod sănătos de viață actualmente este un subiect frecvent de discuție în cadrul școlii cu copiii și adolescenții și este o condiție asiguratorie a stării psihologice de bine a elevilor.

Problematica dezvoltării personalității și caracteristicilor sale, a resurselor ce contribuie la ascensiuni pozitive a trăsăturilor personalității este actuală și în știința psihologică națională și internațională. E. I. Kuzmina susține ideea conform căreia responsabilitatea este nu doar o categorie de ordin etic, ci un fenomen cu un bogat conținut psihologic [apud 5, p. 2].

În psihologie responsabilitatea este reflectată în aspecte multiple ca fiind: resursă a personalității, abilitate personală, caracteristică internă a persoanei, abilitate proiectivă a personalității, entitate funcțională, formă de activitate a individului etc.

Responsabilitatea este modul optim de organizare personală și autoorganizare a vieții și, în acest sens, este o proprietate a individului ca subiect al vieții [5, p.1]. Potrivit lui S.V. Bykov responsabilitatea este privită ca fiind o integrare personală a modului de autoexprimare, a tipului de activitate a „Eu”- lui, a forțelor motrice a activității și, în același timp, a poziției pe care o deține și o trasează în viață [apud 8, p. 2].

Abilitatea individului la alegerea creativă și independentă, autodezvoltare, autodeterminare, intenționare, proactivitate, corelând cu nevoile personale și cerințele mediului, îndeplinind funcții de reglare a comportamentului și echilibrare a altor trăsături de personalitate - reprezintă doar unele dintre caracteristicile termenului psihologic de responsabilitate.

Responsabilitatea este abordată în sinergie cu așa concepte psihologice cum ar fi: conștiință, activitate, libertate, independență, motivație, nevoi, decizie, personalitate etc.

Formarea și dezvoltarea responsabilității la copii și adolescenți presupune disponibilitatea unor resurse psihologice și sociale. Cercetările realizate de psihologii din România D. Vîrgă, D. Pascu, M. Mioc, I. Drăguț, A. Țepeș-Onea, E. Petrucă accentuează faptul că *resursele personale sunt autoevaluări pozitive, flexibile, care se referă la percepția individului asupra abilităților sale de a controla și de a influența mediul personal în mod eficient* [apud 6, p. 54]. În acest context, se realizează cercetări pentru a investiga două tipuri de resurse personale: *auto-eficiență și nevoile psihologice*. Studiarea în diadă a acestor resurse personale și identificarea rolului fiecăreia dintre ele pentru starea psihologică de bine a reprezentat scopul cercetărilor efectuate de psihologii români. Rezultatele acestui studiu reliefează importanța resurselor personale în situații de adaptare.

În opinia lui K. Muzdybaev, doctor în psihologie la Institutul de Sociologie al Academiei de Științe Ruse din Moscova [9, p. 3], resursele sunt prezentate în trei aspecte:

- ✓ constituie mijloace de existență, posibilități ale persoanelor și ale societății;
- ✓ ca fiind tot ceea ce o persoană utilizează, pentru a răspunde solicitărilor mediului;
- ✓ reprezintă valori ale vieții, ce sunt un potențial real pentru a face față evenimentelor adverse.

O clasificare importantă a resurselor în domeniul psihologiei, realizată de cercetătorii din Rusia se rezumă la două categorii de bază: *resurse ale personalității și resurse ale mediului* (ori psihologice și sociale) [7, p. 113].

- ❖ **Resurse ale personalității** (psihologice, profesionale, fizice) constituie deprinderile și aptitudinile umane.
- ❖ **Resurse ale mediului** implică disponibilitatea unei persoane la un ajutor, suport (instrucțional, moral, emoțional) din mediul social (de la membrii familiei, prieteni, colegi) și includ asigurarea materială a vieții, activității umane în condiții de stres.

Sursele bibliografice din domeniul psihologiei relevă că, resursele se mai divizează în două tipologii: externe și interne [10, p. 1]. **Resursele externe** constituie bunurile materiale, statutul social (rolul), relațiile sociale și îi oferă persoanei susținere în socium, ajută din exterior. **Resursele interne** reprezintă potențialul psihologic individual, caracterul și abilitățile umane ce oferă suport din interior.

Unul din fundamentele abordării bazate pe resurse constituie **principiul „conservării” resurselor**, ceea ce presupune oportunitatea unei persoane de a primi, păstra, reface, multiplica și distribui resursele în conformitate cu propriile sale valori. Distribuirea eficientă a resurselor ajută la dezvoltarea capacității de a se adapta la condițiile schimbătoare ale mediului vital. În procesul de achiziție a resurselor externe - în cadrul interrelaționării sociale, serviciului, artei, studiilor, respectului și dragostei din partea altor persoane - se formează triada: **autoapreciere, locusul controlului, încrederea** [apud 3, p. 60]. Dragostea, pasiunea, entuziasmul, curiozitatea, inspirația, admirația, surpriză, interesul, afecțiunea, dorința, pofta, căutarea etc. - sunt toate moduri de a te conecta la noi surse de energie și a achiziționa noi resurse.

Valorificarea resurselor adolescenților în ansamblu creează premise pentru dezvoltarea responsabilității. Adolescenții responsabili sunt mai atenți la eventualele pericole și se descurcă mai bine în situații mai dificile. Adolescența este o etapă importantă de ghidare școlară și orientare în carieră, în care responsabilității i se atribuie un rol semnificativ în situații de a opta pentru un domeniu de studii sau o profesie. Totodată, adolescenților le este caracteristic să își cunoască și să înainteze mai mult drepturile, decât să își asume responsabilitățile.

În cadrul cercetărilor experimentale promovate la Institutul de Științe ale Educației, au fost stabilite unele particularități ale responsabilității la adolescenți în cadrul procesului de

învățare. Investigația s-a promovat pe un grup de 40 elevi de la Liceul cu profil sportiv № 2 din municipiul Chișinău (2016) și ne-a permis să determinăm unele caracteristici, opinii, probleme, referitor la manifestarea responsabilității și independenței în cadrul învățării la elevi. Respondenții implicați în cercetare au vârsta între 16 ani-19 ani.

În urma chestionării subiecților s-a determinat că ei se consideră responsabili pentru propriul proces de învățare în rată de 62%. Nu se consideră responsabili pentru propriul proces de învățare 7,5% subiecți. În viziunea elevilor, activitățile de învățare pe tot parcursul vieții sunt benefice pentru dezvoltarea responsabilității și independenței personale - 80% elevi. O parte din respondenți au opinia că aceste activități nu favorizează dezvoltarea responsabilității și independenței (8%). Nu au dorit să răspundă la această întrebare 10 % respondenți [1, p.29].

Manifestă interes și au nevoie de asistență psihologică referitor la problemele ce țin de responsabilitate și independență în cadrul activităților de învățare 15 % respondenți. Consideră că *nu au nevoie de asistență psihologică* la acest capitol 50% respondenți. Unii respondenți au evitat să răspundă la această întrebare.

Prezentăm unele momente în care elevii ar avea nevoie de asistență psihologică referitor la responsabilitate și independență în cadrul activităților de învățare:

- ✚ În familie; cum să am o familie reușită – 5%;
- ✚ În perioada adolescenței îndeosebi – 5%;
- ✚ În cercul de prieteni – 2,5%;
- ✚ Să depășească dificultățile – 2,5%;
- ✚ Tehnica comunicării – 2,5%;
- ✚ Integrare în societate, colectiv – 2,5%;
- ✚ Când apare independența de acestea – 2,5%;
- ✚ Probleme personale – 2,5%;
- ✚ Niciodată nu am nevoie, în nici un moment – 32,5%;
- ✚ Altele;
- ✚ Unii respondenți nu au răspuns la această întrebare.

Barierele menționate de adolescenți, întâmpinate în dezvoltarea responsabilității și independenței în activitățile de învățare sunt: frica de eșec; părerile altor persoane; grijile și unele probleme devastatoare; grija excesivă a părinților împiedică manifestarea responsabilității și independenței; informațiile și problemele complicate, care sunt inutile; profesorii; lenea; diverse; nu sunt bariere, probleme; le depășesc pe toate etc.

Problemele menționate de adolescenți în acest context sunt: cum să depășească dificultățile; tehnici ale comunicării eficiente; probleme de integrare în societate, colectiv; soluționarea problemelor personale; probleme ce țin de cercul de prieteni; probleme caracteristice vârstei adolescenței, cum să formeze o familie reușită [3, p. 99] etc.

Ar motiva adolescenții să fie mai responsabili și independenți în activitatea de învățare: o viață mai bună; o carieră mai ușoară și de succes; propria persoană; dorința de a deveni o persoană valoroasă în lume; propriile interese; persoanele informate cu ceea ce se întâmplă în societate; părinții; familia; oferirea mai multor premii; propria dorință; libertatea de a-mi permite să aleg independent; scopul vieții; vârsta, faptul că sunt băiat; tăria de caracter; faptul că este util și mă ajută să-mi trăiesc viața etc.

Abilitățile de personalitate semnificative în învățare ar putea fi dezvoltate, în opinia elevilor, prin: oferirea posibilității de a nu depinde de nimeni o perioadă de timp, ca să înțeleagă ce înseamnă aceste calități; dorință proprie; motivație; tăria de caracter; muncă și interes; pedepsirea celor ce nu învață, învățătura fiind obligatorie; frecventarea orelor pe care le consideră utile; prin mai multă documentare și informații; respectarea unor reguli; prin ore speciale; a nu fi leneș și a face multe lucruri bune; prin luarea deciziilor înțelepte; prin ascultare și manifestarea responsabilității.

Resursele constituie stimulente psihologice și sociale majore în cadrul procesului de învățare atât la adolescenți, cât și la adulți. **Stima de sine** reprezintă o resursă psihologică substanțială

în cadrul activităților de învățare. Administrând *Scala stimei de sine Rosenberg* pe același grup experimental am stabilit că elevii dețin stimă de sine de nivel ridicat și mediu. Cel mai înalt scor de 67,5% a fost obținut de respondenți la aprecierea stimei de sine de nivel mediu. O rată mai mică a fost acumulată pentru nivelul stimei de sine ridicat – 27,5 % respondenți. Nu au fost depistați elevi cu stimă de sine scăzută. Cercetările realizate în acest domeniu confirmă că nivelul ridicat al stimei de sine este caracteristic pentru persoanele cu spirit de inițiativă, independență, flexibilitate, creativitate înaltă, sentiment dezvoltat al valorii personale, autoapreciere înaltă etc.

Asistența psihologică în câmpul educativ se impune prin diversitatea domeniilor de intervenție, prin multitudinea instrumentelor aplicate, prin contribuirea la menținerea sănătății psihice și intereselor educaționale ale copiilor și tineretului, prin pluralitatea rolurilor care îi revin psihologului întru soluționarea problemelor cu care se confruntă elevul în procesul de învățare [apud 2, p. 100].

În concluzie, tindem să menționăm că:

Manifestarea responsabilității este individuală, în funcție de particularitățile personalității, și poate fi influențată de anumite situații sau condiții. Factorii sociali, culturali, religioși, economici au un impact major în formarea comportamentului responsabil.

Asistența psihologică calitativă astăzi în cadrul sistemului educațional constituie un mijloc de valorificare, păstrare și optimizare a resurselor psihologice și sociale a copiilor și adolescenților și contribuie la fortificarea comportamentului responsabil. Calitatea și eficiența sistemului de asistență psihologică este o verigă semnificativă a întregului sistem educațional național și desemnează și calitatea sistemului educațional în ansamblu.

În cele din urmă punctăm unele **recomandări psihologice**, care sperăm să fie utile în formarea și dezvoltarea responsabilității adolescenților:

- Susținerea încrederii în forțele proprii și a stimei de sine. Cu cât stima de sine este mai înaltă, cu atât cresc șansele ca persoana să se implice în acțiuni, ce denotă responsabilitate socială. Nivelul înalt al stimei de sine contribuie la creșterea șanselor ca persoana să se implice în mod direct în acte care denotă responsabilitate socială și acte de manifestare a independenței, autonomiei personale și sociale.
- Crearea unui climat psihologic favorabil la locul de studii și muncă, oportun dezvoltării personalității celor implicați.
- Educarea tinerei generații de a fi mai disciplinați și mai responsabili pentru a avea respect față de reguli.
- Identificarea instrumentelor de motivare și automotivare a beneficiarilor.
- O personalitate funcțională este deschisă spre noi experiențe și o mai bună cunoaștere de sine, cunoașterea lumii sale interioare. Astfel de persoane sunt libere în a-și trăi viața din plin, nu sunt blocate de mecanisme de apărare. Ele devin libere să-și aleagă calea vieții, cu toate restricțiile existente, au întotdeauna opțiunea de a alege. Fiind liberi să aleagă, devin responsabili pentru consecințele alegerilor sale.
- Modelarea comportamentului responsabil la elevi, prin acțiuni **responsabile** demne de urmat din partea celor adulți.
- Voluntariatul este o cauză care poate face un adolescent să se simtă mai responsabil, să îl încurajeze în manifestarea comportamentelor responsabile.
- Cereți părerea adolescenților, implicarea în luarea deciziilor și soluționarea unor probleme vitale.
- Extinderea cercurilor de responsabilizare a adolescenților, dezvoltarea inițiativei în sfera personală și alte sfere de activitate.

Bibliografie:

1. BATOG, Mariana. *Dimensiuni psihologice ale personalității în învățarea pe tot parcursul vieții*. Complex metodologic. Chișinău: Lyceum, F.E.-P. Tipografia Centrală, IȘE, 2018. 136 p. ISBN 978-9975-3285-1-7

2. BOLBOCEANU, Aglaida, BUCUN, Nicolae, RUSNAC, Virginia et al. *Asistența psihologică în educație: practici internaționale și naționale*. Chișinău: Print-Caro, IȘE, 2013. 118 p. ISBN 978-9975-48-062-8
3. BOLBOCEANU, Aglaida, CUCER, Angela, FURDUI, Emilia et al. *Asistența psihologică a învățării pe tot parcursul vieții: teorie și practică*. Culegere de materiale teoretico-aplicative. Chișinău: Print Caro, 2019. 240 p. ISBN 978-9975-48-168-7
4. *Ministerul Educației a decis. Ce subiect vor discuta elevii la primei oră de dirigenție în anul 2020*. [online] [citată 11.09.2020]. Disponibil: <https://diez.md/2020/08/19/ministerul-educatiei-a-decis-ce-subiect-vor-discuta-elevii-la-prima-ora-de-dirigentie-din-anul-2020/>
5. *Problema responsabilității în patrimoniul științific al S.L. Rubinstein și dezvoltarea acesteia în conceptul responsabilității personale ca proprietate a subiectului vieții*. [online] [citată 10.09.2020]. Disponibil: http://ro.medicine-guidebook.com/akmeologiya_770_problema-otvetstvennosti-nauchnom-nas~1.html
6. VIRGA, Delia, PASCU, Diana Miruna, MIOC, Mădălina et al. Rolul resurselor personale în starea de bine a angajaților: implicarea în muncă și epuizarea profesională. In: *Psihologia Resurselor Umane*. Revista Asociației de Psihologie Industrială și Organizațională, 2013, vol. 11(1), pp. 51-64. e - ISSN 2392-8077, p - ISSN 1583-7327
7. БОДРОВ, Вячеслав Алексеевич. Проблема преодоления стресса. Часть 2. Процессы и ресурсы преодоления стресса. В: *Психологический журнал*, 2006, Т.27, № 2, с. 113-122
8. КАШАПОВА, Гузель, Индусовна. *Ответственность как социально-психологический феномен и уровни ее развития*. 2012. [online] [citată 10.09. 2020]. Disponibil: <https://cyberleninka.ru/article/v/otvetstvennost-kak-sotsialno-psihologicheskij-fenomen-i-urovni-ee-razvitiya>
9. МУЗДЫБАЕВ, Куанышбек. Стратегия совладания с жизненными трудностями. Теоретический анализ. В: *Журнал социологии и социальной антропологии*. Том 1. 1998, № 2, с. 3-14. p ISSN 1029-8053, e ISSN 2306-6946
10. *Ресурсы личности*. 2014. [online] [citată 11.09. 2020]. Disponibil: <https://evolutio.livejournal.com/41294.html>