

**MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII
AL REPUBLICII MOLDOVA**

UNIVERSITATEA DE STAT „ALECU RUSSO” DIN BĂLȚI



INTERUNIVERSITARIA

Ediția a XVIII-a

Materialele

Conferinței Științifice a Studenților

din 15 aprilie 2022

Volumul III

Bălți, 2022

CZU: 082:378=135.1=161.1

I-58

COMITETUL ȘTIINȚIFIC

Președinte al Comitetului științific:

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

Membri:

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

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

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

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

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

Colegiul de redacție:

Beatrice COLIBĂ, profesor de limba și literatura română

Alexandra MELNIC, metodist, Secția Știință

Oxana CIBOTARU, metodist, Secția Știință

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

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

Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții

„Interuniversitaria”, conferință științifică a studenților (18; 2022; Bălți).

Interuniversitaria: Materialele Conferinței Științifice a Studenților, Ediția a 18-a, 15 aprilie 2022 / comitetul științific: Natalia Gașițoi (președinte) [et al.]; colegiul de redacție: Beatrice Colibă [et al.]. – Bălți: S. n., 2022 (CEU US) – .

– ISBN 978-9975-50-281-8.

Vol. 3. – 2022. – 212 p.: fig., tab. – Antetit.: Min. Educației, Culturii și Cercet. al Rep. Moldova, Univ. de Stat „Alec Russo” din Bălți. – Texte: lb. rom., rusă. – Rez.: lb. rom., engl., fr. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art.

– 50 ex.

– ISBN 978-9975-50-282-5.

082:378=135.1=161.1

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

Tiparul: *Centrul editorial universitar, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți*

© *Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, 2022*

ISBN 978-9975-50-282-5.

SUMAR

SECȚIUNEA nr. 3 ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI, PSIHLOGIE ȘI ARTE Atelierul ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI

Maxim MIHAILOV. <i>Studiu experimental al influenței zgomotului asupra stării funcționale a organismului uman</i>	5
Vlada CASIAN. <i>Studiul evaluării rezultatelor și participărilor la universiadele sportive studențești</i>	9
Marianna BOTNARU. <i>Valorificarea metodelor interactive în cadrul lecțiilor de limbi străine</i>	15
Dumitrița ARSENI. <i>Educarea calităților morale la preșcolarii superiori prin povești populare</i>	22
Anghelina MELINCIUC. <i>Siguranța online a elevilor de vârstă școlară mică</i>	27
Elena PÎNZESCU. <i>Noile provocări ale fenomenului de bullying în clasele primare</i>	32
Ionela DARABAN. <i>Modalități de formare a reprezentărilor geometrice la copiii de vârstă timpurie</i>	39
Marinela TÎRBU. <i>Utilizarea tehnologiilor informaționale în studierea limbii engleze</i>	45
Алина ПОПШОЙ. <i>Социально-педагогические аспекты работы с детьми с РАС в рамках реализации инклюзивного образования</i>	52
Cristian COROLENCO. <i>Gândirea politică a lui Niccolò Machiavelli</i>	57
Diana PARFENE. <i>Specificul învățării prin cooperare la disciplina „Dezvoltarea personală” în clasele primare</i>	63
Valentina JELIHOVSCHI. <i>Specificul învățării bazate pe proiecte la disciplina „Dezvoltarea personală” în clasele primare</i>	68
Elena PÎNZESCU. <i>Stresul copiilor cu CES generat de procesul de evaluare</i>	76
Viorica DOBOȘ. <i>Studierea personalității în baza surselor istorice</i>	82
Nicoleta GUREU. <i>Impactul jocurilor populare asupra dezvoltării calităților motrice ale elevilor din clasele primare</i>	88
Riva ONEA. <i>Lectura – modalitate eficientă de petrecere a timpului liber în comunitatea studențească</i>	94
Кристина РОТАРЬ. <i>Забота о здоровом образе жизни ребенка в детском саду в период пандемии</i>	102

Atelierul PSIHLOGIE

Nicoleta LUCHIAN. <i>Aspecte psiho-emoționale în abordarea pacientului în stare terminală</i>	109
Анастасия ПАВЛОВ. <i>Социальное восприятие семей с детьми с расстройствами аутистического спектра в Республике Молдова</i>	115
Lilia ABABII. <i>Rolul inteligenței emoționale în managementul organizațional</i>	118
Ольга ПУТРЕНКО. <i>Психологический портрет современного студента</i>	123
Михаил САТБАЛОВ. <i>Стиль управления и групповая сплоченность</i>	132
Ionela BRANIȘTE. <i>Contribuția funcționalismului și structuralismului la dezvoltarea psihologiei</i>	137
Adelina CIORBA. <i>Stima de sine și strategii de rezolvare a conflictului în cuplul marital</i>	143

Alina RUSNAC. <i>Impactul inteligenței emoționale asupra instabilității relațiilor de cuplu</i>	147
Irina CHILARU. <i>Metode și tehnici de soluționare a conflictelor la elevi</i>	152
Vera URSU. <i>Corelația dintre Burnout și satisfacția în muncă la angajații din sectorul public și sectorul privat</i>	158

Atelierul DIDACTICA DISCIPLINELOR ARTISTICE

Victoria OBOROC. <i>Formarea culturii interpretative a elevilor la unison</i>	162
Ion CERNOCAN. <i>Metode specifice în realizarea activităților didactice la educație muzicală în clasele primare</i>	167
Lilia BUMBU. <i>Strategii specifice în asigurarea corelației predare-învățare-evaluare la lecția de educație muzicală</i>	171
Елена ТКАЧ. <i>Внимание исполнителя в представлении хореографической композиции</i>	175
Ana DOHOTARU. <i>Aspectele pregătirii psiho-pedagogice ale elevului-interpret pentru evoluarea în scenă în condițiile educației și învățămîntului artistic extrașcolar</i>	181
Laura CONDRU. <i>Însemnătatea muzicii vocale în formarea viitorului profesor de educație muzicală</i>	185
Marinela VACARIȚA. <i>Jocul muzical-didactic ca activitate fundamentală a educației muzicale timpurii</i>	191

Atelierul ARTE ȘI EDUCAȚIE ARTISTICĂ

Nicolae VIERU. <i>Percepția folclorului muzical: abordări psihofiziologice</i>	195
Constanța SINIȚA, Daniela MĂMĂLIGĂ. <i>Cercetarea efectelor psihologice și fiziologice ale muzicii asupra umanității</i>	201
Virginia CIUGUREANU. <i>Importanța factorului dinamic în redarea imaginii artistice a creației muzicale</i>	205
Aliona GRUMEZA. <i>Activitatea muzicală în educația timpurie STEAM</i>	208

SECȚIUNEA nr. 3 ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI, PSIHOLOGIE ȘI ARTE

Atelierul ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI

CZU 78:613.164

STUDIU EXPERIMENTAL AL INFLUENȚEI ZGOMOTULUI ASUPRA STĂRII FUNCȚIONALE A ORGANISMULUI UMAN

Maxim MIHAILOV, student, Facultatea Pedagogie,
Universitatea de Stat de Educație Fizică și Sport din Chișinău
Conducător științific: **Igor ARSENE**, dr., conf. univ.

Abstract: *This article highlights the problem and the influence of noise on the functional state of the human body (psychophysiological reaction, simple psychomotor reaction). It is shown that a simple psychophysiological, psychomotor reaction has a complex character, and its various components change under the influence of noise to varying degrees.*

Keywords: *simple sensorimotor reaction, acoustic noise, functional state, human body.*

*Cândva omul va trebui să lupte la fel de tare cu zgomotul,
cum luptă acum împotriva holerei și a ciumei.
(Robert Koch, bacteriolog, secolul al XIX-lea)*

Actualitatea. Zgomotul este un sunet nedorit. Intensitatea sa se măsoară în decibeli (dB). De exemplu, o conversație normală poate emite în jur de 65 dB, iar cineva care țipă emite în jur de 80 dB.

Din punct de vedere fiziologic, zgomotul poate fi numit orice sunet nedorit (simplu sau complex) care interferează cu percepția sunetelor utile (vorbitură umană, semnale etc.), perturbând tăcerea și având un efect nociv asupra unei persoane.

Potrivit cercetătorilor, „poluarea fonică”, care este tipică acum pentru orașele mari, reduce speranța de viață a locuitorilor lor cu 10-12 ani. Impactul negativ asupra unei persoane din cauza zgomotului megalopolei este cu 36% mai semnificativ decât din fumatul de tutun, ceea ce scurtează viața unei persoane cu o medie de 6-8 ani.

Organismul uman reacționează diferit la diferite niveluri de zgomot. Nivelul de zgomot 70-90 dB cu expunere prelungită duce la o boală a sistemului nervos și mai mult de 100 dB - la pierderea auzului, până la surditate.

Zgomotul creează o sarcină semnificativă asupra sistemului nervos uman, exercitând un efect psihologic asupra acestuia. Zgomotul poate crește nivelul hormonilor de stres, cum ar fi cortizolul, adrenalina și norepinefrina din sânge, chiar și în timpul somnului. Cu cât acești hormoni sunt prezenți mai mult în sistemul circulator, cu atât sunt mai susceptibili de a duce la probleme fiziologice care pun viața în pericol.

Conform ghidurilor Organizației Mondiale a Sănătății (OMS), bolile cardiovasculare pot apărea dacă o persoană este expusă constant la niveluri de zgomot de 50 dB sau mai mari noaptea - un astfel de zgomot este emis de o stradă cu trafic redus. Pentru a fi supus insomniei, este suficient 42 dB de zgomot; doar pentru a deveni iritabil - 35 dB (sunet în șoaptă). Potrivit OMS, mii de oameni din Marea Britanie și din întreaga lume mor prematur din cauza problemelor cardiace cauzate de expunerea pe termen lung la niveluri ridicate de zgomot.

Sub influența zgomotului de la 85-90 dB, sensibilitatea auzului la frecvențe ridicate scade. Simptomele sunt dureri de cap, amețeli, greață, iritabilitate excesivă. Toate acestea

sunt rezultatul muncii în condiții de zgomot. Sub influența zgomotului puternic, în special a zgomotului de înaltă frecvență, apar modificări ireversibile în organul auzului. La niveluri ridicate de zgomot, sensibilitatea auditivă scade după 1-2 ani, cu niveluri medii - este detectată mult mai târziu, după 5-10 ani, adică pierderea auzului apare lent, boala se dezvoltă treptat. Este prea zgomotos în orașe - mai mult de 1/3 din populația orașelor trăiește astăzi în zona de disconfort acustic. Zgomotul orașelor este determinat, în principal, de zgomotul din trafic. Calculele specialiștilor demonstrează privind nivelul de zgomot din trafic pe teritoriul orașelor au făcut posibilă determinarea zonelor rezidențiale vulnerabile din apropierea autostrăzii, unde nivelul de zgomot depășește permisul cu 6,5 dBA, iar zgomotul din clădirile rezidențiale - cu 4-13 dBA. Populația care locuiește în raioanele din apropierea autostrăzilor constată o înrăutățire a stării de sănătate, dureri de cap, tulburări de somn și funcțiile sistemului cardiovascular și ale tractului gastro-intestinal [1, 2].

Nivelul de zgomot este de obicei măsurat în decibeli (dB). Sunetul în decibeli are următoarea putere: în pădure - 12 - 26 dB; șoaptă umană - 20 - 30 dB; în timp ce gătiți pe aragaz - 36 - 45 dB; în timpul unei conversații normale - 40 - 50 dB; în lift - 36 - 44 dB; într-un birou mediu - 55 - 65 dB; în aer liber - 75 - 85 dB; copil plâns - 76 - 82 dB; în timpul funcționării centrului muzical - 84 - 88 dB; în fabrici industriale - 75 - 115 dB; în timpul funcționării ferăstrăului cu lanț - 100 - 105 dB; în timpul funcționării ciocanului - 118 - 126 dB; în timpul decolării unui avion cu reacție - 120 - 130 dB; lângă clopotul unui corn de metru (vuvuzela) - 130 - 140 dB; în timpul lansării rachetei - 145 - 150 dB.

Puțini știu că în 1955 Organizația Mondială de Standardizare a decis ca muzica sa fie ascultată de pe frecvența de 440 Hz. Până atunci, muzica se asculta la o frecvență ce induce armonia adică, 432 Hz, vibrație care favoriza apariția unei dispoziții relaxate și creative, de asemenea, avea un impact benefic asupra sănătății. 432 Hz este „muzica” pe armonia naturală, spre deosebire de 440 Hz, ce reprezintă exact opusul și pe care îl regăsim în muzica din zilele noastre, în afară de cazul în care se optează pentru revenirea la o frecvență benefică prin folosirea unor softuri dedicate sau prin acordarea instrumentelor muzicale în totalitate benefică ș.a.m.d. Această vibrație nefirească, dizarmonică la nivel subtil a dus la o stare de război în subconștientul omului și a maselor. Astfel, frecvența de 440 Hz a devenit o armă de control și manipulare în masă, dar și o modalitate foarte eficientă de a ține oamenii într-un permanent stres și limitare a capacităților cognitive tocmai pentru a deveni bioroboți sociali actuali care își îndeplinesc mecanic și fără crâcnire „atribuțiile sociale”. Acele frecvențe sonore care se divid la 2 au puterea de a induce dizarmonia, conflictul și stările de panică irațională, în timp ce sunetele ale căror frecvență se divid la 3, (ce induce echilibru, pozitivitate, reconciliere, armonie, sănătate, de asemenea, prin mijloace tehnice specifice a fost demonstrat că aceasta frecvență benefică de 432 Hz produce forme cu o simetrie și armonie vizuală evidentă. Imaginați-vă acum că o persoană foarte influentă și bogată, ce în mod secret prosperă de pe urma conflictelor, războaielor, bolilor, deci imaginați-vă că acea persoană sau grup de influență pot să impună tonul standard al tuturor instrumentelor muzicale de pe glob și că astfel va putea influența direct și eficient pornind de la acest principiu, întreaga creație muzicală și sunet emis de către mijloacele tehnice, tocmai bazat pe game care induc stări de nervozitate, panică și conflict determinat de frecvența de 440 Hz.

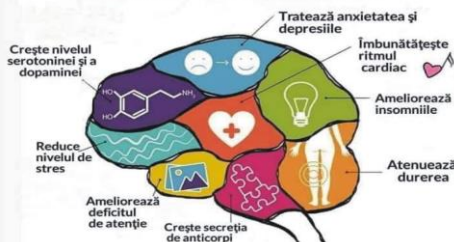
Pare de domeniul fantastic, dar este real, științific demonstrat. În septembrie 1939 a ieșit la suprafață că exact asta a făcut Rockefeller (Illuminati), când mânat de interesele sale financiare și manipulative, a dictat și impus prin pârgھیile sale ca acesta să fie noul standard de acordare al sunetului la nivel global, vibrația standard pentru sunetul La (A) de

deasupra lui Do (C) mijlociu, este „fix ” 440Hz. Această vibrație nefirească și periculoasă, a dus la stare de război în subconștientul oamenilor. Diapazonul de acordare a instrumentelor muzicale a fost fixat să vibreze la 440Hz – vibrație pară. În ciuda apariției de „muzică dulce”, o orchestră simfonică devine atunci când toate instrumentele sunt acordate în baza „La „,- 440Hz, o armă de control mental/emoțional în masă redutabilă, indiferent de piesa muzicală pe care o cântă. Aceste vibrații influențează direct și puternic starea mentală spre dizarmonie și conflict. Într-o lucrare intitulată „Musical Cult Control”, Dr. Leonard Horowitz spune că asemenea frecvențe muzicale pot conduce masele la agresivitate, violență, mișcări sociale și, în plan fizic, la depresie și boală. Culmea este că, în același timp, agenții acestei conspirații recomandă „terapii” bazate pe chimicale, tranchilizanți și alte (medicamente), pentru afecțiuni pe care tot ei le-au provocat. Vibrațiile sunetului au impact asupra noastră în mod organic prin apa din organism cu care intră în rezonanță, suntem peste 70% apă, iar vibrațiile sonore induc celulelor din corp starea de sănătate sau boală. Lumina și sunetul stau la baza comunicării intercelulare [3, 4].

Astfel s-a procedat începând cu 1910, când fundația Rockefeller a făcut o donație către American Federation of Musicians, pentru a adopta standardizarea sunetului la 440Hz, fiind apoi adoptată și generalizată în toată cultura europeană și mai apoi la nivel global.

Dr. Leonard Horowitz concluzionează: „Muzica și deci, sunetul, influențează în mod direct la toate nivelurile organismului uman, atât bioenergetic, fizic și chimic, metabolismul, psihicul, starea de imunitate, astfel corpului îi este indus să vibreze o stare de boală și conflict, în loc de armonie și iubire” [5].

EFECTELE MUZICII CLASICE ASUPRA CREIERULUI



Obiectul de studiu este influența zgomotului asupra stării funcționale a organismului uman

Subiectul de studiu este riscul influenței zgomotului asupra stării funcționale a organismului uman.

Ipoteză: s-a presupus că zgomotul influențează negativ asupra stării funcționale a organismului uman.

Scop acestui studiu este de a informa despre riscul expunerii organismului

la zgomot și asupra stării funcționale a acestuia.

Obiectivul acestui studiu este analiza investigațională a conținuturilor corelaționale dintre expunerea organismului uman la zgomot și stării funcționale a acestuia.

În conformitate cu scopul cercetării, au fost identificate **sarcinile**, printre care cele mai importante au fost particularitățile, factorii percepției, riscul expunerii organismului la zgomot și asupra stării funcționale a acestuia.

Metode de cercetare: Analiza și generalizarea datelor din literatura științificometodică; Studiiul datelor statistice; Sondaj sociopedagogic; Experiment; Observația;

Organizarea studiului. Ca formă de studiu a acestei probleme, am implementat metoda sociologică (chestionării online), care a cuprins 100 de tineri cu vârste cuprinse între 10 – 22 ani, din Republica Moldova, anul 2021.

Rezultatele studiului. În urma interogării respondenților prin chestionare, au fost scoase în evidență următoarele aspecte după cum urmează: La întrebarea „Ce tip de muzică vă place?” – 50% din respondenți au răspuns ca le place „Muzica Pop”, 20% –

au bifat calificativul „Muzica ușoară”, 15% – din cei chestionați au răspuns că preferă muzica „Rap” și doar 5% au manifestat preferințe la alte tipuri de muzică (Muzică clasică, Rock, Populară).

Iar la întrebarea, „Ascultați muzică când faceți munca prin casă?” – respondenții au răspuns cu „Nu” în valoare de 60%, și a câte 20% au afirmat că „Da și Uneori”.

Iar la întrebarea, „Cum preferați să ascultați muzica?” Respondenții au manifestat răspunsuri în proporție de 50% la sută că ascultă muzica cu „Boxe” și a câte 25% au afirmat că ascultă cu „Căști și Când și cum”.

La întrebarea, „Vă deranjează pe dumneavoastră gălăgia, sunete în plus (ambiental)?”, respondenții au manifestat răspunsuri în proporție de 65% cu „Da” și respectiv 30% au răspuns cu răspunsul „Uneori” și doar 5% au manifestat răspuns cu „Nu”.

Iar la întrebarea, „Vă puteți distra de la zgomotul din jur?” Respondenții chestionați în proporție de 50% au răspuns cu „Da”, a câte 25% au răspuns cu „Nu” și respectiv „Uneori”.

La întrebarea, „Se întâmplă să nu mai percepeți explicațiile celor din jur din cauza zgomotului?”, respondenții au manifestat răspunsuri cu calificativul „Da” în proporție de 50 la sută din cei chestionați, 30% au afirmat că „Nu” și respectiv 20% au răspuns cu „Uneori”.

La întrebarea, „Poți adormi la zgomot puternic și enervant?”, respondenții chestionați au afirmat un răspuns cu „Nu” în proporție de 75% la sută din cei chestionați și respectiv numai 25% au răspuns cu „Da”.

La întrebarea, „Te trezești la sunetul unui ceas cu alarmă?” – 75% din respondenți au afirmat un răspuns de „Da”, 10% au afirmat că „Nu” și, respectiv, 15% au răspuns cu „Uneori”.

Iar la întrebarea, „Nivelul de zgomot în orașe este în continuă creștere. Crezi că acest lucru poate duce la consecințe triste?” 100% din respondenți au afirmat că ei cred că acest lucru poate duce la consecințe triste.

Indicații practico-metodice

Ca indicații metodic-organizatorice, aici se dorește a fi scoase în evidență următoarele:

- Eliminarea expunerii la zgomote impulsive,
- Eliminarea expunerii la zgomote cu intensități mari de până la 150dB, timp de câteva secunde, fie ca urmare a expunerii la zgomote continue;
- Eliminarea expunerii la zgomote de intensități în medie de 100dB, timp de câteva minute până la ore;
- Eliminarea expunerii la zgomote în discotecii (100-110dB);
- Eliminarea expunerii la zgomote la concerte rock (120-130dB);
- Eliminarea expunerii la zgomote walkman (90-110dB);
- Eliminarea expunerii la zgomote de jucării sonore, telefoane mobile, prin căști și boxe, gadtjeturi (100 dB până la 140dB);
- Eliminarea expunerii la zgomote de motoare auto, motociclete (100dB);
- Eliminarea expunerii la zgomote profesionale, la zgomote mixte, de intensități 80-85dB, 6-8h/zi, mai mulți ani la rând.

Concluzii

Din păcate, nu puteți „închide urechile” la fel cum închideți ochii. Zgomotul nu are doar o acțiune directă asupra aparatului auditiv, ci poate cauza și un stres mintal

care va conduce la afecțiuni psihice ale organismului. Urechea poate tolera mult mai ușor sunetele joase decât cele înalte. Astfel, dacă este afectat aparatul auditiv, percepția sunetelor înalte este cea care dispare prima. S-ar putea să nu ne dăm seama imediat de acest lucru, deoarece putem auzi orice conversație normală. Trebuie să treacă câțiva ani până când vom avea dificultăți evidente în a înțelege ceea ce spun oamenii din jurul nostru. Această boală este un complex de simptome specifice și nespecifice, care pot fi împărțite în subiectiv și obiectiv. Simptomele obiective ale bolii de zgomot sunt: scăderea acidității și modificări negative ale funcțiilor sistemului digestiv; scăderea sensibilității auzului; insuficiență cardiovasculară; diferite tulburări ale sistemului endocrin. Simptomele subiective ale bolii de zgomot sunt: durerea urechii; sunete, scârțâituri, tinitus; iritabilitate crescută; dureri de stomac; scăderea și pierderea parțială a memoriei; amețeli frecvente; dureri de cap severe; oboseală crescută; lipsa poftei de mâncare.

Boala de zgomot este departe de a fi întotdeauna tratabilă. Auzul nu poate fi complet restabilit; îl puteți îmbunătăți doar parțial. Pentru a face acest lucru, trebuie să vă tratați sistematic și să nu mai stați în condiții de zgomot prea agresive.

Bibliografie:

1. <https://www.natural-sciences.ru/ru/article/view?id=14048>
2. <http://09.rospotrebnaذور.ru/content/vliyanie-shuma-na-organizm-cheloveka>
3. <https://www.google.com/search?q=www.+alfaland.ioso.ru&oq=www.+alfaland.ioso.ru&aqs=chrome..69i57.6381j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>
4. <http://www.pedabt.ro/wp-content/uploads/2016/06/Zgomot.pdf>
5. <https://www.eea.europa.eu/ro/articles/poluarea-fonica-este-o-problema>

CZU 796.03

STUDIUL EVALUĂRII REZULTATELOR ȘI PARTICIPĂRILOR LA UNIVERSIADELE SPORTIVE STUDENȚEȘTI

Vlada CASIAN, studentă, Facultatea Pedagogie,
Universitatea de Stat de Educație Fizică și Sport din Chișinău
Conducător științific: **Igor ARSENE**, dr., conf. univ.

Abstract: *This article highlights the interpretation of the results of the study conducted and researched through two aspects: 1. Dynamics of participation (year, games, countries, city, years) in student sports universities (summer, winter), and, 2. Dynamic evaluation of results from student sports universities (gold, silver, bronze medals).*

Keywords: *movement, sports, universesades, student, championship, games, confederation, festival, union.*

*„Fericit acel care a cucerit gloria.
Laurii victoriei, împodobindu-i fruntea,
El arată mulțimii, care îl sărbătorește;
Drept răsplată, el va gusta bucuriile gloriei,
Muzele îi vor așeza o cunună pe frunte
Și un cântec nemuritor se va adăuga la măreția triumfului,
La frumusețea tinereții: numele învingătorului”
(Imnul Olimpic pe versuri de Pindar)*

Actualitatea. Istoria sporturilor universitare a început în 1905, când a trecut prima epidemie din Statele Unite. În 1919, Jean Ptijean a creat Confederația Studenților. Sub auspiciile acestei organizații, în 1923, la Paris au avut loc primele Jocuri Mondiale ale Studenților.

Un an mai târziu, a fost organizată structura noii Confederații Internaționale a Studenților (CIS). În timpul activității CIS, până în 1939, încă opt competiții au fost desfășurate în rândul studenților, toate fiind competițiile bursiere din Europa.

În 1947 a fost creată Uniunea Internațională a Studenților (UIS). Reprezentanții țărilor occidentale aproape că nu au participat la competițiile organizate cu această ocazie. Ultimele jocuri desfășurate sub auspiciile UIS au avut loc la Helsinki în 1962. Federația Internațională de Sport Universitar a devenit succesorul legal al confederației internaționale a studenților.

Universiada, sau Jocurile Mondiale Universitare, este o competiție internațională multi-sportivă organizată de Federația Internațională a Sportului Universitar (FISU) pentru atleții studenți. Numele este o combinație între numele „universitate” și „olimpiadă”.

Sportivi eligibili cu drept de participare trebuie:

1. să fie cetățeni din țara pe care o reprezintă;
2. să aibă vârsta peste 17 ani și până la 28 de ani pe 1 ianuarie a anului în curs;
3. să fie în cursul unor studii pentru obținerea unei diplome din cadrul unei universități sau unei instituții de învățământ superior recunoscute de autoritatea academică națională competentă, sau să fie foști studenți ai acestor instituții, care și-au obținut diploma în anul anterior. [1,2,3,4,5].

Obiectul de studiu este evaluarea rezultatelor și participărilor la universiadele sportive studențești.

Subiect de studiu este cum au evaluat de-a lungul timpului rezultatele și participările la universiadele sportive studențești.

Scopul acestui studiu este de a scoate în evidență rolul universiadelor sportive studențești.

Obiective acestui studiu este analiza investigațională a conținuturilor dinamice a rezultatelor și participărilor la universiadele sportive studențești de la fondare și până la moment. În conformitate cu scopul cercetării, au fost identificate **sarcinile**, printre care cel mai importante au fost particularitățile, factorii, rolul, perioadele, împrejurările desfășurării universiadelor sportive studențești, precum și influențele acestora asupra vieții studenților din toată lumea.

Metode de cercetare: Analiza și generalizarea datelor din literatura științifico-metodică; studiul datelor statistice; studiul, observația;

Organizarea studiului. Ca formă de organizare a studiului acestei probleme, s-au analizat și generalizat datele din literatura științifico-metodică de specialitate, precum și evaluarea dinamică a rezultatelor și țărilor participante la universiadele sportive studențești, de la fondare și până la moment.

Rezultatele studiului. Ca formă de interpretare a rezultatelor studiului desfășurat, s-au cercetat două aspecte: 1. Dinamica participărilor (anul, jocuri, țări, oraș, ani) la universiadele sportive studențești (de vară, de iarnă) și 2. Evaluarea dinamică a rezultatelor de la universiade sportive studențești (medalii de aur, argint, bronz), după cum urmează:

Aspectul nr.1. 1. *Dinamica participărilor (anul, jocuri, țări, oraș,) la universiadele sportive studențești (de vară, de iarnă) [6].*

Jocurile Mondiale Universitare

- 1923 - Franța, Paris
- 1924 - Polonia, Varșovia
- 1927 - Italia, Roma
- 1928 - Franța, Paris
- 1930 - Germania, Darmstadt
- 1933 - Italia, Torino

- 1935 - Ungaria, Budapesta
- 1937 - Franța, Paris
- 1939 - Monaco, Monte Carlo (Campionat)
- 1939 - Germania, Viena (Jocuri)
- 1947 - Franța, Paris
- 1949 - Italia, Merano (Săptămâna sporturilor de vară)

- 1951 - Luxemburg, Luxemburg (Săptămâna sporturilor de vară)
- 1953 - Germania, Dortmund (Săptămâna sporturilor de vară)
- 1955 - Spania, San Sebastian (Săptămâna sporturilor de vară)
- 1957 - Franța, Paris

Tabel nr. 1. Locul desfășurării Universiadelor

Anul	Jocuri	Universiada de vară		Jocuri	Universiada de iarnă	
		Oraș	Țară		Oraș	Țară
1959	I	Turin	 Italia		—	
1960		—		I	Șamoni	 Franța
1961	II	Sofia	 Bulgaria		—	
1962		—		II	Vilarii	 Elveția
1963	III	Porto Alegre	 Brazilia		—	
1964		—		III	Spindleruv Mlyn	 Cehoslovacia
1965	IV	Budapesta	 Ungaria		—	
1966		—		IV	Sestriere	 Italia
1967	V	Tokyo	 Japonia		—	
1968		—		V	Innsbruck	 Austria
1970	VI	Turin	 Italia	VI	Rovaniemi	 Finlanda
1972		—		VII	Lake Placid	 SUA
1973	VII	Moscova	 URSS		—	
1975	VIII	Roma	 Italia	VIII	Livigno	 Italia
1977	IX	Sofia	 Bulgaria		—	
1978		—		IX	Spindleruv Mlyn	 Cehoslovacia
1979	X	Mexico City	 Mexica		—	
1981	XI	București	 România	X	Jaca	 Spania
1983	XII	Edmonton	 Canada	XI	Sofia	 Bulgaria
1985	XIII	Cobe	 Japonia	XII	Belluno	 Italia
1987	XIV	Zagreb	 Iugoslavia	XIII	Strbske Pleso	 Cehoslovacia
1989	XV	Duisburg	 RFG	XIV	Sofia	 Bulgaria

1991	XVI	Sheffield	 Marea Britanie	XV	Sapporo	 Japonia
1993	XVII	Buffalo	 SUA	XVI	Zacopane	 Polonia
1995	XVIII	Fukuoka	 Japonia	XVII	Jaka	 Spania
1997	XIX	Sicilia	 Italia	XVIII	Mudju	 Republica Coreia
1999	XX	Palma de Mallorca	 Spania	XIX	Poprad	 Slovacia
2001	XXI	Beijing	 China	XX	Zacopane	 Polonia
2003	XXII	Daegu	 R. Coreea	XXI	Tarvisio	 Italia
2005	XXIII	Izmir	 Turcia	XXII	Innsbruck/Seefeld	 Austria
2007	XXIV	Bankok	 Tailanda	XXIII	Turin	 Italia
2009	XXV	Belgrad	 Serbia	XXIV	Harbin	 China
2011	XXVI	Shenzhen	 China	XXV	Erzurum	 Turcia
2013	XXVII	Cazani	 Rusia	XXVI	Trento (provincia)	 Italia
2015	XXVIII	Gwangju	 R. Coreea	XXVII	Granada	 Spania
					Osrblic, Strbske Pleso	 Slovacia
2017	XXIX	Taipei	 Taipei-ul chinezesc	XXVIII	Alma-Ata	 Kazahstan
2019	XXX	Napoli	 Italia	XXIX	Krasnoyarsk	 Rusia
2021	XXXI	Chengdu	 China	XXX	Lucernă	 Elveția
2023	XXXII	Ekaterinburg	 Rusia	XXXI	Lake Placid	 SUA
2025	XXXIII	Rinul Ruhr	 Germania	XXXII	Turin	 Italia

Aspecul nr. 2. Evaluarea dinamică a rezultatelor de la universiade sportive studențești (medalii de aur, argint, bronz)

Tabelul nr. 2. Evaluarea performanțelor la campionatele mondiale studențești [7]

N d/o	Anul de participare	Țări participante	Țări medaliate	Medalii aur	Medalii argint	Medalii bronz	Total medalii
1	1923	12	9	16	18	17	51
2	1924	7	4	20	19	18	57
3	1927	16	10	15	16	15	46
4	1928	16	12	16	17	17	50
5	1930	27	14	21	21	20	62

6	1933	32	13	23	23	23	69
7	1935	28	10	24	24	23	71
8	1937	27	12	24	24	24	72
9	1939	26	11	23	25	23	71
10	1939†	7	7	27	27	25	79
11	1947	13	13	27	27	25	79
12	Total	211	115	236	232	230	707

Tabelul nr. 3. Evaluarea performanțelor la festivalul mondial al tineretului și studenților [8,9]

N d/o	Anul de participare	Țări medaliate	Medalii aur	Medalii argint	Medalii bronz	Total medalii
1	1947	6	24	23	20	67
2	1949	6	31	32	30	93
3	1951	7	35	33	38	106
4	1953	8	37	35	36	108
5	1954	8	34	34	34	102
6	1955	7	36	36	36	108
7	1957	11	36	37	34	107
8	1959	12	25	25	25	75
9	1962	9	26	26	26	78
10	Total	74	284	281	279	844

Tabelul nr. 4. Evaluarea performanțelor în cadrul săptămânii internaționale a sportului universitar de vară [10,11]

N d/o	Anul de participare	Țări medaliate	Medalii aur	Medalii argint	Medalii bronz	Total medalii
1	1941	7	26	26	26	78
2	1951	10	26	26	26	78
3	1953	12	29	29	29	87
4	1955	12	29	29	29	87
5	1957	15	29	28	28	85
6	Total	56	139	138	138	415

Tabelul nr. 5. Evaluarea performanțelor în cadrul universiadei de vară [12]

N d/o	Anul de participare	Țări medaliate	Medalii aur	Medalii argint	Medalii bronz	Total medalii
1	1959	-	-	-	-	-
2	1961	15	29	29	29	87
3	1963	13	29	29	28	86
4	1965	18	30	30	31	91
5	1967	13	33	33	33	99
6	1970	20	34	34	34	102
7	1973	18	34	35	40	109
8	1975	18	35	35	35	105

9	1977	18	34	34	34	102
10	1979	21	34	34	34	102
11	1981	23	39	39	39	117
12	1983	20	40	40	40	120
13	1985	23	42	42	42	126
14	1987	23	42	42	42	126
15	1989	25	42	42	42	126
16	1991	28	43	45	42	130
17	1993	37	43	43	44	130
18	1995	37	43	43	43	129
19	1997	34	45	45	45	133
20	1999	38	45	45	45	135
21	2001	42	45	45	45	135
22	2003	33	45	45	48	138
23	2005	40	46	46	46	138
24	2007	47	46	46	46	138
25	2009	42	46	46	46	138
26	2011	34	50	51	44	145
27	2013	40	49	49	48	146
28	2015	40	50	51	4	150
29	2017	42	50	50	49	149
30	2019	44	50	50	49	149
31	Total	846	1193	1198	1147	3581

Concluzii

Astfel, ne dăm seama că pe viitor vom avea parte de multe surprize plăcute în domeniul sportului, deoarece „Scopul sportului este acela de a deștepta și înviora temperamentele, caracterele, de a înnobila sentimente, de a scoate la lumina și cizela trăsături fără de care viața noastră n-ar putea fi concepută. Sportul este mijlocul cel mai accesibil de educare fizică și morală a tinerilor studioși. Gândiți-vă: curaj, onestitate, dărzenie, tenacitate, perseverență, sunt numai câteva din calitățile cu care omul se recomandă prin sport în societate.” (Mircea Lucescu)

Bibliografie:

1. BĂNCIULESCU, Victor. *Sport și artă*. București: Sport-Turism, 1987. 171 p.: [16] f.pl.
2. DRĂGAN, Ioan. *Martor la 8 Olimpiade de vară*. Editura Porus, 1992 - Athletes - 125 p.
3. MATEI, H., *Enciclopedia antichității*, Editura Meronia, București, 1995
4. RUSU, Flavia, *Istoria educației fizice și a sportului*, Cluj-Napoca, 2006
5. www.olympic.org
6. https://de.wikipedia.org/wiki/World_University_Games
7. https://en.wikipedia.org/wiki/1923_International_Universities_Championships
8. https://en.wikipedia.org/wiki/1924_Summer_Student_World_Championships
9. https://en.wikipedia.org/wiki/1927_Summer_Student_World_Championships
10. https://en.wikipedia.org/wiki/1928_Summer_Student_World_Championships
11. https://en.wikipedia.org/wiki/1930_International_University_Games
12. https://en.wikipedia.org/wiki/1933_International_University_Games

VALORIFICAREA METODELOR INTERACTIVE ÎN CADRUL LECȚIILOR DE LIMBI STRĂINE

Marianna BOTNARU, masterandă, Facultatea de Științe ale Educației,
Psihologie și Arte, Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți
Conducător științific: **Tatiana GÂNJU**, dr., lect. univ.

Abstract: *This article offers suggestions for studying a modern language. The article describes some effective, important and interesting methods of learning. These methods help students to develop their creativity, critical thinking, and active participation in lessons. The interactive methods presented develop communication skills. Motivating and involving students in class leads to success and performance.*

Keywords: *method, motivation, language, activities.*

*„Educația este mișcarea din întuneric spre lumină.”
(Allan Davis Bloom)*

Studierea limbilor străine în societatea contemporană vine în concordanță cu dorințele, capacitățile și necesitățile actualilor subiecți ai educației. Indiferent de reformele petrecute în domeniul educației publice, problema predării-învățării limbilor străine a fost întotdeauna și rămâne una de bază. Limba străină a devenit o pârgie efectivă de comunicare interpersonală și interculturală. Ea oferă elevilor o diversitate de conținuturi și contribuie substanțial la formarea competențelor.

În acest context, considerăm că marele avantaj al predării limbii străine derivă din faptul că este unica disciplină care se raportează direct la câteva din competențele-cheie, stipulate în Cadrul European de Referințe pentru învățarea pe tot parcursul vieții: „comunicarea într-o limbă străină, competențe de relaționare interpersonală, interculturală și competențe civice, sensibilizarea culturală și exprimarea artistică/ cunoștințe culturale” [2].

Studierea unei limbi străine în baza modelului comunicativ-funcțional presupune dezvoltarea integrală a capacităților ce vizează patru deprinderi: receptarea mesajului oral și exprimarea orală, recitarea mesajului scris și exprimarea scrisă și este axat pe comunicarea prin limbaj „care este un proces social, prin care oamenii se înțeleg pe baza vehiculării unui mesaj prin intermediul limbii, mimicii, gesturilor sau a altor sisteme de semnalizare” [2]. Un rol destul de mare îl are *profesorul de limbi străine*, care îi ajută pe elevi să comunice fluent și să dobândească competențe scrise și orale. Misiunea lui este să motiveze, prin *metodele tradiționale și interactive*, ca elevul să devină un participant activ în procesul de predare-învățare-evaluare.

Utilizarea *metodelor de predare - învățare - evaluare* în activitatea didactică contribuie la îmbogățirea calității procesului instructiv-educativ, având un caracter activ-participativ asupra personalității elevului. Pentru profesorii de limbi străine, este important să poată discerne sursa motivației elevului pentru a identifica necesitățile particulare și să selecteze metode eficiente pentru a menține și a consolida motivația pe parcursul orelor.

Originea termenului *metodă*, aflată în grecescul „*methodos*” (*metha* – spre; *odos* – cale, drum), îi conferă sensul de drum de urmat în vederea atingerii unui scop. La începutul sec. al XVIII-lea, termenul *metodă* este raportat la procesul de instruire, la procesul de conducere a activității de instruire, la procedurile de învățământ [3]. Ioan Cerghit caracteriza metoda precum „...o cale eficientă de organizare și conducere a învățării, un mod comun de a proceda, care reunește într-un tot familiar eforturile profesorului și ale elevului” [3].

Gaston Mialaret considera că educația va rămâne mereu o artă tocmai datorită flexibilității metodei de a fi adaptată de către profesor la o situație precisă de învățare. În pedagogia modernă, *metoda de învățământ* reprezintă principalul instrument al profesorului de transmitere, fixare, recapitulare a cunoștințelor, de formare a priceperilor, deprinderilor și competențelor elevilor sub conducerea sau coordonarea lui [4]. *Metoda de învățământ* este un mijloc folosit de învățător în procesul muncii didactice prin care elevii însușesc un sistem de cunoștințe, își formează priceperi și își dezvoltă aptitudini. Ele sunt cu atât mai eficiente, cu cât dirijarea produsă de profesor este mai redusă, iar implicarea elevilor este mai activă [5]. În viziunea lui Nicolae Silistraru, *metoda de învățământ* reprezintă o modalitate de acțiune, un instrument cu ajutorul căruia studentii, sub îndrumarea cadrului didactic își însușesc și aprofundează cunoștințe, își dezvoltă priceperi și deprinderi intelectuale. Rezumând cele expuse mai sus, putem afirma că *metodele de învățământ* reprezintă acele căi prin care ajung elevii, în procesul educațional, sub coordonarea profesorilor, la dobândirea de cunoștințe și la valorificarea aptitudinilor obținute. *Metoda didactică* reprezintă un element esențial al tehnologiei didactice și presupune câteva caracteristici:

- este selecționată de profesor și se aplică cu ajutorul elevilor;
- necesită colaborare dintre profesor – elev;
- permite organizarea diferită a procesului instructiv și integrarea profesorului în diferite roluri precum animator, ghid [4].

Se evidențiază următoarele *funcții ale metodei* [3]:

- Funcția cognitivă – însușirea cunoștințelor din știință, tehnică, cultură;
- Funcția formativ – educativă – formarea structurilor intelectuale și practice a competențelor, deprinderilor;
- Funcția motivațională – prin atractivitate, susținere și satisfacție în învățare;
- Funcția instrumentală – de mijlocire a realizării obiectivelor;
- Funcția normativă – indică reguli și procedee de predare-învățare eficientă. *Metodele inovatoare*, de asemenea, se ocupă de acest proces, iar scopul lor este de a evalua activitatea profesorilor și elevilor, folosind noi metode de predare, inclusiv mijloace tehnice de predare.

După cum știm, metodele de predare a limbilor străine pot fi împărțite în trei grupe: *metode pasive, metode active și metode interactive*.

În cazul *metodelor pasive*, trebuie remarcat faptul că, la utilizarea acestor metode, profesorul este în centrul predării. El joacă un rol activ, dar elevii sunt pasivi. Controlul poate fi realizat prin întrebări, lucru individual, lucrări de control și teste.

În al doilea rând, atunci, când profesorul folosește *metodele active* elevii sunt, de asemenea, activi. Rolul și activitatea lor este egală în procesul de interacțiune. Elevii pot pune întrebări, pot să-și exprime ideile.

Ultima, dar prima metodă folosită actualmente este *metoda interactivă* și reprezintă o formă modernizată a metodelor active. Metoda interactivă (**Inter** - reciproc, **act** – a acționa) este o modalitate modernă de stimulare a învățării și dezvoltării personale, care favorizează interschimbul de idei, de experiențe, de cunoștințe, presupune ca instruirea să se facă activ, elevii devenind astfel coparticipanți la propria lor instruire și educație. Scopul acestor metode constă în „crearea condițiilor favorabile de instruire, în care elevul simte succesul său, ceea ce face productiv procesul de instruire, formarea priceperilor, deprinderilor și crearea bazei pentru aplicarea competențelor dobândite în activitatea profesională”.

Prin folosirea **metodelor interactive** în demersul didactic sunt satisfăcute următoarele cerințe psihopedagogice ale activizării:

- pregătirea psihologică pentru învățare;
- prevenirea și reducerea influențelor negative ale diferitor surse perturbatorii;
- asigurarea repertoriilor congruente;
- asigurarea unui limbaj comun între educator și educat;
- utilizarea unor modalități eficiente de activizare.

Valențele formative ale metodelor interactive sunt:

- permit axarea procesului educațional pe elev;
- permit organizarea diferențiată a activității didactice;
- facilitează învățarea reciprocă;
- asigură legea efectului (ceea ce place tinde să se repete) [12]. Prin *folosirea metodelor interactive* este stimulată învățarea și dezvoltarea personală, favorizând schimbul de idei, de experiențe și cunoștințe, asigură o participare activă, promovează interacțiunea, conducând la o învățare activă cu rezultate evidente, contribuie la îmbunătățirea calității procesului instructiv-educativ, are un caracter activ-participativ, o reală valoare activ-formativă asupra personalității elevilor.

Pentru utilizarea eficientă a acestor metode, în practica didactică, este necesară cunoașterea teoretică, o minimă experiență în utilizarea acestora și integrarea corespunzătoare în proiectul didactic, în inter-relație cu metodele tradiționale. Acest mod de predare transformă elevul într-un actor, participant activ în procesul învățării, pregătit să-și însușească cunoștințele prin efort propriu, o angajare optimă a gândirii, mobilizându-l în raport cu sarcinile de învățare date, se identifică cu situația de învățare în care este antrenat, fiind parte activă a propriei transformări și formări, generată de cunoaștere. Cadrele didactice înțeleg însemnătatea acțiunii de cooperare în timpul lecției. Dar, aici, atenția trebuie să se concentreze, de asemenea, asupra acțiunii interioare ale elevilor. Ei trebuie să fie motivați pentru ca să se implice în munca activă sau să participe activ la lecție.

Folosind metoda interactivă, rolul învățătorului este de a direcționa activitatea elevilor pentru obținerea scopului lecției, care include exerciții și sarcini interactive. Considerăm că o lecție este productivă atunci când au fost utilizate armonios, atât metode tradiționale, cât și metode moderne, pentru că ele „coexistă în predarea limbii străine” [9].

Aceste metode se centrează exclusiv pe elev și sunt decisive în formarea personalității acestuia. Prin intermediul *metodelor activ-participative*, profesorul trebuie să fie capabil să creeze situații în care elevii să fie obligați să utilizeze o gamă vastă de procese și operații mintale, astfel încât aceștia să aibă posibilitatea de a folosi materialul predat pentru rezolvarea sarcinilor date.

Vorbim despre operații cum ar fi: *observarea, identificarea, comparația, opunerea, clasificarea, categorizarea, organizarea, calcularea, analiza și sinteza, verificarea, explicarea cauzelor, sesizarea esențialului, corectarea, stabilirea de relații funcționale, abstractizarea și generalizarea, evaluarea, interpretarea, judecata critică, anticiparea, conturarea de imagini, formarea propriei opinii, extragerea de informații, comunicarea.*

În categoria *metodelor activ-participative* sunt incluse toate acele metode care provoacă o stare de învățare activă, o învățare care se bazează pe activitatea proprie. Sunt metodele care duc la formele active ale învățării, adică învățarea explorativă, învățare prin rezolvare de probleme, învățare prin acțiune, învățarea creativă; sunt metode care antrenează elevii în efectuarea unor activități de studiu independent, de muncă cu

cartea, învățare prin cercetare, realizare de lucruri practice, exerciții de creație. Învățarea activă angajează capacitățile productiv-creative, operațiile de gândire și imaginație, apelează la structurile mintale și la cele cognitive de care elevul dispune și de care se folosește în producerea noii învățări. Învățământul modern are la bază o metodologie axată pe acțiune. Utilizarea metodelor interactive în activitatea didactică are o reală valoare asupra personalității elevului, cât și contribuie la îmbunătățirea calității procesului instructiv. Vom enumera câteva din aceste metode care pot fi aplicate la lecțiile de limbă străină: **Studiul de caz:** Învățarea bazată pe studiul de caz presupune angajarea activă și interactivă a elevilor în desfășurarea de activități de analizare și dezbateri colectiva a unui caz. Se expun situații tipice, reprezentative, semnificative, ale căror trăsături sunt cercetate profund, din mai multe puncte de vedere. Studiul de caz reprezintă o metodă de confruntare directă a participanților cu o situație reală. În cadrul studiului de caz, se urmărește identificarea cauzelor ce au determinat declanșarea fenomenului respectiv, evoluția acestuia comparativ cu fapte și evenimente similare.

Conform opiniei lui Constantin Cuceș, în aplicarea metodei studiului de caz se parcurg anumite etape: *sesizarea sau descoperirea cazului, examinarea acestuia din mai multe perspective, selectarea celor mai potrivite metode pentru analiză, prelucrarea cazului respectiv din punct de vedere pedagogic, stabilirea unor concluzii, aplicarea alternativelor găsite, în viața reală.*

De exemplu: 1. Profesorul propune elevilor să formeze 2 grupuri și prezintă situațiile ce țin de tema studiată *Pour que la Terre soit un Paradis....* Elevii posedă lexicul și termenii acestui subiect, de aceea nu le va fi greu să găsească soluții corecte pentru a soluționa cazul.

Cas 1: *S.O.S. Danger de mort. La Nature. Quoi faire?*

Cas 2: *L'environnement est insupportable. Et l'homme? Comment vit-il? À quoi pense t-il?*

Situațiile date sunt actuale și motivează elevii să le soluționeze.

2. Se stabilesc aspectele neclare ale cazurilor. Participanții pot pune întrebări și solicita informații suplimentare privitor la modul de soluționare.

3. Se studiază situația aleasă și se selectează cele mai reușite răspunsuri.

4. Într-o dezbateri, elevii discută și analizează variantele propuse de toți participanții.

5. Se formulează concluzii și se iau decizii unanime.

6. Se evaluează modul de soluționare a cazului și se analizează gradul de participare a fiecărui membru.

Metoda Cubului poate fi aplicată individual, în perechi sau în grupuri mici, pentru abordarea complexă și integratoare a unei anumite problematice. Profesorul cere ca situația problematică să fie analizată pe baza sarcinilor de lucru scrise pe fețele unui cub, respectând ordinea care coincide cu nivelurile taxonomice formulate de Bloom (1956): *descrierea, comparația, asocierea, aplicarea, analiza și argumentarea. Utilizarea metodei în grup parcurge următorii pași: se realizează un cub ale cărui fețe se pot acoperi cu hârtie de culori diferite, fiecare față a cubului are una dintre următoarele sarcini: descrie (un obiect, fenomen, proces), compară (cu ceva similar), analizează (din ce se compune), asociază (cu ce seamănă, obiecte/ concepte/ idei asemănătoare), aplică (la ce se poate folosi), argumentează (pro sau contra folosind argumente logice). În rezolvarea sarcinilor, trebuie de pornit de la simplu la complex, de la concret la abstract.*

Exemplu: Clasa va fi împărțită în 6 grupe. Profesoara spune elevilor că a primit un pachet din Franța și îl desface în fața copiilor. În interior se află un cub pe ale carui fețe sunt înscrise 6 sarcini de lucru, câte una pentru fiecare grup. Elevii vor roti cubul astfel încât fiecare grupă va primi o sarcină:

- Grupa 1. DESCRIE – pe scurt, cadrul natural al Franței – relief, clima, ape, vegetație.
- Grupa 2. COMPARĂ – Cu ce țară studiată ați asemăna Franța? De care țări studiate este diferită?
- Grupa 3. ASOCIAZĂ – Realizează o corelație între elementele fizico-geografice ale Franței.
- Grupa 4. ANALIZEAZĂ – răspândirea populației în Franța aducând argumente pentru cazurile găsite.
- Grupa 5. APLICĂ – realizează o schiță de hartă cu relieful Franței;
- Grupa 6. ARGUMENTEAZĂ – dezvoltarea puternică a turismului în Franța.

După expirarea timpului, fiecare grup va prezenta colegilor ceea ce au avut de rezolvat. Se discută oral răspunsurile date de fiecare grupă, se corectează greșelile, se completează eventual răspunsurile, se apreciază activitatea grupelor, se localizează la hartă elementele surprinse în temă. Această metodă stimulează antrenamentul cognitiv al elevilor, atitudinile de colaborare, dacă se lucrează pe grupe, comunicativitatea și încrederea în sine.

Știu – Vreau să știu – Am învățat: este o metodă utilizată pentru monitorizarea propriei învățări, este o modalitate de conștientizare de către elevi a ceea ce știu sau cred că știu referitor la un subiect și ar dori să știe, implică lucrul frontal cu elevii sau pe grupuri mici, constând în a solicita elevilor să prezinte ceea ce știu deja despre o temă dată și de a formula întrebări la care se așteaptă răspuns din lecție. Avantajul este de a împrieteni elevii prin comunicarea directă, predominând o stare de prietenie și de armonie. Profesorul anunță subiectul lecției și realizează un tabel cu următoarele coloane: ȘTIU Ce credem că știm? VREAU SĂ ȘTIU Ce vrem să știm? AM ÎNVĂȚAT Ce am învățat?

ȘTIU	VREAU SĂ ȘTIU	AM ÎNVĂȚAT

Exemplu: Această metodă a fost folosită în clasa a VII-a la subiectul *Regard sur la carte de la France*. Primele două coloane trebuie să fie completate la începutul activității, după explicațiile oferite de profesor, iar ultima trebuie completată pe parcursul lecției, în funcție de informațiile noi obținute. Elevii știu că Franța este situată în partea de vest a Europei, care sunt munții (Les Alpes, les Pyrénées, le Jura), apele (La Seine, la Garonne, la Loire), de monumente (La Tour Eiffel, le Louvre, l'Arc de Triomphe).

Elevii au dorit să știe ce munți mai sunt în Franța, ce fluvii o traversează, doreau să vadă imagini cu monumentele importante din Franța și să cunoască mai multe despre acestea.

În a treia coloană, „Am învățat”, elevii au transcris ce au învățat la ora respectivă. Învățarea limbilor străine presupune parcurgerea și însușirea a numeroase teme legate de gramatică, pronunție, vocabular, citire, scriere, care adesea pot deveni obositoare și monotone și pot înăbuși entuziasmul și spontaneitatea elevilor. Dacă, însă, aceste activități îmbracă forma unor jocuri sau activități creative, învățarea devine mai ușoară, mai plăcută și chiar mai eficientă. Metodele moderne implică interactivitatea, participarea directă a celor instruiți în procesul de predare-învățare. Una dintre metodele interactive

utile pentru învățarea unei limbi moderne este jocul. Probabil, cea mai creativă metodă rămâne a fi jocul de rol [5].

Jocul ca metodă didactică: Jocul la clasele mici, trebuie să fie predominant, deoarece aceștia reacționează altfel când știu că fac parte dintr-o poveste pe care o alcătuiesc împreună. Pe când la *clasele mari*, este mai greu de captat în asemenea activități; elevii participă cu interes, se simt liberi și trec peste bariera de clasă. Putem folosi jocul didactic pentru a începe o discuție. *Exemple:* „Ai fost ieri la cumpărături?” sau „Te-ai uitat ieri la televizor?” Este important ca această activitate să se desfășoare într-un ritm alert și să nu dureze mai mult de zece minute. Profesorul va corecta eventualele greșeli de gramatică sau de pronunție ale elevilor, dar nu va interveni pe parcursul desfășurării acestei activități.

O altă variantă a acestui joc didactic este *Cuvântul misterios*. Profesorul va scrie pe tablă un cuvânt legat de vocabularul predat la clasă într-o oră anterioară. Un elev va sta cu spatele la tablă și va adresa colegilor întrebări pentru a afla cuvântul. Întrebările trebuie să fie variate. Dacă elevul numește cuvântul de pe tablă, el va avea dreptul de a scrie alt cuvânt, care să fie descoperit de un alt coleg desemnat.

Jocurile de rol: prin intermediul acestui joc, elevii pot intra în pielea unor personaje care trebuie să găsească diverse căi pentru a soluționa în mod original situațiile-problemă cu care se confruntă.

De exemplu, ei trebuie să-și imagineze că sunt chelneri și au de servit clienții, adresând întrebările cuvenite.

Dezbaterea: elevii abordează teme controversate, aducând argumente solide în sprijinul părerilor personale.

De exemplu, *Pro* sau *Contre les visites en France pendant la pandémie?* Elevii au posibilitatea să-și expună opiniile, încurajați fiind să folosească limba franceză. **Cvintetul** este metoda rezumării și a sintezei și poate fi aplicată la orice etapă a lecției. Cvintetul cuprinde cinci versuri: 1 – un substantiv tematic; 2 – două adjective care descriu substantivul precedent; 3 – trei verbe la gerunziu care exprimă acțiuni referitoare la cuvântul tematic; 4 – un enunț din patru cuvinte, prin care se afirmă ceva esențial; 5 – un singur cuvânt, care sintetizează tema/ ideea [5].

De exemplu: La France 1. Souriante, verte 2. Parlant, offrant, visitant 3. Est pleine de belles choses 4. Monument

Proiectul individual sau de grup este o altă tehnică eficientă de predare-învățare a oricăror subiecte de gramatică, dar necesită un timp mai îndelungat pentru realizare (1-2 săptămâni sau chiar 1-2 luni). Această strategie necesită implicare maximă din partea elevilor, dar și algoritmizare concretă din partea profesorului. Studiind CECRL (Cadru European Comun de Referință pentru Limbi), devine clară imaginea de conținut a unui proiect, conform principiilor metacognitive: Pre-planificarea, Executarea, Controlul și Remedierea [2].

Specificul acestei metode este cercetarea, elevii fiind puși în situația de a căuta informația, de a găsi și alege materialul potrivit, precum și de a colabora cu partenerul, în cazul proiectului de grup. Fiecare etapă de realizare a proiectului trebuie coordonată cu profesorul de limbă străină, pentru a face lumină asupra anumitor neclarități și a înlătura carențele posibile. Produsul final este prezentat de către elevi și evaluat de către profesor în baza unei grile de evaluare elaborate în prealabil, conform cerințelor curriculare prevăzute de actele normative în vigoare [6].

De exemplu: Elevii au colaborat în grupuri a câte cinci pentru a ilustra și prezenta școala prin imagini, texte, poezii. Participanții la proiect au respectat întocmai algorit-

mul și au manifestat interes și cooperare, iar satisfacția exteriorizată la prezentarea produsului final a demonstrat încă o dată eficacitatea metodei respective.

Ciorchinele: este metoda care stimulează găsirea conexiunilor dintre idei și care presupune mai multe etape: alegerea temei ce urmează a fi cercetată, scrierea ideilor ce vin în minte legate de subiectul dat și se termină activitatea când timpul a expirat.

De exemplu: Propuneți câmpul lexical al cuvântului *școală*. Ideile sunt reorganizate într-un ciorchine.

Multimedia – Utilizarea internetului în ora de *limbă străină* constituie un avantaj în măsura în care contribuie la dezvoltarea competenței de exprimare orală a elevilor. Acesta vizează dezvoltarea abilităților lingvistice, crește gradul de implicare a elevilor, motivează atât lucrul individual, cât și în echipă, exploatează dimensiunea vizuală prin imagini, texte scrise. Multimedia în clasă nu are limite.

Recomandăm unele site-uri cu înregistrări dedicate învățării limbii franceze – TV5 Monde și RFI – Radio France International. TV5 World oferă mai multe piste de descoperire. Prin simpla navigare pe *Apprendre le français* și pe *Saveurs sans frontières*, intrăm într-o nouă dimensiune a învățării. La fel cu «7 jours sur la planète», elevii pot lucra folosind secvențe din jurnalul televizat săptămânal, având la dispoziție și exerciții de înțelegere, rezumatul și transcrierea secvenței. Site-ul RFI oferă, de asemenea, multe căi de învățare. Documentul audio poate fi descărcat, elevul având posibilitatea să-l reasculte la domiciliu. Posibilitatea de a lucra pe internet permite descoperirea lumii francofone lărgindu-și universul cunoașterii cu informații despre cultura țărilor francofone. *De exemplu:* Accesând site-ul *FrançaisFacile*, elevul își testează nivelul de cunoaștere a limbii franceze și învață gratuit cursul cu toate aspectele sale, gramatică, vocabular, pronunțare, înțelegere.

În concluzie, putem menționa că limba străină ne oferă nenumărate posibilități și este asociată cu toate sferele vieții. Ea contribuie la creșterea abilităților de comunicare și la eliminarea barierelor psihologice. Utilizarea *metodelor interactive* în cadrul orelor de limbă străină permite elevilor să dezvolte capacități cognitive. Avantajele lor sunt de a crea oportunități de folosire a vocabularului studiat prin discuții, dezbateri, lucru în grup sau individual. În timpul orelor de limbă străină, dacă elevii sunt motivați, ei se exprimă liber și aplică cunoștințele obținute în situații concrete. De aceea, fiecare profesor poate mînuși și aplica metodele interactive după bunul plac, dacă acestea conțin creativitate individuală, au un efect pozitiv asupra clasei de elevi și rezultatul final corespunde așteptărilor.

Bibliografie:

1. ANTONESEI, Liviu. *Introducere în pedagogie. Dimensiuni axiologice și transdisciplinare ale educației*. Iași, Editura Polirom, 2002. 216 p. ISBN 973-683-848-X
2. *Cadrul european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare* / tradus din limba franceză de Gheorghe Moldovanu, Chișinău, Tipografia central, 2003. 204 p. ISBN 9975-78-259-0
3. CERGHIT, Ioan. *Metode de învățământ*. Iași: Editura Polirom, 2006. 400 p. ISBN 978-973-46-1016-7
4. CUCUȘ, Constantin. *Pedagogie*. Iași: Editura Polirom, 2001. 536 p. ISBN 978-973-46-4041-6
5. DELION, Pavel. *Metodica educației muzicale*, Chișinău, Editura Hyperion, 1993. 190 p. ISBN 978-973-0-05179-7
6. GRĂU, Natalia. *Repere metodologice privind organizarea procesului educațional la limbile străine în anul de studii 2017-2018*, Anexa la Ordinul ME nr. 253 din 26. 04.2017.

7. JOIȚA, Elena. *Eficiența instruirii*. Didactica și Pedagogica, 1998. 298 p. ISBN 973-30-5945-5
8. NEACȘU, Ioan. *Metode și tehnici de învățare eficientă*, București, Editura Militară, 1990. 320 p. ISBN 978-973-46-09543
9. OPRESCU, M. *Metode tradiționale și moderne folosite în predarea limbii engleze*, Universitatea de Vest, Timișoara, 2008. 25 p.
10. PROGORSCHI, C., VASILACHI, C. *Didactique du français langue étrangère*, Chișinău, 2006.
11. ROMAN, D., *Linguistique et enseignement du français*. Cluj- Napoca, 1994. 339 p.
12. SILISTRARU, Nicolae, *Pedagogia învățământului superior*. Chișinău, 2014. 192 p. ISBN 978-9975-76-102-4
13. VIZENTAL, Adriana, *Metodica predării limbii engleze*, Editura Polirom, Iași, 2008. 336 p. ISBN 978-973-46-09543
14. www.tv5.org/TV5Site/enseigner-apprendre-francais/dossier-53-A_Tahiti.htm
15. www.tv5.org/TV5Site/7-jours

CZU 373.2.034:82

EDUCAREA CALITĂȚILOR MORALE LA PREȘCOLARII SUPERIORI PRIN POVEȘTI POPULARE

Dumitrița ARSENIU, studentă, *Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte, Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți*
Conducător științific: **Nina SACALIUC**, dr., conf. univ.

Abstract: *This article is based on the education of moral qualities in high school preschoolers through folk tales. Humanism is a moral norm for people. Stories are a source of wisdom and beauty, they are some of the most beautiful adventures we can live.*

Keywords: *moral norm, education of moral qualities, preschool, folk tales, humanism, qualities, skills, educational values.*

În condițiile contemporane ale societății democratice, cresc rolurile relațiilor sociale și ale responsabilității individului față de el însuși, față de cei din jur, față de natură și față de societate, apărând noi probleme de etică și de comportament al individului și al membrilor societății. În acest context, se pune și importanța educării calităților morale, strâns legate de dezvoltarea democrației, de drepturile omului.

Umanismul prezintă o normă morală a oamenilor. Educarea calităților umane începe din copilărie, din primele contacte ale copilului cu oamenii – adulții, semenii. În activitățile comune și în comunicare, dacă ele sunt construite corect, apar retrăiri comune, emoționale, apare posibilitatea îmbogățirii sentimentelor altora.

Problema educării calităților morale este studiată profund de pe diferite poziții. Educarea calităților morale nu înseamnă doar o simplă adaptare la un anumit sistem de norme și cerințe sociale. Educarea calităților morale presupune ca copiii să posede un potențial și o largă disponibilitate afectiv-volitivă. Necesitatea de a educa calitățile morale de la vârsta timpurie este justificată și de faptul că la această vârstă se formează cu cea mai mare ușurință automatismele ce stau la baza deprinderilor de comportare. Printr-o muncă educativă continuă, aceste componente ale activității copilului se transformă treptat în trăsături relativ stabile ale personalității sale.

E știut faptul, că succesul în educație depinde de poziția inițială, cu care noi îl privim pe copil, de asemenea, de principiul de „a educa o personalitate fericită”, care trebuie neapărat respectată.

Ce calități morale trebuie să posedे copilul pentru a se simți fericit? Se poate oare ca prin intermediul influențelor pedagogice de format o personalitate fericită?

Pot fi evidențiate multe calități, care reprezintă copilul fericit. Copilul fericit este sigur de sine, deschis, comunică cu oamenii adulți și cu semenii săi, totul percepe cu bucurie. Un așa copil poate fi educat numai în cazul, dacă și părinții, și educatorii vor avea respect față de el și îl vor învăța să-și cultive sentimentul propriei demnități și iscusința de a trăi printre oameni.

Indicele educației morale a unei persoane reprezintă caracterul atitudinii sale față de alte persoane, față de natură, față de sine însuși. Din punct de vedere al umanismului, această atitudine se exprimă prin compasiunea, bunătatea copiilor față de oamenii ce-i înconjoară și natură. La copii se formează umanismul ca o calitate morală.

E necesar de subliniat faptul că educarea sentimentelor și relațiilor umane prezintă un proces complicat și contradictoriu. Priceperea de a se bucura împreună, de a manifesta milă, de a compătimi, de a face bine la vârsta timpurie abia se înfiripă, iar preșcolarul este predispus față de aceste relații.

În acest context, încadrăm poveștile care trezesc spiritul activ al copilului, întrucât ele îl orientează spre trăirea efectivă a stărilor sufletești ale personajelor: el încearcă, împreună cu eroul basmului, toate dramele și bucuriile acestuia. Însăși structura poveștilor: compoziția, delimitarea clară a binelui de rău, chipurile fantastice cu un fon moral puternic evidențiat, limba expresivă, dinamică a evenimentelor, legătura dintre cauză și efect de un tip anume, accesibil înțelegerii preșcolarului, rezultatele diverselor fapte ce-i sunt caracteristice eroului dat, repetițiile – toate acestea fac ca ele să fie specia literară cea mai gustată de copii [2, p. 57].

Este necesar să fie create astfel de situații de joc care i-ar apropia sufletește pe copiii de personajele interpretate, le-ar asigura un contact intim cu ele. În acest caz, emoțiile și sentimentele apărute în timpul audierii se vor manifesta din plin, căpătând nivelul de dezvoltare prestabil de procesul pedagogic, susține psihologul A.V. Zaporojet [5, p. 39].

Pe măsură ce se derulează subiectul, participarea afectivă a copiilor la trăirile eroilor literari se intensifică. Ei înțeleg mai profund conținutul basmului, ceea ce favorizează apariția capacității de apreciere afectivă a evenimentelor.

Povestea a fost și va rămâne mereu un izvor nesecat de emoții și sentimente pe care copilul le trăiește, necesare pentru a se descurca în situații reale. Dezvăluindu-le copiilor lumea adulților și a semenilor (particularitățile, trebuințele, stările emoționale și relațiile lor reciproce) în activitatea practică, educatorul le formează implicit preșcolarilor o viziune morală asupra lumii, foarte importantă din punct de vedere social. Ea își găsește expresie în capacitatea preșcolarilor de a-și concentra atenția asupra trăirilor afective ale oamenilor din jur (în primul rând ale semenilor săi) pentru a distinge în acțiunile lor fapta morală semnificativă și a o explica din perspectiva normelor și regulilor de conviețuire socială; de a fi receptiv la trăirile oamenilor și de a compara sub raport moral diversele manifestări comportamentale, evidențiindu-le și preferându-le anume pe acele cu adevărat valoroase în sens social moral (din punctul de vedere al gradului de corespundere a lor cu idealul de omenie, bunătate, sensibilitate sufletească), adică în capacitatea copilului de a se orienta în plan social.

Poveștile copiilor au o deosebită importanță informativă, cognitivă, educativă. Ele contribuie la formarea unor astfel de calități pozitive ca: dragostea de Patrie, de oamenii muncii, de dreptate, dezaprobarea leneviei, minciunii, friicii etc.

Genurile și speciile textelor pentru copii au luat naștere și s-au format în diferite condiții și perioade istorice, în strânsă legătură cu munca, triaul, pedagogia practică a poporului.

Diversitatea, specificul poveștilor populare au fost determinate de bogăția și varietatea naturii, de îndeletnicirile oamenilor muncii. Firește, în mediul copiilor ele au suferit modificări în conținut și formă.

Poveștile populare pentru copii sunt foarte variate. Diversele genuri și specii ale acestui domeniu al creației populare se deosebesc mult între ele în privința provenienței, conținutului, funcției, modului de interpretare, specificului artistic. Unele povești sunt folosite cu scopul de a-i amuza, a-i înveseli.

Copilăria constituie perioada cea mai furtunoasă de formare a normelor morale ale personalității, de dezvoltare a sferei emoționale. De aceea, este foarte important ca posibilitățile educative ale acestei vârste să fie folosite din plin pentru trezirea și consolidarea la copii a sentimentelor de dragoste și stimă față de oameni, a delicateții și atenției, în lipsa cărora omul nu poate să existe [2, p. 42].

Poveștile nuvelistice formează o grupă aparte în cadrul prozei folclorice. În cea mai mare parte, ele educă la copii sentimentele umane, cum ar fi: bunătatea, toleranța (adică mila, jalea, răbdarea, etc.), compasiunea, sentimentul dreptății. Aceste povești sunt construite pe contrast. Procedul permite să fie reliefate calitățile bune, istețimea eroului pozitiv. Povestea „Fata babei și fata moșneagului” scoate în evidență calitățile umane ale fetei moșneagului, așa cum ar fi: bunătatea, compasiunea, hărnicia, generozitatea, cumsecădenia, frumusețea sufletească și condamnă zgârcenia, lăcomia, urâtenia, lenevia ale fetei babei.

În povestea nuvelistică, efectul emoțional și estetic revine în mare parte acțiunii încordate. Un rol mare îl joacă antiteza, care contribuie la zugrăvirea eroilor atrași în conflicte acute. Povestea nuvelistică are un conținut realizat, ea reflectă în parte viața privată și are mai mult formă de narațiune dramatică. Chipul eroului ideal, purtătorul celor mai nobile (luminoase) calități umane a evoluat în planul concretizării realiste, a adevărului vieții [1, p. 97].

Pornind de la ideile teoretice și practice de cercetare în literatura de specialitate cu referire la educarea calităților morale la preșcolarii superiori prin poveștile populare, am inițiat experimentul de constatare.

Scopul: determinarea stării procesului educațional orientat la educarea calităților morale la preșcolarii.

Obiectivele experimentului de constatare:

- Determinarea nivelului cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor la preșcolarii grupei mari ce țin de calitățile morale;
- Examinarea posibilităților educării calităților morale prin poveștile populare.

La etapa experimentului de constatare pentru a determina nivelul educării calităților morale, am discutat cu preșcolarii conform următoarelor întrebări:

1. Ce înțelegi prin cuvântul *bun*?
2. Tu ești *bun*? Cum îți manifesti această calitate?
3. Ce înseamnă a *compătimi*?

4. Lămurește cum îți manifesti această calitate?
5. Ce înțelegi prin cuvântul *respect*?
6. Cum îți manifesti *stima* față de persoanele adulte?
7. Cum judeci despre un copil care nu dispune de aceste calități?

În baza discuției organizate, am înregistrat diverse răspunsuri la întrebările chestionarului. Răspunzând la întrebarea „Ce înțelegi prin cuvântul „bun”?”, o parte din copii au răspuns în felul următor: *a fi binevoitor cu cei din jur; a te juca cu prietenii; a-i servi cu dulciuri; a le da jucăriile preferate, a ceda.*

Din răspunsurile preșcolarilor la a doua întrebare, am constatat că din cei 20 de copii interogați numai 8 au spus că nu sunt buni, deoarece se întâmplă să-i obijduiască pe prieteni; s-o obijduiască pe mama; nu ascultă de educatoare; face gălăgie la activitate.

Ceilalți copii au indicat un șir de fapte, demonstrând manifestarea bunătații: *o iubesc pe mama și mă strădui să n-o obijduiesc; servesc colegii din grupă cu tot ce am mai bun; mă împart cu jucăriile preferate; o ajut pe bunica în gospodărie; cedez un lucru pentru a face bine altuia.*

La întrebarea „Ce înseamnă a compătimi?”, copiii au întâmpinat dificultăți. De aceea, am intervenit, explicându-le: compasiunea se manifestă la copii și adulți și este strâns legată de educarea bunătații, a grijii față de cei care au nevoie de ajutor, apărarea celor slabi. Compasiunea este capacitatea de a trăi anumite emoții; compasiunea înseamnă a-i jeli pe cei care au o durere, nenorocire.

Explicându-le acest cuvânt, preșcolarii au putut să răspundă la a patra întrebare, indicând cum își manifestă această calitate: *o compătinesc pe bunica când este bolnavă; o jelesc pe mama când este obosită; mă strădui să o liniștesc pe prietena mea când cade și plânge; mă doare și pe mine dacă un copil micuț a căzut și plânge.*

Răspunzând la întrebarea „Ce înțelegi prin cuvintele „stimă”, „respect”?”, o bună parte din copii au menționat următoarele: *a ceda locul, a te saluta, a nu-i încurca, a vorbi în liniște, a-i servi cu ceva, a nu face gălăgie, a te comporta frumos; a nu încurca celui ce vorbește.*

La întrebarea „Care persoane trebuie respectate?”, am primit următoarele răspunsuri: „Persoanele ce sunt mai în vârstă trebuie respectate” (7 copii); „Persoanele care ne învață numai bine, ne vor bine, așa cum sunt părinții noștri, buneii, educatoarea” (6 copii); „Oamenii bătrâni, care nu pot să se urce în transport, nu pot munci ca cei tineri” (5 copii). La această întrebare, toți copiii au spus cu fermitate că își respectă părinții, bunicii, educatoarea, colegii.

Răspunzând la întrebarea „Cum îți manifesti stima față de persoanele adulte?”, o bună parte din copii au menționat următoarele: „Le cedez locul” (5 copii); „Mă salut primul” (1 copil);

„Fac totul ce mi se încredințează” (7 copii); „Le vin în ajutor”; „Mă adresez frumos”; „Nu fac gălăgie, nu încalc disciplina”.

La întrebarea „Cum judeci despre un copil care nu dispune de aceste calități?”, unii copii au menționat faptul că acel copil care nu-i stimează pe adulți nu este politicos, nu poate fi un coleg adevărat, de prieten nici vorbă; copilul care nu este bun, el nu se împarte nici cu jucăriile, nici cu dulciurile. Un copil care nu-i compătinește pe oamenii ce au căzut în primejdie, s-au îmbolnăvit, înseamnă că ei nu retrăiesc, sunt nemiloși.

Din răspunsurile la întrebarea „Care sunt cuvintele „fermecate”?” am determinat că nu toți copiii cunosc cuvintele de politețe. Astfel, unii au numit așa cuvinte: „Mulțumesc”, „Te rog”, „Poftim”, „Scuzați”.

Analizând răspunsurile la întrebările propuse, am determinat că copiii înțeleg ce sunt acestea *bunătate, stimă, respect*, însă nu în toate cazurile se descurcă.

Poveștile copiilor au o deosebită importanță informativă, cognitivă, educativă. Ele contribuie la formarea unor astfel de calități pozitive ca: dragostea de Patrie, față de oamenii muncii, de dreptate, dezaprobarea leneviei, minciunii, fricii etc.

Genurile și speciile poveștilor pentru copii au luat naștere și s-au format în diferite condiții și perioade istorice, în strânsă legătură cu munca, traiul, pedagogia practică a poporului.

În continuare, le-am citit două povești: „Fata babei și fata moșneagului”, „Capra cu trei iezi”, apoi am discutat pe marginea lor. Se adresează copiilor întrebări:

1. Ce părere aveți despre fata moșneagului?
2. Ce păreri aveți despre fata babei?
3. Care faptă a fetei moșneagului este demnă de urmat?
4. Cum ați proceda în locul fetei babei?

În rezultatul răspunsurilor la întrebările înaintate, am observat că unii copii analizează obiectiv atât faptele pozitive, cât și cele negative. De exemplu, fata moșneagului este bună la suflet, miloasă, darnică, harnică, grijulie. Fata babei este rea, zgârcită, lenoasă, țăfnoasă.

De un real folos le-a fost preșcolarii discuția pe marginea poveștii „Capra cu trei iezi”. Această poveste le-a trezit copiii emoții de bucurie, de satisfacție, de atitudine grijulie a mamei capre față de ieduți. De asemenea, emoții negative față de lup, care în lipsa caprei a venit și a mâncat cei doi iezi.

Analizând povestea „Capra cu trei iezi”, am constatat că copiii au o atitudine pozitivă față de capră, ca mamă grijulie, bună la suflet, harnică, iubitoare. Unii copii au întâmpinat dificultăți la caracteristica iezilor. Ei considerau că toți iezii sunt buni, cumiți, veseli. Cel mic era fricos și de aceea s-a ascuns ca să nu-l găsească lupul.

Din discuția cu copiii pe marginea acestei povești, am observat că unii din ei sunt capabili să înțeleagă și să aprecieze corect dragostea și grija mamei capre față de copiii săi. Meditând asupra acestei povești, copiii au ajuns la un numitor comun: trebuie de iubit și de stimat părinții, îndeosebi atunci când ei au multe griji. În cazul mamei capre, când ea avea grijă ca iezii să fie sătui, să nu-i mănânce lupul. Ea s-a străduit să le aducă de mâncare iezilor, fiindcă îi iubea nespuse de mult. În aceasta și constă dragostea, grija pentru copii. Astfel poveștile discutate cu preșcolarii le-au trezit interesul față de anumite evenimente, fapte. Poveștile îi făcea pe copii să retrăiască, să pătrundă profund în sensul faptelor și înțelepciunii populare, să înțeleagă mai bine diferite reguli de stimă și respect.

Rezultatele obținute demonstrează că nivelul de educare a calităților umane a copiilor nu prezintă mari diferențe. Astfel, putem confirma faptul, că pentru ca la preșcolarii superiori să se educe calitățile umane, o importanță deosebită are exercitarea conștiinței a acțiunilor și faptelor care formează deprinderile de conduită morală. Baza acestora prezintă încadrarea copiilor în diverse tipuri de activități, însă e neapărat nevoie ca preșcolarii să dispună de cunoștințe suficiente despre acțiunile și faptele adulților, despre relațiile lor reciproce. Preșcolarii trebuie nu numai să dispună de un arsenal de cunoștințe ce țin de calitățile umane, dar și să acumuleze o experiență practică de manifestare a lor. Poveștile, snoavele sunt un izvor nesecat de cunoștințe, de afectivitate și un prilej de a contribui la educarea calităților morale la copiii preșcolari.

La baza dezvoltării calităților morale stau chipurile artistice, prin intermediul cărora sunt redată cele mai tipice calități umane, dar mijloacele de prezentare a acestor chipuri sunt specifice – ele sunt redată prin intermediul cuvântului artistic.

În rezultatul experimentului de constatare, am ajuns la concluzia că este deosebit de important să se creeze condiții pedagogice orientate la realizarea programului respectiv, unde fiecare copil, acționând reciproc cu persoanele ce-l înconjoară, se va prezenta ca subiect al retrăirilor umane.

O atenție deosebită trebuie să se acorde educării calităților morale și a reprezentărilor despre bunătate, dreptate, despre bine și rău, priceperile și deprinderile de a-și aprecia just faptele morale. O primă problemă care se cere soluționată de pe această poziție este cea referitoare la aspectele de organizare și desfășurare a procesului educațional. Astfel, poveștile populare cu tematică specială vor constitui subiecte interesante și de folos pentru preșcolarii superiori.

Rezultatele eforturilor educatorului sunt determinate, în mare măsură, de cunoștințele și capacitățile lor, de înțelegerea rolului pe care îl are povestea pentru educarea calităților umane, precum și de iscusința de a le trezi interesul copiilor față de povești orientându-le corect.

Poveștile populare ne-au călăuzit spre frumusețea morală, fiind cea mai înaltă formă de frumusețe în această lume, fiindcă aduce o satisfacție deosebită. Inițierea copiilor în fapte și acțiuni cu subiecte morale creează condiții favorabile pentru educarea calităților morale.

Bibliografie:

1. BOTEZATU, Gr. *Crestomație de folclor moldovenesc: pentru studenții inst. de învățământ superior*. Chișinău: Lumina, 1989. 416 p. ISBN 5-372-00401-0
2. CEMORTAN-SECARĂ, S. *Dezvoltarea verbal artistică a preșcolarilor*. Chișinău: Știința, 1992. 124 p. ISBN 5-376-01479-7
3. DRAGOMIR, C. *Piatra fermecată*. Chișinău: Litera, 1999. 127 p. ISBN 9975-74-200-9
4. SACALIUC, N., COJOCARU, V. *Fundamente pentru o știință a educației copiilor de vârstă preșcolară*. Chișinău: Cartea Moldovei, 2012. 332 p. ISBN 9975-60-185-5
5. ZAPOROJEȚ, A. et al. *Dezvoltarea afectivă a preșcolarului*. Chișinău: Lumina, 1989. 202 p.

CZU 373.3.02:004.056

SIGURANȚA ONLINE A ELEVILOR DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ

Anghelina MELINCIUC, studentă, *Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte, Universitatea de Stat „Alecru Russo” din Bălți*
Conducător științific: **Aurelia BEȚIVU**, dr., lect. univ.

Abstract: *This article is dedicated to the online safety of young school children. An informational aspect that has become the most discussed, lately, in educational institutions. In the context of the digitalization of education, the issue of online safety is and will be the focus of teachers, because it is very important to be aware of the opportunities, but also the risks when it comes to the online environment. Young school children are very vulnerable. Any unpleasant situation they encounter in the online environment negatively influences their emotional state and psychological comfort, so teachers in partnership with parents must develop in children from an early age responsible behavior online.*

Keywords: *online safety, online security, digital competence, online risks, emotional well-being.*

În prezent, tema siguranței online reflectă un nivel sporit de vulnerabilitate a copiilor în mediul virtual, deși au fost realizate multe acțiuni în domeniul educațional referitor la acest subiect. Contextul pandemiei a determinat copiii să fie mai mult timp co-

nectați online, de aceea este foarte important să conștientizăm care sunt oportunitățile, dar și riscurile atunci când este vorba de siguranța online a elevilor, căci trăim într-o lume în care noile tehnologii se dezvoltă mai rapid decât evoluează înregistrarea impactului acestora asupra utilizatorilor săi.

Bunăstarea psihoemoțională a copiilor depinde în mare măsură de schimbările care au loc în societate. Putem afirma, cu siguranță, că oamenii, pentru a putea să învețe și să aibă rezultate prin învățare, trebuie să aibă o stare de bine, să fie mulțumiți, fericiți și să se simtă confortabil. Nimeni dintre noi nu poate să învețe bine sau să lucreze eficient dacă spiritul anxietății, depresiei, conflictelor ne însoțește în dezvoltarea noastră.

Siguranța în instituția de învățământ necesită crearea unui mediu în care copilul se simte în siguranță atât fizic, cât și emoțional, social. În contextul digitalizării relațiilor sociale, angajamentele instituțiilor de învățământ de a crea un mediu sigur ar trebui să vizeze și mediul online, nu doar mediul offline.

Conceptul de siguranță în mediul online presupune familiarizarea elevilor cu oportunitățile online, formarea competenței de a recunoaște riscurile și de a identifica modalitățile prin care le pot face față, utilizând internetul în mod cât mai sigur și responsabil.

Convenția Națiunilor Unite asupra Drepturilor Copilului și în special Documentele ale WSIS (World Summit on The Information Society) recunosc nevoile copiilor și tinerilor și, în primul rând, nevoia lor de protecție în spațiul virtual [5].

La nivel global, în perioada pandemică au fost înregistrate mai multe inițiative în domeniul siguranței online. Pentru a face față schimbărilor din societate și pentru a cultiva comportamente online sigure și responsabile la copii, pentru a crește nivelul de rezistență a acestora la violența online, la nivelul european, este promovată o abordare comprehensivă a siguranței online în școală, prin implicarea tuturor actorilor din sistemul educațional. Abordarea comprehensivă a siguranței online vizează „depășirea responsabilităților de educație și integrarea siguranței online în toate aspectele activității școlare, în toate politicile, procedurile și procesele din instituția de învățământ” [1, p. 12]. Rolul școlii, în acest sens, este unul crucial și constă în abilitarea copiilor pentru a diminua utilizarea negativă a Internetului și a dispozitivelor digitale. Conform acestei abordări atât cadrele didactice, cât și ceilalți angajați ai instituției de învățământ pot recunoaște, răspunde și ajuta copilul în situații de risc care vizează siguranța online.

La nivel național, conform Planului-cadru pentru învățământul primar, gimnazial și liceal pentru anul de studii 2021-2022, este susținută ideea necesității de a promova siguranța online în procesul educațional. În scopul informării și sensibilizării privind riscurile online, consolidării culturii digitale și sporirii nivelului de conștientizare privind amenințările spațiului virtual, precum și pentru modalitățile de protecție pe Internet, „în instituțiile de învățământ, vor fi organizate activități pentru elevi, cadre didactice, părinți cu referire la siguranța copiilor, precum desfășurarea lunarului Securității cibernetice (în luna octombrie) și marcarea Zilei Internaționale a Siguranței pe Internet (în luna februarie)” [9, p. 14]. Se recomandă ca administrația instituțiilor de învățământ să implice toți angajații, elevii și părinții în activități de prevenire a tuturor formelor de violență față de copil.

Clubul de dezbateri educaționale PAIDEIA vine în sprijinul instituțiilor de învățământ, abordând unele aspecte ale siguranței online. În virtutea noilor realități conturate, apare necesitatea de a forma și dezvolta competențele digitale, de a contribui la educarea generației responsabile în mediul online [4, p. 4].

Ministerul Educației, Culturii și Cercetării a întreprins mai multe acțiuni ce promovează practicile de utilizare sigură și responsabilă a Internetului de către copii. Im-

portanța formării atitudinilor și deprinderilor de comportament responsabil în mediul virtual a fost susținută de Reperete Metodologice privind securitatea și siguranța online a elevilor în procesul educațional la distanță pentru instituțiile de învățământ primar, gimnazial și liceal în anul de studii 2020-2021. Reperete metodologice întrunesc un set de măsuri necesare pentru prevenirea situațiilor neplăcute în mediul online și instrumente de intervenție în cazurile de violență online, în funcție de gravitatea acestora. Cele mai evidente acțiuni întreprinse au fost:

1. Actualizarea cu includerea în Planul anual de activitate al instituției de învățământ compartimentului special cu titlul „Asigurarea protecției vieții și sănătății copiilor”;
2. Programarea și desfășurarea activităților extracurriculare, cum ar fi: „Lunarul securității cibernetice”, „Ziua Internațională a Siguranței pe Internet”;
3. Formarea deprinderilor de comportament responsabil online în cadrul următoarelor discipline: „Educația tehnologică, modulul Educația digitală”; „Dezvoltare personală, modulul Securitatea personală”; „Disciplina opțională Educația pentru Media”.
4. Cel puțin odată pe lună dirigințele este obligat să realizeze o activitate despre siguranța online cu elevii, în cazul în care nu predă disciplina Dezvoltare personală;
5. Realizarea ședințelor cu părinți cu tema „Securitatea și Siguranța online a elevilor”;
6. Punerea, la dispoziția copiilor, a informațiilor și a instrumentelor „pentru a raporta cazurile de violență online din partea semenilor și din partea adulților”. [8, pp.2-4] Conform ITU (Uniunea Internațională pentru Telecomunicații) [apud 2, p.2], siguranța online cuprinde următoarele elemente-cheie:

1. Comportamentele de risc ale copiilor pe internet;
2. Amenințările online (riscurile) și cazurile de abuz în mediul online;
3. Răspunsul copiilor la aceste situații;
4. Măsurile de prevenire a riscurilor online.

Termenul de siguranța online deseori e asociat cu securitatea online sau securitatea informațională, însă putem afirma că acestea sunt două concepte diferite, deși au unele elemente comune. Securitatea online reprezintă „un set de măsuri întreprinse pentru a asigura protecția datelor, informațiilor și dispozitivelor unei persoane” pe când siguranța online este „un set de măsuri întreprinse pentru a proteja o persoană de conținut dăunător online și activități riscante” [2, p. 3]. Astfel, protecția datelor, informațiilor, dispozitivelor unei persoane este scopul principal al securității online, dar siguranța online tinde spre protecția integrității fizice, emoționale, sexuale ale unei persoane în mediul online. Siguranța online, la fel ca și securitatea online, tinde spre rezolvarea unor probleme specifice, cum ar fi hărțuirea online, schimbul de fotografii sau mesaje cu caracter sexual, șantajul sexual, ademenirea copilului în scopuri sexuale, accesare de conținut nepotrivit vârstei prin educarea abilităților sociale, emoționale, de comunicare în mediul online. Însă aceste probleme sunt mult mai complicate și necesită o analiză mult mai profundă.

Siguranța pe Internet implică educarea și protecția copiilor în ceea ce privește relaționarea cu alte persoane în mediul online. Este rezultatul măsurilor întreprinse pentru protejarea bunăstării acestora în mediul virtual de riscurile ce îi pot afecta integritatea fizică, emoțională sau sexuală. În condițiile actuale, elevii au acces la o multitudine de informații, însă este esențial ca ei să poată determina care dintre acestea sunt adecvate contextului de învățare.

În opinia copiilor, siguranța pe Internet, presupune: „apărarea de persoane necunoscute”, „protecția” atunci când navighează pe Internet, asigurarea securității, inclusiv

excluderea situațiilor de spargere a parolei de pe site-urile de socializare [3, p. 21]. Noțiunea de siguranță pe Internet este înțeleasă multiaspectual de către copii și presupune că ei trebuie să cunoască regulile de comportare în mediul online, metodele și tehnicile prin care se pot apăra de persoane necunoscute, acțiunile ce trebuie să le întreprindă dacă se confruntă cu unele riscuri online, inclusiv instituțiile la care se pot adresa, posibilitățile de evitare a site-urilor cu informații pornografice etc.

Un rol important în promovarea siguranței online joacă formarea competenței digitale, care a devenit indispensabilă în ultimul timp. Cadrul european prevede „cinci domenii ale competenței digitale pentru cetățeni” [1, p. 10]:

1. Educația în domeniul informației și datelor;
2. Comunicare și colaborare;
3. Creare de conținut digital;
4. Siguranță;
5. Soluționare de probleme.

Astfel, putem observa că unul din domeniile competenței digitale ține de siguranța online, care presupune atât protejarea dispozitivelor, datelor personale, cât și protejarea sănătății și bunăstării a individului. În opinia noastră, acest aspect al competenței digitale este cel mai important, care stă la baza integrării eficiente în mediul online, deoarece procesarea informației, comunicarea, crearea conținutului, soluționarea de probleme, în mare măsură, depind de siguranța mediului online.

Elevii de vârsta școlară mică sunt foarte vulnerabili. Orice situație neplăcută pe care o întâlnesc în mediul online influențează negativ starea lor emoțională și confortul psihologic. Considerăm că atât instituția de învățământ, cât și părinți au rolul de a ghida copiii în confruntarea cu provocările Internetului și riscurile la care sunt supuși fiind utilizatori ai portalurilor informaționale, rețelelor de socializare și chat-urilor, resurselor cu jocuri online, filme sau secvențe video.

Riscurile în mediul online încep de la prima întâlnire a copilului cu computerul sau telefonul mobil. Copilul poate accesa ușor un conținut dăunător, căutând un filmuleț sau o informație. Comunicând în chat sau pe rețele de socializare cu alți utilizatori online, copilul poate face cunoștință cu persoane răuvoitoare, hărțuitori sau abuzatori.

Riscurile la care se expun copiii în mediul online sunt multiple:

1. Expunerea la conținut ilegal și/sau dăunător;
2. Hărțuire online (sau „cyberbullying”);
3. Înstrăinarea sau furtul datelor cu caracter personal;
4. Trimiterea sau primirea de secvențe video, imagini sau mesaje cu caracter sexual (sau „sexting”);
5. Grooming (ademenirea în scopul săvârșirii actelor sexuale);
6. Identitatea, reputația online și securitatea pe internet;
7. Utilizarea excesivă a calculatorului sau dependența de jocuri și Internet etc.

Părinții și cadrele didactice trebuie să studieze aceste riscuri, pentru a afla la timp când copiii/ elevii lor trec prin astfel de experiențe online. Copiii ai căror părinți sau educatori pun în discuție în mod regulat siguranța pe Internet, tind să aibă un comportament mai responsabil când folosesc rețelele sociale, transmit mesaje, colectează informații sau postează pe blogul personal.

Cunoașterea riscurilor din mediul online constituie cel mai important pas în evitarea și contracararea lor.

În prezent nu există o clasificare general acceptată a riscurilor întâlnite în mediul virtual. După domeniul în care se manifestă, unele riscuri țin de agresivitate, altele de sexualitate, altele de sfera comercială. În funcție de rolul deținut în interacțiunea cu riscul, sunt identificate: [7, p. 67.]

1. riscurile de conținut;
2. riscurile de contact;
3. riscurile de conduită.

În primul caz, se vorbește despre a primi și a consuma un anumit conținut dăunător, în al doilea caz, există o anumită implicare într-o activitate inițiată de un adult, iar în ultimul caz, se referă la situațiile între semenii, copilul adoptă fie poziția victimei, fie cea a agresorului.

Orice instituție de învățământ are rolul de a preveni și proteja discipolii săi de orice tip de violență. O problemă actuală a școlilor este de a exclude hărțuirea sau bullying-ul, care reprezintă o formă gravă a violenței și are consecințe negative asupra copiilor pe termen scurt și lung. Odată cu utilizarea tot mai largă a tehnologiilor informaționale de comunicare de către elevi, fenomenul hărțuirii între copii are loc și în mediul online.

Conform Ghidului pentru protecția copiilor în mediul online: „utilizarea tehnologiilor de către copii de vârstă școlară mică trebuie să fie supravegheată îndeaproape în orice moment de către un părinte sau adult” [6, p. 23]. Părinții trebuie să fie la fel de conștienți și responsabili de activitatea online a copiilor precum sunt de activitatea lor din viața reală. Cea mai bună soluție în prevenirea riscurilor online este explicarea pericolurilor la care copiii se expun dezvăluindu-și identitatea pe internet persoanelor necunoscute. Aceasta îi revine atât părinților, cât și școlii, pe înțelesul fiecărei categorii de vârstă, de către fiecare învățător. Un copil informat va fi în siguranță.

Elevii trebuie învățați că în mediul virtual se întâmplă unele situații care pot provoca durere și suferință, anumite crime online care trebuie discutate pentru a putea fi evitate și pedepsite. Încă din clasele primare trebuie început procesul de formare a unei generații deștepțe și sigure online. Fluxul de informații din Internet trebuie să vină paralel cu metodele sigure de explorare a lui. Educarea copiilor despre modul de utilizare sigură și responsabilă a tehnologiilor este una din componentele siguranței online. Ei trebuie învățați cum să acceseze site-uri, portaluri interesante sau distractive, urmând reguli simple, prezentate și explicate de către cadrele didactice. Informarea elevilor trebuie să cuprindă sfaturi privind reacția pe care ar trebui să o aibă la situațiile neplăcute ce pot apărea. Cadrele didactice trebuie să explice elevilor că în spațiul virtual există situații care reprezintă un abuz, să exemplifice aceste situații. De asemenea, elevii trebuie informați despre serviciile alternative de raportare și consiliere online în situații de abuz online.

Modul de informare al copiilor despre riscurile online, la fel, este important. Copiilor le plac metode interactive, discuții asupra unor cazuri reale pentru înțelegerea riscurilor, identificarea în comun a soluțiilor. Prin analiza unor studii de caz, a unor experiențe particulare, filmele didactice, informația se asimilează mai bine. De asemenea, un rol important în formarea comportamentelor sigure online la elevii de vârstă școlară mică îl are informarea corespunzătoare a părinților.

Internetul reprezintă un pericol serios la adresa celor mici, luând în considerație labilitatea mental-emoțională a copiilor, lipsa discernământului și a experienței de viață specifice vârstei. Ei nu conștientizează amenințările online, de aceea atât cadrele didactice cât și părinții ar trebui să le explice copiilor că nu tot ce văd sau află în spațiul vir-

tual este adevărat. Informațiile pe care oamenii le afișează despre ei, nu întotdeauna sunt veridice și de încredere, iar indivizii rău-voitori pot utiliza un ansamblu larg de metode prin care pot păcăli sau chiar pune în situații dificile în lumea reală.

Aspectele siguranței online trebuie abordate eficient în cadrul procesului instructiv-educativ, astfel vom putea proteja bunăstarea copiilor în mediul virtual de riscurile ce îi pot afecta integritatea fizică, emoțională sau sexuală.

Bibliografie:

1. BOTEZATU, Elena, *Siguranța online a copiilor în școală. Politici și practici în domeniul educațional*. 2020. [on-line]. 39 p. [citât 17.03.2022]. Disponibil: http://lastrada.md/pic/uploaded/Siguran%C8%9Ba%20online%20a%20copiilor%20C3%AEn%20C8%99coal%C4%83_dec.%202020.pdf
2. BOTEZATU, Elena, *Siguranța online a elevilor în procesul educațional la distanță: sinteza de politici*. 2020. [on-line]. 15 p. [citât 17.03.2022]. Disponibil: http://www.soros.md/files/publications/documents/Siguran%C8%9Aa%20online_Policy%20Brief.pdf
3. CHEIANU-ANDREI, Diana. *Siguranța copiilor pe internet: sumar al studiului*. Chișinău. 2017. [on-line]. 28 p. [citât 17.03.2022]. Disponibil: http://lastrada.md/files/resources/3/sumar_executiv_final.pdf
4. Clubul PAIDEIA altfel: provocări și soluții pentru învățarea online / Centrul Educațional "Pro Didactica", coordonator de proiect: Vitalie Scurtu. Chișinău: Centrul Educațional "Pro Didactica", 2021. 90 p. ISBN 978-9975-909-62-4
5. *Convention on the Rights of the Child*. [on-line] [citât 24.03.2022]. Disponibil: <https://www.unicef.org/child-rights-convention>
6. *Ghid pentru protecția copiilor în mediul online*. [on-line]. 78 p. [citât 17.03.2022]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/itu_cop_-_ghid_copii_-_republica_moldova.pdf
7. IFTODE, Oana, MANU, Manuela. *Internetul și mediile de socializare virtuale în viața liceenilor*. București, 2006, capitolul 6, [on-line]. pp. 67-80. [citât 17.03.2022]. Disponibil: http://www.ise.ro/wp-content/uploads/2018/02/Internetul-si-mediile-de-socializare-virtuale-in-viata-liceenilor_Raport-final.pdf
8. Ordin. Cu privire la aprobarea Reperelor metodologice privind securitatea și siguranța online a elevilor în procesul educațional la distanță pentru instituțiile de învățământ primar, gimnazial și liceal în anul de studii 2020-2021: nr. 1069 din 06. 10. 2020. In: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, 2020. [on-line]. 15 p. [citât 23.03.2022]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/img20201007_13332167.pdf
9. Planul-cadru pentru învățământul primar, gimnazial și liceal în anul de studii 2021–2022. In: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, Chișinău, 2021. [on-line]. 83 p. [citât 23.03.2022]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/_plan-cadru_2021-2022_pt_siteul_mecc_plasat_la_20.04.2021.pdf

CZU 373.3.015.3

NOILE PROVOCĂRI ALE FENOMENULUI DE BULLYING ÎN CLASELE PRIMARE

Elena PÎNZESCU, studentă, *Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte, Universitatea de Stat „Alecus Russo” din Bălți*
Conducător științific: **Iulia POSTOLACHI**, *asist. univ.*

Abstract: *The phenomenon of bullying continues today in school and society. Bullying in school is an act of violence, physical, verbal and mental. In the present study, I set out to*

provide an image of the phenomenon of violence in the Moldovan school, identifying the factors that determine it. The starting point at this stage was to establish the true value of the following hypothesis: To what extent primary school students recognize and have faced the phenomenon of bullying (of the three situations: victim, witness or harasser). The research was conducted over a period of 30 days, during which time we received 56 completed questionnaires. As a result, I can say that primary school students have notions about this phenomenon, recognize it and can identify it.

Keywords: *bullying, violence, security, cyberbullying, victim.*

Violența umană este, fără îndoială, una dintre temele prezente în viața oamenilor, din antichitate și până în vremurile noastre. Ea este una dintre expresiile suferinței interioare a fiecăruia din noi. Provocările lumii actuale, cauzate de rapiditatea schimbărilor sociale, necesită un efort de anvergură continuu pentru diminuarea fenomenului de bullying. Violența școlară este una dintre manifestările violenței cotidiene.

Termenul „bullying” este dificil de tradus mai ales în limbile romanice. Din acest considerent, se poate utiliza termenul de „hărțuire” ca termen corespondent în limba română a termenului „bullying”. Hărțuirea (bullying) – o formă specifică a violenței care cuprinde toate formele de manifestare ale agresivității (verbală, fizică, psihologică), având specific faptul că aceste comportamente agresive se repetă în timp și victima nu se poate apăra, deoarece agresorul este mai puternic fizic sau psihic. O definiție a violenței este precizată în Raportul Organizației Mondiale a Sănătății din 2002 și se referă la: „amenințarea sau folosirea intenționată a forței fizice sau a puterii contra propriei persoane, contra altuia sau contra unui grup sau unei comunități care antrenează sau riscă puternic să antreneze un traumatism, un deces sau daune psihologice, o dezvoltare improprie sau privațiuni”.

Sensibilizarea față de fenomenul violenței școlare ar trebui, firească, să ducă la creșterea eforturilor depuse pentru ameliorarea situației prezente. În acest sens, țara noastră trebuie să se implice în prevenirea, combaterea violenței, în general, și a celei școlare, în special în clasele primare, și să dispună de o cunoaștere la nivel național a fenomenului violenței școlare. În acest context, studiul de față și-a propus să ofere o imagine asupra dimensiunii fenomenului de violență în școala moldovenească, identificând, totodată, factorii care îl determină. Totodată, dezechilibrul dintre capacitatea personală și solicitările în grupă duc la consecințe dezastruoase. Pornind de la acestea, ne-am pus întrebarea: „Se simt copiii în siguranță în mediul școlar?”

Problematika violenței în școală devine, din păcate, un fenomen din ce în ce mai des întâlnit. Se manifestă în special la vârsta copilăriei și adolescenței, dar poate continua și în perioada maturității.

Conceptul de bullying a fost studiat îndeosebi de Olweus, care a făcut un studiu în Norvegia, pe un eșantion de 140.000 de elevi, prin acest studiu a făcut o corelare între impactul violenței și reușita școlară, precum și consecințele psihologice grave pe care le poate provoca [2, p. 20].

Eric Debarbieux oferă în cartea sa „Violența în școală: o provocare mondială” o definiție a violenței: „Violența este dezorganizarea brutală sau continuă a unui sistem personal, colectiv sau social și care se traduce printr-o pierdere a integrității, ce poate fi fizică, materială sau psihică” [3, p. 88].

În România, un raport al Organizației „Salvați copiii” [6] atrage atenția asupra unui procent îngrijorător: 7 din 10 copii au fost martorii unei situații de bullying în mediul școlar.

Există mai multe dimensiuni ale fenomenului de bullying [4, p. 160]:

- 1) bullying fizic: lovire, îmbrâncire, plesnit, distrugerea/deposedarea de obiecte personale;

- 2) bullying verbal: poreclire, insultare, umilire, intimidare, transmitere de mesaje cu conținut rasist;
- 3) bullying social: adesea ascuns, greu de recunoscut, realizat cu scopul de a distruge reputația socială a unui copil și de a-l plasa într-o situație de umilință publică; minciună, realizarea de farse cu obiectivul de a umili/crea situații stânjenitoare, bârfa;
- 4) cyberbullying: mailuri, postări, mesaje, filme cu conținut abuziv/jignitor; spargerea de parole ale unor conturi personale (de e-mail, FB etc.)

Unul dintre criteriile după care este evaluată calitatea în procesul de învățământ este starea de siguranță resimțită de beneficiarii direcți și indirecti. Elevii și părinții acestora pot avea în vedere rezultate cuantificabile ale achizițiilor intelectuale, dar și achiziții de ordin afectiv. Altfel spus, bucuria cu care copilul merge la școală se reflectă în rezultatele sale și în modul în care gestionează relațiile sociale din cadrul colectivului de elevi. Relațiile care se stabilesc în grupul din care face parte și felul în care învățătorii îi ajută în planul dezvoltării personale sunt tot rezultatul interacțiunii elevilor cu colegii și cadrele didactice [1, p. 23].

Considerând ca foarte important acest sentiment de siguranță resimțit de elevi, am hotărât să cercetez această temă de interes pentru comunitatea educațională: factorii care influențează violența în școală.

Principalul obiectiv pe care cercetarea în cauză îl urmărește este acela de a identifica cei mai importanți factori care influențează fenomenul de hărțuire din școală, resimțit de elevii din învățământul primar moldovenesc. Obiectivele pe care le-am urmărit s-au axat pe constatarea factorilor care influențează sentimentul de bullying în școală și pe elaborarea unor soluții care să vină în întâmpinarea problemei identificate.

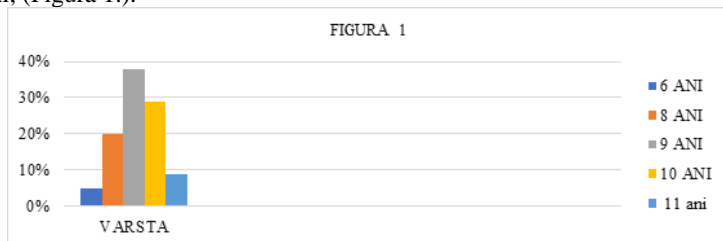
În cadrul acestui studiu, am avut ca punct de plecare stabilirea valorii de adevăr a următoarei ipoteze: În ce măsură elevii din ciclul primar recunosc fenomenul de bullying și s-au confruntat cu acesta (din cele trei ipostaze: victimă, martor sau hărțuitor). Totodată, în acest studiu am ales să utilizez ca metodă de cercetare metoda anchetei, iar instrumentul utilizat a fost chestionarul.

Chestionarul conceput cuprinde șapte itemi, dintre care primii șase itemi sunt obiectivi, cu alegere multiplă, lăsând însă posibilitatea de a completa o variantă proprie de răspuns, iar ultimul este de tip subiectiv, utilizând o întrebare cu răspuns liber (Anexa I). Chestionarul a fost postat pe o rețea de socializare, pe Facebook, rugând părinții ce au copii în clasele primare să îl completeze cu răspunsurile date de aceștia.

Cercetarea s-a desfășurat pe o perioadă de 30 zile, timp în care am primit 56 de chestionare completate.

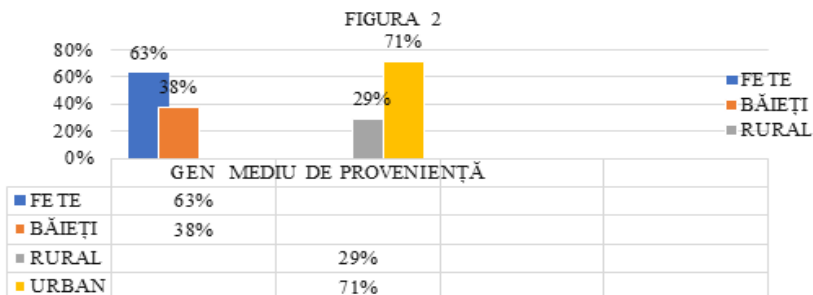
După aplicarea chestionarelor, au fost colectate următoarele date:

- 1) Vârstele au fost grupate: 5 de 11 ani, 16 de 10 ani, 21 de 9 ani, 11 de 8 ani, 3 de 6 ani, (Figura 1.).



- 2) Au răspuns întrebărilor 35 băieți și 21 fete, subiecții provin 16 din mediu rural și 40 din mediul urban (Figurile 2, 3);

În urma analizei răspunsurilor colectate prin intermediul chestionarelor, au fost aflate următoarele date:

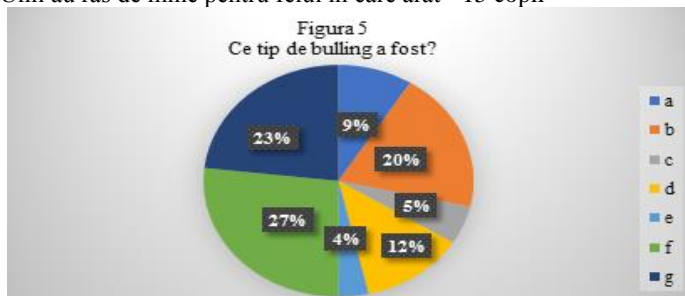


- 3) La întrebarea „Ați fost vreodată ținta bullyingului?” (FIG. 4) au răspuns:
- Cu mult timp în urmă - 30 copii
 - De curând - 10 copii
 - Niciodată - 13 copii
 - Nu știu - 3 copii

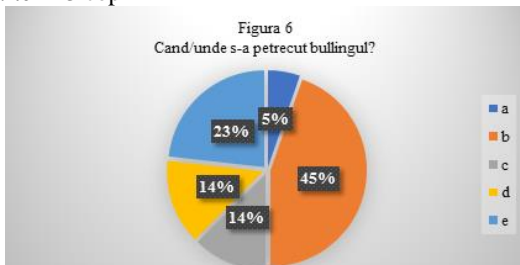


- 4) La întrebarea „Ce tip de bullying a fost?” (Figura. 5) au răspuns:

- Am fost poreclit - 5 copii
- Am fost exclus - 11 copii
- Am fost împins/lovit - 3 copii
- Am fost jignit - 7 copii
- Cineva a făcut comentarii ofensatoare despre mine online - 2 copii
- Unii au râs de mine pentru felul în care arăt - 15 copii



- 5) La întrebarea „Când/unde s-a petrecut bullyingul?” (figura 6) au răspuns:
- În timpul orelor, în sala de clasă - 3 copii
 - În pauză - 25 copii
 - În mediul online - 7 copii
 - În afara școlii - 8 copii
 - în altă parte - 13 copii



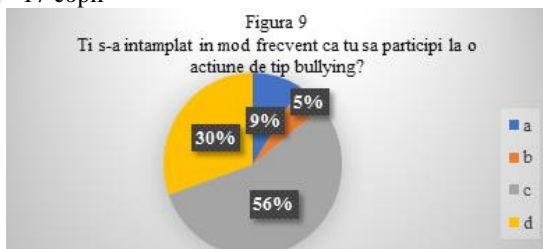
- 6) La întrebarea „Cui i-ai spus că ai fost țintă a bullyingului?” (Figura 7) au răspuns:
- Nu am spus nimănui - 10 copii
 - Unui prieten/ coleg - 7 copii
 - Fratelui/ surorii mele - 3 copii
 - Doamnei învățătoare - 6 copii
 - Părinților - 2 copii



- 7) La întrebarea „Ai văzut vreodată pe cineva fiind țintă a bullying-ului la tine la școală?” (figura 8) au răspuns:
- Nu, niciodată - 3 copii
 - Da, uneori (de 1-2 ori pe lună) - 33 copii
 - Da, des (de 1-2 ori pe săptămână) - 7 copii
 - Da, în fiecare zi - 10 copii



- 8) La întrebarea „Ți s-a întâmplat în mod frecvent ca tu să participi la o acțiune de tip bullying?” (figura 9) au răspuns:
- Cu mult timp în urmă - 5 copii
 - Luna trecută - 3 copii
 - Niciodată - 31 copii
 - Nu știu - 17 copii



- 9) La întrebarea „Care crezi că este motivul pentru care elevii au un comportament de tip bullying?”

Majoritatea elevilor au spus că cei care provoacă violența de tip *bullying* sunt acei elevi care nu primesc suficientă atenție, care doresc să iasă în evidență, să braveze și acționează în consecință. Lipsa de afecțiune, de aprobare, de îndrumare, de feedback pozitiv, lipsa iubirii, neglijarea. Altă cauză ar fi faptul că nu își dau seama că niște vorbe sau gesturi pot răni atât de mult. Mediul familial, adică exemplul oferit de familie este preluat și astfel comportamentul se perpetuează.

Recomandări pentru diminuarea bullyingului [5].

- Desfășurarea sondajului în rândul elevilor pentru determinarea naturii problemelor de bullying în școală.
- Crearea unui Comitet de coordonare pentru prevenirea bullying-ului în școală (un grup mic de profesori energici, personal de conducere, psiholog școlar și alți angajați ai școlii), care este implicat în planificarea și monitorizarea activităților implementate în școală și care va analiza constatările sondajului, pentru a discuta problema bullyingului în școală și a planifica activitățile de prevenire a bullyingului din școală (ex., a elabora Program de prevenire a bullyingului și a altor forme de violență în instituție etc.).
- Supravegherea sporită a zonelor care sunt „puncte fierbinți” pentru bullying și violență în școală.
- Elaborarea de reguli la nivel școlar și consecințele pentru acțiunile de bullying.
- Dezvoltarea activităților de consolidare a comportamentului prosocial.
- Implicarea părinților în activitățile școlare (ex., organizarea de ședințe a asociației părintește la care să fie abordat fenomenul bullyingului, ziua ușilor deschise în instituție, programe speciale de prevenire a violenței, încurajarea participării părinților la activități de planificare și evenimente școlare etc.).

Concluzii: Violența în școală o întâlnim la tot pasul și nu neapărat în formele ei extreme (comportament agresive care pun în pericol viața altor persoane), ci într-o formă mascată, cu care elevii și, uneori, profesorii și părinții, ajung să se obișnuiască și să o accepte ca făcând parte din viața de școală.

Se poate spune că principalii factori care influențează apariția fenomenului de bullying sunt:

- 1) factori individuali: caracteristici ale indivizilor care includ factori biologici și ai istoriei personale;
- 2) factori familiari, influențe ale grupului de prieteni;
- 3) factori comunitari: caracteristici ale comunității în care se dezvoltă relațiile elevilor;
- 4) factori sociali, culturali și de mediu; includ norme culturale care sprijină drepturile părinților asupra copiilor, dominanța bărbaților asupra femeilor, precum și politicile privind educația și sănătatea care mențin sau creează inechitatea între grupuri.

Analiza tipurilor de clasificare a factorilor de risc ai violenței în școală prezentate mai sus evidențiază faptul că aceștia (factorii) se regăsesc în special la nivelul următoarelor instanțe: individ, familie, școală, comunitate, societate. De asemenea, pe lângă importanța identificării fenomenului de bullying, este necesară o intervenție imediată pentru a stopa fenomenul și implicit efectele foarte nocive asupra psihicului copiilor agresati.

Discuțiile pe această temă, lecturile, jocurile de rol, implicare în diverse activități cu caracter civic, sunt doar câteva exemple de activități care pot reduce semnificativ pornirile de tip bullying.

În concluzie, se poate afirma că elevii din ciclul primar au noțiuni despre acest fenomen, îl recunosc, îl pot identifica în relațiile cu ceilalți colegi.

Bibliografie:

1. COSMOVICI, A. *Psihologie școlară*, Iași: Editura. POLIROM, 1998. ISBN: 973-683-048-9.
2. GOLU, P. ZLATE, M. *Psihologia copilului*, București: EDP, 1995. ISBN: 973-30-3771-0.
3. JINGAU, Mihaela. LICEANNU, Aurora; PREOTEASA, Liliana, *Violența în școală*, București: 2005. ISBN: 973-7871-47-2.
4. RUSU, Cristina. *Modalități de prevenire și diminuare a fenomenului de bullying la vârsta școlară mică*. Materialele conferinței științifice a studenților. 2020. p. 159-163.
5. Disponibil: https://childhub.org/sites/default/files/library/attachments/Recomandari_bullying_rom.pdf (accesat data 23. 02. 2022)
6. Disponibil: https://www.unicef.org/Violenta_in_scoala.pdf (accesat data 23.02.2022)

Anexa 1

Vârsta _____

Gen: F/M

Mediul de proveniență: Rural/Urban

Chestionar pentru elevi

Scopul prezentei cercetări este acela de a identifica cei mai importanți factori care influențează fenomenul de bullying în mediul școlar, pentru a optimiza calitatea vieții școlare. Răspunsurile dvs. sunt confidențiale. Timpul maxim de completare este de 20 de minute.

1. Ai fost vreodată țintă a bullyingului?

- a) Cu mult timp în urmă
- b) De curând
- c) Niciodată
- d) Nu știu

2. Ce tip de bullying a fost?

- a) Am fost poreclit 5

- b) Am fost exclus 11
- c) Am fost împins/ lovit 3
- d) Am fost jignit 7
- e) Cineva a făcut comentarii ofensatoare despre mine online 2
- f) Unii au râs de mine pentru felul în care arăt 15
- g) Alt răspuns _____

3. Când/unde s-a petrecut bullyingul?

- a) În timpul orelor, în sala de clasă 3
- b) În pauză 25
- c) În mediul online 7
- d) În afara școlii 8
- e) Alt răspuns _____

4. Cui i-ai spus că ai fost țintă a bullyingului?

- a) Nu am spus nimănui 10
- b) Unui prieten/ coleg 7
- c) Fratelui/ surorii mele 3
- d) Doamnei învățătoare 6
- e) Părinților 2
- f) Alt răspuns _____

5. Ai văzut vreodată pe cineva fiind țintă a bullyingului la tine la școală?

- a) Nu, niciodată 3
- b) Da, uneori (de 1-2 ori pe lună) 33
- c) Da, des (de 1-2 ori pe săptămână) 7
- d) Da, în fiecare zi 10

6. Ți s-a întâmplat în mod frecvent ca tu să participi la o acțiune de tip bullying?

- a) Cu mult timp în urmă 5
- b) Luna trecută 3
- c) Niciodată 31
- d) Nu știi 17

7. Care crezi că este motivul pentru care elevii au un comportament de tip bullying?

Vă mulțumim pentru timpul acordat și pentru cooperare!

CZU 373.2.02:514

MODALITĂȚI DE FORMARE A REPREZENTĂRILOR GEOMETRICE LA COPIII DE VÂRSTĂ TIMPURIE

Ionela DARABAN, studentă, *Facultatea de Științe ale Educației,
Psihologie și Arte, Universitatea de Stat „Alecă Russo” din Bălți*
Conducător științific: **Ludmila COTOS, dr., lect. univ.**

Abstract: *This article describes ways to form geometric representations in young children. The modalities are described such as: logic problems of searching for missing geometric figures, problems finding the distinctive criteria of one group of figures from*

another group, problems of constructing geometric figures, problems of transforming a figure in another figure, games of Nikitin, the game „Lotto geometric”.

Keywords: *geometric representation, geometric figure, silhouette figure, charades with chopsticks, modalities.*

Geometria, una din ramurile principale ale matematicii, a luat naștere din necesitățile practice ale oamenilor și s-a dezvoltat în strânsă legătură cu acestea.

Organizarea și desfășurarea eficientă a activităților de familiarizare a preșcolarilor cu reprezentările geometrice se bazează pe respectarea anumitor reguli, norme, existente la nivelul finalităților, conținuturilor, metodelor și mijloacelor educaționale, precum și la nivelul formelor de organizare a instruirii.

O resursă importantă pentru conceperea activităților de formare a reprezentărilor geometrice în grădiniță o reprezintă setul de documente de politică educațională, ce definesc spațiul educației timpurii de la 0 până la 7 ani, și trasează concepția despre educația timpurie și importanța ei: *Curriculumul pentru Educație Timpurie* (CET) [3], *Cadrul de referință al educației timpurii* (CRET) [1], *Standarde de învățare și dezvoltare a copilului de la naștere până la 7 ani* (SÎDC) [7], *Aplicarea curriculumului dezvoltat în educația timpurie* [2].

CET concretizează finalitățile generale ale educației timpurii, reglementează cadrul de organizare a procesului de dezvoltare și învățare a copiilor de la 1,5 ani până la 6-7 ani, în baza reperelor conceptuale ale educației timpurii, prezentate în CRET.

Structura și conținutul Curriculumului pentru Educație Timpurie derivă din CRET și prezintă transpunerea viziunii asupra copilului, copilăriei și educației timpurii în parcursul educațional al copilului de la 1,5 ani până la 7 ani, evidențiind aspectele esențiale ale multitudinii interacțiunilor, experiențelor, tranzițiilor și rutinelor planificate și neplanificate/spontane, care au loc într-un mediu conceput pentru stimularea dezvoltării holistice a copiilor, în scopul atingerii finalităților educaționale.

Modernizarea învățământului presupune integrarea conținuturilor curriculare ale diferitor domenii de cunoaștere, care, în esență, și reprezintă principiul dezvoltării integrate. Legătura inter- și transdisciplinară a activităților educaționale, în ceea ce privește formarea și dezvoltarea reprezentărilor geometrice, este una indiscutabilă și acceptată de specialiștii în domeniu.

Din perspectiva CET, procesul de formare a reprezentărilor geometrice vizează *Domeniul de activitate 4.4. „Științe și tehnologii”* și anume „Formarea reprezentărilor elementare matematice”.

În Tabelul 1 sunt prezentate finalitățile competenței specifice „Identificarea și construirea formelor geometrice, demonstrând inițiativă, curiozitate și creativitate”.

Tabelul 1. Finalitățile competenței specifice *Identificarea și construirea formelor geometrice, demonstrând inițiativă, curiozitate și creativitate*

Vârsta	Competența specifică 4. Identificarea și construirea formelor geometrice, demonstrând inițiativă, curiozitate și creativitate (din CET) [3, p. 70]	Standard 8. Copilul va fi capabil să identifice formele geometrice în modelele date și în mediul înconjurător. (din SÎDC) [7, p. 83]
	Unități de competență	Indicatori
1,5-3 ani	4.1. Identificarea formei obiectelor. 4.2. Asamblarea unor forme din 3-4 piese.	626. Potrivește, cu insistență, forme simple în puzzle-uri. 627. Determină forma unor obiecte.

3-5 ani	4.1. Recunoașterea figurilor geometrice (cerc, pătrat, triunghi). 4.2. Compararea figurilor geometrice, stabilind asemănările și deosebirile dintre ele. 4.3. Ordonarea figurilor geometrice în baza unui model/criteriu propus. 4.4. Crearea construcțiilor și desenelor, folosind forme geometrice.	628. Recunoaște diferite figuri geometrice: cerc, pătrat, triunghi, dreptunghi. 629. Compară figuri geometrice, evidențind asemănările și deosebirile dintre acestea. 630. Creează, copiază și construiește forme. 631. Ordonează în șir crescător/descrescător figurile geometrice de același tip, după mărimea acestora.
5-7 ani	4.1. Identificarea formelor geometrice în modele și în forma obiectelor mediului înconjurător (cerc, triunghi, pătrat, dreptunghi, sferă, cub). 4.2. Distingerea asemănărilor și deosebirilor dintre formele geometrice. 4.3. Combinarea figurilor geometrice pentru realizarea altor forme geometrice, figuri, creații. 4.4. Crearea unor șiruri de forme geometrice după o anumită regulă.	632. Identifică figuri și corpuri geometrice: triunghi, cerc, pătrat, dreptunghi, cub, sferă. 633. Recunoaște formele geometrice în forma obiectelor din mediul înconjurător. 634. Combină figuri geometrice pentru a realiza alte forme geometrice. 635. Realizează imagini și construcții din forme geometrice în mod creativ. 636. Alternează formele geometrice după o anumită regulă.

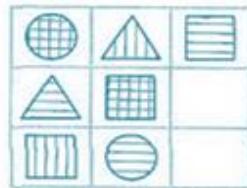
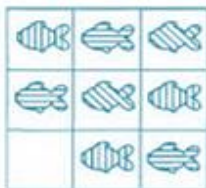
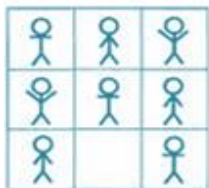
În continuare vom descrie modalitățile de formare a reprezentărilor geometrice la vârsta timpurie. Unele din modalități reprezintă jocuri și probleme de logică:

- I. Probleme de logică de căutare a figurilor geometrice ce lipsesc;
- II. Probleme privind găsirea criteriilor distinctive ale unei grupe de figuri de altă grupă;
- III. Probleme de construire a figurilor geometrice;
- IV. Probleme de transformare a unei figuri în altă figură;
- V. Jocurile lui Nikitin;
- VI. Jocul „Lotto geometric”.

I. Probleme de logică de căutare a figurilor geometrice ce lipsesc

Aceste probleme sunt reprezentate intuitiv sub formă de desene și schițe, precum și prin obiecte. Căutând răspunsul, copiii pot să aleagă figurile care lipsesc, să le schimbe locul, să mute obiectele etc. Acțiunile practice ușurează rezolvarea problemei, o fac mai accesibilă și mai convingătoare.

Rezolvarea problemelor de logică referitoare la căutarea figurilor ce lipsesc în șir contribuie la dezvoltarea gândirii logice, a istețimii și agerimii copiilor. De regulă, ele intuitiv sunt reprezentate prin trei rânduri orizontale și verticale: acestea pot fi figuri geometrice, de subiect, imagini ale obiectelor. Fiecare rând e compus din 3 figuri, ce se deosebesc între ele prin câteva criterii.



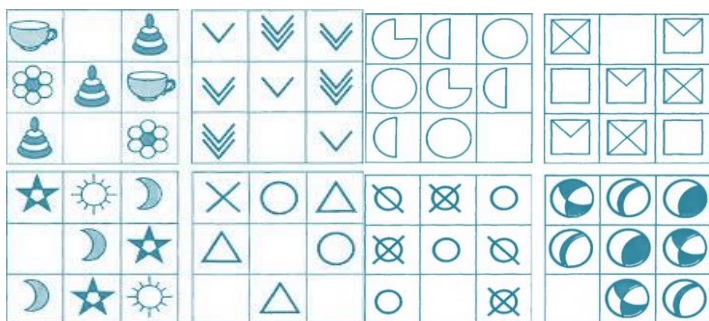


Fig. 1. Exemple de fișe pentru problema „Găsește figura care lipsește”

II. Probleme privind găsirea criteriilor distinctive ale unei grupe de figuri de altă grupă

Jocul „Doar un singur criteriu”. Pentru joc trebuie confecționată o garnitură specială de figuri geometrice care conține patru figuri (un cerc, un pătrat, un triunghi și un dreptunghi) de patru culori, de exemplu, roșie, albastră, galbenă, albă și de dimensiuni mici. Tot în această garnitură trebuie să avem același număr de figuri de culorile indicate, însă de dimensiuni mai mari. Deci, pentru joc (pentru un participant) sunt necesare 16 figuri geometrice mici de patru feluri și de patru culori și tot atâtea mari.

Scopul: Consolidarea cunoștințelor referitoare la proprietățile figurilor geometrice, dezvoltarea iscusinței de a alege repede figura necesară și a o caracteriza.

Desfășurarea jocului: Doi copii au la îndemână câte o garnitură de figuri. Unul din ei, cel care începe jocul, pune pe masă o figură oarecare. Jucătorul al doilea trebuie să pună pe masă o figură, care diferă de figura primului jucător doar printr-un singur criteriu. Dacă primul a pus pe masă un triunghi mare de culoare galbenă, atunci jucătorul al doilea pune pe masă un pătrat mare de aceeași culoare sau un triunghi mare de culoare albastră etc. E incorectă mișcarea când jucătorul al doilea pune o figură, care nu se deosebește de figura primului jucător sau se deosebește prin mai multe criterii. În acest caz jucătorului i se ia figura. Pierde jucătorul care primul rămâne fără figuri. Se cere o orientare rapidă a jucătorilor în privința culorii, formei, dimensiunii figurilor.

III. Probleme de construire a figurilor geometrice

Jocuri-șarade cu bețișoare. Șaradele se propun copiilor într-o ordine anumită [6, p. 15]:

- Construiți 2 triunghiuri egale din 5 bețișoare;
- Construiți 2 pătrate egale din 7 bețișoare;
- Construiți 3 triunghiuri egale din 7 bețișoare;
- Construiți 4 triunghiuri egale din 9 bețișoare;
- Construiți 3 pătrate egale din 10 bețișoare;
- Construiți un pătrat și 2 triunghiuri egale din 5 bețișoare;
- Construiți un pătrat și 4 triunghiuri din 9 bețișoare;

IV. Probleme de transformare a unei figuri în altă figură

Jocul „Transformă figura”

Scopul: Formarea priceperii de a rezolva problemele pe calea probelor practice cu un anumit scop și a chibzui mersul rezolvării.

Materiale: Copiii au bețișoare de calcul, iar cadrul didactic – reprezentări grafice ale problemelor (pentru activitatea dată, precum și pentru cele următoare).

Desfășurarea activității:

1. Cadrul didactic demonstrează copiilor tabelul pe care e desenată o figură și le propune să construiască din bețișoare o figură asemănătoare. Analizează figura împreună cu copiii, determină numărul de pătrate. Apoi spune: „Aceasta este o problemă. Ascultați ce trebuie să faceți pentru a o rezolva. Trebuie să ghiciți care 4 bețișoare le puteți lua pentru a obține un dreptunghi. Mai întâi gândiți-vă, cum se poate face, apoi luați bețișoarele”. După ce au rezolvat problema, cadrul didactic invită la tablă un copil care demonstrează metoda de rezolvare și povestește despre ea. Cadrul didactic stimulează încercările copiilor de a acționa independent.
2. Este dată o figură din 6 pătrate. Trebuie luate 2 bețișoare încât să rămână 4 pătrate de același fel. Copiii construiesc după model o astfel de figură, în același timp cadrul didactic pune întrebările: „Câte pătrate are figura? Cum sunt amplasate? Cum credeți, care din bețișoarele ce formează pătratele trebuie luate pentru ca imediat să micșoram numărul lor?” Copiii rezolvă problema independent. Dacă ei întâmpină dificultăți, cadrul didactic îi ajută, orientându-i să găsească metodele corecte.

V. Jocurile lui Nikitin

Jocul „Unicub”. Copilul poate fi învățat cu ușurință clasificarea și percepția culorilor. De exemplu, se propune construirea unui drum albastru cu trotuar galben. Jocul introduce copilul în spațiul tridimensional, el învață să asambleze forme tridimensionale complexe.

Jocul conține 27 de cuburi hexagonale tăiate în mai multe culori, care sunt alăturate, astfel încât se obține 7 elemente. Din elementele obținute, care reprezintă un model de constructor original, se alcătuiesc figuri spațiale: turnuri, case, piramide, cuburi.

Se confecționează 2 feluri de modele: divizate cu indicarea părților componente și după contur. La confecționarea modelelor cu indicarea părților componente se numerotează succesiv fiecare din cele 7 elemente. De exemplu, fiecare figură compusă din 4 cuburi, care constituie prima parte (formă) a jocului, se numerotează cu cifra 1. Aceasta dă posibilitate să se găsească forma necesară pentru noua figură ce se construiește (casă, turn, urs) indiferent de amplasarea părților. După cum ne demonstrează observările făcute asupra copiilor, la compunerea figurilor din elemente de culori diferite ei se orientează, în fond, după culoare și nu după formă. E clar că aceasta nu asigură înțelegerea conștientă a construcției, analiza ei [4].

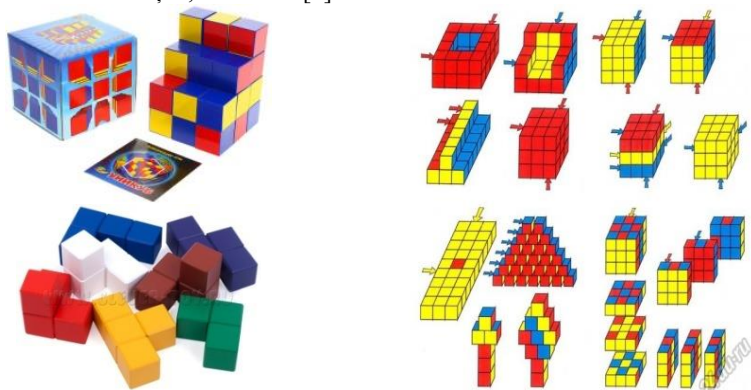


Fig. 2. Exemple de materiale pentru Jocul „Unicub”

Jocul „Compune pătratul”. Acest joc provine dintr-un puzzle în care trebuie de alcătuit 24 de pătrate cu lungimea laturii de 8 cm. Copilul înțelege că din părți putem alcătui un pătrat și că este necesar să fie întoarse toate piesele pe partea frontală și să fie selectate părți în funcție de culoare sau de nuanțe. Astfel, există o pregătire în dezvoltarea percepției culorilor și ingeniozității în rezolvarea problemei părților, a întregului, a posibilelor lor relații și a dispozițiilor reciproce. Complicarea treptată a sarcinilor permite copilului să avanseze în mod independent. Copiii cu vârstă cuprinsă de la 2-4 ani, alcătuiesc pătrate de la nr.1 până la nr. 12. Copiii cu vârsta cuprinsă de la 5-7 ani, alcătuiesc pătrate de la nr. 1 până la nr. 24 [5].

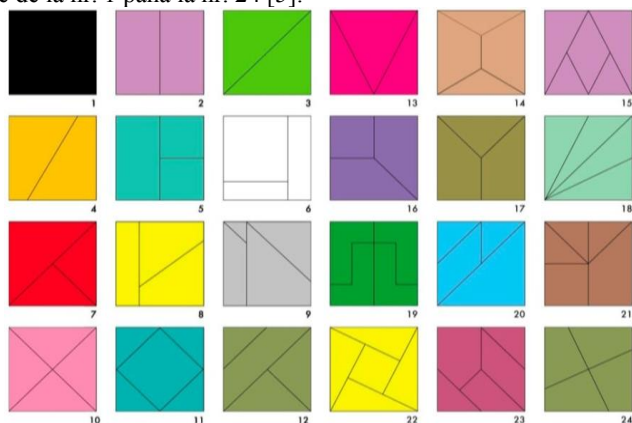


Fig. 3. Setul de pătrate

VI. Jocul „Lotto geometric”

Jocul „Lotto geometric” poate fi jucat de copii de diferite vârste în dependență de sarcina didactică. Materialele utilizate sunt 1 cutie de joc care conține un număr variat de tăblițe (sau mai sunt numite cărți de Bingo) colorate și un săculeț cu carduri ce reprezintă figuri geometrice. La joc pot participa între 2 și 6 jucători și se poate juca în mai multe variante. Materialul pentru joc poate fi confecționat din lemn, masă plastică, hârtie, fetru etc. (Figura 4).



Din masă plastică



Din lemn

Fig. 4. Exemple de materiale pentru jocul „Lotto geometric”

În concluzie, jocurile și problemele de logică se includ în mod direct în conținutul activităților referitoare la formarea reprezentărilor geometrice la copiii de vârstă timpurie cu scopul activizării rațiunii copilului, dezvoltării gândirii logice, istețimii și agerimii. Prin intermediul lor, are loc dezvoltarea abilităților intelectuale, a operațiilor mentale, a flexibilității și a gândirii logice la copiii de vârstă timpurie.

Bibliografie:

1. *Cadrul de referință al Educației timpurii din Republica Moldova*. Chișinău: Lyceum, 2018. 76 p. ISBN 978-9975-3285-4-8
2. CLICHICI, V., CEBANU, L., DASCAL, A., DUMINICĂ, St., STRAISTARI-LUNGU, C. *Aplicarea curriculumului dezvoltat în educația timpurie*. Chișinău: IȘE, 2019. 197 p. ISBN 978-9975-48-172-4
3. *Curriculum pentru educație timpurie*. Chișinău: Lyceum, 2019. 128 p. ISBN 978-9975-3285-7-9
4. *Jocurile educative ale lui Nikitin* [online] [citată 29.03.2022]. Disponibil: <https://muegn.ru/ro/istoriya/razvivayushchie-igry-nikitina-sistema-nikitinyh-razvivayushchie-igry-nikitinyh-kubiki.html>
5. *Jocul lui Nikitin. Compune pătratul* [online] [citată 30.03.2022]. Disponibil: <http://materiale.pvgazeta.info/utilizator-192/joc-nikitina-joc-patrat-jocuri-in-curs-de.html>
6. MIHAILOVA, Zinaida. *Probleme și jocuri matematice pentru preșcolari*. Chișinău: Lumina, 1993. 80 p. ISBN 5-372-01042-8
7. *Standarde de învățare și dezvoltare a copilului de la naștere până la 7 ani: varianta revizuită/dezvoltată*. Chișinău: Lyceum, 2019. 92 p. ISBN 978-9975-3285-6-2

CZU 811.111:004

UTILIZAREA TEHNOLOGIILOR INFORMAȚIONALE ÎN STUDIAREA LIMBII ENGLEZE

Marinela TÎRBU, studentă, *Facultatea Științe ale Educației, Psihologie și Arte, Universitatea de Stat „Alecru Russo” din Bălți*
Coordonator științific: **Lidia POPOV, dr., conf. univ.**

Abstract: *This article describes the information technology that helps us to study a modern language, including English for both beginners and those who already know little about it. Some software are highlighted and presented to help us in our deeper knowledge of English.*

Keywords: *educational software, information technology, study, English, education.*

Introducere

Secolul al XXI-lea este considerat secolul tehnologiilor informaționale și comunicaționale, deoarece acestea, cu îndrăzneală, au pătruns, practic, atât în domeniile profesionale ale unei societăți contemporane, cât și în viața cotidiană. La etapa actuală, întreaga societate este complet dependentă de tehnologiile informaționale, care se dezvoltă cu o viteză destul de mare. Soluționarea unei probleme, prin intermediul unui calculator, depinde, de rând cu alți factori, de tehnologia informațională utilizată. La etapa actuală, tehnologiile informaționale ocupă un loc primordial în viața de toate zilele, devenind o parte integrantă a culturii moderne, inclusiv a învățământului. De asemenea, tehnologiile informaționale au un efect pozitiv asupra studierii limbilor moderne, inclusiv a limbii engleze.

În acest secol, tehnologiile informaționale și comunicaționale ocupă cu adevărat un loc tot mai important în viața cotidiană, iar tehnologizarea procesului educațional este inevitabilă. Prin aplicarea tehnologiilor și diferitelor instrumente digitale, instituțiile de învățământ atât preuniversitare, cât și universitare vor reuși să facă față provocărilor timpului și să răspundă nevoilor educaționale ale nativilor digitali. Introducerea acestora în procesul de instruire impune un șir de cerințe atât la elaborarea materialului didactic digital, cât și la aplicarea acestuia în procesul instructiv-educativ.

În ultimii ani, utilizarea noilor tehnologii informaționale în instituțiile de învățământ au crescut din ce în ce mai mult. Scopul principal al predării limbilor moderne este formarea și dezvoltarea unei culturi comunicative a studenților, extinderea orizonturilor culturale etc.

În cadrul unei lecții de limbă engleză, prin intermediul rețelei globale Internet pot fi rezolvate o serie de sarcini didactice: dezvoltarea abilităților de citire, folosind materialele rețelei globale; îmbunătățirea abilităților de scriere a studenților; completarea vocabularului studentului; formează o motivație stabilă pentru elevi să învețe limba engleză și multe altele.

Formarea unor competențe este posibilă și prin utilizarea unor strategii clasice de predare-învățare-evaluare. Instruirea diferențiată individuală, pe grupe de nivel, cu ajutorul unui soft educațional realizat de către cadru didactic poate fi o alternativă de succes în studierea limbii engleze.

Soft-urile educaționale reprezintă produse software în orice format, ce pot fi utilizate pe orice calculator și care reprezintă un subiect, o temă, un experiment, o lecție, un curs, fiind o soluție față de metodele educaționale tradiționale.

În acest articol sunt descrise tehnologiile informaționale care ne ajută să studiem o limbă modernă, inclusiv engleza atât pentru începători, cât și pentru cei care deja o cunosc. Sunt scoase în relief și prezentate câteva soft-uri care ne vin în ajutor în cunoașterea mai aprofundată a limbii engleze.

Tehnologiile informaționale utilizate în studierea limbii engleze

Tehnologiile pedagogice moderne cum ar fi formarea în colaborare, o metodologie a proiectului, utilizarea noilor tehnologii informaționale, resursele de Internet, ajută la implementarea unei abordări orientate către personalitatea învățării, asigură individualizarea și diferențierea învățării, ținând cont de abilitățile studenților, nivelul lor de formare.

Să scoatem în evidență câteva motive care ne fac să studiem limba engleză:

- este cea mai frecvent vorbită limbă în lume, una din cinci persoane o poate vorbi sau cel puțin o poate înțelege;
- este limba științei, a aviației, a calculatoarelor, a diplomației și a turismului, cunoscând-o cresc și șansele de a obține un post de muncă bine plătit în diverse companii;
- este limba industriei mass-media, dacă o cunoști nu trebuie să te bazezi pe traduceri sau subtitrări pentru a te bucura de cărțile, filmele preferate;
- are la bază un alfabet simplu, în comparație cu alte limbi se studiază destul de ușor;
- este prima limbă vorbită de către aproximativ 400 de milioane de oameni din întreaga lume;
- este limba Internet-ului, cunoscând-o poți participa la diverse forumuri și discuții;
- procesul de studiu al limbii engleze îți oferă o enormă satisfacție, te simți minunat în cazul în care progresezi, iar fiecare oră pe care o vei petrece studiind limba respectivă, te va aduce mai aproape de perfecțiune.

În asimilarea limbii engleze, remarcăm din ce în ce mai mult, disponibilitatea tehnologiilor informaționale, cum ar fi soft-urile educaționale, programele informatice create în scopuri didactice etc.

Utilizarea aplicației Duolingo în studierea limbii engleze

Duolingo este cea mai cunoscută platformă de învățare a limbilor străine și cea mai descărcată aplicație educațională din lume. Misiunea companiei este de a oferi educație

gratuită, distractivă și accesibilă tuturor. Duolingo a fost creat pentru a se asemena unui joc, iar eficiența sa este dovedită științific în limba engleză. Duolingo oferă mai mult de 40 de cursuri diferite în 23 de limbi, inclusiv și în limba engleză. Aplicația este disponibilă pe platformele iOS, Android și Windows, numărând peste 300 de milioane de utilizatori înregistrați din toată lumea. Site-ul conține și o platformă de traducere a textelor și un „centru” de evaluare a competențelor lingvistice. Logotipul aplicației este prezentat în Fig. 1.



Fig. 1. Logotipul aplicației Duolingo

Se lansează Duolingo prin www.duolingo.com, pe ecran se afișează următoare imaginea, Fig. 2.

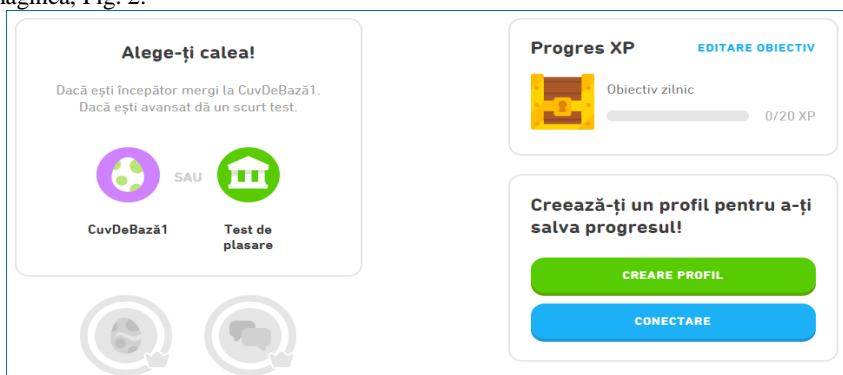


Fig. 2. Selectarea căii de studiere

În cazul în care sunteți începători, accesați **CuvDeBază1**, în caz contrar, accesați **Test de plasare**. La activarea comenzii **CuvDeBază1**, pe ecran se afișează imaginea din Fig. 3 în care este necesar de a indica răspunsul corect conform întrebării afișate.

Se selectează răspunsul care este considerat corect, apoi se activează butonul **Verifică**, după care se afișează rezultatul, Fig. 4.

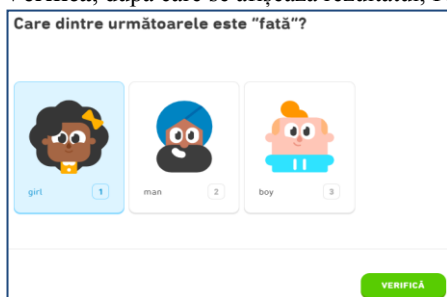


Fig. 3. Interfața programului

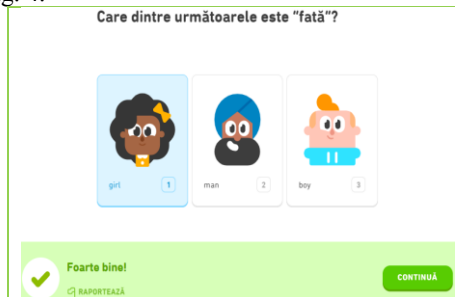


Fig. 4. Afișarea rezultatului

Pentru a afișa pe ecran o altă însărcinare, se activează butonul **CONTINUĂ**. În continuare, se procedează exact ca și în cazul precedent, însărcinările vor apărea în diverse moduri și complexități, Fig. 5.

În cazul în care vă veți descurca bine, pe ecran se va afișa o imagine plăcut vizuală, Fig. 6.

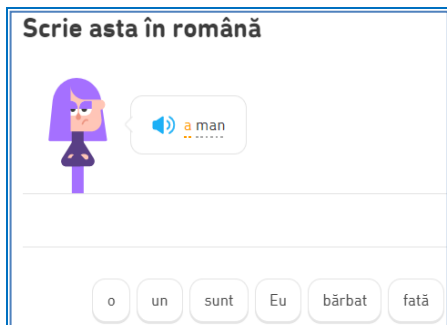


Fig. 5. Rezolvarea însărcinării



Fig. 6. Rezultatul final

Utilizarea aplicației LingoHut în studierea limbii engleze

Comunicarea este esențială pentru a ne înțelege reciproc și a sărbători mediile noastre diverse și toate punctele de vedere, astfel încât să putem prospera cu toții. O altă tehnologie informațională de studiere atât a limbii engleze, cât și a altor limbi moderne este aplicația LingoHut. Prin intermediul acestei aplicații poți învăța gratuit peste 45 de limbi, aceasta conține 125 de lecții pentru a învăța un vocabular util fără cunoștințe anterioare, ortografie și pronunție în subiecte atent organizate, poți învăța propoziții scurte și cuvintele pe care le folosești zilnic, poți câștiga mai multă încredere în ascultare și pronunție. Fiecare lecție include o varietate de jocuri, instrumente de pronunție, carduri flash și activități de ascultare. Lecțiile sunt disponibile pentru a fi susținute în orice moment al zilei online [3].

LingoHut, ca instrument, este simplu și puternic, mai ales pentru începătorii ce doresc să studieze o limbă modernă. Trebuie doar de obișnuit cu sunetele și pronunția respectivă, trebuie de exersat pronunția și de străduit a înțelege ortografia și citirea prin fraze și cuvinte scurte. Este posibil de întărit cunoștințele jucând o varietate de jocuri la sfârșitul fiecărei lecții. Logotipul aplicației este prezentat în Fig. 7.



Fig. 7. Logotipul aplicației LingoHut

Se lansează LingoHut prin www.lingohut.com, pe ecran se afișează imaginea prezentată în Fig. 8. În continuare, selectăm limba pe care dorim să o studiem, de exemplu limba engleză, Fig. 9.

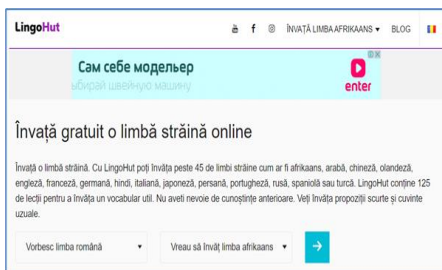


Fig. 8. Pagina principalã

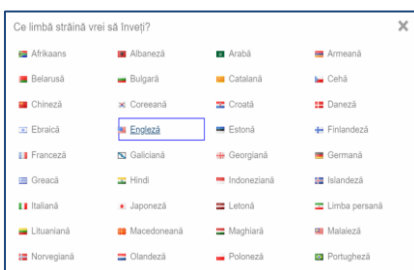


Fig. 9. Selectarea limbii engleze

Acest program începe cu studierea și învățarea limbii engleze prin lecții începătoare, fiecare lecție având titlu diferit. Prima lecție intitulată „Întâlnirea cu cineva” este o lecție de pronunție a cuvintelor în cazul în care ne întâlnim cu cineva și întreținem o discuție oarecare, Fig. 10.

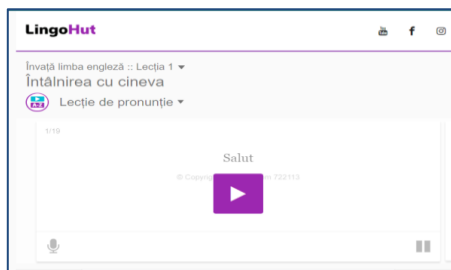


Fig. 10. Prima lecție de studiere a limbii engleze



Fig. 11. Metode de învățare

Din meniul prezentat în Fig. 11, există posibilitatea de a selecta anume metoda dorită de învățare a limbii engleze. De exemplu, în cazul în care selectăm „**Cartonașe de studiu**” vom avea posibilitatea de a studia cuvinte noi prin traducerea acestora în limba română. Metoda respectivă reprezintă îmbinări de cuvinte atât în limba engleză, cât și în limba română, imaginile sunt prezentate respectiv în Fig. 12 și Fig. 13.

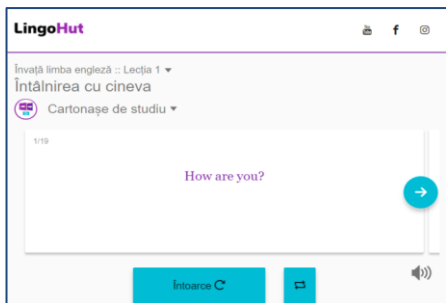


Fig. 12. Îmbinãri de cuvinte în limba englezã

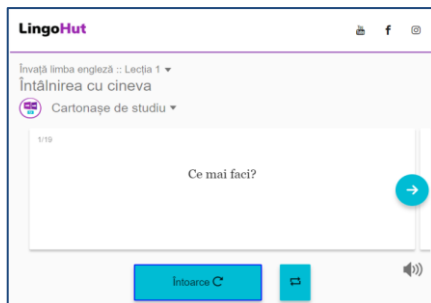


Fig. 13. Traducerea cuvintelor în limba romãnã

Metoda intitulată „**Joc de vocabular**” constă în confirmarea răspunsului corect sau incorect prin activarea butoanelor „Da” sau „Nu”, Fig. 14.

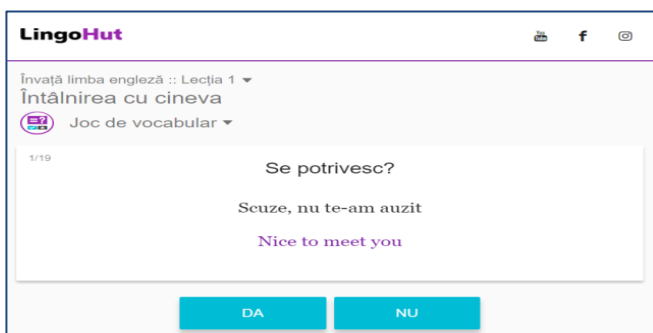


Fig. 14. Confirmarea răspunsului corect

În același mod, continuăm soluționarea însărcinărilor și repetăm pronunția corectă a îmbinărilor de cuvinte propuse de aplicația respectivă. La fel procedăm și în cazul celorlalte metode de studiere a limbii engleze [3].

Utilizarea aplicației Learning Chocolate în studierea limbii engleze

De rând cu celelalte aplicații descrise, aplicația Learning Chocolate este o tehnologie informațională care ne permite, de asemenea, să studiem câteva limbi moderne. Aplicația respectivă este concepută pentru a ajuta doritorii de a studia limbile moderne să memoreze vocabularul în diverse limbi: engleză, japoneză, franceză, chineză, germană, spaniolă și rusă într-un mod ușor și distractiv. În toate exercițiile propuse se folosesc imagini, sunete și evaluări pentru a face ca învățarea să fie, la fel de distractivă precum savurarea unei bucăți de ciocolată.

Se lansează prin www.learningchocolate.com, pe ecran se afișează imaginea din Fig. 15 din care se selectează limba ce urmează a o studia, apoi categoria respectivă, care conține o listă de lecții corespunzătoare categoriei selectate și limba utilizată pentru indicații [2].

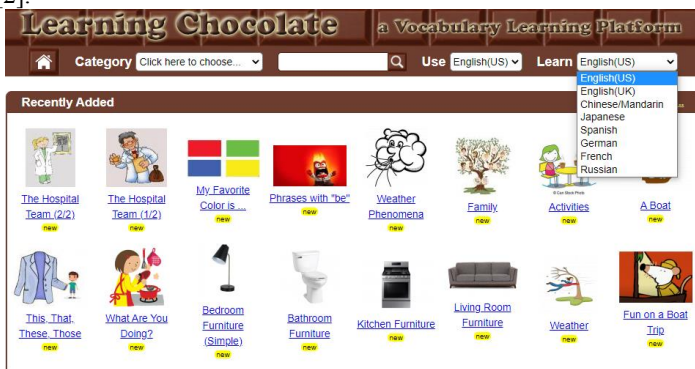


Fig. 15. Interfața aplicației Learning Chocolate

În cazul în care am selectat categoria necesară, lansăm pas cu pas lecțiile incluse în categorie. Să admitem că selectați categoria Color. Se activează simbolul difuzorului pentru a audia pronunția corectă a culorii respective, repetăm până când le însușim pe toate culorile, după care trecem la cele cinci etape de evaluare distractive pentru a vedea ce am memorat, Fig. 16.

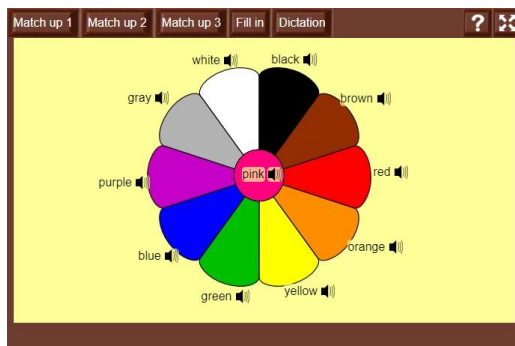


Fig. 16. *Audierea culorilor în limba engleză*

Primele trei evaluări sunt de potrivire pentru a verifica memoria, iar următoarele două evaluări ajută la scrierea corectă a cuvintelor noi, astfel încât să le puteți citi și scrie în limba engleză.

Pentru a învăța cât mai multe cuvinte în limba respectivă, scoatem în evidență câteva sugestii pentru utilizarea aplicației Learning Chocolate. În primul rând, alegeți să vizitați site-ul în fiecare zi, deoarece repetarea și timpul de studiu sunt ambele importante în cazul în care începeți să învățați o limbă modernă. În al doilea rând, selectați câte un subiect de vocabular în fiecare zi: învățați cuvintele și rezolvați toate cele cinci evaluări timp de cel puțin 15 minute. În cazul în care cuvintele sunt mai dificile, reveniți și exersați din nou același vocabular cel puțin o dată pe săptămână, până când învățați toate cuvintele [2].

Este destul de normal ca unele exerciții să fie ușoare, în timp ce altele ar putea necesita mai mult timp de studiu. În cazul în care un exercițiu pare mai dificil la început, va fi necesar să luați în considerare că veți avea nevoie să evaluați una dintre evaluările conexe pe același subiect în fiecare zi și apoi reveniți la evaluarea mai grea, puțin mai târziu. Repetarea materiei este cheia succesului în studierea unei limbi moderne.

Concluzii

Utilizarea tehnologiilor informaționale în procesul studierii limbii engleze constituie un factor de dezvoltare continuă, punând accent pe înțelegere, care stă la baza învățării, memorării și fixării în practică a cunoștințelor. Studierea limbii engleze presupune eforturi multiple de la scris la citit, ascultare și exprimare. A studia limba engleză înseamnă mai mult decât a învăța cuvinte noi. Studenții au șansa de a avansa în cunoștințe, de a deprinde un comportament adecvat care să-i ajute să aplice cunoștințele în procesul constituirii unui discurs în limba engleză, să întrețină dialoguri și să fie tot mai buni în a pune în practică tot ceea ce au studiat. Ei devin motivați să studieze limba engleză prin utilizarea unor soft-uri educaționale, care au ca scop formarea și dezvoltarea capacității de a cunoaște o limbă modernă. Totul este posibil, doar că este nevoie de puțin efort și dorință pentru a avea mari câștiguri.

Bibliografie:

1. *Duolingo*. [citată 20.01.2022]. Disponibil online: <https://www.duolingo.com>
2. *Learning chocolate*. [citată 26.02.2022]. Disponibil online: <https://www.learningchocolate.com>
3. *LingoHut*. [citată 14.03.2022]. Disponibil online: <https://www.lingohut.com>

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С РАС В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Алина ПОПШОЙ, магистрант, факультет педагогических наук и информатики, Кишиневский государственный педагогический университет им. Иона Крянгэ
Научный руководитель: **Валентина СТРАТАН**, доктор, конференциар,

Rezumat: *Copiii cu TSA de vârstă preșcolară și școlară le este greu să înțeleagă și să analizeze informațiile auzite sau citite, sunt adesea distrași de la scopul activității și nu se pot concentra. Interacțiunea cu colegii de clasă este, de asemenea, dificilă; copiii nu au norme de comportament și comunicare în societate. Ei dezvoltă dependență de anumiți adulți sau rutine. Aceste dificultăți afectează modul în care copilul se comportă la școală și modul în care învață. Având în vedere aspectele socio-pedagogice de mai sus, sunt evidențiate câteva strategii de predare a copiilor cu TSA. Adaptarea materialelor didactice se bazează pe metodele principale și auxiliare de predare și dezvoltare ale corectării TSA (analiza comportamentală aplicată, abordare la nivel emoțional etc.).*

Cuvinte-cheie: *copil cu TSA, tulburări de interacțiune socială, interacțiune cu colegii de clasă, norme de comportament și comunicare, strategii de învățare pentru copiii cu TSA.*

Первые симптомы нарушения социального взаимодействия у детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) проявляются к 2-3 годам. Ребенок не проявляет эмоциональной реакции, желая взаимодействовать с окружающими, не способен имитировать действия близких, проявляет негативизм, агрессию, у него отсутствует интерес к ролевым играм, нарушена коммуникация [4, стр. 23-31].

Детям с РАС дошкольного и школьного возраста сложно понимать и анализировать услышанную или прочитанную информацию. При хорошем распознавании отдельных слов данные трудно усваиваются целостно. Для обработки информации ребенку необходимо большее время, чем типичным детям. Также это связано с неразвитостью произвольного внимания и слушания.

Ребенок, страдающий РАС, часто отвлекается от цели деятельности, не может сосредоточить внимание на чем-либо. Нередко такие дети не готовы выполнять просьбы учителя, не всегда понимают правила игры или смысл школьного задания. Обычно у детей с РАС хорошая память, однако материал запоминается без понимания смысла заучивания.

Затрудняется и взаимодействие с одноклассниками, так как у детей с РАС отсутствуют нормы поведения и общения в обществе. К непониманию ведет и недостаток сознания того, что у других есть свои мысли, которые отличаются от их собственных. Часто ребенок не видит необходимости в объяснении проблемы или ситуации учителю, так как считает, что учитель и так все понимает [2, стр. 7-8].

Беспокойство и страх выражаются в трудноуправляемом поведении: дети могут настаивать на строгом следовании их правил или на выполнение чего-либо определенным способом, а разговор о собственном спец-интересе носит навязчивый и больше односторонний характер. У детей с РАС развита зависимость от определенных взрослых или заведенного порядка, зачастую они желают сидеть на определенном месте, не меняя его. Они могут нервничать, сделав ошибку, или если ошибку делает кто-то другой. Дети также испытывают трудности в обобщении

нии навыков и переносе их на другие ситуации; при принятии решений; при рассказе о прошедших событиях или представлении себя в вымышленной ситуации.

Вышеперечисленные трудности описывают те сложности, которые может испытывать ребенок с РАС, и которые влияют на то, как он ведет себя в школе и как учится. К моменту поступления в школу, как правило, дети с РАС уже обладают некоторыми школьными навыками, благодаря индивидуальному опыту обучения. Однако обучение в школе предполагает коллективные, групповые, общественные виды деятельности. В начале обучения трудности, с которыми сталкиваются дети с РАС, могут даже усугубиться: все новое и необычное может стать фактом стресса для ребенка. Безусловно, поначалу дети, страдающие РАС, столкнутся с трудностями адаптации, как и учитель. Однако трудности адаптации значительно сглаживаются уже в течение полугода, благодаря проявлению терпения и понимания. Только реальный опыт обучения вместе с другими детьми поможет справиться с трудностями и социализироваться. Дети с РАС обладают повышенной чувствительностью, ранимостью и даже брезгливостью. Для предотвращения и избегания возможных трудностей, необходимо заранее обсудить с родителями особенности ребенка, являющимися фактором стресса, чтобы быть к ним готовыми. Таким образом, мы поможем ребенку избежать дискомфорта [7, стр 4-5].

Очень важно детям с РАС чувствовать свою успешность. Предлагая адекватную помощь и постепенно снижая ее, учитель создает для ребенка условие для ощущения чувства «успеха», и напряжение ребенка постепенно уходит, приводя к продвижению результата. Также важным является развитие у ребенка возможности выбора, так как неуверенность в себе затрудняют ситуацию выбора и принятие решения. Проблема принятия решения и выбора становится препятствием при выполнении школьных тестов. Представленные варианты ответов не становятся для них подсказкой, как для обычных детей, а наоборот, часто дезориентируют. Для преодоления данных трудностей необходима специальная психологическая подготовка. И для того, чтобы ребенок научился делать выбор, принимать решение, рисковать и конструктивно принимать неудачи, прежде всего он должен накопить значительный опыт успешности, именно поэтому адекватная оценка выполненных действий будет подтверждать опыт успешности аутичных детей. Рано или поздно наступает момент, когда ребенок начинает стремиться к преодолению трудностей и принятие решение не вызывает стресса [7, стр. 6-7].

Дети с РАС с трудом переносят свои неудачи и для предотвращения накопления отрицательного опыта учителю необходимо сглаживать эти неприятные впечатления. Примечательно, что успокаивание и утешение не будет эффективным, потому что такие действия могут, наоборот, сконцентрировать внимание ребенка на его переживании неудачи. Более результативным станет положительная характеристика процесса обучения, стимулирование ребенка продолжать делать усилия. Некоторые дети, страдающие РАС, эгоцентричны – они стремятся удерживать внимание учителя только на себе и сильно обижаются, если их игнорируют, проявляя ревность, гнев и даже агрессию. В этом случае справиться с проблемой поможет установленный порядок взаимодействия и очередность при ответах на вопросы учителя.

Четкая структура урока, организованная учителем, способствует преодолению характерных трудностей концентрации внимания и произвольной организации аутичного ребенка, которые проявляются как медлительность, заторможен-

ность, рассеянность, трудности в переходе с одного этапа на другой. В данном случае учителю необходимо сохранять четкость всех своих действий.

Организация свободного времени и спонтанного общения аутичного ребенка со сверстниками более трудна, чем организованная и структурированная ситуация урока. Потому, в первое время, желательно присутствие взрослого или даже родителя на перемене, который сможет помочь ребенку организовать неформальный контакт со сверстниками. Без помощи взрослых дети не могут вступить в ролевую игру, понять ее правила и смысл.

Важнейшей частью является создание стереотипа школьной жизни, который включает способы перехода от одной деятельности к другой: от урока к перемене, от перемены к уроку, к завтраку, к сбору домой и т. п.

Часто приверженность детей, страдающих РАС, к четким правилам поведения является, с одной стороны, удобным, особенно для учителя, с другой стороны, должна насторожить, так как за этим может скрываться пассивность ребенка, мешающая в дальнейшем в общем социальном развитии. В данном случае, педагогу, психологу и родителям необходимо соблюсти баланс между введением ребенка в стереотип правильного школьного поведения и задачей постоянного развития и обогащения [7, стр. 2-8].

Учитывая вышеописанные социально-педагогические аспекты, можно выделить некоторые стратегии обучения детей с РАС, которые учебное учреждение и педагоги должны принимать во внимание [2, трс. 9-10]:

- принимать во внимание трудности, связанные с нарушением развития речи, коммуникации и поведения;
- информировать одноклассников/сверстников о трудностях учащегося и стимулировать их к помощи и поддержке данного ребенка;
- продумывать способ передачи той или иной информации;
- выражать ключевые идеи или понятия четко, так как дети с РАС не понимают скрытую и двусмысленную речь, избегать ироничных и идиоматических выражений;
- помогать выстраивать связи между понятием, так как у детей с РАС наблюдается недостаточная способность к обобщению;
- принимать во внимание, что умственное развитие детей с РАС может быть неравномерным, которое проявляется крайне сильными и/или слабыми сторонами развития;
- принимать во внимание, что восприятие и интерпретация устной и письменной речи может приводить в искаженному пониманию услышанного и написанного;
- обеспечить четкую организацию жизнедеятельности и четкий распорядок дня;
- придерживаться структурированности во всем;
- обеспечить единство требований со стороны всех участников образовательного процесса;
- поддерживать в ситуациях социального взаимодействия;
- помнить, что проявляемое плохое поведение ребенка, может выражать потребность в помощи и понимании, а также, как действие защиты организма от стресса;
- не воспринимать агрессивное поведение и грубые высказывания лично;
- обращаться к учащемуся отдельно по имени;
- размещать ученика близко к учителю;
- часто применять поощрение.

Для обеспечения адаптации окружающей среды необходимо:

- устранение архитектурных барьеров;
- адаптация освещения, шумоизоляция;
- размещение в классах образовательно-иллюстративного материала;
- использование дополнительных технических средств, способствующих образовательному процессу;
- создание благоприятной, дружелюбной атмосферы [3, стр. 163-164].

Одним из главных участников образовательного процесса ученика с особыми образовательными потребностями (ООП) является педагог [8, стр. 39-40)]. Педагог – самый важный фактор успешного осуществления образовательной и социальной инклюзии детей с ООП. Е.А. Соломахина выделяет следующие задачи педагогов при работе с детьми с РАС: организация среды; организация и визуализация времени; структурирование всех видов деятельности; преодоление неравномерности в развитии; организация режима коммуникативного общения; социально-бытовая адаптация [8, стр. 35-36)].

Одной из главных задач педагога является адаптирование дидактических технологий и учебных материалов к потребностям детей с ООП. Дидактические технологии представляют собой комплекс методов, средств, способов и приемов обучения, которые способствуют повышению уровня результативности учебного процесса [1].

Адаптация дидактических материалов, направленная на обучение детей с РАС, опирается на основные и вспомогательные обучающие и развивающие методы коррекции РАС (прикладной поведенческий анализ, эмоционально-уровневый подход и др.). Основными педагогическими технологиями и методами адаптации детей с РАС в школьной среде являются:

1. Наглядные методы – схемы, таблицы, графики, плакаты, модели, инструкции, видео и другие средства – помогают ребенку с РАС лучше усваивать информацию и адаптироваться в пространстве. Известно, что дети с РАС испытывают трудности в понимании последовательности событий и ощущении временных рамок. Поэтому из комплекса наглядных методов, используемых для обучения и адаптации детей с РАС, большое значение уделяется визуализации режима дня и школьного расписания, которое позволяет ребенку с РАС структурировать и упорядочить распорядок дня; снизить риск срывов, тревог и страхов; быть готовым к предстоящим переменам в режиме дня.

Рекомендуется также использовать визуализацию плана урока с использованием слов, подсказок или символов, который может быть расположен сбоку от доски. Визуализация плана урока информирует ребенка о том, что он должен делать на уроке, позволяет избежать срыва и страха; подготовить к смене деятельности, повысить уровень самостоятельности. Наглядные материалы необходимо использовать при всех видах учебной деятельности: при изучении новых слов и понятий, подкрепляемые терминами-символами (например, «вверх» - «вниз», «влево» – «вправо»), чтении текстов с иллюстрациями или использовании презентаций и т.д. [6, стр. 33-34].

Дети с РАС сталкиваются с трудностями при выполнении инструкций, в заданиях, в которых, учитель использует разные формулировки (например, «решить пример», «запиши ответ/результат»). Для облегчения понимания рекомендуется также подкреплять инструкции визуальными символами. При выполнении сложного задания необходимо разбивать его на отдельные подзадания, с использова-

нием визуального алгоритма выполнения всех шагов (стрелочки, схемы). Также педагогам рекомендуется предлагать детям с РАС образцы выполнения задания, чтоб продемонстрировать ожидаемый результат [5, стр. 79].

Для более успешной адаптации детей с РАС к школьным правилам используется визуализация правил поведения на уроке: к иллюстрации добавляются короткие, но емкие фразы и символы. Со временем можно отказаться от фраз, оставив только символы. Индивидуальные правила можно расположить на парте ученика.

Так как дети с РАС испытывают трудности в социальном взаимодействии, обучению правилам поведения могут помочь социальные истории, которые разрабатываются индивидуально для каждого ребенка, преподнося адекватное социальное поведение в виде истории (подкрепленной иллюстрациями и фотографиями) [6, с. 80].

2. *Практические методы обучения и воспитания* включают индивидуальную дозировку объема задания, способы и формы преподнесения и выполнения заданий для того или иного ученика. Рекомендуется устанавливать границы каждого задания, предъявлять задания частями (отдельные карточки с заданиями) и по очереди, во избежание путаницы и паники при виде большого объема заданий со стороны ученика. Для исключения чувства дискомфорта и дезориентации при переходе от одной деятельности к другой, педагог может напомнить ученику о предстоящем переходе за 1-5 минут до него. Для этого можно использовать карточку или таймер [6, стр. 81-82].

Педагогам необходимо побуждать детей к самостоятельному поиску информации, так как дети, страдающие РАС, испытывают трудности при проявлении инициативы. Целесообразней всего предложить ученику задание по поиску информации, базирующейся на интересах ребенка (тема специнтереса, составление презентации, использование компьютера и т. д.).

Для выстраивания связей между изучаемыми понятиями и жизненными ситуациями необходимо предлагать большее количество практических заданий, связывать понятия с ситуациями из жизни ребенка. По возможности включать ребенка в работу в паре или группе, но учитывать индивидуальные особенности ученика, во избежание перегрузок и негативного поведения.

3. При адаптации детей с РАС в школьной среде необходимо принимать во внимание возможные трудности, связанные с нарушением развития речи и коммуникации. Для этого педагоги используют комплекс *словесных методов обучения и воспитания*. Ученик с РАС может испытывать сложности в понимании и интерпретации устной и письменной речи, поэтому педагогу следует избегать ироничных и идиоматичных выражений, говорить ровным и не быстрым тоном.

Дети с РАС не могут одновременно воспринимать и обрабатывать информацию зрительно и на слух, они не могут в одно и то же время слушать и выполнять еще какое-либо задание (записывать, подчеркивать и т.д.). Поэтому следует использовать несложные инструкции и объяснения, избегать задания, сформулированные с помощью сложных предложений. Во время объяснения темы, чтения текста или других видов учебной деятельности следует объяснять значение слов, синонимов, фразеологизмов и т.д., с целью понимания и обогащения словаря.

Стоит также принимать во внимание, что у детей с РАС обработка информации и речи может быть намного медленнее, чем у нормотипичных детей. Поэтому необходимо давать учащемуся больше времени для понимания вопроса или задания; стараться не использовать в задании разные формулировки, это может сбить

ученика; предлагать ответить на один и тот же вопрос несколько раз за урок или в течение изучаемой темы, подкрепить вопрос наглядным примером или жестом; тренировать навыки представления ответов после прочтения текста.

Для детей с РАС рекомендуется также использовать адаптированные тексты с упрощенными предложениями, а также объяснять значение сложных слов, морфологических оборотов. Для успешного освоения учебной программы по устным предметам можно предложить материал для предварительного ознакомления дома или предложить просмотр учебных роликов. Если ребенок испытывает трудности при пересказе устной темы, целесообразней рекомендовать выполнение заданий в виде докладов, презентаций, проектов [5, стр. 82-85].

Библиография:

1. ГУЦУ В., М.ШЕВЧУК, В.ГОРАШ-ПОСТИКЭ, и др. *Didactica universitară*. СЕР USM, Кишинев, 2011.
2. *Знакомьтесь – Аутизм*. Информационный выпуск для педагогов и специалистов, образовательных учреждений / Авт. – сост. С.Н. ЧУВАШОВА, Ю.В. КОРЕЛИНА. – Пермь, 2010. – с. 7-8.
3. *Инклюзивное образование*: Методическое пособие для непрерывного обучения дидактических кадров, работающих в области инклюзивного образования детей / Галина БУЛАТ, Светлана КУРИЛОВ, Николае БУКУН [и др.] – Кишинев: Б. и., 2016 Часть 2. – 2016. – с. 163-164.
4. НИКОЛЬСКАЯ О. С., БАЕНСКАЯ Е.Р., ЛИБЛИНГ М.М. *Аутичный ребенок: пути помощи*. – М.: Теревинф, 1997. – с. 23-31.
5. *Образование и социализация детей с расстройствами аутистического спектра в условиях школы-интерната для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья* – Ч: ЧГПУ, 2016. – с. 79.
6. *Обучение детей с расстройствами аутистического спектра*. Методические рекомендации для педагогов и специалистов сопровождения основной школы / Отв. ред. С. В. АЛЕХИНА // Под общ. ред. Н.Я. Семаго. – М.: МГППУ, 2012. - с. 33-34.
7. *Ребенок с аутизмом в обычной школе*. Ольга НИКОЛЬСКАЯ, Татьяна ФОМИНА, Светлана ЦЫПОТАН. - М.: Чистые пруды, 2006. – с. 4-5.
8. *Создание специальных условий для детей с расстройствами аутистического спектра в общеобразовательных учреждениях*: Методический сборник / Отв. ред. С. В. АЛЕХИНА // Под. ред. Е.В. Самсоновой. - М.: МГППУ, 2012. - с. 39-40.

CZU 321.01(450)(092)Machiavelli N.

GÂNDIREA POLITICĂ A LUI NICCOLO MACHIAVELLI

Cristian COROLENCO, student, *Facultatea de Filologie și Istorie, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*
Conducător științific: **Larisa NOROC**, dr., conf. univ.

Abstract: *This article is an analysis of the political thinking of one of the titans of the Renaissance and the founder of modern political science - Niccolo Machiavelli. The article reflects Machiavelli's main views on the origin of the state and its role, the forms of state organization, the methods of conquest and the methods of maintaining power, the principles of state leadership. At the same time the factors that influenced Machiavelli's political thinking were exposed.*

Keywords: *political thinking, state, politics, Machiavellianism, political principles, forms of state organization, political amorality.*

În căutarea „adevărului” Machiavelli, mulți autori au încercat să definească personalitatea și lucrările marelui gânditor, în rezultat, Niccolo Machiavelli s-a transformat în ceva amorf: imperialist, protoliberalist, ateist, păgân, republican, mentor, despot, geniu militar, strateg, realist, idealist, fondator al politicii moderne, toate aceste caracteristici conviețuiau într-o singură persoană – Niccolo Machiavelli.

Gândirea umană este produsul mediului în care omul s-a născut și s-a fasonat ca personalitate, așadar, gândirea politică a lui Niccolo Machiavelli este datorată mediului în care a activat. Încă din copilărie se afla aproape de politică, tatăl său – Bernardo Machiavelli fiind avocat. Începând cu vârsta de 7 ani, a început să studieze latina, ceea ce a favorizat familiarizarea lui cu lucrările marilor antici romani: „Istoria Romei” de Titus Liviu, compunerile lui Cicero, Josephus Flavius etc. Viața lui Machiavelli a decurs într-un mediu politic auster, în care aveau loc lovături de stat, alianțe nesigure și mercenari corupți care și-au schimbat cu ușurință conducătorii într-un moment decisiv. O nouă etapă în formarea gândirii politice a lui Machiavelli este obținerea în 1498 a funcției de secretar în a doua cancelarie, fiind însărcinat cu rezolvarea chestiunilor interne. În luna august al aceluiași an este numit în funcția de secretar al comisiei celor zece, care cuprindea atribuția rezolvării afacerilor externe. Deseori, Machiavelli participa ca observator la tratative, uneori era însărcinat și cu misiuni diplomatice¹, după cum observăm, de la bun început, se afla într-un câmp politic activ [4, p. 7].

Gândirea politică a lui Niccolo Machiavelli – produsul spiritului perspicace, se poate de întrevăzut în lucrările sale precum: „Principele” (1513), „Prima decadă a lui Titus Livius” (1513-1516), „Istoria Florentine” (1520-1525), „Despre arta militară” (1519-1520) etc. Majoritatea ideilor, viziunilor sale politice sunt reflectate în lucrarea sa renumită „Principele”, unde analizează metode de preluare a puterii, metodele de guvernare și abilitățile necesare unui conducător ideal, sfaturi privind organizarea statală.² Totodată, N. Machiavelli a introdus în circuitul științific doi termeni: cel de *stato* și de *natio*, acești termeni au fost menționați pentru prima dată în lucrarea „Principele”.

Reprezentative sunt ideile lui Machiavelli despre formarea statului. În viziunea sa, statul reprezintă o stare a societății, care apare în modul următor. La început, oamenii erau puțini la număr și izolați, asemănător animalelor. Mai târziu, ei s-au înmulțit, s-au unit și pentru apărare și-au ales un conducător dintre cei mai viteji oameni cărui au început să se supună. Din aceste relații a apărut conștiința binelui și răului, faptelor cinstite și bune, dăunătoare și crimelor. Iar pentru a nu avea probleme, oamenii au emis legi și pedepse pentru cei ce încalcă legile. De aici a apărut necesitate justiției. De aceea, la alegerea persoanei autoritare – principelui îi dădeau prioritate nu celui puternic, dar celui deștept și cu simțul dreptății. Dezvoltarea formelor de stat este datorată forțelor luptătoare din societate și, în primul rând, dintre nobilime și poporul simplu. Lupta poporului și aristocrației este izvorul mișcării, dezvoltării statului și schimbului formelor lui [4, p. 113].

În viziunea lui Machiavelli, există doar două forme de guvernare: Republici și Principe, acestea din urmă fiind de mai multe tipuri: principate ereditare, cucerite, eclezi-

¹ În iulie 1499 îndeplinește prima misiune pe lângă Caterina Sforza, contesă de Imala și Forlì, în 1500 îl găsim la Rouen, trimis la Ludovic al XII-lea, în 1507 se afla într-o misiune diplomatică la Maximilian I al Sfântului Imperiu Roman, etc.

² „Principele” este o lucrare dedicată lui Giuliano di’ Medici, sperând ca prin aceasta să recâștige încrederea lui și să fie repus în funcțiile anterioare, fiind demis în 1512, odată cu venirea la cârma Florenței a familiei Medici.

astice, principate mixte [4, p. 4]. În lucrarea „Prima decadă a lui Titus Livius”, el extinde această clasificare la șase tipuri de guvernare, dintre care trei le clasifică drept tipuri de guvernare bune, dar extrem de instabile - monarhie, aristocrație și democrație. Aceste trei tipuri bune de guvernare se transformă inevitabil în trei tipuri rele de guvernare de-a lungul timpului: monarhia se transformă în tiranie, aristocrația în oligarhie și democrația în anarhie [4, p. 383]. Așadar, Machiavelli este adeptul teoriei ciclice a dezvoltării formelor de organizare statală³, tulburările politice și conspirațiile mărturisesc instabilitatea chiar și a celor mai bune forme de guvernare. Totul este în mișcare, universul nu permite ca totul să rămână în repaus. Ajuns la limita perfecțiunii, statul va intra inevitabil în declin schimbându-se regimul de guvernare și tot așa din nou.

Idealul politic a lui Machiavelli a fost republica. În lucrarea „Prima decadă a lui Titus Livius”, el scria că cea mai bună formă de stat este republica, în care la realizarea puterii de stat participa concomitent reprezentanții poporului, nobilimii și conducătorului ales. În republică, afirmă Machiavelli, nu trebuie să te temi de abuzurile diriguitorului, deoarece diriguitorii sunt aleși, iar setea de putere a nobilimii nu este periculoasă, pentru că nobilimea se găsește sub puterea poporului [4, p. 115].

În lucrarea sa „Despre arta războiului”, el a scris că democrația este cea mai bună dintre cele șase forme pure de guvernare, deoarece creează condițiile cele mai favorabile pentru atragerea și dezvoltarea celor mai talentați oameni din toate categoriile sociale în afacerile militare, artă, politică și alte domenii de activitate. „Oamenii excepționali”, a scris Machiavelli, „se găsesc cel mai adesea în republicile în care talentele sunt ținute la mai multă stimă decât în monarhiile în care se tem de ele. Talentele sunt crescute acolo, sunt exterminate aici” [4, p. 90].

Totodată, Machiavelli era și adept al monarhiei, fiind conștient că nu pretutindeni este posibilă instaurarea republicii. Machiavelli și-a dat seama de inferioritatea politică a Italiei, divizată în fața statelor centralizate, și a arătat în „Principalele” necesitatea unor acțiuni hotărâte, iar uneori chiar extreme din partea principelui când este vorba despre menținerea statalității.

Lui N. Machiavelli i s-a reproșat imoralitatea mijloacelor recomandate, desconsiderându-se scopul progresist și umanist pe care-l avea în vedere, fiind vorba de cunoscuta sintagmă de *machiavellism* [8, p. 42-44]⁴. „Știința” politică a lui Machiavelli nu recunoaște restricții morale, „scopul scuză mijloacele”. Există două moduri de a atinge scopul – calea legii și calea violenței, conducătorul trebuie să poată folosi două moduri. N. Machiavelli face distincție între politică și morală, el consideră că un politician nu se poate ghida după standarde morale, întrucât politica este sfera relativului, iar morala este tărâmul absolutului [4, p. 77]⁵.

³ Teoria ciclică a dezvoltării formelor de stat a fost împrumutată de către Machiavelli de la scriitorii antici, îndeosebi de la Polybios.

⁴ Machiavelianismul este un termen din știința politică care desemnează o politică de stat bazată pe cultul forței brute, nerespectarea standardelor morale[. Termenul a fost produs în numele gânditorului italian Niccolo Machiavelli și este asociat cu ideile expuse de acesta în cartea sa „Principalele” (1513), Словарь иностранных слов. М.: Русский язык, 1988. – С. 290.

⁵ „Există două feluri de a lupta, unul bazat pe legi, celălalt pe forță: cel dintâi este propriu oamenilor, al doilea aparține animalului, dar întrucât primul nu este de multe ori suficient, trebuie să recurgem la al doilea. Așadar, îi este necesar Prințepelui să știe să se comporte tot atât de bine ca animal cât și ca om.”

Pornind de aici, Machiavelli definește primul principiu al unei buni guvernări – „Învingătorii nu se judecă” [5, p. 345]. N. Machiavelli scria că, dacă suveranul dorește să dobândească sau să-și mențină puterea, trebuie să dobândească capacitatea de a se retrage de la bunătațe și de a folosi această capacitate dacă este necesar [4, p. 345.]. Pentru instaurarea și păstrarea puterii de stat, se acceptă orice mijloace, dacă sunt eficiente și optime. Discutând despre influența principelui asupra supușilor, recompenselor și pedepselor, N. Machiavelli afirmă că cel mai bine un principe „să fie iubit și temut, dar iubirea este fragilă, poate dispărea cu orice prilej, în schimb, teama se păstrează prin frica de pedeapsă, care nu-l părăsește pe om niciodată; cu toate acestea, dragostea nu se înțelege bine cu frica, prin urmare, dacă trebuie să alegi, atunci este mai sigur să alegi frica [4, p. 73-75].

Analizând formele de guvernare, Machiavelli definește un alt principiu – „recompensează treptat, pedepsește imediat”. Faptele bune ar trebui irosite picătură cu picătură pentru ca subordonații să aibă suficient timp pentru aprecierea lor. Recompensele și binefacerile sunt prețuite atunci când sunt rare. Pedeapsa, dimpotrivă, se face cel mai bine imediat și în doze mari. Cruzimea în proporții mari și deodată provoacă nemulțumiri mai puține decât cruzimea pe termen lung [4, p. 40]. Machiavelli consideră că actele de cruzime sunt bune dacă sunt folosite rar și principele este constrâns de nevoia de a asigura puterea.

Un principiu ce se referă mai mult la sfera economică – „principiul prudenței economice”, N. Machiavelli scria: „Un principe trebuie să fie darnic, dar cu prudență, încât prin daruri excesive să nu sărăcească bugetul statului, astfel să nu apese asupra poporului” [4, p. 70]. Generozitatea secătuieste vistieria, obligă principele să suprasolicite poporul, se ruinează statul. Toate acestea vor duce inevitabil la ură, apoi la dispreț din partea supușilor, iar acestea sunt cele mai mari două necazuri pentru suveran. „Suveranul nu poate arăta generozitate fără să se prejudicieze pe sine” [4, p. 70-71]. Doar datorită prudenței economice, conducătorii devin cu adevărat generoși față de cei cărora nu li s-a luat nimic, iar aceștia sunt majoritatea, și zgârcit față de cei care ar putea fi îmbogățiți, dar care sunt mai puțini. Machiavelli invocă exemplul mai multor personalități istorice ce au aplicat acest principiu: Cirus, Caesar și Alexandru cel Mare au dat cu o mână generoasă în mare parte proprietățile altor oameni în timpul războaielor sau pentru a atinge anumite scopuri personale, iar după preluarea puterii și pe timp de pace, au uitat de fosta lor generozitate. Machiavelli consideră că un principe nu poate și nici nu trebuie să-și țină cuvântul atunci când acesta se întoarce împotriva lui și când motivele care l-au făcut să promită un anumit lucru au încetat să mai existe [4, p. 78].

Analizând caracteristicile principatului civil⁶, se evidențiază un nou principiu machiavellic – „fii tu însuși persoana ta de încredere”, Machiavelli consideră că principii care conduc prin mijlocirea magistraturilor sunt vulnerabili, situația lor este slabă și primejdioasă, deoarece puterea principilor atârână în totul de voința cetățenilor ce sunt prezenți în magistraturi, iar aceștia pot cu ușurință să ia puterea, mai ales în vremuri grele [4, p. 44]. Oamenii sunt tentați permanent să-și schimbe stăpânii cu credința că-și îmbunătățesc soarta [4, p. 7], principele trebuie să țină seama și de tulburările ce pot avea loc în viitor, nu doar în prezent, cel ce vede greutățile este capabil să se mențină [4, p. 12]. Principatul este creat prin două modalități: prin voința poporului, fie a celor „mari”. Dacă cei „mari” își dau seama că nu pot să reziste în fața poporului, își îndreaptă întreaga fa-

⁶ În viziunea lui Machiavelli, principatul civil este acea formă de guvernare constituită cu consimțământul poporului, iar principele este un simplu particular ales legitim.

voare asupra unuia dintre ei și îl fac principe pentru a putea să-și satisfacă toate poftele, fiind acoperiți de principele-favorit celor „mari” [4, p. 44]. Cel care devine principe prin favoarea poporului, trebuie să și-l păstreze ca prieten, lucru care îi va fi ușor, deoarece poporul nu cere altceva decât să nu fie asuprit [4, p. 43]. La polul opus, Machiavelli pune principii care au ajuns la putere cu ajutorul celor „mari”, afirmând că poziția lor este șubredă, deoarece cei „mari” nu pot fi mulțumiți în mod cinstit și fără a face rău celorlalți, astfel, este mult mai convenabil să mulțumești poporul, deoarece ceea ce doresc masele simple este mult mai cinstit [4, p. 44]. Principatele ereditare⁷ sunt mai ușor de menținut, pentru a păstra principatul este nevoie ca principele să urmeze exemplul predecesorilor să-i, să întreprindă schimbări numai în situații-alertă [4, p. 5]. Oamenii urmează aproape întotdeauna drumurile pe care le-au urmat alții și lucrează în toate faptele prin imitație, Machiavelli privește istoria ca un tezaur de exemple pentru acțiunea politică.

Machiavelli considera că cea dintâi părere pe care și-o formează cetățenii despre inteligența unui conducător de stat se bazează pe considerarea oamenilor pe care îi are în anturajul său. Principele trebuie să se gândească permanent cum să păstreze loialitatea supușilor din anturajul său, pentru aceasta este nevoie ca principele să gândească la ei, să-i onoreze, făcându-i bogați, îndatorindu-i față de el, dându-le onoruri și funcții, pentru ca supușii îndestulați cu de toate să-și dea seama că ei nu ar putea exista fără de principe și pentru ca onorurile și bogățiile numeroase să-i facă pe subordonați să nu mai dorească altele, iar funcțiile numeroase să-i facă să se teamă de schimbări [4, p. 101]. Dacă un principe dorește să se mențină la cârma statului, este nevoie ca să nu provoace ura la adresa sa, fortăreața cea mai bună ce poate să existe este ca principele să nu fie urât de popor, căci chiar dacă stăpânul are cetăți și armată, ele nu vor salva niciodată [4, p. 95]. Un principe care are o cetate puternică întărită și nu s-a făcut urât de popor este invulnerabil în fața dușmanilor [4, p. 47].

Adversar al fanatismului, Machiavelli prețuiește, însă, puterea credinței și instituția bisericii în organizarea statului, religia este în plus mijlocul cel mai sigur pentru a întări autoritatea legilor. Așadar, în viziunea lui biserica este un atribut de controlare al maselor de rând prin care principele poate să-și exercite influența [4, p. 24].

N. Machiavelli este adeptul unei politici externe expansioniste, el consideră că cuceririle sunt ceva obișnuit și natural, un război nu poate fi evitat, ci numai amânat spre avantajul celorlalți [4, pp. 12-15]. Totodată, condamnă cu fermitate pe cel care rămâne neutru și nu se aliază cu nimeni⁸ [4, p. 97]. Machiavelli afirmă că este mult mai ușor de cucerit principatele unde nu a existat libertate, iar pentru a le stăpâni este suficient de a înlătura dinastia anterioară și de a păstra condițiile existente [4, p. 8]. Cel mai greu în supunere sunt republicile, pentru că amintirea vechilor libertăți nu îngăduie oamenilor nici o clipă de repaus, mijlocul cel mai sigur este cel de a distruge republica sau ca principele cuceritor să se stabilească acolo [4, p. 22]. Ținuturile (țările) care sunt deosebite

⁷ Timpul de guvernare unde puterea aparține unei familii dinastice, puterea fiind moștenită de un membru a dinastiei respective.

⁸ „Un Principe este de asemenea stimat când este prieten adevărat și dușman adevărat, adică atunci când, fără să șovăie, se declară de partea unuia și împotriva altuia. Această atitudine este întotdeauna mai utilă decât aceea de a sta neutru... îți va fi întotdeauna mai de folos să-ți arăți pe față atitudinea și te lupți cu toate forțele, căci în primul caz, dacă nu ți-ai declarat poziția, vei fi întotdeauna prada celui care învinge, și aceasta spre bucuria și satisfacția aceluia care a fost învins și nu vei avea nici un motiv și nicio scuză pentru ca cineva să te apere sau să-ți ofere refugiu”.

ca limbă, obiceiuri și organizare sunt mai greu de stăpânit, cea mai bună metodă de a le supune este ca principele să se mute în ținutul cucerit, pentru a putea înăbuși orice rebeliune. O altă metodă evidențiată de marele gânditor în vederea menținerii ordinii în ținuturilor cucerite, dar și în propriu stat este de a mări rolul armatei, susținând că temelia cea mai însemnată a oricărui stat este alcătuită din legi și armate bune, nu pot să existe legi bune acolo unde nu sunt armate bune [4, p. 51]⁹. Se observă că Machiavelli este adeptul unei puteri de stat brutale, deseori, ideile sale sunt impregnate cu cinism.

Gândirea politică a lui N. Machiavelli, reflectată în lucrările sale, a fost influențată și de viziunea sa despre natura omului¹⁰. Potrivit lui Machiavelli, oamenii au două scopuri - faima și bogăția, cei care nu vor să aleagă calea binelui trebuie să intre neapărat pe calea răului dacă vor să se țină. El subliniază că oamenii aleg căi de mijloc, care sunt extrem de nocive, fără a fi complet rău sau bun. Acesta reliefează, de asemenea, că oricine dorește să întemeieze un stat și să-i dea legi trebuie să conștientizeze că toți oamenii sunt răi și sunt întotdeauna gata să-și arate natura vicioasă de îndată ce găsească ocazia să facă acest lucru. Sau că oamenii acționează drept numai prin constrângere; dar din momentul în care au posibilitatea și libertatea de a comite nedreptăți cu impunitate, nu ratează niciodată șansa de a semăna confuzie și dezordine peste tot. El observă că, mânați de o sete constantă de faimă și avere, oamenii cedează în fața răului inerent naturii umane [7, p. 27-30].

Gândirea politică a lui N. Machiavelli trebuie studiată și înțeleasă în contextul în care s-a format, orice tentativă de a adapta ideile sale politice la prezent va crea nedumeriri, înțelegând contextul în care s-a format gândirea politică a lui Machiavelli, vom înțelege și logica acestor idei. Ideile și gândurile lui Niccolò Machiavelli s-au perpetuat de-a lungul timpului, ideile sale politice și-au găsit loc în numeroasele doctrine politice, îndeosebi în doctrinele politice radicale din secolele XIX-XX.

După cum afirmă și Niccolò Capponi: „Niccolò era într-adevăr o personalitate ambiguă, iar încercările de a-l caracteriza clar sunt ca și cum ai mânca un hot dog: muști pe o parte, iar umplutura iese pe cealaltă. Mai mult, oricine încearcă să găsească orice aparență de coerență în gândurile și acțiunile sale va trebui să țină cont de faptul că opiniile lui Machiavelli, la fel ca la mulți dintre noi, s-au schimbat și adaptat circumstanțelor de-a lungul timpului” [6, pp. 7-8].

Bibliografie:

1. DUMITRU, Strah. Istoria gândirii politice din Antichitate până în secolul XVIII, Chișinău, 1996
2. K. Dolgova, R., Hlodovskogo et al. Izbrannie Socinenia, Moskva, Hudojestvennaia Literatura, 1982. Disponibil: https://imwerden.de/pdf/machiavelli_izbrannye_sochineniya_1982.pdf
3. MACHIAVELLI, N. *O voennom iskustve, Socinenia istoriceskie i politiceskie*, Moskva, Astrel', 2012
4. MACHIAVELLI, N. *Principele*, în traducere de: Sorin Ionescu, București: Societatea Română de Filosofie, 1976. Disponibil: https://bibliacad.ro/UPC_Personalitati/principele.pdf

⁹ Machiavelli consideră că armatele bune sunt acelea care sunt constituite din cetățeni, critică vehment armatele mercenare considerându-le nesigure, lipsite de unitate, ambițioase, necredincioase, fără disciplină și necredincioase.

¹⁰ Machiavelli, expunându-și părerile despre problema naturii umane, s-a bazat pe învățăturile gânditorilor antici, în primul rând pe învățăturile lui Aristotel.

5. MAKIAVELLI, N. *Istoria Florentsiei*, Moskva, Nauka, 1987. Disponibil: https://platonanet/load/knigi_po_filosofii/istorija_vozrozhdenie/makjavelli_nikkolo_istorija_florentsiei_1987/9-1-0-4134
6. KAPPONI, Niccolo. *Machiavelli*, traducere de A.L. Utkin, Moskva, Vece, 2012. Disponibil: https://vk.com/doc35528094_481916092?hash=ace3912a02e87fc8c8
7. GNATENKO, Piotr. Machiavelli o prirode celoveka, In: HSS, vol. XX, 22(1/2015, p.25-32). Disponibil: <http://doi.prz.edu.pl/pl/pdf/einh/157>
8. VARZARI, P. *Istoria gândirii politice* (Compendiu). Material didactic pentru studenți, Chișinău, 2017. Disponibil: https://uspee.md/wp-content/uploads/2016/08/P.Varzari.IGPCompendiu.Ch_.-USPEE2017.pdf

CZU 373.3.015.3

SPECIFICUL ÎNVĂȚĂRII PRIN COOPERARE LA DISCIPLINA „DEZVOLTAREA PERSONALĂ” ÎN CLASELE PRIMARE

Diana PARFENE, masterandă, Facultatea Științe ale Educației și Informatică,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
Conducător științific: **Liliana SARANCIUC-GORDEA**, dr., conf. univ.

Abstract: *This article elucidates some scientific, normative and methodological aspects of cooperative learning in the discipline of "Personal Development", primary classes.*

Keywords: *cooperation, collaboration, school skills, active learning, cooperative learning, active methods.*

Statutul transversal al competenței-cheie *de a învăța să înveți* este prefigurat în actualul *Cadru de referință al Curriculumului Național* (2017) prin caracterul transferabil al *instruirii centrate pe formarea de competențe* – valoare extrem de importantă în procesul educațional, de faptul că traversează diverse sfere ale vieții sociale și frontierele disciplinare. Acest traseu, fiind reprezentat de un model de taxonomie și anume: gândirea complexă și critică; comunicarea eficientă, colaborarea/lucrul în echipă, cetățenia responsabilă [1, pp. 24-26].

Modelul dat taxonomic abordează cele trei *paradigme care orientează strategiile didactice de predare-învățare-evaluare în actualul curriculum* (2018), orientând spre activizarea învățării la nivelul primar de învățământ și anume [2, p. 198]: paradigma învățării ca elaborare (inter)activă de cunoștințe; paradigma învățării ca o construcție a cunoașterii (constructivism); paradigma învățării ca autoexplorare și autodescoperire. De asemenea, acesta accentuează orientarea spre învățarea activă, spre *a învăța să înveți*, spre formarea de competențe, spre dezvoltarea creativității elevilor, astfel promovând *învățarea activă* [ibidem, p. 199].

După M. Bocoș (2008) *învățarea activă*, înseamnă a-i ajuta pe elevi să-și gestioneze propria învățare, implicându-i epistemologic și motivațional în procesul dat [ibidem].

În sensul dat, după izvoarele științifice de specialitate (M. Ionescu, E. Vrășmaș, V. Preda, P. Golu, I. Dumitru, C. Lungu-Tranole, M. Mihăilă, C. Berce etc.), în actul de învățare activă se pune accentul pe satisfacerea nevoilor elevului, oferindu-le o mai mare autonomie și responsabilitate pentru propriul proces de învățare. Astfel, elevii devenind căutători activi de cunoaștere, care nu se mai bazează pe cadrul didactic, ci folosesc posibilitățile de învățare pe care le oferă acesta și caută alte modalități de învățare. Iar în cazul când rezultatele nu satisfac așteptările, elevii nu mai pledează pentru răspunsul gata, ci solicită ajutor și îndrumare de la cadrul didactic.

Din perspectiva dată, după P. Golu, învățarea școlară este procesul de dobândire de către elev, într-o manieră activă, explorativă a experienței proprii de viață și pe această bază, în modificarea selectivă și sistematică a conduitei, în ameliorarea și perfecționarea ei controlată și continuă sub influența acțiunilor variabile ale mediului ambiant [3]. Iar după M. Ionescu și I. Radu (2001), școala trebuie să *ofere elevilor posibilitatea dobândirii unei experiențe sociale, constructive, bazată pe cooperare și colaborare* în rezolvarea problemelor vieții și care asigură conviețuirea într-o lume pașnică, astfel ei dezvoltându-și abilități de a soluționa eventualele conflicte în mod constructiv.

Acest obiectiv al școlii, autorii menționează că se poate realiza prin promovarea *învățării bazate pe cooperare* [4, p. 130], *deziderat în curriculumul actual*: „Paradigma învățării ca elaborare (inter)activă de cunoștințe – învățarea în grup, prin cooperare, prin reciprocitate, în contextul alternării formelor de organizare: o grupare flexibilă și mobilă a elevilor cu treceri de la activități cu grupuri mari, la acțiuni în grupuri mici, omogene și apoi la activități individuale” [1, p. 198].

În cadrul procesului de învățare prin cooperare (C. Beldiga, V. Cojocaru, O., Dan-dara, 2008) se respectă *principiul centrării învățării pe persoană* care duce la *dezvoltarea deprinderilor și competențelor integratoare, transferabile*, utile atât în viața școlară, cât și în cea socio-profesională sau familială (lucrul individual, în grup/ echipă; problematizarea, conversația euristică, jocul didactic, expunerea, exemplul, exercițiul, tehnica GPP, brainstorming, portofoliul, jocul de rol etc.) [5, pp. 17-21]. Iar sala de clasă, în acest sens, oferă primele experiențe ale unui elev, practicând cele mai multe *abilități de viață* prin *metode de învățare prin cooperare*: * Știu/vreau să știu/am învățat; * Ciorchinele; *Floarea de nufăr; *Gândiți, lucrați în perechi, comunicați; *Diagrama Venn; *Tehnica „Pălăriilor gânditoare” etc. [6, pp. 269-270].

Astfel, *metodele de învățare prin cooperare* oferă soluții acestei provocări, consolidând atitudinile pozitive față de învățare și îmbunătățind performanțele școlare, stima de sine a elevilor, interacțiunea pozitivă și sprijinul reciproc. Obiectivele acestor metode (Konrad & Traub 2001, Green & Green 2007 etc.) vizează:

- îmbunătățirea propriilor realizări;
- analizarea propriilor puncte forte, caracteristici și interese;
- dezvoltarea competențelor sociale și a abilităților pentru munca în echipă (lucrul cu un partener, sarcinile de grup, dezbaterile);
- schimbarea atitudinii (față de propria persoană și față de alții).

Iar la nivelul grupului, acestea includ realizarea unui produs prin descoperire, discutare și utilizarea sinergiei pentru a-l crea surprinzător și original [apud, 7, p. 91].

Din considerentul că disciplina *Dezvoltarea personală* (DP în continuare) în clasele primare, aria curriculară „Consiliere și dezvoltare personală”, are un caracter accentuat explorator și practic-aplicativ, ceea ce presupune implicarea activă și directă a elevilor, pentru *promovarea și practicarea învățării prin cooperare*, actualul Ghid (2018) pune accentul pe:

- respectarea principiilor învățării centrate pe elev în relaționarea activă cu mediul său de viață;

- aplicarea unui ansamblu de tehnologii educaționale care va include, preponderent, metode interactive, participativ-active, acestea fiind cele mai eficiente în vederea dezvoltării în mod integrat a cunoștințelor, deprinderilor, atitudinilor, valorilor de viață, relevante pentru diferite etape ale activității didactice în contextul modelului Evocare – Realizarea sensului – Reflecție – Extindere (ERRE):

* Ciorchinele – tehnică de brainstorming neliniară; * Diagrama Y – tehnică de inițiere în subiect din perspectiva percepției individuale; * Hexagonul – o tehnică de învățare prin investigare; * Lotus (floarea de nufăr) – metodă de structurare ierarhică a ideilor;

- spațiul desfășurării lecției, organizat într-o formă care facilitează munca în echipă, implicarea activă a tuturor elevilor în raport cu activitatea individuală și frontală;

- valorificarea experiențelor personale ale elevilor, în manieră integrată, printr-o raportare permanentă la ceea ce gândesc, simt și cum se comportă aceștia, iar autenticitatea experiențelor de învățare ale elevilor va fi demonstrată atunci când aceștia vor aplica competențele explorate, descoperite și exersate la această disciplină în contexte de învățare diferite [8, p. 235].

Din perspectiva dată, *cadrele didactice* trebuie să dispună de *competențe profesionale*:

- de a elabora strategii de învățare prin cooperare, a organiza situații de învățare, experiențe și mediul de învățare în clasă;
- de a deveni coparticipant, alături de elev, la activitățile pe care le propune;
- de a însoți și încadra elevul pe drumul cunoașterii prin metode adecvate care să amplifice funcționalitatea minții și să stimuleze capacitatea minții de explorare, descoperire, analiză, sinteză, raționare, evaluare;
- de a stimula și dezvolta gândirea critică constructivă și eficientă a elevilor [9, p. 129].

Aceste competențe, după L. Pecilea, D. Ignat, R. Brănișteanu, C. Macari, M. Bocoș (2015), subscriu rolului profesorului în actul educațional prin formarea la elevi a abilităților de învățare (individual și în grup) permanent, care să le permită adaptarea la societatea bazată pe cunoaștere. Astfel, cadrul didactic îi învață pe elevi cum să învețe, să învețe pentru sine și le facilitează (auto)învățarea [apud, 10, p. 123].

Perspectiva abordată este stipulată în actualele *Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general* (2018) la domeniul de competență:

1. „Proiectarea didactică”, standardul „Cadrul didactic proiectează demersul educațional din perspectiva teoriei curriculare”.
2. „Mediul de învățare”, standardul „Cadrul didactic asigură un mediu de învățare dezvoltativ”.

Din perspectiva abordărilor științifice, metodologice și normative cu referire la învățarea prin cooperare la disciplina DP în clasele primare, etalăm în continuare unele exemple aplicative [11].

Clasa I. Subiectul „Reguli de comportament în clasă” – demers curricular „comportamentul elevului în clasă; comportament nonviolent, prietenos” [2, p. 180].

Modulul 1 „Arta cunoașterii de sine și a celuilalt”. Unități de competențe: 1.2. Descrierea unicității proprii și a celorlalți în contextul statutului de elev. 1.3. Demonstrarea unui comportament corespunzător regulilor clasei și a școlii.

Etapa „Evocare”, pasul „Implică-te!”. Obiective: La sfârșitul lecției, elevul va fi capabil: O.1. să identifice comportamentul inadecvat de comunicare a elevilor în baza mesajului oral; O.2. să justifice, prin cuvinte proprii, regulile de comunicare/lucru/ relaționare în clasă pentru menținerea disciplinei în clasă.

Strategia didactică activă: frontal, tehnica „Haosul mesajelor”; discuția dirijată, Fișa-banner publicitar „Norme de comportament civilizată în școală și în familie”.

Desfășurare. La lecția precedentă, pentru acasă, se solicită elevilor, ghidați de părinți, să realizeze individual un banner (material publicitar cu imagini din reviste publicitare, alte surse disponibile în familie) în care să exprime o normă de comportament

civilizat în familie și în școală. În acest mod, se clarifică împreună cu elevii criteriile de succes la evaluarea produsului (respect tema; realizez desenul propus, introduc elemente creative proprii; prezint mesajul corect, clar și atractiv; prezint clar, fluent și cu entuziasm; folosesc un vocabular adecvat) [12, p. 50].

În cadrul lecției date, se solicită elevilor prin Tehnica „Haosul mesajelor”, toți, simultan, să prezinte produsele elaborate acasă, astfel provocând un haos de comunicare. Din această perspectivă, elevii sunt întrebați: „- Ce ați înțeles din mesajele expuse o dată de toți?”; „- Câtă informație ați auzit?”; „- De ce s-a întâmplat acest lucru?”; „Ce este nevoie să facem ca să ne auzim?”

Răspuns aproximativ așteptat: „Nu am auzit nimic!”; „E gălăgie!”; „Nu ați numit cine și când prezintă!”; „Nu ne respectăm!”; „Trebuie să fie o regulă de prezentare!”; „Să ne respectăm!”; „Să comunicăm într-o ordine!”.

Feedback oferit: „Situația dată spune că în comunicare trebuie să avem și să respectăm anumite reguli. Comunicăm nu numai mesajele la banner, dar și în clasă la lecții, în pauză, cu colegii de clasă/bancă etc. Altfel vorbind, avem reguli de comunicare, de lucru, de relaționare etc. Dar în clasă avem nevoie de reguli?”

Etapa „Realizarea sensului”, pasul „Informează-te!” și „Procesează informația!”. Obiective: La sfârșitul lecției, elevul va fi capabil: O.3. să estimeze comportamentele neadecvate în clasă, utilizând tehnica GPP; O.4. să facă diferență între regulă și comportamentul care duce la încălcarea regulii, utilizând tehnica GPP;

Strategia didactică activă: frontal, în grup (perechi), demonstrația, GPP, reflecție de grup (pereche), imagini decupate „Regulile clasei”.

Desfășurare. La pasul „Informează-te!” se demonstrează elevilor diferența dintre „regulă” și „comportament” pentru a fi respectate în clasă: „În clasă sunt următoarele reguli (R) și comportamente (C) ce asigură respectarea lor: *R. Suntem ordonați și punctuali!* *C. elevul: respectă programul școlar; sosește la școală înainte de ora fixată; intră și iese în liniște, fără a se îngheși la ușă; dispune de o ținută decentă; efectuează temele de acasă zilnic; R. Respectăm bunurile altora: colegilor, clasei, școlii!* *C. elevul: îngrijește de bunurile personale și ale clasei; menține în bună stare obiectele clasei/școlii; păstrează curățenia; împrumută unele obiecte doar cu acordul proprietarului etc.*

La pasul „Procesează informația!” se solicită elevilor să formeze perechi de lucru. Fiecare pereche va dispune de un set cu imagini decupate „Regulile clasei” și o fișă pe care se vor poziționa imaginile selectate din set. Elevilor se propun afirmații ce reprezintă comportamente care asigură respectarea regulilor în clasă. Prin urmare, se cere elevilor să asculte atent afirmația, să discute în pereche mesajul afirmației și să estimeze imaginea respectivă cu regulile enunțate anterior și s-o plaseze pe Fișa de bază:

1. C. elevul: spune „mulțumesc”, „te rog”; are atitudine cuviincioasă față de învățător și alți profesori, colegi etc. → R. „Ne respectăm unii pe alții!”

2. C. elevul: respectă programul școlar; sosește la școală înainte de ora fixată; intră și iese în liniște, fără a se îngheși la ușă; dispune de o ținută decentă; efectuează temele de acasă zilnic etc. → R. „Suntem ordonați și punctuali!”

3. C. elevul: îngrijește de bunurile personale și ale clasei; păstrează curățenia în bancă și în clasă; împrumută unele obiecte doar cu acordul proprietarului → R. „Respectăm bunurile altora: colegilor, clasei, școlii!”

La finele sarcinii, se realizează evaluarea formativă interactivă (EFI) de activitate (de ex.: te-ai implicat; ai fost activ; ai apreciat obiectiv colegul; ai susținut atmosfera de lucru în grup; am încredere că poți să te implici; ai nevoie de un pic de curaj) prin auto-

apreciere, ghidând elevii în aprecierea comportamentului performanțial: „+ am reușit independent! acum am înțeles? mai am întrebări” [12, p. 12].

Clasa III. Subiectul „Fiecare dintre noi are nevoia de a asculta și de a fi ascultat” – demers curricular „exprimarea prin comportamente dezirabile la școală și acasă” [2, p. 189].

Modulul 1 „Arta cunoașterii de sine și a celuilalt”. Unități de competențe: 1.1. recunoașterea situațiilor de umilire, tachinare, hărțuire, în baza caracteristicilor oferite. 1.2. Delimitarea spațiului personal în raport de semenii și adulții.

Etapa „Evocare”, pasul „Implică-te!”. Obiective: La sfârșitul lecției, elevul va fi capabil: O.1. identifice modalitățile de practicare a ascultării active în baza jocului de rol; O.2. facă deosebire între ascultătorul activ și cel indiferent în baza jocului de rol.

Strategia didactică activă: frontal, jocul de rol „Ascultarea activă”, dezbateră ghidată.

Desfășurare. Se alege, de comun acord cu elevii, 4 categorii de participanți (actori) cu roluri specifice: 1. actorul cu rol de vorbitor; 2. ascultătorul cu rol de ascultător activ; 3. indiferentul - fără să cunoască rolurile colegilor; 4. observatorii care nu au primit nici un rol și desemnează categoria „celorlalți participanți”.

În sensul dat:

- se propune „vorbitorului” să relateze o situație, o istorie din viața personală (Ex. „Cum mi-am petrecut duminica”), iar celorlalte roluri să se comporte conform cerințelor stabilite;

- se inițiază elevii să participe la dezbateră ghidată:

▪ Întrebări adresate observatorilor din sală: „Ce ai observat în timpul discuției?”; „Cui și ce rol îi atribui?”;

▪ Întrebări adresate vorbitorului: „Ce ai simțit în momentul când povestea?”; „Care dintre participanți ți-au ascultat mesajul și care nu?”; „Cum crezi, cine și ce rol a avut?”; „De ce?”;

▪ Întrebări adresate ascultătorului activ: „Te-ai simțit bine în acest rol?”; „De ce?”; „Ce abilități îl definește pe un ascultător activ? (deschidere, receptivitate, empatie, acceptarea, partenerul, răbdarea, implicare și prezență, contact vizual etc.)”;

▪ Întrebări adresate indiferentului: „Cum te-ai simțit în acest rol?”; „A fost ușor sau dificil?”; „De ce?”

▪ Întrebare pentru toți participanții: „Cum credeți, actorii au făcut față rolurilor?”

- se solicită elevilor pe finalul dezbaterii să formuleze o reflecție personală cu referire la impactul ascultării active în cadrul activităților de comunicare.

La finalul activității, se oferă elevilor feedback: „Fiecare dintre noi are nevoia de a asculta și de a fi ascultat. Ascultarea este vitală pentru cel care trebuie să știe ce rol are în coordonarea diverselor activități și cum să ia decizii inteligente pentru a asigura o atmosferă propice desfășurării unei activități inteligente”.

Bibliografie:

1. Cadrul de referință al Curriculumului Național. Chișinău: MECC, 2017. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/cadrul_de_referinta_final_rom_tipar.pdf
2. Curriculum Național. Învățământul primar. Chișinău: MECC, 2018, Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_primare_site.pdf
3. Învățarea prin cooperare sau interdependența pozitivă în grupul de elevi. În ProForm - PROfesionalizarea cadrelor didactice prin FORMare continuă. Disponibil: <https://proform.snsr.ro/campanie-online/invatarea-prin-cooperare-sau-interdependenta-pozitiva-in-grupul-de-elevi>

4. IONESCU, M., RADU, I. (coord.), *Didactica modernă*. Cluj-Napoca: Ed. Dacia, 2001. ISBN 973-35-1084. Disponibil: https://www.academia.edu/7342204/10232889_Didactica_Moderna_Coord_Miron_Ionescu_Radu_Ioan_sa_2001
5. BELDIGA, C., COJOCARU, V., DANDARA, O. (et al.). *Învăț să fiu: Ghid pentru psihologi școlari, diriginți, profesori*. În: „Pro Didactica”. Chișinău: Combinatul Poligrafic. Centrul Educațional Pro Didactica, 2008. Disponibil: <http://prodidactica.md/wp-content/uploads/2016/10/%C3%8Env%C4%83%C8%9B-s%C4%83-fiu-ghid.pdf>
6. LUNGU-TRANOLE, C., *Utilizarea metodelor de cooperare în învățare*. Disponibil: file:///C:/Users/User-01/Downloads/columna_2014_3_04.pdf
7. SARANCIUC-GORDEA, L., *Curs universitar: Didactica dezvoltării personale*. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2020. ISBN: 978-9975-46-495-6. 37.015.D40. Disponibil: <http://dir.upsc.md:8080/xmlui/handle/123456789/2535>
8. Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar, Chișinău: MECC, 2018. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_curriculum_primare_rom_5.pdf
9. MIHĂILĂ, M., *Rolul profesorului în ghidarea învățării prin cooperare*. În: „Cadru didactic – promotor al politicilor educaționale”. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/125-132_2.pdf
10. RĂDUȚ-TACIU, R., BOCOȘ, M., CHIȘ, O., (coord.), *Tratat de management educațional pentru învățământul primar și preșcolar*. Pitești: Ed. Paralela 45, 2015. ISBN 978-973-47-1526-8.
11. SARANCIUC-GORDEA, L., *Ghid metodologic. „Dezvoltarea personală” disciplină școlară în clasele primare*. Supliment la suporturile de curs: „Didactica dezvoltării personale”, „Consiliere educațională”, „Consiliere școlară”. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2021. ISBN 978-9975-46-556-4. 373.3.015(072) S 23. Disponibil: <http://dir.upsc.md:8080/xmlui/handle/123456789/2659>
12. Metodologia privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar clasele I-IV. Chișinău: MECC, 2019. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/mecd_1-4_15.11.2019_site.pdf

CZU 373.3.015.3

SPECIFICUL ÎNVĂȚĂRII BAZATE PE PROIECTE LA DISCIPLINA „DEZVOLTAREA PERSONALĂ” ÎN CLASELE PRIMARE

Valentina JELHOVSCHI, masterandă, *Facultatea Științe ale Educației și Informatică, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*
Conducător științific: **Liliana SARANCIUC-GORDEA**, dr., conf. univ.

Abstract: *This Article elucidates some scientific, normative and methodological aspects of learning through cooperation to the discipline “Personal Development”, primary classes.*

Keywords: *cooperation, collaboration, school skills, active learning, cooperative learning, active methods.*

Actualul *Curriculum pentru învățământul primar* (2018) la nivelul:

- evidențierii dezvoltărilor realizate, *menționează* „promovarea strategiilor didactice (inter)active, a învățării experiențiale, a elementelor de învățare prin sarcini, prin proiecte, studii de caz, în combinație judicioasă cu strategii consacrate pentru vârsta școlară mică...” [1, p. 7];

- orientărilor generale privind strategiile didactice, *orientează* spre paradigmele educaționale postmoderne: paradigma învățării ca elaborare (inter)activă de cunoștințe; paradigma învățării ca o construcție a cunoașterii; paradigma învățării ca autoexplorare și autodescoperire [ibidem, p. 198].

Aceste normativități educaționale naționale se desprind la nivel conceptual, normativ și metodologic din traseul evoluției metodei proiectului, în sec. XXI (C. Ulrich, S. Wurdinger, D. Hestenes, L. Ciascai, I. Cerghit, L. Ciolan etc.), apărută la începutul secolului XX datorită necesității de flexibilitate și relevanță a curriculumului [apud, 2, p. 60]:

*nivel conceptual proiectul - *strategie de instruire* centrată pe acțiunea de învățare/autoînvățare a elevilor, realizată prin valorificarea cunoștințelor și abilităților, interiorizate deja sau dobândite pe parcurs pentru a explora și a găsi un răspuns la o întrebare, o problemă sau o provocare complexă;

*nivel normativ proiectul - *metodă de instruire* prin care profesorii îi ghidează pe elevi printr-un proces de rezolvare de probleme, de orientare a elevilor în procesul de rezolvare de probleme și situații-problemă în context educațional;

*nivel metodologic proiectul - *acțiune (constructivistă) de învățare focalizată pe elev* în investigația aprofundată (individuală, în grupuri mici sau mari) a unei teme sau probleme, abordată pedagogic, ce captează interesul, energia și timpul elevilor, în care se evaluează deopotrivă procesul și produsele, susținute cognitiv, noncognitiv și sociointelectual.

Această abordare, din perspectiva „Ce trebuie să învețe elevii?” și „Cum trebuie să învețe elevii?”, în opinia cercetătoarei L. Ciascai (2016), desemnează:

- procesul de învățare centrat pe elev, familiarizându-l cu procesul cunoașterii științifice, dezvoltându-i competențe și atitudini care să-i permită implicarea activă în construirea propriilor cunoștințe printr-o învățare de profunzime [3, p. 8];
- stimularea elevilor în practicarea gândirii critice, a metacogniției, autodirijării și autoreglării învățării. În sensul dat, elevii, prin definirea scopurilor, pot învăța cum să preia controlul asupra propriului proces de învățare, iar prin oferirea de standarde elevii își pot monitoriza și evalua progresele (C. Mih, R. Bybee, W. Henshall, E. Chiappeta, Th. Kobala etc.) [ibidem, p. 10].

Prin prisma educației STEM și STEAM, ca abordare modernă, interdisciplinară a cercetării și inovării în învățământul preuniversitar, accentul se pune pe învățarea de proiect, iar soluțiile STEM /STEAM vin să sporească progresul instructiv-educativ [4].

Învățarea prin/de proiecte/proiectul, de rând cu metoda inteligențelor multiple, învățarea prin cooperare, învățarea activă: permite organizarea, desfășurarea și dirijarea cercetării elevilor în contextul formării abilităților de rezolvare a problemelor, a rulării experimentelor practice; vizează o temă de acțiune-cercetare, orientată spre atingerea unui scop bine determinat și realizat prin îmbinarea cunoștințelor teoretice cu acțiunile practice [5].

Metoda proiectelor în spiritul *strategiilor de instruire de tip experiențial* (ELT – exercarea, experimentarea, comunicarea reciprocă, analiza, aplicarea), la principiul (a învăța făcând) *learning by doing* (J. Dewey, W. Kilpatrick, J. Thomas, R. Marx, P. Blumenfeld etc.):

- cadrul didactic este adus în ipostaza de facilitator al proceselor de învățare în care urmează să fie introdus elevul, pentru a fi pregătit de lansare în elaborarea unui proiect;
- elevul, în faza de pregătire, pentru rezolvarea unor sarcini complexe, trebuie să dețină un ansamblu de cunoștințe și abilități de selectare, prelucrare și utilizare a informațiilor acumulate;

- în faza de realizare de proiecte elevul este adus în situația de a-și organiza materialul învățat după criterii noi, de a căuta surse de informare în funcție de necesitățile de rezolvare a unei sarcini concrete, de a-și elabora metodologia de lucru pe care ei le decid [apud, 6, pp. 138-141].

Metoda proiectelor în spiritul *strategiilor de învățare prin investigație* (IBL/ IBSE) are cinci etape [7]: formularea întrebării, ipoteza de cercetare, desfășurarea propriu-zisă a experimentului, elaborarea modelului, explorarea posibilităților de aplicare. Acest ciclu este repetat de fiecare dată, când elevii încep să învețe o nouă idee majoră din program, iar elevii își dezvoltă abilități utile în viața de zi cu zi, dezvoltă creativitatea, independența și încrederea în sine. Astfel, în mediul de învățare al școlii se construiește o cultură de tip investigativ, deschisă în căutarea sensurilor.

Reieșind din aceasta, învățarea pe bază de proiect și metoda proiectului:

- este pentru elevi un *model de instruire*, care îi implică în activități de investigare a unor probleme și au drept rezultat obținerea unor produse autentice și o motivație de a participa la formarea propriei sale personalități (L. Katz);

- este pentru elevi o *modalitate de a învăța* prin investigații:

*să soluționeze o problemă sau să cerceteze o situație de învățare autentică, ce are ca scop descoperirea adevărului, fiind încurajați de către profesor să pună întrebări;

*să planifice și să desfășoare acțiuni de cercetare a mai multor surse informaționale și de colectare a datelor;

*să ducă observații, să ia decizii și să reflecteze la ceea ce au descoperit, să tragă concluzii (A. Clark, C. Ulrich);

- *poate lua forma* (I. Cerghit) *unei sarcini de lucru individual sau de grup*, organizat riguros în mai multe etape și pașii de realizare prin crearea, pe final, a unui produs (componentele proiectului: conținutul, procesul și produsul final);

- este o „*metodă complementară sau alternativă de evaluare*” disciplinară sau interdisciplinară, care are „un real potențial formativ, superior celorlalte metode de evaluare”. Abordând 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 cutiutele minții lor cunoștințele depozitate, indiferent de disciplina la care au fost ele dobândite” (E. Apăștinii) [apud, 7].

Aceste deziderate, cu referire la învățarea prin proiecte, le găsim accentuate în actualul *Curriculum pentru învățământul primar* (2018), unde se menționează că:

*metodele active și interactive au o varietate mare, dar pentru învățător este important să îmbine armonios metodele active moderne cu cele consacrate în învățământul primar și să aleagă pe cele potrivite, adaptabile vârstei elevilor și eficiente în vederea atingerii obiectivelor [1, p. 200];

*metoda proiectelor se regăsește în categoria de metode de cercetare în grup de rând cu experimentul pe echipe, portofoliul de grup, Eu cercetez (în grup), Intra-act [1, p. 201];

- în actualul *Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar* (2018) menționează că în cadrul disciplinei „Dezvoltarea personală” (DP în continuare):

* copilul se descoperă pe sine, explorează și experimentează comportamente cunoscute și noi în contexte cu diferită intensitate valorică, învățând cum să se dezvolte independent, dar și împreună cu alții, să pună în valoare calitățile și să depășească dificultățile [8, p. 228];

* activitățile de învățare au la bază principia didactice bazate pe: organizarea cursului educațional de la cunoscut spre necunoscut; valorificarea gândirii concrete a

elevului mic; axarea procesului de învățare pe exemple și modele; predominarea metodelor de simulare și joc didactic și a atmosferei emoționale pozitive în procesul educațional [ibidem, p. 229];

* realizarea eficientă necesită respectarea principiilor învățării centrate pe elev în relaționarea activă cu mediul său de viață; aplicarea unui ansamblu de tehnologii educaționale care va include, preponderent, metode interactive, participativ-actives, acestea fiind cele mai eficiente în vederea dezvoltării în mod integrat a cunoștințelor, deprinderilor, atitudinilor, valorilor de viață;

* accentul este pus pe sarcinile de exploarare și practic-aplicativ, ceea ce presupune implicarea activă și directă a elevilor;

* spațiul de desfășurare va fi organizat într-o formă care facilitează munca în echipă, implicarea activă a tuturor elevilor, dar nu va fi neglijată activitatea individuală și frontală [ibidem, p. 235];

* metodele și tehnicile sunt elementul cel mai flexibil al strategiei didactice și relevante pentru diferite etape ale activității didactice în contextul modelului Evocare – Realizarea sensului – Reflecție – Extindere (ERRE) [ibidem, p. 236];

- în actualul *Ghid de implementare a metodologiei privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar* (2019) unde: probele practice pot fi asociate cu metoda proiectului, în special, cu proiectul de grup; se recomandă utilizarea variată a diferitor tipuri de proiecte (de cercetare; de creație; de joc pe roluri; de informare; de orientare practică; monoprotecte; proiect interdisciplinar; individuale; în perechi; în grup) [9, pp. 15-16].

Ținem să menționăm faptul că aceste abordări normative în plan național, cu referire la învățarea prin proiecte la disciplina DP, justifică intențiile paradigmei educației pozitive axată pe modelul educațional bazat pe o viziune personalizată, adaptată circumstanțelor și nevoilor elevilor pentru îmbunătățirea durabilă a abilităților tradiționale, a stării de bine, cât și a fericirii; abilități axate pe pricipiul educației pozitive unde starea de bine și învățarea eficientă sunt simbiotice pentru a îmbunătăți învățarea și a favoriza gândirea creativă (K. Robinson, M. Seligman, T. Moble, H. McGrath, V. Negovan etc.) [10, pp. 124-125, 128]. Din perspectiva acestor viziuni postmoderne educaționale, cadrul didactic trebuie să dispună de competențe profesionale bazate pe [ibidem, pp. 145-146]:

1. convingerea că toți copiii pot să învețe; responsabilitatea începe și se termină cu ei;
3. o serie de forțe caracteriale manifestate prin faptul că iau decizii având în minte ce e mai avantajos pentru elevi și își exprimă și mențin optimismul cu privire la viitorul elevilor și al școlii;
4. auto-monitorizare și auto-adaptare, învățare continuă, profitând de oportunitățile de învățare atât în interiorul, cât și în exteriorul școlii;
5. anticiparea și identificarea problemele relaționale (elevi-elev, colegi familie, comunitate) și identificarea mai multe modalități de abordare a lor;
6. manifestarea competențelor culturale;
7. comunicarea eficientă:

*îi ascultă activ pe ceilalți, folosind comportamente verbale și nonverbale potrivite;

*comunică autentic, cu căldură, dar reușesc, în același timp, să mențină anumite standarde de rigoare în raport cu rezultatele și comportamentele pe care le așteaptă din partea celorlalți;

*răspund elevilor și altor persoane pe un ton pozitiv, cu claritate și entuziasm;

*evită sarcasmul și oferă laude și feedback într-o manieră constructivă;

*comunică îngrijorările direct și eficient.

Aceste viziuni postmoderne se regăsesc actualmente, la nivel național, în actualele *Standarde de competență profesională ale cadrelor didactice* (2018) la nivelul celor 5 domenii de competență prioritare: proiectare didactică, mediul de învățare, procesul educațional, dezvoltare profesională, parteneriate educaționale [11, p. 4].

Din perspectiva abordărilor științifice, metodologice și normative cu referire la învățarea bazată pe proiecte la disciplina DP în clasele primare etalăm în continuare unele exemple aplicative – clasa IV.

Subiectul: „Spun NU bullyingului – spun DA siguranței în școală!”. Tipul lecției: mixtă

Unități de competențe: 1.2.; 1.3. Obiectivele lecției: La sfârșitul lecției, elevul va fi capabil:

O.1. să identifice 2 categorii de emoții neplăcute produse de personaje din textul literar;

O.2. să identifice 1 caz de violență în rândul elevilor din clasă/școală în baza experienței personale și modalitățile de oprire a fenomenului, în baza Fișei de lucru;

O.3. să estimeze participanții la acest act de bullying (victimă, agresor, adepți, martori) în baza elementelor cheie ale bullyingului;

O.4. să recunoască caracteristicile tipurilor de bullying în mediul clasei pe baza secvenței de film animat;

O.5. să dezvolte acțiunile care i-ar face să se simtă în siguranță în clasă/școală și în relațiile cu ceilalți, în baza argumentelor pe cartele;

O.6. să elaboreze individual un proiect „Bullyingul nu este OK și nu trebuie tolerat sub nici o formă!” cu scopul de a propune acțiuni de a opri o situație de bullying (victimă, agresor) în mediul clasei/școlii, pornind de la propria persoană.

Bibliografie: [1, 9, 21, 10, 28, 29, 30]

Desfășurare

În etapa lecției *Evocare* la pasul „Implică-te!” pentru O.1. se propune elevilor cazul: „Auziți că unul dintre elevi i se adresează, în pauză, unui coleg cu următoarele cuvinte: „Bă, slăbănogule, vezi că te rup în bătaie! Elevul interpelat astfel lasă capul în jos și nu dă nici o replică, dar se vede că nu este într-o situație confortabilă, mai ales că de față mai sunt și alți colegi.”

Se solicită elevilor, în baza cazului, să identifice 2 categorii de emoții neplăcute produse de personaje: ▪ elevul abuzat verbal; ▪ elevul care abuzează verbal colegul. Astfel, elevii, realizând sarcini de tipul „Implică-te!”. Se numește un elev „secretar” care scrie la tablă emoțiile produse de personajele cazului propus. Răspuns așteptat: ▪ elevul abuzat verbal: rușinare, supunere, tristețe, durere, umilire, ▪ elevul care abuzează verbal colegul: respingere, ură, teroare, supunere.

La finalul sarcinilor, se acordă întrebări conversative: - *Prin ce cuvinte puteți descrie relația de comunicare între acești 2 elevi?*; - *Ce efecte au cuvintele spuse de acest elev asupra colegului lui?*; - *Cum credeți, cuvintele scrise la tablă, cuvintele care descriu relația de comunicare a acestor 2 elevi, efectele cuvintelor lansate se pot exprima printr-un singur cuvânt – bullying?*; - *Unde ați mai auzit de fenomenul de bullying?*; - *Bullyingul este violență sau abuz?*

Se anunță subiectul lecției: Spun NU bullyingului – spun DA siguranței în școală! și enunță obiectivele lecției. „Astăzi noi vom: recunoaște fenomenul bullying în școala

și clasa noastră; distinge tipurile de bullying care există în școală/clasă și participanții la un act de bullying; propune acțiuni de a opri o situație de bullying (victimă, agresor) în mediul clasei/școlii”.

În etapa *Evocare* se optează pentru strategia didactică: frontal, studiul de caz, brainstorming, conversația euristică.

În etapa lecției *Realizarea sensului* la pasul „Informează-te!” și „Procesează informația!” pentru O.2. și O.3. se propune elevilor următorul conținut informațional: „Articolul 39 „Îngrijirea de recuperare” din Convenția cu privire la Drepturile Copilului menționează: „copiii care trec prin experiența abuzului, au dreptul la a fi sprijiniți în recuperarea lor fizică și psihologică, respectiv în reintegrarea lor socială”. Conform dicționarului Oxford (Oxford Advanced Learners Dictionary, 2016), verbul *to bully* înseamnă: a intimidă, a speria, a domina, printre altele. „Bully” este o persoană care își folosește puterea și tăria sa pentru a speria sau răni persoanele mai slabe. Un comportament intenționat prin care agresorul rănește, persecute, intimidează sau umilește victimă prin acțiuni repetate, iar victimă nu are puterea de a se apăra.

Elementele cheie ale bullyingului: intenția agresorului de a răni, comportamente ce provoacă durere fizică sau emoțională, acțiuni repetate ale agresorului, satisfacție evidentă din partea agresorului, dezechilibru de forțe dintre agresor și victimă, sentimente de neputință din partea victimei. În școală, clasă, societate, familie există 3 tipuri de bullying: verbal (amenințări cu bătaia, tachinare, umilire etc.); fizic (lovire, pocnire, pișcare etc.); emoțional și social (bârfe, minciuni, farse cu scopuri de a umili). Participanții la un act de bullying: victima (persoană supusă bullyingului) → agresorul/bully → adeptii (agresorului) → martorii (pasivi și posibili apărători).

Pentru a ne simți în siguranță în mediul clasei/școlii, trebuie: să stabilim că bullyingul nu trebuie tolerat sub nici o formă; să justificăm acțiunile întreprinse pentru a opri o situație de acest gen și pașii de acțiune în caz, dacă sunteți martor al unui act de bullying; să dirijăm acțiunile de a face față în caz, dacă sunteți ținta bullyingului și acțiunile la care veți fi tras la răspundere pentru comitere de acte bullying”.

La tipul de sarcini „Procesează informația!” se solicită elevilor să formeze echipe de lucru în grup (4 elevi) cu următoarele roluri și sarcini: 1. Moderatorul - gestionează activitatea și stabilește cazul reprezentativ pentru grup. 2. Secretarul - notează varianta finală/reprezentativă a grupului. 3. Iscoada – provoacă noi idei sau contrapune ideile deja emise. 4. Prezentatorul comunică despre produsul realizat de grup în fața clasei.

Țimp de 10 minute, fiecare grup identifică 1 caz de violență în rândul elevilor din clasă/școală, estimând participanții la acest act de bullying: victimă, agresor, adepti, martori. La finele sarcinii, echipele de lucru prezintă ideile lor în fața clasei. După prezentarea ideilor în fața clasei, se realizează (de către învățătoare) pe tablă o listă a cauzelor identificate și se dau citirii. Echipele se reunesc pentru a identifica modalitățile de oprire a situațiilor prezentate de bullying prin formula „Dacă sunt martor al unui act de bullying, acționez!” , repartizând fiecărei echipe de lucru mijloace didactice pentru realizarea sarcinii de grup (foi, cariocă). Din timp, pe fiecare foaie de lucru, se scrie formula de prezentare a situațiilor de caz solicitate. Se solicită elevilor să-și schimbe rolurile în cadrul echipei, iar la finele sarcinii, produsele de grup se contrapun cu varianta elaborată personalizat de învățătoare (Fișa 6). Pe final de sarcină, se oferă elevilor feedback: cunoașterea cazurilor de violență și a participanților unui act de violență oferă posibilitatea fiecăruia.

În etapa *Realizarea sensului* se optează pentru strategia didactică: lucrul în grup, problematizarea, reflecția de grup, învățarea bazată pe proiect. În sensul dat strategia de ECD vizează: EFI, Autoverificarea. Autocorectarea.

În etapa lecției *Reflecție* la pasul „Comunică și decide!” și „Apreciază!” pentru obiectivele O.4. și O.5. se propune elevilor (5 min.) spre vizionare filmul „Spune STOP Bullying-ului” (<https://www.youtube.com/watch?v=XFCDn-o-jPg>). Pe finalul vizionării, se acordă întrebări la pasul „Comunică și decide!”: - *Ce tip de Bullying este reprezentat în această secvență de film animat?*; - *Care sunt caracteristicile acestor tipuri?*; - *Ce modalități, estimate de voi anterior, pot stopa acest fenomen?* Se solicită răspunsul aproximativ: - Sunt reprezentate toate cele 3 tipuri de bullying: verbal, fizic, emoțional și social. Caracteristicile tipurilor de bullying: intenționat (agresorul are intenția să rănească pe cineva); repetat (victima, aceeași persoană este rănită mereu); dezechilibrul de forțe (agresorul își alege victima care este percepută ca fiind vulnerabilă, slabă și nu se poate apăra singură).

La pasul „Apreciază!” se propune elevilor să lucreze individual, pentru a enumera acțiunile care i-ar face să se simtă în siguranță în clasă/scoală și în relație cu ceilalți, răspunzând în scris la 4 întrebări pe cartele (Fișa 7) corespunzătoare fiecărei culori. Se distribuie 4 cartele cu 4 sarcini: verde: *Ce ar trebui ceilalți (elevi sau profesori) să facă, pentru ca să mă simt bine și în siguranță în clasă/scoală, în relațiile cu colegii mei?*; galben: *Ce mă face să mă simt prost sau supărat în relațiile cu ceilalți din clasă/scoală?*; portocaliu: *Ce mi se pare ofensator și dureros în relațiile cu ceilalți din clasă/scoală?*; roșu: *Ce mi se pare cel mai rău lucru în relațiile cu ceilalți?*

Pe finalul sarcinii, se acordă întrebări de reflecție: - *De ce aveți nevoie pentru a vă proteja granițele?*; - *Cum vreți să fiți tratați de ceilalți? Și cum îi tratați pe ceilalți?*; - *Ce înseamnă bullyingul pentru tine?*; - *Înseamnă bullyingul același lucru pentru noi toți?*; - *Ce credeți că se întâmplă cu persoanele care sunt expuși frecvent violenței?*; - *Cui vă adresați/cereți ajutor în cazul în care sunteți victima fenomenului de bullying?*; - *Ce faceți când vedeți că cineva este victima unui comportament abuziv?*; - *Cum să facem față acestui fenomen în clasă/scoală?*; - *Ce putem face pentru a ne proteja împotriva abuzurilor?* Feedback oferit: Experiența bullyingului și a violenței în mediul clasei/școlii lipsește elevii de putere, astfel făcându-le încălcate drepturile de bază. Prin responsabilizarea voastră la regulile școlii, clasei, veți învăța să dobândiți controlul asupra propriei voastre vieți și a resurselor prin auto-organizare.

În etapa *Reflecție* se optează pentru strategia didactică: frontal și individual, observarea, cercetare împărtășită, discuția dirijată; argumente pe cartele, reflecția personală.

În etapa lecției *Extindere* la pasul „Acționează!” pentru O.6. se propune elevilor:

- să discute împreună cu părinții despre subiectul abordat la lecție și să lectureze textul „Miturile și realități despre bullying”;
- să intervieveze un membru de familie (persoană foarte apropiată) despre fenomenul de bullying/violență în copilăria lor, pornind de la miturile și realitățile textului lecturat, utilizând modelul de întrebări propus: - *În copilăria ta fenomenul de bullying era cunoscut?*, - *De unde ai aflat de bullying?*; - *Ai fost vre-o dată ținta unui bullying?*, - *Ți-ai permis, fără a cunoaște, că poți comite acte de bullying față de semenii?*;
- să extindă, să modifice, să formuleze întrebările de interviu, conformându-le la situația reală din familie.

Se propune elevilor un modelul de prezentare a unui proiect. Se atenționează elevii despre necesitatea indicării surselor accesate la elaborarea proiectului. Se solicită elevilor, individual să elaboreze un proiect „Bullyingul nu este OK și nu trebuie tolerat sub nici o formă!” cu scopul de a propune acțiuni de a opri o situație de bullying (victimă, agresor) în mediul clasei/școlii, pornind de la propria persoană. Se stabilesc pașii de elaborare a proiectului:

1. Lecturez împreună cu părinții textul „Mituri și realități despre bullying”;
2. Stabilesc/elaborez întrebările pentru interviul cu referire la fenomenul de bullying/violență.
3. Intervievez o persoană dragă (din familie).
4. Studiez și analizez atent modelul de proiect propus de învățătoare.
5. Stabilesc sarcinile pe care trebuie să le cercetez în cadrul proiectului: (a) *Ce fac dacă sunt ținta bullyingului?* - Îndemn: „Îmi amintesc că sunt puternic(ă) și demn(a) de respect”; (b) *Ce fac dacă sunt eu cel care comite acte de bullying?* - Îndemn: „Acțiunile mele ar putea duce la consecințe/urmări grave”.
6. Ader la sursele bibliografice tradiționale și digitale, recomandate de învățătoare pentru a dezvolta subiectul proiectului de investigație
7. Realizez proiectul.
8. Contrapun cele realizate în proiect cu criteriile de succes stabilite de evaluare (PT7. Proiect. Prezentarea produsului) [21, p. 50].

În etapa *Extindere* se optează pentru strategia didactică: individual, metoda proiectului de învățare-evaluare.

Bibliografie:

1. Curriculum Național. Învățământul primar. Chișinău: MECC, 2018. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_primare_site.pdf
2. CRISTEA, S., Instruirea prin proiecte. În *Didactica Pro...*, nr. 1 (107) anul 2018, pp. 57-60. ISSN 1810-6455. Disponibil: http://www.prodidactica.md/revista/Revista_107.pdf
3. CIASCAI, L., *Model ciclic de predare-învățare bazat pe investigație*. Cluj-Napoca: Ed. Presa Universitară Clujeană, 2016. ISBN 978-606-37-0109-2. Disponibil: <http://ceae.ro/wp-content/uploads/2017/05/Fundamentarea-abordarii.pdf>
4. Proiecte STEM și STEAM. Disponibil: <https://ru.scribd.com/document/542052167/Proiecte-STEM-i-STEAM>
5. FRUMUSACHI, S., CLICHI, C., ȘVEȚ, A., Workshop: Proiectele STEM și STEAM – o necesitate în procesul educațional. Disponibil: https://issuu.com/svetlanafrumusachi/docs/workshop_proiect_steam_1_pptx
6. RADU, I., EZECHIL, L., *Didactica. Teoria instruirii*. Pitești: Ed. Paralela 45, 2006. ISBN: 973-697-230-5 371 (075.8)
7. URSU-POPESCU, M., *Metoda proiectului. Repere teoretice.*, 2016. Disponibil: <http://marianaursu-popescu.weebly.com/poiecte/metoda-proiectului-repere-teoretice>
8. Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar, Chișinău: MECC, 2018. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_curriculum_primare_rom_5.pdf
9. Ghid de implementare a metodologiei privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar clasele I-IV. Elaborat în baza Metodologiei privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar, clasele I-IV. Chișinău: MECC, 2019. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_ecd_1-4_20.11.2019_site_final.pdf

10. DUDĂU, D., Coachingul bazat pe principiile psihologiei pozitive, aplicat profesorilor, în contextul educației pozitive ca paradigmă revoluționară în educație. Universitatea de Vest din Timișoara Departamentul de Psihologie. Disponibil: https://www.researchgate.net/profile/Diana-Dudau/publication/325846203_Coachingul_bazat_pe_principiile_psihologiei_pozitive_aplicat_profesorilor_in_contextul_educatiei_pozitive_ca_paradigma_revolutionara_in_educatie_Positive_psychology_coaching_applied_to_teachers_in_the/links/5b28aa63a6fdcca0f09c6270/Coachingul-bazat-pe-principiile-psihologiei-pozitive-aplicat-profesorilor-in-contextul-educatiei-pozitive-ca-paradigma-revolutionara-in-educatie-Positive-psychology-coaching-applied-to-teachers-in-t.pdf
11. Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general. Chișinău: MECC, 2018. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_de_competenta_profesionala_ale_cadrelor_didactice_din_invatamantul_general.pdf
12. BELCIU, M., DEMENENCO, D., HINȚ, S., *Metode și instrumente pentru dezvoltarea abilităților de viață la clasă*. Pitești: Ed. Paralela 45, 2011. ISBN 978-973-47-1330-1. Disponibil: https://www.academia.edu/4280034/metode_si_instrumente_in_dezvoltarea_abilitatilor_de_viata
13. NETZELMANN, T., STEFFAN, E., ANGELOVA, M., Strategii pentru o clasă fără bullying. Manual pentru profesori și personalul școlar. Însuțește broșura „Ascultă!”. Salvati copii, 2016. Disponibil: <http://listen.animusassociation.org/wp-content/uploads/2016/09/manual-rom-web.pdf>
14. TERGUȚĂ, V., (coord.), *Educație pentru drepturile omului. Curriculum. Clasele I-IV*. Ghidul învățătorului. MECC. Chișinău: Ed. Gunivas, 2018. Disponibil: https://amnesty.md/wp-content/uploads/Educatie-pentru-Drepturile-Omului_Ghidul-Invatatorului_cl-I-IV.pdf

CZU 373.3.015.3

STRESUL COPIILOR CU CES GENERAT DE PROCESUL DE EVALUARE

Elena PÎNZESCU, studentă, *Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte, Universitatea de Stat „Alecru Russo” din Bălți*
 Conducător științific: **Tatiana ȘOVA**, dr., conf. univ.

Abstract: *In ancient times, natural disasters were sources of stress, but today anxiety is evoked by assessment situations. Thus, anxiety about evaluation needs to be diminished from an early age in children. Teachers who know students who are experiencing this anxiety can reduce it and thus do not risk children failing at school. Thus, I aimed to present the main theoretical, empirical acquisitions regarding the concept of anxiety about test situations. During the research, a series of activities to reduce stress in the evaluation process were elaborated, promoted, analyzed, which I consider to be of real use to teachers.*

Keywords: *evaluation, test/evaluation anxiety, anxious people, inclusion, school results.*

În concepția lui Bontaș I., evaluarea reprezintă actul didactic complex, integrat întregului proces de învățământ, care asigură evidențierea atât a cantității cunoștințelor dobândite, cât și a calității lor, care privește valoarea acestora la un moment dat în mod curent, periodic și final oferind soluții de perfecționare a actului de predare-învățare. Autorul constată că evaluarea este procesul prin care se delimitează, obțin și se furnizează informațiile utile, permițând luarea unor decizii ulterioare. Considerăm importantă abordarea evaluării, deoarece prin intermediul ei perfecționăm actul de predare-învățare [9, p. 14].

Potrivit lui B. Strickland, anxietatea față de evaluare este o stare caracterizată prin simptome persistente, severe de anxietate pe care persoanele le resimt în situațiile de evaluare. Aceste simptome fizice, cognitive interferează cu performanțele persoanelor ce le trăiesc, le obțin [10, pp. 701].

Spielberger, Ch., Ritterband, L., Sydeman, S. descriu persoanele anxioase în raport cu situațiile de testare ca manifestând atitudini care implică percepții despre sine și expectanțe negative. Atitudinile autodepreciative ale acestora îi predispun la resimțirea fricii în situațiile în care sunt evaluați și la intensificarea activității fiziologice generale, acestea influențând și maniera în care astfel de persoane interpretează stimulii din mediu [apud 8, pp.178-181].

Pentru E. C. Arch, complexul de răspunsuri care este specific subiecților cu un nivel ridicat al anxietății față de testări include: rumațiile subiectului cu privire la propriile cogniții autodepreciative, stări emoționale negative, cogniții anticipatorii referitoare la eșec, sentimentul reducerii eficienței personale, comportamente de evitare a situațiilor de evaluare etc. La polul opus, subiecții la care anxietatea față de testări este slab conturată reacționează într-o manieră pozitivă Astfel de subiecți privesc situațiile de evaluare ca pe provocări, interpretează emoțiile pe care le resimt ca pe stări de excitație benefice, se simt eficiente și tind să fie orientate spre rezolvarea sarcinilor, decât spre deficitul propriilor lor competențe sau emoții negative. [apud 8, pp. 26]

Sarason a propus o distincție între două tipuri de anxietate față de testare, care se deosebesc prin simptome specifice. Tipul A include indivizii în cazul cărora experiențele negative de dinaintea, din timpul și de după situațiile de evaluare sunt relativ izolate, adică nu sunt generalizate. Tipul B include indivizii, în cazul cărora simptomele specifice anxietății față de testare sunt mai pervazive, iar anxietatea afectează și alte domenii ale funcționării personale. O serie de autori (Zatz și Chassin; Beidel și Turner; citați de Moore, 2006) au arătat că, în cazul acestor indivizi, frica de evaluare negativă constituie nucleul simptomatic al anxietății față de testare [apud 8, pp. 35].

Cea mai des întâlnită sursă de stres a copiilor de vârstă școlară mică este testarea. Un nivel înalt al anxietății se manifestă atunci când performanțele copilului nu sunt la nivelul expectanțelor părinților. În general, părinții au expectanțe mari, ei consideră într-o manieră nefondată că expectanțele reprezintă încurajări. Ca rezultat, judecățile părinților despre performanțele copilului tind să fie mai puțin pozitive la început. Copilul fixând aceste emoții negative, dezvoltă păreri ostile față de respingerea din partea părinților. Copilul anxios față de testare poate dezvolta o dependență prea mare în ceea ce privește susținerea din partea unui adult în situațiile de evaluare. Unii copii evită situațiile de evaluare în cazul în care un adult familiar nu este prezent [6, pp. 26-27].

Elevii cu CES prezintă în general dificultăți în învățarea și consolidarea cunoștințelor în raport cu obiectivele prevăzute în curriculumul național și comparativ cu colegii lor de clasă. Din acest motiv, este necesară o adaptare curriculară care să țină cont de nivelul de achiziții al elevului și care să fie în acord cu potențialul său de dezvoltare [3, pp. 124-127].

Anxietatea față de testare poate fi determinată și de dificultățile de învățare la copiii cu CES care se prezintă sub forma propusă de Janet Lerner ca deficiențe de atenție; dificultăți în procesarea informației vizual-auditive sau memoria de scurtă durată; deficiențele de exprimare și de înțelegere a vorbirii, cu probleme de recepție, în emiteră, dezvoltarea vocabularului și în structura lingvistică; dificultăților de citire referitoare, la

recunoașterea, decodarea și înțelegerea cuvintelor scrise; dificultăți în însușirea limbajului matematic, a noțiunilor spațiale și temporale specifice [2, p. 25].

Incluziunea educațională a copilului cu CES începe cu evaluarea primară/inițială. Formarea competenței de a formula concret, corect constatările efectuate în urma evaluării a elevului cu CES este un pas indispensabil. Evaluarea presupune constatarea nivelului actual al copilului și estimarea, în baza analizei potențialului său, a obiectivelor individuale de dezvoltare. Descrierea nivelului actual de dezvoltare a elevului este o constatare concretizată, care include obligatoriu trei aspecte importante: nivelul actual de realizări; specificarea nivelului constat și descrierea impactului asupra implicării elevului în activitățile educaționale, descrierea barierelor în implicarea elevului în procesul educațional alături de semenii [3, pp. 84-86].

Demersul evaluativ în cazul copiilor cu CES parcurge mari etape:

- a) evaluarea inițială este constatativă;
- b) evaluarea formativă este evaluare continuă care evidențiază nivelul potențial al dezvoltării și urmărește inițierea unor programe de antrenament al operațiilor mintale;
- c) evaluarea finală are ca obiective: estimarea eficacității intervenției sau a programului, modificarea planului sau a programului, în funcție de constatări; reevaluarea și reconsiderarea deciziei.
- d) În activitățile de evaluare trebuie precizate capacitatea; performanța; progresul [3, pp. 13-15].

În concepția autorului Crivoi, anxietatea face parte din viața fiecărui elev. La un nivel scăzut, este bună, chiar necesară, acționând ca un promotor pentru acțiunile individului. La un nivel ridicat, însă, anxietatea poate incapacita o persoană. Pentru majoritatea indivizilor, îngrijorarea afectează viața de zi cu zi, fie că impune un anumit grad de restricții, fie că o umbrește cu totul. Astfel, anxietatea seacă elevul de energie și îi distruge interesul pentru studiu [2, pp. 30-31].

Evaluarea rezultatelor școlare este un proces complex și complicat, care presupune obiectivitate și corectitudine din partea profesorilor și responsabilitate din partea elevilor. Pentru o evaluare optimă și corectă, este necesară aplicarea diferitor metode de evaluare specifice disciplinei școlare și vârstei elevilor. Modalitatea de apreciere a rezultatelor școlare trebuie să corespundă necesităților elevilor și să-i motiveze pentru învățare [5, pp. 38-41].

În realizarea procesului de evaluare la copiii cu CES, și nu doar a copiilor cu CES, vom avea în vedere eliminarea din contextual proceselor de evaluare a elementelor de amenințare, stres, punând accent pe promovarea funcțiilor de orientare și de susținere a elevilor pentru ca rezultatele școlare să fie celea pe care învățătorul și le propune.

În cazul disciplinelor pe care elevul le studiază prin adaptări curriculare, învățătorul trebuie să utilizeze diverse metode de evaluare. Acestea trebuie să fie indicate pentru fiecare finalitate de învățare stipulată în PEI. Este important ca elevul să poată demonstra nivelul de învățare într-un mod autonom, utilizând adaptările în materie de evaluare care îi sunt proprii. Învățătorul/ dirigintele trebuie să informeze părinții despre rezultatele evaluării [4, pp. 29-30].

Evaluarea rezultatelor școlare ale copilului cu CES se realizează prin raportare la copil și prin raportare la curriculum. Raportarea evaluării la copil presupune măsurarea progresului individual al acestuia. În cadrul raportării evaluării la curriculum, se apreciază performanțele elevului, axate pe adaptări ale procesului educațional sau modificări curriculare.

Adaptarea tehnologiilor în evaluarea progresului școlar al copiilor care parcurg disciplina școlară prin CGA, indiferent de tipul de evaluare, vizează timpul destinat efectuării evaluării; ambientul/locul desfășurării evaluării; modalitățile de percepere a sarcinii de către copilul cu CES; forma de evaluare; echipamentul specializat. [3, pp. 244-245]

Progresul școlar al elevului cu CES se va urmări prin corelarea a ceea ce poate să facă el la un moment dat al învățării, făcându-se comparația între starea inițială și nivelul la care a ajuns prin învățare. Evaluarea prin raportare la curriculum este recomandabilă în momentul proiectării, aplicării unor probe de evaluare finală în scopul stabilirii nivelului de achiziții școlare la care a ajuns elevul după o perioadă de învățare, pentru a-i permite trecerea la următoarea etapă. Accentul se pune pe evaluarea globală, continuă și formativă, pe ceea ce elevii sunt capabili să demonstreze și nu pe ceea ce nu pot face din cauza dizabilității lor [7, pp. 346-353].

Teama de teste se manifestă încă din primii ani ai școlarității, mai ales atunci când asupra copilului se pun presiuni pentru a obține rezultate foarte bune sau atunci când nivelul competiției dintr-o clasă de elevi este foarte ridicat. Rezultatele unui elev la un test nu reflectă numai nivelul real al inteligenței acestuia sau eforturile pe care le-a făcut în vederea pregătirii, ci și interferențele cauzate de teama de eșec. Anxietatea față de testări conduce la performanțe slabe care, pot contribui la intensificarea credințelor și a stărilor emoționale negative asociate situațiilor de evaluare [8, p. 35].

Conform Enciclopediei de psihologie Gale, anxietatea față de testări se manifestă adesea la elevii foarte creativi, care pot dezvolta simptome specifice atunci când răspunsurile mai puțin obișnuite pe care le dau nu sunt apreciate obiectiv de către profesori, conducând la obținerea unor rezultate slabe la teste. Astfel de elevi ajung în situația de a-și pune întrebarea cu privire la nivelul real al abilităților sau al inteligenței de care dispun [8, pp. 26-27].

Zeidner argumentează că subiecții de sex feminin tind să fie mult mai sensibili la stimulii evaluativi, mai ales la cei care anunță un rezultat negativ. Comparativ cu băieții, fetele manifestă tendința de a se simți mult mai neconfortabil și de a fi mult mai orientate spre ele însele în situații de testare. De asemenea, fetele tind într-o mai mare măsură decât băieții să-și devalorizeze propria performanță cognitivă și să raporteze un nivel scăzut al autoeficacității [apud 8, p. 28].

Evaluarea rezultatului presupune stabilirea indicatorilor referitori la însușirile pe care trebuie să le îndeplinească rezultatul obținut, pentru a fi evaluat prin raportare la obiectivul urmărit. Astfel, în viziunea lui I. Radu, pedagogii trebuie să evalueze rezultate școlare precum cunoștințe acumulate; capacitatea de aplicare a cunoștințelor în realizarea unor acțiuni practice, concretizată în priceperi, deprinderi, stăpânirea unor moduri de lucru; capacități intelectuale, exprimate în elaborarea de raționamente, puterea de argumentare și de interpretare, independența în gândire, capacitatea de a efectua operații logice, creativitatea; trăsături, atitudini, conduite formate și manifestate [7, p. 155].

În scopul asigurării coerenței activității de evaluare, este indicat să se parcurgă: pregătirea procesului de evaluare; selectarea instrumentelor de evaluare; administrarea instrumentelor de evaluare; interpretarea rezultatelor evaluării; înregistrarea rezultatelor evaluării; întocmirea raportului de evaluare. Cei care realizează procesul de evaluare trebuie să posede competențele care îi abilitază pentru realizarea demersului evaluativ și anume pregătire profesională în domeniu; capacități de înțelegere, aplicare și interpretare a instrumentelor de evaluare; abilități de analiză; cunoștințe privind utilizarea re-

zultatelor evaluării; spirit de observație; abilități de dezvoltare a parteneriatului cu copiii și adulții; abilități de comunicare eficientă [1, pp. 59-61].

Aceste sugestii pot fi adoptate pentru controlul simptomelor neplăcute specifice anxietății, pe care elevii le experimentează, atunci când se confruntă cu diverse situații de evaluare.

Sugestii pentru elevi.

- 1) Înaintea sau în timpul unui test important, să se gândească că acel test este doar o modalitate în care îi este evaluat nivelul cunoștințelor pe care le-a achiziționat, precum și o oportunitate de a demonstra ceea ce poate lui însuși, profesorilor și părinților.
- 2) În timpul testului, să pună în aplicare o tehnică simplă de relaxare. De asemenea, elevul trebuie să se străduiască permanent să-și mențină atenția asupra testului.
- 3) Să se pregătească constant la materii pe tot parcursul perioadei de achiziție a cunoștințelor. Să recupereze lecțiile și sarcinile parcurse în clasă, precum și a temelor pentru acasă, atunci când a absentat de la cursuri un timp mai îndelungat.

Sugestii pentru profesori

- 1) Să-și îmbunătățească stilul de comunicare cu elevii, să acorde o atenție deosebită elevilor timizi, care tind să se dezorganizeze, atunci când sunt ascultați sau când susțin un test.
- 2) Notificarea elevilor din timp util cu privire la data în care urmează susținerea unui test de evaluare.
- 3) Clarificarea scopului unui test, a modalității în care elevii urmează să-l susțină, și a criteriilor cantitative, calitative care vor fi utilizate în aprecierea răspunsurilor.
- 4) În timpul testului, se impune crearea ambianței fizice, psihologice de lucru, preîntâmpinând ceea ce ar putea distra elevilor atenția de la rezolvarea subiectelor.
- 5) Respectarea timpului de lucru impus elevilor, pentru a nu crea frustrări sau stres, pe motivul lipsei de timp pentru parcurgerea subiectelor testului.
- 6) Asigurarea că toți elevii au înțeles modul în care trebuie să procedeze pentru a rezolva subiectele, iar aceasta înainte de startul timpului efectiv de lucru.
- 7) Să fie ceară elevilor feedbackul cu privire la atmosfera în care au susținut testul, gradul de dificultate, dacă timpul acordat a fost optim, ce îmbunătățiri pot fi aduse.

Sugestii pentru părinți:

- 1) Încurajarea elevului, pentru a se concentra la lecțiile din clasă, a-și rezolva temele pentru acasă.
- 2) Să discute cu elevul despre menirea testului, despre așteptările cu privire la performanța din partea acestuia pe care le au, fără să exagereze importanța testului și fără să creeze presiuni demotivante pentru elev sau promisiuni nerealiste.
- 3) În ziua în care elevul urmează să susțină testul, să se asigure că acesta este odihnit, că a servit micul dejun, că va ajunge la timp în locul în care urmează să susțină testul.
- 4) Să analizeze cu copilul punctele tari și slabe, care i-au influențat conduita în faza de pregătire, ca și faza de confruntare cu testul respectiv și de care elevul trebuie să țină cont, atunci când va avea de susținut un alt test important [8, pp. 67-71.].

Concluzii: Pot să menționez că modalitățile de diminuare a stresului în procesul de evaluare sunt multiple, depinde doar de cadrul didactic să le utilizeze la locul și momentul potrivit, adaptând o strategie adecvată în concordanță cu particularitățile psihologice individuale și de vârstă pentru ca efectele să fie vizibile și de durată. Aplicarea corectă a metodelor, activităților, testelor, evaluării duc la dezvoltarea personalității și la

diminuarea stresului față de evaluare. Astfel, diminuarea stresului în procesul de evaluare îndeplinește funcții esențiale în viața societății și dezvoltarea personală.

În urma realizării cercetării întreprinse, am descoperit că, din punct de vedere al programelor destinate prevenirii și reducerii anxietății față de testări în populația școlară, lucrul permanent cu elevii reprezintă o necesitate, iar aceasta încă din clasele primare. Abordarea elevilor se poate realiza diferențiat, în funcție de nevoile și de resursele acestora, precum și în funcție de fluctuațiile performanțelor școlare. Nu trebuie pierdută din vedere nici necesitatea reevaluării și cea a adaptării permanente a conținuturilor și a dificultății sarcinilor de învățare și a celor de evaluare în funcție de potențialul elevilor și de nivelul deprinderilor și al abilităților acestora.

Anxietatea față de testare la copiii cu CES și nu doar la ei este foarte importantă pentru pedagogie. Pedagogii, cunoscând elevii care se confruntă cu această anxietate, o pot diminua și astfel nu riscă ca copiii să aibă performanțe școlare slabe sau foarte slabe, sau să le scadă interesul pentru școală sau să aibă teama de școală, având atitudinile de respingere a școlii (de exemplu: fuga de la școală sau abandonul școlar), stresul psihologic în rândul elevilor însoțit de numeroase perturbări în planul sănătății fizice și psihice etc. De aceea, se impune cu stringență acțiunea concertată din partea tuturor agenților educaționali, în vederea asistenței psihopedagogice a elevilor care se confruntă cu simptomele anxietății față de examene, precum și în vederea reducerii incidenței acestui flagel.

Sugestiile adresate elevilor, cadrelor didactice și părinților urmăresc îmbunătățirea modalităților de gestionare a situațiilor în care elevii de vârstă școlară mică se confruntă cu sarcini de evaluare a cunoștințelor pe care le-au achiziționat la diverse discipline.

Bibliografie:

1. BULAT, Galina., GÎNU, Domnica., RUSU, Nadia. *Evaluarea dezvoltării copilului. Ghid metodologic*, Lumos. Chișinău 2015, Tipografia Bons Offices, 216 p. ISBN 9789975801966.
2. CRIVOI, Aurelia et al. *Evaluarea gradului anxietății la elevi în condițiile stresului educațional*. In: *Studia Universitatis Moldaviae*. 2011, nr. 1(41), 25-31p. ISSN 1814-3237.
3. DEDIU, Tatiana; DEDIU, Vitalii. *Instruirea diferențiată a elevilor cu CES*. In: *Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții*. Ediția 4, 19 octombrie 2018. Bălți: Tipografia din Bălți, 2018, 308p. ISBN 978-9975-3276-1-9.
4. EFTODI, Agnesia. *Planul educațional individualizat. Structura-model și ghid de implementare din 1 august 2017*. Tipografia din Chișinău 2017, 56p. ISBN 978-9975-4367-4-8.
5. FIODORCIUC, Daniela. *Evaluarea prin notare, motivare sau sancționare?* In: *Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice. Didactica științelor naturii*. Vol. 2, 27-28 februarie 2021. Chișinău, Republica Moldova: Tipografia Universității de Stat din Tiraspol, 2021, 352p. ISBN 978-9975-76-319-6.
6. NICULĂEȘ, Ana. *Factorii determinanți ai stresului la copiii de vârstă școlară mică*. In: *Psihologie. Pedagogie Specială. Asistență Socială*. 2008, nr. 10, ISSN 1857-0224.
7. RADU, Ion. *Evaluarea în procesul didactic*. București: Ediția 3, 2008. 288 p. ISBN 978-973-30-1720-2.
8. ROBU, Viorel. *Psihologia anxietății față de testări și examene*. Iași: Editura PERFORMANTICA 2011, 323 p. ISBN: 978-973-730-912-9.
9. ȘOVA, Tatiana, PUTINĂ, Doina. *Evaluarea în învățământ. Suport de curs*, Bălți, 2017, 250 p. ISBN 978-9975-3184-0-2.
10. STRICKLAND, B. In: *The Gale Encyclopedia of Psychology*. Detroit, MI: Gale Group, ©2001, 720 p. ISBN 978-0787647865.

STUDIAREA PERSONALITĂȚII ÎN BAZA SURSELOR ISTORICE

Viorica DOBOȘ, studentă, Facultatea de Filologie și Istorie,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
Conducător științific: **Larisa NOROC**, dr., conf. univ.

Abstract: *History is a discipline that is characterized by a scientific field that needs to be researched and taught, in a more accessible way for the new generations. Therefore, curriculum is based on inclusiveness, which tends to facilitate the process of receiving and understanding information unknown to students. A special field in teaching history is the analysis of most remarkable personalities that could serve as an example to follow or vice versa. During the history lesson, the teacher is advised to use a variety of efficacious methods to get the children's attention. At the same time, respecting gender equality, thus emphasize the contribution made by female personalities in the evolution of humanity.*

Keywords: *History, curriculum, personality, students, inclusivity, process etc.*

O atenție sporită în studierea, predarea istoriei se acordă personalităților. Studierea disciplinelor istorice oferă posibilitatea tânărului să înțeleagă că, personalitățile carismatice pot avea un impact important asupra domeniilor politice, culturale, ideologice, asupra cursului evenimentelor istoriei, sistemelor politice. Mai mult, în curriculumul disciplinei *Istoria românilor și universală*, valorificată în plan pedagogic, evidențiază drept rol important formarea/dezvoltarea personalității elevilor, sporirea unor competențe necesare pentru învățare pe tot parcursul vieții, dar și de integrare într-o societate bazată pe o permanentă schimbare” [6, p. 3]. Prin urmare, *educarea elevilor în baza modelelor de personalități, informația cu referire la oamenii notorii* va avea o influență directă asupra formării elevului, acumularea competențelor, dezvoltarea viziunilor cu privire la realitate, alegerea unui mod de viață.

Unul din documentele importante, care fundamentează și ghidează activitatea cadrului didactic este Curriculumul la disciplina *Istoria românilor și universală*. Sursa facilitează abordarea creativă a demersurilor de proiectare didactică de lungă durată și de scurtă durată, dar și realizarea propriu-zisă a procesului de predare-învățare-evaluare. Conform documentului, una din unitățile de competențe specifice importante pe care trebuie să le posedă elevul este să fie capabil să identifice și aprecieze rolul istoric al marilor personalități [5]. Înțelegerea cum se efectuează analiza personalității, folosirea, compararea surselor le va ajuta elevilor să realizeze analize multidisciplinare [5]. Scopul profesorului este să îndrume, să ofere sugestii prin care elevul să înțeleagă rolul oamenilor iluștri în istorie, cunoașterea clasificării personalităților, să identifice abilitățile importante deținute de personalitățile marcante și să fie capabili să evalueze o personalitate în baza surselor istorice. Prin valorificarea personalităților istorice naționale, universale se va contribui la formarea personalității elevilor, a unor competențe necesare pentru învățare pe tot parcursul vieții, dar și de integrare într-o societate bazată pe o permanentă schimbare [5]. Cu acest scop, în document sunt prevăzute teme, strategii de studiere eficientă a personalităților (studiere în bază de proiect, analiza discursurilor liderilor din societate, analiza documentelor și a altor surse, redactarea eseurilor despre personalități, elaborarea proiectelor transdisciplinare, elaborarea unui produs media privind personalitatea) [9, pp. 11-13].

Printre noutățile Curriculumului, evidențiem faptul că la fiecare perioadă istorică sunt identificate personalități, care au avut un impact deosebit asupra evenimentelor timpului. Astfel, la clasa a XII-a, sunt oferite mai multe personalități, printre care și protagonistă lucrării noastre, vestita doamnă de fier, Margaret Thatcher.

O altă resursă curriculară, *Ghidul de implementare a curriculum-ului modernizat în învățământul liceal la Istorie*, conține un compartiment precum: Formarea și dezvoltarea personalității în procesul de implementare a Curriculum-ului modernizat. În acest paragraf se subliniază că la baza Concepției dezvoltării învățământului din Republica Moldova stă prioritatea de a forma, dezvolta personalitatea pe baza competențelor. Conform concepției, competența reprezintă un ansamblu/sistem integrat de cunoștințe, capacități, deprinderi, atitudini dobândite de elevi prin învățare și mobilizare în contexte specifice de realizare, adaptate vârstei elevului și nivelului cognitiv al acestuia, în vederea rezolvării unor probleme cu care acesta se poate confrunta în viața reală. Mai mult, în contextul educațional actual, acumularea cunoștințelor nu este un scop în sine, ci un intermediar care asigură premisele *a ști să faci, a ști să fii, a ști să conviețuiești, a ști să devii*. Tot în acest context, se subliniază, că societatea contemporană, are nevoie de oameni instruiți, întreprinzători, cu o moralitate înaltă, care pot lua decizii în situații dificile, prognoza urmările, capabili de cooperare, care se caracterizează prin mobilitate, dinamism, constructivism cu simțul responsabilității pentru soarta țării și a comunității. Centrarea demersului didactic pe achizițiile concrete ale elevului răspund la imperativele vieții sociale și profesionale, pieței muncii. Aici trebuie de subliniat că obiectivele nu sunt neglijate, dar continuate până la finalitate. De un mare ajutor, în realizarea misiunii este analiza, evaluarea conținuturilor cu privire la personalitate.

Documentul ne propune o metodă de cercetare a personalității prin identificarea ei, analiza contextului istoric care influențează comportamentul, motivațiile și activitățile acesteia [9]. Metoda respectivă este folosită pe larg în cadrul lecțiilor în care este elucidată o personalitate. Remarcăm faptul, că aceasta poate fi completată cu alte metode de cercetare din didactica modernă.

Este important de specificat că investigarea cu privire la o anumită personalitate trebuie să se efectueze imparțial, critic, dar și prudent, din motiv că din anumite circumstanțe unele documente importante cu referire la persoană pot fi tănuite voit, altele falsificate, sau distorsionate [10]. Pentru ca tabloul să devină cat mai complet documentarea trebuie să se realizeze din mai multe surse: primare, secundare, materiale de arhivă, memorii. În facilitarea finalității, se adaugă efectuarea diferitor produse de către elev, cum ar fi elaborarea de pliante cu viziunile personalității, descrierea portretelor politice ale personajelor studiate, căutarea documentelor în care sunt vizate personalitățile cercetate, elaborarea simbolicii personale, de grup etc., specificarea planurilor proprii, ținerea discursurilor etc. [9, p. 21, 37]. Elevii vor fi ghidați să observe abilitatea marilor personalități de a formula scopuri și obține rezultate. Mai mult, vor fi îndrumați să se studieze pe ei însuși, pentru ași dezvolta capacitățile proprii, pentru ca în final să devină subiecți ai propriului destin.

De un deosebit ajutor în cercetarea subiectului este lucrarea lui Robert Stradling „Multiperspectivitatea în predarea istoriei”, ghid pentru profesori. În lucrare este subliniat ca din anii 80 ai secolului al XX-lea, studierea istoriei se face cu accentuarea unor aspecte precum focalizarea predominantă pe evenimente și personalități. În interesul cercetătorului, apar grupurile sociale ignorate anterior: femeile, săracii, minoritățile etnice, familia, copiii, imigranții, viața cotidiană etc., care au avut impact asupra înțelegerii istoriei.

Aceasta continuă cu modificarea curriculum-ului, predarea disciplinei în școală. Autorul definește explicit termenul de multiperspectivitate, importanța lui, se propun sarcini pentru cercetarea istoriei din perspectiva multe aspectuală la ore [11, p. 10]. Autorul Robert Stradling, a propus mai multe soluții ilustrate cu teme și exerciții pentru activități practice.

Același autor, într-o altă lucrare, „Să înțelegem istoria secolului XX” [12], dezvăluie complexitatea statutului istoriei ca disciplină de învățământ în epoca contemporana. Autorul menționează că, din momentul ce elevii folosesc pe scară largă noile tehnologii ale comunicării (ca de exemplu, Internet, DVD, caseta video etc., au acces la lucrări electronice, filme documentare etc.), profesorul de istorie și manualul școlar au pierdut monopolul sursei unice de informație pentru elev. În acest context, autorul atrage atenția asupra ideilor noi și exemplelor privind practica didactica din întreaga Europa și oferă informații cu privire la resursele materiale și la organizațiile care sunt active în acest domeniu pentru îndeplinirea obiectivelor propuse în legătura cu predarea și învățarea istoriei.

În ultimul timp, o atenție sporită se acordă rolului femeii în istorie. Preluând acest mesaj, sursa alocă un compartiment separat locului și rolului femeilor în istorie, modificarea atitudinii oamenilor față de ele în dependență de contextul istoric. Autorul aduce informații legate despre acțiunile femeilor pentru obținerea drepturilor politice (spre exemplu, activitatea sufragetelor din Anglia, formarea mișcărilor feministe în spațiul românesc: Liga femeilor (1894), Uniunea Culturală a Femeilor Române (1915), Asociația pentru emanciparea civilă și politică a femeilor române (1918), editarea de publicații feministe (*Femeia română*, *Românca*, *Viitorul româncelor*, *Drepturile femeii*, *Revista noastră* etc.), implicarea femeii în redactarea de articole în presă sau scrierea de memorii etc. De un real folos pentru cunoașterea istoriei naționale, este accentuarea informațiilor despre personalitățile, care au ilustrat mișcarea feministă din România: Sofia Nădejde, Adela Xenopol, Ecaterina Arbore-Ralli, Ella Negruzzi, Eugenia de Reuss Ianculescu etc.

În aceeași cheie este lucrarea *Istoria sec. a XX și educația cetățeniei democratice*, editată sub îngrijirea Băluțoiu V., Copoeru L. Autorii reflectă informații despre femeile victime ale culturii patriarhale (căsătorii aranjate), ale Holocaustului [2, p. 262], sau despre emanciparea acestora din sec. XX, accesul lor la studii, în munci unde anterior erau obstrucționate, obținerea succeselor în domeniul învățământului/științei, participarea la educație, sau probleme senzitive precum șomajul din rândul femeilor care au trecut de vârsta de 40 ani. De un real folos pentru profesor și elev sunt câteva articole enciclopedice privind femeile marcante ale contemporaneității [1, pp. 216-231].

Printre cercetătorii din Republica Moldova, care au efectuat studii privind sursele și strategiile de studiere a istoriei menționăm autorii P. Cerbușcă, N. Petrovski. Autorii trec în revistă sursele importante care pot fi folosite în cercetarea istoriei, dar și a personalității: înregistrări audio și video, ziare, filme documentare, materiale informaționale cu caracter privat a unor personalități importante din acea perioadă, jurnale și memorii ale oamenilor. Autorii sugerează ca în cadrul orelor de istorie trebuie să fie utilizate, analizate documente istorice; mai mult, ei oferă recomandări cu privire la metode de lucru cu documentul istoric, raportat la personalități. Cercetătorii au dreptate în concluzionarea că, utilizarea acestei tehnici, transformă elevul dintr-o persoană ce studiază pasiv istorie, în una activă. Analiza documentelor dezvoltă competențe de analiză critică și analitică, contrapunerea surselor, tragerea concluziilor [4, pp. 104-114].

Cercetătoarea Cebotari M., în articolul *Studierea personalităților prin intermediul surselor istorice și literare*, continuând ideea autorilor P. Cerbușcă, N. Petrovski, susți-

ne că este imperioasă studierea istoriei prin descoperire, prin studii de caz. Or, aceasta permite crearea de atitudine la elev, dezvoltă reflecția la ascultător/cititor. În cadrul orelor de istorie, studierea personalității se poate efectua prin tehnici precum: reflecția, jocul de rol, cercetarea, descrierea, citate, cubul, SWOD, PRES, comparația ș.a. O abordare multi-perspectivală, în special aplicată cercetării personalităților ar putea să demonstreze „cât de dificil este să ajungi la convingeri ferme, atunci când diferite tabere implicate în conflict percep acțiunile, obiectivele, motivele în feluri diferite, chiar contradictorii bazate pe interpretări și prejudecăți diferite” [4].

Cercetătoarea M. Cebotari subliniază câteva recomandări de cercetare a istoriei. Conform autoarei, întrucât rolul femeii în manualele de istorie este puțin abordată, personalitățile sunt în mare parte de gen masculin, misiunea profesorului este să selecteze informații: fragmente de memorie, texte, izvoare ș.a. și să le pună la dispoziția elevilor în raport cu implicarea femeilor în viața economică, politică, culturală în diferite epoci. În condițiile în care curriculumul de istorie este aglomerat în conținuturi, iar profesorului i se cere să acopere un număr mare de teme într-o perioadă relativ scurtă de timp, profesorul ar putea include la ore, în dependență de tema predată, și informații care ar scoate în evidență aportul femeii în istorie. Tot ea, vine cu propunerea ca la temele din istoria românilor să se apeleze la lucrarea lui C. Gane „Trecute vieți de doamne și domnițe”, în două volume [8]. Într-adevăr, lucrarea lui Gane conține informații interesante și utile despre femeia în spațiul românesc în epoca medievală și modernă. Cu ajutorul textelor selectate, elevii pot afla informații importante privind modul de viață, organizarea socială și politică, pot identifica relațiile dintre diferite categorii sociale, impactul pe care l-au avut doamnele și domnițele asupra evoluției evenimentelor. Din lucrarea menționată, aflăm că și în istoria românească au fost femei care au renunțat de la viața casnică, de rutină pentru a-și sprijini soții atunci când aceștia se confruntau cu situații politice delicate. Unele s-au implicat în luptele pentru tron, fie ajutându-și soții să-l recapete, fie sprijinindu-și fiii în lupta succesorală, sau chiar în conducerea țării. Conform autorului, fiicele erau necesare, pentru a încheia alianțe sau a consolida averi. Dintre exemple relevante putem menționa domnițele Chiajna, Maria-Voichiță, Ruxanda Lăpușeanu, Ilizabeta Movilă [8]. Excluse, aparent, din jocul politic, femeile de elită făceau politică în spații exclusiv private, în saloanele propriilor case. Intimitatea lor cu principalele personaje ale epocii, le conferea un prestigiu mărit și adeseori putere decizională neoficială, nerecunoscută și uneori chiar necunoscută, exemplul boieroaiței Profira în dezrobirea țiganilor, a Smarandei, Doamna lui Mihail Ghica, a Elenei Sturza în demiterea lui Harting etc. Doamnele din Țările Române își manifestau autoritatea prin relațiile speciale pe care le aveau cu personaje influente.

Conform sursei, putem afla că multe dintre tinerele boieroaițe ale epocii își câștigau, de asemenea, o binemeritată celebritate nu doar datorită activităților filantropice, ci și datorită talentelor și înclinațiilor artistice, cum este cazul scriitoarei Dora D'Istria, fiica marelui spătar, Costache Ghica, sau cazul Catincăi, fiica lui Mihalache Ghica, considerată o pianistă extrem de înzestrată. Ana Ipătescu, Maria Rosetti, Catinca Caracaș, Maria Eliade Rădulescu, Sevastia Bălcescu, Elena Cuza, s-au afirmat drept luptătoare devotate pentru cauza revoluției de la 1848 [8, pp. 446, 487, 522].

Cebotari M. mai vine cu propuneri cu privire la utilizarea materialelor didactice. În opinia acesteia, în cadrul orelor de istorie profesorul poate utiliza diverse materiale didactice ce poate oferi elevilor o mai bună înțelegere a subiectelor propuse spre învățare.

Alegerea surselor istorice la ora de istorie constituie o problemă importantă pentru profesor. În selectarea textelor, trebuie să se țină cont de următoarele principii: principiul accesibilității, atractivității, multi-perspectivității, argumentul științific, principiul educativ. În acest mod, putem dezvolta competența de gândire analitică și analiză critică a elevilor. Și autoarea atenționează asupra studierii surselor prin considerarea contextului istoric general. Sursele istorice și literare constituie cu siguranță baza științifică a demersului didactic. În același timp, este foarte importantă modalitatea în care aceasta este utilizată. Sursa istorică sau literară trebuie legată de tematica și obiectivele operaționale propuse. Prin lecturarea textelor istorice se pot stabili asemănări și deosebiri privind acțiunile și deciziile altor personalități, se pot da răspunsuri la întrebări: Cine este mai important: Washington sau Lincoln, Hitler sau Napoleon, Charles Dickens sau Jane Austen? Și în acest context, subliniem că cercetarea, analiza depinde de perspectiva cercetării. Un fapt este însă neîndoielnic, acela că istoria, fiind un amestec de subiectivitate și obiectivitate, are posibilitatea de a reprezenta un demers, poate cel mai consistent, în stabilirea apropierii și încrederii între oameni. De aceea înțelegerea ei corectă, fundamentată documentar, presupune efort, imaginație și multă dăruire din partea elevilor și profesorilor.

Cercetătorul S. Suvac, în *Analiza manualelor de istorie din Republica Moldova și România privind promovarea valorilor naționale, europene și universale*, face o analiză a mai multor manuale din Moldova și România și recomandă că în studierea istoriei trebuie să se pună accente pe literatura formativă, care dezvoltă personalitatea elevului. Autorul apreciază acele surse curriculare, care prioritizează valorile universale precum: libertatea, toleranța, egalitatea de gen, coexistența pașnică, dragostea de neam, solidaritatea, meritocrația. Materialele trebuie să conțină un caracter accesibil, claritate în explicarea termenilor, imparțial, logic, argumentat prin dovezi, documente veridice [13, pp. 371-381].

O metodă de cercetare a personalității, interesantă, în viziunea noastră, propune lucrarea cu titlul sugestiv: *Descoperim eroii în localitate la noi. Culegere de lucrări ale participanților în concurs, ediția 2019-2020* [7]. Studiul reprezintă o culegere de fragmente din cercetările elevilor, precum și unele elaborate în cadrul proiectului de studiere a istoriei locale „Concurs istoric 2.0”, desfășurat în perioada 2019-2020. Concursul a fost axat pe căutare și descoperire, nu doar în documente oficiale și arhive de stat, ci în evenimente de familie, arhive personale, în colecții de fotografii, videotechi de familie, în surse din muzeul localității.

În aceeași cheie a fost scrisă și lucrarea *Ecoul represiunilor politice din RSSM (1940-1941). Culegere de eseuri*. Coordonator V. Bolduma [3]. La baza lucrării a fost luată valorificarea istoriei orale, prin intermediul căruia elevii Centrului de Excelență în Construcții din Chișinău, au învățat să studieze problema deportărilor, de care a fost afectată localitatea lor de baștină. În baza mărturiilor, cercetătorii au identificat argumente incontestabile despre caracterul antiuman al partidului bolșevic, caracterul despot al regimului stalinist, dar și despre curajul unor deportați, care prin acțiunile lor – scrierea textelor antistaliniste, caricaturilor și lipirea acestora pe blocuri, sau stâlpi, sfidau regimul impus. Subliniem meritul elevilor de a identifica din cercul de rude sau prieteni victimele stalinismului, sau a rudelor acestora, interviuarea lor, documentarea mai multor studii conexe evenimentelor și scrierea articolelor. În accepția lui An. Petrencu, care a semnat prefața acestei lucrări, tinerele autoare au contribuit nu doar la depistarea unor aspecte inedite ale trecutului nostru, dar au repus în societate bunele nume ale intervievaților lor, considerându-i pe bună dreptate eroi [3, p. 10].

Ambele lucrări citate prezintă interes prin faptul că tinerii cercetători au fost antrenați în activitatea de a descoperi eroii propriei localități. Or, se cunoaște că anume „oameni simpli și-au pus umărul la crearea istoriei mari”. În viziunea noastră, organizatorii proiectului Asociația obștească DVV International Moldova, ANTIM, Fundația Koerber din Hamburg au efectuat un lucru importând în coagularea eforturilor tinerilor interesați de istorie și a profesorilor de a descoperi istoria de alături.

În viziunea dr. conf. Luciei Sava, care a semnat prefața lucrării *Descoperim eroii în localitate la noi. Culegere de lucrări ale participanților în concurs, ediția 2019-2020*, metoda *cercetărilor minuscule în marea istorie* are rădăcini adânci în istoriografie, încă în sec. XIX, înc. sec. XX. În această perioadă cercetătorii au început să conștientizeze că istoria este o dimensiune a conștiinței umane, care include participarea oamenilor mici la construirea marii istorii. În spațiul românesc, reprezentanții Școlii Analelor, doreau ca istoria să devină una umană, care să includă activitățile umane, să reflecte omul în complexitatea ființei sale. În accepția reprezentanților Școlii Analelor, „noi dorim să cunoaștem nu numai vârfurile, ci și poalele munților, nu numai înălțimile și adâncimile suprafeței, ci toată masa continentală”. Astfel, vedem că istoricii au început să valorifice istoria nu doar a celor care dominau, dar și a celor fără nume în istorie, grijile, suferințele acestora [7, p. 5]. Or, prin valorificarea cercetărilor micro-istorice se contribuie la schimbarea distanței sociale în istorie. Mai mult, este reflectată perceperea lumii și a sinelui de către oamenii simpli, sistemul de valori, care stăteau la baza modelării atitudinilor, comportamentelor acestora. Prin identificarea omului simplu ca obiect de cercetare, se contribuie la completarea tabloului general al marii istorii, la umanizarea disciplinelor școlare, perceperea marii istorii prin prisma experiențelor individuale, încadrarea trecutului în viața reală, completarea istoriei oficiale, apropierea dintre generații, consolidează memoria identitară, conștiința de apartenență la grup, familie, comunitate. Iar sub aspect metodic, se contribuie la studierea activă a istoriei, unde elevul decide ce metodologie să folosească pentru obținerea rezultatelor.

Lucia Sava a venit și cu unele recomandări în elaborarea unei cercetări de succes: 1) documentarea, 2) alegerea subiecților de interviu, 3) elaborarea instrumentelor de lucru (a documentelor de teren), 4) Înregistrarea narațiunilor și aplicarea unor metode de cercetare complementare, 5) analiza și interpretarea materialelor acumulate [7, p. 5].

În concluzie, în studiul unei personalități istorice pot fi utilizate mai multe surse. De un real folos sunt monografiile, articolele științifice, materialele de arhivă inedite, sursele media. Atât în cauza cercetării personalităților notorii (macro-nivel), dar și a oamenilor simpli (micro-nivel), de un real folos sunt analiza memoriilor, interviurile orale. În cadrul cercetărilor surselor, pot fi întâlnite informații contradictorii, păreri subiective. În ajutorul tinerilor cercetători de un real folos va servi ghidarea profesorului, care îi va îndruma să efectueze investigații imparțiale, respectarea principiului adevărului, verificarea mai multor surse. În cazul cercetării personalității trebuie să se țină cont de cronologie, contextul istoric al epocii, observarea importanței pe care a exercitat-o personalitatea asupra vieții contemporanilor, durabilitatea impactului realizării acesteia; identificarea competențelor și a caracteristicilor forte ale personalității ce le-a sporit notorietatea imaginii; identificarea ideologiei din care s-a inspirat în activitatea acestora, scopurile propuse și finalitatea acestora; modul de luare a deciziilor (spontan, sau deliberat, rațional, sau arbitrar, asumate sau nu, alegerea pe baza unor informații trunchiate sau eronate, încercând să ghicească mișcările și deciziile celorlalți, iar alteori, încercau

să tragă de timp până când s-ar fi aflat într-o poziție favorabilă pentru a hotărî ceva; judecata personalității imparțial, evidențiind impactul asupra țării (economic, politic, cultural, social), prezentată „nu cu umbrele, ci și cu luminile sale”.

Bibliografie:

1. BĂLUȚOIU, Valentin; Copoeru, Lucia; Soare, Aurel Constantin ș.a. *Istoria secolului al XX-lea și educația pentru cetățenie democratică*. București: Ed. Educația, 2006, pp. 216-231. ISBN (13) 978-973-87592-4-4
2. BOCK, Gisela. *Femeia în istoria Europei*. Iași: Ed. Polirom, 2002, p. 262. ISBN: 973-681-011-9.
3. BOLDUMA, Viorel. *Ecoul represiunilor politice din RSSM (1940-1941), culegere de eseuri*. Chișinău: Ed. Garamont Studio, 2020, 148 pag. ISBN 978-9975-3452-3-1
Bolduma, Viorel. *Ecoul represiunilor politice din RSSM (1940-1941), culegere de eseuri*. Chișinău: Ed. Garamont Studio, 2020, p. 10.
4. CEBOTARI, Margareta. *Studierea personalităților prin intermediul surselor istorice și literare*. Chișinău, 2021, pag. 104-114. În: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/104-114_0.pdf
5. *Curriculum național, Istoria românilor și universală. Clasele X-XII, Curriculum disciplinar, Ghid de implementare*. Chișinău, 2020, 228 p.
6. *Curriculum național. Istoria românilor și universal. Clasele X-XII*. Chișinău, 2019, p. 3.
7. *Descoperim eroii în localitate la noi*. Culegere de lucrări ale participanților în concurs, ediția 2019-2020. Chișinău: Ed. Lexon-Prim, 2020, 164 pag. ISBN 978-9975-3268-0-3.
8. GANE, Constantin. *Trecute vieți de doamne și domnițe*. Vol. I, II. Chișinău: Ed. Universitas, 1991, 416 pag., 608 pag. ISBN 536-20-0799-8, ISBN 536-20-0798-X
9. *Ghid de implementare a curriculum-ului modernizat în învățământul liceal, istorie*. Chișinău: Cartier, 2010, 44 pag. ISBN 978-9975-79-651-4.
10. STATNIC, Eugen. *Istorie și adevăr*. Chișinău: Ed. Serebia, 2017, 392 pag.
11. STRADLING, Robert. *Multiperspectivitatea în predarea istoriei*. București: Ed. Universitară, 2014, p. 10. ISBN 978-606-591-943-3
12. STRADLING, Robert. *Să înțelegem istoria secolului XX*. București: Ed. Sigma, 2002, 240 p.
13. SUVAC, Sergiu. *Analiza manualelor de istorie din Republica Moldova și România privind promovarea valorilor naționale, europene și universal*. În: *Educația în spiritul valorilor naționale și universal din perspectiva dialogului pedagogic*. Chișinău: Ed. Garamont Studio, 2020, pag. 371-381. ISBN 978-9975-3452-6-2

CZU 373.3.037

IMPACTUL JOCURILOR POPULARE ASUPRA DEZVOLTĂRII CALITĂȚILOR MOTRICE ALE ELEVILOR DIN CLASELE PRIMARE

Nicoleta GUREU, studentă, *Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte, Universitatea de Stat „Alecru Russo” din Bălți*
Coordonator științific: **Aliona BRIȚCHI, dr., conf. univ.**

Abstract: *This article describes the impact of popular play as a method of developing the motor skills of primary school students.*

Keywords: *method, game, motor quality, methodology.*

Ideea de bază a conceptului de educație fizică la treapta primară constă în formarea unui mod sănătos de viață pentru acest contingent de copii. Un rol deosebit în menți-

nera sănătății revine *jocurilor populare*. În procesul educației fizice a elevilor, jocurile ocupă un loc însemnat, fiind mijloace eficiente prin intermediul cărora se realizează obiective referitoare la formarea/ dezvoltarea competențelor specifice educației fizice. Jocurile folosite la lecțiile de educație fizică au diverse conținuturi și modalități de organizare reprezentând o *metodă eficientă de*:

- a) formare și perfecționare a deprinderilor și priceperilor motrice ale elevilor de vârstă școlară;
- b) dezvoltare a calităților fizice și moral volitive nu numai în cadrul lecțiilor de educație fizică dirijate, dar și în cadrul activității motrice de sine stătătoare;
- c) dirijare indirectă a procesului de asimilare a mișcărilor, îmbogățire a experienței motrice [6].

Alegerea, organizarea, desfășurarea și conducerea corectă a jocurilor este necesară în scopul obținerii unei eficiențe maxime și pe planul instructiv-educativ. Acest lucru este posibil în condițiile cunoașterii temeinice a metodologiei de organizare a activităților de educație fizică prin respectarea particularităților de vârstă și individuale ale elevilor, identificarea nivelului de pregătire fizică generală, sub aspectul dezvoltării calităților motrice și al gradului de stăpânire al deprinderilor și priceperilor motrice de bază sau utilitar-aplicative și specifice unor ramuri sau probe sportive. De asemenea, se ține seama de condițiile materiale (spații, terenuri, materiale, obiecte sportive etc.), care la rândul lor, determină conținutul și nivelul activităților de educație fizică și sport [3].

Teoria și practica educației fizice au cunoscut o dezvoltare continuă. Dacă la început ea a fost subordonată unor scopuri înguste, fiind privită doar ca un mijloc de recreare după o activitate intelectuală mai intensă, idealul educativ o consideră ca o componentă indispensabilă care își aduce contribuția la dezvoltarea personalității copilului.

Astfel, educația fizică contribuie la dezvoltarea funcțională a sistemului nervos, asigurând condiții favorabile pentru activități de natură intelectuală. De asemenea, aceasta are un rol important în formarea și educarea conștiinței și conduitei morale, în formarea unor trăsături pozitive de voință și caracter (curajul, hotărârea, perseverența, fermitatea etc.). Ea își aduce apoi contribuția la formarea unor calități motrice cum sunt: forța, precizia, rezistența, îndemânarea, mobilitatea etc. [2].

M. Sanislav reliefează: „calitățile motrice sunt însușiri înnăscute ale organismului uman al căror nivel de manifestare inițială depinde de fondul genetic ereditar”. Dezvoltarea lor ulterioară se realizează o dată cu evoluția procesului de creștere și dezvoltare, influențate fiind de specificul activităților desfășurate, condițiile de viață, moștenirea ereditară, mediul activitățile specifice mediului școlar.

Calitățile motrice sunt de două feluri:

1. calitățile motrice de bază: viteza, îndemânarea, rezistența, forța, unii autori adăugând la acestea mobilitatea (suplețea);
2. calitățile motrice specifice: cele implicate prioritar în practicarea unor ramuri sau probe sportive [6].

Dintre activitățile care contribuie la dezvoltarea eficientă a calităților motrice se impun următoarele:

- realizarea evaluării inițiale (predictive) cu scop de informare asupra nivelului de pregătire a elevilor;
- stabilirea modalităților de acționare asupra dezvoltării calităților motrice prin unități de învățare secundare sau principale sau prin orientare a procesului de exersare a deprinderilor motrice specifice ramurilor sportive;

- cunoașterea posibilităților oferite de baza sportivă și cea materială avută la dispoziție în etapele respective precum și a stării atmosferice a perioadelor pentru care au fost planificate;
- cuplarea unităților de învățare destinate dezvoltării calităților motrice cu unități de învățare specifice ramurilor și probelor sportive care nu necesită depunerea unui efort mare, creându-se astfel condiții pentru a acționa eficient asupra calității motrice respective [6].

Una din componentele esențiale ale curriculumului școlar o constituie metodologia didactică, care asigură atingerea obiectivelor informative și formative ale învățământului. Conceptul „metodă de învățământ” își păstrează semnificația originală, împrumutată din grecescul „methodos”, ceea ce înseamnă drum spre cale de urmat în vederea atingerii unor scopuri determinate în prealabil [4].

Utilizarea unei metode de învățământ implică existența unei ansamblu de operații mintale și practice ale binomului educațional. În didactica modernă, metoda de învățământ este înțeleasă ca un anumit mod de a proceda, care tinde să plaseze elevul spre situații de învățare, mai mult sau mai puțin dirijate, care să apropie identificarea cu una de cercetare științifică, de urmărire și descoperire a adevărului și de legare a lui de aspectele practice ale vieții. Prin activitatea de educație fizică, învățătorul urmărește ca prin aplicarea unor metode și procedee adecvate să îndeplinească obiectivele specifice fiecărei activități motrice, asigurând realizarea unor activități anticipate și proiectate conform unei strategii didactice. Metoda de învățământ nu poate fi detașată de contextul practic, reflectând caracterul procesului însuși, demersul acțiunii didactice, după cum se observă în următoarea figură (figura 1):

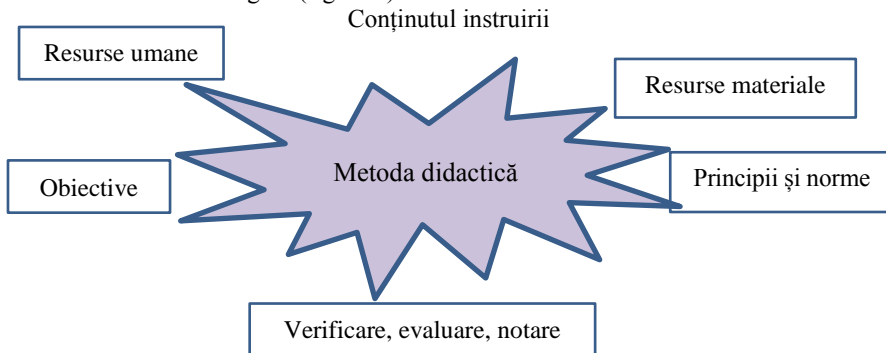


Fig. 1. Demersul acțiunii didactice [4]

În predarea orelor de educație fizică în ciclul primar, Gheorghe A. ne propune următoarele metode didactice:

1) Metode verbale sau de comunicare orală:

- a) **Metoda expunerii** constă în prezentarea verbală a unor noțiuni sau fapte pe baza cărora elevii urmează să-și formeze cunoștințe teoretice și reprezentări ideomotorii, suporturi ale activității practice. Metoda expunerii se folosește, cel mai des, prin procedeele metodice ca povestirea, explicația, prelegerea.
 - **Povestirea** constă în expunerea, de către învățător, a mișcărilor ce urmează a fi executate, încadrate într-o mică povestire cu elemente înlănțuite logic și cunoscute de către școlarii mici, din viața lor cotidiană.

- *Explicația* constă în expunerea logică și argumentată a elementelor unei noțiuni motrice, în scopul formării unei reprezentări clare a acesteia. Explicația trebuie să fie efectuată la nivelul de înțelegere al elevilor, într-un limbaj corect din punct de vedere terminologic și precis din punct de vedere tehnic.
- *Prelegerea* este forma de expunere folosită cu precădere în învățământul liceal și superior și constă în prezentarea sistematică și riguroasă științifică a unui material informativ ce se încadrează în tematica respectivă. În funcție de modul de desfășurare a acesteia, poate fi: prelegerea magistrală expunere sub forma unui monolog însoțit de schițe, clasificări etc.
 - prelegere cu ilustrații și explicații mesajul verbal este dublat de elemente intuitive: desene, schițe, mijloace audio-vizuale retroproiector, video-case-tofon, etc.
 - prelegere-dezbatere este forma de expunere în care elevii, pe baza materialului studiat anterior, participă la discuții și dezbateri asupra temei propuse;
 - prelegere cu oponent este forma în care un elev sau un alt cadru didactic, pregătit anterior, formulează opinii, ridică probleme, determinându-l pe dascăl să reia și să sublinieze anumite elemente noi dificile ale expunerii.
- b) *Conversația* este o metodă expositiv-uristică ce constă în angajarea unui dialog între învățător și elevi în scopul fixării și sistematizării cunoștințelor, al reactualizării sau al verificării acestora.

2) *Metode intuitive*

- a) *Demonstrația* constă în prezentarea, pe cale vizuală a acțiunii motrice ce trebuie însușită sau numai a unor elemente componente ale acesteia.

Demonstrația poate fi:

- directă, atunci când este efectuată de către învățător sau de către un elev desemnat special în acest scop, evident posesor al unei execuții foarte bune.
 - mijlocită (imagistică), efectuată prin intermediul materialelor intuitive; planșă; diagrame; filme; casete.
- b) *Observarea* execuției altor subiecți este întotdeauna dirijată de către cadrul didactic, în scopul exemplificării unor greșeli de execuție sau a elementelor corect executate precum și a unor acțiuni tehnico-tactice individuale sau colective, cu ocazia vizionării unor competiții.

3) *Metoda practică sau metoda exersării*

Constă în efectuarea sistematică, conștientă, după un anumit program a acțiunilor motrice învățate. Această metodă bazată pe acțiuni practice cuprinde:

- a) Metode de acțiuni reală
 - Exercițiul fizic
- b) Metode de acțiuni simulată
 - jocuri didactice
 - jocuri de simulare

Exersarea, în cadrul acestei metode, stă la baza formării deprinderilor și priceperilor motrice și a dezvoltării calităților motrice necesare însușirii și efectuării lor în mod corect și eficient. Exersarea în educația fizică și activitatea sportivă se face sub îndrumare a cadrului didactic, mai ales în faza învățării deprinderilor motrice.

Metodologia didactică a avut în permanență un caracter dinamic și a rămas deschisă cercetării și experimentării pedagogice [4].

Una din metodele care este considerată cu un impact important pentru dezvoltarea organismului, unde calitățile motrice nu sunt o excepție, se referă la jocurile populare.

Jocurile populare constituie unul din mijloacele cele mai eficiente și mai accesibile, care contribuie la rezolvarea sarcinilor trasate în domeniul educației fizice.

Aceste jocuri oferă multiple posibilități de formare, perfecționare a diverselor deprinderi motrice: mers, alergări, sărituri, aruncări, prinderi, cățărări, escaladări, echilibru, totodată contribuind la dezvoltarea calităților motrice de bază (forța, viteza, rezistența, îndemânarea), concomitent afectând și starea emoțională a elevilor. Jocul presupune cooperare, colaborare cu coechipierii, acordarea ajutorului reciproc etc. Situațiile plăcute sau mai puțin plăcute, care apar în timpul desfășurării jocurilor, influențează diferit asupra copiilor. Emoțiile și sentimentele sunt proprii fiecărui elev, dar în același timp, comune echipei din care acesta face parte: *De-a capra*; *De-a țurca*; *Baba-oarba*; *De-a mijatca*; *Șoarecele și pisica*; *Curelușa*; *Lupul și oile*; *Răuștele etc.* [5].

Jocul „De-a capra”

Jocul poate să se desfășoare în sala sportivă, pe terenul sportiv. La joc participă 8-10 băieți cu vârsta de 10-16 ani. Pentru a alege capra toți participanții se aranjează în rând în fața unei linii și fiecare execută de pe loc câte o săritură în lungime. Cel care a sărit mai puțin va deveni capră și se aranjează în fața unei linii (linia caprei), cu spatele la ea, în poziția semighimuit, spinarea puțin încovoiată, capul aplecat, mâinile se sprijină pe genunchiul piciorului din față, astfel, ca poziția să-i fie stabilă și sigură. În urma liniei caprei, la distanța de un pas și paralel cu ea, se trage linia de bătaie, în spatele căreia se aranjează în coloană câte unul ceilalți participanți; jucătorii sar peste capră unul după altul, pe rând.

Săritura se execută din elan, bătaia cu ambele picioare fără a călca pe linie, apoi trecerea cu picioarele depărtate peste capră prin sprijin cu ambele mâini pe spinarea ei. Săritura se termină cu aterizarea pe ambele picioare. Dacă cineva nu a putut sări peste capră sau a executat săritura incorect, el schimbă imediat capra și jocul începe de la început. Dacă totuși toți participanții au reușit să sară capra, jocul continuă cu o repriză, în care capra se depărtează înainte de linia sa la lungimea unei tălpi, linia de bătaie rămâne aceeași. Participanții care nu pot executa, de trei ori la rând, sărituri reușite sunt eliminați. Câștigă jucătorul care reușește să sară corect peste capră în toate reprizele. Distanța dintre capră și linie se stabilește în funcție de vârsta și posibilitățile fizice ale participanților.

Jocul „De-a țurca”

Este un joc practicat mai mult de băieții de vârsta 7-16 ani, dar deseori participă și fetele. El este organizat pe terenul sportiv mai mult ori în câmp deschis. Participă 8-10 jucători cam de aceeași vârstă. Pentru joc e nevoie de un băț lung de 70-90 cm și gros de 2-3 cm, precum și de două bețișoare scurte (25-30 cm), cu diametrul de 2-3 cm. La început se determină ordinea executării loviturilor.

Scopul jocului: jucătorul de bătaie fixează la țarc pe pământ bețișoarele cele mici în formă de capră (unul peste altul crușis) astfel, ca cel de deasupra (țurca) să fie puțin închilant (30-35 grade) și unul din capete ceva mai ridicat în direcția terenului de joc. Situat alături, jucătorul lovește nu prea tare, dar precis cu bățul cel lung capătul ridicat al țurcii. Când țurca sare în sus și puțin înainte învărtindu-se în aer, jucătorul o lovește a doua oară puternic, căutând să o trimită cât mai departe în câmp. După care jucătorul măsoară cu bățul distanța de la bătaie până la locul unde a aterizat țurca. În aceeași ordine execută loviturile și măsurarea distanței toți participanții. Biruitor se va socoti acela, care a bățut țurca cât mai departe.

Jocul „Baba oarba”

Jocul poate fi organizat în săli și pe terenul sportiv, fără obstacole și aparate. Practicarea jocului dezvoltă auzul, atenția și orientarea în spațiu. El poate fi practicat de fete cu vârsta de 5-12 ani. La jocul participa 5-20 jucători. Se alege o babă-oarbă, careia i se leagă ochii cu o basma. Ceilalți se împrăștie pe terenul de joc în jurul babei. La semnalul conducătorului, baba-oarba se deplasează pe teren în căutarea jucătorilor care stau tăcuți, pe locurile ocupate, fără să se miște. Pentru a o dezorienta pe baba-oarba, o învârtăște pe loc de câteva ori și numai după aceasta ea pornește la prins. Primul jucător prins își schimbă locul cu ea și jocul continuă.

Varianta 2. Baba-oarba după ce l-a prins pe jucător, trebuie să-i pronunțe numele (după îmbrăcăminte, dimensiunile corpului, fără a-și dezlega ochii).

Jocul „Răzuștele”

Jocul contribuie la dezvoltarea vitezei, a orientării în spațiu și a forței musculare. Participanții (2-12) își adună fiecare câte 10 pietricele de mărimea unei nuci și se așează în linie pe malul lacului la o distanță de 1 m unul de la altul, în ordine alfabetică, după statură ori la întâmplare.

Ei încep să arunce pe rând fiecare câte o pietricică pe deasupra apei, începând cu cel de la flancul drept al rândului și terminând cu cel de la flancul stâng. Pietricica aruncată cu forță și viteză și paralel cu suprafața apei, întâlnind rezistența acesteia, nu se scufundă deodată în apă, ci sare pe suprafața ei până își pierde viteza și se scufundă. Biruitorul se determină după cel mai mare număr de răzuște dobândite la fiecare tur de aruncare. Se apreciază, desigur, și cel mai iscusit jucător, după cel mai mare număr de răzuște dobândite dintr-o aruncare.

Jocul „Lupul și oile”

Jocul se desfășoară pe terenul sportiv. Într-un colț al terenului se delimitează „țarcul oilor” (un cerc mare), iar în partea opusă - „viziuna lupului”. Conducătorul jocului: „Ciobanul” stă la mijlocul distanței dintre „țarc” și „viziuna lupului”. Când conducătorul spune „oile”, acestea se răspândesc pe teren, iar când ciobanul anunță: „Fugiți că vine lupul!”, toate „oile” aleargă înapoi în țarc. Cei prinși sunt numărați. Lupul care a prins cele mai multe „oi” este considerat învingător.

Regula nr. 1. Conducătorul jocului anunță plecarea „lupului” numai după ce jucătorii s-au apropiat la 2-3 pași de viziuna „lupului”.

Regula nr. 2. Lupul se schimbă după 2-3 jocuri.

Acest joc este de mobilitate mare ce contribuie la ridicarea densității motrice, solicitând efort fizic sporit, dezvoltă viteza de reacție și de deplasare, orientarea în spațiu etc.

În concluzie, putem menționa că activitatea de educație fizică prezintă posibilități enorme pentru a forma la elevi deprinderi și priceperi motrice. Acesta se realizează prin exerciții și jocuri dinamice. Jocurile dinamice sau jocurile de mișcare, dirijate și îndrumate, constituie factori de bază în dezvoltarea armonioasă a organismului și întărește sănătatea copiilor. Analizând condițiile organizării jocurilor dinamice, am evidențiat mai multe momente organizatorice, cum sunt: *selectarea jocului, pregătirea pentru joc, organizarea jucătorilor și explicarea jocului, distribuția rolurilor, desfășurarea jocului, încheierea jocului, bilanțul.*

Bibliografie:

1. BOIAN, I. *Cultura fizică în clasele 1-4*. Chișinău: Lumina, 1992. 120 p. ISBN 5-372-01055-X

2. Caracteristicile dezvoltării psihice, fiziologice și motrice ale școlărilor din ciclul primar. <https://www.creeaza.com/didactica/didactica-pedagogie/CARACTERISTICILE-DEZVOLTARII-P711.php>
3. *Educație fizică prin joc. Suport de curs*. Cluj-Napoca, 2010, p. 24. http://prodea.ro/wp-content/uploads/2015/10/EF-prin-joc_-_suport-curs.pdf].
4. GHEORGHE, A. *Metodica predării Educației fizice în ciclul primar*. Craiova: Sitech, 2011. P. ISBN 978-606-11-1883-0
5. GRUMEZA, G. *Jocuri mobile și distractive moldovenești*. Chișinău: Lumina, 1985. 72 p.
6. SANISLAV, M. *Metodica dezvoltării calităților motrice în lecția de educație fizică și sport*. Sibiu: ALMA Mater, 2006. 66 p. ISBN 978-973-632-295-2

CZU 028

LECTURA – MODALITATE EFICIENTĂ DE PETRECERE A TIMPULUI LIBER ÎN COMUNITATEA STUDENTEASCĂ

Riva ONEA, studentă, *Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte, Universitatea de Stat „Alecru Russo” din Bălți*
Conducător științific: **Tatiana GÎNJU, dr., lect. univ.**

Abstract: *The article presents the concept of reading and how this activity is one of the most effective ways to spend free time in the student community. At the same time, the results of an opinion poll on the books that students are used to reading in their free time are reflected. Most students, at this stage, use reading both as a form of recreation and as a way of assimilating information that, later, are useful for accomplishing various intellectual and practical tasks. Thus, the importance of reading for students is highlighted.*

Keywords: *reading, free time, metode, types of reading.*

*„Lectura este o formă a fericirii. Ultima la care vom renunța.”
(Fernando Savater)*

Astăzi există destule motive să vorbim despre *Criza lecturii*. Puțini citesc din dorința de a descoperi lumea, de a găsi mai multe informații sau pentru cultivarea unor trăsături morale. Cei mai mulți citesc pentru că li se impune acest lucru, având temă săptămânală câte o lectură de studiat. Astfel, *Criza lecturii* devine un fenomen complex ce presupune răspunsuri la o serie de întrebări: Ce trebuie să se citească? Cât să se citească? Și, mai ales, cum să se valorifice lectura?

Cu cât trezim mai repede în sufletul fiecăruia dorința de a citi, cu atât mai importante sunt efectele lecturii asupra limbajului, comunicării, comportamentului, socializării și formării unei culturi complexe și durabile.

Lectura a fost și rămâne cel mai puternic generator de comunicare verbală directă, deci este și cel mai important tip de comunicare, celelalte forme de comunicare fiind lipsite de manifestările comunicării nonverbale. Omul gândește nu doar cu creierul, afirmă întemeietorul ciberneticii, N. Wiener, ci cu întreaga sa ființă – sentimentă aplicabilă atât la definirea comunicării în general, cât și la cea a comunicării prin lectură, în special, care este concomitent verbală, nonverbală și paraverbală; individuală și socială, logică și artistică [10].

Definirea conceptului de *lectură* a ajuns să constituie una dintre marile preocupări ale numeroșilor cercetători, care au încercat să reflecte în întregime semnificația acestuia și rolul ei în rândul tinerei generații, ca o formă de petrecere a timpului liber.

B. Pasternak definește lectura „drept cea mai importantă activitate umană” [apud, 10].

Ca lucru frumos, *lectura*, afirmă M. Costin, este activitatea cea mai frumoasă: că nu este alta mai frumoasă la gradul superlativ [8].

Lectura – povestea minunată a căutării de sine într-o deplină armonie cu preocuparea dezinteresată pentru binele altora, cu sentimentul liniștii interioare și al emoției pozitive – este tocmai efectul luminos asupra propriei noastre stări mentale și psihice [1].

Autori precum G. N. Kudina și Z. N. Novleanskaia examinează *lectura* ca activitate și ca rezultat/finalitate a acesteia – ca însușire umană, dobândită prin educație [14, 15].

Rezumând cele menționate, conchidem că *lectura* reprezintă una dintre modalitățile de bază prin care se asigură un transfer permanent de informații, un proces amplu prin care se asigură dezvoltarea multilaterală a cititorului, cuprinzând sfera cognitivă, emoțională și psiho-socială.

La rândul lor, pedagogii interesați de lectură ca metodă, tehnică didactică evidențiază următoarele *funcții de bază* [7]:

- funcția de culturalizare;
- funcția de învățare propriu-zisă (de instruire și autoinstruire);
- funcția de informare și documentare.

Busuioc N. enumeră următoarele **principii ale lecturii** [1]:

- *Principiul descoperirii* reprezintă interesul pentru lectură încă de la vârsta copilăriei, atunci când se descoperă taina cititului, când apar acele pagini captivante de povestiri, povești, basme și fabule care le dezvoltă spiritul de aventură, fantezia și imaginația.

- *Principiul plăcerii* – plăcerea de a citi într-un fel sub dominația activităților psihice, atracția aceasta este ca o pulsione, ca un reflex care se consolidează prin repetiție, dar ca orice satisfacție facilă, acesta este întâlnit mai ales la lectura cărților ușoare, de suprafață, necesare și ele pentru odihnă, amuzament și reculegere.

- *Principiul aventurii* – înrudit cu cel al plăcerii, el condamnă la o stare vecină cu simplul și ușorul, pentru că a te mărgini doar la cititul cărților de factură polițistă înseamnă renunțarea la perspectiva de a ajunge la lucrări consistente, îmbrățișând din comoditate superficialul în gândire și idei.

- *Principiul bunului gust* – deprinderea gustului pentru lectura temeinică este deja o treaptă cucerită în evoluția intelectuală, înseamnă o depășire a subiectelor ușor sentimentale și ușor romantice, înseamnă a ieși din cercul îngust și sumar al facilului. Căpătarea bunului gust în lectură nu mai presupune oscilația capricioasă, echivalentă de cele mai multe ori cu renunțarea fățișă la o activitate productivă, inteligentă, logică sau sensibilă.

- *Principiul memoriei* – se spune că memoria este un „câmp de ruine” atâta timp cât te poate trăda tocmai când nu te aștepți. Ca replică, apare expresia lui Schopenhauer „Cărțile sunt memoria pe hârtie a umanității”. Odată cu documentele scrise, ne folosim de o memorie fixată care nu se schimbă și nu trădează, aici intrându-se în domeniul bibliografiei care asigură lectura potrivit scopului urmărit.

- *Principiul armoniei și moralei* – nu poate fi aflat un cod precis al cititului pentru că fiecare își are preferințele lui. Sunt mulți cititori care caută o corespondență între comportamentul moral al autorului și conținutul etic al textului pe care-l scrie. În cazul existenței unei echivalențe, în acest sens, discursul literar capătă putere de model, este un fel de izvor al binelui și dreptății, al armoniei care ar trebui să fie întâlnită și în realitate.

- *Principiul culturii generale* – sunt cărți numai bune pentru obținerea culturii generale, mai greu este să faci alegerea acestora. Englezul John Lubbock în „Fericirea de a trăi” a

menționat o listă de 100 cărți demne de a fi citite pentru a-ți asigura o aleasă cultură și o temeinică înzestrare a minții. Apar enciclopedii și ghiduri, cronologice și tematice, cu diviziuni asupra artei, literaturii, filosofiei, dar care nu asigură posibilitatea cititorului să integreze cultura în reflecția personală, pentru a evita capcanele enciclopedismului.

- *Principiul ideilor și al valorii* – ideea este acea ceva prin care gândirea se raportează la real. Cum se știe, ideile fac lumea „inteligibilă”. Doar cărțile de idei împărtășesc frumusețea și adevărul celor dispuși să le cunoască. Lectura lor este dificilă, relectura devine obligatorie pentru a înțelege exact ideile autorului, pentru a le compara și verifica unele prin altele, pentru a sesiza contradicțiile dintre ele și a reține ceea ce este semnificativ.

- *Principiul realității* – nu neapărat sensul filosofic al termenului îl avem în vedere aici. Sensul comun este acela de ansamblu de lucruri care există obiectiv și constatabil, într-o clară opoziție cu aparența. Cititorul gustă și apreciază interesul pentru social, economic și politic, pentru personajele tipice vremii. În ultimele decenii sunt căutate romanele latino-americane, etichetate adesea cu sintagma „realism magic”.

- *Principiul profesiei* – literatura de specialitate s-a dezvoltat din cerințele vieții practice, ale profesionalizării oamenilor într-o multitudine de domenii de activitate. Lectura din acest areal este necesară în măsura în care se urmărește stricta specializare, competență și performanță. Științele exacte, tehnice, medicale, juridice, ecologice solicită o bază de studiu, informare și documentare fără precedent.

- *Principiul bibliopsihologiei* – conținutul cărții nu e decât o proiecție a cititorului. Studiind reacțiile față de carte, bibliopsihologia analizează și caracterizează eul cititorului în vederea dezvoltării lui armonioase. Forța și influența ce pornesc din carte nu rezidă în ele însele, ci în „raportul ei determinat cu un cititor de un anume tip”.

- *Principiul sensibilității* – un individ este sensibil în măsura în care e capabil de afecțiune și emoție. Dar afectivitatea manifestă o acțiune intelectuală. Sensibilitatea dă semnul unui raport uman cu lumea, dă semn când intră în contact și cu cartea. Tipurile de cărți care se pretează la lumea sensibilului sunt în primul rând cele lirice și de artă.

- *Principiul esteticii* – estetica desemnează teoria sensibilității la frumos și mai ales la frumosul artistic, dar și la reflecția asupra artei. Baumgarten, în lucrarea sa *Aesthetica*, se ocupă de formarea gustului și de aprecierea operei de artă. Hegel pune în evidență faptul că estetica trebuie să tindă către o știință a frumosului. Dintre cei mai importanți gânditori ai esteticii îi amintim pe Vico, Lessing, Croce, Diderot, Hartmann, iar de la noi G. Călinescu, T. Vianu, L. Rusu, P. Comarnescu, Al. Husar, Dan Hăulică.

- *Principiul metafizicii* – dintotdeauna oamenii vor să afle ce este dincolo de realitate, doresc de fapt să cunoască realitățile „imateriale” și să și le explice. Această cunoaștere se realizează prin rațiune și nu printr-o anume revelație. Se pune adesea întrebarea dacă metafizica este știința supremă sau suprema iluzie. Desigur, cărțile de filosofie se adresează unei elite a cititorilor, cercul privilegiatilor este restrâns, iar înțelegerea deplină a unor asemenea cărți rămâne o satisfacție intelectuală pentru cei ce se străduiesc să pătrundă în miezul gândirii și cunoașterii filosofice.

- *Principiul informației* – începând cu scrierile lui Paul Otlet, părintele bibliografiei, și până la ritmul grăbit al vieții moderne de azi s-a parcurs un drum lung al sistemului de documentare și informare, o cale de satisfacere a nevoilor stringente de informație în toate domeniile de activitate. În lume, informațiile se dublează la circa șapte ani, de aici dificultatea de a le afla și selecta în timpul și scopul urmărit. Trebuie de reținut că doar informațiile prelucrate prin cercetare științifică (selectare, evaluare și reflectare) devin cunoștințe. Nu orice informație este egală cu noțiunea de cunoștințe.

Lectura – povestea minunată a căutării de sine într-o deplină armonie cu preocuparea dezinteresată pentru binele altora, cu sentimentul liniștii interioare și al emoției pozitive – este tocmai efectul luminos asupra propriei noastre stări mentale și psihice [1].

Conform opiniei lui Paul Cornea, se propune următoarea clasificare a *tipurilor de lectură* [3]:

- *Lectura liniară* – este o formă de lectură hiperlografică neevoluată, în care, cel mai adesea din obișnuință și rutină, textul e parcurs secvențial și în întregime (de la început până la sfârșit). Subvocalizarea e înlăturată; ea mai apare totuși, incidental, când cititorul întâlnește un cuvânt care-i lipsește din repertoriu, e puțin frecvent sau greu discriminabil (de exemplu, din cauza lungimii). Inconvenientul acestui tip de lectură e că-l reduce pe cititor la pasivitate și-l dezangajează. A paria pe capacitatea cuvintelor de a menține constant atenția în stare de alertă nu e foarte rezonabil, de vreme ce numai arareori se întâmplă ca textul să fie foarte interesant, iar cititorul – foarte interesat. Dar chiar și atunci, îndărătnicia de a fi complet și de a nu anticipa se răzbună de obicei, prin oboseală și scăderea gradului de motivație.

- *Lectura receptivă* – e o variantă ameliorată a lecturii liniare, caracterizată prin executarea integrală a parcursului textual, însă cu suplețe, variind considerabil viteza, cu reveniri ocazionale, explorând atent locurile strategice (introducerea, concluziile, etc.) pentru a înregistra complet și exact, cu o maximă acuratețe, ceea ce comunică textul; e o lectură intensivă, analitică, asimilatorie, adecvată în cazul unor manuale, cursuri, lucrări specializate etc. O formă a lecturii receptive, reținută de A. K. Pugh, ar putea fi lectura asociativă (Responsive reading); ea e prestată cu atenție, dar implică reveniri, retrospecții și momente de întrerupere; uzează de text ca o sursă de impulsuri asociative, reflexive și creatoare.

- *Lectura literară* – poate fi considerată o variantă a lecturii receptive și asociative; mai mult ca oriunde, strategia abordării e aici condiționată de specificitatea textului (roman clasic, roman modern, poem etc.) și de proiectul cititorului (dezgustare, cronică literară, survol informativ, studiu analitic etc.); tocmai de aceea, e greu de stabilit demersuri cu valoare generală. E totuși evident că lectura literară impune cititorului o atitudine depragmatizată, de consimțire la instalarea în ficțiune, că acordă o atenție prevalentă formei, fiind interesată mai mult de „cum” se spune decât de „ce” se spune; că e mai degrabă lentă, implicând reveniri și întreruperi, că în cazul operelor poetice e circulară, cu interpretări multiple, senzuală, atentă la muzica și plasticitatea vorbelor.

- *Lectura informativă globală* – e o lectură selectivă care vizează obținerea unei idei de ansamblu asupra textului (examenul unei pagini de ziar, răsfoirea unei cărți etc.); cititorul explorează cu privirea suprafața textuală în căutarea unor puncte de sprijin; el „agață” ici un cuvânt-cheie, dincolo un titlu, mai încolo un grup nominal cu funcție tematică, încercând să înțeleagă despre ce e vorba fără să aprofundeze (care e informația esențială, ce urmărește autorul, cum e organizată opera).

- *Lectura exploratorie* – constă în recuperarea unui simbol sau a unui grup de simboluri predeterminate din ansamblul unui text (găsirea unei referințe în dicționar, a numărului de telefon în anuarul abonaților); diferă și de parcurgerea liniară și de parcurgerea globală, întrucât se focalizează asupra unui singur punct; depinde, ca obiectivitate și eficiență, de organizarea serială și metodică a textului (respectarea strictă a ordinii alfabetice, cronologice etc.).

- *Lectura de cercetare* – e o variantă a lecturii exploratorii; constă în recuperarea unei informații pe o temă prestabilită, dar căreia nu-i cunoaștem cu precizie reprezen-

tarea simbolică; e caracterizată de inspecția atentă a textului, în direcția globalității, nu însă a liniarității, și de frecvente mișcări înainte-înapoi.

- *Lectura rapidă* – constă în raționalizarea mecanismelor *perceptive* și ameliorarea comprehensiunii spre a obține performanțe superioare, atât pe plan cantitativ (sporirea vitezei), cât și pe plan calitativ (asimilarea mai eficientă a conținutului). Deși metodele lecturii rapide conduc uneori la rezultate spectaculoase, ele sunt departe de a produce miracole, cum îți închipuie unii cu naivitate. Aplicarea lor nu e posibilă oriunde, oricum și nu garantează totdeauna reușita. De pildă, tehnicile lecturii rapide pot fi adaptate textelor referențiale, mai greu celor pseudoreferențiale, deloc celor autoreferențiale.

În opinia lui Andre Maurois, lectura se clasifică în:

- *Lectura viciu* – proprie celor care găsesc în ea un fel de opiu prin care se eliberează de lumea reală.
- *Lectura plăcere* – se bazează pe utilizarea ei ca un mijloc de petrecere a timpului liber, de recreație și, totodată, de învățare.
- *Lectura muncă* – specifică pentru cel ce caută într-o carte anumite cunoștințe, materiale documentare de care are nevoie în cercetarea/tratarea unui subiect.

N. Georgescu-Tistu, cunoscutul bibliolog, pornind de la modul de abordare a textului unei opere, face următoarea clasificare [5]:

- *Lectura analitică* – pornind de la opera întreagă spre părțile componente.
- *Lectura sintetică* – constă în întregirea unor părți ale unei informații.
- *Lectura critică* – în care cititorul se declară mai mult sau mai puțin motivat, de acord sau nu cu autorul cărții.

Costache Olăreanu, abordând tipul de lectură obiectivă (cartea este considerată exclusiv ca sursă de informații) face o tipologie a acestui tip de lectură [9]:

- *Lectura de studiu sau lectura de învățare* – care are ca principală caracteristică obligativitatea, de existența sau inexistența ei fiind legat succesul sau eșecul în activitate.
- *Lectura complementară sau de informare*.
- *Lectura de consultare* – aplicată tuturor tipurilor de materiale de referință.

Pornind de la lector, de la prezența unor circuite circulare (de lectură), St. Sarkany consideră că ar exista patru tipuri de lectură [apud, 2]:

- *Lectura țărănească*;
- *Lectura muncitorească*;
- *Lectura diletant-cultivată*;
- *Lectura savant inițiată*.

Aline Gohard-Radenkovic evidențiază următoarele tipuri de lectură [6]:

- *Lectura circulară sau lectura globală* – înseamnă a surprinde dintr-o privire de ansamblu imaginea unui document scris (de exemplu, un text) adică:
 - Vecinătatea: textele și/sau ilustrațiile care îl înconjoară (eventual);
 - Lungimea documentului (1, 2 sau 3 pagini);
 - Titlurile: titlurile propriu-zise, subtitlurile, intertitlurile (titlurile dintre paragrafe) și paragrafele (numărul, lungimea);
 - Semnătura (numele autorului), apartenența documentului (la gen), data, locul etc.
- *Lectura în diagonală sau lectura măturată* – înseamnă:
 - A citi textul în întregime, dar rapid;
 - A conduce privirea spre structurile și expresiile identificabile, cunoscute, pentru a sesiza global ideea principală sau teza dezvoltată în text;

- A nu opri privirea pe cuvintele și structurile necunoscute sau complexe;
 - A citi cu atenție introducerea și concluzia.
- *Lectura selectivă sau lectura reperaj* – înseamnă a repeta și sublinia în text:
- Marcatorii lingvistici vizibili ce indică articulația unui text sau conectorii;
 - Expresiile, cuvintele și frazele-cheie ce exprimă ideea de forță sau ideea conducătoare a textului.

Din perspectiva cititorului profesionist de literatură, funcțiile și, implicit, avantajele multiple pe care le *presupune* actul lecturii sunt indubitabile. Pe bună dreptate, esteticienii, teoreticienii, în special sociologii lecturii au descris, în tomuri întregi, funcții dintre cele mai variate și mai complexe ale lecturii – de la cea de producere a textului (lectura fiind, de fapt, actul care dă naștere operei însăși, construind, producând în fapt textul) și până la cea de proiectare (în mai multe sensuri: pe de o parte, cititorul se proiectează în universul ficțional postulat de text, iar pe de altă parte, îl proiectează pe acesta din urmă într-o rețea intertextuală mai mult sau mai puțin complexă, în funcție de propriul orizont cultural [7].

Un capitol substanțial alocă didacticii literaturii și *Florentina Sâmihăian*, în volumul *O didactică a limbii și literaturii române. Provocări actuale pentru profesor și elev*. Autoarea se axează tot pe studiile lui Giasson despre tipurile de procese ce pot fi activate pe parcursul lecturii, procese cărora le corespund următoarele strategii de înțelegere a textului [13]:

Procese care pot fi activate pe parcursul lecturii	Operații/strategii care îl ajută pe cititor să înțeleagă ceea ce citește
Micro procese (cu ajutorul lor, cititorul înțelege informația dintr-o propoziție)	1. Recunoașterea cuvintelor 2. Lectura pe grupuri de cuvinte 3. Microselecția
Procese de integrare (au funcția de a stabili legături între informațiile din text)	1. Utilizarea referenților 2. Utilizarea conectorilor 3. Interferența
Macroprocese (comprehensiunea globală a sensului)	1. Identificarea ideilor principale 2. Rezumatul 3. Utilizarea structurii textului
Procese de elaborare (cititorul depășește textul, făcând interferențe neprevăzute de autor)	1. Predicții 2. Imagini mintale 3. Răspunsuri afective 4. Integrarea cunoștințelor 5. Reflecție
Procese metacognitive (controlează comprehensiunea și îi permit cititorului să se adapteze la text)	1. Identificarea dificultăților de comprehensiune 2. Ameliorarea comprehensiunii

Paul Cornea spunea „...că nici computerul, nici televizorul nu vor duce la dispariția cărții, că lectura va continua să joace un rol cardinal în viața oamenilor, că accelerarea progresului tehnic va fi mereu însoțită de remedierea compensatoare a unui spațiu liber pentru închipuire, visare și căutare de sens... Cred, vreau sa cred că vom continua să citim chiar dacă nu vor mai fi cărți. O vom face, la nevoie, pe ecrane portabile sau fixe, de buzunar ori de mari dimensiuni, dar vom continua s-o facem câtă vreme vom persevera să gândim și să producem bunuri simbolice” [3].

În literatura de specialitate sunt prezentate un șir de **modalități de petrecere a timpului liber**: *sportul, teatrul, ieșirile la filme, plimbările în aer liber, conversațiile în familie* etc. [2].

Totuși, **lectura** rămâne ocupația de bază a studenților, după cum afirmă și Vlad Pâslaru, că „Lectura este instrumentul și activitatea de cunoaștere, formare și dezvoltare definitorie ființei umane, prin care omul însușește și își apropiază valorile elaborate de omenire, produce el însuși noi valori spirituale, dintre care cea mai importantă este valoarea sa de ființă culturală, prin aceasta lectura fiind și factorul educativ principal, și condiția sine qua non a educației” [11].

Elena Pintilei prezintă câteva argumente prin care se remarcă importanța lecturii:

- este importantă, deoarece dezvoltă capacitatea mintală;
- îi ajută pe cititori să învețe să asculte;
- contribuie la dezvoltarea imaginației;
- este fundamentală în dezvoltarea unei imagini bune despre persoana proprie [12].

Argumentele socio-pedagogice și tendințele moderne cu privire la analiza stării de fapt a *locul și rolul lecturii în viața studentului*, ne-a determinat să inițiem un *studiu constatativ* care a vizat timpul acordat lecturii în viața acestora. Aplicarea *chestionarului*, a pus accent pe:

- evaluarea gradului de percepție și valorificare a lecturii în rândul studenților;
- sensibilizarea opiniei studenților cu referire la lectură;
- stabilirea timpului acordat lecturii de către studenți;
- identificarea tipurilor de cărți pe care le citește studenții.

Studiul a fost desfășurat pe un eșantion de 35 de studenți care au fost selectați aleatoriu în luna martie 2022.

La întrebarea „*Îți place să citești?*”, 85% au remarcat faptul că iubesc să citească, iar 15% au evidențiat faptul că nu dispun de timp liber pe care să-l acorde lecturii.

Referitor la întrebarea „*Ai o bibliotecă proprie acasă?*”, îmbucurător este faptul că 72,7% dintre studenți au o bibliotecă proprie cu acele cărți pe care îi fascinează, doar 27,3%, cu regret, nu au o bibliotecă personală, acordându-i o importanță mai mică.

În ceea ce privește întrebarea „*Cât timp acorzi zilnic lecturii?*” cel mai frecvent răspuns a fost 1 oră/zi (55,65), urmat de 1-2 ore/zi (22,2%). Doar 11,11% dintre cei întrebați acordă 3 ore/zi lecturii și tot cu același scor 11,11%, sunt studenți care citeșc în funcție de timpul liber de care aceștia dispun.

Conform răspunsurilor la întrebarea „*Câte cărți citești pe an?*” îmbucurător este faptul că 45,5% dintre respondenți pot să citească până la 10-15 cărți/an, înțelegând că lectura joacă un rol extrem de important în evoluția lor ulterioară (își dezvoltă creativitatea/imaginația, își largesc orizontul cunoașterii), 27,3% dintre respondenți au menționat că pot lectura 3-5 cărți/an și 27,2% au precizat că pot citi 1-2 cărți/an.

La întrebarea „*Numește cărțile pe care le-ai citit recent?*”, majoritatea răspunsurilor descriu prezența iubirii ca element cheie al cărții: „Parfumul scrisorii tale” de Tatiana Spinu; „Iubirea ca un mod de viață” de Gary Champan; „În umbra pașilor tăi” de Vitali Cipileaga. Dar se remarcă și cărți de dezvoltare personală: „Eu sunt femeie” de Maria Cristiana Tudose și „12 reguli de Viață, un „Antidot la haosul din jurul nostru” de Jordan Peterson. Sunt studenți care preferă să lectureze zi de zi „Biblia – o cale de a vorbi cu Dumnezeu”.

Potrivit răspunsurilor la întrebarea „*Ce fel de cărți îți place să citești cel mai mult?*”, 33,33% au menționat că le place să citească Biblia, deoarece abordează toate subiectele

la cel mai „pur” nivel și Romanele creștine, deoarece au un conținut educativ și cultivă în oameni dragostea de aproape și dorința nestingherită de a face bine; 50% pun accent pe caracterul descriptiv al sentimentului de iubire, iar 17,67% adoră mult cărțile de aventuri, dar și cele psihologice, punând accent pe formarea propriei personalități.

În baza răspunsurilor studenților, dar și analizând literatura de specialitate, ajungem la ideea că **lectura** joacă un rol extrem de important în evoluția personalității fiecărui student, cât și o modalitate eficientă de petrecere a timpului liber util și eficient. Lectura contribuie la dezvoltarea următoarelor aspecte:

- *Aspectul cognitiv*: prin lectură se îmbogățesc cunoștințele despre lume, despre realitatea cotidiană. Ea determină cunoașterea activă a realității.
 - *Aspectul educativ*: lectura contribuie esențial la educarea dimensiunilor etice și estetice. Ea educă și disciplinează. În toate cărțile sunt personaje pozitive și negative. Mulți dintre eroii cărților citite devin modele pentru noi, determinându-i să sesizeze binele și răul, contribuie la formarea și orientarea concepțiilor cititorului despre societate, la formarea unei culturi generale, complexe și durabile.
 - *Aspectul formativ*: lectura are drept consecință formarea și consolidarea deprinderilor de muncă intelectuală, dezvoltarea gândirii, a imaginației, a capacității de exprimare corectă și expresivă. Ea dezvoltă posibilitatea de comunicare între oameni.
- Propunem un șir de cărți ce pot fi lecturate de către studenți în timpul liber:*
- *Cărți de aventură*: „Pulbere de stele” de Neil Gaiman; „Băieții din strada Pal de Molnar Ferenc”; „Misterul ceasului din perete” de John Bellairs; „Zbor frânt” de Crystal Chan.
 - *Cărți de dragoste*: „Suflete arse” de Tatiana Spînu; „Femeie la 30 de ani” de Honoré de Balzac; „Inimi chimice” de Krystal Sutherland; „Toate acele locuri minunate” de Jennifer Niven; „Absolut tot” de Nicola Yoon.
 - *Cărți realiste*: „Vândută la 13 ani” de Patricia McCormick; „Cartea fetei vampir” de Adina Popescu; „Băiatul cu pijamale în dungii” de John Boyne.

Organizarea unor concursuri de tipul „*Să citim pentru mileniul III*” „*Cea mai interesantă și captivantă carte citită*” ar fi un mijloc de stimulare a interesului studenților pentru actul lecturii, transformându-i pe aceștia din cititori pasivi în cititori activi și motivați, într-o lume în continuă transformare. E de dorit ca lectura să nu fie doar o competență dobândită într-un cadru instituționalizat, o activitate obligatorie. Ea poate fi percepută ca o plăcere. Ea poate fi o activitate valorizantă, utilă pentru a trăi mai bine, pentru a descoperi și reflecta mai profund asupra lumii.

O carte te poate îmbogăți spiritual, îți poate marca felul de a fi. Dacă vom ști să trezim interesul studenților pentru citit, dacă vom îndruma, verifica și stimula în acest scop, vom crește generații care vor simți o „sete” permanentă pentru citit, pentru cunoaștere, pentru lărgirea orizontului lor cultural, ceea ce se va răsfrânge pozitiv asupra vieții și activității lor, căci, așa cum spunea **Miron Costin**: „Nu e alta mai frumoasă și mai de folos în toată viața omului zăbavă, decât cetitul cărților”.

În baza cercetărilor realizate, am conchis că **lectura** reprezintă principala modalitate de petrecere a timpului liber în rândul studenților. Este o modalitate prin care se asigură formarea personalității, cunoașterea de sine și crearea propriului model de existență. Prin lectură, studentul are posibilitatea de a se detașa de lumea reală, a-și modela un univers personal de supraviețuire.

Caracterul educativ, formativ și cognitiv sunt elementele de bază ce conduc spre o evoluție eficientă a individului. Lectura este universală și omniprezentă, profund personalizată și cu cel mai mare impact social.

Bibliografie:

1. BUSUIOC, Nicolae. *Lectură și informare. Principii ale lecturii*. [online] [citat 21.02.2022]. Disponibil: <https://bjiasi.ro/editura/lectura-si-informare-principii-ale-lecturii-nicolae-busuioc/>
2. CLICHICI, Veronica. *Educația pentru timpul liber din perspectivă axiologică*. Chișinău: Lyceum, 2018. 200 p. ISBN 978-9975-3285-2-4.
3. CORNEA, Paul. *Introducere în teoria lecturii*. Iași: Editura Minerva, 1998, 305 p. ISBN 973-683-035-7
4. GEOFF, Petty. *Profesorul azi. Metode moderne de predare*. București: Editura Atelier Didactic, 2007, 554 p. ISBN 9789738819825 9738819822
5. GEORGESCU-TISTU, Nicolae. *Cartea și bibliotecile*. București: Editura Științifică, 1972, 188 p.
6. GOHARD-RADENKOVIC, Aline. *L'écrit, stratégies et pratiques*. Paris: Editura Cle International, 1995, ISBN 9782090333732
7. ILIE, Emanuela. *Didactica limbii și literaturii române*. București: Editura Polirom, 2020, 416 p. ISBN 9789734680887
8. MIRON, Costin. *Opere alese*. București: Editura Științifică, 1967
9. OLĂREANU, Costache. *Lectura în: Metode și tehnici de muncă*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1979, 129 p.
10. PĂSLARU, Vlad. *De la „Cercați scripturile...” la educația literară artistică* [online] [citat 22.02.2022]. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/141-148_0.pdf
11. PĂSLARU, Vlad. *Introducere în teoria educației literare-artistice*. București: Editura Sigma, 2013, 198 p. ISBN 9789736498756
12. PINTILEI, Elena. *Lectura central în ajutorul activității de promovare a cărții și lecturii ca bază pentru cunoaștere, știință și culturală*. Chișinău: Editura Prut, 2017, 133 p. ISBN 978-9975-3096-6-0
13. SĂMÎHĂIAN, Florentina. *O didactică a limbii și literaturii române. Provocări actuale pentru profesor și elev*. București: Editura Art, 2014, 408 p. ISBN 9786067100051
14. КУДИНА, Галина, ПАШАЕВ МЕЛИК, Александр, НОВЛЯНСКАЯ, Зинаида. *Как развивать художественное восприятие у школьников*. Москва: Изд-во Знание, 1988.
15. КУДИНА, Галина. Некоторые психологические условия формирования читательской деятельности (на материалах художественной литературы). În: *Новые исследования в психологии*. Москва: Изд. Просвещение, 1978, p. 37-42.

CZU 373.2:613.954

ЗАБОТА О ЗДОРОВОМ ОБРАЗЕ ЖИЗНИ РЕБЁНКА В ДЕТСКОМ САДУ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ

Кристина РОТАРЬ, студентка, факультет педагогики, психологии
и искусств, Бельцкий государственный университет имени Алеку Руссо
Научный руководитель: **Ирина ПАЮЛ**, ассистент

Rezumat: Acest articol examinează problema dezvoltării unui stil de viață sănătos pentru un copil de vârstă timpurie în contextul COVID-19. Din punctul de vedere al literatu-

rii psihologice și pedagogice moderne, al instrucțiunilor din partea serviciilor publice, se ia în considerare importanța respectării principiilor activităților de grădiniță pentru păstrarea sănătății copiilor în timpul unei pandemii. Sunt descrise metodele de lucru ale educatorilor cu copiii și părinții, care au ca scop prevenirea infectării copiilor cu coronavirus.

Cuvinte-cheie: *sănătate, copil, pandemie, grădiniță, vârstă preșcolară.*

Забота о здоровье подрастающего поколения – одна из важных задач нашего государства. В детских садах республики проводится большая работа по укреплению здоровья детей дошкольного возраста.

Дошкольный возраст является важным в формировании физического и психического здоровья ребенка. Поэтому необходимо на этом этапе сформировать у детей базу знаний и практических навыков здорового образа жизни, потребность в занятиях физической культурой и спортом.

Несмотря на это, исследования свидетельствуют о том, что в последние годы в Молдове здоровье детей ухудшилось и вызывает тревогу у специалистов.

Анализ современных исследований и периодической печати, касающихся проблемы формирования здорового образа жизни у детей дошкольного возраста, позволил установить, что педагогические аспекты обучения детей здоровому образу жизни, формы и методы взаимодействия семьи и детского сада недостаточно эффективны.

Особенно актуальна проблема здоровья дошкольников в период пандемии.

Специалисты бьют тревогу – опасный вирус стремительно "молодеет". Коронавирус перестал быть болезнью пожилых людей, его все чаще выявляют среди детей школьного и дошкольного возраста.

Сложная демографическая ситуация, возникшая в нашей республике в конце прошлого века, во многом обусловлена низким состоянием репродуктивного потенциала молодежи, вступающей в семейную жизнь. У больных родителей не может родиться здоровый ребенок. Здоровье закладывается с первых дней жизни, и именно в детстве берут начало многие заболевания. Через 15-20 лет современные дети составят репродуктивный потенциал Молдовы.

В контексте COVID-19, когда ВОЗ в этой связи объявила чрезвычайную ситуацию в мире, рассмотрение проблем образования в дошкольном учреждении приобретает особую актуальность.

Это связано с тем, что период пандемии предъявляет новые требования к включению ребенка в учебно-воспитательный процесс детского сада. Это касается технологических, организационно-методических, нравственно-психологических и других параметров, так как COVID-19 продолжает распространяться и для дошкольных учреждений важно принять необходимые меры для предотвращения дальнейшей передачи, уменьшения воздействия вспышки и поддержки контролируемых мер.

В то же время, внося изменения в работу детского сада, необходимо позаботиться о том, чтобы не подвергать полному отстранению от жизнедеятельности среды детей и работников, которые могли подвергнуться воздействию вируса. Дошкольные образовательные учреждения должны продолжать обеспечивать гостеприимную, инклюзивную среду, которая уважает и поддерживает всех.

То есть речь идет о том, чтобы, наряду с мерами по защите от коронавируса, снижении его разрушительных воздействий предотвратить дискриминацию сотрудников, детей и родителей, которые могли быть подвержены воздействию вируса.

Важным является мнение психологов, которые считают, что, осуществляя психолого-педагогический подход к решению задач в области здоровья дошкольников, у воспитателей должна быть установка на их саморазвитие в вопросах здоровья, а также на создание у детей устойчивой мотивации на ведение здорового образа жизни (Т.К. Зайцев, Ю.Ф. Змановский, Ş. Antonovici, N. Socoliuc, V. Sojocaru и др.).

Педагогический аспект формирования здорового образа жизни у дошкольников состоит в развитии у детей с раннего детства установки на развитие здоровья, на совершенствование механизмов адаптационных резервов детского организма [3].

Анализ литературы показал, что и педагоги, и психологи исследуют этот процесс, пытаются найти пути развития системы образования, которые бы способствовали улучшению здоровья детей, формировали культуру здоровья не только у детей, но и у всего населения.

Большинство авторов приходят к мысли, что здоровье - это важная ценность и главное условие полноценного психического, физического и социального развития ребенка. Если мы не создадим фундамент здоровья в дошкольном детстве, то его будет трудно сформировать во взрослой жизни.

В республике накоплен положительный опыт профилактики и укрепления здоровья детей дошкольного возраста в условиях пандемии.

В детском саду мун. Кишинев «Sufletul Copilului» накоплен богатый опыт консультационной работы с родителями дошкольников, совместные мероприятия по утверждению в среде окружающей ребенка здорового образа жизни и безопасности.

Интересным является опыт этого педагогического коллектива в области избавления семьи от «диванной культуры», когда всё свободное время родители и дети проводят у телевизора и компьютера [<https://mama.md/topic/83000-sufletul-copilului/>].

Важным компонентом здоровья ребёнка является его участие в жизни детского сада и ближайшего окружения, ориентация на решение жизненных задач в различных сферах деятельности. В этой связи взрослый человек должен быть примером, моделью для ребенка дошкольного возраста в плане соблюдения принципов здорового образа жизни.

Как указывает С.И. Горчак, конференциар Кишиневского государственного университета им. И. Крянгэ, дошкольное детство – это период интенсивного роста и развития организма. Она обращает внимание на повышенную чувствительность ребёнка к факторам природы и социума, в том числе, на профилактику и оздоровительные мероприятия, которые должны проводиться в детском саду.

В своих статьях она подчёркивает, что их эффективность будет во многом зависеть от того, созданы ли адекватные условия жизнедеятельности ребенка в детском саду, соблюдены ли закономерности формирования его организма.

Рассматривая роль семьи в формировании здорового образа жизни у дошкольников, Ш. Antonovici считает, что основная проблема современной семьи – это низкий уровень знаний о ценности своего здоровья и здоровья своих детей [1].

Подтверждение этому мнению мы нашли в литературе, где четко прослеживается мысль о том, что здоровье, более чем наполовину, зависит от образа жизни, на четверть – от окружающей среды и гораздо меньше оно связано с наследственностью и состоянием здравоохранения в государстве. Поэтому вполне правомерен вывод о том, что здоровье дошкольников полностью зависит от качественного педагогического руководства этим процессом.

В отличие от предыдущих программ по дошкольному воспитанию, современный Куррикулум акцентирует внимание дидактических кадров не только на вопросах гигиены и безопасности. Это, конечно, чрезвычайно важные условия, как для нормальной адаптации ребёнка в обществе, так и для сохранения его жизни в целом. Но он ставит более глубокую задачу – сформировать у ребёнка желание быть здоровым, жить активно, и что особо важно сегодня - не представлять угрозу для здоровья других членов общества. Куррикулум направляет внимание воспитателей на то, чтобы формировать у детей уважение к собственному здоровью и способность его беречь.

В Куррикулуме подчеркивается, что дошкольный возраст является решающим в строительстве фундамента физического и психического здоровья. Ведь именно до 7 лет ребёнок проходит большой путь развития, который не повторяется в период последующей жизни.

Именно в это время у ребёнка идет процесс интенсивного развития органов и происходит становление функциональных систем организма, закладывается основа характерных черт личности, формируется характер, самооценка и отношение к окружающим.

В реализации задач Куррикулума перед дошкольными учреждениями стоит задача формирования у детей базы знаний и практических умений здорового образа жизни, осознанной потребности в повседневных занятиях физической культурой и спортом.

Исследователи выделяют следующие компоненты здорового образа жизни:

- правильное питание;
- рациональная двигательная активность;
- закаливание организма;
- развитие дыхательного аппарата;
- сохранение стабильного психоэмоционального состояния [5].

Совсем недавно появилась такая наука, как акмеология, которая изучает здоровье как интегративную характеристику целостности личности и жизнедеятельности человека (А.А. Бодалев, Л.И. Гришкина, А.А. Деркач, В.Т. Лободин, В.Н. Максимова, Н.М. Полетаева Н.М. и др.).

Здоровье выступает как акмеологическая категория, характеристика целостного, акмеологического развития человека, в том числе и в ходе образования.

По мнению акмеологов, современной системе образования нужны специалисты по развитию ребенка, которые способны охватить целостно ребёнка, способствовать его творческому развитию.

Современный воспитатель детского сада в данной проблеме выступает, как организатор этой здоровьесозидающей жизнедеятельности детей дошкольного возраста.

В период пандемии особого внимания требует прогулка, где дети привыкли усиленно двигаться и тесно взаимодействовать. Поэтому, когда дети выходят на прогулку, они должны строго контролироваться воспитателем, медсестрой и помощником воспитателя, чтобы обеспечить их эффективную социальную дистанцию. Учитывая это, в подвижных играх следует ограничивать количество играющих, сократить его до трёх человек.

Очень важно понимать, что соблюдение безопасной дистанции между детьми не должно препятствовать их социальной вовлеченности, практическому обуче-

нию и играм, которые способствуют развитию детей во всех областях. Маленькие дети не изменились, но изменились многие аспекты жизни в условиях пандемии.

В процессе образовательно-воспитательной работы надо дать детям понять, почему в их окружении принимаются определенные меры и какую роль они играют в обеспечении их здоровья. Следует доступно объяснить, почему некоторые игрушки больше нельзя использовать, почему окна часто открываются, в какие игры можно безопасно играть на улице и почему. Здесь очень важно умение воспитателя найти способы помочь детям почувствовать, что они имеют некоторый контроль над своим окружением.

В настоящее время во всех детских садах проводится утренний фильтр, когда медицинская сестра проводит термометрию. Воспитателям необходимо объяснить родителям важность этого мероприятия, а также то, что данные температуры воспитанников конфиденциальные и детский сад нигде их разглашать не будет. Так можно предупредить родительские претензии. Детям, особенно младшей группы, тоже нужно рассказать об измерении температуры, но сделать это надо в игровой форме, чтобы они не боялись градусника и самой процедуры.

Эту работу очень важно проводить и в период вспышки ОРВИ. Профилактика гриппа также подразумевает принятие необходимых мер:

- ✓ Регулярное проветривание помещений.
- ✓ Соблюдение температурного режима в помещении 18-20 градусов.
- ✓ Влажная уборка с использованием антисептических препаратов.
- ✓ При увеличении роста заболеваемости садик закрывают на карантин.
- ✓ Мазать детям и взрослым ноздри оксолиновой мазью.

Сейчас больше, чем когда-либо, детские сады должны контролировать ситуацию, чтобы дискриминация и отчуждение детей с интеллектуальными нарушениями не дошли до точки невозврата и ситуация не стала безвыходной. Они должны усилить предпринимаемые меры и постараться, чтобы права детей с интеллектуальными нарушениями не ущемлялись еще больше. Никакие варианты продолжительного онлайн-обучения не подойдут детям с нарушениями развития и интеллекта, поэтому какую бы форму ни приняло сейчас образование, воспитателю надо продумать методы, чтобы все дети получали образование вместе.

Но в Молдове существует целый ряд объективных препятствий для реализации в полном объеме идей инклюзивного образования, среди которых значимое место занимают неприспособленность среды дошкольного учреждения, неподготовленность педагогических кадров и неадекватность финансирования системы образования.

Но, несмотря на все сложности периода пандемии, необходимо сделать так, чтобы детский сад не выглядел как больница. Задача воспитателя детского сада – сделать максимально возможным возврат к нормальному распорядку, обеспечивая при этом необходимую защиту в среде, в которой дети играют и учатся.

Для этого воспитатели должны проявить творчество и своё педагогическое мастерство. Так, например, можно обсудить с детьми и персоналом введение бесконтактного приветствия. Можно сделать приветствие веселым и интересным для детей. Например, сказать «привет» на языке жестов, помахать рукой, подмигнуть и т.д., что даст возможность детям держаться на расстоянии друг от друга и не касаться тех, с кем они общаются.

Или же можно использовать кукол для демонстрации симптомов (чихание, кашель, температура), показать детям, каково это чувствовать себя плохо (например, у них болит голова, живот, у них жар или они чувствуют себя очень уставшими), что делать, если они чувствуют себя плохо (сообщить взрослому) и как успокоить кого-то, когда он чувствует себя плохо (воспитание эмпатии и безопасного заботливого поведения).

В современной ситуации очень важно для воспитателя обсудить COVID-19 с детьми, используя возрастной подход. Для этого нужно понятной и простой, очень доступной форме рассказать детям о том, что произошло, вооружить их информацией о том, как снизить риск заражения коронавирусом, то есть теми словами, которые они смогут понять в соответствии со своим возрастом. Детям нужно рассказать, почему так важно носить маски в общественных местах, почему необходимо тщательно мыть руки. Эти разговоры о том, что нужно делать для того, чтобы не заболеть и быть здоровым, дети обязательно запомнят, так как эта информация не будет вызывать у них страх и беспокойство. Но особое внимание следует уделить очень впечатлительным детям, чтобы не напугать их, не довести до паники и стресса.

Во многих исследованиях, касающихся создания эффективной здоровьесберегающей среды в детском саду, подчеркивается необходимость партнёрских отношений с родителями.

В условиях пандемии это приобретает особую актуальность. Поэтому необходимо проинформировать родителей о мерах, принятых в детском саду, и попросить их сотрудничать и сообщать обо всех случаях COVID-19, зарегистрированных в семье. Важно, чтобы у сотрудников детского сада был хороший диалог с родителями. Кроме того, родители должны активно содействовать осуществлению мер по предупреждению инфекций.

Естественно, что родители беспокоятся о собственной безопасности и безопасности своих детей. Поэтому надо четко, позитивно и открыто общаться с родителями, чтобы избежать паники и страхов, обеспечить позитивную практику прихода и ухода детей и постоянную поддержку, в которой дети могут нуждаться дома. Для этого необходимо информирование семей о мерах защиты и их участия в поддержке эффективного осуществления этих мер.

Важно, чтобы родители говорили с детьми о ситуации коронавируса, но не только формировали отношение к ней, но и следили, насколько она тревожит ребёнка, какие эмоции они испытывают. Это важно, так как дети очень сильно могут реагировать и переживать по поводу этих событий. И если это имеет место, то дети очень трудно адаптируются к процессу профилактики коронавируса. Поэтому родителям необходимо в беседах объяснять детям, что ничего страшного не происходит и главное – проявить при этом личное спокойствие, поддержку и заботу о ребёнке.

Родителям важно рассказать детям о том, почему так важно носить маски в общественных местах, тщательно мыть руки и как можно меньше контактировать с незнакомыми людьми.

Исходя из этого, мы делаем вывод о том, что, приняв во внимание данные факты, в период пандемии необходимо изменить систему воспитания и обучения детей в дошкольных учреждениях.

Необходимо соблюдать инструкции Министерства образования и исследований РМ, которые разрабатываются в сотрудничестве с Министерством здравоохранения, труда и социальной защиты, а также особые Рамочные положения по выполнению положений и инструкций, необходимых для обеспечения условий максимальной безопасности дошкольников в период пандемии.

Библиография:

1. ANTONOVICI, Ș. Comunicarea eficientă familie-grădiniță-copil. În: Tribuna învățământului. 2005, nr. 783, p. 13. ISBN 978-9975-76-318-9
2. JOSAN, M. Grădiniță – familie: „Clubul educației”. În: Făclia. 2012, 31 mart. (nr. 12), p. 6
3. SOCOLIUC, N., COJOCARU, V. Formarea competențelor pedagogice pentru cadrele didactice din învățământul universitar. Chișinău: Cartea Moldovei. 2007. 160 p. ISBN 978-9975-48-185-4
4. АНТОНОВ, Ю., КУЗНЕЦОВА, М., САУЛИНА, Т. Здоровый дошкольник. Социально-оздоровительная технология XXI века: Пособие для исследователей и практ. работников - 3. изд., 2003. ISBN 5-89415-088-4
5. Куррикулум по воспитанию детей раннего и дошкольного возраста (1-7 ЛЕТ) в Республике Молдова. Chișinău: Cartier, 2018. 108 с. ISBN 978-9975-901-75-8
6. НАЗАРОВА, Е., ЖИЛОВ, Ю. Здоровый образ жизни и его составляющие. Москва: Академия, 2007. 256 с. ISBN 978-5-7695-2653-4
7. «О праве на образование во время пандемии коронавируса». El derecho a la Educación durante el COVID-19. Disponibil: www.plenainclusion.org
8. Приказ Министерства образования, культуры и исследований о возобновлении дистанционного обучения № 292 от 10.03.20. Disponibil: <https://kdu.md/ru/obyavleniya/item/1215-prikaz-ministerstva-obrazovaniya-kulturny-i-issledovaniy-respubliki>.

CZU 159.922:616-036.88

ASPECTE PSIHO-EMOȚIONALE ÎN ABORDAREA PACIENTULUI
ÎN STARE TERMINALĂ

Nicoleta LUCHIAN, *masterandă, Facultatea de Teologie Ortodoxă,
Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași
doctorandă, Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați
Conducător științific: Dan SANDU, dr., pr. conf.*

Abstract: *The topic of the work starts both from personal experience in terminally ill patient care and from a study conducted within the Pascani City Hospital E.R.*

Within th study, I conducted a questionnaire starting from the questions: Is the terminal state acknowledged and accepted, once installed? Is the terminal state protocole being implemented? Are we, as average medical staff, ready to diagnose this state? What type of protocole are we following?

After discussions with the nurses, questionnaire results and date gathered after monitoring terminal patients, we found that, although the terminal state, including death instills, whether we like it or not, whether specific to the section or not, in all the sectoors of activity from bed units, the protocole regarding the terminal state is very little known among average medical staff, and accordingly as little put into practice.

Keywords: *terminal state, death, medical staff, patients, their families, pronostic, therapy.*

„Datori suntem noi cei tari să purtăm slăbiciunile celor neputincioși, să nu căutam plăcerea noastră, ci fiecare dintre noi să caute să placă aproapelui său, la ce este bine, spre zidire” [1, Romani 15: 1-2].

Într-o ectenie din „Liturgia Sfântului Ioan Gură de Aur și a Sfântului Vasile cel Mare”, cum ne redă Jean Claude Larchet, se cere de la Dumnezeu „sfârșit creștinesc vieții noastre, fără durere, neînfruntat, în pace, ceea ce cuprinde în ea cele trei dorințe profunde ale fiecărui om, legate de sfârșitul vieții sale: să fie ferit de suferință trupească, să aibă parte de pacea inimii și a duhului și de o moarte vrednică de o făptură omenească” [5, p. 9].

Acest concept îl are în vedere îngrijirea paliativă, renunțarea la scopul de a trata pacientul în favoarea planificării îngrijirilor necesare pentru alinarea suferinței acestuia prin acordarea sprijinului medical și sufletesc necesar pentru a-și sfârși zilele cât se poate de liniștit.

Am realizat, astfel, o cercetare spre a culege informații privind atitudinea echipei și a aparținătorilor în fata inevitabilului, a pacientului în stare terminală, schimbările produse în cursul vieții acestor pacienți, temerile și așteptările lor.

Ipoieza cercetării a plecat de la întrebările:

- Cât timp mai am de trăit?
- Cât mi-a mai rămas?
- Cât mai este?
- Suntem noi, în calitate de profesioniști, pregătiți totdeauna să răspundem acestor întrebări?
- Acceptăm noi înșine moartea?
- Avem tăria de a discuta despre ea?
- Apreciem, în ceea ce privește prognosticul, instalarea stării terminale?

Este bine cunoscut faptul că, atitudinea terapeutică, comportamentul, deciziile pe care le ia medicul la căpătâiul pacientului în fază terminală țin de conștiința individuală, de experiența în diagnosticarea la timp a stării terminale și, nu în ultimul rând, de acceptarea neputinței în fața morții. Important este că, întotdeauna, în elaborarea planului terapeutic trebuie avută în vedere triada medic-familie-pacient.

Îngrijirea paliativă privește persoana pacientului în totalitatea sa, cuprinzând cele patru planuri: medical, psihologic, social și spiritual, fiind definită ca „o abordare care îmbunătățește calitatea vieții pacienților și a familiilor acestora, care se confruntă cu probleme asociate unei boli amenințătoare de viață, prin prevenirea și alinarea suferinței, prin identificarea precoce, evaluarea corectă și tratament adecvat al durerii și al altor probleme de natură fizică, psiho-socială și spirituală. Scopul îngrijirii paliative este asigurarea unei cât mai bune calități a vieții pentru bolnavi și pentru familiile acestora” [16].

Pentru a arăta faptul că medicina nu se reduce la dimensiunea sa propriu-zis terapeutică, se citează adesea cuvintele lui Hipocrate, care definește scopul medicinei în totalitatea ei și datorită oricărui medic de „a vindeca atunci când se poate, de a alina cât mai mult cu putință și de a trata întotdeauna”. A alina înseamnă, în primul rând, a ușura durerea și teama, apoi a oferi îngrijiri, ajutor și întărire prin asistență psihologică, socială și duhovnicească.

Cel dintâi aspect „ține propriu-zis de medic, care prescrie analgezicele, anxioliticele și sedativele adecvate și corect dozate, al doilea aspect, de ansamblul echipei medicale, dar și de persoane din afara ei: psihologi, preoți, rude, prieteni sau persoane cu vocație și pregătire în acest sens” [5, p. 208].

Abordarea **holistică** - adjectiv format pe baza cuvântului grec care înseamnă „tot”, adoptată de îngrijirile paliative, indică faptul că bolnavul este privit și tratat mai mult decât un trup, gândirea, emoțiile, spiritul precum și familiile, comunitățile cărora le aparțin fiind la fel de importante, dacă nu mai de preț decât trupul, după cum afirma Sfântul Ioan Gura de Aur: „Că te întreb: este la fel sufletul cu trupul? Iar dacă vrei să vezi deosebirea dintre ele, uită-te că nici un preț nu are trupul când este părăsit de suflet!” [11, p. 926]. Astfel, „un principiu simplu, elementar, ce trebuie privit cu prudență și aplicat cu o anumită grijă, un principiu ce implică nu numai faptul că omul are trei dimensiuni strâns unite și de nedespărțit: trupească, psihică și spirituală, ci și faptul că aceste dimensiuni se influențează una pe alta în proporții diferite” [15].

În îngrijiri paliative nu spunem niciodată „nu se mai poate face nimic”. Mulți pacienți cu prognostic limitat de viață se confruntă cu atât de multe probleme, încât cadrele medicale și toate persoanele implicate în îngrijirea lor se simt copleșite și neputincioase în a-i ajuta. Trebuie să ne concentrăm pe ceea ce putem face, mai degrabă decât să ne simțim descurajați de ceea ce nu putem face. Controlul durerii și al altor simptome, încercarea de a rezolva problemele psihologice, sociale și spirituale au importanță majoră în planul terapeutic propus.

Așadar:

- nu putem vindeca bolnavul incurabil, dar putem controla multe simptome care provoacă suferința;
- nu putem înlătura durerea pierderii, dar putem fi alături de cei îndoliați, împărtășindu-le tristețea;
- nu avem toate răspunsurile, dar putem asculta toate întrebările.

Medicina este și va rămâne preocupată de vindecarea bolnavului. În cazul pacienților aflați în fază terminală, însă, acest lucru nu mai e posibil.

Este necesar să avem în minte mereu jurământul lui de Hipocrate: „Atât cât mă ajută forțele și rațiunea, prescripțiile mele să fie făcute numai spre folosul și buna stare a bolnavilor, să-i feresc de orice daună sau violență. Nu voi prescrie niciodată o substanță cu efecte mortale, chiar dacă mi se cere, și nici nu voi da vreun sfat în această privință, tot așa nu voi da unei femei un remediu abortiv. Sacră și curată îmi voi păstra arta și îmi voi conduce viața” [17].

Suntem aici, trăim și avem responsabilitatea să respectăm viața în toate formele ei, până la capătul procesului existențial. Ca profesioniști, tindem a prelungi uneori viața cu orice preț.

Îngrijirea pacienților în stare terminală nu necesită doar abilități, cunoștințe și putere, ci mai ales o capacitate de a face față unor noi și noi experiențe solicitante. Teama profesioniștilor de a nu fi făcut „totul”, presiunile puse adesea de familie spre a prelungi viața cu orice preț, protocoale incerte privind efectuarea sau nu a resuscitării, mass-media care adesea promovează doar presupusele eșecuri ale medicilor, fără a cunoaște contextul și substratul acestora, împiedică adesea instituirea protocolului de stare terminală. Important este ca pacientul, familia, prietenii să fie informați, să fie implicați în îngrijire și să li se ofere suport atunci când situația o impune.

Astfel, părintele medicinei, Hipocrate, a avut dreptate să zică: „scopul final al medicinei nu este numai să vindece sau să prevină bolile – ci încă să perfecționeze pe oameni și să-i facă mai fericiți, făcându-i mai buni” [10, p. 11].

Capacitățile noastre de a satisface nevoile pacienților în stare terminală, fie că suntem profesioniști sau aparținători, s-au schimbat. Tot mai puțini pacienți în stare terminală mor la domiciliu. Ne este frică de moarte. Omul modern încearcă să se distanțeze cât mai mult de tot ceea ce are legătură cu moartea. În acest context, pacienții în stare terminală, în marea lor majoritate, își află sfârșitul în patul de spital.

Este pentru ei un beneficiu? Suntem noi, ca echipă, pregătiți pentru o asistență corespunzătoare a pacientului? Cunoaștem, respectăm dorințele pacientului? Este etică utilizarea tuturor mijloacelor medicale posibile pentru menținerea unei vieți nedorite de pacienți? Este dreptul la moarte un drept fundamental al omului, precum dreptul la viață? Întrebări cărora cu greu le putem da un răspuns real, sincer. Ne e teamă adesea să abordăm noi înșine subiectul, ne e teamă de un eșec al nostru ca profesioniști, datori fiind să susținem viața. Însă, pledăm în favoarea vieții cu orice preț? Chiar și împotriva dorinței pacientului uneori? Îi ascultăm dorințele cât încă le mai poate exprima, favorizăm acest lucru? Adesea nu. Adesea dăm speranțe false, adesea mințim. Ne mințim pe noi, mințim pacientul. El știe și simte cel mai probabil acest lucru.

Conceptul care are, probabil, cea mai mare rezonanță pentru pacienții aflați în faza terminală, pentru familiile și prietenii acestora este acela de „suferință”. Fiind prezentă în viața fiecăruia, suferința reprezintă una dintre încercările majore ale ființei umane, fie ea fizică, psihică sau spirituală.

Experiența suferinței nu are legătură directă cu severitatea durerii sau cu stadiul bolii, ci depinde mai ales de înțelesurile pe care durerea și boala le au pentru persoana care le trăiește.

A muri este un eveniment care vine în grija doctorului și nimic altceva decât moartea nu reprezintă mai bine pecetea eșecului meseriei medicale. Sub acest aspect, cei care încearcă să extindă la nesfârșit viața, indiferent de condiția pacientului, trebuie să-și amintească de „Ecleziastul”, în care se spune: „Vreme este să te naști și vreme să mori, vreme este să sădești și vreme să smulgi ceea ce ai sădit” [1, p. 664].

Studiul aduce informații legate de recunoașterea, acceptarea și atitudinea profesioniștilor privind îngrijirea pacienților în stare terminală.

Într-o primă etapă, ne-am propus să evaluăm măsura în care este cunoscut conceptul de stare terminală, protocolul corespunzător acestei stări, precum și beneficiile aplicării protocolului. Am elaborat un chestionar ce a fost completat de către 30 de asistenți medicali din cadrul secțiilor de Medicină Internă, Neurologie, Îngrijiri Paliative și ATI.

Ulterior, în a doua etapă, am urmărit măsura în care personalul medical identifică pacienții aflați în stare terminală și aplică protocolul corespunzător acestei stări, având în vedere cele trei aspecte: recunoașterea, acceptarea și atitudinea adoptată în această situație.

În ultima parte am realizat un studiu de caz. Am elaborat planul de îngrijire al pacientului, evaluarea inițială, evoluția acestuia pe tot parcursul internării și atitudinea ce a fost adoptată din momentul instalării fazei terminale până în momentul decesului.

Studiul prezentat este un studiu observațional retrospectiv care a furnizat date cu caracter cantitativ și calitativ despre recunoașterea, acceptarea și „atitudinea” asistenților medicali în îngrijirea pacientului aflat în faza terminală a bolii. Asistenții medicali din cadrul secțiilor de medicină internă, neurologie, îngrijiri paliative și ATI, care au monitorizat și îngrijit pacienți în faza terminală în cadrul secțiilor în care își desfășoară activitatea în perioada 1 februarie – 30 iunie 2019.

- Criterii de includere: asistenți medicali care lucrează în secții de cronici;

- Criterii de excludere: asistenți medicali care lucrează în secții de acuți, copii, ambulatoriu de specialitate și obstetrică ginecologie.

Studiul a cuprins analiza datelor consemnate în foile de observație, chestionare dar, mai ales, din datele furnizate de către asistenții incluși în studiu. Util a fost și registrul de decese din cadrul spitalului de unde am preluat numărul total de decese în perioada respectivă, precum și secțiile în care a avut loc decesul.

După analiza datelor, am constatat faptul că semnele precoce de instalare a stării terminale sunt foarte puțin recunoscute, după cum reiese, doar în proporție cuprinsă între 10 și 2% dintre cei intervievați. Un procent de 73% dintre asistenți nu au identificat nici unul dintre semnele precoce de instalare a stării terminale, sau, nu li se atribuie importanța cuvenită. Nu se pune preț pe identificarea precoce a instalării stării terminale în cadrul unei simptomatologii prezente. Pare a fi mai simplu a ne mulțumi să constatăm că „e pe ducă”.

În acest context, starea terminală este diagnosticată mult mai târziu în raport cu instalarea ei, abia când apare dispneea terminală (horcăitul morții), sau respirația Cheine-Stokes, modificările tegumentare ireversibile (petele cadaverice), transpirațiile reci.

Semnele precoce cu valoare predictivă ce pot să apară cu mult înainte de deces sunt rar identificate (studiul arată că doar 10% dintre asistenți le recunosc), și acest lucru în mare parte în secția de Îngrijiri Paliative. Procentul acesta nu este nici pe departe mulțumitor, deoarece, diagnosticarea stării terminale odată cu apariția semnelor târzii, atunci când moartea este iminentă, împiedică instituirea protocolului, timpul rămas pentru rezolvarea problemelor familiale, spirituale, a conflictelor fiind acum mult prea scurt sau inutil din cauza degradării stării generale a pacientului, implicit a lipsei forței, conștienței sau avalanșei de simptome ireversibile ce pot să apară simultan.

Colegii din secția de medicină internă susțin că nu au aplicat niciodată protocolul de stare terminală, scopul intervențiilor în acest sector de activitate fiind salvarea vieții, majoritatea pacienților fiind transferați în terapie intensivă în momentul degradării stării

generale. În Secția de Îngrijiri Paliative și ATI se aplică în proporție de 100% protocolul de stare terminală.

Intervențiile ce trebuie aplicate pacienților în stare terminală, conform protocolului clinic sunt cunoscute și implicit instituite, doar în secțiile de terapie intensivă și îngrijiri paliative. Colegii din medicină internă consideră că nu e de datoria lor a aplica acest protocol, ci doar a celor din secția de îngrijiri paliative. Un aspect îngrijorător îl constituie procentul destul de redus al accentului pus pe comunicare, toaleta cavității bucale, controlul simptomelor, dar, mai mult, neidentificarea unor intervenții esențiale.

Principalii factori identificați ca fiind implicați în neaplicarea protocolului sunt neacceptarea diagnosticului și a prognosticului de familie în primul rând, dar și de pacient în procent relativ asemănător. Medicul, recunoscut ca factor principal în luarea deciziilor, are posibilitatea de a decide sau nu implementarea, asistenței respectând decizia. Un factor nou, identificat de colegii din terapie este legat de minunile Dumnezeuzești „...speranța în minuni de la Dumnezeu care lucrează prin medici și asistente”; sau moartea subită, identificată în terapie și îngrijiri paliative: „...a intrat în comă și a murit.”

Principalul beneficiu pentru pacient este cel de ușurare a durerii și suferinței, crearea unui confort fizic și psihic prin controlul impecabil al durerii și simptomelor asociate. De asemenea, cei care au identificat beneficii ale utilizării protocolului sunt tot colegi ce își desfășoară activitatea în secțiile de îngrijiri paliative și terapie intensivă.

Principalul beneficiu al echipei a fost descris ca fiind o mai bună organizare, cu reducerea stresului, a panicii dată de urgența intervențiilor curative. Un beneficiu direct rezultat prin aplicarea acestui protocol este o creștere a calității îngrijirilor oferite pacienților prin alocarea unui timp mai mare de îngrijire.

Pentru unitatea sanitară, în proporție de 86,6% a fost identificat ca principal beneficiu reducerea cheltuielilor pe medicamente administrate inutil, fără eficiență terapeutică. Alte beneficii, bine punctate, privind scăderea numărului de reclamații și a erorilor prin comunicarea reală a stării actuale a pacientului, diagnosticului, prognosticului și posibilităților terapeutice. Colegii de la medicina internă consideră însă că beneficiile trebuie îndreptate doar spre pacient, și, în nici un caz spre unitate.

În mare parte, comunicarea stării terminale este grea, fiind plină de încărcătură și implicare emoțională deosebită din partea echipei medicale. Comunicarea veștilor proaste e însoțită întotdeauna de o avalanșă de întrebări din partea aparținătorilor, întrebări cărora niciodată nu știm dacă suntem pregătiți a le răspunde, dată fiind imprezibilitatea acestora, reacțiile, uneori agresive, de reproș asupra cadrelor medicale. Un alt aspect discutat aici a fost lipsa unei analize, a preocupării de a studia efectele psihonoționale trăite de echipa medicală la declararea stării terminale.

Concluzii la o analiză fială a datelor analizate:

Medicina Internă – afirmă că protocolul de stare terminală este greu de implementat și nu depinde de cadrele medii, ci decizia revine în întregime medicului.

Secția de Neurologie – asistenții medicali susțin faptul că implementarea protocolului de stare terminală nu depinde de cadrele medii, ci decizia revine în întregime medicului, și, de obicei, în secția respectivă nu se implementează.

Terapia Intensivă - Pacienții aflați în stare terminală, admiși în secția de terapie intensivă, implicit familiile acestora, își fac speranțe false de însănătoșire tocmai datorită profilului secției, care presupune resuscitare, reanimare, lupta pentru viață. De aceea, consideră improprie internarea pacienților cu diagnostic oncologic, cu boli în sta-

dii avansate de evoluție sau a pacienților cu prognostic rezervat în secția de terapie intensivă, la insistențele familiei sau din alte motive nejustificate.

Îngrijirile Paliative – consideră că starea terminală trebuie să fie diagnosticată în timp util și ideală ar fi aplicarea pe scară largă a acestui protocol. Dificultatea și implicarea emoțională crescută este dată de transmiterea stării terminale și încrâncenarea terapeutică des întâlnită în rândul medicilor.

Peste 50% din totalul deceselor ce au loc în spital sunt înregistrate în cadrul secției de îngrijiri paliative. În acest context, trebuie avut în vedere implicarea psiho-emoțională a personalului medico-sanitar care zilnic se confruntă cu moartea, cu suferința. Aceștia au o imensă responsabilitate de a fi acolo pentru ceilalți, pacienți, familii sau colegi deopotrivă.

În legătură cu decesele, raportul acestora este ușor crescut în rândul populației masculine. Predomină decesul cauzat de afecțiunile oncologice. În rândul femeilor, cauza decesului o constituie afecțiunile non oncologice, predominând afecțiunile cardiace și neurologice.

Recunoașterea și acceptarea stării terminale reprezintă, de fapt, abandonarea luptei împotriva morții. Nu avem în vedere un eșec, ci de acea înțelepciune simplă, dar profundă, ce constă în a te supune mai degrabă decât a te opune cursului vieții. A abandona, în acest caz, presupune a accepta momentul prezent, necondiționat și fără rezerve, a renunța la orice rezistență internă față de ceea ce este. Abandonarea este, în acest context, un fenomen pur interior. La nivel exterior, avem încă multe de realizat.

Problemele morale care continuă să se pună la acest nivel se referă la limita care trebuie respectată când este vorba de folosirea analgezicelor și a sedativelor, în evaluarea corectă în vederea prescrierii unor doze de analgezie adecvate, care să conducă la o cât mai mare alinare a durerii și o cât mai mică pierdere a stării de conștiință. Durerea este considerată un fenomen cu mai multe fețe, având în vedere latura sa fizică, socială, psihologică, emoțională, culturală și spirituală.

În fața morții nu există o soluție magică sau răspunsuri perfecte, fiecare pacient fiind unic. Toate intervențiile trebuie să prezinte ca principal scop ajutarea pacientului de a trăi ultimele săptămâni, zile sau clipe cu demnitate.

Am pornit de la întrebările: Este recunoscută și acceptată starea terminală în momentul instalării? Este instituit protocolul de stare terminală? Suntem pregătiți în calitate de cadre medicale să diagnosticăm această stare? Ce protocol urmăm?” În urma discuțiilor avute cu asistenții, a rezultatelor chestionarului, dar și a datelor culese în urma monitorizării pacienților terminali, am constatat că, deși starea terminală, implicit decesul se instalează, fie că vrem sau nu, fie că este specific sau nu secției, în toate sectoarele de activitate din unitățile cu paturi, protocolul privind starea terminală este foarte puțin cunoscut în rândul personalului mediu, și, în consecință la fel de puțin pus în practică.

Ar fi de un real folos organizarea unor cursuri privind managementul stării terminale, cu participarea celor implicați în îngrijire acestor pacienți. E important să înțelegem că „Dacă suferința unui om este o taină și diagnosticul doctorului este aflarea ei, atunci trebuie să ne amintim cuvintele Sfântului Siluan, care spune că – descoperirea tainelor se face sufletului smerit!” [3, p. 242].

Trebuie susținută și promovarea implementării protocolului de stare terminală, la nivelul tuturor secțiilor și compartimentelor, atunci când situația o impune, diagnosticându-se această stare. Un rol important revine medicului, însă cu certitudine, rolul ce-

lorlalți membri ai echipei, al asistentului medical în mod special este la fel de important în reușita aplicării planului terapeutic propus. Este necesar în acest sens ca întreaga echipă să se îmbine armonios, căci, precum o orchestră, nu poate desfășura concertul fără dirijor și în absența vreunui membru. În acest fel, este necesar ca fiecare membru al echipei medicale să își aducă contribuția pentru realizarea uni act medical de calitate: „Actul medical este încărcat de sacralitate. Cercetarea bolnavului se face cu rugăciune, sfială, îngrijorare, respect, solitudine maximă, uimire duhovnicească. Suflul trebuie abordat cu înfiorarea cu care abordezi veșnicia” [4, p. 34].

Bibliografie:

1. *Biblia*. Editura IBMBOR, București, 2006, ISBN-10973-616-094-7.
2. CHIRILĂ, Pavel, VALICĂ, Mihai, *Spitalul Creștin – introducere în medicina pastorală*. ediția a II-a, Editura Christiana București, 2009, ISBN 987-973-1913-19-3.
3. CHIRILĂ, Pavel, *Vindecarea*, Editura Christiana, București, 2009.
4. FRANKL, Viktor E. *Omul în căutarea sensului vieții*, Editura Meteor Press, București, 2009, ISBN 978-973-728-368-9.
5. LARCHET, Jean Claude. *Sfârșit creștinesc vieții noastre, fără durere, neînfruntat, în pace*. Editura Basilica Patriarhiei Române, București 2012, ISBN 978-606-8141-68-8 206-219.
6. LARCHET, Jean Claude. *Creștinul în fața Bolii, Suferinței și Morții*, Editura Sophia, București, 2015.
7. PAULESCU, Nicolae, *Spitalu*. Society of Orthodox Studies SPOUDON Thessalonica-Greece, 2006, ISBN 973-8203-83-X.
8. PETCU, Liviu. *Antologie și studii introductive. Lumina sfințelor scripturi (Antologie tematică din opera Sfințului Ioan Gura de Aur)*. Anestis, 2008, vol. I + Vol. II, ISBN 978-973-88737-8-0.
9. <http://www.who.int/cancer/palliative/definition/en> (data accesării: 10.04.2022).
10. <https://doliularomani.wordpress.com/2011/07/23/ce-este-ingrijirea-paliativa/> (data accesării: 10.04.2022).
11. *Studii Paliative – Ce este îngrijirea paliativă*, (data accesării: 10.04.2022).
12. <https://www.medichub.ro/reviste/medic-ro/hipocrate-si-locul-sau-in-istoria-medicinei-id-505-cmsid-51> (data accesării: 10.04.2022).

CZU 364.26-053.2(478)

СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПРИЯТИЕ СЕМЕЙ С ДЕТЬМИ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В РЕСПУБЛИКЕ МОЛДОВА

Анастасия ПАВЛОВ, студентка, факультет педагогики, психологии и искусств
Бельцкий государственный университет имени Алеку Руссо
Научный руководитель: **Сильвия БРИЧАГ**, доктор, конференциар

Rezumat: Tulburarea de spectru autist (TSA) reprezintă una dintre cele mai mari probleme la nivel mondial asociate cu sănătatea mintală. Copiii cu TSA se confruntă adesea cu dificultăți în a învăța și a fi percepți în mod adecvat de către societate. Articolul de față discută importanța percepției sociale ca și concept. Construcția percepției sociale este descrisă în detaliu pentru a fi asociată cu copiii autiști și familiile acestora. Autorul ridică, de asemenea, întrebarea dacă percepția socială a familiilor cu copii autiști din Republica Moldova este excesiv de negativă.

Cuvinte-cheie: autism, copii autiști, percepție socială, autism în Republica Moldova.

1. Вступление

Расстройства аутистического спектра (РАС) имеют большое влияние на людей по всему миру. Например, ещё в 2012 году Всемирная Организация Аутизма сообщила, что примерная частота распространения РАС – 1 случай на каждые 90 детей [1]. Соответственно, отсутствие достаточного количества информации может также приводить к негативным последствиям в области общественного благосостояния. Следует учитывать и то, что аутизм является пожизненным нарушением психического развития, что немаловажно для понимания того, насколько широко влияние данной проблемы на отдельных людей различных возрастов, а также на всё общество в целом. Сложности в общении и взаимодействии с другими членами общества также могут проявляться по причине того, как именно ребёнок с аутизмом понимает окружающий мир [2]. Несмотря на биологический базис развития РАС, общество остаётся одной из основных переменных, влияющих на индивидуальное развитие аутистичных детей.

2. Важность социального восприятия как психологической концепции

Само понятие социального восприятия (социальной перцепции), подразумевает наличие многосложных процессов, включающих в себя несколько подпроцессов, таких как: а) восприятие внешних признаков других людей; б) последующее соотнесение полученных результатов с их действительными личностными характеристиками; в) интерпретация и прогнозирование на этой основе возможных их поступков и поведения [3]. Это означает, что социальное восприятие является возможным и осязаемым только в том случае, когда присутствует оценка другого человека и формирование отношения к нему в эмоциональном и поведенческом плане, в результате чего и осуществляется построение собственной стратегии деятельности людей. Соответственно, важность социального восприятия подтверждается тем, насколько человек, будучи социальным существом, зависит от настроений своего окружения.

3. Социальное восприятие семей с детьми с расстройствами аутистического спектра

Зачастую, социальное восприятие ребёнка с РАС осложняется тем, что сам ребёнок не может полностью осознавать серьёзность своего состояния. Другой фактор, влияющий на социальное восприятие, – это присутствие поведенческих проблем у аутистичного ребёнка, которые могут долгое время оставаться нерешёнными. За время работы над данными проблемами у соседей и знакомых такого ребёнка может развиться в корне неправильное представление о том, кем являются дети с РАС [4]. Соответственно, социализацию и обучение можно воспринимать как камень преткновения для аутистичных детей, поскольку они не могут преодолеть барьер отрицательного образа расстройств аутистического спектра. Недоступность образования и реабилитации делает семьи, воспитывающие детей с РАС, лёгкой мишенью для общества.

С другой стороны, социальное восприятие семей с аутистичными детьми может базироваться на идее того, что даже специальный статус аутистичных детей не даёт дополнительных возможностей соответствующим семьям. Подобная виктимизация отдельного пласта общества отражается на повседневной жизни аутистичных детей, так как они не имеют возможности получить необходимое образование вовремя [5]. Учитывая относительно негативный образ аутистичных

детей среди сверстников и общества в целом, можно заключить, что дети с РАС сталкиваются со значительно большим количеством проблем на пути к достаточному поведенческому развитию.

На глобальном уровне, отсутствие развития поведенческих наук также негативно сказывается на возможности помочь аутистическим детям, так как изучения рефлексов недостаточно, чтобы создать полноценную систему помощи семьям, в которых подрастают дети с РАС, и изменить социальную перцепцию аутистических детей в целом. Таким образом, негативный вклад в социальное восприятие аутистических детей внесли и за счёт такого понятия как «необучаемые дети», которое клеймило детей с РАС и семьи, в которых они воспитывались [6]. Виктимизация аутистических детей и их родителей снижает эффективность реабилитационных центров и замедляет процесс внедрения поведенческих наук в список предметов, преподаваемых в государственных вузах.

Даже несмотря на факт того, что около 60% детей с РАС можно охарактеризовать как высокофункциональных, социальное восприятие таких детей проходит через призму предположений о неспособности общаться, жить в обществе и работать [7]. В общем и целом, можно выразить идею того, что любой аутистический ребёнок – многогранное явление, и стоит прикладывать максимальные усилия, чтобы улучшить когнитивные и социальные способности таких членов общества.

4. Проблема социального восприятия аутистических детей в Республике Молдова

Несмотря на сравнительно положительное отношение к аутистическим детям, население Республики Молдова всё же проявляет и негативное отношение, считая людей с РАС сумасшедшими. Одной из основных причин может являться неприятие того, что аутистические дети испытывают серьёзные трудности с контролем эмоций и преподнесением своих идей и видения мира [8]. Немногочисленные кампании по информированию населения приносят положительный эффект, но лишь в локальных масштабах, так как большинству людей всё ещё сложно осознать и принять тот факт, что аутистические дети, всё же, являются довольно самостоятельными и самодостаточными, пускай и с определёнными когнитивными и поведенческими особенностями. Необходим продолжительный опыт работы с аутистическими детьми, который позволил бы обществу Республики Молдова сформировать отношение терпимости к детям с РАС и воспитать культуру строгого порицания обсуждения или насмешек над аутистическими людьми.

5. Заключение

Расстройства аутистического спектра – довольно широкая группа нарушений развития, которая определяется качественными нарушениями коммуникации и социального взаимодействия, а также стереотипным характером интересов и поведения. Семьи, в которых воспитываются аутистические дети, могут сталкиваться с серьёзной вариативностью социального восприятия, поскольку с проблемой расстройств аутистического спектра местное общество ознакомлено лишь поверхностно. Таким образом, понятие социальной перцепции напрямую связано с проблемой аутистических детей, поскольку аутизм – это постоянное преодоление дефицитов, связанных с социальным взаимодействием. Будучи пассивно (или даже активно) исключёнными из социума, аутистические дети могут испытывать проблемы сложности в развитии, а также ощущение невозможности приобрести

новый опыт и постоянно взаимодействовать с окружающим миром, ориентируясь на других людей. На всех уровнях социального восприятия семьи с аутистичными детьми находятся в проигрышном положении, так как жизнь в обществе накладывает и заботами, отличными от тех, которые применимыми к среднестатистическим ячейкам общества. Социальные перцепции детей с расстройствами аутистического спектра на территории Республики Молдова пока ещё находятся на стадии начального развития, так как для множества людей сложность пути, проходимого семьями с аутистичными детьми, является недостижимой для понимания.

Библиография:

1. СУСЛОВА, Т. Ф., НЕСТЕРОВА, А. А., АЙСИНА, Р. М., СВЕТЛАКОВА, О. Ю. (2020). Семья с ребенком-аутистом в инклюзивном пространстве современного общества. *ЦИТИСЭ*, (1), 450-460.
2. ЧЕБАРЫКОВА, С. В., ПУХОВА, О. Ю. (2019). Обонятельный язык как средство коммуникации с ребенком-аутистом. *Человек с ограниченными возможностями здоровья в образовательном пространстве: Развитие инклюзивной культуры и практики* (стр. 128-132).
3. ВОЛКОВА, В. Б., КРИВОШЛЫКОВА, М. В., & МАЛЕКО, Е. В. (2017). Стереотип в процессах социального восприятия. *Манускрипт*, (1 (75)), 67-70.
4. МАЛЬТИНСКАЯ, Н. А. (2017). История развития учения об аутизме. *Концепт*, (11), 53-61.
5. СЕЛИВАНОВА, Ю. В., & КУХАРЧУК, В. П. (2018). Современные медико-педагогические представления о проблеме детского аутизма, его природе и сущности. *Специальное образование и социокультурная интеграция-2018* (стр. 261-270).
6. КЕРРЕ, Н. (2018). *Особенные дети: как подарить счастливую жизнь ребенку с отклонениями в развитии*. Альпина Паблшер.
7. БОЧАРНИКОВА, А. А. (2020). Особенности восприятия у детей с аутизмом: возможная причина возникновения других нарушений. *Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья: опыт, проблемы, инновации* (стр. 167-170).
8. МУХИНА, С. Е., ФЕДОСЕЕВА, Е. П., БУЙЛОВА, Е. В., & АСТАПЕНКО, Н. П. (2021). Особенности подготовки психологов к работе с родителями детей с аутизмом. *Профессиональное образование в современном мире*, 11(2), 201-210.

CZU 159.942:005.7

ROLUL INTELIGENȚEI EMOȚIONALE ÎN MANAGEMENTUL ORGANIZAȚIONAL

Lilia ABABII, studentă, *Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte, Universitatea de Stat „Alecus Russo” din Bălți*
Conducător științific: **Silvia BRICEAG**, dr., conf. univ.

Abstract: *The article addresses the concept of emotional intelligence and its role in organizational management. Emotional intelligence, the wisdom with which we experience our emotions, the power to act under pressure, self-confidence, the courage to make decisions are factors that determine the success of leadership. It also addresses the issue of transactional management compared to transformational management which prioritizes inspirational motivation and the use of emotion as a component of emotional intelligence.*

Keywords: *emotional intelligence, organizational management, leadership style, emotional skills, transactional management, transformational management.*

Studiul inteligenței emoționale și a influenței acesteia asupra personalității individului a căpătat proporțiile unui domeniu științific autonom, în slujba căruia lucrează un număr impresionant de cercetători, folosind cele mai avansate metode. Inteligența emoțională este un concept extrem de mediatizat, supus unor numeroase controverse între specialiștii din diverse domenii: management organizațional, leadership, psihologie, sociologie, pedagogie. Astăzi, competențele inteligenței emoționale, au devenit criterii de angajare sau de promovare în carieră.

Deși conceptul de inteligență emoțională este considerat de mulți o idee cu totul nouă, rădăcinile sale istorice sunt adânc ancorate în gândirea psihologică a ultimului secol. La momentul actual, domeniul inteligenței emoționale se află în plină dezvoltare, acest lucru este demonstrat și de numărul de conexiuni realizate cu alte teorii psihologice, precum teoria inteligenței practice, teoria factorilor de personalitate Big Five și teoriile creativității.

Termenul „inteligență emoțională” a fost formulat pentru prima dată în anul 1985. Wayne Leon Payne a folosit pentru prima dată în mod academic termenul inteligență emoțională în disertația sa de doctorat. Tot lui Payne îi aparține și prima încercare de a defini conceptul de inteligență emoțională ca parte componentă a inteligenței generale, dar și ca noțiune distinctă.

Wayne Leon Payne considera că „inteligența emoțională este o abilitate care implică o relaționare creativă cu stările de teamă, durere și dorință” [1 p. 101].

Studiile privind inteligența emoțională debutează în jurul anilor '90, astfel în timp s-au conturat trei mari direcții în definirea inteligenței emoționale, reprezentate de:

- ✓ John D. Mayer și Peter Salovey;
- ✓ Reuven Bar-On;
- ✓ Daniel Goleman.

În încercarea de a evidenția intercondiționările pozitive între emoție și gândire, John D. Mayer și Peter Salovey (1990, 1993) prezintă inteligența emoțională drept un conglomerat de abilități:

- abilitatea de a percepe cât mai corect emoțiile și de a le exprima;
- abilitatea de a accede sau genera sentimente atunci când ele facilitează gândirea;
- abilitatea de a cunoaște și înțelege emoțiile și de a le regulariza pentru a promova dezvoltarea emoțională și intelectuală.

Potrivit acestor autori inteligență emoțională este „o formă de inteligență socială care implică abilitatea de a-și monitoriza emoțiile și sentimentele proprii și ale altora, de a discrimina între ele și de a utiliza această informație pentru a-și direcționa propriile gânduri și acțiuni.”

Cea de-a doua abordare a inteligenței emoționale se bazează pe studiile realizate de Reuven Bar-On. Acest autor vine cu o abordare a inteligenței dintr-o perspectivă complexă, identificând cinci factori care o determină:

- Aspectul intrapersonal: *conștientizarea propriilor emoții, optimism, respect, auto-realizare, independență;*
- Aspectul interpersonal: *empatie, relații interpersonale, responsabilitate socială;*
- Adaptabilitate: *rezolvarea problemelor, testarea realității, flexibilitate;*
- Controlul stresului: *toleranța la stres, controlul impulsurilor;*
- Dispoziția generală: *fericire, optimism.* [3, p.62]

Reprezentantul celei de-a treia direcție în abordarea inteligenței emoționale este Daniel Goleman (1995). În viziunea lui, structurile care compun această formă a inteligenței sunt: **conștiința de sine** - *încredere în sine; auto-controlul* - *dorința de adevăr, conștiinciozitatea, adaptabilitatea, inovarea; motivația* - *dorința de a cuceri, dăruirea, inițiativa, optimismul; empatia* - *a-i înțelege pe alții, diversitatea, capacitatea politică; aptitudini sociale* - *influența, comunicarea; managementul conflictului; conducerea, stabilirea de relații; colaborarea; cooperarea; capacitatea de lucru în echipă* [9, p. 141].

Opiniile cu referire la dimensiunile inteligenței emoționale și competențele adiacente au evoluat și au fost modelate în funcție de rezultatele ultimilor studii. Reuven Bar-on și James D. A. Parker consideră drept cele mai importante modele ale inteligenței emoționale și concepte înrudite următoarele subiecte: *alexitimia, nivelurile de conștientizare a emoțiilor, competența emoțională, deschiderea la experiență, inteligența practică, aptitudinea psihologică, competența socială și inteligența socială* [2, p. 9].

În ciuda unui număr mare de cercetări substanțiale privind conducerea, există încă o mare incertitudine cu privire la ceea ce este necesar pentru a fi un bun manager. E greu de înțeles de ce conducătorii inteligenți și experimentați nu reușesc întotdeauna să facă față cerințelor mediului și vieții în general. Poate că ceea ce de ce au nevoie managerii este inteligența emoțională, mai degrabă decât inteligența cognitivă sau trăsături specifice de personalitate? [8, p. 169]

Cu siguranță, dacă ne vom referi la responsabilitățile principale ale unui manager, și anume acelea de a induce entuziasm, optimism și pasiune pentru proiectele viitoare, precum și de a cultiva o atmosferă de cooperare și încredere, acestea pot fi îndeplinite doar prin inteligență emoțională. Indiferent ce-și propun managerii, să creeze strategii sau să mobilizeze echipe, succesul lor depinde de felul cum acționează.

În timp, s-au dezvoltat și formulat numeroasele teorii ce se referă la modele ale conducerii. Teoria conducerii tranzacționale exprimă, poate, cel mai bine caracterul interactiv al conducerii. Dar, ținând cont de faptul că liderii tranzacționali, de regulă, induc conformismul subordonaților, în schimbul unor stimulente concrete, cercetătorii încearcă să teoretizeze noi forme ale conducerii, cum ar fi conducerea transformațională. În esență, conducerea transformațională se opune conducerii tranzacționale și se axează pe creșterea atașamentului emoțional al subordonaților față de organizație, creșterea resurselor lor motivaționale, identificarea personală a subordonaților cu conducătorii, împărtășirea viziunii conducătorilor și traducerea ei în fapt [12, p. 199].

Managementul transformațional este definit ca proces în care liderul creează o conexiune puternică cu subordonații, conexiune care crește nivelul de motivare în ambele sensuri. Dacă privim în antiteză leadership-ul tranzacțional și cel transformațional, vedem că, în cazul celei de-a doua variantă, dispăre recompensa imediată și intervine viziunea și capacitatea liderului de a inspira subordonații să-l urmeze. Un factor prioritar care caracterizează managementul transformațional este **motivarea inspirațională și recurgerea la emoții** pentru a concentra eforturile indivizilor. Anume aceste constructe sunt elementele componente ale inteligenței emoționale conform definiției oferite de Daniel Goleman.

Conducerea bazată pe inteligență emoțională presupune deținerea de către conducere a anumitor competențe ce definesc modul în care liderii se raportează la propria persoană și la relațiile cu angajații. Conducerea rezonantă se armonizează cu sentimentele oamenilor și le canalizează într-o direcție emoțională pozitivă, astfel realizând obiectivele puse în față și atingând performanțe [3, p. 26].

Goleman, Solovey și Mayer, precum și alți profesori de la școlile de afaceri și manageri au căzut de acord că inteligența emoțională este extrem de importantă pentru a avea succes la locul de muncă. În acest context, inteligența emoțională poate fi examinată din două perspective, drept un instrument în folosul organizației dar și o unealtă cu ajutorul căreia vă atingeți scopurile personale [10, p.15].

Inteligența emoțională la nivel individual, de grup sau organizațional, converge în exercițiul conducerii. Inteligența emoțională a unui lider va avea, de exemplu, un puternic impact asupra climatului și eficienței grupului (Keiner, Rivers și O'Connell, 1994; Kozlowski și Doherty, 1989; Litwin și Stringer, 1968). Desigur, grupurile au și un impact puternic asupra liderilor lor. Dar liderul emoțional inteligent este conștient de aceste influențe, le recunoaște când devin primejdioase și are capacitatea de a le gestiona pentru a reduce la minim consecințele negative. Liderul emoțional inteligent înțelege dinamica grupale, inter-grupale și organizaționale, mai ales cele care afectează funcționarea emoțională, și are aptitudinea de a lucra cu aceste dinamici pentru beneficiul individului și al organizației [2, p. 439].

Studierea rolului inteligenței emoționale în cadrul organizației este actuală, le din considerentul că aceste competențe sunt critice pentru atingerea performanțelor și eficienței în majoritatea posturilor. De asemenea, și în pozițiile de conducere, aproape 90% din competențe necesare sunt de natură emoțională și socială (Goleman, 1999).

Problema cercetării: stabilirea rolului inteligenței emoționale în managementul organizațional.

Obiectul cercetării îl constituie inteligența emoțională în mediul organizațional.

Scopul cercetării: Determinarea nivelului de inteligență emoțională a managerilor de nivel mediu și stabilirea interdependenței între nivelul inteligenței emoționale a managerilor și calitatea actului de conducere prin prisma stilului de management.

Ipoteza cercetării: presupunem că există o relație pozitivă între inteligența emoțională a managerilor și calitatea activității acestora: odată cu creșterea nivelului inteligenței emoționale, va crește și calitatea actului de conducere.

Cercetările care examinează utilitatea inteligenței emoționale în identificarea unor lideri eficienți sunt destul de numeroase în psihologia organizațională cunoscută ca știința comportamentului uman referitor la muncă, precum și a vieții profesionale a individului în general.

În vederea determinării profilului inteligenței emoționale a managerilor din eșanionul supus cercetării, am aplicat Chestionarului Inteligenței Emoționale (INEM) (Constantin *et alii*, 2022). Chestionarul INEM permite evaluarea inteligenței emoționale în acord cu modelul propus de Salovey și Mayer, fiind un chestionar standardizat de evaluare psihologică, construit și validat pe populația românească. Cuantificarea răspunsurilor individuale permite calcularea atât a scorurilor pe cei patru factori principali ai inteligenței emoționale, cât și estimarea scorurilor compozite pentru nivelul inteligenței intrapersonale și nivelul inteligenței interpersonale sau a scorului general la inteligența emoțională (globală). Separat, este calculat și un scor pentru dezirabilitate socială.

De asemenea, ne-am propus să cercetăm calitatea activității manageriale din prisma stilului de management. Stilul de conducere fiind puternic influențat de inteligența emoțională, nivelul înalt al IE va determina managerul să adopte un stil de conducere înclinat spre oameni. Pentru a stabili care este stilul de conducere a managerilor, am aplicat Scala Leadership Tranzacțional-Transformațional (LTT) (Constantin 2020)

Cuantificarea răspunsurilor primite în urma aplicării Chestionarului INEM ne-a permis să constatăm că 30% din subiecți au demonstrat o *intelligență emoțională sub medie*, 30% o *intelligență emoțională medie* și 40% dețin o *intelligență emoțională peste medie*. (figura nr. 1)

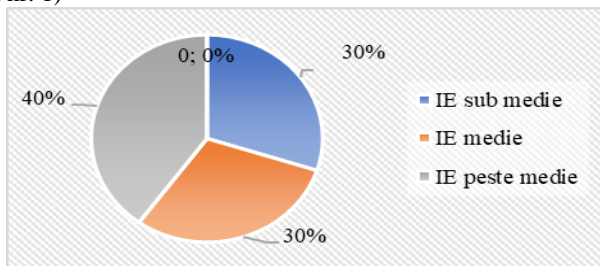


Figura 1. Profilului inteligenței emoționale a managerilor

Persoanele cu o inteligență emoțională *sub medie* întâmpină, de regulă, dificultăți în ceea ce privește inteligența interpersonală. Cei cu o inteligență emoțională *medie* și *peste medie* demonstrează o mare capacitate de conștientizare și control a propriilor emoții și o adaptare mai eficientă față de mediul social reprezentat de locul de muncă.

Analizând răspunsurile obținute în urma aplicării Scalei de Leadership Tranzacțional-Transformațional, am constatat că 20% din respondenți aplică un stil de management tranzacțional și 80% un stil de management transformațional (figura nr. 2). Managerii „tranzacționali” preferă un mediu controlat și predictibil, standardizând activitățile, promovând respectarea procedurilor și planificărilor și se focalizează pe atingerea obiectivelor. În comparație, managerii „transformaționali” preferă un mediu dinamic și stimulat, personalizând activitățile pentru fiecare angajat, promovând inițiativa și conduitele inovative și focalizându-se pe dezvoltarea angajaților.

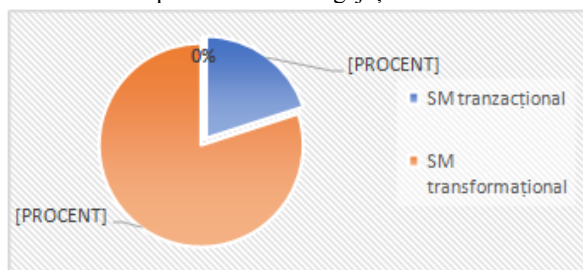


Figura 2. Stil de management

Din datele obținute, observăm că nivelul de inteligență emoțională a managerilor supuși cercetării a influențat stilul de conducere adoptat.

D. Goleman (1998) susține că „spre deosebire de gradul de inteligență, care rămâne același de-a lungul vieții sau de personalitatea care nu se modifică, competențele bazate pe inteligență emoțională sunt abilități învățate”. În opinia lui Goleman, orice om își poate ridica gradul de inteligență emoțională prin educație și exerciții [9, p.143].

Organizațiile sunt formate din oameni și procese. Tendința curentă arată că anume oamenii fac diferența. Astăzi, întreprinderile pot să găsească un avantaj semnificativ, concentrându-se asupra relațiilor cu oamenii, fie că sunt clienți, angajați sau lideri.

Bibliografie:

1. ARTIOMOV, Laurenția. *Rolul inteligenței emoționale în activitatea profesională*. [online][citat 09. 01. 2022]. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/212-216_5.pdf
2. BAR-ON, Reuven; PARKER, James D. A. *Manual de inteligență emoțională*. București: Ed. Curtea Veche Publishing, 2011. 507 p. ISBN 978-973-669-974-0.
3. FODOR, Iulia Daniela. *Inteligența emoțională și stilurile de conducere*. Iași: Ed. Lumen, 2009. 152 p. ISBN 978-973-166-147-6.
4. GEORGE, Bill. IBARRA, Herminia; GOFFEE Rob. *Inteligența emoțională. Leadership autentic*. București: Ed. Litera, 2019. 125 p. ISBN 978-606-33-3253-1.
5. GOLEMAN, Daniel. *Focus: Motivația ascunsă a performanței*. București: Ed. Curtea Veche Publishing, 2020. 318 p. ISBN 978-606-44-0568-5.
6. GOLEMAN, Daniel. *Inteligența emoțională*. București: Ed. Curtea Veche publishing, 2000. 429 p. ISBN 978-793-669-520-9.
7. GOLEMAN, Daniel, BOYATZIS, Richard, MCKEE, Annie. *Inteligența emoțională în leadership*. București: Ed. Curtea Veche publishing, 2018. 387 p. ISBN 978-606-44-0165-6.
8. POPESCU, George, VIDU, Adela. *Identificarea stilurilor de management*. [online] [citat 09. 01. 2022]. Disponibil: http://old.upm.ro/facultat/Popescu_George_Vidu_Adela.pdf
9. ROCO, Mihaela. *Creativitate și inteligență emoțională*. Iași: Ed. Polirom, 2001. 248 p. ISBN 973-683-654-1.
10. YEUNG, Rob. *Dezvoltarea inteligenței emoționale*. București: Ed. Meteor Press, 2012. 143 p. ISBN 978-973-728-495-2.
11. ZIRKEL, Sabrina. *Inteligența socială. Dezvoltarea și menținerea comportamentului intențional*. In: *Manual de inteligență emoțională*. București: Ed. Curtea Veche Publishing, 2011. 507 p. ISBN 978-973-669-974-0.
12. ZLATE, Mielu. *Leadership și management*. Iași: Ed. Polirom, 2004. 240 p. ISBN 973-681-616-8

CZU 159.923-057.875

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНТА

Ольга ПУТРЕНКО, студентка, факультет реальных наук, экономики и окружающей среды, Бельцкий государственный университет имени Алеку Руссо
Научный руководитель: **Каролина ТКАЧ**, доктор, конференциар

Rezumat: *Perioada studențească a vieții unei persoane se încadrează în principal în perioada tinereții târzii sau a vârstei adulte timpurii, care se caracterizează prin stăpânirea întregii varietăți de roluri sociale ale unui adult, obținerea dreptului de a alege, dobândirea unei anumite responsabilități juridice și economice, posibilitatea de a fi inclus în toate tipurile de activitate socială, obținerea de studii superioare și stăpânirea profesiei. Principalele sfere ale activității de viață a elevilor sunt formarea profesională, creșterea personală și dezvoltarea potențialului intelectual, îmbogățirea spirituală, autoperfecționarea morală, estetică și fizică.*

Cuvinte-cheie: *student, perioada studențească, portretul psihologic al studentului modern, generația modernă de studenți.*

В данной статье мы будем говорить о современных студентах и о психологическом портрете студента. Для начала предлагаем дать определение термину «студент», а также понять, что такое психологический портрет современного студента.

Студенты университетов – это молодые люди в возрасте от 18 до 25 лет, учащиеся высших учебных заведений.

Термин «студент» (от лат. *studens*) – это человек, который упорно работает, делает дело, то есть овладевает знаниями, изучает науку. Считается, что студентов по сравнению с другими группами молодежи этого возраста отличают следующие черты: высокий образовательный уровень, большое стремление к знаниям, высокая социальная активность.

С организацией в XII веке университетов термин «студент» стал употребляться для обозначения обучающихся (первоначально и преподающих) лиц; после введения научных званий для преподавателей (магистр, профессор и др.), то студент стал только учащимся.

Наиболее важным качеством студенческого периода, которое необходимо учитывать и развивать в образовательном процессе, является способность находить и ставить проблемы, а также такой компонент, как нестандартный подход к уже известным проблемам, умение выделять частные проблемы в более общие и т.д.

Студенческий период жизни человека приходится преимущественно на период поздней юности или ранней зрелости, который характеризуется овладением всем многообразием социальных ролей взрослого человека, получением права выбора, приобретением определенной юридической и экономической ответственности, возможности включения во все виды социальной активности, получением высшего образования и освоением профессии. Главными сферами жизнедеятельности студентов является профессиональное обучение, личный рост и самоутверждение, развитие интеллектуального потенциала, духовное обогащение, нравственное, эстетическое и физическое самосовершенствование [1].

Студенческий возраст, по утверждению Б. Г. Ананьева, является сенситивным периодом для развития основных социогенных потенций человека. Высшее образование оказывает огромное влияние на психику человека, развитие его личности. За время обучения в университете при наличии благоприятных условий у студентов происходит развитие всех уровней психики. Они определяют направленность мышления человека, т. е. формируют склад ума, который характеризует профессиональную направленность личности и определяет психологический портрет.

Психологический портрет – это подробная характеристика личностных особенностей человека. Она учитывает как врожденные особенности нервной системы, так и приобретенные в процессе жизни черты. Психологический портрет позволяет с высокой точностью предсказывать поведение человека, его реакции на различные ситуации и стимулы. Позволяет очень хорошо понять внутренний мир человека и определить его способности, чтобы выбрать оптимальный вид деятельности [3].

Студент, как человек определенного возраста и как личность, может характеризоваться с трех сторон: социальной, биологической и психологической.

Психологическая сторона представляет собой единство психологических процессов, состояний и свойств личности. Главное в психологической стороне – психические свойства (направленность, темперамент, характер, способности), от которых зависит протекание психических процессов, возникновение психических состояний, проявление психических образований.

В социальной стороне воплощаются общественные отношения, качества, порождаемые принадлежностью студента к определенной социальной группе, национальности и т.д.

Биологическая сторона включает в себя: тип высшей нервной деятельности, строение анализаторов, безусловные рефлексы, инстинкты, физическую силу, телосложение, черты лица, цвет кожи, глаз, рост и т.д. Эта сторона в основном predetermined наследственностью и врожденными задатками, но в известных пределах изменяется под влиянием условий жизни.

Система обучения в университете в значительной степени рассчитана на высокий уровень сознательности, построена на интересе студентов, ибо формально в ней отсутствует жесткая система ежедневного контроля по сравнению со школьной системой.

Но раз уж мы начали сравнивать студентов со школьниками, то почему бы нам не сравнить современных студентов со студентами XX века, к примеру, (в литературе по специальности) с советскими и проанализировать положительные и отрицательные стороны каждого из них.

Советские студенты жили под опекой государства, что позволяло им чувствовать себя в относительной безопасности от внешних факторов. Зато современная молодежь свободна от обязательств и привыкла полагаться на свои силы и силы своей семьи.

Тогда студенты были наивные романтики, верящие в добрые советские идеалы, современные учащиеся университетов – рациональные прагматики, следящие за курсом валют и не только на валютном рынке. Они стремятся к саморазвитию, считают, что самоконтроль является важным в их жизни, хотят им обладать, и пусть они не наивные романтики, но ставят точные цели и добиваются их.

Советские люди воспитывались в совершенно другой системе ценностей, где во главе вершины стояли отношения между людьми, а не материальные ценности. В современном обществе (социологи называют современное общество потребительским) человек человеку – конкурент, а главной целью каждого видится достижение материального благополучия. Но несмотря на это, студент, как личность и человек старается жить сегодняшними позитивными моментами, он находит вдохновение почти во всём.

У советских студентов не было доступа к огромному количеству источников информации, который есть у современных молодых людей. В советское время новости дозировали, негатив и вовсе скрывали. Современные молодые люди с детства поглощают огромное количество информации, что способствует развитию их личности как в негативном, так и в позитивном ключе. Большая часть студентов пытается анализировать полученную информацию и только потом делать какие-либо выводы.

Отметим, что современное поколение студентов сильно отличается от своих предшественников. Современные студенты выросли в период процесса перехода от индустриального общества к информационному и социально-экономическим реформ. Благодаря этому, молодое поколение обладает высокой степенью приспособляемости к изменяющимся условиям и в то же время восприимчивостью к их негативным компонентам.

Исходя из этого, ценностно-мотивационная шкала личности студента представлена следующими качествами: предприимчивость, критичность, инициативность, креативность, честолюбие, в то время как трудолюбие, милосердие, ответственность, пунктуальность, патриотизм, уважение к старшему поколению (общечеловеческие моральные ценности) отошли на второй план.

Система образования XX века давала студентам более прочные, фундаментальные знания, нежели современная система образования. В советское время знания были ценны, в обществе был культ знаний. Отчасти у современных студентов знания не особенно в почете, куда большего уважения удостоиваются врожденные или приобретенные таланты сокурсников. Но есть те, которые трудятся, чтобы стать профессионалами в своём деле.

Работая над темой данной статьи, мы провели опрос, в котором участвовали 135 студентов различных факультетов. Согласно исследованию, мы выявили, что возраст наших студентов составляет от 18 до 40 лет, данные представлены в Рис 1.

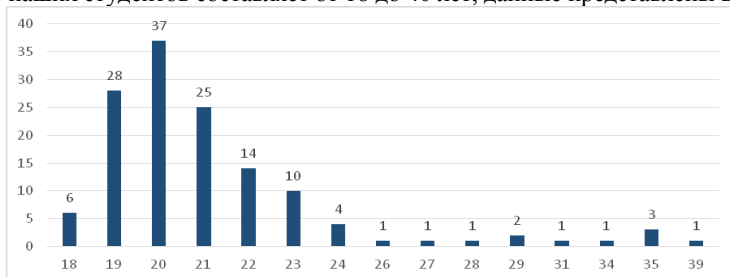


Рисунок 1. Возрастная шкала современного студента

Статистика также показала, что в университете больше девушек, чем юношей. Это обусловлено тем, что юноши, как правило, менее заинтересованы и менее сосредоточены на школьной работе, что приводит к более низким оценкам на всех уровнях обучения. В результате меньшее количество из них выбирают или имеют возможность поступать в университеты, мы видим это на рисунке 2.

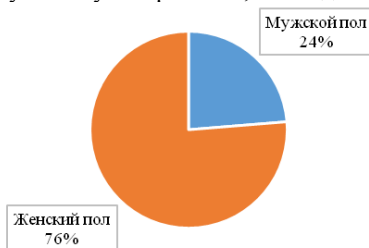


Рисунок 2. Состав студентов из юношей и девушек

В опросе принимали участие студенты различных курсов, начиная с I и заканчивая IV, данные представлены на графике 3.

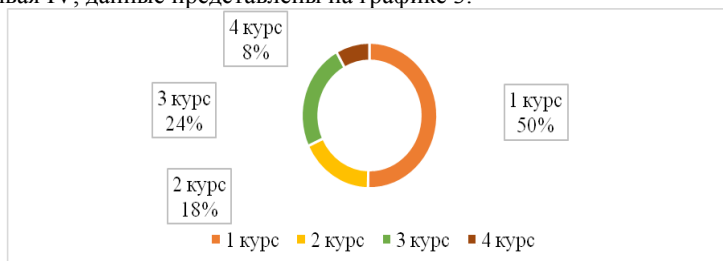
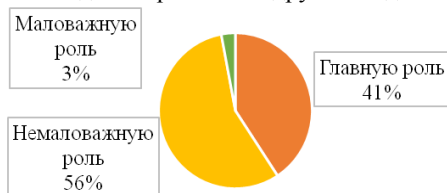


Рисунок 3. Курс обучения опрошенных студентов

Большинство студентов, поступили в университет после окончания лицея, считая, что обучение в их жизни играет немаловажную роль. Приняли решение самостоятельно 80% студентов, у остальных это было решение родителей или влияние общественного мнения. Это определяет их умение принимать решение самостоятельно или же следовать решениям других людей.



■ Главную роль ■ Немаловажную роль ■ Маловажную роль

Рисунок 4. Ответ на вопрос о роли образования в жизни студентов

Многие поступили на бюджет, значит, хорошо учились в лицее или колледже, те, что на контракте, получают помощь в оплате контракта, и лишь небольшая часть оплачивает половину контракта. У студентов самоконтроль и самоанализ преобладает, некоторые же стремятся приобрести эти качества.

Студенты ценят, если с ними обращаются как со взрослыми людьми, как с личностями, по справедливости оценивают их возможности. Это стимулирует студентов быть активнее на семинарах, по статистике 54% студентов готовятся всегда к семинарам, 25%, когда предмет им очень нравится, и остальные, когда знают, что спросят. Готовя тему по семинару, они в большинстве руководствуются информацией, которую предоставляет преподаватель, потому что в ней подробно и ясно изложена информация по теме, но стараются находить дополнительные знания, тем самым расширяя свой кругозор и развивая аналитические способности.

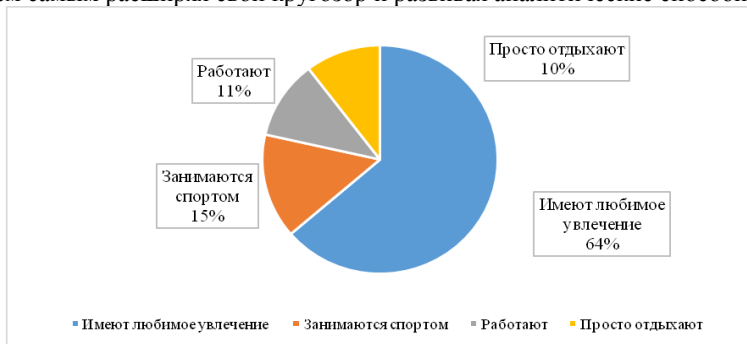


Рисунок 5. Занятиями студентов, кроме обучения, являются:

Помимо учёбы, современный студент развивается во многих сферах жизни, занимается спортом, увлекается психологией, политикой, а самое главное – студент стремится быть финансово независимым от родителей. Старается подрабатывать или работать, почти половина контрактников оплачивают обучение в равных долях с родителями. Это говорит об осознанности выбора личности, о том, что студент идёт к поставленной цели, используя все возможные пути, методы, шансы и свои потенциалы.

Что же касается командной работы, в школах учеников заставляют работать в одиночку, тем самым развивая конкурентность между учениками, результаты опроса показали, что студентам легче, проще и интересней работать в команде, быть одним целым. Статистика демонстрирует, что 71% студентов с огромным удовольствием присоединятся к командной работе и всего лишь 27% предпочитают работать самостоятельно, результат опроса представлен в диаграмме 2. Это указывает на то, что школа укореняет в личности мысль о том, что конкурентность и работа в одиночестве - это хорошо, но это не эффективно, так как это порождает вражду. Университет же даёт студентам возможность работать в команде и этот метод даёт колоссальные результаты.

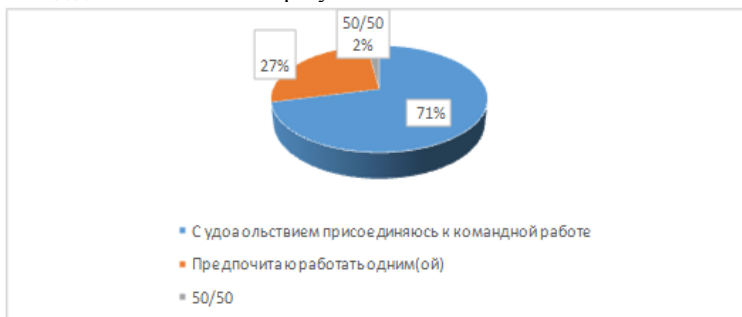


Рисунок 6. Ответ на вопрос «Когда речь заходит о командной работе, я:»

В деятельности и развитии студентов большую роль играет мировоззрение - система представлений, убеждений, взглядов на окружающую действительность. Она проявляется в понимании и оценке действительности, различных событий и фактов, в социальном поведении человека, его поступках, деятельности, накладывает отпечаток на чувства, волю, мотивы. Исходя из нашего опросника, мы определили, что большинство студентов - склонны к самоанализу, а также очень сознательны. Данные вышенаписанного представлены в графиках ниже:

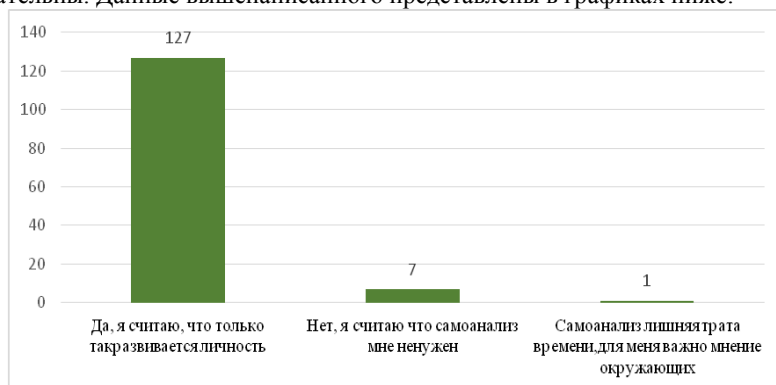


Рисунок 7. Склонность студентов к самоанализу

Умение студента владеть собой, своим поведением и состоянием – важный личностно-мотивационный ресурс, характеризующий зрелую личность. Под самоконтролем понимается способность учащегося управлять своим поведением и

эмоциями, обдуманно реагировать на происходящие события, воздерживаться от неадаптивного импульсивного поведения и прерывать действия, обусловленные нежелательными импульсами и эмоциями [4].



Рисунок 8. Самоконтроль по мнению студентов

На профессиональные планы молодежи влияют различные факторы: мнения родителей, учителей, друзей, книг, передач и т.д., однако, с другой стороны, всеобщее стремление к получению высшего образования приводит к не совсем объективной оценке личных стремлений и качеств, поэтому многие руководствуются принципом «для галочки, и чтобы было». Т.е. наличие высшего образования важнее, чем актуальность выбранной профессии для отдельного обучающегося. По такому же принципу и выбирается университет, не важно какой, лишь бы поступить.

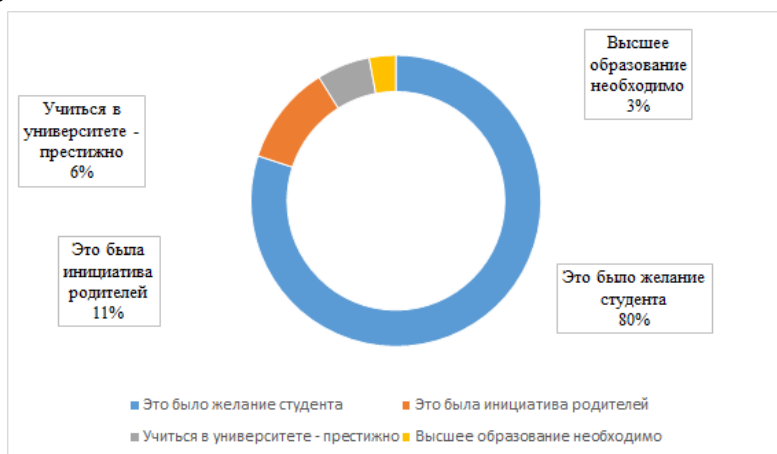


Рисунок 9. Причины поступления студентов в университет

Но для студента главным занятием жизни является учебно-профессиональная деятельность, поэтому показатели отношения к учебе, ее успешности, мотивы учебной деятельности – это важнейшие критерии социального становления личности. Это мы тоже выявили посредством опроса.

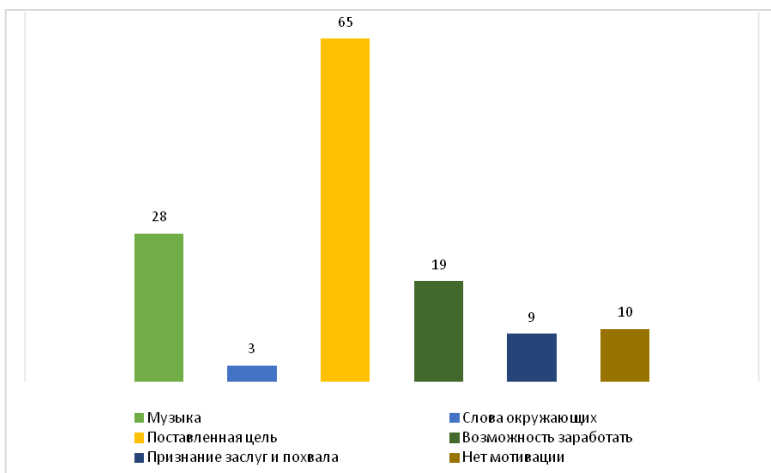


Рисунок 10. Мотивацией студентов является:

Проведя анализ современных учащихся в университетах и сложив психологический портрет, предлагаю рассмотреть типологию, разработанную В.Т. Лисовским. [2] Она наиболее полно отражает представления о студенте, как о гармонично развивающемся субъекте с учетом специфики его деятельности. Выглядит она следующим образом (таблица 1).

Понятие «личности» является одним из основополагающих для всех концепций. Знание о личности - это часть психологического знания, которая больше всего отражает интерес к человеку во всей его полноте - сложному человеческому существу и индивидуальности.

Научное изучение личности и сейчас, и прежде ставит всё тот же главный вопрос: почему мы такие, какие мы есть? Пытаясь ответить на этот вопрос, мы не можем обойтись без того, чтобы не признать огромной сложности человеческого поведения. Люди во многом похожи, но при этом и различаются. В этом сложнейшем лабиринте, а иногда и хаосе, мы стремимся найти порядок и осмысленные связи. Психология личности интересуется индивидуальными различиями. Хотя все люди похожи, психологов, занимающихся изучением личности, особенно интересует то, в чём они различаются.

Иследуя личности, мы интересовались также и целостной индивидуальностью, стараясь понять, каким образом различные аспекты функционирования индивида связаны между собой. Например, изучение восприятия напрямую не относится к области исследования личности, но к ней относится проблема понимания того, как индивиды различаются по своему восприятию и как эти различия связаны с функционированием личности в целом. Изучение личности направлено не только на психологические процессы, но и на взаимосвязи между этими процессами. Понимание того, как эти процессы взаимодействуют между собой, формируя целое, часто даёт больше, чем понимание каждого процесса в отдельности. Люди функционируют как организованное целое, и, значит, мы должны понимать их именно в таком свете. Таким образом, понятие личности является одним из важнейших аспектов в психологическом портрете современного студента.

Таблица 1. Психологический портрет студента по В.Т. Лисовскому

«Гармоничный»	Выбрал свою специальность осознанно. Учится очень хорошо, активно участвует в научной и общественной работе. Развиг, культурен, общителен, глубоко и серьезно интересуется литературой и искусством, событиями общественной жизни, занимается спортом. Непримири к недостаткам, честен и порядочен. Пользуется авторитетом в коллективе как хороший и надежный товарищ.
«Профессионал»	Выбрал свою специальность осознанно. Учится, как правило, хорошо. В научно-исследовательской работе участвует редко, так как ориентирован на деятельность после университета. Принимает участие в общественной работе, добросовестно выполняя поручения. По мере возможности занимается спортом, интересуется литературой и искусством, главное для него - хорошая учеба. Непримири к недостаткам, честен и порядочен. Пользуется уважением в коллективе.
«Академик»	Выбрал свою специальность осознанно. Учится только на «отлично». Ориентирован на учебу в аспирантуре. Поэтому много времени отдает научно-исследовательской работе, порой в ущерб другим занятиям.
«Общественник»	Ему свойственна ярко выраженная склонность к общественной деятельности, которая зачастую преобладает над другими интересами и порой отрицательно сказывается на учебной и научной активности. Однако уверен, что профессию выбрал верно. Интересуется литературой и искусством, заводит в сфере досуга.
«Любитель искусств»	Учится, как правило, хорошо, однако в научной работе участвует редко, так как его интересы направлены в основном в сферу литературы и искусства. Ему свойствен развитый эстетический вкус, широкий кругозор, глубоко художественная эрудиция.
«Середняк»	Учится «как получится», не прилагая особых усилий. И даже гордится этим. Его принцип: «Получу диплом и буду работать не хуже других». Выбирая профессию, особенно не задумывался. Однако убежден, что раз поступил, то университет нужно окончить. Старается учиться хорошо, хотя от учебы не испытывает удовлетворения.
«Старательный»	Выбрал специальность не совсем осознанно, но учится добросовестно, прилагая максимум усилий. И хотя не обладает развитыми способностями, но задолженностей, как правило, не имеет. Малообщителен в коллективе. Литературой и искусством интересуется слабо, так как много времени занимает учеба, но любит бывать в кино, на эстрадных концертах и дискотеках. Физкультурой занимается в рамках университетской программы
«Разочарованный»	Человек, как правило, способный, но избранная специальность оказалась для него малоприлекательной. Однако убежден, что раз поступил, то университет нужно окончить. Старается учиться хорошо, хотя от учебы не испытывает удовлетворения. Стремится утвердить себя в различном роде хобби, искусстве, спорте.
«Лентяй»	Учится, как правило, слабо, по принципу «наименьшей затраты сил». Но вполне доволен собой. О своем профессиональном призвании не задумывается всерьез. В научно-исследовательской и общественной работе участия не принимает. В коллективе студенческой группы к нему относится как к «балласту». Иногда норит словчить, воспользоваться шпаргалкой, приспособиться. Круг интересов в основном в сфере досуга.

«Творческий»	Ему свойствен творческий подход к любому делу - будь то учеба, или общественная работа, или сфера досуга. Зато те занятия, где необходимы усидчивость, аккуратность, исполнительская дисциплина, его не увлекают. Поэтому, как правило, учится неровно, по принципу «мне это интересно» или «мне это не интересно». Занимаясь научно-исследовательской работой, ищет оригинальное самостоятельное решение проблем, не считаясь с мнением признанных авторитетов.
«Богемный»	Как правило, успешно учится на так называемых «престижных» факультетах, свысока относится к студентам, обучающимся массовым профессиям. Стремится к лидерству в компании себе подобных, к остальным же студентам относится пренебрежительно. «Обо всем» слышан, хотя знания его избирательны. В сфере искусства интересуется, главным образом, «модными» течениями. Всегда имеет «свое мнение», отличное от мнения «массы». Посещает кафе, и ночные клубы.

Студенческая молодежь – значимая социальная группа, важная сила, влияющая на социально-экономическое и духовно-нравственное развитие общества. Преобразование мотивации, всей системы ценностных ориентаций, с одной стороны, и интенсивное формирование специальных способностей в связи с профессионализацией, с другой, выделяют этот возраст в качестве центрального периода становления личности.

Сегодня студенческой молодежи свойственны, с одной стороны, недостаточная внутренняя профессиональная мотивация, а с другой – сильная эмоциональная отзывчивость, желание проявить себя, самоутвердиться в выбранной профессии. В связи с этим особую актуальность приобретают педагогические методы формирования готовности студентов к профессиональной деятельности.

Следовательно, только в результате совместных действий студент сможет стать носителем общественных ценностей, а в итоге – социально полезной личностью с развитым самосознанием и профессиональной ответственностью.

Библиография:

1. ЛЕЙТЕС, Н.С., *Возрастная одаренность школьников: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений.* - М.: Академия, 2001. - С. 320.
2. ХЬЕЛЛ, Ларри, ЗИГЛЕР, Дэниел Дж., *Типология личности, или какие мы разные.*
3. [Электронный ресурс] Режим доступа. URL:<https://iklife.ru/samorazvitie/chtotakoe-psiologicheskij-portret.html>
4. ГОРДЕЕВА, Т.О., ОСИН, Е.Н., *Самоконтроль как ресурс личности: диагностика и связи с успешностью, настойчивостью и благополучием.*

CZU 005:316.35

СТИЛЬ УПРАВЛЕНИЯ И ГРУППОВАЯ СПЛОЧЕННОСТЬ

Михаил САТБАЛОВ, студент, факультет педагогики, психологии и искусств, *Бельцкий государственный университет имени Алеку Руссо*
 Научный руководитель: **Сильвия БРИЧАГ**, доктор, конференциар

Rezumat: *Managementul echipei solicită unui individ, care deține o poziție de conducere, capacitatea de a găsi o abordare față de fiecare subordonat, stimulându-l să ducă la îndeplinire sarcinile stabilite, capacitatea de a subordona nevoile individuale ale fiecărui membru al echipei unor obiective comune. Pentru a realiza acest lucru, un manager are*

nevoie atât de calități caracteristice speciale, cât și de un stil de management. O realizare favorabilă pentru un manager este considerată a fi un grup strâns de subalterni, care, în opinia noastră, este rezultatul predominării unui stil de management democratic.

Cuvinte-cheie: *coeziune de grup, echipă, manager, stil de management, corelare, stil democratic.*

Сплоченность многими зарубежными авторами трактуется как аттракция. Наиболее подробно подобное понимание нашло отражение в обзорной публикации Б. Лотта, определявшего сплоченность как *«такое групповое свойство, которое является производным от количества и силы взаимных позитивных установок членов группы»* [4, стр. 57]

Трактовка сплоченности как преимущественно эмоционального феномена межличностных отношений присуща, однако, не только многим зарубежным исследователям. Обзор отечественных работ в этой области групповой психологии, выполненный А. И. Донцовым [2, стр. 202], также обнаруживает целый ряд попыток «эмоционального» подхода к проблеме. Отечественные авторы не пользуются понятием аттракции. Сплоченность описывается в их исследованиях как социометрический феномен, операционально выражаемый соотношением ингрупповых и аутгрупповых социометрических выборов [5, стр. 147], что квалифицируется специалистами в качестве одного из проявлений межличностной аттракции.

Сплоченность как результат мотивации группового членства. Хотя отождествление сплоченности с межличностной аттракцией довольно часто встречается в литературе, тем не менее существуют и более интересные, на наш взгляд, попытки уяснения сути обсуждаемого феномена. Одна из них принадлежит Д. Картрайту, предложившему, пожалуй, наиболее развернутую модель групповой сплоченности, в основу которой положено представление о сплоченности как некоей результирующей сил или мотивов, побуждающих индивидов к сохранению членства в данной конкретной группе.

Д. Картрайт подчеркивает, что определенные характеристики группы будут иметь побудительную силу для субъекта лишь в том случае, если они отвечают соответствующим потребностям, входящим в его мотивационную основу тяготения к группе. К сожалению, как и в то время, когда писалась работа Д. Картрайта, так и сейчас вопрос о соотношении указанных двух типов переменных (характеристики группы и потребности ее членов) можно смело отнести к категории малоизученных.

Сплоченность как ценностно-ориентационное единство членов группы. В описании двух предыдущих моделей сплоченности нетрудно найти нечто общее, а именно: присущее им акцентирование преимущественно эмоциональной природы феномена. До некоторой степени антитезой обоим подходам являются развиваемые А. В. Петровским и сторонниками стратометрической концепции групповой активности представления о сплоченности группы как ценностно-ориентационном единстве ее членов.

Следует, однако, заметить, что сама по себе идея рассмотрения сходства или единства, ряда личностных особенностей членов группы (например, их мнений, ценностей, установок) в контексте проблемы сплоченности не нова. Мысль о том, что сходство индивидов во мнениях, ценностях, установках есть одно из условий их взаимного тяготения, а значит [3, стр. 42], и роста мотивации группового членства, и, в свою очередь, сплоченности, высказывалась в зарубежной литера-

туре еще в начале 50-х годов. Она связана в первую очередь с классическими исследованиями Л. Фестингера и Т. Ньюкома.

Согласно А. В. Петровскому, «*сплоченность как ценностно-ориентационное единство* – это характеристика системы внутригрупповых связей, показывающая степень совпадения оценок, установок и позиций группы по отношению к таким объектам, как: лица, задачи, идеи, события, наиболее значимым для группы в целом» [6, стр. 182]. Ценностно-ориентационное единство в коллективе – это прежде всего сближение оценок в нравственной и деловой сферах, в подходе к целям и задачам совместной деятельности.

В рамках рассматриваемого подхода А. И. Донцовым выделена одна из высших форм ценностно-ориентационного единства в группе – предметно-ценностное единство, в котором отражено совпадение ценностных ориентации членов группы, касающихся предмета совместной групповой деятельности, и эмпирически показана правомерность подобного понимания сплоченности.

Согласно мнениям исследователей, трактовка сплоченности как ценностно-ориентационного единства, особенно в наиболее ярко проступающих деятельностно-детерминированных его образцах, практически элиминирует из анализа этого группового феномена эмоциональную его составляющую. Точнее будет сказать, что эта составляющая принимается во внимание, но, как подчеркивают сторонники обсуждаемого подхода, лишь применительно к поверхностному слою внутригрупповых отношений, каковым является третий психологический уровень групповой структуры в концептуальной схеме А. В. Петровского.

Существует *сплоченность инструментального типа*, к нему следует отнести предметно-ценностное единство группы, является доминирующей для групп, ориентированных преимущественно на решение задач профессионального характера. При этом не означает, что эмоциональная сфера жизнедеятельности группы и соответствующая ей сплоченность эмоционального типа не являются заслуживающими внимания моментами групповой жизни.

При описании структуры малой группы были выделены два основных ее признака: разноуровневость и размерность. Разноуровневость представлена иерархически располагающимися в «пространстве» группового функционирования системами внутригрупповых отношений, равномерность – отдельными, или парциальными, измерениями групповой структуры, в каждом из которых отражена вертикальная связь между разными по степени престижности позициями членов группы. К числу парциальных составляющих групповой структуры, в частности, относятся: формально-статусное, ролевое, социометрическое и коммуникативное измерения, позиции лидерства и социальной власти. Показаны, кроме того, возможности статической и динамической, процессуальной репрезентации групповой структуры посредством соответствующих модельных построений.

Важным фактором жизнедеятельности группы являются функционирующие в ней нормы- своеобразные регуляторы группового процесса. Обсуждались особенности нормативного поведения, связанные с влиянием норм, разделяемых большинством или меньшинством членов группы, с последствиями отклонения от групповых стандартов. Анализ разнообразных форм согласия индивидов с мнением большинства указывает на необходимость дифференцированного подхода к данному вопросу. Подобного рода согласие в одних ситуациях может играть позитивную роль, способствуя сохранению целостности группы, эффективности

решаемых ею задач, тогда как в других ситуациях оно провоцирует стагнационные тенденции, тормозящие развитие группового процесса. Эффективным противодействием этим тенденциям в ряде случаев является активность группового меньшинства, вносящая элементы новизны и творчества в жизнь группы и способствующая тем самым ее динамизации. Принятие во внимание одновременных влияний группового большинства и меньшинства требует рассмотрения нормативного поведения не как однонаправленного, но обоюдонаправленного, реципрокного процесса социального влияния [8, с. 132].

Характер руководства и стиля принятия решений, характерного для группы. Известно, что коллегиальный, кооперативный стиль руководства и возможность для каждого члена группы принимать участие в выработке общего решения способствуют сплочению группы.

Основными свойствами сплоченной группы являются:

- привлекательность членов группы друг для друга;
- сходство между участниками группы, например, в ценностях;
- соответствие групповых целей потребностям членов группы, четкость их постановки, успех группы в их достижении;
- своеобразии взаимосвязи членов группы;
- удовлетворенность групповой деятельностью;
- действительное участие индивидов в выработке групповых решений;
- доброжелательная групповая атмосфера.

Факторы, влияющие на сплоченность группы в организации. Чтобы добиться повышения эффективности деятельности групп в организации, ее руководители должны учитывать многие факторы. Например, чтобы исключить чувство фрустрации у членов группы, следует учитывать потребности отдельных индивидов, обеспечивать поддержание высокого уровня идентификации в группе и групповую сплоченность. На уровень групповой сплоченности достаточно большое влияние оказывает большое количество факторов.

Среди так называемых внутренних факторов на сплоченность группы более всего влияют те факторы, которые связаны с членством в группе, т.е. с условиями включения индивида в группу: численность группы (как правило, у малых групп больше возможностей для создания сплоченного коллектива), постоянство состава группы, психологическая совместимость, но самое главное - идентификация каждого члена группы с группой, сильно развитое чувство интруппы.

Помимо внутренних факторов, выделяют внешние факторы, влияющие на уровень сплоченности, из которых самым значимым следует считать рабочее окружение группы, т.е. вид и сложность целей-заданий, которые представляются в форме решаемых задач, физическое окружение группы (условия труда, место работы, пространственная дифференциация членов группы и др.), систему коммуникаций в группе, технологии.

Руководитель, добиваясь повышения эффективности деятельности группы, должен, используя внутренние и внешние факторы влияния, создавать и поддерживать функционирование групп с высокой степенью внутреннего контроля и сплоченности. В то же время сильные и сплоченные группы могут представлять опасность для организации, если их цели не совпадают с целями организации. Так, в организации может сложиться творческая, но крайне честолюбивая коалиция

из руководителей среднего звена управления, которая будет стремиться к достижению своих групповых целей, что противоречит основным целям организации.

Когда в организации появляется развитая и сплоченная группа, перед руководством встает ряд серьезных проблем, решение которых связано с изменением установок и других видов группового поведения. При этом весьма важно, чтобы руководитель в организации еще в период формирования групповых норм поведения, установления властных отношений, а также системы группового контроля мог участвовать в формировании основных характеристик группы.

Сильная и сплоченная группа может формировать негативные установки у членов группы, устанавливать отношения превосходства, неприязни и даже ненависти к другим группам или отдельным представителям других групп. Так, если групповая сплоченность базируется на одинаковых или близких статусах, квалификации, возможности контролировать деятельность представителей других групп (на основе проведения экспертизы), это может привести к серьезным конфликтам с другими группами в организации в результате реализации установок на победу, принижение других членов организации, желание возвыситься над другими группами и т.д.

Важной характеристикой эффективной работы группы является дух кооперации, который сплачивает членов группы таким образом, что они работают вместе как единая команда, цементируя взаимодействия между членами группы. Это может быть достигнуто на основе веры в действенность и полезность усилий и действий группы; чувства общности группы; принятия групповых ценностей и норм; чувства доверия и защищенности; участия всех членов группы в выработке групповых решений; свободного обмена информацией; открытого выражения чувств, пристрастий и предпочтений; разрешения конфликтов всеми членами группы; низкого уровня абсентеизма, управленческих ошибок, отказов от работы, отказов от проявления активности.

Демократический стиль дает возможность почувствовать подчиненным свою причастность к решению производственных задач, проявить инициативу. Организации, в которых доминирует демократический стиль руководства, характеризуется высокой степенью децентрализации полномочий, активным участием сотрудников в принятии решений. Руководитель пытается сделать обязанности подчиненных более привлекательными, избегает навязывать им свою волю, вовлекает в принятие решений, предоставляет свободу формулировать собственные цели на основе целей организации. Свои отношения с подчиненными он строит на уважении к личности работника и на доверии, не боясь делегировать часть своих полномочий. Среди стимулирующих мер преобладает поощрение, а наказание используется лишь в исключительных случаях. Сотрудники в целом удовлетворены такой системой руководства и обычно оказывают своему начальнику посильную помощь. Все это сплачивает коллектив. Руководитель-демократ старается создать внутри рабочих групп нормальный психологический климат, основанный на доверии, доброжелательности и взаимопомощи [7, стр. 122].

Такой стиль руководства способствует повышению производительности, дает простор творчеству людей, повышает их удовлетворенность трудом и своим положением. Его применение снижает прогулы, травмы, текучесть, создает более высокий моральный настрой, улучшает взаимоотношения в коллективе и отношение подчиненных к руководителю [1, стр. 341].

Вывод. Согласно проделанной работе, было выявлено, что существует некая связь между стилями управления и последствиями в виде показателей сплоченности группы. Помимо этого, область влияния стиля управления распространяется также на чувство единства, желание быть причастным к той или иной группе. Преобладание определенного стиля управления является предиктором групповой сплоченности. Преобладание демократического стиля управления способствует большему индексу сплоченности в коллективе.

Библиография:

1. ВЕСНИН, В.Р., *Основы менеджмента* / В.Р. Веснин. - М.: ООО ТД «Элит-2000». - 2000. - 368 с. Доступно на: <https://libren.org/d/manag/man001.htm>
2. ДОНЦОВ, А.И., *Психология коллективов*. М. Изд-во МГУ 2004. 246 с.
3. КОЛОМИНСКИЙ, Я.Л., *Психология взаимоотношений в малых группах*. Минск, 1976. Доступно на: <https://www.klex.ru/hzp>
4. КРЫСЬКО, В., *Социальная психология*. СПб.: Питер, 2006, 432. Доступно на: <https://vse-uchebniki.ru/uchebnik-po-psixologii/krysko-v-g-socialnaya-psixologiya/>
5. БОЗОВ, Н.Н., *Психология малых групп. Социальная психология*. Л. 1979.
6. ПЕТРОВСКИЙ, А.В., *Психологическая теория коллектива*. М. Педагогика. 1979. - 315 с.
7. РОГОВ, Е.И., *Психология группы*. - М.: Владос, 2005. - 430 с.
8. СИДОРЕНКОВ, А.В., *Неформальные подгруппы в малой группе*. Доступно на: https://app.sfedu.ru/sites/default/files/publ_text/mikrogr_teoriya_monogr_tekst.pdf

CZU 159.9.016.5

CONTRIBUȚIA FUNCȚIONALISMULUI ȘI STRUCTURALISMULUI LA DEZVOLTAREA PSIHOLOGIEI

Ionela BRANIȘTE, studentă, Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie
și Arte, Universitatea de Stat „Alecus Russo” din Bălți
Coordonator științific: **Luminița SECRIERU**, dr., lect. univ.

Résumé: *Dans cet article, on expose le rôle du structuralisme et du fonctionnalisme dans le développement de la psychologie.*

Le structuralisme et le fonctionnalisme sont deux théories avancées et antérieures introduites en psychologie qui expliquent essentiellement la base scientifique des divers modèles de comportement et de mentalité observés chez les êtres humains. Les deux théories ont un bagage plein d'apports et des critiques, elles ont de nombreux points communs mais aussi des différences. En comprenant l'essence de ces deux théories, nous pouvons mieux comprendre comment la psychologie en est arrivée là où elle en est aujourd'hui.

Mots-clés: *action, conscience, fonction, fonctionnalisme, introspection, structuralisme.*

Procesul dialectic care a apărut de-a lungul istoriei filosofiei și în psihologia timpurie s-a prelungit în psihologia modernă. Primii psihologi și-au pus întrebări fundamentale care i-au preocupat mai târziu pe psihologii cognitiști: putem înțelege mintea umană dacă îi studiem structurile (așa cum studiem structurile corpului în cadrul anatomiei) sau funcțiile (așa cum studiem procesele corpului în cadrul fiziologiei)? Deși psihologia cognitivă a fost identificată ca o ramură distinctă a psihologiei abia în a doua jumătate a secolului al XX-lea, întrebările pe care și le-a pus au fost principalele întrebări pe care le-au formulat psihologii în prima jumătate a secolului XX. [4, p. 5]

În momentul înființării psihologiei ca știință separată de biologie și filosofie, a început dezbateră despre cum să descrie și să explice mintea și comportamentul uman. Primele două școli majore de psihologie care au apărut în acest timp erau cunoscute sub numele de *structuralism* și *funcționalism*. În timp ce nici una dintre aceste școli nu a rezistat mult, pe măsură ce psihologia a progresat ca știință, ele au contribuit în mod semnificativ la dezvoltarea psihologiei moderne.

Obiectivul structuralismului, considerat a fi prima școală importantă în psihologie, a fost să înțeleagă structura (configurația de elemente) psihicului și percepțiile sale prin analizarea acestora pornind de la componentele sale. Structuraliștii ar lua percepția unui tablou, de exemplu, și l-ar analiza în termeni de culori folosite, forme geometrice, relații de mărime etc.

Unul dintre părinții structuralismului a fost psihologul german Wilhelm Wundt (1832-1920). El a susținut că metoda optimă prin care o persoană poate fi antrenată să analizeze structura psihicului era ceea ce a studia experiențele senzoriale prin introspecție. Pentru Wundt, introspecția însemna a privi unitățile de informație care trec prin conștiință, cum ar fi senzațiile experimentate de cineva atunci când privește un tablou. Aceasta era analiza propriilor percepții.

Wundt a avut o serie de susținători, unul dintre aceștia a fost Edward B. Titchener (1867-1927). El considera că unitățile elementare de analiză a vieții psihice sunt senzațiile (elementele fundamentale ale percepției), imaginile (imaginile pe care ni le formăm în minte pentru a caracteriza ceea ce percepem) și afectele (constituenții ai emoțiilor cum ar fi dragostea și ura). Atributele acestor elemente sunt intensitatea și calitatea, la care el a adăugat – „*attensity*” (claritate) și „*protensity*” (durata imaginii). Deși Wundt a avut susținători care au adoptat ideile structuralismului, au existat o serie de alți psihologi care au criticat atât metoda (introspecția), cât și obiectul de studiu (structurile elementare ale senzației) ale structuralismului.

Funcționaliștii s-au întrebat: „*Ce fac oamenii și de ce o fac?*”, în timp ce structuraliștii s-au întrebat: „*Care sunt conținuturile elementare (structurile) psihicului uman?*”. Funcționaliștii au susținut că, cheia înțelegerii psihicului uman și a comportamentului uman era studiul proceselor psihice. Ei au încercat să răspundă la întrebările „*cum funcționează psihicul uman?*” și „*de ce funcționează psihicul uman?*”, căutând relațiile funcționale între un stimul specific primar (ceva care îndeamnă la acțiune) și un răspuns specific care îi urmează (o acțiune sau o reacție care este legată de stimul).

Funcționaliștii considerau că, pentru a oferi răspunsuri la întrebările anterioare, pot fi folosite o diversitate de metode, fapt care a condus la apariția pragmatismului. Acesta susținea că validitatea cunoașterii este demonstrată de utilitatea ei: *ce putem face cu ea?* Pragmatiiștii nu sunt preocupați doar de cunoașterea a ceea ce fac oamenii, ci și de ceea ce putem face cu cunoașterea a ceea ce fac oamenii. De exemplu, pragmatiiștii cred că psihologia este importantă pentru învățare și memorare în parte, deoarece ne poate ajuta să îmbunătățim performanța elevilor.

Un reprezentant al funcționalismului orientat către pragmatism a fost William James (1842-1910) care și-a adus contribuția în psihologie cu o singură carte care a rămas reper în domeniu: *Principles of Psychology* (1890-1970). Chiar și astăzi, psihologii cognitiști fac referire la cartea sa atunci când discută despre teme centrale în domeniu care ar fi atenția, conștiința și percepția.

John Dewey (1859-1952) a fost un alt reprezentant al pragmatismului timpuriu care a influențat gândirea contemporană în psihologia cognitivă. Dewey este reținut de

istoria psihologiei în special pentru abordarea pragmatică a gândirii și educației școlare. Multe din ideile psihologilor cognitiviști și ale psihologiei educației de azi au fost construite pe baza celor elaborate de Dewey la începutul secolului al XX-lea. De exemplu, în conformitate cu teoria lui Dewey, pentru a învăța eficient trebuie să vedem care este scopul educației – utilitatea ei practică. „O altă întrebare preluată de la Dewey la care încercă să răspundă psihologii cognitiviști contemporani este: cercetarea ar trebui evaluată în termeni de utilitate imediată în aplicațiile curente sau în termeni de profunzime a *insight*-ului pentru înțelegerea cogniției umane?” [7, p.21].

Psihologia funcțională reprezintă un curent și o școală de psihologie dezvoltată la sfârșitul secolului al XIX-lea și începutul secolului al XX-lea. Curent de idei care își trage izvorul din evoluționismul darwinist. Apare atât în țările europene cât și în SUA ca o prelungire și pe baza psihologiei fiziologice. Are drept concept central *funcția*, considerată în unitatea elementelor ei fiziologice și psihice. Funcționalismul se concentra asupra *acțiunii* și fiind asemănător comportamentalismului face legătura cu behaviorismul [9, p. 41].

Paradigma funcționalistă vizează trei întrebări relative la comportamentul uman și animal: *Ce?*; *Cum?*; *De ce?*; (deci: funcția comportamentului organismelor, inclusiv a conștiinței, în adaptarea lor la mediu; aspectele utilitare și relaționale) [2, p. 68].

Funcționalismul s-a dezvoltat pe baza filosofiei pragmatice, care susține că pentru a găsi înțelesul unei idei trebuie să căutăm consecințele acesteia. Prin urmare, adevărat devine ceea ce este util, practic. În psihologie, funcționalismul a însemnat definirea entităților psihologice prin funcția pe care o exercită în cadrul activității mentale, pentru a diferenția astfel descrierea psihologică de cea neurobiologică [8, p. 135]. Această perspectivă l-a determinat pe William James să accentueze relația cauză-efect, predicția și controlul, observarea comportamentului, în dauna introspecției utilizate de structuraliști. Unele aspecte ale funcționalismului au fost evident antistructuraliste, probabil ca rezultat al lipsei de răbdare pentru detalii manifestată de James și a faptului că nu cunoștea suficient de bine limba germană [2, p. 68].

Funcționalismul dispune de un larg spectru de contribuții, și anume:

- impune două concepte fundamentale:
 1. funcția – ca unitate fundamentală a oricărei conduite, este un ansamblu de operații în strânsă legătură unele cu altele, ale căror joc armonios exprimă viața organismului, funcția fiind un act adaptativ;
 2. adaptarea – termen care conduce la o nouă viziune asupra organismului înțeles în raporturile sale continue cu ambianța. Psihismul apare ca o formă superioară de adaptare, deoarece implică o conformare la stimuli, condiții sau situații și mijlocește răspunsuri adaptative.
- stimularea psihologiei ca știință experimentală relativă la om și animale;
- promovarea unei metodologii a studiului variabilelor empirice;
- instrumentarea conceptuală a etologiei;
- formularea unei teorii asupra emoțiilor;
- s-a dovedit un sistem deschis la experimentalism, obiectivism, elementarism și la raportul endogen-exogen;
- conturarea în psihologie a unui punct de vedere ce se caracterizează prin considerarea formelor de conduită ca expresii ale adaptării omului la mediul înconjurător;
- psihismul este considerat o formă superioară de adaptare, întrucât implică conformare la stimuli, condiții, situații, ce mijlocesc răspunsuri acomodative, adaptative;

- opune concepțiilor analitice și mecaniciste din epocă o concepție dinamică și funcțională în înțelegerea psihologiei. Psihologia trebuie să studieze fenomenele psihice în raport cu ansamblul reacțiilor organismului, reintegrându-le în totalitatea conduitei: orice fapt mintal este o conduită și orice conduită este adoptivă (susțin funcționaliștii);
- susține că metodele psihologiei trebuie să fie observația și experimentul. Chiar dacă acest curent a avut contribuții semnificative, funcționalismului i se impun un șir de critici:
 1. caracterul teleologic al teoriei: accent pe utilitate și țel; această insistență a fost mai atenuată la Woodworth și Carr;
 2. eclecticism: atât la nivelul teoriei, cât și al metodologiei și interpretării datelor. Unii comentatori iau această latură drept disponibilitate pentru toleranță și cooperare;
 3. definirea obiectului psihologiei pare diminuată, studiată „de dragul său”: adaptare, relații, condiții, toate pentru a se vedea „*ce*” și „*cum*”;
 4. lipsa unei distincții clare între știința aplicată și cea fundamentală.
 5. exagerarea valorii conceptului de funcție. În timp, odată cu interpretarea procesuală și sistemică a activităților psihologiei accentul trece de la conceptul de funcție la conceptul de activitate.

Autorii americani numesc structuralismul „psihologie introspectivă” și-i atribuie lui E.B. Titchener botezul celor două alternative pregnante la sfârșit de veac XIX: structuralism (german) și funcționalism (american). [6, p.102]

Structuralismul a exercitat o puternică influență asupra gândirii psihologice spre sfârșitul secolului al XIX-lea. Specificul acestui curent este că propune ca obiect al psihologiei elementul de conștiință, utilizând metoda introspecției [2, p. 69]. Structuralismul este un curent psihologic timpuriu care susținea posibilitatea analizei experienței conștiinței în elementele de bază prin introspecție. Structuralismul încerca să definească alcătuirea experienței conștiente descoperind-o în senzații obiective precum văzul, gustul, auzul, sentimente subiective precum răspunsurile emoționale, voința și imagini mentale. Structuraliștii au crezut și au încercat să dovedească că mintea funcționează prin combinarea creativă ale elementelor experienței [9, p. 43]. Structuralismul a fost pregătit de F. C. Brentano, G. T. Fechner și Hermann von Helmholtz.

Pe un ton glumeț, unii istorici spun că cea mai mare contribuție a structuralismului a fost setul de critici pe care l-a provocat. Teoriei respective i s-au impus un șir de critici, și anume:

- alegerea introspecției ca metodă de cercetare, care, în fapt, este retrospectivă și, deci, dispusă la deformări prin faptul natural al uitării. Introspecția este neadecvată mai ales pentru efectul inductiv pe care îl are atunci când se îndreaptă spre o trăire psihică;
- cazul stărilor afective este cel mai frapant, dar și experiențele de ordin cognitiv pot fi drastic modificate. Wundt a contracarat această critică, propunând antrenamentul introspecției [1, p. 68]. Folosirea introspecției a dus la rezultate diferite, în funcție de cine îl folosea și de ceea ce căutau. Unii critici au subliniat, de asemenea, că tehnicile introspective erau de fapt o examinare retrospectivă, deoarece era mai mult amintirea unei senzații decât senzația în sine. Comportamentalismul a respins în totalitate ideea experienței conștiente ca materie demnă în psihologie, deoarece credeau că subiectul psihologiei științifice ar trebui să fie strict operațional într-un mod obiectiv și măsurabil [2, p. 70];

- dificultăți ce apăreau la nivelul relațiilor verbale, care, în situații identice exprimau „tablouri” semnificativ diferite;
 - neputința de a scruta procese subconștiente și inconștiente, responsabile, după cum au arătat alte dezvoltări paradigmatică, de funcționarea sistemului psihic;
 - ignorarea psihicului animal este o lacună conexasă metodei, prin aceasta obiectul psihologiei fiind restrâns, pe cât de nebenefic, pe atât de nejustificat;
 - accentul pe comportamentul manifest și pe elemente;
 - nu exista nici un mod de rezolvare a divergențelor, disputelor între doi introspecționiști ale căror analize diferă. Atât timp cât nici unul dintre ei nu avea acces la introspecțiile celuilalt, nu exista nici o metodă științifică pentru a determina care dintre teorii era corectă;
 - atunci când subiectul realizează introspecția propriilor acte conștiente ele determină schimbări ale acestei experiențe. Psihologii au descoperit că fiecare categorie de introspecție alterează multe dintre experiențele conștiente care se doresc a fi izolate și examinate. [9, p.44]
- Demersurile lui Wundt au adus deservicii:
- s-a opus extrapolării experimentului asupra proceselor psihice superioare;
 - a respins unele rezultate obținute din analiza practicii pedagogice;
 - a afișat îndoieli în fața realizărilor discipolilor săi în domeniile psihologiei aplicative;
 - a îngreunat apariția psihologiei sociale.

În acest sens, Pavelcu atrăgea atenția că psihologia experimentală începea prin a fi psihofizică sau fiziologică și prea puțin psihologică. [5, p. 88] Pe de altă parte, nu este exclus ca, măcar în parte, respingerea ideilor lui Wundt să aibă drept cauză insuficienta înțelegere a limbii germane și mai ales incapacitatea acestuia de a transmite cu succes în scris ceea ce dorea să transmită. În acest sens, G. Stanley Hall (cel care a organizat al doilea laborator american de psihologie experimentală, la Universitatea Johns Hopkins, în 1883) afirma că stilul lui Wundt este la fel de solid ca plumbul, dar la fel de lipsit de strălucire [3, p. 201].

Astăzi, teoria structuralistă nu este utilizată pe scară largă. Cercetătorii încă lucrează pentru a oferi abordări experimentale pentru a realiza măsurarea experienței conștiente, în special în domeniul psihologiei cognitive. Lucrează la aceleași tipuri de probleme, cum ar fi senzațiile și percepțiile. [10, p.251]

În prezent, orice metodologie introspectivă este realizată în situații foarte controlate și este înțeleasă ca subiectivă și retrospectivă.

În concluzie, putem spune că pentru psihologia contemporană, structuralismul înseamnă o noutate în materie de atitudine, opțiune, identitate și „combustie” de date experimentale. Cât va exista psihologia ca știință experimentală, în „santierul” ei vor fi elemente, structuri, sinteze, iar introspecția va fi „controlul nonfinanciar intern”, fără somn, dar și fără ambiții enciclopedice [6, p. 108].

Structuralismul și funcționalismul au mai multe puncte în comun decât am crede la prima vedere:

- ambele sunt considerate perspective teoretice într-o serie de științe sociale precum sociologia, psihologia, antropologia și așa mai departe;
- ambele se abat oarecum de la tendințele psihologiei moderne, punând accent pe libera voință și considerând că obiectul de studiu al psihologiei este mintea umană;
- atât Wundt, cât și James au fost empiriști, niciunul dintre ei nefiind de acord cu teza raționalistă a ineismului;

- atât structuraliștii, cât și funcționaliștii subliniază că elementele sunt interconectate, dar modul în care sunt conectate sunt analizate diferit;
- fiind primele două teorii formale introduse în psihologie, atât structuralismul, cât și funcționalismul au avut un impact semnificativ asupra dezvoltării subiectului. Structuralismul și funcționalismul sunt perspective teoretice, dintre care pot fi identificate o mulțime de diferențe:
 - structuralismul subliniază faptul că diferite elemente sunt legate și fac parte dintr-o structură mai mare;
 - funcționalismul subliniază faptul că fiecare element al unei societăți are funcția sa;
 - structuralismul se concentrează pe elementele creierului diferite și pe capacitățile lor;
 - funcționalismul se concentrează pe adaptarea minții umane la medii diferite;
 - structuralismul este cunoscut ca fiind o parte a psihologiei experimentale;
 - funcționalismul a fost introdus ca un argument contrar structuralismului;
 - structuralismul se axează în principal pe mintea umană, iar elementele sale de bază sunt identificate și analizate prin introspecție;
 - funcționalismul în mod caracteristic, acordă atenție mai multor aspecte obiective ale conștiinței și subliniază necesitatea de a analiza mintea și comportamentul pe baza funcției;
 - structuralismul studiază obiecte, pe când funcționalismul studiază utilitatea. Pentru a accentua cele expuse anterior, putem concluziona că:
 - structuralismul și funcționalismul sunt două teorii avansate și mai timpurii introduse în psihologie care explică în esență baza științifică a diferitelor modele de comportament și mentalitate observate în ființele umane;
 - ambele teorii dispun de o gamă largă de contribuții și critici;
 - structuralismul și funcționalismul au mai multe puncte în comun decât am crede la prima vedere;
 - structuralismul și funcționalismul sunt perspective teoretice din care pot fi identificate o mulțime de diferențe. Structuralismul subliniază faptul că diferite elemente sunt legate și fac parte dintr-o structură mai mare. Această structură poate fi observată în societate, în culturi și chiar în însăși conceptul de limbă. Cu toate acestea, funcționaliștii, pe de altă parte, subliniază faptul că fiecare element al unei societăți are funcția sa. Această interdependență a diferitelor funcții conduce la menținerea cu succes a unei societăți;
 - structuralismul lui Wundt și Titchener a jucat un rol în încercarea de a face psihologia o știință mai experimentală, în timp ce funcționalismul lui James a ajutat psihologia să se concentreze asupra procesului de rezolvare veridică a problemelor reale;
 - ambele perspective teoretice au avut o influență importantă asupra apariției psihologiei ca știință modernă;
 - prin înțelegerea focusului structuralismului și al funcționalității, putem obține o apreciere mai mare a modului în care psihologia a ajuns în punctul în care este astăzi.

Bibliografie:

1. CERLAT, R. *Istoria psihologiei. Note de curs*. Chișinău, Universitatea de Stat din Moldova, 2021. 197 p. ISBN: 978-9975-158-77-0
2. DRUGAȘ, Marius. *Istoria psihologiei. Note de curs*. Editura Universității din Oradea, 2009. 135 p. ISBN: 978-973-759-909-4
3. HOTHERSALL, David. *Istoria psihologiei*. New York; Santafé de Bogotá: McGraw-Hill, 1995. 610 p. ISBN: 0070305129 9780070305120

4. LEAHEY, R. 1997 apud Sternberg, R.J., *Cognitive Psychology*, Fourth Edition, Belmont, Thomson Wadsworth, 2006, 611 p. ISBN: 978-1-111-34476-4
5. MÂNZAT, I. *Istoria psihologiei universale*. București: Editura Univers Enciclopedic, 2007. 1072 p. ISBN: 078-606-8358-34-5
6. NICOLA, Gr. *Istoria psihologiei*. Ediția a II-a. București: Editura Fundației România de Măine, 2004. 212 p. ISBN 973-725-116-4
7. RUSU, Elena-Claudia, *Psihologie cognitivă*, București, Editura Fundației România de Măine, 2007, 360 p. ISBN: 978-973-725-796-3
8. SILLAMY, Norbert. Traducere GAVRILIU, Leonard. *Marele dicționar al psihologiei*. București: Editura Trei, 2006. 1360 p. ISBN: 9789737070999
9. STEWART, I, Joines, V., *AT astăzi – O nouă introducere în analiza tranzacțională*, Timișoara, Editura Mirton, 2004, 240 p. ISBN: 973-661-400-X
10. WILBER, Ken, *Fără granițe. Abordări orientale și occidentale ale dezvoltării personale*, București, Elena Francisc Publishing, 2005, 257 p. ISBN: 973-87062-2-X

CZU 159.923:316.356.2

STIMA DE SINE ȘI STRATEGII DE REZOLVARE A CONFLICTULUI ÎN CUPLUL MARITAL

Adelina CIORBA, studentă, *Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte, Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți*
Conducător științific: **Maria CORCEVOI**, dr., lect. univ.

Abstract: *marriage is a relationship through which two people unite their destinies, willingly and by mutual agreement. Its basis is love, common interests and last but not least common values. Marriage can be considered a stage of formalizing the relationship, when a couple decides to form a family. Given that life is full of challenges, a marriage cannot be spared problems and conflicts. The causes of family conflicts can be different, and one of them is influenced by the self-esteem of the partners.*

Keywords: *couple, marriage, family, conflicts, self-esteem.*

Un concept valoros și cu care se operează în domeniul psihologiei este stima de sine. Dat fiind că psihologia este știința care studiază psihicul uman, precum și personalitatea omului, aceasta este unul dintre elementele centrale în studiul individualității umane.

Stima de sine înseamnă asigurarea valorii proprii, o atitudine pozitivă față de dreptul de a trăi, a fi fericit, de a realiza și materializa adecvat gândurile, dorințele, nevoile proprii și de a trăi sentimentul că bucuria și împlinirea sunt drepturile proprii dobândite prin naștere [7, p. 45]. Nevoia respectului de sine e rezultatul a două elemente caracteristice speciei umane. Primul este pentru a supraviețui și săpâni în mod adecvat mediul înconjurător, astfel, faptul că depindem de folosirea corectă a conștiinței noastre, viața și bunăstarea noastră depind de abilitatea noastră de a gândi. Al doilea e faptul că folosirea corectă a conștiinței noastre nu este automată, nu este înrădăcinată în noi în mod natural. Astfel, în reglementarea unor asemenea activități intervine un element crucial care ține de alegere – prin urmare, de responsabilitatea personală [7, p. 48].

Stima de sine se bazează pe trei elemente de bază: încrederea în sine, concepția de sine, iubirea de sine. O bună dozare a acestor trei elemente este indispensabilă pentru obținerea unei stime de sine armonioase [1, p. 13]. Astfel iubirea de sine e menționată ca elementul cel mai important. A ne stima înseamnă a ne evalua, dar a ne iubi nu suportă

nici o condiție: ne iubim în ciuda defectelor și limitelor, înfrângerilor și eșecurilor, pur și simplu pentru că o voce interioară ne spune că suntem demni de iubire și respect. Această iubire de sine „neconștientă” nu depinde de performanțele noastre. Ea explică faptul că putem rezista la adversități și ne putem restabili după un eșec. Ea nu ne ferește de suferință sau de îndoială în cazul dificultăților, dar ne apără de disperare. În mare parte iubirea de sine depinde de dragostea pe care ne-a împărțit-o familia atunci când eram copii. A te iubi este temelie stimei de sine, constituentul cel mai profund și intim. Astfel, nu este deloc ușor să descoperim la cineva, adevăratul nivel al iubirii de sine, dincolo de masca socială ce o poartă [1, p.14]. Referitor la concepția de sine, aceasta reprezintă părerea pe care o avem despre noi, această evaluare, fondată sau nu, a calităților și defectelor noastre, este al doilea stâlp al stimei de sine. Nu este vorba doar despre cunoașterea sine-lui, importantă fiind nu doar realitatea lucrurilor, dar și convingerea pe care o avem de a fi deținătorii calităților sau ai defectelor, ai potențialului sau ai limitelor. Pe această cale, este un fenomen în care un rol esențial revine subiectivismului, observarea sa fiind dificilă, iar înțelegerea delicată. Concepția de sine pozitivă este o forță interioară care ne permite să ne bucurăm de șansa noastră în ciuda dificultăților. Și deopotrivă, o concepție de sine negativă sau scăzută, limitată, va duce la pierderea timpului spre regăsirea „drumului” în viață. Concepția de sine pe care o dezvoltăm o datorăm în mare parte mediului familial din care venim și în special a „proiectelor” pe care le dezvoltă părinții pentru copii. De exemplu, deseori copiii sunt împovărați în mod inconștient de părinți să îndeplinească ceea ce nu au reușit ei. Condiția esențială ar fi ca părinții să țină cont de abilitățile/capacitățile copilului, de dorințele acestuia și să nu execute o presiune mare asupra acestuia. În cazul care nu se va ține cont de neliniștile și îndoielile copilului, se provoacă o vulnerabilitate profundă a stimei de sine. Prin urmare, un copil care tinde mereu să fie primul, să aibă o prestație excelentă, să își asigure succesul și să obțină admirația părinților, poate deveni de fapt un adult anxios, inhibat, și cu o dezvoltată frică de eșec. De altă parte, o concepție de sine limitată, poate conduce subiectul la o dependență de celălalt, în acest mod va stabili relații prielnice cu ceilalți, dar se va limita la un rol de succes, adică va călca pe urmele celor care au parcurs deja calea [1, p. 17]. Totodată, acestui tip de subiect îi va fi greu să își ducă la un bun sfârșit propriile proiecte, obiective, sarcini. Nu în ultimul rând, e de menționat încrederea în sine, a treia componentă a stimei de sine, însă nu mai puțin semnificativă. A fi încrezător înseamnă, de fapt, a considera că ești capabil să acționezi într-o manieră adecvată situației la moment. Spre deosebire de iubirea și concepția de sine, iubirea de sine nu e prea dificil de identificat, e nevoie de a observa subiectul frecvent și de a monitoriza cum se comportă în situații noi sau neprevăzute. Deși poate părea că încrederea în sine este mai puțin importantă decât celelalte două elemente, totuși, rolul său este esențial în măsura care stima de sine are nevoie de fapte pentru a se menține sau dezvolta: micile succese cotidiene au un rol semnificativ asupra psihicului nostru și anume a echilibrului psihologic, asemeni hranei și oxigenului pentru echilibrul corporal. În mare parte, încrederea provine din educația primită în familie sau școală. Aceasta poate fi transmisă prin exemple și conversații. Persoanele care suferă de o stimă de sine scăzută sunt adesea victimele inhibiției, fapt ce se resimte chiar și în cele mai mici lucruri și fapte [1, p. 18].

Familia ca formă specifică de comunitate umană – desemnează „grupul de persoane unite prin căsătorie, rudenie, ce se caracterizează prin comunitate de viață, de sentimente, aspirații, interese”, părand astfel o comunitate distinctă, un grup natural, social,

fundamental, caracteristic pentru orice societate, în care se manifestă o multitudine de relații, căsătoria și rudenția fiind fundamentale [8, p. 9]. Ce ține de familie, discutăm începând din copilărie și până ajungem să fim maturi și conștienți, însă valoarea acesteia rămâne neschimbată, astfel încât putem spune cu adevărat că familia este o valoare. Familia este una din realitățile cele mai intime nouă. Probabil poate fi numit unul din cele mai familiare fenomene sociale pentru ființa umană. În orice societate, oamenii întemeiază familii, cu toate că adesea acestea pot fi diferite după tipologia familiilor cu care suntem obișnuiți în prezent. Definind familia din punct de vedere afectiv, nu rațional, fiecare ar putea oferi o definiție, datorită faptului că a trecut în viața sa experiența familiei, fie cea în care s-a născut sau pe care și-a creat-o, fie familii din comunitatea în care s-a dezvoltat și a crescut. Familia poate fi percepută și ca un grup social, iar datorită faptului că societățile sunt atât de diverse, se dezvoltă și evoluează diferit, este mai greu de a defini familia, întrucât se impune găsirea unor caracteristici comune [ibidem].

Odată ce am menționat că societățile sunt diferite, studiile sociologice au menționat câteva asemănări ale familiilor din societățile contemporane, și anume:

- scăderea ratei căsătoriilor sancționate legal (îndeosebi Danemarca; România prezintă una dintre cele mai înalte rate ale căsătoriilor legale din Europa);
- creșterea vârstei medii la căsătorie;
- creșterea ratei divorțurilor și a recăsătoriilor;
- creșterea bunăstării medii a familiei și creșterea contribuției femeilor la această bunăstare;
- creșterea calității îngrijirii copiilor prin contribuția părinților și a serviciilor sociale specializate;
- redistribuirea mai egalitară a puterii și autorității între soți;
- creșterea ponderii cuplurilor în care unul sau ambii parteneri au relații sexuale extramaritale și creșterea toleranței sociale față de astfel de comportamente;
- creșterea ponderii cuplurilor care folosesc mijloace contraceptive;
- scăderea ratei natalității și a numărului mediu de copii pe familie;
- creșterea ponderii nașterilor în afara căsătoriilor legale;
- amânarea fertilității cuplului până la demararea carierei profesionale [7, p. 8].

Evident că în familie se formează mai multe tipuri de relații. Astfel se disting: relațiile dintre soți/parteneri, reglementate prin căsătorie sau concubinaj; relațiile dintre părinți și copii; relațiile dintre frați; relații de rudenie între membrii cuplului familial și alte persoane(soci, cumnați...).

Așadar, familia este o relație socială foarte importantă, iar mecanismul său de formare este căsătoria. Aceasta înglobează două aspecte: legal, prin transcrierea deciziei comune în acte legale și religios – unirea conjugală prin intermediul unui cleric. În reglementările juridice contemporane, căsătoria are drept scop întemeierea unei familii, la baza căreia este liberul consimțământ al partenerilor, este monogamă, excepție făcând unele țări islamice, are un caracter solemn și se bazează pe egalitatea drepturilor între soți [5, p. 11].

În mare parte, conflictele în familie nu apar deodată. Conflictele maritale au existat din totdeauna, la fel precum și divorțurile, problemele de singurătate și altele, însă nu au fost cercetate atât de atent ca în prezent. Fiecare persoană își dorește să fie fericită în mariajul său și totuși drumul spre fericire este diferit. Căsătoria nu asigură o fericire deplină și nicicum nu reprezintă o soluție a problemelor. Aceasta constituie o muncă zilnică a relației cu partenerul, cu rudele acestuia, în mod deosebit în primii ani de căsătorie, când cuplul trece

o nouă perioadă de adaptare, de aceea crearea unei familii constituie o perioadă îndelungată pentru unii și la fel de scurtă pentru alții. Un factor important îl constituie implicarea partenerilor, dorința și capacitatea de a merge unul în întâmpinarea altuia. Adaptarea presupune o apropiere psihologică și emoțională, instaurarea unui contact între toți membrii familiei, precum și determinarea unor reguli de comunicare și conviețuire [4, p. 63].

Iolanda Mitrofan în cartea sa „Cuplul conjugal, armonie și dezarmonie” menționează: „Conflictul conjugal poate să apară și din competiția de o anumită intensitate crescută în exercitarea unor comportamente de rol, dar poate fi alimentat de inabilități și inadecvări în adoptarea și exercitarea unor comportamente de rol mutual expectat și aspirat, corespunzătoare unor trebuințe și motivații slab compatibile sub aspectul posibilităților de satisfacere reciprocă” [2, p. 72]. În aceeași lucrare literară, autoarea subliniază că: „În situațiile care intensitatea, conținutul și forma de manifestare și frecvența conflictelor cresc semnificativ, acestea capătă valențe dezorganizatoare în familie, alterând progresiv relațiile dintre soți, dintre părinți și copii. Un anumit tip de conflict conjugal poate deveni un simptom al patologiei interacționale familiale, marcând astfel un sistem disfuncțional existent” [2, p. 138].

Evident e faptul că conflictele sunt parte a vieții noastre și sunt inevitabile chiar și în cadrul familiei. O data ce se întâlnesc doi oameni cu istorii de viață diferite, temperamente și caractere diferite, e posibil să apară situații conflictuale, iar o data ce nu sunt discutate și cizelate, acestea pot deveni un teritoriu constant al certurilor. Desigur că motivele conflictelor pot fi absolut diferite de la un cuplu la altul, de la o familie la alta, începând cu cele mai nesemnificative și până la cele mai serioase. Deseori, tinerii însuși aleg ca strategii deprinderea și dorința de a dăruia fericire altuia, de a păstra relațiile pe care le construiesc și pacea familiei, încercând astfel să evite conflictele. Conflictul constituie ciocnirea diferitor interese, opinii, trebuințe. Motivele datorită cărora comunicarea nu reușește tuturor cuplurilor sunt mai multe:

- interese diferite asupra vieții de familie;
- trebuințe nesatisfăcute, așteptări deșarte;
- alcoolismul unuia dintre soți;
- infidelitatea/gelozia;
- lipsa respectului între parteneri;
- lipsa dorinței de a educa copiii,
- disconfortul casnic,
- lipsa respectului față de rude,
- egoismul,
- temperamente diferite etc. [4, p. 63].

Pericolul oricărui conflict constă în faptul că toți membrii familiei sunt implicați, de bună voie sau fără voie, inclusiv copiii. Psihicul copilului suferă foarte mult de certurile familiei. Din situațiile de conflict din familie, copiii își derivă experiența inițială de comportament în conflict. Studiile psihologice efectuate, demonstrează că există mai multe zone de conflict, care se pronunță încă de la începutul vieții conjugale. Prima zonă de motive este cauzată de disimilaritatea soțului față de ideal. Este tipic pentru iubire să-și idealizeze iubitul/iubita. Dorind să cucerească obiectul pasiunii sale cu toată puterea, este comun ca toată lumea să-și demonstreze cele mai bune proprietăți. În același timp, mulți vor să pară mai buni decât sunt cu adevărat, neîncercând în special să își vadă sufletul pereche în lumina lor adevărată. După nuntă, se construiește relația nu cu

un personaj fictiv, ci cu o persoană reală. Adesea, o astfel de descoperire devine foarte neplăcută și apare dorința de a reface partenerul pentru a se potrivi cu imaginea inventată. Aici apar cele mai multe dintre cauzele conflictelor familiale. Dar, în circumstanțe noi, întrebarea este interesantă și ar trebui studiată mai detaliat chiar înainte de apariția unor momente neplăcute în relație și, de preferință, pentru ambii soți. La nivelul celei de-a doua zone, există o luptă pentru conducere, pentru supremație în familie. Unul dintre parteneri încearcă să-i subjuge pe celălalt. Există multe opțiuni pentru a realiza acest lucru: a interfera cu dezvoltarea individualității soțului / soției, a impune propriul punct de vedere asupra multor lucruri și situații, pentru a permite iubirea numai importantă pentru celălalt partener. Cu o astfel de viață de familie, vor apărea multe situații de conflict. A treia zonă de conflicte familiale include intoleranța la obiceiurile partenerului. Acest lucru se datorează credinței în corectitudinea obiceiurilor lor, din dorința de a reface o altă persoană. Cu alte cuvinte, acestea sunt semne ale unui comportament egoist. O persoană preia ideea vieții de familie din propria sa familie [3].

Bibliografie:

1. LELORD, Francois, ANDRE, Christophe. *Cum să te iubești pe tine pentru a te înțelege mai bine cu ceilalți*, trad. Daniela A. Luca – București: Editura Trei, 2003. 300 p. ISBN 973-8291-79-8
2. MITROFAN, Iolanda. *Cuplul conjugal. Armonie și dizarmonie*. Editura științifică și enciclopedică, București 1989. 276p. ISBN 973-29-0035-7
3. BARTOSH, Jane. *Cauze psihologice ale conflictelor în familie. Conflictete familiale*. [online] Disponibil pe internet: <https://janebartosh.ru/ro/psihologicheskie-prichiny-konfliktov-v-seme-konflikty-v-seme/> [accesat la data 28.01.2022]
4. PAVLENKO, Lilia. *Psihologia familiei. Ghid metodologic*. Chișinău 2017.
5. VOINEA, Maria. *Familia contemporană. Mică enciclopedie*. Editura Focus, București 2005. 242p. ISBN 973-87104-6-4
6. BRANDEN, Nathaniel. *Cei șase stâlpi ai încrederii în sine*, trad. Dorina Oprea-București, editura AMSTA Publishing, 2008. 179 p. ISBN 978-973-88521-6-7
7. ENACHE, Rodica. *Elemente de psihodiagnoză, consiliere și terapie familiei*. Constanța: Ovidius University Press, 2011, 229 p. ISBN 978-973-614-635-0

CZU 159.942:316.356.2

IMPACTUL INTELIGENȚEI EMOȚIONALE ASUPRA INSTABILITĂȚII RELAȚIILOR DE CUPLU

Alina RUSNAC, studentă, *Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte, Universitatea de Stat „Alecru Russo” din Bălți*
Coordonator științific: **Maria CORCEVOI**, dr., lect. univ.

Abstract: *Couple represents the basic unit of the perpetuation of life. From the point of view of reproduction insurance, the couple presupposes coexistence of two individuals. Functioning within the couple relationship it is based on a series are based on of factors that are individual, self, and social norms. All these factors have an impact on the person's representation and the impact on the couple. We can say that the couple offers people or stability and confidence to themselves. Partners often have problems with their partner, they do not feel understood and supported by his partner, many of the problems that occur in married couples may occur due to low levels of emotional intelligence.*

Keywords: *couple, marriage, communication, emotional intelligence, unstable/stable family.*

Când psihologii au început să scrie și să se gândească la conceptul de inteligență, aceștia s-au concentrat pe aspecte cognitive, ca și memoria sau soluționarea unor probleme. În același timp, au apărut și alți cercetători care au început să se concentreze pe aspectele non-cognitive. Ca de exemplu, David Wechsler definește inteligența: „capacitatea globală a individului de a acționa în vederea atingerii unui anumit scop, de a gândi rațional și de a se adapta eficient mediului în care trăiește” [3, p. 56].

Studiile privind inteligența emoțională sunt relativ recente, ele debutând în jurul anilor 90. Astfel, s-au conturat 3 mari direcții în definirea inteligenței emoționale, reprezentate de: Mayer și Salovey; Daniel Goleman; și Ruven Bar On [7, p. 140].

Potrivit cercetătorilor, Mayer și Salovey, *inteligența emoțională* include capacitatea de a percepe corect, de a evalua și exprima emoția; capacitatea de a accesa și/sau genera sentimente când acestea facilitează gândirea; capacitatea de a înțelege emoția și cuștințele emoționale; și capacitatea de a regla emoțiile pentru promovarea dezvoltării emoționale și intelectuale [1, p. 92].

Inteligența emoțională conține două elemente de bază: *emoție și inteligență* și se referă la a înțelege, a accepta și a da inteligență emoțiilor.

Inteligența emoțională este abilitatea de a identifica, înțelege și gestiona stări și sentimente, atât pe ale noastre, cât și pe ale altora, care este compusă din 4 abilități:

- identificarea trăirilor celor din jur;
- utilizarea emoțiilor în scopul de a îmbunătăți felul de a gândi;
- înțelegerea cauzelor emoțiilor;
- integrarea și gestionarea emoțiilor în procesul decizional pentru a face alegerile optime în viață.

J. D. Mayer și P. Salovey consideră că inteligența emoțională implică:

- a) abilitatea de a percepe cât mai corect emoțiile și de a le exprima;
- b) abilitatea de a accede sau genera sentimente atunci când ele facilitează gândirea;
- c) abilitatea de a cunoaște și înțelege emoțiile și de a le regulariza pentru a promova dezvoltarea emoțională și intelectuală [8, p. 125].

În literatura de specialitate, există trei modele teoretice referitoare la inteligența emoțională: modelul – abilitate (Mayer și Salovey), modelul factorial (Bar-On) și modelul mixt (Goleman).

Explicația primei teorii se bazează pe ideea că emoțiile sunt încărcate de semnificații atribuite relațiilor interpersonale. Mayer și Salovey afirmă că inteligența emoțională presupune existența unei percepții acurate a emoțiilor și a exprimării acestora, precum și abilitatea de a favoriza trăiri emoționale care stimulează cogniția.

În concepția lui R. Bar-On inteligența emoțională depinde de următorii cinci factori:

1. intrapersonali (conștientizarea propriilor emoții, asertivitate, autorealizare, independență);
2. interpersonalii (empatie, relații interpersonale pozitive, responsabilitate socială);
3. adaptabilitate (flexibilitate, testarea realității, rezolvarea problemelor)
4. controlul stresului;
5. abilitatea de a menține o dispoziție afectivă pozitivă, chiar și în situații nefavorabile, tensionate [8, p. 266].

Modelul mixt de abordare a inteligenței emoționale propus de D. Goleman adaugă competențe sociale, trăsături caracteriale și de comportament. Asistăm la o extensie a

termenului de inteligență emoțională, prin implicarea unor trăsături care par a ține mai mult de caracter sau personalitate: optimism, perseverență, capacitatea de a amâna satisfacțiile, conștiinciozitatea. Elementele definitorii ale inteligenței emoționale sunt, în viziunea autorului, următoarele: conștiința de sine, autocontrolul, motivația, empatia, aptitudinile sociale [4, p. 290]

Daniel Goleman, Richard Boyatzis și Annie McKee au enumerat o serie de competențe ale inteligenței emoționale:

1. *Autoevaluarea corectă* – cunoașterea propriilor atitudini și limite;
2. *Încrederea în sine* – aprecierea judicioasă a valorii și capacităților proprii;
3. *Autocontrolul emoțional* – ținerea sub control a emoțiilor și a impulsurilor rebele;
4. *Transparența* – adoptarea unui comportament onest și integru, a te trata demn de încredere;
5. *Adaptabilitate* – flexibilitatea în adaptarea la situațiile în schimbare sau posibilitatea de a depăși obstacolele;
6. *Ambiția* – dorința de îmbunătățire a performanțelor pentru a satisface standardele proprii de excelență;
7. *Inițiativa* – disponibilitatea de a acționa și de a profita de oportunități [6, p. 76];

După efectuarea unei cercetări privind inteligența emoțională, Jack Block (Universitatea Berkeley din California) a stabilit profiluri tipologice pentru bărbați și femei, care se află într-una din situațiile următoare: coeficient intelectual înalt și coeficient emoțional mai redus, coeficient emoțional înalt și coeficient intelectual peste medie.

- Profilul psihologic pentru un bărbat cu coeficient intelectual înalt

Este ambițios și productiv, perseverent, calm, imperturbabil la ceea ce îl privește, fiindcă crede că are dreptate și nu poate fi vulnerabil. Este predictibil, poți prezice cum se va comporta în diferite situații, cum va reacționa la cele mai diverse contexte socio-profesionale. Tinde să fie critic și condescendent, cusurgiu, dificil, inhibat și jenat de experiența sexuală și senzuală.

- Profilul psihologic pentru un bărbat cu coeficient emoțional înalt

Posedă un echilibru social în relațiile interumane. Are o capacitate mare de a se angaja în rezolvarea problemelor altor persoane, se poate dedica unor cauze nobile, este responsabil din punct de vedere social și are în vedere latura morală a împrejurărilor în care se găsește. Este simpatetic și grijuliu în relațiile interpersonale. Are o viață afectivă bogată, se simte confortabil cu sine și cu ceilalți.

- Profilul psihologic al unei femei cu coeficient intelectual înalt

Are încredere în intelect, în forța de cunoaștere a rațiunii. Are fluentă în exprimarea gândurilor. Apreciază în mare măsură valorile intelectuale, dând dovadă de interese pregnante pentru domeniile intelectuale sau estetice. Are tendința spre introversiune, fiind orientată spre propria persoană. Este predispusă la anxietate, disecarea firului în patru, exacerbarea propriilor greșeli care o macină în timp, sentiment acut de vinovăție. Ezită să își exprime mânia sau supărarea într-un mod natural, deschis.

- Profilul psihologic al unei femei cu coeficient emoțional înalt

Tinde să fie pozitivă exprimându-și direct, natural sentimentele, simțindu-se bine în pielea ei, gândurile despre propria persoană fiind pozitive. Pentru ea viața are sens și merită trăită din plin. Este o ființă sociabilă, care își exprimă adecvat sentimentele și se adaptează bine la stres. Este glumeață, jucăușă, spontană, naturală, face ușor noi cunoștințe [7, p. 149].

O familie este un sistem ce operează prin intermediul pattern-urilor tranzacționale. Tranzacțiile repetate stabilesc pattern-urile legate de cum, când și cine cu cine se relaționează. Pattern-urile tranzacționale pot fi verbale sau nonverbale, cunoscute sau necunoscute. Dar funcția lor este de a regla comportamentul membrilor familiei. În felul acesta, unicitatea fiecărei familii este dată de tranzacțiile repetitive care construiesc pattern-uri de funcționare a respectivei familii.

Minuchin consideră că structura familială are nevoie de flexibilitate, deoarece ea trebuie să reziste la schimbare (până la un anumit nivel), dar să se și adapteze atunci când circumstanțele o cer, pentru a-și putea menține integralitatea și funcționalitatea. Acest lucru se realizează prin intermediul *subsistemelor familiale*. Sub sistemele familiale sunt reprezentate fie de indivizii singuri, fie de diade (exemplu mamă – copil, soț – soție). Ele se pot forma după criterii, precum: generația căreia membrii aparțin, sex, interese, funcții [7, p. 107].

Fiecare subsistem are nevoie de *granițe* clare, dar și flexibile pentru a se proteja de cerințele și nevoile celorlalte subsisteme, dar și pentru a fi capabil să negocieze și să interacționeze cu acesta [12, p. 71].

Claritatea granițelor din familie reprezintă un parametru util pentru evaluarea stabilității familiei. Nu trebuie exagerat în ceea ce privește granițele rigide sau difuze, deoarece ele se referă la stilul tranzacțional sau la un tip preferat, caracteristic familiei, pentru interacțiune, și nu la o diferență calitativă între funcțional și disfuncțional [10, p. 89].

Una dintre funcțiile familiei este de a-și susține membri. Atunci când unul dintre ei este tensionat, ceilalți membri simt nevoia să se adapteze acestei schimbări, deoarece ei urmăresc păstrarea integrității structurii sale, adică menținerea homeostaziei. Walsh&McGrow vorbesc de patru elemente de patologie care pot afecta funcționalitatea unei familii [10, p. 90]:

1. Patologia granițelor;
2. Patologia alianțelor – relații intrafamiliale care pot să nu aibă un interes comun; două tipuri de patologie a alianțelor:
 - a) Deturnarea conflictului sau găsirea „șapului ispășitor”;
 - b) Coalițiile transgeneraționale neadaptative.
3. Patologia triadelor – aranjamentele intrafamiliale instabile ce se pot forma între un membru ce se coalizează cu un altul împotriva unui al treilea membru.
4. Patologia ierarhiei – copiii au mai multă putere decizională decât părintele

Familia funcțională ar fi familia caracterizată prin deschidere, cea care are granițele bine conturate, dar flexibile. Familia disfuncțională ar fi familia care neagă prezența vreunei probleme sau creează probleme acolo unde nu există. Acest tip de familie dispune de o structură ierarhică necorespunzătoare. Orice organizare umană va întâmpina dificultăți și va fi disfuncțională dacă vor exista coaliții între nivelurile ierarhiei.

Dacă se cristalizează, ele generează disfuncționalități. Pe de altă parte, orice familie are nevoie de reguli și în orice familie există un sistem de reguli care o guvernează. Un element de apreciere a sănătății familiei este modalitatea ei de a face față stresului. Eforturile familiei de a se adapta situației provocate de evenimentele stresante sau traumatizante presupun două etape distincte, dar interrelaționate: reacția la cerințele imediate și practice ale situației și stăpânirea și gestionarea emoțiilor generate de evenimentul stresant [10, p. 91].

Cuplurile care au mai multe conflicte se angajează mai des în schimburi de comportamente (mai ales non-verbale) ce exprimă sentimente negative (reciprocitatea afectului negativ). Interacțiunile lor urmează modelul *revendicare-retragere*. Patternul revendicare-retragere are trei componente:

- inițierea (partenerul revendicativ încearcă să inițieze discuția despre problemele relației, iar partenerul retractant încearcă să o evite);
- interacțiunea (în timpul discuției, partenerul revendicativ pretinde, cere, insistă, celălalt este liniștit și retras);
- criticismul (partenerul revendicativ critică, partenerul retractant este în apărare).

În cuplurile căsătorite, soțiile sunt mai revendicative. Probabil, diferențele în stilul emoțional sau expectanțele legate de rolurile feminine explică această caracteristică. Evitarea conflictului nu este întotdeauna benefică, deoarece se pot amplifica dezacordurile și crește riscul divorțului. Reducerea efectelor negative ale conflictului este posibilă prin:

- creșterea satisfacției în relații;
- balanța comportamentelor pozitive-negative să încline în favoarea celor pozitive;
- căutarea mai multor recompense în celelalte aspecte ale relației;
- încercarea de a înțelege punctul de vedere al celuilalt.

Comunicarea este cea mai eficace strategie pentru îndepărtarea conflictelor apărute în cadrul cuplului. Atunci când treci printr-o situație conflictuală cu partenerul de viață, trebuie să discutăm cu soțul sau soția, în dorința de a identifica ce anume a determinat apariția unor momente conflictuale dar și pentru a trasa direcțiile strategice ale rezolvării conflictului. Unii psihologi sfătuiesc partenerii să vorbească pe rând, fiecare câte cincisprezece minute. Împărtășește-i puncte tale de vedere, exprimându-ți nemulțumirile într-un mod calm, fără reproșuri. La finalul acestor mici monologuri, încercă să rezumi ce a spus partenerul tău și să înțelegi poziția lui cu privire la conflict, analizând corect cine și unde a greșit. Conflictele în interiorul cuplului se pot declanșa pe fondul unor nemulțumiri neîmpărtășite sau ascunse. Este bine de știut că, în realitate, există alte motive ale tensiunii existente în cuplu, decât cele invocate.

Atunci când lucrurile par a fi ajuns într-o situație fără ieșire, compromisurile în viața de cuplu, devin soluția salvatoare [2, p. 70].

Una dintre calitățile majore ale inteligenței emoționale, este faptul că poate fi dezvoltată prin exercere. Iar altă calitate este faptul că efectele acestei dezvoltări nu se limitează la domeniul pe care vrem să-l îmbunătățim, de exemplu, viața de cuplu, ci se extinde la orice alte contexte în care abilitățile respective pot fi utilizate.

Pentru îmbunătățirea climatului marital este util să ne cunoaștem emoțiile, să înțelegem semnificația lor și să le integrăm în acțiunile noastre. Indiferent dacă vrem sau nu, ele tot apar și, dacă încercăm să le ignorăm sau înăbușim, ajung să preia controlul asupra noastră. De aceea, primul și cel mai important lucru este să începem să observăm ce simțim, ce gândim și ce facem ca răspuns la o provocare sau o alintare din partea persoanei iubite [11, p. 88].

Se evidențiază că este important să ne amintim că o relație de cuplu nu este doar o relație cu un partener, ci și cu noi înșine, ne asumăm riscuri, ne asumăm responsabilități, ne facem planuri și descoperim unele dintre sentimentele noastre pe care nu le-am simțit până acum, încercăm să avem mai multă răbdare și înțelegere. Când o relație ajunge la stadiul conjugal, ea trebuie menținută într-o stare bună care să fie satisfăcătoare pentru ambele părți, nu doar pentru o persoană. Comunicarea cu partenerul este extrem de importantă, deoarece comunicarea este cheia succesului și cheia unei căsnicii fericite. Pe lângă nevoia noastră de comunicare eficientă într-o relație bună, mai trebuie să ascultăm, ceea ce ne va permite să înțelegem preferințele și dorințele partenerilor noștri. Cuplul ce tinde spre o stabilitate în relațiile maritale, necesită o bună gestionare a inteli-

genței emoționale. O inteligență emoțională dezvoltată face comunicarea mai eficientă și favorizează formarea unui climat psihologic pozitiv într-un un cuplu.

Bibliografie:

1. ARDUSĂTAN, Adrian; BĂRĂIAN, Marius; ARGHIR, George. *Inteligența emoțională – componente, semnificație și utilitatea în leadership* [online]. Disponibil pe internet: <http://stiintasiinginerie.ro/wp-content/uploads/2013/12/9-INTELIGENȚA-EMOȚIONALĂ—COMPONENTE.pdf> [accesat la data de 27.02.2022]
2. BURKITT, Ian. *Social Selves: Theories of the Social Formation of Personality*, Newbury Park, Sage Publishing 2010, 216 p., ISBN13: 9781412912723
3. CORCOS, Gilles; VILDER, Corinne. *Cum să-ți dezvolți inteligența emoțională*, Editura Litera 2019. 224 p., ISBN 9786063328121
4. GOLEMAN, Daniel. *Inteligența emoțională*, traducere Irina-Margareta Nistor, Editura Curtea Veche, București, 2001. 290 p., ISSN 973-8120-67-5
5. GOLEMAN, Daniel; BOYATZIS, Richard; MCKEE, Annie (trad: Dorneanu Sabina). *Inteligența emoțională în leadership*. București: Curtea Veche publishing, 2018, ed. a III-a, 387 p., ISBN 978-606-44-0165-6
6. MUNTEAN, Ana. *Psihologia dezvoltării umane*, Editura Polirom, Iași, 2005. 488 p., ISBN: 978-973-46-0975-8
7. ROCO, Mihaela. *Creativitate și inteligență emoțională*. Iași: Polirom, 2001. 248 p., ISBN 973-683-654-1
8. RUSU, Elena. *Abordări conceptuale în studiul inteligenței emoționale* [online]. Disponibil pe internet: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/121_130_Abordari%20conceptuale%20in%20studiul%20inteligentei%20emotionale.pdf [accesat la data de 25.01.2022]
9. STÂNCULESCU, Elena. *Psihologia educației: de la teorie la practică*, Editura Universitară, București, 2008. 352 p., ISBN 606-591-766-8
10. VASILE, Diana Lucia. *Introducere în psihologia familiei și psihosexologie*. București: Editura Fundației România de Măine, 2007. 160 p., ISBN 978-973-725-873-1.
11. БАРКАЛЮБ, Н.Б. *Микроимитационная модель рождаемости поколения, Городская и сельская семья*, М., 1987. 88 p., ISSN 1726-2887
12. СЕМЕHOB Ю.И. *Происхождение брака и семьи.*, М., 1974, p.204, [online]. Disponibil pe internet: <https://www.twirpx.com/file/2461164/> [accesat la data de 25.01.2022]

CZU 316.48:37

METODE ȘI TEHNICI DE SOLUȚIONARE A CONFLICTELOR LA ELEVI

Irina CHILARU, studentă, *Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte, Universitatea de Stat „Alecru Russo” din Bălți*
Conducător științific: **Luminița SECRIERU, dr., lect. univ.**

Résumé: *L'article aborde le sujet du conflit, les sources et les causes du conflit, les types de conflit, prévention et réduction des conflits, mais aussi les méthodes et techniques de résolution des conflits: méthode victoire-victoire, médiation, négociation, le modèle «carte des conflits», la liste de contrôle modèle et le modèle de partenariat en cas de conflit, qui peut être utilisé par les élèves.*

Mots-clés: *communication, conflict, les élèves, méthode, technique.*

Conflictul este o parte inevitabilă a vieții noastre. Acest fenomen se întâlnește foarte des în instituțiile de învățământ, izbucnind mai ales între semeni. Elevii se află într-un permanent dezacord cu privire la o multitudine de activități: lângă cine să stea la masă, ce joc să joace în vacanță, când să învețe, când să se relaxeze, când să vorbească, când să asculte, cine face ordine în clasă etc. deși, mai tot timpul, provoacă sentimente negative, în realitate conflictul nu este întotdeauna ceva rău. Soluționarea pașnică și constructivă a conflictelor este modalitatea prin care se pot evita consecințele negative ale acestora și care poate transforma problemele în oportunități spre a face viața mai bună.

În definirea termenului de conflict, în literatura de specialitate se reflectă, în special, aspectele conflictului: problema conflictului, comportamentul conflictual conglomerate, rezultatul conflictului după E. Van de Vliert [8, p. 5] sau prezentarea celor trei componente (după K. Mayer) [4]: percepția conflictului, afectivitatea în conflict, acțiunea.

Ca o definiție de sinteză, putem spune: „conflictul social apare atunci când două sau mai multe „părți/sisteme” (persoane, grupuri, comunități) aflate în interdependență sunt (sau doar se percep) diferite sau chiar incompatibile la nivelul trebuințelor, scopurilor, valorilor, resurselor sau al unor trăsături de personalitate, diferență sau incompatibilitate care produc o stare de tensiune ce se cere descărcată” [6, p. 23].

După cum reiese chiar din definiție, sursele conflictului pot fi foarte diverse. Principalele surse ale conflictelor sunt:

- nevoile fundamentale ale oamenilor - aer, apă, hrană. Când acești factori vitali sunt insuficienți, apar conflicte;
- valorile diferite în care oamenii cred - oamenii fac parte din culturi diferite și împărtășesc credințe diferite. Astfel, ei se pot raporta diferit la aceeași realitate sau se pot raporta identic la valori diferite, ceea ce poate declanșa conflicte.
- percepțiile diferite, faptul că oamenii văd diferit un anumit lucru;
- interese diferite îi determină să aibă preocupări diferite. Din această cauză, pot să apară conflicte în familie, între colegi sau prieteni, deoarece fiecare dintre ei consideră importantă o altă activitate;
- resursele limitate, de orice fel ar fi, inclusiv financiare. Acestea stau la baza a numeroase conflicte în familie, între colegi, prieteni, la locul de muncă;
- nevoile psihologice, de tipul iubire, libertate, fericire, respect de sine, corectitudine stau la baza liniștii sufletești și a echilibrului nostru interior. Când aceste nevoi sunt alterate, apar conflicte interioare care pot provoca conflicte și cu alți „actori sociali”.

Cauzele conflictelor sunt diverse. Unii autori reușesc să le reducă la una sau două categorii foarte largi, în timp ce alții propun diverse inventare, mai mult sau mai puțin analitice.

Diaconu Carmen și Dașcălu Cristina propun clasificarea cauzelor conflictelor astfel: diferențele și incompatibilitățile dintre persoane; nevoile/interesele umane; comunicarea; stima de sine; valorile individului; nerespectarea normelor explicite sau implicite; comportamentele neadecvate; agresivitatea; competențele sociale; cadrul extern; statutul, puterea, prestigiul, „principiile”; utilizarea și comunicarea culturii și informațiilor. [3, p. 13]

Tipurile de conflicte sunt diverse, ca și criteriile taxonomice: criteriul localizării (conflicte interne și externe), criteriul aparentei (subterane și manifeste), criteriul nivelului (incidentul, disconfortul, neînțelegerea, tensiunea și criza), criteriul „câștigătorul conflictului” (conflicte sumă zero, de cooperare și mixte), criteriul naturii intrinseci a conflictului (conflicte biologice, psihologice, socioculturale și de evoluție), criteriul sistemelor/părților implicate (endogene – exogene, simetrice - asimetrice), criteriul scopului

(orientate spre problemă – orientate spre structură), criteriul percepției adversarului (lupta, jocul și dezbaterea) [6, p. 45], după natura lor (conflict afectiv, benefic, distructiv, cauzat de obiective, interior, de muncă), după durată și modul de evoluție (spontane, acute, comice) [3, p. 15]. Conflictetele între elevi au mai multe forme. Forma cea mai simplă și mai puțin zgomotoasă de manifestare conflictuală la elevi o constituie *expresia fizionomică, mimica și pantomimica*, urmată de impulsivitate, limbaj agresiv și violența, fiind cea mai gravă formă de manifestare a conflictelor.

Ana Stoica-Constantin evidențiază următoarele principii și atitudini pentru a preveni și rezolva conflictul prin dialog, și anume:

- Accepțiunea comunicării: în comunicare participă doi interlocutori, ea este biuni-vocă, nu centrată pe vorbitor.
- Prezentarea preocupărilor cuiva este diferită de rezolvarea unei probleme: nu se formulează într-o singură frază două lucruri distincte - problema și soluția dorită.
- Voința de a comunica și de a comunica bine.
- Alegerea momentului potrivit.
- Toleranța bilaterală.
- Exprimarea clară.
- Evitarea atacului la persoană.
- Interactivitatea dialogului, prin feedback bilateral și ajutor reciproc: vorbitorul trebuie să și asculte, iar ascultătorul să și comunice; oamenii trebuie să se ajute să comunice. [6, p. 73]

Este posibil de a reduce sau de a limita conflictul, folosind:

- strategii pe termen scurt: arbitrarea de către o comisie de arbitraj a cărei hotărâre este definitivă; persuasiune; încercarea de convingere a unei părți să renunțe la poziția sa; constrângerea; „cumpărarea”.
- strategii pe termen lung: separarea; medierea; apelul, confruntarea. [1, p. 34]

Băzu Petru propune trei tipuri principale de strategii: Negocierea, care este un proces de comunicare în scopul ajungerii la o înțelegere între cele două părți în conflict, prin reducerea diferențelor dintre punctele de vedere; medierea, care promovează comunicarea către atingerea unui compromis prin explicarea și interpretarea punctelor de vedere ale celor două părți; ea presupune existența unei a treia părți care intermediază comunicarea; arbitrajul – presupune existența unei a treia persoane de specialitate și care este investită cu autoritate de decizie.

În literatura de specialitate, metodele de soluționare a conflictelor sunt numeroase și în continuă diversificare. La soluționarea conflictelor cu elevii putem utiliza următoarele metode și tehnici: metoda victorie-victorie, harta conflictului, negocierea, medierea.

După Ana Stoica-Constantin, metoda victorie-victorie (câștig-câștig) este o „atitudine de fairplay în relațiile umane, un principiu etic, dar și un instrument de permanentizare a păcii obținute și împiedicare a reactivării conflictului” [6, p.199]. Posibilă numai în cadrul unei abordări constructive, cooperante a rezolvării conflictului, în care vechiul adversar este privit ca *partener* (a nu se înțelege totuși *prieten*), demersul se bazează pe respect reciproc, iar soluția îi satisface integral pe ambii parteneri. Metoda parcurge următoarele etapele:

1. formularea problemei;
2. identificarea părților implicate (direct sau indirect);
3. cunoașterea nevoilor reale/intereselor, din spatele celor declarate, afișate;

4. găsirea punctelor de întâlnire a nevoilor;
5. generarea de soluții posibile (prin metode de stimulare a producției de idei, de genul brainstorming-ului);
6. cooperarea, transformarea adversarului în partener pentru alegerea unei soluții acceptate ca definitive de ambele părți.

Medierea este un proces de comunicare și negociere a unor persoane aflate în conflict care decurge sub coordonarea și cu ajutorul unei alte persoane numită mediator care a fost instruită să ajute părțile la soluționarea conflictului lor. Comunicarea și negocierea nu decurg haotic, ci structurate și pe etape. Mediatorul aduce la cunoștința părților ce va urma (procesul), regulile care trebuie respectate. Pe parcursul acestui proces, mediatorul ajută părțile să-și identifice problemele, să genereze soluții și, în final, să cadă de acord în privința uneia sau mai multor soluții [9, p. 406].

Rezolvarea disputelor necesită abilități și strategii de comunicare. În procesul comunicării se impun câteva principii de bază. Primul principiu specifică faptul că nu putem să nu comunicăm. Comunicarea este inevitabilă, chiar dacă ne propunem să nu facem acest lucru, o vom face într-un fel, prin comportamentul nostru. Comunicarea este un instrument al acțiunii umane. În comunicare este important să se urmărească orientarea pozitivă a comunicării, evitarea suprapunerilor interferențelor în emiterea de mesaje, concordanța comunicării verbale cu cea nonverbală, facilitarea feedback-ului sau verificarea înțelegerii mesajului, excluderea abuzului emoțional, evitarea ambiguităților, incertitudinilor, stimularea emiterii de alternative [5, p. 246]. Fiecărui îi revine sarcina să-și verifice atitudinea față de alte persoane [2, p. 220]. În consecință, se impune conștientizarea: diferitelor principii care pot ghida conduitele, intereselor opuse, în funcție de rolurile profesionale sau sociale deținute de uni sau de alții, contradicțiilor și a dublelor constrângeri inerente unei situații, atașamentul narcisist față de formularea unor puncte de vedere, naturi stilurilor de apărare ale fiecărui [7, p. 358].

Medierea școlară înseamnă intrarea în scenă a unui elev instruit, care va juca rolul de intermediar, de mijlocitor care va asigura comunicarea dintre protagoniștii conflictului, permițându-le să găsească o soluție satisfăcătoare.

Beneficiile soluționării conflictelor dintre elevi și de către elevi sunt numeroase, ca de exemplu: copiii devin mai responsabili și independenți, formându-și capacități ce le sunt de folos atât în școală, cât și în afara ei, iar profesorii au mai mult timp pentru predare. În școală se stabilește o atmosferă mai cooperantă, deoarece, atunci când este folosită adecvat abilitatea de soluționare a conflictelor, este pusă baza relații mai eficiente. Medierea are un efect preventiv în privința apariției conflictelor, în special, și a violenței, în general, și mărește capacitatea școlii de a soluționa conflictele într-o manieră pașnică [9, p. 407].

Comunitatea educațională în care elevii se sprijină unii pe alții are următoarele caracteristici: cooperarea, comunicarea, toleranța, expresie emoțională pozitivă, rezolvarea conflictelor [3, p. 33].

„Negocierea este un dialog între două sau mai multe persoane prin care acestea încearcă să ajungă la o înțelegere care să constituie rezolvarea unei chestiuni comune.” Negocierea nu trebuie asociată cu medierea, deoarece medierea este o formă, un cadru, o structură în care se poate utiliza (sau nu) negocierea. Ea poate fi de trei feluri: informală, cotidiană sau profesionistă, procedurală, episodică (caz în care apare prescurtată și secvențială) și formală, caz în care se poate folosi în multe forme de rezolvare a conflictelor (inclusiv rezolvarea prin colaborare directă între părți și medierea), dar numai

în acele forme ce sunt centrate pe rezultat, pe găsirea soluției, nu pe componenta emoțională. Negocierea nu este *pseudonegociere*, dezbatere sau rezolvare de probleme. Negociabile sunt aproape toate chestiunile din experiența personală și de la locul de muncă în care în atingerea propriului obiectiv este implicată și cel puțin o altă persoană, iar ne-negociabile sunt situațiile în care celălalt se opune categoric negocierii sau natura problemelor exclude negocierea (legi, decizii ale unei autorități și norme, inclusiv cele etice).

Tipurile de negociere sunt diverse: conflictuală (distributivă/ competitivă) și cooperantă (concertativă, integrativă); personală, comercială (a afacerilor) sau politică; între două persoane sau n persoane; directă sau prin intermediari/terțe, părți; negocieri formale - informale, deschise - secrete, verbale - scrise; cu necunoscuți sau cu persoane cunoscute; negocierea individuală versus negocierea în echipă.

Comportamentele care apar în negociere: *reciprocitatea sau simetria, moneda de schimb sau schimbul scump-ieftin și principiul moralității și legalității*.

Tehnicile și tacticile de negociere ne ajută să păstrăm controlul, să preluăm inițiativa [1, p. 59].

Tactica lui *DA.. DAR*. Negația „Nu” prezintă riscul de a ofensa partenerul și de a bloca discuția. O formulare de genul „Da.. Dar” poate fi folosită cu sensul de negație, păstrând și alte două variante de opțiune. Ea are trei nuanțe posibile: una care înseamnă „Da”, una care înseamnă „Poate” și încă una care înseamnă chiar „Nu”. Secretul acestei tactici este acela că permite formularea opiniei proprii ca pe o continuitate a ceea ce a spus partenerul și nu ca pe o contradicție directă a opiniei acestuia.

Tactica *falsei oferte* se poate caracteriza ca *un truc de negociere cu... puțin teatru*. Pe cât posibil, adversarii se manipulează între ei, măcar până la limita loialității și moralității. Una dintre tacticile oarecum neloiale, întâlnită rar în manuale și des în practică este aceea în care se face o ofertă atrăgătoare pentru a elimina concurența și a o motiva în derularea tranzacției. O dată ce a obținut acest lucru, el găsește un motiv pentru a-și modifica oferta inițială. Apoi începe „târguiala”, prin care convinge interlocutorul să accepte noua ofertă, de regulă mult mai moderată. Acesta este pus în situația de a nu prea avea de ales.

Tactica *stresării și tracasării* are rolul de a slăbi rezistența fizică și psihicul adversarului. Ca excepție și cât mai rar posibil, atunci când negociem cu un adversar dificil, neprincipial și dezagreabil, dispus să se angajeze inutil în tratative dure și prelungite, se recomandă folosirea unor tertipuri și tactici de stresare și tracasare. Pot fi folosite fel de fel de manevre laterale, care, deși nu sunt, în mod direct, ofensatoare și umilitoare, au rolul de a săcăi și deranja adversarul, punându-l în situația de a grăbi finalul negocierilor.

Tactica *mituirii* este o tactică total neloială care se bazează pe slăbirea rezistenței psihologice a adversarului pus în situația să accepte daruri mai mici sau mai mari. Mita se poartă, fie și numai pentru simplul motiv că negocierile sunt purtate de oameni cărora nimic din ce-i omenește nu le este străin. Tactica mituirii este favorizată atunci când negocierile sunt purtate prin intermediari insuficient motivați de partea pe care o reprezintă.

Tactica *presiunii timpului* se bazează pe ideea simplă după care mai întotdeauna, există un program de negocieri și o agendă de lucru a negociatorilor. Aceste elemente pot fi organizate și manipulate astfel, încât problema delicată să rămână la limita expirării timpului alocat procesului de negociere.

Tactica „*feliiei de salam*” numită și tehnica „pașilor mici” sau tactica „salamii”, aceasta se bazează pe ideea simplă că este mai ușor a obține salamul feliuț cu feliuț

decât tot deodată. Când cerem prea mult, prea repede, adversarul poate fi copleșit pentru moment și are tendința de a se împotrivi, dar prin obținerea de avantaje parțiale repetate, cu un consum mai mare de timp și răbdare, se poate ajunge mai ușor la o victorie totală, în final.

Harta conflictului este o listare a nevoilor, având ca autori pe Cornelius și Faire (1996), Cornelius, Faire și Hall (1993). Celălalt trebuie transformat din adversar în partener, procedând astfel: a) arătându-i tot timpul că urmărești soluții care să satisfacă ambele părți; b) ascultând și preluând cât mai mult posibil din ideea lui sau cel puțin lăsând impresia că e ideea lui, deși este (și/ numai) a dvs. (în felul acesta, adeziunea lui la soluție va fi maximă).

În vederea implementării ideii selectate, se stabilesc: sarcinile de îndeplinit, etapele, persoanele responsabile pentru fiecare etapă, calendarul de implementare, modalitățile de verificare și evaluare [6, p. 238].

Un alt model al rezolvării conflictelor este *Modelul listei de verificare* care aparține lui Gregory Tillet (1991). Acesta constituie o listă de chestiuni ce trebuie luate în seamă, și nu un parcurs care trebuie străbătut. [6, p.245] Acestea ar putea fi privite ca și stadii:

1. *Acordul asupra problemei*. Participanții trebuie să fie de acord că se află în fața unui conflict și mai ales să stabilească împreună tipul conflictului.
2. *Acordul asupra laturii tehnice a procesului de soluționare*, adică acceptarea mijlocului unei posibile rezolvări: cum putem aborda tema.
3. *Acordul asupra planului* (soluției potențiale). Acesta constituie rezultatul dorit al procesului.
4. Cunoașterea reciprocă a percepțiilor și sentimentelor.
5. Răspunsul la percepțiile și sentimentele prin propriile percepții și sentimente.
6. Definirea obiectivelor. Acestea sunt diferite, dar corelate cu scopul.
7. Explorarea opțiunilor.
8. Evaluarea opțiunilor (ideilor pentru rezolvare, variantele).
9. Alegerea variantei preferate, eventual prin negociere și schițarea rezultatelor.
10. Planificarea implementării și implementarea.
11. Evaluarea și rezumatul.
12. Rezoluția (rezolvarea, încheierea procesului). Participanții trebuie să definească în ce punct vor accepta că prezentul conflict este rezolvat.

Un alt model propus de Dudley Weeks este *modelul parteneriatului conflictului*. În acest model rezolvarea conflictului este văzută, în consens cu abordarea majorității autorilor, ca un „parteneriat al conflictului”, proces care poate fi parcurs în opt pași: crearea atmosferei; clarificarea percepțiilor; focalizarea pe nevoile individuale și cele comune; construirea unei puteri comune, pozitive; orientarea prospectivă, cu valorificarea experiențelor trecutului; generarea de opțiuni; dezvoltarea de acțiuni cu șanse reale de a fi realizate; încheierea de acorduri reciproc avantajoase [6, p. 249].

Concluzii: Atunci când vorbim despre conflict, nu trebuie să ne limităm doar la forma sa violentă, acesta poate fi privit ca o oportunitate pentru elevi de învăța ceva nou, de a crește motivația pentru învățare și de a dezvolta abilitățile de rezolvare a problemelor. De asemenea, îi ajută pe tineri să se maturizeze mai repede, iar percepția lumii din perspectiva altei persoane îi face pe elevi să devină mai puțin egocentrice. În egală măsură, elevii ajung să învețe despre sine, despre ceea ce-i înfurie, ceea ce-i sperie, despre ceea ce este important pentru ei. Pentru ca un conflict să provoace emoții pozitive este

nevoie de a cunoaște și de a pune în practică metodele și tehnicile de soluționare a conflictelor prin comunicare, în dependență de abilitățile, necesitățile și dorințele elevilor.

Bibliografie:

1. Băzu, Petru, 2010, *Negocierea conflictelor într-o instituție de învățământ*. ed.: Viorel Medvețki, Editura Rovimed Publishers, Bacău, 34-64 p., ISBN 978-973-1897-67-7
2. De Peretti, Andre; Andre Legrand, Jean; Boniface, Jean, 2001, *Tehnici de comunicare*, Editura Polirom, Iași, 184-220 p.
3. Diaconu, Carmen și Dascălu, Cristina, 2010, *Negocierea conflictelor în școală*, Editura Rovimed Publishers, Bacău, 13-33 p., ISBN 978-606-583-094-3
4. Mayer, Bernard, 2000, *The Dynamics of Conflict Resolution. A Practitioner's Guide*, Jossey Bass, A Wiley Company, San Francisco.
5. Muccheilli, Alex, 2005, *Arta de a comunica*, Editura Polirom, Iași. 241-237 p.
6. Stoica-Constantin, Ana, 2004, *Conflictul interpersonal. Prevenire, rezolvare și diminuarea efectelor*, Editura Polirom, Iași, 302 p.
7. Trînc, Sofia și Popa, Laura, *Medierea – pas în rezolvarea conflictelor*. În: *Educația din perspectiva valorilor: Lucrările conf. Naț., cu participare intern.: Educația din perspectiva valorilor*, Alba Iulia, 29-30 oct. 2010, Editura Aeternitas, 357-361 p.
8. Van de Vliert, Evert, 1997, *Complex Interpersonal Conflict Behaviour: Theoretical Frontiers*, Psychology Press Ltd., Howe, NL.
9. Vinari, Lilia, *Medierea școlară – instrument eficient în rezolvarea conflictelor*. În: *Oprimizarea învățământului în contextul societății bazate pe cunoaștere: Materiale conf. șt. Inter.*, 2-3 noiem. 2012, Chișinău, 406-408 p., ISBN 978-9975-56-072-6

CZU 159.942

CORELAȚIA DINTRE BURNOUT ȘI SATISFAȚIA ÎN MUNCĂ LA ANGAJAȚII DIN SECTORUL PUBLIC ȘI SECTORUL PRIVAT

Vera URSU, studentă, *Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte, Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți*
Conducător științific: **Silvia BRICEAG**, dr., conf. univ.

Abstract: *Obviously, the term burnout (professional burnout syndrome) has been the subject of scientific concerns in the field of Organizational Psychology in recent years, becoming increasingly confronted and recognized among employees.*

Specialists mention that everything related to our workplace has changed considerably lately, employees being subjected to stressful and emotionally tense conditions, imposed by the rhythm of life imposed by the XXI century and the increased sensitivity of contemporary man, regardless of which private or public sector they work in.

Keywords: *burnout syndrome, job satisfaction, public and private sector.*

Fenomenul arderii profesionale se află în atenția specialiștilor mai mult de 40 de ani, cu trecerea timpului, această temă preocupând tot mai mulți psihologi, sociologi, manageri, chiar și angajații conștienți de schimbările prin care trec zilnic. Actualitatea problematicii sindromului burnout considerat *boala* profesională a societății contemporane, este un flagel ale cărui consecințe sociale, psihice și economice devastatoare conșumă din interior, până la epuizare, aproape jumătate din populația activă a planetei.

Scopul cercetării este de a identifica corelația dintre arderea profesională și satisfacția profesională în diferite sectoare de muncă, privat și public.

Pe parcursul cercetării se ține cont de următoarele obiective:

- examinarea cauzelor și a factorilor apariției insatisfacției de muncă și a Burnout-ului;
- determinarea corelației dintre burnout și satisfacția profesională;
- implementarea chestionarului Maslach de diagnosticare a nivelului de burnout la angajații din sectorul privat și cel public;
- verificarea experimentală prin programul de sporire a satisfacției în muncă prin diminuare a sindromului burnout.

Conținutul informațional și de constatare a cercetării se va baza pe două ipoteze:

Ipoteza 1: Există o corelație între burnout și satisfacția profesională la angajații din sectorul privat și cel public.

Ipoteza 2: Există diferențe a acestor corelații în sectoarele privat și public.

Subiectul arderii profesionale a fost abordat de foarte mulți cercetători, printre care îi menționăm pe Herber Freudenberg, Cristina Maslach, Susan E. Jackson, Mielu Zlate, P.R. Gil-Monte, V. Gorincioi și N. Balode din Republica Moldova și mulți alții.

Termenul *sindromul arderii profesionale* (burnout) a fost propus în 1974 de către psihologul american Herbert Freudenberger pentru a caracteriza starea psihologică a persoanei, activitatea căreia este legată de comunicarea intensă și tensiunea emoțională. Sindromul arderii profesionale este o noțiune nouă, de origine anglosaxonă și utilizată tocmai pentru a insista asupra acelor situații în care individul este ca și consumat de munca sa.

Arderea profesională este definită ca sindromul ce apare și evoluează pe fundalul stresului cronic și conduce la extenuarea resurselor emoțional energetice și a personalității angajatului.

Burnout-ul apare în rezultatul interiorizării emoțiilor negative fără posibilitatea de a le exterioriza sau „elibera”, H. Freudenberg definește această noțiune ca extenuare energetică a profesionistului, când se simte încărcat cu problemele altor oameni. Angajatul devine inefficient în acțiunile sale. Mai repede „ard” angajații cu caracter de tip introvert, ale căror particularități individual-psihologice nu corespund profesiei ce solicită comunicare intensă nu dispun de exces de energie, sunt modești și timizi, predispuși izolării și concentrării la obiectul activității lor profesionale. Anume ei acumulează disconfort emoțional fără a „elibera”, exterioriza trăirile negative [3].

Sindromul arderii profesionale apare mai ales atunci când persoana se află într-un anturaj nou, unde trebuie să manifeste eficiență maximă. Sunt predispuși arderii profesionale lucrătorii care au unele particularități de personalitate, cum ar fi tendință către succes permanent, hiper responsabilitate, lipsa altor interese în afara serviciului.

K. Maslach [2006] consideră burnoutul ca răspuns la stresul profesional pe termen lung al comunicării interpersonale, care include trei dimensiuni interdependente: epuizarea emoțională, depersonalizarea și reducerea realizărilor personale, acestea având impact negative asupra satisfacției profesionale.

Satisfacția profesională reprezintă una din probleme care, direct sau indirect, influențează performanța organizațională. Deși este strâns legată de motivare, satisfacția profesională reprezintă efectul sau rezultatul acesteia din urmă. Luând în considerație impactul pe care îl are satisfacția profesională asupra comportamentului angajaților, iar acesta din urmă asupra performanței organizaționale, se impune acordarea unei atenții sporite problemei respective. În ultimii ani, burnout și satisfacția profesională a devenit un subiect tot mai discutat atât în rândul specialiștilor de resurse umane, cât și la nivelul

managementului organizațional. Aceasta deoarece lipsa satisfacției profesionale conduce la reducerea performanței la nivelul organizației.

De-a lungul timpului, satisfacția profesională a constituit subiect de cercetare pentru o multitudine de cercetători. Potrivit lui Campbell, satisfacția locului de muncă reflectă mai mult componentele cognitive ale atitudinii față de muncă, în comparație cu cele afective și emoționale.

Atunci când angajații prezintă atitudinea lor față de locul de muncă, aceștia se referă mai mult la munca pe care o realizează și caracteristicile ei și mai puțin la satisfacția și fericirea pe care le oferă munca [1]. În același context, G. Jons consideră satisfacția muncii drept o colecție de atitudini pe care le au angajații față de munca lor [5]. Când angajații sunt mulțumiți de munca pe care o desfășoară sau de postul ocupat, de mediul în care își desfășoară activitatea profesională și de cultura organizațională, aceștia sunt mult mai dispuși să întreprindă acțiuni prin care să contribuie la prosperarea organizației. Asigurarea unui nivel adecvat al satisfacției profesionale determină angajații la depunerea unui efort mai mare în exercitarea sarcinilor de muncă, dând dovadă de comportamente prietenoase care îmbunătățesc climatul organizațional [3]. Pe de altă parte, angajații care nu vin la muncă de plăcere, ci doar pentru ca să primească un salariu la sfârșit de lună, sunt mai predispuși să întârzie la locul de muncă, să absenteze, să nu se implice în proiecte sau chiar să părăsească organizația. Prin urmare, menținerea angajaților în organizație depinde de măsura în care se reușește asigurarea unui nivel de satisfacție echilibrat.

Potrivit lui Spector, *satisfacția profesională* poate fi determinată de mai multe caracteristici:

- organizațiile trebuie să fie ghidate de valorile umane ce se referă la tratarea corectă și cu respect a angajaților;
- comportamentul angajaților în funcție de nivelul de satisfacție profesională poate afecta atât buna funcționare a organizației, cât și activitățile acesteia;
- satisfacția profesională poate servi drept indicator ce caracterizează activitatea organizației [4,7].

Acestea pot servi drept reper în ceea ce privește schimbările în subdiviziunile organizaționale, fapt ce ar conduce la creșterea performanțelor.

Potrivit lui Steers, satisfacția muncii poate fi influențată, în sens pozitiv sau negativ, de o multitudine de factori ce pot fi grupați în patru categorii:

- *factori personali*, caracteristici ce diferențiază o persoană de alta (vârsta, vechimea, personalitatea);
- *factori organizaționali*, se referă la: oportunitățile de promovare, politicile și procedurile organizației, structura organizației etc.);
- *factori legați de conținutul muncii sau de activitățile aferente postului de muncă* (raza de acțiune a locului de muncă, claritatea rolului etc.);
- *factori specifici mediului ambiant al muncii* (stilul de supraveghere, participarea la luarea deciziilor, mărimea grupului de indivizi, relațiile cu colegii, condițiile de muncă etc.) [8].

Multitudinea factorilor care influențează satisfacția profesională poate fi determinată de felul cum sunt administrate procesele în cadrul organizației. Astfel, organizația trebuie văzută ca un sistem, iar modificarea oricărui subsistem o afectează în ansamblul ei. Margaret Wheatley, un teoretician al organizației care învață, folosind metafora pân-

zei de păianjen, demonstrează că organizațiile sunt entități vii și că orice modificare le întărește structura și comunitățile. Acesta menționează: „Mulți dintre noi am avut experiența atingerii unei pânze de păianjen, i-am simțit elasticitatea și am observat că o presiune cât de mică într-o arie scutură toată rețeaua. Dacă o pânză se rupe și are nevoie de reparații, păianjenul nu taie o bucată din ea și pune capăt sau o modifică și o reorganizează separat. El o reconstruiește, folosindu-se de relațiile deja existente, creând conexiuni mai puternice de-a lungul spațiilor slabe” [6].

Concluzii

Cercetările realizate până la ora actuală sunt relativ numeroase în ceea ce privește sindromul arderii profesionale.

Pentru a putea preveni burnout-ul, este nevoie de organizarea atât a solicitărilor zilnice, cât și a modului în care instituțiile concep managerizarea activităților angajaților. A vedea în angajat un om, o persoană și nu un mijloc de a-și atinge scopurile poate fi o perspectivă mult mai sănătoasă în a obține o productivitate net superioară. Performanțele angajaților cresc atunci când sunt motivați și când primesc o recunoaștere din partea superiorilor și colegilor.

Așadar, satisfacția în muncă are un rol important asupra comportamentului profesional al angajatului, dar și impact asupra deciziei acestuia de a rămâne sau pleca din organizație. Satisfacția în muncă, abordată în ansamblul ei, influențează direct sau indirect performanța în muncă, în special, și performanța organizațională, în general. Aceasta, deoarece oricare din factorii care au fost evidențiați în cercetarea realizată poate conduce la insatisfacție profesională, respectiv la reducerea performanței angajatului și implicit la reducerea performanței organizaționale. Iată de ce, atât managementul superior al organizației, cât și specialiștii de resurse umane trebuie să analizeze cu promptitudine fiecare factor care poate provoca insatisfacție profesională, respectiv originea cauzelor care au condus la apariția acestuia în sistemul organizațional, în vederea remedierii cât mai curând posibil a problemei date, pentru a nu afecta pe termen lung performanța organizațională sau să conducă la apariția altor factori care să provoace insatisfacție profesională.

Bibliografie:

1. Bîrcă A. *Redimensionarea managementului resurselor umane în contextul integrării Republicii Moldova în Uniunea Europeană*. Chișinău: Editura ASEM, 2015. 334 p.
2. Bejat M. *Talent, inteligență, creativitate*. București: Editura științifică, 1971, p.79
3. BRICEAG, S. *Sănătatea organizațională-elemente definitorii al performanței angajaților*. In: *Dezvoltarea umană: realizări, tendințe, perspective*: Conf. șt.-practică rep., 2 dec., 2010. Ch., 2010, pp. 136-139.
4. Daniels A. C. *Managementul performanței: strategii de obținere a rezultatelor maxime de la angajați*. Iași: Editura Polirom, 2007. 379 p.
5. Iaffaldano, M.T. Muchinsky, P.M. (1985) *Job satisfaction and job performance: A meta analysis*. Psychological. Bulletin, 97, 251 - 273.
6. Mayo A. *Valorizarea capitalului uman în organizații*: Editura R.A.I., 2014. 312 p.
7. Prodan A. *Managementul de succes, motivație și comportament*. Iași: Editura Polirom, 1999. 338 p.
8. Ticu C. (coordonator). *Determinanți ai motivației în muncă de la teorie la analiza realității organizaționale*. Iași: Editura Universității ”A.I. Cuza”, 2009. 450 p.

FORMAREA CULTURII INTERPRETATIVE A ELEVILOR LA UNISON

Victoria OBOROC, studentă, *Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte, Universitatea de Stat „Alecru Russo” din Bălți*
Conducător științific: **Marina MORARI, dr., conf. univ.**

Abstract: *This article briefly characterizes the elements of choral singing culture, to identify three ways of choral interpretation: singing in unison, singing in many voices and polyphonic interpretation. The educational functions of the process of forming the interpretive culture of the students are characterized. The central feature of the voice, the specificity of the a cappella choral song determines the success of the performance in unison.*

Keywords: *choral performance, singing in unison, a cappella performance, vocal culture, the specifics of choral singing.*

Arta muzicală este una din formele de manifestare a culturii umane, prin care spiritul uman încearcă să cunoască lumea, apelând la un limbaj propriu, și să comunice rezultatele acestui demers, prin mesaje specifice, caracterizate prin structuri expresive, capabile să transmită o emoție umană, emoție care are un caracter complex, incluzând simultan senzorialitate, afectivitate și spiritualitate. Creația artistică este caracterizată, în principal, de trei funcții pe care le îndeplinește: de cunoaștere (cognitivă), educativă (etică) și, nu în ultimul rând, emoțională (estetică). Astfel, atunci când elevii cântă, textul muzical îndeplinește mai multe funcții: de exprimare prin limbajul intractabil al muzicii, de cunoaștere a unei imagini, de formare a unor abilități muzicale etc. Virtuțile cognitive și etice ale artei devin iluzorii dacă opera de artă nu este capabilă să declanșeze, prin elementele ei specific estetice, tocmai acea emoție caracteristică, care îi dă forța bine cunoscută. G. Bălan susține ideea că prin intermediul cântului, cel mai important gen al artei muzicale aplicat la orele de educație muzicală, „trebuie și vom educa omul profund, nobil, sărbătoresc, ascuns în fiecare dintre noi, cu pacea lui mai presus de orice înțelegere obișnuită” [1].

În *Dictionnaire de la Musique*, Larousse, vocea umană cântată, fie singură, dialogând cu un instrument (în special cu pianul) sau cu un grup de instrumente, este definită ca „un instrument muzical privilegiat care poate fi folosit ca suport al unui text, în care va fi solicitat pentru sonoritatea sa pură”. Un lucru bine cunoscut - cântul coral este unul dintre cele mai active tipuri de activitate și practică muzicală a elevilor, care în educație are întotdeauna un început pozitiv. Acest lucru a fost remarcat de personalități proeminente ale culturii, filozofiei tuturor timpurilor și țărilor. În practica școlară, s-au încetățenit o varietate de modalități de interpretare muzicală: de la cânt vocal până la interpretare orchestrală a unei clase de elevi, care interpretează la instrumente muzicale pentru copii partituri cu acompaniament ritmico-timbral la compoziții muzicale de referință din literatura muzicală. Interpretarea muzicii este concepută ca o activitate muzical-didactică tradițională pentru lecțiile de educație muzicală. Interpretarea colectivă, în grupuri restrânse, solo – se practică mai des vocal-coral, decât instrumental, orchestral.

Pornind de la ideea că vocea omului este un minunat instrument, prin mijlocul căruia poate fi exprimată toata gama emoțiilor umane și o varietate infinită de idei și gânduri, orice copil este tentat să cânte, fără a se îngriji de cunoștințele și abilitățile necesare unei culturi interpretative. Între opera de artă și om pot exista raporturi diferite: de

creație, de interpretare și de vizionare sau audiere. Receptarea, interpretarea și creația – sunt trei ipostaze de „a face muzică”. Cea mai accesibilă și populară este activitatea de interpretare corală. De-a lungul ultimelor decenii, interpretarea corală în școlile de cultură generală a pierdut semnificativ din importanță, în virtutea tuturor beneficiilor pe care le poate oferi această activitate personalității în creștere.

Formarea culturii interpretative a elevilor condiționează îndeplinirea mai multor funcții educaționale:

- în primul rând, învățând și interpretând lucrări din repertoriul coral, elevii se familiarizează cu diverse compoziții, își fac o idee despre genurile muzicale, metodele de dezvoltare, relația dintre muzică și cuvinte în operele vocale, stăpânesc unele caracteristici ale folclorului și muzicalului. limbajul operelor compozitorilor profesioniști. Cântatul coral lărgeste orizontul elevilor, formează o atitudine pozitivă a copiilor față de arta muzicii, stimulează dezvoltarea interesului pentru lecțiile de muzică.
- în al doilea rând, cântul coral rezolvă problemele dezvoltării auzului și vocii elevilor, formează o anumită cantitate de abilități de cântat, abilități necesare pentru interpretarea expresivă, emoțională și semnificativă.
- în al treilea rând, fiind unul dintre cele mai accesibile tipuri de activități de interpretare a copiilor, cântul coral dezvoltă abilități educaționale generale și abilități necesare pentru învățarea cu succes în general: memorie, vorbire, auz, răspuns emoțional la diverse fenomene ale vieții, abilități analitice, abilități și dr.
- în al patrulea rând, conținutul repertoriului de cânt are ca scop dezvoltarea atitudinii pozitive a unui copil față de lumea din jur prin înțelegerea sensului emoțional și moral al fiecărei piese muzicale, prin formarea unei evaluări personale a muzicii interpretate. În timpul instruirii, elevii stăpânesc abilitățile vocale și corale, stăpânesc repertoriul coral din diferite stiluri și epoci, învață să se concentreze pe calitatea sunetului de cântat, dobândesc experiență în cântarea corală și spectacole de concert.

Într-un cor de copii, este important să se combine forme individuale și colective de muncă, utilizarea scândării generale și pregătirea individuală a tinerilor cântăreți pentru repetiții, practica de a lucra în ansambluri mici (grup de cor). Natura colectivă a muzicii corale corectează tehnica interpretativă și predetermină utilizarea tehnicilor specifice la lecțiile de educație muzicală. În virtutea acestor funcții, se atestă: (1) un interes scăzut pentru activitatea de interpretare corală, (2) micșorarea numărului de coruri și concursuri ale colectivelor corale din instituțiile de învățământ general; (3) arta profesionistă devine din ce în ce mai puțin accesibilă unui consumator larg, iar (4) interpretarea vocală tot mai mult devansează interpretarea corală.

Orice muzică compusă pentru și cântată de un cor poate fi considerată corală. Muzica corală se referă la muzica scrisă și interpretată de un cor. Fiecare parte diferită dintr-o piesă de muzică corală este cântată de două sau mai multe voci. Deoarece mărimea unui cor poate varia, structura unei compoziții corale va varia de asemenea.

În muzică, cuvântul „cor” are în general trei semnificații: (1) un grup de artiști interpreți sau executanți; (2) muzică pentru un grup de cântăreți; (3) partea piesei care se repetă după un verset/ text poetic. Orice activitate de cânt începe cu încălzirea vocilor, exerciții vocale pentru exersarea vocii, dar ele nu trebuie tratate numai ca o gimnastică a coardelor vocale, aceasta este calea spre o bază tehnică a cântului vocal-coral. Dacă exercițiile se realizează formal, nu numai că nu folosesc, dar chiar pot dăuna vocii copiilor, fiindcă ele favorizează apariția deprinderilor negative în cântare și slăbesc atenția copiilor.

Exercițiile pentru antrenarea vocii se aleg de către profesorul dirijor în corespundere cu vârsta dată, obiectivele educative și nivelul de pregătire muzicală al copiilor, care învață să cânte. Exercițiile trebuie alese cu multă migală, mai cu seamă pentru începători. Ele trebuie să aibă o structură simplă, să se memorizeze foarte ușor, să nu abată atenția elevilor de la scopul pus de către dirijor și, în același timp, să creeze o stare emotivă adecvată. Exercițiile folosite pentru antrenarea vocii se execută pe semitonuri – ascendent și descendent, – ținându-se cont de diapazonul vocal al vârstei copiilor. La repetițiile ordinare, nu trebuie făcut abuz de exerciții de cultură vocală, ca să nu surmenăm vocile firave ale copiilor, pentru că lor le revine o activitate mare pe parcursul repetiției.

Studierea creațiilor corale se face pe baza a trei activități principale cunoscute de la lecția de Educație muzicală: prezentarea creației ce se va studia; scurtă analiză și explicare a conținutului creației și a elementelor muzicale din cuprinsul ei; studiarea practică a lucrării, prin cântare. În cadrul analizării, explicării se va preciza imaginea muzicală, elementele limbajului muzical care dau expresivitate muzicii, forma/ structura ideilor muzicale. Nu trebuie să se dea explicații, ca la lecție, în legătură cu aceste elemente, pentru că ele au mai mult un rol informativ și nu se studiază ca o problemă muzicală. Este totuși necesar să se facă precizările indicate mai sus, pentru a orienta gândirea elevilor spre înțelegerea mai profundă a temei lecției. În contextul cerințelor curriculumului, temele semestriale, temele lecțiilor exprimă anumite legități ale artei muzicale. În acest sens, elementele de analiză muzicală a cântecului/ creației corale vor contribui la însușirea temelor. Este recomandabil ca elementele muzicale din creația ce se analizează să fie intonate de profesor și de elevi, cu tot corul și apoi, separat cu vocea.

La studierea unui cântec, ne putem folosi și de un instrument muzical. Cel mai util ar fi pianul, cu care am putea demonstra uneori și sonoritatea mai multor voci. Instrumentul poate avea următoarele întrebuințări în muzica corală: ca mijloc de susținere a unei voci, la fragmentele mai dificile de intonare; ca suplinitor al unei voci, care să acompanieze vocea ce studiază. În acest din urmă caz, acompanierea instrumentală va fi introdusă numai după ce vocea care studiază își stăpânește destul de bine partea. Introducerea acompaniamentului prea devreme deranjează studiul vocii respective, care este însă neconsolidată. În schimb, introducerea instrumentului în faza când vocea respectivă este destul de sigură pe partea ei corală ajută chiar la consolidarea studierii. Mai mult chiar, introducerea instrumentului în această fază constituie și o pregătire pentru vocea care urmează să lucreze, dacă la instrument s-a cântat partea ei. Este greșit să se cânte cu instrumentul pe durata procesului de studiere a piesei.

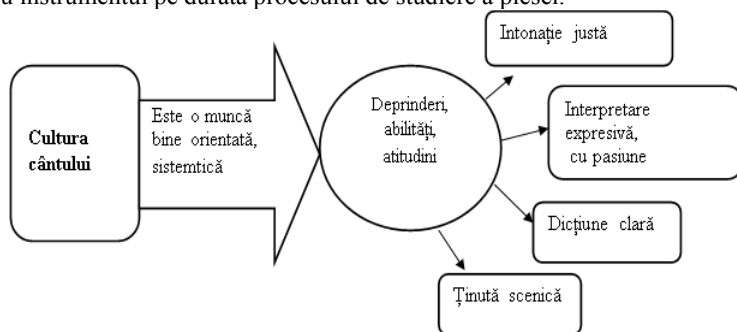


Figura 1. Elementele culturii cântului

Educația se efectuează întotdeauna prin arta muzicii. Dar ea va putea acționa asupra copilului doar atunci când el o va cunoaște, când ea îi va deveni apropiată, înțeleasă. Din punct de vedere istoric, predarea muzicii trebuie să fie mai veche decât cea a scrisului și a cititului. Astfel muzica, din vremurile de demult, a fost inclusă ca element important în educația omului. În cadrul activității de cânt elevii învață să cânte frumos, corect, expresiv, artistic.

Cultura de interpretare corală se va realiza prin: a) trezirea și dezvoltarea interesului și a dragostei pentru arta muzicală; b) cultivarea deprinderilor de percepție muzicală, adică de ascultare și auzire, de simțire și trăire a muzicii; c) prin formarea și dezvoltarea deprinderilor muzicale practice, adică de interpretare vocală a muzicii; d) prin acumularea de cunoștințe muzicale și despre muzică; e) prin dezvoltarea aptitudinilor muzicale, a receptivității și a sensibilității artistice; f) prin formarea deprinderilor de cânt coral; g) prin cultivarea gustului muzical veritabil; h) prin formarea deprinderilor de a medita despre muzică, de a o aprecia din punct de vedere valoric, de a o analiza și caracteriza; i) prin cultivarea necesității sufletești de a contacta cu muzica – spre zidirea a culturii muzicale ca parte indisolubilă a culturii spirituale.

Caracteristica centrală a vocii (cel puțin în cadrul instruirii muzicale generale) nu este volumul, întinderea, puterea sau alți parametri de ordin „tehnic” (cu toate că ei trebuie să-și spună cuvântul), ci muzicalitatea ei. Prin **muzicalitatea vocii** se subînțelege, în primul rând, o interpretare vocală sinceră, caldă, emoțională, ieșirea de la inimă și propusă „cu dăruire de sine” celui ce ascultă.

Formarea culturii vocale a elevilor de vârstă școlară mică necesită din partea învățătorului cunoașterea particularităților aparatului vocal ale lor [5, p. 85]. La elevii cu vârsta cuprinsă între 6-10 ani, numită vârsta premutațională mică, vocea are o 84 sunare pură de copil, fără schimbări substanțiale în caracteristicile sale. Sunetul este gingaș, ușor, dar slab, deoarece însuși aparatul vocal este încă foarte fragil. Forțarea exagerată poate duce la un răgușit cronic. La această etapă vocile băieților și a fetițelor nu se deosebesc după timbru. Vocea acută a fetițelor se numește soprano (S), iar a băieților – discant (D). În ceea ce privește vocea joasă a copiilor – și la băieți și la fetițe ea este numită alt (A). Diapazonul general al vocii elevilor de vârstă școlară mică este c^1 , d^1 – d^2 (do-re din prima octavă – re din octava a doua).

Specificul cântului coral [2], farmecul interpretării lui se manifestă cu claritate, mai ales, în cântul coral a *cappella*. Această formă de interpretare a compozițiilor muzicale contribuie atât la instruirea teoretică și tehnică a interpreților, cât și la dezvoltarea sensibilității, gustului artistic. E de remarcat faptul următor: cântul coral fără acompaniament scoate la iveală varietatea culorilor vocale, nuanțele vocii umane, cultivându-ne, pe de o parte, un rafinat simț auditiv, iar pe de alta, prin absența acompaniamentului, face posibilă descoperirea la timp a greșelilor de interpretare și înlăturarea lor. Executarea creațiilor muzicale fără acompaniament presupune deșteptarea și formarea gustului muzical, însușirea deprinderilor interpretative, capacitatea de a percepe efectiv opera de artă muzicală, de a descoperi în imaginea sonoră un anumit conținut de idei. Interpretul se convinge prin cântul a *cappella* de posibilitățile largi ale vocii umane de a exprima frumosul artistic.

Este important să utilizăm în practica educației muzicale talmăcirea unisonului ca interpretare a unei monodii – a unei melodii executate pe o singură voce sau de un ansamblu la unison sau octavă. Din limba greacă cuvântul *mono* înseamnă singur, ia expresia *dios* – cântec. Potrivit DEX-ului, monodia are sensul inițial de cântec la o singură voce. În practica de interpretare muzicală însă, termenul de *monodie* se aplică la totali-

tatea muzicii ale cărei unic element de expresie este melodia. În această accepțiune, monodia ocupă o arie largă, atât în plan istoric, cât și geografic. Monodia se naște în primele faze – primitive ale omenirii și stăpânește Antichitatea și Evul Mediu. Actualmente, monodia a supraviețuit doar în folclorul multor popoare, inclusiv și în arta de interpretare națională românească. Este de menționat, că formele pe care le îmbracă monodia, sunt determinate de condițiile epocilor și culturilor cărora le aparține.

În concluzie, constatăm că interpretarea unei monodii dispune de un număr redus de mijloace de expresie, monodia atribuie acestora în schimb o mare varietate, ceea ce duce la o deosebită bogăție a ei în privința modurilor, a ritmului și a ornamentării. Interpretarea la unison sau interpretarea unei monodii este opusă multivocalității și, în speță, polifoniei, tehnică pe care se bazează dezvoltarea muzicii culte europene din ultimele secole. Chiar și atunci când este executată în grup (vocal sau instrumental) monodia se limitează la un singur plan melodic, realizat de toți participanții. Executarea la unison (a monodiei) în grup poate da naștere cel mult unor neconcordanțe, constând în reproducerea melodiei la octave sau alte intervale (omofonie) sau cu mici abateri de la conturul ei original (heterofonie).

Succesul însușirii de către elevii clasei a unei sau altei creații muzicale *a cappella* depinde mult de natura teșiturii ei. Când urzeala unei lucrări corale este prea gravă, ori prea acută, ea poate provoca anumite incomodități vocale pentru interpreți și, în ultimă instanță, influențează negativ asupra nivelului de interpretare. Iată de ce, în procesul studierii creațiilor muzicale, se recomandă a transcrie și a executa compoziția muzicală în altă tonalitate, mai comodă. Transpunerea partiturii corale în tonalități comode se face în scopul de a înlătura, pe cât e cu putință, eforturile și încordările nedorite în procesul însușirii noii creații muzicale. Ulterior, când vom constata, că micii interpreți au învățat bine melodia, vom trece la executarea lucrării muzicale în tonalitatea ei inițială.

Specificul cântului coral – farmecul interpretării lui, se desprinde cu claritate, mai ales; în cântul coral *a cappella*. Această formă de interpretare a compozițiilor muzicale contribuie atât la instruirea teoretică și tehnică a interpretării, cât și la dezvoltarea sensibilității, a gustului artistic. Cântul coral *a cappella* scoate la iveală varietatea culorilor vocale, nuanțele vocii umane; cultivând la elevi, pe de o parte, un simț auditiv rafinat, iar pe de altă parte, prin absența acompaniamentului face posibilă descoperirea la timp a greșelilor de interpretare și înlăturare a lor. Executarea creațiilor muzicale fără acompaniament presupune formarea gustului muzical, însușirea deprinderilor interpretative, capacitatea de a receptiv efectiv opera de artă muzicală, de a descoperi în imagine sonoră un anumit conținut de idei.

Lucrul asupra pieselor de cor *a cappella* reprezintă un lucru migălos și perseverent [4]. Cântul vocal-coral contribuie la formarea culturii de interpretare prin dezvoltarea auzului muzical: în procesul interpretării *a cappella* este posibilă atât executarea, cât și ascultarea operei de artă muzicală. Lipsa acompaniamentului îi determină pe coriști să „imită lăuntric” partea melodică a altor voci, să urmărească linia melodică principală, să *intre* la timp și corect în vocea lor. Acest fenomen contribuie la dezvoltarea auzului interior, care reprezintă o activitate foarte complexă și importantă [3, p. 29].

În praxiologia instruirii formației corale se atestă: 1. Cântul la unison, când discursivitatea melodiei domină; 2. Cântul pe multe voci, când armonia devine mijlocul de expresie dominant; 3. Cântul pe multe voci – interpretare polifonică. Cântul la unison înseamnă executarea simultană a unei melodii de către toate vocile corului și contopirea obligatorie a lor într-un întreg. În cântul pe o voce, interpreții aud și înțeleg mai bine

noțiuni, cum ar fi: atmosfera emoțional-poetică a sunetului, sunetul sensibil, prima treaptă a oricărei game (tonica), sunetele stabile și instabile.

Bibliografie:

1. BĂLAN, George. *Muzica, temă de meditație filosofică*. București: Ed. Științifică, 1965. 341 p. ISBN 978-2843190384
2. DRĂGAN, Adriana. *Curs de dirijat coral*. București: Editura Fundației România de Măine, 2007. 192 p. ISBN 978-973-725-682-9
3. MORARU, Emilia. *Metodica și managementul colectivului coral*. Bălți: Colegiul de Muzică și Pedagogie muzicală, 2020. 67 p. Note de curs. [online] [citat 20.03.2022]. Disponibil: https://issuu.com/amtap/docs/suport_curs_mmcc_2019-2020
4. PARA, Ciprian. *Concepția interpretativă în demersul dirijoral*. Cluj-Napoca: Media Musica, 2015. 138 p. ISMN 979-0-9009867-3-3, ISBN 978-606-645-050-8
5. VACARCIUC, Mariana. *Didactica educației muzicale*. Chișinău: Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă” din mun. Chișinău, 2015. 17 p. ISBN 978-9975-115-91-9
6. VACARCIUC, Mariana. *Dimensiunea spirituală a cântului*. Chișinău: Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă” din mun. Chișinău, 2017. 225 p. ISMN 979-0-3480-0312-2, ISBN 978-9975-136-44-0

CZU 373.3.036:78(072.2)

METODE SPECIFICE ÎN REALIZAREA ACTIVITĂȚILOR DIDACTICE LA EDUCAȚIE MUZICALĂ ÎN CLASELE PRIMARE

Ion CERNOCAN, student, *Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte, Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți*
Conducător științific: **Viorica CRIȘCIUC, dr., conf. univ.**

Abstract: *The artistic character of the didactic activities will impose in the Music Education lesson specific methods of music education. The teacher will make his own path in order to rediscover new truths, recorded in new knowledge, notions. The method includes in its structure a suite of procedures (a more limited technique of action, a simple detail, a customization or a component of the method). The variety of procedures makes the method more attractive, more effective and interesting; the relationship between the process and the method is dynamic: the method can become a process in another method; likewise a process can be elevated to the rank of method at a given time.*

Keywords: *specific method, procedure, activity, Music Education.*

Caracterul artistic al activităților didactice vor impune la lecția de Educație muzicală metode specifice învățământului muzical. Profesorul va realiza o cale proprie de parcurs în vederea redescoperirii unor noi adevăruri, consemnate în noi cunoștințe, noțiuni. Metoda include în structura ei o suită de procedee (o tehnică mai limitată de acțiune, un simplu detaliu, o particularizare sau o componentă a metodei). Varietatea procedeelelor face metoda mai atractivă, mai eficace și interesantă, între procedeu și metodă relațiile sunt dinamice: metoda poate deveni însăși un procedeu în cadrul altei metode; tot așa un procedeu poate fi ridicat la rang de metodă la un moment dat.

Metodele vor avea un caracter dinamic, se vor distinge prin flexibilitate, cu permanentă deschidere spre înnoire, precum și racordare la cerințele actuale ale învățământului muzical. Metodele îndeplinesc funcțiile respective, au caracter polifuncțional. Profesorul de Educație muzicală va apela perpetuu la metodele didactice clasice din învățământul general. Sunt adoptate diverse modalități de clasificare [1, p. 244]:

A. Metode de predare-asimilare a cunoștințelor, dintre care unele pot fi:

- expositive: povestirea, descrierea, explicarea;
- conversative: (dialogate): conversația euristică, discuție dirijată, problematizarea;
- tradiționale: expunerea didactică, conversația didactică, demonstrația, observarea, lucrul cu manualul, exercițiul;
- de dată mai recentă: algoritimizarea, modelarea, (este denumirea metodei de predare-învățare în cadrul căreia mesajul ce urmează să fie transmis este cuprins într-un model), problematizarea, (predare prin rezolvare productivă de probleme Gaghe, R.,) instruirea programată, studiul de caz *se folosește brainstorming*, metode de simulare (jocurile), învățarea prin descoperire.

B. Metode de evaluare care se împart în metode de verificare, de apreciere (verbală și prin notă):

- De verificare, tradiționale: verificare orală curentă, verificare scrisă curentă;
- De dată mai recentă: verificare prin teste docimologice.
Clasificarea convențională a metodelor de învățământ [2, p. 145]:
- a) metode clasice (tradiționale), expunerea orală, conversația, demonstrația intuitivă, lectura;
- b) metode moderne, descoperirea și problematizarea, modelarea, cooperarea, asaltul de idei, studiul de caz;
- c) metode de predare, care servesc mai mult actului comunicării din partea profesorului, cum ar fi expunerea orală în formă de prelegere, demonstrația, conversația, evaluarea;
- d) metode de învățare, care servesc mai mult în actul asimilării cunoștințelor, studiul individual, descoperirea, exercițiul;
- e) metode de predare-învățare, cum ar fi predarea-învățarea în echipă, simularea, asaltul de idei, experimentul;
- f) metode active sau acționale: experimentul, conversația, instruirea programată, exercițiul – prin rezolvări de probleme sau efectuarea lucrărilor practice în laborator;
- g) metode de cunoaștere (explorare) indirectă: demonstrația intuitivă de substituție, modelarea, simularea;
- h) metode de cunoaștere (explorare) directă: observația, experimentul, studiul de caz;
- i) metode cu caracter de cercetare: observația, experimentul, convorbirea, chestionarul, metoda statistică - matematică, analogia, inducția, deducția, asaltul de idei, studiul de caz;
- j) metode de evaluare – testele docimologice, probe scrise, practice. Asupra metodelor generale au lucrat Nicola I., Cerghit I., Babanschi I., Cristea S., Cucoș C. [3, p. 90]:

Problema metodelor de predare-învățare, utilizate în actul pedagogic, este o problemă complexă, care generează noi investigații în pedagogia muzicală. Pe lângă metodele general-pedagogice, ca experimentul, observația, ancheta (care cuprinde convorbirea și chestionarul), analiza produselor activității și a cercetării documentelor, metoda testelor, se utilizează **Metode specifice Educației muzicale**, care conferă lecției de muzică mesaj propriu artei sunetelor. Potrivit caracterului artistic, educația muzicală atestă metode specifice învățământului muzical:

Metoda acțiunii emoționale (profesorul creează o atmosferă emotivă în jurul oricărui moment de întâlnire cu muzica) metoda include așa procedee specifice: crearea efectului mirării, crearea situației de succes, crearea situației de joc.

În această ordine de idei, enumerăm autorii și metodele specifice educației muzicale: Metoda generalizării muzicale. Metoda meditației asupra muzicii (Abdulin E.); Metoda dramaturgiei emoționale, Metoda generalizării muzicale, Metoda perspectivei și retrospectiviei, (Kabalevski Dm.); Metoda stimulării imaginației, Metoda „re-interpretării” artistice a muzicii, Metoda caracterizării poetice a muzicii (Gagim I.); Metoda dezvoltării, a diferențierii stilistice (Aliev Iu.); Metoda conversației muzicale (Bezborodova L.); Metoda analizei de provocare, Metoda palmofoniei, palmografiei simfonice, Metoda analizei în activitate (înscenare), Metoda percepției/însușirii intonațional-stilistice a muzicii (Krasilnikova M.); Metoda trăirii muzicii (Vetlughina N.); Metoda percepției intonațional-stilistice a muzicii și modelării a procesului creativ-artistice (Școliar L.). Asupra metodelor specifice educației muzicale au lucrat Vasile V., Gagim I., Aliev Iu., Delion, P., Motora-Ionescu, A., Apraxina O., Halabuzari, P., Abdulin E., Șerfezi, I., Kabalevski Dm. ș.a.

După sesizarea la **nivel psihologic** a muzicii, vom recurge la conștientizarea ei, la analiză pentru determinarea limbajului muzical, care, în finalitate, va reliefa imaginea specifică artistică a mesajului sonor. Cunoașterea ca principiu științific se va realiza la lecția de Educație muzicală prin intermediul a trei trepte: **senzorială, practică, rațională**. La baza principiului senzorial, care se axează pe perceperea vie a mesajului sonor, coexistă prezentarea intuitivă, reaudierea, asimilarea creației muzicale [4, p. 75].

După perceperea senzorial-psihologică a muzicii, urmează treapta explicării și analizei mesajului muzical, proiectat în coeziune perfectă cu muzica vie. Treapta a treia, rațională va duce la înțelegerea materialului muzical prin intermediul cunoștințelor muzicale, care vor fi explicate și analizate în procesul cunoașterii și în conformitate cu materia de studiu. Vom evidenția unele metode propuse în pedagogia muzicii pentru realizarea aspectului didactico-organizatoric al lecției de Educație muzicală: **Metoda dramaturgiei emoționale, Metoda acțiunii emoționale** (Abdulin E.), **Metoda asemănării și contrastului** (Asafiev B.).

Pe lângă acest grup de metode, în pedagogia muzicală au fost elaborate metode ce țin de „transfigurarea muzicii din fenomen exterior în act/fenomen interior” (Gagim I.). Printre ele, **Metoda caracterizării poetice a muzicii**, care este o metodă eficientă în predarea și însușirea cunoștințelor muzicale și care se mai poate numi **Metoda verbalizării artistice a muzicii**. Rolul cuvântului în actul predării primelor cunoștințe muzicale va purta un caracter artistic, coloristic, se va caracteriza prin emotivitate, va respecta o anumită intonație, expresie.

Scopul metodei este identic cu scopul fundamental al Educației muzicale: formarea culturii muzicale ca parte indisolubilă a culturii spirituale. Alte metode specifice actului de predare/învățare sunt: **Metoda stimulării imaginației, Metoda re-interpretării artistice a muzicii** [5, p. 87].

Eficiența activității didactice depinde, în mare măsură, de calitatea demersului de selectare și corelare a celor mai potrivite metode, mijloace și materiale didactice; această etapă mai este cunoscută și ca etapa selectării și corelării celor „trei M” (Metode, Materiale, Mijloace) Principalii factori care contribuie la selectarea și îmbinarea celor „trei M” într-o **strategie didactică** sunt:

- specificul activității muzical-didactice în raport cu clasificarea cunoștințelor muzicale;
- obiectivele operaționale identificate și valorificate prin sarcini didactice;
- contextul metodologic al instruirii; Metode tradiționale + metode specifice + metode interactive;
- contextul material al instruirii;

- stilul și personalitatea profesorului.

Modul în care profesorul reușește să aleagă, să combine și să organizeze la lecție – într-o ordine cronologică – ansamblul de **metode, materiale și mijloace** în vederea atingerii anumitor obiective, definește **strategia didactică**.

După perceperea senzorial-psihologică a muzicii, urmează treapta explicării și analizei mesajului muzical, proiectat în coeziune perfectă cu muzica vie. Treapta a treia, rațională, va duce la înțelegerea materialului muzical prin intermediul cunoștințelor muzicale, care vor fi explicate și analizate în procesul cunoașterii și în conformitate cu materia de studiu. În căutărilor metodice ale fiecărui profesor, modalitatea fundamentală de acțiune este **principiul dinamic-funcțional** procesului de predare, care în final va aduce schimbări benefice în atingerea achizițiilor finale ale învățării.

Orice metodă se realizează, la rândul ei, prin anumite procedee de instruire.

Metoda numită poate include astfel de procedee specifice ca:

- 1) Crearea efectului mirării, care va trezi curiozitatea, va mobiliza atenția: prin comunicarea de fapte diverse din domeniul muzicii, istoriei ei, vieții și creației compozitorilor, interpreților ș.a.; de exemplu, Beethoven, lipsit de auz, a scris și a dirijat *Simfonia a noua*, precum și altă muzică de geniu; Mozart la trei ani a început să cânte la pian, la cinci ani, să compună muzică, iar la șapte ani dădea deja concerte publice ș.a.m.d.
- 2) Crearea situației de succes – acest procedeu didactic stimulează interesul copiilor și dorința lor de a face muzică; pe diverse căi ocolite, profesorul va încuraja elevii, le va ajuta să depășească „pe neobservate” anumite deficiențe (de exemplu, de ordin tehnic la învățarea unui cântec), să găsească o soluție proprie, „parcă venită de la sine”, a unei probleme etc.; profesorul îl va aduce pe copil la situația de a-și vedea rezultatul muncii, de a-1 simți, de a se mândri cu el;
- 3) Crearea situației de joc, la fel, va amplifica bucuria copiilor de la muzică și dorința lor de a participa activ la cele ce se întâmplă în clasă, va dinamiza lecția, transformând-o într-o activitate artistică interesantă, captivantă, creativă (de exemplu, elevul, în fața clasei, va „dirija”, prin mișcări găsite de el, corul clasei; altul, în calitate de „compozitor”, va „demonstra” valențele artistice ale lucrării date, va explica genul, forma, conținutul etc.).

Metoda dramaturgiei emoționale se aplică la constituirea și desfășurarea orei de muzică, transformând-o din lecție școlară „tip” în „spectacol” pasionant cu o anumită dinamică internă. Lecția de muzică, după cum am subliniat mai înainte, este o „operă” muzical-pedagogică și trebuie construită după anumite legi „artistice”. Numai în așa caz în clasă va fi creată o atmosferă de pasiune, de creație generală, de inspirație, de dragoste pentru arta muzicală.

Profesorul, „dacă n-a izbutit să creeze în clasă o atmosferă sărbătorească de eliberare și elevație spirituală, consecință a dezmoștirii și destinderii puterilor sufletești, închiruite sau înăbușite sub tiranica dominație a rațiunii, ora de muzică nu și-a atins scopul”, relevă George Breazu [6, p. 44].

Metoda stimulării imaginației. Imaginația se află la baza oricărei activități de creație, inclusiv a celei muzicale. Nici compunerea, nici interpretarea, nici audiția muzicii nu poate avea loc în afara lucrului activ al imaginației. A trezi fantezia, a descătușa conștiința copilului, făcând-o să planeze liber în căutarea „răspunsului” la cele auzite, va condiționa în mod optim pătrunderea copilului în sensul lucrării, identificarea lui cu muzica dată. Stimularea/ mobilizarea imaginației se poate produce prin diferite forme – verbale, vizuale, auditive, chinestezice [8, p. 20].

Metoda „re-interpretării” artistice a muzicii – „traducerea” muzicii în limbajul altor arte, viziune asupra muzicii de pe pozițiile altor genuri de artă.

În concluzie: muzica este înrudită cu alte arte, elementul lor comun fiind modalitatea de reflectare a lumii în imagini artistice. Imaginea artistică se constituie în conștiință în baza informației specifice, „șoptite” de limbajul artei date. Dar ea (imaginea) se amplifică, se îmbogățește și se aprofundează în imaginație prin anumite asociații, atât de natură concret-vitală, cotidiană, cât și general-artistică, general-spirituală.

Bibliografie:

1. ARCEAJNIKOVA, L. *Profesia învățător de muzică*. Chișinău: Editura Știința, 1987. 65 p.
2. AVRAM, F, VASILE, V. *Educație muzicală*. Manual pentru cl. V, Editura: Niculescu, București, 1998 – 96 p. ISBN 976-973-30-1876-3
3. BABII, V. *Eficiența educației muzical-artistice*. Chișinău, Tipografia Elena V.I., 2007, 200 p. ISBN 978-987-30-1958-8
4. BĂLAN, G. *Sensurile muzicii*. Editura tineretului, București, 1965 – 311 p. ISBN 978-765-30-1958-2
5. BERNȘTEIN, L. *Cum să înțelegem muzica?* Editura „Hyperion”, Chișinău 1991 – 161 p.
6. BĂRZEA, S. *Arta și știința educației*. Editura didactică și pedagogică, București, 1995 – 268 p.
7. BREZU, G. *Noțiuni noi în teoria emisiei vocale*. Editura didactică Cluj, 1968 – 92 p.
8. BREAZU, G. *Pagini din istoria muzicii românești*. Vol. VI, București 2003 – 378 p.

CZU 373.1.036:78(072)

STRATEGII SPECIFICE ÎN ASIGURAREA CORELAȚIEI PREDARE-ÎNVĂȚARE-EVALUARE LA LECȚIA DE EDUCAȚIE MUZICALĂ

Lilia BUMBU, studentă, *Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte, Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți*
Conducător științific: **Viorica CRIȘCIUC, dr., conf. univ.**

Abstract: *In the didactic activity the problem of the musical content, of the musical idea, of the musical image is one of the main problems of the musical art. What is the way of expressing the musical image, what are the means of its realization, are rhetorical questions to some extent. The answer, however, is, and it is - intonation. Intonation is the initial form, the foundation of the musical-aesthetic reaction.*

Keywords: *strategy, intonation, musical content, musical idea, musical image.*

În activitatea didactică, problema conținutului muzical, a ideii muzicale, a imaginii muzicale este una din principalele probleme ale artei muzicale. Care este modalitatea de exprimare a imaginii muzicale, care sunt mijloacele de realizare a ei, sunt întrebări, într-o oarecare măsură, retorice. Răspunsul totuși există, și el este – *intonația*. Intonația este forma inițială, fundamentul reacției muzical-estetice.

Muzica-intonatie constituie principalul principiu lansat de B. Asafiev. În literatura de specialitate întâlnim mai multe definiții date fenomenului „intonatie”: intonația este o manifestare a sonorității. Fără intonație și în afara ei nu există muzică, ea este un factor de primă importanță: atribuirea unui sens *sunării*, nu însă a unei constatări simple de abateri de la normă, adică generarea unui sunet perfect sau imperfect. În sens larg – intonația este principalul generator al conținutului muzical, a ideii muzicale; fiind în același rând și purtătoarea informației artistice, energiei emoționale, a stării de spirit [1, p. 10].

Gândirea intonațională leagă sunetul cu viața. De aceea, axarea pe intonație conferă educației muzicale un sens specific esenței – leagă muzica cu universul interior uman. Este cunoscut faptul că muzica, cu cât este mai bogată în conținut, cu atât mai strict trebuie intonată, „rostită”, deoarece fiecare etapă a intonației muzicale, ca sferă a gândirii componistice, se complică și se precizează în relație cu receptivitatea gândurilor și a tonului emoțional.

Pentru formarea intonației mentale, B. Asafiev a stabilit următoarele particularități, care constituie un sistem teoretic polistruktural legat de predispozițiile dezvoltării gândirii muzicale:

- evidențierea celor mai mici sensuri în procesul formării gândului muzical;
- stabilirea particularităților ei de la primele imagini auditive spre generalizarea lor prin intermediul temei muzicale;
- interacțiunea dintre intonația muzicală și cea verbală, declamativă și poetică;
- fundamentarea social-istorică a diverselor tipuri de fenomene intonaționale și a posibilităților lor comunicative;
- darea unui nou sens dicționarului intonațional în procesul dezvoltării muzicii;
- cercetarea treptată a predispozițiilor teoriei noii intonații.

Procesul cunoașterii muzical-artistice antrenează totalitatea cunoștințelor muzicale ca sistem unitar interiorizat din perspectiva procesualității cunoașterii muzicale, structurat într-o tipologie, incluzând cunoștințe-informații, cunoștințe aplicative și cunoștințe-atitudini, adică entitatea competenței muzicale ca produs al activităților muzical-didactice.

În cadrul acestui proces, se asigură formarea competențelor, deoarece are:

- *valoare estetică*: este un model de tip artistic;
- *valoare didactică*: elevul parcurge traseul specific instruirii muzicale (cunoașterii de tip muzical);
- *valoare educativă*: creează situații de formare-dezvoltare a unor capacități și atitudini esențiale competenței muzicale;
- *experiențială*: se desfășoară în activitățile concrete, rezultate cu achiziții practice;
- *valoare tematică și stilistică diversă*: sunt abordate teme variate, specifice universului intim al elevului, din stiluri muzicale și epoci diferite.

Procesualitatea în cunoașterea muzicală se întemeiază pe concepte gnoseologice fundamentale, elaborate de Aristotel, Im. Kant, G. Hegel, precum și pe convertirea acestora în concepte și principii pedagogice de predare-receptare a muzicii, construite de B. Asafiev, Gh. Orlov, E. Nazaikinski, V. Bobrovski, L. Mazeli, V. Medușevki, I. Gagim. Astfel, procesualitatea *sincretism-analiză-sinteză*, asigurată de interacțiunea celor trei modele, este și principiu gnoseologic universal, și principiu de tipologizare și clasificare a competențelor [5, p. 100].

Procesul didactic se focalizează atât pe asimilarea de cunoștințe și abilități specifice disciplinei, cât și pe dezvoltarea atitudinilor și a mecanismelor învățării personalizate, conștiente și eficiente, pe care elevii să le aplice și în diferite contexte de viață.

Procesul de predare-învățare-evaluare va fi orientat pe principiile învățării active, centrate pe elev. În acest scop, metodele recomandate sunt cele activ-participative, ca de exemplu *Metoda studiului de caz*: care valorifică o situație reală care se analizează și se rezolvă. Avantajul metodei, constă în faptul că fiecare dintre elevi v-a propune soluții individuale de rezolvare a cazului. În utilizarea acestei metode se conturează câteva etape:

- 1) selectarea și prezentarea cazului;
- 2) identificarea problemei;
- 3) propunerea soluțiilor.

Orice activitate de studiu presupune muncă. Cucerirea artei muzicale, pătrunderea în tainele ei, însușirea legilor ei specifice necesită, la fel, muncă, o muncă în primul rând a sufletului, o muncă a cugetului, a întregii ființe a omului, muzica este delectare, dar și meditație filozofică profundă. Ea aduce bucurii și desfătări (atât sufletești, cât și intelectuale) inexprimabile, dar numai dacă ai depus străduință pentru a ți-o însuși. Numai în așa condiții muzica te va răsplăti, îți va șopti adevăruri pe care nu le vei afla pe altă cale, te va purta prin lumi necunoscute până atunci. Copiii trebuie să fie conștienți de acest lucru.

Evoluția concepției învățământului general a condiționat, inclusiv, modificarea formelor de lucru muzical-didactic aplicate la lecție. Dacă odinioară forma dominantă era „instruire-exersare”, astăzi lecția de educație muzicală include multiple și variate activități muzicale. Sarcina de bază a tuturor acestor activități este aprofundarea în lumea muzicii, cucerirea pas cu pas a artei sonore (fiecare din ele realizând acest lucru în felul său).

Lecția de educație muzicală trebuie să rămână a fi întotdeauna și o lecție de educație/cultură muzicală. Aceasta înseamnă că întreaga oră dedicată acestei arte trebuie să fie pătrunsă de această artă: copiii trebuie „să plutească” în muzică. Începând cu intrarea în clasă și terminând cu ultimele minute, lecția va fi plină de muzică de probă înaltă, de sunarea și suflul ei viu. Discuțiile despre muzică vor avea loc pe urmele impresiilor lăsate imediat de muzică, noțiunile, categoriile și definițiile teoretice vor fi însușite ca rezultat al auzirii și trăirii „pe viu” a fenomenului muzical formulat în noțiunea, categoria, legea dată [4, p. 86].

În temeiul acestor constatări, precizăm că **predarea este necesară învățării** întrucât, cel puțin în cazul elevilor, multe din obiectivele educaționale nu pot fi atinse fără virtuțile predării: prezentarea sistematică a conținutului și explicarea problemelor, a noțiunilor, într-un proces continuu. În principiu, la lecția de educație muzicală componentele de predare-învățare-evaluare are o serie de particularități. Orice informație sau noțiune muzicală va fi imediat exemplificată printr-o activitate muzicală. Fiecare noțiune muzicală va fi trăită (descoperită în mesajul sonor), asimilată și din nou trăită cu altă intensitate, doar în actul muzical-didactic. Profesorul se va conduce și valorifica următoarea lege (în actul predării): *puterea de acțiune a muzicii asupra elevului*.

Procesul de învățământ a fost conceput ca activitate întreprinsă în vederea realizării unor scopuri, presupune o organizare care, la rândul său, reprezintă acțiunea complexă de asigurare ordonată, disciplinată, rațională, curentă și eficientă a activizațiilor didactice, a forțelor și mijloacelor umane și materiale necesare punerii în operă a componentelor esențiale ale procesului de învățământ.

Logica acțiunii educaționale condensează într-un tot unitar elemente și variabile ale predării-învățării-evaluării, conținutul informațional, obiectivele operaționale, strategiile și mijloacele didactice, particularitățile psihice ale elevilor, organizarea psihosociologică a colectivului, personalitatea profesorului.

Cel mai răspândit mod de organizare a procesului de învățământ, care și-a dovedit eficiența în realizarea obiectivelor instructiv-educative ale școlii, este organizarea pe clase și lecții, forma de organizare dominantă în învățământul contemporan. Apărut în secolul XVI-lea și fundamentat teoretic în secolul al XVII-lea de pedagogul ceh Jan Amos Comenius, sistemul de organizare pe clase și lecții a cunoscut o continuă dezvoltare și perfecționare prin contribuțiile lui J. H. Pestalozzi, J. H. Herbart [2, p. 12].

Caracteristici principale ale sistemului de organizare a învățământului pe clase și lecții:

- a) gruparea elevilor pe clase;
- b) desfășurarea activității prin lecții.

Lecția de educație muzicală concepută din perspectivă interdisciplinară este constituită dintr-o succesiune de etape sau secvențe ce se desfășoară într-o unitate de timp, în care se asigură o coordonare între activitățile de predare-învățare-evaluare, în vederea realizării finalităților procesului de învățământ. Prin relațiile funcționale care se stabilesc între **diversele sale elemente**, lecția constituie o „entitate de instruire”, relativ independentă, în cadrul căreia se materializează dezideratele acțiunii educaționale.

Sucesiunea etapelor lecției oferă profesorului posibilitatea de a ordona și organiza conținutul informațional în unități mai mici pentru a putea fi asimilate de către elevi, de a folosi o tehnologie și strategie corespunzătoare în vederea desfășurării optime a activităților de învățare, toate vizând în cele din urmă realizarea obiectivelor instructiv-educative.

Toate **elementele și variabilele ale lecției interdisciplinare** se prezintă din punct de vedere sincron ic ca părți constitutive ale unui sistem, între care se stabilesc anumite relații de interdependență și condiționare, iar din punct de vedere diacronic, ca un proces cu multiple schimbări și transformări ale acestor relații și ale sistemului în ansamblul său. Care sunt elementele și variabilele pe care le implică lecția ca „entitate” sau microsistem?

Într-o perspectivă simplificatoare, componentele operaționale și funcționale ale procesului didactic răspund interogațiilor de bază:

DE CE se organizează procesul? *finalități, obiective;*

CE se predă/învăță? – *conținuturi* obiective în curriculumul școlar;

CUM predă/învăță? – *educații/educatorii;*

CUM se desfășoară procesul? – *tehnologia didactică* (metode, mijloace, forme de organizare, locuri de desfășurare);

ÎN CE CONDIȚII se desfășoară procesul? – *timp, spațiu, resurse financiare, condiții ale învățării, context imediat și context cultural;*

CÂT s-a predat/învățat – *procesul de evaluare*-autoevaluare din perspectiva educatorului-celui educat.

Obiectivele lecției. Ele indică în mod clar, precis și sintetic ceea ce profesorul își propune să realizeze în lecția respectivă. Putem delimita în cadrul acestor finalități, un obiectiv fundamental, care conferă structura generală a unei mulțimi de lecții și obiective operaționale concrete, impuse de conținutul informațional și particularitățile psihologice ale învățării. Obiectivele reprezintă o clasificare în baza unor principii psihopedagogice. Această clasificare în știința pedagogică se numește **taxonomia obiectivelor** și se întemeiază pe triada: **cunoștințe, capacități, atitudini.**

Conținuturile lecției reprezintă unități de cunoaștere pe baza cărora se pot atinge obiectivele operaționale, de referință și cele generale. Pe baza curriculumului școlar se delimitează cantitatea și calitatea informației cu care se va opera în lecția respectivă, ea constituind mijlocul principal pentru realizarea obiectivelor propuse.

Funcțiile conținuturilor:

- sunt mijloace pentru atingerea obiectivelor generale, de referință, operaționale;
- ajută la alegerea metodelor, mijloacelor, formelor și a strategiilor didactice;
- servesc drept bază în proiectarea sarcinilor didactice [3, p. 44].

Alegerea și aplicarea unei strategii didactice. Constă în stabilirea constelației de metode și procedee care să declanșeze activitatea de învățare a elevilor. Această strategie poate fi, din perspectiva profesorului, predominant expozitivă, euristică, experimentală, problematizată, algoritimizată etc., iar din perspectiva învățării bazată pe memorare,

pe acțiune, pe explorare, pe execuție, pe repetare. Obiectivele urmărite vor determina în ultima instanță strategia necesară.

Variabilele personalității profesorului și variabilele personalității elevilor. Ca subiect sau agent al acțiunii, profesorul se impune prin stilul său de predare. El este cel care, conștientizând imperativele sociale și legitățile psihopedagogice ale procesului de învățământ, asigură condițiile necesare desfășurării lecției în concordanță cu aceste imperative și legități.

Curriculumul disciplinei se constituie din componentele:

- concepția disciplinei;
- obiectivele generale ale disciplinei; obiectivele de referință;
- conținuturile; activitățile de predare/învățare;
- sugestiile metodologice; * sugestiile de evaluare.

Dacă vom compara structura curriculumului disciplinar cu structura sistemică internă a unei lecții, cu componentele esențiale ale procesului de învățământ, formulăm **concluzia pedagogică: toate conțin aceleași componente esențiale.**

Bibliografie:

1. GAGIM, I. *Muzica și filosofia*. Ch.: Știința, 2009. 159 p.
2. KABALEVSKI, D. *Cugetul sufletului și a gândului*. Ch.: Lumina, 1962. 155 p.
3. *Concepția educației muzicale în învățământul preuniversitar.*/ Autori: C. Rusnac, E. Doga, T. Chiriac, E. Mamot, E. Coroi, I. Gagim [et al.]; examinată și aprobată la ședința Colegiului Ministerului Învățământului din 20.04.1995. – Chișinău, 1995.
4. *Educație muzicală. Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru învățământul primar și gimnazial.*/ autor: marina morari. Ministerul Educației al Republicii Moldova, Inst. de Științe ale Educației. – Chișinău: Lyceum, 2011.
5. EVALUARE CRITERIALĂ PRIN DESCRIPTORI la disciplinele educație muzicală, educație plastică, educație tehnologică și educație fizică, în clasa a V-a. Metodologie de implementare. Coord.: A. Cutasevici, V. Crudu, I. Pogolșa, M. Marin, D. Cotovițaia, V. Onica, MECC, IȘE. – Chișinău, 2018.
6. *Referențialul de evaluare a competențelor specifice formate elevilor.*/ Autori: Nicolae Bucun, Lilia Pogolșa, Valentina Chicu; coord. șt.: Lilia Pogolșa, Nicolae Bucun; Ministerul Educației al Republicii Moldova, Acad. de Științe a Moldovei, Inst. de Științe ale Educației. – Chișinău: S. n., 2014.OPREA, C.-L. *Strategii didactice interactive*. București: EDP, R.A., 2009. 315 p.
7. MORARI, M., PÂSLARU, VI., ALEKSEEVA, L., A. BEJAŢ, E. BOIAKOVA, M. COSUMOV, V. CRIȘCIUC, I. GAGIM, M. –E. PAȘCA, *Educația artistică în preșcolaritate*. Pontos, Chișinău, 2016.

CZU 793.3

ВНИМАНИЕ ИСПОЛНИТЕЛЯ В ПРЕДСТАВЛЕНИИ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОЙ КОМПОЗИЦИИ

Елена ТКАЧ, магистрант, факультет педагогики, психологии и искусств,
Бельцкий государственный университет имени Алеку Руссо
Научный руководитель: **Марина МОРАРЬ**, доктор, конференциар

Rezumat: Acest articol are ca punct de plecare examinarea unui element important în crearea coregrafiei – atenția. Atenția, care nu aparține unui singur organ, ci aparține întregu-

lui set: este atât vedere, cât și auz și atingere și implică și senzații mai profunde. Atenția leagă imaginația, o funcție uimitoare a conștiinței noastre de a crea imagini, de a le face eficiente.

Cuvinte-cheie: *atenția interpretului, compoziție coregrafică, interpret, cultură a atenției, coregraf, dans, imaginație artistică.*

Наверное, самый важный элемент в нашем существовании – это внимание. Внимание, которое не принадлежит одному органу, а принадлежит целой совокупности: это и зрение, и слух, и осязание, обоняние и другие более глубокие наши ощущения. Внимание подключает воображение, удивительную функцию нашего сознания создавать образы, делать их действенными. Исполнитель хореографической композиции соединяет в своем сознании образы видимого и слышимого. Благодаря мобилизации внимания, он соединяет в своём ощущении то, что выражает для него идею пластико-движенческого (танцевального) и звукообразного (музыкального).

Существование на сцене – это особая жизнь, которая строится по своим сценическим законам. Константин Станиславский, известный режиссер и актер, писал в своей книге «Работа актера над собой»: *«Внимание и объекты должны быть в искусстве чрезвычайно стойки. Нам не нужно поверху скользящее внимание. Творчество требует полной сосредоточенности всего организма – целиком»* [1, стр. 163].

Педагог-хореограф Н. Тарасов в книге «Классический танец» писал: *«...мастерство будущего танцовщика должно развиваться на основе активного и мобилизованного внимания»* [5, стр. 61].

В психологии внимание человека является одной из функций сознания и рассматривается, как важнейший компонент познавательной деятельности. Педагог Ушинский К.Д. писал: *«Первая глава по психологии должна быть посвящена вниманию, ибо внимание есть именно та дверь, через которую проходит всё, что только входит в душу человека из внешнего мира»* [14, стр. 22]. А психолог Выготский Л.С. в книге «Педагогическая психология» писал: *«Без преувеличения можно сказать, что от работы внимания зависит вся картина воспринимаемого нами мира и самих себя»* [12, стр. 165].

Именно воспитание внимания является залогом качественного образования в области хореографии и позволяет обучающимся более органично и грамотно представлять художественные образы в хореографических композициях. В танцевальном искусстве, внимание как элемент образования играет приоритетную роль: выразительная составляющая исполнения основана на внимании к физическим действиям и к духовному, чувственному восприятию образа. Внимание координирует все остальные функции психики, а его отсутствие рушит все составляющие процесса исполнения.

Исторические предпосылки создания хореографической композиции таковы, что с древности до наших дней определился и утвердился главный ее автор – хореограф. Ведь хореографическая композиция – это непосредственно сочинительская деятельность в области танца. Сначала в древности авторы скорее всего были неизвестны. Кто сочинял древние ритуальные танцы, мы не знаем. Это был синтез видимого и слышимого, постижение мироздания через визуализацию слуховых образов. Это были не просто танцы, а синтез театрального, музыкального и танцевального искусств. С веками хореография, музыка и театр обрели самостоятельность и вышли на сцену в своем отдельном качестве. Балет стал самостоя-

тельным видом сценического искусства во второй половине XVIII века благодаря реформам, осуществлённым французским балетмейстером Жан-Жоржем Новерром. Свои теоретические идеи он изложил в книге «Письма о танцах и балетах». Это был первый обобщенный и систематизированный труд по хореографии, своеобразное пособие, в котором давались рекомендации не только по обучению будущих исполнителей, но и впервые были сформулированы законы, правила и приёмы создания хореографического произведения. Идеи Новерра не потеряли значения и в настоящее время:

во-первых, он утверждает, что неотъемлемой частью балета является взаимосвязь сценарной, музыкальной, хореографической и декорационной драматургии;

во-вторых, Новерр подчеркивает, что основу развития балета составляет сценическое действие и определение линии характера персонажей.

Одним из гениев XIX века, сыгравших огромную роль в развитии хореографического искусства, был Мариус Петипа. В своей творческой деятельности он утвердил каноны большого балета. Основным выразительным средством в раскрытии фабулы ему служила пантомима, а танец способствовал раскрытию внутренней темы. На протяжении всей творческой жизни он стремился к поиску образности сцен и спектакля. Обобщенный образ у него складывался в больших танцевальных композициях, благодаря определенному сочетанию танцевальных движений, танцевальных рисунков и поиску новых танцевальных форм.

М. Фокин, как и другие хореографы начала XX в., противопоставил свой «новый» балет устаревшему балету Петипа. Фокин умел не только танцевать и создавать балеты, но и писать о своем творчестве. В его книге «Против течения» отражались превосходное знание многих видов искусства. Особый интерес привлекают суждения М. М. Фокина о проблемах анализа хореографического искусства начала XX в. Хореограф расширил рамки возможностей классического танца как выразительного средства, определил взаимоотношение солистов и кордебалета. Он выявил четкость творческих позиций, понимания специфики искусства, широту и глубину деятельности хореографа. Фокин сумел преодолеть балетные каноны прошлого, освободиться от примитивного балетного жеста, стереотипных танцевальных композиций. Его танцевальная техника была насыщена содержанием.

Рудольф Лабан – один из деятелей *Ausdruckstanz* (нем. «выразительный танец») особое внимание уделял связи танца и музыки. На исследования в этой области хореографа вдохновила ритмическая гимнастика, которую изобрел швейцарский композитор и педагог Эмиль Жак-Далькроз. Он развил целую систему восприятия музыки через движение. Эта система натолкнула Лабана на мысль о том, что тело может выражать внутренний ритм вне зависимости от музыки. Во время танцевальных классов хореограф призывал искать ритм через движение, занимаясь в тишине. И в итоге одним из первых предложил, что танец может существовать без музыки. Чтобы переосмыслить танец, Лабан обратился к физике, музыке и театру.

«Танец – это пространственно-временное явление культуры, в котором посредством движений и пластики тела человека первоначальная идея, образ подвергаются определённой трансформации, с целью передать их другому человеку» [15, стр. 14].

Как рождается замысел у хореографа – сказать с точностью невозможно. Наверное, это было, есть и будет похоже на то, как возникает мелодия или стихотво-

рение. Филиппо Тальони сочинял балеты для своей дочери Марии, а Перро ставил «Жизель» для горячо любимой жены. Музыка Чайковского вдохновила Петипа на «Спящую красавицу», а Михаил Фокин создавал свои спектакли, черпая вдохновение в живописи художников.

Хореографической композицией может быть не только сочинение целого балета, но и отдельного танцевального номера, эпизода в пляске, дуэта, трио, квартета и т. д. Каждая композиция включает в себя ряд комбинаций, она должна основываться на определенном музыкальном материале и отражать все особенности музыки, строиться по законам драматургии и включать в себя экспозицию, завязку, ступени перед кульминацией, кульминацию и развязку. Итак, композиция танца включает в себя: драматургию номера (его содержание); музыкальный материал; рисунок танца (перемещение исполнителей по сценической площадке); танцевальный текст (движения, жесты, позы, мимика). Движения, жесты или поза не выражают значение отдельных слов. Но тем не менее каждое движение, жест и поза могут иногда сказать больше, чем отдельное слово. Они способны выразить мысль, чувство, глубоко переживание человека в данное мгновение. *«Хореография в любом виде танца – классическом, demi-классическом или характерном – говорит движением, не изображающим, а отражающим суть образа»* [6, стр. 26].

Хореографическую композицию составляет хореограф. В этом заключается его творчество: создание хореографического текста, композиции танца, его рисунка, драматургии. Создает образ на сцене исполнитель – он интерпретирует хореографический текст, созданный хореографом. В этом заключается творчество исполнителя. Любое творчество исследуется на стыке воображения и чувства. И то и другое у каждого абсолютно индивидуально и загадочно. Хореограф и исполнитель сотрудничают с целью создания образа на сцене. В основе их взаимоотношений лежит синтез деятельности сочинителя хореографического текста и режиссера, так же, как в основе деятельности исполнителя – синтез танцевального и актерского искусства. Есть задача и смысловое понимание того, что исполнитель передаёт зрителю, тогда сама лексика и композиционное решение (рисунок танца) – это всё для танцора или актёра помощь, площадка-помощница для раскрытия образа, характера. Идея и смысл того, что несёт исполнитель должно прийти от магнетизма, отдачи и точности исполнения задуманного, того, что хочет сказать танцор. Зритель должен попасть в тайну и фокус внутренней энергии танцора, артиста.

Обязательным условием исполнительского мастерства танцовщика является хореографический экзерсис. Регулярно выполняя хореографический экзерсис, исполнитель вырабатывает произвольное (волевое) внимание. Т.е. своим волевым и умственным актом связывает теоретическую и практическую области нашего духа и актуально выражает его единство. Танцовщик осваивает движения, анализирует свои представления о них, знает методику исполнения движений, а также их осознаний через свое тело, чувства и эмоции. Педагог-хореограф должен выстраивать уроки экзерсиса грамотно: одни и те же элементы должны повторяться в разных комбинациях и связках. Это способствует развитию внимания. Внимание – это процесс сознательного или бессознательного отбора одной информации, поступающей через органы чувств и игнорирование другой. Различают три вида внимания: произвольное (волевое), произвольное (рефлекторное) и после-произвольное (целенаправленное, не требующее усилий).

У внимания есть пять свойств, которые развиваются:

1. Сосредоточенность или концентрация внимания на объекте или действии.
2. Устойчивость внимания при самых непростых прилагаемых обстоятельствах.
3. Переключаемость внимания с одного объекта на другой.
4. Распределение внимания между объектами действия.
5. Объем внимания. Максимальное количество объектов внимания.

Внимание танцовщика должно быть объемно: он ощущает ритм, координирует движения в ритме, контролирует внутренние мышечные ощущения, контролирует внешние ощущения в пространстве, распределяет движения по сценической площадке, сохраняет рисунок танца и при этом живет в образе, в характере музыки.

Чаще всего упражнения на чувство ритма и внимание в основном являются частью актерского тренинга, но в настоящее время хореографы экспериментируют с подобными техниками и в хореографическом зале. Вот несколько актерских упражнений, которые можно использовать для развития детей в самостоятельных хореографических коллективах:

«Собираем внимание»: заходим ровным полукругом соединяемся, садимся на стул, ноги упираются в пол – ровная спина. Ученики слушают, что происходит у них внутри, не нужно спешить. Потом слушаем класс: выходим из себя. Затем слушаем улицу и все, что происходит за стенами класса. Опять возвращаемся в класс и снова заглядываем внутрь себя. Это упражнение развивает сосредоточенность внимания.

«Ходьба плюс...» – это цикл заданий и упражнений, которые связаны ходьбой и выполнением по ходу разных заданий. Здесь развивается устойчивость и переключаемость внимания. Три скорости ходьбы: первая скорость – медленно, вторая скорость – умеренно, третья скорость – быстро. Двигаемся по залу, заполняем пространство, не сталкиваемся. Постоянно слушаем ведущего, который называет скорость, с которой нужно идти, на хлопок менять направление на противоположное. На заданное слово выполнять нужное действие и проговаривать соответствующую фразу. Это может быть 2-3 разных слова с разными заданиями. По команде «Фриз» – немедленная остановка. Закрываем глаза, представляем себя со стороны: в каком положении я сейчас по отношению к другим участникам, к стенам комнаты, к окну, к двери. Увидеть себя со стороны. Снова идем и выполняем задания.

«Вездеходы» – это упражнение помогает отработать переключение внимания, активно и плодотворно «запускает» спонтанность и творческое мышление. Группа ходит по залу в довольно быстром темпе. Ведущий время от времени дает задание, меняющее смысл ходьбы и переносящий участников тренинга в самые неожиданные места. Каждый, услышав новую информацию, в кратчайший срок анализирует ее и меняет свои действия в зависимости от условий игры. Пристройка к новым обстоятельствам происходит быстро и в индивидуальном порядке, без разговоров и обсуждения! Например: «Идем через лес! Птицы щебечут, бабочки порхают, высокая трава на опушке... Крапива больно стегает по голым ногам... Комары заели!!! А все потому, что попали в болото. Топко! Страшно! Противно!!! Сумерки сгущаются...» и т.п.

В заключении подчеркиваем, что качество исполнения является главным приоритетом исполнителя хореографической композиции, качество вырабатывается регулярным экзерсисом, и отработкой элементов конкретной композиции,

созданной. Музыкальность исполнения требует определенного технического уровня, образного и пластического выражения, когда внимание исполнителя полностью поглощено художественным содержанием материала. Существует ряд показателей, характеризующих танцовщика: физические возможности (выносливость, сила, ловкость, виртуозность), музыкальные способности (музыкальный слух, чувство ритма, элементарная музыкальная грамотность), общий уровень интеллектуального развития, внимательность, память, пластическая память, чувство пространства и времени. Есть и специальные профессиональные способности: выворотность, прыжок, гибкость, танцевальный шаг, танцевальная координация, музыкально-танцевальная координация. Задача балетмейстера, сочиняя танцевальный текст, предполагать не только уровень технического решения, но и его образное воплощение. Жить танцем на сцене – это уникальная природа артиста балета. Музыка должна содействовать повышению работоспособности исполнителя, воспитывать его эмоционально, формируя высочайшую культуру внимания. Внимание обучающегося формируется в синтезе двух типов внимания:

- сознательный процесс овладения техникой и музыкальностью;
- овладение актерским мастерством

Практическая значимость исследования заключается в возможном применении ее выводов в работе балетмейстера с исполнителем хореографической композиции.

Библиография:

1. СТАНИСЛАВСКИЙ, Константин, *Работа актера над собой* / «Public Domain», 1924.
2. ВАЛУКИН, Евгений, *Методика преподавания хореографических дисциплин*. М: Издательство «ГИТИС», 2003. – 123 с.
3. БАЗАРОВА, Надежда, МЕЙ, Варвара, *Азбука классического танца: Учебно-методическое пособие*. 2-е изд. - Л.: Искусство. 1983. – 207 с.
4. ВАГАНОВА, Агриппина, *Основы классического танца*, СПб., 2000. – 192 с.
5. ТАРАСОВ, Николай, *Классический танец. Школа мужского исполнительства*. М., 1971. – 493 с.
6. ЛОПУХОВ, Федор, *Хореографические откровенности*, М., 1972. – 215 с.
7. ЗАХАРОВ, Ростислав, *Сочинение танца*, М., 1989. – 236 с.
8. СМЕРНОВ, Игорь, *Работа балетмейстера над хореографическим произведением*. – М., 1979. – 71 с.
9. ПАНФЕРОВ, Виктор, *Искусство хореографа: учеб. Пособие по дисциплине «Мастерство хореографа»* / В.И. Панферов; Челябин. гос. ин-т культуры. – Челябинск: ЧГИК, 2017. – 320 с.
10. МЕЛЕХОВ, Александр, *Искусство балетмейстера. Композиция и постановка танца: учеб. пособие* / А.В. Мелехов; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2015. – 128 с.
11. ЗАЙФФЕРТ, Дитмар, *Педагогика и психология танца*. – СПб., 2016. – 127 с.
12. ВЫГОТСКИЙ, Лев, *Педагогическая психология*, М., 1991 – 480 с.
13. ПЕРЛИНА, Любовь, *Танец модерн и методика его преподавания*. – Барнаул, 2010. – 123 с.
14. УШИНСКИЙ, Константин, *Собр. соч.* М., 1950, т. 10
15. РОММ, Валерий, *Танец как фактор эволюции человеческой культуры: автореферат дис. Доктора н: 24.00.01* / Алт. гос. ун-т. - Барнаул, 2006. – 48с.; с. 14
16. НОВЕРР, Жан-Жорж, *Письма о танце* / Перевод А. А. Гвоздевой, примечания и статья И. И. Соллертинского. – Л.: Academia, 1927. – 316 с.

ASPECTELE PREGĂTIRII PSIHO-PEDAGOGICE ALE ELEVULUI-INTERPRET PENTRU EVOLUAREA ÎN SCENĂ ÎN CONDIȚIILE EDUCAȚIEI ȘI ÎNVĂȚĂMÂNTULUI ARTISTIC EXTRAȘCOLAR

Ana DOHOTARU, masterandă, Facultatea de Științe ale Educației,
Psihologie și Arte, Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți
Conducător științific: Marina COSUMOV, dr., conf. univ.

Abstract: *The artist's predestination is to create a relaxing atmosphere for the spectator, to form a special state of mind. The reciprocal stage-hall connection is an art. We owe the most remarkable successes of the performers to their ability to create a special artistic atmosphere in the hall. In the early stages, the psycho-pedagogical preparation for the artistic evolution on stage of the future musician is of inestimable importance.*

The article aims to elucidate the important aspects in preparing the student of the music school for the evolution within the cultural-artistic activities.

Keywords: *stage development, psycho-pedagogical training, student-performer.*

Scopul general al educației și învățămîntului muzical-artistic extrașcolar este valorificarea potențialului creativ al elevului, dezvoltarea individualizată a capacităților muzicale, formarea culturii muzical-interpretative ca parte componentă a culturii spirituale a elevului. Valorificarea potențialului muzical-artistic individual al elevilor presupune identificarea adecvată a capacităților elevilor și dezvoltarea lor ulterioară eficientă. Nivelul culturii muzicale a elevilor nu este determinat numai de cantitatea competențelor muzicale acumulate, ci, mai ales, de calitatea lor, valoarea operațional-atitudinală, adică de experiența muzicală a elevilor.

Potrivit conceptului de cultură muzicală, componentele definerii pentru evaluarea trăsăturilor de personalitate, care vor permite dezvoltarea unei personalități integrale prin intermediul educației muzicale sunt:

- Sensibilitatea muzicală: simțul ritmului, melosului, intensității, modului etc.;
- Perceperea muzicii: auzirea/ascultarea, trăirea spirituală;
- Aptitudini muzicale: gust muzical, reacție emotivă la muzică, autoexprimare emoțională prin muzică etc.;
- Inteligența muzicală: asociație muzicală liberă, gândire muzicală, analiză muzicală;
- Motivația: trebuințe, intenții, interese față de valorile muzicale;
- Atitudinile pentru muzică vor cuprinde: conștiința muzicală, concepte/convingeri despre muzică, aprecieri, evaluări, valorizări, comportamente etc.

Predestinația artistului este crearea unei atmosfere relaxante pentru spectator, formarea unei stări sufletești deosebite a acestuia. Conexiunea reciprocă „scenă – sală”, în aceste condiții, devine o artă. Cele mai remarcabile succese ale interpreților, datorându-se, anume capacității de a crea o atmosferă artistică deosebită în sală.

La fazele începătoare, pregătirea psiho-pedagogică pentru evoluarea artistică în scenă a viitorului muzician are o importanță inestimabilă. Profesorul va stimula elevul, conferindu-i încredere în propriile forțe. Stările de dispoziție sau indispoziție ale elevului, în momentul sau în timpul pregătirii către evoluarea scenică, exprimă starea psihică existentă, fără a fi legată de o cauză anume. Acestea au un caracter difuz, nefiind legate

de situații precise și, deci, neputând fi reglate/controlate de către profesor și autodirecționate de către elev decât într-o mică măsură.

Evoluarea în scenă este determinată, totuși, într-o măsură mai mare, de unele aspecte psihologice, care, ar putea fi orientate spre pregătirea adecvată a elevului-interpret pentru evoluarea cu succes în scenă. Printre acestea regăsim: memoria, atenția și afectivitatea (Figura 1).

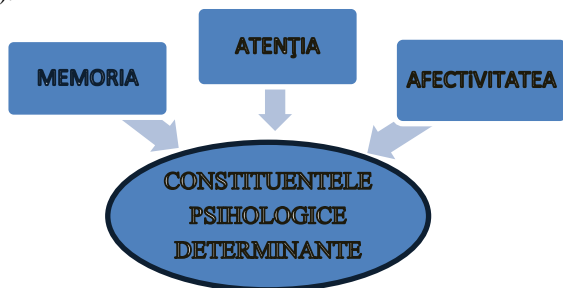


Figura 1. *Constituentele psihologice determinante în evoluarea scenică*

Memoria joacă un rol primordial în dezvoltarea imaginației. Datorită faptului că imaginația artistică nu este nicidecum o capacitate de a crea din nimic, bogăția sau sărăcia imaginației unui artist depinde de numărul imaginilor păstrate în memorie, or, calea dezvoltării imaginației presupune dezvoltarea în prealabil a memoriei.

În ceea ce privește substratul nervos al uitării, el poate fi de două feluri: apariția *inhibiției condiționate de stingere*, care apare atunci când legăturile nervoase nu au fost suficient întărite printr-un număr substanțial de repetiții, dar și a fenomenului numit *inhibarea inhibiției condiționate*, care reprezintă un defect nesemnlat de către profesor decât în trecut, fără a fi revenit cu insistență asupra lui. Tot așa se întâmplă cu o piesă memorată în pripă și apoi redată, făcând apel numai la prima reținere, fără a se face confruntări cu textul.

Atenția are un rol important în studiul unui interpret. Prin atenție înțelegem orientarea și concentrarea activității psihice, ce are ca efect creșterea eficienței, inclusiv, în timpul interpretării. Anato-mo-fiziologii susțineau că reușita tehnică este condiționată de capacitatea de a-și controla cât mai precis mușchii, ignorând mecanismul sistemului nervos central care comandă acțiunile mușchilor respectivi. Acesta, după cum s-a dovedit, funcționează după anumite legi, ce nu sunt compatibile cu posibilitatea unor calcule în timpul interpretării, cum ar fi aprecierea greutateii apăsării degetelor pe instrument sau a căutării unei poziții optime care prin ea însăși ar determina un efect sonor diferit pe plan estetic.

Orice tentativă a executantului de a se concentra asupra unor astfel de probleme, produce imediat dezorganizarea procesului motric. Excluderea concentrării de la mișcarea în sine nu presupune lipsa concentrării asupra sistemului tehnic respectiv. Depăr-tarea atenției de la mișcarea mâinilor nu realizează decât libertatea și utilitatea lor, scopul expresiei realizându-se numai atunci când executantul își imaginează cu ajutorul auzu-lui intern ceea ce interpretează. Este clar că acesta trebuie să fie preocupat de conținutul artistic al piesei executate și nu pe cel tehnic.

În procesul realizării deprinderilor motrice, orice modificare a mișcărilor se auto-matizează numai în cazul repetării lor absolut identice. Astfel se explică și imprecizia

tehnică a unor elevi, în primul rând, a metodei lor incorecte de studiu, caracterizată prin instabilitatea orientării atenției, sau, uneori, chiar prin totala lipsă a acestuia.

Premisa oricărei interpretări este executarea din memorie a piesei respective. Atâta timp cât interpretul este legat de text, el nu va putea depăși nivelul unei execuții, deoarece interpretarea presupune o dezinvoltură totală, atât în ceea ce privește latura mecanică, cât și cunoașterea la perfecție a partiturii respective.

Afectivitatea este alcătuită din stări emoționale, reprezentând unul din factorii dinamici ai personalității, care ajută la integrarea elevului, la mobilizarea fără efort a energiei necesare. Ori de câte ori elevul cunoaște bucuria succesului, sentimentul de încredere în propria persoană, energia lui se mobilizează cu ușurință, activitatea sa cunoaște un ritm prosper, sau invers, prezența stărilor de neîncredere (care urmează, de regulă, după cazurile de eșec), de anxietate sau de nesiguranță, frânează întreaga activitate a elevului, condiționând un efort mărit sau necesitatea de a se interveni cu persuasiune externă pentru susținere.

Totodată, deosebit de necesară este operația psihică introspectivă de prevedere a rezultatelor scenice ale pregătirii interpretului, bazându-se pe experiențele anterioare, factorul care îndrumă spre forma finală întreaga activitate de pregătire. Astfel, tânărul interpret se va prezenta în sala de concert, imaginându-și comportarea, reacțiile publicului, obișnuindu-se cu situația excepțională, cu acustica sălii, sonorizarea instrumentului în acea sală ș.a. Pentru a ajunge la consumarea emoțională a momentului scenic, este nevoie de cheltuirea în prealabil a unei cantități de energie nervoase odată cu fiecare reprezentare anticipativă. Interpreții ce nu-și pun probleme de ordin anticipativ în perioada de pregătire, neavând preocuparea de a se acomoda cu ambianța sălii de concert, apar de obicei timizi în public, diminuându-și considerabil nivelul prestației artistice.

Emoția scenică este un fenomen care, ca orice tip de emoție, tinde să scape de sub controlul rațiunii. Această tendință este însă, de obicei, interpretabilă ca o independență, în sensul că emoțiile ar fi total incontrolabile, fapt total greșit. Acest fapt fiind demonstrat de activitatea de succes a marilor interpreți.

Perioada de pregătire a unui recital, concert, concurs, festival trebuie să fie pentru interpret atât o perioadă de sintetizare, cât și de perfecționare a deprinderilor anterior formate. Un rol important, în acest context, îl are etapa de concentrare psihică asupra programului ce trebuie executat în fața unui public. Deci, pregătirea pentru apariția scenică necesită o pregătire psihică specială.

Orice instrumentist posedă la un moment dat o anumită capacitate de muncă (prin care înțelegem posibilitatea organismului de a susține cât mai mult timp un nivel al activității fără a-i diminua calitatea). Ea este determinată de mai mulți factori dintre care cei mai importanți sunt:

- ✓ factorii fiziologici (respirația, starea de sănătate, exercițiu, antrenament);
- ✓ factorii psihologici (aptitudini, interese, voință, exercițiu și antrenament psihic);
- ✓ factorii de mediu (liniștea, zgomotul).

Exercițiul și antrenamentul sunt factorii esențiali ai întreținerii și sporirii capacității. În aceste condiții, solistul, treptat, își va înlătura atenția de la sine, de la publicul care îl va asculta, spre lucrarea muzicală pe care o va interpreta. Numai prin realizarea unei concentrații puternice, interpretul va putea prezenta publicului larg adevărata sa valoare. Concentrarea scenică este o chestiune de obișnuință, realizată prin muncă zi de zi, un proces continuu de autodesăvârșire interpretativă, iar evoluarea interpretativ-artistică în scenă va reflecta *produsul* acestei munci (Figura 2):

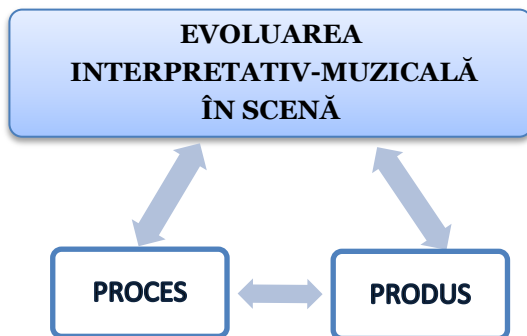


Figura 2. Valorile evoluării scenice

Integrarea în practica artistică este o activitate fundamentală în formarea elevilor pentru activitatea scenică de perspectivă. Ea se realizează prin implicarea elevului în producții, recitaluri sau concerte publice și prin urmărirea evoluției sale. Integrarea de timpuriu a elevilor instrumentiști în practica artistică scurtează timpul de instruire a acestora pentru a ajunge la un anumit nivel de performanță prin formarea unor obișnuințe, priceperi și deprinderi complexe necesare viitorului practician instrumentist sau chiar solist concertist.

O bună pregătire psihologică va dezvolta capacitatea elevilor de a învinge dificultățile ce apar în procesul studiului individual (și apoi în alte experiențe de viață), de a putea să-și mobilizeze resursele fizice și psihice în vederea autocontrolului și autoconducerii ajungând cu timpul la o pricepere superioară de decizie și acțiune.

În concluzie:

Apariția cât mai frecventă a tânărului interpret în public duce la crearea unei rutine care permite acestuia să se acomodeze treptat la ambianța sălii de concert, micșorându-se consumul nervos de pregătire. Astfel, interpretul va interpreta mai expresiv, mai liber și va putea reda mesajul creației muzicale date.

Pregătirea psiho-pedagogică a tânărului interpret pentru evoluarea în scenă este foarte importantă, la fel ca și orientarea către succes a elevului. Gândirea pozitivă, pregătirea psihică, acea tehnică a interpretului și exercițiul de a evolua în scenă cât mai des este cheia succesului unei interpretări cât mai expresive.

Bibliografie:

1. BALAN, T. *Acasă la Enescu*. București: Editura Sport-Turism, 1977. 164 p.
2. COSUMOV, M. *Teoria și metodologia cercetărilor științifice în educația artistică*. Curs universitar (pentru ciclul Licență și Masterat). Bălți: 2020, 135 p. (1,4 c.a.). ISBN 978-9975-3465-0-4. CZU 37.015:73/78(075.8)
3. COSUMOV, M. *Curriculum de bază pentru domeniul Arte/ Daniela Cotovițaia, Marina Cosumov [et al.]; coordonatori generali: Valentin Crudu; coordonator științific: Vladimir Guțu; Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova. – Chișinău: S.n., 2021. Aprobare prin Ordinul MECC nr. 914 din 16.07. 2021.*
4. GAGIM, I. *Dimensiunea psihologică a muzicii*. Iași: Editura Timpul, 2003. 320 p. ISBN: 973-612-049-X.
5. SCHEESER, R. *Metodica studiului și predării instrumentelor cu coarde*. Iași: Editura Conservatorului „G. Enescu”, 1984. 176 p.

ÎNSEMĂNĂTATEA MUZICII VOCALE ÎN FORMAREA VIITORULUI PROFESOR DE EDUCAȚIE MUZICALĂ

Laura CONDRU, masterandă, Facultatea Științe ale Educației,
Psihologie și Arte, Universitatea de Stat „Alecru Russo” din Bălți
Conducător științific: **Marina CALIGA**, asist. univ.

Abstract: *This article reflects the professional and moral values of the Music Education teacher: abilities, skills, aptitudes, and organizational abilities, etc. that have a special place in the formation of pedagogical mastery. The performing activity reinforces the teacher's authority as a musician, pointing out the best things, transforming him into a genuine teacher of the 21st century. Thus, in the training of the Music Education teacher, the mutual relationship between the vocal, instrumental, vocal-instrumental performance and musical-theoretical knowledge is of great importance.*

Keywords: *skills, music education, teacher, vocal music.*

„Totdeauna răsună în preajma noastră o muzică ce ne vrăjește gândurile,
ne subjugă inimile, ne silește să ne potrivim pasul după tactul ei.” (Lucian Blaga)
„Muzica, manual al vieții și al înțelepciunii” (George Bălan)
„Muzica se află acolo sus, în înalțuri, pentru că mesajul ei este de natura înălțurilor”
(Ion Gagim)

Muzica însoțește omul din primele clipe ale vieții. Arta muzicală în toate timpurile și pretutindeni a fost considerată ca un mijloc influent de cultivare a personalității umane. Educația muzicală constituie unul din principalele mijloace de cunoaștere artistică a lumii prin intermediul artei sunetelor, având drept scop major dezvoltarea sensibilității muzicale, formarea unor deprinderi interpretative practice, etc. Este cunoscut, că printre disciplinele școlare, educația muzicală le oferă elevilor posibilități teoretico-practice, de a trăi și a simți muzica din *interiorul* acesteia.

În cadrul educației muzicale, putem delimita două direcții: *informativ-teoretică* și *formativ-practică*. Prin direcția *informativ-teoretică* se realizează acumularea de cunoștințe, formarea priceperilor și deprinderilor reproductiv-informative. *Formativ-practică*, educația muzicală se realizează prin contactul nemijlocit cu opera de artă. Aceste direcții se află într-un raport de reciprocitate, completându-se unul pe altul în sensul că instruirea nu poate înlocui, ci doar asigură o mai bună receptare a muzicii, în timp ce contemplarea propriu-zisă valorifică virtuțile instruirii și asigură realizarea scopului fundamental al educației.

„Arata muzicală îl ajută pe elev să trăiască plener, să simtă mai puternic și mai profund viața, îi deschide noi orizonturi pentru a se cunoaște și cultiva prin artă, pentru a se cunoaște și a se integra în viață” [6, p. 138]. Calea didactică de însușire a muzicii trebuie să poarte amprenta specificului cunoașterii artei muzicale. Comunicarea dintre elev și arta muzicală este în funcție nu numai de valoarea estetică a muzicii, ci și de participarea creatoare a subiectului în această comunicare. În contact direct cu muzica se stabilește o comuniune psihică dintre receptor și opera de artă, dintre structurile conștiente și cele inconștiente ale personalității elevului și mesajul artistic muzical. Scopul fundamental al acestui dialog este îmbogățirea experienței receptorului și sensibilizarea acestuia prin declanșarea emoției și trăirii. În actul muzical (*de audiere/interpretare/*

creație) se realizează o trăire, care este în funcție de experiența cognitivă a elevului, de starea psihică și psihofiziologică a lui, de ambianța în care se produce formarea culturii muzicale. Devenind parte a propriei culturi, precum este lectura unei cărți, vizionarea unui spectacol, admirarea unui tablou pictat sau devenind coparticipant la crearea unei lucrări plastice, toate aceste activități exprimă interiorul uman și valorile personale prin dimensiunea sensibilității, creativității și interesului pentru frumos artistic. În rezultatul educației muzicale se formează cultura de interpretare muzicală a elevilor.

Fiecare activitate la lecția de educație muzicală audiere, interpretare, creație se manifestă prin anumite elemente de cultură muzicală. Una din direcțiile activității de interpretare muzicală este cântul vocal – una din cele mai răspândite activități la lecție. I. Gagim reliefează: „*Cânt* – interpretare muzicală prin mijloacele acustice ale vocii” [3, p. 44]. *Cântul*, se bazează pe următoarele elemente: poziția corpului, respirația, emisia sunetului, intonația, acordajul, dicțiunea, echilibrul sonor, expresivitatea, etc. A cânta cu voce solo sau în cor înseamnă a interpreta muzica „*vie*”, în mod activ, direct. Pentru însușirea artei cântului este nevoie de instruire muzicală specială.

Studiind problema formării viitorului profesor de educație muzicală în acest studiu punem accent pe activitatea cântul vocal. După cum am menționat ulterior, această activitate este cea mai accesibilă tuturor elevilor, dar necesită o pregătire deosebită precum a cadrului didactic, viitorului profesor de educație muzicală, atât și tehnici de lucru cu elevii. Unii consideră că, cântul vocal este dat pentru a ne crea o stare de bine, de dezagajare. D. Horton afirma că deseori, cântecele reprezintă teritoriul experimentelor imaginare în care oamenii își reflectă modelul de relație [7]. S. Frith dezvoltă ideea, afirmând că acest lucru se realizează nu atât prin conținutul textului muzical și cel literar, cât prin modul de interpretare – intonație, gestică, mimică [8].

Tehnica vocală, necesară pentru exprimarea artistică și personală, s-a dezvoltat de-a lungul timpului în paralel cu evoluția genurilor muzicale. Această evoluție se atestă de la eternul și indispensabilul, care învâluie desenul melodic în stilul specific *belcanto*-ului, trecând frecvent dintr-un registru în altul, ornamentată divers, prezentă actualmente în majoritatea genurilor muzicii. Fiind la îndemâna oricui pentru a-și exterioriza trăirile, emoțiile, gândurile prin expresia vocală, arta cântului ajută înțelegerea mesajului textului literar. În acest sens, *vocea umană* este interconectată atât cu corpul și cu psihicul uman - în special cu afectul, cât și cu lumea obiectivă care impune o serie de tipare culturale pe baza cărora expresia vocală capătă o anumită semnificație. „La baza acestor activități stă percepția vie a muzicii cântate – trăirea, simțirea, înțelegerea ei, pătrunderea prin cânt, însușirea prin cânt legilor artei sonore” [4, p. 123]. Astfel, cântul vocal creează o stare aparte și interpretului, și ascultătorului. Aici apare întrebarea, dacă plăcerea cântului este acel fenomen cu care ne naștem sau se dobândește prin educație? Să găsim răspuns la o astfel de întrebare putem cerceta foarte mult.

Chestionând elevii la lecția de educație muzicală observăm că, într-adevăr se remarcă faptul că, în general, sunt impresionați foarte mult de vocea interpretului, care se străduie prin tehnica vocală, măiestria de interpretare să redea mesajul creației. De aici concluzia că nu numai cântecul, ci *vocea* este elementul de succes al muzicii. Vocea, ca parte constitutivă a ființei umane, indisolubil legată de latura ei fizică, este calea de exprimare a tuturor emoțiilor, nevoilor, dorințelor în mod mai mult sau mai puțin controlat. Astfel, mesajul ei este decodat cu ușurință de ascultător, permițând în același timp și stabilirea unor relații de intercunoaștere, indiferent dacă ne referim la răs, plâns, țipăt sau cânt.

Voce – ansamblul sunetelor emise de om datorită unei energii sonore create la nivelul aparatului fonator. Organele participante la actul fonației sunt: plămâni, diafragma, traheea, laringele, glota, corzii vocale, cavitatea laringo-bucală și cea nazală, etc. Voce cântată este rezultatul a două forțe asociate și integrate: cea musculară-laringeană și cea aeriană, respiratorie. Sediul fonației este în laringele, trecând prin laringe, curentul de aer ieșit din plămâni, sub presiune, este debitat în văluri succesive, punând în vibrație corzile vocale care delimitează deschiderea glotei. Teoria clasică susține că vocea umană este realizată de vibrația corzilor vocale sub efectul respirației și de mușchii laringeali. Iară teoria modernă stabilește că vibrația corzilor vocale este un act neuromuscular, realizat exclusiv de influxul motor al creierului și, deci geneza vibrația corzilor vocale este una cerebrală. Aerul ieșit prin glotă și supus vibrațiilor de presiune în cavitate faringo-bucală constituie voce propriu-zisă. Amplificarea sunetului emis se produce în rezonatorii (cutia toracică și cutia craniană).

Diferența între voce vorbită și cea cântată este foarte mare, din punctul de vedere al presiunii subglotice, al numărului de foni și ca solicitare a centrelor nervoși ce comandă la nivelul subcortical vorbirea, la nivel cortical cântul). De aceea cântul creează un complex de senzații vibratorii intense care pot fi controlate. Aceste senzații devin schema corporală vocală a cântărețului și, în funcție de ea, se stabilesc caracteristicile tehnicii sale vocale. Aceasta de fapt este scopul educației al învățării tehnicii vocale. Tehnica vocală tinde să facă controlabil și conștient actul fonator, se sensibilizează subiectul la calitatea emisiei, să creeze reacții voluntare adaptate la cerințele frumuseții vocale: precizia sunetului, puritate, egalitate pe toată întinderea. Astfel, cântul vocal, așa cum am afirmat anterior, induce o trăire aparte atât celui care-l practică, cât și celui care ascultă. Dacă pentru cântăreț e importantă exprimarea trăirilor proprii prin muzică, ascultătorul, după cum au dedus o serie de cercetători, caută să se identifice din punct de vedere vocal și emoțional cu *vocalistul*, adică interpretul. Acest fenomen îl observăm chiar la nivel fizic, prin modificarea frecvenței respirației, a tensiunii musculare a ascultătorului.

Cunoscându-se efectele pe care expresia vocală le are asupra receptorului, se conturează tipare ale expresiei vocale, convenții și semnificații unanim acceptate, pe care interpretii le valorifică în funcție de context. Posibilitatea de exprimare prin voce ca instrument este cea mai mare bucurie a omului. Cu toate că cântul vocal la prima vedere pare că este o activitate obișnuită, astfel încât complexitatea mecanismului vocal uneori este trecută cu vederea, această activitate necesită eforturi fizice particulare și o muncă aparte. În educația muzicală, înțelegerea și descrierea particularităților vocale și a expresivității vocii diferiților interpreți este o provocare atât pentru cel educat cât și pentru educator pentru că, în urma studiului, prin analogie, fiecare elev își va putea identifica propriile calități de cânt.

Marea cântăreață și profesoara de canto Gabriela Cegolea prin metoda sa de lucru numită *Vox Mentis* reprezintă vocea ca o energie integrată ce se materializează în oscilații ale corzilor vocale (sunet) prin trecerea suflului rezidual expirat [2, p. 8]. După cum știm, vocea a permis limbajul, iar limbajul l-a creat pe om. Astfel, gândim creăm, vorbim etc. O voce cultivată este un element important în arta de a cânta corect. Vocea umană este incontestabil legată de structura interioară a individului, purtând în sine trăsăturile fundamentale ale personalității, caracterului, mentalului etc. Aparatul vocal uman nu este un mister, ci mai degrabă un mecanism ale cărui proprietăți permit realizarea fizică a sunetelor. Vocea umană seamănă cu instrumentele muzicale: are niște li-

gamente elastice care vibrează împreună cu frecvența muzicală, cât și rezonatoare – calitățile faringelui și ale gurii, fapt care contribuie ca interpretul să-și antreneze vocea cu aceeași măiestrie ca la instrument.

Interpretul care interpretează la instrument își verifică vizual poziția degetelor sale, iară un cântăreț învață de-a lungul a numeroase ore de studiu să-și controleze auditiv efectele a unei schimbări laringiene, atingând o înălțime perfectă, să-și stăpânească respirația, factor primordial în producerea vocii. Un sunet se deosebește de altul prin patru dimensiuni: frecvență, continuitate în timp, amplitudine și formă vibratorie. În procesul de lucru asupra sunetului de către organul auditiv frecvența devine înălțime sonoră, continuitate în timp devine durată, amplitudinea devine intensitate, iară forma vibratorie spectrală devine timbru al vocii. Trecând la lecțiile practice în formarea viitorului profesor de educație muzicală la lecțiile de canto studentul studiază anatomia, fiziologia, psihologia și altele din construcția și lucrul al aparatului vocal.

Respirația în cântul vocal – este baza a tot ce se va suna, ea depinde de tempoul, de caracterul, de stilul, chiar și de modul în care interpretul vocalist interpretează creația. G. Cegolea subliniază: „Tot aparatul vocal va acționa pentru a produce sunet” [2, p. 69]. Respirația este o funcție vitală a organismului uman, în cânt are o importanță capitală, fiindcă nu poți să cânti fără să respiri. Numai acel care știe să respire bine și pronunță bine știe să cânte bine. În cânt respirația este rapidă, iar expirația prelungită, potrivit întinderii frazei muzicale. Toată abilitatea cântărețului constă într-o justă repartitie a suflului respirator. Există cadențe muzicale, fraze muzicale foarte lungi, care pot dura zeci de secunde, în acest caz toate sunetele trebuie să fie la locul lor în cavitatea rezonatorie, coloana de aer va fi constantă. Cel mai mic accent greșit asupra unui sunet, dincolo de studiul prealabil, atrage micșorarea actului respirator și împiedică fraza să se termine în mod normal.

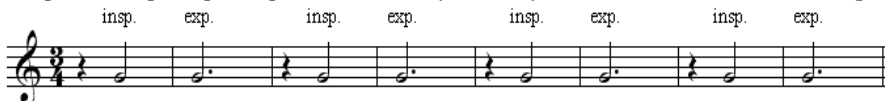
În procesul respirației contribuie foarte mulți mușchi. Contribuția principală o are mușchiul diafragmei, mușchii intercostali, mușchii abdominali, mușchi gâtului, trapezului și umerilor. Ada Burlui afirmă: „Se construiește respirația pe trei dimensiuni mari: *inspirația* (procesul când se inspiră aerul); *retenția* (stoparea procesului de inspirație pe un timp foarte scurt); *expirația* (plămâni se eliberează de aer împreună cu producerea sunetului)” [1, p. 23]. În acest sens, aerul, se utilizează foarte econom, ca să fie suficient pentru o frază muzicală. Cunoaștem mai multe tipuri de respirație: claviculară, costală, abdominală, costo-abdominală. De la toate aceste tipuri va depinde mult calitatea sunetului, exprimată prin: înălțimea, intensitatea, rezonanța, timbrul al vocii. Totodată, sunetul va depinde și de *registrele* în care se produce sunetul, adică ambitusul vocii, teșitura, întinderea vocii interpretului.

În literatura de specialitate se descrie că, practic nu există modalități izolate de respirație: copiii și maturii se folosesc de așa numita respirație mixtă sau respirație costo-diafragmală. Ea este considerată o respirație completă, sau totală, deoarece ajută la obținerea unui sunet calm, liber, susținut, neforțat. Respirația costo-diafragmală antrenează toate părțile aparatului respirator. Deci, este un lucru foarte important în procesul cântării respirația corectă și, de aceea, foarte mulți profesorii încep cu exerciții pentru dezvoltarea respirației corecte. Dâșii recomandă exerciții de gimnastică pentru dezvoltarea mușchilor care iau parte în procesul respirației. În timpul cântării se acumulează în plămâni o cantitate necesară de aer și această cantitate de aer se ia într-un mod liniștit, continuu și ordonat, tot așa se face și în timpul aerului expirat odată cu emiterea sunetului vocal. Reținerea pentru un moment a respirației asigură o expirație calmă,

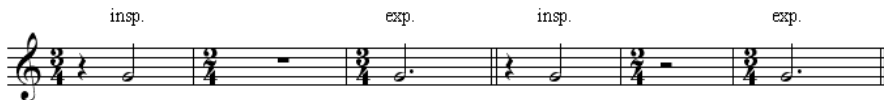
lentă, uniformă și dă posibilitate corului să înceapă interpretarea concomitent. În vorbirea curentă, de zi cu zi se respiră în chip spontan, în cânt însă, respirația trebuie să fie disciplinată, organizată, cât mai neobservată, fără zgomot.

Gimnastica respiratorie este de o însemnătate egală cu a exercițiilor vocale, ea are drept scop creșterea capacității pulmonare, aceasta înseamnă că prin exerciții melodice sporește rezistența și elasticitatea, pentru a lucra energic și nu leneș, ușor și nu greoi, fără eforturi. O respirație bună asigură redarea cu strictețe a semnelor dinamice ale partiturii, încât cuvintele și frazele capătă sensul dorit, aceasta le va ajuta și la redarea caracterului unei ori altei creații. În general, mulți specialiști în acest domeniu cercetată spun că, arta stăpânirii unei bune respirații este propriu-zis arta cântului. Fără o respirație corectă nu se va putea obține nici o intonație justă, nici o emisie bună a sunetului, nici o calitate sonoră deosebită, și nici nuanțe dinamice.

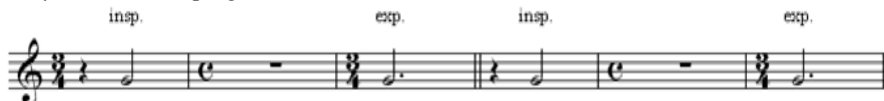
Pentru formarea și dobândirea unei bune respirații se fac exerciții care înlătură dificultățile întâlnite în timpul cântării, cum ar fi: ridicarea exagerată a umerilor în timpul inspirației, respirație zgomotoasă, respirația la mijlocul cuvintelor etc. Respirația poate fi realizată prin mai multe exerciții și începând chiar din primele lecții. Se efectuează un număr de cinci – șase respirații normale, se inspiră și se expiră pe nas. Pentru coordonarea mișcărilor se face ca respirația să capete caracter ritmic pentru toți coriștii o dată: inspirație pe doi timpi, expirare pe trei, într-o mișcare liniștită, conform următorului exemplu:



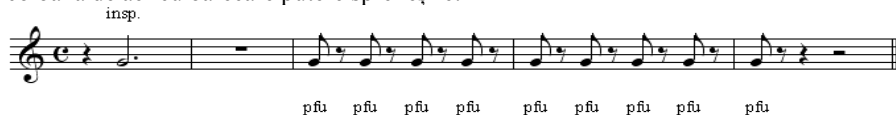
Se poate trece la exerciții pentru amplificarea mișcărilor respiratorii, acest procedeu se efectuează prin patru – cinci respirații costale, se inspiră adânc, fără grabă și se expiră lent, susținut, egal, toate acestea se inspiră și se expiră pe nas. Între inspirație și expirare se reține aerul cca. două secunde:



Se pot face patru – cinci respirații diafragmale în modul următor: se inspiră pe gură se reține aerul, apoi se expiră tot pe gură, lăsând coloana de aer să se evacueze liniștit, fără a o împinge:



Exerciții pentru pregătirea la staccato: se inspiră adânc, cu reținerea aerului de două – trei secunde, după care se expiră, eliminând aerul în răstimpuri la intervaluri mici și egale. Fiecare suflare trebuie să fie scurtă, energică și spusă prin silabele: *pfu*. Se urmăresc mișcărilor mușchiului diafragmal, care prin retrageri scurte și energice, trimite coloana de aer cu oarecare putere spre ieșire:



Inspirația și expirația stau la baza artei cântului. Lily Lehmann, cântăreață și pedagog, recomandă respirația costo-diafragmatică, ca singura ce poate asigura un respiro total. Iar pentru ornamentațiile toracice și clasice, recomandă respirația costal-superioară, cu menținerea cuștii toracice dilatate cât mai îndelung posibil, lăsând doar mușchiul diafragmei să susțină ușor expirația. Este o greșeală a se crede că umflând pieptul sau abdomenul putem cânta bine. Excesul de aer sufocă cântărețul. Viitorul respirației cântărețului rezidă în bună funcționare și elasticitate a plămânului său. Totul trebuie realizat cu măsură și echilibru. Prima grijă a oricărui profesor de educație muzicală va fi să învețe elevul să respire fără nici un efort fizic. Câteva mișcări simple de gimnastică respiratorie, convenabil dozate și ordonate ajung pentru a crea automatismul necesar. De aceea, mișcărilor de inspirație și expirație trebuie practicate cu ușurință, fără nici o exagerare a expansiunii toracice sau abdominale, nici o crispare, nici o mișcare dezordonată, fără grimase, sau gesturi suplimentare.

Un profesor bun la lecție trebuie să aibă o articulație a vorbirii și a sunetului foarte calitativ și profesionist. *Articulația* – este elementul de bază al comunicării dintre cântăreț și spectator, dintre cadrul didactic și elevii la lecție. O dicțiune corectă este momentul principal al unei cântări profesioniste. Când cântărețul pronunță cuvintele clar și respicat prin cânt, atunci se produce contopirea armonioasă a cuvântului și sunetului, totodată, acționează perfect asupra timbrului vocii și expresivității emoționale. O articulație corectă contribuie la: atenția elevilor; dezvoltarea simțului de observație; libertatea în perceperea și exprimarea gândurilor, ideilor, imaginației; comunicarea verbală și cea muzicală în grupe de elevi; diferite acțiuni etc. Toate acestea calități se educă în procesul de interpretare.

Interpretarea – este produsul final, o sinteză a unei dezvoltări individuale și în grup. Argumentele care demonstrează cât de strânsă trebuie să fie colaborarea dintre minte și corp prin interpretare vocalistică ne aduc ca exemplu factorii, care determină acest fenomen. Interpretarea presupune participarea intelectuală și afectivă a interpretului la dezvoltarea și transmiterea sensurilor lucrării muzicale. „Prin interpretare o creație muzicală capătă o multitudine de sensuri și poate apărea mereu nouă în funcție de laturile conținutului său pe care interpretul știe să le evidențieze” [5, p. 115]. Prin emisia vocală corectă, mai întâi de toate, cântărețul, cadrul didactic trebuie să redea expresivitatea dramaturgiei muzicale din partitura creației, apoi acest lucru să realizeze cu elevii la lecție. Elevii trebuie învățați să simte și să interpreteze emoțional după cum este personajul dintr-o creație sau operă muzicală. Pentru aceasta elevul trebuie să fie în stare a selecționa și a analiza sentimentele și emoțiile apărute în timpul ascultării, interpretării, trecând prin suflet și rațiune.

Concluzie: Educarea tânărului cântăreț este unul dintre factorii principali ai procesului de instruire muzicală. Fără auz muzical bine cultivat, specific psihofiziologic al aparatului vocal, viitorul cadrul didactic nu va fi în stare să pătrundă în esența lumii sunetelor. Fiind o categorie superioară de recepție și conștientizare universului sonor al artei interpretative, cântărețul a fost și va rămâne obiectul de cercetare a mai multor înaintași ai științei muzical-pedagogice. Arta cântului corect va ajuta formarea elevilor multilateral, iar din partea cadrelor didactice va contribui pentru organizarea lecțiilor de educație muzicală, punând accent pe diferite activități muzical-didactice caracteristice pentru lecția de educație muzicală.

Bibliografie:

1. BURLUI, Ada. *Introducere în arta cântului*. Iași: Ed. Apollonia, 1996, 174 p. ISBN 973-95-585-77
2. CEGOLEA, Gabriela. *Vox mentis*. Ghid practic pentru cântat și vorbit. București: Ed. Europa Nova, 1995. 126 p. ISBN 973-9183-17-4
3. GAGIM, Ion. *Dicționar de muzică*. Ch.: Î.E.P. Știința, 2008, 212 p. ISBN 978-9975-67-617
4. GAGIM, Ion. *Dimensiunea psihologică a muzicii*. Iași: Ed. Timpul, 2003. 280 p. ISBN 973-612-049-X.
5. GAGIM, Ion. *Ce este muzica și cum s-o înțelegem*. Chișinău: Ed. Indigou Color, 2019. 290 p. ISBN 978-9975-3316-0-9
6. MORARI, Marina. *Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar* / Mariana Marin, Viorica Goras-Postică, Viorica Popa, Marina Morari [et al.]; coord. naț.: Angela Cutasevici [et al.]; Min. Educației, Culturii și Cercetării al Rep. Moldova. – Ch.: Lyceum, 2018 (F.E.-P. „Tipografia Centrală”). 272 p. ISBN 978-9975-3263-8-4
7. HORTON, Donald *The Dialog of Courtship in Popular Songs*, *American Journal of Sociology*, Vol. 62, p. 569-578.
8. FRITH, Simon. *Popular Music*, Vol. 3, *Popular Music Analysis*, Routledge, London, 2004, p. 173-185.

CZU 373.2.036:78

JOCUL MUZICAL-DIDACTIC CA ACTIVITATE FUNDAMENTALĂ A EDUCAȚIEI MUZICALE TIMPURI

Marinela VACARIȚA, studentă, *Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte, Universitatea de Stat „Alecus Russo” din Bălți*
Conducător științific: **Marina COSUMOV, dr., conf. univ.**

Abstract: *Artistic education at pre-school age is more than just a discipline of study, sometimes even a challenge for educators. It should make it easier for children to interact with the environment around them so that they can form their personality and identity in relation to the specificity of their art and society.*

The involvement of children in art is associated with the development of cognitive skills, critical thinking and verbal skills. Stimulating through artistic experiences connects children more deeply to their world, improves motivation, concentration, self-confidence. Therefore, an efficient approach to artistic education and the methodological integration of this in the kindergarten will be the central instrument in the development of young children.

Keywords: *artistic education, artistic experiences, pre-school age.*

Dintre toate artele, cea mai apropiată de sufletul omenesc este muzica, ea fiind prezentă în viața omului în toate etapele dezvoltării sale.
Liviu Comes

Vârsta preșcolară este vârsta jocului. În domeniul educației, jocul a fost asociat cu libertatea de expresie și reprezintă elementul central al formării, educării și dezvoltării copilului. Prin folosirea jocului în scopuri educative s-au creat jocurile didactice, prin care educatorii realizează o mare parte din sarcinile instructiv-educative ale activității din grădiniță. Termenul „didactic” indică „latura instructivă care devine parte integrantă și se concretizează printr-un anume volum de cunoștințe, de acțiuni obiectuale și mintale pe care le solicită”.

Caracteristica esențială a jocului didactic constă în îmbinarea unitară și armonioasă a sarcinilor de învățare – exersare cu funcții specifice învățării. Jocurile didactice au dublu scop. Pe de o parte, instruiesc copiii într-un anumit domeniu al cunoașterii, iar pe de altă parte, sporesc interesul copiilor pentru activitatea respectivă prin utilizarea elementelor distractive, caracteristice jocului, care în ultimă instanță, facilitează atingerea scopului formativ-educativ urmărit.

Educația muzicală ocupă un loc important în instituțiile de educație timpurie. Muzica impresionează de timpuriu copiii. Ea le trezește în suflet stări emoționale plăcute și puternice, le dezvoltă treptat sensibilitatea și receptivitatea artistică, contribuind la crearea premiselor necesare dezvoltării reprezentărilor muzicale și sentimentelor estetice. Accesibilă copiilor înaintea cuvântului, cântecul, lasă în sufletele lor impresii ce rămân imprimate adânc pentru toată viața. Prin cântec se realizează educația morală, intelectuală și estetică a copilului, se însușesc cunoștințe și se formează deprinderi.

Jocul muzical-didactic reprezintă o importanță covârșitoare, întrucât este o activitate care produce satisfacții și plăceri, îi atrage și îi interesează, prilejuind copiilor trăiri emoționale din cele mai puternice. Ca urmare, potențialitățile educative sunt mai mari la jocurile muzicale, decât la celelalte tipuri de jocuri, pentru că răspund și unor cerințe muzicale de bază ca: dezvoltarea auzului muzical și a vocii copiilor, dezvoltarea dragostei și a interesului pentru muzică, dezvoltarea simțului ritmic. Astfel, acesta reunește aspectele dominante ale activității muzicale: audiția muzicală, cântul vocal, dansul, interpretarea la instrumentele muzicale etc. (Figura 1).

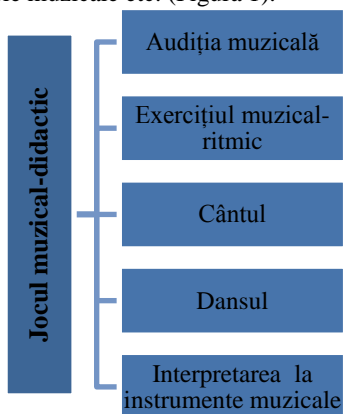


Figura 1. *Aplicarea jocului muzical-didactic*

Activitatea independentă a copiilor în grădinița de copii este foarte variată. Printre ele este și cea muzicală. În timpul liber, copiii organizează jocuri însoțite de cântec, improvizează la instrumente muzicale pentru copii, organizează prezentări teatralizate. Una dintre cele mai bune metode de dezvoltare a activității muzicale independente ale copiilor sunt jocurile muzical-didactice. Ele unesc în sine toate compartimentele activității muzicale: cânt, audiție, mișcări muzical-ritmice, interpretare la instrumente muzicale pentru copii.

Jocurile muzical-didactice îmbogățesc copiii cu impresii noi, le dezvoltă inițiativa, independența, capacitatea de a deosebi însușirile principale ale sunetului muzical. Va-

loarea pedagogică a jocurilor muzical-didactice este aceea de a deschide în fața copiilor calea întrebuirii cunoștințelor primite în viață. Ca și alte jocuri, cele muzicale trebuie să includă dezvoltarea activităților de joacă. Ele trebuie să-i ajute pe copii, într-o formă interesantă, să audă, să deosebească, să compare unele proprietăți ale muzicii, iar după aceasta să acționeze cu ele. Principala distincție a jocului muzical-didactic este dezvoltarea la copii a unor aptitudini muzicale care, în consecință, să-i ajute să perceapă valoarea muzicii în contexte accesibile de joc, dar și de viață (Figura 2).

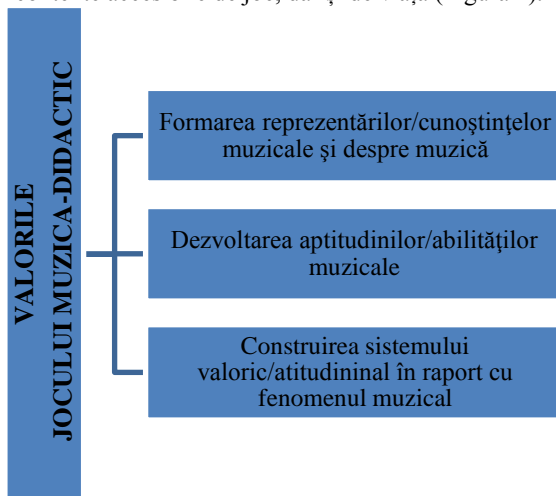


Figura 2. Valorile jocului muzical-didactic

Jocurile muzicale nu au o formă proprie fixă, ci se organizează ca o activitate vie, având drept obiectiv anumite sarcini didactice și care apelează la materiale muzicale diverse. În funcție de mijlocul muzical cu care se combină, jocurile se clasifică în jocuri muzicale axate pe cântece, exerciții și audii.

În funcție de sarcina muzicală urmărită, se clasifică în:

- jocuri muzicale melodice, ritmice, cu mișcări sugerate de textul cântecului;
- jocuri-dans;
- jocuri muzicale pentru însușirea elementelor de expresie muzicală;
- jocuri muzicale pentru diferențierea timbrelor sonore;
- jocuri muzicale armonico-polifonice;
- jocuri muzicale pentru dezvoltarea culturii vocale;
- jocuri muzicale de creație.

Liviu Comes considera că jocul muzical-didactic nu este decât un simplu cântec ce poate fi interpretat în diferite variante: în grup, în dialog, cu gesturi și acompaniament ritmic. Jocul axat pe cântec, presupune dinamizarea activității de cântare prin îmbogățirea ei cu diferite mijloace și procedee de interpretare. Putem dinamiza activitatea de cântare prin elemente ce pot fi stabilite prin indicații de regie, sugerate de melodie, ritm sau de textul cântecului.

De exemplu, orice cântec poate deveni joc prin formularea unor sarcini, cum ar fi:

- interpretarea cu solist, pe roluri, în dialog, pe grupe de copii etc.;

- marcarea timpilor prin utilizarea de instrumente muzicale, de băți din palme, de pași de dans etc.;
- interpretarea cu acompaniament muzical;
- executarea unor mișcări sugerate de text sau de mersul liniei melodice ș.a.

În concluzie:

Reflectând asupra procesului de predare-învățare, am considerat că este indiscutabil faptul că jocul muzical-didactic este metoda principală care contribuie la optimizarea abilităților muzicale ale copiilor. La vârsta preșcolară, jocul este metoda cea mai reușită pentru a afla ceva nou.

Prin cercetarea dată, am urmărit să demonstrez că lipsa jocului muzical-didactic sau înlocuirea lui cu ascultarea vorbelor, duce la blocarea energiilor care susțin dezvoltarea. Efortul depus de copii este din ce în ce mai mare și sunt mulți acei care clachează în fața efortului, dezvoltarea lor stagnează sau intră într-un regretabil regres. De aceea, o atenție sporită trebuie de acordat activității de bază a preșcolarilor – jocului muzical-didactic.

3. Jocul muzical-didactic trebuie folosit sistematic în procesul de predare-învățare.
4. Trebuie de format deprinderi de joc la copii pentru a obține eficiență.
5. Copiii trebuie să-și completeze permanent mini oficiul cu variate tipuri de jocuri.
6. Este necesară antrenarea copiilor în alcătuirea jocurilor muzical-didactice.

Bibliografie:

1. COSUMOV, M., GAGIM, I. *Educația muzicală permanentă*. Concept și strategii de realizare. Ed. Pontos, Chișinău, 2016. 187 p. (1,2 c. a.). ISBN 978-9975-51-780-6.
2. GAGIM, I., COSUMOV, M. *Tehnologii de elaborare a temelor pe acasă la educația muzicală*. Ghid pentru profesori și studenți. Tipogr. Univ. de Stat „Alec Russo” din Bălți, 2015, 40 p. (0,7 c. a.). ISBN 978-9975-50-137-8.
3. MORARI, M., PĂSLARU, V., ALEKSEEVA, L., BEJAN, A., BOIAKOVA, E., COSUMOV M., CRIȘCIUC, V., GAGIM, I., PAȘCA, E.-M. *Educația artistică în preșcolaritate. Ghid teoretico-metodologic*. Chișinău, PONTOS, 2016, 248 p. (0,8 c. a.). ISBN 978-9975-51-787-4.
4. STICI, A., GAGIM, I., *Dimensiunea spirituală a cântului*. Chișinău: Editura Arc, 2003. 152 p. ISBN: 9975-9510-3-1.

CZU 78.01:398

PERCEPȚIA FOLCLORULUI MUZICAL: ABORDĂRI PSIHOFIZIOLOGICE

Nicolae VIERU, student, Facultatea de Științe ale Educației,
Psihologie și Arte, Universitatea de Stat „Alecus Russo” din Bălți
Conducător științific: **Ion GAGIM**, dr. hab., prof. univ.

Abstract: *The scope of work is represented by psychophysiology approaches to the action of music on man. Consider musical psychophysiology as a discipline of musicology aimed at studying the compartment of emotional feelings specific to the creation, interpretation and reception of musical artistic values. The purpose of musical folklore psychology is to understand musical behavior and musical experience. This paper proposes a psychological analysis of music and psychological, physiological, sociological, archaeological and anthropological connections. The development perception of musical folklore in students towards the spiritual values of Romanian music folklore can be amplified through didactic-pedagogical skills in order to determine the potential for acquiring national values. The children can develop effective social and emotional skills early on, by learning and discovering musical folklore, so that they will increase their receptivity to the symbol of national values and will obtain significant positive results in the long run in terms of their health and well-being. In other words, if children learn to express their emotions in a constructive way and engage in beneficial and respectful relationships before and during primary school, they are more likely to avoid depression.*

Keywords: *folklore, musical perception, psychophysiology, approach.*

1. Percepția folclorului muzical: abordări psihofiziologice. Percepția reprezintă acel proces psihic de cunoaștere senzorială, ceea ce facultate de a percepe, înțelege, cunoaște fenomenele lumii exterioare. „Omul face muzică pentru a o trece prin suflet, adică pentru a o auzi, înțelege, simți, trăi, prețui, într-un cuvânt, pentru a o percepe” [2 p. 90].

Muzica – poate cea mai expresivă dintre arte – ne este prezentată ca un exemplu excelent de exprimare a unor procese psihologice. Descrierea mesajului muzical reprezintă un proces de operații de ordin fizic și psihofiziologic între care se realizează o intercondiționare continuă. Percepția, imaginea, gândirea și limbajul muzicii populare sunt poziții de cercetare, probleme care au fost luate în considerare de psihologi, muzicologi și etnomuzicologi. Cercetările asupra percepției muzicii ne-au demonstrat că avem de-a face în realitate cu o falsă problemă născută din teoretizarea formală a muzicii pe baza unor explicații de fizică acustică, explicații anexate unor concepții subiective ținând de educația și de ideile muzicale preconceptuate ale cercetătorilor respectivi. [4 p. 20] Puterea muzicii de a trezi o stare afectivă a fost cunoscută din cele mai vechi timpuri. Satisfacția emoțională a percepției muzicii se manifestă, în primul rând, ca o reacție neintenționată pe care o putem socoti ca o percepție generală a artei.

Muzica, mai mult decât toate celelalte arte depășește această stare a emoționalului, oarecum difuză, influențând după caz diferite atitudini psihosomatice mai complexe. M. Fetis în lucrarea sa intitulată *La musique mise à la portée par tout le monde*, Paris 1930 a definit muzica „arta de a emoționa, prin combinarea sunetelor” [1]. Pentru A. N. Serov, în lucrarea *Cursul de estetică muzicală volumul „Articole alese”, Muzgiz*, Moscova, 1950, muzica este „limbajul sufletului, reflectarea vieții noastre spirituale”, iar A.N. Lu-

nacearski, considera că „muzica este arta cea mai subiectivă, care oglindește cu maximă forță și diversitate viața interioară, dinamica emoțiilor, sentimentelor și pasiunilor... Muzica poate să exprime aproape toate trăirile omului într-o măsură mai mică evenimentele, într-o măsură mai mare procesele sufletești”. Hegel „caracterizează forța de înrâurire a muzicii ca o forță elementară, muzica nu trebuie să repete expresia sentimentelor sub forma izbucnirii naturale a pasiunii, ci să spiritualizeze în mod inventiv sunetele, care se îmbină într-o situație creată de artă și doar de ea”. Autoarea **Ghizela Suliteanu** în lucrarea *Psihologia folclorului muzical* acordă problematicii percepției folclorului muzical mai multe trepte de cercetare:

- a. locul percepției în procesul de cunoaștere – constituie fundamentul psihofiziologic al primei etape în evoluția gândirii omenești;
- b. percepția auditivă (în special cea muzicală) – analiza rolului pe care îl are percepția auditivă în dezvoltarea psihicului;
- c. aspecte psihofiziologice specifice percepției muzicale și influențele pe care muzica le produce asupra psihicului uman;
- d. locul procesului auditiv – motric în structurarea percepției muzicale;
- e. delimitarea zonelor cerebrale a percepției muzicale;
- f. aspecte privind implicațiile sinesteziei – percepția se prezintă în acest caz ca un proces de colaborare între zonele cortexului;
- g. prezența unor factori subiectivi în procesul percepției muzicale privind relația dintre audiere și execuție – în care latura subiectivă însoțește manifestarea fiziologică propriu-zisă;
- h. auzul interior și iluzia auditivă – două procese pe care gândirea muzicală le poate implica în actul perceptiv;
- i. rolul iluziei auditive în procesul percepției muzicii, și a muzicii populare în special – constă în felul mai mult sau mai puțin denaturant, în care este perceput stimulul auditiv exterior, o falsă aparență poate fi luată drept o percepție exactă.

Dintre acestea, percepția auditivă ocupă unul dintre locurile cele mai importante în ceea ce reprezintă clasificarea categoriilor și formelor de percepții umane, constituind unul dintre cele mai cercetate fenomene. S-au urmărit diferite comportamente, aspecte fiziologice și psihice, existând destule dovezi pentru a demonstra valoarea deosebită a percepției auditive în dezvoltarea psihicului uman. Astfel, dacă ne referim la sunete, ele sunt analizate și împărțite în tratatele de psihologie și literatura de specialitate, în sunete muzicale și zgomote, delimitându-se prin faptul că sunetele muzicale sunt vibrații periodice și produse de obiecte puse în mișcare, iar zgomotele sunt vibrații aperiodice. Dacă ne referim la „sunetul diapazonului, vocea unui cântăreț, sunetul unei viori, acestea sunt sunete muzicale, fără îndoială; iar căderea apei, loviturile, foșnetul, sunt zgomote”[4]. Conform acestei realități, putem împărți sunetul în două categorii: sunete muzicale și sunete nemuzicale (adică zgomotele). Percepția sunetului muzical se referă la un proces specific de înțelegere, de percepere a sunetului în care sunt evidențiate diferite caracteristici umane, cum ar fi temperamentul, personalitatea artistică, gradul de cunoaștere și gradul de cultură muzicală a individului. Cu toate acestea, percepția sunetului muzical reprezintă un proces primar, căruia îi atribuim momentul de început ca fiind înaintea gândirii muzicii propriu-zise, lucrul acesta poate fi demonstrat și în cazul animalelor care manifestă o anumită receptivitate la sunetul muzical și în funcție de caracteristica acestuia. Este posibil ca, într-o primă fază a evoluției psihicului uman, sunetul muzical

să fi fost perceput ca fiind din mediul înconjurător, acest lucru ne determină să înțelegem că însăși diferitele sunete (strigăte) pe care omul le-a emis înaintea cristalizării fenomenului vorbirii au constituit premisa apariției gândirii în fenomenul percepției muzicale auditive conștiente de mai târziu. În ceea ce privește muzica populară, elementele principale în percepția acesteia ne apar dependente de calitatea constantă sau variabilă pe care anumite caracteristici morfologice o dețin în cuprinsul structurii muzicale a stimulului perceput. Posibilitatea procesului perceptiv de a sesiza în stimul diferite elemente, capătă în fenomenul percepției muzicale unele caracteristici specifice, dependente în același timp de anumite stadii ale cunoașterii fenomenului muzical precum și de dispoziția psihică, receptivitate la stimul. Exceptând categoria de ascultători care posedă o anumită pregătire muzicală și care în momentul audierii muzicii populare se concentrează cu atenția distributivă asupra elementelor muzicale care alcătuiesc creația respectivă, pentru oamenii fără pregătire muzicală, oameni cu auz normal-relativ sau nedezvoltat muzical, muzica audiată este percepută prin sonoritatea ei fluidă și specifică, reflectată în reacțiile psihosomatice mai mult sau mai puțin conștientizate. Prezența elementelor principale în percepția muzicii populare reprezintă anumite înlănțuiri și exprimări naturale ale sunetelor muzicale, oferind în cadrul muzicii populare a diferitelor popoare un material de bază ușor de remarcat datorită coordonatelor sale izvorâte din procesul originar de existență a muzicii. Prin simpla analiză a unui cântec popular putem remarca motivele de început și de sfârșit ale unei propoziții sau fraze muzicale, care pot fi mai ușor percepute, și se datoresc a fi explicate în realitatea unui fond de cunoaștere muzicală nativă pe care oamenii îl dețin și față de care sunt receptivi, iar simpla audiere a unor celule muzicale poate atrage după sine prin anticiparea perceptivă, alte sunete și motive de care acestea sunt strâns legate. Aceste raporturi și relații perceptive măresc datele privind percepția muzicii de la simpla inițiere în cunoașterea muzicii și formarea unei educații muzicale, până la aprofundarea și descoperirea celor mai adânci niveluri de cultură și spiritualitate, prin perceperea unor elemente muzicale ce fac parte din natura psihofiziologică umană. Cu siguranță când ne referim la aceste elemente ale percepției fenomenului muzical popular, primul și cel mai relevant este *ritmul*. El reprezintă nu numai o posibilitate de reflectare a unor pulsații de origine existențială în construcția umană, dar se are în vedere și organizarea unor structuri ritmice atât de impaticularizate și individualizate, încât pot constitui și reprezenta fără nici un moment de ezitare, întreaga construcție-țesătură a muzicii respective. Totodată, în ceea ce privește semnalarea și perceperea unor elemente care alcătuiesc *melodia*, trebuie să evidențiem faptul că unele se prezintă ca fiind dominante, în timp ce altele se situează pe un plan secund, iar altele pot fi considerate insesizabile, constituind un factor ambiental pentru categoriile elementelor primordiale, însă gradul de primordialitate în construcția muzicală se poate schimba în funcție de structura melodiei, oferind acestui lucru un caracter mobil - flexibil. Pentru percepția muzicii, trebuie semnalat faptul că aceasta se desfășoară pe două planuri: a) planul vertical, cuprinzând percepția fiecărei părți muzicale în desfășurarea ei verticală și b) planul orizontal, în care diferite elemente, părți componente ale piesei muzicale se încadrează într-o percepție de ansamblu, a întregii creații muzicale. Același proces perceptiv se desfășoară și atunci când muzica nu este executată pe o linie melodică, monodic și polifonic, utilizând mai multe linii melodice executate concomitant. În percepția polifoniei, factorul conștiințelor muzicale prealabile rămâne cu un caracter hotărâtor și este condiționat de o educație tradițională sau de o

educație literată prealabilă. Percepția muzicii polifonice se bazează pe interacțiunea mai multor structuri muzicale care se cer sesizate nu consecutiv, ca în percepția monocică sau armonică, ci concomitant. Integrarea percepției polifoniei a constituit pentru cercetătorii Frances și Moles, unul dintre rezultatele principale ale unor experimente realizate în problema percepției structurii muzicale [6 pp. 67-72].

Percepția muzicală constituie o legătură solidă între ceea ce reprezintă factorul auditiv perceptiv și limbajul verbal. Această contopire este atribuită actului de simțire interioară a muzicii, astfel încât muzica poate fi percepută liber, atingând prin senzația auditivă rezonanțele interioare ale afectivității, sensibilizând, categoria în care am putea introduce toate fredonările spontane lipsite de cuvinte, precum și toate percepțiile auditive. Legătura pe care muzica o poate avea cu limbajul verbal deține una din manifestările ei cele mai importante în realizarea sincretismului, astfel încât muzica poate apărea îmbinată cu alte arte, dansul și textul poetic. Îmbinarea dintre muzică și cuvânt este forma sincretică cea mai simplă și totodată cea mai mult practică, iar legătura text – melodie constituie trunchiul cel mai des utilizat în ceea ce privește folclorul muzical. O atenție deosebită pentru aflarea începuturilor cristalizării percepției muzicale o constituie acele categorii folclorice a căror manifestare vocală se situează la granița dintre vorbire și muzică, dar acest fapt nu ne arată doar că aceste creații folclorice cuprind acele nuclee muzicale, specifice unui popor sau altuia sau unei zone etnofolclorice sau alteia, cu puternice reflecții dintr-un stadiu incipient-primar de manifestare și dezvoltare, ci prin faptul că aceste execuții nu apar conștientizate în percepție, ca fapt muzical. Așadar, concluzionând cele relatate, reținem faptul că: cele mai importante elemente în perceperea muzicii populare sunt **ritmul și conturul melodic**.

Psihologia contemporană atribuie **stereotipurilor** un rol important în fundamentarea procesului de percepție, fiind realizat pe baza reflexului condiționat, și a unor legături nervoase temporale care se situează în scoarța cerebrală, constituind conexiuni cu fundamentul cunoașterii anterioare, necesar constituirii percepției. Pentru psihologul S.L. Rubinștein, „audiția muzicală, adică percepția muzicală ca activitate de orientare, în expresia sa completă, se află conținută în cercetarea sunetelor muzicale intonate după toți parametrii sistemului muzical care le caracterizează. Omul învață să asculte muzica pe măsură ce i se elaborează și i se consolidează (i se stereotipează) anumite procedee și itinerarii de cercetare a sunetelor după parametrii muzicali” [5 p. 354]. Pentru L. P. Pavlov, fiecare stereotip dinamic în parte constituie „un întreg cu o semnificație funcțională distinctă”, și în care se înglobează toate reacțiile psihofiziologice determinate de sistemul respectiv [3]. Problema stereotipurilor în fundamentarea procesului de percepție muzicală constituie o problemă acerbă aflată în atenția cercetătorilor, reprezentând un subiect de maximă importanță în procesul de conștientizare a sunetelor în cadrul diferitelor sisteme sonore muzicale. Putem concluziona că pornind de la percepția sunetului muzical și ajungând până la existența complexă a diferitelor manifestări folclorice muzicale, fie că ne referim la muzică, dans sau manifestări de natură verbală, avem de-a face cu un sistem complex de stereotipuri materializate în ansambluri și structuri aflate în interdependență și în diferite niveluri de organizare pe scara evoluționistă, pornind de la un sistem complex al elementelor care alcătuiesc creația folclorică. Particularitatea muzicii populare de a se realiza prin procese naturale și spontane se reliefează prin faptul că oricât de complexă ar fi melodia însușită, aceasta se fundamentează pe potențialul spontaneității, nativitatea și potențele practice al individului. O caracteristică aparte în

cea ce privește stereotipul în muzica populară o reprezintă intervenția relativă asupra structurilor și substructurilor asupra componenței unor formule ritmice sau melodice, având la bază factorul intuitiv în derularea procesului de percepție, oferind o lejeritate și o libertate de acțiune bazată pe relațiile de ordin nativ.

Un rol important îl ocupă **elementul kinestezic** în structura funcțională a muzicii populare. Prezența intonării interioare în percepția muzicală ne apare ca pilon principal prin care atenția individului este îndreptată și acționată în așa fel încât să faciliteze formarea legăturilor temporare noi cu cele deja existente (vechi). Ritmul constituie un aspect important pe care kinestezia îl poate afecta formării unui stereotip muzical, prin faptul că se formează timpii principali și timpii secundari în manifestările ritmico-corporale. Este cunoscut faptul prin care copilul la vârsta cea mai fragedă devine receptiv la muzică, începe să se miște în funcție de stimulul auditiv, manifestând mișcări ritmice sub forma unui desen ritmic primar.

Pornind de la stadiul inițial perceptiv al muzicii populare și urmând drumul formării deprinderilor de exprimare muzicală către constituirea unui limbaj muzical, trebuie să menționăm faptul că un rol important în derularea acestui proces evolutiv îl constituie acțiunea de repetare, care determină organizarea conexiunilor temporare. Menționând rezultatele obținute de Gheorghe Zapan și prezentate în lucrarea ***Stereotipul dinamic la om***, putem generaliza că „în urma cercetării aspectelor complexe ale existenței stereotipului dinamic uman în procesul învățării, se poate observa cum acestea își pot găsi aplicație în absolut toate domeniile de activitate. În ceea ce privește domeniul muzical, putem chiar spune că avem de-a face nu numai cu o corespondență aproape perfectă a problematicii, dar că o seamă de particularități specifice existenței fenomenului muzical, și ținând de acțiunea repetării, componentă esențială a exprimării limbajului caracteristic, par a fi reliefate astfel”. Pentru muzică și pentru folclorul muzical în special, repetarea este o componentă esențială a exprimării limbajului muzical caracteristic. Putem spune că într-o primă fază a originii muzicii, primele sunete emise și auzite de către ființa umană au fost recepționate pe calea senzației auditive ca orice sunet din natură, această etapă atribuită unei stări muzicale preperceptive este urmată în evoluția sa de etapa procesului perceptiv propriu-zis, fapt pentru care alcătuirea primelor legături nervoase temporare nu apare în procesul percepției muzicale propriu-zis, ci într-o etapă anterioară pentru care sunetul muzical nu este conștientizat ca atare. Jean Piaget menționează în ceea ce privește repetarea acțiunilor prin faptul că un „copil mic manifestă astfel tendința de a repeta la infinit acțiunile sale” [6 p. 114]. Astfel, repetarea constituie un proces în deplină desfășurare, care stă la baza deprinderii și consolidării stereotipurilor dinamice privind mișcările copilului mic și declanșarea conexiunilor de mai târziu și a legăturilor nervoase temporare în procesul percepției muzicale. Dacă repetările involuntare și voluntare ale copilului mic aparțin unei faze primare în evoluția constituirii stereotipurilor dinamice muzicale în procesul perceptiv, în muzica populară mai persistă până în zilele noastre, la diferite niveluri de exprimare, folosirea din plin a repetării în însușirea procesului de creație. Găsim nenumărate exemple în care apare repetarea unor sunete sau celule muzicale ca fiind expozate ale unei prime etape ale muzicii tradiționale, astfel repetarea apare constitutivă și în piesele cele mai evaluate, prin repetarea rândurilor muzicale sau nu la cadente, creându-se adevărate limbaje la care au contribuit atât kinestezia mișcărilor implicate, cât și folosirea repetată a unor formule ritmico-melodice specifice. Acestea ar fi cântecul de leagăn, cântecele pentru copii, muzica arhaică a obi-

ceiurilor Călușarii, muzica dansurilor populare, scandarea principală a descânteceilor cu adânc substrat psihofiziologic, nenumăratele cântece ale altor obiceiuri fie calendaristice, fie legate strict de evoluția vieții (naștere, nuntă, înmormântare) [6 pp. 80-92].

G. Oslov, preocupat de problematica percepției muzicale, avea să noteze „nici teoria esteticii generale și nici disciplinele teoretice muzicale nu dau (și nici nu pot să dea, deoarece aceasta este în afara sferei lor de competență), un răspuns suficient de clar și deplin la întrebarea firească și s-ar părea, elementară și simplă: în ce mod fenomenul acustic (materia sonoră), numită muzică, se percepe în general ca ceva cu un conținut important și prețios pentru viață, ceea ce definește proprietatea ei de a insufla cele mai diverse trăiri, imagini, idei să atingă cele mai deosebite laturi ale lumii sufletești și ale gândirii omenești” [6] În urma analizei asupra percepției auditive a muzicii, dar și asupra influențelor pe care muzica cultă, le lasă asupra psihicului uman, Oslov (situându-se pe linia lui Teplov și Frances), concluzionează: „Percepția muzicală nu are un caracter pur auditiv. Ea se realizează ca un act reflector complet, pentru care impresiile auditive slujesc ca un semn (declanșator). Ea atinge cele mai diverse laturi fizice și spirituale ale organismului omenesc, ce se împletesc cu cele mai variate forme de activitate practică de viață. Acest proces este condiționat de factori obiectivi, de datele materiale ale operei de artă, de legile interioare, biologice și exterioare, social-istorice ale psihicului” [6 p. 215].

Referitor la audiția muzicală, aceasta se prezintă conform muzicologului Ion Gagim în dublă ipostază: a) „ca una din formele de organizare a procesului de însușire /studiere a artei muzicale (adică ca una din activitățile muzical-didactice la lecție)” și b) „ca proces psihic-spiritual de percepție (de auzire, simțire, trăire și înțelegere) a muzicii, propriu tuturor activităților muzicale”, constituind un factor important în semnalarea proceselor psiho-senzoriale umane și derularea percepției auditive [2 pp. 90- 103].

Muzicologul Ion Gagim în lucrarea *Știința și arta educației muzicale* menționează că percepția muzicală reprezintă „baza, esența, rostul, rezultatul final al oricărei activități muzicale”. În realitate, noțiunea de percepție poate fi tradusă ca totalitatea senzațiilor, însă a percepe o muzică înseamnă: a auzi acea muzică, a o simți, a o trăi, a o înțelege, a o primi ca pe un mesaj și a-i atribui un sens. Nu întâmplător muzica ne învață, ne povestește, ne spune ceea ce știe ea, iar percepția muzicală are loc în contact direct cu fenomenul muzical. Ion Gagim subliniază în lucrările sale despre faptul că „percepția muzicală se află în relații reciproce cu alte procese psihice: cu memoria, gândirea, imaginația, fiind condiționată direct de atenție, voință, temperament, vârstă, sex etc.”. Conform cercetătorului Gagim, sunt identificate un șir de particularități ale percepției muzicale:

- a. raportul «subiectiv – obiectiv» – muzica redă lumea ca realitate obiectivă, la baza ei aflându-se sunetul, iar acesta este înțeles și interpretat subiectiv de fiecare persoană în funcție de gradul de cunoaștere, cultură, instruire, temperament, creativitate etc.
- b. raportul „emoțional-rațional” – arta se adresează simțurilor, iar rațiunea luminează, aceste aspecte ale percepției muzicale se află în contradicție, dar și în strânsă colaborare.
- c. raportul tehnic-artistic – ceea ce ține de aspectul etnic) mod, tempo, ritm, măsură etc.) și de latura artistică, poetică a lucrării, devenind expresia artistică bazată pe substratul etnic al lucrării.
- d. procesualitatea percepției muzicale – obiectul sonor este proces, mișcare, iar în timpul percepției are loc auzirea treptată a demersului muzical. Omul ascultă muzica, o trece prin filtrul „procesualității percepției muzicale” și conferă un sens celor auzite.

- e. integralitatea percepției muzicale. Orice lucru, inclusiv muzica, capătă un caracter integrat, ea ne spune ceva, ne transmite un mesaj.
- f. caracterul asociativ al percepției muzicale – asocierea imaginii receptate ca parte componentă a actului de percepție.
- g. caracterul activ, participativ și creativ al percepției muzicale – în care întreaga ființă este mobilizată, desemnând acele procese psihice cu care ascultătorul conlucrează.
- h. acțiunea totală a muzicii asupra omului – în care muzica acționează asupra întregului corp [2 pp. 90-96].

Analizând caracteristicile percepției muzicale relatate de Ghizela Sulițeanu, precum și cele ale muzicologului Ion Gagim, alături de cele trei nivele ale percepției muzicale însușite și relatate atât de evident în lucrarea *Știința și arta educației muzicale*: nivelul fiziologic, nivelul psihologic și nivelul spiritual, putem concluziona că procesului perceptiv propriu-zis, specific muzicii populare îi putem atribui câteva trăsături idealistice ale însușirii unei structuri morfologice determinată și condiționată de factorii volitivi ai devenirii umane, atribuind percepției muzicii populare trăsătura idealistică – prin care omul își stimulează anumite procese cu privire la percepția muzicală în scopul atingerii unor finalități, aceste acțiuni producându-se la nivel psiho-fiziologic, aprofundându-se idealul devenirii umane în plan artistic – muzical, apelând la caracterul genetic-tradițional, aflat în strânsă legătură cu dezvoltarea simțurilor și sensibilității afective, față de valorile naționale.

Bibliografie:

1. FETIS, M. *La musique mise a la portee par le monde*, Paris, 1930, p. 1
2. GAGIM, Ion. *Știința și arta educației muzicale*, ediția a treia, Editura Arc, 2007, p. 90-96, ISBN 978-9975-61-423-8.
3. RUBINȘTEIN, Sergej Leonidovic. *Existență și conștiință*, București, Editura Științifică, ed. a II-a, 1962, p. 335-336
4. SMIRNOV, A. A. *Psihologia*, București, Editura didactică și pedagogică, 1959, p. 151
5. SEROV A.N., *Cursul de estetică muzicală*, vol. *Articole alese*, Muzgiz, Moscova, 1950, p. 479
6. SULIȚEANU, Ghizela. *Psihologia folclorului muzical*, Editura Academiei, București, 1980, pag 17 -22, C Z 781.1.784.4.
7. ȘCHIOPUL, Ursula. *Psihologia copilului*, București, Editura didactică și pedagogică, 1967, p. 114

CZU 78.01:159.9

CERCETAREA EFECTELOR PSIHOLOGICE ȘI FIZIOLOGICE ALE MUZICII ASUPRA UMANITĂȚII

Constanța SINIȚA, studentă, *Facultatea Arta Muzicală, Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice din Chișinău*
Daniela MĂMĂLIGĂ, studentă, *Facultatea Arta Muzicală, Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice din Chișinău*
 Conducător științific: **Paul GAMURARI**, dr., lect. univ.

Abstract: *In this article we set out to present music from the perspective of science research, psychological and physiological effects. The first scientific researches appeared in the*

18th century, which attested to the effects that music has on the human psyche. The subject covered in the study "Reflections on the power of music" was resumed with interest later, especially in the twentieth century, when the foundations of a true science of music therapy were laid.

Also, in the first part of the article we describe the process of perceiving music and its psychological effects on humans. The second part presents music - medically speaking, the improvement of the body's functions and its use as a treatment for both relaxation and healing.

Keywords: *music, treatment, research, medicine, effects.*

Introducere

Muzica reprezintă altarul unde se găsește necondiționat alinarea și pacea lăuntrică. Ea are puterea de a ne forma și dezvolta ca personalitate, de asemenea, provoacă emoții desăvârșite și reflectă universul în noi. Este o posibilitate de a ne exprima sentimentele și trăirile noastre, ce se dezvoltă și iau forme de manifestare în comportamentul nostru. Muzica este o reprezentare tonală a vieții fiecăruia.

O melodie are acces direct pentru a transmite valoare emoțională ascultătorului. Nu este nevoie neapărat de cuvinte pentru ca muzica să aibă înțeles. Aceasta are rolul de a comunica un mesaj și de a transmite emoții precum: ura, dragostea, mânia, bucuria, o dorință, ș.a. De aceea, în momentul când elevii audiază o piesă muzicală, trebuie să observe modul de exprimare a sentimentelor și emoțiilor prin muzica respectivă.

De asemenea, există conexiuni dintre diferitele niveluri ale gândirii creative, talent și muzicalitate. Muzica poate să transmită diferite imagini, întâmplări sau evenimente. De aceea, educația muzicală reprezintă educația sentimentelor; iar această educație este de fapt o exprimare a emoțiilor umane (Reimer, 2004).

Pe parcursul anilor, s-a realizat un studiu a modului în care muzica este procesată în creierul uman. În urma acestuia, cercetătorii au descoperit că nu există un centru anume în creier pentru a înțelege muzica, însă sunt mai multe zone ale creierului implicate în acest proces. Astfel, creierul realizează două procese fundamentale:

1. Nonverbal la sunetele muzicale;
2. Este dependent de contribuția sistemelor simbolice precum: notația, cuvinte, diagrame analitice.

Ambele procese creează acțiunea voită, conștientă, pe care o numim experiență muzicală. Răspunsul creierului depinde de experiența și antrenamentul ascultătorului (Weinberger, 2004; Reimer, 2004).

Astfel, elementele muzicale: Modurile major-minor, melodia-tema și tempoul, transmit emoții diferite și interesante. Spre exemplu, modul major, melodia nearmonizată și tempoul rapid ne transmit emoții de fericire, însă modul minor, melodia armonizată și tempoul lent - tristețe. Adică, cu cât crește tempoul, cu atât cresc și emoțiile de fericire.

Fiecare gen muzical este o latură aparte și provoacă anumite stări profunde și speciale, cum ar fi:

Muzica clasică. Muzica clasică mereu va rămâne baza tuturor genurilor muzicale. Anume ea ne oferă posibilitatea de a călători în trecutul misterios, „aristocrat”, plin de frumusețe, rafinament, cât și de intrigi. Ascultând cu atenție lucrările clasice, putem înțelege sentimentele profunde, trăirile compozitorilor/ a personajelor abordate. În urma unui studiu, s-a constatat că persoanele ce ascultă genul dat se consideră a fi introvertite cu o stimă de sine ridicată. De obicei, fanii acestuia sunt persoane delicate, în general cu venituri ridicate și cu un nivel înalt de cultură. Trebuie, însă, remarcat faptul că unii se consideră iubitori ai muzicii clasice, chiar dacă nu prea o înțeleg.

Muzica creștină sacră. Acest gen de muzică poate avea și sensul de muzică sfântă, care duce la sfințire; este o muzică conservatoare, bazată pe principii stabile, reflectând valorile morale. Această reprezentare a relației strânsă între muzică și credință. O persoană spiritualizată va prefera o muzică spirituală, distilată de sentimentalism, senzualism, romantism.

Muzica modernă. Pe lângă muzica clasică, cea mai populară rămâne a fi muzica modernă. Genul dat nu ține cont de standarde, norme și principii, dar de gusturile și preferințele fiecăruia, transmițând limbajul și modul de gândire a generației respective. Totodată, unele stiluri, cum ar fi: rock, heavy-metal, hard-rock, ar putea fi periculoase pentru unii oameni, deoarece acestea, în unele cazuri, acționează psihologic, iar loviturile instrumentelor de percuție agresează timpanul până la rănire. Din punct de vedere psihologic, putem determina un anumit comportament pentru fiecare gen:

Jazz. Jazz-ul și blues-ul sunt deseori sunete liniștitoare care au un înțeles ce reflectă personalitatea celor care ascultă acest gen. Ascultătorii acestui gen sunt persoane gânditoare care apreciază complicațiile vieții și se bucură de frumusețea nuanțelor. Au o personalitate artistică și intuiția este cea care le face să iasă în evidență.

Pop. Muzica pop este optimistă și menită să ridice spiritele. Este creată pentru a agita emoțiile ce stau latente în fiecare. Dragostea pentru muzica pop indică o personalitate spirituală, în căutarea unor noi aventuri.

Hip-Hop. Hip-Hop-ul a pornit ca o revoluție mai mult decât un gen muzical. Este puternic, îndrăzneț și vorbește despre viață. Iubitorii genului dat sunt niște persoane active social și prezente în viața celor din jurul său.

Rock. Muzica rock este asociată cu experiențe din viața reală. Cei cărora le place rock-ul sunt persoane atașate de sinele său interior. Sunt contemplative, prietenoase.

Muzica House. Muzica House este o formă relativ nouă a muzicii, care a apărut pentru a satisface nevoile oamenilor ce doresc să se piardă printre aburi, chiar și pentru un scurt moment. Fanii acestui stil sunt persoane extrovertite, cărora le plac să fie rebele din când în când.

Muzica îmbunătățește funcțiile organismului. Sunt o mulțime de studii de specialitate care au explorat și confirmat în repetate rânduri rolul extraordinar pe care îl are muzica în reducerea stresului, creșterea capacității de relaxare și chiar diminuarea durerii. Tot muzica are o influență benefică asupra activității neuronale, precum și asupra funcției cardiace. Ultimii ani au adus cercetări noi legate de rolul muzicii în procesul metabolic, iar descoperirile au scos la iveală faptul că arta sonoră aduce o îmbunătățire vizibilă și funcțiilor care reglează metabolismul și anume: axa hipotalamic-pituitară, sistemul nervos simpatic și sistemul imunitar.

Muzica este un atribut fundamental al speciei umane. O întâlnim la toate popoarele, indiferent de nivelul de dezvoltare. Aceasta traversează atât viața singulară umană cât și întregul parcurs istoric al civilizației. Cu toții cântăm, fredonăm, batem din palme și ținem ritmul, conștient sau inconștient.

Creierul și sistemul nervos uman au proprietatea de a deosebi muzica de zgomot și de a răspunde într-un anumit fel ritmului și repetițiilor. O varietate largă de studii științifice sugerează că muzica poate spori performanța și chiar sănătatea umană și nu doar.

Asemenea oricărui sunet, muzica ajunge la creier în formă de unde sonore – „Urechea externă le colectează, iar canalul auditiv extern le conduce spre timpan. Odată ajuns la timpan, undele sonore îl fac să vibreze. Vibrațiile sunt retransmise de-a lungul lanțului de oase mici în urechea medie până când ajung la al treilea os, scărița, care se

conectează la cohlee. Cohleea este o întreagă lume independentă. Aceasta este umplută un cu lichid care înconjoară aproximativ de la 10.000 până la 15.000 de celule mici de păr, numite cili. Vibrațiile scârței transmit unde fluide prin cohleea spiralată. Undele fluide provoacă mișcările de legănare ale cililor. La rândul lor, aceste celule eliberează neurotransmițători chimici care activează nervul auditiv, transmițând curenți electrici miniaturali către cortexul auditiv din lobul temporal al creierului.”

Muzica ca și tratament. Un somn nesatisfăcător poate avea efecte grave asupra întregii noastre vieți, de la probleme de sănătate și oboseală la efecte negative asupra psihicului. Este nu doar necesar, ci chiar obligatoriu să îmbunătățim calitatea somnului și asta nu înseamnă că trebuie să apelăm imediat la medicamente. Muzica clasică are rezultate excelente în ameliorarea insomniei și nici nu are efecte adverse, precum medicația. De asemenea, muzica ne ajută să îndurăm mai ușor durerea, scăzând nivelul de intensitate pe care îl resimțim. Tocmai din acest motiv medicina paliativă și cea care se ocupă de afecțiuni geriatrice o folosesc în programele de prevenire și alinare a suferinței pacienților. Simptomele depresiei sunt și ele ușurate atunci când ascultăm muzică, aceasta ajutând la readucerea echilibrului în psihic. Dar în acest caz este foarte important stilul de muzică pe care îl ascultăm. În timp ce muzica clasică și cea de meditație au efecte pozitive certe, cea techno sau heavy metal pot chiar accentua starea de depresie. Un studiu efectuat în 2014 a relevat faptul că muzica îmbunătățește starea de spirit și ne ajută să ne cunoaștem mai bine. Mai exact, participanții la studiu spun că odată cu echilibrarea stării de spirit le-a fost mult mai ușor să acceseze eul interior și să înțeleagă mai multe lucruri despre ei și reacțiile pe care le au în diverse momente ale vieții.

Beneficiile pentru creier. O muzică liniștită modifică viteza undelor cerebrale, generând o activitate cerebrală similară cu cea a persoanelor adâncite în meditație sau aflate într-o stare hipnotică. Unele studii sugerează chiar că folosirea unor stimuli ritmici pentru inducerea acestor stări are un efect terapeutic, ameliorând simptomele migrenelor și, în unele cazuri, ajustând tulburările de comportament. Muzica are un efect excelent și în cazul pacienților nevoiți să treacă printr-o intervenție chirurgicală. Specialiștii de la Universitatea de Medicină din Bochum au demonstrat că ascultarea uneia sau mai multe piese favorite înaintea unei operații ajută la relaxare, un lucru vital în cazul pacienților cu probleme cardiovasculare și tot muzica diminuează considerabil nivelul de stres postoperator. Cercetătorii au demonstrat, de asemenea, că educația muzicală și cântatul la un instrument în cazul oamenilor cu vârste înaintate îi ajută să-și păstreze creierul activ și sănătos. De altfel, ascultarea în mod regulat a muzicii are efecte vizibile asupra memoriei și a agilității cerebrale la orice vârstă.

Concluzie. Muzica a reprezentat o formă de comunicare încă din cele mai vechi timpuri. Omul se năștea, se căsătorea și, în final, trecea la cele veșnice pe acorduri muzicale. Obiceiurile s-au păstrat până în ziua de astăzi și demonstrează importanța pe care o are această artă. Grecii antici au fixat un singur zeu, Apollo, responsabil atât de medicină, cât și de muzică. Medicii de astăzi ne spun că muzica poate îmbunătăți funcția rețelelor de neuroni, poate încetini ritmul cardiac, reduce tensiunea arterială, nivelul hormonilor de stres și citokinele inflamatorii și poate oferi o oarecare ușurare pacienților supuși unei intervenții chirurgicale, victimelor infarctului și accidentelor vasculare cerebrale. Dar aceste explicații biologice și observații clinice ar putea să nu facă pe deplin dreptate efectului pe care muzica îl are asupra omului și a lumii sale. Din fericire, poezii și filosofii pot umple golurile.

Medicii ne spun că izolarea socială este un factor de risc cardiac, iar Robert Browning a scris „cel ce ascultă muzica simte dintr-o dată cum singurătatea îi este umplută de alți oameni”. Psihologii ne spun că exprimarea emoțiilor este sănătoasă, iar Tolstoi a explicat că „muzica este stenografia emoției”. Clinicienii declară căldura umană drept mijlocul de estompare a multor nenorociri, iar Shakespeare a proclamat: „dacă muzica este hrana iubirii, cântați, dați-mi-o până la saturație”. Și în zilele în care Apollo a domnit, Platon a explicat că „Muzica este o lege morală. Ea dă suflet universului, aripi gândirii, avânt închipuirii, farmec tinereții, viață și veselie tuturor lucrurilor.”

Bibliografie:

1. <https://mimamuzica.ro/blog/beneficiile-muzicii/20-de-beneficii-ale-muzicii-asupra-sanatatii-la-care-nu-ne-am-fi-gandit/>
2. <https://blog.mcmusic.ro/2020/08/27/efectele-muzicii-asupra-creierului-afla-tot-ce-nustiai-despre-puterea-acordurilor-muzicale/>
3. Biblioteca Medicală Online Harvard www.health.harvard.edu, selecție de articole; file:///C:/Users/User/Downloads/Tesis%20Petru%20Diaconu.pdf
<http://www.maestrofim.md/stiri/ce-spune-muzica-pe-care-o-asculti-despre-personalitatea-ta> <https://quovadismusic.ro/articles/Lectia-de-muzica-clasica.html>

CZU 78.01

IMPORTANȚA FACTORULUI DINAMIC ÎN REDAREA IMAGINII ARTISTICE A CREAȚIEI MUZICALE

Virginia CIUGUREANU, masterandă, Facultatea de Științe ale Educației,
Psihologie și Arte, Universitatea de Stat „Alecru Russo” din Bălți
Conducător științific: **Marina COSUMOV, dr., conf. univ.**

Abstract: *It is unacceptable that music delights in the sensitivity of the receiver a number of specific states, strictly determined by the way the articulation of organized sonority. musical, violin techniques for achieving the dynamic factor in creating the artistic image, practices for students to perceive the dynamic factor in creation.*

Keywords: *curricular concept, dynamic factor, musical repertoire, musical image / artistic image.*

Muzica a apărut mai întâi ca fior, ca mișcare sufletească. Izvorâtă din vibrațiile interioare și nu din calculul rațiunii, ea s-a vrut a fi mai artă, și nu știință, s-a vrut a fi freamăt sufletesc și nu domeniu teoretic. Din acest considerent, ideea de a transforma muzica într-o necesitate spirituală și nu de a o studia ca „știință” va constitui principiul-cheie al educației muzicale de masă. Muzica este o artă sonoră/dinamică, iar imaginea artistică a creațiilor muzicale constituie rezultatul procesului de urmărire, de ascultare, de descoperire a acesteia prin audiere/interpretare a muzicii.

Arta muzicii reprezintă în sine un limbaj, pentru că are funcția de comunicare, cuvintele fiind sunetele care, la rândul lor, construiesc elementul principal al discursului muzical – melodia. Melodia nu poate exista fără de ritm – factor de impuls, mișcare, viață, dinamism al artei muzicale. Alături de armonie și melodie, ritmul constituie unul din principalele mijloace de exprimare ale muzicii.

Mișcarea se consideră ritmică atunci când aceasta este organizată după anumite legi. Ceea ce ține de arte, această organizare trebuie să producă stări afective, să-l sensi-

bilizeze pe copil. Varietatea cu care ritmul îmbogățește imaginea muzicală este nesfârșită, de unde și importanța deosebită ce i se atribuie în procesul creației, cât și în cel al interpretării operelor.

Cercetătorul I. Gagim scrie că, în crearea de dispoziții interioare, ritmul apare ca factor al dinamismului și gradului de intensitate a emoției. Despre acest lucru ne vorbesc și indicațiile de tempo - largo, lento, adagio, moderato, allegro, vivo etc. nu simt doar viteze, dar caractere. Așadar, ritmul în muzică (iar de aici și tempo, ca categorie derivată din noțiunea de ritm) nu este doar o entitate temporală, dar și emoțional-expresivă, poetică [3, p. 155]. Tot aici, putem adăuga că trăirea ritmului muzicii (trăire ritmică a muzicii) întotdeauna este însoțită de anumite reacții motrice, fie vizibile, cum sunt: mișcarea involuntară a corpului, mâinilor, degetelor, picioarelor, capului în momentul sunării unei muzici; fie invizibile: motrică vocală, ritmul respirației, al inimii etc.

De la material la spiritual, în arta interpretării muzical-instrumentale, înseamnă, simplificând: tehnică și interpretare, separate și corelate în diferite grade până la dezideratul: tehnică interpretativă stilistică, de unde și apare aspectul semantic în interpretarea violonistică. În acest sens, procesul interpretării muzicale, cuprinde următoarele dimensiuni (Figura 1):

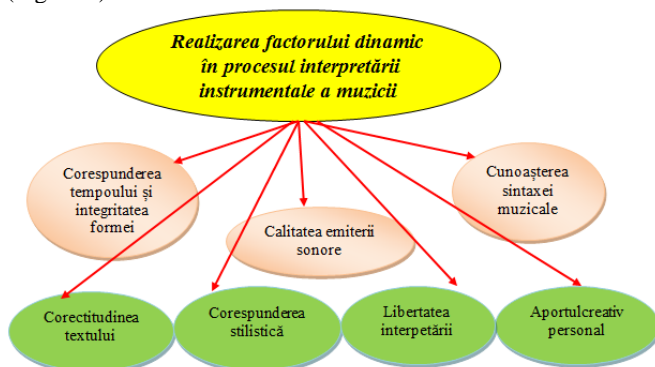


Figura 1. Dimensiunile tehnice de realizare a factorului dinamic în procesul interpretativ instrumental

Conform concepției profesorului Ion Gagim, elementul „mișcare” în muzică se prezintă sub două aspecte:

1. exterior – muzica (lucrarea muzicală) e proces ce se desfășoară în timp;
2. interior – în interiorul lucrării se creează o mișcare ascunsă de elemente, cum sunt modul.

Muzica este o artă temporală, adică mesajul unei creații muzicale se desfășoară în timp. În afirmația domnului Ion Gagim: dacă emoția este mișcare, iar mișcarea e sunet, atunci pe terenul comun al mișcării se întâlnesc cele două fenomene - psihologic și muzical, putem spune că muzica este într-o continuă mișcare. În lista artelor temporale regăsim dansul, muzica și poezia. Temporalitatea artei muzicii se exprimă prin tempo, ritm și măsură. Această latură dezvăluie caracterul integru al creației muzicale.

Conținutul unei creații muzicale, numit imagine muzicală, se edifică treptat. Ceea ce sună la moment peste câteva clipe se dezvoltă, se transformă, evoluează. Uneori, nu putem prinde totul ce se povestește în muzică. Urmărirea unui limbaj muzical nu ne

permite să prindem imaginea integrală a muzicii. De aceea, prin activitatea de reaudiție revenim la una și aceeași creație muzicală.

Creația muzicală apare ca o vibrație în spațiu, ca un eveniment/fenomen obiectiv, asemănător întruchipării unor idei ideale/sufletești. Acest proces sufletesc, ca un proces interior, care se desfășoară de la sine, nu se face prin voință, nu poate fi constrâns să se producă, nu se concepe, nu se calculează, nu se alcătuiește pe cale logică, avându-și logica proprie, care, bazându-se pe legi psihice, nu este mai puțin natural decât orice logică. Corespunzător legilor vieții, orice proces sufletesc, pe care îl exercită opera muzicală, poartă în sine tendința de a se performa continuu. Caracterul temporal al artei muzicale se manifestă deosebit în cele trei moduri de exprimare: la nivelul partiturii; în actul viu de interpretare; la nivelul ascultătorului [4, p. 11]. Orice lucrare muzicală trece prin trei stadii de existent: Compozitor ► Interpret ► Ascultător.

Compozitorul trăiește sensul celor pe care vrea să le comunice înainte sau în timp ce compune lucrarea, care precede fixării pe paginile partiturii, această trăire constituind miezul procesului de creație. În schimb, pentru interpret, lucrarea este tocmai contrar unei astfel de improvizații, anume o scriere precisă cu anumite semne, pe care el trebuie să le decodifice spre a putea ajunge la lucrarea însăși și apoi să o execute. Interpretul trebuie să meargă de-a-ndărăteala și nu înainte, cum merge creatorul.

Interpretul se familiarizează cu opera de artă prin intermediul partiturii, drumul său spre creație fiind invers, în relație cu cel al creatorului/compozitorului. Adică, el trebuie să avanseze împotriva direcției oricărui element viu, din afară înăuntru, și nu ca un creator – dinăuntru în afară. Reproducerea/interpretarea creației muzicale presupune trecerea la realizarea propriu-zisă a lucrării, la materializarea ideilor codificate de creator/compozitor într-o expresie exteriorizată.

Astfel, prezența interpretului în actul de comunicare artistică este obligatorie, deoarece receptorul ia legătura cu operele/creațiile muzicale numai prin intermediul acestuia. Iată de ce principala atribuție a interpretului este de a transpune cât mai fidel, veritabil, convingător și expresiv mesajul/conținutul artistic codificat de creator, transmitându-l auditoriului.

Ascultătorul – destinatar al creației muzicale decide soarta ei: va trăi această creație timp de generații sau va fi dată uitării, rămânând în formă de note înșirate pe hârtie. Doar atunci când contactul cu opera muzicală va deveni necesitate vitală, ea își va ocupa locul cuvenit în complexul cultural al elevului. Bineînțeles, această necesitate nu apare din prima întâlnire a copilului cu muzica, ea trebuie cultivată permanent, de la lecție la lecție. Dar necesitatea de muzică de valoare poate fi formată numai în baza unor capacități specifice de a audia și de auzi muzica, descifrându-i sensurile și mesajele.

Muzica este o artă imagistică, unde imaginea muzicală este reprezentarea conținutului lucrării muzicale. Muzica nu poate fi percepută prin intermediul văzului, însă aceasta nu înseamnă că ea nu are o imagine. Imaginea muzicală este creată de compozitor, ca mai apoi să fie re-creată de interpret și receptată de publicul ascultător. În așa fel, muzica există, iar aceeași lucrare poate fi interpretată în diferite variante și înțeleasă diferit. Imaginea muzicală aparține compozitorului, iar procesul trăirii muzicii de către ascultător este deja o imagine artistică. Ca reprezentare a realității, imaginea muzicală poate exprima idei, sentimente, apărute în diferite situații ale vieții și exprimate prin intermediul sunetelor muzicale în cadrul unei lucrări.

Concluzii. Muzica este o artă temporală, adică mesajul unei creații muzicale se desfășoară în timp. Dacă emoția este mișcare, iar mișcarea e sunet, atunci pe terenul co-

mun al mișcării se întâlnesc cele două fenomene – psihologic și muzical, putem spune că muzica este într-o continuă mișcare. În lista artelor temporale regăsim dansul, muzica și poezia. Temporalitatea artei muzicii se exprimă prin tempo, ritm și măsură. Această latură dezvăluie caracterul integrat al creației muzicale.

Fenomenul muzical există numai sub formă de proces real și numai atunci când influențează sau creează anumite stări, trăiri și atitudini. Conținutul unei lucrări muzicale nu poate exista în afara sonorității propriu-zise a acestuia și în afara contopirii directe a elevului cu muzica, fie sub formă creativă, interpretativă sau auditivă.

Bibliografie:

1. BĂLAN, G. *Cum să ascultăm muzică?* București: Editura Humanitas, 1998. 131 p.
2. COSUMOV, M., GAGIM, I. *Educația muzicală permanentă*, Chișinău: Editura Pontos, 2016. 139 p.
3. GAGIM, I. *Dimensiunea psihologică a muzicii*. Iași: Editura Timpul, 2003. 320 p.
4. АСАФЪЕВ, Б. *Музыкальная форма как процесс*. Ленинград: Издательство Музыка, 1971. 376 стр.
5. АРАНОВСКИЙ, М. *Проблемы музыкального мышления*. Москва: Издательство Музыка, 1974. 214 стр.

CZU 373.2.036:78

ACTIVITATEA MUZICALĂ ÎN EDUCAȚIA TIMPURIE STEAM

Aliona GRUMEZA, masterandă, Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte, Universitatea de Stat „Alecru Russo” din Bălți
Conducător științific: **Marina MORARI**, dr., conf. univ.

Abstract: *This article starts from the point of view of the musical activity in early education STEAM which is an educational approach that uses Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics as access points to guide the investigation, dialogue and critical thinking of children / students.*

STEAM education approaches the same subjects, but with the help of creative thinking and a applied arts. Thus we can appeal to both hemispheres of the brain - the analytical hemisphere and that creative - to find the best solution to a problem. The child is stimulated to think practically, creatively and analytically, to dissect and try various options until he succeeds.

Keywords: *early education, musical activities in STEAM education, STEAM education.*

Promovarea educației STEAM este anunțată de Guvernul Republicii Moldova drept obiectiv major în cadrul Strategiei „Educația-2020”. Lipsa unei abordări sistemice a schimbărilor în educație este identificată și în Strategia Națională de dezvoltare „Moldova 2030” (p. 68) ca fiind factor causal în garantarea educației de calitate pentru toți. La nivel conceptual și aplicativ cadrele didactice din RM nu dispun de un suport teoretico-metodologic fundamentat științific, pentru crearea contextelor de formare a competențelor transdisciplinare. Sunt necesare modele de educație, în care educația/ învățarea nu se adresează separat unui aspect sau altuia al dezvoltării copilului, ci îl privesc în integralitatea sa. Educația STEAM folosesc Știința, Tehnologia, Ingineria, Artele și Matematica ca puncte de acces pentru ghidare în procesul de învățare, în contextul vieții reale, prin transdisciplinaritate, oferind muzicii cale de valorificare a educației muzicale pe dimensiune extraestetică. STEAM este o abordare a predării bazată pe principii specifice care încurajează copilul/elevul

vul să investigheze, să experimenteze, să rezolve probleme, să fie creativ și să creeze produse pentru a găsi soluții la unele dintre provocările pe care le întâmpinăm în întreaga lume.

Fondatorul inițiativei STEAM este Georgette Yakman, care, pe lângă creșterea ideii de adăugare a artelor la acronimul STEM, a realizat cercetări și practicum din 2006, bazate pe cercetarea modului formal în care subiecții lucrează împreună și corespund lume socio-economică globală: „Știința și tehnologia, interpretate prin Inginerie și Arte, toate bazate pe elemente de Matematică” [9]. Ea oferă instruire profesională pentru dezvoltare educatorilor individuali și programe cu privire la modul de utilizare a cadrului STEAM.

Înainte de educația STEAM, a fost educația STEM. Doar că această concentrare doar pe materii exacte a condus la o problemă pe care părinții, profesorii și elevii au observat-o: procesul de învățare nu era unul complet, lipsea ceva. Rezultatele nu erau prea îmbucurătoare așa că tot mai mulți educatori și profesori au început să includă și emisfere, în mod separat, ci de a integra latura artistică a fiecăruia în dezvoltarea și rezolvarea problemelor tehnice.

Principala diferență între STEM și STEAM este că educația STEM simbolizează o abordare modernă a științei și a subiectelor înrudite care se concentrează pe rezolvarea problemelor prin gândirea critică și abilitățile analitice. Educația STEAM abordează aceleași materii, dar cu ajutorul gândirii creative și a artelor aplicate. Astfel putem apela la ambele emisfere ale creierului – emisfera analitică și cea creativă – pentru a găsi cea mai bună soluție a unei probleme.

Copilul este stimulat să gândească practic, creativ și analitic, să disece și să încerce diverse variante până reușește. Arta, în STEAM, înseamnă tot ce ține de arte liberale, limbă, studii sociale, arte plastice, muzică sau arte fizice. Ele stimulează colaborarea, comunicarea, rezolvarea problemelor și gândirea critică, îmbunătățesc flexibilitatea, adaptabilitatea, productivitatea, responsabilitatea și inovarea. Indiferent de domeniul pe care îl va alege elevul în viitor, va avea abilitățile și deprinderile necesare să treacă cu brio orice test.

În anul 2006 Georgette Yakman a venit cu propunerea să se adauge Arta la STEM [9].

Astfel, a rezultat un nou concept, STEAM (Science Technology Engineering Arts and Mathematics care se vrea a fi mult mai mult decât o simplă extindere cu o componentă. Incluzerea Artei a fost validată, în primul rând, de bunele practici din sistemele educaționale existente în alte țări (exemplu China). În al doilea rând, arta este necesară pentru dezvoltarea inovării și creativității.

1) **Holistic.** Nivelul cel mai de sus, vârful piramidei. Este nivelul universal. Abordarea holistică se va aplica pe tot parcursul vieții (long life learning). Are ca scop formarea de oameni capabili să folosească și să genereze cunoștințe (Knowledgeable People), să aibă inițiative și libertate în acțiune vizavi de presiunile economice și politice. Sunt de remarcat cel puțin două modele din abordarea holistică, care au fost aplicate cu succes: Montessorri și Waldorf.

2) **Integrativ.** Abordarea integrativă trebuie să se reflecte atât la realizare curricula, cât și la conectarea ei la realitățile vieții. Este nivelul specific pentru aplicare STEAM. Implementarea STEAM începe cu ciclul școlar primar.

3) **Multidisciplinar.** Este nivelul în care focalizarea se face pe cele două componente: STEM și Arta – fiind o etapă de tranziție de la STEM la STEAM. Facilitează tranziția de la ciclul primar la cel secundar.

4) **Discipline specific.** Se referă la o abordare de tip „siloz” (silo). Se aplică începând cu ciclul secundar de pregătire. Cuprinde 5 componente: Știință, Tehnologie, Inginerie, Artă și Matematici, cu o abordare mai mult sau mai puțin separată (independentă).

5) **Conținut specific.** Se referă la abordarea aprofundată a unui domeniu de interes – specializare în acel domeniu.

Toate aceste noi practici și abordări sunt în faza de îmbunătățire continuă și de integrare într-un nou sistem educațional performant pentru care se vor dezvolta standarde atât la nivel mondial, cât și zonal sau local. Rezultatul preconizat, ținând cont de aplicarea unei abordări de tip holistic, va fi unul mult mai mare decât o sumă simplă a rezultatelor implementării componentelor.

În concluzie, STEAM reprezintă o schimbare de paradigmă de la filozofia educației tradiționale, bazată pe scoruri de teste standardizate, la un ideal modern care se concentrează pe evaluarea procesului de învățare la fel de mult ca rezultatele. Identificăm patru puncte comune, care țin de dezvoltarea holistică a personalității copiilor în activitățile muzicale integrate în proiecte STEAM, după cum urmează:

1. Învățarea e organică, ascendentă, experimentală și bazată pe cooperare.
2. Există un puternic simț al comunității și implicare între copii, părinți și educatori.
3. Există un mare respect pentru viața interioară a copilului.
4. Se practică o puternică reconectare cu natura.

Educația holistică constă în capacitatea de a răspunde la diversele stiluri de învățare și nevoilor de evoluție ale ființei umane [1]. Dezvoltarea holistică a personalității copilului poate fi ghidată prin descoperirea identității, a scopului și misiunii personale, prin conectare la comunitate, lumea naturală și valorile universale. În relația dintre aspectele procesuale – dezvoltare, maturizare și maturitatea ca stări funcționale ale personalității, considerăm că prin caracterul holistic, se pune un accent semnificativ pe componenta spirituală a procesului de educație. Dacă condițiile dezvoltării psihice a personalității sunt determinate de condiția biologică și socială, atunci abordarea holistică a dezvoltării personalității copiilor este determinată de condiția integralității, în care spiritul are o poziție prioritară. Abordarea holistică în cadrul procesului educațional-artistic reprezintă integrarea învățării și dezvoltării copilului prin mijloacele artelor a domeniilor de dezvoltare fizică, socio-emoțională, cognitivă, lingvistică, spirituală etc.

În praxiologia educației identificăm următoarele aspecte privind dezvoltarea personalității prin activitățile muzicale integrate în educația STEAM [6, p. 118]:

- abordarea tuturor nevoilor copiilor din punct de vedere emoțional, fizic, intelectual, spiritual și al relațiilor cu ceilalți.
- construirea de relații pozitive cu sine, cu ceilalți și cu mediul;
- dezvoltarea mai completă a capacităților, abilităților umane în toate sferele vieții;
- stabilirea parteneriatelor pentru învățare dintre copii, familii și comunități;
- punerea în funcțiune a unor modalități eficiente de corelare a diferitelor tipuri de conținuturi ale educației formale în aria educației nonformale și informale;
- colaborarea, respectul reciproc al tuturor actorilor procesului educațional.

Domeniile de conținut ale curriculumului EÎTC se axează pe următoarele 5 orientări/ domenii de activitate: Eu, familia și societatea; Limbaj și comunicare; Științe (Mediul înconjurător și experiențe științifice timpurii); Sănătate, securitate și motricitate; Arte. Conceptul de „orientare” subliniază ideea, că intenția nu este ca micuții să studieze conținutul diferitelor discipline, ci ca ei să înceapă să achiziționeze cunoștințe și abilități prin intermediul cărora să-și sporească treptat capacitatea de a examina, explora, înțelege și trăi o gamă largă a fenomenelor din lumea din jur. Fiecare orientare are propriul său mod specific de gândire critică și de exprimare a creativității, de folosire a

imaginației, de rafinare a sentimentelor și de dirijare a activităților [2]. Prin orientările de conținut ale curriculum-ului EÎTC, copilului i se oferă dreptat un spectru larg de înțelegere umană, cunoștințe și experiență, precum și procese conexe. Orientările de conținut au un domeniu de aplicare mai larg decât disciplinele școlare. Selecția efectivă și modificarea conținutului în diferite orientări variază în funcție de mediu și de situație.

Comunitatea educatorilor trebuie să aibă cunoștințe vaste și profunde cu privire la copii de diferite vârste și diferite etape de dezvoltare, precum și pentru a fi în măsură să selecteze și să modifice conținutul în cazuri specifice; ei au nevoie de cunoștințe despre grupul de copii, mediul de operare și condiții. În cel mai bun caz, selectarea reușită a conținutului ajută copiii să obțină o înțelegere a modurilor de baza ale formării și ale explicației experienței umane, care s-au dezvoltat prin procese de dezvoltare istorică.

Domeniile de dezvoltare [2] sunt intercondiționate (fizică, socio-emoțională, cognitivă și verbală) și nu se produc dispersat, ceea ce înseamnă, că dezvoltarea unui domeniu condiționează dezvoltarea copilului într-un alt domeniu, iar experiențele de învățare sunt cu atât mai semnificative pentru progresul copilului, cu cât ele se adresează simultan tuturor domeniilor dezvoltării. Copiii învață holistic, astfel încât **fiecare domeniu le influențează pe celelalte și nici unul nu operează independent** [5, p. 8].

Domeniul de activitate reprezintă ansamblul de dimensiuni operaționale a procesului educațional, determinată de capacitatea de proiectare, organizare și realizare pedagogică a educatorului asumată în funcție de condițiile specifice fiecărui grup de copii. În instituția de educație timpurie **procesul educațional a copiilor de vârstă antepreșcolară și preșcolară se organizează prin integrarea domeniilor de activitate**, dar nu sub formă de lecții, din care cauză și poziția educatorului la nivelul relației didactice este mai puțin riguroasă.

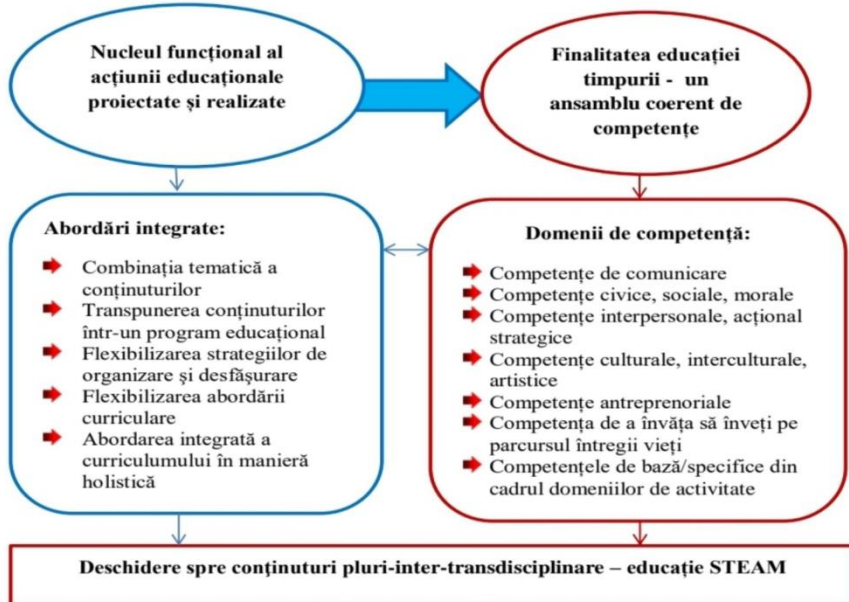


Figura 1. Deschiderea spre conținuturi pluri-, inter-, transdisciplinare în educație timpurie

Activitățile prezintă acțiuni de învățare situațională și problematizată pentru copii, iar cadrul didactic este un partener de joc. Eficiența activității educative depinde de măiestria educatorului de a reproduce situații de viață, pe care le organizează în mod creativ, sub diferite forme, dar și de a utiliza orice oportunitate de învățare apărută ad-hoc. În contextul educației timpurii, corelarea domeniilor de activitate cu domeniile de dezvoltare reprezintă o abordare a unui curriculum integrat [2, p. 87]. Produsul acestui curriculum este educația centrată pe copil, în care accentul este pus pe importanța luării în considerare a necesităților, intereselor copilului și a stilului propriu de învățare.

Finalitatea educației timpurii include un ansamblu coerent de competențe care presupun, în același timp, acțiunea copilului, achiziționată după parcurgerea a celor două cicluri ale educației timpurii antepreșcolar și preșcolar. Prin natura și dozarea competențelor, cele două cicluri ale educației timpurii conferă **nucleul funcțional al acțiunii educaționale proiectate și realizate** la nivelul optim de învățare-dezvoltare a copilului, printr-o serie de competențe dominante ce se reflectă în curriculumul pentru educație timpurie.

Bibliografie:

1. *Cadrul de referință al educației timpurii în Republica Moldova*. Aprobabil la Consiliul Național pentru Curriculum (Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1592 din 25.10.2018), Chișinău, 2017.
2. *Curriculum Național de educație timpurie*. Aprobabil la Consiliul Național pentru Curriculum (Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1699 din 15 noiembrie 2018), Chișinău, 2018.
3. CIAUS D., Existență corelativă. Artă și Holism, În: *Convorbiri literare*, nr. 2, 2006, pp. 124-1254. *Educație artistică în preșcolaritate*: Ghid teoretico-metodologic /M. Morari, V. Pâslaru, L. Alekseeva [et al.]; coord.: Marina Morari, Vladimir Pâslaru; Univ. de Stat „Alec Russo”.
4. MORARI M. *Ghid de implementare a curriculumului dezvoltat pentru învățământul primar*. MECC. Chișinău, 2018.
5. MORARI M., Activitățile muzical-didactice ca formă de comunicare. În: Vol. 2: *Artă și educație ca mijloc de comunicare*, Lucrările Conferinței Științifice internaționale „Comunicarea interpersonală”, 25 mai 2018. – Iași: Ars Longa, 2018. P. 115-120
6. MORARI M., Tehnologiile de cunoaștere și înțelegere a muzicii. În: *Dezvoltarea economico-socială durabilă a euroregiunilor și a zonelor transfrontaliere*. Coord. Teodor Păduraru, Marilena Doncean. Vol. XX. – Iași: Tehnopress, 2014. p. 142-153
7. MORARI, M., Perspective în dezvoltarea conținuturilor educației muzicale. În: *Creativitate și personalitate*. Vol. 2: Creativitatea: perspective psiho-pedagogice. Coord. Marinela Rusu. – Iași: Ars longa, 2016. p. 233-239 din Bălți. – Chișinău: Pontos, 2016
8. *Teoria și metodologia educației artistice: dimensiuni tradiționale, actuale și de perspectivă* / Ion Gagim, Marina Morari, Margarita Tetelea [et al.]; Univ. de Stat „Alec Russo” din Bălți, Fac. de Științe ale Educației, Psihologie și Arte. – Bălți: US Bălți, 2019.
9. YAKMAN, *Georgette, STEAM Education: an overview of creating a model of integrative education* – [http:// www.iteaconnect.org/Conference/PATT/PATT19/Yakmanfinal19.pdf](http://www.iteaconnect.org/Conference/PATT/PATT19/Yakmanfinal19.pdf)