

**MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII
AL REPUBLICII MOLDOVA**

UNIVERSITATEA DE STAT „ALECU RUSSO” DIN BĂLȚI



**TRADIȚIE ȘI INOVARE
ÎN CERCETAREA ȘTIINȚIFICĂ**

Ediția a XII-a

Materialele

CONFERINȚEI ȘTIINȚIFICE INTERNAȚIONALE

din 06-07 octombrie 2023

Volumul I

Bălți, 2024

CZU 082=00
T 80

Comitetul științific:

Președinte:

Natalia GAȘITOI, dr., conf. univ., rector

Membri:

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

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

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

Tatiana ȘOVA, dr., conf. univ., decana Facultății de Științe ale Educației, Psihologie și Arte

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

Aculina MIHALUȚĂ, directoarea Bibliotecii Științifice, categorie de calificare superioară

Colegiul de redacție:

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

Alexandra MELNIC, metodistă, Secția Știință

Liliana EVDOCHIMOV, redactoră, Centrul editorial universitar

Corector și tehoredactor: Liliana EVDOCHIMOV, master în filologie

Coperta: Silvia CIOBANU, bibliotecară principală, Centrul Marketing și activitate editorială

Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții din Republica Moldova

„Tradiție și inovare în cercetarea științifică”, conferință științifică internațională (12 ; 2023 ; Bălți). Tradiție și inovare în cercetarea științifică, Ediția a 12-a : Materialele Conferinței Științifice Internaționale din 6-7 octombrie 2023 / comitetul științific: Natalia Gașitoi (președinte) [et al.]; colegiul de redacție: Valentina Prițcan [et al.]. – Bălți :[S. n.], 2024 (CEU US) – . – ISBN 978-9975-50-318-1.

Vol. 1. – 2024. – 264 p. : fig., tab. – Antetit.: Min. Educației și Cercet. al Rep. Moldova, Univ. de Stat „Alec Russo” din Bălți. – Texte : lb. rom., engl., fr., etc. – Rez.: lb. engl., fr. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art. – 70 ex.

ISBN 978-9975-50-319-8.

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

© *Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, 2024*

ISBN 978-9975-50-319-8

SUMAR

COMUNICĂRI ÎN PLEN

| | |
|---|---|
| Nicolae LEAHU. <i>Poezia Margaretei Curtescu de la Prinsă între clamele speranței (1996) la Inima desenată pe cer (2018)</i> | 6 |
|---|---|

SECȚIUNEA nr. 1. ȘTIINȚE FILOLOGICE

Atelierul nr. 1. Limbă și cultură

| | |
|---|----|
| Lucia ȘCHIOPU. <i>Aspecte teoretice ale dezvoltării competenței de scriere în limba engleză</i> | 10 |
| Lilia MARINESCU. <i>Competența antreprenorială la orele de Limba și literatura română</i> | 13 |
| Елена СИРОТА. <i>Предложения с неполной реализацией структурной схемы: формальный, семантический и коммуникативный аспекты</i> | 16 |

Atelierul nr. 2. Filologie romanică (Limbă și literatură franceză)

| | |
|--|----|
| Alina COJOCARI. <i>Romanul epistolar, între viață și creație („Singur în fața dragostei” de Aureliu Busuioc)</i> | 21 |
| Anjela COȘCIUG. <i>Le syncrétisme des codes dans la littérature pour la jeunesse, traduite du roumain en français: cas du conte populaire «Dařin și Vestra»</i> | 25 |
| Ecaterina FOGHEL. <i>Les exotismes dans les contes populaires roumains: perspectives traductologiques et didactiques</i> | 28 |

Atelierul nr. 3. Contribuții literare în arealul românesc

| | |
|--|----|
| Daniela BACIU. <i>Promovarea folclorului românesc din Basarabia în revista „Cuget Moldovenesc”</i> | 33 |
| Cristian SERDEȘNIUC. <i>Ipostaze ale copilului și ale copilăriei în poezia despre război la Grigore Vieru</i> | 40 |

Atelierul nr. 4. Contribuții literare

| | |
|---|----|
| Марина НИКОЛА. <i>О ремейке романа А. Пушкина «Евгений Онегин» во Франции</i> | 45 |
| Татьяна СУЗАНСКАЯ. <i>Взаимосвязь идеи и композиции в «Пиковой даме» А. С. Пушкина</i> | 50 |

Atelierul nr. 5. Filologie slavă (limbă și literatură ucraineană)

| | |
|--|----|
| Людмила ГМИРЯ. <i>Українська мова як іноземна в китайській аудиторії</i> | 54 |
| Марина ГЕЛЕТЮК. <i>Постать Ганни Барвінок у літературній критиці (історичний екскурс)</i> | 58 |

Atelierul nr. 6. Strategii didactice de predare a limbilor străine

| | |
|--|----|
| Oxana CHIRA. <i>Farben und Sprache: rumänische und deutsche Farbbezeichnungen aus kontrastiver Perspektive</i> | 63 |
| Micaela ȚAULEAN. <i>Improving students' speaking skills through songs at the EFL lessons</i> | 67 |
| Viorica CONDRAT. <i>A reflection on the integration of STEM activities in the foreign language classroom</i> | 70 |
| Elvira GURANDA, Lina CABAC. <i>Zu den Besonderheiten der populärwissenschaftlichen Texte (anhand der deutschen medizinischen Fachtexte)</i> | 75 |
| Angela CĂLĂRAȘ. <i>Effective Vocabulary Learning Strategies</i> | 80 |

SECȚIUNEA nr. 2. ȘTIINȚE REALE, ECONOMICE ȘI ALE MEDIULUI

Atelierul nr. 1 Tehnologii informaționale în era digitală

| | |
|---|----|
| Lidia POPOV, Radames EVDOKHIMOV. <i>Utilizarea tehnologiilor informaționale în dezvoltarea competențelor lingvistice</i> | 84 |
| Ina CIOBANU. <i>Vizualizarea înfășurătoarei unei familii de suprafețe ce depind de un parametru</i> | 89 |

| | |
|--|----|
| Rodica SÎRBU, Vadim CUJBĂ. <i>Importanța datelor spațiale și programelor libere și gratuite pentru educație</i> | 93 |
| Octavian COZNIUC. <i>Transformarea digitală a IMM-urilor din Republica Moldova</i> | 97 |

Atelierul nr. 2. Realizările practice în științe fizice, chimice și ale naturii

| | |
|---|-----|
| Victor CAPCELEA. <i>Istoricul regionării fizico-geografice a teritoriului Republicii Moldova</i> | 102 |
| Lazăr CHIRICĂ. <i>Abordarea integrată a condițiilor transversale STEM în modificarea schimbărilor climatice pe exemplul Mării Negre</i> | 106 |
| Lucia MACRII, Alexandru AVRAM. <i>Hidrostabilitatea agregatelor structurale ale cernoziomului tipic sub diverse practici agricole de lungă durată</i> | 113 |
| Alexandra CIGANCI. <i>Three new steroidal glycosides from the seeds of Physalis floridana Rydb. The structure of floridanosides C, E and F.</i> | 119 |
| Sergii VERBYTSKYI, Oleksandr KUTS, Olha KOZACHENKO, Natalia PATSERA, <i>Rational approaches to the traceability of raw materials and products of meat, dairy and bakery industries</i> | 121 |
| Marian BURDUCEA, Iurie UNGUREANU, Lenuța DÎRVARIU, Eugen OPREA, Cristian-Alin BARBACARIU. <i>The use of local ingredients in carp feed for a sustainable aquaculture</i> | 127 |
| Vladimir MOCAN. <i>O nouă abordare a evaluării științei: utilizarea indicelui Timmy</i> | 129 |
| Ala CUȚULAB. <i>Studiul de caz – imperativ al creativității în studierea biologiei</i> | 134 |
| Mihail FLOREAN. <i>Determinarea accelerației gravitaționale cu ajutorul mingii de Ping Pong</i> | 139 |
| Irina MIHAILOV, Svetlana GROZDEVA, Ludmila RUSU, Oxana PANUȚA, Natalia BARCARU, Oxana RUDOI, Valerian BALAN. <i>Organisme dăunătoare depistate la plante de tuia</i> | 142 |

Atelierul nr. 3. Abordări actuale ale problemelor economice

| | |
|---|-----|
| Alina SUSLENCO. <i>Sustenabilitatea – o abordare sigură în dezvoltarea strategică a instituțiilor de învățământ superior</i> | 146 |
| Viorel CORBU. <i>Criza energetică în statele UE: provocări și perspective</i> | 152 |
| Rodica SLUTU. <i>Particularități de aplicare a marketingului în cadrul serviciilor bancare</i> ... | 156 |
| Stela CARAMAN. <i>Rolul contabilității manageriale în guvernanța corporativă a entității</i> ... | 160 |

SECȚIUNEA nr. 3. Științele educației, psihologie și arte

Atelierul nr. 1. Științe ale educației

| | |
|---|-----|
| Elena RAILEAN. <i>Metasistemologia educațională: o nouă direcție de cercetare la frontiera dintre pedagogie și management educațional</i> | 166 |
| Maria PERETEATCU. <i>Managementul strategiilor de activizare a preșcolarilor în activitățile matematice</i> | 170 |
| Iurie UNGUREANU, Elena PRUNICI, Marian BURDUCEA, Gheorghe HANGANU, Rodica UNGUREANU. <i>Proiectul E-STEM/STEAM – instrument de evaluare a investigației științifice și practice la elevi în cadrul orelor extracurriculare</i> | 178 |
| Rodica UNGUREANU, Elena GRAUR, Cristina SÎRBU. <i>Valorificarea abilităților de comunicare ale elevilor în baza costumului popular în cadrul activităților educaționale extracurriculare</i> | 182 |
| Alina Ionela AVRAM. <i>Interdisciplinaritatea în învățământul primar – argumente pentru abordarea succesului școlar</i> | 186 |
| Anca-Ramona SZALAI. <i>Importanța comunicării în familie</i> | 188 |
| Emil-Sorin BLOJ. <i>Ambasadori antibullying în școli – proiect de voluntariat</i> | 197 |
| Rodica BALAN. <i>Conștiinciozitatea la adolescentele cu comportament alimentar distinct</i> ... | 199 |

| | |
|--|-----|
| Elena BOAGHI. <i>E-Learning – soluție alternativă, pentru învățarea psihologiei, într-un mediu digitalizat</i> | 203 |
| Alina Ionela AVRAM. <i>Strategii de dezvoltare și menținere a interesului pentru învățare a elevilor din învățământul primar</i> | 208 |
| Viorica COZMA. <i>Istoriografia propagandei privind procesele și evenimentele din anii destalinizării</i> | 210 |
| Mihaela PÎNZARIU. <i>Dezvoltarea culturii estetice la vârsta școlară mică</i> | 216 |
| Atelierul nr. 2. Psihologie și Arte | |
| Iulia RACU. <i>Interrelația dintre anxietate și încrederea în sine la adolescenți</i> | 220 |
| Silvia BRICEAG, Irina URSULEAC. <i>Strategii de diminuare a stresului organizațional prin antrenamentul inteligenței emoționale</i> | 223 |
| Elena LOSÎ. <i>Dimensiuni psihologice ale satisfacției în muncă a profesorilor din mediul urban și rural</i> | 231 |
| Luminița SECRIERU. <i>Efectul persuasiunii în procesul de luare a deciziei</i> | 236 |
| Daniela CAZACU. <i>Adaptarea copiilor la grădiniță: abordări psihologice și implicații educaționale</i> | 240 |
| Maria CORCEVOI. <i>Strategii de consiliere parentală pentru dezvoltarea armonioasă a copilului</i> | 243 |
| Ion NEGRILĂ. <i>Preventing violence in the educational system</i> | 248 |
| Ancuța-Doriana CONDURAT. <i>Dezvoltarea creativității elevilor mici prin integrare în practicile artistice</i> | 252 |
| Tatiana DANIȚĂ. <i>Creația corală „Țară” de Gheorghe Mustea: Particularități compoziționale și aspecte de interpretare</i> | 257 |
| Gianina Eliza BURGHELEA. <i>O abordare bazată pe conștientizare a teatrului versus o abordare a teatrului bazată pe mindfulness</i> | 260 |

COMUNICĂRI ÎN PLEN

CZU 821.135.1(478).09-1"20"(092) Curtescu M.

POEZIA MARGARETEI CURTESCU DE LA PRINSĂ ÎNTRE CLAMELE SPERANȚEI (1996) LA INIMA DESENATĂ PE CER (2018)

Nicolae LEAHU, dr., conf. univ., Facultatea de Litere,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Abstract: *Currently insufficiently known and recognized, Margareta Curtescu is a remarkable voice in the poetry of the recent decades. Building her individuality on the overcrowded terrain of confessional poetry, Margareta Curtescu chose to express herself in the rhythm of an intimate journal, the authentic experience of the heroine being actively purged from everything that could disturb the course of the world and her harmonious quests. Resulting from a chamber sensitivity that examines with astonishment its reactions to the aggressions and transformations of the world, Margareta Curtescu's poetry embodies a diction of sovereign self-mastery, even when the echoes of the dramatic tend to be heard everywhere. I foresee here a programmatic stance against the overly noisy poetry of internal "tearings", which most of her peers practice.*

Keywords: *poetry of the '80s generation, confessional poetry, diary style poetry, (auto)biographical, chamber sensitivity.*

Debutînd în revista *Nistru* (1982), cu versuri de o candoare expresivă potrivnică lecțiilor de poezie contemporană, pe care le luase în studenție, Margareta Curtescu s-a retras apoi, cu retractilitatea – paradoxală! – a unui melc ce adoră zgomotoasa cochilie a școlii, pentru a reveni în viața literară abia odată cu titularizarea în Catedra limba și literatura română a Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți (1993), dar mai cu seamă în mediul postmodernist al *Cenaclului de Joi*¹ și al revistei *Semn*.

Redactînd² o notă însoțitoare a ciclului de versuri *Curiozități pentru mass-media* (*Semn*, nr. 2/1995), decelam în poemele Margaretei Curtescu o tonalitate camerală, marcată de o abil insinuată metafizică a timpului. „Un bloc de marmură transparentă – încheiam, – gîndindu-și structurile și virtualele-i forme interioare”. Trecutul s-a depus și mai gros, de atunci, deasupra lui însuși, Margareta Curtescu publicînd, între timp, alte cîteva cărți de poeme, care, deși n-au rămas neobservate, nu i-au adus recunoașterea pe care o merită ca una dintre poetele (două-trei) de seamă ale Basarabiei. Iată de ce și reiau acest demers de promovare în provizoratul ierarhiilor clipei, în fața unei audiențe nu numai naționale, ci și internaționale.

Glosînd în marginea volumului *Prinsă între clamele speranței* (1997), profesorul Dan Mănuță, în prefață, iar Emilian Galaicu-Păun, într-o cronică, semnalau ubicuitatea cuvîntului „cuvînt”, autorul volumului *Poezia de după poezie* atestîndu-l în carte de 14 ori. Ambii glosatori eludau însă locul și semnificația *tăcerii* (inclusiv cele ale liniștii și ale derivatelor ei), un termen nu mai puțin însemnat în ecuația discursului și, mai ales, în ceea ce privește configurarea statutului *rostirii* poetice.

Între *a rosti* cuvîntul și *a-l tăcea* există un deșert pe care lirica (post-)modernă s-a obișnuit să-l irige cu sevele reflecției. Dar *a spune* sau *a nu spune* nu este, totuși, dilema Margaretei Curtescu, poeta revendicîndu-și, funciarmente, *o rostire* sonorizînd surdine (bunăoară, într-un poem, „cei fără glas cîntă/mai dulce decît sirenele”). Deși nu e singular (apropo, deloc înrudit cu ludico-pateticele *cuvinte și tăceri* sau cu sentențios-scepticele cuvinte *dintre* tăceri ale lui Vsevolod Ciornei), acest tip de emisie nu este la îndemîna orișicui. Dovada e că cei mai mulți „artiști ai slovei” se bălăcesc în *vorbe*, într-un heleșteu de zgomote, mai exact. Prin urmare, în modernitatea noastră postmodernă nu comunicarea în sine s-a blocat, ci mimarea acesteia secătuieste sau pervertește rostirea. Ori de cîte ori ar fi folosite ca material semincer, cuvintele nu se golesc pe dinăuntru dacă între *a spune* și *a auzi* există o relație genetică.

Pentru că nu creditează azul *celuilalt*, suspectîndu-l că ar fi insensibil sau numai imperfect, Margareta Curtescu a ales ipostaza – retorică! – de a se comunica sieși. „Aduni larma din liniști”, i se adresează *vocea* poetică unui *tu* pe care îl încorporează de fapt. Este însemnul monologului și al introvertirii. De aici la poezia exploratoare a efectelor lui „cunoaște-te pe tine însuși” e doar un pas. Iată de ce *jurnalul*, în a cărui cheie sînt scrise, de regulă, textele Margaretei Curtescu, dezvoltă cristalele aceluia tensionat monolog care este însăși viața. Poeta se dispensează de social fără a-și teatraliza gestul, închizîndu-se în „coconul de azur” al unui bovarism demistificat neconținut. Iluzia și luciditatea sînt valențele unui oximoron revelînd starea de masacru a sfișierilor interioare. „Lumea ca teatru sînt eu!”, ar putea exclama, aglutinînd două expresii celebre, eroina acestor *autoscopii* fulgerate de obsesia *autodenunțării* („control al scrisului” o numește Marin Mincu). Nu întîmplător, gîndul că

„mă denunț...” avertizează adeseori conștiința emitentă, temperînd elanul confesiunii. Fișe de temperatură ale unei sensibilități *reglate* la măsura de curaj – atent supravegheată, să nu uităm – a unui eu care face din spovedanie un mod de a se împăca cu sine însuși (și cu lumea!, atît cît aceasta îi dinamizează trăirea), poemele Margaretei Curtescu ar putea fi considerate, cu o formulă camilpetresciană, „dosare de existență”. E adevărat, biograful frust este reconstituibil în mic, îl substituie însă magistral suprastructura unei biografii a crizelor sensibilității feminine, de la travaliul nașterii și orele de menaj la resuscitarea umbrelor memoriei și radiografierea instantanee a condiției afective a eului, filonul din care se secretă fierea (o tragică miere, în esență) a discursului.

Integrat ansamblului structurilor imaginarii poetei, volumul *Prinsă între clamele speranței* (o antropologie a tristeții și însingurării, evocînd o ființă *prinsă* în temnița corporalității) pare să prefățeze textele reunite sub titlul *Simple bluesuri* (2003), acesta fiind deja un „jurnal matern” (în intenție) reverberînd agonic ecourile trecerii și bulversările destinului. Conștiința captivității existențiale și tristețea bluesului fuzionează organic, în cea de-a doua carte dramatismul experiențelor interioare doar accentuîndu-se. Așa se face că jurnalul *de azi* continuă jurnalul *de ieri*, cu atît mai mult cu cît regimul notației își asumă, nediferențiind decît predicativ, amintirea, sugestiile onirice și trăirea în conștiință de sine.

Oricît de bine intenționat, actul critic alunecă, voluntar și involuntar, în „subiectivisme”³ de tot felul, violentînd nu o singură dată însăși *metoda* pe care o îmbrățișează. Ca să înfrînez improvizația și să-mi stăpînesc cît mai eficient *domeniul*⁴ de cercetare, inventariez obsesiile majore, desprind pasajele relevante sau mai puțin relevante, ciudate, ridicole, după caz, pînă „calculatorul personal” adecvează lectura la spiritul textului, la acea formă de identitate ascunzîndu-se în indeterminarea cuvintelor.

În poezia Margaretei Curtescu fascinează mai ales *aventurile eului*, acea figură de o geometrie ametoare, pe care o descrie spiritul liric în căutarea propriei identități și a identității poeticului. Or, ce este poezia dacă nu un răspuns (altfel imposibil) la întrebările Sfinxului care este ființa însăși în fața marilor dileme identitare?!

Sigur că, pornind de la un model analitic prestabilit, cum obișnuiește, de regulă, pedestrirea școlară și chiar și cea universitară, se poate susține că poeziei Margaretei Curtescu i-ar lipsi cutare dimensiune. Fișele mele, de exemplu, arată (indirect) un deficit de ironie, jocuri intertextuale, descripție, minimă este și antrenarea resurselor fanteziei etc. Cu numai *goluri* de acest fel am umple mai multe pagini. Unii critici chiar excelează în acest sens, forjînd metamorfoza particularului sau accidentalului în general. Iată de ce, un lucru cam uitat de la o vreme, este esențial să interpretăm *constantele, obsesiile*, ca și acele mutații lexicale, motivice sau de viziune pe care le înregistrează discursul de la un poem la altul (cînd avem datele problemei pe față), de la o carte la alta, întru împlinirea idealului de *personaj* ca figură fundamentală a textului. În *universul eului*, aici se dă (sau trebuie să se dea) bătălia pentru profilarea naturii inconfundabile a poeticului. La limită, cum afirma Albert Thibaudet, în *Reflecții asupra romanului*, scriitorul „își creează personajul pe direcțiile infinite ale vieții sale posibile”. Dacă lucrurile stau anume așa, cum este atunci eroina care se înalță, evanescentă, din poemele Margaretei Curtescu?

Ascultîndu-i pașii însingurați, glasul și inima, poeta își sculptează *eroina* („mitul” personal”, cum ar spune Charles Mauron, întemeietorul psihocriticii) după chipul și asemănarea sa, dar nu fără o reținere în a divulga amănunte care să o defavorizeze în ochii vulgului. Rezultatul e că textele se scriu ca și cum autoarea i-ar inculca cititorului un fel de neutralitate a rostirii. Adeseori, însă, substanța profundă și dramatică a discursului se revoltă spontan, contrazicînd flagrant strategia secretomană a instanței auctoriale, prin pielița subțire a enunțurilor erupînd respirația caldă a adevărului vieții: „Melancolia sapă în trupul cuvintelor /cavoul de unde te vei/ contempla”. Dar cruzimea perspectivei autenticiste nu se instalează niciodată deplin. Învîinge vaietul, de un patetism domolit, afin cu *tăcerea*: „Ziua [conotant al transparențelor – n.n., N.L.] se ghemuiește/ într-un ungher impropriu și tace”, altundeva „tăceri mîloase își tot adînceau albiile”. Simțirea vie își croiește pîrtia printre vocabule, căutînd să se aciuzeze în miezul tăcerii, unde și gestică, finalmente, „inocența cuvintelor”, absoluta lor stare de grație dinainte de a fi „comunicat” cu realul. Filozofia eroinei e aceasta: „caută-ți un loc *printre* cuvinte și *taci*”, pentru că cuvintele te trădează, *te denunță*, malformînd esența demnă, echilibrată, egală sieși a eului în percepția... exterioară, a lumii.

Cauza criptică a acestei labilități discursive nu e de natură metafizică, e – și aici vag! – sentimentală: „să-l iubească altă femeie/ iar tu să-ți redactezi/ oftatul/ lîngă statuia lui de aer”. Sau: „seducătorul își uită ochii/ pe văzul tău învins (...)/ apoi tu îți lași gîndul/ pe ridurile lui alintate/ de palmele altei femei...» O gelozie latentă regizează de departe „oftatul”, regretele, spaima, timiditatea, „tremu-

rul umed al buzelor”, sugerînd o idee despre sensibilitatea claustrată bovaric în „coconul de azur”. Oricum, strategia camuflării relictelor sentimentale triumfă: „legenda ta n-o va cunoaște/ nimeni/ chiar dacă mîna ce scrie divulgă mișcarea fluidă/ a unor semne cumiști/ și naive”.

Fără a-și modifica trăsăturile definitorii, în volumul *Simple bluesuri* portretul eroinei lirice cîștigă o complexitate superioară, pe alocuri fizionomia morală nuanțîndu-se arcimboldește: „îmi îndrept umerii [anunță cu franchețe eroina în chiar versul inaugural al cărții – n.n., N. L.] pășesc pe sub platani. el mă iubește...” Imprevizibilul intervine abrupt, e vorba de... fiul ei: „are doi ani și nouă luni...” O clipă, prelungită, de seninătate și împăcare, dar pacea sufletului și deplina împlinire feminină întîrzie. Mai mult: „liniștea dă peste margini”; „valuri de liniște” îi trec „peste mîini”, agîtînd „tăcerea spiralată”, preschimbînd utopia împăcării cu sine într-un calvar al autodistrugerii. Atmosfera sumbră devine plumburie (bacoviană!, și autoarea dă seama de acest lucru: „totul se știe de la Bacovia”), amenințătoare. Ceva ocult sapă, în continuare, galerii terifice în magma tăcerii. Ambiguitatea plutește dens în văzduh: „scriu să mă refac”, „domolesc larva din cuvinte”... Dar și: „doamne să ajung și la echinoxul de toamnă”, „sînt un mormînt în care susură neputința”. Cutremure mistice zguduie neîncetat plăcile tectonice ale confesiunii. Totul se amalgamează: o criză a vîrstei, una a scrisului, alta a maternității neînțelese în litera instinctelor ei protectoare; și iarăși: o criză sentimentală, teroarea memoriei ancorate în timpul celor dispăruți, o angoasă acaparatoare, dar indefinibilă. Presiunea e năucitoare, doborînd cortinele nopții, încercuind, strivind: „străină mie însămi, își spune eroina, stăteam în mijlocul unui spațiu concentric iar el se comprima se comprima”. Cînd tensiunea scade, crizele se rezolvă eliptic („atunci am trăit o mică moarte”), nu și definitiv, pentru că „totul e reversibil”, iar acompaniamentul de *blues* al existenței se propagă activ, dureros, „în țesuturi”.

Pășind zigzagat, cu „trup de flamă” și „ochi vlăguiti”, străbătînd o noapte „cu brațe de volbură”, eroina își toarnă sensibilitatea în fraze laconice (revin la „scriu ca să mă refac”): „trebuia să mă nasc doar pentru tine”. E cel mai tragic *cîntec de leagăn* din cîte cunosc. De o extraordinară energie a așteptării e și această expresie erotico-thanatică: „nu mă mai vindec de ceea ce/ nu mi se întîmplă”.

În *dulcele stil* romantic, mîntuirea vine din trecut („cu hălci de amintiri voi plăti cîinii [actualității!, n.n., N.L.] să nu-mi sfirtece glezna”; „amintirile despre tine mă refac”, „trecutul se revărsă năvalnic”; „cum să te uit dacă te refaci mereu din cioburi și obosită viața mea se trage spre tine”) și, doar arareori, surîde din viitor („poate ne vom iubi cîndva sub coaja cuvintelor”). Atunci cînd pogoară, fulgurant, bucuria prezentului e a scrisului, a poemului („refac poemul întineresc”), dar și a răzbunărilor lucidității („în realitate iubirea e o acadea ronțăită în grabă”).

Cu toată fibra agonică a confesiunii, un cromatism *urzit* cu migală luminează sau umbrește delicat bolțile interiorității: „cerul/ e o paletă cu roșumovalbalbăstriu”, „în ziua marelui denunț voi reveni de pe o pajiște maronie cu brațele pline de lalele sălbaticе”, „zvîcnet blond”, „zarea vineție”, „bucuria verzuie”, „timpul fulgurilor oliv”, „zîmbet mov”, sigur că și „cocon de azur” etc. În cea de-a doua carte atestăm de asemenea și o remarcabilă propensiune a discursului spre vegetal, încarnări plătînde sau viguroase de plante și arbori năpădînd de pretutindeni landsaftul poemelor: „arbori blînzi (...) ca într-un film de kieslowski”, „prin hruba umbroasă de frasină arini ulmi corni păducei stejari rătăceam”, „peste urmele noastre au crescut levănțică și iarbă grasă”, „revino cu toporașii pitiți în sihla ghimpoasă/ cu toate florile de mușețel presurate pe vale”, „cuvintele tale (...) aveau tremur de anemone” etc. Deasupra tuturor acestor simboluri ale luxuriancei vegetale se clatină, emblematic, expusă vîntoaielor, *floarea de vîsc*, metaforă a singurătății și austerității roditoare: „floare de vîsc liniștea mea din sîngele tău crește”.

Omniprezent, Timpul (cuvîntul și sugestia privilegiate ale *Simple-lor bluesuri*) bandajează dramele și rănile eroinei cu „unduire de smirnă” sau cu „revelația perpetuă” a apusului. Cavernos, „defect”, „lipicios”, „de tranziție”, timpul imprimă meditației poetice consistența aspră și răvășitoare a trecerii („nervos timpul mă ronțăie”, notează eroina), dar și sublimul său *dar* al duratei, singurul care încarcă de sens („bluesuri scobesc în cerul dimineții faguri pentru tristețea mea”) setea senzorială a viețuirii, mirarea și extazul de a fi. O *eroină* memorabilă, amintind de marile eroine literare, fără ostentație însă, fără ifosele erudiției, cu numai simțirea.

Începînd cu a treia sa carte de poeme, *Iubirea altfel* (Cartier, 2013), Margareta Curtescu pare să urmărească o desprindere de „coconul de azur”, chiar dacă, la prima vedere, metamorfoza dă impresia că atinge doar paginația, aici textele dobîndînd o configurație prozastică oarecum programatică. Faptul că la mijloc ar fi un program de reformulare a substanței discursului sau măcar a dicțiunii

acestui îl observ și în dedicația autoarei de pe volumul în cauză, pe care îl iau ca pe un mesaj chibzuit, nu rutinar: „... aceste poeme din care am ieșit Alta”. Aerul căutării de ALTceva (amintind subteran stănescianul refren „altceva altceva altceva”) îl atestăm din versul liminar al volumului *Iubirea altfel*: „între lucruri și scrierea lor există un drum învăluit de ceață lăptoasă/ din care ies mereu alta” (v. *Ploaie de weekend*). E vorba, neîndoios, de căile *facerii*, ale *poiein*-ului. Starea poetică, insinuează Margareta Curtescu, în calitate de vehicul al emoției artistice, pendulează între lumea fenomenală și semnul lingvistic: „nu voi reuși vreodată să scriu cartea informă a ploii pe ur-/ mele ei merg trasă la față mimînd surîsul căci între lucruri și scrierea lor există un drum învăluit într-o ceață lăptoasă/ din care ies mereu alta” (*Ploaie de weekend*). Metamorfozele eului se oglindesc asimetric în cele ale cuvîntului, ultimul emanînd în cîmpul conștiinței cititoare doar ecourile ființării. Pentru eroina lirică a Margaretei Curtescu, marea dramă a existenței creatoare pare a fi disperarea de a nu putea conserva în semnificativ întreg preaplinul clipei. Iată de ce eroina iese „mereu alta” din experiența rostirii. În acest al treilea volum tensiunea sugestiei crește, chiar dacă acum clipa sau amintirea sînt fixate diaristic și mai apăsător: („îmi retrag mîna din palma ta ca dintr-un cuib de lăstuni pun lespeda la gura nebuniei care era cît pe ce să ne piardă ca două lujere biciuite de cineva în adîncuri fișnim ambii în lumina străzii din fundacul unde tu o clipă în urmă vroiai să rămînem”, *iubirea altfel*).

În a patra și cea mai recentă carte de versuri, *Inima desenată pe cer*, apărută la Editura Junimea din Iași în 2018, Margareta Curtescu continuă, răbdătoare, linia confesiv-diaristică a liricii sale, linia care a și consacrat-o ca individualitate puternică în rîndurile poeziei generației '80. De această dată, însă, discursul poetic s-a concentrat în zona îngustă a dramei despărțirii. De altfel, unul dintre motivele cele mai intens valorificate ale poeziei erotice, pentru că ce-o fi fiind dragostea, dacă nu imnul, oda, elegia, bluesul care glorifică absența, plecarea, golul, pustiul indeterminării, dorința de a redobîndi ... jucăria destinului? Toate acestea și încă multe alte lucruri, mai mari sau mai mărunte, care umplu de viață mirarea, deruta, rătăcirea și căutările eului rostitor.

Criticul Ioan Holban, prefațatorul cărții și autor al celei mai recente *Istorie a literaturii române contemporane*, caracterizează⁵ astfel volumul *Inima desenată pe cer*: „O poezie a contrastelor violente în intimitatea ființei interioare” (sic!) Nu-l contrazicem pe criticul ieșean, dar nici nu ne lăsăm descleiați de musturile formulei „intimitatea ființei interioare”, pentru că ce-ar fi atunci, la polul antitetic, intimitatea... ființei... exterioare?... Îi ia și pe critici gura pe dinaintea pixelilor! Dar nu-i bai, poeții buni supraviețuiesc și pe cont propriu, deci și fără proptelele criticii. Este chiar cazul Margaretei Curtescu, care își caută de cuvintele ei, extrăgînd din ele acele împletituri de lumină și beznă, ca să aibă ce despleti comentarii literari la BAC-ul lor, unde nimeni nu mai pică pe nimeni niciodată, dulcea boală a criticii actuale fiind ... *reciprocioza*, care nu se retrage decît atunci cînd intervine, scurt sau epidemic, *ignoroza ghilimelelor*. Maladie atestabilă și prin universități.

Să nu credeți însă că aș fi uitat de eroina Margaretei Curtescu, care își poartă sobră însingurarea, explorînd trecutul care dă sens absenței sau colonizînd viitorul cu deșertăciunile prezentului. Cum se întîmplă, de exemplu, în *Poezia*, textul final al cărții *Inima desenată pe cer*: ”s-au împlinit profețiile/ fulgerele mi-au intrat direct în vene/ ploile mi-au ajuns pînă la os/ și iată acum în apa scînteindă ca o lamă de cuțit/ privesc cerul// bate vîntul dinspre lanuri netreierate/ bate vîntul dinspre pîlcuri de pomi cu fructe exilate între crengi/ bate vîntul și limbile focului îmi cuprind mîinile// apoi se înclină a pace”.

Înalt simbolică această înclinare „a pace” a energiilor stihiale care animă emoțiile (camerale, totuși) ale eroinei cărții. Margareta Curtescu atinge aici unul dintre punctele de maximă intensitate ale jurnalului liric în care își depune neconținut, filigranat, mărturia. *Inima desenată pe cer* este o carte de mare forță, conjugînd fragilitatea și nostalgia, suferința și speranța, pasiunea și resemnarea.

Note și comentarii:

¹ „Mimeticilor!”, a și spus-o, mai puțin spartan, Eugen Lungu și corul nostru antic l-a aplaudat împreună cu corifeul: „singur ăsta să ne fie – nouă!, ca și luniștilor adică – mimetismul”.

² Al doilea gerunziu... mamă (sic!) Doamne!

³ Matei Călinescu, evocat de Nicolae Breban într-un interviu cu Iosif Sava (Cf. Radiografii muzicale, Iași, Ed. Polirom, 1996), ar fi vorbit undeva, nu fără temei, despre influența „dispoziției de moment” a criticului asupra calității comentariilor sale.

⁴ Da, și *al meu* deja, din moment ce publicul – o tentație, totuși, și pentru poeții-diarști – i-a „smuls” autorului opera.

⁵ Cf. Ioan Holban, *Poezia invazivă*.// Margareta Curtescu, *Inima desenată pe cer*, Iași, Junimea, 2018, p. 5.

SECȚIUNEA nr. 1. ȘTIINȚE FILOLOGICE

Atelierul nr. 1. *Limbă și cultură*

CZU 811.111:372.45

ASPECTE TEORETICE ALE DEZVOLTĂRII COMPETENȚEI DE SCRIERE ÎN LIMBA ENGLEZĂ

Lucia ȘCHIOPU, dr., conf. univ., Facultatea de Limbi și Literaturi Străine,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Abstract: *Writing is a recursive, mental process transforming ideas into the written messages. The development of writing competencies in English evokes the need to develop the ability to construct a variety of genres and consolidate writing structures, to develop the ability to summarize and infer, to extract information from lecturing a text, and then relay the information in a clear and coherent manner. The stages of academic writing are flexible and repetitive that can take place simultaneously, reveal not only what was learned, assimilated, but also what was passed through the cognitive and meta-cognitive framework of the learner.*

Keywords: *academic writing, pre-writing, drafting, revising, editing, publishing.*

I. Conceptualizarea procesului de scriere

Scrierea în limba engleză este un proces recursiv, de transformare mintală a ideilor în formă scrisă. Scrierea reprezintă o provocare atât pentru cei care învață limba maternă, cât și pentru cei ce învață o limbă străină. Scrierea academică în limba engleză, la rândul său, necesită un nivel suplimentar de efort și abilități. Etapele scrierii academice sunt flexibile, cu caracter repetitiv, pot avea loc simultan, relevă nu numai ceea ce a fost învățat, asimilat, ci și ceea ce a fost trecut prin sита cognitivă și metacognitivă a formabilului [1].

Frica de procesul de scriere există în fiecare formabil și în ambele limbi vorbite (nativă și engleză), deoarece scrisul este un act de durată, static, în unele cazuri cu tentă longevivă, în comparație cu vorbirea, care este dinamică, de moment, și cel mai important nu se supune unei judecăți minuțioase de o persoană terță. De aici și derivă scopul unui profesor de limbă engleză de a crea un mediu de lucru confortabil de scriere. Dezvoltarea competenței de scriere în limba engleză evocă necesitatea de dezvoltare a:

- abilității de a construi o varietate de genuri și structuri de scriere consolidate pentru utilizare pe termen lung,
- abilității de rezumare și de inferență, de extragere a informațiilor din lecturarea textelor și apoi remiterea informațiilor într-o manieră clară și coerentă [4].

În procesul de scriere în limba engleză se pune accent pe modul de gândire al formabilului în limba nativă ca apoi să se facă transferul în limba engleză luând în considerație stilul, structurile gramaticale și ortografia, care este inconsecventă și poate varia de la o variantă la alta [1]. Ordinea cuvintelor în propoziții joacă un rol vital în transmiterea clară a sensului. Abilitățile de scriere implică capacitatea de a structura propozițiile într-un mod care să reflecte sensul dorit și să mențină coerența gramaticală. Scrierea eficientă necesită un vocabular bogat și precis pentru a transmite cu precizie mesajul, pentru a se potrivi cu tonul, stilul și contextul funcțional.

Coeziunea și coerența sunt principalele aspecte ale procesului de scriere în limba engleză, care trebuie luate în considerare și anume: alegerea cuvintelor și a modelelor de structuri de scriere funcționale.

II. Paradigma actului de scriere ca produs

Procesul de scriere poate fi abordat ca produs, care este o metodă pedagogică, care pune un accent puternic pe produsul final. În această abordare, discipolii sunt încurajați să creeze și să producă texte, care se aliniază cu modele specifice, asimilate în procesul didactic. Această abordare se bazează pe studierea și imitarea textelor-model, apoi pe scrierea propriilor texte pe baza formulelor prezentate. Aspectele-cheie ale scrierii ca abordare a produsului includ:

- Textele-model de o varietate de genuri, inclusiv eseuri, povestiri scurte, referate, rezumate sau alte forme scrise, care exemplifică caracteristicile, structura și stilul de a fi reproduse.

- Analiza și imitația textelor-model, care constă în explorarea structurii, consecutivității prezentării ideilor, construcției propozițiilor, vocabularului și strategiilor retorice generale folosite în aceste modele cu scopul de a interioriza aceste elemente prin imitație și a le adapta la propriile sarcini de scriere [6].
- Manipularea schemelor are loc prin imitație [8], când se recunosc structurile și convențiile studiate în textele-model și se aplică în mod creativ tehnicile de scriere în propriul produs prin transformarea elementelor structurale, lexicale și gramaticale.

Abordarea orientată spre produs constă, de obicei, din patru etape: familiarizare, scriere controlată, scriere ghidată și scriere liberă. În etapa de familiarizare, scopul este de a cunoaște caracteristicile specifice ale unui anumit text. În etapele ulterioare, de scriere controlată și ghidată, se exersează și perfecționează aceste trăsături și se ghidează organizarea și ordonarea ideilor în mod eficient. Etapa de scriere culminează procesul de scriere liberă, în care se folosesc abilitățile de scriere, structurile și vocabularul asimilat pe parcurs pentru a demonstra capacitatea de a folosi limba în mod fluent și corect.

Deci, abordarea scrisului ca produs subliniază importanța studierii și „simulării” textelor-model pentru a ajuta elevii să-și dezvolte abilitățile de scriere.

III. Paradigma actului de scriere ca proces

Dezvoltarea competenței de scriere în limba engleză poate fi prezentată și ca un act procesual cu accent pe proces, nu pe produs alcătuit din:

- *pre-scriere,*
- *schităre,*
- *revizuire,*
- *editare,*
- *publicare.*

Activitățile de pre-scriere în limba engleză sunt o valorificare a experiențelor lectorale anterioare cu scopul de a iniția un proces creativ de identificare a:

- temei;
- volumului și calității informațiilor asimilate;
- noutății științifice a subiectului, ideilor și emoțiilor generate de subiect;
- stilului funcțional de abordare a subiectului;
- organizării resurselor.

Pre-scrierea constă din:

1. inițierea procesului de scriere,
2. organizarea conținuturilor implicate în acest proces,
3. anticiparea, prezicerea produsului final.

Pre-scrierea în limba engleză poate fi organizată în perechi sau în grupuri mici, deoarece facilitează organizarea ideilor și modalităților de exprimare. În cadrul lecției de limba engleză, discuțiile de grup și citirea înainte de scriere trec în evidență vocabularul achiziționat recent și cel extins, precum și analiza expresiilor frazeologice, care duc la dezvoltarea coerenței. Discipolii sunt ghidați de a scrie mai întâi dintr-o perspectivă personală, apoi de a purcede la analize critice cu argumentări obiective.

Scrierea în grup este o metodă eficientă de a ajuta novecii scriitori să devină mai deslușiți, clari în exprimarea scrisă, mai convinși în utilizarea formelor și regulilor de gramatică [2].

Discuțiile, brainstormingul, comentarea conținutului înainte și pe parcursul demersului de scriere în limba engleză sunt cruciale în timpul scrierii procesuale pentru că cuvintele scrise trebuie să fie auzite, percepute auditiv, lexical și semantic. Prin împărtășirea răspunsurilor în cadrul grupurilor de lucru, „autorii” pot obține feedback atât scris, cât și oral și pot clarifica neînțelegerile.

În timpul scrierii procesuale se creează idei, se adună cunoștințe, se planifică și apoi se realizează schițe. Unii cercetători consideră schițarea fiind o etapă a pre-scrierii, alții a scrierii propriu-zise. În sine, schița reprezintă o sinteză, un organizator ideatic și informațional al celor discutate la etapa de generare a ideilor. Schița poate fi formală – care relevă aspectele cunoscute și studiate, și schiță informală – care relevă aspectele legate de noutatea științifică.

Schița trebuie revizuită de mai multe ori, și variantele diverse apărute, numite schițe multiple, sunt extrem de utile pentru a perfecționa abilitățile conștiente și inconștiente de scriere în limba engleză. Fiecare schiță ar trebui să se focalizeze pe elemente diferite pentru a menține interesul și, de

asemenea, pentru a asigura abordarea mai multor aspecte ale scrisului și pentru a automonitoriza propria creație.

Revizuirea este etapa următoare a schiței, când creatorul de texte scrise în limba engleză devine cititor critic al propriei lucrări. Prin revizuire, autorul își redescoperă subiectul, scopul demersului său de scriere, vocabularul activ. De asemenea, prin revizuire se reconsideră ideile, stilul, structura producției scripturistice în limba engleză, argumentele, nevoile de modificare. Cu alte cuvinte, autorul adaugă, înlocuiește, reorganizează, parafrazează, modifică sensul ideilor și al cuvintelor. Lucrările scrise de elevi ar putea fi examinate de cel puțin 2-3 colegi înainte de a fi predate profesorului. În acest fel, toți sunt implicați în procesul de citire îmbogățindu-și experiența de a fi cititori și corectori [3].

Editarea în limba engleză este etapa de parcurgere multiplă a textului în limba engleză, când se verifică greșelile și se contrapun două texte: cel inițial și cel final. Se va analiza raportul dintre:

- cuvintele-cheie,
- legătura dintre propoziții și ideea principală a paragrafelor și textului,
- trecerea dintre idei și paragrafe,
- corespunderea vocabularului cu stilul funcțional ales,
- respectarea regulilor gramaticale și de stil [6].

Publicarea este etapa de înmănare a lucrării dascălului pentru a fi evaluat. Publicarea, de altfel, poate lua forma prezentării verbale în fața colegilor, sau orale, când lucrările pot fi expuse în clasă sub forma unei galerii publice pentru a fi citite de colegi, sau chiar pot fi publicate în reviste online, pe site-ul web al instituției, rețele de socializare, bloguri sau forumuri, care sunt elemente importante, și care motivează scriitorii de a simula viața reală.

IV. Concluzii

Abordarea actului de scriere focusată pe produs se concentrează pe realizarea rezultatului final, concentrându-se pe formă și corectitudine, în timp ce profesorii sunt preocupați, în primul rând, de a încuraja elevii să imite un text model, un exemplu standard de text cu așteptări de a construi un nou text, urmând acel algoritm. Profesorii care lucrează în această abordare măsoară abilitatea elevului de a se conforma standardelor de scriere predefinite și acordă adesea prioritate scrisului fără erori în detrimentul creativității și expresiei [8].

Spre deosebire de abordarea orientată pe produs, abordarea focusată pe proces pune un accent mai mare pe procesul de scriere: cum se generează, organizează, creează și revizuiesc ideile. Abordarea procesuală dezvoltă capacitatea de a gândi critic, reflexiv și contemplativ. Demersul de scriere orientat pe proces se concentrează pe procesul real de dezvoltare și formulare a ideilor în scris, pe construirea sensului prin parcurgerea mai multor etape.

Bibliografie:

1. ALBULESCU, Ion. *Pragmatica predării. Activitatea profesorului între rutină și creativitate*, Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană, 2004. ISBN 9736102548.
2. BADI, Ibtisam. „Academic writing difficulties of ESL learners”. In: *The West East Institute. The 2015 WEI International Academic Conference Proceedings*, 2015, vol. 1, nr. 1, p. 65-78. Retrieved from <https://www.westeastinstitute.com/wp-content/uploads/2015/02/Ibtisam-Ali-Hassan-Al-Badi-full-Paper.pdf>
3. FLUERAȘ, Vasile. *Gândirea laterală și scrisul creativ*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca, 2008. 184 p. ISBN 978-973-133-229-1.
4. MOHAMED, Melouk, Zouaoui, Merbouh. (2014). EFL writing hindrances and challenges: The case of second year students of English at Djillali Liabes. In: *Journal of Educational and Social Research*, 4, No. 3. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/eb72/00084aec8f6e6ab91785fd34082b16871a54.pdf>
5. Oxford Royale Academy. 4 difficulties English poses for EFL learners, and how to overcome them. Oxford Royale Academy, 2014. Retrieved from <https://www.oxford-royale.co.uk/articles/efl-difficulties.html>
6. ROBERTS, P. *Effective Writing: A Handbook for Accountants*. Pearson, 2019. ISBN 13 9780137538423.
7. SMITH, Frank. *Understanding Reading: A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read*. Routledge, 2012. 387 p. ISBN 9780415808293.
8. TRAVIS, Koll. *Better Writing: Beyond Periods and Commas*. R and L Education, 2012. 126 p. ISBN 1610485882.

9. TÛTÛNIS, Birsen. (2000). „Content based academic writing”. In: *The Internet TESL Journal*, 6, No. 7. Retrieved from [http://iteslj.org/Articles/Tutunis-Content Based.html](http://iteslj.org/Articles/Tutunis-Content%20Based.html)

CZU 821.135.1.09-3:338.242

COMPETENŢA ANTREPRENORIALĂ LA ORELE DE LIMBA ŞI LITERATURA ROMÂNĂ

Lilia MARINESCU, prof., gr. did. I,
IP Centrul de ExcelenŢă în Economie şi FinanŢe

Abstract: *Contemporary society opens new opportunities to the young generation, orienting them towards the implementation of ideas in practice, to plan and manage projects to achieve their goals. Entrepreneurship is a transversal competence, which can be found in all spheres of life: from personal development, to active participation in society, to promotion on the labor market, as an employee or self-employed, and to the development of a cultural, social or commercial initiative. At the subject of Romanian language and literature entrepreneurial education aims to train students in developing an action plan by participating in projects, solving case studies, this becomes useful and easier to achieve by studying literary works which will help students learn from literary characters how to act, to become successful leaders, how to form some skills and perceptions.*

Keywords: *entrepreneurial competence, education, literary character, personal development.*

Conform definiŢiei din documentele elaborate de Comisia Europeană, „CompetenŢele-cheie reprezintă un pachet transferabil şi multifuncŢional de cunoştinŢe, abilităŢi şi atitudini, de care au nevoie toŢi indivizii pentru împlinirea şi dezvoltarea personală, pentru incluziune socială şi inserŢie profesională. Aceasta trebuie dezvoltată până la finalizarea educaŢiei obligatorii şi urmează să acŢioneze ca un fundament pentru învăŢarea pe parcursul întregii vieŢi”. Dintre competenŢele-cheie un rol aparte îi revine şi competenŢei nr. 9 din cele 10 – CompetenŢa antreprenorială. Raportate la limba şi literatura română, competenŢele-cheie sunt vizate în cadrul celor şase competenŢe specifice ale disciplinei, a unităŢilor de competenŢe, a unităŢilor de conŢinut, a activităŢilor de învăŢare şi a produselor şcolare recomandate şi se referă, prioritar, la: comunicarea corectă, coerentă şi argumentată în limba română, în situaŢii reale ale vieŢii; receptarea şi lansarea mesajelor cu un conŢinut atitudinal; utilizarea nuanŢată a limbajului verbal, nonverbal şi paraverbal în activitatea de antreprenorat; motivarea argumentată a alegerii conştiente a viitoarei arii de activitate profesională etc. [4, 4].

Dezvoltarea competenŢei antreprenoriale se regăseşte în CompetenŢa specifică 6 – Valorificarea experienŢelor lingvistice şi de lectură în vederea dezvoltării personale pe parcursul vieŢii, demonstrând interes axiologic şi estetic [2, 63].

Ce este antreprenoriatul? Antreprenoriatul înseamnă arta de a transforma o problemă într-o oportunitate generatoare de profit durabil. Antreprenorii sunt „problem solver-ii” societăŢii. Odată ce identifică problemele, ei caută soluŢii de rezolvare a lor. Activitatea lor e strâns legată de cerinŢele clienŢilor săi, satisfăcându-le cererea de piaŢă. Ei creează noi afaceri, asumându-şi riscuri în realizarea obiectivelor pe care şi le propun de a obŢine profit, prin identificarea unor importante oportunităŢi.

Interesul pentru domeniul afacerilor a luat amploare în ultimii ani peste tot în lume, ca urmare a dorinŢelor mai multor persoane de a-şi obŢine libertatea de acŢiune, de a fi liberi în luarea deciziilor şi de a nu depinde de prerogativele altor persoane care conduc instituŢiile în care activează, dacă sunt deja angajaŢi sau ar putea să lucreze.

În Ţara noastră, numărul celor care doresc să-şi creeze şi să-şi gestioneze propria afacere este în continuare ascensiune, în special printre tinerii abia ieşiŢi de pe băncile instituŢiilor. De aceea, menirea şcolii este să le dezvolte competenŢa antreprenorială în cadrul orelor fie la obiectele de specialitate, fie la obiectele de cultură generală, în cazul dat la limba şi literatura română.

EducaŢia antreprenorială la limba şi literatura română vizează cunoaşterea mai multor aspecte. De exemplu, pentru ca elevii să poată în viitor să iniŢieze o afacere, trebuie să perceapă faptul că conceperea unei afaceri se cere a fi planificată mai întâi în mod judicios prin elaborarea unui plan de acŢiuni, care reprezintă un proiect profesional prin care se trasează obiectivele şi strategiile necesare. La fel, trebuie studiată piaŢa şi asumarea de riscuri, astfel elevii sunt îndemnaŢi să conştientizeze acest lucru, pentru a fi pregătiŢi şi din acest punct de vedere pentru o eventuală carieră de antreprenori.

În cadrul lecției de limba și literatura română elevii pot învăța de la personajele literare cum să acționeze, să-și formeze niște deprinderi și percepți, să-i emită și să împrumute calitățile de lideri, oameni puternici, curajoși. De exemplu de la romanul „Moara cu noroc” de Ioan Slavici pot prelua de la Ghiță ambiția de a-și deschide o mică afacere personală/familială care să-i aducă un venit, așa cum Ghiță dorea astfel să scape de sărăcie [Tabel 1].

De la romanul „Mara” de același autor, elevii iau un exemplu și mai bun, de ce calități trebuie să dea dovadă pentru a deveni un antreprenor bun precum era protagonistul Mara sau cum putem economisi finanțe pentru a ne crea o afacere – prin exemplul Marei, evident, nu vom agonisi în ciorapi banii, precum a făcut-o ea.

În acest sens, *dezbaterea* ar fi o metodă care se poate aplica la ore. De ex. „Găsiți tangente cu realitatea privind faptul că Persida practic i-a moștenit trăsăturile Marei, deschizând și muncind cu abnegație la crâșmă”. Alt ex. „Ce-ar fi fost dacă Ghiță și-ar fi deschis un atelier de cizmărie modernă în sat” etc. Un loc aparte îi revine și *proiectului de grup* în cadrul căruia elevii se pot afirma pe deplin și manifesta cunoștințele acumulate la obiectele studiate.

În cadrul instituțiilor de specialitate competența antreprenorială se dezvoltă în cadrul disciplinelor, precum *Firma de exercițiu*, în care elevii simulează crearea unor întreprinderi adevărate, dispun de toate documentele, sistemele și procedurile folosite în mediul real al afacerilor. Ele le oferă experiență bună în ființarea unei întreprinderi, unui comerț și unei afaceri, obținând experiență în domeniul precum: comerț, modul de conducere a unui departament de vânzări, organizarea funcțiilor personalului, operarea de conturi și controlul stocurilor și sistemelor administrative etc. Dar de ce să nu experimentăm și la Limba și literatura română, oferindu-le elevilor o altă modalitate creativă de-a juca rolul unui personaj, făcând puțină abstractizare de la operă și dând frâu liber imaginației, fie lucrând în echipă sau individual. De ex. elevilor de cl. a XII-a le putem propune să-și imagineze că sunt moș Mihail din „Sania” de Ion Druță. Profitând de succesul obținut la crearea saniei, să-și deschidă o lemnie/atelier de prelucrare a lemnului, căci clienți s-or găsi ei, de exemplu boierul care era gată să-i cumpere doar tâlpile de la sanie. În felul acesta, elevul e pus în situația de-a crea, de a-și schița un plan de acțiune, de ce resurse are nevoie, de cât timp și de câte finanțe are nevoie moș Mihail [Tabel 2].

Un alt proiect de grup le putem propune elevilor din cl. a XI-a în baza operii lui D. Cantemir „Descrierea Moldovei”: Realizați un traseu turistic pentru niște străini veniți prima dată în Moldova. Stabiliți un program de 5 zile în care să-i familiarizați pe oaspeții de frumusețea plaiului nostru, prezentându-le cele mai spectaculoase ținuturi, oferindu-le bucate tradiționale, indemnându-i să achiziționeze câte un suvenir drept amintire. Astfel, prin *brainstorming* elevii sunt puși în situația de a lucra în echipe, elaborând un plan de acțiune, explicând scopul, obiectivele proiectului și responsabilitățile grupului.

1. Întocmesc o listă de locații turistice demne de vizitat în Moldova;
2. Enumeră caracteristicile unor produse sau servicii de succes din domeniul HoReCa;
3. Întocmesc un meniu doar din bucate tradiționale;
4. Elaborează o strategie simplă de a-i distra pe oaspeți;
5. Propun organizarea unor expoziții privind portul popular, obiceiuri etc.;
6. Creează târguri de unde turiștii pot achiziționa lucruri manuale etc.

Aceste activități sunt interesante, atractive și le oferă elevilor șansa să învețe, să aibă încredere în ideile lor, să lucreze în echipă, să pună întrebări, să facă cercetare și, foarte important, să vorbească în public și să fie perseverenți. Le dezvoltă creativitatea, competența de comunicare și competența antreprenorială.

În cadrul acestor tipuri de lecții profesorul nu le oferă elevilor răspunsuri, ci îi ajută să cerceteze și să identifice întrebările corecte și să găsească cele mai bune răspunsuri. Pentru a-și stimula elevii și pentru a-i ajuta să își dezvolte o atitudine antreprenorială, cadrele didactice trebuie să dispună de o gamă largă de competențe legate de creativitate și antreprenoriat.

În concluzie, sistemul școlar nu ar trebui să vizeze doar teme teoretice sau ce volum de informație urmează a fi predat, ci utilizarea diverselor tehnici și metode de predare, prin care putem descoperi pasiunile, preferințele, abilitățile fiecărui educabil. Temele școlare, care reflectă realitatea și care oferă lecții utile de viață, trezesc curiozitatea și dorința de implicare personală în viața socială.

| Prevederile curriculumului disciplinar | Situația de integrare | Corelare cu Cadrul de competențe antreprenoriale EntreComp |
|--|---|--|
| <p><i>Unități de competențe din Curriculum:</i></p> <p>CS 4. Producerea textelor scrise de diferit tip și pe suporturi variate, manifestând comportament lingvistic autonom și originalitate.</p> <p>4.1. Scrierea textelor metaliterare, reflexive, funcționale, imaginative în bază de algoritmi și scheme;</p> | <p>Nuvela „Moara cu noroc” de Ioan Slavici</p> <p>Imaginați-vă că sunteți Ghiță din nuvela „Moara cu noroc” de I. Slavici. De atâta sărăcie v-ați săturat, nu mai vreți să munciți cu ziua pentru niște bănuți sau să așteptați când veți fi solicitat la vreo muncă. Ați auzit că <i>Moara cu noroc</i> se dă în arendă și ați decis s-o arendați.</p> <p>Realizați un plan de acțiuni pentru o perioadă de 3 ani (timp intuit de Ghiță că va sta la moară) în care să obțineți profit.</p> <p><i>Pasul 1</i></p> <p>- Cu cine urmează să discute Ghiță despre planul său de afaceri?</p> <p>Argumentați modalitatea de convingere a soacrei sale că afacerea este profitabilă.</p> <p><i>Pasul 2</i></p> <p>Schițați un tabel în care Ghiță își va nota toate tipurile de cheltuieli și venit care îi vor aduce satisfacție sufletească.</p> <p><i>Pasul 3</i></p> <p>Stabiliți harta personajului privind calitățile morale de care Ghiță trebuie să dea dovadă pentru a-și atinge scopul, devenind un cărciumar vestit.</p> | <p><i>Domeniul de competență din EntreComp:</i></p> <p>Idei și posibilități</p> |
| <p>Unități de conținut din Curriculum:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Scriere reflexivă <input type="checkbox"/> Textul argumentativ | | <p>Elementul/elementele constitutive ale competenței antreprenoriale conform EntreComp:</p> <p>Identificarea posibilităților/resurse</p> |
| <p>Activități de învățare / produse (recomandate în curriculum, în EntreComp, dar și altele adecvate):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exerciții de producere și ierarhizare a argumentelor în textul scris. • Exerciții de documentare pentru producerea textului scris. <p>Produse: Textul argumentativ</p> | | <p>Rezultatul / rezultatele învățării din EntreComp:</p> <p>Implementare</p> <p>Pot întocmi un plan de viitor</p> |

Tabel 1. Exemplu de situație de integrare la opera „Moara cu noroc” de Ioan Slavici

| Ce a făcut moș Mihail | Ce fac eu | Obiective | Investiții | Deosebiri | Concluzii |
|--|--|---|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Gândul din copilărie a lui moș Mihail de a construi o sanie. • Măsurarea nukului cu șchioapa și cu ochii. • Hotărârea lui moș Mihail de a construi sania. • Tăierea nukului. • Pregătirea nukului, punerea lemnului la uscat. • Pregătirea uneltelor pentru prelucrarea saniei. • Tăierea lemnului pe bucăți, în corespundere cu elementele componente ale saniei. | <ul style="list-style-type: none"> • Gândul / visul de a crea o companie de Securitate IT. • Colectez toate actele necesare. • Căutarea investitorilor, personalului. • Găsirea / arendarea unui oficiu decent pentru asigurarea confortului personalului. • Procurarea calculatoarelor performante. • Angajez personal calificat. • Informez personalul despre planurile companiei. • Deschiderea oficială. | <ul style="list-style-type: none"> • În orice situație trebuie să planificăm totul până la cel mai mic măruniș. • Trebuie să mergem după acest plan. • Indiferent de situația din jur trebuie să tindem la visul nostru. | <ul style="list-style-type: none"> • Timpul pe care nu îl poți reîn- toarce. • Banii • Imaginația | <ul style="list-style-type: none"> • Ambii avem nevoie de a controla viitorii pași de afacere. • Moș Mihail nu are nevoie de permisiune. • Moș Mihail nu are nevoie de ajutori. • Moș Mihail nu are nevoie de publicitate. • Nu are nevoie de creditori. | <ul style="list-style-type: none"> • Pentru inițierea unei afaceri nu sunt de ajuns doar ideile, ci și răbdare din cauza concurenței, impedimentelor etc. • Nu ratați ocazia de a iniția o afacere chiar dacă nu sunteți siguri. • Dacă ești susținut financiar și ai abilități de muncă, nu te lăsa a fi angajat, ci fii angajator. |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Pregătește viitoarele picioare ale saniei. • Lustruiește tălpile și începe pregătirea părții superioare a saniei. • Finisarea saniei. • Îi apar noi idei de a crea un nou produs – căruță de care nimeni nu a mai văzut. | <ul style="list-style-type: none"> • Creez primul produs. • Fac publicitate. • Prelucrez neajunsurile produsului. • Plasez mai multe produse pe piață. • Măresc piața de desfacere spre cea internațională. | | | | |
|---|--|--|--|--|--|

Tabel 2. Exemplu de situație de plan la opera „Sania” de Ion Druță

Bibliografie:

1. BARNACIUC V., Abordarea integrată a transdisciplinarității. În: Materialele Conferinței științifico-practice cu participare internațională. Inovații pedagogice în era digitală, Chișinău: IFC, 2019, Ed. a VII-a, p. 119-122. ISBN 978-9975-3325-9-0
2. Ghid de implementare a Curriculumului Limba și Literatura Română pentru clasele a X-a – a XII-a, Chișinău, 2019. 148 p. ISBN 978-9975-3437-2-5
3. Educația antreprenorială: Ghidul formatorilor, Publicat de: Bruxelles, Unitatea Antreprenariat 2020. [Accesat 08.11.2021] 100 p. ISBN 978-92-79-30922-9 Disponibil: file:///C:/Users/User/Downloads/Guide_Entrepreneurship%20Education_2014_RO.pdf
4. Limba și literatura română. Curriculum pentru clasele a X-a – a XII-a. Chișinău, 2019. 148 p. ISBN 978-9975-3437-2-5
5. POPESCU, M., Comunicarea și negocierea în afaceri: esența succesului antreprenorial, Editura „Pro Universitaria”, București, 2013. ISBN 978-606-647-688-1

CZU 811.161.1`367.334

ПРЕДЛОЖЕНИЯ С НЕПОЛНОЙ РЕАЛИЗАЦИЕЙ СТРУКТУРНОЙ СХЕМЫ: ФОРМАЛЬНЫЙ, СЕМАНТИЧЕСКИЙ И КОММУНИКАТИВНЫЙ АСПЕКТЫ

Елена СИРОТА, докт., конф., филологический факультет, Бельцкий государственный университет имени Алеку Руссо

Abstract: *The article examines the problem of syntactic constructions with incomplete implementation of the structural scheme in different aspects: formal, semantic and communicative. These constructions are examined both from the point of view of content and of expression. A classification of the types of syntactically incomplete sentences is given, and the reasons for the appearance of constructions with unsubstituted syntactic position are identified. The textual material for the study was selected from artistic discourses, dated the 20th century – the beginning of the 21st century. The main research methods used are: the transformation method, the method of isofunctional transformations, and the linguistic modelling method. As a result, the paper proposes a classification of incomplete sentences.*

Keywords: *sentences with incomplete implementation of the structural scheme, communicative aspect, formal aspect, semantic aspect, ellipsis, functions of sentences with unsubstituted syntactic positions.*

Предложения с незамещенными позициями в структурной схеме отличаются длительной историей исследования и демонстрируют различные концептуальные положения, выдвигаемые учеными в отношении к базовой категории синтаксиса – предложению. В трудах исследователей такие конструкции понимались:

- как психо-мыслительная единица (А.А. Шахматов);
- формальная единица, в основе которой лежит отвлеченный образец, структурная схема (А.М. Пешковский, Н.Ю. Шведова);
- структурно-семантическая единица с определенным типовым значением (Г.А. Золотова, И.А. Попова, В.А. Белошапкина);
- логико-семантическая единица (Н.Д. Арутюнова, В.Г. Гак, С.В. Падучева);

- функциональная единица (А.В. Бондарко, Ю.С. Маслов).

Под неполнотой предложения (иными словами, неполной реализацией структурной схемы) мы понимаем неполноту формального состава, другими словами, отсутствие того или иного актанта, диктуемого компонентным составом монопредикативной единицы, самой формальной структурой биномов.

Детальный анализ предложений с неполной реализацией структурной схемы при учете когнитивных тенденций выявляет смежные аспекты эллипсиса. В конце 80-х гг. прошлого столетия появляются заслуживающие внимания исследования референтных отношений, проведенные Е.Б. Падучевой, Н.Д. Арутюновой, которые были использованы и в работе А.Л. Факторовича [4]. Применяв теорию фреймов к изучению семантики невербализованного значения, А.Л. Факторович попытался определить возможности эллипсиса в сфере выражения референтных значений. Впервые предметом анализа оказался процесс соотнесения (референции) невербализованного значения с вербализованным. Им было доказано, что посредством эллипсиса выражаются семантические различия, которые выявляют теоретический круг категориальных значений антонимии, гипонимии и различные виды ассоциативно-семантических связей [4]. Работы А.Л. Факторовича позволили по-новому взглянуть на явление синтаксической неполноты, как необходимого элемента языковой системы русского языка, имеющего большие возможности в выражении семантических значений.

Иной подход к явлению неполноты мы можем наблюдать в работах Г.А. Золотовой. Как мы отмечали выше, рассмотрение эллиптических конструкций во многом зависит от точки зрения исследователя на природу предложения. Г.А. Золотова под предложением понимает языковую модель (*«типизированное средство для выражения типизованного значения»*) [2]. Осуществив компонентный анализ эллиптических структур ученый приходит к заключению, что использование термина «эллипτικότητα модели» является нерелевантным для синтаксиса монопредикативных единиц, так как, согласно ее концепции, такие черты, как неполнота и недостаточность не могут быть присущи предложению; они противоречат самой сути явления [2, с. 182]. По мнению Г. А. Золотовой, предложения с незамещенными синтаксическими позициями представляют собой феномен, находящийся в рамках реализации в речи моделей языка [2], поэтому целесообразно с позиции функционального аспекта и с учетом функции эллиптированных лексем, которые восполняются контекстом, выделять несколько типов эллипсиса, учитывая уровень словосочетания и парадигматических трансформаций схемы предложения. Тем не менее, учитывая значительный вклад Г.А. Золотовой в концепцию эллиптологии, не все в ее теории является лингвистически корректным. Ряд исследователей (в частности, А.П. Сковородников) полемизируют с данной концепцией в том, что исследователь возвела в абсолют оппозицию связанная форма / свободная форма и не приняла во внимание речевое окружение актантов.

По нашему мнению, **предложение с неполной реализацией структурной схемы** – является монопредикативной единицей, главная особенность которой в том, что необходимый структурный элемент не представлен вербально (то есть имеется незамещенная позиция в структурной схеме). Именно выпадение указанного компонента приводит к неполноте семантики. На уровне семантики восполнение эллипсиса осуществляется либо контекстным окружением, что обуславливает появление контекстуально-неполных конструкций, либо с учетом опоры на ситуацию и частно-апперцепционную базу участников речевого акта (ситуативно-неполная предикативная единица). Явление неполноты структурной схемы характерно для гипотаксиса и паратаксиса, для монопредикативных структур разного типа, в которых эллипсис ведет к нарушению связей между компонентами.

Для различения парцеллята (предложения, в котором вербально не представлены некоторые элементы по намерению автора) и неполного предложения (форма которого задана не только интенцией адресата, но и объективными законами языка или построения текста) следует использовать функциональный критерий, пытаясь определить функциональную необходимость неполноты. Синтаксическая неполнота задается условиями вхождения высказывания в контекст, т.е. текстом. А неполнота парцеллята – интенцией автора выделить, актуализировать какой-то элемент повествования [1].

Существующие классификации рассматриваемых предложений в русском языке по своему характеру и направленности являются структурно-грамматическими. Различают два подхода к построению подобных классификаций. Первый, представленный в работах А.М. Пешковского, А.А. Шахматова, А.Н. Назарова, Н.П. Колесникова, Т.И. Антонова, А.С. Попова, П.А. Леканта, Э.П. Боярченко и других, состоит в описании неполных предложений по синтаксической роли эллиптированного члена или членов предложения. Другой подход, нашедший свое отражение в трудах И.А. Поповой, П.В. Кобзева, А.В. Турасовой, учитывает в первую очередь специфику наличного состава, т.е. вербально представленных членов структурной схемы предложения.

На наш взгляд, заслуживает внимания классификация предложений с незамещенными синтаксическими позициями, предложенная А.П. Сковородниковым, в которой учитываются как особенность компонентов монопредикативных структур, так и специфика восстановления значения предложений с неполной реализацией структурной схемы [3]. Так, в рамках концепции А.П. Сковородникова выделяются:

1. Контекстуальный эллипсис – под которым понимается восполнение семантики в рамках макроконтраста, контекста сверхфразового единства.
2. Ситуативный эллипсис означает восстановление семантики на основе экстралингвистических факторов ситуации речи или социального опыта участников коммуникации.
3. Фразеологический эллипсис предполагает учет внутреннего контекста (микроконтраста) предложения с незамещенным актантом, осуществляемые за счет валентных показателей присутствующих членов предложения. В концепции А.П. Сковородникова в рамках фразеологического эллипсиса выделяет следующие типы: а) модельно-фразеологический эллипсис (*У ворот стоит охранник. Ты ему рубль, он тебе: «Путь открыт»*); б) собственно фразеологический эллипсис (невербализированный компонент - часть фразеологического оборота: - О чем? - спрашиваю, **а у самого мурашки по коже**). Исследователи отмечают, что с точки зрения механизма деривации наблюдается сближение фразеологического эллипсиса с контекстуально-эллиптической субстантивацией (*Вчера в книжном встретился с весьма эрудированным человеком*).
4. Предложения с неполной структурной схемой, в которых отмечается синкретизм восполняющих факторов (реплики диалога, конструкции контекстно-фразеологического эллипса, контекстно-предикативные эллиптические структуры) [3].

Очевидно, что представленную выше классификацию можно использовать при анализе функционирования неполных высказываний в тексте, так как она обращает особое внимание на объем контекста необходимого для смыслового восполнения предложений.

Контекст очень важен при осмыслении языковых единиц. Особенно велика его роль в разговорной речи, для которой характерны высказывания с высокой степенью имплицитности. Имплицитность связана с меньшей степенью вербализации. Имплицитные высказывания осмысливаются при помощи контекста, если их семантика не может быть установлена из их формальной стороны или при помощи ситуаций, если вербальные средства недостаточно раскрывают смысл высказывания. В зависимости от функции выделяются разные типы вербализованного контекста: разрешающий, поддерживающий, погашающий, компенсирующий и интенсифицирующий. В нашем случае мы имеем дело с компенсирующим контекстом, способствующим корректному восприятию смысла единиц в условиях имплицитности одного из элементов.

Итак, неполнота высказывания – это понятие текстового уровня. Незамещенность компонентов в нем вызвана условиями функционирования в тексте. Неполное высказывание – это высказывание, которое при вхождении в текст в процессе своего формирования получает невербализованные смыслы и вместе с ними обнаруживает свой «комплект». Для неполных высказываний, употребленных в тексте, в роли контекста выступает не только текст, выраженный словесно, но и экстралингвистические факторы речевой деятельности. Вербализованный контекст и коммуникативно-речевая ситуация реализуют, взаимодополняют единый текст, развертывающийся в процессе коммуникации.

Предикативные единицы с неполной реализацией структурной схемы находятся в центре поля синтаксической экспрессивности, которое организовано противопоставлением эко-

номных и избыточных структур. Наряду с усеченными конструкциями эллиптические, как экономные, противопоставлены конструкциям с антиэллипсисом и позиционно-лексическим повтором, как избыточными.

Все более широкое распространение рассматриваемых единиц отражает тенденцию к аналитизму, усиливающуюся в последнее время на различных уровнях грамматической системы, в том числе и на синтаксическом.

Следует отметить, что использование экспрессивных синтаксических построений в художественной прозе обусловлено реализацией когнитивной функции языка. Ресурсами языка писатель членит континуум на фрагменты и избирательно отражает те, которые он считает наиболее яркими. Кроме того, мастер слова в каждом случае отбирает такие языковые единицы, в том числе и синтаксические, которые способны передать выбранные фрагменты действительности и авторское отношение к ним в наивысшей степени полно.

Анализ фактического материала – прозы XX - начала XXI века – позволяет сделать вывод о том, что предикативные единицы с незамещенными синтаксическими позициями могут выполнять в художественных текстах следующие функции:

1) речевой экономии, лаконизации – заключается в устранении не мотивированных стилистическим заданием повторов, плеоназмов:

Интереснее, чем у нас, вам нигде не будет. – «Почему вы так думаете?» – «Уверен» (А. и Б. Стругацкие).

2) функция имитации разговорной речи – привносят в повествование элемент устной речи:

С ним не соскучишься. Я в смысле – на работе. Только на отдыхе терпеть еще можно (В. Пелевин).

3) эмоционально-выделительная функция – средство акцентуации эмоций, эмоционального состояния или эмоциональной оценки (которые так или иначе уже обозначены в тексте лексически):

- *Что у тебя по английскому было?*

- *Учитель плохой.*

- *Так и думал, что не больше тройки* (С. Довлатов).

4) характерологическая функция – состоит в потенциальной возможности передачи характеристики психического и эмоционального состояния персонажа:

Жил историк одиноко, не имея нигде родных и почти не имел знакомых в Москве. И. представьте, однажды выиграл сто тысяч рублей. (М.А. Булгаков).

5) изобразительная функция – заключается в создании и усилении наглядно-образного представления:

А оркестр нажаривает. Дальше – больше! За скрипками на дудках, а за дудками на барабанах. (М.А. Булгаков).

6) экспрессивно-грамматическую функцию. Нередко роль эллиптированных контекстуальных предложений заключается в выражении каких-либо синтаксических отношений. Чаще всего она проявляется как функция модификации отношений между членами однородного ряда. Частичные проявления этой функции многообразны, но наиболее частотными являются случаи оформления и усиления посредством эллиптических предложений таких типов отношений, как уточняющего типа и пояснительные.

Дверь через улицу в ярко освещенном магазине хлопнула и из нее показался гражданин. Именно гражданин, а не товарищ, и даже – вернее всего – господин. Ближе - яснее - господин. (М.А. Булгаков) – **уточнительные отношения.**

Его нормальным путем направили на разведкурсы НКВД. Куда еще с такими данными (М. Веллер) – **пояснительные отношения.**

Следующий пример показывает использование предложений с незамещенной синтаксической позицией в диалогических единствах в сочетании с полными, прерванными, номинативными конструкциями, причем ни один из участников диалога не назван, авторство реплик не определено.

- *Сейчас... Сейчас... Эх-эх...*

- *И ты, доктор, хорош...*
- *Ну, ладно, ладно.*
- *Что? Пульса нету?*
- *Нет, вздор, отойдет.*
- *Таз! Таз!*
- *Таз, извольте* (М.А. Булгаков).

Писатель в данном примере мастерски передает царящую в доме героев суету, стремительность их действий (не называя их исполнителей), и в то же время имитирует разговорную речь героев, что позволяет ему воздействовать на слуховые рецепторы читателя.

Таким образом, высказывания с неполной реализацией структурной схемы, которые характеризуются синсемантической и традиционно считаются спецификой диалогической формы речи, не менее широко используются в разных типах дискурса в монологической речи. Базовой причиной употребления рассматриваемых конструкций в художественных дискурсах можно назвать актуализацию определенной информации, привлечение внимания читателя к действиям персонажа, что оформляет динамическую прогрессию текста. Описанные конструкции наделяют текст динамизмом, фрагментарностью, лаконизмом, дисгармонией, интонационной аритмией, а также способствуют созданию иллюзии разговорности, спонтанности высказывания в сочетании с конденсированностью идеи.

Библиография:

1. БОНДАРЕНКО, А.Г., *Неполное предложение как единица текста*. Дисс. на соиск. уч. степ. канд. филол. наук. Ростов, 2002. 180 с.
2. ЗОЛотова, Г.А., *Коммуникативные аспекты русского синтаксиса*. М., 1982.
3. СКОВОРОДНИКОВ, А.П., *О неполноте эллиптических предложений (в аспекте их синтагматики и парадигматики) / Системный анализ значимых единиц русского языка. Синтаксические структуры*. Красноярск, 1984.
4. ФАКТОРОВИЧ, А.Л., *Выражение смысловых различий посредством эллипса*. Харьков, 1991.

ROMANUL EPISTOLAR, ÎNTRE VIAȚĂ ȘI CREAȚIE
(„SINGUR ÎN FAȚA DRAGOSTEI” DE AURELIU BUSUIOC)

Alina COJOCARI, asist. univ., Facultatea de Litere,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Abstract: „*Alone in front of love*” surprises with the simplicity of the title, alluding to the states of the intellectual in a shaken Basarabia. The epistolary form of the novel „*Alone in front of love*” brings more credibility to the story, imitating reality. This modern style of writing produces a break both in terms of the model of the intellectual projected in the novel, but also in the play of forms of expression, the diary and the testimonies of the characters conferring authenticity.

Keywords: epistolary novel, diary, diaristic writing, confession, antihero.

După încercările din spațiul liricii, la vârsta maturității, în 1966, scriitorul Aureliu Busuioc are un succes neașteptat cu romanul *Singur în fața dragostei*, text care l-a consacrat în lumea narativă, care s-a bucurat de cele mai multe note critice, care a fost tradus, în scurt timp, alături de cel de-al doilea roman *Unchiul din Paris*, aproape în toate limbile URSS-ului, dar și în cehă, germană, bulgară ș.a. În 1971 romanul *Singur în fața dragostei* apare în traducere la Riga, Moscova, Vilnius, Bratislava, iar în scurt timp acesta este dramatizat la Riga, spectacolul fiind jucat mai mulți ani pe scena teatrului național.

Autorul recunoștea într-un interviu realizat de Eugen Lungu că meritul evident al acestui roman era promovarea limbii române nedialectale: „Azi însă înțeleg că, în băltoaca idiot-dialectală în care încercau să ne țină scufundați un Corneanu sau un I. D. Ceban, cele scrise de mine atunci puteau juca un rol mai degrabă sanitar: apăreau într-un veșmânt natural, normal” [V. Ciobanu, Lungu, 86]. Fără îndoială, limbajul nu e singurul aspect care a adus glorie acestui roman. Aureliu Busuioc se lansa în lumea prozei ca un scriitor original, inedit, ironic și aluziv, cu dorința clară de a fi altfel decât ce era promovat ideologic în spațiul literar basarabean.

Romanul debutează cu un prolog în care o instanță narativă obiectivă mărturisește cum i-a venit ideea de a scrie o istorie neașteptată. Felul în care se pune problema scrisului denotă preocuparea autorului de a-și contura profilul literar. O întâlnire pusă sub semnul hazardului, dintr-un restaurant, face ca eroul romanului să-i mărturisească o istorie demnă de atenția unui scriitor. Profilul fizic al protagonistului este descris cu precizie: „Era un bărbat sub treizeci de ani, probabil înalt (mai târziu m-am convins de justetea presupunerii), de o frumusețe rară. Una din acele frumuseți, pe lângă care treci fără s-o observi imediat, dar de care nu te poți rupe, odată observând-o. Trăsături precise (și totuși mai mult schițate!), viguroase și aproape clasice dădeau feței lui o expresivitate uluitoare. Negru, aproape un mulatru, cu buze senzuale și nas roman, cu ochii negri, dar fără să pară mici, subliniați de niște cearcăne bine întunecate și ele, cu ovalul feței alcătuit parcă din numeroase linii frânte și totuși neașteptat de perfect, tânărul acesta nu putea să nu atragă atenția” [Busuioc, 23]. Scriitorul se anunță a fi un foarte bun portretist, dar ceea ce este de remarcat e că perfecțiunea chipului, eleganța și regularitatea fizicului, vor contrasta cu prăpăstiile și iregularitățile lumii interioare ale eroului. Radu Negrescu, fost profesor din mediul rural, este în așteptarea zadarnică a unei femei, a cărei identitate va fi dezvăluită naratorului chiar a două zi, Viorica Vrabie. Experiența pe care a trăit-o ilustrează problema intelectualului de la țară. După întâlnirea pe care au avut-o cele două personaje masculine, naratorul va decide să re-povestească istoria lui Radu, intercalând și pagini din jurnalul Vioricăi Vrabie, în posesia căruia a ajuns printr-un secret profesional. La același procedeu diaristic, Busuioc va reveni și în *Lătrând la lună, Pactizând cu diavolul*, efectul produs, fiind, fără îndoială, autenticitatea, naturalețea discursului.

Criticul Mircea V. Ciobanu aprecia, în această privință, construcția inedită a romanului, amintind de *povestirea în ramă*: „În măsura în care înțelegem că autorul a „delegat” misiunea sa de povestitor acestor personaje și acestor „povestiri în ramă”, constatăm că și primul „narator” nu este autorul însuși, ci o instanță fictivă, pe care autorul a inventat-o, acordându-i funcția de „povestitor general” [V. Ciobanu, 33]. Totuși, ceea ce realizează Aureliu Busuioc nu e similar cu *Hanu Ancuței* de Mihail

Sadoveanu, când povestirile intercalate pot exista independent, având unitatea unor personaje-martori și a unui cadru al povestirii. Istoriile lui Radu Negrescu și ale Vioricăi Vrabie sunt mai degrabă două istorii paralele, două perspective intime asupra aceluiași eveniment. Mai mult, personajul feminin se confesează jurnalului, ceea ce face ca povestea ei să fie mai degrabă un exercițiu introspectiv, pe alocuri profund sentimental, meditativ și liric uneori. Această perspectivă narativă a personajului face ca proza lui Busuioc să se asemene, în anumite privințe doar, cu romanul lui Camil Petrescu, care inaugura modernitatea în planul construcției romanești.

Resemnat în fața singurătății, Radu Negrescu va medita, în seara întâlnirii din restaurant, la șansa literaturii de a oferi formule de viață: „Nu vreau să par altcineva decât sunt, dar într-adevăr citesc puțină, cum să-i zic... beletristică. Mă enervează uneori prea multa ei asemănare cu viața, iar alteori mă scoate din sărite siropul pe care-l servește drept viață...” [Busuioc, 24]. Este evidentă nevoia scriitorului Aureliu Busuioc de a remodela cititorul basarabean, prin intermediul personajelor sale, de a-l face să mediteze la necesitatea schimbării, inclusiv în literatură. Ce va reuși Busuioc prin acest roman este o noutate absolută pentru spațiul literar dintre Nistru și Prut, în ce privește modalitatea realizării scriiturii diaristice, dar și prin perspectiva abordării problemei intelectualului, într-un spațiu saturat de prototipul țaranului și de idealurile acestuia.

În ceea ce privește raportul pe care îl are literatura cu viața, observație formulată de Negrescu, credem că este un alt joc ironic utilizat de prozator. Câtă realitate există în roman, dar și cum poate fi privită viața ca un roman sunt chestiuni abordate deseori. O teorie interesantă, în acest sens, a fost dezvoltată de Philippe Forest în *Romanul, realul și alte eseuri*. Cercetătorul abordează o viziune polemică a relației literaturii cu realul. Pe de o parte, realitatea este o reprezentare a lumii care se reflectă în textul artistic. Dar, pe de altă parte, literatura se detașează de lume, fiind încântată de ea însăși, asumându-se ca exercițiu ludic și ironic autosuficient. Forest observă că în toată autonomia ei, literatura nu poate fugi de real: „Astfel, ceea ce ni se dă drept „realitate” și ceea ce mai întâi acceptăm ca atare nu este nimic altceva decât ficțiune. Atingem aici un curios și complex nod de paradoxuri în raport cu care totul, totuși, se deduce logic. Romanul, așa cum mă străduiesc să-l înțeleg, este cel care construiește ficțiunea acestei ficțiuni care este „realitatea” și care, anulând-o prin dublare, ne permite să atingem acel punct de „real” unde se reînnoiește și pe unde ne comunică sensul adevărat al vieții noastre” [Forest, 30]. Având în vedere că realitatea în care credem este o iluzie, mai ales dacă ne gândim la perioada sovietică atunci când s-a reușit a limita accesul la realitate, promovându-se o lume pe dos, de ce să nu credem că literatura reușește să surprindă realitatea chiar mai bine decât o înțelegem noi? Radu Negrescu recunoaște că fiecare om e o lume, o lume cu specificul ei, iar misiunea scriitorului ar trebui să fie descoperirea acestui univers: „Mi se pare că un scriitor nu trebuie să se teamă de asemenea lucruri. Dimpotrivă! Ca un om, hai să-i zicem, convențional, ales, care are de sondat cele mai adânci tainite ale sufletului omenesc, el trebuie să fie o ființă fără sentimente, cel puțin în aparență. Ca un chirurg! Dacă e să taie, să taie, dar să poată răspunde de ceea ce face și să nu se teamă de răspundere pentru toți chirurgii! Sunt mulți, sunt extraordinar de mulți oameni care cearcă să-și ducă viața ca în romane” [Busuioc, 25]. Deși e matematician, Radu gândește poetic și scepticismul său derivă din tangențele vieții sale la romanele pe care le citise. Lumea, regândită artistic, este pentru scriitorul Aureliu Busuioc, o cale de a comunica adevărul, or „textul se spune pe sine însuși”, iar această capacitate a lui de a pune în funcțiune o mecanică individuală, face ca el să devină „ficțiune a propriei sale ficțiuni”, cum observa Forest. Tocmai acest joc face ca romanul să nască un sens despre lumea în care trăim, să lase urme în istorie și cultură.

Singur în fața dragostei surprinde prin simplitatea formulei titulare, făcând aluzie la stările intelectualului într-o Basarabie zdruncinată. Referințele la titlu sunt evidente în finalul romanului, când Viorica pare a fi resemnată în fața plecării lui Radu: „Știi că te iubesc. Știu că mă iubești cinstit și ... și mult... Dar pleci și ai să rămâi singur în fața dragostei. În fața unei abstracții, din acelea cu care operezi ca un virtuos în teoriile și în ipotezele tale” [Ibidem, 121]. Această tânără îndrăzneată, care își dorește o schimbare în planul valoric promovat în mediul rural, e conștientă de posibilitățile devenirii, afirmării lui Radu fără ea, indiferența și apatia în fața socialului, fiind un atu al tânărului cercetător Negrescu pentru lumea în care trăia. Adjectivul *singur* amintește de izolarea protagonistului, de dorința de a acționa fără a fi însoțit sau asistat de cineva, de starea de rătăcire, îndepărtare a eroului. Este o stare care e fundamentală pentru înțelegerea romanului. De fapt, Radu Negrescu nu este singur

doar în plan romantic, ci mai acută e singurătatea în fața viitorului, a schimbărilor pe care și-ar dori să le vadă, dar nu alege să lupte asemenea Vioricăi, e poate chiar, în planul general al mesajului alegoric, singurătatea distrugătoare a oricărui intelectual care încerca să se afirme în perioada sovietică. La finalul romanului, tânărul e deusolat în fața alegerilor pe care le va face, e decepționat de trecut, e incapabil să ducă până la capăt lupta cu sine însuși: „Că a avut dreptate. Că singur în fața dragostei mele m-am pierdut, ori că nu m-am pierdut, ci m-am lăsat la o parte, ca orice abstracție pe care ai folosit-o într-o ecuație și nu mai revii la dansa [...]. Am crezut că viața începe de la capăt când îți poți lămuri scopul ei. Dar nu mi l-am lămurit. Am confundat scopul cu mijloacele. Am nevoie de tine! Tu mă poți ajuta acum. Nu mă lăsa singur în fața dragostei. Nu mă lăsa singur cu mine însumi... Am să mă mint iar. Și am să mă pierd” [Ibidem, 128-129]. Această ultimă referință la singurătate este o ecuație completă a personalității personajului. El e cel care nu-și poate defini aspirațiile în plan amoroș, căutând stabilitate în brațele Lidiei, dar pierzând fericirea. Meditația filozofică referitoare la scopul vieții, la esența existențială este pliată pe aceeași nevoie de a fugi de singurătate. Și dacă ideea lumii sovietice, dacă societatea în care te-ai născut nu-ți satisface nevoia de afirmare, rămâi a fi condamnat la singurătate într-o lume de străini? Sau poți alege să schimbi lumea din jurul tău? Radu alege singurătatea, asociată cu resemnarea, lașitatea, comoditatea, apatia, indiferența, dar și nefericirea.

După un prolog explicativ, care contextualizează istoria romanescă, urmează povestea narată la persoana I. În satul Recea-Veche, unde Radu activa de doi ani, sosește o nouă profesoară de franceză, o tânără nonconformistă, cu un suflu de tinerețe și rafinement pronunțat. Radu rămâne cucerit de această apariție spectaculoasă, frumusețea fetei fiind subliniată și de *tunșura băiețească*, de felul în care s-a prezentat (Viorica Vrabie, nu tovarășa Viorica Mirceva), de siguranța și tenacitatea cu care își cunoaște colegii. Radu se oferă să o conducă pe noua sa colegă până la lelea Safta, gazda fetei, și ține să-i amintească că ar fi potrivit să îmbrace un șorț negru, mai lung, pentru primul consiliu pedagogic, sfat pe care Viorica nu-l va asculta. Tânără profesoară va fi numită diriginta clasei a noua „A”, iar în primele zile ale școlii își va cunoaște elevii nu în procesul educațional, ci în „practica de producție”, un sprijin oferit de școală colhozului la culesul strugurilor. În pauze, Viorica discută cu elevii și își dă seama că poate să devină un mentor de încredere pentru acești copii. La prânz, profesorii se adună la șeful brigăzii, iar Viorica încearcă să-și convingă colegii de nevoia schimbării. Viziunea sa rămâne neînțeleasă și nesuștinută de majoritatea celor prezenți, excepție fiind doar Radu, care nu se avântă să o susțină cu înflăcărare, chiar dacă îi sunt simpatice ideile enunțate de Viorica. Între timp, Negrescu își petrece serile cu Maier și este în așteptarea „marelui semnal”, care ar confirma cererea de a fi membru al Academiei de Științe. Viorica e tot mai decepționată, iar directorul școlii, Spânu, îi umilește elevii pentru un bilețel de dragoste. Viorica este vizitată de Pablo, prietenul său, ziarist, iar Radu simte că ar putea să o piardă pe Viorica. Merge cu Pablo la vânătoare, conștientizând că s-a îndrăgostit. Soția lui Radu, Lida, din cauza căreia el s-a retras la țară, îi mărturisește că îi poate oferi divorțul. Radu și Viorica își destăinuie dragostea, dar plecarea la Academie împiedică evoluția poveștii amoroase.

În această ordine de idei, amintim despre teoria lui Alain Robbe-Grillet, care formulează poetica Noului Roman și apreciază rolul epicului și direcția spre care se îndreaptă acesta: „căci funcția artei nu este niciodată de a ilustra un adevăr – nici chiar o interogație – cunoscut de dinainte, ci de a aduce pe lume întrebări (și poate, totodată, punctual, răspunsuri) care nu se cunosc încă pe ele însele” [Grillet, 18]. Asemenea întrebări aduce cu sine *Singur în fața dragostei*, inclusiv pentru cititorul naiv, dar și pentru cel avizat. Cititorul inocent va urmări dilema planului moral: ce model comportamental trebuie simpatizat, tânărul Negrescu, care e o lume a paradoxurilor, sau curajoasa Vrabie, hotărâtă să se implice? Pe de altă parte, cititorul avizat, criticul literar, nu poate rămâne indiferent la profilul acestui personaj, atipic, care cucerește cu toate stranietățile sale. Iată cum prezintă lumea personajului cercetătorul francez, amintit mai sus: „Cât despre personajele de roman, ele se vor putea îmbogăți cu o multitudine de interpretări posibile; ele vor putea, în funcție de preocupările fiecăruia, să dea loc la tot felul de comentarii, psihologice, psihiatrice, religioase ori politice. Vom observa rapid ce indiferent privesc ele aceste așa-zis bogății. În vreme ce eroul tradițional este în permanență solicitat, acaparat, distrus de interpretările propuse de autor, aruncat mereu, într-un *altundeva* imaterial și instabil, tot mai departe, tot mai neclar, viitorul erou va locui, dimpotrivă, chiar acolo. Și de această dată, comentariile vor fi lăsate altundeva; confruntate cu prezența sa irefutabilă, ele se vor dovedi inutile, superflue, ba chiar necinstite” [Ibidem, 26]. Este adevărat, Aureliu Busuioc nu va lăsa loc pentru co-

mentarii auctoriale privitoare la personajele sale, iar tehnica jurnalului și perspective subiectivă a narațiunii îi sunt mijloacele acestui joc. Mai mult, multitudinea de interpretări la care a fost supus personajul Radu Negrescu au dezvăluit poziții din cele mai diverse, de la acuzare până la înțelegere și empatie. Această diversitate a fost condiționată de complexitatea protagonistului în sine, de libertățile interpretative pe care le-a gândit autorul.

O sinteză bogată privitoare la structura tipologică și caracterologică a eroului din *Singur în fața dragostei* o realizează Anatol Gavrilov. Criticul analizează retrospectiv opiniile enunțate despre Radu Negrescu. Pentru Mihai Dolgan personajul e incorigibil, trezind chiar incertitudine cu privire la decizia lui Busuioc de a-l situa pe Radu în centru romanului. Mihai Cimpoi asociază „antieroisumul” personajului cu „un tribut plătit parodiei”, astfel reușind să găsească o justificare pentru „nonintervenția” lui Radu Negrescu. Iar Vasile Coroban subliniază mai ales poziția de antierou a personajului, în raport cu modelele de personaje care erau deja consacrate în literatură. Poziția criticului Gavrilov reliefează câteva perspective noi. În primul rând, individualismul și lipsa de implicare a eroului e văzută ca un protest împotriva unui spirit colectivist. Vom susține această perspectivă, amintind că și Maier, proiectat în roman prin tăcere și evaziune în alcool, ia o poziție de împotrivire. Dovada acestui fapt e reacția din finalul romanului (care tot prin lipsă de cuvinte se exprimă), când va decide să părăsească sala adunării pedagogice la care s-a acuzat „purtarea amoroasă” a Vioricăi cu Radu. Radu și Maier gândesc, deci iau o poziție, pe care, e adevărat, o exprimă altfel decât ne-am fi așteptat.

Un alt aspect, pe care cercetătorul Gavrilov, ține să-l sublinieze, spre finalul analizei, este că „Radu Negrescu este un antierou în raport nu numai cu un anume tip de erou literar, ci și cu sine însuși”. Așadar, Radu protestează nu doar împotriva unei societăți, dar chiar și împotriva propriului eu indecis, nehotărât. Potrivit recenzentului, iubirea este calea testată de protagoniști pentru soluționarea acestei nehotărâri. Iată ce remarcă acesta, pe un ton conclusiv: „Aureliu Busuioc, făcând „dovada de la contrar”, a plâsmuit prin chipul de antierou de o complexitate tipologică și caracterologică rar întâlnită, eșecul individualismului supus examenului dragostei, înfățișată nu doar ca un fenomen sentimental, ci într-un plan larg filozofico-moral, susținut convingător de cei doi eroi principali cu personalitate și cu o dezvoltată conștiință de sine, la care dragostea declanșează un proces de conștiință, o confruntare inteligentă și originală de opinii asupra unor principii fundamentale de comportare umană (socială, morală, intimă), confruntare ce ne duce, fără vreo dădăceală supărătoare, la gândul despre necesitatea idealului în viața omului” [Gavrilov, 268]. Așadar, drama de conștiință este esența căutării personajelor din romanul *Singur în fața dragostei*. Ar mai fi totuși de precizat că direcția confruntării personajelor este necesitatea realizării, împlinirii idealului în viață, nu doar a formulării acestui ideal. Din fericire, atât Viorica, cât și Radu, au proiectate în planul așteptării viitorului un ideal, dar imposibilitatea realizării acestuia le umbrește drumul spre fericire.

Sentimentul care conferă semnificație în rezolvarea dramei de conștiință a personajelor Radu Negrescu și Viorica Vrabie este iubirea. O perspectivă interesantă asupra evoluției acestui sentiment a prezentat cercetătoarea Nina Corcinschi, în viziunea căreia sentimentul erotic trăit de Radu se metamorfozează de la asimilare până la dăruire. Nici unul din personajele cuplului nu vor recunoaște inițial că s-au îndrăgostit, încercând mai degrabă să ironizeze natura individuală a celuilalt: „Prins între frământări și incertitudini, sentimentul de dragoste reprezintă pentru ambele personaje o confruntare a inimii cu permanente sfidări ale lucidității. Trăirea trece în subsidiar, lăsând în prim-plan reflecția analitică a saielor afective, dar și meditația existențială în general” [Corcinschi, 40]. Trăirea e greu să-și găsească o explicație rațională, apariția ei nu poate fi planificată, calculată ca în matematica lui Negrescu, de aceea pentru început tinerii vor nega (mai mult vor încerca să se autoconvingă) apariția dragostei. Chiar și în memorabila lor apropiere de lângă stejar, Viorica și Radu caută o explicație pentru o dimensiune sentimentală: „O prinsei de umeri și o întoarsei cu fața la mine. Mă privi mirată, nedumerită. Îi luai capul în palme și o sărutai lung. Nu se împotrivi. Se făcu mică și așa de slabă în brațele mele. Îmi desfăcu mâinile încet și zise cu glas tremurat: -De ce, Radule? Era singura întrebare la care nu puteam răspunde. Stăteam în fața ei fără să pot scoate o vorbă” [Busuioc, 100]. Chiar după acest gest hotărât, Radu continuă să se întrebe dacă o place cu adevărat pe Viorica.

Spre finalul romanului, iubirea ca dăruire îl convinge pe Radu că încercarea de a da o explicație matematică unui sentiment este inutilă. Hotărârea personajului de a se înțelege pe sine nu e surprinzătoare, numai că de această dată acceptarea, fără raționamente se pare că îl mulțumește: „Acum știu și

simt că mă voi descoperi în tine și simt că mă voi putea iubi așa din nou”. Așadar, iubirea ca dăruire înseamnă și acceptare de sine, prin referința la alteritate. Dacă Viorica urma să-l ierte, să-l accepte, aceasta ar fi fost suficient pentru o împăcare cu sine.

Prin urmare, forma epistolară a romanului *Singur în fața dragostei* aduce un plus de credibilitate poveștii, imitând realitatea. Această scriere de factură modernă produce o ruptură și în ce privește modelul intelectualului proiectat în roman, dar și în jocul formelor de expresie, jurnalul și mărturiile personajelor conferind autenticitate.

Bibliografie:

1. Alain Robbe-Grillet, *Pentru un nou roman*, Cluj-Napoca, Editura TACT, 2007, 140 p.
2. Aureliu Busuioc, *Singur în fața dragostei*, Chișinău, Editura Litera Internațional, 2004, 344 p.
3. Mihai Cimpoi, *O istorie deschisă a literaturii române din Basarabia*. Ediția a II-a, revăzută și adăugită, Editura Arc, Chișinău, 1997, 432 p.
4. Mircea V. Ciobanu, Eugen Lungu, *Sunt norii albi, dar umbra lor e neagră...*, Chișinău, Editura Prut, 2016, 328 p.
5. Philippe Forest, *Romanul, realul și alte eseuri*, Cluj-Napoca, Editura TACT, 2008, 235 p.

CZU 82.0:82-91

LE SYNCRÉTISME DES CODES DANS LA LITTÉRATURE POUR LA JEUNESSE, TRADUITE DU ROUMAIN EN FRANÇAIS: CAS DU CONTE POPULAIRE «DAFIN ȘI VESTRA»

*Anjela COȘCIUG, maître des conf., dr., Faculté des Lettres,
Université d'État «Alec Russo» de Bălți*

Abstract: *The article deals with the problem of codes syncretism in the work “Dafin și Vestra”, translated in French by Gr. Botezatu. This syncretism is influenced by the process of translation in a very significant way.*

Keywords: *study, syncretism, code, literature for children, tale.*

Préliminaires

Dans toutes les recherches littéraires, faites jusqu'au XX^e siècle, l'œuvre était analysée du point de vue de son effet sur le lecteur, l'effet étant estimé sur de différentes échelles. L'apparition de la théorie du texte et de la branche, appelée linguistique / sémiotique du texte, fait changer la perspective de l'étude de cette unité dans le sens qu'elle est vue à travers la théorie de la lecture d'une œuvre littéraire, combinée avec la théorie linguistique ou sémiotique de cette unité du langage. Dans la terminologie de Roland Barthes cette perspective double porte le nom de *lecture appliquée* (Barthes, 1970). La description de cette lecture de nouveau type permet à Barthes de décrire les types de texte littéraire. Dans cette description, le fameux chercheur français ne présente pas les choses du point de vue du *lisible*, c'est-à-dire de l'œuvre comme totalité de signifiés, organisés d'une façon quelconque. Il préfère appliquer la perspective du *scriptique* qui est individuel chez le lecteur pris à part, c'est-à-dire d'une actualité perpétuelle: «Le texte scriptique est un présent perpétuel, sur lequel ne peut se poser aucune parole *conséquence* (qui le transformerait, fatalement, en passé) (Barthes, 2002, p. 122). Par conséquent, le scriptique est identique et il fait que le texte soit continuellement lu. La perspective de Barthes est originale dans le sens qu'il propose d'analyser le texte comme totalité de signifiants, tout ça dans la tentative de rechercher la pratique du scriptique qui fait paraître la notion de *connotation* qui, selon Barthes, est l'instrument de base dans la typologisation de tout texte, car cette notion fait indirectement référence à la pluralité du texte dans le sens qu'elle est différente d'un lecteur à l'autre. Vue d'une telle façon, la connotation serait une sorte de point de départ d'un *code* (de l'auteur, bien sûr) qui, selon Barthes, ne pourrait être jamais reconstruit pleinement par le lecteur. Donc, le texte comme produit d'un auteur se présente dans la vision du grand savant français comme une sorte de labyrinthe à mille entrées que le lecteur peut seulement observer sans pouvoir unir ses entrées en une seule, comme peut le faire l'auteur qui détient toutes les «clefs» du labyrinthe en question.

Partant de l'aspect expressif du texte, Barthes délimite dans cette unité des blocks de signifiants qu'il nomme *lexies* (Marrone, 2014, p. 54) et auxquels les lecteurs attribuent un nombre déterminé de sens. Il résulte que la fonction du lecteur est réduite, dans ce cas, à celle d'un simple observateur qui enregistre la transposition ou la reprise de certains signifiés qui forment toujours un code, connu pleinement seulement par l'auteur. Barthes affirme que les signifiés en question peuvent former les codes suivants:

- *proairetique*, lié premièrement aux actions (narratives, bien sûr, et organisées dans des séries ou séquences que certains décrivent comme une sorte de fonctions pareilles à celles identifiées par Vladimir Propp (Propp, 1965, p. 31) qui font que l'histoire présentée dans le texte soit cohérente (Barthes, 1970, p. 22)) et deuxièmement au comportement verbal de l'auteur;
- *sémique* ou *sémantique*, lié à l'aspect thématique d'un texte, dans lequel sont réunis tous les sèmes connotatifs qui figurent dans ce texte, autrement dit, tous les signifiés traduisant l'«empreinte psychologique» de l'auteur;
- *gnomique*, lié à l'intelligence, aux connaissances et à la culture de l'auteur du texte et nommé souvent «culturel», car il reprend partiellement le thésaurus d'une époque ou de toute une génération, le représentant de laquelle est l'auteur en question;
- *herméneutique*, lié à une énigme qui va être dévoilée totalement ou partiellement dans ou par le texte de l'auteur;
- *symbolique*, nommé encore *champ symbolique*, qui est l'antithèse du texte de l'auteur dans le sens que la logique du symbole n'est jamais la logique du rationnel ou de l'expérience, mais la logique du rêve qui cumule les caractéristiques de l'atemporalité, de la substitution et de la réversibilité (Barthes, 2002, p. 660).

À travers les codes mentionnés ci-dessus, qui coïncident schématiquement avec les voix dans le texte qui rendent possible sa lecture, on réalise la structuration du texte pas à la base du dit que Barthes appelle *unité repérée* (Barthes, 2002, p. 23), mais à la base de ce qui se cache derrière le dit et le conditionne, dans une mesure plus ou moins implicite, mais toujours décisive. Il s'agit du *relevé de ces unités* (ibidem).

Il est clair que l'interprétation des codes de l'auteur, fait par un simple lecteur pris à part, n'est qu'approximatif, partiel et subjectif (le dernier adjectif provenant du terme «subjectivité» et non «subjectivisme»), car il est opéré en accord avec le thésaurus du lecteur singulier, nommé par Barthes le *déjà connu*. Pour déduire le sens d'une œuvre littéraire, c'est-à-dire le sens créé par l'auteur, Barthes propose de déduire pas le sens possible qui s'obtient à travers la lecture singulière de l'ouvrage, mais celui *vide* qui résulte de la lecture de cet ouvrage, effectuée par tous les lecteurs, et qui, dans l'acception de Barthes, soit proche du sens primaire, celui créé par l'auteur: *[il faut – A.C.] expliciter non pas la lecture d'un individu lecteur, mais celle de tous les lecteurs mis ensemble [...]. [Cela permet d'expliciter – A.C.] une sorte de réseau, de résille du texte [...], où toutes les lectures peuvent se loger, et ont le droit de se loger* (Barthes, 1970, p. 645).

La recherche du contour sémantique identique auquel pourraient arriver tous les lecteurs d'une œuvre, est le but central de la philosophie rationaliste qui se propose de décrire les conditions de la pensée «identique».

Il résulte que la solution du problème du sens vide et de la réception «collective» d'une œuvre, écrite ou non au moment de cette réception, tient plutôt de la théorie de la connaissance et pas de celle du texte ou de la littérature. La première décrit les homogénéités dans la pensée de toutes les gens qui ont comme source la vie en commun dès les premières civilisations, et la formation lente de la façon commune de voir les choses, appelée par Barthes le «*toujours-vivant*» (ibidem). Celui-là aide le lecteur à interpréter (d'une façon approximative, partielle et subjective) une œuvre, créée avant sa naissance, avec l'unique condition que le lecteur connaisse la langue de l'époque en question.

Il résulte que le «*toujours-vivant*» s'actualise continuellement à travers toute autre nouvelle lecture de l'œuvre qui persiste ainsi à travers le temps. «Le *toujours-vivant*» se présente ainsi comme une sorte d'invariant du texte de l'œuvre que Barthes appelle encore les «*allées du sens*».

À travers les cinq codes décrits, Barthes tâche d'arriver à cet invariant qui est la partie de l'œuvre actualisable en toutes circonstances de lecture. Plus l'œuvre soit conçue à une époque

éloignée de celle contemporaine, plus elle a les caractéristiques d'un ouvrage «à clef», car elle nécessite un décodage de la part du lecteur qui vit à une autre époque. La «clef» en question est détectable à la fin de la lecture de l'œuvre, quand sa «table raisonnée» est mise en évidence et on comprend que les cinq codes décrits sur les pages de cet article n'ont pas la même valeur dans l'œuvre. Selon R. Barthes, seul le code symbolique serait, à vrai dire, de nature scriptique, les autres quatre se rapportant au lisible et au scriptible en même temps (ibidem): «Les codes sont eux-mêmes classés du plus lisible – le code des actions – au plus scriptible – le champ symbolique» (Barthes, 2002, p. 646). Barthes parle, par rapport à la «table raisonnée», du mouvement du lisible aux codes et des codes à la pluralité du texte, puis de la pluralité du texte au scriptique, c'est-à-dire à l'écriture. Tout ça nous fait supposer que les codes, «systèmes de normes, de règles et des contraintes qui font au message avoir du sens» (Prince, 2004, p. 39), (Prince, 2004, p. 106), interagiraient au niveau de l'auteur, ainsi que du lecteur «sommaire», tout ça au niveau du lisible, mais aussi du scriptique.

L'étude de cette interaction, nommée encore «syncrétisme», ainsi que de chaque code pris à part, nous aiderait à comprendre le secret de la persistance des œuvres littéraires en général.

Syncrétismes des codes dans le conte de fées «Dafin și Vestra» / «Daphin et Vestra»

Dans le conte «Dafin și Vestra (en fr. Daphin et Vestra)», le code proairetique fait, en premier lieu, que l'histoire du texte soit cohérente à travers:

- les actions narratives faites par son auteur, et notamment celle d'exposer, de raconter, de présenter¹;

- le développement des actions verbales en actions plus grandes (hyperactions) et vice-versa, ce qui mène à l'apparition des séries ou séquences d'actions (Prince, 2004, p. 40) prototypiques qui tiennent de l'invariant de l'œuvre, connu de tous les lecteurs présents ou futurs. Par exemple, «a-și pune întrebarea» - «a relata» et «s'interroger» - «présenter».

Le développement en question atteste le fait que le code proairetique porte à peu près entièrement sur la lisibilité, c'est-à-dire sur la totalité des signes.

La sémantique n'est pas réduite seulement au compartiment général qui se superpose à toute œuvre littéraire; on enregistre le contour sémantique concret, autrement dit des sèmes connotatifs, des sèmes qui transposent les empreintes psychologiques de l'auteur. Dans le conte en question, il s'agit avant tout du sème connotatif «il extérieur», enregistré dans «on», «homme» etc., puis du sème connotatif «amour pour la vérité», présent dans les unités «Nu eu V-am închis [...]» (Botezatu, p. 317) - «Ce n'est pas moi qui vous a enfermés» (Banaru et alii, 1981, p. 29).

L'interprétation des phrases ci-dessus comme portant le sème «amour pour la vérité²» est possible seulement si le lecteur respecte certaines règles sémantiques et logiques d'ordre général qui prescrivent que la pensée est toujours un phénomène intérieur qui s'extériorise à travers les signes et l'amour pour la vérité est rendu à travers les unités mentionnées. Ici on enregistre l'interaction des codes proairetique et sémantique, dans le sens que tout phénomène sémantique particulier est subordonné, en lignes générales, à un phénomène sémantique général qui se trouve à la base du code proairetique.

Le code gnomique a à la base, dans ce conte, la sagesse de l'auteur/du peuple qui sait au juste que le bien triomphe du mal et que son écriture doit faire de cette sagesse un point de référence dans le cas de ce conte.

La façon d'actualiser dans ce conte le code gnomique fait que celui-ci interagisse avec le code proairetique, quand il s'agit de présenter l'action verbale de l'auteur et notamment le développement

¹ Pour les modalités de présentation à voir Foghel E. *Représentations de famille: dans deux romans du XVIII-ème siècle: "Le Paysan Parvenu" de Marivaux et "Les Mères Rivaux" de Madame de Genlis*. Saarbrücken: Editions Universitaires Européennes, 2017.

² Pour la description de ce type d'amour à voir Foghel E. *Le concept de vertu pratique dans les romans de Madame de Genlis*. Saarbrücken: Editions Universitaires Européennes, 2017; Foghel E., Coșciug A. La pertinence de la vertu dans la nouvelle «Acte de probité» de H. Bazin. In: *Limbar și context. Revista internațională de lingvistică, semiotică și știință literară*. 2019, Nr. 1 (11), pp. 49-56. ISSN 1857-4149; Foghel E., Coșciug A. La vertu et l'anti-vertu dans la nouvelle «Légende Poldève» de Marcel Aymé. In: *Limbar și context. Revista internațională de lingvistică, semiotică și știință literară*. 2019, Nr. 2 (11), pp. 41-48. ISSN 1857-4149; Foghel E., Coșciug A. Le concept de vertu dans une perspective évolutive. In: *Limbar și context. Revista internațională de lingvistică, semiotică și știință literară*. 2019, Nr. 2 (11), pp. 55-62. ISSN 1857-4149.

de celle-ci en actions plus ou moins amples, tout ça en accord avec ses connaissances sur le rapport des unités de la réalité.

Nous attestons encore le syncrétisme de ce code avec celui sémantique, car les connaissances se matérialisent toujours dans des signifiés d'une complexité différente.

Le code herméneutique, lié à la découverte d'une énigme, ressort dans ce conte par rapport à tout sème connotatif. Ainsi, chacune des unités «diabliesse», «gredinissime» etc. transpose une énigme, découverte seulement à travers l'interprétation. Nous sommes témoins ici du syncrétisme des codes herméneutique, gnomique et sémantique.

Le code symbolique qui ressort d'une habitude collective, et a à sa base des conventionalismes, se matérialise dans des symboles emblématiques (le diable – symbole du mal, le brave – symbole du bien, l'amour – symbole du triomphe du bien) etc.

Conclusion

Cette courte investigation nous montre que l'invariant de l'œuvre littéraire, le toujours-vivant duquel parlait à son temps Barthes descend, en bonne partie, du syncrétisme des codes et que la recherche de cet invariant devrait prendre en compte le syncrétisme en question.

Références:

1. Barthes R. *Œuvres complètes*. Paris: Seuil, 2002. T. III.
2. Barthes R. *S/Z*. Paris: Seuil, 1970.
3. Foghel E. *Le concept de vertu pratique dans les romans de Madame de Genlis*. Saarbrücken: Editions Universitaires Européennes, 2017.
4. Foghel E. *Représentations de famille: dans deux romans du XVIII-ème siècle: "Le Paysan Parvenu" de Marivaux et "Les Mères Rivaux" de Madame de Genlis*. Saarbrücken: Editions Universitaires Européennes, 2017.
5. Foghel E., Coșciug A. La pertinence de la vertu dans la nouvelle «Acte de probité» de H. Bazin. In: *Limbaș și context. Revista internațională de lingvistică, semiotică și știință literară*. 2019, Nr. 1 (11), pp. 49-56.
6. Foghel E., Coșciug A. La vertu et l'anti-vertu dans la nouvelle «Légende Poldève» de Marcel Aymé. In: *Limbaș și context. Revista internațională de lingvistică, semiotică și știință literară*. 2019, Nr. 2 (11), pp. 41-48. ISSN 1857-4149.
7. Foghel E., Coșciug A. Le concept de vertu dans une perspective évolutive. In: *Limbaș și context. Revista internațională de lingvistică, semiotică și știință literară*. 2019, Nr. 2 (11), pp. 55-62.
8. Marrone G. *L'âge d'or de la sémiotique littéraire, et quelques conséquences théoriques*. In: *Signata*, Vol. 5, 2014, pp. 53-75. <https://journals.openedition.org/signata/459?lang=en>
9. Marty R. *Algèbre des signes*. Paris: Larousse, 1990.
10. Peirce Ch.S. *Écrits sur le signe*. Paris: Seuil, 1978.
11. Prince G. *Dictionar de naratologie* (în trad. în rom. de S. Pârnu). Iași: Institutul European, 2004.
12. Propp, V.I. *Morphologie du conte*. Paris: Seuil. 1965.

CZU 821.135.1-34:81`255.4

LES EXOTISMES DANS LES CONTES POPULAIRES ROUMAINS: PERSPECTIVES TRADUCTOLOGIQUES ET DIDACTIQUES

Ecaterina FOGHEL, assist. univ., dr., Faculté des Lettres,
Université d'État «Alec Russo» de Bălți

Abstract: *Identifying and interpreting exoticisms in translations of roumanian folktales into French language is an interesting lexical, phonetic, stylistic and culturological exercise. Translating the nouns of concepts belonging to a foreign worldview is not an easy task. But motivated preservation of eloquent elements of the source language, either as intact inlays or as lexical units assimilated into the target language, promotes the successful transposition not only of the message of the source text, but also of the spirit and emotion that accompany it in the original version. Studying them separately is a good opportunity to explore and penetrate the national specificity of the Romanian language in terms of expressiveness and translatability.*

Keywords: *Exoticism, translation, roumanian folktales, assimilation, cultural transposition.*

Les emprunts lexicaux ne sont pas rares dans les traductions des textes folkloriques qui comportent des marques prononcées de la spécificité des mœurs, du style de vie et de la vision sur le monde de la communauté-source. Les unités lexicales d'origine étrangère qui sont conservées dans le texte d'arrivée lors de la traduction, ne reflètent pas nécessairement une approche ethnocentrique du traducteur, mais viennent solutionner la situation de vide lexical, dans laquelle la langue cible ne dispose pas de glossème pour un concept qui est désigné dans la langue source. On reprend alors le ou les mots intraduisibles dans le texte d'arrivée, qui acquiert dans ce cas un coloris particulier, exotique pour le lecteur destinataire du texte traduit.

Le terme d'exotisme a été introduit dans la langue au cours du XIX^{ème} siècle pour désigner le goût des formes d'art et des mœurs des peuples lointains [7, p. 203]. Appliqué au système lexical d'une langue, l'exotisme représente une unité de vocabulaire évoquant la couleur locale du milieu associé à une langue déterminée, prélevée dans une autre langue dans le souci de transmettre l'atmosphère reconnaissable et le coloris caractéristique de la culture d'origine. Il ne s'agit pas dans ce cas d'un emprunt lexical classique, direct ou indirect [4, p. 175], consolidé et enraciné dans la langue d'arrivée, mais d'un phénomène occasionnel qui résulte d'un transfert lexical ponctuel en tant que résultat d'un choix subjectif du traducteur.

Le chercheur Charles Zaremba parle aussi des «incrustations lexicales» pour qualifier les cas d'apparition d'un mot qui est absolument étranger à la langue de base d'un ouvrage, pour nommer des *realia* particuliers qui ne peuvent pas être montrés autrement dans le texte [8, p. 2]. Dans le cas des traductions, en tant que textes qui résultent du contact de deux ou plusieurs langues, il est pertinent de parler des incrustations lexicales dans les cas où le traducteur décide de garder inchangées certaines unités de la langue de départ.

Les mots étrangers empruntés à la langue source du texte traduit, peuvent être transcrits exactement, phonétiquement ou bien être mélangés à la langue du traducteur, ce qui dénote parfois des attitudes différentes envers la culture dont on façonne le produit pour établir une jonction entre celle-ci et une autre culture réceptrice. Les exotismes conservés dans la version traduite du texte peuvent comporter certaines connotations clairement repérables, qui résultent d'habitude des attitudes stéréotypées qui existent entre diverses ethnies et qui se maintiennent plus ou moins dans le temps. Choissant d'être à cheval entre deux langues, deux cultures et deux approches nationales du processus de la cognition et de la communication, le traducteur construit des ponts d'échanges conceptuels entre celles-ci.

Dans le cas des contes de fées, les exotismes ne servent pas seulement à exprimer des éléments des réalités éloignées et inconnues, mais à créer aussi un climat de merveilleux, de fantastique, d'inexploré. Il n'est pas rare que les termes exotiques insérés dans les textes traduits des contes aient la mission d'accentuer l'étrangeté de l'intrigue des faits présentés, car ces éléments finissent par souligner la différence qui existe entre le monde décrit et la réalité quotidienne du lecteur.

Historiquement parlant il y a existé un contact stable entre les cultures et les états roumains et français depuis la Renaissance. C'étaient surtout les Roumains qui témoignaient une amitié et une admiration constantes par rapport à la langue et aux valeurs des Français. Les idées de la Révolution et le prestige de la littérature française ont été décisifs pour la formation et l'orientation du peuple roumain pendant tout le XIX^{ème} siècle jusqu'à l'installation du régime communiste [6, p. 278]. Durant toute cette période les interférences linguistiques et culturelles en direction du français au roumain ont cessé d'être des exotismes à proprement parler. Par contre, les possibilités d'échanges dans le sens opposé, du roumain au français, étaient beaucoup plus limitées et toute unité lexicale ou tout autre élément provenant du milieu roumanophone qui puisse migrer dans un contexte français était sûr de devenir un exotisme.

Pour illustrer certains cas d'incrustations lexicales exotiques de la langue roumaine dans celle française sur l'exemple des contes de fées populaires roumains en traduction, on en a analysé plusieurs du recueil «Contes Populaires Moldaves» collectés par Grigore Botezatou et traduits en français par Mircea Ionitsa, Victor Banarou et Ivan Smirnov. L'effort créateur et le souci d'équivalence maximale de la traduction au texte de départ sont évidents et d'autant plus appréciables que les versions traduites des contes populaires rendent fidèlement les faits dans un langage courant accessible tout en gardant le rythme spécifique reconnaissable de la phrase et la tonalité moralisatrice des textes sources.

D'un point de vue didactique, l'analyse des exotismes dans les textes traduits comporte aussi une utilité instructive, le décryptage de la signification des termes typiques fidèlement empruntés au texte de départ impliquant un important travail de documentation supplémentaire pour une interprétation correcte et complexe de l'unité en question. Il s'agit d'une explicitation tant de la forme que de la signification des mots typiquement roumains qui sont conservés dans les traductions en français, ce qui garantit une interprétation adéquate de contenus hétéroclites dans un contexte interculturel. Mais ce travail explicatif peut être utile et même nécessaire pour les locuteurs roumanophones aussi, surtout quand il s'agit de certaines formes archaïques ou issues des variantes régionales de la langue, ne faisant pas partie du vocabulaire courant et évident pour tout le monde.

Les exotismes qui apparaissent dans beaucoup des contes traduits du recueil mentionné tiennent le plus souvent de la nomenclature administrative ou des titres et dénominations spécifiques qui reflètent la division sociale existante pendant plusieurs siècles dans la société roumaine et ensuite dans la mémoire collective du peuple qui a donné naissance aux contes en question. Le choix du mot *voivode* par rapport au *prince* qui serait plus naturel et plus claire en français, comporte des indices importants d'ordre géographique, en permettant de reconnaître les coordonnées et de différencier les caractéristiques identitaires du chef d'état tel que fixé dans la mentalité roumaine. Si le sens de l'exotisme *voivode* est au premier abord mystérieux et incertain, c'est dans le dictionnaire qu'on trouvera les clarifications nécessaires, éclaircissantes et instructives à la fois. Ainsi le dictionnaire Larousse spécifie que *voivode* c'est le: «titre porté par les princes de Moldavie et de Valachie» (Larousse en ligne). Comme l'universalité du mot *prince* dans ce cas risquait de neutraliser des traits importants pour l'interprétation correcte et complète des circonstances évoquées dans le texte, l'utilisation du mot qui dérive directement de la réalité authentique cherche à conserver la couleur locale, mais aussi une certaine exactitude historique et géographique. Ce qui est intéressant, cependant, c'est que dans la version originale du conte «Le Vieux laboureur et les boyards» („Plugarul bătrân și boierii”), le mot utilisé est *vodă* – variante abrégée du slave [*voje*]*voda*, qui a été explicité pour le lecteur francophone en revenant à la forme initiale complète de ce titre princier. On constate donc, qu'il ne s'agit pas d'une simple incrustation lexicale dans ce cas, comme cela peut paraître, mais d'une adaptation bien pensée.

Les choses sont également intéressantes avec *boyard*, *divan* ou *firman*. Se référant toujours à la nomenclature administrative spécifique et à la terminologie juridique de l'époque où l'influence de l'occupation ottomane se faisait encore fortement ressentir dans l'espace roumanophone, ces mots repris dans la version française des textes initiaux contribuent à la création d'un certain décor linguistique authentique distinct. Ce décor rappelle discrètement au lecteur qu'il s'agit d'un environnement très concret et typique, d'une façon de penser les choses qui est naturellement différente de la sienne, ce qui, normalement, le rend encore plus curieux par rapport au texte.

Tout en gardant leur représentativité originare, ces unités lexicales se retrouvent dans les dictionnaires français et présentent des signes de leur assimilation en français. Ainsi le mot *boyard* qui désigne un noble de haut rang dans les pays slaves, mais aussi en Moldavie, en Valachie et en Transylvanie (Larousse en ligne), orthographiquement parlant, est différent du mot correspondant du texte roumain où il est «*boier*», ce qui donne respectivement une prononciation légèrement différente: [bɔ-jajɕ] en version française par rapport au [bɔ-jejɕ] en roumain. Mais ce qui est plus intéressant encore c'est le remodelage du suffixe «*-ard*» à la fin de ce mot emprunté, pour le conformer à la classe des noms français indiquant le fait d'appartenir à un groupe, d'avoir un lien avec une activité, une époque, un lieu, un mouvement ou une cause commune.

Dans le cas de *divan* et *firman*, qui tout en étant des exotismes pour le lecteur francophone le mèneront plutôt à des associations liées au monde musulman et à la culture orientale, le fait de figurer dans des contes folkloriques roumains et de suggérer des signes de l'identité de la mentalité du peuple roumain à une étape donnée de son histoire, font preuve du phénomène de migration translinguistique et transculturelle de certains mots et concepts initialement endémiques.

Une autre catégorie d'exotismes qu'on constate tout au long des traductions des contes populaires roumains du recueil de Grigore Botezatou, sont les mots désignant diverses unités de mesures, telles que *poude*, *verste*, *oka* etc. Tout en offrant des précisions sur la valeur exacte de ces unités de mesure insérées dans les traductions en tant que notes de bas de page, on n'a pas cherché à

employer des termes équivalents en français à leur place. On a pris soin que le lecteur soit mis au courant de ce que le *poude* fait 16,55 kg [2, p. 112], que le *oka* est une ancienne unité de capacité valant 1,250 l [2, p. 187], et que la *verste* c'est une ancienne unité de mesure itinéraire utilisée initialement en Russie et reprise ensuite par les roumains qui ont eu des contacts permanents avec les peuples slaves pendant des siècles. Ce n'est pas par souci de précision mathématique qu'on n'a pas remplacé ces unités conventionnelles par la livre, la pinte ou le lieue par exemple, mais par goût pour la force de conviction du style campagnard d'expression, sentant la sagesse des paysans moldaves.

Des incrustations lexicales également très savoureuses se retrouvent ça et là dans le contexte de la présentation du mode de vie et des demeures des paysans. Il est trop difficile et en même temps inconséquent de trouver un équivalent pour la *tinda* – antichambre ou entrée paysanne [2, p. 183], car ce n'est pas n'importe quelle entrée. Le petit espace accueillant et plein de chaleur et de simplicité rustique des humbles maisons paysannes ne pourrait pas être reflété pleinement, avec toute sa traine de connotations symboliques, que par le glossème indigène dont la forme est inséparable de la signification, car il s'agit d'un concept à spécifique national prononcé, qui est, donc, uninominal.

En choisissant de garder le mot *kréméné* dans la version française du conte «Krémené le courageux» („Cremene Voinicul”), le traducteur Ivan Smirnov cherche à transmettre la sonorité ferme de l'unité phonologique de la langue source, dans laquelle l'alternance des sons consonantiques sonores et sonants exprime l'idée de rigidité, de résistance et d'intransigeance encodée dans le nom de la roche de silex signifiée par le glossème roumain. Ce sont ces mêmes traits qu'on doit deviner dans les actions et dans les paroles du personnage principal du conte, qui porte le même nom - Kréméné le courageux, par analogie avec la pierre sur laquelle s'est reposée sa mère avant de lui donner naissance. L'effet expressif de ce nom propre en traduction littéraire serait, sans doute, beaucoup inférieur, car le lexème silex, tout en ayant une signification strictement dénominative comparable avec le mot correspondant du roumain, ne recouvre pas le spectre de valeurs connotatives associées, tant généralement que contextuellement, à «cremene» qui a un statut de symbole dans la culture nationale des roumains [1, p. 187].

D'ailleurs, les noms propres de personnages, transposés plus ou moins fidèlement dans les textes traduits présentent aussi des exemples parlants d'exotismes. Leur utilisation est justifiée par la préoccupation d'interversion fonctionnelle complexe du tandem forme-expression d'une langue à l'autre, qui ne peut atteindre son efficacité que suite à l'interaction réciproquement révélatrice des composantes primaires de ces noms-symboles. Certains héros-cultes des contes populaires roumains représentent des archétypes emblématiques reflétant les idéaux, les aspirations, les craintes ou les vices à éviter tels qu'envisagés traditionnellement par le peuple roumain. Les stratégies d'intégration de ce type de noms dans les traductions des contes populaires du recueil de Gr. Botezatou, résident le plus souvent dans la translittération de la version sonore du nom du roumain en français avec des explications sur la signification des éléments qui le composent, offertes soit dans les notes de bas de pages, soit dans le texte du conte.

Ainsi, le nom du roi Pénèche (ro. Peneș Împăratul) fournit au lecteur des informations sur l'enfance difficile du personnage qui a été élevé par un matou après la mort de ses parents, vivant au milieu des plumes d'un oreiller (ro. *pene* > fr. plumes) que le matou a transformé en abri pour le petit garçon. La belle Ileana Kossinzana (ro. Ileana Cosânzeana) porte un nom qui met en évidence la perfection de ses traits physiques, surtout ses beaux cheveux traditionnellement imaginés d'un blond doré. Ces détails sont marqués dans les variantes de traduction littérale en français de ce nom propre féminin: Hélène-Longue-Natte ou Hélène-à-la-Tresse-d'Or [2, p. 77]. Même si moins exotiques, les versions françaises de l'anthroponyme roumain original sont également moins expressives et moins allusives pour le lecteur qui connaît le roumain aussi bien que pour celui qui ne connaît que le français et dont l'attention sera retenue plus solidement par la singularité et l'atypie de l'exotisme retenu dans le conte traduit.

Des noms intraduisibles en français à cause de leur statut de jeux de mots métaphoriques en roumain restent tels quels dans les traductions définitives: c'est le cas du merveilleux cheval à la queue blanche Albul-Koudalbul (ro. Albul-Cudalbul), du vaillant bandit Sougour-Mougour (ro. Sugur-Mugur), du petit bavard Talaïèche (ro. Tălăieș), du chevalier courageux inspirant de la sympathie Dragan (ro. Dragan) et d'autres. Tout en préservant une authenticité persuasive aux personnages dé-

signés, ces noms exotiques dans un contexte francophone dessinent des représentations extravagantes et fantasques dans l'imagination du lecteur incité par l'aspect et les sonorités bizarres de ces noms.

En conclusion il faut dire que l'identification, l'observation et l'interprétation des exotismes dans les traductions des textes de contes populaires est un exercice intéressant d'ordre lexical, phonétique, stylistique et culturologique à la fois. Traduire des noms de réalités appartenant à une vision étrangère sur le monde n'est pas chose facile. Mais la préservation motivée d'éléments éloquents de la langue source en tant qu'incrustations intactes ou bien en tant qu'unités lexicales assimilées à la langue cible, favorise la transposition réussie pas seulement du message du texte de départ, mais aussi de l'esprit et de l'émotion qui l'accompagnent dans la version originale. Leur étude à part constitue une bonne opportunité d'exploration et de pénétration du spécifique national de la langue roumaine en termes d'expressivité et de traductibilité.

Bibliographie:

1. ANTONESCU, Romulus. *Dicționar de simboluri și credințe naționale românești*. București: CiMEC, 2009. 724 p.
2. BOTEZATOU, Grigore. (ed.) *Contes Populaires Moldaves*. Kichinev: Littérature artistica, 1981. 253 p.
3. BOTEZATU, Grigore. *Povești populare moldovenești*. Chișinău: Literatură Artistică, 1981. 398 p.
4. COȘCIUG, Angela. Quelques réflexions sur l'assimilation en russe des unités d'origine française. In: *Materialele Conferinței științifice „Probleme de filologie: aspecte teoretice și practice”*, ediția a VI-a, 6 decembrie 2019. Bălți: S.n., 2020, pp. 174-179. ISBN 978-9975-3382-8-8.
5. COȘCIUG, Angela, M'FELIGA, Yedibahoma. *Précis de prononciation*. Beaubassin: Editions Universitaires Européennes, 2022. 219 p. ISBN: 978-620-3-43696-9.
6. JANIN, R. Lebel (Germaine). La France et les Principautés danubiennes (du XVIe siècle à la chute de Napoléon Ier). In: *Revue des études byzantines*, tome 14, 1956. pp. 277-278. Disponible en ligne: https://www.persee.fr/doc/rebyz_0766-5598_1956_num_14_1_1146_t1_0277_0000_2
7. JECHOVA, Hana. Le rôle des exotismes dans le style de la poésie romantique chez les Slaves. In: *Revue des Études Slaves*, tome 49, Année 1973, pp. 203-215. DOI: <https://doi.org/10.3406/slave.1973.2015>
8. ZAREMBA, Charles. “Ni l'un ni l'autre: Traduire les incrustations linguistiques”. In: Artyushkina, Olga, et al. *Le plurilinguisme à l'épreuve de la traduction*. Aix-en-Provence: Presses universitaires de Provence, 2020. Disponible en ligne: <http://books.openedition.org/pup/11722>.

CZU 821.135.1-91:070

PROMOVAREA FOLCLORULUI ROMÂNESC DIN BASARABIA
ÎN REVISTA „CUGET MOLDOVENESC”

Daniela BACIU, asist. univ., drd., Facultatea de Litere,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Abstract: *Numerous journals and newspapers of the 1930s, aiming at integrating into Romanian spirituality, included a series of sections related to folk culture, publishing ethno-folkloric materials and evaluating their role in cultural life, which, unfortunately, are little known to today's readers.*

A significant contribution to the understanding of the spiritual heritage of the Bassarabian villages was made by teachers, students, and pupils who were engaged in studying history based on songs, legends, customs, and the occupations of the inhabitants, etc. It was they, who, by preserving and publishing folklore, contributed to the return to the roots, to that solid foundation upon which modernity and the 21st century society were subsequently built.

In this context, the Bassarabian Folklore page, a regular section of the Bălți journal “Cuget Moldovenesc”, provided readers of the time with an extensive collection of folk songs (of longing, sorrow, love and estrangement) and incantations, which aimed to reflect the soul of the Bassarabian peasant. All these had been diligently collected by the Latin language teacher Nicolai Palamaru.

Keywords: *Cuget Moldovenesc, folklore, poetry, love, loneliness, longing.*

Răsfoind colecția unei reviste sau a unui ziar, poți lua ritmul vieții sociale, politice, economice, culturale sau literar-artistică din epoca respectivă, poți să cunoști fapte, oameni, activități din diverse sfere ale vieții sociale, poți fixa principalele idei și tendințe ce se răspândeau în perioada dată, stabilind, într-un sfârșit, o ierarhie a valorilor pentru studiul evoluției unei culturi.

După cum afirmă Ion Hangiu, în prefața ediției a II-a a *Dicționarului presei literare românești*, făcând apel la trecutul presei, care „legitimează drepturile, aspirațiile și certitudinile” [14, p. XI], cunoaștem „marile performanțe literare și masa producției publicistice, care oglindește atitudinea militantă, civică, de înaltă responsabilitate umanistă, proprie detașamentului înaintat al creatorilor de cultură” [ibidem].

Viața culturală, publicistico-literară interbelică a fost intensă, promovată, mai ales, de publicațiile de provincii, care doreau cu orice preț să încurajeze impulsul creator românesc, publicând, astfel, diverse producții literare.

De menționat, în anii '30 ai secolului trecut au fost realizate lucruri apreciabile cu referire la domeniul folcloric basarabene, datorită relațiilor culturale cu oamenii de știință de peste Prut, care au impulsivat interesul pentru cultura populară. În colectarea folclorului au fost antrenati profesori, cercetători, dar și persoane fără o pregătire specială în domeniu. Unii dintre ei au avut parte de sprijinul și îndrumările personalităților din România, precum Dimitrie Gusti, Constantin Dobrogeanu-Gherea ș.a., care le-au insuflat atașament pentru creațiile orale ale neamului.

Astăzi, există la îndemâna cercetătorului suficient material folcloric. Zeci de cărți și de broșuri conțin lirica și epica noastră populară. Numele lui G. Dem. Teodorescu, Vasile Alecsandri, Mihai Eminescu, Simion Florea Marian, Ovidiu Bârlea, Alexandru Dobre, Gheorghe Vrabie, Lazăr Șăineanu, Mihai Pop, Petre Ștefănuță, Tatiana Gălușcă ș.a. mărturisesc despre bogăția materialului documentar.

„Cuget Moldovenesc”, revista literară a Societății Culturale Naționale „George Enescu”, are un rol important în evoluția istoriei și culturii românești din Basarabia prin seria de texte (proză, poezii, articole de critică literară, repere folclorice etc.), precum și prin personalitățile care și-au desfășurat activitatea în această redacție.

Obiectivul studiului nostru este de a atenționa asupra activității lui Nicolai Palamaru, nepotul lui Simion Florea Marian (etnograf și folclorist), nume necunoscut de cititorul de azi, președintele *Asociației Profesorilor Secundari* din Bălți, profesor de limba latină, cel care s-a pronunțat în paginile revistei *Cuget Moldovenesc* prin colectarea și publicarea unui șir de cântece populare de dragoste și dor, de jale, de singurătate etc., fără a indica, însă, localitățile sau numele transmițătorilor, fapt ce nu

este nouă pentru cultura populară, căreia îi este specific anonimul, creațiile ei nefiind, în genere, însoțite sau raportate la numele unui autor individual, căci, afirmă Balázs Lajos, „anonimatul este o consecință a mentalității mediilor păstrătoare și creatoare de folclor. Colectivitatea se dezinteresează de autor și nu-l înregistrează în conștiința ei” [16, p. 43].

Așadar, rubrica „*Folklor basarabean*”, scris cu „k”, probabil de la termenul unic *folk-lore* („știința despre popor”), propus de arheologul englez William J. Thomson, este prezentă în fiecare număr din anii 1932-1939, inserând în acești ani peste 50 de titluri de poezii populare, dintre care 32 de cântece (16 – Cântec, 7 – Cântec de jale; 6 – Cântec de dor, 1 – Cântec de înstrăinare, 1 – Cântec de despărțire, 1 – Cântec de amar).

Nimic nu poate fi mai interesant, dar și mai anevoios, decât a studia viața și caracterul unei națiuni în cuprinsul cântecelor sale. Sufletul poporului român, după cum a observat Vasile Alecsandri, în prefața colecției sale de „Poezii Populare”, este „un izvor nesfârșit de frumoasă poezie” [1, p. 9]³. De-l muncește dorul, el cântă; de-l cuprinde veselia, el cântă; de-l „apasă” jalea, el cântă; de-l uimește vreo faptă eroică, el dă glas simțurilor sale tot prin cântec. Altfel spus, bucuria și tristețea, dorul și amarul au fost potolite de sufletul deprins cu toate încercările, care a transfigurat realitățile prozaice, transformându-le în minunate creații artistice.

Ce ascunde poezia populară, tot Alecsandri definește cu mare meșteșug, în aceeași prefață: „Comori neprețuite de simțiri duioase, de idei înalte, de notițe istorice, de contribuții superstițioase, de datini strămoșești și mai cu seamă de frumuseți poetice, pline de originalitate și fără seamăn în literaturile străine”⁴.

Aici, descinde cea mai populară temă a „Folclorului basarabean”, cea a iubirii, una dintre cele mai profunde infuziuni ale vieții rustice în cutele nebănuite ale sufletului nostru, având ca motive adorația, jăluirea, dorul, blestemul, sugerate de mesajele de dragoste ori reflecțiile în legătură cu iubirea.

„... - Eu cu tine rîd, vorbesc;
Da' tu crezi că te iubesc,
Eu cu tine vorbă fac,
Da' tu crezi că mi-ai fi drag.
Eu cu tine mînînc, beu
Și tu crezi c'am să te ieu.” [*Cântec* / 8, p. 22]

sau:

„...Frunzăsoară poamă neagră,
Fa Ileană, fa Gheordană.
Ochii tăi, struguri de poamă...
Câte târguri am umblat,
Peste ochi de-a tăi n'am dat,
Numa'n târg la Chișinău,
Crește-o floare'n chipul tău.
M'am ținut s'o sap, s'o ieu,
S'o pun în rachiou s'o beu,
Să-mi treacă de dorul tău.” [*Ochii* / 4, p. 7]

Acestea fac parte din categoria poeziilor populare caracteristice *obiceiurilor vieții de familie*, poate domeniul cel mai productiv al folclorului, care marchează momentele esențiale ale vieții omului, existența individului fiind concepută în trei mari etape, marcate ceremonial: nașterea, căsătoria, moartea.

În acest context, revista „Cuget Moldovenesc” publică în paginile sale de folclor poezia „Nenoroc”, care surprinde o dublă secvență din ceremonialul vieții:

„...M'am pornit după 'nsurat,
Nouă sate-am scuturat,
Nouă cai am obosit

³ Ediția de față, îngrijită și prefațată de D. Murărașu, respectă structura ediției din 1866.

⁴ Această prefață a fost tipărită în broșura I-a a baladelor, 1852.

Nouă șele-am irosit,
Pe Maria de-am găsit,
Marți sara m'am logodit,
Miercuri nunta am pornit,
Dar ea Joi a și murit.
Maică-sa 'n prag a ieșit
Și din gură a grăit:
Stați, nuntași, nu deshămați!
Cu Maria mâna dați,
Cu flori să o îmbrăcați

Și-apoi voi s'o 'nmormântați!" [Nenoroc / 6, p. 12]

Aici, despărțirea reprezintă o încheiere oficială a destinului omului, o trecere ireversibilă, din lumea aceasta în lumea „de dincolo”, date de implicațiile ceremoniale.

Dacă ne referim la despărțire, putem observa și o altă dimensiune, dată de ceremonialul nunții, când mireasa pleacă din casa părinților.

„...Iese-afară soacra mică,
Îndesată, puțintică
Și se roagă către soare:
- Soare, soare, frățioare
Ține, soare, ziua mare,
Că fiica mi-e călătoare,
La părinți necunoscuți

Și la oameni neștiuți.” [Cântec de despărțire / 11, p. 18]

Aici, secvența ceremonială de despărțire semnifică ruperea fetei de vechea ei stare, exteriorizând sentimentul dureros, sau cel puțin nostalgic al mamei, pe care această rupere îl include.

În acest context, Simion Florea Marian constată un principiu de căsătorie că „mai fiecare fecior caută a se căsători cu o fată din satul său. Însă fetele sunt acelea cărora nu le convine nicidecum a se mărita prin sate străine” [17, p. 47]. Dintotdeauna fetele au sperat ca alesul vieții lor să le fie consătean: „om din oameni, adică după unul care are neamuri și amici” [ibidem]. Starea de despărțire a fetei de satul unde s-a născut și unde i-au rămas părinții este elucidată în mai multe cântece populare din paginile revistei bălțene, de exemplu:

„Frunzișoară lemn uscat,
Am avut mire din sat,
Dar părinții nu m'au dat,
A venit unul din lume
Și s'a dat din neamuri bune,
Părinții s'au învoit,
Nici trei zile n'am trăit
Înapoi m'am înturnat

La părinți în poartă-am stat” [Cântec de jale / 7, p. 12]

sau:

„Cucule taci, nu cânta
Și mai stai pe-un mărăcine
De-mi cântă frumos și bine
S'asculte maica-mi de tine,
S'asculte la glasul tău,
Să mai treacă dorul meu.
Când eram eu la părinți
Aveai voie tot să cânti
Dar de când m-am streinat,

Cântecul ți l-ai uitat” [Cântec de dor / 13, p. 19]

De precizat, cucul este amintit în colinde, bocete, cântece lirice, superstiții, legende și povestiri, mai cu seamă ca un simbol al singurătății și al izolării, cântarea lui însoțind variate stări sufletești ale

omului. Hans Biederman afirmă că la multe popoare este considerat pasărea sufletelor, vestitorul viitorului și al primăverii [3, p. 123]. După credința poporului român, cucul este văzut ca „o pasăre sfântă, a bucuriei, plăcută lui Dumnezeu, haiducă” care, „asociat primăverii, preia atributele acesteia: putere, vitalitate, sănătate” [2, p. 190]. Prin extensiune, cucul mai este perceput ca „un *prevestitor de belșug* și un *înmulțitor* al roadelor; în virtutea unor asemenea atribute, cucul este frecvent opus morții și întrupărilor ei; el se opune astfel corbului și morții, acestea încercând mereu „să schimbe glasurile” cu cucul, sau măcar să-l îngâne, să-i imite viersul sonor și vesel” [ibidem, p. 191].

Reprezentative, în acest sens, sunt următoarele versuri:

„Frunzuleană pui de nuc,
La fântâna cu uluc
S'o'ntâlnit moartea c'un cuc.
- Bună cale, cucule!
- Mulțămim Mnetale, moarte!
Ce cați, moarte, pe acolo?
- Cat, cucule, zău bine:
Să schimb glasul meu cu tine.
- Eu aceea n'aș mai vra;
Glasul meu nu ți l-aș da,
Că pe mine cin' m'aude
Inimioara 'n trup îi râde.
Da pe tine cin' te vede

Nu mai calcă iarbă verde.” [La fântână / 10, p. 8]

Pe de altă parte, alături de sentimentul iubirii, una din sursele tematice cele mai puternice în poezia populară, o motivație dominant socială în folclorul românesc o au, de asemenea, și cântecele de înstrăinare. Temele vechi de înstrăinare, legate de viața de familie, au consemnat jalea fetei măritate departe de sat, dar și a celui plecat să slujească „printre străini”.

„...Mă pornesc pe drum cu dor,
Dau de jalea fraților
În desimea brazilor.
Mă pornesc pe drum cu stele,
Dau de jalea maicii mele
Lăcrămând pe floricele.
Piatra-i piatră și mai crapă,
Inimioara niciodată...” [Jalea înstrăinatului / 6, p. 12]

sau:

„... Fă-te neagră cerneliță,
Să scrii carte la bădiță
Și lui badea să-i trimeți
Ochii tăi nemângâieți,
Pe șuerul vântului,
În fundul pământului,
Unde badea-i singurel,
Amărit și vai de el,
Amărit și printre spini
Și cu jalea prin străini.” [Cântec de jale / 12, p. 22]

sau:

„Frunzâșoară măr-mălin,
Tare-i rău omul străin:
Rău străin și făr'de tată,
Ca și via făr'de roadă;
Rău străin și făr'de mamă,
Ca și via făr'de poamă;
Rău străin și făr'de frați,

Ca și lumea făr' de brazi;
Rău străin făr' de surori,
Ca și câmpul făr' de flori." [*Străinătatea* / 4, p. 7]

Dumitru Pop precizează: „Când se spune că este „în țară străină”, nu înseamnă că eroul cântecului de înstrăinare se găsea neapărat în altă țară, ci mai degrabă într-o altă zonă etno-folclorică sau într-o altă colectivitate umană decât cea cu care era solidar prin origine și prin viața de până atunci. [...] Orice îndepărtare de spațiul natal, ocrotitor, pune destinul sub semnul imprevizibilului, a dramatismului, probabilitatea „sfârșitului” fiind mult mai mare [18, p. 29].

De remarcat, despărțirea de sat este greu acceptată de omul nevoit să ia calea emigrării, singurătatea căpătând o coloratură aparte, declarată prin atitudinea și reacția lui față de lumea în care trăiește, înstrăinarea neputând fi desprinsă de contextul social care i-a dat naștere:

„Lemnișor, lemn prea frumos,
Să te pleci cu vârful jos,
Să mă sui pe vârful tău,
Să mă uit în satul meu,
Satul meu e ca un rai

Unde nici o grijă n'ai." [*Cântec de dor* / 9, p. 8]

Totodată, poeziile-monolog populare pe tema dragostei, reflectă și înstrăinarea față de persoana iubită, care se bazează pe experiențe provocate de percepția dramatică a dorului, care, nu este altceva decât „un organ de cunoaștere a infinitului”, după cum afirma, laconic și profund, Lucian Blaga:

„... Bate vântul, iarba culcă,
Dorul mândrei mă usucă.
Bate vântul, iarba scoală,
Dorul mândrei mă doboară.
Bate vântul, aburește,
Dorul mândrei mă topește:
Când îmi vine mândra'n gând,

Mă usuc ca iarba'n vânt." [*Cântec de dor* / 11, p. 18]

Avem aici o atmosferă largă de doruri și tristeți neconturate, domoale și firești, cu prelungiri în spațiul de umbră și taine al visului, sentimente exprimate printr-un limbajul popular simplu, fiind evidențiate atât prin muzicalitatea versurilor, cât și prin prezența cuvintelor populare: „văzdoage”, „într-acoace”, „grăiește”, „trag nădejde”, „șede” etc.

De cele mai multe ori, dorul se individualizează ca expresie a trăirii superioare în plan sentimental, fiind ilustrat ca o forță dominantă, cu rol de mesager al sentimentelor curate, trăite cu mare pasiune. De asemenea, putem găsi dorul asociat și cu supărarea sau necazul.

De adăugat, că cuvântul „dor” nu are, de fapt, un echivalent în nici o altă limbă, or, acesta este caracteristic doar nouă, românilor. El ia ființă din scenele vieții, din intimitatea liniștii, a fericirii și a frumosului; în fond e etic, edificator și alimentează instinctele și afecțiunile propriu-zise. Altfel spus, în el noi punem mai toate trăirile, sentimentele umane-pure, de o semnificație aparte.

În lirica de dragoste sunt frecvente și descântecele, categorie a literaturii folclorice de mare rezonanță, reprezentativă a creației orale ce a supraviețuit peste timpuri, practicarea cărora este determinată de situații imprevizibile, care depășesc cursul normal al vieții. De aici, rezultă funcția lor, care este tocmai aceea de a elimina acest imprevizibil, abaterea de la normal și de a reda vieții cursul ei firesc.

Un obstacol în realizarea destinului individual îl reprezintă neîmplinirea erotică cu implicațiile ei privind căsătoria, de cele mai multe ori. Aici, descântecul erotic este menit să provoace depășirea acestui obstacol, fie prin înfrumusețarea fetei, fie prin vrăjirea flăcăului.

Redăm un descântec erotic, al cărui text este conceput sub semnul magiei analogice, realizată prin comparații:

„Să fiu dragă la flăcăi
Cum cafeaua la turci răi,
Ca vinul boerilor.
Să fiu dulce flăcăilor,

Ca laptele mieilor.
Să fiu dulce flăcăilor
Ca soarele la răsărit,
Ca măr dulce la'nflorit.
Să fiu luminoasă și frumoasă,
Cu tulpina de argint,
Cu ramuri de aur pe mine

Până în pământ.” [*Descântec de dragoste* / 10, p. 8]

Aici, abuzul comparativ nu este generat de necesități expresive, ci de intenția creatorului popular de a spori eficiența descântecului, bănuiesc.

Trebuie spus că descânțele își au originea în cultura primitivă. Atât în poezia populară, cât și în practica descântecului, predomină factori care vorbesc despre străvechi credințe magice, despre încercările omului de a supune forțele naturii prin puterea cuvântului și a gestului.

„...Cum popa crucea n'a săruta
Și în slujbă n-a intra,
Așa să nu poată Ion
Fără cuvântul Mariei,
Până cu dânsa n'a grăi,
Cu dânsa n'a sfătui,
Până n'a trece-o peste prag,
Până n'a avea-o cu drag,

Până n'a pofți-o la cap de masă,

Până n'a avea-o frumoasă.” [*Descântec de dragoste* / 12, p. 22]

Descântecul, ca și blestemul, așa cum este el performat în descânțele, își află cel mai adesea puterea de vindecare, în cazul nostru, în forța magică a cuvântului, care nu este altceva decât un legământ de credință în Dumnezeu, o asumare publică a acestei credințe. Suferințele menite prin blestem asupra persoanelor pătimase sunt nu numai dintre cele mai grele, de nesuportat, dar și aducătoare de rușine și batjocură din partea celor din jur.

Blestemul, cu tot ceea ce înseamnă el ca formă de amenințare cu pedepsele grele, cu tot ceea ce atrage după sine, este prezent în multe categorii ale operei populare (descântecul, cântecul de înstrăinare, cântecul de război, basmul, balada etc.), și se rezumă, de cele mai multe ori, la sărăcie, lipsa de noroc sau trădarea în dragoste.

„Cată, bade, mai frumoasă,
Dumnezeu tot nu ți-o lasă.
De-i lua una mai slută,
Dumnezeu tot nu te-ajută.
De-i lua una ca mine,
Dumnezeu să-ți dee bine!
Ie-ți bădiță, ia și zece,
La iubit tot nu m'o'ntrece.
Ie-ți bădiță, ie-ți și-o sută,
Dar'ar Sfântul să iei slută.
Că eu mult te-oiu blăstăma,
Ca iarba te-i legăna.
Ca o creangă te-i usca,
Ca floarea te-i veșteji,

Ca ceara te-i rumeni.” [*Cântec* / 9, p. 8]

Sub aspect tematic, lirica amoroasă din paginile revistei „Cuget Moldovenesc” subscie unui fond universal românesc în care domină relațiile dintre parteneri, unde ficțiunile reproduc file din paginile unui roman sentimental, scris de vârstele dragostei.

Deseori, cântecul de dragoste reliefează și anumite canoane ale frumuseții partenerilor. Frumusețea fizică se divide într-o serie de elemente, care, luate separat, sunt factori stimulatori ai erosului.

„Trupul tău cel subțirel,

Parcă-i tras printr 'un inel,
Dela cap și pân'la brâu,
Parcă ești un spic de grâu.
Dela brâu pân'la picioare,
Parc'ai fi privighetoare.” [Cântec / 8, p. 22]

sau:

„Și-am iubit o dulce floare
Cu cosițe bălăioare
Revărsate jos pe spate,
De m'au dus din sănătate.” [Cântec / 5, p. 4]

Cu referire la construcția versului popular, cunoaștem că un vers dintr-o atare poezie este întotdeauna o sintagmă, deci, o unitate semnificativă și niciodată un element al sintagmei din versul I nu va trece în versul al II-lea.

„La fântâna din răzor
Pleacă visul dor cu dor,
Pe cărarea cu bujor.” [Cântec / 13, p. 19]

Această lege, generează faptul că în poziția finală a versurilor să fie aduse cuvinte cu aceeași funcție sintactică și aparținând, de cele mai multe ori, aceleiași categorii gramaticale:

„Să rămâie pietrele
Și să moară fetele,
Să rămâie doar flăcăii
Și să plângă ca mișaii...” [Cântec / 8, p. 22]

De menționat, în poezia orală românească, mai ales în cântecul liric, textul poetic este deschis frecvent prin versuri stereotipe: „Frunză verde ... Foaie verde...” ce par a nu avea o legătură directă cu restul textului. De exemplu, „Frunză verde mărgărintă, / Cine n'are jale multă [...]”; „Frunză verde și-un gutui / Urîtul mi-l așternui [...]”; „Frunză verde trei vâzdoage, / Drag' mi-i calea într-acoace [...]”; „Frunză verde mărăcine, / De trei zile cucul vine [...]”; etc.

Dacă privim aceste versuri în funcționalitatea lor, explică Balázs Lajos, și le raportăm la versuri similare din poezia de incantație și de urare, rostul lor în sistemul formalizat al versificației se clarifică [16, p. 50].

Pe de altă parte, întemeiat pe circumstanțele prezente și pe cele istorice, mai ales pe frecvența frunzei verzi în viața spirituală a românilor, Hasdeu conchide: „frunza verde rămâne până astăzi ca un act de botez despre antica facere națională pe înverzitul plai” [14, p. 186].

Frunza verde, venită „din iubirea românului pentru natura înverzită”, după cum afirma Vasile Alecsandri, citat de B. P. Hasdeu, are menirea de a „naște în inima românului doruri tainice, porniri entuziaste, care îl fac a uita suferințele trecutului și a visa zile de iubire, de vitejie” [ibidem, p. 179].

Totodată, frunza mai este un imn adus tinereții și resemnării. Un cântec din colecția lui Nicolai Palamaru sugerează aievea acest peisaj al vieții poporului românesc:

„Frunză lată depe baltă,
Bine-am mai trăit odată,
Frunză'ngustă de pârâu,
Nici de-acum n'om trăi rău.
Frunză lată depe baltă
Dragostea noastră-i farmată.
Frunzișoară gălbioară,

Vom tocmi-o'n primăvară.” [Cântec de dor / 11, p. 18]

În concluzie, întâmplările, experiența vieții, observația naturii și tâlcul existenței le-a adunat în limba sa țărănească și le-a dat expresie poetică. Bucuria și tristețea, dorul și amarul au fost potolite de suflul deprins cu toate încercările, care a transfigurat realitățile prozaice, transformându-le în minunate creații artistice, în modelarea cărora se exteriorizează un suflet. Pe cine înfățișează mai mult acest suflet, pe autor sau creația artistică?! De fapt, nu cred că contează. El este un suflet, tocmai pentru că nu poate fi înscris într-o definiție exclusivă. Și, dacă nu poate fi restrâns la individualitatea unei persoane, cu atât

mai puțin poate fi monopolizat de un popor până la gradul de a se putea vorbi doar de sufletul aceluiași popor. Sufletul, orice s-ar zice, nu-i apt să recunoască granițele însemnate cu pietre kilometrice.

Da, el (folclorul) este produs de omul de rând și izvorăște din trăirile, sentimentele și viața omului simplu, dar nu este nici pe departe un simplu produs al socializării, fiind un fenomen de spiritualitate.

Lirica populară are o valoare deosebită prin faptul că este actuală prin abordarea unor aspecte social-morale importante, semnificative, fiind în primul rând trăire, pentru că dorește să ne aducă aminte cum să viețuim, pentru cine și de ce.

Bibliografie:

1. ALECSANDRI, Vasile. *Poezii populare ale românilor*, ediție îngrijită și prefațată de D. Murărașu. București: Editura Minerva, 1973, 305 p.
2. ANTONESCU, Romulus. *Dicționar de simboluri și credințe tradiționale românești*. Ediție digitală, 2016. [online] [citată 22.09.2023]. Disponibil: <https://cimec.ro/Etnografie/Antonescu-dictionar/Dictionar-de-Simboluri-Credinte-Traditionale-Romanesti-l-o.html>
3. BIEDERMANN, Hans. *Dicționar de simboluri*. Vol. I, trad. din l. germană de Dana Petrache, București: Ed. Saeculum, 2002, 300 p. ISBN 973-642-029-9
4. *Cuget Moldovenesc*, nr. 4, 1932, p. 7
5. *Cuget Moldovenesc*, nr. 5-6, 1934, p. 4
6. *Cuget Moldovenesc*, nr. 9-10, 1934, p. 12
7. *Cuget Moldovenesc*, nr. 1-2, 1935, p. 12
8. *Cuget Moldovenesc*, nr. 5-7, 1935, p. 22
9. *Cuget Moldovenesc*, nr. 10-12, 1935, p. 8
10. *Cuget Moldovenesc*, nr. 1-3, 1936, p. 8
11. *Cuget Moldovenesc*, nr. 4-5, 1936, p. 18
12. *Cuget Moldovenesc*, nr. 6-8, 1936, p. 22
13. *Cuget Moldovenesc*, nr. 1-2, 1937, p. 19
14. HANGIU, Ion. *Dicționarul presei literare românești (1790-2000)*, ediția a III-a. București: Editura Institutului Cultural Român, 2004, 921 p. ISBN 973-577-050-4.
15. HASDEU, B. P., *Scrieri*, Vol. 5: *Folcloristică*. Chișinău: Ed. Î.E.P. Știința, 2011, 492 p. ISBN 978-9975-67-659-5.
16. LAJOS, Balázs. *Folclor. Noțiuni generale de folclor și poetică populară*. Cluj-Napoca: Scientia, 2003, 174 p. ISBN 973-7953-06-1.
17. MARIAN, Simion Florea. *Nunta la români. Studiu istorico-etnografic comparativ*. București: Grai și Suflet – Cultură națională, 1995. 605 p. ISBN 973-96826-4-2.
18. ȘTEF, Dorin. *Antologie de folclor din Maramureș*. Baia Mare: Editura Ethnologica, 2007, ISBN 978-973-87953-7-2, apud. Dumitru Pop, *Folclor din zona Codru, Baia Mare*, 1978.

CZU 821.135.1(478).09-1”19/20”(092)Vieru Gr.

IPOSTAZE ALE COPILULUI ȘI ALE COPILĂRIEI ÎN POEZIA DESPRE RĂZBOI LA GRIGORE VIERU

Cristian SERDEȘNIUC, *drd., Școala Doctorală de Științe Umanistice, Universitatea de Stat din Moldova*

Abstract: *This article is about the theme of war in Grigore Vieru's writings. The war, at Vieru, is reflected like an apocalyptic scene, pictures of: horror, grief, sigh, pain, wail, death, weapons, bloodletting, agony and separation from the beloved ones. The Bessarabian poet was an eyewitness of an atrocious war. Therefore, he versifies overwhelmingly the childhood memories ruined by the awful events. Vieru, as a child, survives due to mother's protection. That's why Grigore Vieru will look for the reanimation of the far-off past. Associated with an anti-war poet, Vieru pursues to sacralize all the rural areas, safeguarding primarily the universe of the aboriginal childhood.*

Keywords: *child, childhood, war, peace, nature, Vieru's character.*

Războiul este o temă majoră în creația poezilor basarabeni. Trăit la propriu, acesta este frecvent reflectat printr-un registru stilistic distinctiv: nuanțe cromatice inerte, confesiuni îngrozitoare, efecte onomatopoeice ce redau impresia unui tablou dezumanizant. Lumea războiului este asociată cu un ade-

vărat infern: focuri și vărsare de sânge, mulțime de soldați și de arme, lacrimi și strigăte de disperare, dezastru, încrâncenare ș.a. Scrierile despre război sunt mărturii incontestabile despre un trecut marcat de oroare, durere și deznădejde la un pas de moarte.

Grigore Vieru este un poet reprezentativ pentru pleiada scriitorilor basarabeni afectați de nenorocirea războiului. Întrebat de unde pornește poezia lui, poetul mărturisește: „Copil, am văzut cel din urmă rănit al celui de-al Doilea Război Mondial – soarele – ridicându-se deasupra jalei înlăcrimate a milioane de mame și copii. Semăna la față cu tata pe care-l așteptam, dar nu era el. Era multele mamele lacrimi strânse în una singură, fierbinte și uriașă” [1, pag. 5]. Războiul, în toată complexitatea lui, a fost punctul de pornire pentru devenirea sa de poet al unui neam zbuciumat.

A debutat cu o cărțuie de versuri pentru copii, din dorința de a reconstrui lumea cicatrizată de consecințele odiosului război. Și-a propus să poetizeze un univers paradiziac, un spațiu lipsit de stagnare și de prigoană. „**Alarma**”(1957), în acest sens, reprezintă un îndemn pentru salvagardarea copiilor și a întregului areal copilăresc. Cu această plachetă de poezioare originale, Vieru devine, în scurt timp, un poet antirăzboinic; un promotor al valorilor civice, moral-spirituale; un bun educator și un prieten apropiat al cititorului infantil, fapt care a contribuit la reeducarea unui cetățean integru. Aname în aceasta a (și) constat misiunea sa scriitoarească, în „valoarea cetățenească” [2, pag. 31]. După Ion Druță „versurile lui vin fierbinți, palpitând până la ultima virgulă, vin să strecoare în sufletul cititorului un fior de dragoste și sfințenie pentru pământul natal” [*ibidem*, pag. 31].

După „**Alarma**” urmează volumul de cântece pentru copii „**Umbreluța spicului**”, care, se deschide cu o poezie consacrată ființei materne: „(...) Soarele e unul. / Mama una este” (**Mama**). Mama – „nucleul configurator de semnificații arhetipale” [3, pag. 67] – corelează, la Grigore Vieru, toate celelalte teme literare: războiul, pacea, natura, copilăria, credința, graiul, patria, iubirea ș.a. Înfrățită ca o forță omnipotentă, mama, de una singură, îl acoperă pe copil de năpasta glontelui răutăcios. Grație sacrificiului matern, copilul își păstrează, în momente de restriște, setea de viață, preia calitățile ei sacrale – modestia, răbdarea, evlavia, iubirea necondiționată, dăruirea de sine, credința și iertarea – pentru a menține echilibrul Binelui în lumea înconjurătoare. Poetul vrea să-i comunice cititorului mic faptul că nu războiul, ci pierderea mamei ar însemna pierderea lumii. Pentru poet, mama și copilul reprezintă un tot întreg: „- În părul tău, măicuță, / Un fir de ce-a-nălbit? / - De dorul tău, de grijă, / Copilul meu iubit” (**De ce?**).

Ciclul de cântece vierean pentru copii „**Umbreluța spicului**” se încheie cu poezia „**Mulțumim pentru pace**”, în care poetul, într-o modalitate ușor aluzivă, din numele tuturor copiilor lumii, mulțumește pentru pace. Poetul exclamă faptul că atunci când e liniște și domnește armonia în țară, surâde și natura: „Înfloresc în jur copacii, / Ceru-i luminos. / Pentru pace, pentru pace / Mulțumim frumos!” (**Mulțumim pentru pace**).

Deși în poezia și cântecul vierean pentru copii războiul este poetizat doar intuitiv, fără ca termenul să apară în text, pentru a nu afecta imaginația infantilă, în poezia pentru cititorul adult războiul este redat în toată complexitatea. Versul abundă în figuri de stil și imagini artistice prin intermediul cărora se conturează o priveliște apocaliptică: „Vreme-ncrâncenată... / Și plecam de-acasă / Spre altfel de iarbă, / Spre altfel de coasă. // Pe fața femeii – / Lacrima ce doare, / Doamne, ca un creier / De privighetoare!” (**Război**). Înrolarea forțată a feciorilor în război, strigătul disperat al femeilor rămase văduve, răcnetul de copil, coasa aluzivă ce secerează vieți – sunt doar câteva momente narative care desprind ideea despre o teroare fără precedent.

Amintirea despre război este mistuitoare și amară. Poetul mărturisește în frică că: „A fost război. / Ecoul lui / Și-acum mai este viu” (**Cămășile**). În creația lui Grigore Vieru, războiul – o forță malefică – a afectat tot universul: cerul acoperit cu fum dens de avioane militarești, apele infectate de cadavre, frumusețea pământului nimicită de bombardamente și tranșee. Noapțile sunt redată în lumini iluzorii, focurile zgomotoase au înlocuit strălucirea stelară: „Era lună, era floare! / Părul mamei cădea lung, / Parcă tot ploua cu soare / Peste trup golaș de prunc. // Nu era pământul, luna – / Părul mamei răzvrătit / Bătea negru ca furtuna / Peste golul scrumuit” (**Război**).

În poezia „**Așteptând**” Vieru face trimitere la imposibilitatea de a suporta clipa de grea încercare, nopțile de război devenind nemărginite: „Poate ochii-i sunt ca scrumul, / Și prin noaptea-i fără capăt / El găsi nu poate drumul.”. Sechelele războiului se văd și se simt intens. Corpuscule de pro-

iecitil și obuze au lăsat desfigurate părți ale corpului uman: „Poate că-n război atunce / A rămas fără picioare / Și nu poate-acasă-ajunge...” (*Așteptând*).

Războiul, la Vieru, este asociat cu o forță a Răului. În poezia „**Coșmar**”, poetul recurge la metafora „duh rău”: „Intrase-n casă duhul rău / Cu trup prăpăstios de hău / Sub sfinte-odăjdii / strălucind / De aur și de argint”. Începutul războiului a instaurat în țară o prigoană împotriva sacralității neamului, a valorilor morale, culturale și spirituale. Autoritățile sovietice s-au proclamat atotputernice și au promovat, într-o modalitate ideologică, ateismul: „L-a scos din rămi / Pe Dumnezeu. / „- Nu-i idol el, - a spus. - / Mi-s eu! / Smulgând busuioc, șervete ninsă, / Cu șerpi / icoana-mpodobise” (*Coșmar*). Sacralitatea avea să fie înlocuită de înșelăciunea doctrinelor partinice, iar în locul icoanelor trebuia să apară chipul conducătorilor de vârf. Istoriografia ne mărturisește despre exilul a sute și mii de preoți, totodată a celor nesupuși condițiilor de regim, încercând, pas cu pas, să anihileze ființa unui neam întreg: istoria, cultura și valorile sale. În finalul poeziei, Grigore Vieru exprimă frica pe care a impus-o Molohul în viața oamenilor: „Pe urmă duhul rău pleacă – în iad, ori poate-n altă casă. / Împrejmuiam doar șerpii rama. / Și se-nchina de groază / Mama” (*Coșmar*).

Cuvântul „război” îl atestăm și-n poezia „Mamei”: „Întors teafăr dintr-un lung război, / Aș veni la tine-ntâi și-ntâi.”. Versurile exprimă dorul arzător pentru revederea chipului matern. Deificată la ranguri serafice, mama reprezintă punctul de revenire în leagănul aborigen. La fel, mama este leacul pentru potolirea rănilor sufletești, devenind o sursă de regenescență duhovnicească primordială.

Războiul a luat milioane de vieți în toată lumea. Copiii, care au supraviețuit, au rămas orfani fie de mamă, fie de tată. În poezia „**Logodnicul fără o mână**”, Vieru răstoarnă ideea că speranța moare ultima, preferință având pentru sentimentul de dragoste: „O, tânărul acela – Nelu! / Din mâna-n țărână ce-o lăsa / Cu dinții el a smuls inelul / Ce i-l dădu iubita sa” (*Logodnicul fără o mână*). Văzut ca un satanic foc, în care arde omul, pomul, lutul și stuhul, războiul a fiert în clocote până și văzduhul – ultima nădejde spre lumină.

Dorința de a vedea seninul cerului este invocată și în poezia „**Iarbă pe morminte**”: „Când focu-n cetă să-i presoare – / Setoși ei fumându-și clipa, / Visau la o iarbă cu soare / În care ar sta cu iubita” (*Iarbă pe morminte*). Fiind forțați de a se-nrola în rândurile militarești, feciorii – unii, poate, copii încă – au devenit prizonierii propriilor vise. Fiecare spera de a se-ntoarce acasă, de a se reîntâlni cu ființa dragă, de a izbândi cu viață. Însă poetul, recunoscând neputința și imposibilitatea de a ieși din văltoarea războiului, se arată total decepționat: „Dormind sub țărâne deșarte, / Și-acum iarba-n vis li se-arată... / Dar este așa de departe, / Că dânșii n-o văd niciodată” (*Iarbă pe morminte*).

Un alt motiv al războiului, un atribut pentru dominare strategică și extindere a teritoriilor cucerite este avionul militar. Grigore Vieru se expune cu frică și îndoială față de apariția lor pe cerul albastru. În poezia „**Trec avioanele**”, asociate cu un fel de „Hiroshima” ce amenință pacea în lume, poetul își manifestă neliniștea față de ele: „M-am deprins / Cu toate zgomotele de acu, / Numai cu vuietul avioanelor / Nu” (*Trec avioanele*). Mai mult decât atât, vuietul lor îi sperie gândul și rima. E un fel de amenințare la adresa umanității, dar, în mod special, pentru copiii care dorm, care cresc și cărora le este încredințat viitorul țării. E de apreciat expresivitatea stilistică pronunțată a interjecției „oh” din versul „Oh, ani de război!”. Exclamația retorică accentuează despre durerea grăitoare, suspinul și amărăciunea eului liric.

Inacceptarea avioanelor-bombardiere este vădită și-n poezia „**Pământule**”, în care Vieru, văzându-se copil, își mărturisește preferința pentru un alt tip de zbor și-o altă misiune: „Eu nu-mi făceam, ca alți copii, avioane, / Nu că n-aș fi fost curajos – / Din vârful stejarilor, / Din nalte maluri prutene / Mie-mi plăcea zborul în jos / Către ierbi și ape pământene” (*Pământule*). Aici, Grigore Vieru accentuează valorile spre care a râvnit încă din frageda pruncie, legătura organică cu natura, dragostea pentru universul paradiziac al satului ș.a. În mod indirect, poetul prezintă tipologia jocurilor sale copilărești, înfrățirea cu tot spațiul naturii: apa, iarba, copacii, florile, păsările și necuvântătoarelor. Același sentiment – renunțarea la zborul cu avionul – este reluat în poezia „**Aviosentiment**”: „Recunosc: mi-e frică / Și nu-mi place să zbor / Cu-avionul” (*Aviosentiment*).

Imaginându-și o discuție sinceră și recreativă cu cititorul infantil, poetul pomenește faptul că se trage dintr-un război. Accentuarea ideii de de-nțeles despre dorința de reanimare a copilăriei sale, despre faptul că Vieru n-a avut parte de o copilărie fericită. Iată de ce, alături de jucăriile sale neartificiale – soarele, ploaia și curcubeul – el caută să redobândească echilibrul interior. Dorința de a se juca cu co-

pii este interpretată ca un ritual mitic de reîntregire cu natura-mamă: „Voi să râdeți printre mine, / Eu să joc așa mereu, / Până când voi fi un abur, / Până când un curcubeu” (*Ce mai faceți, copii?*).

Grigore Vieru este un poet al valorilor. În poeziile sale, personajele, fie cât de ne semnificative, au inimă, cred într-un Dumnezeu, sunt indisolubile de folclor. În poezia „**Vreme de război**”, în clipa de „apărare” a patriei, ostașul se închină pomului înflorit, admirând, poate, pentru ultima dată frumusețea edenică a meleagului părintesc. Zdrobit de rușinea gândului că este nevoit să tragă din armă, el își apleacă genunchii la pământ, pocăindu-se: „Ori de câte ori / vedea un pom înflorit, / Ostașul acela / Se închina cucernic / Frumuseții lui albe, / Rugându-se și cerându-i / Iertare c-a tras în oameni. // Poate că este / Chiar Dumnezeu / Coborât pe pământ, / Își zicea” (*Vreme de război*).

Poetizând covârșitor tema războiului, golurile lăsate și impactul avid asupra ființei poporului, versificând drama cea de toate zilele a țaranului și a limbii române, Grigore Vieru se identifică cu o adevărată „rană” [4, pag. 73], iar creația lui – „o dramă” [*ibidem*, pag. 73] a unui neam. Pe parcursul vieții sale, poetul nu s-a temut să pună în valoare teme tabu, căutând să descopere, alături de cititorul său fidel, adevăruri universale. După Alexandru Burlacu, „poezia lui Vieru, uneori în dezacord cu conștiința lui morală, e marcată de refularea unor imagini obsesive, adevăruri, idei, idealuri, care după 1989 încoace sunt defulate în *strigăte existențiale*” [5, pag. 27].

Despre război, Grigore Vieru se pronunță astfel: „Războiul n-ar fi atâta de îngrozitor dacă n-ar exista pe fața pământului mame și copii” [6, pag. 376]. Probabil, mame care așteaptă, iar copii – care să sufere. Chiar dacă vine dintr-o perioadă afectată crunt de război, poetul caută reîntoarcerea, sub semnul imaginarului, în copilăria pierdută. Mai cu seamă, pentru a o revedea pe mama și casa părintească, zărzărul din fața odăii unde dormea, lanul de grâu, izvorul și curcubeul care-i îndulcea privirea copilărească.

Alături de Vieru, reanimarea copilăriei este atestată și în scrierile lui Paul Goma, care, cum spune chiar el, în pielea copilului de cândva, se întoarce în lumea copilăriei, nu pentru a o rememora, ci pentru a o (re)crea [7, pag. 125]. Criticul literar Nina Corcinschi consemnează că la distanță de decenii, acest univers (copilăria) i se arată adultului încărcat de miresme proaspete și imagini fericite, iar această frumusețe apare, la distanța contemplării, sub semnul unor reminiscențe [*ibidem*, pag. 125]. Drept reper, criticul se referă la romanul „**Din calidor**” de Paul Goma, unde Păulică, personajul principal de 8-9 ani, pentru a se debarasa de *fobia* războiului, dă dovadă de o fantezie erotică, debordând de senzorialitate [Corcinschi, *op. cit.*]. Eroul are un comportament arbitrar. În jurul lui se desprind întâmplări vacilante. Imaginile iluzorii înfățișează un cadru autobiografic ciudat: „Din calidor văd bine tot ce au fetele mele. Din calidor se vede mai bine decât văzusem cu ochiul trupului. În calidor, nimeni nu-mi zice să mă uit în sus, că nu se cade, că nu știu ce, dar când te crești, îți zice varvar și-ți mai cere. Din calidor le văd și le tot văd și le văd pe toate și de tot, câte una, câte una-n una; pe rând și în cor – dar nici o clipă contopindu-se. Fiecare-i fiecare. În veci. Din calidor, unii cad mereu, cu crucea lor și nu nu mai termină de căzut. Din calidor, alții se uită-n fete, se uită pân-se uită pe sine, uitându-se. Și căzând, dulce. În fântâna cu pricina. Și după o vreme, urcând; răsărind: ca din scaldătoare: drept și curat (ca aurul strecurat). Din calidor, mă văd în curtea școlii (acum știu: era iarna cu Stalingradul)” [8, pag. 248].

În plan comparativ, afectat de imaginea războiului, atât copilul vierean, cât și personajul-copil al lui Paul Goma sunt nevoiți de a-și găsi propriul remediu terapeutic, pentru a se debarasa de groaza morții. Dacă personajul lui Labiș se maturizează prececu la vânătoria de capre, văzând cum sângele se prelinge șiruri din rana căprioarei, iar Păulică fiind sedus de goliciunea corpului uman, copilul vierean își păstrează inocența alături de brațele mamei. Războiul l-a afectat mult, dar a rezistat grație mamei care i-a fost alături.

Văzut ca o întoarcere la izvoarele ereditare, fără să uite drama ce i-a marcat destinul neamului, universul vierean ni se deschide din perspectiva curajului autorului de a cultiva o poezie a sentimentului, curaj care în postmodernitate este contrazis de refuzul dezvăluirii sensibilității individuale [9, pag. 115].

În concluzie, Grigore Vieru înfățișează imaginea războiului ca o forță malefică, un infern clocolitor de bombardamente și răcnete apocaliptice. Pentru a nu afecta sensibilitatea copilărească, în poeziile pentru cititorul infantil termenul nu apare direct pe text. Pentru publicul juvenil plămăiește o poezie antirăzboinică, valorificând pacea și seninul deasupra meleagului natal. Copilul își cultivă

sentimentul de demnitate civică, dezvoltându-și, în mod special, latura moral-spirituală. În schimb, poeziile pentru cititorul adult reflectă drama unui neam afectat de oroare. Vieru condamnă dur crima împotriva umanității, mărturisindu-și sentimentul de frică și disperare. În poezie se împletesc o multitudine de imagini și figuri artistice ce redau tabloul zguduitor. Evenimentele cruciale i-au marcat pe deplin copilăria și maturitatea. Orfan de tată, crescut doar în grija mamei, copilul păstrează pentru toată viața sechelele suferinței. Poetul se bucură de zborul păsărilor, dar e dezbinat și asurzit de ecoul avioanelor-bombardiere. Originalitatea creației vierene constă în proprietatea mesajului poetic de a fi racordat la realitate. El nu poate decât să se resemneze și să spere că generația pe care o reeducă va reconstrui un viitor cu-adevărat armonios.

Referințe bibliografice:

1. VIERU, Gr., *Fiindcă iubesc*. Chișinău: Literatura artistică, 1980. 188 p.;
2. VIERU, Gr., *Numele tău*. Ediție jubiliară cu o prefață de Bogdan Crețu. Chișinău: Cartier, 2020. 272 p. ISBN 978-9975-86-419-0;
3. CORCINSCHI N., *Arcul voltaic. Textul ca lume (i)mediată*. Chișinău: Notograf Prim, 2012. 146 p. ISBN 978-9975-4385-3-4;
4. NEDELCEA, T., *Grigore Vieru sau pătimirea basarabeană*. Craiova: Sitech, 2023. 220 p. ISBN 978-606-11-8324-1;
5. BURLACU A., *Proba esteticului. (Neo)moderniști basarabeni*. Chișinău: Gunivas, 2020. 408 p. ISBN 978-9975-3460-4-7;
6. VIERU, Gr., *Taina care mă apără*. Iași: Princeps Edit, 2008. 691 p. ISBN 978-973-1783-61-1;
7. CORCINSCHI N., *Narațiuni ale erosului*. Eseu. Chișinău: Cartier, 2019. 368p. ISBN 978-9975-79-907-2;
8. GOMA P., *Din calidor*. Variantă (în românește) culeasă de Flori Stănescu, 2010. [online] http://paulgoma.free.fr/paulgoma_pdf/pdf/LRP_DIN_CALIDOR.pdf [link accesat 20.08.2023];
9. BANTOȘ A., *Doi poeți mărturisitori: Alexei Mateevici și Grigore Vieru. Tranziția de la memorie la istorie*. În: *Grigore Vieru, Poetul*. Chișinău: Î.E.P. Știința, 2010, pp. 107-116. ISBN 978-9975-67-572-7

CZU 821.133.1'06

О РЕМЕЙКЕ РОМАНА А. ПУШКИНА «ЕВГЕНИЙ ОНЕГИН» ВО ФРАНЦИИ

Марина НИКОЛА, др., проф., филологический факультет,
Московский государственный педагогический университет

Abstract: *The article presents to our reader a remake of Pushkin's novel "Eugene Onegin" written by a young French writer Clementine Beauvais and published in Russian under the title "Is it really the same Tatiana?" in 2019. The main characters are young French people: when they met, she was less than 15, and Onegin was 17 years old. The next meeting happens accidentally in the Paris metro after 10 years, and the situation changes dramatically. This time the feelings of the characters are mutual, but there are new obstacles on the way to happiness. C. Beauvais successfully experiments with interactive forms: e-mails, emoticons, etc. As a result, C. Beauvais's novel has got a great diversity of rhythmic and strophic lines, which especially attracts a young reader.*

Keywords: *Pushkin, "Eugene Onegin", Remake, Clementine Beauvais, "Is it really the same Tatiana?"*

Традиция создания ремейков по произведениям классики заметно активизировалась в современной литературе. Однако не всегда этот опыт сопровождается таким резонансом, какой имел роман современной французской писательницы Клементины Бове (Clémentine Morgane Mélusine Hécate Beauvais, род. 1989), опубликованный в 2019 году в России в переводе Дмитрия Савосина под названием «Ужель та самая Татьяна?» (фр. «*Songe a la douceur*», 2016). Между тем, молодая французская писательница посягнула на «святое святых» для отечественного читателя, роман А.С. Пушкина «Евгений Онегин». Что известно нам в настоящее время об этой тридцатилетней писательнице?

Она живет и работает в Великобритании, куда приехала из Франции для учебы в Кембриджском университете, имеет докторскую степень. В настоящее время К. Бове преподает в г. Йорке английский язык и педагогику, считается специалистом по социологии и философии детства, по детской литературе. Пишет К. Бове на английском и французском языках произведения преимущественно для детей и молодежи от 12 до 20 лет, принадлежит к так называемому направлению YA (young adult literature, литература для «молодых взрослых») и уже начинает получать престижные премии. В Москву К. Бове несколько раз приезжала туристом и даже проехала через всю страну по железной дороге на транссибирском экспрессе.

Идея написать своего «Онегина» пришла к Клементине Бове неслучайно. Первое знакомство с романом состоялось еще в школе, когда она изучала русский язык и на этих уроках ученики с помощью учителя читали фрагменты пушкинского романа. Спустя годы Бове услышала оперу П.И. Чайковского, которая произвела на нее сильное впечатление и вызвала желание снова обратиться к «Евгению Онегину» Пушкина. Как признается сама писательница, «я вернулась к роману, прочитала его и стала одержимой, прочитала его во многих переводах на английском и французском» [1, URL]. Клементина, по собственному признанию, прекрасно сознавала рискованность посягательства на классику, но замысел использовать элементы романа, которые произвели на нее сильное впечатление и соединить их с собственным опытом написания произведений для молодого читателя, стали замыслом, который никак не отпускал. К. Бове была убеждена, что пушкинский роман резонирует с современностью и ее ремейк убедительным образом это подтвердит.

Свой роман К. Бове, следуя пушкинской традиции, решила сделать стихотворным, но без соблюдения онегинской строфы и рифмы. Они ей представлялись слишком жесткой структурой, кроме того, чуждой французскому языку, в котором нет системы русского ударения, возможности адекватного оперирования мужскими и женскими рифмами. К. Бове выбрала верлибр, свободный стих, кроме того, она позволила себе местами переходить на прозу, на отдельных страницах экспериментировать с интерактивными формами: и-мэйлами, смайлика-

ми и др. В результате, роман К. Бове приобрел большое ритмическое и строфическое разнообразие, привлекающее особенно молодежного читателя.

Главные герои романа Бове помолодели в сравнении с пушкинскими. Татьяна и Евгений – французы, которые через десять лет после первого знакомства вновь встречаются в парижском метро и на новом этапе жизни испытывают неудержимое стремление друг к другу. В первую встречу Татьяне было неполных 15, а Евгению – 17 лет. Татьяна у Бове – не старшая, а младшая сестра Ольги. Она влюбляется в Онегина, друга избранника старшей сестры – Ленского. Чувства к Онегину переполняют юную Татьяну, и она решает написать ему письмо, несколько раз начинает и бросает, пока не прибегнет к помощи компьютера и отправит электронное письмо, которое дышит несомненной искренностью:

А я – живу лишь ожиданьем,
Когда калитка скрипнет вновь.
Не знаю, это ли любовь,
Тебе, наверное, это странно,
Но только если рядом ты,
Я чувствую, что я где надо... [2, с. 70]

Однако лирический нота на протяжении всего письма не выдерживается. Татьяна интересуется, не пара ли он с кем-либо, не гей ли, и если нет, то приглашает Онегина в кино на «Спайдермана», 3-ю часть, или на любое другое кино, или просто на прогулку: «Смотреть (ха-ха) на звезды будем?» [2, с. 71]. Письмо отражает лихорадочное, мятущееся сознание девушки-подростка: от лирического излияния до скептической позы. И хотя Татьяна утверждает в конце письма, что Онегин может и не отвечать ей, на самом деле она со всем нетерпением юности ждет ответа. Истомившись в ожидании ответа, Татьяна изгрызла все ногти, десятки раз открывала и закрывала эл. почту, вздрагивала от каждого звука...

А что семнадцатилетний Онегин? Письмо показалось ему занятым, но глубоко Евгения не тронуло, было воспринято скорее как очередная победа, укрепляющая самооценку: «Еще одну обаял я привычно...» [2, с. 76]. Развитие романа с такой «малявкой» в глазах Онегина не сулило интересной перспективы и скоро бы обоим наскучило. Поэтому, когда долгожданная встреча все же состоялась, от высокомерного и самонадеянного Евгения Татьяна услышала лишь краткое «Нет!» И это произнесенное Евгением слово, «как молнией, ей разорвало болью сердце» [2, с. 83].

Однако, несмотря на свой отказ, Евгений приходит на день рождения Татьяны, но не для того, чтобы поздравлением смягчить свою резкость, а чтобы дать выход раздражению, вызванному у Евгения как письмом Татьяны, так и пылкой влюбленностью Ленского. Как и в пушкинском романе, Евгений недвусмысленно флиртует с Ольгой, а та благосклонно ему отвечает на глазах Татьяны и Ленского. Удовлетворившись же произведенным эффектом, Евгений у К. Бове обращается к Ленскому со словами:

Слушай, парень, я ее тебе возвращаю,
Все в порядке. Делай с ней что хочешь» [2, с. 147].

У Евгения свои мотивы для оправдания происшедшего: в интересах друга он испытал его подругу на верность, преподал наивному мечтателю и поэту урок жизни без прикрас:

Он готов поучать, объяснять,
Повторяет опять и опять:
Да ты не огорчайся так эх парень,
Ты будешь мне еще за это благодарен [2, с. 149].

Ленский, однако, не простит Онегину его урока. В романе Бове они сойдутся на крыше дома, где любили сиживать в дни своих споров и мирных бесед. Потасовка и перебранка на крыше (равно – дуэль!) закончится падением с крыши Ленского и его гибелью. В текст романа включена часть под названием «Тирада Ленского», напоминающая оперную партию «Куда, куда вы удалились, весны моей златые дни?» В романе Клементины Бове Тирада исполнена той же элегической тональности:

Золотой ты была, моя юность,
Ничего на свете не было прекрасней;

Умерла моя пылкая юность
Как-то сразу, умерла в одночасье:
А ведь жил я одной любовью –
К тебе, любимая Ольга.
И дружбой – Евгений, с тобою,
Вот счастья у меня было сколько. [2, с. 161]

Причина гибели Ленского в романе К. Бове до конца не прояснена. Автору представлялось целесообразным сохранить «тайну», оставить пространство для домысливания читателя. Евгений утверждает, что не сталкивал Ленского с крыши. Он, правда, перед этим, в пылу разговора сильно топнул по крыше, так, что в ней даже образовалась дыра, но друга не сталкивал, и его падение было для Онегина неожиданностью и тяжелой душевной травмой, которая не зажила за прошедшие годы.

Когда через десять лет Татьяна и Евгений встречаются, Татьяна едва ли не прежде всего требует от Евгения рассказа о смерти Ленского, и мы видим, с какой внутренней мукой ведет свой рассказ Евгений, как взволнована услышанным Татьяна:

Слезы блеснули в глазах у обоих.
Евгений подавлен. Она смущена.
Обоим сейчас передышка нужна.
Прости, читатель, если ждал клубнички:
Не в пору ей на этой быть страничке.
Веселой оргии не будет в этот вечер.
Но шанс...
Остался он.

Читатель, не сердись: до скорой встречи. [2, с. 169]

Таковыми строками повествователь, вернее рассказчица (К. Бове настаивает на таком гендерном определении повествователя), завершает свое описание первого свидания героев на новом этапе их жизни. Рассказчица очень активна в романе К. Бове. Это настоящая лирическая героиня, любящая обращения к читателю, комментарии поведения своих героев, введение пейзажных картин и т.д. При этом лирическую героиню нельзя упрекнуть в пристрастии к Татьяне, скорее – в симпатии к повзрослевшему Онегину. Лирическая героиня, в целом, «софеномальная» героям: по возрасту, мировосприятию, живости и интенсивности чувств, склонности к иронии, употреблению молодежного сленга. Повествование насыщено новыми культурными реалиями, подчас малознакомыми отечественному читателю, побуждающими к их прояснению.

История героев, начиная со времени их встречи в метро, содержит больше отличий от оригинала. Татьяна, в отличие от пушкинского романа, не замужем. Она аспирантка, занимается творчеством американского художника импрессионистического плана Кайеботта. Отечественный читатель, как правило, сразу проясняет это имя, с одобрением разглядывая картины художника в интернет-ресурсах. Российскому читателю, хорошо знакомому с пушкинской Татьяной, трудно принять героиню К. Бове, уже в первом эпизоде встречи в метро. Евгений видит Татьяну в вагоне метро со значком на груди «Я жду ребенка». В разговоре с Евгением она признается, что прибегла к лживой уловке, чтобы ей уступали место:

Особенно нравилось ей, грешным делом,
Улыбнуться вежливо и умильно,
Когда любезные господа пожилые,
На пальто ее значок увидев,
Вскакивали, будто на сковородке
Задницы им поджаривали черти.
А она-то, простота святая,
Улыбалась и уж так благодарила... [2, с. 10]

Пушкинская Татьяна в глазах отечественного читателя ни в каком столетии и ни в каком новом месте не могла бы проявить такой мелкий расчет, а тем более получать от него удовольствие. В препятствии, которое встанет на пути героев, опять же усматривается определенная доля расчета героини. Ей предлагают в Америке продвижение в карьере: желанную работу

в Музее искусств Сан-Франциско на два года. И Татьяна собирается, покинув Евгения и Францию, отправиться в путь, за океан. Что до героя, то он готов, пожертвовав своей работой бизнес-консультанта, последовать за Татьяной в Америку. Пережив и осмыслив ошибки юности, осознавая силу и значимость своих чувств, Евгений готов на многое. Но в ответ ему суждено услышать то, что когда-то произнес сам: «Нет!». И этот отказ тем более горек для героя, что ему предшествовали минуты и часы неподдельного счастья обоих. Да и после своего отказа Татьяна соглашается на последнее свидание, которое длится у влюбленных два дня, в течение которых они не в силах друг от друга оторваться. Что ждет героев впереди, – задаются читатели романа, которым представлена картина столь пылкой любви героев.

Лирическая героиня-повествователь завершает роман следующим комментарием:

«Ну, а потом? – если спросят меня...

Через два года Татьяна вернется

К жизни былой. Неужели начнется

Прежняя страсть между ними опять?

Ой, сомневаюсь я.

Впрочем, как знать?

Есть и другой вариант.

Вероятно,

Эти два дня улетят безвозвратно,

Станет им скучно...

Вместе...

Скучать! [2, с. 252]

Итак, финал романа остается открытым, альтернативы только намечены. Но остается вопрос, почему так повела себя Татьяна после собственных признаний в любви, после жарких объятий? Только ли соображение карьеры, научные интересы восторжествовали в душе героини? Или непреодолимой преградой осталась все же тень Ленского? Отвечая на эти вопросы, нельзя оставить в стороне образ Ольги, который занимает заметное место в романе и не только в ретроспективной его части. Уже повзрослевшая Татьяна много размышляет о жизни сестры, навещает ее перед отъездом в Сан-Франциско.

Старшая сестра – врач-отоларинголог, она замужем, мужа зовут Энтони, у нее дочери-двойняшки. Наблюдая суету домашних забот Ольги, Татьяна вспоминает дни их влюбленности с Энтони, его первое появление в их доме. На ее взгляд, все теперь выглядит иначе, буднично, скучно. Жена хлопочет за ужином, муж смотрит телевизор. Но, почему они выглядят счастливыми, – недоумевает Татьяна, – если их любовь низведена «до откупоривания банок с зеленым горошком и собирания с пола разбросанных деталей лего»? [4, 187]. Татьяна вызывает Ольгу и на разговор о Ленском. Не думает ли Ольга, что с Ленским она была бы счастливее? На этот вопрос она получает отрицательный ответ. Ольга с печалью вспоминает Ленского, но отношения с Энтони для нее более глубокие и зрелые. И, более того, Ольге не кажется, что их любовь с Энтони куда-то ушла, она просто приняла другие формы. Это она пытается внушить Татьяне:

«...Таня,

Да-да, все это нужно пережить

И обрести такой душевный опыт,

Ведь это очень важно. А потом,

Когда уж минет время первой страсти, –

сама увидишь, как чудесно это:

любить по-настоящему кого-то.

Когда пройдет

Медовый месяц,

Горячку

Время перемелет –

И вы, не замечая сами,

Уж стали близкими *друзьями* –

вы в жизни создали опору – она
будет теперь и крепка, и нежна. [2, с. 185-186]

Татьяна, однако, не кажется убежденной увещеваниями Ольги. Ей по-прежнему хочется любви страстной, неизбежной. Татьяной одолевают сомнения, будет ли такой ее любовь с Евгением, не обернется ли она когда-то скукой в браке. Отсюда желание бежать, оборвать отношения, пока они на высокой ноте:

Жизнь в истине и красоте – вот идеал.
И выбрала сама его Татьяна:
Чеканность бытия и красоту страстей,
Всю жизнь сопутствующих человеку,
Ее накалом нежным, гордым согревая... [2, с. 208]

Можно сказать, что на этом этапе жизни Татьяна и Евгений как бы поменялись ролями. Теперь Евгений любит искренне, горячо, понимает всю значимость переживаемой любви, испытывает страх потери и готов жертвовать всем для сохранения их союза. Татьяна же не осознает до конца происходящего с нею, ею владеет инстинкт разрушения, она не признает ценности того, что может необратимо потерять. Главное наставление Татьяне вложено в уста Ольги:

Таня... Таня... если вправду
Влюбилась ты и это вправду страсть –
Та, что бывает в жизни только раз, –
Пожертвуй всем ради любви счастливой!
Не терпит легкомыслия любовь,
Ты пожалеешь, если все упустишь. [2, с. 183].

А что рассказчица? В финале романа она намечает два возможных исхода этой любовной истории. Но ей хочется верить, что даже после очередной разлуки герои встретятся вновь и любовь отстоит свои права. Она признается, что при всем пиетете перед пушкинским романом она хотела поправить его печальный финал:

...но, думаю, одно воспоминанье
Способно жизнь перевернуть влюбленных двух сердец,
Им предложив совсем другой конец...
Роман в стихах, ты – старец двухсотлетний,
поэзии бессмертный образец,
приявший тяжкий классики венец,
энциклопедия сословий благородных
и кладезь живой шуток старомодных –
позволишь ли печальный твой финал
поправить так, чтоб автор не брюзжал? [2, с. 247]

В тексте К. Бове очень много цитат, явных и скрытых, как из пушкинского романа, так и из других произведений русской литературы. Видно, что автор знает и любит русскую литературу. И, надо заметить, русская читательская публика, несмотря на всю дерзость замысла К. Бове, приняла ее роман. К. Бове в связи с выходом романа приехала в Россию. Её пригласили в Государственный литературный музей А. С. Пушкина, где она услышала много приятных для себя слов. Презентации романа прошли также в издательстве «Самокат», где роман был опубликован, на ряде видеоканалов. Во время встреч К. Бове общалась с читателями на русском языке. Отзывы русских читателей, по ее собственному признанию, были для нее особенно важны. Роман уже переведен на ряд языков: английский, итальянский, португальский, польский. И вне России роман часто читают как новое произведение, без оглядки на пушкинский текст, который зарубежному читателю, особенно молодежному, мало знаком. Правда, К. Бове с удовлетворением отметила, что среди ее зарубежных читателей есть и такие, кого знакомство с ее романом побудило обратиться к пушкинскому тексту и открыть его для себя.

Что же касается акцентов, сделанных К. Бове в своих беседах с отечественным читателем и интервью нашим корреспондентам, то она неоднократно подчеркивала, что, в первую очередь боролась за молодежного читателя, которому, на ее взгляд, недостает глубоких произведений о любви, дружбе, жизни и смерти, к тому же учитывающих особенности их психо-

логии, а также новые технологии бытования и восприятия текста. Кроме того, в опыте создания ремейка прославленного текста она видела возможный путь привлечения читателей нового поколения к классике.

Отклики на роман К. Бове свидетельствуют о небезосновательности надежд молодого автора. Молодежный, и не только молодежный читатель, с неподдельным интересом поглощает страницы романа: здесь есть и пронзительной силы лирика чувств, и живая ирония, и щемящая печаль. Можно на странице встретить «пляшущие» строки, отражающие смятение чувств героев, и череду СМС, выражающих нетерпение очередной встречи, и направленные друг на друга профили героев, выполненные из соответственно выстроенных строк... Переводчик Д. Савостин немало потрудился в усилиях адекватной передачи текста романа К. Бове и сам предложил новое название романа для российского читателя, возвращающее нас к пушкинскому роману и побуждающее к неминусемому опыту сравнения нового образца с прославленным оригиналом.

В заключение необходимо заметить, что в зарубежной литературной традиции молодежный роман набирает силу и утверждается как самостоятельный жанровый феномен, отделившийся как от детской, так и взрослой литературы. Исследователь англоязычной версии жанра Зелезинская Н.С. отмечает его важные дидактические функции: «Через введение «взрослых» мотивов подростковый роман привлекает внимание читателя к серьезным проблемам бытия, предоставляет молодежи площадку для размышлений, помогает решить сложные жизненные проблемы».

Библиография:

1. ИНТЕРВЬЮ С КЛЕМЕНТИНОЙ БОВЕ // *Познакомьтесь с Клементиной Бове – французской, которая написала сиквел «Евгения Онегина»*. [Электронный ресурс]. URL: <https://daily.afisha.ru/brain/10830-poznakomtes-s-klementinoy-bove-francuzhenkoj-kotoraya-napisala-sikvel-evgeniya-onegina>. (дата обращения 19.03.2023).
2. БОВЕ, К. *Ужель та самая Татьяна?* М., 2019.
3. АНДРЕЕВА, П. *Евгений + Татьяна = ?* [Электронный ресурс]. URL: <https://www.rarpmambook.ru/articles/3644/> (дата обращения: 19.03. 2023).
4. БОВЕ, К. *Королевишны #3Колбаски*. М., 2020.
5. ЗЕЛЕЗИНСКАЯ, Н.С. *Где бумажное становится реальным: новые мотивы англоязычного подростково-молодежного романа*. Минск, изд. БГУ. – С. 119.
6. НИКОЛАЕВА, А. *Энциклопедия французской жизни. «Ужель та самая Татьяна?»: современная французская версия пушкинского «Онегина»... с пометкой 18+*. [Электронный ресурс]. URL: <https://godliterary.ru/articles/2018/12/12/yenciklopediya-francuzskoy-zhizni> (дата обращения: 19.03.2023).
7. BEAUVAIS, C. *Brexit Romance*. Paris, 2018.
8. BEAUVAIS, C. *Complete Writing for Children Course*. L., 2014.
9. BEAUVAIS, C. *L'amour en poésie*. Paris, 2022.
10. BEAUVAIS, C., NIKOLAJEVA, M. *The Edinburgh Companion to Children's Literature*. Edinburgh, 2017.
11. BEAUVAIS, C. *Songe à la douceur*. Paris, 2016.
12. BEAUVAIS, C., *The Mighty Child: Time and power in children's literature*. Amsterdam and Philadelphia, 2015.

CZU 821.161.1.09-3"18"(092)Пушкин А.С.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ИДЕИ И КОМПОЗИЦИИ В «ПИКОВОЙ ДАМЕ» А. С. ПУШКИНА

Татьяна СУЗАНСКАЯ, др., конф., филологический факультет,
Бельцкий государственный университет имени Алеку Руссо

Abstract: *The article analyzes the structural features of A. Pushkin's story "The Queen of Spades". The author briefly presents various approaches to the study of the work structure, in particular, the classical position of V. Vinogradov, as well as a plot sketch of the story, which reflects such a structural*

feature as its "shifted" character. It is outlined that such kind of construction is conditioned by the ideological content of "The Queen of Spades".

Keywords: story, plot, architectonics, structure, idea.

«Пиковая дама» (1833) Пушкина поражает предельным лаконизмом формы и бездной содержания. Многочисленные исследователи отмечали *своеобразие жанра и жанровую диффузию*⁵ (повесть, тяготеющая к роману, сходная с рассказом-анекдотом и новеллой); *глубину и многообразие нравственно-философской проблематики* (зависимость личности от социальной среды и бунт личности против социальной определенности, природное и социальное в человеке, становление «века-торгаша», преступление и наказание Германа, «морально-психологическое разложение человека под влиянием темной силы денег» [2, стр. 168], случайность и закономерность в судьбе человека); *особенность художественного метода* (элементы фантастического реализма); *необычность композиции* и др.

Классические подходы к исследованию повести были определены в работе академика В. Виноградова «Стиль "Пиковой дамы"», написанной в 1936 г. Отметим, что ряд ее разделов целенаправленно указывает на особенности композиции: «Сюжет "Пиковой дамы" и профессионально-игрецкие анекдоты», «Образ автора в композиции "Пиковой дамы"», «Субъектные формы повествовательного времени и их сюжетное чередование», «Диалоги в композиции "Пиковой дамы"» [1, стр. 360]. Ученый отмечает особое положение эпизода игры в структуре повести: «Сама же игра, как источник возможных коллизий в развитии темы "Пиковой дамы" отодвинута в скрытую глубь сюжета» [1, стр. 178]. По его мнению, это *развязка* сюжета [там же, стр. 190]. Кульминационный эпизод В. Виноградов не называет, хотя указывает на игру как на «динамический *центр* событий» по внутренней композиционной сути [там же, стр. 191]. Ниже исследователь трактует сон Германа с сообщением графиней выигрышных трех карт (тройки, семерки, туза) как «символический *центр* композиционного движения» [там же, стр. 202].

Данные положения работы В. Виноградова вызывают вопрос: итак, игра или появление графини во сне Германа является кульминацией сюжетного действия?

В монографиях и статьях Г. Гуковского, Н. Берковского, С. Бочарова, Ю. Манна, Н. Поляковой, Б. Гаспарова, Н. Тамарченко и др. изложены различные взгляды на сюжет повести. Большинство исследователей отмечают *завязку* в эпизоде «Германн увидел Лизавету Ивановну в окне особняка графини» (последнее предложение II-й главы ясно указывает на это: «Эта минута решила его участь»), а *развязку* в проигрыше Германа в VI-й главе («обдёрнулся»), но неоднозначно толкуют *кульминацию*. Некоторые видят её в эпизоде «Германн в спальне Анны Федотовны, её смерть» (III-я глава), другие – в появлении графини во сне Германа и сообщении о выигрышных трех картах (V-я глава), третьи – в выигрыше героя в первые два вечера (VI-я глава). Например, Н. Тамарченко пишет: «...Решающей является сцена в спальне» [4, стр. 5]; «решающей», по нашему мнению, следует толковать как кульминационной. Интересно наблюдение ученого о «возвратном» (круговом) движении сюжета и композиционной симметрии: «Со сцены похорон начинает раскручиваться пружина возвратного движения действия» [4, стр. 6-7].

Современные работы о «Пиковой даме», в частности труды профессора Казанского университета Е.В. Синцова, актуализируют идею «троичности» образной системы и пространственно-временного континуума, а также тройственность движения сюжета: «Эти образы задали композиции «Пиковой дамы» жесткую структуру «троичности» (почти в каждой главке). В художественно-образной рефлексии Пушкина такая структура, очевидно, соотносена с тремя картами, теми, что продиктованы «неведомой силой», окружены рядом условий и обещают несметное богатство...» [3, стр. 54]. Далее в статье, помещенной в «Ученых записках Казанского государственного университета», исследователь указывает на «предзаданность» нарратологии произведения: «...Композиционная форма произведения, соотносимая в ассоциативных потоках с образом карт, может быть трактована как предзадан-

⁵ Здесь и далее выделено нами – Т.С.

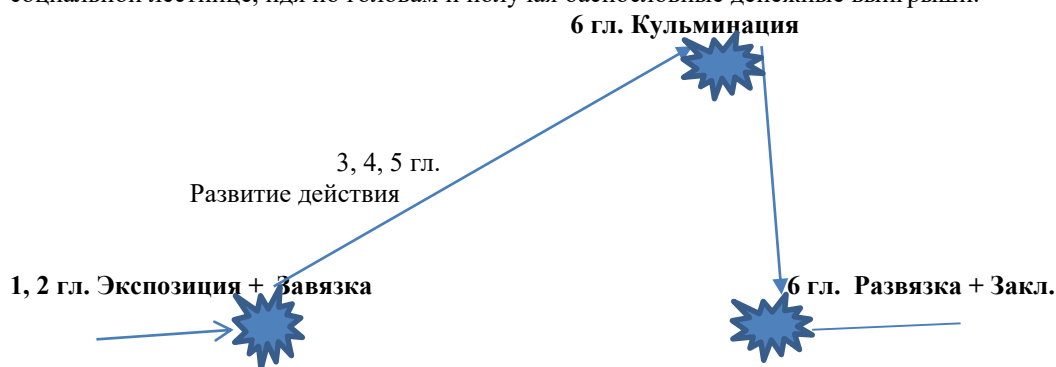
ная «трехсоставная» формула, напоминающая Пушкину комбинацию карт (тройку, семерку, туза) [3, стр. 57].

Мы считаем, что и внешнее, и внутреннее движение событий направлено **на игру и проигрыш в их единстве**, описанные в 6-й главке.

Представим *фабулу*, т.е. цепь событий: игра и разговор за картами у Нарумова, рассказ Томского о бабушке, которая не понтирует, долгое одевание графини девушками, диалог Томского с бабушкой, сборы графини на прогулку и её капризы, история и страдания воспитанницы Лизаветы Ивановны от деспотичности Анны Федотовны, рассказ автора о ее жизни, взгляд Лизы в окно на Германна, история его жизни, прогулка Германна по Петербургу и осознание им того, как он может проникнуть в дом графини, переписка Лизаветы с Германном, её записка с назначением свидания, проникновение Германна в спальню графини, требование открытия тайны выигранных карт, его угрозы, смерть графини, диалог Германна с Лизой и его признание в невольном убийстве, выход героя из дома, присутствие на отпевании, падение («оступился», ср. в финале сходное: «обдёрнулся»), появление графини во сне Германна и объявление выигранных карт, приезд Чекалинского в Петербург, первый вечер игры и выигрыш Германна, второй вечер и второй выигрыш, третий вечер – проигрыш. Германн сходит с ума и сидит в Обуховской больнице.

Таким образом, идея продвижения человека с помощью денег вверх по социальной лестнице, торжество с помощью богатства (даже в эпоху «века-торгаша»), по Пушкину, губительны и невозможны.

Сюжет – это средство и форма исследования идеи (и всех поставленных проблем). Как видно в нашей схеме, он сдвинут к последней главе. Сюжетный парадокс (поражение в момент победы) – это гениальная находка Пушкина, свидетельствующая об идее невозможности преодолеть вполне естественное стремление любого человека из низов подняться по социальной лестнице, идя по головам и получая баснословные денежные выигрыши.



Возникают вопросы: Чем объясняется такая композиционная организация? Мы имеем в виду как внешнее, так и внутреннее построение (т.е. фабулу, сюжетную архитектуру)? Какой идеей предопределена подобная композиция?

По нашему мнению, постепенного движения действия от кульминации к развязке в «Пиковой даме» нет, торжество Германна-игрока и его сокрушительное поражение показано практически **в единстве**: всё произошло стремительно, в три вечера подряд.

Германн противоречив, рационален, при этом имел сильные страсти и «огненное воображение», он неординарен от природы, но в среде «золотой» молодежи Петербурга ощущает свою социальную ущемленность. Им овладевает жажда самоутверждения, однако средством самоутверждения избраны деньги, более того, на пути этого самоутверждения он становится невольным убийцей графини Анны Федотовны и разбивает сердце Лизаветы Ивановны. Он сравнивается с Наполеоном; Наполеон в 20-е гг. XIX в. – это символ славы, воли, успеха, а в 30-е – символ поражения. Сопоставление героя с Мефистофелем («профиль Наполеона, а душа Мефистофеля») свидетельствует о том, что Германн способен ради денег взять чужой грех на свою душу.

В смысловое поле образа Германна входят следующие дескрипторы: *молодой инженер, немец, расчетлив, офицер, сын обрусевшего немца, скрытен, честолюбив, имел сильные страсти и огненное воображение, игрок, как тигр, не мот, лицо истинно романтическое, разбойник, убийца, чудовище, чувствовал голос совести, сошедший с ума*. В этом перечне наблюдается такое же строгое следование Пушкина идее осуждения денежного мешка, предопределение финальной катастрофы Германна, его саморазрушение и наказание. Таким образом, логика характера героя, его судьба тоже определяют основную линию сюжета.

Как видим, всеми средствами и на всех уровнях повести Пушкин развенчивает мысль Германна о том, что карты, деньги – это средство войти в круг золотой молодежи, завоевать мир.

Архитектоника (внешнее построение), по нашему мнению, подчинена формуле **5:1**; 5 главок рисуют постепенное напряжение действия по нарастающей, а в 6-й, финальной, пружина распрямляется и случается катастрофа.

Итак, композиционная структура повести раскрывает движение мысли Пушкина о безнадежности обогащения как средства продвижения вверх по общественной лестнице. На всех уровнях произведения, не высказывая идеи открыто, он убеждает читателя, что деньги могут привести лишь к деградации человека, к нравственному опустошению, к бездуховности: «Две неподвижные идеи не могут вместе существовать в нравственной природе, так же, как два тела не могут в физическом мире занимать одно и то же место. Тройка, семерка, туз – скоро заслонили в воображении Германна образ мертвой старухи», – так начинается финальная глава произведения. Другими словами, идея обогащения победила голос совести. Именно за это и наказан сумасшествием Германн.

Библиография:

1. ВИНОГРАДОВ, В.В. *Стиль «Пиковой дамы»*. // В кн.: В.В. Виноградов. О языке художественной прозы. М.: Наука, 1980, 358 с.
2. ГУКОВСКИЙ, Г.А. *Изучение литературного произведения в школе*. – М.-Л.: 1966, 265 с.
3. СИНЦОВ, Е.В. *Композиционная и архитектурная формы «Пиковой дамы» А.А. Пушкина*. // Ученые записки Казанского государственного университета, том 152, кн. 1, 2010, с. 53-64.
4. ТАМАРЧЕНКО, Н.Д. *«Пиковая дама» А.С. Пушкина и «Преступление и наказание» Ф.М. Достоевского*. Автореф. диссертации на соискание ученой степени канд. филологических наук, Л.: 1972.

УКРАЇНСЬКА МОВА ЯК ІНОЗЕМНА В КИТАЙСЬКІЙ АУДИТОРІЇ

Людмила ГМИРЯ, канд. н., стар. викл., Факультет слов'янської філології,
Київський національний лінгвістичний університет, Україна

Abstract: *The study focuses on particular features of teaching the Ukrainian language as a foreign language to Chinese audience. Research examines the most typical difficulties which Chinese students experience while learning the Ukrainian language. The study explores the causes of these difficulties and the main ways of overcoming them. It accentuates the need for active use of different types of language activities (listening, speaking, reading, and writing). The study emphasizes the importance of taking into account psychological and socio-cultural characteristics of Chinese students.*

Keywords: *listening, speaking, Chinese students, intercultural interaction, writing, the Ukrainian language as a foreign language, text reading.*

Українська вища школа накопичила немалий досвід викладання української мови як іноземної. Основною метою у навчальному закладі для викладачів є “необхідність за досить обмежений час навчити іноземців використовувати стандартні мовні конструкції, відпрацювати навички спілкування у різноманітних життєвих ситуаціях, дати основи правил письма та ключ до взаєморозуміння з носіями іншої мови, підготувати до спілкування, ознайомити з традиціями та культурою країни” [4, стор.107].

Досвід роботи з китайськими студентами показує, що вони вступають у комунікацію тільки після подолання лінгвістичних та психологічних труднощів. Перед викладачем виникає важливе завдання – стати провідником для студентів із Китаю, першою ланкою на шляху до міжкультурної взаємодії. Адаптація іноземних студентів до українських реалій – складний процес, яким можна керувати і прискорювати його. Означений процес містить багато аспектів. Найскладнішими з них, на думку Т. Довгодько, є “*приспособлення до нових кліматичних умов і часу; нового соціокультурного середовища; нової освітньої системи; нової мови спілкування; інтер-національного характеру груп*” [2, стор. 116]. До факторів, які викликають труднощі в засвоєнні української мови китайськими студентами, належать: відсутність мови посередника; етнокультурні відмінності двох народів; особливості національного навчального стереотипу (у Китаї навчання здійснюється за програмами, метою яких є накопичення знань, заучування лексики, текстів, граматичних правил та формул); відмінності української та китайської мов (українська мова належить до східнослов'янських мов, а китайська – одна з мов сино-тибетської мовної групи); специфіка розумово-мовленнєвої системи; відмінності у вихованні тощо.

В Україну на навчання приїжджають іноземні громадяни з різних країн, з різною мовою та культурою. Як правило, на перших етапах усіх іноземців поєднує англійська мова, оскільки вона вивчається у кожній країні, і тому саме вона є мовою-посередником під час вивчення української мови як іноземної. Використання мови-посередника іноземцями припустимо лише на початкових етапах вивчення української мови, оскільки в подальшому основним їх завданням під час комунікації має бути не переклад слів, а розуміння, сприймання та безпосереднє спілкування.

Важливо, що урахування рідної мови іноземних студентів на початковому етапі вивчення української мови допомагає їм швидше засвоїти нові лексичні одиниці. Викладач має заздалегідь підготувати навчальний матеріал, у якому повинна бути чітко відібрана лексика та подати словник з перекладом на рідну мову студентів нових лексичних одиниць, для ознайомлення з новою лексикою можна використовувати ілюстрації.

Навчання китайських студентів усного мовлення викликає найбільші труднощі в курсі української як іноземної. Переважання письмових форм роботи, механічне запам'ятовування, а не осмислення матеріалу не сприяють формуванню комунікативної компетенції, яка визначає успішне спілкування іноземною мовою.

Китайській лінгвістичній традиції властивий не комунікативний стиль оволодіння іноземною мовою, а раціонально-логічний, при якому головним показником є кількість вивчених слів та незмінних кліше, які можна вживати у мові. У зв'язку з цим творчі завдання китайські студенти виконують із великими труднощами.

У китайській аудиторії говоріння, як правило, замінюється промовлянням, коли студенти декламують вивчений напам'ять діалог або текст. Проте на початкових етапах таку роботу можна застосовувати.

Активну комунікацію може також мотивувати підвищений інтерес до тем, що стосуються особистості студента. Як відомо, китайці стримані в прояві емоцій, тому, наприклад, під час розповіді про себе, про свою сім'ю слід побудувати заняття так, щоб самому студентові захотілося розповісти про себе, активізуючи говоріння питаннями на зразок: «А як ви?.. А як у вас?..» тощо.

На початковому етапі ключовим елементом навчання говорінню китайських студентів є умовно-комунікативні вправи. Робота над діалогами починається з повторення хором сказаних викладачем реплік, потім міні-діалоги промовляються в парах і на завершенні розігруються із заміною імен, предметів, об'єктів тощо. Перед викладачем стоїть завдання сформулювати мовленнєві навички, а не вміння говорити на певну тему. Невеликі за обсягом монологічні тексти, завчені китайськими студентами, не викликають великих труднощів при відтворенні. На цьому етапі ще рано навчати говорінню, оскільки акцент робиться на запам'ятовуванні нової лексики та мовних кліше, а також на фонетичних, інтонаційних та граматичних особливостях мовлення студентів. Прості питання дозволяють довести відтворення нескладних лексико-граматичних конструкцій до автоматизму.

На заняттях варто приділяти увагу активній мовленнєвій діяльності іноземних студентів, оскільки між українською і китайською мовами є велика різниця в звукоутворенні та артикуляції.

У китайській мові один склад – це один ієрогліф. Кожен ієрогліф уже має певне значення, аналогічно слову в українській мові. Китайський склад має два структурних елементи, кожен із яких займає певне місце: приголосний звук знаходиться на початку складу – ініціаль, а наприкінці складу – фіналь. У китайському складі неможливе поєднання приголосних, притаманне для українських складів. Китайські слова не мають наголосів, як в українській мові, але кожен склад обов'язково вимовляється з одним із чотирьох тонів.

Деякі звуки української мови відсутні в китайській мові. Це звуки [р], [й], [б], [в], [г], [д]. Замість звука [р] китайці вимовляють [л]. Через відсутність звуків [б], [в], [г], [д] у китайській мові відсутня відмінність приголосних звуків за глухістю та дзвінкістю, тому китайці не чують відмінності між звуками [б] та [п], [г] та [к], [д] та [т]. Крім того, в китайській мові відсутня диференціація приголосних фонем за твердістю-м'якістю. Саме з цієї причини китайські студенти вимовляють тверді та м'які приголосні однаково.

Для того, щоб зняти ці труднощі та допомогти китайським студентам досягти хороших результатів у навчанні української мови, корисно включити в процес навчання скоромовки та заучування невеликих віршів. Ці дидактичні одиниці, невеликі за обсягом, можуть використовуватися для лексичної роботи та для розуміння ритміки української мови, але найголовніше – вони містять у собі концентрацію певних звуків, що дозволяє китайському студентові навчитися правильно вимовляти звуки. Приклади скоромовок, які можна використовувати у практиці навчання вимови китайських студентів:

1. Для звука [і]: Їде, їде їжачок, Їжачок-лісовичок. Їде, їде до змії – Він вітатиме її.
2. Для звуків [г] і [ґ]: Гуска грає на гітарі, Гелготить гусак гагарі, Горобець гука грака, Гава гатить гопака.
3. Для звука [р]: Бабрались в брудній баюрі Два бобри брунатно-бурі. «Правда, брате бобре, добре?» «Дуже добре, брате бобре!».

Навчання вимови передбачає вирішення двох завдань: подолання впливу фонетичної системи рідної мови та подолання труднощів артикуляційних укладів мови, яка вивчається. Розв'язання цих завдань пов'язане з використанням принципу врахування рідної мови студентів при відборі фонетичного мінімуму, в якому будуть відображені всі труднощі засвоєння нової вимови студентами певних національностей. На думку Н. Василенко, такий підхід до

побудови методичної моделі навчання орфоєпії на початковому етапі дає можливість студентам оволодіти фонемами української мови та свідомо запобігати неправильній вимові, характерній для представників різних національностей [1, стор. 25].

Вивчення української мови як іноземної включає в себе вивчення фонетики, граматики і лексики. Фонетична складова є найскладнішою і водночас найважливішою. Неправильна вимова призводить до виникнення граматичних помилок, а також помилок у вживанні слів. Початкове вивчення звуків вимагає самовіддачі, однак фонетична база є провідною і суттєво впливає на вивчення мови в подальшому. Саме тому іноземним студентам необхідно поставити за мету – досконало оволодіти фонетикою української мови.

На заняттях з української мови як іноземної потребує уваги правильна вимова голосних звуків [o], [y], [a], [i], [e], [и] у словах на зразок окуляри, шоколад, долина, керівник, хвилина; правильна вимова звуків [г] та [ґ], [дж] та [дз] у словах на зразок гарбуз, ганок, джміль, кукурудза; приголосних звуків [б], [п], [в], [м], [ф] в кінці слова або складу, напр.: голубка, любов, сім, степ тощо.

Формування фонетичних навичок є одним із найскладніших завдань у навчанні носіїв китайської мови. Оволодіння українською вимовою стає для китайських студентів достатньо довгим процесом, результати якого можуть бути помітні не одразу.

Отже, під час навчання необхідно використовувати відповідні фонетичні вправи з урахуванням особливостей фонетичної системи китайської мови.

Постановку звуків української мови необхідно проводити під час вступного (фонетичного чи фонетико-граматичного) курсу, тобто на початковому етапі навчання китайських студентів української мови. Корекція вимови, як правило, відбувається під час подальшого вивчення української мови.

Кожен звук необхідно відпрацьовувати при першому вживанні, оскільки пізніше неправильну вимову виправити буде складніше. Крім того, важливо враховувати, що деякі помилки у вимові можуть призводити до порушення смислу висловлювання.

Під час постановки глухих / дзвінких приголосних у китайській аудиторії доцільно використовувати вправи на парну вимову протиставних за глухістю / дзвінкістю приголосних у поєднанні з тотожними звуками. Наприклад: гри[б] – гри[п], [д]вір – [т]вір, [з]уб – [с]уп, [г]олод – [х]олод, [г]ава – [к]ава тощо.

Із вживанням щільних приголосних [в] – [ф], [з] – [с], [ж] – [ш] можна провести експеримент, який полягає у наступному: студенти попарно вимовляють співвідносні за глухістю / дзвінкістю приголосні, закривши вуха пальцями. При вимові [в], [з], [ж] відчувається гул у голові, при вимові відповідних глухих схожі відчуття відсутні.

Для постановки твердих / м'яких приголосних української мови використовуються традиційні фонетичні вправи, де в словах чи складах попарно протиставляються приголосні звуки, які збігаються за усіма фонематичними ознаками, крім ознаки «твердість / м'якість». Наприклад:

- а) ли – лі, ми – мі, ви – ві, ри – рі, си – сі, ти – ті, зи – зі, ци – ці;
- б) дим – дім, лак – ляк, лапка – ляпка, кін – кінь, лис – ліс тощо.

Китайським студентам важко усвідомити, що український склад – це частина, яка не збігається з морфемою, оскільки для китайської мови характерний повний збіг морфеми і складу. У китайській мові склад – це не лише мінімальна одиниця мовлення, а й здебільшого мінімально значуща одиниця мови.

З урахуванням вищеназваних особливостей китайської мови в навчальний процес важливо обов'язково включати завдання, які будуть формувати практичні навички фонетичного членування слів, вимови груп приголосних. Наприклад:

1. Прочитайте слова спочатку за складами, потім разом (сум-ка – сумка, кар-ти-на – картина).
2. Прочитайте склади й утворіть слово (зин, га, ма (магазин), нал, жур (журнал)).
3. Послухайте слова і визначте ритмічну модель.

Сприяття удосконаленню вимови студентів-іноземців мають фонетичні вправи, метою яких є *“сформувати слуховідтворювальні навички поділу потоку мовлення на склади та слова; виділяти наголошені та ненаголошені склади; утворювати склади та слова зі звуків;*

визначати співвідношення між звуками і буквами”. Фонетичні вправи мають допомогти студентам “виробити правильну дикцію, вміння правильно наголошувати слова, виразно читати зв’язні тексти, конструювати власні висловлювання” [3, стор. 288].

Одним із важливих методичних прийомів у викладанні української мови як іноземної є вправа. З метою активізації навчального процесу та розвитку у студентів інтересу до вивчення мови доцільно проводити навчання на основі принципів ситуативності та системності. Добираючи вправи, треба намагатися копіювати реальні мовленнєві акти, з якими студенти можуть стикатися постійно в різних життєвих ситуаціях, перебуваючи в мовному середовищі. Можна запропонувати і такий вид завдань, як ведення щоденника українською мовою. На етапі вступного курсу при обмеженому наборі лексичних та граматичних моделей студенти мають щодня описувати події, що відбуваються протягом дня, але використовуючи лише ті конструкції та лексику, які раніше були активно засвоєні студентом, записуючи при цьому все, що відбувається за день. Це можуть бути дуже прості записи, на зразок: «Сьогодні четвер, 23 грудня. Вранці я йду в університет на заняття. Я снідаю вдома. В університеті я багато працюю, пишу, читаю. Вдень я обідаю. Обід сьогодні – це хліб, борщ, риба, картопля, чай. Увечері я роблю домашнє завдання» тощо. Пізніше, з розвитком навичок письма, говоріння, читання, з розширенням лексичного мінімуму, засвоєнням нових граматичних моделей під час ведення щоденника можна, користуючись словником, самостійно вивчати нові слова, будувати власне висловлювання. Перевіряються записи в щоденнику як усно (студенти можуть розповісти один-два фрагменти своїх записів-спостережень на занятті), так і письмово (викладач може періодично перевіряти щоденниковий текст). Такий вид роботи, як показує практика, особливо ефективний у китайській аудиторії.

Як правило, заняття з іноземної мови є комплексним. Це означає, що під час напрацювання навичок мовленнєвої діяльності студенти читають текст, тренують вимову, знайомляться з граматичними правилами, виконують різноманітні завдання, будують діалоги. При цьому стрижневим компонентом заняття є насамперед текст, на базі якого і навколо якого будується вся запланована робота. Читання, наприклад, лінгвокраїнознавчих текстів допомагає розвивати у китайських студентів не лише зорову пам’ять, спостережливість, логічне мислення, навички сприйняття і розуміння тексту, але й інтерес до культури України.

Отже, у процесі навчання української мови китайських студентів необхідно активно включати різні види мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо). Працюючи з іноземними студентами, особливо в китайській аудиторії, викладач на заняттях повинен усіма способами заохочувати їхню навчальну активність, проводити фонетичну зарядку, приділяти особливу увагу мовленнєвій комунікації, використовувати наочність, регулярно повторювати окремі слова і мовленнєві моделі; відпрацьовувати короткі відповіді на питання до текстів, враховуючи ментальні особливості студентів, подавати матеріал у повільному темпі тощо. Усе це допоможе усунути або мінімізувати труднощі під час вивчення української мови як іноземної в китайській аудиторії.

Бібліографія:

1. ВАСИЛЕНКО, Ніна. *Визначення обсягу фонетичного матеріалу з української мови для іноземних студентів на початковому етапі навчання*. Українська мова як іноземна у фокусі інновацій: від досвіду до впровадження: Збірник матеріалів циклу Міжнародних науково-практичних семінарів, Львів, 2019. С. 24-26. URL: <http://miok.lviv.ua/wp-content/uploads/2019/12/Збірник-тез.pdf>
2. ДОВГОДЬКО, Тетяна. Адаптація іноземних студентів до освітнього середовища України. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 2013. 2. С. 114-120.
3. КОЧАН, Ірина, ЗАХЛЮПАНА, Ніна. *Словник-довідник з методики викладання української мови*. Львів: Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2005. 250 с.
4. СТЕЧАК, Галина. *Викладання української мови як іноземної: традиційні та інноваційні підходи*. Українська мова як іноземна у фокусі інновацій: від досвіду до впровадження, Збірник матеріалів циклу Міжнародних науково-практичних семінарів, Львів, 2019. С. 106-110. URL: <http://miok.lviv.ua/wp-content/uploads/2019/12/Збірник-тез.pdf>

ПОСТАТЬ ГАННИ БАРВІНОК У ЛІТЕРАТУРНІЙ КРИТИЦІ
(ІСТОРИЧНИЙ ЕКСКУРС)

Марина ГЕЛЕТЮК, асист. унів., Факультет Словесності,
Бельцький державний університет імені «Алеку Руссо»

Abstract: *The article presents the figure of Anna Barvinok and an overview of the literary and critical works of a number of researchers of the 20th and 21st centuries. The assessment of the writer's creativity by her contemporaries are highlighted, as well as the silence in Soviet literary criticism, which increased the interest to Anna Barvinok our times, as a representative of the Ukrainian ethnographic school.*

Keywords: *the person of Anna Barvinok, the Bilozersky family, literary studies, literary criticism, ethnographic school.*

Ім'я письменниці Ганни Барвінок, як і її чоловіка – відомого українського письменника, фольклориста, етнографа, мовознавця, перекладача, літературного критика Пантелеймона Куліша – протягом майже усього ХХ століття було викреслено з радянської літературної критики. Лише у 1927 вийшла збірка вибраних творів Ганни Барвінок із передмовою В. Чубинського. Творчість Куліша з 1990-х років, із здобуттям незалежності України, стала предметом уваги літературознавців за значущий вплив на українську літературу ХІХ ст. А твори цієї популярної письменниці середини ХІХ ст. не були предметом вивчення й аналізу, майже не згадувались у літературній критиці. Останнім часом вийшов збірник її творів до 200-ліття від дня народження письменниці, з'явилося декілька статей.

Метою нашої роботи є висвітлення постаті Ганни Барвінок та оцінки її творчості у літературній критиці ХІХ-ХХІ ст.

Наші завдання:

1. Здійснити огляд *життя і творчості* Ганни Барвінок в українській літературі ХІХ ст.
2. Представити огляд матеріалів з літературної критики про постать Ганни Барвінок в українському літературному процесі.

Об'єкт дослідження: постать Ганни Барвінок. **Предмет дослідження:** постать Ганни Барвінок у літературній критиці.

За свідченням біографів Б. Гринченка, В. Чубинського, В. Кізченка, Олександра Михайлівна Білозерська народилася 23 квітня (5 травня за н. ст.) 1828 року на хуторі Мотронівка під Борзною в багатодітній родині чернігівського землевласника Михайла Білозерського.

Мати, Мотрона Василівна займалася релігійним вихованням своїх дітей, любила українські пісні, цінувала дотепне слово, уміла читати та дбала про освіту для хлопців і дівчат [8, с. 116].

Родина Білозерських дала українській історії, культурі та літературі відомих діячів, серед яких найбільшого успіху і визнання з усієї родини Білозерських набув Василь Білозерський, відомий журналіст і редактор, один із засновників Кирило-Мефодіївського братства, співавтор його статуту. Він заснував журнал «Основа» у Петербурзі, який відіграв значну роль у становленні й розвитку української культури ХІХ ст. Микола Білозерський був відомим фольклористом та етнографом, автором наукового дослідження «Южнорусские летописи, открытые и изданные Н. Белозерским», співавтором збірника «Українські приказки» М. Номиса, збірника «Народні південноруські пісні» А. Метлинського. Микола Білозерський був також автором вагомої мемуарної праці «Тарас Григорович Шевченко по воспоминаниям разных лиц (1831-1861 г.)» [8, с. 116]. Наймолодша донька Білозерських, Олександра, стала письменницею, під літературним псевдонімом Ганна Барвінок.

Звички та побут родини Білозерських були наскрізь українськими, наближеними до народного селянського життя. У цій багатодітній сім'ї панував не тільки національно свідомий дух, а й висока, наближена до європейської, культура у традиціях, звичаях, спілкуванні. Строгість, вимогливість до дітей, благородність, людяність, скромність – невід'ємні атрибути виховних традицій у сім'ї Білозерських. Родина Білозерських підтримувала дружні зв'язки з

багатьма українськими культурними діячами: П. Кулішем, Т. Шевченком, М. Костомаровим, О. Марковичем, Б. Грінченком та іншими [8, с. 117].

Батько родини Білозерських помер у 1835 році, коли Олександрі було лише шість років, і Мотрона Василівна, залишившись вдовою, вирішує віддати двох своїх дочок Надію та Олександру в село Кропивне Прилуцького повіту до полковниці Козакової, яка утримувала домашній пансіонат для дівчаток.

У пансіонаті сестри навчалися гри на фортеп'яно, танців і вивчали французьку та німецьку мови. Після смерті власниці пансіонату сестри Білозерські переїжджають у пансіон Прінлейна в Конотопі; але і його швидко закривають. Так, у 14 років Олександра Білозерська закінчила своє навчання і повернулася із сестрою у рідну Мотронівку.

Олександра любила допомагати матері у господарстві, навчалася правильно вести господарство. Вірогідно, мати, як багато інших матерів того часу, бачила свою доньку хранителькою домашнього тепла. Відомо, що пізніше Т. Г. Шевченко бачив в Олександрі Михайлівні «справжню господиню», а друзі називали її «ідеальною дружиною», стверджували, що вона пронесла вірність як хрест через усе життя зі своїм чоловіком.

Але її душа лежала не тільки до господарства. З народних уст Олександра пізнавала барвисту українську мову: діалекти як доречні узори української мовної вишивки; застарілі слова, що відтворювали історичну автентичність самотніх предметів та явищ; прислів'я та приказки – влучні доповнення у мові колоритних персонажів [8, сс. 117-118]. Невідомо, як склалась би її доля, якби не зустріч з Пантелеймоном Кулішем.

Зі своїм майбутнім чоловіком Ганна Барвінок познайомилася у 15 років, коли йому було 24. В той час у Пантелеймона Куліша були дуже тісні зв'язки з братом Олександрі Білозерської Василем, який у своїх спогадах про знайомство з Кулішем писав: *«Кулиш встретил меня очень приветливо. Придя к нему вечером, я по страшной грязи возвращался домой очарованный и восторженный. Я познакомил его заочно с моим семейством, он снабдил меня рукописью Грабянки. Мы поговорили с ним, как будто бы давно были знакомы: я привязался к нему всем сердцем. Условились с ним видаться как можно скорее и чаще. Так продолжалось неизменно до самой поездки его за границу»* [11, сс. 42-43]. Василь запросив Куліша разом з його рідними на хуторі Мотронівка відсвяткувати Різдво 25 грудня 1842 р., там й відбулося знайомство майбутнього подружжя. Це знайомство поросло у романтичні стосунки на декілька років.

Куліш у своєму «Щоденнику», (40-і роки XIX ст.), зазначав провінційне мовлення і звертання юної дівчини, недостатній рівень освіченості, яку радив довершити за кордоном. За словами Василя Білозерського, Олександра, вихована «під уважним наглядом матері», прагнула (або була вимушена) бути стриманою з Кулішем.

Коли Ганні Барвінок виповнилося 19 років, Пантелеймон Куліш двічі просив руки Олександри, але Мотрона Василівна двічі відмовляла, вважаючи нареченого надто бідним і непарою дев'ятнадцятирічній дочці. Коли Куліш втретє посватався до Олександри Михайлівни, її мати нарешті дала дозвіл на весілля. Весілля відбулося 22 січня 1847 року. У поважнім домі Білозерських було багато гостей, серед яких був і особливий – Тарас Шевченко, запрошений старшим боярином.

Олександра Михайлівна боготворила свого чоловіка, називаючи його «моя дружина», вважала його довершеним генієм. Не залишала чоловіка ані на мить і у складні часи арешту та заслання до Тули. Одразу після арешту чоловіка Ганна Барвінок народила мертву дитину, що ще сильніше вплинуло на її психологічний стан, але вона зібралась і поїхала за чоловіком до Тули. У засланні для урятування своєї родини їй довелося багато розумово та фізично працювати, часто терплячи докори чоловіка через бездітність. Практично самотужки зберегла свою маленьку сім'ю до золотого весілля. Усе своє нелегке життя, упродовж вісімдесяти років, Олександра не лише палко кохала Куліша, а й прагнула до самопожертви задля нього та своєї української родини [2, с. 9].

Крім чоловіка, вона надзвичайно шанувала Шевченка. Теплі родинні стосунки Олександри Кулішевої й Тараса Шевченка як сестри та старшого названого брата збереглися упродовж усього їхнього життя.

У листах Ганни Барвінок простежується особлива любов та повага до Тараса Шевченка: *«Татуню дорогий! – писала Барвінок. – На розсвітанні життя мого Ти був моїм старшим боярином... І як гарно було на душі у мене... мов справді ще сонечко було тільки на розсвітанні». ... Ти тоді звеличав мене – княгинею і королівною!.. Боже мій! Я і сама се почувала, бо присутність таких двох велетнів ума і сили розума придала мені дух краси, возвисила мене, одухотворила красою свого подиху на мене: як сонце рослину – так Ти, мій друже, і Куліш оживили і осяяли мене»* [2, с. 7]. 1877 року Ганна Барвінок написала поезію в прозі «Згадка про Т. Г. Шевченка». Але вперше вона була опублікована лише на початку 1900-х, завдяки старанням Бориса Грінченка. *«Я Тобою пишалася, мій великий Друже! я Тобі спочувала завсігди, і Твою руку своїми пальцями устами поцілувала, маючи на меті з'огріти Тебе, як Ти плакав, над своїми гадками про Україну, що вона «Обідрана сиротою по над Дніпром плаче» [...]. І мене Господь уповажив, що я могла хоч цим Тобі виректи мою прихильність до Тебе – Мученику... За що Тобі така доля судилася, Друже мій неоцінений... За те, що Ти широкою пеленою увесь світ обняв, своєю правдивою палкою річчю, вабливою правдою, своєю поезією принадною чуткою, як найкраща квітка пахуща...»* [1, с. 290].

Її творчість виникла і стала розвиватися під безпосереднім впливом цих двох геніїв.

Олександра Михайлівна Білозерська-Куліш перші свої твори підписувала літературними псевдонімами «А. Нечуй-Вітер» або «Гуляй-Вітер». Згодом, за порадою Пантелеймона Куліша, змінила псевдонім на Ганна Барвінок. А її творчість посіла своєрідне місце серед «жіночої прози» української літератури.

Творчість Ганни Барвінок представлена короткими оповіданнями, головною темою яких є тема жіночої долі, труднощі та життєва несправедливість на жіночому шляху. В оповіданнях розкривається психологія української жінки через зображення гіркої жіночої долі, складних родинних стосунків та ставлення родини і суспільства до жінки XIX ст..

Б. Грінченко (1900 р.) визначив два основні періоди творчого шляху Ганни Барвінок:

1. Ранній період. Письменниця входить в український літературний процес, друкуючи свої твори в альманасі «Хата»: «Восени літо», «Лихо не без добра» (1860 р.) та журналі «Основа»: «С Вольни», «С дороги», «Не було змалку – не буде й до станку», «Стрітський жаль», «Хатне лихо», «Жизнь в одном селе», «Наш дід і піп» (1861-1862 рр);

2. Мотронівський період, під час проживання на хуторі з П. Кулішем у кінці 80-х-90-х років та після смерті чоловіка у 900-х роках початку XX ст. [12, сс.. 9-10].

Перші оповідання «Лихо не без добра» та «Восени літо», написані у 1857 році на Полтавщині під Лубнами, були опубліковані в альманасі «Хата» П. Кулішем 1860 року з невеликими передмовами «Од іздателя». Вони засвідчили жіноче бачення української родини як основи суспільства [3].

У 1861-1862 рр. в журналі «Основа» під рубрикою «З народних уст» було опубліковано твори «С Вольни», «С дороги», «Не було змалку – не буде й до станку», «Стрітський жаль», «Хатне лихо», «Жизнь в одном селе», «Наш дід і піп».

Публікація оповідань під рубрикою «З народних уст» може свідчити про те, що Ганна Барвінок зверталася до народних джерел. Дослідники того часу, зокрема Б. Грінченко, дотримуються думки, що народні мотиви оповідань зазнали художньої обробки авторки. Б. Грінченко у праці «Поет жіночого горя» наголошує актуальність її тематики: *«... оповідання Г. Барвінок можна студіювати, як вельми коштовний і правдивий матеріал задля характеристики нашого народного життя. Ще й тим сі невеличкі малюночки мають велику ціну, що авторка придивлялась до народного життя і малювала його за довгий період – років сорок: почавши ще за кріпацтва та аж до сього часу»* [3].

Твори Ганни Барвінок дістали ряд високих оцінок митців і критиків її часу: П. Куліша, Б. Грінченка, М. Венгжина, М. Шаповала, В. Чубинського. П. Куліш називав її «поетом жіночої долі», а Б. Грінченко у своїй статті «Поет жіночого горя. О. М. Кулішева» «поетом жіночого горя». Літературні критики відзначали широту проблематики творів й майстерність її розкриття.

Літературна критика I половини XX століття втратила інтерес до етико-моральних, а особливо релігійно-духовних шукань митця. У радянській літературі панувала вульгарно-соціологічна класова теорія. Постать Ганни Барвінок, і її творчість було на тривалий час

забуто. Лише С. Єфремов у своїй «Історії українського письменства» (1919 р.) відводить деяку увагу творам Ганни Барвінок у контексті творчості її сучасниці: *«Проте навіть рано згасиш, талант Марка Вовчка не перейшов марно в нашому письменстві, а викликав як згадано вже, до життя цілу школу письменників менших силами, але все ж таки досить помітних на полі нашої белетристики. Перед між ними веде найстарша віком з ветеранів нашого слова, що одсвяткувала р. 1910-го 50-літній ювілей своєї літературної діяльності Олександра Кулішева (псевд. Ганна Барвінок, 1828 – 1911), поет горя й бідування жіночого. У неї трохи вужча сфера творчості, обмежена психічними переживаннями жінки-селянки, але в цій сфері авторка почувала себе цілком вільно й дала низку творів чималої літературної ваги. Оповідання Ганни Барвінок – здебільшого фотографічні малюнки, мало не стенографічне записані пригоди з життя, що подають цікавий матеріал до народної психології, звичаїв, побуту. Краці з них – «Не було змалку, не буде й до'станку», «Перемогла», «Русалка», «Лихо не без добра», «Восени літо», «Вірна пара», «Квітки з сльозами, сльози з квітками» [4, с. 308].*

Проте інші дослідники, зокрема, М. Петров, не бачили у Ганні Барвінок послідовниці Марка Вовчка [8, сс. 116-119].

Протягом майже усього ХХ століття творчість Ганни Барвінок не стала окремим предметом вивчення й аналізу. У фундаментальній праці «Історія української літератури», підготовленій Академією наук Української РСР (1955 р.), письменницю лиш побіжно згадано як «реакційну проповідницю» «класового миру, покірливості і пасивності», що ідеалізовано відображала «взаємини панів-кріпосників з селянами». Названо лиш один її твір – «Сирітський жаль» [7, с. 297].

В 60-70-х років ХХ століття в радянському літературознавстві закріпилася думка про приналежність письменниці до етнографічно-побутової школи, про що написав Р. Мішук у своїй праці «Українська оповідна проза 50-60-х років ХІХ століття» [9]. Ознаками етнографічно-побутової школи вважалися народницькі ідеї, детальне відображення побуту, звичаїв, обрядів, етики, етнопсихології народу, дидактизм. В ідейно-естетичній програмі етнографічно-побутової школи вбачали обмеженість тематики, проблематики, схематизацію характерів [6, с.189]. До тієї ж школи відносили і П. Куліша та деяких інших їхніх сучасників: О. Стороженка, А. Свидницького, Д. Мордовця та інших. Така оцінка негативно вплинула на подальше вивчення творів цього напрямку. Але якщо творчість Куліша згодом була науково оцінена, то творчість його дружини залишилася недостатньо дослідженою і сьогодні.

На сьогодні з'явилися незначна кількість статей, у яких досліджується творчість письменниці, зокрема: О. Пилипенко «Оповідання Ганни Барвінок: тематичний спектр» (2006 р.) [12], В. Лисак «Виховна концепція родини в житті та творчості Ганни барвінок» (2014 р.) [8], Т. Олещенко «Варшава в житті і творчості Ганни Барвінок» (2018 р.) [10], Г. Самойленко «Художня своєрідність малої прози Ганни Барвінок» (2022 р.) [13] та інші. Всі вони визначають художню своєрідність прози Ганни Барвінок та схильність до зображення долі жінки, закутої у тяжкі умови сімейного життя.

В. Ткаченко у статті «Забута тінь» Пантелеймона Куліша» (2012 р.) [15] розглядає постать Ганни Барвінок не як окрему особистість, а нерозривно від свого чоловіка, за життя вірною дружиною, а після смерті чоловіка хранителькою його безцінної літературної спадщини. Згодом, у 2017 році, Ткаченко у статті «Ліризм як елемент кордоцентризму в мемуаристиці Ганни Барвінок» [16] було досліджено і мемуари письменниці, присвячені Кулішу. У 2021 році про долю подружжя Ганни Барвінок та Пантелеймона Куліша було опубліковано монографію Г. Самойленка «Пантелеймон Куліш і Ганна Барвінок: доля, Україна, любов (мотронівський період життя і творчості)» [14].

Висновки

Ганна Барвінок походить з багатодітної сім'ї Білозерських, яка дала українській історії, культурі та літературі відомих діячів, зокрема Василя, Миколу та Олександру Білозерських. У сім'ї панував національно свідомий дух, висока, наближена до європейської, культура у традиціях, звичаях, спілкуванні. Білозерські підтримували дружні зв'язки з багатьма українськими культурними діячами: П. Кулішем, Т. Шевченком, М. Костомаровим, О. Марковичем, Б. Грінченком та іншими.

Мати навчала Олександру правильно вести господарство та бути хранителькою домашнього тепла. Відомо, що пізніше Т. Г. Шевченко бачив в Олександрії Михайлівні «справжню господиню», а друзі називали її «ідеальною дружиною».

Але душа Олександри лежала не тільки до господарства. З народних уст Ганна Барвінок почала писати оповідання. Ймовірно, її творчість виникла і стала розвиватися під безпосереднім впливом двох геніїв: чоловіка П. Куліша та давнього друга родини Т. Шевченка.

У своїх оповіданнях Ганна Барвінок привертала увагу жіночої долі, труднощі та життєва несправедливість на жіночому шляху, розкриває психологію української жінки через зображення гіркої жіночої долі, складних родинних стосунків. Вона зображувала настільки трагічні обставини жіночого життя, що Б. Грінченко назвав її «поет жіночого горя».

Творчість Ганни Барвінок дістала високих оцінок таких митців і критиків її часу, як П. Куліш, Б. Грінченко, М. Венгжин, М. Шаповал, В. Чубинський. Її цінували за широту проблематики й художню майстерність. На початку ХХ століття С. Єфремов бачив у Ганні Барвінок послідовницю Марка Вовчка, М. Петров заперечував вплив Марка Вовчка на Ганну Барвінок. Соціологічно-класова літературна критика радянських часів втрачає інтерес до етико-моральних та релігійно-духовних шукань Ганни Барвінок і її постать творчість на тривалий час було забуто.

В 1960-70-х роках в українському літературознавстві закріпилася думка про приналежність письменниці до етнографічно-побутової школи, яку було проголошено обмеженою у тематиці, проблематиці та характерах. Тому творчість Ганни Барвінок залишилась недослідженою. Тільки з прийняттям незалежності України творчість Ганни Барвінок стала знову привертати увагу науковців і літературних критиків, що продовжується і досі.

Бібліографія:

1. ГАННА БАРВІНОК. Збірник до 170-річчя від дня народження. Київ: Рада, 2001. 556 с.
2. ГАННА БАРВІНОК. Зібрання творів. Том 1. Оповідання з народних уст // В. Шендеровський, В. Яременко. Київ: Академвидання, 2011. 572 с.
3. ГРІНЧЕНКО Б. Поет жіночого горя. О. М. Кулішева. Літературно-науковий вісник. 1900. Том 11. Кн. 9. сс. 185-203
4. ЄФРЕМОВ С. Історія українського письменства. Київ, 1995. 538 с.
5. Енциклопедія історії України: Т. 1: А-В / Редкол.: В. А. Смолій (голова) та ін. НАН України. Інститут історії України. Київ: Наукова думка, 2003. 688 с.
6. Історія української літератури ХІХ століття: Навч. посібник / За ред. М. Т. Яценка. Київ: Либідь, 1996. 384 с.
7. Історія української літератури. Том перший. Дожовтнева література. Київ: видавництво Академії наук РСР, 1955. 731 с.
8. ЛИСАК В. М. Виховна концепція родини в житті та творчості ганни барвінок, Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ, №2, 2014. сс. 113-123
9. МІЩУК Р. С. Українська оповідна проза 50-60х років ХІХ століття. Київ: Наукова думка, 1978. 415 с.
10. ОЛЕЩЕНКО Т., Варшава в житті і творчості Ганни Барвінок, Міжрегіональна академія управління персоналом, Київ: Україна, 2018. сс. 67-78
11. ПЕТРОВ В. Шевченко, Куліш, В. Білозерський – їх перші стрічі. Україна. 1925, Кн. 1-2. сс. 42-50
12. ПИЛИПЕНКО О. Оповідання Ганни Барвінок: тематичний спектр, Слово і Час №1, 2006. сс. 56-61
13. САМОЙЛЕНКО Г. В., Художня своєрідність малої прози Ганни Барвінок, Література та культура Полісся № 106, серія «Філологічні науки» № 20. сс. 7-31
14. САМОЙЛЕНКО Г. В. Пантелеймон Куліш і Ганна Барвінок: доля, Україна, любов (мотронівський період життя і творчості): монографія. Ніжин: НДУ імені Миколи Гоголя, 2021. 174 с. ISBN 978-617-527-263-3
15. ТКАЧЕНКО В. І. «Забута тінь» Пантелеймона Куліша. Філологічні науки. Літературознавство. 12, 2012. сс. 146-150
16. ТКАЧЕНКО В. Ліризм як елемент кордоцентризму в мемуаристиці Ганни Барвінок, Література світу: поетика, ментальність і духовність. 2017, Вип. 8. сс. 201-209.

FARBEN UND SPRACHE: RUMÄNISCHE UND DEUTSCHE FARBBEZEICHNUNGEN
AUS KONTRASTIVER PERSPEKTIVE

Oxana CHIRA, Dozentin, Dr., Philologische Fakultät,
Staatliche Alecu-Russo-Universität Balti

Abstract: *Colours have played an important role in people's lives in every epoch and culture. It is not surprising that colours have also had an impact on language. Colours have different symbols. For example, blue symbolises change, grey is often associated with pessimism. Green is linked to nature and earth and yellow is a symbol of energy and warmth. Contrastive research in phraseology has recently become increasingly more important and topical. Therefore, the aim of the article is to analyse Romanian and German phraseology with an emphasis on colours interpreting the connection between language and colours.*

Keywords: *colours, Romanian, German, culture, phraseologisms, equivalence relations.*

Die Bedeutung der Farben, ihre inhaltliche Füllung/ Semantik gehörte zum Forschungsfeld von Psychologen, Soziologen, Linguisten und Marktforschern seit langer Zeit und interessiert sie in der heutigen Zeit auch. Sie untersuchen und interpretieren Ausdrücke wie zum Beispiel *alles schwarzsehen, grün vor Neid sein* oder *das Leben durch eine rosarote Brille sehen*. Im Laufe der Zeit können Bedeutungen von Farben neu definiert werden. Dies hängt von den aktuellen Forschungstrends oder der emotionalen Verfassung von Sprachträgern und Nationalkultur ab. Wir haben uns vorgenommen, semantische Aspekte der Farben zu analysieren, die von den Menschen im Rumänischen und Deutschen mehr gebraucht werden. Wir beabsichtigen, einige chromatische Aspekte der Farbtöne *rot, weiß, schwarz, grün, blau, gelb* zu beschreiben. Wir haben vor verschiedene Aspekte der Farbigkeit - von der Farbtheorie bis hin zu praktischen Anwendungen im Lebensbereich - zu erforschen. „Farben lassen uns nicht gleichgültig. Sie zeugen von Leben, Fülle und Reichtum – sie beleben, erfüllen und bereichern uns. Farben liegen wie ein Zauber über den Dingen, und sie vermögen uns zu bezaubern und zu verzaubern“ [1, S. 7].

Fangen wir mit der Deutung des Begriffs *Chromatik* an. In verschiedenen Kontexten kann dieser Begriff unterschiedliche Bedeutungen haben, aber er ist in der Regel mit Farben, Tönen, Tonleitern und deren Verwendung in Kunst verbunden. In der Kunst und in der Farbtheorie bezieht sich die Chromatik auf die Lehre der Farben und deren Beziehungen zueinander. Sie umfasst die Untersuchung der Farbharmonien, Kontraste und Mischungen nicht nur in Kunst, Musik, sondern auch in der Sprache. Das Studium der Chromatik und der Farbmetaphern in der rumänischen Sprache wurde von vielen Linguisten, Philologen und Forschern auf dem Gebiet der rumänischen Sprache und Literatur in Angriff genommen. Einige dieser Forscher haben zur Entwicklung von Theorien im Zusammenhang mit der Chromatik der rumänischen Sprache und zur Analyse von Farbmetaphern in der Literatur beigetragen. Dieses große Forschungsgebiet fällt in den umfangreichen Bereich der sprachlichen Stilistik und Semantik.

Zu den namhaften rumänischen Forschern und Linguisten, die sich mit diesem Thema tiefgründig beschäftigt haben, gehören Eugen Coșeriu, Ion Coteanu, Angela Bidu-Vrânceanu [2], [3], Rodica Zafiu, Florica Dumitrescu [4] etc.

Auch zahlreiche deutsche Sprachwissenschaftler, Literaturkritiker und Kulturforscher haben sich mit dem Thema *Sprache und Farben* befasst. Hier sind einige bekannte Namen erwähnt, darunter Karl-Heinz Best, Harald Weinrich, Wilhelm Worringer, Max Lüscher, Joanna Szczek [8].

Die Farben können metaphorisch verwendet werden, um die verschiedenen Nuancen und Qualitäten der Sprache auszudrücken. Diese Metaphern verhelfen der Beschreibung, der Art und Weise, wie Menschen die Sprache wahrnehmen und sie erleben. Einige Beispiele aus dem Rumänischen wären im Rumänischen: *limbajul colorat, limba neagră, a vorbi în nuanțe de gri, limbajul alb* und aus dem Deutschen: *bunte Sprache, sprachliche Schattierungen, Farben der Worte* etc. Diese metaphorischen Ausdrücke enthalten Farbbezeichnungen, die zur Ausdruckskraft und Komplexität der Sprache beitragen und genauer beschreiben, wie, durch sie verschiedene Bilder oder Emotionen in der Sprache gestaltet werden können.

Das Vorhandensein der Farben in unserem Leben bestätigen zahlreiche sprachliche Mittel, denen das in der jeweiligen Kultur geltende Farbsystem zu Grunde liegt. Dabei sollte darauf hingewiesen werden, dass auch viele Farbphraseologismen in den Sprachen gebraucht werden. Diese Phraseologismen können figurative Bedeutungen haben und sie sind sowohl im Rumänischen als auch im Deutschen zu finden. Hier sind einige Beispiele für viele farbbezogene Phraseologismen: *a vedea totul în alb și negru, a da cuiva lumină verde, a fi în rozul sănătății, a se înroși ca racul, a fi pe verde, a trăi într-o lume de visuri albastre; rot sehen, blau machen, grünes Licht haben, rosa Brille tragen* etc. Diese phraseologischen Redewendungen mit Farbbezeichnungen tragen zur Bildhaftigkeit und Kreativität beim Sprachgebrauch und ermöglichen es, komplexe Ideen und Gefühle auf anschauliche Weise auszudrücken.

In beiden Sprachen beziehen sich die Wortfügungen mit Farbbezeichnungen auf diverse Bereiche der außersprachlichen Wirklichkeit. Dieser Beitrag erfasst erstmals rumänische und deutsche Phraseologismen mit Farbbezeichnungen im Wortbestand, die in lexikographischer Form fixiert sind. Den Phraseologismen in der jeweiligen Ausgangssprache werden zielsprachlichen Äquivalente zugeordnet, die in zwei oder drei Varianten bestehen. In der folgenden Auflistung werden Phraseologismen aus den Wörterbüchern [vgl. 7], [vgl. 8] präsentiert, in denen Farbbezeichnungen *rot, weiß, blau, schwarz, gelb, grün, rosa* auftreten.

roșu

a i se face cuiva roșu înaintea ochilor - schwarz vor den Augen sehen, jemandem wird es rot vor den Augen, rot sehen, sich schwarz ärgern

a trece ca un fir roșu prin... - sich wie ein roter Faden durch...ziehen

a fi roșu ca racul/ca un rac fiert - krebsrot sein, wie ein gesottener Krebs sein

a se face roșu ca racul - wie ein gesottener Krebs werden

a (se) roși de rușine - vor Scham erröten; schamrot werden

a (se) roși până peste urechi - bis über beide/die Ohren rot werden

a se face roșu de mânie - vor Zorn rot anlaufen

a vedea roșu înaintea ochilor - jemandem wird es rot vor den Augen

a se da cu roșu pe buze - sich die Lippen schminken

alb

a avea/a duce zile albe (fam.) - herrlich und in Freuden leben, herrliche Tage verbringen/erleben

a fi alb la față - blass/bleich sein, kreideweiß/kreidebleich sein, bleich wie Wachs/wie die Wand sein

a împleti cosiță /coada albă - eine alte Jungfer bleiben, abgestandenes Helles sein (fam.)

a ridica steag alb - die weiße Fahne hissen

a scoate steag alb - die weiße Fahne zeigen

a semna în alb - jemandem unbeschränkte Vollmacht geben, jemandem Blankvollmacht geben

a trăi în lumea alba - herrliche Tage verbringen

alba, neagra, asta e! - gut, schlecht, das ist's!

ba e albă, ba e neagră - unentschlossen sein; einmal so, einmal so

de când (cu) lupii albi (pop.) - schon lange, seit Adams Zeiten

nici albă, nici neagră - weder Fisch noch Vogel, weder gebraten noch gekocht (pop.)

ori albă, ori neagră - entweder oder (entscheide dich)!

pâna în pânzele albe - a) bis ans Ende der Welt; b) bis ins Unendliche; in ununterbrochener Folge

albastru

e (cam) albastru - die Sache ist/wird brenzlig, es riecht sauer (fam.), es sieht mies aus, eine miese Sache (fam.)

a cânta de inima albastră - Schwermut/Trübsinn blasen

galben

a se face galben (la față) - gelb werden

a fi galben ca ceara/ca turta de ceara - leichenblass sein; blass wie der Tod sein

a fi galben la față - blass/bleich aussehen/sein

a i se face cuiva galben înaintea ochilor - es wird einem grün/ schwarz vor Augen; jemandem wird es grün und gelb vor den Augen

a râde galben - ein krampfhaftes/gezwungenes/schiefes Lachen
a se face galben ca turta de ceara - weiß/grau wie die Wand werden
a fi cu papuci galbeni - ein weißer Rabe sein
a râde galben (rar) - widerwillig lachen

verde

a fi verde - rüstig/ kräftig sein
a fi verde la față - leichenblass sein; grün und gelb sein (vor Zorn, Neid)
a i se face cuiva verde înaintea ochilor - es wird jemandem grün und gelb/ grün und blau vor den Augen, einen Schwindelanfall haben/kriegen (fam.)
a ieși la iarba verde - ins Grüne gehen/ fahren
a juca verde - Grünes spielen
a îndruga (la) verzi și uscate - albernes/dummes Zeug reden, einen Stiefel zusammenreden, das Blaue vom Himmel herunterschwatzen
a se face verde de frică - vor Angst blass/kreideweiß/aschfahl/ weiß wie Kreide werden
a se face verde la față - (im Gesicht) grün werden
a spune cuiva verde (în ochi) - jemandem die Wahrheit
a vedea scânteii înaintea/în fata ochilor - grün und gelb sehen, Sterne sehen, jemandem flimmert es vor den Augen
a vedea stele verzi - grün und blau/gelb vor den Augen sehen, es flimmert jemandem vor den Augen

negru

dracul nu e așa de negru cum îl zugrăvesc oamenii (prov.) - Der Teufel ist nicht so schwarz, wie er gemalt wird
dracul (mai) știe! - weiß der Teufel!
a fi negru la inimă - ein steinernes Herz haben
a avea inima neagră - ein schweres Herz haben, jemandem ist es schwer/weh ums Herz
a face albul negru - aus weiß schwarz machen (wollen)
a fi negru la suflet - eine schwarze Seele haben
a-i face cuiva zile negre - jemandem das Leben sauer machen/ versalzen/ verbittern
a-i fi cuiva inima neagră - ein schweres Herz haben
a i se face cuiva negru înaintea/pe dinaintea ochilor - jemandem wird schwarz vor (den) Augen
a se face negru la față - sich schwarz/ grün und blau ärgern, vor Ärger schwarz werden, grün und gelb vor Ärger werden
a se îmbrăca în negru - sich schwarz ankleiden/anziehen, sich in Schwarz kleiden
a vedea (totul) în negru - alles schwarz sehen, sich alles schwarz ausmalen
(nici) cât (e) negru sub unghie - (nicht) das Schwarze unter dem Nagel

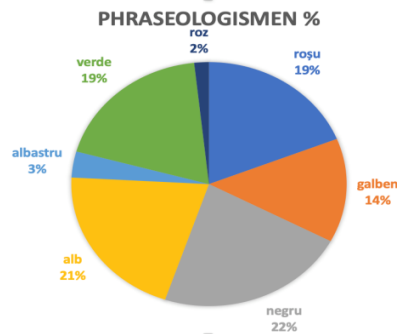
roz

a vedea lucrurile/ totul în roz - alles in rosigem Licht sehen, alles im günstigen Lichte sehen

Dieses Verzeichnis von Phraseologismen könnte als eine überzeugende Beweisführung für die Auslegung der Problematik dienen, die wir in unserem Beitrag aufwerfen. Es darf nicht aus Acht gelassen werden, dass jede Farbe in den phraseologischen Ausdrücken eine andere Bedeutung hat. Darüber hinaus ändert sich die Zahl der Farbbezeichnungen je nach der Sprache. In der Ausgangssprache Deutsch dominieren die Farben und in der rumänischen Übersetzung können sie fehlen: z. B. *auf keinen grünen Zweig kommen* - *a calca în piatră seacă*; *jemanden über den grünen Klee* - *a ridica pe cineva în slăvi*; *jemanden durchprügeln und grün schlagen* - *a stâlci pe cineva în bătai*; *aus Weiß Schwarz machen* - *a mânca borș*; *eine weiße Weste bewahren* - *a ieși cu fața curată*; *da kann man warten, bis man schwarz wird* - *a aștepta mult și bine* etc.

Die sehr häufig gebrauchte Farbe in der Ausgangssprache Rumänisch ist die Farbe *schwarz* und die selten gebrauchte Farbe bleibt die Farbe *rosa*.

Zur Graphik könnten wir auf folgende Weise interpretieren: die dominierenden Farben sind *schwarz* (22%), *weiß* (21%), *grün* (19%), *rot* (19%). Die Mittelstellung nimmt die Farbe *gelb* (14%) ein. Sehr selten kommen in den Phraseologismen die Farben *blau* (3%) und *rosa* (2%) vor. Die Menschen ziehen die Farben *schwarz* und *weiß* den Farben *blau* und *rosa* vor.



In Europa konnte die Farbe *schwarz* schon früh zu allerlei magischen Erklärungen herangezogen werden, die auch in der Christianisierung weiterlebten. Eine schwarze Katze kündigt immer noch von nahendem Unglück, der Teufel wird als schwarzer Bock dargestellt. Es ist bekannt das Märchen von den zwei Schwestern, deren eine „weiß und schön wie der Tag“ war, die andere aber „schwarz wie die Nacht und hässlich wie die Sünde“. Der Volksmund bewahrte eine ganze Reihe von Redensarten, in denen die Farbe *schwarz* eine negative Konnotation bezeichnet: *schwarzsehen, der schwarze Mann, der Schwarze Peter, sich schwarz ärgern, Schwarzfahrer, die schwarze Kasse, Schwarze Magie* etc. Die Farbe *weiß* hatte die Bedeutung Unschuld bei den alten Griechen noch, die mit weißen Steinen für den Freispruch, mit schwarzen für die Verurteilung des Angeklagten stimmten. Im Alten Testament symbolisierte die Farbe *weiß* die Erlösung von allen Sünden. Mit dieser Farbe kann auch die Sündenlosigkeit der Gottesmutter ausgedrückt werden [vgl. 6, S. 77].

In den folgenden Phraseologismen in beiden Sprachen werden die Farben gleich gebraucht. Lexikalische Füllung der Phraseologismen und ihre Semantik fällt auch zusammen, das bedeutet: sie sind volläquivalent. Als Beweis dieser Behauptung nehmen wir einige Beispiele: *a avea inimă neagră* - ein schwarzes Herz haben; *a se îmbraca în negru* - sich schwarz ankleiden/anziehen; *a i se face cuiva roșu înaintea ochilor* - jemandem wird es rot vor den Augen; *dracul nu e așa de negru cum îl zugrăvesc oamenii (prov.)* - Der Teufel ist nicht so schwarz, wie er gemalt wird etc. Hier gibt es keine Diskrepanzen in der Bedeutung und in dem lexikalischen Bestand. Diese Phraseologismen treten sowohl im Alltag, als auch in der Wissenschaft vor.

Aus quantitativer Sicht kann festgestellt werden: die Farbbezeichnungen werden in den phraseologischen Fügungen in beiden Sprachen oft benutzt. Die Wahrnehmung der Welt in ihrer ganzen Vielfalt und vollen Pracht wäre ohne Farben nicht möglich. Das findet seinen Niederschlag vor allem in der Sprache, da man mit der Sprache und durch die Sprache die Welt zu bezeichnen und zu erschließen versucht, da der Mensch als soziales Wesen seine Umgebung und seine Mitmenschen mit den Mitteln der Sprache darstellt, die Umwelt ihrerseits übt auf ihn einen wesentlichen Einfluss aus. Forstner weist auf das Folgende hin: „Farben gehören zu den stärksten, sprechendsten Ausdrucksmitteln. Sie werden zum Abzeichnen von Persönlichkeiten, Nationen, Gemeinschaften und Familien, zur Kundgebung religiöser und politischer Einstellung, von Trauer, Freude oder Huldigung, die aller Welt durch Fahnen, Waffen, Bänder kenntlich wird.“ [5, S. 123]. Dadurch lassen sich die Motivationen und die Häufigkeit der Farbbezeichnungen in den Phraseologismen erklären. Als Beweis dafür dienen zahlreiche Benennungen mit Farbbezeichnungen in deren Komponentenbestand. Die Hauptfarbbezeichnungen im Deutschen und im Rumänischen weisen folgende Referenzbereiche auf: *blau* für Himmel, Wasser; *gelb* für Wachs, Zitrone, Sonne, Feuer; *grün* für Pflanzenwelt, Gras; *rot* für Blut, Wut, Liebe; *schwarz* für Nacht, Teufel, Pech, Trauer; *weiß* für Schnee, Reinheit.

Die Vielfalt der sprachlichen Anwendungsmöglichkeiten von Farbbezeichnungen zeugt von ihren Möglichkeiten der Ausdrucksvermittlung. Diese bilden eine klare Grundlage für ihren Gebrauch in beiden Sprachen und stellen oft die Basis für verschiedene Klassifikationen dar, denn sie sind tief im Leben einer jeden sprachlichen Kultur verankert. Daher charakterisieren die Farbbezeichnungen die jeweilige Kultur und sind von ihr nicht zu trennen.

Bibliographie:

1. BEER, Ulrich. *Was Farben uns verraten*, München: Springer, 1994. ISBN 978-37831113619783783111361

2. BIDU-VRĂNCEANU, Angela. „Numele de culori – semantică, lingvistică, semiotică (1)”, In: *Studii și cercetări lingvistice*, XLIII, 1992, 3, p. 279-290. ISSN: 0039-405X
3. BIDU-VRĂNCEANU, Angela. „Numele de culori – semantică, lingvistică, semiotică” (II), In: *Studii și cercetări lingvistice*, XLIII, 1992, 6, p. 579-594. ISSN: 0039-405X
4. DIMITRESCU, Florica. „Despre culori și nu numai. Din cromatică actuală”, In: Gabriela Pană Dindelegan (coord.), *Aspecte ale dinamicii limbii române actuale*, București: Editura Universității din București, 2002, p. 147-184. ISBN 9735757028
5. FORSTNER, Dorothea. *Die Welt der Symbole*. Innsbruck, Wien, München: Tyrolia Verlag, 1967.
6. GLUNK, Fritz. *Das große Lexikon der Symbole*, Bindlach: Gondrom, 1997. ISBN 9783811212640
7. MANTSCH, Heinrich, ANUȚEI, Mihai, KELP, Helmut. *Dicționar frazeologic român-german*, București: Editura științifică și enciclopedică, 1979.
8. SZCZEK, Joanna. *Phraseologie der Farben: Phraseologisches Wörterbuch Deutsch –Polnisch / Polnisch – Deutsch*. Berlin: Frank & Timme, 2016. ISBN 978-3732903375

CZU 811.111(072.8):788

IMPROVING STUDENTS' SPEAKING SKILLS THROUGH SONGS AT THE EFL LESSONS

Micaela ȚAULEAN, PhD, Assoc. Prof., Faculty of Philology,
Alecru Russo Balti State University

Abstract: *Speaking is one of English skills that should be mastered by the EFL students. The article promotes the strategic use of music (the songs) in the EFL classrooms to motivate learners as they practice and produce the target language and actively participate in the EFL lessons. The author describes the ways of using English songs as a main resource in conjunction with different kind of activities thus giving the EFL students the opportunity to learn English in a fun way.*

Keywords: *speaking skills, target language, interactive process, comprehension, meaningful activities.*

Teaching speaking skills to EFL learners is not an easy task since the learners are not exposed to the foreign language before. To do this, language teachers should provide a situation in order to use appropriate methods, strategies and instruments in order to teach speaking skills. Furthermore, the EFL teacher should use a model of teaching speaking skills which gives a real exposure to the target language in a real context through watching or listening to authentic materials.

Speaking is one of the most important and necessary language skills. This is an activity used by the people to communicate with each other. Many classroom activities can be planned to keep the students' component vibrant in the EFL classrooms, where the teacher must foster an environment that can support genuine dialogue.

During the time, different scholars tried to give a definition of speaking. According to Fulcher, speaking is the use of language to communicate with others. From this statement can be concluded that people use language to interact with others to share information and to express themselves. Thus, this “*skill must be mastered by the learners to communicate successful, but to be able to do this, learners should have sufficient knowledge of the vocabulary, grammar, pronunciation, different structure of English language*” [4, p. 23]. According to Fulcher, speaking is the verbal use of language to communicate with others.

Speaking is an interactive process of creating meaning that comprises information production, reception, and processing, according to Burns and Joice. Burns and Joyce defined speaking is an “*interactive process of constructing meaning that involves producing, receiving, and processing information*” [2, p. 12]. It is because in speaking we can know the students' ability in produce the target language.

Speaking is not simply expressing something orally. However, the EFL learners need to acquire some speaking aspects to have a good speaking. According to Harris (1994) there are five aspects of speaking skill such as: *comprehension, grammar, vocabulary, pronunciation and fluency*. Brown (1993) adds to these aspects, one aspect of speaking as *accuracy*. Undoubtedly, through the development of speaking skills, the EFL teachers also have the possibility “*to improve other students' skills such as: an accurate pronunciation, intonation and fluency, by being direct partakers when singing songs repeatedly*” [1, p. 168]. This fact certainly helps the learners to create a real environ-

ment of confidence to let them feel that they are able to sing naturally and in turn being able to communicate effectively in an oral way.

According to Oradee (2012) teachers should construct a variation of English-speaking activities which motivate students to learn, so they interact in discussions, propose solution of problems, and participate in role-playings as meaningful activities in the EFL classroom. All of these lead learners to a better and successful performance in learning English; motivating them to be more active in the foreign classroom.

The use of songs in the EFL classroom is a very important pedagogical resource for English language teachers, which helps them develop students' communication skills.

Using songs in EFL classes is a good chance for language students to express themselves freely as lyrics, in general, are open to interpretations. The research shows that building the skill of speaking around song teaching provides a good opportunity to discuss the lyrics as freely as possible even with children from primary classes. The teacher may establish a kind of group discussion, for example, on the psychological state of the singer whether they are happy, sad, disgusted, anxious, lonely, embarrassed or angry (Lavery, 2001). This leads to discuss with students the theme of the song in general. We should keep in mind, the theme should be well chosen in that it can relate reality to the students' inner worlds. Moving from the general atmosphere of the song to that of the classroom, the teacher may ask the students about their standpoints of the topic, raising the situation about what students would do if they were put in the same situation. Lavery (ibid.) has further pointed out that teachers may use "role play" activities after listening to the song. What the teacher has to do here is to ask two students, for instance, to play the roles of the song's characters in front of the class.

Morales (2008) states that EFL teachers have to be careful in choosing a song for students. It should have the right characteristics to fulfil students' needs in terms of the learners' context and the possibilities the song gives them. Therefore, careful selection of the songs is important according to the level of speaking skills that the students have, topic of the lesson, and according to students' interest.

There are many activities and ideas that some authors highlight to promote speaking skills with songs; for instance, according to Lavery [ibid., p. 36], EFL teachers may ask their students to prepare an oral project at home. Students may choose a singer or a band and prepare a biography for them, including their favourite songs, the musical instruments they play with, and so on so forth. Coming to the classroom, students have to deliver their oral presentations about what they have chosen themselves to talk about.

Analysing the songs presented in the basic textbook English, A2.1 we enumerate only two songs ("We work hard, busy, busy", "I spy with my little eye"), and the authors suggest the students only to watch the video scanning the QR code, to listen and to sing the song not providing any classroom or home activities.

The song „Peaceful World” is appropriate to the 5th form EFL learners, and has the aim to teach the values all over the world. It is considered a good way to create a joyful learning environment and helps learners be enthusiastic about the lesson. The song is much more than tones and lyrics. It contains social values that are so important for learners to know and rather actual nowadays. This song can be used to discuss peace, more than focusing on grammar.

Peaceful World

We see a peaceful world in unity and
we sing a song of love and harmony
No more hate and no more fear,
no more pain, no more tears
Coming together one and all
hand in hand, across the land...



(by Jan and Randy Prichard)

As *pre-listening activities* we suggest the following:

Activity 1: to give a paper pigeon to every student and to ask them to write some values which are the most important in the world. After that we suggest to create a collage with paper pigeons in the middle and their selected values.



Activity 2: to think and write the suitable words in the crossword where the key word is "peace" as in the sample made by us.

H O P E
 F R E E D O M
 F A I T H
 C A L M
 B R E A T H

As *while-listening activities* we suggest the following:

- 1) Arranging the lyrics in the right order.
- 2) Choose the correct word. The students listen to the song and choose the word that they hear: We see a peaceful world in *unity/ disorder*; No more *hate/ love* and no more *fear/ smile*.
- 3) Listen for words. Give the students a list of words (*stress, fear, love, hate, happiness, etc.*) and tell them that one of the words is extra. The students listen to the song, ticking off the words as they hear them.
- 4) Matching. Give the students the beginning of each line of the song and ask them to match with the end of the sentence.

As *post-listening activities* we suggest the following task for developing their speaking skills:

- a) **Group work.** In small groups, the students have to discuss about *what people need to do*, to live in peace. They will make a list of advice and present it to the whole class.
- b) **Pair/ group work.** In groups of three or four, the learners have to create *symbols of peace* and to describe it in two-three sentences.
- c) **Individual work.** The teacher asks the learners to close their eyes and to listen to the song again. Then learners are asked to continue the sentences:

When I think about peace I see...

When I think about peace I hear...

When I think about peace I feel...

When I think about peace I smell...

When I think about peace I taste... .

Reaching the goals of understanding and applying English in any communicational process is important for both: students and teachers. The ability to speak is developed through the following questions: about the topic of the song, a specific phrase, sentence or part of the song lyrics, or the message contained in it; or the questions can contain personal information or learners' own experiences.

References:

1. BROWN, H. D. *Principles of Language Learning and Teaching*, 3-rd edition, Tina Carver, 1993. ISBN: 0-13-199128-0
2. BURNS J. and JOICE R. *Focus on Speaking*. Sydney: National Center for English Language Teaching and Research, 1997. ISBN: 1864082976 ISSN 1327-7316
3. *English: Pupil's Book: Form 5: Level A2.1* / Iulia Ignatiuc, Lara Aladin, Ana Muntean [et al.]; Ministerul Educației, Culturii și Cercetării. – [Chișinău]: Prut Internațional, 2020 (Combinatul Poligrafic). – 128 p. ISBN: 978-9975-54-511-2
4. FULCHER, G. *Testing Second Language Speaking*. Harlow: Longman/Pearson Education, 2003. ISBN: 9781315837376
5. HARRIS, D. *Testing English as a Second Language*. New York: Mc. Graw. Hill Book Company, 1994. ISBN-10: 0070267952
6. MORALES, C. *Using rock music as a teaching-learning tool*. PROFILE Issues in Teachers' Professional Development, 9, 163-180, 2008. [online] Disponibil: <http://www.scielo.org.co/pdf/prf/n9/n9a10.pdf>
7. LAVERY, C. *Language assistant*. England: British Council ELT, 2001. ISBN-13: 978-0863554872
8. ORADEE, T. *Developing Speaking Skills Using Three Communicative Activities (Discussion, Problem-Solving, and Role-Playing)*. International Journal of Social Science and Humanity, 533 – 535, 2012.
9. ORLOVA, N. *Helping prospective EFL teachers learn how to use songs in teaching conversation classes*. The Internet TESL Journal, 9(3), 2003. [online] Disponibil: <http://iteslj.org/Techniques/Orlova-Songs.html>

**A REFLECTION ON THE INTEGRATION OF STEM ACTIVITIES
IN THE FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM**

Viorica CONDRAT, *PhD, Assoc. Prof., Faculty of Philology,
Alecu Russo Balti State University*

Abstract: *The language education process is sometimes approached from the perspective that learning should be fun and easy. Undeniably, these two factors substantially contribute to the increase of learners' motivation. Yet, they are not necessarily part of the deep learning processes, which are necessary when a language is taught as a foreign language. The article analyzes the possibility of the use of STEM activities in an English language classroom within the communicative approach to foreign language education. It is based on the observations made during the lessons where learners were encouraged to do STEM activities. Similarly, the observations made at various formal and informal meetings with language teachers were considered here. The findings seem to indicate that STEM activities done at the lesson of English would little contribute to the development of communicative skills in English. Thus, the primary goal of language education would not be realized. However, such activities could be done as extracurricular activities, where the focus is not on the development of language skills.*

Keywords: *STEM, communicative approach, post-method, thinking system, communicative activity.*

The purpose of language education has long ceased to be teaching the formal aspect of the language through drilling and translation exercises as in the times of the Grammar Translation method (Ur, 2012, Kumaravadivelu, 2003, Nunan, 2004, Condrat, 2018). Moreover, teachers and scholars have argued for the need to adopt an integrated-skills approach to language teaching claiming that focusing on one, maximum two skills is extremely inefficient as learners don't develop the skills they need to appropriately communicate in the foreign language they learn. This led to the appearance of the Communicative Approach (hereafter CA) to language teaching in the second half of the 20th century which emphasized the importance of learning a language through interaction (Widdowson, 1978). Learners were encouraged to use the language to communicate real meaning, whereas the formal aspect of the language was supposed to be acquired rather implicitly through constant use and exposure to the language (Nunan, 2004).

Such a paradigm shift was necessary in the language classroom as the formal way of teaching a foreign language did not seem to yield positive results. Learners were not able to use the language appropriately in real-life situations. In addition, they appeared to lack confidence while communicating their ideas in the foreign language they were learning.

When CA started being used in the English classroom, there appeared to be an increase in the learners' confidence to speak in the foreign language. This approach became quite popular and both teachers and scholars spoke in favor of using it in the language classroom. To a certain extent, this implied ignoring the body of previous research related to the other methods existing in language teaching.

CA was advocated to be used in the context of the Republic of Moldova as well (Limba străină: Curriculum național: Clasele 5-9, 2020). When people started talking about it, they had a vague idea of what such an approach actually is. I am inclined to believe that it still causes confusion based on the observations I made from my interaction with school teachers at various formal and informal professional development gatherings. They definitely are aware of the primary focus of the CA, i.e. language should be used to enhance meaningful communication among learners so that they can gain the confidence to appropriately use it in various contexts. They also appear to be aware of the benefit of pair work and group work to achieve that. However, they do not seem to realize that CA offers the theoretical framework for the several methods that have been developed throughout time.

Thus, in one instance one teacher was unable to define Task-Based Instruction as a method developed within the CA. In fact, it is rather difficult for them to identify what other methods have been developed subsequently. They know that they should use communicative activities, yet, the use becomes hectic and sometimes ineffective in realizing their learning objectives.

Another interesting observation is that the results I get from the question I always ask the students in my language education class seem to contradict the teachers' stance that they use CA in their classroom. Until now only 30% of students admitted that CA was used at their lessons of

English. I do understand that they had different teachers, and that I have not interacted with the teachers of the other 70%. However, another observation of mine results from the students' graduation papers and Master's theses. Quite often they resort to surveys as their research tool. In their questionnaires they often touch upon issues related to CA and its use in the language classroom. They usually ask teachers to give answers that would imply that they use CA in their EFL classrooms. (Examples of questions are: "What communicative activities boost learners' speaking skills? Give examples." "What kind of activities do you include in your lesson plan to promote interaction in the classroom?" "How do you think, interaction can help students in developing their speaking?")

The conflicting findings can be assumed to result from either the social desirability bias (it can occur when the participants want to meet the researchers' expectation) or a version of the Hawthorne effect (this is when the respondents modify their behavior when being observed, in this case they modify their answers which they perceive as potentially right and good, not necessarily using the CA approach in their classrooms). These are two main threats to research validity and probably this is why it is still challenging to arrive at valid conclusions with the data gathered in the Moldovan context.

I would like to point that I do not put the blame on the teachers for the confusion surrounding the CA and its use in their classroom. I am inclined to think that teachers need more practical assistance in getting a better understanding of the concepts. On the other hand, they can be blinded by the desire to conform with what is generally accepted without fully believing in it. I would also add here the constant addition of other methods to be considered in their language classroom (e.g. the use of STEM).

This was the conclusion I drew after having spoken on transdisciplinarity at a recent professional development meeting. The teachers wholeheartedly agreed that they use pair-work in their classrooms, yet, they pointed to the students' use of their mother-tongues while doing a task or working on a project. Moreover, they drew attention to the fact that they themselves would shift to their native languages while working in small groups at the meeting.

This means that CA is not the panacea as it was initially presented. Moreover, in her short speech on The Future of Professional Development, Penny Ur (2017) mentions that there are not conclusive results that will clearly state that the use of CA helps develop the skills necessary to communicate appropriately and efficiently in a foreign language.

Many more scholars have come out to point to some of the disadvantages of the CA in the language classroom. For instance, they say that because of the focus on fluency, accuracy is overlooked and as a result learners do not possess the necessary grammar and vocabulary foundation on which to construct their utterances in a fluent way. They do not have enough grammar and vocabulary knowledge that would enable them to appropriately communicate in English.

One of my former students was extremely fluent, but they were not accurate at all. They acquired the language while playing games online with other people from different countries, whose native language was not necessarily English. The student was confident and spoke a lot during the lesson, but the problem was that they were incomprehensible in most of the cases. Moreover, the student loved challenges and would enjoy a STEM activity to do at the lesson. Yet, that had not resulted in any significant improvement of their English.

The use of STEM has been widely popularized in the Moldovan educational context, including in the language education context. It appears to be the optimal way of helping learners gain the knowledge they need to solve real problems through experimentation. Yet, how does that help them develop their English skills and enhance their communication in English?

STEM supporters might be blinded by the confirmation bias, and advocate for its use in the language classroom, sometimes ignoring the actual results of their students. As said, English is learned to be appropriately used in context. Using CA, students are expected to learn English through English. In the foreign language classroom this is an extremely challenging endeavor, and teachers alongside scholars stating that English can be acquired (*nota bene*, acquired, not learned) in such a classroom can be subjected to overconfidence, i.e. the natural tendency humans have to overestimate their true abilities.

It is important to emphasize that this article does not intend to prevent teachers from using CA in their practice. Its primary purpose is to raise awareness of the factors influencing the learning process that need to be taken into consideration while deciding on a method to be used in the classroom. For example, the fact that English is taught as a foreign language should play a key role in

the decision making process. When English is taught as a second language it is possible to talk about the learners' **acquiring** the language. Apart from the exposure they have in the classroom, they get exposed to it outside the classroom as well. Thus, the constant exposure to English contributes to their picking on patterns and structures on an unconscious level, the way it happens when children acquire their first language.

In a foreign language context, the situation is more complex as children are exposed to English twice a week in most schools of the Republic of Moldova. Most of the children do not have other ways of exposure to the language. Definitely some play computer games or listen to songs in English, but that is not similar to the exposure learners of English get when learning it as a second language. So, if the teacher has this limited amount of time and curriculum guidelines to follow, how effective the use of STEM would be in the English classroom?

Another key factor influencing the decision making process deals with the age of the learners. Can CA be used with young learners? Scholars say that young learners should be exposed to a lot of drilling and memorization because their abstract thinking has not developed yet. However, overexposure to drilling and memorization can lead to demotivation. This is why teaching should be done through games, which children enjoy doing (Ur, 2012). It is not by accident that TPR is rather effective with young learners. They seem to acquire the language through games without being explicitly exposed to the chunks of language they have to memorize. However, even more communicative activities like role-play can be a success with younger learners. For example, they first get exposed to the language used when shopping and then they are encouraged to role-play the situation using the vocabulary they learned (it can be a good idea to consider using realia for such a role play). Although the learning of the language is rather implicit with this age group, we cannot say that this is the result of CA as it is primarily based on drilling and memorization.

When it comes to adolescents, they can already think abstractly and independently. They can deduce the rule from the examples that are being discussed in the classroom. Yet, a lesson has 45 minutes, and constantly advocating for deducing the rule can not necessarily lead to the students' understanding of the rules. Moreover, the older the learners get, the more they need clarity. They want to put everything in order and explaining a rule might be this nudge that will help them get that understanding.

Both age groups (I will argue that even some adult learners) can love STEM activities and learn through them. But will they improve their English skills? From the observations I had, this is unlikely to happen.

I had the opportunity to observe the training of a group of 40 Moldovan children during the courses they attended at their summer camp in the children's village Pestalozzi from Trogen, Switzerland. The summer camp was part of the project *Promoting and developing intercultural education (ICE) for pre-service teacher training (Phase II)* implemented by PRO-Didactica Educational Centre from the Republic of Moldova with the support of the Pestalozzi Children's Foundation, Switzerland.

The children were 13 and 14, and underwent a selection process. One of the requirements was good knowledge of English as the course instructors will have the classes in English. Thus, English was the only medium of communication between Moldovan children and the instructors. It is essential to note that the courses they attended were designed to develop their intercultural competence, focusing on such issues as identity, teamwork, tolerance, and equality. Similarly, the education process itself was done in an informal way. The children were not expected to come to classes and take notes and do homework. Instead, they were expected to develop intercultural competence through the interactive activities they did every day during their courses. It is also crucial to mention that the primary goal was not to help them improve their English.

The instructors also integrated some STEM activities to help students build teamwork skills and work collaboratively to solve problems, and come up with creative solutions to the set challenges. The majority of the students (75%) enjoyed being involved in such activities. These results undeniably show the potential of STEM activities in arousing the students' motivation, on the one hand, and helping them apply the abstract, theoretical knowledge they have in practice, on the other. They were quite invested in the process and were considering various solutions to solve the set problem.

When it comes to the development of English skills, they were little developed. After having listened to the instruction in English, they would start working in groups and immediately shift to the

Romanian language. They would use their mother tongue to solve the problems. For example, during the *Marble Run* activity they divided the work they should do and interacted exclusively in Romanian. They were very passionate about the run, and were very competitive. It appears that the competitive aspect of the activity added to their motivation. However, the degree of motivation was different. One observation was that the younger the participants were the more motivated they were. So the 13-year-olds appeared to be more motivated than the 14-year-olds. Just one year difference, and yet the difference in their attitudes was quite prominent.

One would argue that if the children had to interact with foreigners, the situation would be totally different – they would have no other choice but to use English. It is not quite so. One of the main prerogatives of the project was to bring together two cultures so that both groups were able to boost their intercultural competence. During the second week of the summer camp, the children worked with their peers from Switzerland. They started by getting to know one another as a whole group. Definitely they used English for that.

However, when they were supposed to do some group activities that would involve doing something together, the situation was different. When they had to build a bridge of paper to hold weight, groups were formed from Moldovan and Swiss children. They showed enthusiasm, and were very competitive. The group dynamic was rather positive. Children worked as a team. Yet, I would argue they did not communicate much in English. They distributed the roles and started working to accomplish the task. They resorted to their mother tongues to give some instructions to their peers who spoke the same language as they did. They did not purposefully ignore the peers speaking another language. They were rather too competitive and in the heat of the moment they did not realize that they were excluding the others. I deliberately did not specify in what language because both the Moldovan and Swiss children had the same behavior. They would only resort to English when they really needed something to be done by the kids speaking another language. This STEM activity was definitely a success, yet again it did little to the development of English skills. (I would like to emphasize that this was not the purpose of the project. I simply use my observation to validate my previous observations on the use of STEM activities in the language classroom.)

During previous observations I noticed that learners who were involved in a STEM activity did not use English to solve the problem. Moreover, they would not even communicate a lot. What children tend to do is to quickly define their roles within the group and start working. They would use their mother tongues to give some instructions or report on their progress. This can lead to the conclusion that STEM activities are more appropriate for science classes. Within 45 minutes they can solve a problem in which they would have to apply their acquired knowledge or maybe come up with a creative solution that would turn into a learning opportunity.

When it comes to the English language classroom, the development of the primary goal of learning the language is unlikely to happen. The students will do something, some would enjoy that tremendously, but in terms of language learning little will happen. Probably such activities can be used in extracurricular activities where the primary focus won't be on the language, but on the development of teamwork and collaboration skills.

It is true that similar situations can occur when students work in pairs or in small groups. However, this time the teacher can be more alert to the linguistic aspect, and constantly remind learners to use English in their interaction, something rather impossible when they do a STEM activity as what language they use will be the last thing they will think of. Moreover, they can be annoyed, and become demotivated when constantly shifting their attention from the process they are in to the language they use.

The biggest problem thus appears to be the learners' resistance to the use of the foreign language (even in their interactive language-related pair/group-activities)? The answer has little to do with their desire to learn the language. It is rather connected with the two systems of thinking as defined by Daniel Kahneman (2011). In the scholar's opinion, System 1 of thinking refers to our automatic thinking system which unconsciously reacts and makes decisions fast. Whereas, System 2 is slow and refers to the conscious effort put into ordering ideas and constructing thoughts. Both systems are important. Moreover, intuition is to a certain extent the knowledge that was elaborately learned and trained in System 2 and passed to System 1; this is the source of the gut feeling. The

same can be said about the skill development process. For a skill to become mechanical (System 1), one needs to practice and put consistent effort first (System 2).

In their book *Nudge*, Thaler and Sunstein (2021) while explaining the differences between the two systems make an insightful remark that could explain the natural tendency learners of a foreign language have to turn to their mother tongues: the skills of speaking in a foreign language has not been automatized yet, i.e. it is part of System 2, it still requires substantial effort from them. In fact, the scholars renamed the two systems as “Reflective System” and the “Automatic System”, and their characteristics can be seen in Table 1.

| AUTOMATIC SYSTEM | REFLECTIVE SYSTEM |
|------------------|-------------------|
| Uncontrolled | Controlled |
| Effortless | Effortful |
| Associative | Deductive |
| Fast | Slow |
| Unconscious | Self-aware |
| Skilled | Rule-following |

Drawing on this information it becomes clear why CA cannot be considered as the best approach to language learning. Moreover, scholars (Kumaravadivelu, 2003) eventually spoke in favor of a post-method approach to language education where the learners’ actual needs inform the language educator in terms of decisions to be made regarding the language education process. Foreign language learning is the process requiring deep thinking and effortful mental activities from System 2. Once the language has been internalized, learners can be nudged to do more complex activities in English.

This can happen when a learner unconsciously shifts from one language to the other. In our context this can refer to some people’s ability to shift effortlessly from Romanian into Russian. This ability has been developed due to the context of the Republic of Moldova in which Russian is still spoken by a large majority of the population. It is also true that the language was acquired through constant exposure to the other language rather than consciously learned. This seems to indicate that if English has been taught as a second language, we might have had similar results. Yet, English is a foreign language, and the exposure the large majority of learners have is in the classroom, and sometimes online. Otherwise they are either exposed to Romanian or Russian. It is unlikely to get English from System 2 to System 1 if there is no constant effort put to it.

To conclude, foreign language learning is an extremely complex process requiring a lot of committed effort and practice. I think that the main cause of the learners’ demotivation can be the result of their inability to stay focused for a long period of time. Their expectations to get something without putting much mental effort clashes with the process of learning a foreign language. This is why, language educators should be aware of the factors influencing the learning process, on the one hand, and the methods that could best suit their learners’ actual needs, on the other. They should find the balance in their teaching that will allow them to develop their English language skills targeting both fluency and accuracy. They should balance the modern methods with the more traditional ones in order to help learners develop the skills they need to become confident speakers of English. Undeniably, they should bring diversity and fun in the language classroom, but it should be balanced with the more formal aspects that deep learning requires.

References:

1. CONDRAT, Viorica. The urgent need to rethink the education system in Moldova. In *International Scientific Conference „European integration through the strengthening of education, research, innovations in Eastern Partnership Countries”*: Conference Proceedings. Chişinău: pp. 3-6, 2022. 252 p. ISBN 978-9975-165-23-5
2. CONDRAT, Viorica. Helping students develop higher order thinking skills. In *The use of modern educational and informational technologies for the training of professional competences of the students in higher education institutions (conference proceedings)*. Profadaprt, Tipografia din Bălţi. pp. 238-242, 2018. 298 p. ISBN 978-9975-3276-0-2
3. KAHNEMAN, Daniel. *Thinking, Fast and Slow*. Penguin Random House UK, 2011. 499 p. 978-0-141-03357-0

4. KUMARAVADIVELU, Bala. *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. New Haven and London: Yale University Press, 2003. 340 p. ISBN 0-300-09573-2
5. *Limba străină: Curriculum național: Clasele 5-9: Curriculum disciplinar: Ghid de implementare / Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova*; coordonatori: Angela Cutasevici, Valentin Crudu, Natalia Grîu; grupul de lucru: Daniela Munca-Aftenev (coordonator) [et al.]. – Chișinău: Lyceum, 2020 (F.E.-P. „Tipografia Centrală”). – 156 p. ISBN 978-9975-3437-8-7
6. NUNAN, David. *Task-Based Language Teaching*. Cambridge, New York, Melbourne, Madrid, Cape Town, Singapore, São Paulo: Cambridge University Press, 2004. 222 p. ISBN 978-0-521-84017-0
7. UR, Penny. *A Course in English Language Teaching*. Cambridge, New York: Cambridge University Press, 2012. 326 p. ISBN 978-1-107-68467-6
8. THALER, Richard S., SUNSTEIN, Cass R. *Nudge: The Final Edition*. Penguin Random House UK, 2021. 366 p. 978-0-141-99993-7
9. WIDDOWSON, Henry G. *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press, 1978. 168 p. ISBN 0194370771
10. UR, Penny. 2017. <https://www.youtube.com/watch?v=m4dA-Ldus4o>

CZU 811.112`255.2:61

**ZU DEN BESONDERHEITEN DER POPULÄRWISSENSCHAFTLICHEN TEXTE
(ANHAND DER DEUTSCHEN MEDIZINISCHEN FACHTEXTE)**

Elvira GURANDA, Dozentin, Dr., *Philologische Fakultät,
Staatliche Alecu-Russo-Universität Balti*
Lina CABAC, Universitätsassistentin, *Philologische Fakultät,
Staatliche Alecu-Russo-Universität Balti*

Abstract: *Language promotes the dissemination of scientific knowledge in society. Nowadays, the popular understanding of the scientific content is complicated by its high specialization. A popular science text follows in its structure the logic and conceptual system of science, but it has a number of lexical, morphological and stylistic peculiarities. In this study, we intend to describe these distinctive features and to clarify them based on medical specialized texts.*

Keywords: *specialized text, popular science, morphological, lexical and stylistic features, text typology.*

Der medizinische Bereich erweckte bei den Menschen immer großes Interesse, das sich vor allem während und nach der Pandemiezeit vermehrt hat. In diesem Zusammenhang erleben auch die medizinischen populärwissenschaftlichen Texte einen deutlichen Boom auf dem Informationsmarkt und stellen somit eine Fundgrube für linguistische Untersuchungen, da bei der Übertragung von wissenschaftlichen Inhalten an die interessierte Öffentlichkeit eben die Sprache eine äußerst wichtige Rolle spielt. Dadurch wird Wissen verankert und geordnet, die Argumente gewinnen an Überzeugungskraft. Die Sprache fördert die Verbreitung von wissenschaftlichem Wissen in der Gesellschaft. Das wissenschaftlich-populäre Verständnis des wissenschaftlichen Inhalts ist heutzutage durch die hohe Spezialisierung erschwert. Einerseits fehlen im Bereich der interdisziplinären Wissenschaft etablierte Ausdrucksnormen und die aktuell eingeführten Erfindungen sind den Leuten manchmal nicht verständlich. Andererseits können die Sprachen (z. B.: Latein, Griechisch, Englisch, Französisch) auch bei der Informationsvermittlung gewisse Verständlichkeitsprobleme erzeugen.

Bevor eine eingehende Korpusanalyse der Texte unternommen werden kann, sollte eine Reihe von Begriffen wie *Populärwissenschaft, populärwissenschaftliche Texte* u.a. näher betrachtet.

Es sei zu erwähnen, dass es noch bis heute keine einheitliche Meinung zur eindeutigen Definition des Begriffs „Populärwissenschaft“ gibt. Eine primäre Definition für diesen Begriff sei im DUDEN Universalwörterbuch zu finden, und zwar „in populärer, gemeinverständlicher Form wissenschaftlich“ (www.duden.de, abgerufen am 09.09.2023).

Das Wort *populär* kommt vom lateinischen „*popularis*“ (= zum Volk gehörend; volkstümlich), darauf formten sich später im Diskurs solche Kategorien wie „populär“ und „populärwissenschaftlich“. Der Begriff „Popularität“ wird vom Lateinischen als „Studium des *placendi populo*“ abgeleitet und ist im 18. Jahrhundert mit primär politischer Konnotation [2, S. 33] in den Wortschatz eingegangen. Mit der Tendenz zur gemeinverständlicheren Darstellung der wissenschaftlichen Zusammenhänge

werden Versuche gemacht, den Popularisierungsprozess genauer zu betrachten. Somit ist *Popularisierung* „eine Form von hierarchischem Wissenstransfer, bei dem bestimmte wissenschaftliche Erkenntnisse von einem engen, homogenen Expertenkreis – einseitig – an ein nicht näher zu spezifizierendes Laienpublikum weitergegeben werden“ [1, S. 20-22]. Die Popularisierung besteht also darin, (wissenschaftliches) Wissen einer breiten unvorbereiteten Öffentlichkeit zu vermitteln. Dies kann nach Ludwik Fleck folgendermaßen geschlossen werden „**Populärwissenschaft vereinfacht die Zusammenhangsdarstellungen noch mehr und lässt Details und Einwände weg. Sie bemüht sich um Durchsichtigkeit, Lebendigkeit und um einen Stil, dass bestimmte Standpunkte gutgeheißen/ abgelehnt schlicht und die beschriebenen Gegenstände als unmittelbar begreifbare Realität dargestellt**“ [vgl. 3, S. 205]. Darunter kann man verstehen, dass *populär-wissenschaftliche* Information die Kommunikation zwischen Experten und Nicht-Experten gewährleistet. Die fachexternen Gesellschaftsmitglieder müssen auf diese Weise einfach über verschiedene wissenschaftliche Leistungen bestimmter Bereiche (juristische, medizinische, philologische etc.), Sehpunkte, Entdeckungen, Voraussetzungen, informiert werden, da es bekannt ist, dass unverständliche wissenschaftliche Kommunikation den Blick auf den wissenschaftlichen Fortschritt verhindern kann.

Ein populärwissenschaftlicher Text folgt in seinem Aufbau der Logik und dem Begriffssystem der Wissenschaft. Solche Texte sind in der Regel kurz, die darin enthaltenen Informationen sind ohne spezialisierte Fachkenntnisse kaum verständlich, wobei der hohe Spezialisierungsgrad des Originalartikels für Nicht-Experten schon an dem Titel greifbar wird. Die populärwissenschaftlichen Texte enthalten nicht nur eine Reihe von gerichteten Informationen mit verschiedenen spezifischen Begriffen, sondern können auch zahlreiche Zeichen, Formeln, Erklärungen, Grafiken und Bilder nachweisen. Es kann behauptet werden, dass sich diese Textsorte durch folgende Besonderheiten kennzeichnen lässt:

- ein populärwissenschaftlicher Text beruht auf wissenschaftlichen Erkenntnissen, auf neuem zu verarbeitendem Wissen [9, S. 113]
z. B.: *Ein Erklärungsversuch ist in Fachkreisen als „synaptische Homöostase-Hypothese“ bekannt. Demnach ist Schlaf dazu da, um den Kopf frei zu machen: Im Wachzustand prasseln zahllose Informationen auf uns ein und müssen verarbeitet werden. Dazu werden im Gehirn ständig neue Synapsen gebildet, bestehende Verbindungen werden ausgebaut.* (<https://www.mpg.de/10784095/schlaf-fregattvogel>, abgerufen am 13.09.2023)
- um bei einem unprofessionellen Leser kein Missverständnis zu erzeugen, werden spezialisierte Fachausdrücke in der Regel erklärt oder sogar vermieden [5, S. 141]
z. B.: *Eine gängige Theorie zur Funktion des Schlafs liefert die Hypothese zur synaptischen Homöostase. Sie besagt, dass es während des Schlafes zu einer weiterverbreiteten Schwächung der Synapsen (also der Verbindungen im Gehirn) kommt* (<https://idw-online.de/de/news684011>, abgerufen am 18.09.2023).
- bei einer Erläuterung greift der Verfasser eines populärwissenschaftlichen Textes häufig auf das Prinzip zurück, etwas Unbekanntes mit etwas Bekanntem zu erklären
z. B.: *Durch die Untersuchung der Muster von Gehirnaktivitäten konnte herausgefunden werden, dass das Gehirn während des Schlafs zwei Hauptmuster aufzeigt: Den REM-Schlaf („rapid eye movement“) und die Tiefschlafphase. Die Tiefschlafphase, die hauptsächlich zu Beginn der Nacht eintritt, ist durch geringe elektrische Hirnaktivität charakterisiert.* (<https://idw-online.de/de/news684011>, abgerufen am 19.09.2023)

Die oben angeführten Besonderheiten sind auf den ersten Blick anschaulich, aber auch andere Merkmale der Textgestaltung sind nicht außer Acht zu lassen.

Popularisierung gilt als Übersetzung eines Buchs, eines fachbegrifflich hochspezialisierten Textes in eine öffentlich zugängliche Form. Bei der Popularisierung findet die Transformation der hochwissenschaftlichen Ausdrucksweise in einen populär-wissenschaftlichen Wortlaut statt, was sich in der Verwendung spezieller stilistischer Techniken und in wesentlichen Veränderungen der verwendeten Sprachmittel auf verschiedenen Sprachniveaus verwirklicht: lexikalisch, morphologisch, syntaktisch.

Morphologische Ebene:

Die Korpusanalyse ergibt eine vielfältige Palette von morphologischen Besonderheiten. Die Wortbildungsebene ist durch eine hohe Anzahl von Komposita sowie Derivata vermerkt, was den hohen Benennungsbedarf und dadurch auch die Nachfrage nach Ausdrucksökonomie deckt.

z. B. *Es wurde nicht mehr nach der einen Krebsursache gefahndet, sondern die Krebsentstehung als multifaktorielles Geschehen verstanden* (Max Planck Forschung, Heft 01/2020, S. 18).

Die Dominanz des Präsens verstärkt die Objektivität der dargestellten Zusammenhänge:

z. B.: *Unsere Körperzellen formen Organe wie Herz und Nieren, Gewebe wie Haut oder Nerven, schwimmen einzeln als Blutkörperchen durch das verzweigte Gefäßsystem und patrouillieren für die Immunabwehr* (Max Planck Forschung, Heft 04/2016, S. 48).

Im Gegensatz zu den rein wissenschaftlichen Texten, wo die Aufbewahrung der Anonymität durch hohe Konzentration von Passiv- und Reflexivkonstruktionen erfolgt, zeichnen sich die populärwissenschaftlichen Texte durch eine Tendenz zur Verwendung von Aktivkonstruktionen:

z. B. *Während die Laktase den Milchzucker im Dünndarm abbaut, verwerten Bifidobakterien und andere Mikroorganismen ihn im weiter hinter gelegenen Dickdarm* (Max Planck Forschung Heft 01/2022, S. 58).

Die populärwissenschaftlichen Texte werden durch den Verzicht auf Substantivierung und ausschweifende Strukturen zugunsten der verbalen Formen im Satz gekennzeichnet.

z.B. *Die Medikamente, die Infizierte lebenslang einnehmen müssen, unterdrücken nur die Vermehrung des Virus und damit den Ausbruch der Krankheit* (Max Planck Forschung Heft 2016, S. 8) statt: *Das lebenslange Einnehmen der Medikamente löst nur eine Unterdrückung des Virus aus und damit den Ausbruch der Krankheit.*

Bei der detaillierten Darstellung von Informationen kann auf die Verwendung von qualitativen und relativen Adjektiven, die sich auf Substantive beziehen, ge Griffen werden;

z. B.: *Hält die Müdigkeit über Wochen oder gar Monate an, kann die trübe Stimmung krankhaft und zu einer Depression werden. Umgekehrt gehen Depressionen auch häufig mit massiven Schlafstörungen einher* (Max Planck Forschung Heft 2016, S. 33).

Lexikalische Ebene:

Bei der Erklärung der Zusammenhänge greift der Verfasser eines populärwissenschaftlichen Textes oft auf das Prinzip zurück, etwas Unbekanntes durch etwas zumindest partiell Bekanntes zu erklären. Bei der Vermittlung populärwissenschaftlicher Information sind *Definition*, *Kurzdefinition* und *Kurzerläuterung* oft vorhanden. Um den Textfluss nicht durch eine ausführliche Definition zu hemmen, inseriert der Autor oft nur eine Erklärung, wie es im folgenden Beispiel dargestellt wird:

z. B.: *Artemisinin, der beste Wirkstoff gegen die Malaria-Infektion, dürfe sich künftig preiswerter und in ausreichender Menge für alle Erkrankten erzeugen lassen* (Max-Planck-Gesellschaft, Heft, 2012). In dieser Kurzerläuterung werden die chemischen Funktionen oder die Eigenschaften des Schlüsselwortes *Artemisinin* nicht ausführlich angegeben, da diese in dem Zusammenhang für den Leser irrelevant sind.

Es muss erwähnt werden, dass in solchen Texten selten Tropen wie *Metaphern* und *Vergleiche* erscheinen können, wodurch die Komplexität des Fachbegriffs vermieden werden kann. Es wird auf die Alltagswelt des Lesers Bezug genommen und somit kann das Unbekannte durch etwas Bekanntes erklärt werden.

z. B.: *Schlaf wird außerdem benötigt um das Gehirn „instand zu halten“* (Max Planck Forschung Heft 2016, S. 21).

Zu den wichtigsten Eigenschaften des Fachwortschatzes werden Deutlichkeit, Verständlichkeit und Ausdruckökonomie gezählt, wobei die Tendenz zur Eindeutigkeit des verwendeten Fachwortschatzes „zum Ideal erhoben“ wird [6, S. 71]. Obwohl die populärwissenschaftlichen Texte sich an Laien richten, wird doch das Bestreben nach fachlicher Präzision, formaler Kürze und nach struktureller Knappheit aufbewahrt.

Syntaktische Ebene:

Ein genauerer Blick auf die Satzkonstruktionen der fachlichen und populärwissenschaftlichen Texte lässt uns feststellen, dass die typischen Para- und Hypotaxen des rein wissenschaftlichen Stils im populärwissenschaftlichen Text eher verkürzt auftauchen und an die Lesefähigkeiten der Rezipienten angepasst sind.

z. B. *Ruth Ley und ihr Team haben festgestellt, dass es Bakterien gibt, die Familien und anderen Gemeinschaften besonders treu sind. Andere wiederum besiedelten schnell neue Bevölkerungsgruppen.* (Max Planck Forschung Heft 01/2022, S. 59).

In Anbetracht auf die Satzarten muss betont werden, dass die Aussagesätze bevorzugt werden, denn sie sind Träger des informativen Gehalts und weisen eine relativ feste Satzgliedstellung (Subjekt – Prädikat – Objekt) auf. Die direkte Wortfolge erleichtert das Verstehen des *apriori* komplizierten fachlichen Inhalts.

Allgemein bekannt ist die höhere Anwendungsrate der Relativsätze in den fachsprachlichen Beiträgen, die auch in den populärwissenschaftlichen Texten beibehalten wird, da sie eine möglichst klare, deutliche und informative Äußerung bestreben. Außerdem tragen die Relativsätze durch diese Bildung von Relationen bzw. Verhältnissen zur textinternen Kohärenz bei [vgl. 7, S. 385].

z. B. *Die spiralförmige Hörschnecke des Innenohrs – auch Cochlea genannt – trägt vier Reihen von Haarsinneszellen, die mit ihren Haarbündeln in den flüssigkeitsgefüllten Innenraum der Cochlea ragen* (Max Planck Forschung Heft 04/2022, S. 32).

Mikroben, die sich gemeinsam mit dem Menschen entwickelt haben, weisen ganz ähnliche Verzweigungsmuster in ihren Stammbäumen auf (Max Planck Forschung Heft 01/2022, S. 59).

Eine häufig verwendete Möglichkeit Informationen zu verdichten und zu komprimieren, was auch für die Gemeinsprache typisch ist, ist die Verwendung von Attributen und Attributreibungen.

z. B.: *In Deutschland leben rund 16 Millionen schwerhörige und 80 000 gehörlose Menschen. Etwa zwei von tausend Kindern werden mit einer bislang noch unheilbaren Hörstörung geboren, weitere werden in den ersten Lebensjahren schwerhörig.* (Max Planck Forschung Heft 04/2022, S. 32).

Eine weitere syntaktische Besonderheit der populärwissenschaftlichen Texte ist der Einsatz (jedoch ganz mäßig) von Funktionsverbgefügen, wodurch auch das wissenschaftliche Niveau der Darstellung aufbewahrt wird.

z. B.: *Von den Gehörknöchelchen auf die Cochlea übertragene mechanische Schwingungen versetzen das Sinnesgewebe in Bewegung* (Max Planck Forschung Heft 04/2022, S. 32).

Die Komprimierung der Informationen durch sprachliche Mittel ist also für diese Textsorte typisch und sogar notwendig, denn das menschliche Gehirn hauptsächlich auf Knappheit und Konkretheit ohne Ausschweifungen konzentriert ist.

Auf der stilistischen Ebene weisen die untersuchten Aufsätze eine Reihe von bemerkenswerten Besonderheiten auf. In populärwissenschaftlichen Texten fehlen typische Elemente wissenschaftlicher Darstellungsformen wie ein umfangreicher Anmerkungsapparat (Fußnoten) oder ausführliche Bibliographien. Zwar sind auch in einzelnen populärwissenschaftlichen Texten durchaus einige Verweise und Literaturangaben zu finden, aber nie in der Ausprägung eines wissenschaftlichen Werks.

Die Reduktion der Informationsfülle wissenschaftlicher Texte durch Weglassen detaillierter Einzelheiten stellt eine wichtige Technik der popularisierenden Umgestaltung dar. Diese „*thematische Reduktion*“ [8, S. 359] zeigt sich an einer Reihe von Gesichtspunkten, die in der wissenschaftsinternen Kommunikation unabdingbar sind, in der fachexternen Kommunikation jedoch sich höchstens am Rande erwähnen lassen.

Die Informationen zu den Forschern und ausführlichen Forschungsergebnissen, nach den Kriterien des akademischen Schreibens werden in den populärwissenschaftlichen Artikeln weitgehend außer Acht gelassen und beschränken sich auf Hinweise auf das Land oder im besten Fall auf das Forschungszentrum, in dem die gemeldeten Studien durchgeführt wurden:

z. B.: *Physiker in Texas und in Japan [...] Dies haben Forscher verschiedener amerikanischer Labors jetzt herausgefunden* [4, S. 99].

Daraus kann geschlossen werden, dass die öffentliche Akzeptanz und der Einfluss der natürlichen und technischen wissenschaftlichen Forschungen grundlegend davon abhängen, ob die Ziele und Ergebnisse der Forschung an die Öffentlichkeit weitergegeben werden können. Allerdings sind die Inhalte aktueller Forschungsprojekte für Nicht-Experten oft schwer zugänglich und verständlich.

Der Schreibstil ist etwas weniger wissenschaftlich, meist journalistisch, d.h. klar und prägnant, mit kurzen direkten und indirekte Zitaten, dabei stehen Informationen im Vordergrund und die Sprache gestaltet den gesamten Text.

Die deutschen medizinischen Fachtexte sind durch eine hohe Variabilität von terminologischem bzw. fachlichem Vokabular gekennzeichnet, das zum Teil aus Entlehnungen oder Internationalismen, stilistisch neutral gefärbten lexikalischen Einheiten besteht.

Die Textsortenvielfalt im medizinischen Bereich kann nach Herbert Ernst Wiegand in folgende Untergruppen eingeordnet werden:

- wissenschaftlicher Zeitschriftenaufsatz
(akademisch-wissenschaftliche fachinterne Kommunikation)
(populärwissenschaftliche fachexterne Kommunikation)
- wissenschaftliche Rezension
- Forschungsprotokoll
- fachinternes Gutachten
- Kongressvortrag
- Diskussionen unter Wissenschaftlern.

Tatsächlich beziehen sich alle oben genannten Typen auf den wissenschaftlichen Stil. Um uns von diesen Textsorten abzugrenzen, wenden wir uns an die folgende Fachtextverteilung, die auf die Grundlage der beteiligten Kommunikationspartner erschlossen werden kann:

1. Arzt – Arzt (Publikationen, Fachartikeln, zusammenfassende Berichte, Abstracts, Vorträge);
2. Arzt – Medizinfachkraft (Handbücher, Lehrbücher, Monographien, Wörterbücher);
3. Arzt – Patient (Gebrauchsanweisungen für Medikamente, Patienteninformation, Rezepte für Arzneimittel, Anamnesen, informative Blätter und Handreichungen);
4. Journalist – Leser (Zeitschriften- und Zeitungsartikeln, Reportagen, PR- und Werbetexte).

Jede Textsorte hat ihren spezifischen Aufbau und ihre spezialisierte Ausdrucksform. Es gilt also genau festzustellen, welchen Zweck der Text verfolgt und an welche Zielgruppe er sich richtet.

In allen oben genannten Texttypen werden Begriffe aus verschiedenen Bereichen der Medizin, Benennungen verschiedener Krankheiten, pathologische Zustände verwendet. Man muss doch annehmen, dass populärwissenschaftliche Texte auch Informationen über die Prävention und Behandlung von Krankheiten enthalten können. Somit kann es festgestellt werden, dass es verschiedene Themen und Thematische Richtungen gibt, die sich in der Literatur widerspiegeln und in verschiedenen Massenmedien veröffentlicht werden.

Zusammenschließend lässt sich behaupten, dass populärwissenschaftliche Texte (einschl. aus dem Medizinbereich) eine Fusion aus wissenschaftlichen und journalistischen Charakteristika darstellen. Dabei kann keine genauere Ausgrenzung dieser Merkmale aufgrund ihrer Komplexität und Vielgestaltigkeit erfolgen. Trotzdem würden wir auf die Darstellungsknappheit, Präzision und Informationsverdichtung aussondern.

Literaturverzeichnis:

1. BOIE, Jenni. *Volkstumsarbeit und Grenzregion: Volkskundliches Wissen als Ressource ethnischer Identitätspolitik in Schleswig-Holstein 1920-1930 (Kieler Studien zur Volkskunde und Kulturgeschichte)*. Münster: Waxmann Verlag, 2012. 214 S. ISBN: 978 383 0977 995
2. DAUM, Andreas. *Wissenschaftspopularisierung im 19. Jahrhundert: Bürgerliche Kultur, naturwissenschaftliche Bildung und die deutsche Öffentlichkeit 1848-1914*, München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag, 2002. 617 S. ISBN: 978 348 656 55 15
3. LÖFFLER, Winfried. Welche Funktion hat Populärwissenschaft?: Lektionen von Wittgenstein und Fleck. In: ENDREß, Martin, HÖHN, Hans-Joachim, SCHMIDT, Thomas M., WIERTZ, Oliver (Hrsg.). *Herausforderungen der Modernität*. Festschrift für Hans-Ludwig Ollig zum 70. Geburtstag. Würzburg: Echter, 2012. S. 187-210. ISBN: 342 903 5465.
4. NIEDERHAUSER, Jürg. Das Schreiben populärwissenschaftlicher Texte als Transfer wissenschaftlicher Texte. In: JAKOBS, Eva-Maria, KNORR, Dagmar (Hrsg.). *Schreiben in den Wissenschaften*. Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag, 1997. 253 S. ISBN: 3-631-30969-4
5. NIEDERHAUSER, Jürg. *Wissenschaftssprache und populärwissenschaftliche Vermittlung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 1999. 275 S. ISBN: 3-8233-5358-6
6. ROELCKE, Thorsten. *Fachsprachen*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2010. 269 S. ISBN: 978-3-503-12221-9
7. SCHÄFER, Rolland. *Deskriptive Grammatik. Eine Einführung in die grammatische Beschreibung des Deutschen*. Berlin: Language Science Press, 2015. 576 S. ISBN: 978-3944-675-534
8. SERRA-BORNETO, Carlo. Einsteins Relativitätstheorie. Strategien der Popularisierung von Comics bis zum Sachbuch. In: BUNGARTEN, Theo (Hrsg.). *Wissenschaftssprache und Gesellschaft*.

Aspekte der wissenschaftlichen Kommunikation und des Wissenstransfers in der heutigen Zeit. Hamburg: Attikon-Verlag, 1989. S. 350-366. ISBN: 978-392-722-6043

9. WOLFER, Sascha, HELD, Uli, HANSEN-SCHIRRA, Silvia. Verstehen und Verständlichkeit von populärwissenschaftlichen Texten: Das Projekt PopSci – Understanding Science. In: *Information – Wissenschaft & Praxis*, vol. 66, Nr. 2-3, Berlin/Boston: De Gruyter, 2015. S. 111-120. ISSN: 1619-4292

CZU 811.111`373(072.8)

EFFECTIVE VOCABULARY LEARNING STRATEGIES

Angela CĂLĂRAȘ, Univ. Assist., Faculty of Philology,
Alecru Russo Balti State University

Abstract: *Vocabulary is a key element of language and has an undeniable impact on the general understanding of what was previously learned. It is obvious that a rich vocabulary is a generator for the development of the four language skills: listening, speaking, reading and writing. Researchers believe that vocabulary development strategies are a challenging aspect in the language learning process, that is why scholars consider a variety of strategies such as games and activities that serve as a main and irreplaceable aid in learning new words.*

The given article reflects the opinions of famous researchers regarding effective strategies that would contribute to the enrichment of the English vocabulary.

Keywords: *vocabulary strategies, abilities, different approaches, cognitive and metacognitive strategies.*

Learning words can be regarded as the most cognitively requiring duty learners should deal with. Words are the basic elements of the language, because one cannot communicate successfully without a sufficient vocabulary. It can be stated that a rich vocabulary is a hub for the development of four language skills: *listening, speaking, reading and writing*. Scholars consider that Vocabulary Development Strategies are a challenging aspect of language learning that is why scholars consider a variety of strategies, as well as games and activities that serve as a leading and irreplaceable helper in the word learning process.

Acquiring a rich vocabulary stock has become one of the most significant language skills in contemporary world. Researchers work on finding ways to help language learners use easiest ways to acquire a rich vocabulary. LLS is a well-discussed facet of the language that subconsciously appeal to both educators and learners. Thus, dwelling on the given issue R. Oxford [4, p. 63] defines LS as “*specifications, behaviors, steps, or techniques- such as seeking out conversation partners, or giving oneself encouragement to tackle a difficult language task-used by students to enhance their own learning*”. A. Wenden, a famous psychologist in the field of education interprets this concept as “*techniques, tactics, potentially conscious plans, consciously employed operations, learning skills, basic skills, functional skills, cognitive abilities, language-processing strategies, problem solving procedures*” [7, p. 19]. L. Cameron gave another definition of VLS, clarifying that they are “*actions that learners take to help themselves understand and remember vocabulary*” [1, p. 92] As we can conclude these VLS are tools for self-development that, in their turn, create a ground for developing communicative skills as it establishes a significant relationship between VLS and learning results. Accordingly, both language educators and students are recommended to use a wide range of VLS at different steps of learning in order to memorize and systematize their usage in contextual situations.

A well-known researcher A. Wenden stated that strategies may not be conscious. This, she proposed 6 peculiarities of VLS. She considers that *strategies belong to special actions of techniques, not a learner’s general approach; they can be observable or unobservable; they are problem-oriented; they may contribute to learning directly or indirectly; strategies may be consciously deployed or become automatized; they are amenable to change, they can be learned, modified and even rejected* [7, pp. 27-28].

Scholars claim that VLS definitely help learners choose and implement words effectively, help strengthen their metacognitive abilities, and connect them to the whole language learning. They also

develop some students' abilities as improving students' performance, increasing students' independence and engagement with learning. And, of course, VLS help learners understand that sometimes there is the usage of ineffective strategies but not the lack of their self-abilities.

Researchers stated that VLS are responsible for two determined roles: *cognitive* and *affective-motivational*. On the one hand, LS have a cognitive effect, because it simplifies and improves the learning process, especially in new tasks, especially those that require or allow conscious thinking and accuracy, as for example, when a learner faces certain problems such as the necessity to resort to a synonym when he/she doesn't know a word. On the other hand, LS have an affective-motivational role as it increases their self-confidence and stimulates students to work hard and improve their vocabulary.

There were a lot of researches in the past concerning VLS and their impact on vocabulary growth. And, naturally, it can be a great challenge to decide what strategy is the best. Consequently, A. Wilkins' significant phrase that "*without vocabulary nothing can be conveyed*", illustrates that having adequate vocabulary can be really challenging [8, p. 84]. This is the main reason, why learners should be equipped with different strategies in order to face this difficulty. Thus, language learners are recommended to employ various strategies to find an effective way of acquiring vocabulary. Ellis claims [7, p. 132] that successful learners are those who use more strategies, because right and dynamic strategies have a great impact on their academic performance. All the learners are individuals, for some it is enough to read the meaning of the word, but it might take a lot of time to memorize for others.

It is worth mentioning that a set of key factors underline the irreplaceable significance of vocabulary strategies in the language learning process. For example:

1. Providing students with both *definitions and context*. Practice shows that to get a precise meaning of a word can be reached through giving a balanced combination of contextual and definitional information.
2. Students can learn more words by connecting them to the already known information. This fact guarantees that words will be kept in their long-term memory.
3. And, finally, thanks to VLS new words are acquired through all four language skills *listening, speaking, reading and writing*. That means that they are learned and repeated in various contexts and situations that help students keep them in their active use.

Scholars state that an amount of methods and factors are supposed to contribute towards the qualitative achievement of learning development. VLS allow learners to remember unknown words better and easier and keep them in their long-term memory. There are various effective and valuable VLS that can be helpful to learn words independently. Thus, we can say that it is crucial for students to learn how to use these VLS to discover the meaning of difficult words by their own, especially for mature readers. It is evident that all the learners require individual methods (*visual, audio, kinesthetic*), that consequently can be different. And, of course, the basis for a rich and sophisticated vocabulary is formed when vocabulary is acquired through a diversity of strategies. On these conditions, students will get the opportunity to learn lexical items in a qualitative way. In this case students can also enjoy VLS and appreciate the genuine beauty of words.

It is but natural that vocabulary is a key constituent of language and has an indisputable impact on the overall understanding of what was learned. In some cases, language learners tend to use a dictionary to look up appropriate definitions for words that are unfamiliar for them. As a result, these words are stored in the short-term memory, because they are not clearly understood and cannot be used in their daily speech. The goal of learning words is not to know a word and its meaning for a day, or even for an hour, but on the contrary to make them part of the vocabulary and use them as often as possible.

Having read a considerable number of scientific sources, it could be affirmed that a great variety of VLS should be used to reach a qualitative memorization and enhance learners' vocabulary. Thus, R. Oxford identified that all VLS can be categorized into two main groups: *direct* and *indirect*. In his opinion, the first large group is oriented to explicit teaching techniques, generally to explain a specific skill. In many cases, it happens when a teacher stands in front of the students and explains them the new material. **The direct strategies are composed of memory strategies** (remembering and retrieving new words), *cognitive strategies* (understanding and producing the material),

comprehension strategies (using new information despite knowledge gaps). While the second group is indirect vocabulary learning strategies that focus on the fact, **when learners see and hear words through discussion with others, or through the reading process**. He affirms that this class consists of *metacognitive strategies* (coordinating the learning process), *affective strategies* (regulating emotions), and *social strategies* (learning through co-operation) [4, pp. 15-20].

| Categories | Sub-category | |
|--------------------------|--|---|
| Direct | | |
| Memory strategies | • Creating mental linkages | Grouping, associating, placing new words into a context |
| | • Applying images and sounds | Using imagery, semantic mapping, using key words, representing sounds in memory |
| | • Reviewing well | Structured reviewing |
| | • Employing action | Using sentence, using mechanical technique |
| Cognitive strategies | • Practicing | Repeating, practicing with sounds and written systems |
| | • Receiving and sending messages | Getting the idea quickly |
| | • Analyzing and reasoning | Analyzing expressions, translating, transferring |
| | • Creating structure for input and output | Taking notes, summarizing, highlighting |
| Comprehension strategies | • Guessing intelligently | Using linguistic clues |
| | • Overcoming limitations in speaking and writing | Switching to mother tongue, using mime or gestures, avoiding communication partially or totally, selecting the topic, coining words, using synonyms |
| Indirect | | |
| Metacognitive strategies | • Centering your learning | Linking with known material, paying attention. Delaying speech |
| | • Arranging and planning your learning | Organizing, setting goals and objectives, purposes of a language task (listening, reading, speaking, writing), seeking practice opportunities. |
| | • Evaluating your learning | Self-monitoring, self-evaluating |
| Affective strategies | • Lowering your anxiety | Using progressive relaxation. Deep breathing, music, meditation |
| | • Encouraging yourself | Making positive statements, rewarding yourself |
| | • Taking your emotional temperature | Listening to your body, using a checklist, writing a language learning diary |
| Social strategies | • Asking questions | Asking for clarification, correction |
| | • Cooperating with others | Cooperating with peers, proficient users |
| | • Empathizing with others | Developing cultural understanding, becoming aware of others' thoughts and feelings |

After a thorough analysis, we can say that the system proposed by R. Oxford classifies strategies in different ways. It is very comprehensive and detailed, linked with four main language skills (listening, reading, speaking and writing). It is also important to mention that these two enormous groups support each other and that “*each strategy class is capable of connecting with and assisting every other strategy group*” [4, p. 16].

Analyzing vocabulary techniques, another famous linguists Lewis and Hill pointed out that the most appropriate way to learn words is to teach them in groups. In their opinion awareness of certain types of relationship between words that refer to a particular group is easier to teach and learn. Among them, we can mention the following [2, p. 93]:

1. **Synonyms.** It is the easiest way for a teacher to say “*tiny*” that means the same as “*very small*”.
2. **Antonyms.** For example, to give opposites as *small/big*, in order to avoid such constructions as “*not small*”.
3. **Complements**
4. **Converses.** Each pair of words suggests the others: *child/parent; employer/employee*.
5. **Hyponyms.** *Cat, dog, mouse, sheep* are hyponyms of *animals*.

In addition, Lewis and Hill underline the fact that a learning strategy should be varied. Depending on the vocabulary types and aims, educators should use the most appropriate strategies and ways to help students better memorize words and boost their speaking skills [2, p. 96]. Accordingly, language educators come with the recommendation to apply more memorable ways of explaining words as:

1. **Demonstration.** There is something ridiculous in explaining and translating the words as stagger and chuckle. When a teacher provides students with a verbal explanation it should be accompanied with a physical demonstration. This helps to fix the word in the students' minds, and the meaning becomes clearer. Briefly, this demonstration highlights a certain word and helps associate it with visual and audio memories.
2. **Using the real thing.** Sometimes, explanation is a time-consuming process, and the teacher finds better solutions: showing an object or drawing it on the blackboard.
3. **Using the blackboard to show scales or grades.**
4. **Using dictionary.** The more learners are engaged in the learning process, the more successful they are. The best way is asking them to look up the word in a dictionary.
5. **Verbal explanation.** Teachers should use a variety of contexts while explaining new words. It is important to use more than one context to avoid any incidental features of that particular group.
6. **Translating.** Though at times it is seen as a very boring and traditional method, but there are cases when only this way is appropriate. For example, to give the definition through translation of the word *measles*.

J. Scrivener in his research dedicated to "Essential Strategies for Teaching Vocabulary" proposes several effective strategies that can motivate learners to get a qualitative vocabulary stock [5, p. 64]. The scholar tackles on certain strategies such as: *vocabulary self-collection analysis, word mapping, graphic-morphemic analysis, interactive word wall, vocabulary journals, using music, creating verbal situation, associated strategy*.

Analyzing the above mentioned strategies it can be concluded that they are similar in a way. And briefly said, the most commonly effective ways teachers and students should use while working with new words are finding the *definition from a dictionary, guessing through description, examples, illustrations (pictures, objects), demonstration (acting, gesture), context (story or a sentence in which the word is presented), synonyms, antonyms, translations and associations*.

References:

1. CAMERON, Lynne. *Teaching Languages to Young Learners*, OH: Merrill, 2001. 256 p. ISBN 978-0-521-77434-5
2. LEWIS, M., HILL, J., *Practical Techniques: For Languages Teaching*. LTP Teacher Training, 1985. Pp. 136. ISBN 0-906717-55-8
3. NATION, P., *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge University Press, 2001. 470 p. ISBN 0521 804981
4. OXFORD, R., *Languages Learning Strategies What Every Teacher Should Know*. New York, Newbury House Publishers, 1990. 147 p. ISBN 1 -57958-450-0
5. SCRIVENER, J., UNDERHILL, A., *Learning Teaching: The Essential Guide to English language Learning*, New Cambridge, 1994. 418 p. Disponibil: https://www.ircambridge.com/books/Learning_Teaching.pdf
6. UR, P. *A Course in Language Teaching*, Melbourne: Cambridge University Press, 1996. 376 p. ISBN 978-0521-44994-6
7. WENDEN, A., RUBIN, J., *Learner Strategies in Language Learning*. London, 1987. 187 p. Disponibil: <https://67s1lhs.patentpower.ru/>
8. WILKINS, A., *Linguistics in Language Teaching*. Cambridge: MFT Press, 1972. 250 p. ISBN-13, 978-0262230605

SECȚIUNEA nr. 2. ȘTIINȚE REALE, ECONOMICE ȘI ALE MEDIULUI

Atelierul nr. 1. Tehnologii informaționale în era digitală

CZU 004.9:811(072.8)

UTILIZAREA TEHNOLOGIILOR INFORMAȚIONALE ÎN DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR LINGVISTICE

Lidia POPOV, dr., conf. univ., Facultatea de Științe Reale, Economice
și ale Mediului, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți
Radames EVDOCHIMOV, programator, AM Soft Group

Abstract: *This article highlights the use of information technologies, which, at the current stage, have a positive impact on the development of language skills in students. Also, they contribute to the efficient organization of the process of learning a foreign language, provide positive motivation in the learning process and their cognitive activity, increase the effectiveness of the formation of communicative competence and, most importantly, facilitate the individual work of students.*

Keywords: *Information technologies, communication technologies, key competences, communication competences, linguistic competences, individual work, digital competence.*

Introducere

Tehnologiile informaționale și comunicaționale au un rol important în dezvoltarea competențelor atât digitale, cât și lingvistice, ceea ce presupune posibilitatea de a integra instrumente informatizate în activitatea de învățare a unei limbi străine [3].

La etapa actuală, tehnologiile nominalizate se dezvoltă cu o viteză exponențială, ceea ce a provocat pătrunderea lor în viața cotidiană a populației și în toate domeniile de activitate umană, inclusiv în cel educațional. Faza actuală a dezvoltării societății pune în fața sistemului educațional un șir de probleme de diversă natură care, la rândul lor, sunt cauzate de factorii politici, socioeconomici, fiind vorba de: a) necesitatea de a îmbunătăți calitatea și accesibilitatea educației; b) integrarea în spațiul științific și cel educațional; c) creșterea mobilității academice; d) crearea sistemelor educaționale optime din punct de vedere economic; e) îmbunătățirea corporatismului universitar; f) consolidarea legăturilor dintre diferite niveluri de educație etc.

Una dintre modalitățile eficiente de a rezolva aceste probleme este informatizarea educației. Îmbunătățirea mijloacelor de comunicare a dus la progrese semnificative în schimbul de informații. Apariția noilor tehnologii informaționale și comunicaționale, asociate cu dezvoltarea echipamentelor informatice și a rețelelor de telecomunicații, a făcut posibilă crearea unui mediu nou informațional și educațional calitativ, ca bază pentru dezvoltarea și perfecționarea sistemului educațional.

Internetul este un instrument ce reunește multe posibilități de exploatare didactică, instrument care poate fi utilizat la dezvoltarea competențelor lingvistice. Obiectivul exploatarei Internetului este de a dezvolta competențele de exprimare orală și scrisă și de comunicare.

Destul de multe lucrări abordează tema utilizării tehnologiilor informaționale în dezvoltarea competențelor lingvistice la studenți. Remarcăm faptul că utilizarea pe scară largă a tehnologiilor informaționale și comunicaționale la studierea unei limbi străine poate spori semnificativ eficacitatea metodelor de învățare activă pentru toate formele de organizare a procesului educațional. Tehnologiile informaționale și comunicaționale implică complet studenții în mediul lingvistic autohton care, la rândul său, contribuie la dezvoltarea competențelor de comunicare într-o limbă străină, a cărei parte este și competența socioculturală [9]. Utilizarea tehnologiilor informaționale la dezvoltarea competențelor lingvistice o putem considera ca un mijloc de creștere a motivației. Tehnologiile în cauză, fiind aplicate în practică și anume la lucrul individual al studentului, permit obținerea unor rezultate rapide în învățarea unei limbii străine.

Impactul tehnologiilor informaționale în dezvoltarea competențelor lingvistice

Competențele sunt definite ca o combinație între cunoștințe, aptitudini și atitudini. *Cunoștințele*, la rândul lor, reprezintă concepte, idei și teorii deja stabilite, care sprijină înțelegerea într-un anumit domeniu sau subiect. *Aptitudinile* reprezintă abilitatea și capacitatea de a desfășura procese și de a

utiliza cunoștințele existente pentru obținerea de noi rezultate. *Atitudinile* descriu dispoziția și mentalitatea de a acționa sau de a reacționa la idei, persoane sau situații.

La etapa actuală, pentru orice specialist din orice domeniu de activitate umană, a cunoaște o limbă străină înseamnă oportunități de a participa la diverse conferințe, training-uri, simpozioane, pentru a putea consulta diverse materiale în limba cunoscută. Din acest motiv, este foarte mult apreciat acel specialist care deține competențe lingvistice în mai multe limbi, indiferent în care domeniu activează. În ajutorul studierii unei limbi străine, ne vin tehnologiile informaționale cu un impact puternic referitor la acest subiect.

Utilizarea tehnologiilor informaționale și comunicaționale în dezvoltarea competențelor lingvistice la studenți duce la intensificarea și personalizarea învățării, mai ales, ce ține de lucrul individual al studenților, unde există posibilitatea de a dezvolta audierea, de a imita vorbitorul nativ, de a face o asociere a imaginii cu textul, a sunetului cu textul și chiar de a introduce un text imitat de un nativ sub formă de dictare.

Totodată, tehnologiile informaționale contribuie la depășirea barierei psihologice în imitarea conversației într-o limbă străină. La rândul lor, tehnologiile informaționale reprezintă atât mijloace de furnizare a materialelor, cât și mijloace de verificare a cunoștințelor [8].

Datorită noilor tehnologii informaționale există posibilitatea de a studia de sine stătător diverse limbi străine destul de ușor și într-un ritm foarte rapid, deoarece acestea ajută la audierea, imitarea vorbitorului nativ și, printr-o imitare intensivă, se pot obține rezultate remarcabile.

Studiind în așa mod o limbă străină, are loc o abordare diferențiată, care reprezintă un avantaj, deoarece creează condițiile pentru succesul fiecărui student în parte, determinând emoțiile pozitive ale studenților, efectuând, astfel, motivația lor de învățare. Aceștia pot antrena cele studiate la lucrul individual, prin intermediul tehnologiilor informaționale, la orice oră și din orice locație. Studenții pot repeta materialul studiat de câte ori este nevoie pentru a memoriza cele învățate. Timpul acestora este nelimitat în antrenarea și dezvoltarea competențelor lingvistice de sine stătător.

Este cunoscut faptul că Comisia Europeană a descris cele zece competențe-cheie, dintre care competența de comunicare într-o limbă străină și competența digitală, care ocupă un loc important în dezvoltarea competențelor lingvistice. Documentul elaborat de Comisia Europeană, *Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi*, propune formarea celor opt competențe de bază, două dintre acestea fiind *comunicarea în limbi străine și competențele digitale* [2].

Competența de comunicare în limba străină prevede: receptarea mesajelor orale și scrise, producerea mesajelor orale și interacțiunea lor; receptarea mesajelor scrise; producerea mesajelor scrise și interacțiunea. Toate aceste competențe specifice trebuie să fie formate în baza subcompetențelor pe parcursul procesului de învățare, care, ulterior, ar putea fi folosite în viața reală.

Instituțiile de învățământ atât universitare, cât și preuniversitare au renunțat de ceva timp la metodele tradiționale de studiere a unei limbi străine. Primii pași în materie de pedagogie inovatoare au fost făcuți prin introducerea tehnologiilor informaționale și comunicaționale, ce oferă procesului de învățare o ameliorare și o facilitare a formării și dezvoltării competențelor lingvistice.

Dezvoltarea competențelor digitale și aplicarea acestora în practică la dezvoltarea competențelor lingvistice nu trebuie privită și realizată ca o activitate distinctă, adăugată programelor în vigoare. Competențele digitale sunt menite a conferi competențelor lingvistice o plus valoare și o calitate superioară, în așa mod încât, atât studentul, cât și profesorul să se adapteze mai ușor cerințelor societății moderne, în care trăiesc, societate care folosește pe larg resursele tehnologiilor informaționale.

Este remarcabil faptul că noile tehnologii informaționale oferă posibilitatea de vizualizare, comunicare, organizare și de reprezentare grafică. Studenții pot fi antrenați în realizarea unor produse precum: teste, secvențe video, secvențe audio, grafice, reviste, bloguri, jocuri etc. Aceste produse pot fi valorificate în cadrul unor activități educativ-instructive, formând, astfel, competențe de comunicare, dezvoltând capacitățile creatoare ale studenților.

În sec. al XXI-lea, nu mai este necesar să treci cursuri intensive ca să înveți o limbă străină. Problema acestor cursuri este că adesea sunt plictisitoare, necesită mereu manuale, caiete, la sfârșit de lună diverse testări și, desigur, pe lângă toate acestea, costă scump. Însă învățatul poate fi uneori distractiv, eficient, dar și gratuit. Studierea limbilor străine prin intermediul tehnologiilor informa-

ționale este cea mai bună cale, cea mai eficientă în ce privește lucrul individual al studentului; se învață rapid, ușor, atunci când dispui de timp acolo unde te afli și, în plus, e gratuit.

Tehnologiile informaționale utilizate în studierea limbilor străine

Următoarele resurse digitale, cu un mare potențial educațional, pot fi utilizate la dezvoltarea competențelor lingvistice: DUOLINGO, LingoHut (45 de limbi), Learning Chocolate (7 limbi), Loecsen (50 de limbi), diverse aplicații pentru telefoanele mobile, precum este EWA – oferă posibilitatea de învățare a limbii străine prin intermediul clipurilor video, jocurilor, anagramelor, citirea cărților electronice etc.; DuoCards – oferă posibilitatea studierii limbii străine utilizând cartele de memorie, clipurile video etc.; Cake – aplicația care oferă învățarea limbilor străine prin intermediul clipurilor video, exerciții de audiere și pronunție, teste etc.; aplicațiile Falou, Speakly ș.a.

Prezența și posibilitatea de instalare și utilizare a unui ansamblu larg de aplicații pentru studierea limbilor străine în telefoane mobile, iphone-uri, tablete și alte accesorii digitale de comunicare oferă accesul rapid la acestea din partea utilizatorului, oricine având accesoriul respectiv are posibilitatea studierii unei limbi străine aflându-se în orice loc: în transportul public, într-un parc, la o pauză de cafea la serviciu etc.

Utilizarea aplicațiilor respective permit studentului de a studia diverse limbi străine într-un mod rapid, având multe avantaje față de metodele tradiționale.

Potențialul lor este acela de a permite formarea diferitelor tipuri de activități de vorbire și de a le uni în diferite combinații, pentru a stimula înțelegerea fenomenelor lingvistice, pentru a forma abilități lingvistice, a crea situații de comunicare, sporind activitatea cognitivă, motivația și calitatea cunoștințelor. Rețeaua globală, la etapa actuală, oferă o oportunitate unică studenților de a folosi texte autentice, de a asculta și de a comunica cu vorbitorii nativi, de a se regăsi mereu în mediul nativ online, adică creează un mediu de limbă naturală.

Obiectivul principal al învățării unei limbi străine este formarea competenței de comunicare, toate celelalte obiective se realizează în procesul de implementare a obiectivului principal. Participarea studenților la evenimente online, din diverse țări ale lumii, este o oportunitate foarte interesantă și utilă pentru noi contacte și practici de conversație reală. În aceste discuții și conversații „libere”, nu există numai schimbul de informații cu privire la o anumită problemă, ci și familiarizarea cu elementele altei culturi.

Metoda de bază la studierea unei limbi străine atât prin contact direct cu profesorul, cât și prin utilizarea tehnologiilor informaționale este emiterea vorbitorului nativ. Este de remarcat faptul că studentul, aflându-se într-un mediu nativ, unde discută permanent cu vorbitorii nativi, unde ascultă informația la radiu și la televiziune, care se transmite la fel, în limba respectivă, obține o dezvoltare a competențelor lingvistice destul de eficientă.

Duolingo este cea mai populară platformă de învățare a limbilor străine, precum și cea mai descărcată aplicație educațională din lume, cu peste 500 de milioane de utilizatori. Misiunea companiei este de a face educația gratuită, amuzantă și accesibilă tuturor. Duolingo a fost creat să pară un joc, iar eficiența sa este dovedită științific. Pe lângă platforma sa nucleu, compania a creat Duolingo English Test, o opțiune accesibilă și convenabilă de certificare a limbilor străine, acceptată de mii de instituții [1].

Modul în care lucrează această aplicație te face să uiți că ceea ce înveți este mai mult un joc. Include o mulțime de cursuri, iar recent a fost introdus și cursul de Engleză în limba română, cât și invers. Fiecare curs este grupat pe nivele, fiecare nivel include un set de lecții. Modul de predare a acestei aplicații este foarte bine gândit, nu te impune să înveți pe de rost toate cuvintele, mai întâi te informează cu toate imaginile pe care mai apoi le include în propoziții și după care te pune să construiești îmbinări din mai multe cuvinte sau să scrii ceva sub dictare.

Pentru a memora mai eficient, aplicația respectivă îți poate oferi aceeași întrebare la începutul și la sfârșitul lecției. Aplicația are un mod dinamic și foarte neobișnuit de predare. Toate acestea îți creează o senzație de joacă. Este cunoscut faptul că cel mai bine se acumulează cunoștințe în cazul în care facem asta cu o plăcere deosebită. Aplicația este una deschisă, la care există posibilitatea de a contribui cu detalii în cazul în care se observă o propoziție fără legătură poți raporta problema sau să o discuți cu ceilalți membri. Pe lângă limba engleză și limba română, aici poți învăța mai multe limbi, pornind din limba ta maternă. Dezvoltatorii pe parcurs mai adaugă limbi, pe care le putem perfecționa fiecare dintre noi. Pentru a trece la un nivel mai avansat, există posibilitatea de a rezolva câte un test

pentru unul sau mai multe nivele, exact ca și la cursurile obișnuite. Poți studia orice limbă inclusă în această aplicație atât de pe telefonul mobil, cât și de pe calculator. Duolingo este o metodă genială pentru a învăța limbile străine, poți învăța oriunde și oricând [4].



Fig. 1. Aplicația Duolingo

O altă tehnologie informațională de studiere a limbilor străine 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 [7].

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 a consolida cunoștințele, jucând o varietate de jocuri la sfârșitul fiecărei lecții. Logotipul aplicației este prezentat în Fig. 2.



Fig. 2. Aplicația LingoHut

Aplicația Learning Chocolate este o tehnologie informațională care ne permite, de asemenea, să studiem câteva limbi străine. 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 [6]. În toate exercițiile propuse se folosesc imagini, sunete și evaluări pentru a face ca învățarea să fie, la fel, de distractivă precum savurarea unei bucați de ciocolată. Interfața acestei aplicații este prezentată în Fig. 3.



Fig. 3. Aplicația Learning Chocolate

Aplicația Loecsen poate fi utilizată atât de la calculator, cât și de la telefonul mobil. Permite de a studia 50 de limbi [5]. Aplicații Android de la Loecsen se pot descărca având 7 caracteristici de bază: 400 propoziții, aranjate pe teme, care te ajută să te faci înțeles în 50 de limbi în timp ce călătorești; Nu este nevoie de Internet odată ce ai descărcat fișierele; Voci autentice și înregistrări de calitate superioară; Navigare rapidă. Interfața acestei aplicații este reprezentată în Fig. 4.



Fig. 4. Aplicația Loecsen

E necesar să scoatem în relief că utilizarea tehnologiilor informaționale la dezvoltarea competențelor lingvistice este mult apreciată de către studenți, deoarece prezintă materia mai atractivă, mai motivantă și mai eficientă, mulți studenți devin mai încrezători în forțele proprii și procesul de studiere a limbilor străine pentru ei devine mai facil.

Concluzii

Utilizarea TIC are un impact pozitiv asupra dezvoltării atât a competențelor digitale, cât și a competențelor lingvistice. Integrarea TIC în procesul de studiere a limbilor străine contribuie la organizarea eficientă a procesului de învățare, crește eficiența formării competenței comunicative, oferă o motivație pozitivă și tot odată facilitează activarea muncii independente [9].

Limbile străine constituie una din unitățile de curs cele mai avantajate de utilizarea tehnologiilor informaționale și comunicaționale în activitatea didactică. Conform unui studiu realizat în acest sens în țări din Europa, se estimează că eficiența utilizării acestor tehnologii în orele de limbi străine este de 57,4%. Competențele lingvistice interacționează, în măsură foarte mare, cu competențele digitale, rezultând activități didactice moderne, atractive și interesante.

Totodată, subliniem și posibilitatea studierii eficiente a limbilor străine de către persoanele de orice vârstă și profesie, utilizând aplicațiile special orientate în acest scop, accesibile oriunde și fiecăru care are un accesoriu digital, cum ar fi un telefon mobil, o tabletă, un laptop etc. și care oferă o gamă largă de diverse exerciții, utilizând diferite mijloace și metode de învățare.

Bibliografie:

1. CERGHIT, I. *Metode de învățământ*. Iași: Polirom, 2006. ISBN: 973-46-0175-X.
2. Comisia Europeană. Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi. *Învățare, Predare, Evaluare*. Strasbourg. 1996.
3. DUDNEY, G. *How to Teach English with Technology*. Pearson Longman, 2008.
4. *Duolingo*. [citată 20.01.2022]. Disponibil online: <https://www.duolingo.com>
5. *Învățarea unei limbi străine nu a fost niciodată mai ușoară*. Disponibil: <https://www.loecsen.com/>
6. *Learning chocolate*. [citată 26.02.2022]. Disponibil online: <https://www.learningchocolate.com>.
7. *LingoHut*. [citată 14.03.2022]. Disponibil online: <https://www.lingohut.com>.
8. PAIU, M. *Tehnologiile informaționale ca suport indispensabil pentru un învățământ eficient*. În: *Studia Universitatis*, nr. 5(55), 2012. p. 46-50.
9. *Utilizarea TIC în predarea limbilor moderne*. Disponibil: <https://revista.newprojects.org/?p=1186>.

VIZUALIZAREA ÎNFĂȘURĂTOAREI UNEI FAMILII DE SUPRAFETE CE DEPIND DE UN PARAMETRU

Ina CIOBANU, dr., conf. univ., Facultatea de Științe Reale, Economice
și ale Mediului, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Abstract: This article takes as its starting point the examination of the envelope of a family of surfaces which depend on a parameter. The result of our assessment helps us to visualize the envelope of the different kind of families of surfaces which depend on a parameter and understand more better notion of envelope. The process of visualization was possible using interactive soft GeoGebra.

Keywords: surface, family of surfaces, envelope, GeoGebra.

Geometria diferențială este una din ramurile geometriei, studiată și în procesul pregătirii profesorilor de matematică în instituțiile superioare de învățământ din Republica Moldova.

Geometria diferențială studiază proprietățile curbilor și ale suprafețelor, familiilor de curbe și suprafețe prin metodele analizei matematice, în special prin calculul diferențial și integral.

Una din noțiunile fundamentale ale geometriei diferențiale clasice este noțiunea de înfășurătoare a unei familii de curbe sau a unei familii de suprafețe.

Totodată, odată cu dezvoltarea tehnologiilor informaționale și apariția softurilor matematice, s-a făcut posibilă înțelegerea mai bună a unor noțiuni geometrice la utilizarea inteligentă a proprietăților platformelor informaționale. Astfel, este binevenită majorarea volumului de informație, expunerea căreia poate fi făcută prin intermediul calculatorului la lecțiile de matematică.

Unul dintre cele mai efective softuri matematice, ce poate contribui atât la unificarea matematicii și informaticii, cât și la studierea matematicii clasice, este softul interactiv GeoGebra [6]. În favoarea acestei alegeri, putem aduce mai multe caracteristici ale acestei aplicații:

- geometria, algebra și foaia de calcul sunt conectate dinamic;
- instrument pentru crearea materialelor didactice ca pagini web;
- accesibil în multe limbi pentru milioane de utilizatori din lumea întreagă;
- software „open source” (disponibil liber pentru utilizare necomercială);
- posibilitățile variate ale graficii 2D și 3D;
- în perioada 2002-2017 aplicației GeoGebra i-au fost acordate 16 premii.

Totodată, se observă că mai mulți studenți preferă să lucreze cu animație, elaborând construcții interactive. Prin aceste modele studenții înțeleg mai bine și noțiunea de înfășurătoare a unei familii de curbe sau a unei familii de suprafețe.

Fie $S\{\gamma_\alpha\}$ – o familie de curbe netede plane, ce depind de parametrul α . [2]

Definiție. Curba netedă γ se numește *înfășurătoare* familiei S , dacă aceasta în orice punct al său este tangentă cel puțin cu o curbă a familiei S și fiecare segment al curbei γ este tangent cu un număr infinit de curbe a familiei S (Figura 1).

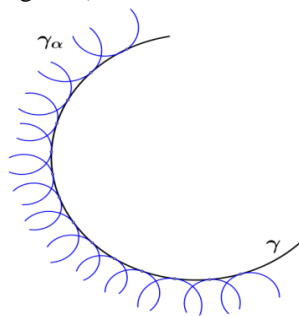


Figura 1. Înfășurătoare familie de curbe

Următoarea teoremă, într-o măsură oarecare, rezolvă problema determinării înfășurătoarei.

Teoremă. Fie curbele γ_α ai familiei S sunt definite pe domeniul G de ecuațiile:

$$\varphi(x, y, \alpha) = 0, a \leq \alpha \leq b,$$

unde φ este o funcție continuu diferențiabilă pe G în raport cu fiecare argument al său și satisface condiția

$$(\varphi'_x)^2 + (\varphi'_y)^2 \neq 0.$$

Atunci înfășurătoarea γ a familiei S (dacă există) se definește de ecuațiile:

$$\begin{cases} \varphi(x, y, \alpha) = 0 \\ \varphi'_\alpha(x, y, \alpha) = 0 \end{cases}$$

în sensul, că pentru fiecare punct (x, y) al înfășurătoarei putem indica acel α , a.î. sistemul de valori (x, y, α) va satisface ambele ecuații ale sistemului dat. [3, 4]

Pentru o înțelegere mai bună a noțiunii de înfășurătoare a unei familii de curbe vom aduce mai multe exemple. [1]

Exemplu 1.

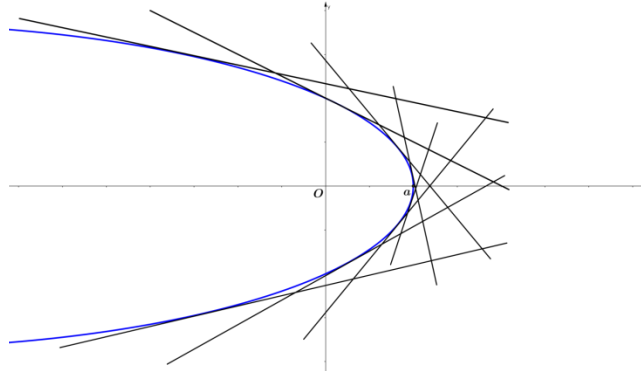


Figura 2. Înfășurătoarea unei familii de drepte: o parabolă

Exemplu 2.

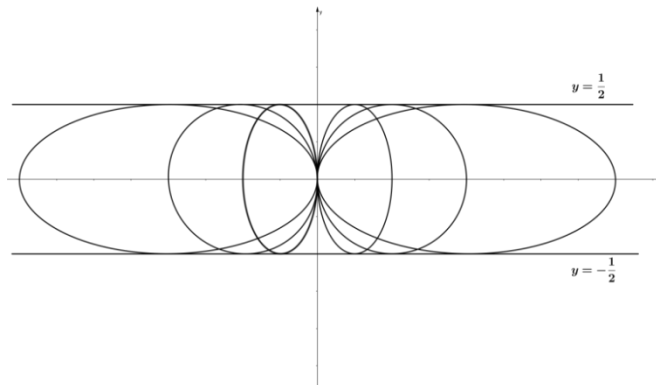


Figura 3. Înfășurătoarea unei familii de elipse: 2 drepte

Exemplu 3.

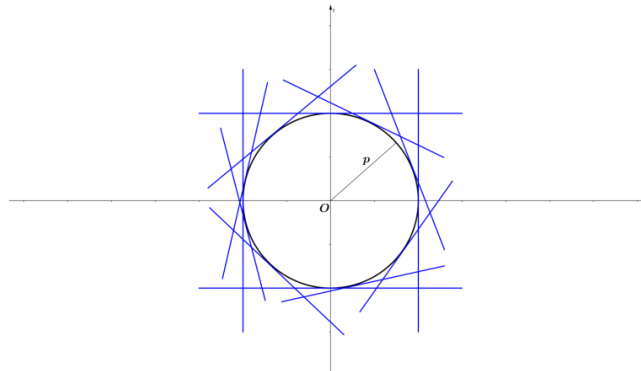


Figura 4. Înfășurătoarea unei familii de drepte: un cerc

Exemplu 4.

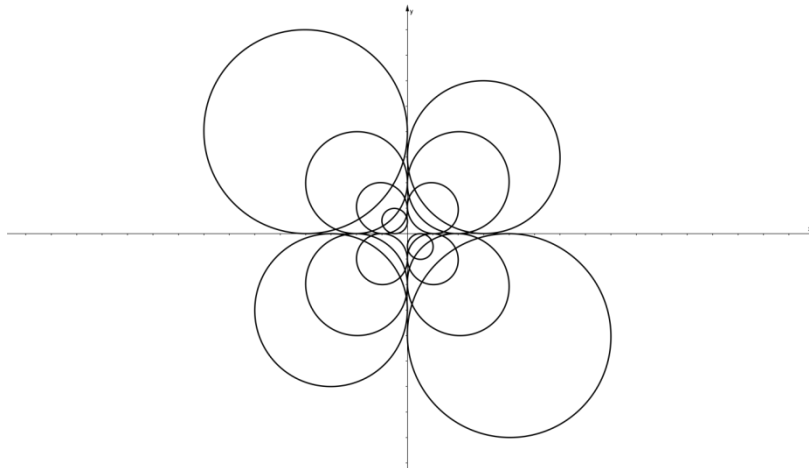


Figura 5. Înfașurătoarea unei familii de cercuri: axele de coordonate

Exemplu 5.

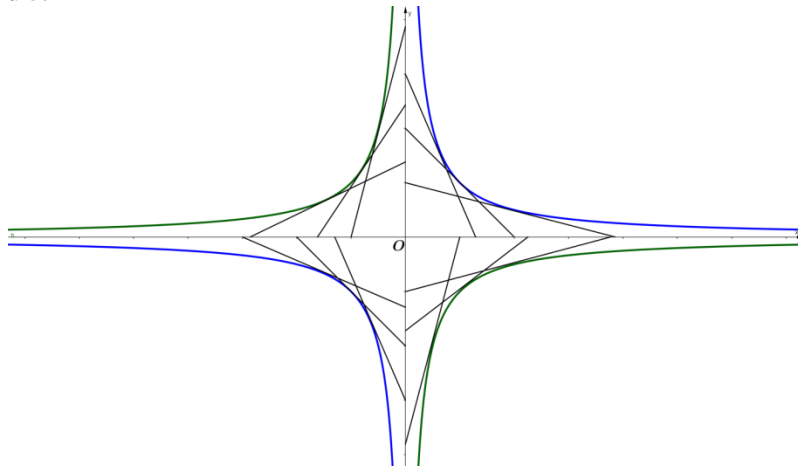


Figura 6. Înfașurătoarea unei familii de drepte: 2 perechi de hiperbole

Exemplu 6.

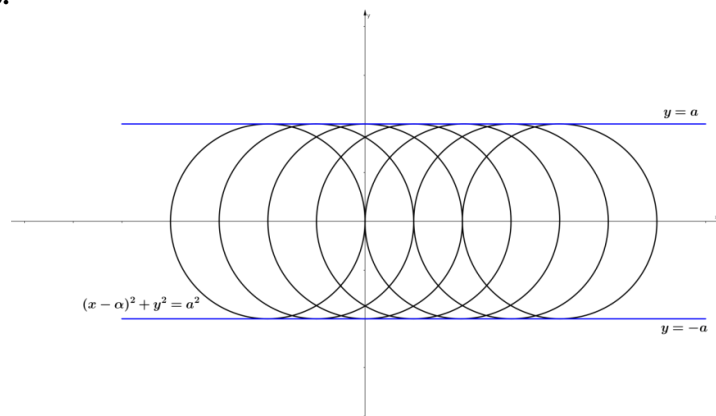


Figura 7. Înfașurătoarea unei familii de cercuri: 2 drepte

Definiția înfașurătoarei unei familii de suprafețe, ce depind de un parametru, nu se deosebește de definiția înfașurătoarei unei familii de curbe, ce depind de un parametru.

Fie $S\{\Phi_\alpha\}$ – o familie de suprafețe netede, ce depind de parametrul α . [5]

Definiție. Suprafața netedă Φ se numește *înfășurătoare* a familiei S , dacă aceasta în orice punct al său este tangentă cel puțin cu o suprafață a familiei S și fiecare porțiune a suprafeței Φ este tangentă cu un număr infinit de curbe a familiei S .

Următoarea teoremă, într-o măsură oarecare, rezolvă problema determinării înfășurătoarei.

Teoremă. Fie suprafețele Φ_α ai familiei S sunt definite pe domeniul G de ecuațiile:

$$F(x, y, z, \alpha) = 0, \alpha \leq \alpha \leq b,$$

unde F este o funcție continuu diferentiabilă pe G în raport cu fiecare argument al său și satisface condiția

$$(F'_x)^2 + (F'_y)^2 + (F'_z)^2 \neq 0.$$

Atunci înfășurătoarea Φ a familiei S (dacă există) se definește de ecuațiile:

$$\begin{cases} F(x, y, z, \alpha) = 0 \\ F'_\alpha(x, y, z, \alpha) = 0 \end{cases}$$

în sensul, că pentru fiecare punct (x, y, z) al înfășurătoarei putem indica acel α , a.î. sistemul de valori (x, y, z, α) va satisface ambele ecuații ale sistemului dat. [5]

Exemplu 1. Familia de suprafețe $S\{\Phi_\alpha\}$ este definită de ecuațiile:

$$x^2 + y^2 + (z - \alpha)^2 = 4.$$

Familia S reprezintă o familie de sfere cu centrul pe axa Oz în punctul $(0, 0, \alpha)$ și raza $R = 2$.

Aplicând teorema formulată pentru determinarea înfășurătoarei unei familii de suprafețe, vom obține ecuația înfășurătoarei:

$$x^2 + y^2 = 4.$$

Înfășurătoarea reprezintă un cilindru circular. [4]

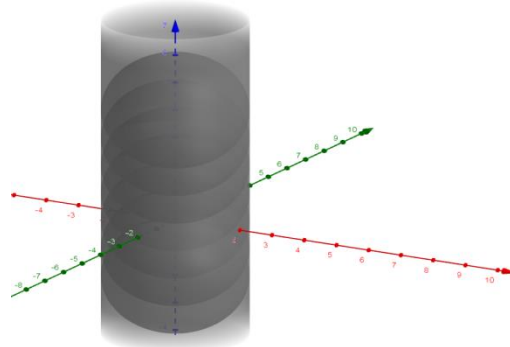


Figura 8. Înfășurătoarea unei familii de sfere: cilindru circular

Exemplu 2. Familia de suprafețe $S\{\Phi_\alpha\}$ este definită de ecuațiile:

$$(x - \alpha)^2 + (y - \alpha)^2 + (z - \alpha)^2 = \alpha^2.$$

Familia S reprezintă o familie de sfere cu centrul în punctul (α, α, α) și raza $R = \alpha$.

Aplicând teorema formulată pentru determinarea înfășurătoarei unei familii de suprafețe, vom obține ecuația înfășurătoarei:

$$x^2 + y^2 + z^2 - 2xy - 2xz - 2yz = 0.$$

Înfășurătoarea reprezintă un suprafață conică. [5]

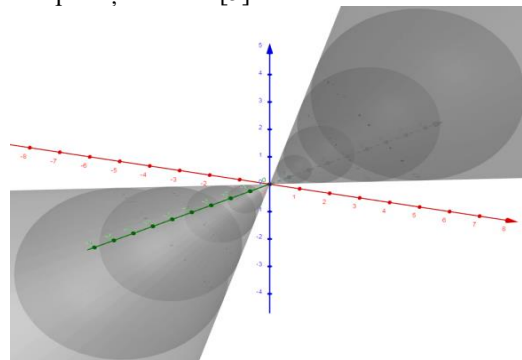


Figura 8. Înfășurătoarea unei familii de sfere: suprafață conică

Concluzie

Cu ajutorul softului interactiv GeoGebra putem vizualiza mai multe obiecte geometrice, eficiențizând, astfel, procesul de înțelegere a noțiunilor fundamentale din geometria diferențială clasică.

Bibliografie:

1. CALMUȚCHI, L., CIOBANU, M. *Geometrie diferențială. Probleme*. Chișinău, 2004. ISBN 9975-9815-0-X
2. FINIKOV, S. *Curs de geometrie diferențială*. (Traducere din limba rusă), București: Editura Tehnică, 1954.
3. GHEORGHIEV, Gh., MIRON, R., PAPUC, D. *Geometrie analitică și diferențială*. Vol. I, București: Editura didactică și pedagogică, 1968.
4. GHEORGHIEV, Gh., MIRON, R., PAPUC, D. *Geometrie analitică și diferențială*. Vol. II., București: Editura didactică și pedagogică, 1969.
5. АЛЕКСАНДРОВ, А., НЕЦВЕТАЕВ, Н. *Геометрия*. Санкт-Петербург: БХВ-Петербург, 2010. ISBN 978-5-9775-0419-5
6. Ce este GeoGebra? [online] [citată 20.09.2023]. Disponibil: <https://www.geogebra.org/about>

CZU 004.4:378(073)

IMPORTANȚA DATELOR SPAȚIALE ȘI PROGRAMELOR LIBERE ȘI GRATUITE PENTRU EDUCAȚIE

Rodica SÎRBU, dr., conf. univ., Facultatea Construcții, Geodezie și Cadastru, Universitatea Tehnică a Moldovei
Vadim CUJBĂ, dr., lector univ., Facultatea de Geografie, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

Abstract: *In this article are presented usage options of free and free spatial data and software. These informational resources are of particular importance for the study and analysis of current phenomena but also for the development of digital skills, thus spatial data and free and free specialist programs are of particular value. Open source data and programs are particularly useful in the field of educational sciences, and also allow the teacher to utilize a wide variety of data sources and specialized programs without additional costs or constraints.*

Keywords: *Geographic Information Systems, QGIS, SNAP, ESA, NASA, free and open spatial data.*

Introducere

Utilizarea resurselor educaționale libere și gratuite în curriculum universitar aduce o serie de beneficii: accesibilitate sporită, flexibilitate în învățare, inovație și dezvoltare personală. Aceste resurse pot juca un rol important în îmbunătățirea calității învățământului și în pregătirea studenților pentru integrarea în sectorul real al economiei. Conform Obiectivului 4 de Dezvoltare Durabilă – Educație de calitate, statele trebuie să „asigure o educație incluzivă și de calitate pentru toți și să promoveze învățarea pe tot parcursul vieții”. În plus, baza de date a indicatorilor ODD oferă date care pot ajuta la evaluarea nivelului actual al performanțelor educaționale. În Republica Moldova, unele din țintele naționale relaționate de acest obiectiv ar fi: 4.4. până în 2030, creșterea substanțială a numărului de tineri și adulți cu competențe relevante pentru piața muncii [1]. Într-un sens mai larg, datele deschise oferite de diferite corporații, guverne, instituții de învățământ, organizații naționale și internaționale pot sprijini părțile interesate în adoptarea strategiilor pentru atingerea mai multor obiective: îmbunătățirea calității educației; conceperea unor politici eficiente; încurajarea dezvoltării competențelor-cheie necesare pentru a funcționa și a participa în societatea actuală bazată pe date. Astăzi, Open Data capătă relevanță și face parte dintr-o mișcare globală, legată de alte tendințe precum Open Access și Open Source. Se preconizează că Open Data Initiatives va sprijini o mai mare transparență și responsabilitate, iar ca parte integrantă a acestei viziuni constă în faptul că informațiile deținute anterior în baze de date, sunt deschise publicului și eliberate într-un formular care facilitează reutilizarea [2]. Pe lângă aceste oportunități, se oferă acces la resursele educaționale deschise (Open Educational Resources) care sunt suporturi de învățare, predare și cercetare în orice format și mediu care se află în domeniul public sau sunt sub drepturi de autor care au fost eliberate sub o licență

deschisă, ce permit accesul, reutilizarea fără costuri, adaptarea și redistribuirea către alți utilizatori sau părți interesate [3].

Materiale și metode

Principalele materiale utilizate sunt: sursele libere și gratuite – platforme, date spațiale și softurile de specialitate. Printre metodele utilizate la realizarea articolului pot fi enumerate: metoda studiului de caz, prin descrierea detaliată a unor entități ce oferă date spațiale sau programe SIG libere și gratuite (ESA, NASA, SNAP, QGIS); metoda comparativă a fost aplicată pentru analiza tipurilor de date oferită de diferite platforme; metoda analizei conținutului a fost utilizată pentru interpretarea conținutului informațional la tema respectivă.

Rezultate și discuții

Utilizarea resurselor libere și gratuite în scop educațional aduc numeroase avantaje pentru studenți, profesori și instituții de învățământ. Aceste resurse asigură accesul la învățarea de calitate, indiferent de posibilitățile financiare disponibile. Acest lucru promovează egalitatea șanselor și elimină barierele economice din calea educației. De asemenea, accesul la resurse educaționale libere încurajează profesorii și studenții să fie creativi și inovatori în procesul de predare-învățare. Ei pot dezvolta noi modalități de abordare a materiei, de colaborare și de prezentare a informațiilor. În plus, utilizarea resurselor educaționale libere și gratuite ajută studenții să-și dezvolte competențe digitale în conformitate cu cerințele actuale ale pieței muncii.

Pentru a analiza posibilitățile oferite de aplicațiile digitale au fost selectate ca studii de caz două platforme care oferă date spațiale – NASA și Copernicus, iar ca programe libere și gratuite – SNAP și QGIS:

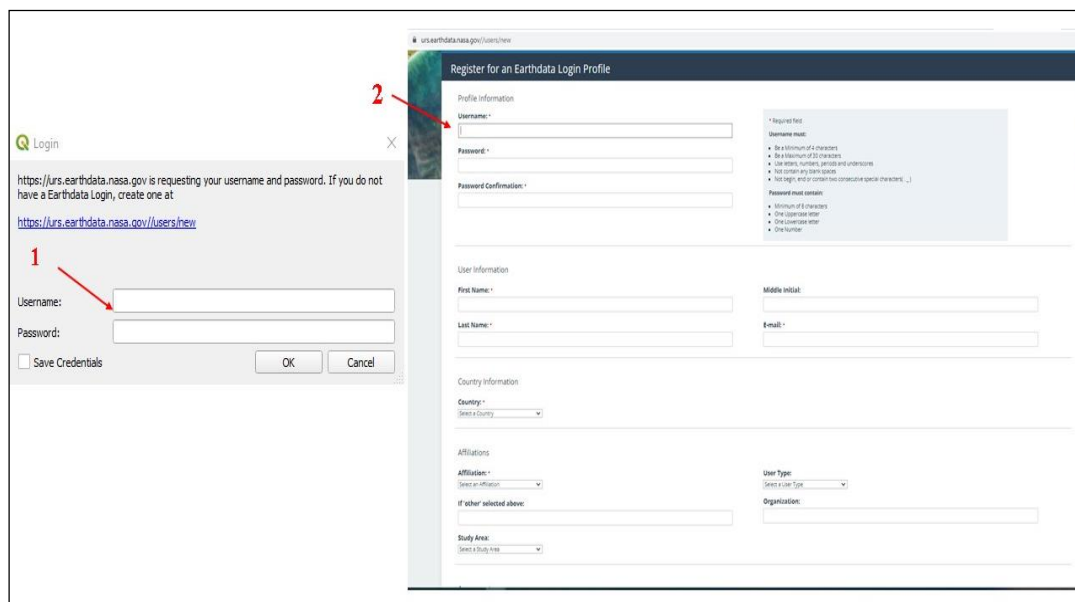


Figura 1. Înregistrarea pe Earthdata Login Profile

NASA reprezintă National Aeronautics and Space Administration, este o agenție guvernamentală din Statele Unite, responsabilă de știință și tehnologie pentru studiul aerului atmosferic și spațiului, creată în 1958. NASA oferă date spațiale pentru utilizare în scop didactic, iar un exemplu este Worldview – care a fost creat pentru vizualizare interactivă a imaginilor satelitare EOSDIS NASA. De pe această platformă pot fi extrase date despre dezastrele naturale, poluarea aerului etc. Un alt exemplu de utilizare a datelor NASA sunt cele cu referire la relief, utilizând pluginul QGIS SRTM-Downloader sau navigând direct pe platformă (Figura 1).

Astfel, în programul QGIS instalat pe calculator, se accesează meniul Plugins – SRTM – Downloader. În fereastra de descărcare SRTM se introduc parametrii zonei de interes, după care se selectează o mapă în care urmează să se descarce datele spațiale, după conectarea la contul Earth Data (Figura 2).

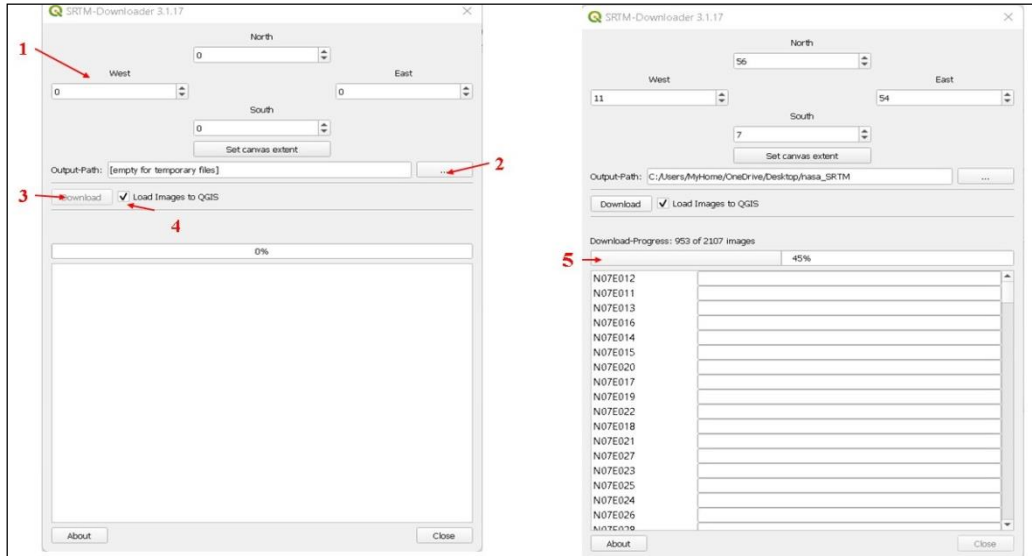


Figura 2. Selectarea unei zone de interes

Procesul de descărcare a imaginilor poate dura în funcție de suprafața terenului. Pentru a obține sectorul de interes integru, imaginile trebuie îmbinate, selectând opțiunea Raster-Diverse-Merge. Pentru a obține un produs specific, trebuie efectuată decuparea rasterului după o mască/poligon (Figura 3).

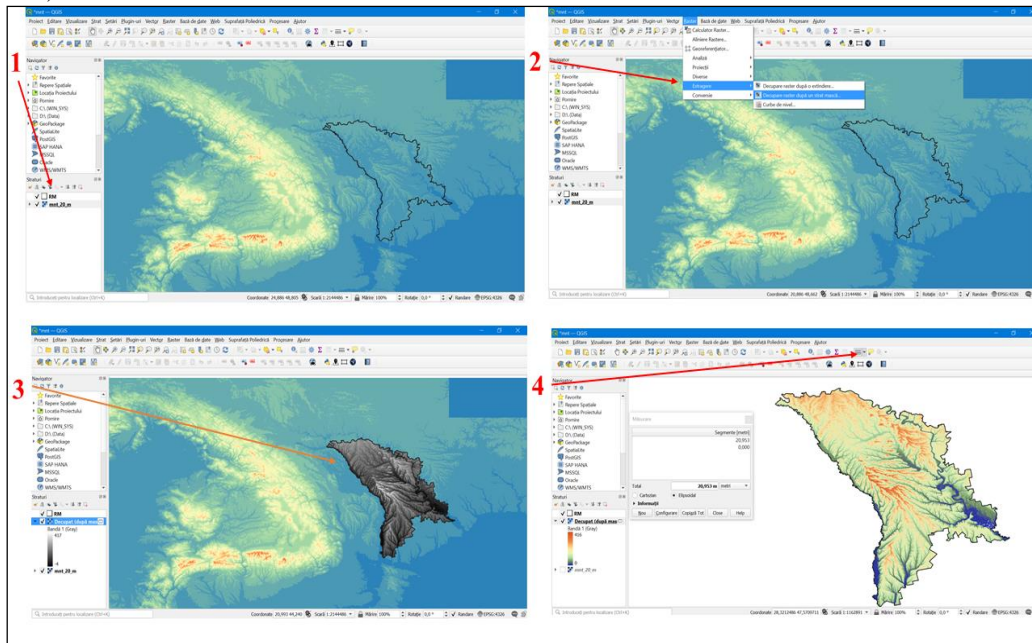


Figura 3. Procedura de decupare a rasterului după un strat de mască și simbolizarea datelor raster

O altă sursă de date spațiale sunt datele cu acces deschis, cele oferite de Agenția Spațială European [4] și programul Copernicus, prin intermediul Global Land Service (Figura 4), care este un instrument de monitorizare a terenurilor în cadrul Earth Observation sau platform Copernicus Open Access Hub [5]. Global Land Service produce sistematic o serie de produse bio-geofizice privind starea și evoluția suprafeței terestre, la scară globală și la rezoluție spațială medie până la scăzută, completate de constituirea unor serii de timp pe termen lung. Produsele sunt folosite pentru a monitoriza vegetația, ciclul apei, bilanțul energetic și criosfera terestră.

De asemenea, hărțile de acoperire a solului reprezintă informații spațiale despre diferite tipuri (clase) de acoperire fizică a suprafeței Pământului, de ex. păduri, pajiști, terenuri cultivate, lacuri, zonele umede. Hărțile dinamice de acoperire a terenului includ tranziții ale claselor de acoperire a terenului de-a lungul timpului și, prin urmare, surprind schimbările de acoperire a terenului. Hărțile de utilizare a terenurilor conțin informații spațiale despre utilizare, activitățile pe care oamenii le întreprind pe anumit tip de teren.

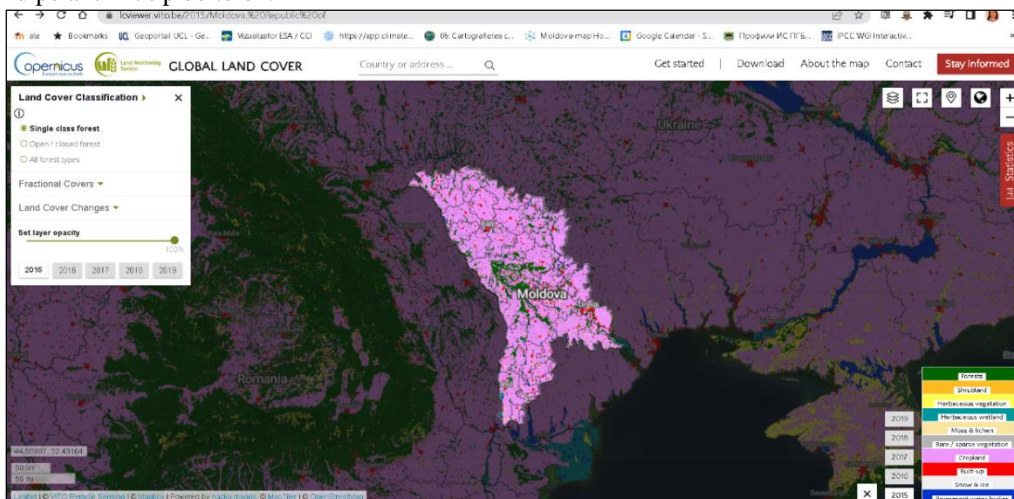


Figura 4. Selectarea unei zone de interes

Datele oferite sunt disponibile pentru descărcare, după care trebuie încărcate în programele de specialitate pentru a fi interpretate sau suprapuse cu alte informații.

SNAP – Platforma de aplicații Sentinel [6] este utilizată pentru procesarea și analiza imaginilor satelitare, de asemenea, poate fi distribuită și/sau modificată în conformitate cu termenii Licenței Publice Generale GNU publicate de Free Software Foundation.

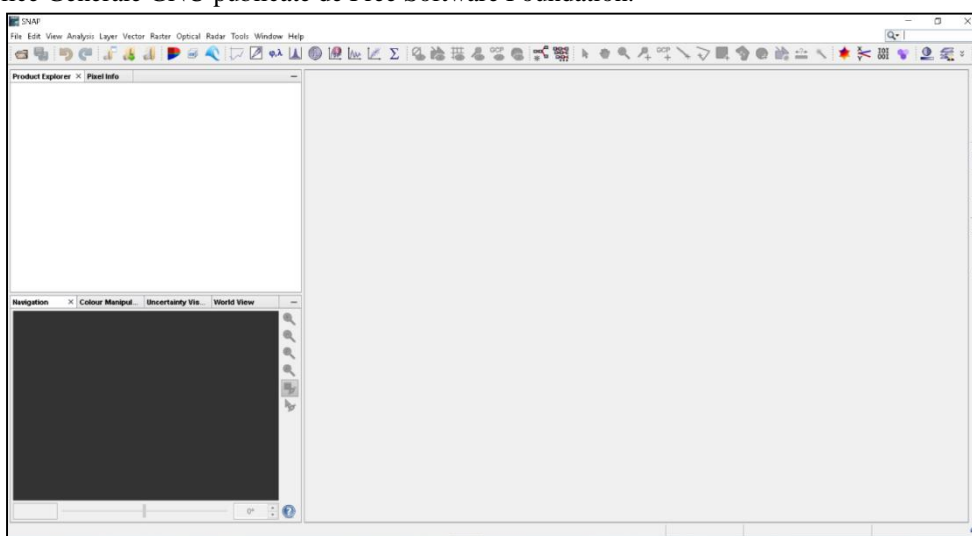


Figura 5. SNAP – Interfața Grafică a Utilizatorului

SNAP este un program open-source distribuit de Agenția Spațială Europeană (ESA), ce procesează și analizează imaginile Sentinel 1/2/3 și Landsat – de ex. date multispectrale sau SAR. Interfața este intuitivă [7] împărțită în patru părți: Product Explorer – gestionarea datelor; Fereastra din mijloc; View – Tool Windows – listă de instrumente; Bara de instrumente – instrumente pentru încărcarea datelor și vizualizarea acestora. Conținutul de ajutor este o caracteristică importantă a software-ului, unde poate fi găsită caracterizarea fiecărui instrument SNAP.

Un alt program de specialitate foarte important este **QGIS** [8], care reprezintă un pachet software SIG open-source. Dezvoltat din 2002 ca proiect pe SourceForge, are o interfață grafică interactivă, intuitivă și ușor de utilizat. Software-ul are funcții și caracteristici cu alte programe cunoscute. Scopul inițial a fost de a oferi un vizualizator de date SIG, utilizabil în mod liber în conformitate cu Licența publică generală GNU.

Principalele caracteristici ale aplicației QGIS desktop [9]: rulează local, sunt ușor de instalat și, de obicei, instalarea se face interactiv; majoritatea aplicațiilor au o interfață grafică intuitivă și sunt însoțite de documentație exhaustivă, au funcționalități multiple; permit mai multe tipuri de operațiuni specifice GIS (editare, vizualizare, analiză spațială etc.) QGIS este compatibil pe computerele care rulează pe Windows, Mac și Linux, astfel fiind importantă selectarea versiunii QGIS corespunzătoare sistemului de operare. Acesta funcționează ca program SIG, permițând utilizatorilor să analizeze și să editeze informații spațiale, pe lângă compunerea și exportul de hărți. De asemenea, prelucrează atât date raster, cât și vector. Datele vectoriale sunt stocate fie ca caracteristici punct, linie sau poligon. Mai multe tipuri de date raster sunt acceptate, iar cu ajutorul software-ului se pot efectua georeferențierea hărților, gestionarea bazelor de date personale spațiale, dxf, MapInfo, baza de date PostGIS și alte formate. Pot fi adăugate serviciile de rețea, inclusiv serviciul WMF și WFS.

Concluzii

Datele spațiale și programele SIG de specialitate libere și gratuite sunt surse indispensabile în calea dezvoltării durabile și accesului la educație de calitate. Surse de date pot fi valorificate în diferite domenii de interes, permițând analiza online sau utilizând softuri de specialitate. În același timp, programele de specialitate libere și gratuite oferă posibilitatea atât profesorilor, cât și studenților să valorifice cele mai noi realizări în domeniul Sistemelor Informaționale Geografice, astfel dezvoltând competențe digitale pentru a deveni competitivi pe piața muncii. Agenția Spațială Europeană prin intermediul programului Copernicus și NASA (Administrația Națională pentru Aeronautică și Spațiu) a SUA, oferă informații precise, ușor accesibile pentru analiza componentelor de mediu, atenuarea efectelor schimbărilor climatice și pentru dezvoltarea socio-economică.

Bibliografie:

1. Hotărârea Guvernului nr. 953/2022, cu privire la aprobarea cadrului național de monitorizare a implementării Agendei de Dezvoltare Durabilă 2030 – https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=135555&lang=ro
2. MCAULEY, D., H. RAHEMTULLA, J. GOULDING, & C. SOUCH (2011) How Open Data, Data Literacy and Linked Data Will Revolutionise Higher Education. In Pearson Blue Skies: New Thinking About the Future of Higher Education. https://www.academia.edu/1945211/The_Open_Data_Revolution_and_Data_Literacy
3. UNESCO (2017) Open Educational Resources (OER). UNESCO. <https://en.unesco.org/themes/building-knowledge-societies/oer>
4. ESA Tutorials – <http://step.esa.int/main/doc/tutorials/>
5. SciHUB – <https://scihub.copernicus.eu/dhus/#/home>
6. SNAP – <https://earth.esa.int/eogateway/tools/snap>
7. SNAP Download – <http://step.esa.int/main/download/snap-download/>
8. Additional qgis information – <https://qgis.org/en/site/forusers/download.html>
9. Installing QGIS – <https://www.qgis.org/en/site/about/index.html>

CZU 334.7(478):004

TRANSFORMAREA DIGITALĂ A IMM-URILOR DIN REPUBLICA MOLDOVA

Octavian COZNIUC, drd., asist. univ., Facultatea de Business
și Administrarea Afacerilor, Academia de Studii Economice a Moldovei

Abstract: *The present work represents a theoretical-methodological foray into the digitization of SMEs in the Republic of Moldova. Thus, the purpose of the research is to identify the possibilities of digital transformation of SMEs in the Republic of Moldova as a result of the multiple crises that impose, more and more and urgently this transformation approach. So, SMEs in our country need support, the help of*

the whole community in order to speed up the digital transformation process. The implementation of information technologies becomes an imperative for SMEs as a result of the multiple crises that have dramatically affected SME activity. Thus, with the implementation of software, programs and digital platforms, SMEs will be able to benefit from a reduction in operational costs, but will also have the opportunity to increase their visibility, to enter new markets. However, the digital transformation of SMEs must be achieved through joint efforts, both of the state, through the development of the strategy of digital transformation of SMEs, but also of the entire communication, where SMEs could benefit from trainings, support in the implementation of information technologies. As a result, SMEs will become more competitive, sustainable and gain increased visibility both on the national and international markets.

Keywords: *SME digitization, digital transformation, information technologies, digital SMEs, digitization objectives.*

Republica Moldova este o țară care se caracterizează printr-o economie emergentă, care încearcă să depășească multiple provocări și să atingă un nivel înalt de dezvoltare prin prisma dezvoltării micului business. La nivel macroeconomic, țara noastră încearcă să consolideze eforturile și să contribuie la crearea unui climat prielnic pentru deschiderea noilor afaceri, pentru atragerea antreprenorilor externi de a investi în țara noastră, pe de o parte, dar și de a stimula antreprenorii din Moldova să-și dezvolte afaceri acasă, valorificând potențialul țării.

În acest sens, în ultimii ani, în Republica Moldova s-au dezvoltat mai multe inițiative sub conducerea ODA, în vederea stimulării antreprenoriatului. Principalele programe de stimulare a dezvoltării antreprenoriatului în Republica Moldova sunt redată schematic în tabelul 1.

Tabelul 1. *Programele de stimulare a antreprenoriatului din Republica Moldova*

| Programul | Descriere |
|---|--|
| Start pentru tineri – o afacere durabilă la tine acasă | Programul are ca obiectiv promovarea antreprenoriatului în rândul tinerilor pentru sprijinirea dezvoltării socio-economice, impulsionează creării de noi afaceri în rândul tinerilor, fortificarea afacerilor create de către tineri. Programul a fost aprobat de HG nr. 348 din 1 iunie 2022. |
| Femei în afaceri | Obiectivul programului este stimularea femeilor în deschiderea și gestiunea afacerilor din Moldova. Programul intenționează să susțină femeile în afaceri, prin acordarea de granturi nerambursabile pentru servicii, utilaje, echipamente. Suma grantului este de până la 165 mii lei, cu cota aplicantei de 10%. |
| Dezvoltarea antreprenoriatului social | Obiectivul programului este stimularea dezvoltării antreprenoriatului social în Republica Moldova. Astfel, a fost creată platforma antreprenoriat-social.odimm.md unde sunt plasate toate informațiile necesare în inițierea și gestiunea unei afaceri sociale în Moldova. |

Sursa: [1]

Multiplele programe din domeniul antreprenoriatului vin să încurajeze dezvoltarea antreprenoriatului și să consolideze competențele antreprenoriale ale antreprenorilor din Moldova. Deși în ultimii ani se încearcă să se stimuleze fortificarea antreprenoriatului din țară, totuși, potrivit clasamentelor internaționale, țara noastră mai are multe de îmbunătățit în vederea perfecționării sistemului și de a deveni o țară atractivă pentru antreprenorii din țară, dar și pentru cei de peste hotare.

Dacă ar fi să analizăm poziția Moldovei conform Global Startup Ecosystem Index, în perioada 2020-2022, Republica Moldova a pierdut 24 de poziții. Global Startup Ecosystem Index este un Indice Global al eficienței antreprenoriatului, care analizează economiile a 100 de țări ale lumii și a peste 1000 de orașe. Din cauza stagnării Chișinăului, indicele Moldovei a înregistrat o cădere dramatică, în ultimii trei ani.

Potrivit datelor figurii putem observa că țara noastră, în ultimii 3 ani, a pierdut 24 de poziții în clasament, de la poziția 64, din anul 2020, la poziția 88, în anul 2022. Astfel, țara noastră este una puțin atractivă pentru potențialii antreprenori, din cauza multiplelor probleme existente în inițierea și gestiunea afacerilor.

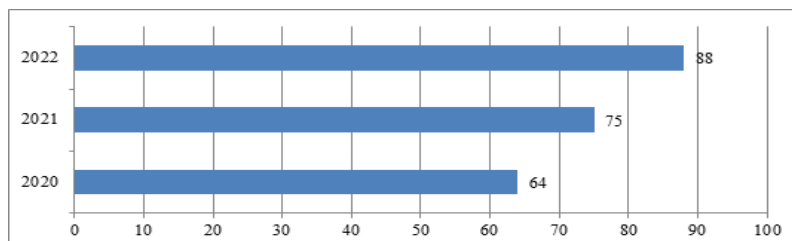


Figura 1. Poziția Moldovei conform Global Startup Ecosystem Index, 2020-2022
Sursa: [5]

Pe de altă parte, analizând indicele Ease Doing Business, în ultimii 10 ani, putem observa că țara noastră a realizat performanțe, urcând 38 de poziții, în perioada 2012-2020. Datele sunt redată schematic în figura 2. Analizând datele figurii, putem observa că Republica Moldova, deși deschide multiple programe de a stimula businessul din Moldova, de a consolida performanțele antreprenoriale, totuși în ultimii 7 ani lucrurile nu prea s-au schimbat, dat fiind faptul că Moldova ocupă practic aceeași poziții începând cu anul 2014. Așadar, dacă în perioada 2012-2014 se înregistrează performanțe semnificative, Moldova urcând 37 de poziții în clasament, ulterior, începând cu anul 2015, lucrurile nu s-au schimbat semnificativ, Moldova înregistrând poziția 48, în anul 2020. Aceasta demonstrează multiplele probleme cu care se confruntă antreprenorii din țara noastră.

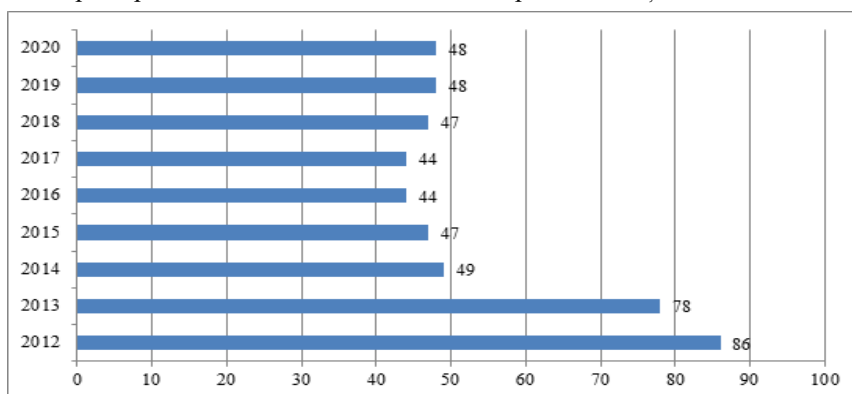


Figura 2. Dinamica pozițiilor ocupate de Moldova conform Ease Going Business, 2012-2020
Sursa: [4]

Structura valorilor Ease Doing Business pentru Republica Moldova, la nivelul anului 2020 sunt redată în figura 3.

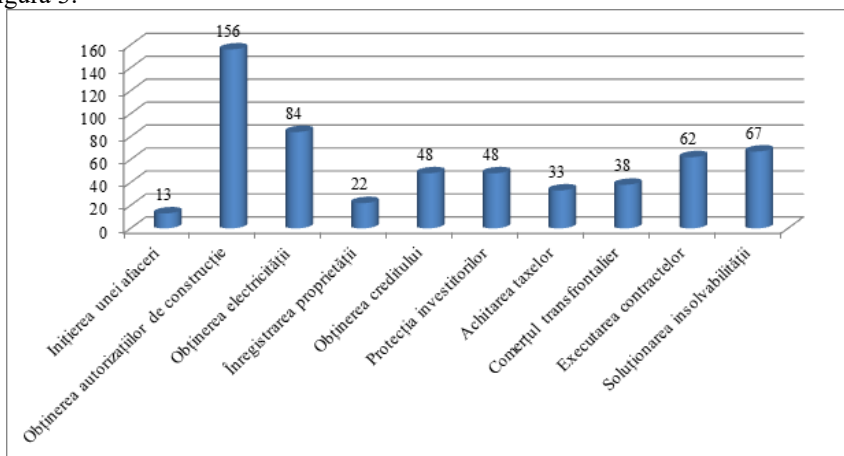


Figura 3. Structura valorilor Ease Doing Business în Moldova, 2020
Sursa: [4]

Analizând datele figurii, putem observa că în Republica Moldova nu este dificil de a deschide o afacere, însă este mai greu de a gestiona afacerea, de a obține autorizații, de a executa contractele, de a soluția problemele insolvabilității. În acest sens, IMM-urile din Republica Moldova trebuie ajutate, prin prisma unor strategii eficiente, de succes, care le-ar ajuta să depășească aceste probleme, să obțină soluții rapide la ele.

O soluție pentru IMM-urile din Republica Moldova, mai ales acum, în contextul crizei pandemice ar fi digitalizarea afacerilor. Transformarea digitală a IMM-urilor din Republica Moldova, ar putea ajuta la supraviețuirea lor, dar și la accelerarea dezvoltării lor. Astfel, trebuie să menționăm că ODA în anul 2022 a lansat *Programul „Transformarea digitală a IMM din Moldova”* care a fost aprobat de Guvernul Republicii Moldova și include un set de măsuri care vin în suportul IMM-urilor să reziste crizei și intensifice utilizarea TIC în afaceri prin prisma suportului financiar, trainingurilor organizate de ODA în acest sens.

Programul se axează pe 3 componente principale:

- conștientizare, informare, promovare, comunicare;
- suport financiar nerambursabil;
- monitorizare, mentorat și evaluare [1].

Obiectivele *Programului „Transformarea digitală a IMM din Moldova”* lansat la 24 iunie 2022, sunt foarte ambițioase și se axează pe:

1. Dezvoltarea competențelor antreprenoriale și implementarea tehnologiilor digitale în afaceri;
2. Acordarea suportului financiar pentru minim 150 de IMM-uri;
3. Sporirea avantajelor competitive și a numărului de clienți cu peste 20%;
4. Intensificarea dezvoltării comerțului electronic și a serviciilor de curierat în rândul a minim 20% din beneficiari [1].

În opinia ex-ministrului Economiei, Sergiu Gaibu *„Inovația digitală constituie un factor-cheie în transformarea proceselor economice, locurilor de muncă și a societății în ansamblu, contribuind la reducerea decalajului social și economic. Trebuie să ne încadrăm în acest trend internațional. În acest sens, ne dorim ca toate oportunitățile și posibilitățile care se deschid într-o economie și societate digitală să fie accesibile și utilizate de către cetățeni și oameni de afaceri din Republica Moldova. Moldova dispune de toate resursele necesare pentru crearea unui viitor digital la noi acasă”* [2]. Pe de altă parte, în anul 2020 vor fi alocate peste 5 mil. lei de către USAID și Suedia pentru digitalizarea economiei din Moldova și dezvoltarea antreprenoriatului, în vederea creșterii competitivității, sustenabilității întreprinderilor și a reducerii costurilor [2].

Aportul sectorului TIC în economia Republicii Moldova este unul semnificativ, și în ultimii 5 ani a înregistrat progrese semnificative. Analizând datele figurii 4, putem observa că dacă în anul 2015 în acest sector activau 1473 de companii, atunci, în 5 ani, numărul companiilor a crescut cu 40%, ajungând la 2068, la nivelul anului 2020.

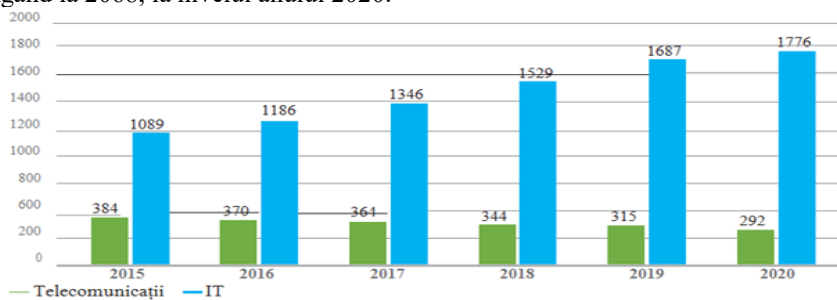


Figura 4. Dinamica companiilor din sectorul TIC din Moldova, 2015-2020

Sursa: [3]

De remarcat că în acest sector își desfășoară activitatea tot mai muți angajați, creșterea fiind și ea una substanțială de peste 45%, de la 16299 angajați în sectorul TIC din Moldova, în anul 2015, la 23644 de angajați, în anul 2020. În 2021, cea mai mare parte a angajaților 17704 activau în sectorul IT, pe când în telecomunicații activau doar 5940 de angajați.

Ponderea angajaților IT în numărul total al angajaților din sectorul TIC a crescut, în perioada analizată.

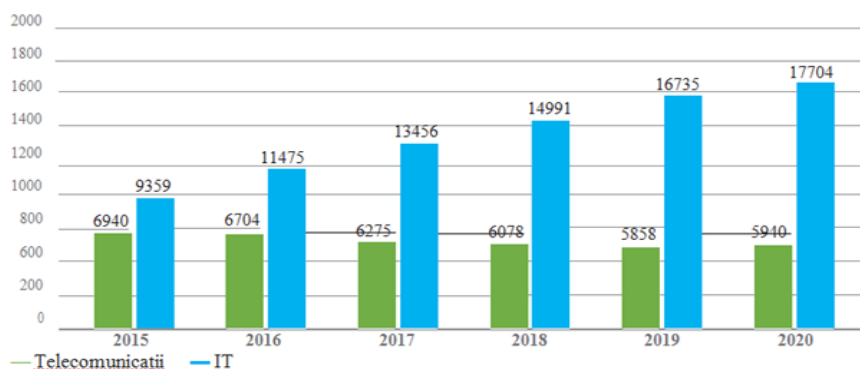


Figura 5. Dinamica angajaților din sectorul TIC din Moldova, 2015-2020

Sursa: [3]

Astfel, dacă în anul 2015, ponderea angajaților IT era de aproximativ 58%, iar cea a angajaților din telecomunicații aveau o pondere de 42%, iar în anul 2020, ponderea angajaților IT a crescut semnificativ la aproximativ 75% față de cea a angajaților din telecomunicații unde activau aproximativ 25% din angajații acestui sector.

Concluzii

Din analiza actelor normative existente în Republica Moldova în domeniul digitalizării, putem menționa că țara noastră, la moment, nu dispune de o Strategie de Transformare Digitală la nivel național. Strategia „Moldova digitală 2020” este deja depășită de 2 ani și necesită a fi revizuită, adaptată noilor demersuri strategice europene, naționale, în vederea asigurării unei transformări digitale naționale atât a sectoarelor, precum educație, servicii publice, dar și a IMM-urilor.

Dacă ar fi să analizăm digitalizarea IMM-urilor din Republica Moldova, putem menționa că doar 17% dintre IMM-uri implementează tehnologiile digitale în activitatea lor. Astfel, apare necesitatea de a intensifica măsurile de sprijin acordate de guvern, ODA, partenerii strategici ai Moldovei, în vederea accelerării procesului de digitalizare a IMM-urilor din țară. O mare parte dintre IMM-uri nu dispun de experiență, mijloace financiare, expertiza necesară în implementarea tehnologiilor digitale avansate. Astfel, instruirea personalului în utilizarea și implementarea tehnologiilor informaționale ar fi o soluție pentru IMM-uri.

În acest sens, una dintre recomandările-cheie pentru IMM-uri este abordarea sistemică a transformării digitale, prin urmărirea tuturor elementelor care pot fi supuse modificării, nu numai introducerea tehnologiilor digitale complementare și interoperabile, dar și revizuirea strategiilor de afaceri și a structurilor operaționale, precum și investițiile alocate de IMM-uri în dezvoltarea abilităților și competențelor digitale ale propriilor angajați.

O altă recomandare pentru IMM-uri este să caute soluții eficiente de participare în rețele profesionale (asociații) care oferă oportunități de învățare, pentru a dobândi abilități digitale, prin prisma participării la diverse proiecte pilot de implementare a soluțiilor digitale avansate.

Bibliografie:

1. ODA, 2022 [online] [accesat 10.08.2022]. Disponibil: <https://www.odimm.md/ro/presa/comunicate-de-presa/5197-odimm-lanseaza-o-ampla-campanie-de-promovare-si-dezvoltare-a-antreprenariatului-social-in-republica-moldova>
2. ODIMM, USAID și Guvernul Suediei susțin digitalizarea IMM din Moldova, 2021 [online] [accesat 02.08.2022]. Disponibil: <https://agromedia.md/noutati/agricultura-in-moldova/odimm-usaid-si-guvernul-suediei-sustin-digitalizarea-afacerilor-din-republica-moldova>
3. Raportul ATIC White Book, 2021 [online] [accesat 09.08.2022]. Disponibil: <https://fia.md/position-papers/white-book/#1475927541275-30a14f97-9905>
4. Raportul Ease Doing Business, 2020 [online] [accesat 05.08.2022]. Disponibil: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/688761571934946384/pdf/Doing-Business-2020-Comparing-Business-Regulation-in-190-Economies.pdf>
5. Raportul Global Startup Ecosystem Index, 2022 [online] [accesat 10.08.2022]. Disponibil: <https://lp.startupblink.com/report/>

ISTORICUL REGIONĂRII FIZICO-GEOGRAFICE A TERITORIULUI REPUBLICII MOLDOVA

Victor CAPCELEA, dr., conf. univ., Facultatea de Științe Reale, Economice și ale Mediului, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Abstract: *This work contains information on the history of physical-geographical regionalization of the territory of the Republic of Moldova. Also, the paper contains information with reference to the influence of some researchers in the issue of physical-geographical regionalization of the territory of the Republic of Moldova.*

Keywords: *physical-geographical regionalization, natural area, physical-geographical region, physical-geographical subregion, landscapes.*

Introducere

Subiectul regionării fizico-geografice a teritoriului Republicii Moldova a fost și rămâne a fi destul de actual, ținând cont, în primul rând, de tendințele stării mediului înconjurător și a gradului de valorificare antropică a peisajelor naturale.

Sarcina primordială a regionării fizico-geografice constă în elaborarea și diferențierea unităților fizico-geografice de diferit nivel, de la unitățile cele mai mari (zone, regiuni, subregiuni) spre cele mici (landsafte, localități geografice, domenii, faciese).

Materiale și metode

La baza acestei cercetări stau lucrările științifice ale cercetătorilor L. Berg [5] și T. Porucic [3], N. Verina și V. Iacovleva [4], N. Rîmbu [9, 10], V. Proca [7], V. Proca și N. Rîmbu [8], N. Boboc [1].

Pentru realizarea scopului cercetării, s-au aplicat o serie de metode, dintre care se evidențiază: studiul surselor bibliografice de specialitate, istorico-geografice, comparativ-geografice, analiza și sinteza etc.

Rezultate și discuții

Primele încercări de regionare fizico-geografică a teritoriului țării noastre au fost realizate în prima jumătate a sec. al XX-lea de către N. Mogileanschi (1913), L. Berg (1918) și T. Porucic (1930). Din acestea mai însemnate sunt cele elaborate de L. Berg și T. Porucic.

Potrivit regionării lui L. Berg (1918), pe teritoriului Basarabiei se diferențiază patru regiuni fizico-geografice [5, pp. 4-6]:

- *Regiunea de păduri a Hotinului* – partea cea mai înaltă și mai bogată în cantități de precipitații, unde se găsesc păduri neîntrerupte, în care predomină carpenul și fagul. Aici predomină solurile podzolice și de cernoziom degradat. Subsolul este constituit din lut cu pietriș;
- *Regiunea stepei Bălților* – teritoriu lipsit de peisaje silvice, relativ joasă, cu o suprafață plană și puțin văluroasă. Predomină cernoziomiurile grase, iar subsolul era constituit din pământuri lutoase cu nisip de culoare galbenă și brună;
- *Regiunea Codrii* – teritoriu împădurit, deluros și relativ înalt al Basarabiei centrale, o suprafață însemnată, ocupă înălțimile de peste 250 m. În păduri predomină stejarul, însă se mai întâlnește carpenul și fagul. Solurile sunt diverse, predominând cele de cernoziom și podzolite. Subsolurile erau constituite din luturi și pământuri lutoase cu nisip;
- *Regiunea Bugeac* – ocupă partea de sud și reprezintă un teritoriu de șes, ocupat cu vegetație de stepă. Depunerile atmosferice sunt foarte puține (300-450 mm/an). Peisajele silvice practic lipsesc. Predomină solurile de cernoziom, în special cernoziomuri castanii. Subsolul este constituit din pământuri lutoase cu nisip în formă de loess.

Conform regionării lui T. Porucic (1930), pe teritoriul Basarabiei se delimitează 7 regiuni naturale: Codrii Turiei (sau ai Hotinului), Stepă Bălților, Codrii Nistrului, Stepă Ciulucului, Codrii Bîcului și Lăpușnei, Bugeac, Basarabia (stepă plană dintre Prut și Nistru) [3, p. 110].

Ulterior, o nouă încercare de regionare fizico-geografică a teritoriului Republicii Moldova este efectuată de către N. Verina și V. Iacovleva (1955), care diferențiază pe teritoriul țării noastre 10 re-

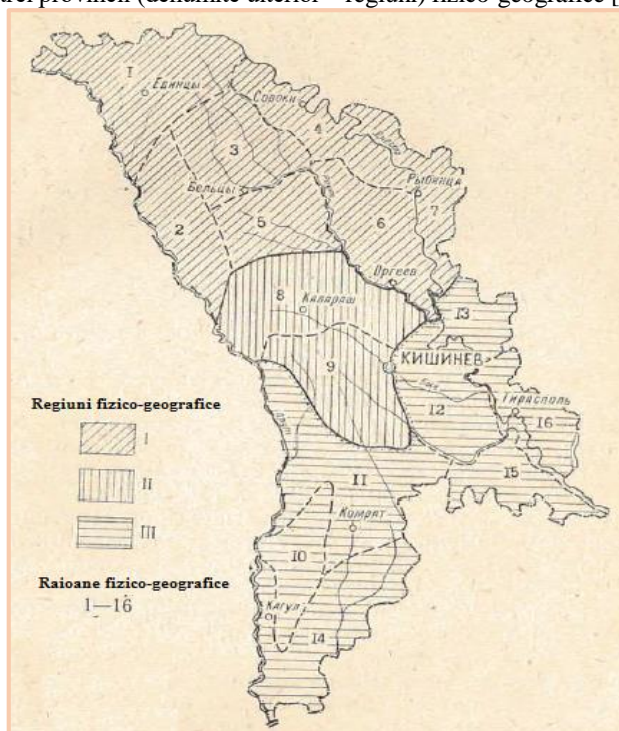
giuni de lanșaft: Platoul de stepă cu păduri din partea de miază-noapte a RSS Moldovenești, Câmpia vâluroasă a stepei Bălților, Codrii, Înălțimea de stepă cu păduri a Nistrului, Regiunea bălților Nistrului, Regiunea cu terase de dincolo de Nistru, Stepa cu păduri a Codrilor Tigheciului, Stepa Bugeac, Regiunea de stepă cu păduri a teraselor de lângă Prut și Regiunea bălților Prutului [4, pp. 167-170].

La începutul anilor '60 ai sec. XX, în republica noastră au fost publicate primele lucrări științifice cu referire la CTN (complexe teritoriale naturale), care au stat la temelia apariției unei noi ramuri a geografiei fizice în Republica Moldova – lanșaftologia [2, p. 7].

În anii 60-70 ai sec. XX, au fost publicate un șir de regionări fizico-geografice a diferitor teritorii ale Republicii Moldova: teritoriul din stânga Nistrului – I. Goraș (1967, 1968), regiunea Codrilor – V. Proca (1970), partea de nord a republicii – V. Guțuleac (1971) și Podișul Tigheci – Gr. Voinu (1972) [10, p. 26].

În anul 1973 este publicată prima Hartă lanșaftologică a Republicii Moldova, avându-l ca autor pe N. Râmbu, în care sunt diferențiate peste 50 de tipuri de localități [10, p. 26]. În baza acestei hărți, N. Rîmbu (1974) pentru prima dată elaborează și Harta regionării fizico-geografice a Republicii Moldova, unde a identificat diferite unități taxonomice fizico-geografice, care au fost caracterizate detaliat.

În rezultat, N. Râmbu diferențiază pe teritoriul Republicii Moldova 16 raioane fizico-geografice, pe care le grupează în trei provincii (denumite ulterior – regiuni) fizico-geografice [9, pp. 10-19] (fig. 1).



I. Regiunea de silvostepă a Moldovei de Nord: 1. Platoul Moldovei de Nord, 2. Câmpia Prutului de Mijloc, 3. Câmpia de Stepă a Bălțului, 4. Podișul de silvostepă a Sorociei, 5. Podișul Ciuluc, 6. Podișul de silvostepă Nistrean, 7. Câmpia de silvostepă a Camencii.
II. Regiunea Silvică a Moldovei Centrale: 8. Codrii de Nord, 9. Codrii de Sud.
III. Regiunea de stepă a Moldovei de Sud: 10. Podișul de silvostepă Tigheci, 11. Câmpia de stepă și gârnețuri al Ialplugului și Cogâlnicului, 12. Câmpia de stepă și gârnețuri Nistreană, 13. Câmpia de stepă Dubăsari, 14. Câmpia de stepă Predunăreană, 15. Câmpia de stepă a Nistrului Inferior, 16. Câmpia de stepă a Cuciurganului.

Fig. 1. Harta regionării fizico-geografice (după N. Rîmbu, 1974)

Mai târziu, V. Proca (1977) delimitează pe teritoriul Republicii Moldova 74 de lanșafte mici după suprafață (fig. 2), care sunt atribuite la 5 regiuni lanșaftologice (Regiunea podișurilor și platoului de silvostepă, Regiunea câmpiilor de stepă și fâneață a Bălților, Regiunea Podișului de silvostepă

a Codrilor, Regiunea Câmpiei aluviale de stepă a Nistrului Inferior și Regiunea câmpilor fragmentate de stepă a Bugeacului), fără o caracterizare amplă a lor.

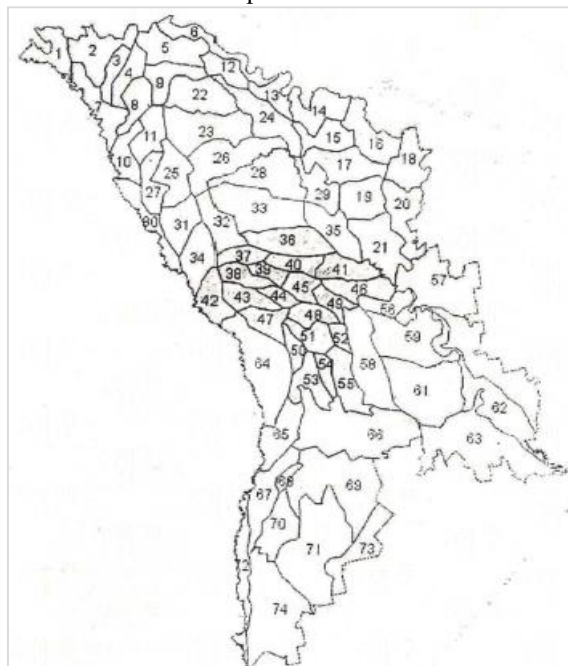


Fig. 2. *Regionarea landsaftică (peisagistică) (după V. Proca, 1977)*

În 1979, V. Proca și N. Rîmbu publică harta landsaftologică a Republicii Moldova în Enciclopedia RSSM, în care sunt identificate 43 de complexe teritoriale naturale [8, pp. 46-47] (fig. 3).

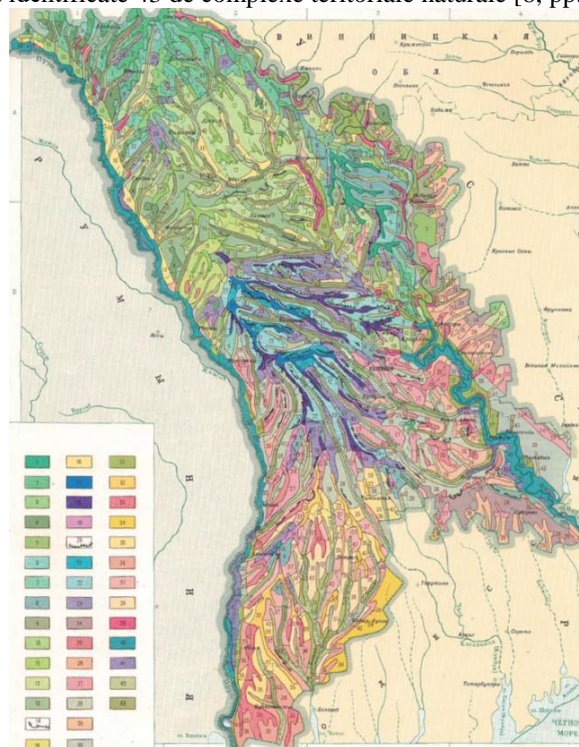


Fig. 3. *Harta landsaftologică a RSSM (după V. Proca, N. Rîmbu, 1979)*

O ultimă regionare fizico-geografică a teritoriului Republicii Moldova este elaborată de N. Boboc (2009), diferențind 7 regiuni și 18 subregiuni fizico-geografice (fig. 4).

N. Boboc, în zona de silvostepă, evidențiază cinci regiuni fizico-geografice (Regiunea Podișurilor și Câmpiilor de silvostepă a Moldovei de Nord, Regiunea câmpiilor și dealurilor de stepă a Moldovei de Nord, Regiunea de silvostepă a Podișului Podolic, Regiunea silvică a Podișului Bâcului, Regiunea Câmpiilor și Podișurilor de silvostepă ale Moldovei de Sud), iar în cea de stepă două regiuni fizico-geografice (Regiunea Câmpiei de stepă a Bugeacului, Regiunea Câmpiei fluviale de stepă a Nistrului) [1, pp. 163-168].

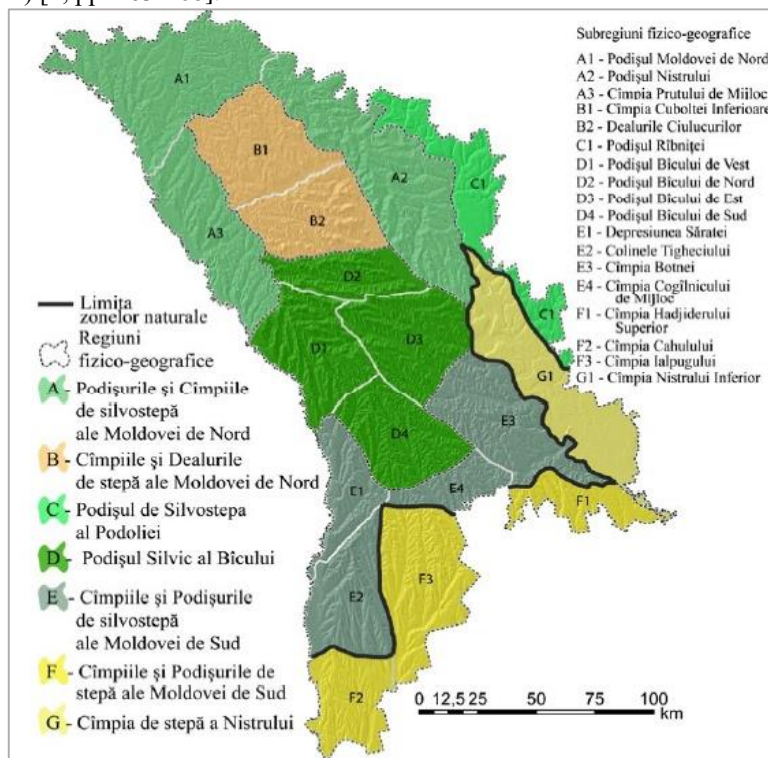


Fig. 4. Regionarea fizico-geografică a Republicii Moldova (după N. Boboc, 2009)

Concluzii

1. Un aport fundamental la regionarea fizico-geografică a teritoriului Republicii Moldova au avut-o lucrările științifice publicate de către L. Berg (1918) și T. Porucic (1930), N. Verina și V. Iacovleva (1955), N. Râmbu (1973, 1974), V. Proca (1977), V. Proca și N. Rîmbu (1979), N. Boboc (2009).
2. Variația teritorială a componentelor de mediu pe teritoriul Republicii Moldova a determinat diferențierea mai multor unități teritoriale fizico-geografice: zone naturale, regiuni și subregiuni fizico-geografice, cercetarea cărora au rol deosebit atât din punct de vedere științific, cât și aplicativ.

Bibliografie:

1. BOBOC, Nicolae. Probleme de regionare fizico-geografică a teritoriului Republicii Moldova. In: *Buletinul Academiei de Științe a Moldovei. Științele vieții*, 2009, nr. 1(307), pp. 161-169. ISSN 1857-064X.
2. CODREANU Igor, PUȚUNȚICĂ Anatol, SOCHIRCĂ Elena et al. *Pedagog și savant (N. Râmbu)*. In: *Literatura și arta*, Nr. 4 (3412), 27 ianuarie 2011, p. 7. ISSN 1857-3835.
3. PORUCIC, Theodor. *Regiunile naturale ale României în general și la răsărit de Prut în particular*. Cluj „Cartea Românească”, 1930, p. 110.
4. VERINA, Vera, IACOVLEVA, Valentina. *Condițiile naturale ale RSS Moldovenești*. Chișinău: Editura Pedagogică de Stat a RSS Moldovenești, 1955. 171 p.
5. БЕРГ, Л. С. *Бессарабия. Страна, люди, хозяйство*. Петроград: Огни, 1918. 242 с.

6. МОГИЛЯНСКИЙ, Н. К. *Материалы для географии и статистики*. Кишинев, 1913. 142 с.
7. ПРОКА, В. Е. *Географическое районирование и территориальная организация хозяйства Молдавской ССР*. Кишинев: Штиинца, 1977. 74 с.
8. ПРОКА, В. Е., РЫМБУ, Н. Л. *Ландшафты*. В: *Молдавская Советская Социалистическая Республика*. Кишинев: Главная редакция Молдавской Советской Энциклопедии, 1979, стр. 46-47.
9. РЫМБУ, Н. Л. *Природно-географическое районирование Молдавской ССР для целей сельского хозяйства*. Автореферат диссертации к.г.н. М.: МГУ, 1974. 28 с.
10. РЫМБУ, Н. Л. *Природно-географическое районирование Молдавской ССР*. Кишинев: Штиинца, 1982. 147 с.

CZU 551.46:551.583

ABORDAREA INTEGRATĂ A CONDIȚIILOR TRANSVERSALE STEM ÎN MODIFICAREA SCHIMBĂRILOR CLIMATICE PE EXEMPLUL MĂRII NEGRE

Lazăr CHIRICĂ, dr., conf. univ., prof., gr. did. sup.,
Colegiul de Ecologie din Chișinău

Abstract: *The Black Sea level variations in the last glacial-interglacial transition period seem to be the most relevant for understanding the speed and the nature of the global warming. Paleoclimatic data indicate that neither the temperature, nor the rainfall have steadily increased. Moreover, amidst the raising level of the Black Sea, after 14 thousands years, within a period of 11.000-10.000 years, there is registered a period of cooling and therefore, of regression of the sea. The low coastal region and the continental shelf of the Black Sea comprise a true archive of paleogeographic "footprints", on the basis of which, both the sea changes and the vertical land movement can be restored.*

Dynamic sea level and ice-eustatic changes, are however, those two climatic variables which have the biggest impact towards the continental shelf, coastline and coastal regions of the Black Sea.

Keywords: *late holocene pleistocene, post-glacial, paleogeographic, contemporary methods, level variations, Black Sea, global warming.*

Materiale și metode de cercetare

Cronostratigrafia sedimentelor cuaternare și reconstruirea paleogeografică a Mării Negre au fost inițiate și descrise încă la începutul secolului al XX-lea de către N.I. Andrusov, A.D. Arhanghelski, N.M. Strahov, apoi preluată de către L.A. Neveski, P.V. Fiodorov, G.I. Popov și alții.

Mai târziu, a urmat o perioadă de analiză și sinteză efectuată de mai multe colective din diverse țări [3].

Reconstrucția paleogeografică a bazinului Mării Negre s-a efectuat în baza studiului detaliat al geomorfologiei liniei de țărm, compoziției litologo-mineralogică a sedimentelor de pe șelful extern, șelful intern și zona de țărm (limanuri, delte, golfuri, terase, plaje etc.); analizei paleocenzelor de ostracode, foraminifere, diatomee, moluște; vârstei absolute a sedimentelor determinată cu carbon C¹⁴.

În baza analizei paleogeografice, îndeosebi a faciesurilor terigene, lagunare, litorale și de șelf, se restabilește linia de țărm, nivelul mării, adâncimea, prezența sau lipsa legăturii cu alte bazine. Apoi, în baza reminiscențelor de floră și faună, utilizând principiul actualismului, se stabilesc complexe ecologice, tipurile de ecosisteme și tipurile ecologice ale bazinelor, cum ar fi compoziția mineralogică a sedimentelor, salinitatea apelor, temperatura apei la suprafață și în adâncime, regimul gazos, regimul climatic din zona limitrofă a mării.

Paralel cu metodele paleogeografice tradiționale s-au utilizat și metodele contemporane, precum SIG. În baza modelului numeric și a modelului batimetric, beneficiind de rezultatele proiectului EmoDent, au fost întocmite un set de hărți pentru diverse etape ale Mării Negre din Pleistocenul superior – Holocen, precum și a mai multor modele pentru viitor, în cazul când nivelul mării, eventual, va crește cu 5 m, 10 m, 15 m etc.

Rezultate și discuții

Marea Neagră în Pleistocenul tardiv – Stadiul Neoeuxin

Nivelul bazinului Neoeuxin stabilit cu ajutorul liniei de țărm se află sub 100-110 m [1,3]. În felul următor nivelul se corelează direct cu poziția sedimentelor din Strâmtoarea Bosfor. Nivelul scă-

zut al mării nu influențează mult zona adâncă, pe când în zona de șelf nivelul scade mult, iar în partea de nord, nord-vest se usucă. Totalmente se usucă acvatoria Mării Azov, râul Don se vărsa prin Strâmtoarea Kerci direct în Marea Neagră.

Scăderea nivelului mării a contribuit și la micșorarea suprafeței, respectiv și a volumului de apă. Conform calculelor lui S.I. Varușenko, suprafața mării s-a micșorat cu 100 000 km² și constituia 360 000 km², iar volumul s-a micșorat cu 32 000 km³, respectiv constituia 525-536 mii km³ [3].

Conform datelor noastre, suprafața mării constituia 319 921 km², iar volumul de apă în această perioadă era de 53 8107 km³.

În bilanțul de apă al bazinului Neoeuxin predomină scurgerea de suprafață, fapt ce a dus la formarea unui bazin dulcicol-semidulcicol și care, la rândul său, a influențat și bazinul Mării Marmora, pe care l-a transformat din bazin de origine marină într-un bazin semidulcicol.

Fauna de origine marină practic a dispărut în bazinul Neoeuxin, au dispărut și unele elemente salmastre caspice, cum ar fi moluștile *Didacna* [1].

În componența biocenozelor se dezvoltă trei grupe de asociații. Pentru zonele adânci ale mării, șelful și panta continentală erau populate de *Dreissena rostriformis*, zona de țărm nu prea adâncă era populată cu *Dreissena polymorpha*, zonele de vărsare a râurilor, deltele, lacurile erau populate cu *Viviparus viviparus* și *Unio pictorum*.

Masele de apă neoeuxinice se deosebeau mult de cele contemporane prin caracteristicile fizice, chimice și ecologice.

Temperatura apei era cu mult sub cea contemporană, deoarece condițiile climatice limitrofe erau foarte dure. În perioada de dezvoltare maximă a ghețarilor stepele reci periglaciare au atins zonele de nord, nord-vest ale Mării Negre. Aici se dezvoltă loessurile, înghețul persistent a înaintat mult spre sud. Bazinul Neoeuxin o bună parte din an era acoperit cu gheață.

Salinitatea apei era foarte mică și nu întrecea 5%. De aceea, putem vorbi nu despre salinitate, dar despre componența mineralogică. În componența sărurilor de tip continental predomină ionii de calciu, magneziu și CO₂.

Bazinul prezenta un caracter oligotrof și tot volumul de apă era saturat cu oxigen. Nu era nici urmă de H₂S.

Stadiul Neoeuxin timpuriu (20,0-16,0 m. a.u.) coincide cu dezvoltarea maximală a ghețarului Valdaic, atunci când nivelul Oceanului Planetar, inclusiv al Mării Mediterane coboară sub cota de – 130 m [2], iar nivelul Mării Negre coboară sub izopata de 100-110 m [3].

Micșorarea nivelului Mării Negre și transformarea ei într-un bazin semidulcicol (2-5%) contribuie la intensificarea proceselor erozionale în zona de litoral. Pe tot perimetrul litoralului râurile își construiesc niște văi adânci sub formă de canioane, unde baza de eroziune atinge – 40-45 m.

Sedimentele poartă un caracter fluvial, sunt bine rolate, cu prezența pietrișului și a prundișului. Vârsta absolută determinată în baza carbonului C¹⁴ constituie 17,0-17,7 m.a.u [3]. În sedimente predomină paleofauna de moluște dulcicolă: *Unio tumidus*, *Theodoxus fluviatilis*, *Anadonta sp.* și de ostracode: *Ilyocypris bradui*, *Cyprina condoniformis*.

Peisajele limitrofe mării se caracterizează prin răspândirea formațiunilor de stepă „rece”.

Paleoliticul superior din zona de litoral a Mării Negre se caracterizează printr-un număr impunător de așezări preistorice: Sagaidac, Muravlevka, Kamennaia Balka, Bubulești, Roșcov, Ambroseivka Balka Akarfa etc. [2].

Stadiul Mezoneoeuxin (16,0-12,5 m.a.u.). Pe măsura îmbunătățirii climei de la finele glaciațiunii Valdai, intens se topesc calotele glaciare și nivelul Mării Negre se ridică la 50-55 m. Ingresiunea mării contribuie la formarea unor bazine mici de luncă sau stărițe atât pe suprafața șelfului actual, cât și în văile adânci ale râurilor din nord, nord-vest și vest. Suprafața mării crește și atinge cote de 360 821 km², iar volumul de apă respectiv 540 286 km³.

Vârsta sedimentelor de luncă și stărița constituie 14.3 m.a.u [8]. Vârsta absolută a sedimentelor de pe șelful exterior determinată cu ajutorul carbonului C¹⁴ constituie 13.5 m.a.u. (litoralul Crimeii) și 14.6 m.a.u. (litoralul de nord-vest).

În componența biocenozelor de ostracode apar genurile *Candona*, *Cypridis* etc., care mărturisesc despre ameliorarea climei și dezvoltarea unor bazine dulcicole nu prea adânci și cu temperaturi ceva mai ridicate, spre deosebire de stadiul precedent.

Încălzirea climei s-a reflectat asupra modului de viață al triburilor din Paleoliticul superior, contribuind la dispersarea lor și trecerea cu traiul în văile râurilor Nistru, Bug, Dunărea, Don etc.

Stadiul Neoeuxin tardiv (12,5-9,5 m.a.u.). Cercetările asupra zonei de litoral denotă faptul că Marea Neagră în perioada aceasta a avut un caracter complex transgresiv-regresiv și s-au manifestat cel puțin trei faze transgresive și trei faze regresive. Nivelul Mării Negre se ridică până la -30 m, contribuind la formarea limanurilor de tip semideschis în văile râurilor Nipru-Bug, Hadjibei, Kuialnic, Nistru, Sasâc etc.

Suprafața crește până la aproximativ 389817 km², iar volumul apei până la 540044 km³.

Vârsta absolută a sedimentelor din șelful interior este cuprinsă în limitele 9,5-12,5 m.a.u. pentru șelful exterior respectiv 10,5-11,9 m.a.u.

În biocenozele de micro- și macrofaună predomină speciile salmastre și dulcicole: *Dreissena polymorpha*, *D. rostriformis*, *Monodacna caspia*, *Adacna vitrea*, *Lithoglyphus naticoides* etc., ostracode: *Cyprina curvifurcata*, *Candona elongata*, *C. Schueyeri*, *C. Neglecta*, *Ilyocypris giba*.

Ultima fază transgresivă din stadiul Neoeuxin tardiv contribuie la ridicarea nivelului mării, atingând cote de -19-20 m sub nivelul actual, vârsta absolută a sedimentelor constituie 9,8 mii de ani în urmă.

Sfârșitul stadiului Neoeuxin se caracterizează printr-o regresivitate descrisă în bază turbei din golful Suhumi de la o adâncime de 41,1-42,9 m, care avea o vârstă absolută de 9,5 mii de ani BP.

Aspectele palinologice obținute din sedimentele Valdaiului superior (11750±30 de ani) din zonele limitrofe mării, constată o încălzire a climei atribuită perioadei Aleoriod. În componența vegetației forestiere predomină speciile de *molid* cu urme de *mesteacăn*, însă în număr mai mic se întâlnesc: *carpenul*, *stejarul*, *arțarul*, *ulmul*, *teiul*, *frasinul* etc. [3]. Calculele statistico-informaționale în baza vestigiilor sporo-polenice permit să presupunem că temperatura medie anuală în Stadiul Neoeuxin tardiv era aproximativ cu 1⁰C sub cotele contemporane, iar cantitatea precipitațiilor atmosferice cu 25 mm mai mică și constituia 325-350 mm.

În Mezoliticul timpuriu în partea de nord, nord-vest a Mării Negre se dezvoltau două grupe de monumente arheologice:

- a) Valea Abuzov, Konețopol, Gvozdevo.
- b) Țarinka, Gavrilov Yar etc.

Ulterior aceste grupe de monumente se transformă în cultura Grebenikovsk.

Holocen

Intervalul de timp de la finele ultimei glaciațiuni și începutul Holocenului (aproximativ 10 m.a.u.) se caracterizează prin încălzirea și creșterea continentalității climei pe întreg teritoriul Europei [1]. În urma acestor procese se intensifică ridicarea nivelului Oceanului Planetar. Urmare a proceselor glacioeustatice, Marea Mediterană prin Bosfor se unește cu Marea Neagră, în consecință, se formează un bazin semimarin, fauna de origine caspică treptat se schimbă cu cea mediteraneană.

Pătrunderea elementelor de faună mediteraneană în Marea Neagră se datează cu aproximativ 9000 de ani în urmă [3]. O perioadă îndelungată pe șelf se păstrează fauna relictă neoeuxinică de origine caspică. Astfel, în zona de litoral se dezvoltă fauna semidulcicolă, iar în acvatoriul Mării Negre fauna semimarină.

Nivelul maximal al Mării Negre, care a depășit nivelul actual, s-a manifestat la finele perioadei Atlantice, începutul perioadei Subboreale. În perioada aceasta de-a lungul liniei de țărm a Mării Negre se formează terase cu o înălțime de 3-5 m, cunoscute sub denumirea *Drevnecernomosc* (Vechi a Mării Negre). Vârsta absolută a teraselor este determinată în preajma or. Soci, fiind de 5500±800 de ani, în preajma or. Pițunda fiind de 4170±90 de ani [3].

În Holocenul tardiv nivelul mării scade până la cotele de -10-15 m sub cel actual, atunci când de-a lungul liniei de țărm apar mai multe colonii grecești: Tomis, Tiras, Olvia etc. Perioada aceasta se atribuie la regresivitatea Fanagorică [3]; începutul regresivității este de aproximativ 2500 ani în urmă.

Ulterior urmează transgresia Nimfeică, atunci când nivelul Mării Negre depășește nivelul actual cu 2-3 m [3].

Chiar și pentru o perioadă relativ scurtă din Holocen, analizele de sinteză a zonei de litoral ale Mării Negre, inclusiv geneza și evoluția limanurilor permit să evidențiem mai multe stadii și faze în evoluția mării.

Holocenul timpuriu

Stadiul Bugaz (9,5-7,9 m.a.u.). În epoca de încălzire Boreală nivelul mării a atins cotele de 35-25 m, când pentru prima dată în Holocen apare legătura dintre Marea Mediterană și Marea Neagră. Apele sărate mediteraneene încă nu au pătruns masiv în Marea Neagră, de aceea componența faunistică și conținutul izotopilor din cochiliile încă nu reflectau un bazin de tip marin [3]. Gradul de mineralizare rămânea a fi 5‰.

Treptat în Marea Neagră apar primele forme mediteraneene de microfaună (*Xestoleberis cornelii*) și macrofaună (*Cardin edule*). Vârsta absolută a cochiliilor determinată în baza carbonului C^{14} constituie 9240 ± 320 de ani [3].

Șelful intern era ocupat de biocenoze cu *Dreissena rostriformis bugensis*, care a apărut în locul formei pleistocene *Dreissena rostriformis distincta*. Șelful extern era ocupat de biocenoze cu *Dreissena polymorpha*. Limanurile și estuarele erau populate de biocenoze dulcicole cu *Viviparus viviparus*, *Dreissena polymorpha*, *Unio*. Limanurile erau nu prea mari cu o adâncime de până la 2 m și o Salinitate de 3-4‰.

În partea superioară a unor lacuri (Limanul Nistrului) se acumulau sedimente de luncă, care sunt depuse fără întrerupere pe sedimentele similare neoeuxine.

Lacurile dunărene în această perioadă încă nu existau, pe suprafața lor se dezvoltau văile afluenților Dunării (Cahul, Ialpuș etc.).

Țărnul de nord-vest al Mării Negre (Kuialnic) era ocupat de asociații xerofite de stepă cu predominarea *pelinului*, *chenopodiaceelor*, *compozițelor*. Temperaturile medii anuale oscilau între 9 și 11°C, fiind mai joase decât cele actuale cu 1°C, iar suma anuală a precipitațiilor era aproximativ de 350-400 mm, aproximativ similară cu cea actuală.

În timpul Mezolitului superior o răspândire amplă au monumentele culturii Grebeniki (Ghirfovo, Trapovka, Varvarovka Nouă etc.).

Holocenul mediu

Stadiul Vitezevsk (7.9-7.0 m.a.u.). Creșterea nivelului Mării Negre (-20 -15 m), care, probabil, a fost influențată de temperaturile generoase caracteristice începutului perioadei Atlantice(AT-1), a contribuit la sporirea salinității, dar și la pătrunderea în masă a faunei mediteraneene atât în mare, cât și în limanuri. La începutul stadiului în bazinele lacustre și lagunare se dezvoltau biocenoze cu reprezentanți ai micro- și macrofaunei de origine dulcicolă. Vârsta absolută a cochiliilor, determinată în baza clorului C^{14} , constituia 7783 ± 105 de ani (Fig. 2). Componența micro și macrofaunei mărturisește despre existența unor bazine lacustre semideschise cu o salinitate în limitele a 8‰. Gradul de salinitate este confirmat și prin prezența ionilor de clor Cl^- reminiscent, fiind de 0,10%. Spre finele stadiului în limanuri pătrund formele de micro- și macrofaună de origine marină și mediteraneană, fapt ce denotă că adâncimea și salinitatea cresc având un caracter mezohalin.

Creșterea nivelului mării influențează fenomenul de remuu în Dunăre și, respectiv, contribuie la apariția și dezvoltarea lacurilor dunărene: Cahul, Ialpuș, Catlabug, Chitai [3].

Spre finele Stadiului Vitezevsk, nivelul Mării Negre scade sub 25 m, ceea ce contribuie semnificativ la micșorarea suprafețelor limanurilor. Caracterul sedimentelor indică acumularea lor în bazine cu adâncimi mici, cu un regim hidrodinamic pasiv, aproape de cel stătător, care a influențat înmlăștinirea bazinei lacustre și formarea turbei. În bazinele lacustre radical se micșorează numărul de hidrobionți în biocenoze. Vârsta absolută a sedimentelor în Limanul Nipru-Bug este de 7520 ± 110 ani [1]. Aceste procese au contribuit la micșorarea radicală a limanurilor dunărene, drept dovadă servește solul scheletic turbificat din lacurile Catlabug, Ialpuș, Chitai, caracteristic pentru acest interval de timp.

Pe suprafața șelfului extern se dezvoltau biocenoze de origine mediteraneană: *Cardium edule*, *Abra ovata*, *Hydrobia ventrosa*, *Corbula mediterranea*, *Mytilus galloprovincialis*, etc.

Pe suprafața șelfului intern se dezvoltau biocenoze atât de origine pont-caspică: *Monodacna caspia*, *M.pontica*, *Dreissena polymorpha*, cât și cele de origine mediteraneană: *Cardium*, *Abra*, *Mytilus* etc.

Caracterul spectral al polenului (Kuialnic) confirmă faptul că în zonele limitrofe mării se dezvoltau peisaje apropiate de silvostepă. În cenozele ierboase predominau *chenopodiaceele*, *compozițele*, *gramineele*, *pelinul*. Văile râurilor erau ocupate de formațiuni lemnoase: *ulm*, *stejar*, *fag*, *tei*, *alun*. Printre ierboase frecvent se mai întâlneau *cariofilace*, *ranculacee*, *labiote* etc.

Stadiul Kalamit (7,0-4,2 m.a.u.). În urma pătrunderii în masă a apelor mediteraneene în Marea Neagră, suprafața șelfului în totalitate a fost acoperită cu apă, s-a restabilit legătura cu Marea Azov, apele marine au pătruns la zeci și sute de kilometri pe văile râurilor tributare, Delta Dunării și limanurile dunărene erau ocupate de un golf. În rezultat, a crescut mult salinitatea apei și s-a transformat din tip continental în tip oceanic, s-a schimbat conținutul izotopilor în apă, începe procesul de stratificare a apei în Marea Neagră și apar primele acumulări de acid sulfhidric (H₂S). Componenta biotei s-a modificat mult. Reprezentanții speciilor de micro- și macrofaună dulcicole din acvatoriul mării dispar, doar unele specii au rămas să se dezvolte în limanurile litorale. Pe suprafața șelfului intern predominau biocenoze cu *Mytilus galloprovincialis*, *Spisula subtruncata*, iar pe suprafața șelfului extern biocenoze cu *Cerastoderma glaucum*, *Abra ovata*.

Pe parcursul Stadiului Kalamit în Marea Neagră s-au manifestat clar două ingresiuni și o regresivitate [3], fapt ce permite divizarea Stadiului Kalamit în: timpuriu, mediu și tardiv.

Stadiul Kalamit timpuriu (7,0-6,5 m.a.u.). Corespunde cu o fază transgresivă a Marii Negre, care contribuie la formarea limanurilor și apariția Mării Azov. Nivelul mării a atins cote de 8-10 m. În biocenozele lacurilor Kuialnic, Hadjibei, Sasâc, Nipru-Bug etc. prevalează speciile de moluște: *Cardium edule*, *Chione gallina*, *Abra ovata*; ostracode: *Xestoleberis cornelii*, *Loxococoncha bulgarica*, *L. eliptica*; foraminifere: *Ammonia parazovica*, *A. tepida*. Clorul remanent atinge cote de 0,18%. Astfel, limanurile marine aveau un caracter deschis cu o salinitate de până la 18‰ și o adâncime până la 15 m.

Ingresiunea mării intensifică dezvoltarea Deltei Dunării și contribuie la transformarea lacurilor dunărene Ialpuș, Cahul, Chitai, Catlabug în bazine semiizolate populate de moluște *Dreissena polymorpha*, care aveau o salinitate cuprinsă între 6 și 8‰.

Pe suprafața șelfului intern se dezvoltau specii de micro- și macrofaună eurohalină de tip pontocaspică și mediteraneană, iar pe suprafața șelfului extern se dezvoltau doar specii ce aparțin biocenzelor marine. Frecvent, compoziția speciilor de micro- și macrofaună de pe suprafața șelfului intern este asemănătoare cu cea de pe suprafața șelfului extern din Stadiul Viteazevsk.

În zona litorală a mării (Kuialnik) se dezvoltau peisaje de silvostepă, în văile râurilor creșteau păduri de *stejar*, *tei*, *alun*, mai rar *faș*. Asociațiile litorale de stepă (Sasâc) erau dominate de *pelin*, *graminee* etc.

Condițiile naturale din zona de litoral a Mării Negre Atlantice au contribuit la dezvoltarea agriculturii și la creșterea vităritului de către purtătorii culturii Ceramicii liniare-lente.

Stadiul Kalamit mediu (6,5-6,0 m.a.u.) Răcirea climei din perioada Atlanticului mediu influențează scăderea nivelului Mării Negre până la cote cuprinse între 12 și 15m [1]. Acest fapt s-a reflectat și asupra zonei de țârm. Suprafața limanurilor marine se micșorează, unele dispar și se transformă în ecosisteme semideschise salmastre.

Procentul de (Cl) clor remanent din sedimente s-a micșorat la 0,06-0,01%. În componența remniscentelor de micro- și macrofaună se micșorează rolul speciilor marine, respectiv crește rolul speciilor salmastre și eurihaline. Salinitatea apei în limanuri scade la 2-5‰.

Compoziția speciilor palinologice (Kuialnik, Sasâc) denotă că pe suprafețe imense se dezvoltau asociații de stepă. Caracterul floristic ne mărturisește despre o răcire a climei cu o micșorare a temperaturii medii din luna iulie cu 1,5 C(20,5C), din luna ianuarie, respectiv, cu 2C (1C), iar a celei anuale s-a micșorat cu 2C (10C), față de valorile termice contemporane.

Cantitatea anuală de precipitații, fiind cu 50-75 mm mai mare în comparație cu cea anuală, constituia 400-450 mm.

Stadiul Kalamit tardiv (6,0-4,5m.a.u.). Optimul climatic din Holocen contribuie la o creștere spectaculoasă a temperaturii aerului atmosferic, fapt ce se referă direct asupra topirii calotelor de gheață din latitudinile înalte și, respectiv, la o creștere a nivelului Oceanului Planetar. Pentru prima dată în Holocen nivelul Mării Negre atinge cotele actuale și chiar le depășește cu cel puțin 3 m. Ingresiunea Mării Negre contribuie la creșterea suprafețelor, adâncimilor, a gradului de mineralizare în limanurile marine. Prin văile râurilor, marea înaintează la sute de kilometri, astfel prin valea Nistrului ajunge la orașul Tiraspol, prin valea Bugului de Sud, până la bălțile Buzaluk, prin Prut – până la Cahul. Crește mult suprafața Mării Azov. Delta Dunării se transformă într-un golf enorm, unde parte componentă erau și lacurile dunărene [1,3].

Suprafața Mării Negre s-a extins până la 458381km², iar volumul apei până la cote de 536764 km³. Ca urmare a acestei ingresiuni, s-a format terasa Neocernomorsc, evidențiată de către P.V. Fiodorov pe litoralul de nord al Peninsulei Kerçi, în România, Bulgaria, Turcia, Rusia, Georgia [3].

Ecosistemele limanurilor au un caracter semimarin. În bioceneze, hidrobionții de micro- și macrofauna au o dezvoltare maximală atât calitativă, cât și cantitativă, comparativ cu toată perioada holocenă. Speciile de moluște sunt vizate de *Mytilus galloprovincialis*, *Cerithium vulgantum*, *Nasarius reticulatus*; ostrocode: *Xestoleberis carneli*, *Xauratia*, *Loxocouchabulgarică*; foraminifere: *Canalifera nigarense*, *Ammonia parazovică*, *A. tepidă*. Salinitatea în bazinele lacustre a crescut până la 20%. Drept dovadă a creșterii salinității servește și procentul înalt, de 20% la sută, a ionului de clor remanent în sedimente. În această perioadă se formează limanurile mării mici (Alibei, Burnas, Șagenă etc.). Toate limanurile marine reprezentau golfuri deschise spre mare și erau lipsite de coroloane, conuri aluviale etc.

Atât pe suprafața șelfului intern, cât și pe cel extern se dezvoltă în mare parte micro- și macrofauna maritimă. Salinitatea Mării Negre a atins cote maxime în Holocen.

În zona de litoral, judecând după vestigiile de polen (Sasâc, Leschi, Kuialnic) se dezvoltă peisaje reprezentate de diferite specii ierboase: *graminee*, *compozite*, *artemizic* etc. Temperatura medie a lunii iulie era mai mare comparativ cu cea actuală, aproximativ cu un grad, cantitatea anuală de precipitații comparativ cu stadiul precedent scade și constituie 350-400 mm.

În perioada aceasta se observă un impact deosebit asupra mediului exercitat de purtătorii culturii Cucutenii-Tripolie, care luase amploare în zona de litoral.

Holocenul tardiv

Stadiul Djementin (4,5 m.a.u.-prezent). La începutul Stadiului Djementin în evoluția Mării Negre se manifestă o regresivitate cu o dezvoltare maximală în intervalul de timp 4000-4100 m.a.u. cu -20 m sub nivelul actual.

Mai târziu, 3500-3000 m.a.u., nivelul mării crește și atinge cotele nivelului actual [1,3].

În secolele V-IV până la era noastră nivelul mării scade la -10 m, regresivitatea Fanagorică. Perioada de dezvoltare maximală a regresivității Fanagorice corespunde anilor 2500-2300 de ani în urmă [1].

Mai târziu, în evoluția Mării Negre se manifestă o nouă transgresivitate, Nimfeică, caracteristică pentru 2300-1200 de ani în urmă, care cu puțin întrece nivelul actual.

Mai târziu, urmează o serie de faze regresiv-transgresive cu amplitudini mici, regresivitatea Korsun (IV-VI); transgresivitatea din perioada optimului mic al Holocenului (IX-XVIII), regresivitatea (XIV-XVI) și, respectiv, transgresivitatea contemporană, care începe încă în 1800.

Stadiul Djementin timpuriu (4,9-2,9m.a.u.). Începe cu dezvoltarea unei regresivități a Mării Negre, atunci când nivelul coboară sub -10 -20 m, perioada de maximă dezvoltare se manifesta acum 4300-4100 de ani. Sedimentele caracterizează faciesuri de litoral și plajă.

Componența numerică a speciilor de micro- și macrofauna scade brusc. În paleoceneze sunt prezente specii de moluște eurihaline (*Cardium edule*, *Chione gallina*) și de ostracode (*Cyprideis littoralis*, *C. torosa*). Clorul (Cl) remanent în sedimente se micșorează la 0.6%.

Limanurile marine din zona de litoral s-au transformat în bazine sărate și semidulcicole.

Pe suprafața șelfului intern și extern predominau speciile de micro- și macrofauna de tip mediteranean.

În a doua jumătate a Djementinului timpuriu se manifestă un ciclu de transgresivități, cu o dezvoltare maximă între 3700, 3100 și 2600. Cea mai de amploare s-a manifestat acum 3,3 mii de ani (regresivitatea Kuialnic), când nivelul mării coboară cu 1-1,5 m sub nivelul actual.

Fazele transgresive se caracterizează printr-o acumulare a sedimentelor aleurit-argiloase. Clorul remanent în sedimente crește la 0,15%. În componența biocenozelor predomină micro- și macrofauna eurahalină.

Pe litoralul Mării Negre se dezvoltă peisaje de stepă. S-a constatat că în perioada aceasta se manifestă o creștere a temperaturilor aerului cu 1-2°C, iar precipitațiile atmosferice se diminuează cu 50 mm comparativ cu cele contemporane.

Triburile epocii de bronz din zona de litoral cultivau aceleași soiuri de graminee ca și purtătorii de cultură Cucutenii-Tripolie.

Stadiul Djemetin mediu (2,9-1,6m.a.u.). În prima jumătate a Stadiului Djemetin mediu se manifestă o regresivitate a Mării Negre, regresivitatea Fanagorică [1,3], care a contribuit la scăderea nivelului mării cu 6-15m.

În perioada manifestării regresivității Fanagorice lacurile marine aveau un caracter semidulcicol, deoarece în ecosistemele limanurilor lipsea fauna de foraminifere și predominau (80%) speciile de ostracode dulcicole.

Pe teritoriul actual al lacurilor dunărene se dezvoltau formațiuni mlăștinoase.

În zona de șelf a mării la suprafață au apărut mai multe cordoane și valuri de nisip la fel au apărut mai multe peninsule.

Dezvoltarea regresivității Fanagorice coincide cu înflorirea coloniilor grecești în zona de țărm: Tomis, Tira, Olvia, Fanagoria etc.

În a doua jumătate a Djemetinului mediu se înregistrează o ridicare a Mării Negre, transgresivitatea Nimfeică cu o amplitudine nu prea însemnată, însă depășește nivelul actual.

Creșterea nivelului mării este fixat în baza sedimentelor de țărm și a vârstei absolute obținute cu ajutorul clorului Cl^- de 2110 ± 100 de ani.

În ecosistemele lacustre crește procentul speciilor de micro- și macrofaună marine și eurihaline. Salinitatea în limanuri crește și, comparativ cu prima perioadă a stadiului curent, atinge cote de 10%. Limanurile marine aveau un caracter semimarin, iar cele dunărene, respectiv, salmastru.

Dezvoltarea Stadiului Djemetin median (2200- 1900 de ani în urmă) coincide cu înflorirea coloniilor romane în zona de litoral a Mării Negre.

Stadiul Djemetin tardiv (1,6 m.a.u.-prezent).

Pe parcursul ultimilor 1600 de ani nivelul Mării Negre poartă la fel un caracter oscilatoriu, însă amplitudinile de nivel au fost cu mult mai mici și durata de manifestare la fel mai mică.

Pentru perioada secolelor IV-VI î.e.n. nivelul Mării Negre scade sub 3-3,5 m [1]. Vârsta absolută a sedimentelor constituie 1,3-1,6 m.a.u. În zona limitrofă de nord, nord-vest, vest a mării se dezvoltau peisaje de stepă xerofită.

Secolele IX-XIII se atribuie Optimului mic al Holocenului. Nivelul Mării Negre a crescut cu 1-1,5 m.

Intervalul de timp sec. XIV-XVII se atribuie micii glaciațiuni a Holocenului, când nivelul Mării Negre s-a micșorat cu cel puțin 0,5-1 m.

Pe parcursul acestei regresivități marine limanele litorale s-au micșorat în suprafață și, probabil, s-au format cordoanele litorale și limanele, Delta Dunării a căpătat caracterul actual.

Ecosistemele lacustre au devenit foarte diverse, de la semidulcicole (lacurile dunărene) până la hiperhaline (Kuialnic).

Concluzii

Schimbările climatice din perioada Pleistocenului tardiv și Holocen se reflectă totalmente asupra caracterului transgresiv-regresiv al Mării Negre, asupra variațiilor de nivel, asupra suprafeței mării, asupra salinității apei, geosistemelor de litoral, precum și, asupra aspectului litologic.

Aplicarea metodelor moderne de cercetare permite identificarea legăturii dintre perioada studiată prin intermediul metodelor paleogeografice tradiționale și perioada modernă. Rezultatele obținute permit elaborarea unor modele ale evoluției Mării Negre în Pleistocenul superior și Holocen, precum și prognozarea unor perspective de viitor, condiționate de încălzirea globală.

Bibliografie:

1. Chirică L. Modificările climatice în post-glaciar și impactul lor asupra geosistemului Mării Negre. Materialele Congresului Științific Internațional Polono-Moldo-Român: Educație-Politică-Societate. Chișinău. 2019. 288-293 p.
2. Чепалыга А.Л. Морские бассейны. Динамика ландшафтных компонентов и внутренних морских бассейнов Евразии за последние 130000 тысяч лет. Под редакцией А.А.Величко. М. 2002, с. 208-213.
3. Кирикэ Л. Лиманы Причерноморье за последние 20тыс. лет. Кишинёв, 1995, 167 с.

HIDROSTABILITATEA AGREGATELOR STRUCTURALE ALE CERNOZIOMULUI TIPIC SUB DIVERSE PRACTICI AGRICOLE DE LUNGĂ DURATĂ

Lucia MACRII, dr., lect. univ., Facultatea de Științe Reale, Economice și ale Mediului, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți
Alexandru AVRAM, asist. univ., Facultatea de Științe Reale, Economice și ale Mediului, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Abstract: The paper refers to the study of chernozem water-stable aggregates under different agroecosystem management practices: crop rotations, fertilization systems, permanent crops: fallow and black fallow. The researches has shown that crop rotations with a high percentage in row crops (60%, 70%) recorded a lower content of hydrostable aggregates. Also it was ascertained that the crop rotation which includes: perennial crops (alfalfa - 3 years), supplement with organic fertilizers (70 t/crop-rotation) and has less row crops (40%/crop rotation), registered more hydrostable aggregates.

Keywords: black fallow, chernozem, crop rotations, fallow, fertilization systems, hydrostable soil aggregates.

Introducere

Actualmente, absolut necesară este cunoașterea modificărilor dinamice ale proprietăților solului sub diverse nivele de impact antropic, cu scopul de a selecta cele mai prietenoase și durabile practici agricole. Sănătatea solului este caracterizată în baza proprietăților: fizice, chimice și biologice. Această triadă de însușiri se influențează reciproc și, în egală măsură, determină calitatea și fertilitatea solului.

Unul dintre indicatorii-cheie, utilizat pentru determinarea în ansamblu a „sănătății solului”, este structura solului – proprietate fizică, dar strâns interconectată la însușirile chimice și biologice. Structura solului prezintă asamblarea particulelor elementare de sol în agregate structurale (fig. 1.) de diferite dimensiuni, configurații, care formează, în cele din urmă, „arhitectura” profilului de sol.

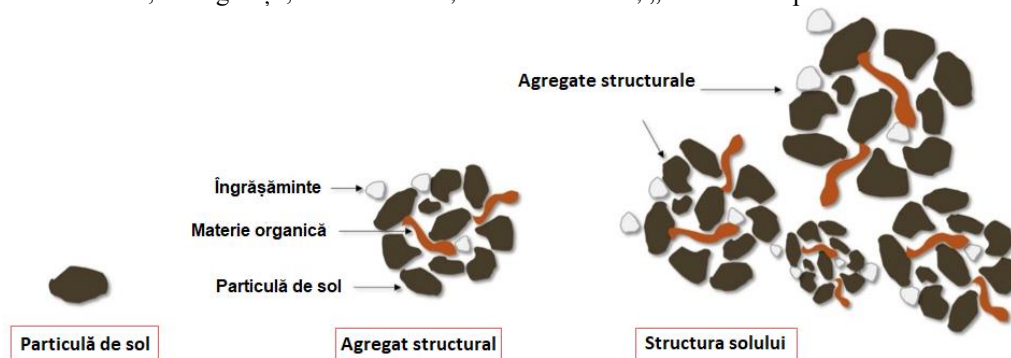


Fig. 1. Schema structurii solului [19]

După originea sau calea lor de formare, agregatele de sol pot fi clasificate ca fizicogene sau de origine fizicogenă (rezultate din procese fizice și chimice din sol); biogene sau de origine biogenă (formate prin acțiunea agenților biologici) (fig. 2.); sau intermediari, fără dovezi ale unei origini specifice [17, p. 3].

Într-un sol sănătos, stabilitatea agregatelor este determinată, în mare parte, de substanțele organice de aglutinare produse de plante, fungi, animale și bacteriile din sol. Din aceste considerente, diversitatea mare de organisme și activitatea acestora sunt benefice, întrucât acționează în sinergism la îmbunătățirea continuă a stabilității agregatelor [8].

Structura solului este un indicator-cheie al calității, funcționalității și sănătății solului. Stabilitatea structurii solului reflectă capacitatea solului de a susține flora și fauna solului prin asigurarea unui spațiu gol ca habitat și prin stocarea și transferul de apă, gaz și nutrienți în sol. În general, structura solului se referă la aranjarea tridimensională a golurilor de sol în interiorul și între agregatele particulelor primare de sol, prin care agregatele pot fi privite ca unități structurale ale solurilor. Dezvoltarea agregatelor este explicată prin modelul ierarhic de agregare propus de Tisdall și Oades (1982). Pe

baza acestui model conceptual, agregatele se formează consecutiv prin acțiunea agenților organici de aglutinare (tranzitori, temporari sau persistenți), ducând la formarea de microagregate (<25 mm) și apoi la macroagregate (>25 mm). De asemenea, s-a sugerat că microagregatele s-ar putea forma și în interiorul macroagregatelor datorită acțiunii rădăcinilor și microbiotei (Oades, 1984) și, deopotrivă, agregatele oferă protecție fizică carbonului organic din sol. Pori din agregate (pori intraagregativi) pot fi prezentați ca microsit-uri pentru depozitarea aerului, apei, nutrienților și microbilor care creează cicluri biogeochimice localizate la scară de pori [11, p.114].

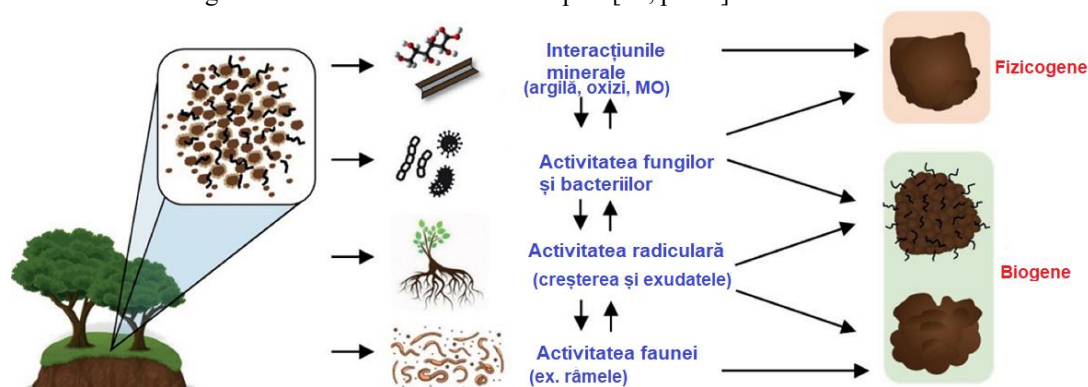


Fig. 2. Model teoretic pentru studiul căilor de formare a agregatelor de sol, Silva Neto et. al., 2021 [17, p. 3]

Rezistența structurii solului la stresurile externe este cunoscută drept stabilitatea acesteia. Sunt cunoscute două tipuri principale ale stabilității structurii solului: 1) abilitatea solului de a-și păstra structura sub acțiunea apei (hidro-stabilitate); 2) abilitatea solului relativ uscat de a-și menține structura sub acțiunea impactelor mecanice externe – asemenea stresurilor de compactare cauzate de roțile mașinilor agricole [16, p. 121].

Stabilitatea agregatelor de sol depinde de tipul de sol, de conținutul materiei organice, de activitatea biologică din sol, de îngrășăminte, la fel, de tipul de lucrare a solului, frecvența trecerii mașinilor agricole, de covorul vegetal. La nivel de profil, mai sunt o serie de factori care influențează stabilitatea structurii: existența diferitor forme de CaCO_3 , prezența oxizilor de fier, argilă, pH_{KCl} [3, p. 147]. Rezistența unui agregat la apă depinde de calitatea acestuia, determinată de agenții de aglutinare – organici și coloizi minerali și integrarea lor reciprocă. Aceste caracteristici sunt influențate, în primul rând, de cantitatea și calitatea humusului, care se referă, mai ales, la activitatea microbiană a solului [3, p. 148].

Hidrostabilitatea structurii solurilor de cernoziom (regiunea de Nord-Est a Chinei) a fost studiată în raport cu conținutul nutrienților din sol. Cercetările au demonstrat că stabilitatea hidrică a agregatelor corelează semnificativ cu conținutul carbonului organic (C), conținutul total al azotului (N), fosforului (P) și capacitatea de schimb cationică (CSC). Rezultatele date constată că materia organică este unul din agenții de cimentare de bază a agregatelor, iar pentru menținerea hidrostabilității structurii solului trebuie îmbunătățit permanent conținutul nutrienților din sol, îndeosebi suplینirea cu materie organică (C) și azot (N) [10, p. 538].

Structura solului este proprietatea, de cele mai multe ori, aplicată la determinarea calității solului sub diferite practici de folosire a terenurilor și sisteme de lucrări ale solului, fiind, de obicei, evaluată indirect din datele proprietăților precum: conținutul carbonului organic din sol, densitatea aparentă, porozitatea, rezistența solului la penetrare, rata de infiltrare. Aceste proprietăți pot fi folosite în calitate de indicatori ai calității fizice a solului [18]. Operațiunile agrotehnice și schimbările din mediul înconjurător modifică structura solului [20]. Pierderea integrității structurii solului duce la micșorarea volumului de sol, creșterea densității aparente, micșorarea porozității [15]. Îmbunătățirea stabilității structurii solului prezintă interes de mai mulți ani, deoarece solul trebuie să-și păstreze condițiile fizice, chimice și biologice favorabile, mai ales când este expus la acțiunea apei și altor stresuri externe aplicate [5]. Lucrările mecanice prea numeroase și necorespunzătoare condițiilor, contribuie la distrugerea structurii solului [6], provoacă compactarea solului, dereglează activitatea microflorei și faunei din sol, care contribuie la agregarea masei minerale a acestuia [15].

Materia organică din componența agregatelor se descompune lent, ceea ce determină stabilitatea agregatelor. Cercetările efectuate de Simansky V. și colab. au arătat că structura solului este mai puțin vulnerabilă pe varianta cu lucrarea redusă a solului, comparativ cu sistemul convențional. Coeficientul vulnerabilității poate fi influențat de umiditatea solului, conținutul de calciu și materia organică [20]. Adăugând în sol materii organice, precum gunoiul de grajd sau resturi vegetale, îl suplimentăm cu nutrienți, materie organică, care va îmbunătăți stabilitatea agregatelor în timp. În rezultat, mai mult carbon organic în combinație cu activitatea microbiană mai intensă sporește producerea compușilor lipicioși pentru agregate [8].

Cercetarea diversității bacteriene din agregatele hidrostabile ale solurilor argiloase și lutoase gestionate sub sisteme convenționale de lucrare a solului sau No-till din nordul Columbiei Britanice a demonstrat că lucrarea redusă a solurilor agricole are ca rezultat o macroagregare mai mare însoțită de diversitate și biomasă microbiană abundentă. În acest context, s-a demonstrat că macroagregatele conțin mai multă biomasă microbiană pe unitatea de masă a solului decât microagregatele. Rezultatele obținute implică faptul că deteriorarea structurii solului este probabil un factor care explică efectele adverse ale lucrării solului asupra biomasei și diversității microbiene a solului [9].

Studierea mai multor variante de lucrare a solului (timp de 4 ani) a evidențiat că sistemele conservative de lucrare a solului facilitează păstrarea și îmbunătățirea structurii solului, efecte datorate lipsei perturbanței solului și reziduurilor organice cu rol de protecție de la suprafață. Semănatul direct, deși stopează eventualele degradări ale solului, nu asigură sporuri de producție [7]. Cercetările efectuate de Abid M. și Lal R. [1, p. 71] în staționar de lungă durată (13 ani) arată că stabilitatea agregatelor din sol a crescut sub sistemul tehnologic No-till, comparativ cu lucrarea solului cu cizelul, însă cu diferență semnificativă doar pentru stratul 0-10 cm.

Efectul gestionării diferențiate a materiei organice în cadrul a trei situri agricole din Italia a fost evaluat în raport cu stabilitatea agregatelor solului. Practică inovatoare de management pentru stabilizarea materiei organice din sol, bazată pe amendarea solului cu compost matur umezit, s-a dovedit a îmbunătăți distribuția și hidrostabilitatea agregatelor din sol, în comparație cu metodele convenționale a managementului materiei organice pe solurile agricole [22, p. 45].

Solurile, în lipsa aplicării îngrășămintelor organice, de obicei, au un conținut mai mic de materie organică și masă microbiologică, la fel, se caracterizează cu densitate aparentă mai mare, iar agregatele sunt rezistente doar în condiții uscate și mai puțin rezistente la acțiunea apei. Îngrășămintele afectează structura solului, dar sub aspect chimic și fizic diferit [13].

Agregarea solului poate fi îmbunătățită prin practici de management, precum reducerea perturbarii agroecosistemelor, menținerea fertilității solului, creșterea aportului de îngrășămintă organică, majorarea culturilor de acoperire și atenuarea vitezei de descompunere a materiei organice [21, p. 141]. Cercetătorii canadieni [2] constată că unul din cei mai semnificativi factori care contribuie la structurarea solului în cadrul agriculturii ecologice, se referă la utilizarea amestecurilor de graminee și trifoi, care utilizate într-o perioadă mai îndelungată îmbunătățesc per total structura solului.

Materiale și metode

Cercetările au fost efectuate în experiențe de lungă durată ale Institutului de Cercetări pentru Culturile de Câmp „Selecția”, localizate în partea de Nord a Republicii Moldova – zonă naturală de stepă, renumită prin cernoziom tipic (*black earth*).

În baza probelor de sol recoltate în perioada iulie-septembrie 2020 a fost studiată hidrostabilitatea agregatelor structurale (cernere umedă) a cernoziomului tipic, utilizat la arabil, sub agrocenoza de grâu de toamnă în cadrul experiențelor de lungă durată: *Asolamente de lungă durată; Culturi permanente*.

Hidrostabilitatea structurii solului (cernere umedă) a fost determinată prin metoda sitelor balansoare la dispozitivul *Bakşeeva* destinat analizei agregative [23] cu determinarea ponderii de elemente structurale (% , g/g) cu diametru de >7; 7-5; 5-3; 3-1; 1-0,5; 0,5-0,25; < 0,25 mm. Probele de sol au fost recoltate din stratul de 0-10 cm.

Rezultate și discuții

Una dintre cele mai importante evaluări agronomice a structurii solului este stabilitatea hidrică a agregatelor. Stratul arabil are o așezare stabilă dacă conține nu mai puțin de 40-45% agregate hidrostabile cu diametrul >0,25 mm, în caz contrar, solul este supus ușor tasării care conduce la înrăutățirea însușirilor fizice, îndeosebi a permeabilității pentru apă și aer [14, p. 262]. Astfel, structura solului

și stabilitatea agregatelor sunt factori-cheie ale funcționării solului și capacității acestuia de a asigura creșterea culturilor [12].

Practicile agricole prin diversitatea lor, condiționează proprietățile solului, inclusiv structura acestuia. În cadrul experiențelor: *Asolamente de lungă durată* și *Culturi permanente* am avut posibilitatea de a constata impactul a 6 asolamente diferențiate după structura culturilor și gradul de fertilizare cu îngrășăminte organice și minerale asupra hidrostabilității agregatelor structurale de sol din stratul de la suprafață și să comparăm aceste rezultate cu două agroecosisteme care marchează extremele vizavi de intensitatea impactului antropic: ogorul negru și pârloaga.

Rezultatele studiului privind conținutul elementelor structural hidrostabile (%) (cernere umedă) ale cernoziomului tipic în experiența *Asolamente de lungă durată* sunt prezentate în figura 3. Au fost analizate datele ce se referă la suma agregatelor de 10-0,25 mm, obținute pentru stratul de sol de la suprafață (0-10 cm) – cel mai mult supus lucrării (fig. 3.). Din cele șase asolamente cercetate, s-au constatat cote procentuale mai mici de agregate hidrostabile de 10-0,25 mm pentru solul din asolamentele 1 și 8 (72,62% și 73,98% respectiv), fapt ce se explică prin ponderea culturilor prășitoare de 70 și 50% respective. O poziției intermediară se atestă pentru asolamentele 2, 4, 7 – ponderea agregatelor hidrostabile analizate oscilează în limitele 77,36-78,99%, aceste asolamente, la fel, se caracterizează cu grad sporit de culturi prășitoare (50-60%). Întâietatea pentru ponderea agregatelor hidrostabile în stratul de sol de 0-10 cm a fost înregistrată în asolamentul 5 cu 81,64%, datorat unor practici agricole prietenoase solului: cultura perenă de lucernă timp de 3 ani – perioadă în care solul se restructurează în mod natural; administrarea îngrășămintelor organice (70 t/rotăție) și micșorarea ponderii culturilor prășitoare în asolament la 40% – în consecință, solul este mai puțin mobilizat.

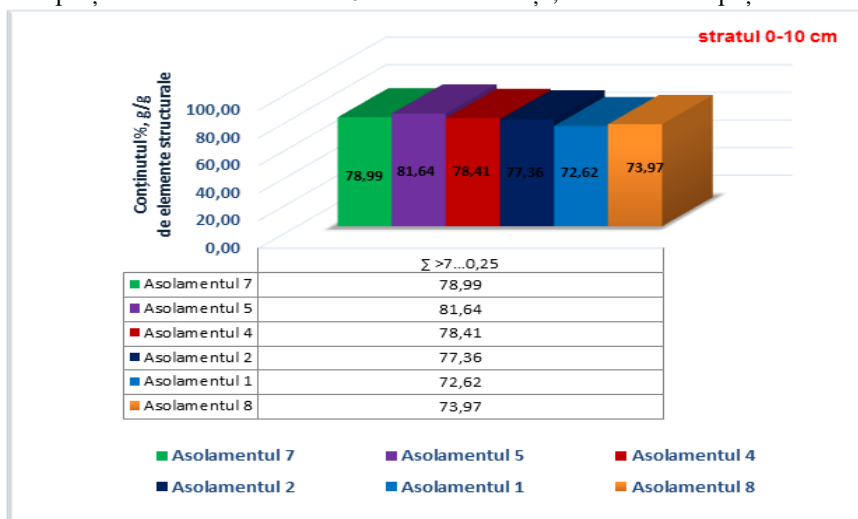


Figura 3. Conținutul agregatelor structural agronomice valoroase (% g/g) ale cernoziomului tipic în stratul de sol de 0-10 cm în funcție de asolamente de lungă durată

Pentru solul antropizat, ne putem ciocni și cu agregate hidrostabile false – pe măsură ce acestea sunt puternic compactate, ca rezultat al aglutinării puternice a particulelor elementare de sol, în special, cele de argilă, însoțite de porozitate scăzută la nivel de element structural individual. Drept rezultat, avem agregate puternic compactate care cu greu permit apei să pătrundă în interior. Potrivit lui Canarache A. [4, p. 38], porozitatea agregatelor de 45-50% ne permite să atribuim solului calificativul de bună calitate structurală.

În cadrul experienței – *Culturi permanente*, au fost cercetate agroecosistemele ogor negru și pârloagă – în două variante: nefertilizat și fertilizat. Pârloaga – prototipul ecosistemelor naturale de stepă, se caracterizează cu ponderea maximală a agregatelor hidrostabile de 95,45% în stratul de la suprafață (fig. 4.). Solul întelenit pe varianta fertilizată cu îngrășăminte organice, nu reflectă diferențe semnificative comparativ cu varianta nefertilizată, întrucât agregatele hidrostabile pentru stratul de sol de 0-10 cm au înregistrat un spor cu doar 1,30%. În cele din urmă, concluzionăm că cernoziomul

tipic utilizat sub pârloagă este evident cel mai bine structurat și stabil la apă, fapt datorat, în mare parte, substanțele organice de aglutinare (exsudate) produse de rădăcinile plantelor, precum și de fungi, bacterii și alte organisme din sol, care se dezvoltă nestingherit.

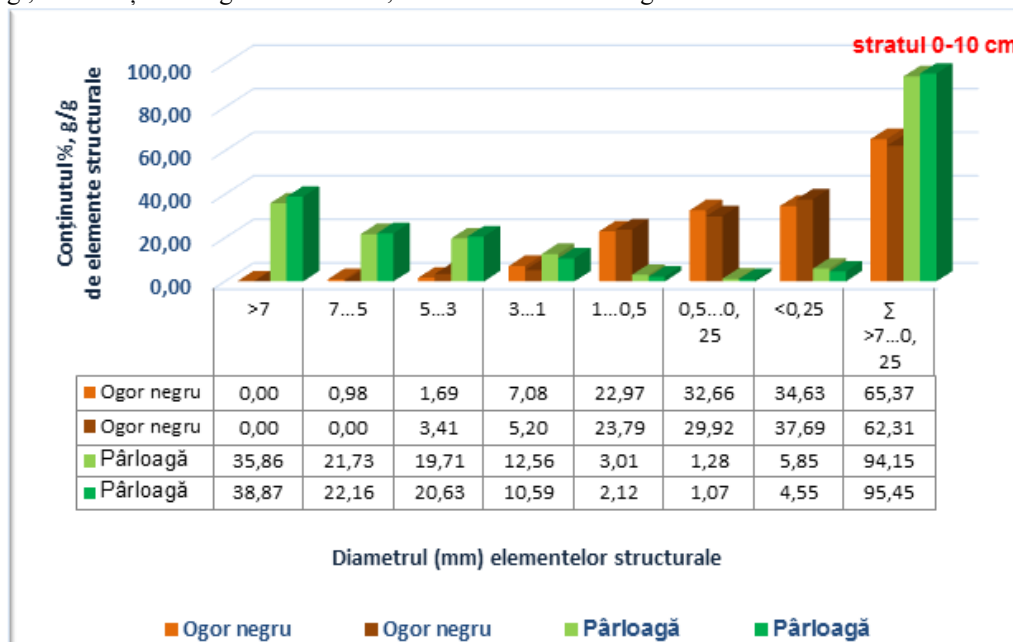


Figura. 4. Conținutul agregatelor structurale (% g/g) ale cernoziomului tipic în experiența cu culturi permanente sub ogor negru și pârloagă în stratul de sol de 0-10 cm

Ogorul negru, cel mai defavorizat agroecosistem, reflectă intensitatea maximă a impactului antropic asupra solului. În stratul de 0-10 cm, solul este puternic dispersat, înregistrând valori de 0% agregate hidrostabile pentru agregatele cuprins între 10-5 mm în diametru (fig. 4.). Per total, în stratul de la suprafață se atestă 62,31 și 65,37% agregate hidrostabile în variantele fertilizat și nefertilizat respectiv. Nu este exclus și aportul agregatelor hidrostabile false, ca rezultat al compactării excesive al acestora.

Concluzii

Rezultatele cercetării privind hidrostabilitatea agregatelor structurale ale cernoziomului tipic, utilizat sub diverse practici agricole în cadrul experiențelor: *Asolamente de lungă durată*; *Culturi permanente*, constată momente-cheie, care contribuie la stabilitatea hidrică a agregatelor de sol: micșorarea perturbanței solului (inclusiv prin reducerea ponderii culturilor prășitoare); utilizarea leguminoaselor perene; diversificarea culturilor în asolament; administrarea îngrășămintelor organice.

În experiența *Asolamente de lungă durată* se constată că asolamentele cu ponderea mare în culturi prășitoare (50%, 60%, 70%) au înregistrat conținut mai mic de agregate hidrostabile, ca urmare, a mineralizării materiei organice – unul din agenții de aglutinare a particulelor elementare în agregatele de sol. Utilizarea culturii perene (lucerna 3 ani de folosință), administrarea îngrășămintelor organice (70 t/rotație) și micșorarea ponderii culturilor prășitoare (40%) în asolament, au contribuit la majorarea hidrostabilității agregatelor structurale în stratul de sol de la suprafață.

Cernoziomul tipic sub pârloagă, este evident cel mai bine structurat și stabil la apă, fapt condiționat de prezența abundentă a substanțelor organice (agenți de aglutinare) de origine vegetală și animală.

Solul agroecosistemului ogor negru este cel mai astructurat, reflectând intensitatea lucrărilor mecanizate. În stratul de 0-10 cm, solul este puternic dispersat, înregistrând valori de 0% agregate hidrostabile cu diametrul cuprins între 10-5 mm. Fertilizarea organică a solului permanent lucrat constată menținerea agregatelor hidrostabile, însă cu diferențe nesemnificative (3,06%), ceea ce argumentează că perturbanța solului este una dintre cauzele de bază ale destructurării acestuia.

Bibliografie:

1. ABID M., LAL, R. Tillage and drainage impact on soil quality I. Aggregate stability, carbon and nitrogen pools. In: *Soil & Tillage Research*, 2008, no. 100, p. 89-98.
2. BALL, B. C. et al. The role of crop rotations in determining soil structure and crop growth conditions. In: *Canadian journal of soil science*, 2005, Vol. 85, No. 5, p. 557-577. ISSN:0008-4271
3. BARTLOVÁ, J. et al. Water stability of soil aggregates in different systems of tillage. In: *Soil & Water Res.*, 2015, 10, pp. 147-154.
4. CANARACHE, A. *Fizica solurilor agricole*. București: Cereș, 1990. 264 p.
5. CONNOLLY, R.D. Modelling effects of soil structure on the water balance of soil-crop systems: a review. In: *Soil & Tillage Research*, 1998, no. 48, p. 1-19.
6. DELGADO, A., GOMEZ, J. A. The Soil. Physical, Chemical and Biological Properties (Chapter 2). In: *Principles of Agronomy for Sustainable Agriculture*. Springer International Publishing, 2016. p. 15-26.
7. HAJABBASI, M.A., HEMMAT, A. Tillage impacts on aggregate stability and crop productivity in a clay-loam soil in central Iran. In: *Soil & Tillage Research*, 2000, No. 56, p. 205-212.
8. HETRICK, Sarah et al. Improving Aggregate Stability. In: *Agronomy Fact Sheet Series*, 95. College of Agriculture and Life Sciences. Cornell University (Cooperative Extension). [on line] [citat 5.11.2022] Disponibil: <http://nmsp.cals.cornell.edu/publications/factsheets/factsheet95.pdf>
9. LUPWAYI, N.Z. et al. Bacterial diversity in water-stable aggregates of soils under conventional and zero tillage management. In: *Applied Soil Ecology*, 2001, Volume 16, Issue 3, pp. 251-261. ISSN 0929-1393
10. MA, Qiang et al. Relationship Between Water-Stable Aggregates and Nutrients in Black Soils After Reclamation. In: *Pedosphere*, Volume 17, Issue 4, 2007, pp. 538-544. ISSN 1002-0160
11. MANOJ, M., et al. Pore system characteristics of soil aggregates and their relevance to aggregate stability. In: *Geoderma*, 2020, Volume 366, pp. 114-259. ISSN 0016-7061
12. MARTENS, D.A. Plant residue biochemistry regulates soil carbon cycling and carbon sequestration. In: *Soil Biology and Biochemistry*, 2000, No. 32, p. 361-369.
13. MUNKHOLM, L.J. et al. Aggregate strength and mechanical behaviour of a sandy loam soil under longterm fertilization treatments. In: *European Journal of Soil Science*, 2002, No. 53, p. 129-137.
14. NAGACEVSCHI, Tatiana. Degradarea structurii solului ca urmare a exploatării excesive în agricultura contemporană. In: *Cernoziomurile Moldovei – evoluția protecția și restabilirea fertilității lor*. Conf. șt. cu participare intern., dedicată aniversării a 60 ani de la fondarea Inst. de Pedologie, Agromchimie și Protecție a solului „Nicolae Dimo”. Chișinău, 2013, p. 262-264.
15. NEWELL-PRICE, J.P. et al. Visual soil evaluation in relation to measured soil physical properties in a survey of grassland soil compaction in England and Wales. In: *Soil & Tillage Research*, 2013, No. 127, p. 65-73.
16. NIEWCZAS, J., WITKOWSKA-WALCZAK, Barbara. Index of soil aggregates stability as linear function value of transition matrix elements. In: *Soil & Tillage Research*, 2003, No. 70, p. 121-130.
17. PEREIRA, Marcos Gervasio et. al. Biogenic and physicogenic aggregates: formation pathways, assessment techniques, and influence on soil properties. In: *Revista Brasileira de Ciência de Solo*, 2021, 45:e0210108, pp. 1-23.
18. PULIDO MONCADA, M. et. al. Visual examinations and soil physical and hydraulic properties for assessing soil structural quality of soils with contrasting textures and land uses. In: *Soil & Tillage Research*, 2014, No. 140, p. 20-28.
19. Schema structurii solului. [on-line] [Accesat 10 noiembrie 2022]. Disponibil: <https://ssl-snu.weebly.com/research.html>
20. ŠIMANSKÝ, V. et. al. Soil tillage and fertilization of Orthic Luvisol and their influence on chemical properties, soil structure stability and carbon distribution in water-stable macro-aggregates. In: *Soil & Tillage Research*, 2008, No. 100, p. 125-132.
21. ŠIMANSKÝ, Vladimír, LUKÁČ, Martin. Soil Structure after 18 Years of Long-term Different Tillage Systems and Fertilisation in Haplic Luvisol. In: *Soil & Water Res.*, 2018, No. 13 (3). pp. 140-149.
22. SPACCINI, Riccardo, PICCOLO, Alessandro. Effects of field managements for soil organic matter stabilization on water-stable aggregate distribution and aggregate stability in three agricultural soils. In: *Journal of Geochemical Exploration*, 2013, Volume 129, pp. 45-51. ISSN 0375-6742
23. ВАДЮНИНА, А.Ф., КОРЧАГИНА, З.А. *Методы исследования физических свойств почв и грунтов*. Москва: Агропромиздат, 1986. 206 с.

THREE NEW STEROIDAL GLYCOSIDES FROM THE SEEDS OF *PHYSALIS FLORIDANA* RYDB. THE STRUCTURES OF FLORIDANOSIDES C, E AND F.

Alexandra CİCANCI, *PhD., Lect., Faculty of Economics, Engineering and Applied Sciences, Cahul State University "Bogdan Petriceicu Hasdeu"*

Abstract: This paper describes the phytochemical investigation of the methanolic extract of *Physalis floridana* Rydb, (*Solanaceae*) which resulted in the isolation of three new cholestan steroidal glycosides, floridanoside C, floridanoside E and floridanoside F. Their chemical structures were elucidated due to one- and two-dimensional techniques, including 1H-1H COSY, HSQC, HMBC and Roesy spectra.

Keywords: *Physalis floridana* Rydb., *Solanaceae*, cholestan steroid, floridanoside C, floridanoside E, floridanoside F.

Introduction

The genus *Physalis* (fam. *Solanaceae*), which is an important source of nutritional and culinary diversity, is widely distributed worldwide, especially in the Europe, Central and South America and Asia, is represented by 4 species in the Republic of Moldova [5, p. 343; 7, p. 124]. The *Physalis pubescens* L. is a promising exotic crop that can be used for production of functional foodstuffs [6, p. 78].

As it was reported earlier, *Physalis* species contain withasteroids [2], mainly withanolides and physalins [3]. Many of these compounds show anti-inflammatory, antitumor, hepatoprotective, immunomodulatory and cytotoxic activities [1].

During our phytochemical research we had previously reported two steroidal glycosides – floridanosides B and C [4, p.336]. This paper describes the structural elucidation of the three new steroidal glycosides of cholestane series, floridanosides C (**1**), E (**2**) and F (**3**), isolated from the seeds of *Physalis floridana* Rydb., on the basis of extensive spectral analysis, including 2D NMR spectral data and chemical evidence.

Results and discussion

The methanol extract obtained from the seeds of *Physalis floridana* Rydb. containing the sum of glycosides was successively subjected to silica gel column chromatography to afford three new steroidal glycosides, named by us floridanoside C (**1**), floridanoside E (**2**) and floridanoside F (**3**). All compounds have been isolated as amorphous powders. Their structures were determined by chemical evidence and corresponding shifts of 1H and 13C NMR spectral data.

Each of floridanosides was subjected to complete acid hydrolysis, which resulted in the isolated aglycone. On the basis of analysis of 1H and 13C NMR spectral data and HSQC and HMBC correlations, it belongs to the steroid compounds of the cholestane series with the following structure: 25R-cholest-5-en-3 β ,19 β ,22 β ,26-tetraol. This genin, named by us floridagenin, is a new previously undescribed in the literature compound, reported by us in our earlier studies [4, p.336]. Using also a TLC technique, the sugar chain of each glycoside has been identified to be composed of β -D-glucopyranoside and α -L-rhamnopyranoside units, that was confirmed by NMR spectroscopy.

In the 1H NMR spectrum of each compound in the range 4.8 – 6.5 ppm there are signals of three anomeric protons. Signals with chemical shifts δ (ppm) 4.87 – 5.26 based on the small value of constant of the spin-spin interaction (CSSI) refer to the anomeric proton of two rhamnopyranoside residues and define their α -configuration. Anomeric proton signals with chemical shifts 4.52-4.56 ppm and a high value CSSI belong to glucopyranoside residues and define β -configuration of its glycoside bond. Types of glycoside linkage in the carbohydrate part of each glycoside were established by a two-dimensional experiment ROESY (rotating frame nuclear Overhauser effect spectroscopy). Thus, in the ROESY spectrum there were noted the key cross-peaks at δ (ppm) 4.56 and 3.57 providing the special convergence of protons H-1 of glucose and H-3 of aglycone and uniquely determine the unit of monosaccharide linked to the aglycone, at δ (ppm) 5.18 and 3.47, providing the linkage of rhamnopyranoside residue with C-2 OH group of glucose residues in **1** and **2**, and δ (ppm) 5.23 and 3.53, confirming the 1-4 bond, and 5.19 and 3.46, confirming the 1-3 bond between other residue of rhamnopyranoside and glucopyranoside, linked to genin. For **3** the same key

cross-peaks were observed between residues of rhamnopyranoside and glucopyranoside, attached to aglycone, confirming 1-3 and 1-4 linkages between them.

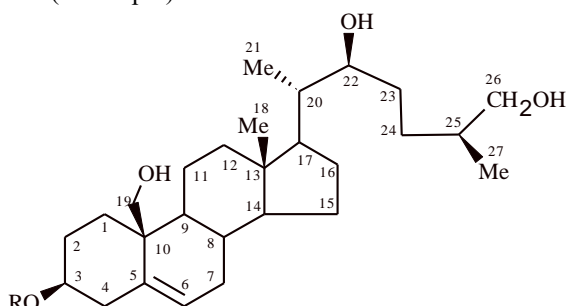
On the basis of the above results, the structure of floridanoside C was deduced as 3-O- $\{[\alpha\text{-L-rhamnopyranosyl (1}\rightarrow\text{4)}]\text{-}[\alpha\text{-L-rhamnopyranosyl (1}\rightarrow\text{2)}]\text{-}\beta\text{-D-glucopyranoside}\}$ -25R-cholest-5-en-3 β ,19 β ,22 β ,26-tetraol, floridanoside E – 3-O- $\{[\alpha\text{-L-rhamnopyranosyl (1}\rightarrow\text{2)}]\text{-}[\alpha\text{-L-rhamnopyranosyl(1}\rightarrow\text{3)}]\text{-}\beta\text{-D-glucopyranoside}\}$ -25R-cholest-5-en-3 β ,19 β ,22 β ,26-tetraol and floridanoside F – 3-O- $\{[\alpha\text{-L-rhamnopyranosyl (1}\rightarrow\text{3)}]\text{-}[\alpha\text{-L-rhamnopyranosyl (1}\rightarrow\text{4)}]\text{-}\beta\text{-D-glucopyranoside}\}$ -25R-cholest-5-en-3 β ,19 β ,22 β ,26-tetraol (Figure 1).

All glycosides are new compounds not previously described in the literature.

Experimental

General experimental procedures

1D and 2D NMR spectra were recorded on a Bruker Advance 600 MHz spectrometer (Bruker BioSpin GmbH, Rheinstetten, Germany) at 300 K dissolving all the samples in $\text{C}_5\text{D}_5\text{N}$ (Carlo Erba, 99.8%). The standard pulse sequence and phase cycling were used for DQF-COSY, HSQC and HMC spectra. The chemical shift values are reported as part per million (ppm) units relative to tetramethylsilane (δ 0.00 ppm) for ^1H and ^{13}C .



1. R=[Rha(1 \rightarrow 4)][Rha(1 \rightarrow 2)]Glc;
2. R=[Rha(1 \rightarrow 3)][Rha(1 \rightarrow 2)]Glc
3. R=[Rha(1 \rightarrow 4)][Rha(1 \rightarrow 3)]Glc

Fig. 1. The chemical structures of floridanoside C (1), floridanoside E (2) and floridanoside F (3).

TLC was performed on silica gel plates (Merck precoated silica gel 60 F₂₅₄). Column chromatography was carried out over Silica gel Merck 60 (70–230 mesh, Merck, Germany). Solvent systems: chloroform/methanol (4:1), chloroform/methanol/water (65:35:3). All solvents for chromatographic separation were of analytical grade.

Extraction and separation

The seeds of *Physalis floridana* Rydb. were extracted with boiled methanol for three times. The resulted methanol extracts were combined and evaporated under reduced pressure to give a mixture of saponins. Afterwards this mixture was subjected for many times to the adsorption partition chromatography on Silica gel column (70-230 mesh, Merck). The column was eluted with different solvent systems chloroform-methanol-water (4:1:0 – 13:7:2). After monitoring by TLC [Si gel plates, $\text{CHCl}_3\text{:MeOH}$ (4:1)] fractions showing identical characteristics were combined and were individually subjected to adsorption partition chromatography (70-230 mesh, Merck; $\text{CHCl}_3\text{:MeOH:H}_2\text{O}$ – 13:7:1) to yield compounds 1 – 3.

Conclusion

Three steroidal glycosides of cholestan series, floridanoside C, floridanoside E and floridanoside F have been isolated for the first time from the seeds of *Physalis floridana* Rydb. During the investigation the structure of floridanoside C was elucidated as 3-O- $\{[\alpha\text{-L-rhamnopyranosyl (1}\rightarrow\text{4)}]\text{-}[\alpha\text{-L-rhamnopyranosyl (1}\rightarrow\text{2)}]\text{-}\beta\text{-D-glucopyranoside}\}$ -25R-cholest-5-en-3 β ,19 β ,22 β ,26-tetraol, floridanoside E – 3-O- $\{[\alpha\text{-L-rhamnopyranosyl (1}\rightarrow\text{2)}]\text{-}[\alpha\text{-L-rhamnopyranosyl(1}\rightarrow\text{3)}]\text{-}\beta\text{-D-glucopyranoside}\}$ -25R-cholest-5-en-3 β ,19 β ,22 β ,26-tetraol and floridanoside F – 3-O- $\{[\alpha\text{-L-rhamnopyranosyl (1}\rightarrow\text{3)}]\text{-}[\alpha\text{-L-rhamnopyranosyl (1}\rightarrow\text{4)}]\text{-}\beta\text{-D-glucopyranoside}\}$ -25R-cholest-5-en-3 β ,19 β ,22 β ,26-tetraol.

All identified compounds are new steroidal glycosides isolated and reported for the first time.

References:

1. FRANCO, L.A.G., MATIZ, E., CALLE, J., PINZON R., OSPINA F. Anti-inflammatory activity of extracts and fractions obtained from *Physalis peruviana* calyces. In: *Biomedica*, 2007, Nr. 1 (27), pp. 110-115, ISSN-e: 2590-7379.
2. GUIHUA, Wang, LI, Xu, WEI, Liu, WEN, Xu, YU, Mu, ZHANYOU, Wang, XUESHI, Huang, LIYA, Li. New anti-inflammatory withanolides from *Physalis pubescens* fruit. In: *Fitoterapia*, 2020, Volume 146, 104692, ISSN 0367-326X, <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0367326X20302744>
3. JIANGPING, Wu, JIANPING, Zhao, TAO, Zhang, YUCHENG, Gu, IKHLAS, A. Khan, ZHONGMEI, Zou, QIONGMING, Xu. Naturally occurring physalins from the genus *Physalis*: A review. In: *Phytochemistry*, 2021, Volume 191, 112925, ISSN 0031-9422, <https://doi.org/10.1016/j.phytochem.2021.112925>.
4. ŞVET, Stepan, KINTIA, Pavel, MARCENCO-CICANCI, Alexandra. New steroidal glycosides of cholestane series from the seeds of *Physalis floridana* Rydb. The structure of floridanosides B and C. In: *Биологически активные вещества и материалы: фундаментальные и прикладные вопросы получения и применения, Тезисы*, 23-28 mai 2011, Kiev. Новый Свет: ФОП Бровко А.А., 2011, p. 336. ISBN 978-966-96879-6-8.
5. КИСНИЧАН, Л.П. Перспективы интродукции и использования физалиса (*Physalis ssp.*) в Молдове. In: *Таврийский научный вестник. Научный журнал*, Херсон: Гринь Д.С., 2012, выпуск 80, часть 2, стр. 343-346. ISSN 2226-0099.
6. МАМЕДОВ, М.И., ЕНГАЛЫЧЕВ, М.Р., ДЖОС, Е.А. Морфобиологические особенности и биохимический состав ягод физалиса пушистого (*Physalis pubescens* L) в умеренном климате. In: *Овощи России. Научно-практический журнал*, 2017, 2, стр. 76-80, ISSN 2618-7132.
7. ФЛОРЯ, В. *Планте медицинале*, Кишинэу: Ед. Картя молдовеняскэ, 1982, 338 p.

CZU 338.439.65

RATIONAL APPROACHES TO THE TRACEABILITY OF RAW MATERIALS AND PRODUCTS OF MEAT, DAIRY AND BAKERY INDUSTRIES

Sergii VERBYTSKYI, PhD, Engineering, Head of Department,
Oleksandr KUTS, PhD, Economics Dep., Head of Department,
Olha KOZACHENKO, Main Specialist,
Nataliia PATSERA, Researcher,

Department of Informational Support, Standardization, Metrology and Innovative Providing,
Institute of Food Resources of the National Academy of Agrarian Sciences of Ukraine, Kyiv

Abstract: *The necessary constituent of food safety concepts is raw materials and product traceability, which is the ability to trace the movement of a feed or food product through a specific stage of production, processing and distribution. Different aspects of the traceability in agri-food sector are characterized internal and external traceability being among them. Common and specific traits of planning and implementing the traceability systems in meat, dairy and bakery sectors are analyzed.*

Keywords: *food safety, traceability, meat industry, dairy industry, bakery industry.*

Raw materials and product traceability is an element of HACCP food safety systems, the implementation of which since 2019 has become mandatory at all food enterprises in our state in accordance with the current edition of the Law of Ukraine "On the basic principles and requirements for the safety and quality of food products" introduced in [1]. According to it, the term "traceability" is defined as "the ability to identify the market operator, time, place, item and other conditions of delivery (sale or transfer) sufficient to establish the origin of food products, animals intended for the production of food products, food contact materials or substances intended to be included, or expected to be included, in foodstuffs at all stages of production, processing and handling." According to the harmonized national standard DSTU ISO 22005:2009 [2], traceability is "the ability to trace the movement of feed or food product through a certain stage of production, processing and distribution."

Reliable traceability allows finding the source of a food safety problem as quickly as possible and taking all necessary measures to recall/remove a specific food product. In the event of a food safety

incident, in the absence of a traceability system, the process of retrieving/recalling a food product is more complex, time-consuming, and labor intensive than with such a system in place. The lack of a traceability system and, as a result, an insufficiently prompt response from a food market operator to a certain problem can harm the business entity and pose a danger to the entire raw material/product chain. It is also impossible for market operators to trust each other without each of them having an effective traceability system. The large number of market operators, instability of supplies and the perishable nature of food products have increased the relevance of the use of traceability systems [3,4].

The information that is recorded when using a traceability system allows to: provide the consumer of the food product with accurate information about the purpose, composition and origin of the food product; improve and reduce the cost of food recall procedures; improve risk assessment by control authorities [5,6].

Every traceability system consists of two main concepts – products and activities. Activities, namely production, distribution and retail, characterize product flows (Figure 1). For each concept, a group of basic characteristics is determined, such as type, quantity, duration. In turn, each main characteristic is described by derived characteristics. Additionally, each traceability system is characterized by two main elements: product routes and the degree of traceability. Product routes describe the paths taken and the means by which products are recognized during production, distribution and retailing. The degree of traceability is determined by the type and number of derived characteristics chosen to describe the properties of concepts [7,8].

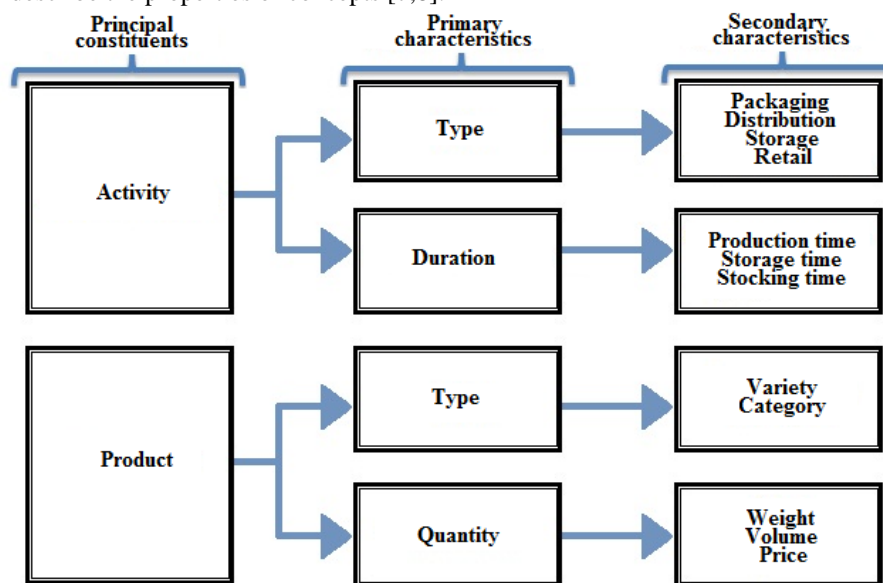


Figure 1. The structure of a traceability system – adopted from [8]

All traceable products in the supply chain must be consistently identifiable. In addition, the method of product identification must be the same for all participants in the supply chain. Otherwise, data synchronization is necessary, which will lead to increased data costs and poor quality [7,9]. The level of recognition determines the accuracy and quality of traceability. The highest level of analysis in the chain is the identification of an individual element. A lower level of accuracy is the identification of boxes, shipping pallets or lots; however, the latter method is much cheaper [7,10]. Traceability concerns the product, i.e. raw materials, processing history, distribution and location, as well as data – calculated and obtained within the quality loop [7,8]. Where food raw materials and food masses are processed to manufacture products (e.g. slaughter and grinding of raw materials in the meat industry, milking of farm animals and pasteurization of milk in the dairy industry), full traceability requires information on animal husbandry procedures, batch allocation, raw materials etc. In contrast, for unprocessed products such as fresh vegetables, full traceability requires only farmer

and distribution information, including batch and packaging information [7]. According to [11], traceability is formed by three main concepts: location, condition and quality. The location is determined during logistics processes with physical flows of products, including the timing and features of the logistics itself. Condition refers to the processes occurring in the physical flow of a product and defining the processing conditions and stages during production and distribution. The quality of the product moving through the supply chain is also determined. Quality is especially important for fresh produce traceability systems, since in this sector quality is in a dynamic state and is constantly changing. In [12] it is emphasized that in the case of developing a tracking system for fresh products, it is fundamentally important to determine quality characteristics and corresponding indicators that will characterize changes in product quality at all stages of delivery.

There are several prerequisites of proper implementation and functioning of a traceability system at a food processing. The said are external traceability throughout the entire raw material and product chain and internal traceability within the plant (Figure 2).

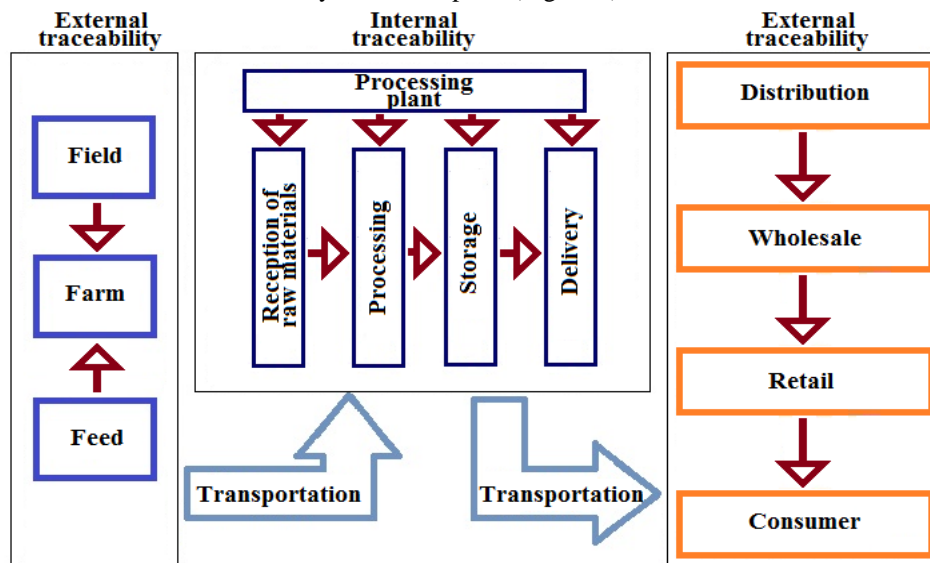


Figure 2. Internal and external traceability [13]

Animal products are the most susceptible to microbial spoilage and can pose a danger to the life and health of consumers. The structure and direction of traceability in this sector covers animal identification, in-process traceability and finished product identification in retail [14,15].

The purpose of animal identification is to identify them by assigning a unique identification number using visual, electronic and combined means of identification, depending on the type and purpose of the animal and issuing documents for them: passports, veterinary cards, registration certificates, etc. In addition to properly responding to emergencies, the livestock database provides information for tracking and understanding the spread of disease. Animals are marked in a technically acceptable way: by punching ears, marking horns, tagging etc. Animal identification and registration covers elements such as branding, farm registration, certification and monitoring systems [4].

Regarding the features of the design and implementation of traceability systems in the dairy complex, the following should be noted. It is important to justify ways to eliminate obvious inconsistencies between the stages of raw material and product traceability, defined by three main technological chains: production of raw milk, milk processing and production of dairy products, their distribution, etc. Raw material and product traceability systems for dairy production have been successfully implemented in the member countries of the European Union [16], where a number of regulatory documents have been developed, which should be properly studied and harmonized in Ukraine.

A preliminary analysis of the state of ensuring traceability in the dairy raw material chain in accordance with the requirements of mandatory HACCP plans [17] showed the presence of a number

of factors that impede the proper provision of traceability as an important component of the overall system of quality assurance and food safety of dairy products:

- lack of scientifically based and practically acceptable detailed standards for implementing the basics of raw material and product traceability within the framework of mandatory HACCP food safety systems;
- lack of a generally accepted procedure for registering batches of raw materials and semi-finished products, as well as technological operations performed with them – especially at the first stages of the production process of dairy enterprises;
- use for processing various batches of main and auxiliary raw materials for the production of specific batches of dairy products;
- introduction, for the implementation of technological processes, if necessary, of reserve flows of raw materials and semi-finished products without the possibility of adequate tracking;
- lack of guaranteed direct traceability of finished dairy products from the manufacturer to retail and restaurant enterprises;
- inadequate degree of integration of traceability systems into implemented systems for ensuring the safety and quality of dairy products.

Therefore, to improve raw material and product traceability, it is necessary to:

- study and analyze the theoretical foundations and practical features of implementing the concept of raw materials and product traceability within the framework of HACCP plans in accordance with the current laws of Ukraine, international and national standards, and industry technical documents;
- comprehensively study the practical state of ensuring traceability in the dairy raw material chain, highlight existing difficulties and bottlenecks in order to minimize their possible negative impact on the effectiveness of the developed traceability concepts;
- justify the use of modern high-tech means of storing and handling information, such as: barcodes, biomarkers, radio frequency markers, optical systems, magnetic tapes, start cards, etc. [3], necessary to properly ensure traceability, in order to incorporate these technical means into routine traceability systems and monitor the adequacy of its provision;
- formulate step-by-step and aggregated requirements for the traceability of raw milk, semi-finished and finished dairy products, justification of possible and appropriate forms of ensuring traceability at the stages of supply of raw milk and transfer of finished products to retail and restaurant establishments;
- develop proposals and aggregated requirements for raw material and product traceability in the dairy sector and corresponding methodological recommendations for regulatory documents in accordance with HACCP plans [17].

Meat products continue to be the most important source of proteins and other nutrients necessary for the normal development of the human body. Thus, food raw materials that imitate meat are no longer a curiosity and are produced on an industrial scale from materials of plant origin or by artificial reproduction of meat tissue. However, traditional livestock farming and meat production for now, and in the foreseeable future, remain an indispensable link in material production in general and the agro-industrial complex in particular. Accordingly, the issue of ensuring the food safety of raw meat and products made from it does not lose its relevance, to which the efforts of production workers, managers, scientists and specialists in government administration and control are directed.

The introduction of traceability systems for the production of meat and meat products has several important objectives. On the one hand, properly organized traceability contributes to the effective cost management of producers, since it reduces the number of recalls of meat products from the market and makes re-grading impossible. In addition, traceability in the production of meat and meat products provides an undoubted social effect due to the reduction of morbidity in the population due to factors of nutritional origin. In general, the introduction of traceability systems was a response to the asymmetry (unequal value) of information among subjects of agri-food chains. Information asymmetry occurs when one party to a transaction (e.g., the seller) has more information than the other party (e.g., the buyer) [18].

Thus, raw food traceability should cover all links of meat and meat products, namely: raising animals, their slaughter and primary processing, production of finished meat products, storage and

transportation together with retail. The fundamental goal of implementing traceability systems is the ability to control farm animals, raw meat and finished products at all stages of production and supply.

Fully consistent with the basics of ensuring traceability in raw material food chains of agro-industrial production, the creation of a traceability system in bakery production has certain features. The baking industry can be characterized in many ways – by product type, by position in the value chain, or by customer segment. Bakery products can be found in the following forms: ingredients; dry mixes or kits; fillings; icings; pastries; croissants; sweet rolls; bread; buns; rolls (for example, French breads); crackers; cookies; bars; cakes; cupcakes; tarts; pies; biscuits; scones; muffins. The products can be found at one or more of the following positions in the value chain: ingredients (domestic and imported); mixes or kits; ready-to-bake (that is, batter/dough); ready-to-use (that is, filling/icing); ready-to-serve; retail self-serve bulk; retail prepackaged thaw and serve [19].

The system for forming the quality of bakery products from growing grain to selling bread and bakery products includes the following main stages: 1) ensuring the quality of grain at the stage of growing the crop; 2) quality assurance at the stage of grain processing at grain elevator; 3) ensuring the quality of processing grain into flour at the mill; 4) ensuring the quality of bread and bakery products (baking facility); 5) ensuring and maintaining product quality in the processes of preparation for sale and sale (bakery, store). Each of the listed stages includes a number of processes, the implementation of which determines the quality of the final product obtained within this stage. The finished product of each preliminary stage is the next raw material. Therefore, at each stage, an effective assessment of the compliance of the resulting product with the requirements established by regulatory documentation must be organized. Only by confirming compliance at all stages can the quality and safety of the finished product be guaranteed. For each stage, there are requirements for the quality of the input product, which is the raw material for the processes carried out within this stage. Thus, at the first stage, requirements are imposed on the quality of seeds, which are the raw material for this stage. The quality of grain determines the processing method and the efficiency of many processes. Well-cleaned and sorted seeds have better germination, which makes it possible to provide conditions for obtaining a high yield and reducing contamination of the harvested grain (stage I). The less grain contamination, the lower the cost of processing. This is explained by the fact that the most common method of compensating for the insufficient efficiency of grain cleaning separators when grain is highly contaminated is to sequentially pass the grain mixture through several machines of the same operating principle. After processing at the grain elevator, the quality of grain is determined by the quality of technological processes of cleaning, drying, disinfection and homogeneous batches of grain (batch of seed grain and grain with the highest technological properties). In this case, the quality and level of training of technical personnel carrying out these processes play an important role. The final product of the grain elevator is grain with high technological indicators (stage II). At the third stage (as well as at the fourth), the influence of the quality of technological equipment increases sharply. Stage IV (baking enterprise) is characterized by a sharp complication of ensuring product quality, since additional components are used (yeast, salt, water, ingredients, etc.), technologies and equipment are used that require constant monitoring and adjustment of initial data. Control at this stage covers the entire technological chain – from kneading the dough to monitoring the oven temperature. Adjustments are also made to formulations, technological regulations and process parameters when using flour its characteristics differing from those provided by the technologies. At the fourth stage, conformity assessment is carried out similarly to that described at the second and third stages. At the fifth stage, the safety of the quality of bakery products must be ensured when preparing them for sale to consumers [20]. The general diagram of the production process for assigning a traceability system at a small bakery for the production of confectionery products is presented in Figure 3 [19].

Therefore, traceability must cover the identification of all market operators involved, the time, place, subject and other conditions of delivery in order to establish the origin of foodstuffs, plant materials and animals intended for the manufacture of foodstuffs, materials in contact with foodstuffs or substances intended for use in the composition of food products at all links of the raw material and food chain. For dairy and meat production, raw product traceability should cover full identification of farm animals, as well as the ability to control the safety and quality indicators of dairy and meat raw

materials. Raw material traceability in baking production should cover tracking information in the chain grain → flour → finished products.

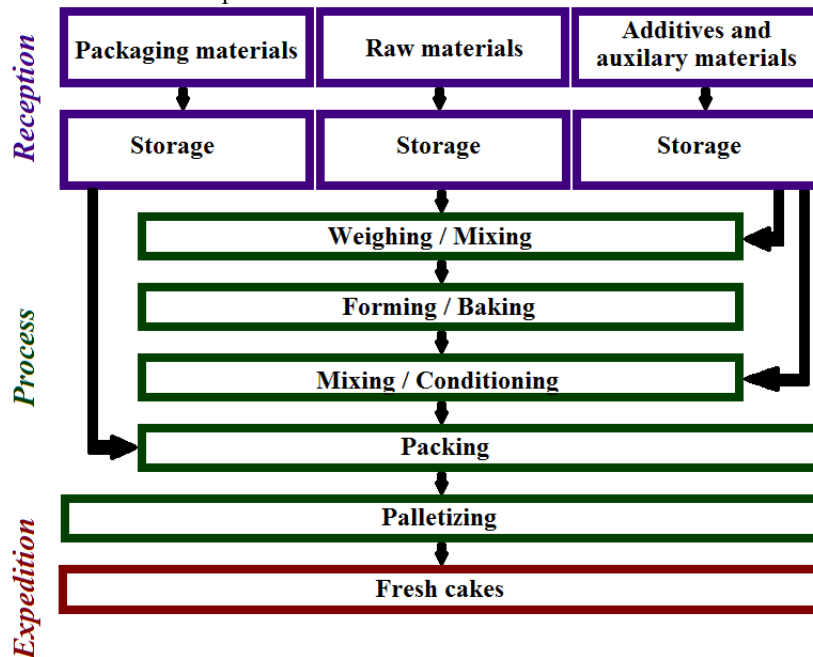


Figure 3. General diagram of the production process for the purpose of a traceability system in a small bakery enterprise [20]

Raw materials and product traceability is implemented in the interaction of market operators, as well as in the internal production systems of these operators (external and internal traceability). Traceability in commodity chains should be bidirectional, including tracking, as the ability to track the progress of a product along the supply chain (tracking) and the ability to identify the source of a product in the opposite direction (tracing).

Bibliography:

1. Law of Ukraine "On Amendments to Certain Legislative Acts of Ukraine on Food Products" No. 1602-VII dated July 22, 2014. Gazette of the Supreme Council of Ukraine, 2014, 41-42, p. 20-24.
2. DSTU ISO 22005:2009, Food safety management systems – Requirements for any organization in the food chain. (ISO 22005:2007, IDT), 2010, Valid from 2010-01-01, Kyiv.: Derzhspozhyvsatandart of Ukraine, 10 p.
3. Trienekens, J., van der Vorst J. *Traceability in food supply chains* // P. A. Luning, F. Devliegre & R. Verhé (Eds.), Safety in the agri-food chain. Wageningen: Wageningen Academic Publishers, 2007, p. 439-470.
4. Verbytskyi, S.B., Kozachenko, O.B., Patsera, N.N., *Ensuring traceability of raw materials and live-stock products within the framework of HACCP systems*. In: Prospects for the development of veterinary science and its role in ensuring food safety: materials of the International Scientific Conference dedicated to the 95th anniversary of Education Research Institute of Veterinary Medicine, Toylak, 2022, p. 78-83.
5. Qian, J., Dai, B., Wang, B., Zha, Y., Song, Q., *Traceability in food processing: problems, methods, and performance evaluations – a review*, Critical Reviews in Food Science and Nutrition, 2020, p. 1-14.
6. Cruz Introini, S., Boza, A., Alemany Díaz, M.D.M., *Traceability in the Food Supply Chain*. In: Review of the literature from a technological perspective, Dirección y Organización, 2018, 64, p. 50-55.
7. Manikas, I., Manos B., *A review of factors affecting traceability in agrifood supply chain*, Int. J. Postharvest Technology and Innovation, 2009, Vol. 1, 4, p. 430-445.
8. Moe, T., *Perspectives on traceability in food manufacture*, Trends in Food Science & Technology, 1998, 5, p. 211-214.

9. Kelepouris, T., Pramataris, K., Doukidis, G., *RFID-enabled traceability in the food supply chain*, Industrial Management and Data Systems, 2007, Vol. 107, p. 183-200.
10. Jansen-Vullers, M.H., van Dorp, C.A., Beulens, A.J.M., *Managing traceability information in manufacture*, International Journal of Information Management, 2003, Vol. 23, p. 395-413.
11. Verdenius, F. *Using traceability systems to optimise business performance*. In: Smith I. and Furness A. (Eds.): *Improving Traceability in Food Processing and Distribution*, p. 26-51, Woodhead Publishing, 2006, p. 26-51.
12. Golan, E., Krissoff, B., Kuchler, F., Calvin, L., Nelson, K., Price, G. *Traceability in the U.S. food supply: economic theory and industry studies*, Agricultural Economic Report, №. 830, Economic Research Service, US Department of Agriculture, 2004.
13. Verbytskyi, S.B., Kozachenko, O.B., Patsera, N.N. *HACCP system and traceability of raw materials and products of meat industry*, AGROBIOTECHNOLOGY-2021: Collection of articles of International Scientific Conference, 24-25 November 2021, p. 1124-1128.
14. Qian, J., Dai, B., Wang, B., Zha, Y., Song, Q., *Traceability in food processing: problems, methods, and performance evaluations – a review*, Critical Reviews in Food Science and Nutrition, 2020, 62(3), p. 679-692.
15. Montoya Figueroa, S.M., *Normas, normalización y trazabilidad de los alimentos lácteos fluidos*, 2017.
16. García de Tena Fernández, A., Gámiz Ramírez, P., Barba Capote, C., *Manual técnico sobre controles de la cadena alimentaria en el sector lácteo de Andalucía*. Sevilla: Consejería de Agricultura, Pesca y Desarrollo Rural, 2018.
17. Yurchenko, N.S., Patsera, N.M., Kopylova, K.V., Verbytskyi, S.B., Kozachenko, O.B., *Improving raw material and product traceability in dairy production*. In: Materials of the XIV All-Ukrainian Scientific and Practical Conference of Young Scientists “Scientific progress in livestock and poultry farming”, September 16-17, 2020, Kharkov, 2020, p. 111-114.
18. Hobbs, J.E., *Effective Use of Food Traceability in Meat Supply Chains*. In: *Advances in Food Traceability Techniques and Technologies*. Woodhead Publishing, 2016, p. 321-335.
19. Kuts, O., Verbytskyi, S., Kozachenko, O., Patsera, N., *General provisions and practical ways to ensure traceability of raw materials and products in bakery industry*, Food Resources, 2021, 17, p. 72-87.
20. Valdés, M.J., *Diseño de una guía para el desarrollo de un sistema de trazabilidad en la línea de producción de pasteles de una panadería semi industrial en Guatemala*. Guatemala, Universidad de San Carlos de Guatemala, 2014, 94 p.

CZU 597.551.2:636.085

THE USE OF LOCAL INGREDIENTS IN CARP FEED FOR A SUSTAINABLE AQUACULTURE

Marian BURDUCEA, PhD, scientific researcher,

Alexandru Ioan Cuza University of Iași

Iurie UNGUREANU, PhD, teacher, higher teach. degree,

"M. Gorki" Theoretical High School, Bălți

Lenuța DÎRVARIU, biologist, scientific researcher,

Alexandru Ioan Cuza University of Iași

Eugen OPREA, chemist, scientific researcher,

Alexandru Ioan Cuza University of Iași

Cristian-Alin BARBACARIU, PhD, scientific researcher,

Alexandru Ioan Cuza University of Iași

Rezumat: Scopul acestei lucrări este de a evalua compoziția chimică a unor furaje pentru crap realizate din ingrediente locale. Furajele experimentale au fost realizate la Stațiunea de Acvacultură și Ecologie Acvatică din Iași. Ingredientele testate au fost tescovina de struguri, sorgul și semintele de cânepă industrială. Rezultatele au aratat că furajele cu semințele de cânepă industrială au avut conținutul de proteine cel mai ridicat. Utilizarea unor ingrediente locale inovative în realizarea rețetelor furajere pentru crap poate contribui la dezvoltarea sustenabilă a acvaculturii.

Cuvinte-cheie: crap, furaje experimentale, tescovina de struguri, sorgul și semintele de cânepă industrială.

Introduction

Common carp (*Cyprinus Carpio*) is one of the most widely cultured fish species in the world and is a popular food source in many countries. Carp are omnivorous fish, and their diet includes a variety of both plant and animal materials. Common carp aquaculture is an important economic activity in Romania and the Republic of Moldova. Carp is the most popular fish species in both countries, and aquaculture accounts for a significant portion of the total carp production [1,4]. The total production of carp in Romania in 2021 was 11714 tons. Production is dominated by carp and other cyprinids (8346 tons), of which common carp 3231 tons. The next important species is the rainbow trout, with a production of 2747 tons. In the Republic of Moldova, production reached 12083 tons in 2017. Regarding fish consumption per capita, it is 7 kg in Romania and 10.8 kg in the Republic of Moldova. The import of fish is 111 thousand tons in Romania and 26.436 thousand tons in the Republic of Moldova. The development potential of aquaculture in both Romania and the Republic of Moldova is very high due to the fact that both countries have large areas of water (3.5% Romania and 2.5% Republic of Moldova), large areas of agricultural land and high agricultural production [5]. Moreover, the demand for carp is high, and there is a growing market for high-quality carp products.

Locally available feed ingredients can play an important role in the sustainable and profitable production of common carp. These ingredients can be used to formulate balanced and nutritious feeds that meet the dietary needs of carp, while also reducing the cost of feed [2,3]. Some of the most common locally available feed ingredients used for carp aquaculture include Oilseed cakes: Oilseed cakes are the byproducts of oil extraction from oilseeds such as soybeans, peanuts, mustard seeds, and sunflower seeds. They are high in protein and energy and can be used to replace a significant portion of the fishmeal in carp feeds. Vegetable wastes: Vegetable wastes such as tomato pomace, pea vine, and cassava leaves can also be used as feed ingredients for carp. They are high in vitamins, minerals, and fiber, and can be used to supplement carp diets. The use of locally available feed ingredients in common carp aquaculture has a number of benefits, including reduced feed costs. Locally available feed ingredients are generally cheaper than imported feed ingredients, such as fishmeal. This can lead to significant savings in feed costs for fish farmers. The use of locally available feed ingredients can help to reduce the environmental impact of carp aquaculture. This is because locally available ingredients do not need to be transported long distances, which reduces greenhouse gas emissions and other environmental impacts. Studies have shown that carp fed on diets containing locally available feed ingredients can have better growth and health performance than carp fed on diets containing only imported feed ingredients. This is likely due to the fact that locally available feed ingredients are often more fresh and nutritious than imported feed ingredients. Overall, the use of locally available feed ingredients in common carp aquaculture is a promising way to reduce feed costs, improve sustainability, and enhance fish health and growth.

Materials and Methods

In the following section, we will present 11 plant-based feed recipes that incorporate the following ingredients: grape pomace at concentrations of 0%, 5%, 10%, 50%, and 100%, sorghum at concentrations of 0%, 5%, and 10%, and industrial hemp seeds at concentrations of 0%, 5%, and 10%. In addition to these ingredients, sunflower meal, corn, barley, DDGS (Dried Distillers Grains with Solubles), peas, and sunflower oil were also used. The feeds were produced at the SCDAEA through extrusion, grinding, and pelleting.

The chemical analysis of the feeds was determined using the NIR Analyzer DA 7250 by Perten, Sweden.

Results and Discussion

The chemical composition of the experimental feeds is presented in Table 1. Grape pomace is a byproduct of the wine industry, with high moisture content and richness in sugar, protein, and oil, as well as bioactive compounds such as volatile compounds and phenolics. It can be observed that at a concentration of 10% grape pomace, the protein content is higher than in the 5% grape pomace variant but lower than in the control variant with 0% grape pomace. Meanwhile, the fat content is higher in the 10% variant. On the other hand, in the variants with 50% and 100% grape pomace, the protein content decreases significantly, while the fat and sugar content increase.

Regarding the chemical composition of feeds with increased sorghum content, the protein content is relatively higher in the 10% sorghum variant, and at the same time, the starch content in-

creases from values ranging between 24.1 and 34.6 in grape pomace feeds to 57% and 58.8%. For feeds with the addition of industrial hemp seeds, the protein content is highest in the 10% hemp variant (25.57%), higher than in all experimental feed recipes, and the starch content is the lowest.

Table 1. Chemical composition of experimental feeds with grape pomace, sorghum and industrial hemp seeds

| Sample ID | Humidity % | Protein % | Fat % | Fiber % | Starch % | Ash % | Sugar % | Calcium % | Phosphorus % |
|-------------------|------------|-----------|-------|---------|----------|-------|---------|-----------|--------------|
| Grape pomace 0% | 11.37 | 22.69 | 5.34 | 8.58 | 25.5 | 8.7 | 4.17 | 2.74 | 0.89 |
| Grape pomace 5% | 12.17 | 20.73 | 6.13 | 8.63 | 25.6 | 9.8 | 4.86 | 3.11 | 1.01 |
| Grape pomace 10% | 13.42 | 21.66 | 6.42 | 8.21 | 24.1 | 10.6 | 4.82 | 3.22 | 0.9 |
| Grape pomace 50% | 14.25 | 10.67 | 8.06 | 5.46 | 34.6 | 8.3 | 5.2 | 2.44 | 0.62 |
| Grape pomace 100% | 15.59 | 9.42 | 10.33 | 5.29 | 29.1 | 6.6 | 5.59 | 2.74 | 0.63 |
| Sorghum 0% | 10.36 | 20.97 | 4.23 | 6.34 | 58.8 | 8.1 | 2.94 | 0.25 | 0.05 |
| Sorghum 5% | 10.73 | 20.78 | 4.68 | 6.07 | 57.9 | 8.5 | 2.93 | 0.25 | 0.07 |
| Sorghum 10% | 10.85 | 22.32 | 4.09 | 6.44 | 57 | 8.9 | 2.19 | 0.25 | 0.07 |
| Hemp 0% | 9.79 | 24.57 | 7.26 | 9.59 | 15.1 | 10.5 | 4.31 | 2.72 | 0.98 |
| Hemp 5% | 9.74 | 24.73 | 6.79 | 9.6 | 19.3 | 9.9 | 3.84 | 2.13 | 1.06 |
| Hemp 10% | 9.24 | 25.57 | 7.28 | 10.51 | 13.1 | 10 | 3.69 | 1.52 | 1.1 |

Conclusions

Local ingredients and residues from industries such as the wine industry can serve as sustainable alternatives to conventional ingredients, as well as fishmeal and fish oil. Further research is required to assess their impact on fish growth and health.

References:

1. BARBACARIU Cristian-Alin, BURDUCEA Marian, DÎRVARIU Lenuta, OPREA Eugen, LUPU Andrei-Cristian, TELIBAN Gabriel-Ciprian, AGAPIE Alina Laura, STOLERU Vasile, and LOBIUC Andrei. *Evaluation of Diet Supplementation with Wheat Grass Juice on Growth Performance, Body Composition and Blood Biochemical Profile of Carp (Cyprinus carpio L.)* Journal Animals 2021, 11, no. 9, 2589. <https://doi.org/10.3390/ani11092589>.
2. Barbacariu Cristian-Alin, Rimbu Cristina Mihaela, Dirvariu Lenuța, Burducea Marian, Boiangiu Răzvan Ștefan, Todirascu-Ciornea Elena, Dumitru Gabriela. *Evaluation of DDGS as a Low-Cost Feed Ingredient for Common Carp (Cyprinus carpio Linneus) Cultivated in a Semi-Intensive System.* Journal Life 2022, 12, 1609. <https://doi.org/10.3390/life12101609>
3. Barbacariu Cristian-Alin, Rimbu Cristina Mihaela, Burducea Marian, Dirvariu Lenuța, Miron Liviu-Dan, Boiangiu Răzvan Ștefan, Dumitru Gabriela, Todirascu-Ciornea Elena. *Comparative Study of Flesh Quality, Blood Profile, Antioxidant Status, and Intestinal Microbiota of European Catfish (Silurus glanis) Cultivated in a Recirculating Aquaculture System (RAS) and Earthen Pond System.* Journal Life 2023, 13, 1282. <https://doi.org/10.3390/life13061282>.
4. Burducea Marian, Dincheva Ivayla, Dirvariu Lenuța, Oprea Eugen, Zheljzkov D. Valtcho, Barbacariu Cristian Alin, *Wheat and Barley Grass Juice Addition to a Plant-Based Feed Improved Growth and Flesh Quality of Common Carp (Cyprinus carpio).* Journal Animals 2022, 12, 1046. <https://doi.org/10.3390/ani12081046>.
5. Marian Burducea, Iurie Ungureanu, Lenuța Dirvariu, Eugen Oprea, Cristian-Alin Barbacariu. *Cercetări privind compoziția chimică a furajelor cu scopul creșterii sustenabilității producției crapului comun în acvacultura din România și Republica Moldova. În: conferința „Tradiție și inovare în cercetarea științifică”, Bălți, 2021. pp. 167-172. CZU 633.3:639.215.2.*

CZU 001.818

O NOUĂ ABORDARE A EVALUĂRII ȘTIINȚEI: UTILIZAREA INDICELUI TIMMY

Vladimir MOCAN, drd.,
Universitatea de Stat din Moldova

Abstract: Evaluation has become an essential part of the research process, critical to measuring policy objectives, making decisions about program budgets, project selection, funding awards and career

development. The article analyzes the issue of evaluating scientific research. Evaluation should recognize both quantitative and qualitative contributions, taking into account the objectives, discipline and institutional context. There is no single perfect system of evaluation and respect for diversity is crucial. Capitalizing on international experience, primarily European, should be part of the evolution of the system in the Republic of Moldova. The aim should be to introduce new indicators (or adapt old ones) that help to better disclose quality and that are transparent and fit the purpose of the assessment, while maintaining a concrete system based on the principle of objectivity. All knowledgeable stakeholders should be involved in the transition to new research evaluation systems. In this sense, the use of an indicator for the evaluation of national scientific organizations is proposed.

Keywords: Evaluation, research, metrics, Open science, Timmy index.

1. Introducere

Evaluarea a devenit o parte esențială a procesului de cercetare, esențială pentru măsurarea obiectivelor politicii, luarea deciziilor privind bugetele programelor, selecția proiectelor, premiile de finanțare și dezvoltarea carierei. De la criza financiară din 2008, constrângerile economice asupra finanțării publice s-au intensificat, ceea ce a dus la creșterea cererilor politice pentru comunitatea științifică de a măsura impactul mai larg pe care îl are pentru a-și demonstra valoarea pentru societate.

În același timp, există un consens din ce în ce mai mare că sistemul actual de evaluare trebuie regândit pentru o eră a Științei deschise, a datelor mari, a digitalizării și a cererii de metode și competențe interdisciplinare. Există solicitări de îmbunătățire a utilizării indicatorilor de evaluare, de a echilibra mai bine factorii cantitativi și calitativi și de a lărgi sfera evaluării pentru a reflecta întreaga diversitate de intrări, rezultate și practici în știința secolului XXI [6; 10; 13; 15; 17].

Scopul urmărit în lume este de a stabili un set mai adecvat de indicatori și abordări pentru a conduce la apariția unui sistem mai echitabil și mai nuanțat. În acest context, Comisia Europeană a desfășurat un exercițiu de consultare și „co-creare” cu părțile interesate din cercetare și inovare pentru a defini principiile și condițiile limită pentru sisteme de evaluare noi, îmbunătățite. În iunie 2022, procesul a fost aprobat de miniștrii științei din UE, ceea ce a condus la un plan de acțiune care stabilește liniile principale pe care ar trebui să aibă loc evoluția sistemelor de evaluare [7; 8].

Acordul rezultat privind reformarea evaluării cercetării oferă o cale de schimbare, care va fi susținută de o „coalitie a celor dispuși” care se angajează să desfășoare un ciclu complet de reformă și revizuire a evaluării până la sfârșitul anului 2027. Cu toate acestea, este important ca evaluarea să acopere toate organizațiile care finanțează cercetarea și performanțele, autoritățile de evaluare și organismele de acordare a premiilor, nu doar lumea universităților.

Obiectivul principal al reformei este să se îndepărteze de la utilizarea inadecvată a metricilor bazate pe reviste și publicații în evaluarea cercetării, către o combinație de metrici și narațiuni care reflectă valoarea rezultatelor cercetării și (activitățile cercetătorilor) într-un mod mai nuanțat. În același timp, provocarea este de a beneficia de obiectivitatea măsurătorilor responsabile, îmbrățișând, în același timp, varietatea rezultatelor cercetării și adaptarea evaluării cercetării la obiectivele respectivei evaluări.

Inevitabil, întrebarea-cheie devine acum: ce urmează în ceea ce privește implementarea? Poate trecerea de la retorică la acțiune să fie condusă de inovație și experimentare autentică, către un set convenit de rezultate definite și pragmatice? Cum să ajungem mai bine dincolo de mediul academic pentru a implica întreaga comunitate din domeniile cercetării și inovării? Și în timp ce Europa se angajează în propria sa transformare, există cu adevărat în Republica Moldova un apetit pentru schimbare și dorința de a alinia abordările?

2. Metodologia cercetării

Studiul a inclus analiza literaturii relevante în domeniu (studii, rapoarte, dezbateri publice). În urma sintezei acesteia, au fost stabilite principalele probleme existente în evaluarea cercetării științifice în Europa și în Republica Moldova. În urma identificării neajunsurilor principale ale indicatorilor existenți în evaluarea științei, a fost elaborat un indice compozit, care să surprindă diferite impacte ale cercetării științifice și dezvoltării experimentale.

Drept surse empirice au servit datele statistice, aflate în acces deschis de la diferite instituții din Republica Moldova, Biroul Național de Statistică, Academia de Științe a Moldovei, Ministerul Educației și Cercetării ș.a.

3. Rezultate obținute și discuții

3.1. Care este cel mai bun mod de a evalua știința?

În Republica Moldova, ca și în toată Europa, știința trebuie să treacă decisiv într-un punct în care evaluarea se bazează pe o viziune mai amplă a realizărilor cercetătorilor, una care să privească dincolo de numărul de publicații și prestigiul revistelor. Aceasta este subiectul studiilor mai multor cercetători și preocuparea factorilor de decizie [15].

Mattias Björnmalm, secretar general la Conferința Școlilor Europene pentru Cercetare și Educație Avansată în Inginerie, susține că, în sistemul actual, cercetătorii trebuie să-și împartă timpul între „a juca jocul” publicând în reviste potrivite și lucrând la realizări reale, cercetare. Stephen Curry, președintele Declarației privind evaluarea cercetării (DORA), cere mai puțin accent pe numărul de publicații în reviste prestigioase.

Argumentând că comunitatea academică nu reprezintă societatea pe care pretinde că o servește, prof. Curry subliniază interconexiunea dintre necesitatea reformei evaluării și abordarea inegalităților de gen și rasiale. „Un alt factor, cred, pe care îl văd atât în Marea Britanie, cât și în Europa și în alte părți, sunt legăturile dintre evaluarea cercetării și eforturile de abordare a inechităților din mediul academic, căruia i s-a acordat o atenție din ce în ce mai mare” [1; 9; 14].

De asemenea, inegalitățile regionale persistă, deoarece accesul la finanțarea cercetării variază de la o țară la alta. Oleksandr Berezko, președintele Consiliului European al Doctoranzilor și Tinerilor Cercetători, a remarcat că implementarea științei deschise necesită resurse și fonduri, iar acest lucru creează decalaje între țările europene. De exemplu, în timp ce Franța își implementează al doilea plan pentru știința deschisă, în Ucraina, primul plan tocmai a fost adoptat. „Dacă reforma nu este implementată corect, va crește inegalitățile care există deja”, avertizează el, adăugând că co-crearea ar trebui să fie în centrul reformei [2].

3.2. Satisfacerea nevoilor multiplelor părți interesate

O problemă-cheie apărută în evaluarea științei este importanța implicării companiilor care angajează cercetători, în procesul de evaluare și identificarea criteriilor care sunt critice pentru acestea. Totodată, trebuie să avem în vedere și rolul revistelor, al editorilor și al altor furnizori de servicii comerciale în contribuția la îmbunătățirea evaluării cercetării.

Editorii ar putea sprijini punerea în aplicare a principiilor de bază ale reformei și ar putea experimenta cu comunitățile academice idei inovatoare. Drept exemplu poate servi colaborarea lui Elsevier cu vice-rectorul Universității de Tehnologie din Queensland, care a căutat să extindă criteriile de evaluare pentru contribuția cercetătorilor pentru a include aspecte precum mentorat și circumstanțe personale și timp liber pentru a avea grijă de familie, membri.

Experții cer încetarea utilizării inadecvate a Journal Impact Factor. „Editorii pot ajuta cu adevărat cu lucruri precum adoptarea sistemului de creditare, care analizează modurile în care cercetătorii contribuie, de exemplu, prin revizuirea articolelor sau prin preluarea diferitelor roluri de autor. Ghidul TOP este un alt mecanism pe care revistele îl adoptă pentru a încuraja transparența și practicile de știință deschisă” [11].

Mai mulți autori subliniază că deservirea societății este printre principalele obiective ale științei, iar contribuția cercetării ar trebui să aibă implicații practice. Thomas Palstra de la Universitatea de Cercetare din Twente menționează importanța interacțiunii cu cetățenii pentru a oferi soluții în domeniile care îi deservesc, cum ar fi asistența medicală sau gestionarea ajutorului în caz de dezastră [3].

Referindu-se la ideile practice despre cum să susțină interacțiunea dintre mai multe părți interesate, Michael Arentoft, șeful unității de Științe Deschise din cadrul direcției de cercetare a Comisiei Europene, cere sectorului privat să participe la ateliere și seminarii privind evaluarea cercetării. El este de acord că CoARA este „o platformă de învățare” pentru a dota cercetătorii și organizațiile de cercetare cu instrumentele potrivite [4].

Andrew Plume, vicepreședinte pentru evaluarea cercetării la Elsevier, salută, de asemenea, contribuțiile finanțatorilor de cercetare, sugerând că aceștia ar putea finanța în mod direct cercetarea cu privire la întrebările legate de reformă. Centrul Internațional pentru Studiul Cercetării al Elsevier derulează însuși numeroase proiecte de cercetare în colaborare cu cercetători și lideri de universități pentru a oferi o bază solidă de dovezi pe care să se bazeze politici viitoare, de exemplu, cu privire la

traseele de carieră ale absolvenților doctoranzi, mobilitatea internațională a cercetătorilor academicieni, precum și sisteme mai corecte de recunoaștere și recompensă [11;12].

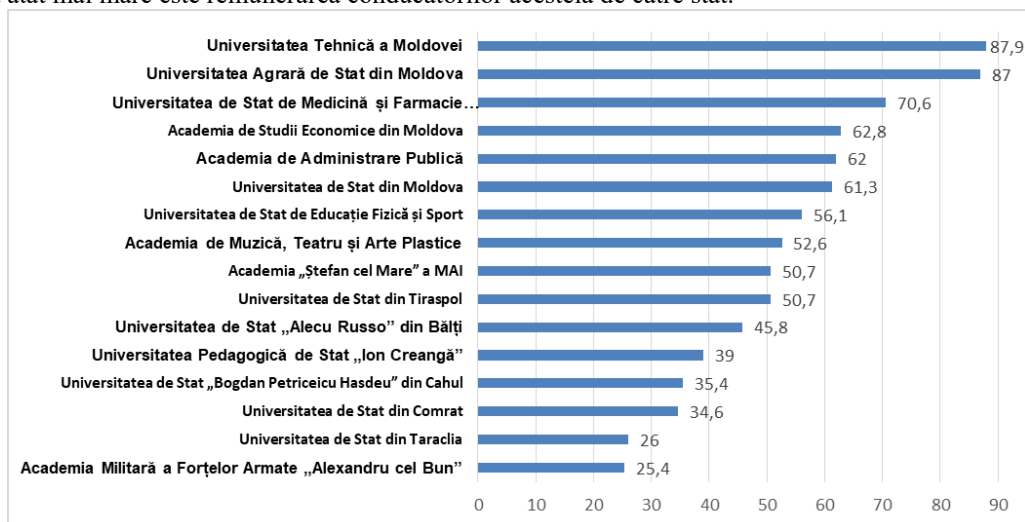
Semnatarii Acordului de reformă se angajează să se asigure că evaluările lor de cercetare vor recunoaște pluralitatea contribuțiilor cercetătorilor, vor respecta diferențele între domeniile de cercetare și să recompenseze noi dimensiuni de calitate, cum ar fi știința deschisă, integritatea cercetării și relevanța societală.

În plus, noul sistem ar trebui să îmbrățișeze diversitatea și să abordeze inegalitățile legate de gen și rasă, precum și inegalitățile regionale, folosind, în același timp, excelența științifică ca stea călăuzitoare. Asistarea cercetătorilor aflați la începutul carierei în adaptarea la noul sistem este crucială, dar îmbunătățirea calității cercetării nu ar trebui să fie constrânsă de teama de schimbare.

În cele din urmă, mai multe părți interesate trebuie să fie implicate în evoluția măsurătorilor de evaluare și ar trebui să fie echipate cu instrumentele adecvate pentru a experimenta diverse soluții și pentru a evalua atât beneficiile, cât și costurile modificărilor criteriilor. În cele din urmă, pentru a fi eficace și a se alinia la natura globală a cercetării, activitatea inițiată în Europa ar trebui să beneficieze de contribuții din alte regiuni și va trebui să o extindem și în Republica Moldova.

3.3. *Indicele Timmy – o abordare relevantă și provocatoare*

Axarea în Republica Moldova doar pe utilizarea unor indicatori cantitativi (mai ales atunci când punctajul acordat nu ține seama de efortul depus pentru obținerea diferitor tipuri de publicații), fără o evaluare calitativă conduce la goana după publicații, ceea ce se reflectă în așa fenomene ca publicații de calitate joasă, segmentarea unor rezultate obținute în mai multe publicații, evitarea unor cercetări fundamentale, profunde, publicații în ediții pseudoștiințifice (de tip prădător), cu reducerea nivelului general al calității cercetării științifice. Având în vedere aceste constatări, sunt necesare abordări noi, care să surprindă performanța științifică în totalitatea ei. În acest sens, am elaborat un indice nou – indicele Timmy. El poartă numele câinelui meu, care este tânăr, viguros și tare fometos, care măsoară totul în oase. Indicele Timmy arată câte mii de kg de oase pot fi cumpărate din venitul (remunerarea) obținut într-un an de o persoană care lucrează în cercetare. L-am aplicat pe conducătorii organizațiilor din domeniile cercetării și inovării, dat fiind că pentru aceștia datele sunt publice (fig. 1). În opinia noastră, el arată foarte bine performanța științifică a conducătorilor instituțiilor și a instituțiilor în sine. Într-o societate a cunoașterii este evident că cu cât mai multă cunoaștere produce o organizație, cu atât mai mare este remunerarea conducătorilor acesteia de către stat.



Sursa: elaborat de autor utilizând datele ANI

Figura 1. *Universitățile din Republica Moldova conform indicelui Timmy*

În așa mod, nu este necesar de a utiliza indicatori complecși și mulți la număr, care au multe neajunsuri. Este cunoscut, de exemplu, că evaluarea bibliometrică are multe neajunsuri: nu poate capta impactul cercetării în afara comunității academice, în economie sau în educație; nu toate publicațiile valoroase sunt prezente în bazele de date (de exemplu, monografiile și numeroase articole în alte

limbi decât engleza, în științele umaniste); este dificilă utilizarea indicatorilor bibliometrici pentru compararea cercetătorilor între diferite domenii, deoarece există variații importante între frecvența și volumul citărilor după discipline etc. În așa mod, utilizând doar indicele Timmy, putem dintr-un „singur foc” să rezolvăm multiplele probleme – ne convingem încă o dată că tot ce e simplu este genial.

4. Concluzii

Studiul nostru a arătat că reforma evaluării ar trebui să reechilibreze utilizarea metricilor, deoarece sistemul actual se bazează prea mult pe publicațiile din reviste prestigioase. Totuși, procesul ar trebui să fie o evoluție, mai degrabă decât o înlocuire completă a sistemului existent cu unul nou.

Nu există un sistem perfect unic, iar respectul pentru diversitate este crucial. Evaluarea ar trebui să recunoască atât contribuțiile cantitative, cât și calitative, ținând cont de obiective, disciplina și contextul instituțional.

Scopul urmărit ar trebui să fie introducerea de indicatori noi (sau adaptarea vechilor) care să ajute la o mai bună dezvoltare a calității și care să fie transparente și să se potrivească scopului evaluării, menținând, în același timp, un sistem concret bazat pe principiul obiectivității. Întrucât evaluarea nu se poate baza doar pe statistici, evaluarea inter pares, bazată pe judecata calitativă, va continua să joace un rol important. Dar este important să se asigure standarde profesionale înalte pentru această metodă de evaluare.

Valorificarea experienței internaționale, în primul rând europene, ar trebui să facă parte din evoluția sistemului din Republica Moldova. Tranziția către o utilizare echilibrată în mod corespunzător a inputurilor calitative și cantitative este globală, iar multe țări fac deja pași importanți în acest sens.

Implementarea oricărui cadru nou trebuie să fie măsurată și transparentă, oferind atât cercetătorilor de la începutul carierei, cât și colegilor lor seniori suficient timp pentru a se adapta. Evaluarea ar trebui să încurajeze atingerea obiectivelor de cercetare, mai degrabă decât să creeze provocări.

Abordarea inegalităților este, de asemenea, esențială. Sistemul ar trebui conceput pentru a aborda genul, rasa și etnia, precum și inegalitățile regionale prin știință incluzivă. Experții avertizează că, dacă aceste aspecte nu sunt luate în considerare în noul sistem de evaluare, decalajele existente s-ar putea extinde în viitor.

Toate părțile interesate cu cunoștințe ar trebui să fie implicate în tranziția la noile sisteme de evaluare a cercetării. Trebuie luate în considerare interesele finanțatorilor guvernamentali. De asemenea, ar trebui luate în considerare informațiile companiilor private care angajează cercetători, reviste, editori, precum și experți în analiză. În general, părțile interesate ar trebui să respecte diversitatea contribuțiilor și a rezultatelor fără a compromite calitatea.

În acest sens, utilizarea indicelui Timmy respectă toate cerințele stipulate mai sus și îl recomandăm cu căldură și încredere pentru a fi utilizat în Republica Moldova.

Bibliografie:

1. ASCB – American Society for Cell Biology. San Francisco Declaration on Research Assessment. 2013. <https://sfdora.org/read/>.
2. BONN, N. and PINXTEN, W. Rethinking success, integrity, and culture in research (part 1) – a multi-actor qualitative study on success in science. *Research Integrity and Peer Review*, 2021. <https://doi.org/10.1186/s41073-020-00104-0>.
3. BAZLEY, P. Conceptualizing research performance. *Studies in Higher Education Journal*. 2010, 35, Issue 8: 889-903. <https://doi.org/10.1080/03075070903348404>.
4. CAMPBELL, D., MICHELLE, P., GRÉGOIRE, C. et al. Bibliometrics as a Performance Measurement Tool for Research Evaluation: The Case of Research Funded by the National Cancer Institute of Canada. *American Journal of Evaluation*. 2010, 31, Issue 1: 66-83.
5. ELSEVIER. *Factsheet: Salami Slicing*, 2019 [online] [citată 06.09.2023]. Disponibil: https://www.elsevier.com/_data/assets/pdf_file/0011/653888/SalamiSlicing-factsheet-March-2019.pdf.
6. EUROPEAN COMMISSION. *Open Innovation, Open Science, Open to the World*. A Vision for Europe, 2016. doi:10.2777/061652
7. EUROPEAN COMMISSION. *Next-generation metrics: Responsible metrics and evaluation for open science*. Report of the European Commission Expert Group on Altmetrics, 2017. DOI 10.2777/337729
8. FOSTER. What is Open Science? Introduction [online] [citată 06.09.2023]. Disponibil: <https://www.fosteropenscience.eu/content/what-open-scienceintroduction>

9. HICKS, D., WOUTERS, P. WALTMAN, L. Bibliometrics: The Leiden Manifesto for research metrics. *Nature*. 2015, April 23, 520 (429-431). <https://doi.org/10.1038/520429a>
10. HUMAN GENOME Project Information Archive. Policies on Release of Human Genomic Sequence Data Bermuda-Quality Sequence, 1990-2003 [online] [citată 06.09.2023]. Disponibil: https://web.ornl.gov/sci/techresources/Human_Genome/research/bermuda.shtml
11. JONKERS, K., ZACHAREWICZ, T. *Research Performance Based Funding Systems: a Comparative Assessment*. Publications Office of the European Union: Luxembourg, 2018. doi:10.2791/70120.
12. MOHER, D., BOUTER, M., KLEINERT, S. et al. The Hong Kong Principles for assessing researchers: Fostering research integrity. *Plos Biology*, 2020 <https://doi.org/10.1371/journal.pbio.3000737>.
13. OECD. Making Open Science a Reality. *OECD Science, Technology and Industry Policy Papers*. 2015, No. 25. OECD Publishing: Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/5jrs2f963zs1-en>.
14. PRIEM, J., HEMMINGER, B. Scientometrics 2.0: Toward new metrics of scholarly impact on the social Web. *First Monday*, 2010, 15(7). [online] [citată 06.09.2023]. Disponibil: <http://firstmonday.org/article/view/2874/2570>
15. SCIENCE EUROPE. *Position Statement and Recommendations on Research Assessment Processes*, 2020. DOI: 10.5281/zenodo.4916155

CZU 57(072):37.036

STUDIUL DE CAZ – IMPERATIV AL CREATIVITĂȚII ÎN STUDIEREA BIOLOGIEI

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

Abstract: *The problem addressed in this article consists in capitalizing on the aspects of the didactic method based on practical action – case study, through which pupils/students, being active participants in the act of knowledge of life sciences, can form research skills based on creative potential, discovering -and the intellectual and interpersonal skills that are a basic component and contribute to the evolution of human society.*

Keywords: *case study method, biology, creativity, education, learning.*

Crearea valorilor materiale și spirituale la tânăra generație presupune implicarea activă în diverse forme de muncă productivă, bazată pe învățarea prin acțiune, ce dovedește conexiunea directă dintre creier și mână. Interacțiunea dintre știință și practică servește ca bază a activității creatoare, prin care individul reliefează indicatorii indispensabili pentru creație, astfel formându-se un ciclu complet al procesului de învățare.

Dezvoltarea aptitudinilor creatoare la elevi se poate realiza prin metode bazate pe acțiune, cele care vizează formarea și perfecționarea capacităților psiho-motorii, care facilitează transferul de cunoștințe, conferind disponibilitate și operaționalitate, dar, totodată, fiind strâns legate de accentuarea finalităților [3, p. 96].

Deseori, pentru a fi înțeleasă știința despre viață – Biologia, este necesar de a recurge la metode operaționale sau practice, bazate pe creativitate, una dintre acestea fiind *metoda studiului de caz*, care prezintă confruntarea directă cu o situație reală sau simulată, deja existentă sau care poate apărea.

Studiul de caz s-a născut din necesitatea găsirii unor căi de apropiere a instruirii de modelul vieții, al activității practice, sociale sau productive, cu înaltă valoare euristică și aplicativă, dar, totodată, și cu largi posibilități de utilizare în procesul didactic. *Studiul de caz* se folosește nu pentru îmbogățirea cunoștințelor cu noi achiziții, ci pentru aplicarea creatoare a unor experiențe însușite deja la noi condiții și în combinații noi, impuse de noua situație-problemă, ce urmează să-și găsească rezolvarea pe baza unui efort comun de gândire și imaginație, și deci de îmbogățire pe această bază a experienței proprii [3, pp. 204-206].

Metoda cazurilor are un pronunțat caracter activ; solicită o intensă activitate personală sau de echipă, legată de adunarea și valorificarea informațiilor, de libertatea și multitudinea analizei, de elaborarea deciziilor, de evaluarea critică a alternativelor, de exprimarea sinceră a opiniilor etc. [3, p. 207].

Analiza de caz se practică și în munca independentă de acasă, atunci când elevii s-au familiarizat deja cu această metodă, iar pentru controlul și aprecierea celor realizate, se cere elevilor să fixeze în scris: variantele de soluționare, avantajele lor, hotărârea luată și argumentarea ei [3, p. 213].

Învățarea bazată pe *studiul de caz*:

- îi motivează intrinsec pe elevi și îi implică în activitate, reușind să apropie școala de viață, oferindu-le șansa unei confruntări cu situații-problemă reale, veridice, extrase din realitate;
- îi pune pe elevi în situația de a-și utiliza cunoștințele, capacitățile de extrapolare, generalizare, particularizare, transfer al achizițiilor, precum și competențele disciplinare și transversale pe care le dețin, în realizarea de demersuri inductive și deductive, în dobândirea și descoperirea noului;
- constituie un autentic exercițiu de căutări active, interactive și creative, de realizare de descoperiri, de soluționări și argumentări;
- îi determină pe elevi să cerceteze, să culegă informații pe cele mai diverse căi, să le sistematizeze, să le structureze și operaționalizeze, contribuind la elaborarea în comun, a mai multor variante de soluționare a cazului și, implicit, la luarea deciziilor;
- îi determină pe elevi să adopte o atitudine critică și spirit critic față de diferitele variante de soluționare a cazului și față de strategiile cu care acestea sunt corelate, comparându-le și alegând varianta optimă, argumentând-o în mod rațional;
- presupune dezbateri colective, în cursul cărora se produc schimbări intelectuale, verbale, socio-emoționale și afective, interogații retrospective și prospective, confruntări de puncte de vedere, formulări de ipoteze, argumentări, predicții, sinteze, evaluări, formulări de concluzii, elaborări de decizii argumentate și pertinente;
- presupune participarea tuturor elevilor la dezbaterile și soluționarea cazului, astfel încât fac ca gândirea și învățarea să devină active; acest tip de învățare are valențe aplicative, formative, lucide și euristice [2, pp. 360-361].

Realizarea curriculum-ului la biologie include pe deplin dezvoltarea la elevi a creativității, a gândirii deschise, flexibile, critice. Învățarea creativă se bazează pe capacitățile elevului de a elabora ceva nou, original, important, valoros și util. Procesul creativ stimulează imaginația și curiozitatea, inițiativa și încrederea în forțele proprii, independența în găsirea variantelor, soluțiilor.

Orice ființă umană este capabilă să creeze, însă elevului i se oferă din partea profesorului condiții favorabile pentru stimularea creativității, folosind diferite metode active de lucru [4, p. 91]. Metoda cazurilor are un pronunțat caracter activ, solicită o intensă activitate personală sau de echipă, legată de adunarea și valorificarea informațiilor, de libertatea și multitudinea analizei, de elaborarea deciziilor, de evaluarea critică a alternativelor, de exprimare sinceră a opiniilor etc. [3, p. 207].

În mod grafic metoda studiului de caz poate fi esențializată astfel:

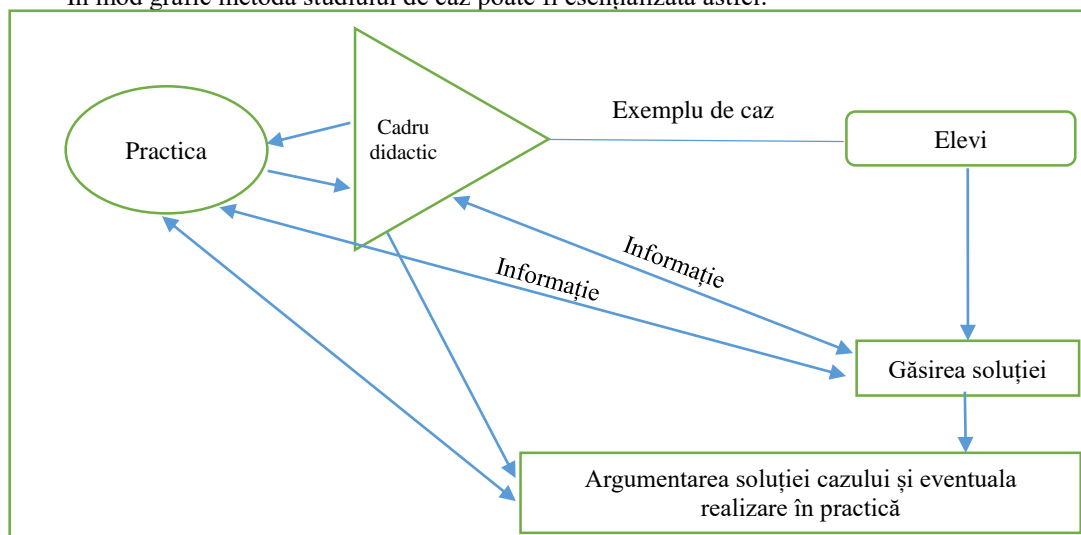


Fig. 1. Reprezentarea grafică a metodei studiului de caz [3, p. 207]

În scopul aplicării cu succes a metodei studiului de caz, este necesară respectarea anumitor condiții:

- cazul trebuie ales cu grijă, astfel încât să ajute elevii la lecții;
- să se stabilească exact *rolul cazului* în lecția respectivă;

- să se valorifice la maximum *valențele instructiv-educative* ale cazului;
- gradul de dificultate a *cazului* să corespundă posibilităților elevului;
- să aibă semnificația unei metode euristice;
- elevii trebuie familiarizați cu modul de lucru cu *cazul* [6, p. 165].

Aplicarea metodei studiului de caz necesită o anumită etapizare: identificarea cazului; studiul analitic al cazului (cauze, relații, rol); reorganizarea informațiilor definite, obținerea de noi informații și organizarea lor într-un ansamblu unitar; stabilirea variantelor de rezolvare și alegerea soluțiilor optime; verificarea experimentală a variantei alese [4, p. 76].

După Mușata-Dacia Bocoș (2013), etapele învățării bazate pe studiu de caz sunt reprezentate în felul următor:

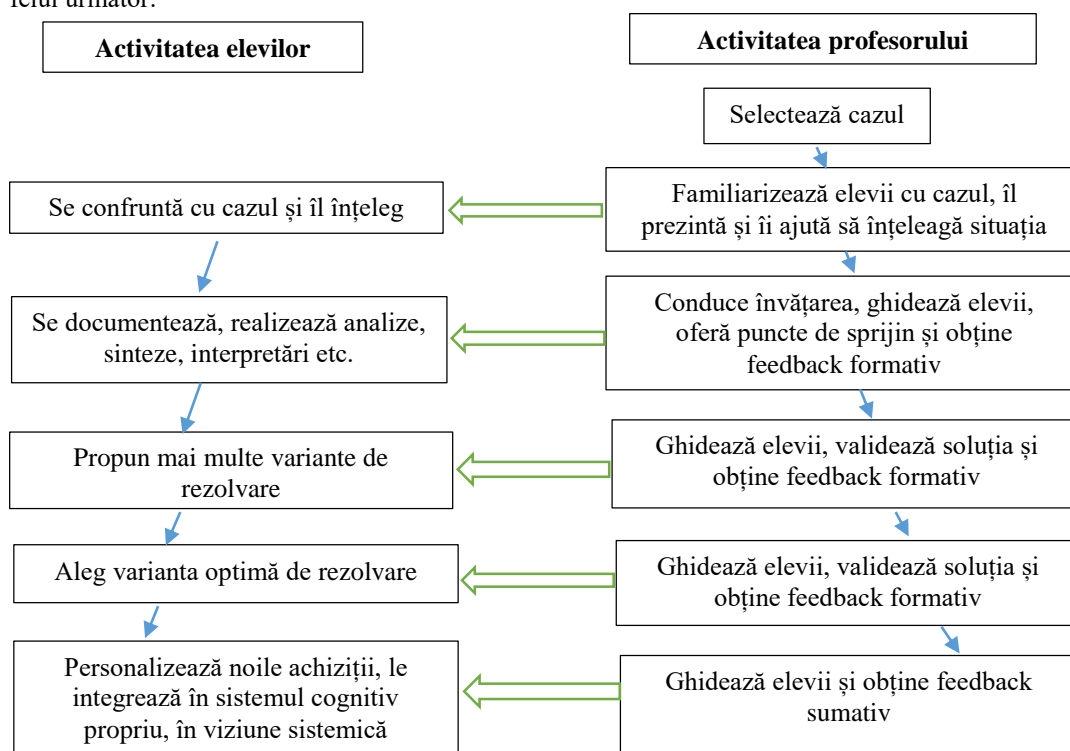


Fig. 2. Etapele învățării bazate pe studiul de caz [2, p. 362]

Ca orice altă metodă didactică aplicată cu succes în procesul predare-învățare, *studiul de caz* prezintă anumite avantaje, atenționări și sugestii.

Avantaje:

- oferă informație detaliată pentru a facilita analiza, reflecția, interpretarea și explicarea unor fenomene/stări;
- dezvoltă la elevi capacitatea de analiză, de interpretare, de evaluare a unor situații.

Atenționări:

- dacă nu este bine ales cazul de studiat, poate deveni o metodă care consumă mult timp și care nu funcționează;
- atenție la relevanța cazului și la detaliile oferite;
- atenție la încadrarea în timp și la păstrarea discuțiilor la obiect (ghidarea discuțiilor către aspectele relevante).
- atenție la implicațiile afective, emoționale ale unor situații, la asemănarea cu situații ale unor participanți etc.

Sugestii:

- *cazurile* de studiat pot fi reale sau imaginate. Atunci când optăm pentru cazuri *reale*, trebuie să avem grijă să nu dezvăluim sau să nu lășăm să transpară identitatea persoanelor la care se face

referire. Chiar și în cazurile imaginate, este de dorit ca acestea să fie cât mai neutre posibil, să nu aibă implicații afective pentru participanți;

- *cazul* poate fi discutat și în grupuri mici de elevi sau cu întreaga clasă. Aceste două tehnici pot fi combinate: întâi se discută un caz în grupuri mici, apoi se prezintă concluziile/punctele de vedere/interpretările grupurilor și se discută la nivelul întregii clase.
- scopul *studiului de caz* nu este de a „găsi vinovații pentru unele situații”, ci de a analiza, interpreta și oferi soluții sau alternative [1, pp. 150-151].

Studiul de caz lărgeste câmpul cunoașterii, de exemplu, se poate lua un caz: consecințele poluării – pe cazul concret folosit de un râu, un lac, o zonă din apropiere, afectate de deversarea unor ape reziduale nocive, de emanația în atmosferă a unor substanțe poluante. Alte exemple: studiul de caz privind 10 reguli de comportare la munte, sau comportamentul ecologic al tinerilor într-o excursie la munte, în Delta Dunării, într-un parc național sau în vizite la un muzeu.

Modelul metodic sugerează drumul cel mai scurt în timpul cel mai redus, care conduce la adoptarea hotărârii optime pentru cazul dat [6, pp. 168-169].

Obiectivele pe care le putem atinge la aplicarea acestei metode:

- dezvoltarea interesului de cunoaștere la elevi;
- stimularea interesului pentru investigare;
- organizarea unor activități bazate pe observarea directă.

Putem aplica această metodă la clasa a VII-a la subiectul Alcătuirea sistemului nervos, alcătuirea pielii, scheletul animalelor săritoare etc.

Avantaje:

- discutarea cazului începe imediat.

Dezavantaje:

- corespunde mai puțin realității și obligă profesorul să-și procure materiale necesare.
- se aplică atunci când elevii au puțin timp la dispoziție [4, pp. 76-77].

În scopul realizării metodei, sunt adresate elevilor/studentilor diverse întrebări. Exemple:

- În ce constă situația problemă?
- Care sunt caracteristicile sale?
- Descrieți conflictul apărut!
- Cum a procedat subiectul acțiunii?
- Sunteți de acord cu el?
- De ce?
- Cum ați fi procedat voi?
- Cum credeți că pot fi remediate lucrurile?
- Ce soluție credeți că ar fi potrivită? etc. [2, p. 363].

Aplicarea în practică poate fi exemplificată astfel prin exemplul ce urmează: Citiți studiul de caz la videoproiector și identificați cel puțin trei trăsături de comportament ale personajului (date cunoscute și necunoscute, metodele și mijloacele utilizate de personaj, soluțiile de rezolvare în cazul unui elev pus în situație de examen).

La lecțiile de biologie, studiul de caz poate fi folosit în cadrul subiectelor care implică analize, interpretări, opinii cu referire la un caz concret. De exemplu clasa a X-a, modulul *Însușiri generale ale organismelor*, tema *Metabolismul*, studiu de caz la subiectul: *Obezitatea – afecțiune metabolică*. [1, p. 151].

Bazându-ne pe cele două aspecte importante ale învățământului formativ, putem menționa că există necesitatea dezvoltării gândirii individuale a elevului/studentului, dezvoltarea capacităților creative și stimularea creativității la nivel superior.

Metoda studiului de caz este instrumentul prin care se realizează conexiunea dintre predare-activitatea profesorului-învățare-activitatea elevului (cu rezultate creative), ceea ce poate fi observat prin exemplele ce urmează:

A. Tema: *Reflexele*. Analizează studiul de caz: În timpul unui meci de fotbal, mingea a fost direcționată spre tribune. Unul dintre suporteri, văzând cum mingea zboară în direcția sa (stimul vizual), a reacționat și a prins-o (efectuarea mișcării).

1. Identifică organele și scrie rolul fiecărui organ sau/și sistem de organe:

| Organul | Denumirea | Rolul |
|--------------------------------------|-----------|-------|
| Organul receptor | | |
| Organele sistemului nervos periferic | | |
| Organele sistemului nervos central | | |
| Organul efector | | |

2. Precizează o concluzie cu privire la studiul de caz [5, p. 27].

B. Tema: *Glandele endocrine: hipofiza, epifiza*. Analizează studiile de caz: (real)

➤ Pe timp de vară, sub acțiunea razelor solare, în piele se sintetizează un pigment care ne protejează de acțiunea razelor UV.

1. Numește glanda și hormonul secretat care stimulează secreția melaninei în piele.

2. Estimează consecințele hiposecreției acestui hormon.

➤ Mama ta se plânge că suferă de insomnie.

1. Numește glanda și hormonul secretat care în hiposecreție provoacă insomnia.

2. Sugerează-i 2 recomandări mamei tale ca să poată dormi bine:

a) ...; b)... [5, p. 87].

Mariana Marinescu (2018) scoate în evidență variantele de aplicare ale metodei cazului [6, p. 167]:

– metoda situațiilor – prezentarea și discutarea pe loc a cazului;

– studiul analitic – se prezintă cazul fără a se oferi soluții de rezolvare, găsirea lor se realizează de către elevi;

– elevii nu primesc nici date concrete despre caz, nici soluții de rezolvare, ei urmând să se descurce singuri.

Tabelul 1. Variante ale metodei cazurilor [3, p. 212]

| Metoda situației (Case-Study-Method) | Studiul analitic al cazului (Incidence Method) | Elevii/studentii nu beneficiază de nici o prezentare completă asupra situației |
|--|--|---|
| Se face o prezentare completă a situației existente, elevii/studentii primind toate informațiile necesare soluționării cazului-problemă. | Se face o prezentare completă a situației existente, dar informațiile necesare soluționării sunt redade numai parțial sau deloc. | Se propun doar sarcini concrete de rezolvat, urmând să se descurce prin eforturi proprii. |

Tabelul 2. Modele de studiu de caz ajustate după variantele propuse de către Ioan Cerghit

| | | |
|---|--|---|
| <i>Studiu de caz:</i> Doi colegi de aceeași vârstă au proporțiile corpului asemănătoare, însă sunt preocupați de înălțimea sa și se adresează la medic. Unul dintre ei are înălțimea de 1,20 m, iar celălalt – 1,85 m. Părinții lor au înălțimi medii – 1,70 m. | <i>Studiu de caz:</i> Infecția cu coronavirus a afectat majoritatea populației de pe glob, contractarea cu virus a activat sistemul imunitar al organismului, astfel încât hormonii au sporit răspunsurile imune îndeosebi la copii. | <i>Studiu de caz:</i> O persoană are privirea îndreptată spre geam, dar, în același timp, are în față o carte deschisă și atinge rândurile înșirate pe pagină, cu degetele arătător și mare. |
| <i>Sarcini de lucru:</i> | <i>Sarcini de lucru:</i> | <i>Sarcini de lucru:</i> |
| 1. Documentează-te referitor la cazul-problemă. 2. Numește glanda și hormonul secretat <i>responsabil</i> de înălțimea omului. 3. Compară înălțimile cunoscute. 4. Ce părere ai despre înălțimea rudelor? (frați, bunei etc.) 5. Care dintre colegi necesită tratament? 6. Estimează diagnosticul medicului. 7. Care sunt pașii de confirmare a diagnosticului? 8. Indică posibilele investigații medicale. 9. Estimează recomandările medicului. 10. Numește metodele posibile propuse de către specialist. 11. Prognozează rezultatele tratamentului. 12. Imaginează-ți aspectul colegilor după tratament. | 1. Identifică tipul virusului. 2. Numește glanda și hormonii care participă la imunitate. 3. Enumeră consecințele hiposecreției glandei. 4. Propune măsuri de prevenire. | 1. Analizează gesturile persoanei. 2. Propune diverse variante de activitate. 3. Selectează varianta optimă. 4. Identifică cazul-problemă. 5. Argumentează ideea propusă. 6. Analizează fiecare mișcare în particular. 7. Stabilește maladia de care suferă persoana. |

Concluzii:

Una din prioritățile mondiale ale educației de astăzi, este reprezentată prin stimularea potențialului creativ, iar dinamica vieții social-economice și culturale, ca și conduita umană cotidiană, pun permanent în evidență numeroase cazuri care pot face obiectul unor studii aprofundate integrate în sistemul de pregătire a elevilor și studenților.

Cercetarea prin studiu de caz, tinde spre modernizare și perfecționare, ceea ce-i permite elevului/studentului ieșirea din ipostaza de obiect al formării și-l transformă în subiect activ, coparticipant la propria sa formare, a fi creativ este echivalentul originalului, cu posibilități maxime în gândire critică ce poate crea oportunități de dezvoltare a potențialului intelectual, în acest mod dovedindu-se eficiența studiului de caz, transformându-se într-un imperativ al creativității în studierea științei despre viață – biologia.

Bibliografie:

1. BÎRNAZ, N. *Didactica biologiei*, Chișinău: CEP USM, 2013, 263 p. ISBN 978-9975-71-466-2.
2. BOCOȘ, M. *Instruirea interactivă: repere axiologice și metodologice*, Iași: Polirom, 2013, 470 p. ISBN: 978-973-46-3248-0.
3. CERGHIT I. *Metode de învățământ*, București: Editura didactică și pedagogică R. A., 1997, 271 p. ISBN 973-30-5393-7.
4. COROPCEANU, E; NEBDALIUC, R; NEBDALIUC, B. *Ghidul metodic al profesorului. Biologie și chimie*. Chișinău: Centrul ed. al UST, 2007, 318 p. ISBN 978-9975-9914-4-5.
5. HÎNCU, V. *Biologie: Sisteme vitale cu funcție de relație la om: Suport instructiv și probe de evaluare: Clasa a 11-a, profil real/umanist*. Chișinău: Lyceum, 2022, 136 p. ISBN 978-9975-3520-1-7.
6. MARINESCU, M. *Didactica biologiei: teorie și aplicații*. Pitești: Paralela 45, 2018, 319 p. ISBN 978-973-47-2696-7.

CZU 531.5(072.32)

DETERMINAREA ACCELERAȚIEI GRAVITAȚIONALE CU AJUTORUL MINGII DE PING PONG

Mihail FLOREAN, prof., gr. did. I,
IPLT „Mihai Eminescu” din Bălți

Abstract: *The possibilities of modern technology open the way to new learning methods, this paper proposes the calculation of gravitational acceleration with Ping Pong ball and a sound recording device. The method proved to be effective and interactive.*

Keywords: *acceleration, energy, school experiment, modern learning method.*

Această metodă de determinare a accelerației gravitaționale se bazează pe principiul că la fiecare ciocnire a mingii cu suprafața mesei în căderea liberă ea își pierde aceeași cantitate de energie mecanică, această pierdere o vom numi, în continuare, coeficientul pierderii k .

Înregistrarea timpului ciocnirii se poate realiza cu ajutorul unui oscilograf conectat la microfon, microcontrolerul Arduino și senzorul de sunet sau utilizând un smartphone sau tabletă cu o aplicație ce înregistrează sunetul.

O minge lăsată liber să cadă după ciocnirea cu suprafața mesei urcă, timpul de urcare și coborâre t_u se dă de relația:

$$t_u = \frac{v_0}{g} \quad (1)$$

Dispozitivul de înregistrare a sunetului va măsura timpul dintre două ciocniri $\Delta t = 2t_u$. Viteza inițială v_0 este viteza cu care mingea lovește din nou podeaua. Energiile cinetice E_{c1} și E_{c2} între două ciocniri ulterioare se comportă ca pătratele vitezelor de ciocnire. Luând în calcul ecuația 1 și legea conservării energiei mecanice $E_p = E_c$, vom calcula coeficientul pierderii k :

$$k = \frac{E_{c2}}{E_{c1}} = \frac{\frac{mv_{02}^2}{2}}{\frac{mv_{01}^2}{2}} = \frac{2mv_{02}^2}{2mv_{01}^2} = \frac{mgh_2}{mgh_1} = \frac{t_{u2}^2}{t_{u1}^2} = \frac{\Delta t_2^2}{\Delta t_1^2} \quad (2)$$

După cum se poate observa în tabelul 1, coeficientul pierderii rămâne aproape constant, chiar și pentru înălțimi diferite (0,5 m și 0,3 m).

| Înălțimea inițială (m) | Nr. ciocnirii | t (s) | Δt (s) | k |
|------------------------|---------------|-------|----------------|------|
| 0,5 | 1 | 0,55 | | |
| | 2 | 1,08 | 0,53 | |
| | 3 | 1,52 | 0,44 | 0,69 |
| 0,3 | 1 | 1,62 | | |
| | 2 | 2,11 | 0,49 | |
| | 3 | 2,52 | 0,41 | 0,70 |
| | 4 | 2,87 | 0,35 | 0,72 |
| | 5 | 3,16 | 0,29 | 0,68 |

Tabelul 1. Calculul pierderii de energie pentru două înălțimi inițiale diferite

Capturile coloanelor sonore cu ajutorul unei tablete pentru 3 înregistrări sunt prezentate în figura 1.

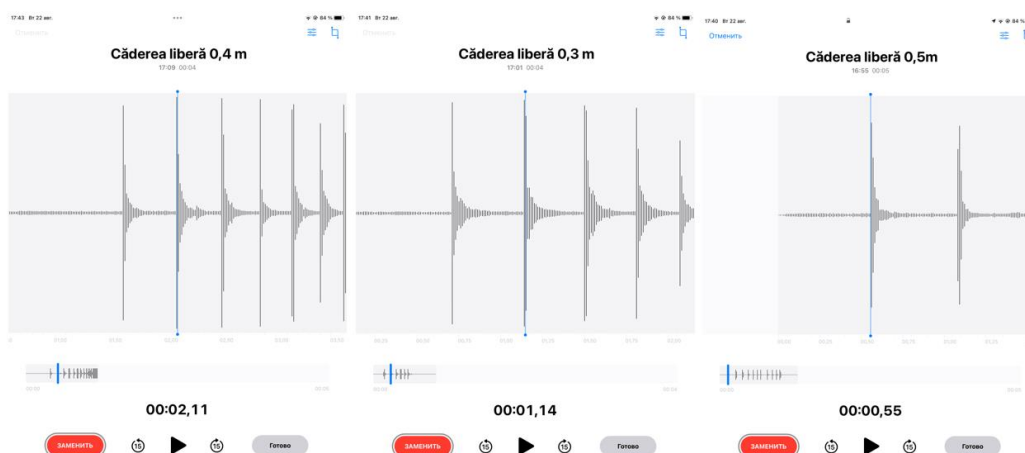


Fig. 1. Înregistrarea sonoră a ciocnirii mingii

În figura 2 este prezentat procesul experimental:



Fig. 2. Procesul experimental

Având calculat coeficientul pierderii k , este posibilă calcularea înălțimii h_2 după prima ciocnire:

$$h_2 = k \cdot h_1 \quad (3)$$

Timpul de cădere liberă a mingii de la înălțimea sa h_2 până la ciocnire este jumătate din timpul Δt între două ciocniri. Luând în calcul acest fapt, ecuația (3) și ecuația mișcării corpului în căderea liberă, calculul accelerației gravitaționale g va avea forma:

$$g = \frac{2h_2}{(0,5 \cdot \Delta t)^2} = \frac{2kh_1}{(0,5 \cdot \Delta t)^2} \quad (4)$$

Rezultatele celor trei măsurări cu 3 înălțimi inițiale diferite sunt prezentate în Tabelul 2.

| Înălțimea inițială | Nr. ciocnirii | t (s) | Δt (s) | k | g (m/s ²) |
|--------------------|---------------|-------|----------------|-------|-----------------------|
| 0,5 | 1 | 0,55 | | | 9,87 |
| | 2 | 1,08 | 0,53 | | |
| | 3 | 1,52 | 0,44 | 0,689 | |
| | 4 | 1,88 | 0,36 | 0,669 | |
| | 5 | 2,21 | 0,33 | 0,84 | |
| | 6 | 2,46 | 0,25 | 0,574 | |
| Valoarea medie | | | | 0,693 | |
| Înălțimea inițială | Nr. ciocnirii | t (s) | Δt (s) | k | g(m/s ²) |
| 0,3 | 1 | 0,71 | | | 9,50 |
| | 2 | 1,14 | 0,43 | | |
| | 3 | 1,5 | 0,36 | 0,701 | |
| | 4 | 1,81 | 0,31 | 0,742 | |
| | 5 | 2,08 | 0,27 | 0,759 | |
| | 6 | 2,31 | 0,23 | 0,726 | |
| Valoarea medie | | | | 0,732 | |
| Înălțimea inițială | Nr. ciocnirii | t (s) | Δt (s) | k | g(m/s ²) |
| 0,4 | 1 | 1,62 | | | 9,52 |
| | 2 | 2,11 | 0,49 | | |
| | 3 | 2,52 | 0,41 | 0,7 | |
| | 4 | 2,87 | 0,35 | 0,729 | |
| | 5 | 3,16 | 0,29 | 0,687 | |
| | 6 | 3,41 | 0,25 | 0,743 | |
| Valoarea medie | | | | 0,715 | |
| Valoarea medie | | | | 0,713 | 9,63 |

Tabelul 2. Calculul accelerației gravitaționale pentru trei înălțimi inițiale diferite

În concluzie, este posibil să fie măsurată accelerația gravitațională g și pierderea relativă de energie a unei ciocniri, folosind o minge de Ping Pong și o singură înregistrare sonoră a sunetului produs de ciocnire.

Experimentul are un rezultat suficient de precis pentru o lucrare practică la orele de fizică din cadrul cursului liceal. Experiența o puteți urmări pe adresa [5].

Bibliografie:

1. AGUIAR, C.E. & LAUDAES, F. (2003). Listening to the coefficient of restitution and the gravitational acceleration of a bouncing ball. *Am. J. Phys.* 71, p. 499-501.
2. SCHWARZ, O., VOGT, P. & KUHN, J. (2012). Acoustic measurements of bouncing balls and the determination of gravitational acceleration. *Phys. Teach.* p. 51.
3. WHITE, J. A., MEDINA, A., ROMÁN F.L. & VELASCO, S. (2007). A Measurement of g Listening to Falling Balls. *Phys. Teach.* 45, p. 175-177.
4. JOCHEN, K., PATRIK, V., (2013) Smartphones as Experimental Tools: Different Methods to Determine the Gravitational Acceleration in Classroom Physics by Using Everyday Devices. *European Journal of Physics Education*, v. 4, n. 1, p. 16-27.
5. FLOREAN M., Determinarea accelerației căderii libere cu ajutorul mingii de Ping Pong [online] [citată 28.08.2023]. Disponibil: <https://www.youtube.com/shorts/0tmY8ibXD8E>

ORGANISME DĂUNĂTOARE DEPISTATE LA PLANTE DE TUIA

Irina MIHAILOV, dr., conf. cerc., Institutul de Zoologie, USM, Chișinău

Svetlana GROZDEVA, cerc. șt., Institutul de Zoologie, USM, Chișinău

Ludmila RUSU, micolog, Laboratorul Central Fitosanitar IP, Chișinău

Oxana PANUȚA, micolog, Laboratorul Central Fitosanitar IP, Chișinău

Natalia BARCARU, entomolog, Laboratorul Central Fitosanitar IP, Chișinău

Oxana RUDOI, entomolog, Laboratorul Central Fitosanitar IP, Chișinău

Valerian BALAN, dr. hab., prof. cerc., Departamentul Horticultură și Silvicultură, Universitatea Tehnică din Moldova, Chișinău

Abstract: *In the paper presents a report based on analytical testing of thuja plants by methods specific to the microbiological and morphobiometric field with the aim of detecting the organisms that caused drying to these. As a result, were obtained by growth 3 types of mycotic pathogens from the genera: *Phytophthora*, *Seiridium*, *Fusarium* and insects pests from the caries group, harmful to wood. For each organism, are described the general characteristic, morphological characters imaging and group membership.*

Keywords: *decorative thuja, phytopathogenic diseases, insects pests.*

Introducere

Concomitent cu extinderea politicii externe, treptat, s-au îmbunătățit relațiile de cooperare cu țările europene prin proiecte din diverse domenii. Ramura comerțului în Republica Moldova, bazat pe diferite acorduri, a căpătat nuanțe de flexibilitate în importul și exportul diferitor tipuri de mărfuri, servicii, bunuri, produse, material săditor de cultură categorizat și decorativ etc. Chiar dacă statutul principal al Republicii Moldova este categorizat ca țară agrară, oricum, în ultimii ani, este accentuată o dependență puternică de importuri cu destinație diversă spre ramurile existente. În acest context, sunt reluate o serie de comparații statistice multianuale în baza cărora se pot trasa diverse concluzii cu definirea beneficiilor și a dezavantajelor economice. Pentru capitolul floristico-decorativ din țara noastră, în pas cu facilitarea exportului și importului, în timp a avut loc o perpetuă completare cu noi specii de plante pătrunse din alte țări care s-au aclimatizat treptat la condițiile naturale ale teritoriului (diverse tipuri de flori, arbori și arbuști ornamentali etc.). Scopul acestei completări explică opțiunea implicării în practică prin amenajarea și înfrumusețarea spațiului public într-o haină decorativă mai specială. În ordinea acestei idei, sunt conturate nu doar parcurile, aleile publice, magistralele, dar și ariile verzi din curțile universităților, liceelor, colegiilor, gimnaziilor, policlinicilor, caselor de cultură etc. În locurile menționate pot fi întâlnite varietăți de magnolie, paulownie, pin negru, gingo, tuie, ienupăr, mesteacăn, scoruș, salcâm galben, specii de molizi argintii, stejar roșu, sălcii plângătoare, specii hibiscus etc., astfel multe dintre aceste spații mai sunt denumite popular *laboratoare botanice naturale în aer liber*, o opțiune practică pentru evidențe științifice, recreere, ședințe cultural-artistice (foto, pictură, muzică) etc. Din șirul plantelor menționate ale căror drum de pătrundere pe teritoriul țării noastre au în spate o istorie aparte, în continuare, vom face o abordare cu detalii despre plantele de tuia și anume despre afecțările provocate de unele organisme patogene în spațiul natural. Țara de origine a tuii este America de Nord, botezată de botanistul suedez Linnaeus, în 1753, „arborele vieții”. Din greacă *thyia* înseamnă *tămâie*, denumire datorată mirosului lemnului. Sistematic, această plantă este încadrată în familia *Cupressaceae*, popular altfel numită *chiparoșii*, Le thuya. *Herbier de Gallica*, accesat: 24.07.2023, [2]. Morfologic acest tip de plantă are forma conică, ramuri scurte și dese, lăstari numeroși și denși, ramificarea este aplatizată. Frunzele sunt solziforme, de culoare verde în perioada de vegetație și cu nuanță bronz pe timp de iarnă. Veșnic verde, tuia decorează spațiul delimitat ca zonă de landsaft sau ca un element de design în parcurile publice, străzi etc. În Republica Moldova s-a aclimatizat treptat. Pentru a menține haina verde în condițiile țării noastre, de obicei, se recurge la aplicarea diverselor măsuri de întreținere și îngrijire într-un mod complex. Din observațiile designerilor de landsaft, plantele de tuia în perioada creșterii sunt capricioase, deseori se îmbolnăvesc, se ofilesc și pierd din grația vitalității, uneori pier în întregime. Prin această lucrare facem o raportare a unui caz care ne-a atras atenția, plante de tuia plantate pe o suprafață de 50 ari în partea de nord a țării, cu simptome de uscure, porțiuni maro neuniform repartizate pe foliaj.

Materiale și metode

Stabilirea afecțiunilor provocate de către insecte dăunătoare și agenți fitopatogeni de natură micotică s-a făcut prin testări de diagnoză în condiții de laborator aplicând metodele: morfobiometrice și microbiologice. Observațiile morfobiometrice directe au făcut parte din depistarea prezenței galeriilor sub scoarța plantelor de tuia și a exemplarelor de larve și adult a insectelor trecute la identificare. Partea microbiologică a durat în termen de 7-10 zile. Metoda folosită a fost izolarea fragmentelor din plantă: ramuri, frunze, rădăcină, scoarță pe mediu de cultură specific și camera umedă la temperatură monitorizată. Citirea rezultatului după durata de incubare, s-a efectuat prin 20 de micropreparate analizate la microscopul Zeiss.

Rezultate și discuții

Stabilirea repartizării organelor plantei analizate în proces analitic: Inițial plantele de tuia cu afecțiuni la bază și pe foliaj au fost secționate și supuse unui control vizual (figura 1). S-au analizat posibilele cazuri care pot provoca apariția unor astfel de simptome: plantarea incorectă, uscarea naturală periodică, irigarea și fertilizarea incorectă, înghețul pe timp de iarnă, fluctuațiile de temperatură, bolile, dăunătorii etc. Fragmentele selectate (rădăcinile, ramurile plantelor, scoarța) s-au repartizat specialiștilor responsabili de partea morfobiometrică și microbiologică pentru identificarea procesului de uscare. În continuare, sunt expuse, prin descriere, fotografii și deciziile rezultatelor finale obținute.



Figura 1. Plante de tuia afectate, supuse controlului vizual și fragmentării organelor cu simptom (foto: Mihailov Irina, 2023)

Rezultatul morfobiometric: Pe partea de mijloc a tulpinii, sub scoarță au fost observate galerii produse de carii, larve de diferite vârste în interiorul galeriilor și adulți de carii din genul *Phloeosinus* sp. (figura 2, 3). Acești dăunători de lemn și scoarță produc pagube semnificative arbuștilor ornamentali, forestieri și pomilor fructiferi. În funcție de starea de sănătate a plantei pe care o atacă, rolul cariilor în calitate de dăunător poate fi împărțit în statut de: a) carii considerați dăunători tipici anumitor plante, atacă lemnul sănătos, b) carii ca dăunători secundari, infestază plantele fiziologic slăbite, cu vitalitate scăzută și c) carii pe rol de dăunători terțiari, populează arborii doborâți. În cazul de studiu, această repartizare poate avea o abordare complementară, adică o întregire a faptului de atac bazat pe rolurile acestor insecte pe care îl posedă. Plantele fiind cu afecțiuni de boală, demonstrează o acțiune directă asupra vitalității acestora, fiziologic căpătând o nuanță de pericol, ca rezultat plantele au ajuns la o uscare totală.



Figura 2. Larve de carii cu vârstă diferită în galerii sub scoarța plantei de tuia (foto: Barcaru Natalia, Rudoii Oxana, 2023)

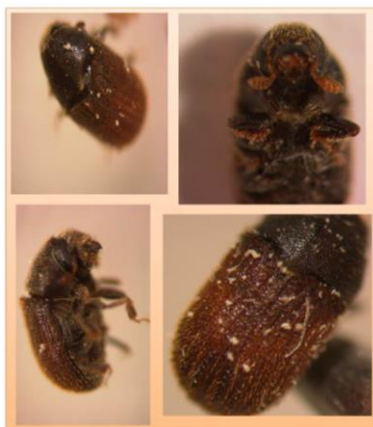


Figura 3. *Coleopter din genul Phloeosinus sp. în diferite poziții*
(foto: Barcaru Natalia, Rudoii Oxana, 2023)

Rezultatul microbiologic: Izolarea secțiunilor de tuia pe mediu de cultură a impulsat o creștere fructuoasă cu diverse colonii de ciuperci, diferită ca formă, textură, nuanță, extindere în ceașcă și formarea corpurilor de fructificare. La citirea micropreparatelor s-au depistat câteva tipuri de ciuperci: din genurile *Phytophthora* (figura 4), *Seiridium* (figura 5), *Fusarium* (figura 6) etc.

Ciuperca din genul *Phytophthora*, mai multe colonii de fitoftoroză au crescut pe secțiunile de rădăcină și coletul plantei. Creșterea s-a observat de la a doua zi, cu extindere lentă pe suprafața mediului, la ziua a 5-a coloniile au căpătat o textură păsloasă, cu margini uniforme evidențiate și claritate în creștere, fără infecție. Patogenul și-a manifestat prezența și pe camera umedă, cu repartiție nu doar pe rădăcină, dar și pe colet migrând spre partea apicală a tulpinii.

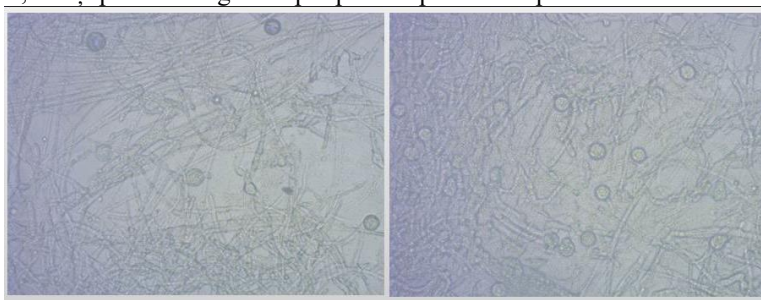


Figura 4. *Organele specifice ciupercii din genul Phytophthora*
(foto: Panuța Oxana, 2023)

Ciuperca din genul *Seiridium*, o a doua patologie manifestată printre coloniile crescute este un tip de cancer provocat de către ciuperca din genul *Seiridium*. Acest grup de ciuperci provoacă cancer la plantele din familia *Cupressaceae* (Bonthond G., Sandoval-Denis M., Groenewald J.Z., Crous P.W., 2018). Din cauza acestui tip de cancer, scurgerile de gomă erau uniformizate pe plantele analizate. În figura 5 sunt prezentați sporii, alungiți, cilindrici, cu partea apicală ușor îngroșată, rotunjită, unele conidii ușor curbate. În interior sunt septați în camere, suturile de delimitare fiind nuanțate de un maro închis. La ambii poli ai conidiilor sunt prezenți niște cili alungiți subțiri, la unii spori sunt dublați la alții sunt solitari. Forma acestor conidii este foarte asemănătoare cu conidiile din genul *Pestalotia* (patogenul care provoacă pestalioza la plantele de căpșun), și *Truncatella* diferența fiind numărul de cili însoțiți la polii conidiilor și lungimea acestora. După Nees, 1817 [3] s-a stabilit că în Germania ciuperci din acest gen au fost colectate din tulpini detrandafir. Această abordare a identității tipului de cancer la tuia face clară extinderea patogenului în spațiul țării noastre. Astfel, ca obiectiv patogenul *Seiridium* sp. poate fi urmărit în continuare pe alte plante decorative ale familiei *Cupressaceae*. Rearanjamentul taxonomic pentru genurile *Seiridium*, *Pestalotia* și *Truncatella* a devenit o tematică principală pentru mulți cercetători fitopatologi.

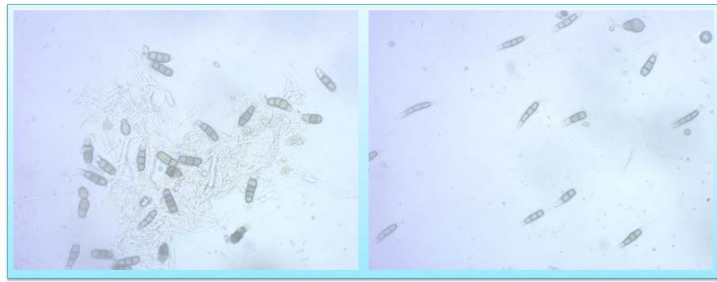


Figura 5. Spori de *Seiridium* sp. popular denumit cancerul chiparoșilor (din fam. *Cupressaceae*), (foto: Rusu Ludmila, 2023)

Ciuperca din genul *Fusarium*, printre primele, și-a manifestat creșterea printre coloniile urmărite și vizualizate în procesul de incubare în câmpul de mediu. La fel, și în camera umedă a crescut abundent pe bucățile secționare din rădăcină, colet și aria tulpinii. Acest gen încadrează ciupercile care provoacă ofilirea vasculară (traheomicoza). Plantele treptat se ofilesc, își schimbă colorația foliajului, rădăcinile devin moi și invadate cu putregai.



Figura 6. Micro și macroconidii de *Fusarium* sp. (foto: Rusu Ludmila, 2023)

În imagistica din figura 6 sunt arătate spori de fuzarioză, micro și macroconidii hialine, alungite ușor curbate, unele drepte ca formă, septate. Prezența sporilor demonstrează că patologia de acest tip blochează vasele conducătoare, se perturbă transportul apei, nutrienților, astfel părțile ramurilor din coroană se usucă. Uscarea poate fi neuniformă, dar în timp unele plante se usucă complet.

Informația prezentată este parte din cercetarea științifică conform proiectelor instituționale program de stat 20.80009.7007.02 și 20.80009.5107.04.

Concluzii

Creșterea coloniilor de ciuperci în condiții de laborator prin metodele: izolarea pe mediu, camera umedă și depistarea exemplarelor de carii, dăunătorii lemnului prin morfobiometrie, se explică ca un factor primar în atacul și afectarea plantelor de tuia. Acest aspect demonstrează o capacitate progresivă de infestare în cazul insectelor și infectare în cazul bolilor.

Bibliografie:

1. Bonthond G., Sandoval-Denis M., Groenewald J.Z., Crous P.W. *Seiridium* (*Sporocadaceae*): an important genus of plant pathogenic fungi. In: <https://www.researchgate.net/publication>. 2018. (accesat: 27.07.2023).
2. Le thuya. Herbar de Gallica. In: <https://gallica.bnf.fr/blog/> (accesat: 24.07.2023).
3. Nees von Esenbeck CGD. System der Pilze und Schwämme. Würzburg, Germany. 1817.

SUSTENABILITATEA – O ABORDARE SIGURĂ ÎN DEZVOLTAREA STRATEGICĂ
A INSTITUȚIILOR DE ÎNVĂȚĂMÂNT SUPERIOR

Alina SUSLENCO, dr. hab., conf. univ., Facultatea de Științe Reale, Economice
și ale Mediului, Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

Abstract: *The present paper represents a theoretical-analytical foray into the options for achieving sustainability in higher education institutions. The purpose of the research is to identify the possibilities of achieving sustainability within higher education institutions. In the context of the multiple crises faced by the world economy, there is a need to identify effective solutions to overcome the crises. One of them is sustainability, which represents a strategic approach to the development of higher education institutions in a new context, one disrupted by massive crises that require rapid adaptation, through the prism of changing the management model of higher education institutions. Sustainability represents an effective lever in achieving strategic development, increasing the visibility of higher education institutions, in the context of the emergence towards postmodern education. The research methodology focused on the use of multiple methods such as: analysis, synthesis, induction, deduction, abduction, comparative analysis.*

Keywords: *sustainability, universities, sustainable development, sustainability assessment, sustainability reporting.*

În secolul al XXI-lea, un secol al dinamismului, al perturbațiilor și al crizelor profunde, intervine necesitatea de atingere a echilibrului, de depășire a crizelor, de optimizare a consumului de resurse, dar și de atingere a competitivității. Astfel, fiecare economie națională pe de o parte, dar și societatea în general, trebuie să conștientizeze necesitatea de atingere a echilibrului economic-social-de mediu, pentru a oferi posibilitatea generațiilor viitoare de a valorifica resursele și de a activa într-un mediu prietenos [4,5,6].

Totodată, sustenabilitatea reprezintă un demers eficient al atingerii performanței, un pilon al atingerii competitivității, pe de o parte, dar și un avantaj competitiv strategic [8].

Studiind literatura de specialitate, putem reitera că Brawn menționează că „sustenabilitatea este conceptul care se rezumă la capacitatea de susținere și este folosit de multă vreme de biologi, însă până acum a fost doar rareori luat în considerare de economiști”. A venit timpul când economiștii, și nu numai ei, trebuie să ia în considerare „capacitatea de susținere” a resurselor pentru realizarea oricărei activități, indiferent de organizația în care se desfășoară [13].

Totodată, Ruckelshaus, 1989, în studiile sale, elucidează că sustenabilitatea este „doctrina de urgență prin care dezvoltarea și progresul economic trebuie să aibă loc și să se mențină de-a lungul timpului, în limitele stabilite de ecologie în sensul cel mai larg – prin interdependența ființelor umane și slujbelor lor, biosferei și legilor fizicii și chimiei care o guvernează. Rezultă că protecția mediului și dezvoltarea economică sunt într-adevăr procese antagonice” [9]. Din interpretarea abordării conceptuale, specificăm că cercetătorul înțelege prin sustenabilitate o cooperare dintre bunăstarea economică și dezvoltarea societății, o interacțiune eficientă dintre latura economică, socială și de mediu. Astfel, dacă dorim să manifestăm un comportament sustenabil, trebuie să ne preocupăm de asigurarea unei echilibrului dintre dimensiunea economică, socială și de mediu a sustenabilității. Deși, deseori, atingerea echilibrului pare a fi de nerealizat, totuși, aplicarea pârghiilor, principiilor și metodelor eficiente ar putea susține atingerea echilibrului dorit.

Pe lângă aceasta, Muscoe, 2005, abordează sustenabilitatea din perspectiva *a reține sau a sprijini de jos*. „O comunitate trebuie să fie sprijinită de jos – de către locuitorii actuali și viitori. Unele locuri, prin combinarea specifică a caracteristicilor fizice, culturale și poate spirituale, inspiră oamenii să aibă grijă de comunitatea lor. Acestea sunt locurile în care sustenabilitatea are cele mai mari șanse de existență” [3, 10]. Din abordarea sustenabilității, putem reitera necesitatea de a consolida eforturile, la nivelul întregii societăți, de jos în sus, în vederea asigurării unui viitor mai bun, prin prisma preocupărilor manifestate pentru asigurarea echilibrului economic-social-de mediu.

Cercetătorul Davis, C., 2005, tratează sustenabilitatea din perspectiva rezultatelor, performanțelor generate de ea. Astfel, cercetătorul reiterează că „sustenabilitatea este mai mult un proces decât un

rezultat. De fapt, un membru al agendei comitetului privind orașele sustenabile a declarat că concep-tul major al sustenabilității este: [...] o călătorie, nu o destinație” [15]. Interpretând esența abordării sustenabilității, putem observa că sustenabilitatea nu este un rezultat, ci mai mult decât atât, este un proces dinamic, un demers complex, care manifestă implicații la nivelul funcționării sistemelor în ve-derea asigurării echilibrului. Sustenabilitatea este o călătorie, deci este un proces ce manifestă și im-plică mai mulți actori, stakeholderi, care pot influența pozitiv atingerea sustenabilității prin interme-diul comportamentului responsabil, prin consumul rațional, prin prisma preocupărilor față de viitorul societății, a mediului.

Pe de altă parte, Tavanti, M., 2010, în studiile sale, menționează că „sustenabilitatea nu este de-cât „a răspunde nevoilor prezentului, fără a compromite capacitatea generațiilor viitoare de a-și satis-face propriile nevoi”. În practică, sustenabilitatea este o preocupare colectivă pentru bunăstarea copii-lor noștri și a generațiilor viitoare” [19]. Interpretând abordarea, descoperim că cercetătorul punctea-ză, în prim plan, preocupările manifestate de generația prezentă pentru asigurarea viitorului, pentru a putea crea condiții mai bune generațiilor viitoare. Acest demers este unul complex, dat fiind faptul că implică eforturile întregii societăți în asigurarea echilibrului economic-social-de mediu.

În opinia noastră, *sustenabilitatea reprezintă procesul de asigurare a dezvoltării și progresului, în contextul asigurării unui echilibru dintre securitatea ecologică, echitatea socială și bunăstarea economică, prin care generațiile prezente nu perturbază accesul generațiilor viitoare la resurse și manifestă un comportament responsabil față de viitor*. Considerăm că demersul de atingere a sustena-bilității este unul complex, dificil, însă realizabil prin prisma eforturilor consolidate la nivelul societă-ții, care poate fi materializat printr-un consum rațional, prin activități eficiente de reducere a impactu-lui negativ asupra mediului înconjurător.

În baza cercetărilor prezentate, semnalăm că fiecare universitate, în funcție de interesele, resur-sele dar și posibilitățile sale, poate implementa anumite activități în atingerea sustenabilității.

În același context, pentru a putea efectua o evaluare a demersurilor de atingere a sustenabilității la nivelul instituțiilor de învățământ superior, considerăm utilă și relevantă analiza strategiilor de sustenabilitate a instituțiilor de învățământ superior, cu un sistem educațional dezvoltat, cu preocupări consolidate pe domeniul sustenabilității.

Cercetând strategiile de sustenabilitate ale țărilor scandinave, țări care se disting printr-un „sistem educațional valoros competitiv, axat pe principiile sustenabilității” putem reitera că, în opinia noastră, una dintre cele mai consistente strategii este Strategia Universității KTH din Stockholm, Suedia. Ana-lizând măsurile realizate de către Universitatea KTH din Stockholm, Suedia, observăm că fiecare dintre aceste măsuri punctează demersuri clare, menite să racordeze universitatea spre atingerea sustenabilității [22].

Un element important pe care îl identificăm este un management eficient al sustenabilității uni-versitare, axat pe penetrarea culturii sustenabilității în viața, activitățile, acțiunile de zi cu zi ale uni-versitarilor [21]. Atât studenții, cât și cadrele didactice sunt implicați activ spre atingerea sustena-bilității prin prisma cursurilor, formărilor, cooperării cu stakeholderii universității. Un alt element im-portant este faptul că acele competențe de sustenabilitate formate studenților se regăsesc reflectate în lucrările elaborate de studenți, în care demonstrează preocupări, demersuri de atingere a sustenabilității.

Totodată, crearea campusului verde reprezintă o altă prioritate pentru acest centru universitar, unde se stimulează, motivează și încurajează utilizarea transportului eco, dar și implicarea studenților în reducerea emisiilor de CO₂.

Pe lângă aceasta, observăm că managementul universitar al Universității KTH este ancorat în implementarea și racordarea universității pe principiile sustenabilității, axat pe realizarea achizițiilor și investițiilor durabile, dar și a unui management eficient al utilizării resurselor. Astfel, putem fixa economisirea de energie electrică, termică, apă, gaze etc., care implică provocarea acestor valori atât în rândul studenților, cât și al cadrelor didactice. În același context, trebuie să remarcăm faptul că res-ponsabil de realizarea măsurilor este rectorul universității.

Din analiza efectuată, considerăm că strategia de sustenabilitate a Universității KTH din Stock-holm, Suedia, este una dintre cele mai reușite strategii de sustenabilitate focusate pe un management al sustenabilității universitare eficient care, prin cooperare, contribuie la sensibilizarea mediului academic în necesitatea de a minimiza efectele asupra mediului și de a dezvolta sisteme universitare sustenabile.

Alte experiențe de succes pe dimensiunea atingerii sustenabilității au fost înregistrate și de universități din Marea Britanie. Un exemplu este cel înregistrat de Universitatea din Worcester (Marea Britanie), ambițioasă să încurajeze o cultură care apreciază sustenabilitatea și are un angajament de lungă durată pentru a acționa într-un mediu sustenabil. Prima politică de sustenabilitate a fost adoptată în 2007, fiind revizuită anual și rămânând o valoare esențială, „promovând principiile sustenabilității prin activități de predare, cercetare și schimb de cunoștințe”, angajându-se, totodată, „să promoveze servicii și întreprinderi sustenabile, să promoveze o cultură care valorizează sustenabilitatea în arte [23].

Strategia de sustenabilitate a Universității Worcester identifică, în prezent, 12 domenii-cheie ale politicii, cuprinzând inițiative de la tehnici la comportament, care sunt concepute fie pentru a atenua impacturile negative, fie pentru a oferi programe pozitive pentru impact asupra diverselor comunități ale părților interesate.

Exemple specifice de inițiative de sustenabilitate promovate în cadrul Universității Worcester includ:

- investiții în cursuri de iluminare cu LED-uri;
- implementarea tuturor recomandărilor de la un audit al apei;
- schimbarea toaletelor și instalarea cabinelor de duș cu debit redus în campusuri.

Urmărind validarea și certificarea externă, în mai 2010, Universitatea Worcester a devenit cea mai bună Universitate din Anglia și a obținut premiul EcoCampusPlatinum pentru întregul campus [23].

Merită punctate și alte eforturi depuse de universitățile din SUA în domeniul sustenabilității, precum cele ale Universității din Michigan (Michigan SUA), unde cercetătorii Marans și colab. (2015), în lucrările lor, au raportat realizarea cu succes a unor schimbări operaționale și tehnice, dar nu au reușit în mod similar să încorporeze o cultură a sustenabilității [2]. Începând cu 2012, Universitatea Michigan a monitorizat studenții, personalul și facultățile în scopul conștientizării eforturilor universității respective în jurul inițiativelor-cheie ale sustenabilității (acțiunea climatică, reducerea deșeurilor și crearea de medii sănătoase).

Deși, nu sunt încă comparabile în mod direct, realizările Universității Worcester și ale Universității Michigan devin din ce în ce mai aliniate la atingerea ODD-urilor.

În final, putem evidenția faptul că universitățile, ca agenți ai schimbării, ca centre de cultură unde domină și se formează valori umane, competențe și abilități specifice, sunt obligate să implementeze, în activitatea lor, cultura sustenabilității [11,12]. Ea trebuie reflectată prin intermediul cursurilor și cercetărilor științifice axate pe teme de sustenabilitate, cultivate studenților, ca agenți ai schimbării.

O altă experiență de succes reprezintă crearea „Cercului de calitate EQPES UAIC” de către UAIC, care a fost creat în data de 24 septembrie 2019, în vederea atingerii sustenabilității în cadrul acestui centru universitar. Cercul de calitate EQPES UAIC are în componența sa cadre didactice, studenți, membri ai conducerii universității, dar și membri ai mediului de afaceri, membri ai societății civile, care se reunesc în vederea desfășurării în comun a activităților de suport, a efectuării de cercetări în domeniu, dezbateri pe tematica identificării de mecanisme moderne de evaluare didactică, predare din perspectiva obiectivelor sustenabilității [1, p. 288].

Cercul de calitate EQPES UAIC reunește diferiți reprezentanți atât ai societății civile, cât și ai mediului de afaceri, mediului academic, și fiecare își expune părerea/ propune diverse mecanisme eficiente de a crește calitatea procesului didactic de predare și evaluare a studenților, în vederea atingerii sustenabilității. Astfel, se creează o corelație dintre competențele ce trebuie dezvoltate studenților în mediul universitar, în vederea atingerii sustenabilității și necesitățile, așteptările angajatorilor. Datorită cercului de calitate crește calitatea procesului didactic, sporește încrederea angajatorilor în capacitățile studenților, se identifică măsurile concrete de atingere a sustenabilității prin prisma eforturilor conjugate la nivel de societate.

În vederea creării universității sustenabile, este necesar de reorganizat sistemul de învățământ în vederea inserării obiectivelor ce țin de sustenabilitate în activitățile zilnice ale universităților, odată cu integrarea sustenabilității în domeniile de cercetare, educație, care se vor axa pe formarea de competențe pliate sustenabilității. Acestea vor ajuta studenții să fie mai competitivi pe piața muncii, dar și să își realizeze cariere de succes [16, 17, 18].

Astfel, universitatea sustenabilă este acea universitate care îmbină armonios educația, cercetarea printr-un proces complex de asigurare a unui echilibru interdisciplinar în contextul valorificării opti-

me a mediului natural, a asigurării echității sociale și bunăstării economice prin realizarea unei colaborări cu stakeholderii implicați în acest proces [19].

Analizând centrele universitare din România, putem menționa că în cadrul conținutului curriculumurilor sunt prezente discipline ce țin de atingerea obiectivelor de sustenabilitate. Teodoreanu, I., în lucrarea sa, „Sustainable business education – a Roumanian perspective”, a realizat o cercetare prin prisma căreia a efectuat un screening al programelor și unităților de curs, al situației curriculare referitor la educația sustenabilă în România [20, p. 706-711].

Datele sintetice prezentate de Teodoreanu, I., în lucrarea sa, sunt redată în tabelului 1. Din datele tabelului, rezultă că în toate centrele universitare există mai multe unități de curs pe tematica sustenabilității: „Managementul mediului”, „Etica afacerilor” și „Managementul strategic” și „Managementul calității”.

Tabelul 1. Situația curriculară a educației sustenabile în centrele universitare din România

| Topicuri | Centre universitare | | | | |
|--------------------------------|---------------------|-------------|------|--------|-----------|
| | București | Cluj-Napoca | Iași | Brașov | Constanța |
| Cursuri specifice | | | | | |
| Managementul mediului | x | x | x | x | x |
| Economia mediului | | | x | | |
| Dreptul mediului | | x | | | x |
| Ecologie | x | x | | x | |
| Dezvoltare sustenabilă | | x | | | |
| Sustenabilitate | | | | | |
| Etica afacerilor | x | x | x | x | x |
| CSR (Responsabilitate socială) | | | | | |
| Antreprenoriat și inovare | x | x | x | x | |
| Management strategic | x | x | x | x | x |
| Managementul calității | x | x | x | x | x |
| Management intercultural | x | | x | | |
| Managementul comunității | | | | | |

Sursa: [20, p. 706-711]

Totodată, putem remarca că doar în unele centre universitare există așa cursuri precum: „Economia mediului” – această unitate de curs este prezentă la centrele universitare din Iași; „Dezvoltarea sustenabilă”, prezentă la Cluj-Napoca și „Managementul Intercultural” la Iași și București. Totodată, unele cursuri precum „Sustenabilitate”, „CSR”, „Managementul comunității” nu sunt prezente în nici un centru universitar.

În acest sens, este necesară realizarea unui screening al conținuturilor tematice, al unităților de curs axate pe sustenabilitate prezente în programele de studii, în cadrul centrelor universitare Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Academia de Studii Economice din Moldova, Universitatea de Stat din Moldova, Universitatea Tehnică din Moldova, Universitatea „Bogdan Petriceicu Hasdeu”.

În tabelul 2 este prezentat rezultatul screening-ului, al situației curriculare cu privire la emergența către educația sustenabilă în centrele universitare din Republica Moldova. Analizând situația curriculară în cele mai importante centre universitare din Republica Moldova, precizăm că în toate instituțiile de învățământ superior se regăsesc unitățile de curs precum: Managementul calității, Management strategic, Etica afacerilor/ Etica profesională.

Totodată, unele cursuri precum „Managementul mediului” nu se regăsește în curriculumurile ASEM, pe când în celelalte instituții de învățământ superior este prezent.

De menționat că, datorită ofertei educaționale mai largi în celelalte universități, această unitate de curs se regăsește la specialitatea „Ecologie” la USARB, USM, USCH. Totodată, la UTM această unitate se regăsește la specialitățile legate de „Energetică”.

Unitatea de curs „Ecologie” se regăsește doar la USARB și USM. Unitatea de curs „Dreptul mediului” se regăsește doar în cadrul instituției de învățământ superior USARB.

Pe lângă aceasta, putem menționa că unitatea de curs „CSR” se regăsește în cadrul universităților ASEM și USM în planurile de studii ale pregătirii studenților de la programele de studii pe domeniul economic.

Tablelul 2. Situația curriculară a educației sustenabile în centrele universitare din Republica Moldova

| Topicuri | Centre universitare | | | | |
|---|---------------------|-------|-----|-----|------|
| | ASEM | USARB | USM | UTM | USCH |
| Cursuri specifice | | | | | |
| Managementul mediului | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Economia mediului | | | | | |
| Dreptul mediului | | ✓ | | | |
| Ecologie | | ✓ | ✓ | | |
| Dezvoltare sustenabilă | | | | ✓ | |
| Sustenabilitate (Managementul dezvoltării durabile) | ✓ | | | | |
| Etica afacerilor/ Etica profesională | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| CSR (Responsabilitate socială) | ✓ | | ✓ | | |
| Antreprenoriat și inovare | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Management strategic | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Managementul calității | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Management intercultural | ✓ | | ✓ | | |
| Managementul comunității | | | | | |

Sursa: elaborat de autor

Totodată, unitatea de curs „Antreprenoriat și inovare” se regăsește în pregătirea studenților de la specialitățile economice în cadrul universităților cu unități de curs ca „Antreprenoriat” și „Management inovațional” în cadrul ASEM, USM, USARB, UTM, USCH.

Pe lângă aceasta, unitatea de curs „Managementul intercultural” este inclusă în planurile de studii ale studenților pregătiți în domeniul economic doar în cadrul ASEM și USM, la ciclul II – studii de master. Trebuie să remarcăm faptul că unitatea de curs „Dezvoltare sustenabilă” este o unitate de curs inclusă în pregătirea masteranzilor de la UTM.

De remarcat, de asemenea, că doar în cadrul ASEM este inclus cursul „Managementul dezvoltării durabile” în planurile de învățământ pentru studenții din ciclul II – studii de master, unde sunt abordate ODD-urile, dar și necesitatea de racordare a mediului de afaceri, instituțiile de învățământ superior la Obiectivele de Dezvoltare Durabilă. Totodată, așa unități de curs ca „Managementul comunității”, „Economia Mediului” nu sunt incluse în planurile de învățământ ale universităților propuse spre analiză.

Concluzii

Spre final, în urma analizei efectuate, putem reitiera că universitățile trebuie să-și evalueze procesul didactic, dar și structura planurilor de învățământ, în vederea includerii în planurile de învățământ a unităților de curs care ar ajuta la formarea și fundamentarea competențelor de sustenabilitate în vederea atingerii Obiectivelor de Dezvoltare Durabilă. Considerăm necesare includerea următoarelor unități de curs: „Sustenabilitate”/ „Managementul dezvoltării durabile” în pregătirea viitorilor specialiști de la programele de studii economice, energetică etc.

Totodată, propunem implementarea unității de curs „CSR” cu preponderență la programele de studii economice, care ar ajuta viitorii specialiști să conștientizeze necesitatea de a manifesta un comportament etic față de toți stakeholderii de pe piață.

Pe lângă aceasta, considerăm că sistemul de învățământ din Republica Moldova trebuie să se reorienteze pe transformarea universităților în instituții de învățământ superior sustenabile, care să manifeste o activitate de succes, formând generații de tineri specialiști, capabili să desfășoare activități responsabile și să devină vectori ai schimbării, construind o societate sustenabilă.

În vederea alinierii instituțiilor de învățământ superior la atingerea sustenabilității, este necesară implementarea managementului sustenabilității universitare. În opinia noastră, managementul sustenabilității universitare este gestiunea sistemului complex universitar în direcția asigurării echilibrului economic, social, de mediu, a predării și cercetării într-un campus sustenabil, orientată spre formarea de competențe sustenabile integrate prin curriculum, competențe, valori, activități practice.

Bibliografie:

1. AGHEORGHIASEI, D.-T., ONOFREI, M. (coord.). *Ghid de bune practici pentru implementarea în cadrul UAIC a mecanismelor moderne de evaluare a calității proceselor de predare și evaluare*

- didactică din perspectiva principiilor sustenabilității*. Iași: Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, 2019. ISBN 978-606714-574-8
2. COGUT, G., CALLEWAERT, J., MARANS, R. *Links between Sustainability – Related Awareness and Behavior. The Moderating Role of Engagement*, 2019 [online]. [citată 10.03.2022]. Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/334320986_Links_between_sustainabilityrelated_awareness_and_behavior_The_moderating_role_of_engagement
 3. CORTESE, A.D. The Critical Role of Higher Education in Creating A Sustainable Future. In: *Planning for Higher Education*, Vol. 31 No. 3, pp. 15-22, 2003. ISSN 0736-0983
 4. COTELNIC, A. Dezvoltarea personalului științifico-didactic ca sursă principală în asigurarea calității universitare. In: *Economica*, 4(94), 2015, pp. 32-39. ISSN 1810-9136. [online]. [citată 10.04.2021]. Disponibil: https://ibn.idsi.md/ru/vizualizare_articol/43126
 5. COTELNIC, A. Quality of Higher Education and Financial Autonomy. In: *Professional Education and Economic Needs of the Black Sea Region*, 2015, pp. 33-38. Chișinău: Departamentul editorial-poligrafic al ASEM. ISBN 978-9975-75-786-7. [online]. [citată 15.05.2021]. Disponibil: https://ibn.idsi.md/ru/vizualizare_articol/74618
 6. COTELNIC, A. Resursa umană – principal factor al calității managementului educațional. In: *Economica*, nr.2(104), 2018, pp. 244-247. ISSN 1810-9136. [online]. [citată 15.05.2021]. Disponibil: https://ibn.idsi.md/ru/vizualizare_articol/87352
 7. COTELNIC, A.; DOROGAIA, I. Modern models of quality assessment in higher education. In: *Sustenabilitatea: îmbunătățirea produselor destinate consumatorilor și planetei*, Ediția a 7-a, Chișinău, 2021. ISBN 978-9975-155-58-8. [online]. [citată 10.04.2021]. Disponibil: https://ibn.idsi.md/ru/vizualizare_articol/150458
 8. COVAȘ, L. Influența culturii organizaționale asupra sustenabilității întreprinderilor din Republica Moldova. In: *Culegere de articole selectiv ale Conferinței Științifice Internaționale „Competitivitatea și Inovarea în Economia Cunoașterii”*, 28-29 septembrie 2018, Chișinău, Vol. I, E-ISBN 978-9975-75-932-8
 9. ELLIS, R. *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2003. ISBN 978-019-442-1591.
 10. MUSCOE, M. *Chestnut Hill – A Sustainable Community Profile*. [online]. [citată 10.08.2021]. Disponibil: <https://placesjournal.org/assets/legacy/pdfs/chestnut-hill-a-sustainable-community-profile.pdf>
 11. POHOAȚĂ, I. *Filosofia economică și politica dezvoltării durabile*. București: Economica, 2003. ISBN 973-590-613-9
 12. POHOAȚĂ, I. *Strategii și politici europene de dezvoltare durabilă*. [online]. [citată 14.06.2021]. Disponibil: https://www.academia.edu/4588762/Strategii_si_politici_europene_de_dezvoltare_durabila
 13. SIMONIS, U. Lester R.Brown. *Plan B – Rescuing A Planet under Stress and A Civilization in Trouble*. [online]. [citată 12.09.2021]. Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/225241327_Lester_R_Brown_Plan_B-Rescuing_a_Planet_under_Stress_and_a_Civilization_in_Trouble
 14. SOLCAN, A. Evaluarea satisfacției studenților privind învățământul online în perioada Covid-19. In: *Sustenabilitatea: îmbunătățirea produselor destinate consumatorilor și planetei*, Ediția a 7-a, Chișinău, 2021, pp. 50-57. ISBN 978-9975-155-58-8. Disponibil: https://ibn.idsi.md/ru/vizualizare_articol/150470
 15. SOMERWILLE, M., WILLIAMS, C. *Sustainability Education in Early Childhood: An Updated Review of Research in the Field*. [online]. [citată 14.03.2021]. Disponibil: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1463949115585658>
 16. SUSLENCO, A. *Evaluation of the Potential of Higher Education Institutions in the Context of Achieving Sustainability*. In: *Journal Postmodern Openings*, Issue 13 (2), 2022, Iași, p. ISSN 2068-0236, e-ISSN 2069-9387. Disponibil: <https://lumenpublishing.com/journals/index.php/po/article/view/5009/3761>
 17. SUSLENCO, A. *Modelul dezvoltării inovaționale sustenabile universitare*, Iași, Tehnopress, 2022, 209 p. ISBN 978-6066-874-57-1.
 18. SUSLENCO, A. The Contribution of Innovative Changes to the Strategic Development of Universities in the Context of Achieving Sustainability. In: *Lumen Proceedings*, Vol.17, World LUMEN Congress/2021, Iași, Editura LUMEN, 2022, pp. 611-629. ISSN (on-line) 2601-2529. Disponibil: <https://proceedings.lumenpublishing.com/ojs/index.php/lumenproceedings/article/view/705/743>
 19. TAVANTI, M. Sustainable Value Management – Leading Organizations towards and Integrated Bottom Line. [online]. [citată 16.09.2021]. Disponibil: https://www.academia.edu/2928207/Sustainable_Value_Management_Leading_organizations_for_an_integrated_triple_bottom_line

20. TEODOREANU, I. Sustainable Business Education – A Roumanian Perspective. In: *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2014, 109, pp. 706-711. ISSN 2076-8184.
21. VELAZQUEZ, L., MUNGUIA, N., PLATT, A., TADDEI, J. Sustainable university: what can be the matter?. In: *Journal of Cleaner Production*, Vol. 14 Nos 9/11, pp. 810-819, 2006. ISSN 0959-6526.
22. Strategia de sustenabilitate a Universității KTH din Suedia. [online]. [citat 18.07.2022]. Disponibil: <https://www.kth.se/en/om/miljo-hallbar-utveckling/overgripande-hallbar-klimat>
23. University of Worcester, 2016. [online]. [citat 30.08.2021]. Disponibil: <https://www.worcester.ac.uk/>

CZU 620.91(4)

CRIZA ENERGETICĂ ÎN STATELE UE: PROVOCĂRI ȘI PERSPECTIVE

Viorel CORBU, drd., Facultatea de Business și Administrarea Afacerilor,
Academia de Studii Economice a Moldovei

Abstract: *The present paper represents a theoretical-analytical approach regarding the energy crisis of the EU which has worsened in the last year. The purpose of the paper is to identify effective options for overcoming the EU energy crisis by means of achieving the EU 2030 objectives that focus on reducing electricity consumption, diversifying insurance and increasing the production of renewable energy in EU countries. The energy crisis that the EU is facing at the moment has dramatically affected each individual country and amplified the problems of all macroeconomic sectors, contributing to the increase in the prices of goods and services offered to consumers. In this context, there is a need to apply effective measures to overcome the crisis by implementing digital technologies that will eventually contribute to the reduction of electricity consumption, to the reduction of carbon emissions, but also to the leveling of the negative effects of the energy crisis on the states from the EU.*

Keywords: *electricity, energy crisis, EU, energy dependence of the EU, overcoming the energy crisis.*

Studiind obiectivele strategice ale Uniunii Europene, privind energia electrică și atingerea eficienței energetice, observăm că Europa trece de la un sistem energetic bazat pe combustibili fosili la un sistem cu emisii reduse de carbon, complet digital și unul centrat pe consumator. Principalele tendințe observate în ultimii ani au continuat și chiar au fost consolidate în unele domenii.

Demersul Uniunii Europene, referitor la consumul de energie dar și posibilitățile de atingere a eficienței energetice, sunt redate schematic în figura 1.

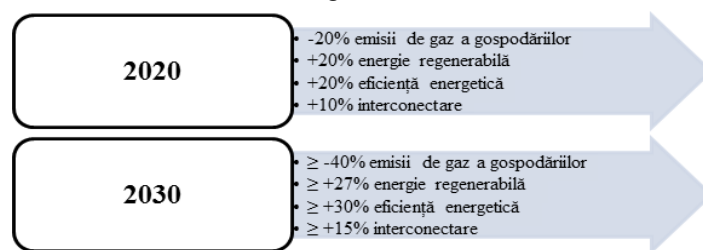


Figura 1. Demersul strategic al UE în atingerea eficienței energetice până în 2030

Sursa: [7]

Costul surselor regenerabile este în scădere, spre exemplu pentru energia solară precum și pentru energia eoliană [4,5]. Acesta este un semn al încrederii investitorilor în progresul tehnologic, o bună concepție a politicilor și reformelor de pe piața de energie electrică [1,2,3].

Raportul privind eficiența energetică a UE din 2020, publicat la 14 octombrie 2020, a inclus 27 de documente de lucru ale personalului privind evaluarea de către comisie a indicatorilor propuși [6,9].

Evaluarea generală arată că pentru energia regenerabilă, angajamentul combinat al țărilor UE este estimat la 33,1%-33,7% – peste ținta existentă de energie regenerabilă de cel puțin 32%. Rezultatele demonstrează că sursele regenerabile devin rentabile și că mai mult potențial poate fi exploatat prin eforturi egale între țări. În acest scop, dar și pentru a îndeplini obiectivul de reducere cu cel puțin 55% a emisiilor de gaze cu efect de seră, comisia intenționează să revizuiască legislația dată.

În ceea ce privește eficiența energetică, impactul cumulat al diferitelor acțiuni PNIEC asigură economii nete de 29,4%-29,7%. Deși acest lucru este mai bun decât ceea ce a fost estimat în proiectul PNIEC, însă, acesta este încă sub ținta existentă de eficiență energetică de 32,5%. Comisia intenționează să contribuie la eliminarea acestui decalaj prin diverse inițiative viitoare și revizuirii legislației existente [8].

Evaluarea efectuată punctează că UE este pe cale să-și depășească obiectivul actual de reducere a emisiilor de gaze cu efect de seră pentru 2030 de 40% – cu un impact combinat de aproximativ 41%.

Dispozițiile referitoare la piața internă a energiei și la securitatea energetică determină comisia să concluzioneze că securitatea energetică, în sensul energetic tradițional, nu este în pericol, dar există loc pentru o mai mare flexibilitate pe piață pentru a găzdui cote mai mari de surse regenerabile prin tehnologii inteligente.

Cercetând planul PNIEC al UE privind energia și schimbările climatice, putem observa că statele membre ale UE au obiective anuale obligatorii privind emisiile de gaze cu efect de seră pentru 2021-2030 pentru acele sectoare ale economiei care nu intră în domeniul de aplicare al sistemului UE de comercializare a certificatelor de emisii (EU ETS), cum ar fi transportul, clădirile, deșeurile și agricultura. În ansamblu, UE s-a angajat să reducă emisiile din aceste sectoare cu 30% până în 2030, comparativ cu 2005.

Analizând structura resurselor energetice, utilizate de UE la nivelul anului 2020, putem observa (figura 2) că cea mai mare pondere o dețin produsele petroliere cu 34,5%, gazul natural cu 23,7%, fiind urmate de energia regenerabilă cu 17,4%, energia nucleară 12,7% și combustibilii fosili cu 11,5%, altele cu 0,2%.

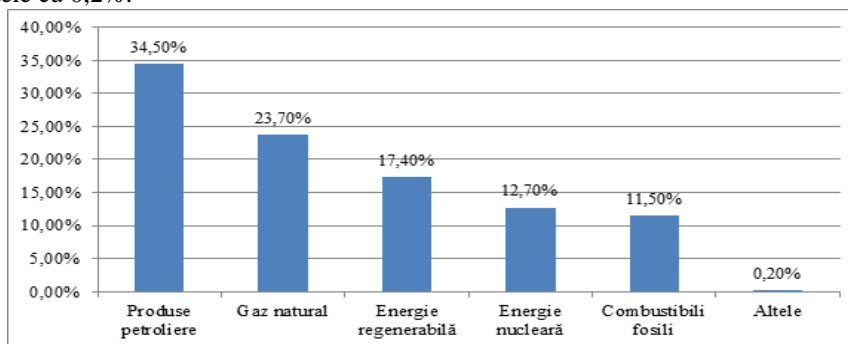


Figura 2. Structura resurselor energetice consumate la nivelul UE, 2020

Sursa: [7]

Deși, Uniunea Europeană consumă, în mare parte, produse petroliere, gaze naturale, totuși țările membre din Uniunea Europeană nu dispun de un potențial important de producere a resurselor energetice respective, de aceea sunt impuse să le importe. Astfel, datele figurii (figura 3) ne demonstrează că la nivelul Uniunii Europene, din totalitatea resurselor energetice produse în statele membre, cea mai mare pondere o ocupă energia regenerabilă cu 40,8%, fiind urmată de energia nucleară 30,5%, combustibilii fosili cu 17,6%, gazele naturale cu 7,2% și altele 3,9%.

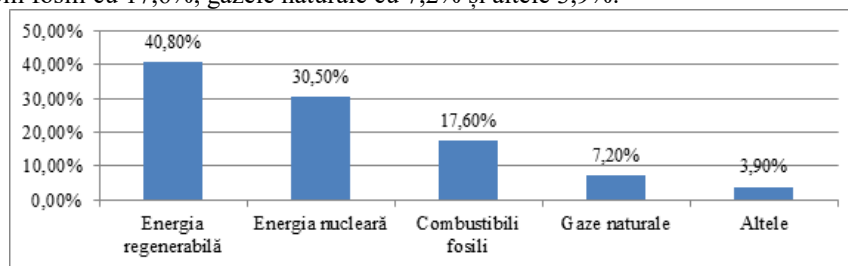


Figura 3. Structura resurselor energetice produse la nivelul UE, 2020

Sursa: [7]

Analizând datele figurilor, putem observa că Uniunea Europeană este dependentă de produsele petroliere importate. Astfel, rata de dependență arată măsura în care o economie se bazează pe impor-

turi pentru a-și satisface nevoile energetice. Ea se măsoară prin ponderea importurilor nete (importuri - exporturi) în consumul intern brut de energie (adică suma energiei produse și a importurilor nete). În UE, în 2020, rata de dependență a fost egală cu 58%, ceea ce înseamnă că mai mult de jumătate din nevoile de energie ale UE au fost satisfăcute prin importuri nete. Această rată este mai mică comparativ cu 2019 (60%), care este parțial legată de criza economică COVID-19, dar este încă puțin mai mare față de 2000 (56%). În statele membre, rata dependenței de import variază de la peste 90% în Malta, Cipru și Luxemburg până la 10% în Estonia.

În 2020, UE depindea în principal de Rusia pentru importurile de țiței, gaze naturale și combustibili fosili solizi, urmată de Norvegia pentru țiței și gaze naturale (figura 4).

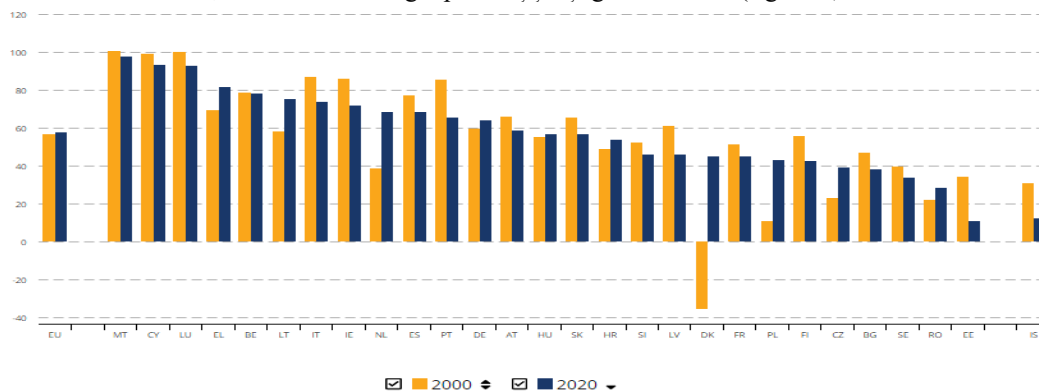


Figura 4. Rata dependenței energetice în Uniunea Europeană, 2020

Sursa: [7]

Datele figurii punctează că la nivelul Uniunii Europene, cele mai dependente țări din punct de vedere energetic, la nivelul anului 2020, sunt Malta cu 97,6% fiind urmată de Cipru cu 93,1% și Luxemburg cu 92,5%. Cele mai independente țări din punct de vedere energetic este Estonia cu 10,5% și Islanda cu rata dependenței de 12,0%, fiind urmată de România cu 28,3%.

Cercetând sursele de producere a energiei electrice în Uniunea Europeană, la nivelul anului 2020, putem observa că cea mai multă energie electrică în UE provine din surse regenerabile decât din combustibili fosili. În 2020, la nivelul UE, sursele de energie regenerabilă au reprezentat 39% din energia electrică și au depășit pentru prima dată combustibilii fosili (36%) ca principală sursă de energie. În plus, 25% din energie electrică provenea din centrale nucleare. Dintre sursele regenerabile, cea mai mare pondere a energiei electrice a provenit din turbinele eoliene (14%), hidrocentrale (13%), biocombustibili (6%) și energia solară (5%).

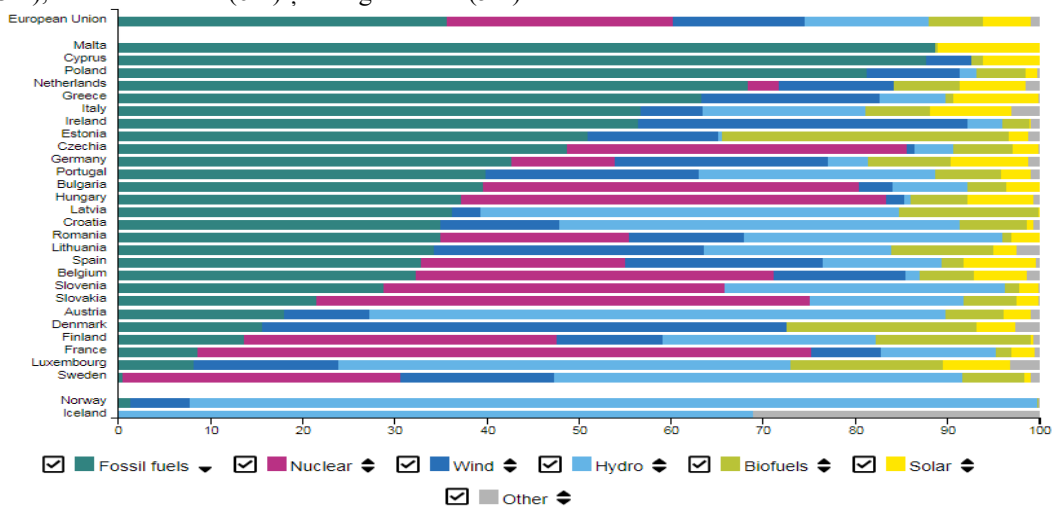


Figura 5. Producerea energiei electrice în UE după sursa de producere, 2020

Sursa: [7]

Sursele de producere a energiei electrice variază între statele membre. În 2020, în Danemarca, peste jumătate din producția de energie electrică (57%) a provenit din energia eoliană, în timp ce mai mult de 60% din producția de energie electrică din Austria a provenit de la hidrocentrale. Aproximativ 90% din producția de energie electrică a provenit din combustibili fosili în Malta și Cipru, în timp ce peste două treimi (67%) din producția de electricitate a provenit din centralele nucleare din Franța, urmată de 53% în Slovacia (figura 5).

Cercetând prețurile la energia electrică în UE, la nivelul anului 2020, putem observa că prețurile la energie electrică pentru gospodării sunt cele mai ridicate din Danemarca și Germania. Pentru a compara prețurile la energie electrică și gaze între statele membre, prețurile naționale au fost convertite în euro.

În a doua jumătate a anului 2021, prețurile la energie electrică de uz casnic, inclusiv taxe și taxe, au fost cele mai ridicate în Danemarca (34 EUR la 100 kWh), Germania (32 EUR la 100 kWh), Belgia și Irlanda (ambele 30 EUR la 100 kWh), în timp ce cele mai mici prețuri au fost înregistrate în Ungaria (10 EUR la 100 kWh) și Bulgaria (11 EUR la 100 kWh). Taxele au reprezentat peste jumătate din prețul energiei electrice în Danemarca și Germania, în timp ce ponderea lor a fost cea mai mică în Țările de Jos, unde valoarea a fost negativă (-3%), urmată de aproape 6% în Malta, 17% în Bulgaria și 19% în Irlanda (figura 6).

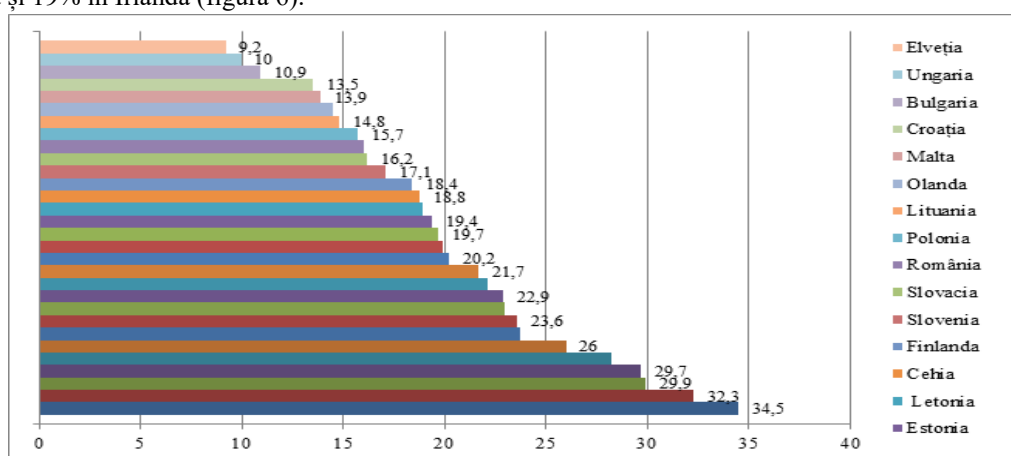


Figura 6. Prețurile la energia electrică la nivelul țărilor din UE, 2020

Sursa: [7]

Prețurile gazelor naturale pentru consumatorii casnici, au fost cele mai ridicate în Suedia (19 EUR la 100 kWh), Danemarca (12 EUR la 100 kWh), Țările de Jos și Spania (ambele 11 EUR la 100 kWh) și cele mai mici în Ungaria (3 EUR la 100 kWh), Croația, Lituania, Slovacia și Letonia (4 EUR la 100 kWh fiecare). Ponderea impozitelor și taxelor în prețul gazului a fost cea mai mare în Țările de Jos (58%) și cea mai scăzută în Grecia (6%).

Prețurile gazelor pentru consumatorii non-casnici sunt cele mai ridicate din Finlanda, Suedia și Danemarca. Pentru consumatorii necasnici, prețurile la energie electrică (fără TVA și alte taxe și taxe recuperabile) în al doilea semestru al anului 2021 au variat de la 22 EUR la 100 kWh în Grecia la 8 EUR la 100 kWh în Finlanda.

Prețurile gazelor naturale pentru consumatorii non-casnici în al doilea semestru al anului 2021 au fost cele mai ridicate în Finlanda (10 EUR la 100 kWh), Suedia și Danemarca (ambele 8 EUR la 100 kWh) și cele mai mici în Cehia, Slovacia, Belgia, Portugalia și Spania (3 EUR la 100 kWh fiecare).

Totodată, menționăm că una dintre prioritățile Strategiei energetice a UE este creșterea eficienței energetice, în principal prin reducerea consumului general de energie al UE și prin gestionarea energiei într-un mod eficient. Îmbunătățirea eficienței energetice contribuie la realizarea de economii de energie, la protejarea mediului, la atenuarea schimbărilor climatice și la reducerea dependenței UE de furnizorii externi de petrol și gaze.

În 2020, consumul de energie primară a scăzut la cel mai scăzut nivel de când au fost disponibile înregistrări complete de date (1.236 milioane de tone echivalent petrol (Mtep)). Aceasta este cu

5,8% sub obiectivul de eficiență al UE pentru 2020 (nu mai mult de 1 312 Mtep consum de energie primară) și cu 9,6% peste obiectivul UE 2030 (nu mai mult de 1 128 Mtep). Consumul final de energie a înregistrat, de asemenea, o scădere semnificativă (la 907 Mtep), cu 5,4% sub obiectivul pentru 2020 (nu mai mult de 959 Mtep consumul final de energie) și cu 7,2 % peste obiectivul pentru 2030 (nu mai mult de 846 Mtep).

Concluzii

Criza energetică cu care se confruntă statele din UE a dat peste cap activitatea tuturor întreprinderilor și a economiilor naționale a statelor membre. Creșterea excesivă a prețurilor la energia electrică a perturbat activitatea mediului de afaceri, dar și, în același timp, a împovărat locuitorii din statele membre. Deși Uniunea Europeană deține strategii eficiente menite să contribuie la sporirea eficienței energetice, are scopuri strategice bine conturate, unde fiecare stat membru este responsabil să-și reajusteze politicile naționale în vederea atingerii acestor obiective strategice, totuși criza energetică se agravează și mai mult, iar statele din UE devin neputincioase în depășirea provocărilor date.

Considerăm că obiectivele prestabilite ale UE pentru anul 2030 vor fi atinse, mai ales acum când UE se află în situația de căutare a noilor surse de aprovizionare cu energie electrică, și, cu siguranță, până în 2030 în cadrul statelor UE va spori ponderea energiei produse din surse regenerabile, ea fiind una mai ecologică și mai ieftină. Aceasta va influența pozitiv asigurarea cu energie electrică a Uniunii Europene, dar și va crește eficiența energetică ale statelor membre.

O recomandare relevantă pentru statele UE este creșterea independenței energetice a statelor UE, care astăzi, depind de resursele energetice de import. Astfel, apare necesitatea de a intensifica obținerea energiei electrice din surse netradiționale care ar ajuta la obținerea energiei curate, la prețuri atractive.

Bibliografie:

1. DUCA, A.; GRIBINCEA, C. Analiza factorilor privind utilizarea eficientă a energiei în industria alimentară a Republicii Moldova. In: *Conferința Internațională științifico-practică „Creșterea economică în condițiile globalizării”*, INCE, Vol. 1, 2014, pp. 141-145. ISBN 978-9975-4185-0-8.
2. GRIBINCEA, A.; GRIBINCEA, C. *Optimizarea costurilor și consumului în managementul energetic al industriei alimentare și a băuturilor din Republica Moldova*. In: *Economica*, nr. 1(87), 2014, ISSN 1810-9136. Disponibil: <https://irek.ase.md/xmlui/handle/123456789/213> (accesat 08.04.2022)
3. GRIBINCEA, C. *Managementul energetic – importanța și aplicabilitatea sa în industria alimentară a Republicii Moldova*. Disponibil: <http://dspace.ince.md/xmlui/handle/123456789/588> (accesat 05.06.2022)
4. GRIBINCEA, C. *Principii de management energetic*. In: *Conferința științifică Internațională Jubiliară ed. VII „Modalități de eficientizare a sistemului economico-financiar în scopul dezvoltării economice durabile a Republicii Moldova”*, CEP USM, 2013, p. 112-117. ISBN 978-9975-71-446-4.
5. MUNTEAN, I. *Eficientizarea sistemului de management energetic la nivelul autorităților publice locale*. Teză de doctor. Disponibil: http://www.cnaa.md/files/theses/2015/22507/ion_muntean_abstract.pdf (accesat 11.04.2022)
6. Eficiența energetică a statelor UE, 2030 [online] [accesat 05.08.2022]. Disponibil: https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/third-report-state-energy-union_en.pdf
7. Eurostat, 2022 [online] [accesat 05.08.2022]. Disponibil: <https://ec.europa.eu/eurostat/cache/infographs/energy/bloc-3c.html?lang=en>
8. Planul Național PNIEC, 2021 [online] [accesat 05.08.2022]. Disponibil: <https://www.idae.es/en/information-and-notifications/national-integrated-energy-and-climate-plan-pniec-2021-2030>
9. Raportul privind eficiența energetică el UE din 2020 [online] [accesat 05.08.2022]. Disponibil: <https://www.eca.europa.eu/ro/Pages/DocItem.aspx?did=60620>

CZU 339.13:336.7

PARTICULARITĂȚI DE APLICARE A MARKETINGULUI ÎN CADRUL SERVICIILOR BANCARE

Rodica SLUTU, dr., lector. univ., *Facultatea de Științe Reale, Economice și ale Mediului, Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți*

Abstract: *Marketing is a complex science with the help of which any entity, enterprise, bank can develop its economic activity through product, price, distribution and promotion. For the first time the*

emergence of marketing was recorded in the USA, in economic practice, then also in the theoretical plane. Several businesses have started using more marketing activities including: sales, physical distribution and advertising. The period of evolution and maturation of marketing is achieved by the emergence of new terms such as "traditional marketing" and "modern marketing concept".

Keywords: marketing, banking marketing, banking, customer, market.

Conform literaturii de specialitate, marketingul bancar este definit ca un instrument derivat al marketingului general, întrucât, deși obiectivele sunt identice, demersul și metodele sunt diferite: marketingul produselor alimentare și cel al produselor bancare nu se pot concepe în același mod, deoarece comportamentul consumatorilor față de aceste produse este diferit [5, p. 13].

Până la mijlocul anilor 1960, majoritatea instituțiilor bancare au ignorat complet marketingul. Pe măsură ce concurența se mărea, unele bănci au început a funcționa cu ajutorul marketingului sau având iluzii că au aplicat marketingul la lansarea campaniei publicitare. Prima înfrângere a campaniei publicitare a demonstrat băncilor că aceste activități le pot distruge, pe de altă parte, nu reprezintă problema principală pentru atragerea de clienți noi, dar și păstrarea lor. De-a lungul timpului, majoritatea băncilor au ajuns să înțeleagă acest lucru, practic marketingul a intrat și în domeniul serviciilor bancare, la care este prezent și în toate băncile din Republica Moldova. [1, p. 10].

Această expansiune a sectorului bancar urmărește în mod clar profitul, dar pe de altă parte, este conceput pentru a sprijini clientul și a-l ajuta să obțină servicii utile și dorite.

Pe parcursul dezvoltării serviciilor, băncile au dezvoltat programe de sprijin pentru afaceri și le-au lansat pe scară largă. Extinderea marketingului implică toate componentele sale: produsele, prețurile promovarea și distribuția, pentru a satisface cerințele clienților [5, pp. 13-14].

Așadar, marketing bancar reprezintă cunoașterea și îndeplinirea dorințelor manifestate de clienți, orientarea activității instituției spre nevoile acestora, regăsindu-se atât la nivelul publicității, cât și la nivelul inovării financiar-bancare, a distribuției serviciilor și produselor bancare, a ofertei propriuzise, a unei oferte adecvate necesităților pieței și la un preț avantajos pentru bancă și client.

Unul dintre componentele principale ale marketingului este mixul de marketing. Mixul de marketing tradițional este compus din cei patru P: produs, preț, plasament (distribuția), promovare [3, pp. 21-23].

Anume aceste elemente au ca urmare includerea unor variabile adiționale pentru o comunicare productivă cu clienți, cu mediul ambiant al băncii, dar și comportamentul personalului.

Prin urmare, pentru sfera bancară, sunt menționate două noi elemente ale mixului de marketing [2, p. 24]:

- personalul care prestează serviciile oferite și are drept de a cunoaște și înțelege nevoile clienților;
- evidențele fizice sunt aspectele materiale ce însoțesc activitatea de prestare a serviciilor bancare.

Datorită complexității serviciilor financiare decizia de procurare este influențată de gradul de încredere al clientului în instituția dată, iar aceasta, la rândul ei, depinde de persoana de la care clientul obține primele informații și care efectuează primele contracte.

Vânzarea serviciului financiar se caracterizează prin antrenare mare a clientului, iar personalul este obligat să-și petreacă o mare parte a timpului pentru micșorarea gradului de incertitudine resimțit de client. Compania trebuie să consolideze că personalul de vânzare menține și dezvoltă relații bune cu clienții. Totodată, compania trebuie să ofere angajaților mai multe programe de pregătire și perfecționare și, în același timp, să asigure motivația potrivită acestora pentru a presta în condițiile de excelență.

Prestatorii de servicii trebuie să aibă nu numai capacitatea, dar și dorința de a îndeplini serviciul pe care îl așteaptă clienții și acest rezultat va fi obținut de către administrația companiei numai în ipoteza respectării unor pași esențiali în managementul resurselor umane [6, p. 25]:

- formarea unei echipe de lucru;
- aplicarea principiului formării continue a personalului;
- un sistem concret și consecvent de motivare a personalului;
- o politică atent definită în recrutarea, selecția și angajarea personalului;
- implementarea și dezvoltarea unei culturi organizaționale solide;
- asigurarea unui climat favorabil comunicării în interiorul și în afara companiei.

În prezent, sistemul bancar trece prin schimbări majore: apariția unei economii de piață, noi legi, proceduri de lucru noi, tehnologii noi aplicate în sistemul bancar, gamă îmbunătățită și mai largă de servicii, disponibilă pentru clienți, persoane fizice sau juridice.

Băncile acționează într-un mediu schimbător care afectează piețele și factorii mediului extern: demografic, politic, social, juridic, le prezintă adesea probleme care o obligă să depună un efort suplimentar sau să-i ofere oportunitățile de care are nevoie. Pentru a obține cât mai multe rezultate, ele trebuie să-și integreze acțiunile curente, obiectivele pe termen lung. Obiectivele pe termen lung sunt prestabilite de politicile de marketing [2, pp. 5-7].

Din perspectiva marketingului financiar-bancar există trei aspecte principale [7, pp. 13-15]:

- *conceptul de marketing*, care poate fi asemănător pentru bunuri și servicii, fiindcă au un obiectiv fundamental care reprezintă orientarea spre piață a unui asortiment întreg al acțiunilor întreprinderii și desfășurarea unui „set de activități specifice”;
- *activitățile financiar-bancare*, care de la început fac parte, după caracteristici și conținut, din „sfera mai largă a serviciilor”, de aceea ele au fost grupate în sectorul terțiar al economiei naționale;
- *serviciile financiar-bancare*, care au anumite caracteristici fundamentale care ajută la deosebirea lor de alte servicii de la restul sectoarelor economiei naționale.

Adaptarea conceptului de marketing la nivelul băncii ia în considerare patru elemente fundamentale, care sunt prezentate în figura 1.

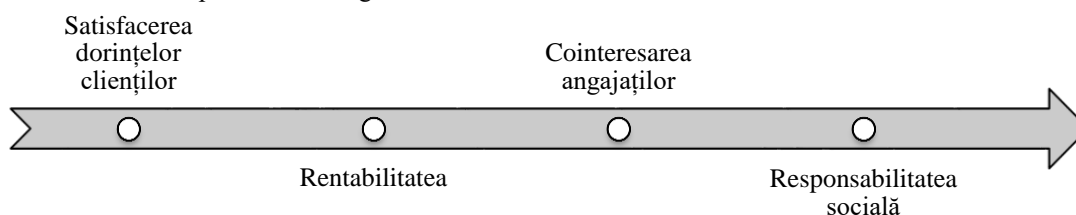


Figura 1. Elementele fundamentale ale conceptului de marketing la nivelul băncii

Sursa: elaborată de autor în baza [7, pp. 15-16]

- a) satisfacerea dorințelor clienților, care se caracterizează prin accentuarea atenției asupra unui aspect central al marketingului, anume el formează obiectivele financiare ale băncii și fără de care nu pot fi realizate;
- b) rentabilitatea, care este menită să satisfacă dorințele clienților prin existența unui echilibru între gradul de îndeplinire a dorințelor clienților și câștigul realizat după un anumit efort;
- c) cointeresarea angajaților, adică fiecare angajat trebuie să cunoască care este importanța marketingului și se poate lucra cu dânsul pentru a menține dezvoltarea economică, importanța controlului costurilor și să maximizeze veniturile;
- d) responsabilitatea socială, adică fiecare bancă tinde spre conștiință și sensibilitatea la comunitatea și mediul în care își desfășoară activitatea, deținând rolul cel mai important în societate și având comportamentul responsabil [7, pp. 15-16].

Astfel, putem menționa că marketingul financiar-bancar să referă la mai multe relații care apar odată cu mobilizarea și aplicarea mijloacelor bănești care există în sectorul economic. O parte din aceste relații sunt reflectate în bugetul de stat, fonduri extrabugetare, în rezultatul formării cărora se obțin finanțe publice, iar altă parte se repartizează prin agenți economici specializați din sfera serviciilor financiar-bancare pentru desfășurarea comercializării produselor și serviciilor bancare.

Caracteristicile particulare, care identifică activitatea de marketing în cadrul instituțiilor financiar-bancare, sunt [6, pp. 16-17]:

- caracterul reglementat, care se caracterizează prin aceea că deseori instituțiile bancare nu pot controla propria ofertă și tarifele adoptate;
- riscul bancar, care se caracterizează prin gestiunea adecvată a surselor de cheltuieli neprevăzute pentru stabilizarea veniturilor, jucând rolul amortizorului de șoc;
- rentabilitatea produselor și serviciilor financiar-bancare, care se caracterizează prin perceperea la nivelul realității, peste mulți ani după vânzarea produselor și serviciilor bancare;
- evoluțiile economice și sociologice, care se caracterizează printr-o influență deosebită asupra evoluției indicatorilor activității bancare, de exemplu, rentabilitatea, inflația, rata dobânzii, creșterea șomajului, scăderea puterii de cumpărare a clienților;

- responsabilitatea socială a băncilor, care se caracterizează prin responsabilitatea asumată de către instituțiile bancare față de clienții lor, dar și lipsa protecției inovației, ca urmare este dificilă deosebirea produselor și serviciilor destinate pe termen lung;
 - nivelul de cunoștințe al consumatorilor de produse și servicii financiar-bancare, care se caracterizează prin frecvente schimbări în oferta băncii, segmentarea pieței, diferențierea categoriilor de clienți în persoane fizice și juridice;
 - existența unei relații în timp între client și bancă, care se caracterizează prin cunoaștere mai profundă a clienților și menținerea relațiilor apropiate și interactive cu ei, dar numai clienți inactivi provoacă costuri adăugătoare și probleme pentru activitatea băncii;
 - dualitatea relațiilor dintre bănci și clienți, care se caracterizează prin influența dinamicii și evoluției pieței, ca urmare schimbarea strategiilor băncilor;
 - concurența internă, care se caracterizează prin diferențierea produselor și serviciilor oferite de variate instituții financiar-bancare;
 - integrarea canalului de distribuție, care se caracterizează prin existența unei rețele de distribuție eficiente, atât numeric, cât și gamei de produse și servicii oferite de bancă;
 - existența pe piața financiar-bancară a numeroșilor prescriptori, care se caracterizează prin existența unor asociații profesionale, care ajută la promovarea produselor și serviciilor bancare, pentru a influența consumatorii să beneficieze sau să procure produsele și serviciile bancare.
- Termenul „orientare spre piață” este folosit în limbajul profesional, cu următoarele semnificații pentru instituțiile bancare, figura 2.

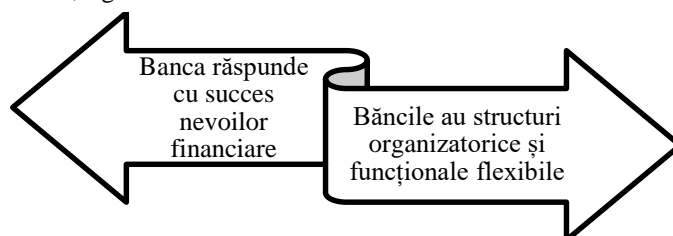


Figura 2. *Semnificații pentru o instituție bancară*

Sursa: elaborată de autor în baza [2, p. 8]

- 1) banca răspunde cu succes nevoilor financiare ale clienților, acestea sunt:
 - identificarea noilor nevoi ale clienților;
 - remodelarea unui produs sau serviciu;
 - crearea de noi produse sau servicii;
 - lansarea pe piață a produselor și serviciilor solicitate.
- 2) băncile au structuri organizatorice și funcționale flexibile, pentru a finaliza cu succes procesul de marketing, băncile ar trebui:
 - să identifice cele mai profitabile piețe pentru ei;
 - să analizeze nevoile actuale și viitoare ale clienților;
 - să elaboreze un plan de acțiune pentru a asigura că aceste nevoi sunt îndeplinite.

Așadar, un mix de marketing efectiv presupune asocierea într-un tot unitar al componentelor elementelor: produsul, prețul, plasarea în lanțul de distribuție, promovarea, personalul și evidențele fizice.

Băncile care ating cel mai mare succes vor fi acelea care descoperă anticipează și satisfac, nevoile clienților, printr-o facilitate rapidă la produsele și serviciile oferite și la un preț stimulator.

Unele bănci pot avea departamente specializate de marketing, altele doar angajați cu responsabilități de marketing, e posibil ca banca să nu aibă nici funcționari, nici departamente numite pentru activitatea de marketing. Responsabilitatea pentru activitatea de marketing este a întregului personal al unei bănci, există angajați care niciodată nu vor avea contact direct cu clienții băncii, dar vor avea responsabilități de marketing.

Deci, marketingul bancar reprezintă întregul proces de satisfacere a nevoilor financiare ale clienților, într-o cale de a obține profit maxim, fiecare instituție bancară tinde spre dezvoltarea elementelor principale pentru lărgirea sortimentului produselor și serviciilor bancare și menținerea ponderii mai mari pe piața de desfacere.

Bibliografie:

1. BORDEIANU, G. *Support de curs „Marketing Bancar”*. – Bacău: Editura Economică, 2009. 75 p. ISBN 978-97-3175-2501.
2. CETINĂ, I. *Mixul de marketing în sectorul bancar* [online]. Revista de Marketing Online [citat la 03.05.2023]. Disponibil: https://www.Researchgate.net/publication/4747697_Mixul_de_Marketing_in_sectorul_bancar.
3. CETINĂ, I.; ODOBESCU, E. *Strategii de marketing bancar*. București: Editura Economica, 2007. 208 p. ISBN 978-973-709-305-9.
4. CROITORU, A. *Competitivitatea și mixul strategic în activitatea băncii comerciale*// Simpozionul Științific al tinerilor cercetători, 28-29 apr. 2012, ed. a 10-a. - Ch.: ASEM, 2012. 236-239 p. ISBN 978-9975-75-618-1.
5. ROLLER, A.; ZUBIC, A. *Note de curs la disciplina universitară „Marketing Bancar”*. Acad. de Studii Econ., „Finanțe”, Catedra „Bănci și Activitatea Bancară”. – Chișinău: ASEM, 2014. 238 p. ISBN 978-9975-75-685-3.
6. ХАБАРОВА, В. И. *Банковский маркетинг*. Москва: Market DS, 2006. 158 с. ISBN 5-98534-118-6.
7. СЕВРУК, В. Т. *Банковский маркетинг*. Москва: “Дело ЛДТ”, 1994. 128 с. ISBN 5-86461-147-6.

CZU 005.3:657.4

ROLUL CONTABILITĂȚII MANAGERIALE ÎN GUVERNANȚA CORPORATIVĂ A ENTITĂȚII

Stela CARAMAN, asist. univ., Facultatea Contabilitate,
Academia de Studii Economice a Moldovei

Abstract: *This paper presents the role of accountant in corporate governance within the board of governance, board committees, and management in an organization. Besides, the paper presents information that an accountant should provide to help guide and support the board and management. The purpose of this study is to analyze the manner in which corporate governance is influenced by the responsibility, or by the professional competence.*

Keywords: *accounting profession, corporate governance, corporate strategy, information technology, management accounting.*

Guvernanța corporativă continuă să fie un subiect care prezintă interes atât pentru economiile dezvoltate, cât și pentru cele aflate în proces de tranziție, inclusiv pentru Republica Moldova. Aceasta este și de înțeles, dat fiind faptul că conducerea entităților a conștientizat faptul că fără o bună guvernare corporativă nu există performanță, iar fără aceasta nu există eficiență.

Conceptul de conducere corporativă se referă la transparența tranzacțiilor și la necesitatea monitorizării sistemului de control intern în vederea asigurării capabilității acestuia de evaluare a riscurilor posibile care să dea un plus de siguranță managementului entităților.

Pentru a evita o guvernare necorespunzătoare, managementul de vârf trebuie să aibă preocupări deosebite pentru realizarea de strategii, elaborarea de politici și organizarea sistemului de control intern cu ajutorul cărora să stăpânească și să evalueze riscurile entității.

Contabilitatea ca principalul mijloc de informare trebuie să vină în sprijinul conducerii entității și să se focalizeze pe cerințele de informare a managerilor, consiliilor de administrație și ale investitorilor.

Nu putem discuta despre o cultură a guvernării corporative fără a ne gândi la criteriile de transparență, de responsabilitate în asigurarea acurateței datelor din situațiile financiare. Profesia contabilă joacă în continuare un rol important în cadrul culturii guvernării corporative, având responsabilități față de interesul public, dar și față de dezvoltarea economică sustenabilă și echilibrată [9].

În ceea ce privește definirea conceptului de „guvernanță corporativă”, în literatura de specialitate nu există o părere unanim acceptată, de aceea vom prezenta în tabelul 1 cele mai importante definiții ale acesteia:

Tabelul 1. *Definirea conceptului de „guvernanță corporativă” în literatura de specialitate*

| Nr. | Autori | Conținutul definiției |
|-----|----------------------------------|--|
| 1 | Enciclopedia liberă Wikipedia | Guvernare corporativă (în engleză <i>corporate governance</i>) este sistemul prin care o companie este condusă și controlată [14]. |

| | | |
|----|--|--|
| 2 | Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (OCDE) | Guvernanța corporativă reprezintă sistemul prin care companiile sunt conduse și controlate, respectiv procesul de luare a deciziilor majore privind dezvoltarea acestora, dar și a modului de implementare a strategiilor adoptate [8]. |
| 3 | Bancă Mondială | Conducerea corporativă reprezintă un set de legi, norme, regulamente și coduri de conduită adoptate în mod voluntar, care permit unei firme să atragă resursele umane și materiale necesare activității sale și-i oferă totodată posibilitatea de a desfășura o activitate eficientă, care să genereze plus valoare pe termen lung pentru acționari, grupuri de interes și pentru societate în ansamblu [12]. |
| 4 | Federația Internațională a Contabililor (IFAC) | Guvernanța corporativă este un ansamblu de practici ale Consiliului de Administrație și ale managementului executiv, exercitate cu scopul de a asigura direcțiile strategice de acțiune, atingerea obiectivelor propuse, gestiunea riscurilor și utilizarea responsabilă a resurselor financiare [4, p. 3-12]. |
| 5 | Adrian Cadbury | <i>Gestiunea corporativă</i> înseamnă acceptarea de către managerii din întreprinderi a drepturilor acționarilor, care sunt de neînstrăinat în fața administratorilor firmei. Ca atare, se face distincția între fondurile firmei și fondurile personale ale managerilor” [2]. |
| 6 | Paul MacAvoy și Ira M. Millstein | Gestiunea corporativă arată regulile, practicile și legile din sectorul privat pentru atragerea eficientă de capital uman și financiar, obținând profit pe termen lung pentru acționari [7]. |
| 7 | Tricker R. I | Guvernanța corporativă se referă la maniera în care companiile sunt guvernate, ceea ce este diferit de modul în care afacerile sunt derulate pe baza zilnică. Guvernanța corporativă abordează probleme cu care se confruntă consiliul de administrație precum: interacțiunea cu managementul executiv și relația cu acționariatul sau cu toți cei care dețin interese în afacerile companiei” [13, p. 84]. |
| 8 | A. Shleifer și R. Vishny | Conducerea corporativă se referă la modul în care furnizorii de resurse financiare ai unei companii se asigură că-și vor primi beneficiile convenite de pe urma investiției făcute [10, p. 737-784]. |
| 9 | Ghiță M., Iațco C., Brezuleanu C., Vorniceanu M. | Guvernanța corporativă înseamnă conducerea în ansamblu a întregii organizații prin acceptarea tuturor componentelor interne, care funcționează împreună, care, în final, vor fi integrate conducerii [6, p. 15-19]. |
| 10 | Feleagă N., Feleagă L | Guvernarea corporativă reprezintă un ansamblu de „reguli ale jocului” prin care companiile sunt gestionate intern și supervizate de consiliul directorilor, în scopul protejării interesele tuturor părților participante [5, p. 3-15]. |
| 11 | Aiurova A.A., Beleaeva M. M., Vilidanova P. | Guvernanța corporativă este un sistem de interacțiune între acționari și conducerea unei societăți (societate pe acțiuni, corporație), inclusiv consiliul de administrație, precum și cu alte părți interesate, prin care se exercită drepturile acționarilor; un set de mecanisme care permit acționarilor (investitorilor) să controleze activitățile managerilor companiei și să rezolve problemele care apar cu alte grupuri de influență [15, p. 256]. |
| 12 | Dolinscaia V. V. | Guvernanța corporativă este un sistem de relații organizaționale și de proprietate reglementate de norme legale, cu ajutorul căruia o organizație corporativă implementează, reprezintă și protejează interesele investitorilor și, în primul rând, ale acționarilor [16, p. 420-421]. |
| 13 | Terehov A. S. | Guvernanța corporativă este un set de relații juridice în cadrul unei companii de afaceri, între mai multe companii de afaceri (inclusiv în cadrul unui grup de companii de afaceri afiliate formal și neformal și în afara acestuia), determinând ordinea de interacțiune și funcționare a sistemelor de afaceri [17, p. 19]. |
| 14 | Codul de guvernare corporativă, aprobat prin Hotărârea Comisiei Naționale a Valorilor Mobiliare din Moldova, nr. 28/6 din 01.06.2007 (în prezent Comisia Națională a Pieței Financiare | Guvernarea corporativă reprezintă un complex de relații dintre proprietarii companiei și managerii angajați, precum și alte persoane interesate (salariați, parteneri, investitori, creditorii, furnizori, societatea civilă, autorități publice), în cadrul cărora, prin utilizarea procedurilor interne, se determină balanța lor de interese [1]. |

Generalizând conținutul economic al diferitelor definiții prezentate în literatura de specialitate, se observă următoarele caracteristici ale Guvernanței corporative, redate în Figura 1:

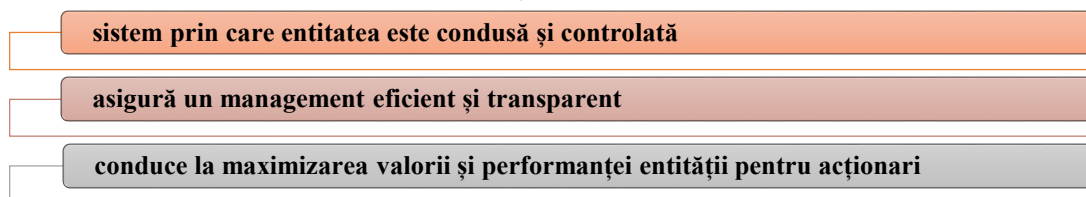


Figura 1. Caracteristicile generale ale guvernanței corporative

Sursa: Elaborată de autor

În decursul ultimelor decenii, contabilitatea managerială joacă un rol important în cadrul guvernanței corporative. La fel ca și guvernanța, *Contabilitatea managerială* poate fi definită în multe feluri. Definiția *contabilității manageriale* este adesea subiect de dezbatere în rândul specialiștilor. Diferiți specialiști înțeleg diferite nuanțe ale contabilității manageriale și, în consecință, stabilesc obiective diferite pentru acestea.

În lucrarea de față vom accepta definiția conform căreia „*contabilitatea managerială este o un subsistem informațional al sistemului de gestionare a entității concepută pentru a asigura integrarea elementelor de planificare (bugetare), organizare, contabilitate, control, analiză și reglare în scopul obținerii și furnizării informațiilor necesare managerilor de toate nivelele în luarea deciziilor manageriale operative și strategice*” [3].

În guvernanța corporativă a unei entități, contabilitatea managerială este de mare importanță, fiind una dintre principalele surse de informații pentru managementul intern și necesară pentru monitorizarea eficienței centrelor de management și responsabilitate financiară.

Contabilitatea managerială a devenit, astăzi, cea mai importantă sursă de informații privind activitatea economică, atât la nivelul entității, cât și la nivelul economiei naționale. Astfel, apare necesitatea implementării unui model dezvoltat de contabilitate managerială care să permită obținerea unei acuratețe mai mari a informației contabile și în mod deosebit să favorizeze apariția unor noi sisteme informaționale mai bine adaptate la nevoile utilizatorilor interni.

Procesul de implementare a unui sistem de contabilitate managerială în orice entitate este destul de individual și este decis de fiecare în mod independent.

Atunci când se ia în considerare rolul important pe care îl are contabilitatea managerială în cadrul guvernanței corporative, ar fi posibil stabilirea următorului algoritm pentru crearea și implementarea unui sistem de management:

- 1) elaborarea și aprobarea specificațiilor tehnice pentru dezvoltarea unui sistem de management al afacerii;
- 2) stabilirea strategiei, misiunii, viziunii companiei;
- 3) analiza, proiectarea și optimizarea structurii organizatorice și financiare ale entității;
- 4) formularea cerințelor pentru nevoile de informare ale managerilor entității și dezvoltarea modelului de sistem de contabilitate managerială;
- 5) elaborarea și/sau optimizarea unui sistem de management al costurilor;
- 6) elaborarea și/sau optimizarea unui sistem de gestionare a vânzărilor și de încasare a creanțelor;
- 7) elaborarea și/sau optimizarea unui sistem de raportare managerială în cadrul entității;
- 8) elaborarea și/sau optimizarea sistemului de bugetare;
- 9) elaborarea și/sau optimizarea sistemelor de control intern, audit intern și management al riscului;
- 10) automatizarea contabilității manageriale și instruirea personalului.

Menționăm că succesiunea etapelor trebuie să fie exact aceeași cu cea indicată mai sus, altfel implementarea contabilității manageriale nu va aduce rezultatele scontate. Condițiile preliminare necesare pentru crearea unui sistem de contabilitate managerială la o entitate sunt gestionarea resurselor și identificarea centrelor de responsabilitate.

Din cele relatate anterior, se poate afirma că guvernanța corporatistă prezintă o serie de implicații asupra contabilității manageriale. Conform acesteia, se iau decizii care conduc la maximizarea profitului care constituie scopul urmărit de proprietarii firmei. Metodele contabilității manageriale strate-

gice în condițiile guvernantei corporatiste permit managerilor dezvoltarea unei strategii unice, bazate pe o estimare reală a potențialului competitorilor actuali și potențiali. Guvernanța corporatistă presupune, de asemenea, aplicarea unor metode de management al riscului entităților” [11].

O altă direcție la fel de importantă și interesantă prin care contabilitatea managerială poate aduce valoare în procesul de guvernanță corporativă se referă la *dezvoltarea profesională a contabililor implicați în acest domeniu: contabililor-manageri*.

Fiecare profesionist contabil a înțeles că are rolul de a asigura că guvernanța corporativă este efectivă și eficientă. Provocarea principală cu care se confruntă profesia contabilă acum, ca să își îndeplinească rolul, se referă, în primul rând, la competențe [9]. În acest context, se poate afirma că statutul profesional și poziția lucrătorilor implicați în ținerea contabilității manageriale la entitățile autohtone este incertă la momentul actual.

Astfel, apare necesitatea aplicării celor mai bune practici în recalificarea și formarea profesională a contabililor-manageri. În opinia autorului, ar trebui susținută și promovată calificarea unui profesionist contabil în contabilitatea managerială. Astăzi sunt solicitate certificate profesionale care să demonstreze cunoștințele și abilitățile specialiștilor contabili.

Tabelul 2 prezintă un set de prevederi propuse pentru includerea în legislația națională cu referire la calificarea profesională a specialiștilor din domeniul contabilității manageriale.

Tabelul 2. *Îmbunătățirea cadrului normativ autohton cu referință la nivelul de calificare al specialiștilor implicați în domeniul contabilității manageriale*

| Nr. | Actul normativ | Prevedere legislativă | Conținut |
|-----|---|---|--|
| 1. | Legea contabilității și raportării financiare 287/2017; Codul privind conduita profesională a auditorilor și contabililor din Republica Moldova/2001; Clasificatorul Ocupațiilor al Republicii Moldova/2021 | Includerea termenului/funcției „ <i>contabil manager</i> ” în legislația națională | persoană implicată în îndeplinirea unor funcții, precum controlul, analiza financiară, planificarea și bugetarea, auditul intern, sistemele de management și contabilitatea costurilor |
| 2. | Legea contabilității și raportării financiare/ 2017 Standarde Naționale de Educație Contabilă elaborate în baza Standardelor Internaționale de Educație elaborate de către <i>Consiliul pentru Standarde Internaționale de Educație Contabilă (IAESB)</i> din cadrul IFAC (care ar putea fi elaborate de către ACAP) | Cerințe față de specialiștii implicați în organizarea și ținerea contabilității manageriale (contabili-manageri) Sfera responsabilității profesionale ale contabilului manager | <ul style="list-style-type: none"> • cerințe profesionale (experiență de muncă, abilități de lucru cu produse software complexe de specialitate etc.); • cerințe de comunicare (experiența în managementul conflictelor, capacitate de lucru în echipă etc.). • prognoză și bugetare; • elaborarea planurilor de afaceri; • lucrul cu conturile contabile de gestiune; • analiza datelor din conturile contabile de gestiune: pe centre de cost și canal de profitabilitate; • controlul asupra atingerii obiectivelor strategice; • tehnici și metode de implementare a managementului costurilor (Standard-cost, Direct-cost, Target-cost, ABC); • abilități de cunoaștere și implementare a tehnologiilor moderne de management („just in time”, teoria constrângerilor – TOC și altele); • întocmirea rapoartelor privind indicatorii-cheie de performanță financiară și nefinanciară a afacerii (KPI) și altele |

| | | | |
|----|--|---|--|
| | | Studii minime pentru o carieră în contabilitate managerială | Diplomă de studii superioare și Suplimentul la aceasta, care conține planul de studii și descrierea unităților de curs care confirmă nivelul profesional al specialiștilor în contabilitate managerială (contabililor-manageri) |
| | | Certificare profesională obligatorie la 5 ani | programe de dezvoltare profesională continuă a contabililor manageri acreditate și organizate de instituții competente (de exemplu, ACAP) confirmate printr-un document de atestare profesională (diplomă/certificat) |
| 3. | Standarde Naționale de Educație Contabilă (care ar putea fi elaborate de către ACAP) | Certificare profesională internațională facultativă (nivel de calificare în contabilitate managerială internațională – CMA (Certified Management Accountant)) | programe de dezvoltare profesională continuă a contabililor manageri oferite de Institutul Contabililor de Management, organul de conducere pentru contabilitatea managerială și promovarea examenelor pentru obținerea titlului de <i>contabil manager certificat internațional</i> |

Elaborarea unor astfel de recomandări ar permite formarea personalului cu competențele necesare implementării și ținerii contabilității manageriale și se adresează tuturor specialiștilor implicați în procesul de întocmire a rapoartelor manageriale (contabili, manageri financiari, analiști etc.). Implementarea acestor recomandări ar conduce la consolidarea practicii contabile manageriale din Republica Moldova și anume:

- îmbunătățirea reglementării legale a contabilității manageriale în Republica Moldova. Implicarea Asociației Contabililor și Auditorilor Profesioniști în ridicarea nivelului de calificare profesională a specialiștilor implicați în contabilitatea managerială, elaborarea politicilor contabile pentru contabilitatea managerială;
- stabilirea la nivelul acestei asociații a calificărilor minime necesare pentru specialiștii implicați în contabilitatea managerială;
- atestarea și certificarea contabililor-manageri. Dezvoltarea profesională și perfecționarea continuă a contabililor-manageri.

Existența unor contabili manageri competenți la entitate va conduce, în mod indirect, la creșterea eficienței activității desfășurate și a nivelului de competitivitate al companiei. Acesta va oferi o oportunitate de a lua rapid decizii importante de management și de a monitoriza punerea în aplicare a strategiei de dezvoltare durabilă a organizației.

În concluzie, se poate menționa că rolul contabilității manageriale în governanța corporativă constă în furnizarea de informații contabile managerilor din cadrul entităților care să le permite managerilor să ia decizii corecte. Ajută entitățile să-și atingă obiectivele prin comunicarea informațiilor care sunt parte integrantă a mediului de afaceri modern.

Profesionistul contabil trebuie să își desfășoare activitatea în condiții de maximă competență profesională și prudentă. Date fiind aceste aspecte, el trebuie să își mențină cunoștințele și aptitudinile profesionale la nivelul solicitat pentru a se asigura că un client sau un angajator va primi servicii profesionale competente bazate pe ultimele progrese în practică, legislație, tehnici și să acționeze cu grijă și în concordanță cu standardele tehnice și profesionale în vigoare.

Bibliografie:

- Hotărârea Comisiei Naționale a Valorilor Mobiliare cu privire la aprobarea Codului de Guvernare Corporativă: nr. 28/6 din 01.06.2007. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova. 2007, nr. 86-89, art. 391. [online] [citată 20.09.2023]. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=104772&lang=ro, (accesat 20.09.2023)
- ADBURY, Adrian. Cadbury Report. The Financial Aspects of Corporate Governance, London, 1992. [online] [citată 20.09.2023]. Disponibil: http://www.ecgi.org/codes/code.phpcode_id132
- CARAMAN, Stela. Esența contabilității manageriale și locul ei în cadrul sistemului de gestionare a întreprinderii. In: *Economica*, 2008, nr. 4 (64), pp. 108-112, ISSN 1810-9136.

4. DOBROȚEANU, C., RĂILEANU, A., DOBROȚEANU, L. Trinomul audit extern-comitet de audit - audit intern, în contextul reglementărilor privind guvernanța corporativă. În: Audit financiar, 2011, nr. 4, p. 3, ISSN 1844-8801
5. FELEAGĂ, N., FELEAGĂ, L., DRAGOMIR, V., BIGIOI A. ș.a. D. Guvernanța corporativă în economiile emergente: cazul României. În: Economie teoretică și aplicată. 2011, vol. XVIII, nr. 9 (562), p. 3, ISSN 1841-8678
6. GHIȚĂ, M., IAȚCO, C., BREZULEANU, C., VORNICEANU, M. GUVERNANȚA corporatistă și auditul intern. Iași: Editura Tipo Moldova, 2009, ISBN 978-973-168-019-4
7. MACAVOY, P., MILLSTEIN, I. The Recurent Crisis in Corporate Governance. New York, 2003, ISBN 0-8047-5086-6. [online] [citată 20.09.2023]. Disponibil: <https://books.google.com.na/books?id=zjkbkeplKloC&printsec=copyright#v=onepage&q&f=false>
8. Principles of Corporate Governance, organisation for economic co-operation and development, 2004. [online] [citată 20.09.2023]. Disponibil: https://read.oecd-ilibrary.org/industry-and-services/oecd-principles-of-corporate-governance-2004_9789264015999-en#page2
9. Profesioniștii contabili susțin guvernanța eficientă și performanța economică. [online] [citată 24.09.2023]. Disponibil: <http://www.mdm.ro/2012/profesionistii-contabili-sustin-guvernanta-eficienta-si-performanta-economica/>
10. SHLEIFER, A., VISHNY, R. A Survey of Corporate Governance, The Journal of Finance. 1997, nr. 2, p. 737-784. [online] [citată 20.09.2023]. Disponibil: <https://scholar.harvard.edu/files/shleifer/files/surveycorpgov.pdf>
11. TABĂRĂ, N., BRICIU, S. Actualități și perspective în contabilitate și control de gestiune. Iași: Editura Tipo Moldova, 2012
12. The World Bank, The Business Enviroment and Corporate Governance, 1998;
13. TRICKER, R. Corporate Governance: Principles, Policies, and Practices. United Kingdom: Oxford University Pres, 2015, ISBN 978-0-19-870275-7. [online] [citată 20.09.2023]. Disponibil: https://books.google.md/books?hl=en&lr=&id=X4qQBgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=TRICKER+R.I.,+Corporate+Governance,&ots=G2aLA9-ZiZ&sig=-ESc1bxnHFtPVk0MTT3wIJZzXgY&redir_esc=y#v=onepage&q=TRICKER%20R.I.%2C%20Corporate%20Governance%2C&f=false
14. Enciclopedia Wikipedia. [online] [citată 20.09.2023]. Disponibil: [https://ro.wikipedia.org/wiki/Guvern%C8%9B%C4%83_corporativ%C4%83#:~:text=Guvernare%20corporativ%C4%83%20\(%C3%AEn%20englez%C4%83%20corporate,companie%20este%20condus%C4%83%20C8%99i%20controlat%C4%83](https://ro.wikipedia.org/wiki/Guvern%C8%9B%C4%83_corporativ%C4%83#:~:text=Guvernare%20corporativ%C4%83%20(%C3%AEn%20englez%C4%83%20corporate,companie%20este%20condus%C4%83%20C8%99i%20controlat%C4%83)
15. АЮРОВА, А. А., БЕЛЯЕВА, О. А., ВИЛЬДАНОВА, М. М. и др. Юридические лица в российском гражданском праве: монография: в 3 т. /.; отв. ред. А. В. Габов. – М.: ИЗиСП, ИНФРА-М, 2015, 352 с. ISBN 978-5-16-003685-4
16. ДОЛИНСКАЯ, В. В. Акционерное право: основные положения и тенденции. – М.: Волтерс Клувер, 2006, 736 с. ISBN 5-466-00178-3
17. ТЕРЕХОВ, А. С. Правовые аспекты корпоративного управления по контролю за распоряжением и защитой прав акционеров: Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата юридических наук. – М., 2011, 24 с. [online] [citată 25.09.2023]. Disponibil: <https://www.dissercat.com/content/pravovye-aspekty-korporativnogo-upravleniya-po-kontrolyu-zarasporyazheniem-i-zashchitoy-pra>

SECȚIUNEA nr. 3. ȘTIINȚELE EDUCAȚIEI, PSIHOLOGIE ȘI ARTE

Atelierul nr. 1. Științe ale educației

CZU 37.091

METASISTEMOLOGIA EDUCAȚIONALĂ: O NOUĂ DIRECȚIE DE CERCETARE LA FRONTIERA DINTRE PEDAGOGIE ȘI MANAGEMENT EDUCAȚIONAL

Elena RAILEAN, dr. hab., conf. univ., Institutul de Cercetări Avansate
în Schimbările Antropocentrice (ICASA)
la Universitatea de Studii Politice și Economice Europene „Constantin Stere”,
director Oficiul Național Orizont Europa, coordonator tematic pe pilonul 1 „Exelență în cercetare”

Abstract: Educational metasystemology is a new line of research at the intersection of pedagogy and educational management. The object of research is the activity of planning, monitoring and evaluating successful learning strategies throughout life to ensure the sustainability of the synergistic effect of learning. The research methodology is based on the principles of the theory of the metasystemic design of learning, the norms of the global ecosystem of learning and communication, computerized assessment strategies and includes methods of analysis and synthesis of the results obtained in a diversity of learning environments and their management at the level of theory and technology from the perspective of a lifelong learner. The functions of educational metasystemology are effective design, monitoring and control of metacognitive strategies affordable in a diversity of learning environments.

Keywords: Metasystemic Learning Design Theory, educational metasystemology, metacognition, critical thinking, management of metacognitive strategies.

Introducere

Societatea se confruntă cu urmările ireversibile ale schimbărilor antropocentrice, precum globalizarea, industrializarea, numeralizarea, virtualizarea etc., aflându-se în pragul catastrofei ecologice, umanitare și analfabetizării. Pentru a evita acest dezastru este necesară reconceptualizarea urgentă a strategiei educației din perspectiva sustenabilității. Într-un dezechilibru total și turbulente periodice emerg fenomene, situații și procese care au impact asupra educației (de exemplu, îmbătrânirea demografică [1], dinamica inteligenței cognitive, emoționale și spirituale [2], numărul mai mare de telefoane mobile în raport cu numărul televizoarelor și cărților vândute [3], dar și conceptualizarea metodei de evaluare ca medii inovativ colaborativ de învățare [4], deseori pe fundalul necesității și importanței de a prioritiza rolul inteligenței artificiale din perspectivă dinamicității tehnologiilor și a gândirii umane [5]. Toate acestea conduc la ideea că mediul educațional se transformă într-o diversitate de medii de învățare real-virtuale permisibile pentru oricine care are capacitatea de a învăța pe parcursul întregii vieți. În aceste condiții, sustenabilitatea mediului educațional reprezintă o problemă științifică cu multe necunoscute.

Studiul schimbărilor antropocentrice și impactul acestora asupra calității educației poate fi realizat prin metoda de analiză a metadatelor. Într-o primă sinteză a studiilor realizate anterior, putem afirma că educația nu constituie un simplu rezultat al globalizării, fiind mai degrabă un fenomen social cu dimensiuni globale în care se atestă trecerea de la *modelul mediilor transmisibile* în care profesorul este sursă principală de cunoștințe și valori, iar elevul – recipient; la *modelul de învățare personalizată*, în care profesorul este un manager strategic, iar elevul – un bun tactician care cunoaște și aplică diverse tactici de învățare, inclusiv stratageme. Această situație face ca teoriile cognitive, inclusiv teoria învățării active, teoria constructivismului cognitiv și altele să cedeze în fața teoriei metacognitive, oferind deschidere pentru strategiile dinamice și flexibile.

În același timp, se observă că metodologia științifică nu poate fi realizată în baza principiilor și normelor de realizare a unei cercetări pur fundamentale sau pur empirice. Educația a devenit o necesitate care rezidă într-o mișcare socială globală pentru strategii și metodologii de învățare/pentru învățare, în special, datorită faptului că proiectarea didactică se realizează în baza a cel puțin trei modele de gândire umană (denumite liniară, sistemică și metasistemică), iar algoritimizarea – metasistemic. O astfel de contradicție de natură dialectică și psihopedagogică este probată de:

- fragilitatea pedagogiei și managementului educațional vizavi de provocările societale,

- experimentarea tehnologiilor educaționale neviabile pentru generațiile actuale.

Educația nu constituie doar o sarcină a pedagogiei și nici misiunea pedagogului, dar anume pedagogiei îi revine rolul de a integra într-o totalitate funcțională multiplele legi, principii și norme universale cu capacitatea educabilului de a planifica, monitoriza și evalua ceea ce se învață într-o diversitate de medii de învățare pe parcursul întregii vieți. Cel puțin trei variabile trebuie explorate: a) competența profesorilor, b) proiectarea didactică a mediilor de învățare permisibile pentru toți și c) managementul strategiilor metacognitive. Competența, ca performanță multiplicată la capacitatea de a gândi global și a acționa local trebuie formată/dezvoltată pentru existența fizică și cuantică.

Metodologia cercetării

Dezastrele globale la nivel ecologic, politic, economic, social și comportamental din ultimul deceniu demonstrează o dată în plus că distincția dintre cercetările fundamentale și cercetările aplicative nu oferă rezultate fiabile și că este necesară o nouă abordare a studiilor științifice. Acest adevăr a fost probat și de emergența tehnologiilor de anvergură care, de cele mai dese ori, întrunesc elemente din două sau mai multe discipline științifice. Conform ERC, la frontiera dintre științele fundamentale și științele aplicative se poziționează *cercetarea de frontieră*, menită să studieze probleme actuale de o complexitate sporită prin studiul problemei științifice din diverse perspective.

Cercetarea de frontieră are ca scop crearea de noi idei și cunoștințe, precum și dezvoltarea de noi înțelegeri care conduc la descoperiri fundamentale, progrese teoretice sau/și la generarea unor date empirice care contribuie la comprehensiunea noilor tendințe, tehnologii, metodologii etc., deseori cu impact global. Într-o cercetare de frontieră sunt studiate întrebări globale, în studiul cărora se pot aplica cercetători din diferite medii disciplinare care aplică diverse teorii, abordări conceptuale, metode multi-, inter- sau transdisciplinară, tehnici și instrumente. Totuși, orice cercetare de frontieră constituie un efort intrinsec riscant al cercetătorului sau/și echipei sale.

În această lucrare este realizată o cercetare de frontieră în baza principiilor Teoriei Designului Învățării Metasistemice: autoreglementare, personalizare, dinamicitate și flexibilitate, claritate, diversitate de feedback și ergonomie cognitivă. Esența teoriei constă în conceptualizarea designului, metodologiei și tehnologiei învățării și comunicării ca interacțiune perceptivă a educabilului cu obiectul de învățare real sau/și virtual. Teoria este fezabilă și poate fi aplicată pentru formarea continuă a cadrelor didactice, dacă în metodologie se pune accent pe respectarea a trei condiții psihopedagogice: a) cunoașterea strategiilor de învățare cu succes și promovarea tacticilor de învățare cu succes pe parcursul întregii vieți, b) respectarea normelor ecosistemului învățării și comunicării și c) utilizarea evaluării informatizate ca metodă de învățare și ca metodă pentru învățare.

Teoria Designului Învățării Metasistemice poate fi validată prin metoda tabulării metadatelor. Metoda constă în analiza metadatelor în una sau mai multe baze de date din perspectiva a trei sau mai multe direcții de cercetare. Inițial este studiat un concept (în cazul cercetat 'mediul de învățare' și definiția sa acceptată în mediul academic (mediul de învățare este un loc sau o comunitate în care se produce activitatea de învățare, conform studiului lui Midoro (2005)). Ulterior, metadata 'mediul de învățare' (engl. *learning environment*) poate fi analizată din perspectivă tendințelor în *filosofie* (epistemologie, gnoseologie, ontologie etc.), *management* (științific, informatic, cunoașterii), *pedagogie* (centrată pe elev, centrată pe profesor, centrată pe educabil) etc. Datele/informațiile obținute pot fi stratificate în funcție de obiectul de studiu al cercetătorului. Pentru o mai bună comprehensiune a dinamicii metadatelor poate fi utilizat Google Ngram Viewer.

Analiza tendințelor globale în studiul științific al mediului de învățare constituie, de fapt, o abordare transdisciplinară (Figura 1).

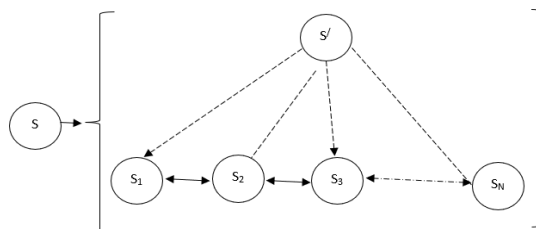


Fig. 1. Abordarea transdisciplinară a metadatei „mediu de învățare”

Cercetările transdisciplinare au ca scop identificarea a ceea ce este în același timp între două sau mai multe discipline, între diferite discipline și dincolo de fiecare disciplină, analizată separat. Însă, comprehensiunea metadatelor poate fi realizată în două moduri: a) din perspectiva unui *observator extern* (care corespunde conceptual proiectării mediului de învățare centrat pe profesor) sau b) a unui *explorator* (care corespunde conceptual proiectării mediului de învățare centrat pe elev).

Rezultatul cercetării

Cu Google Ngram Viewer 2023 poate fi vizualizată dinamica metadatelor care, în cazul cercetat, descriu problematica și contextul global al mediului de învățare din perspectivă filosofică, pedagogică și managerială (Figura 2).

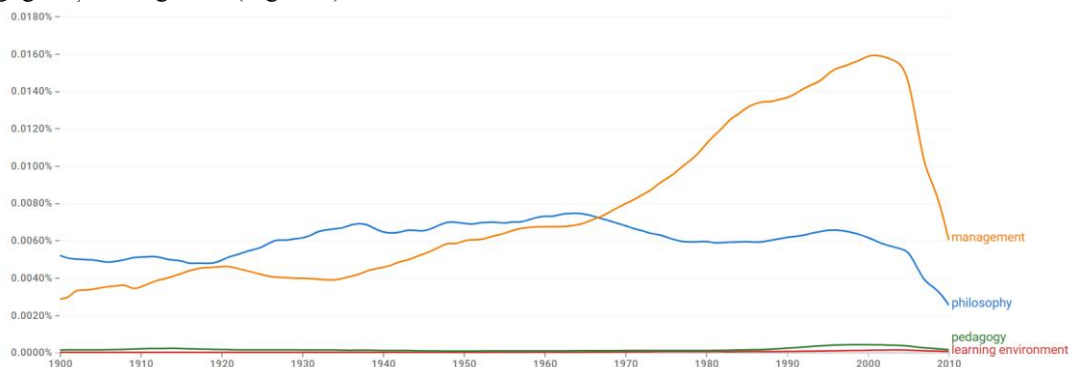


Fig. 2. Dinamica metadatelor din perspectiva observatorului

Dacă aceleași metadata sunt studiate din perspectiva unui explorator, atunci se observă necesitatea realizării unui studiu metasistemic al metodelor focusate pe autoevaluare și autoinstruire.

Studiu de caz. De la triunghiul didactic la tetraedru didactic

Mai mulți cercetători afirmă că odată cu informatizarea sistemului educațional, modelul triunghiului didactic (unde S-student, elev, cursant etc., P-profesor și C-conținut) trebuie reconceptualizat în modelul tetraedrului didactic (unde T este tehnologie). În opinia acestor autori modelul tetraedrului didactic descrie cea mai inovativă abordare a proiectării instrucționale a unui mediu de învățare care, conform studiului lui Midoro, devine global, local, real și virtual (Figura 3).

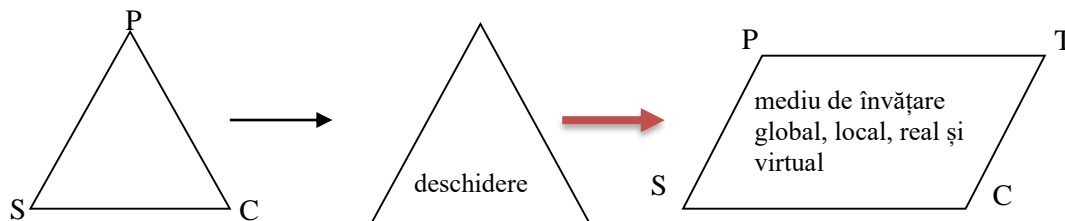


Fig. 3. Transformarea triunghiului didactic în tetraedru didactic

O astfel de transformare este determinată de evenimentele globale și procesele complexe ale globalizării și digitalizării care modifică forma de organizare și management a sistemului educațional și a procesului de învățământ, în general, și funcțiile profesorului, studentului și conținuturilor, în particular. Din această perspectivă, putem afirma faptul că tehnologia digitală poate permite accesul deschis la conținuturile digitale /digitalizate/ generate artificial 24 ore din 24 indiferent de timp, loc sau spațiul geografic. Rolul, funcțiile și atribuțiile profesorului se schimbă semnificativ, iar conținuturile pot fi predate și evaluate, inclusiv de un 'profesor' virtual (în cazul sistemelor inteligente de învățare). Însă, conform studiului realizat de Wang et al., 2023 este important de a analiza și varianta mixtă în care sistemele inteligente de învățare sunt efective în contexte educaționale reale și naturale, precum și a provocărilor asociate aplicării și evaluării practice a unor astfel de sisteme.

Metasistemologia educațională

Educația este un fenomen social cu dimensiuni globale care se realizează prin strategii pedagogice de instruire, învățare și evaluare. Datorită faptului că tehnologiile hardware, software și educaționale evoluează rapid, paradigmele educației secolului XXI se deosebesc radical de paradigmele prece-

dente. În secolul hiperconexiunilor real-virtuale accentele sunt puse pe dezvoltarea sustenabilă, profesionalism, gândirea planetară și pluralismul cultural într-o diversitate de medii de învățare. În același timp, prioritizăm rolul și semnificația inteligenței artificiale, analiticii învățării, metodelor de învățare inversată, metadatelor, roboților, dronelor etc. vizavi de proiectarea curriculară.

Dar, este oare posibil de a asigura sustenabilitatea educației dacă proiectăm mediile de învățare ca fiind centrate pe profesor sau pe educabil? Pentru a răspunde la această întrebare observăm că sustenabilitatea este sinonim cu armonia. Armonia este Legea supremă a Universului, iar pe pământ – doar condiția necesară și suficientă pentru existența sustenabilă a OM-ului. Kant afirma că lumea este guvernată de cerul înstelat de asupra noastră. Cu alte cuvinte, OM-ul a inventat o ‘punte imaginară’ pe care a denumit-o sustenabilitate pentru a asigura legătura dintre viața pe pământ și armonia universului, iar la un anumit moment a denumit-o EDUCAȚIE. Din aceste considerente, metodologia educațională are diferite semnificații în diferite perioade de timp.

În perioada antichității și Renașterii educația universitară era considerată o noblețe, o favoare pentru cei asidui de a schimba lucrurile în bine, iar studiile universitare aveau ca scop culturalizarea oamenilor și sensibilizarea către frumos și adevăr. În măsura în care educația universitară a devenit permisibilă pentru toți observăm tranziția de la simplu S la complex S' . Complexitatea poate fi studiată prin metode de investigație gândire metasistemic. Investigarea metasistemică permite de a observa oscilațiile în dinamica metadatelor, dar și menținerea legilor și teoriilor globale ale învățării, precum legea exercițiului, legea repetării, legea reflectării, teoria metacogniției și altele. Din perspectiva managementului educațional se atestă tranziția de la managementul științific, axat pe Teoria lui Taylor la managementul cunoașterii, axat pe leadership bazat pe date.

Metasistemologia educațională este știința de frontieră a pedagogiei și managementului educațional. Această știință constituie o primă derivată a studiului fundamentelor epistemologice ale managementului teoriei și tehnologiei educației globale; fiind argumentată de principiile teoriei design-ului metasistemic al învățării realizate în ecosistemul global al învățării și comunicării și testate prin strategii de evaluare în diversitatea mediilor de învățare.

Obiectul metasistemologiei educaționale este activitatea de planificare, monitorizare și evaluare a strategiilor de învățare cu succes pe parcursul întregii vieți pentru a asigura efectul sinergetic al învățării. Complexitatea și dinamica variabilelor metacognitive (constituite din a) cunoștințe despre factori/variabilele persoanei, b) cunoștințe despre factori/variabilele sarcinii și c) cunoștințe despre factori/variabilele strategiei) necesită a fi studiate din perspectiva tendințelor globale în studiul filosofiei, pedagogiei, psihologiei, sociologiei, științei managementului etc.

Funcțiile metasistemologiei educaționale sunt proiectarea, monitorizarea și controlul efectiv al strategiilor metacognitive abordabile într-o diversitate de medii de învățare. Controlul include evaluarea, măsurarea, aprecierea, testarea, meta-evaluarea și alte derivate importante.

Concluzie

Cercetarea de frontieră reprezintă o necesitate acută pentru a investiga provocările societale complexe cu care se confruntă societatea umană la nivel de individ, grup social și comunitate. Problema rezidă în faptul că globalizarea a afectat misiunea, scopul și valorile educației prin evenimente și procese ireversibile, probate de re-localizarea forței de muncă, re-conceptualizarea strategiilor pedagogice și modelelor de management. Paradoxal este că OM-ul nu numai că nu combate impactul globalizării asupra educației, dar contribuie direct la ‘localizarea’ gândirii sistemice, minimalizând artificial riscurile și consecințele comportamentului social. Prin deciziile sale sunt create contradicții care se manifestă prin trecerea de la echilibru la dezechilibru. Cu cât astfel de contradicții sunt mai acute, cu atât mai mare este dezordinea și, respectiv, probabilitatea transformărilor ireversibile.

Natura umană, totuși, este guvernată de legile universului bazate pe armonia setată în baza echilibrului dinamic pentru fiecare caz în parte. Mediile de învățare și, respectiv, spațiile de învățare sunt ecosistemice, ierarhice și multinivelare, iar fiecare are rolul și locul său strict determinat. În același timp, educația este considerată sarcina de bază a omenirii menită pentru bunăstare, dar mai puțin pentru sustenabilitatea vieții pe pământ. OM-ul nu are capacitatea de a conștientiza ce fel de educație își dorește ca mod de viață înainte ca viața să se producă ca proces și ca produs social. Formele discontinuii ale educației sociale nu valorifică potențialul său global, dar vin cu corecții antropocentrice și existențiale. Drept urmare, educația este gândită de omenire ca un fenomen global, social și com-

plex care are impact economic, social, cultural etc. asupra educabilului. În același timp, metodologia și tehnologia educațională sunt aliniată schimbărilor antropocentrice, fiind conceptualizate din perspectiva unui observator de la distanță și deseori prea ocupat pentru a înțelege ce este important pentru cel care nu numai învață, dar și crește și se dezvoltă ca personalitate.

Bibliografie:

1. RAILEAN, E. Efectul major al globalizării asupra educației: îmbătrânirea demografică. In: Vector European, 2015, nr. 1, pp. 87-92. ISSN 2345-1106.
2. RAILEAN, E., КАЛЬКИНА, В. Проблема интеллекта в современном обществе. In: Psihologie, revista științifico-practică, 2019, nr. 3-4(35), pp. 85-95. ISSN 1857-2502.
3. RAILEAN, E., TROFIMOV, V. Provocările societale ale globalizării și educației în condițiile digitalizării lumii moderne. In: Moldoscopia, 2020, nr. 2(89), pp. 134-142. ISSN 1812-2566. DOI: 10.5281/zenodo.3980595.
4. RAILEAN, E. Practici și perspective de implementare a modelului ecosistemic în evaluarea formativă și sumativă. In: Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului, Ed. 22, 8-9 octombrie 2020, Chișinău. Chișinău: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, 2020, 22, 2, 588-591. ISBN 978-9975-46-449-9; 978-9975-46-451-2.
5. RAILEAN, E., PAVALACHI, D., CEOBANU, C. Educational metasystemology perspective in management of Artificial Intelligence paradigm within teacher training. International Conference on Virtual Learning (ICVL2023). ISSN 2971-9291, ISSN-L 1844-8933, vol. 18, pp. 147-158, 2023. <https://doi.org/10.58503/icvl-v18y202312>.
6. WANG, H., TLILI, A., HUANG, R., CAI, Z., LI, M., CHENG, Z., ... & Fei, C. Examining the applications of intelligent tutoring systems in real educational contexts: A systematic literature review from the social experiment perspective. In Education and Information Technologies, 2023, 1-36. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-022-11555-x>
7. CABEZUDO, A. et al. Global Education Guidelines. Concepts and Methodologies on Global Education for Educators and Police Markers. Lisbon [online] [citată 20.09.2023]. Disponibil: http://nscglobaleducation.org/images/Resource_center/GE_Guidelines_English.pdf
8. ERC. Frontier Research: The European Challenge. [online] [citată 12.10.2023]. Disponibil: <Rapport/B5/HLEG/def> (europa.eu)

CZU 373.21:51

MANAGEMENTUL STRATEGIILOR DE ACTIVIZARE A PREȘCOLARILOR ÎN ACTIVITĂȚILE MATEMATICE

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

Abstract: *The following aspects are addressed in the article: the evolution of psychopedagogical theories regarding the psychobehavioral development of early-aged children; the role of activities with mathematical content on children's development; didactic strategies focused on activating children such as: didactic games with mathematical content, interdisciplinarity and the learning environment.*

Keywords: *didactic game, activation, didactic strategies, interdisciplinarity and the learning environment.*

De-a lungul timpului, psihologii în domeniul educației au elaborat o serie de teorii vizând dezvoltarea copiilor de vârstă preșcolară. Unele dintre ele, deși au fost elaborate cu zeci de ani în urmă, au fost adaptate perioadei actuale, fiind, putem spune, primele teorii care au stat la baza abordării holiste a preșcolarității. Dintre acestea enumerăm: - teoria constructivismului, conform căreia există o relație puternică între cunoștințe și realitate, orice cunoaștere fiind considerată un instrument care ducea la dobândirea experienței, după cum afirma Eugen Noveanu în lucrarea Constructivismul [19, p. 2], reprezentantul acestui curent, Jean Piaget, afirma că dobândirea cunoștințelor se realizează prin experiență personală, subiectivă, iar limbajul nu este un instrument de transport al ideilor de la educator la elev, ci un mijloc de orientare a efortului propriu al celor educați spre dobândirea cunoștințelor [15].

Un alt pedagog, Jerome Bruner, atrăgea atenția specialiștilor în domeniul educației asupra caracterului activ pe care trebuie să îl aibă învățarea, rolul educatorului fiind acela de a încuraja copiii

să descopere ei singuri, conform vârstei și nivelului individual, soluții la diverse probleme; Bruner afirmă că, atunci când educatorul proiectează activitatea, el trebuie să țină cont de:

- înclinația spre învățare a copiilor;
- modul de structurare a informației care să faciliteze asimilarea lor de către copii;
- secvențele în care materialul este structurat;
- natura recompenselor și a pedepselor [6, p. 12].

El sublinia importanța pe care o are crearea unor contexte cât mai variate pentru procesarea unei informații (Bruner J., 1970) și a intuit rolul social, cultural și practic al învățării. Una dintre cele mai importante teorii adoptate și adaptate de educația timpurie actuală este teoria inteligențelor multiple, elaborate de Howard Gardner [11].

Aflată în contradicție cu perspectiva psihometrică, unidimensională a inteligenței, cea a capacității de a rezolva probleme apelând la abilități logico-matematice și lingvistice, teoria inteligențelor multiple subliniază faptul că există 9 tipuri de inteligențe, pe care cadrul didactic trebuie să le abordeze: inteligența verbală; inteligența logică/matematică; inteligența muzicală; inteligența interpersonală; inteligența intrapersonală; inteligența vizual/spațială; inteligența corporal/Kinestezică; inteligența existențială; inteligența naturalistă [11, p. 14].

Fiecare subiect al educației are un tip de inteligență dominant, însă toate cele 9 trebuie să atingă un anumit nivel de realizare, să înregistreze progrese, astfel încât este necesară abordarea tuturor și nu doar a celor spre care copilul este predispus. Cu toate acestea, trebuie ținut cont de existența unei limite, a unui interval în care se poate realiza evoluția inteligenței respective. Spre exemplu, în cazul inteligenței logice, matematice, un copil care are înclinație spre aceasta va înregistra progrese mult mai mari decât unul care nu are această calitate. Inteligența matematică presupune capacitatea de a rezolva probleme abstracte, de a înțelege relațiile dintre concepte, lucruri, de a gândi logic și critic, de a găsi cauze, de a clasifica, de a stabili priorități. Încă de la grădiniță, activitățile matematice se concentrează pe dezvoltarea acestei inteligențe, chiar dacă la un nivel mai simplu, adaptat caracteristicilor psiho-intelectuale ale acestora și nivelului lor individual. Una din lucrările de referință în care se fac referiri la caracteristicile dezvoltării psiho-fizice ale copilului este lucrarea intitulată „Psihologia copilului”, scrisă de Jean Piaget și Barbel Inhelder [15]. Lucrarea, o sinteză a mai multor scrieri din domeniul psihologiei, aducea la momentul apariției ca noutate ideea că viața psihică a copiilor are anumite trăsături comune și fiecare set de trăsături este specific unui anumit nivel de vârstă.

Unele dintre principalele activități din grădiniță, cu un rol important în formarea și dezvoltarea personalității copiilor, sunt activitățile cu conținut matematic. După noul curriculum, activitățile matematice fac parte, alături de activitățile de cunoașterea mediului, din domeniul Științe și tehnologii, competențele specifice fiind prezentate integrat [10]. În grădiniță activitățile matematice urmăresc însușirea și dezvoltarea conceptelor prematematice (formă, culoare, mărime, lungime, poziții spațiale), însușirea și utilizarea numerelor, cifrelor, unităților de măsură prin folosirea unui vocabular adecvat, recunoașterea, denumirea, construirea și utilizarea formelor geometrice, dezvoltarea capacității de a stabili relații spațiale, temporale, cauzale și a capacității de rezolvare a problemelor. Pentru atingerea obiectivelor propuse educatoarea recurge la diverse strategii prin care copiii își îmbogățesc experiența senzorială, care contribuie la achiziționarea unor cunoștințe matematice referitoare la recunoașterea, denumirea obiectelor, cantitatea lor, clasificarea, constituirea de grupuri/ mulțimi, pe baza unor însușiri comune (formă, mărime, culoare), luate în considerare separat sau mai multe simultan, la înțelegerea relațiilor spațiale prin raportarea unui obiect la un reper dat, a relațiilor cauzale prin observări și experimente, la formarea unor capacități de a realiza deducții logice, precum și de a face operații de grupare, comparare, clasificare, ordonare, punere în corespondență [10].

Saltul calitativ care se produce în gândirea preșcolară se explică prin dezvoltarea limbajului acestora, în principal al limbajului interior. Jean Piaget afirmă: „Copilul este mai avansat în acțiune decât în gândire, prin limbajul folosit copilul dovedește la ce mod de dezvoltare e gândirea lui” [16, p. 16]. Dezvoltarea vorbirii copiilor se realizează în strânsă legătură cu formarea conceptelor logico-matematice. Limbajul matematic fiind limbajul conceptelor celor mai abstracte și mai generale, trebuie asigurată mai întâi înțelegerea noțiunii respective și abia apoi prezentată denumirea științifică în cadrul diverselor activități din grădiniță. Spre exemplu, însușirea termenului de mulțime se poate realiza atât prin activități matematice, cât și prin alte tipuri de activități, cum ar fi prin povești al căror conținut poa-

te contribui la clarificarea acestui termen, educatoarea activizând preșcolarii pentru însușirea conștientă a noului termen. Pe baza poveștii „Albă ca zăpada” copiii numără piticii, pun piticii în corespondență cu scăunelele, află că sunt „tot atâtea elemente în cele două mulțimi” sau o mulțime are „mai multe/mai puține elemente”. În timp ce acționează cu materialul, copilul este pus în situația de a verbaliza acțiunea făcută, însușindu-și astfel terminologia. Activitățile matematice stimulează și imaginația și memoria preșcolarilor. De exemplu, în rezolvarea unor probleme orale, copiii trebuie să descrie, să rețină, să reprodacă numere și operații matematice, dar și elementele și întrebarea problemei, ceea ce duce la dezvoltarea memoriei voluntare. De asemenea, ei pot fi solicitați, pe baza metodelor active, să identifice soluții variate la probleme de viață expuse într-o manieră accesibilă, ceea ce duce la dezvoltarea imaginației. Exemplu: În jocul interdisciplinar de la grupa pregătitoare, „În lumea antică”, copiii trebuie să identifice cât mai multe posibilități de a construi o piramidă care să fie cât mai înaltă și rezistentă. Astfel, ei trebuie să pună în acțiune operațiile gândirii, limbajul, memoria și imaginația pentru a identifica cele mai rezistente materiale, să stabilească cum vor fi așezate părțile componente, să proiecteze mental clădirea, să se orienteze în spațiu, să facă apel la toate procesele psihice [3]. Prin corelații interdisciplinare și prin utilizarea metodelor active copiii inventează povești, ghicitori, mici versuri, compun probleme, ceea ce duce la dezvoltarea imaginației creatoare. Însușirea noilor cunoștințe matematice depinde și de calitatea atenției, de efortul voluntar pe care copiii îl investesc în activitățile matematice. Prin diversificarea formelor de organizare, ale strategiilor de abordare ale activităților matematice din grădiniță, educatoarea creează condițiile pentru trezirea și menținerea atenției voluntare a preșcolarilor, ceea ce va conduce la însușirea de noi cunoștințe, priceperi, deprinderi utile. La această vârstă atenția are un caracter situativ, fiind dependentă de caracteristica perioadei de acțiune directă cu obiectele și de nevoia de implicare activă [8].

Adaptându-se la societatea actuală, curriculumul actual recurge la o serie de strategii prin care încearcă să asigure o transmitere a informațiilor bazată pe înțelegere, pe interiorizare [10]. Unul din aspectele majore ale rolului grădiniței în pregătirea pentru școală a copiilor este cel al modalităților prin care se poate asigura, încă de la această vârstă, însușirea unor elemente de matematică, în condițiile respectării particularităților de vârstă ale acestora. Astfel, este evident că preșcolarii nu li se poate cere o învățare de tip școlar, care implică utilizarea scris-cititului, dar și a unor operații ale gândirii care nu sunt constituite la această vârstă, ci trebuie identificate acele metode adaptate particularităților de vârstă, prin care să se asigure dezvoltarea proceselor și calităților gândirii, a proceselor de cunoaștere în general, adică formarea premiselor de ordin psihologic ale învățării matematicii în școală. Adaptate particularităților de vârstă, competențele după care se ghidează aceste categorii de activități sunt:

- dezvoltarea operațiilor intelectuale prematematice;
- dezvoltarea capacității de a înțelege și a utiliza numere, cifre, unități de măsură, întrebându-se un vocabular adecvat;
- dezvoltarea capacității de recunoaștere, denumire, construire și utilizare a formelor geometrice;
- dezvoltarea capacității de rezolvare de situații problematice, prin achiziția de strategii adecvate;
- dezvoltarea capacității de observare și stabilire de relații cauzale, spațiale, temporale [10].

Pentru a atinge aceste obiective educatoarea organizează activitatea didactică apelând la diverse strategii didactice, strategii prin care cadrul didactic vine în întâmpinarea cerinței actuale a curriculumului de considerare a copilului ca subiect al acțiunii, ca participant activ la propria formare. Strategiile didactice au fost definite ca și „ansamblu de concepții, decizii, tehnici de lucru, procedee de acțiuni și operații care vizează funcționalitatea, optimizarea și modernizarea componentelor structurale ale procesului de învățământ, în acord cu finalitățile generale ale învățământului și ale educației” [5, p. 199].

Vârsta preșcolară este vârsta concretismului, a acțiunii nemijlocite cu obiectele, a activismului, vârsta gândirii preoperatorii și a constituirii primelor forme de gândire propriu-zisă. Organizând o activitate matematică, educatoarea trebuie să țină cont de aceste particularități și să adapteze conținuturile la ele, alegând acele căi prin care să faciliteze implicarea activă a preșcolarilor și asimilarea conștientă a cunoștințelor transmise. În dicționarul de termeni pedagogici, Sorin Cristea definea activizarea ca fiind „o calitate fundamentală a procesului de învățământ confirmată la nivelul subiectivizării obiectului educației, în condițiile unei strategii pedagogice care vizează conștientizarea deplină a mesajului educației [9].

Activizarea este o condiție esențială pentru realizarea finalităților educației. Activizarea presupune interiorizare, conștientizare, înțelegere, acțiune, dezvoltare. Preșcolarii sunt vârsta acțiunii, a concretismului, a manipulării, vârsta când copiii rețin din ceea ce văd, dar mai ales din ceea ce fac.

Ideea implicării active a subiecților învățării în actul educațional nu este deloc nouă, ci a debutat cu un secol în urmă. La începutul secolului al XX-lea s-a manifestat un curent nou al gândirii pedagogice, cunoscut sub numele de: „Școala activă”, „Școala muncii”, „Pedagogia experimentală”, „Școlile în aer liber”. Școala activă a apărut în primele decenii ale secolului al XX-lea și a făcut parte din educația nouă. Termenul de „școala activă” a fost lansat de Pierre Bovet în 1917, iar Adolphe Ferrière (1879-1960) l-a fundamentat din punct de vedere teoretic în lucrările sale: Școala activă, Practica școlii active, Autonomia școlărilor, ș.a. [18, p. 24] Acest curent viza un conținut mai bogat de cunoștințe și abilități, precum și alte forme de organizare, în afara sistemului de învățământ pe clase și lecții, cunoscut până atunci. Ele au plasat în centrul preocupărilor de didactică individualitatea copilului, ceea ce a reprezentat un lucru cu totul nou. Scopul educației, în viziunea reprezentanților școlii active, a fost pregătirea copilului astfel încât să se asigure dezvoltarea plenară a personalității sale. Totul se baza pe valorificarea tendinței sale spre activitate și efort propriu al copilului, iar principalul instrument de realizare a scopului îl constituiau metodele active din educația fizică, intelectuală și morală. Principiile fundamentale ale educației în concepția școlii active au fost: principiul activității proprii, principiul activității practice, principiul intuiției, principiul respectării individualității copilului. Printre reprezentanții acestui curent se numără: Adolphe Ferrière, Ovide Decroly, Celestin Freinet. În țările române școala activă a fost promovată de Ion Găvănescu, George G. Antonescu, I.C. Petrescu, I. Nisipeanu, A. Manolache, T. Geantă. Un alt curent apărut la sfârșitul secolului al XIX-lea și începutul secolului al XX-lea, care accentua importanța activizării elevilor și care susținea libera dezvoltare a individualității copilului și nonintervenția educatorului, pentru a nu înăbuși dotarea ereditară a acestuia, a fost „educația liberă” [22], care a împrumutat idei de la educația nouă. Rădăcinile acestui curent se află în concepțiile lui Jean Jacques Rousseau și H. Spencer. Printre reprezentanții acestui curent se numără Lev Tolstoi, Maria Montessori și Elen Key. Întemeietorul primelor grădinițe oficiale, Froebel, spunea că bazele unei educații de calitate se pun de la vârste precoce prin dezvoltarea creativității în exprimare și a capacității de cooperare. În grădinița froebiliană se desfășurau două tipuri de activități:

- activitățile supranumite „daruri” – constau dintr-un set de 20 de forme (mingi, cuburi, cărămizi, sfere, cilindri, table pentru aranjarea figurilor etc.), care simbolizau principalele forme din natură, precum și din mai multe materiale pentru colorat, perforat, tăiat, modelaj. Prin manipularea lor, pornind de la forme simple spre cele complexe, cei mici erau familiarizați cu formele geometrice, cu conceptul de număr, mărime, formă, cu relații și concepte aritmetice.
- al doilea set de activități erau supranumite „ocupații”. Acestea includeau cântece, povestiri, jocuri care, prin utilizarea unor mijloace materiale precum hârtie, culori, nisip, lemn, lut, paie și bețe, erau proiectate să dezvolte la copii capacitățile senzoriale, fizice și de socializare.

Un alt reprezentant al școlii active, care a promovat activitățile centrate pe copil, a fost pedagogul italian Maria Montessori. La începutul anilor 1900 Maria Montessori afirma, pe baza observațiilor sale, că cei mici nu sunt un vas gol care așteaptă să fie umplut, ci fiecare copil are un potențial, care trebuie valorificat. În ceea ce privește matematica, aceasta a fost privită de Maria Montessori ca fiind un proces mental natural care începe de la un nivel concret și progresează către un nivel abstract, fiecare copil având un spirit matematic înăscut. Scopul utilizării materialelor de matematică în primii ani este de a pune bazele pentru dezvoltarea cognitivă și pentru a pregăti tranziția treptată spre gândirea abstractă. Aritmetica nu se învață doar la școală și la tablă, ne arată Maria Montessori, ci prin acțiune, prin practică. Noțiunile matematice precum adunarea sau scăderea se pot însuși spre exemplu în timp ce copiii plantează copaci și plante, iar însușirea numerelor se poate realiza prin aranjarea obiectelor după formă, mărime și culoare. Mediul educațional juca, în metoda lui Montessori, un rol important. Acesta trebuia să faciliteze acțiunea directă cu obiectele, copilul învățând din propria experiență. Ca și material didactic, pentru învățarea numerației, Montessori folosea un set de 10 bare împărțite în segmente de diferite culori, cu lungimi în raport de 1 la 10, bara cea mai scurtă având 10 centimetri, a doua – 20 etc., un set de fișe pe care erau scrise cifrele de la 1 la 9. Prin înșiruirea lor, copilul demonstrează că și-a însușit șirul numeric. Sub fiecare cifră apoi aceasta așeza un număr corespunzător de fișe, două câte două, în felul acesta „se scotea intuitiv în relief diferența între numere pereche și nepereche” [23, p. 259].

Pedagogul mai utiliza în activitățile matematice și o așa-numită „cutie cu fuse”, constând dintr-o cutie împărțită în 10 căsuțe numerotate de la 1 la 10. În fiecare căsuță copilul așeza corespondentul de bețișoare. Pe lângă învățarea numerației, copiii învățau adunarea și scăderea în limitele 1-20, dar și înmulțirea și împărțirea.

Un alt promotor al spiritului școlii active a fost Celestin Freinet. Pedagogul francez afirma că educația trebuie să aibă drept punct de plecare copilul, văzut ca o ființă complexă, cu interesele, personalitatea și istoria sa. El accentua ideea unicității fiecărui individ și importanța adaptării procesului de învățare la caracteristicile vârstei și individuale. În ceea ce privește importanța teoriei lui Freinet pentru evoluția formelor de activitate care implică activ preșcolarul în activități, se remarcă ideea acestuia de a organiza activitatea pe clase cooperative: „o instituție de învățare organizată pe baza unor norme democratice, un mediu bogat, stimulativ, motivant” [12, p. 65]. Ca și metode educaționale el a promovat o îmbinare între metodele euristice și cele algoritmice. Printre instrumentele de lucru pe care le propunea în grădiniță se numără: tipografia școlară, corespondența cu alte grădinițe, biblioteca de lucru și fișierul de experimente (Ibidem, p. 66), unde se făceau experimente din domeniul științelor naturale, dar și din alte domenii. Tehnicile Freinet reprezintă o alternativă apreciată și azi în numeroase grădinițe din Europa și America, iar în țara noastră a început, în ultimul timp, să fie una dintre cele mai întâlnite alternative la grădinița tradițională. Ideea centrării pe copii și a implicării active al acestuia în actul educațional mai este întâlnită și la Jean Dewey și Rudolf Steiner (promotorul pedagogiei Waldorf). Dewey a impus teoria dezvoltării intelectuale prin socializare, a promovat metoda jocului și, de asemenea, a inspirat „metoda proiectelor”, inițiată de W. Kilpatrick, metodă care este susținută în prezent și de actualul curriculum pentru educația preșcolară. Prin această metodă, activitățile din grădiniță sunt abordate într-un mod integrat, pentru atingerea unui obiectiv comun, specific unei teme alese. Spre exemplu educatoarea poate desfășura într-o săptămână un proiect tematic „Frunze de toamnă”. Pentru o însușire cât mai completă a noilor cunoștințe referitoare la acest proiect, copiii vor integra în procesul didactic activități matematice – prin care vor descoperi, spre exemplu, ce culoare, ce formă, ce mărime au frunzele, se pot efectua operații cu cifre, activități de educare a limbajului, de educație muzicală etc. Toate activitățile sunt astfel centrate pe un obiectiv comun, general, dar, în același timp, se îndeplinesc și obiectivele specifice fiecăreia dintre ele, copilul reușind să sesizeze mult mai ușor legăturile dintre domenii aparent diferite. Ideile lui Dewey referitoare la capacitățile matematice ale copiilor preșcolari au fost apoi preluate și popularizate mai târziu de Jean Piaget. Acesta afirma că interiorizarea cunoștințelor se face mai ușor prin interacțiunea cu mediul, iar atunci când acestea nu se pliază pe nivelul copiilor, survine acomodarea. Analizând câteva dintre teoriile care au influențat organizarea și desfășurarea activităților din grădiniță, constatăm că tendințe de activizare a preșcolarilor în demersul educativ în general și cu referințe particulare la activitățile matematice au fost promovate încă din secolul al XIX-lea. Froebel și Montessori au sesizat importanța acțiunii copiilor cu obiectele, una din regulile activităților din grădinițe fiind utilizarea unui material didactic simplu, bine organizat, pe care educatorul îl așează la îndemâna copiilor. Ei au accentuat rolul mediului educațional de a facilita învățarea, importanța pe care jocul îl are pentru dezvoltarea psiho-fizică a copiilor, Dewey a adus ca noutate învățarea bazată pe metoda proiectelor, iar Freinet a sesizat importanța cooperării ca formă de activitate didactică. Ideea implicării în activitățile matematice prin acțiune directă cu obiectele și chiar prin diferite forme de interdisciplinaritate și de corelare a matematicii cu alte forme de activitate ludică, gospodărească, practică etc. nu este una nouă, ci își găsește rădăcinile în reprezentanții școlii active și a pedagogilor, și a psihologilor din secolele XVIII-XIX [22].

În prezent activitățile matematice în grădiniță necesită o proiectare și organizare riguroasă din partea educatoarei, în vederea însușirii de către copii a conceptelor prematematice specifice fiecărui nivel de vârstă. În acest sens, ea stabilește obiectivele, metodele didactice utilizate, forma de organizare a activității, conținuturile, materialul didactic care va fi utilizat în activitate, necesarul de timp, toate acestea fiind în strânsă legătură atât unele cu celelalte, cât și cu nivelul vârstei, cu particularitățile psiho-comportamentale individuale ale copiilor, dar și cu capacitatea educatoarei de a organiza și a conduce demersul didactic întreprins. Fie că sunt organizate pe grupe, individual sau cu întreaga grupă, sub formă de jocuri monodisciplinare sau ca și activități interdisciplinare, prin metode tradiționale specifice matematicii, dar și altor categorii de activități, sau prin intermediul metodelor moderne, activitățile matematice în grădiniță vin în prezent în întâmpinarea ideii de implicare activă a subiecților în propria formare.

Printre strategiile de activizare a preșcolarilor la activitățile matematice menționăm:

- Jocul didactic – formă tradițională de organizare a activităților matematice în grădiniță. Jocul a fost prima activitate și metodă didactică careia i s-au descoperit valențele activizante. Pentru copil, evidențiază J. Chateau, aproape orice activitate este joc sau, după cum afirmă Claparede „jocul este

munca, este binele, este datoria, este idealul vieții... este singura atmosferă în care ființa sa psihologică poate să respire și, în consecință, poate să acționeze”.[7]. Psihologul elvețian Jean Piaget definea jocul drept „un exercițiu funcțional cu rol de extindere a mediului, o modalitate de transformare a realului, prin asimilare și de acomodare la real, deci un mijloc de adaptare [15, p. 194]. Acesta a remarcat rolul deosebit pe care îl are jocul în dezvoltarea copilului.

Dintre toate formele de joc prezente la vârsta preșcolară în grădiniță rolul cel mai important îl au jocurile didactice [14, 21]. Jocurile didactice ca și definire au întâlnit un spectru destul de larg de abordare. Astfel, în „Dicționar de termeni pedagogici”, [9] Cristea Sorin spunea că jocul didactic este „o acțiune ce valorifică la nivelul instrucției finalitățile adaptative de tip recreativ propriu activității umane”. În „Dicționar de pedagogie”, București, 1979, jocul didactic era definit ca și „specie de joc care îmbină armonios elementul instructiv-educativ cu cel distractiv”. Jocul didactic a mai fost definit ca și „un mijloc de facilitare a trecerii copilului de la activitatea dominantă de joc la cea de învățare” [4] sau „un ansamblu de acțiuni și activități care, pe baza bunei dispoziții și a deconectării, realizează obiective ale educației intelectuale, morale, fizice” [2]. În continuare vom prezenta un exemplu de joc didactic interdisciplinar:

Tema: „Povești fermecate”;

Grupa: pregătitoare;

Forma de realizare: joc didactic interdisciplinar;

Forma de organizare: individual, frontal;

Scop:

- consolidarea capacității de a reda, prin desen și povestire, aspecte din povești cunoscute,
- consolidarea numerației în limitele 1-7, a capacității de a raporta cifra la o mulțime și de a realiza comparații între 2 mulțimi;

Obiective operaționale:

O1 să identifice 2 povești care au în titlu cifra 3;

O2 să deseneze în cele 2 diagrame externe câte 3 personaje din fiecare poveste;

O3 să deseneze în diagrama care rezultă din intersecția celorlalte 2 diagrame personajul comun celor două povești;

O4 să raporteze cifra la fiecare mulțime;

O5 să scrie, în urma comparației, semnele $>$, $<$ sau $=$ între 2 mulțimi;

O6 să precizeze câte personaje au desenat în total în cele 3 diagrame, prin efectuarea operației de adunare;

Strategii didactice:

- **metode didactice:** conversația, explicația, jocul didactic interdisciplinar, metoda diagramelor Venn, desenul;

- **material didactic:** imagini din povești, foi de desen, culori;

Desfășurarea activității:

Activitatea a avut la bază metoda diagramelor Venn. Prin această metodă se pot evidenția însușiri, asemănări, deosebiri între două concepte, idei, fenomene abordate. Astfel, copiii au avut desenate pe câte o foaie de hârtie cele 2 diagrame intersectate și au fost solicitați să deseneze câte 3 personaje din 2 povești cunoscute, iar în diagrama din mijloc, un personaj comun celor 2 povești. Ex: 3 iezi, 3 purceluși și lupul. Apoi au scris cifra corespunzătoare celor 3 mulțimi, și au comparat mulțimile. Activitatea a contribuit atât la consolidarea poveștilor învățate, dar a fost și mobil pentru realizarea unor operații cu mulțimi în limitele 1-7, operații de comparare și adunare, consolidarea numerației, a cifrelor.

O altă formă modernă de organizare a activităților matematice în grădiniță este interdisciplinari-tatea. Problema „interdisciplinarității” a fost atinsă de filosofi și pedagogi încă din cele mai vechi timpuri: de sofistii greci, Plinius, Comenius și Leibnitz, iar în România de Spiru Haret, Iosif Gabrea, G. Găvănescu, G. Văideanu. În opinia lui Văideanu, interdisciplinaritatea „implică un anumit grad de integrare între diferitele domenii ale cunoașterii și între diferite abordări, ca și utilizarea unui limbaj comun, permițând schimburi de ordin conceptual și metodologic” [17]. Abordarea interdisciplinară a activităților matematice în grădiniță, în vederea activizării preșcolarilor, presupune o serie de măsuri pe care educatoarea le ia în considerare pentru organizarea acestor activități: stabilirea metodelor didactice, a materialelor, a formelor de organizare a activității, a conținuturilor, stabilirea modalităților de corelare a conținuturilor, măsuri prin care educatoarea urmărește atingerea obiectivelor stabilite

pentru fiecare nivel de vârstă [1]. Integrate în procesul educațional din grădiniță, activitățile interdisciplinare au câteva avantaje care nu pot fi neglijate:

- prin abordarea interdisciplinară se cultivă aptitudinile creative: flexibilitatea, fluiditatea, originalitatea, se încurajează unicitatea copiilor.
- prin organizarea interdisciplinară a conținuturilor educatoarea depășește granițele limitate ale unei specializări, ceea ce contribuie la formarea la preșcolari a unei viziuni globale, integratoare asupra temelor abordate și a vieții în general.
- interdisciplinaritatea stimulează interesul preșcolariilor pentru cunoaștere și îi familiarizează cu tehnici diverse de cercetare [13].

Caracterul interdisciplinar al achizițiilor din domeniul matematicii pe care și le însușesc preșcolarii, poate fi relevat în: - activități de predare-învățare a unor noi cunoștințe; Ex. educatoarea poate familiariza copiii cu cifrele prin diverse cântece, povești despre cifre, ghicitori. - activitățile de consolidare-evaluare a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor; Exemplu: într-o activitate interdisciplinară Matematică - educarea limbajului cu tema „Albă ca Zăpada” educatoarea, pe lângă consolidarea și evaluarea poveștii respective, poate realiza și o evaluare a numerației în limitele 1-7. Activitățile interdisciplinare oferă astfel educatoarei oportunitatea de a proiecta actul didactic și, în acest caz, activitățile matematice în forme variate și complexe, ceea ce va asigura implicarea activă a preșcolariilor și deci va conduce la rezultate mai bune obținute în urma evaluărilor sumative și finale. Scopul activităților de inițiere a copiilor în matematică nu este de a-i învăța anumite noțiuni, ci de a-i pune în situații prin care își dezvoltă procesele de cunoaștere, devenind apti să descopere relații abstracte sub aspectul concret al situațiilor întâlnite prin joc și prin activitățile interdisciplinare.

Mediul de învățare influențează semnificativ dezvoltarea cognitivă, socială, emoțională și fizică. Creând un mediu sigur și stimulator din punct de vedere fizic și psihologic, care oferă o varietate de materiale, sarcini și situații adecvate pentru etapa de dezvoltare corespunzătoare, pedagogul încurajează copiii să învețe prin intermediul explorărilor individuale și în grup, prin joc, acces la diverse resurse și prin interacțiunea cu alți copii și adulți.

Noul curriculum pentru educație timpurie acordă o importanță deosebită modului în care este organizată sala de grupă, mediului educațional, deoarece acesta are o influență deosebită asupra felului în care se desfășoară activitățile din grădiniță [10]. Un mediu educațional atractiv, cu materiale didactice diverse, adaptate vârstei și temei, va reprezenta un stimulent pentru copii și va contribui, alături de metodele didactice, la eficientizarea actului didactic.

➤ Exemplu de activitate matematică la centrul de activitate **Știință**:

Tema: „Grâul”;

Grupa: pregătitoare;

Forma de realizare: experiment;

Forma de organizare: individuală, pe grupuri, frontală;

Scop:

- evaluarea operațiilor prematematice (culoare, lungime, mărime), a capacității de a număra crescător și descrescător în limitele 1-10, evaluarea memoriei de lungă durată;

Obiective operaționale:

O1 să măsoare lungimea firelor de grâu utilizând o riglă;

O2 să noteze lungimea pe care a citit-o;

O3 să compare lungimea cu cea notată acum o lună;

O4 să precizeze cu aproximație cât au crescut firele în cele 30 de zile de la ultima măsurătoare;

O5 să identifice și alte schimbări: fire mai mari, mai late, culoare mai închisă sau schimbată și când au apărut spicele;

O6 să numere boabele de pe fiecare spic de grâu;

O7 să compare mulțimile boabelor din 2 cutii;

Strategii didactice:

- **metode:** experimentul, investigația, conversația, comparația, jocul didactic;

- **mijloace didactice:** cutii cu grâu semănat de copii, rigle;

Desfășurarea activității:

Această activitate s-a desfășurat pe o perioadă mai lungă de timp, aproximativ pe 3 luni. În luna martie, copiii au plantat semințe de grâu. În timpul săptămânii ei îngrijeau semințele. Le așezau la lumi-

nă, le udau. De asemenea, notau fiecare schimbare și observație făcută: când au apărut primele fire, cum se comportau firele de grâu în situații diverse, spre exemplu, dacă nu aveau apă și lumină. De asemenea, ei notau de fiecare dată cam ce lungime aveau firele, comparau lungimea, culoarea și lățimea acestora cu cea de la ultima măsurătoare. La sfârșitul proiectului copiii au cules boabele de grâu de pe spice, au numărat fiecare boabele de pe un spic, au comparat bobitele.

Concluzii:

- Conținutul integrat ocupă o poziție centrală în curricula actuală, deoarece formarea (modificările care se produc la nivelul personalității copilului) se bazează nu numai pe calitatea și volumul de informații, dar și pe modalitățile de participare la achiziționarea acestora de către copii.
- Relațiile interdisciplinare multilaterale aprofundează conținutul activității copiilor, îi sporesc valoarea cognitivă, copiii se conving pe viu de interacțiunea proceselor și fenomenelor naturale. Activitatea cognitivă a copiilor se intensifică simțitor sub influența studiului integrat. Acest lucru cere o încordare esențială a memoriei, a proceselor de gândire și a celor volitive. Interesul copiilor este astfel menținut la un nivel sporit pe tot parcursul activității.
- Centrele de activitate sau centrele de resurse pe domenii condiționează echilibrarea dintre opțiunile / necesitățile copiilor, pe de o parte și cerințele curriculare / ajustarea acestora din perspectiva cadrului didactic la mediul concret de copii (viziunea cadrului didactic), pe de altă parte. Prin el se aduce în sala de grupă / de clasă lumea în toate aspectele ei.
- Abordarea interdisciplinară a activităților matematice ajută cadrul didactic să obțină o serie de avantaje:
 - ajută preșcolarii să sesizeze relația matematicii cu alte discipline;
 - ajută copiii să vadă că matematica face parte din viața de zi cu zi;
 - ajută copiii să stabilească legături între conținuturi;
 - ajută copiii să identifice metode de abordare comune unor discipline aparent opuse;
 - oferă un arsenal mult mai bogat de abordare a conținuturilor matematice decât activitățile monodisciplinare;
 - se pot desfășura în orice moment al zilei atât la activitățile pe domenii experiențiale, cât și la activitățile alese și de dezvoltare personală;
 - se concentrează pe implicarea directă în activitate pe stimularea atenției, memoriei, gândirii critice și divergente, imaginației și limbajului copiilor, pe dezvoltarea colaborării, a spiritului critic;
 - încurajează preșcolarii să caute și să descopere soluții diverse la probleme;
 - activitățile matematice interdisciplinare oferă educatoarei o paletă mult mai largă de abordare a obiectivelor decât cele monodisciplinare, ceea ce înseamnă că ea are la îndemână un arsenal mult mai bogat de stimulare, de activizare a preșcolarii.

Bibliografie:

1. Activitatea integrată din Grădiniță – *Ghid pentru cadrele didactice din învățământul Preuniversitar*, Didactica Publishing House, 2008, 183 p.
2. Activități matematice în învățământul preșcolar. Coord. V.PĂDURARU. Iași: Ed. Polirom, 1999, 263 p. ISBN 973-683-337-2
3. ANTONOVICI, Ș., NICU, G., *Jocuri interdisciplinare*, material auxiliar pentru educatoare, Ed. Aramis, București, 2003, 80 p. ISBN 973-8473-50-0
4. BACHE, H., MATEIAȘ, A., POPESCU, E., ȘERBAN, F., *Pedagogie preșcolară*. Manual pentru școlile normale, Edit. Didactică și Pedagogică, București, 1994, 173 p. ISBN 978-9975-48-167-0
5. BOCOȘ, M., *Didactica disciplinelor pedagogice, un cadru constructivist*, Ed. Paralela 45, București, 2007, 432 p. ISBN: 978-973-47-2482-6
6. BRUNER, J. S. *Procesul educației intelectuale*. București: Ed. Științifică, 1970, 110 p.
7. CLAPARÈDE, E., *Psihologia copilului și pedagogia experimentală*, București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1975
8. CONSTANTIN, E., *Jocul didactic-mijloc de dezvoltare a limbajului și gândirii. // Integrarea copilului în activitatea școlară*. București, 1988
9. CRISTEA, S. *Dicționar de termeni pedagogici*. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1998, 479 p. ISBN 973-30-5130-6
10. Curriculum pentru educație timpurie. Chișinău: Lyceum, 2019, 128 p. ISBN 978-9975-3285-7-9

11. GARDNER, HOWARD, *Inteligențe multiple. Noi orizonturi*, Editura Sigma, 2006, 320 p. ISBN 978-606-727-063-1
12. GLAVA, A., GLAVA, C., *Introducere în pedagogia preșcolară*, Ed. Dacia Educațional, Cluj-Napoca, 2002, 221 p. ISBN 973-725-392-2
13. PĂLĂȘAN, T., CROCNAN, D., HUȚANU, O., *Interdisciplinaritatea și integrare – o nouă abordare a științelor în învățământul preuniversitar*, în Revista *Formarea continuă a C.N.F.P. din învățământul preuniversitar*, București, 2003
14. PERETEATCU, M. *Jocuri didactice matematice: pentru copiii de vîrstă preșcolară mare*. Chișinău: Lumina, 1990, 25 p.
15. PIAJET, J., INHELDER, B., *Psihologia copilului*, Editura Cartier, 2006, 160 p. ISBN: 9789975797191
16. PIAJET, J., *Psihologia inteligenței – traducere*, Editura Științifică, București, 1998, 204 p. ISBN 9975-79-464-0
17. VĂIDEANU, G., *Interdisciplinaritate*, U.N.E.S.C.O., 1975 59
18. (***, *Didactica Modernă*, Ed. Dacia, Cluj Napoca, 2002, pag. 24). 63
19. <http://inovatie.numeris.com.ro/E.Noveanu-Constructivismul.pdf>; 68
20. <http://povestiutile.wordpress.com/ghicitori/ghicitori-matematice/>;
21. <http://www.scribube.com/gradinita/JOCUL-DIDACTIC-IN-PROCESUL-INS45174.php>;
22. <http://www.scribube.com/profesor-scoala/DE-LA-TEORIA-COMENIANA-LA-IDA2111319172.php>; 72
23. <http://www.scribd.com/doc/11013996/MariaMontessoriDescoperireaCopilului1977necenzurat2>; 73

CZU 371.314.6:374

PROIECTUL E-STEM / STEAM – INSTRUMENT DE EVALUARE A INVESTIGAȚIEI ȘTIINȚIFICE ȘI PRACTICE LA ELEVI ÎN CADRUL ORELOR EXTRACURRICULARE

Iurie UNGUREANU, dr., prof., gr. did. sup.,
Liceul Teoretic „M. Gorki” din Bălți

Elena PRUNICI, asist. univ., Centrul de Formare Continuă și Leadership,
Universitatea Pedagogică de Stat „I. Creangă” din Chișinău

Marian BURDUCEA, dr., cercet. științ., Facultatea de Biologie,
Universitatea „A. I. Cuza” din Iași

Gheorghe HANGANU, prof., gr. did. sup.,
Liceul Teoretic „M. Eminescu” din Cahul

Rodica UNGUREANU, prof., cond. de cerc, gr. did. I,
Centrul de Creație pentru Copii „Miron Blanc” din Bălți

Abstract: *Environmental education is part of the "New Education" or "New Types of Content" according to UNESCO programs. In this paper, we present the project "US Nature Health - Greenhouse Laboratory" that we aim to implement at "M. Gorki" Theoretical High School in Bălți. It is an E-STEM / STEAM project (Ecology - Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics) that will contribute to the development of skills such as scientific investigation and practical abilities among high school students during extracurricular hours (history, geography, physics, biology, chemistry, visual arts, technology, etc.). The principle of participatory research approach will be promoted during these classes, by leveraging specific learning resources and problem-based situations in the field of environmental education.*

Keywords: *ecological education, project, evaluation, scientific investigation, greenhouse laboratory.*

Introducere

Evaluarea educațională este un subiect sensibil în orice proces de învățământ prin care se delimitează, se obțin și se furnizează informațiile utile pentru a măsura eficacitatea și eficiența acestui proces, care este legat de actul învățării și de finalitățile educației. Actul evaluării are trei momente: măsurarea, aprecierea și decizia. *Măsurarea* – este prima operație a evaluării prin care se asigură baza obiectivă a aprecierii, demers evaluativ-cantitativ. Exactitatea sa este în funcție de: calitatea instrumentelor utilizate (probe, teste etc. orale sau scrise), gradul de adecvare a acestora în raport cu specificul fenomenelor măsurate și capacitatea evaluatorului. *Aprecierea* / interpretarea conduce la elaborarea sau enunțarea unei judecăți de valoare, prezentarea datelor obținute prin raportare la un set de criterii sau de norme și concluzii. *Decizia* – scopul demersului evaluativ ce prelungește actul măsură-

rii și aprecierii printr-o notă, caracterizare, hotărâre, recomandare și vizează măsurări de îmbunătățire a activității în etapele următoare și luarea unor decizii educaționale ce reprezintă scopul final al evaluării. Abia în această etapă își găsesc răspuns întrebări de tipul: „*Pentru ce evaluăm? Pentru ce aplicăm proba sau testul? Pentru ce examinăm?*” etc.

Evaluarea constituie elementul reglator și autoreglator, de conexiune inversă, ne informează despre eficiența strategiilor și metodelor de predare-învățare, corectitudinii stabilirii obiectivelor operaționale și a măsurării rezultatelor școlare (cunoștințe, abilități, capacități, atitudini, competențe) [2, p. 275; 3, p. 442].

Procesul didactic conține o diversitate de metode și obiective stabilite spre activitatea didactică, dar nici o metodă și nici un instrument de evaluare nu poate fi considerat universal valabil. Fiecare metodă, tehnică sau instrument de evaluare prezintă avantaje și dezavantaje. Metodele tradiționale și cele alternative de evaluare trebuie folosite în paralel [6, p. 19].

În cadrul proiectului E - STEM / STEAM (ecologie – știință, tehnologie, inginerie, artă și matematică), „Noi Natura Sănătatea – laborator de tip seră” este o metodă de evaluare complexă și o formă de evaluare motivantă ce poate fi raportată la munca fiecărui elev sau a unui grup de elevi. Activitățile de învățare se desfășoară pe o perioadă mai lungă de timp și vor putea fi realizate atât în clasă, cât și în afara clasei sau în cadrul orelor extracurriculare/extrășcolare. Rezultatele proiectului E - STEM / STEAM, „Noi Natura Sănătatea – laborator de tip seră” contribuie la găsirea unor soluții originale de organizare și sistematizare a conținuturilor curriculare ce trebuie regăsite în curriculum axat pe competențe specifice disciplinelor, unităților de competență, unităților de conținut, activităților de învățare – evaluare și produselor școlare recomandate [1, 4, 5; 8, p. 283; 10].

Materiale și metode

La elaborarea acestui articol s-au utilizat metodele alternative de evaluare din cadrul proiectului E - STEM / STEAM, „Noi Natura Sănătatea – laborator de tip seră”, ce constituie un instrument de investigație științifică și practică la elevi în cadrul orelor extracurriculare (istorie, geografie, fizică, biologie, chimie, educația plastică și tehnologică etc.) ce va promova principiul abordării participative a cercetării prin valorificarea resurselor specifice învățării sociale și situații-problemă în domeniul educației ecologice.

Rezultate și discuții

Educația ecologică face parte din „Noile educații” sau „Noile tipuri de conținuturi” conform programelor UNESCO. Acesta cuprinde: Educația relativă la mediu; Educația pentru pace și cooperare; Educația pentru participare și democrație; Educația demografică; Educația pentru schimbare și dezvoltare; Educația pentru comunicare și mass-media; Educația nutrițională; Educația economică și casnică modernă; Educația pentru timpul liber; Educația privind drepturile fundamentale ale omului etc.

Educația relativă pentru mediu/ Educația ecologică (mediu) impune formarea și dezvoltarea gradului de conștiință, a nivelului responsabilității oamenilor față de mediu, cultivarea respectului față de mediul, folosirea rațională a resurselor naturale și sporirea lor, gestionarea responsabilă a deșeurilor.

Structura unei culturi ecologice, în perspectiva interdisciplinară (istorie, geografie, biologie, chimie, fizică, educația plastică și tehnologică etc.), presupune în egală măsură [3, p. 69; 8, p. 67]:

- stăpânirea unor cunoștințe fundamentale necesare înțelegerii interdependențelor între factori și efectele în lanț, care să faciliteze accesul la instrumentele de analiză și aplicare a soluțiilor la problemele în mediul natural;
- formarea și dezvoltarea unor comportamente și atitudini responsabile față de mediu;
- dezvoltarea unor instrumente de analiză asupra mediului.

Proiectul „Noi Natura Sănătatea – laborator de tip seră” este o activitate educațională complexă (E - STEM/STEAM) ce se desfășoară în laboratorul de tip seră și are ca scop dezvoltarea de competențe practice și de cercetare la elevii Liceului Teoretic „M. Gorki” din Bălți. Prin acest proiect elevii valorifică diverse tehnici cu un real potențial formativ. Concret, elevilor li se oferă posibilitatea de a demonstra ce știu și, mai ales, ce știu să facă, ceea ce îi va pune în situația de a căuta, sintetiza, asocia, compara, aplica, prin lucru individual, în perechi sau în grup. Întâlnesc diverse domenii de activitate și învățare care contribuie la sedimentarea și dezvoltarea propriilor cunoștințe. În final, elevii sunt puși în situația de a comunica activitățile realizate la anumite etape, oral sau scris în domeniile de științe ale naturii în laboratorul școlar de tip seră.

Despre laboratorul școlar de tip seră

Serele reprezintă o modalitate inovatoare și eficientă de a promova educația cu scop de dezvoltare interdisciplinară a elevilor în cadrul școlilor. Laboratorul de tip seră de 250 m² în incinta liceului nostru din Bălți, oferă oportunități senzaționale de învățare și contribuie la bunăstarea elevilor și a personalului școlii. O seră reprezintă un mediu controlat, în care plantele pot crește în orice perioadă a anului, oferind oportunități extraordinare de explorare și experimentare în domeniul botanicii, agriculturii, ecologiei și sănătății [7, 11, 12].

Importanța laboratorului de tip seră pentru învățare

Elevii au oportunitatea de a înțelege procesele de creștere a plantelor (plante eco), de a studia ciclurile de viață, de a experimenta cu variabilele de mediu și de a învăța despre importanța conservării resurselor naturale.

Laboratorul de tip seră permite și cultivarea plantelor pe tot parcursul anului, oferind astfel o experiență practică și tangibilă a conceptelor teoretice învățate în clasă. Prin intermediul serei, elevii vor dezvolta abilități precum observația, analiza, înțelegerea proceselor naturale și lucrul în echipă, fiind un instrument didactic valoros pentru profesori și elevi deopotrivă, deoarece învățarea și evaluarea despre seră sunt axate pe elaborarea de proiecte E - STEM/STEAM ce pot fi regăsite în curriculum [4,5].

Bunăstarea elevilor și a personalului liceului

Un laborator de tip seră, în cadrul liceului nostru, aduce beneficii semnificative pentru bunăstarea elevilor și a personalului. Studiile au demonstrat că interacțiunea persoanelor cu natura și modul de relație om-plantă poate duce la reducerea stresului și anxietății, contribuind la îmbunătățirea concentrației și promovând relaxarea mentală. O seră creează un mediu prietenos, relaxant și inspirațional, în care elevii se pot conecta cu natura și pot scăpa de presiunea academică. Personalul școlii va beneficia și el de acest mediu armonios, putând găsi o sursă de relaxare și restabilire a surmenajului intelectual în timpul pauzelor și în afara orele de lucru.

Alte aspecte relevante

Pe lângă beneficiile educaționale și de bunăstare, construirea unui laborator de tip seră în cadrul liceului nostru poate aduce și alte avantaje, cum ar fi:

1. *Promovarea educației ecologice.* Prin intermediul unui laborator de tip seră, putem educa elevii cu privire la importanța conservării resurselor naturale, protejarea mediului înconjurător și practicile agricole sustenabile.
2. *Creșterea responsabilității și angajamentului.* Îngrijind plantele din laborator de tip seră, la elevi se dezvoltă spiritul de cooperare în echipă, colegialitatea, responsabilitatea, curiozitatea, răbdarea și grija față de mediul înconjurător.
3. *Colaborare cu comunitatea.* Un laborator de tip seră deschide și „uși” către colaborarea cu alte instituții, comunitatea locală și organizațiile specializate în agricultură și mediu, facilitând astfel parteneriate și proiecte comune.

La finalul acestui proiect E - STEM /STEAM al clasei sau al școlii atât elevilor, cât și profesoriilor le sunt adresate întrebări de conținut și proces, care au rol de evaluare și de reflecție asupra proceselor de investigație științifică și practice, colaborare, incluziune și/sau organizare.

a) Întrebări vizând conținut:

- Ce am învățat din acest proiect?
- Ce răspuns aveți despre creșterea plantelor în seră și în afara ei?
- Care este cea mai bună idee pentru cultivarea plantelor eco? Cum putem rezolva problema?
- Cunoștințele din care discipline sau arii curriculare ne-au ajutat să răspundem, din laborator de tip seră?
- Ce anume ați exersat lucrând la proiect? (*De exemplu*, să calculez, să desfășor un experiment, să citesc, să caut informații din literatura de specialitate despre creșterea unor plante, să fac un interviu, o prezentare etc.).

b) Întrebări vizând procesul:

- Cum ați colaborat și ați lucrat în cadrul grupului?
- Ce obstacole ați întâmpinat în realizarea sarcinilor din acest proiect?
- Ce soluții ați adoptat spre îndepărtarea obstacolelor?
- V-ați organizat bine timpul și munca?
- Ce v-a plăcut cel mai mult din acest proiect?

Elevii trebuie să fie ajutați să-și consolideze tipare comportamentale în sens cognitiv (ce am învățat, cum am învățat?), sociointeracțional (cum au fost relațiile mele cu ceilalți, cât de bine am lucrat împreună?) și emoțional (cum și ce am simțit?). Propunem tabelul 1, care oferă exemple pe care le putem adapta la clasă pentru evaluarea proiectului [9, p. 235-234; 10]:

Tabelul 1. Exemple de întrebări ce țin de evaluarea Proiectului E- STEM / STEAM, „Noi Natura Sănătatea – laborator de tip seră” adaptate la clasă

| Nr. crt. | Întrebări generice referitoare la învățarea prin proiecte | Întrebări pentru elevi/profesori |
|----------|--|---|
| 1. | A fost utilizată o întrebare centrală, instigatoare? | Care a fost conținutul/întrebarea centrală din proiect? |
| 2. | Activitățile au permis familiarizarea elevilor cu conținuturi noi? | Cu ce conținuturi noi v-ați familiarizat pe parcursul pregătirii și desfășurării proiectului |
| 3. | Proiectul necesită formarea și dezvoltarea competențelor din sec. XXI? | Prin pregătirea, desfășurarea și evaluarea proiectului: Am colaborat?; Am utilizat echipamente și mijloace TIC?; Am gândit critic?; Am rezolvat și am găsit soluții? |
| 4. | A fost stimulată motivația de învățare-investigare-evaluare și alegerea temei sau rezolvarea problemelor abordate? | Noi ne-am documentat foarte bine și am investigat problema realizând interviuri, observații, am făcut fotografii, înregistrări video, și am luat notițe pe teren? Ne-am concentrat pe teme care ne interesează? |
| 5. | Elevii au avut posibilitatea să facă alegeri și să fie auziți? | Am avut posibilitatea să ne exprimăm punctul de vedere, comunicând oral și în scris (consultări, dezbateri, anunțuri, afișe, postere și materiale despre proiect)? |
| 6. | Au avut loc revizuiți pe parcurs și evaluări? | Am făcut modificări în planul inițial când ne-am dat seama că soluțiile și activitățile de realizare anticipate nu erau prea reușite sau potrivite? |
| 7. | Au fost stimulate și alte activități decorative-estetice? | Am avut posibilitatea de a proiecta, de a picta, de a desena diferite motive din proiect. |
| 8. | Au fost stimulate investigațiile de documente normativ-juridice (dacă este cazul)? | În proiect am ținut cont de cadrul normativ-juridic al R. Moldova și al României? |
| 9. | Au fost motivați elevii spre organizarea unei expoziții și promovarea produsului din proiect? | În cadrul proiectului am organizat expoziții de promovare a produsului din proiect, valorile fiecărui elev, grup de elevi și imaginea școlii? |
| 10. | Proiectul a fost susținut public? | Am prezentat rezultatele activităților din proiect întregii școli, specialiștilor consultanți și altor persoane din comunitate? |

În concluzie susținem că proiectul E- STEM / STEAM, „Noi Natura Sănătatea – laborator de tip seră”, reprezintă o oportunitate extraordinară de a sprijini educația și bunăstarea elevilor în conformitate cu principiile dezvoltării durabile. Prin intermediul acestui proiect E- STEM / STEAM, laborator de tip seră, creăm un mediu inspirațional și practic, în care elevii pot învăța, experimenta și se conecta cu natura, dezvoltând, astfel, competențe valoroase și conștiința ecologică.

E- STEM / STEAM – laborator de tip seră, va servi ca un instrument de evaluare, ce va permite să evaluăm în principal aspectele pozitive ale procesului practic și mai puțin aspectele negative, printr-o manieră mai diversă. Va reflecta valori ca: respectul, solidaritatea, încrederea și asertivitate, încurajând discuții libere.

Este de dorit ca proiectului E- STEM / STEAM, laborator de tip seră, să evite metodele tradiționale de evaluare. Susținerea publică a acestui proiect, dezvoltat special pentru un public mai larg, de exemplu, pentru întreaga școală, familii sau comunitate, va aduce un plus de importanță recunoașterii eforturilor și realizărilor atât ale elevilor, cât și ale profesorilor.

Referințe bibliografice:

1. Bocancea Viorel, Promovarea activităților STEM / STEAM, In: *Conferința „Abordări inter / trans-disciplinare în predarea științelor reale, (concept STEAM)”*, Chișinău, 2022, pp. 379-382. ISBN: 978-9975-76-411-7

2. Bocoș Mușata-Dacia, *Instruirea interactivă. Repere axiologice și metodologice*. București, Ed. POLIROM, 2013, 470 p. ISBN: 978-973-46-3248-0
3. Cucos Constantin, *Pedagogie*, București, Ed. POLIROM, 2014, 536 p. ISBN 978-973-46-4041-6
4. Curriculum Național. *Aria curriculară Matematică și Științe. Disciplina Chimie, clasele VII-IX*, Chișinău, 2020, 112 p. ISBN 978-9975-3436-0-2
5. Curriculum Național. *Aria curriculară Matematică și Științe. Disciplina Chimie, clasele X-XII*, Chișinău, 2020, 132 p. ISBN: 978-9975-3436-1-9
6. Dumitraș Cătălina - Amalia, Proiectul interdisciplinar. In: *Metode și mijloace de învățământ pentru chimie, Ed. Universității „A. I. Cuza”*, Iași, 2017, pp. 19-28. ISSN 2286-1890
7. Gregg D. Short, Proiectarea și construirea serelor. In: *Manual Tehnologic, ACED*, Chișinău, 2013. 36 p.
8. Marin Tudor, Marin luciana Maria, *Pedagogie*, București, Ed. Prouniversitaria, 2023, 378 p. ISBN: 978-606-26-1648-9
9. Ulrich Cătălina, *Învățarea prin proiecte. Ghid pentru profesori*, București, Ed. POLIROM, 2016, 780 p. ISBN: 978-973-46-6240-1
10. Ungureanu Iurie, Hanganu Gheorghe, Prozarovschaia Anjela, Ungureanu Rodica, Dezvoltarea competențelor practice la elevi în cadrul elaborării proiectelor interdisciplinare (STEM, STEAM), In: *Conferința Știința în Nordul Republicii Moldova: realizări, probleme, perspective*, Bălți, 2023, pp. 608-610. ISBN: 978-9975-81-128-6
11. Țimbalî V. Introducerea plantelor de seră în Grădina Botanică Națională (I) „A. Ciubotaru”, In: *Journal of Botany*, 2020, vol. XII, Nr. 2(21), pp. 74-84. ISSN 1857-2367
12. Tibali V. *Cultivarea plantelor de cameră. Recomandări*, ed. Universul, Chișinău, 2020, 40 p. ISBN 978-9975-47-181-7.

CZU 374:316.77:391

**VALORIFICAREA ABILITĂȚILOR DE COMUNICARE
ALE ELEVILOR ÎN BAZA COSTUMULUI POPULAR
ÎN CADRUL ACTIVITĂȚILOR EDUCAȚIONALE EXTRACURRICULARE**

Rodica UNGUREANU, *prof., cond. de cerc, gr. did. I,
Centrul de Creație pentru Copii „Miron Blanc” din Bălți*

Elena GRAUR, *prof., gr. did. II,
Liceul Teoretic „M. Gorki” din Bălți*

Cristina ȘIRBU, *prof., gr. did. I,
Liceul Teoretic „M. Gorki” din Bălți*

Abstract: *Capitalizing on students' communication skills based on folk costume in extracurricular educational activities will become a means of communicating information about oneself and the society it represents, contacts with it represent an attribute, meanings, symbols and trends training and development of communication skills. In the context of current traditional culture, the folk costume has regained and retains its role as an identity coat, cultural shield, space for expressive communication, continuing to be worn in cultural practices, in community, national and family celebrations.*

Keywords: *communication skills, communication competences, folk costume, traditional culture.*

Introducere

Valorificarea abilităților de comunicare ale elevilor, în baza costumului popular, în cadrul activităților educaționale extracurriculare, transformă elevul într-un cetățean activ spre formarea și dezvoltarea competenței de comunicare orală și scrisă, un elev motivat, un interlocutor interesant și eficient, cel care știe să argumenteze, să-și exprime neclaritățile, să-și traseze o cale profesională de creștere.

Procesul de formare și dezvoltare a competenței de comunicare depinde de tehnicile și de mijloacele didactice utilizate de profesor, oferind posibilitatea dezvoltării abilităților de interpretare a diferitelor mesaje orale sau scrise despre costum popular, urmărind „conectarea” gândirii creative și valorificarea potențialului creativ al elevului [3, p. 86; 4, p. 80].

Materiale și metode

În acest articol științific au fost utilizate metodele teoretice și practice de investigație a elementelor de structură constructiv-compozițională a costumului popular moldovenesc (românesc) și aspecte de

funcționare spre a valorifica abilitățile de comunicare ale elevilor. Metodele didactice care au fost utilizate pe parcursul desfășurării experimentului în cadrul activităților educaționale extracurriculare: studiul de caz, metoda observației sistematice, metoda autoobservației, metoda sintezei și analizei, sistematizarea, au scos în evidență valoarea competenței de comunicare și a abilităților de cunoaștere a costumului popular.

Rezultate și discuții

Prin noțiunea de *costum popular* se subînțelege, de obicei, un ansamblu vestimentar tradițional țărănesc, care își are originile încă de la sfârșitul epocii feudalismului și perioada de trecere la capitalism, caracterizată prin dezvoltarea producției țărănești, a artei populare, dar și printr-o stabilitate a formelor de îmbrăcăminte țărănească care este foarte strâns legat de caracterul și manierele omului, formând în final chipul acestuia. Îmbrăcându-l, orice persoană devine un indicator al înfățișării externe a reprezentantului unei etnii, astfel încât acesta apare sau se transformă într-o matrice a identității etnice, care porsează un limbaj de comunicare, de cunoaștere a culturii unei comunități. Fiind dezvoltat pe durata unor perioade substanțiale de timp, costumul tradițional reprezintă și o expresie a evoluției, o sinteză a tipurilor de artă decorativă și esteticul specific unui popor. În acest context, compoziția, croiala și specificul ornamentării costumului tradițional au fost determinate de mediul geografic și de condițiile climaterice, iar statutul social și rolul în familie au constituit condiții importante de dezvoltare a portului, acesta acumulând principalele caracteristici de identitate națională. Diversitatea tipurilor de produse confecționate nu era foarte mare. Mai mult, existau o serie de produse care nu prezentau diferențe din punct de vedere al apartenenței de sex, adică erau purtate atât de bărbați, cât și de femei – unele tipuri de *cămași*, *bondița*, *sumanul*, *opincele*. Dar, cu siguranță, existau și produse, care se regăseau doar în costumul femeiesc (*miniștergura*, *tulpanul*, *catrința*) sau în cel bărbătesc (*ițarii*, *chimirul*, *pălăria*) [1, p. 11].

• **Costumul popular bărbătesc.** Costumul popular bărbătesc se compunea din produse de bază și produse complementare. Cele de bază aveau rolul de a acoperi pielea (*cămașa* și *pantalonii*, *izmelele*, *ițarii*) sau de a susține produsul îmbrăcat pe corp (*brăul*, *chinga*, *frânghiile*). Foarte frecvent, costumele erau completate cu *pălării de paie* sau de *pâslă*, pe picioare, în zilele de lucru, fiind puse *opinici*, iar de sărbători – *papuci*, *bocanci*, *ciobote*, *cizme*.

Deasupra cămășii și a pantalonilor se îmbrăca *bondița* – o piesă din blană de oaie, iar în timpul iernii mai purtau și *cojocul* sau *cojoculmare*, iar în partea de sud a Moldovei, era *minteanul* din blană. Pe timpul foarte rece, unii bărbați îmbrăcau peste *cojoc* și *sumanul*. Piese care completau costumul bărbătesc în regiunea de sud, erau confecționate din pânură. Acestea sunt: *chebeaua*, *contomanul*, *contășul*, *mantaua* cu glugă și *gluga* ciobănească.

Culoarea dominantă a costumului bărbătesc pentru timpul cald este cea albă, iar pentru timpul rece, dimpotrivă, dominau nuanțele întunecate, rezultatul utilizării produselor țesute din lână sau culate din piei de animale [5,7].

Cămașa bărbătească are la bază două tipuri distincte, de la care au derivat mai multe subtipuri: *cămașa de tip tunică* și *cămașa cu platcă* sau *cămașa cu petic*.

1. *Cămașa de tip tunică* este cea mai veche, de unde derivă și alte nume, precum *cămeșoi* (în partea de sud a Moldovei), *cămașă bătrânească* (raionul Briceni) sau *cămașă din întreg* (satul Larga, raionul Briceni; satul Zăicani, raionul Rîșcani).

2. *Cămașa cu platcă*, *cămașa cu petic* (în satele din raioanele Briceni, Rîșcani, Cahul), *cămașă cu cheptari* (satul Zăicani, raionul Rîșcani). Datorită prezenței unei divizări orizontale, pe cămașă apare un element distinct – *platca*, astfel crescând caracteristicile de funcționalitate a produsului, care putea fi mai ușor reparat sau era sporită trăinicia zonei prin dublarea reperului [1, p. 41-45].

Hainele erau strânse pe corp cu ajutorul unei **cingătoare**, nume comun pentru o serie de produse cu rol de fixare a volumului îmbrăcăminte la nivelul taliei, precum este *brăul*, *chinga*, *frânghia*, *bârnețul* sau *chimirul*. Cel mai frecvent, bărbații purtau pe deasupra cămășii un *brâu* din lână sau din păr țesut de către femei în patru ițe la stative.

Peste brâu se încinge *bârneața* (la fel cu cea femeiască) în mai multe rânduri, dar specific zonei de sud a Moldovei este cureaua „țintală” cu „bumbi” de aramă, care se înfășoară compact peste brâu. *Frânghia* și *bârnețul* sunt cele mai înguste cingători, specifice portului tradițional de la nordul țării.

Pe locul doi ca răspândire după brâu, este *chinga* – o cingătoare mai îngustă, țesută din păr și lână lungă cu un decor în dungi sau geometric ales, care era frecvent întâlnită atât în portul bărbătesc, cât și în cel femeiesc.

Chimirul este o cingătoare purtată de bărbații care tindeau să se deosebească. Pe partea vizibilă a chimirului pielarii (curelarii) realizau decorațiuni prin aplicarea bucăților presate. Chimirul oferea posibilități pentru păstrarea mai multor lucruri mici: punga, briceagul, luleaua, cremenea și amnarul.

Îmbrăcămintea exterioară era reprezentată în garderoba bărbătească de mai multe tipuri distincte de produse: *pieptar*, *bondița*, *suman*, *cojoc* etc.

Pieptarul și *bondița* se îmbrăcau deasupra cămășii, lăsând să se vadă mânecile acesteia. Pieptarul se confecționa din piei de mioară, cu lungimea până la genunchi, evazat spre terminație, constituind o haină zilnică pentru bătrâni. Pieptarul se broda cu fire de lână și se decora cu aplicații din piele.

Bondița este mai scurtă decât pieptarul, acoperind linia taliei. Cea specifică tradiției satelor de la nord este ajustată pe corp, despăcată în față, bogat ornamentată, prevăzută cu pielică de miel sau, mai târziu, cu prim (un material țesut, ce imită pielică de miel) pe la margini, pentru a sublinia liniile principale ale hainei.

Sumanele erau de diferite culori, preluând, de regulă, culoarea naturală a lânii: cafenie, albă, neagră, sură. Se decorau cu ajutorul unui găitan, împletit din cinci fire de păr răsucit, care se prindea pe reverul drept, la marginile de jos ale mânecilor, pe la buzunare și, vertical, pe ambele părți din față, formând o compoziție specifică din motive geometrice. Nasturii și butonierele sunt din lână, de aceeași culoare cu găitanul.

Cojocul este un produs confecționat din piele de oaie, care, specific tradiției nordice, era puțin ajustat pe corp în partea superioară și evazat spre terminație. Cojoacele puteau fi lungi și scurte, se închideau prin suprapunerea părților față, care, ulterior, erau încinse cu un brâu de lână, din piele de oaie, numit punte, sau în variantele mai târzii – încheiat cu nasturi de piele [1, p. 110-113; 5].

• **Costumul popular feminin.** Costumul tradițional feminin de bază este compus din trei componente distincte: *cămașa*, *catrința*, *fota* și *brăul*, fiecare prezentând o clasă de produse ce respectă tipare consacrate, dar care admit și dezvoltarea unor variante distincte.

Cămașa, la fel ca și cea bărbătească, este piesa esențială în costumul feminin. Aceasta acoperă cea mai mare parte a corpului și are cel mai bogat decor, condiționând subordonarea tuturor celorlalte produse, atât de bază, cât și suplimentare. Cămașa, datând milenii, este o constantă a portului național, concentrând mai mult ca orice alt produs însemne identitare.

Pornind de la structura constructivă, cămășile pentru femei se grupau în câteva clase distincte:

Cămașa cu alțiță – piesă de referință pentru costumul tradițional femeiesc, a fost de-a lungul veacurilor, pentru milioane de femei, haină de sărbătoare. Avându-și originea în tradițiile iliro-tracodacice, această cămașă este apreciată ca simbol al culturii populare românești, cunoscând mai multe nume: *cămașă cu alțiță*, *cămașa încrețită la gât*, *cămașa cu umărar*, *cămașă cu brezărau*, *cămașă de sărbătoare*, *cămașă națională*, iar în mediile științifice aceasta mai este numită *cămașă dacică*, *carpatică*, *românească*, *moldovenească* sau *valahă* [1, p. 70; 6, p. 243-245].

Cămașa bătrânească, numită și *cămeșoi* sau *cămașă dreaptă*, care se croia în același mod ca și cămașa pentru bărbați, prezintă diferențieri substanțiale la nivel de decorare prin benzi ornamentale brodate la răscoiala gâtului, pe umeri, pe terminația mânecilor și a produsului.

Cămașa cu petic și cămașa cu platcă este un rezultat al provocărilor urbane și are cele mai multe variante și acoperă o arie destul de mare.

În Moldova, articolele vestimentare de bază, care acopereau partea de jos a corpului femeii, se numeau *catrință* și *fotă*.

Catrința de tipul I este realizată dintr-o singură bucată de formă dreptunghiulară, țesută cu fundalul negru și grupuri de dungi verticale, orientate de-a lungul laturilor scurte ale dreptunghiului, uneori având circumscrie motive geometrice sau vegetale mici printre dungi.

Catrință de tipul II este numit produsul alcătuit din două elemente țesute din lână și prinse cu un brăuleț. Când este îmbrăcată, o parte se așează frontal în față, iar alta – frontal în spate.

Fota reprezintă o piesă similară ca formă și proporții, realizată tot dintr-o bucată de țesătură de formă dreptunghiulară, dar cu un decor total diferit de prima. Vizual, ea este formată din două jumătăți suprapuse pe orizontală: partea de sus are culoare indigo, iar partea de jos este portocalie, cu dungi subțiri despărțitoare de culoare albă (în total aproximativ 25 cm înălțime). Este țesută din lână și are toate însemnele unei apariții mai târzii în port.

Costumul femeiesc de iarnă îl completa pe cel de bază cu produse exterioare călduroase. Numărul de produse îmbrăcate pe corp era direct proporțional cu temperatura de afară. Unul din produsele nelipsite în garderoba fiecărei femei era *pieptarul* (cheptarul), *stănuțul* (stani) sau *bundița* (bondița), lucrate din piele de oi, cu blana orientată în interior, ajustate pe corp și ornamentate în mod specific [1, p. 70-82; 5].

A devenit foarte importantă păstrarea modelelor tradiționale la cămășile confecționate datorită gradului înalt al perfecțiunii artistice. Prin Hotărârea Parlamentului, nr. 194 din 19.11.2015, în ultima zi de duminică a lunii iunie a fost instituită *Ziua Națională a Portului Popular*, cu statut de sărbătoare anuală [10].

Se propune un proiect al unei activități educaționale extracurriculare cu genericul „Costumul popular” unde se va pune accentul pe cunoașterea, studierea vestimentației populare, formării competențelor educației estetice și, desigur, a abilităților de comunicare la elevi [8, p. 23-24; 9, p. 170].

Activitatea educațională extracurriculară: „**COSTUMUL POPULAR**”

Scopul – Studiarea costumului popular și dezvoltarea abilităților de comunicare

Obiectivele

O1 Să identifice hainele exterioare ale costumului popular pentru bărbați și femei;

O2 Să clasifice piesele vestimentare ale costumului popular conform criteriilor: de sezon, vârstă, sex, destinație și nivel social;

O3 Să valorifice abilitățile de comunicare în contextul studierii costumului popular.

Întrebarea-cheie a lecției: Ce reprezintă costumul popular? Unde și când utilizăm costumul popular? Care sunt cerințele de păstrare, purtare și curățare a costumului popular? Care este valoarea costumului popular pentru fiecare din noi?

Pentru a găsi răspunsuri este necesară rezolvarea unor situații-problemă /realizarea unor sarcini sau lucrul asupra altor întrebări de suport, precum:

1. Care este importanța costumului popular în Republica Moldova?
2. Unde sunt păstrate, valorificate, expuse costumele populare?
3. Ce s-ar întâmpla dacă în Republica Moldova nu ar fi costum popular?

Studiul de caz [8, p. 25]:

I. Analiza elementelor pieselor vestimentare ale costumului popular prezentate de către profesor drept exemplu. Tipurile de cămăși pentru femei și bărbați, ornamentele, altița și încrețu. Elevii vor dobândi cunoștințe, abilități de ascultare activă și abilități de comunicare în contextul studierii costumului popular.

II. Gruparea elevilor în echipe pentru a găsi răspuns la întrebările suport despre costum popular.

Clasa de elevi se divide în mai multe grupuri (max. 4 elevi) pentru a efectua următoarele sarcini de lucru: Fiecare grup de elevi vor selecta elementele pieselor vestimentare ale costumului popular din „plicuri” și vor asambla imaginea completă a costumului popular pentru femei sau bărbați. Elevii vor comunica verbal și nonverbal. Ei vor dezvolta abilitatea de a relaționa cu cei din jur, manifestând prietenie, toleranță, armonie, respectând norme de comunicare și comportament civilizate.

III. Compararea produselor costumului popular pentru investigație, figura 1. Fiecare grup de elevi va evalua imaginea asamblată a costumului popular, manifestând adaptabilitate, independență și originalitate în comunicare.



a



b

Fig. 1. Activitatea educațională extracurriculară la tema: Costumul popular
a – Costumul popular femeiesc; b – Costumul popular bărbătesc

Concluzii

Valorificarea abilităților de comunicare ale elevilor în contextul studierii costumului popular în cadrul activităților educaționale extracurriculare devine un mijloc de comunicare și transmitere a unor informații despre sine și despre societatea pe care o reprezintă, contactele cu ea, un atribut, a unor semnificații, simboluri și a unor tendințe de formare și dezvoltare a competențelor de comunicare.

Costumul tradițional se caracterizează printr-o mare varietate de elemente vestimentare, care, ca și limba, și istoria, și religia reprezintă semne identitare ale acestui popor.

Referințe bibliografice:

1. Buzilă Varvara. *Costumul popular din Republica Moldova. Ghid practic*. Chișinău, 2011, 120 p. ISBN: 978-9975-105-60-6
2. Matei Sultănică. Dezvoltarea abilităților de comunicare ale elevilor din ciclul primar. Managementul conținuturilor opționalului „Arta Comunicării”. In: *Romanian Journal of Education*, Vol. 2, Cluj-Napoca, 2011, pp. 57-70. ISSN: 2067-8347
3. Miron Angela. Dezvoltarea competenței de comunicare la elevi din treapta gimnazială prin stimularea motivației de învățare. In: *Didactica Pro*, nr. 4-5, Chișinău, 2019, pp. 85-87. ISSN 1810-6455
4. Paese A., Paese B. *Abilități de comunicare*. București: Ed. Curtea Veche, 2007, 99 p. ISBN 978-973-669-379-3
5. Paliț-Palade Iulia. *Portul popular din Republica Moldova*. Chișinău: Grafema-Libris, 2003, 39 p. ISBN 9975-9778-0-4
6. Prohin Andrei. Pleoară pentru arta cămășii cu alțiță In: *Limba română nr. 5-6(283-284)*, Chișinău. 2023, pp. 241-249. ISSN 0235-9111
7. Romstorfer K. A. *Port popular din colecțiile de etnografie ale muzeelor din Suceava, Cernăuți și Bălți. Suceava*. In: Muzeul Bucovinei, 2015, 73 p. ISBN 978-606-93638-6-7
8. Ungureanu Iurie, Burducea Marian, Rodica Ungureanu, et al. *Dezvoltarea competențelor de cercetare ale elevilor la lecțiile de biologie și chimie*. In: *Univers Pedagogic* nr. 1(61), Chișinău, 2019, pp. 18-28. ISSN 1811-5470
9. Ungureanu Rodica, Sîrbu Cristina. Dezvoltarea educației estetice la elevi în baza costumului tradițional și a produselor vestimentare realizate. In: *Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare*, Bălți, 2022, pp. 170-172. ISBN: 978-9975-161-32-9
10. *Ziua Națională a portului popular la Chișinău și în R. Moldova*, ediția a 6-a anul 2021. Disponibil: <http://flacaratv.md/ziua-nationala-a-portului-popular-la-chisinau-si-in-r-moldova-editia-a-6-a-a-2021.html>

CZU 373.3:001.2

INTERDISCIPLINARITATEA ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR – ARGUMENTE PENTRU ABORDAREA SUCCESULUI ȘCOLAR

Alina Ionela AVRAM, prof., director, drd.,
Liceul Tehnologic „Dimitrie Leonida”, Piatra Neamț, România

Abstract: *From a curricular point of view, the integration of disciplines establishes clear and correct relationships between knowledge, skills, attitudes, values, knowledge. All these belong to different school subjects. The interdisciplinary approach emphasizes the stimulation of content teaching, helps the chosen methods and strategies in solving problems and contributes to the formation of transversal, transdisciplinary, key and integrated skills. Through interdisciplinarity, students develop their interest in learning, and active-participatory methods place children at the center of the learning activity.*

Keywords: *interdisciplinarity, cognitive interest, interest in learning, interest in knowledge, disciplines, methods and strategies, knowledge.*

Interdisciplinarity in primary education has as its main purpose the formation of an image of the whole above a certain situation, viz., from a methodological point of view, the relationships that are established between certain disciplines of study and the transfer of methods used from one discipline to another. In primary education, the development of interest for learning can be realized through the following methods: didactic methods based on communication, oral and written: exposure, narration, lecture,

conversația, dezbateră, brainstormingul, lectura, observația, experimentul, demonstrația, modelarea, problematizarea, studiul de caz, exercițiul, proiectul, lucrări practice, dramatizarea, algoritmizarea, instruirea programată.

În opinia lui G. Văideanu, **interdisciplinaritatea** „*implică un anumit grad de integrare între diferitele domenii ale cunoașterii și între diferite abordări, ca și utilizarea unui limbaj comun permițând schimburi de ordin conceptual și metodologic*” (G. Văideanu, 1988).

Pedagogia modernă a demonstrat eficiența utilizării metodelor interactive la lecție (conversația euristică, problematizarea, demonstrația, jocul de rol, dezbateră, metode și tehnici de lucru individual sau pe echipe). Cadrul didactic trebuie să își adapteze conținuturile la specificul elevului și să găsească cele mai bune metode de valorificare a acestuia. Este un proces dificil, dar merită a fi realizat pentru că cel mai important lucru în procesul instructiv-educativ este să contribuie la dezvoltarea educatului și să obțină tot ce este mai bun la el. (Goodson, 1994)

Avantajele interdisciplinarității sunt:

- permite elevului să acumuleze informații despre obiecte, procese, fenomene care vor fi aprofundate în anii următori ai școlarității;
- clarifică mai bine o temă, făcând apel la mai multe discipline;
- creează ocazii de a corela limbajele disciplinelor școlare;
- permite aplicarea cunoștințelor în diferite domenii;
- constituie o abordare economică din punct de vedere al raportului dintre cantitatea de cunoștințe și volumul de învățare.

Dezavantajele interdisciplinarității sunt:

- tratarea interdisciplinară trebuie să evite tendința de generalizare abuzivă, de însușire a unor cunoștințe și priceperi;
- perspectiva interdisciplinară, realizată la nivel de grupe de discipline conexe sau concepută sub o formă și mai radicală, nu implică abandonarea noțiunii de disciplină;

Predarea interdisciplinară pune accentul simultan pe aspectele multiple ale dezvoltării copilului: intelectuală, emoțională, socială, fizică și estetică. Interdisciplinaritatea asigură formarea sistematică și progresivă a unei culturi comunicative necesară elevului în învățare, pentru interrelaționarea cu semenii, pentru parcurgerea cu succes a treptelor următoare în învățare, pentru învățarea permanentă.

„Interdisciplinaritatea este o formă a cooperării între diferite discipline, cu privire la o problemă” [3, p. 147], se referă și la transferul metodelor dintr-o disciplină într-alta, transfer cu grade diferite de implicare sau finalizare. Ea apare ca necesitate a depășirii limitelor creatoare de cunoaștere, care a pus granițe artificiale între diferite domenii ale ei. Argumentul care pledează pentru interdisciplinaritate constă în aceea că oferă o imagine integrată a lucrurilor care sunt analizate separat. Predarea interdisciplinară pune accent simultan pe aspectele multiple ale dezvoltării copilului: intelectuală, emoțională, socială, fizică și estetică. Interdisciplinaritatea asigură formarea sistematică și progresivă a unei culturi comunicative necesare elevului în învățare, pentru inter-relaționarea cu semenii, pentru parcurgerea cu succes a treptelor următoare în învățare, pentru învățarea permanentă.

Suntem de acord cu ideea de bază a interdisciplinarității, care se referă la „aparatură conceptuală și metodologică al mai multor discipline, utilizat în interconexiune și apar transferurile metodologice și conceptuale dintr-o disciplină în alta” [9, p. 126]. Un curriculum centrat pe nevoile, posibilitățile, pe ritmul, rolurile și demersurile celui care învață ar putea reprezenta cadrul integrator care va înlocui curriculumul centrat pe disciplinele de învățământ. Formarea experienței și dezvoltarea competențelor nu trebuie să fie doar obiective scrise pe hârtie. Nouă, dascălilor, ne revine misiunea de a forma aceste competențe, de a ști cum să le implementăm în activitatea zilnică de predare, învățare și evaluare, de a descoperi valorile ce se ascund în fiecare din elevii noștri. Pornind de la nevoia firească a elevului de vârstă școlară mică, abordarea interdisciplinară a conținuturilor reprezintă nevoia firească în explorarea mediului înconjurător, în integrarea informațiilor, priceperilor și capacităților care le-au stimulat și menținut interesul pentru învățare.

Bibliografie:

1. Albu, G., *Mecanisme psihopedagogice ale evaluării școlare*, Ploiești, Editura Universității, 2001, ISBN 973-815-004-3

2. Anton, I., Herlo D., Bichinciu V., Uzum C., Curetean A., *O pedagogie pentru învățământul primar*, Arad, Editura Universității „Aurel Vlaicu”, 2005
3. Babii V., *Eficiența educației-muzical-artistice/ V. Babii*, Chișinău, 2005, ISBN 978-9975-931-34-2
4. Birzea, C., *Arta și știința educației*, București, E.D.P., 1995.
5. Bularga, T., *Psihopedagogia interesului pentru muzică*, Descrierea CIP a Camerei Naționale Cărții, Chișinău, 2008
6. Buzdugan T., *Psihologia pe înțelesul tuturor*, Ediția a IV-a, București. E.D.P., R.A., 2008, ISBN 978-9975-46-580-9
7. Cerghit, I., *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii*, București, Editura Aramis, 2002
8. Cerghit I., Cristea S., Pânișoară O., *Metodologia procesului de învățământ. În, Pregătirea psihopedagogică. Manual pentru definitivat și gradul II didactic*, Iași, Editura Polirom, 2008
9. Ciolan L., *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*, Iași, Editura Polirom, 2008, p. 125-130
10. Cristea, S., *Teorii ale învățării-modele de instruire*, București, Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 2005
11. Crișan, A. et al., *Curriculum național pentru învățământul obligatoriu. Cadru de referință. CNC-MEN*, București: Editura Corint, 1998
12. Drăgan I., *Interesul cognitiv și orientarea profesională*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1975
13. Drăgan I., *Curiozitate și interes de cunoaștere*, București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1987
14. Radu I., *Psihologie școlară*, București, Editura Științifică, 1974, ISBN 973-99024-8-0
15. Șchiopu U., *Dicționar enciclopedic de psihologie*, București, Editura Babel, 1997
16. Șchiopu U., Demetrescu, R., Zlate, M., *Dicționar enciclopedic de psihologie*, București, 1979
17. Șevciuc M. „Fundamentele psihopedagogice de formare a intereselor cognitive la elevii claselor primare”. Teză de doctorat. Chișinău, 1996, 163 p.
18. *Curriculum relevant, educație deschisă pentru toți – CRED* Proiect cofinanțat din Fondul Social European prin Programul Operațional Capital Uman 2014-2020
19. *Curriculum Național pentru învățământul primar, Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova*, Chișinău, 2018
20. *Curriculum Școlar, clasele I-IV*, Chișinău: ME, 2010
21. *Cadrul de referință al Curriculum-ului Național din Republica Moldova*, aprobat prin Ordinul Ministrului Educației, Culturii și Cercetării, nr. 432/29 mai 2017
22. Document de politici educaționale – *Repere pentru proiectarea, actualizarea și evaluarea Curriculum-ului Național*
23. Suport de curs – *Pedagogia învățământului primar și preșcolar* – Departamentul pentru pregătirea personalului didactic, Universitatea „Dunărea de Jos”, Galați, 2012
24. Suport de curs – „CRED” – *Curriculum relevant, educație deschisă pentru toți*, Formare nivel II, învățământ primar, 2020
25. Suport de curs – *Curriculumul pentru învățământul primar din Republica Moldova*, Chișinău, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, 2021, ISBN 978-9975-46-580-9

CZU 37.018.1:316.77

IMPORTANȚA COMUNICĂRII ÎN FAMILIE

Anca-Ramona SZALAI, prof., gr. did. I,
Colegiul Național Pedagogic „Mihai Eminescu”, Târgu Mureș, România

Abstract: *We live in a society in which the conversation is less and less poorer even if we hear the word “communication” in every street corner, in every office, in every bus. We hear it in family in quotations like “It happens...if there is not communication”, “me and my husband we don’t communicate any more”. If the mother or the father stays in front of the computer or the T.V in average around 7 hours a day at which we can add the time we have lunch, the journey to and from the work, the sleep time, we almost don’t have time to talk. When and how should we do to understand how important are these conversations in a family, these idea changes? There are opportunities when both partners spend their time together (in the morning drinking coffee or before going to bed). A little conversation will do for both a healthy relationship and a balanced child development.*

In most families the problems can be solved and the destruction of the family can be prevented through conversation, to talk about the matter that bothers one of the family members: mother, father or child. It is recommended to listen the each other, to understand what he or she feels, how he or she lives the situation and a solution should be found together. For educating children to succeed, the parents must learn to communicate between them and with their children. When the conversations between the parents are merry, kind the child will feel safe. He feels that he belongs to a loving family. Of course, the children must be included in the conversations. In this way he learns how to deal with the adults world, he becomes more agile and he builds a vocabulary which will develop his talent to have a conversation and adapt himself in the society.

In this speed century it happens quite often that a child of 10 or 14 have a conversation with his parents and they only answer with "yes" or "no" without any little effort to try to have a conversation or even ignore him. This could be one of the reasons to make the child feel better in the neighbor's house, in the front blocks conversations, to enter in a bad company or in a band.

The common denominator in every relationship is the need to feel loved and understood. The conversations with the children are made in such a way that they feel important members of the family from the communicational point of view. This matter builds and establishes bonds that we enjoy the rest of our lives, it is a way to communicate the love, the care and the respect for your child.

Keywords: *conversation, communication, children, family.*

Cuvântul comunicare a devenit un cuvânt la modă, reflectând un proces care ocupă toate domeniile vieții noastre, familiile noastre, locurile noastre de muncă, prietenii noștri și relațiile noastre de cuplu. Este baza succesului sau eșecului în toate relațiile importante.

Majoritatea oamenilor simt nevoia de a-și îmbunătăți capacitatea de a comunica, dar nu știu de unde să înceapă. Marion Balla își ruga clienții să se gândească la o perioadă pozitivă în sânul familiilor lor. Aceștia descriau experiența când erau ascultați, schimbând gânduri și sentimente cu persoana cu care comunicau. Ei se simțeau în „contact”[4]. Acestea sunt elemente de succes în comunicare.

Mulți oameni spun ca s-au simțit mai în legătură cu un copil mic al familiei lor, dar acest efect a dispărut după ce copilul a devenit un adolescent. Când copiii devin adolescenți, ei au relații mai dificile cu părinții lor și conversațiile devin mai sofisticate. În acest proces, răbdarea și înțelegerea necesare pentru o comunicare de succes par să dea cale de frustrare și reacții impulsive. Așteptările noastre de la copiii cresc, și mesajele noastre trec de la toleranță și de la compasiune, la critică și la îngrijorare.

Noi interpretăm realitatea având în vedere experiențele vieții noastre, relațiile noastre familiale și mesaje care ajung la noi, ne construim propria noastră „voce” – care este suma gesturilor noastre, a cuvintelor noastre, tonul nostru și manierele noastre. Interpretarea noastră asupra realității este determinată de cum filtrăm vocile altora. Cu toate acestea, credem că percepțiile noastre reflectă în mod corect ceea ce alții ne spun.

Prin interacțiune, vom crea propriul nostru sistem de valori, așteptările noastre și ipotezele noastre implicite despre ceea ce e lumea, ar trebui să fie și cine suntem. Aceste valori, așteptări și ipoteze, precum și hotărârile și interpretările lor greșite, au devenit elemente ale noastre, „metode” personale de comunicare. Din păcate, aceste metode pot, de fapt, înrăutăți comunicarea.

Pentru familiile de azi – prea ocupate – poate fi o altă sursă de obstrucție. Confruntate cu activitatea neîntreruptă legată de muncă, mese, responsabilitățile parentale și rutinele de seara, cuplurile sunt adesea prea preocupate cu sarcini și nu au timp pentru a comunica în mod semnificativ cu copiii lor sau între ei.

O comunicare de succes este un proces continuu și activ condus de o dorință comună de a înțelege perspectiva celuilalt. Este încurajator faptul că părinți, bunici, profesori și alte persoane fac o treabă mai bună în a-i asculta cu adevărat pe copii și pe adolescenți atunci când își exprimă sentimentele. Acestea creează pentru copii o atmosferă minunată de pregătire pentru viață.

O altă tendință încurajatoare este că astăzi familiile sunt mai cinstite în comunicarea lor. Datorită faptului că barierele ridicate de rolurile tradiționale au fost eliminate, părinții sunt mult mai receptivi să se angajeze într-un dialog semnificativ și respectuos cu copiii lor. Copiii înșiși se simt mai liberi pentru a împărtăși în mod deschis, gândurile și întrebările lor părinților fără teamă.

În trecut, credința că dorințele copiilor erau văzute, dar nu și auzite, fapt ce a redus serios posibilitățile lor de a practica o comunicare eficientă. Li s-au spus ce și cum să gândească și, de asemenea, modul în care să se pregătească. Astăzi, din cauza importanței acordate participării semnificative

a copiilor și din cauza accesului la tehnologie care permite comunicarea cu lumea, copiii și tinerii noștri învață să gândească pentru ei înșiși și pentru a înțelege lumea.

Tinerii informați știu că succesul lor în viitor necesită stăpânirea abilităților cerute de o economie bazată pe informații: comunicare eficientă și munca în echipă, spiritul creativ și rezolvarea de probleme. Familia constituie mediul în care acesta își exercită aceste competențe. Părinții trebuie să fie dispuși să servească drept o folie la aceste eforturi și, la rândul lor, învața de la copii. Deoarece copiii sunt expuși la concepte, cum ar fi ascultarea empatică și a gândirii laterale, ei aduc noi talente la soluționarea conflictelor familiale.[4]

Lipsa de înțelegere a opiniilor unuia sau altuia, cât și modul contradictoriu de a înțelege și a exprima mesajul, provoacă mari probleme în familie. Procesul de comunicare variază, în funcție de generație, sex și nivelele de experiență. Când familiile încearcă să înțeleagă mai bine diferite stiluri de comunicare, acestea reușesc să reducă critica.

Multe probleme de comunicare sunt cauzate de diferențe în percepția sau maniera cum interpretează aceleași informații. Se pot reduce aceste diferențe în cazul în care unul este dispus să intre în lumea interioară a unei alte persoane. Membrii familiei sunt mai puțin interesați în a asculta sau a fi atenți la ceea ce este spus, ei cred că nu înțeleg. Pentru a avea o influență cu alții, trebuie să începem prin a arăta respect în ceea ce privește esența înțelegerii.

În cartea sa (*The Seven Habits of Highly Effective Families*), Stephen Covey afirmă că atunci când membrii unei familii strigă, mesajul, de obicei, înseamnă „înțelege-mă”, „ascultă-mă”, „respectă-mă”. [4] Se recomandă ca fiecare membru al familiei să învețe să fie răbdător și să se controleze pe el însuși – pentru a asculta mai întâi și a vorbi mai târziu. Exprimându-ne mânia în exces, aceasta duce la vină și rușine în interacțiunile noastre familiale și face ca acestea să se răcească. Temperamentul nostru ne va crea probleme și mândria noastră ne ține acolo. De multe ori, în loc să înțelegem alte persoane, dăm sfaturi, judecăm, dezaprobăm sau interpretăm în funcție de propria noastră percepție. Noi vorbim înainte de a verifica dacă cineva ascultă sau este „destul de acolo”, pentru a asculta opiniile noastre. Incapacitatea noastră de a comunica sincer cu o altă persoană face să nu existe nicio interacțiune reciprocă și vom sfârși prin a vorbi singuri. Scopul general căutat în interacțiunile familiale este de a crea o stare de spirit unde toată lumea are de câștigat. Crearea unei astfel de stări înseamnă să folosim o limbă proactivă mai des, de exemplu, „Luați în considerare opțiunile disponibile pentru noi”, „Eu prefer o altă abordare, se poate?” sau „am înțeles partea ta a monedei”.

Pentru îmbunătățirea comunicării în cadrul familiei, putem lua în considerare următoarele posibilități: să acordăm timp real în fiecare zi pentru a comunica cu membrii familiei; începeți propozițiile cu „eu” în loc de „tu”, putem vorbi doar ceea ce simțim, credem, dorim sau avem nevoie etc. și nu ceea ce o altă persoană simte, gândește, vrea sau ea are nevoie etc.; este important a cere feedback-ul ori de câte ori este posibil; în loc de a respinge automat sau a fi în dezacord cu opinia sau întrebarea cuiva, precizați cu cuvintele proprii ceea ce credeți, despre ceea ce s-a spus și întrebați dacă ați înțeles bine. Atunci când cineva vă vorbește, ascultați-l cu atenție. Lăsați totul la o parte și priviți-vă interlocutorul în ochi, acordați-i toată atenția și încercați să învățați câteva lucruri. Acordă atenție mesajelor nonverbale ca și mesajelor verbale. Nu e nevoie de familii perfecte, nici de maniere ideale de a instala comunicarea.

Noi comitem mereu greșeli, dar noi învățăm, sperând, la noi strategii în a-i observa pe alții. Trebuie timp, energie și umilință pentru a descoperii aptitudini eficiente în comunicarea familială. Totuși, putem obține mari satisfacții când copiii devin adulți competenți, descurcăreți și angajați, la rândul lor, în calitatea vieții întregii familii.

Prototipuri de comunicare echilibrate (familii puternice, sănătoase)

Lev Tolstoi nu avea în totalitate dreptate când a scris în *Anna Karenina* că, „Toate familiile fericite seamănă între ele, fiecare familie nefericită este nefericită în felul ei”. De fapt, fiecare familie, fericită sau nefericită, are propriul mod de viață. Cu toate acestea, Tolstoi a sugerat și Ben Schlesinger a arătat, în documentarea sa, că familiile fericite tind să aibă anumite caracteristici comune.

În timp ce romancierii și cercetătorii pe familie erau tradițional mai interesați de nenorocirile familiilor nefericite, am putea afla mai multe de la familiile fericite și puternice. Examinând elementele comune din viața lor, am putea găsi modalități de a reforța toate familiile ce sunt în contact cu noi.

Familia face bine sau foarte bine, la acest sfârșit de secol douăzeci, în ciuda rapoartelor împrăștiate la scară mare, care descriu o instituție socială depășită. De fapt, familia ca instituție are o forță remarcabilă

bilă. Carlfred Broderick considera că acționează într-o puternică structură umană în evoluție, care va dura mai mult decât alte organizații. În mod evident, datele demonstrează că familia suportă o parte mai mare a supraviețuirii umane individuale și transmiterea civilizației și culturii decât orice altă structură socială.

Desigur, familiile în carne și oase nu sunt la fel de puternice ca și instituția pe care noi o numim „familie”. Ce face ca unele familii să fie mai puternice și mai funcționale decât altele? De ce unele funcționează mai bine? Studiile privind punctele forte ale familiilor ne oferă numeroase răspunsuri. Să începem prin a defini ce spun cercetătorii când încearcă să determine „punctele puternice ale familiei”.

Forțele familiei afectează stilul relațiilor, a competențelor și aptitudinilor intra și interpersonale și caracteristicile sociale și psihologice ca:

- crearea unui sentiment de identitate familială pozitivă;
- promovarea unei interacțiuni bune între membrii familiei;
- să încurajeze potențialul de dezvoltare a grupului familial și a membrilor familiei individual;
- să contribuie la capacitatea familiei de a face față stresului și crizei în mod adecvat;
- să sporească capacitatea familiei de a sprijini alte familii.

În cartea lor, *Secretele familiilor puternice*, cercetătorii americani Nick Stinnett și John DeFraint au remarcat în familii șase puncte tari, comune a 3000 de „familii puternice”, care au participat la studiul lor [4]:

- ✓ De angajament. Membrii familiei puternice se dedică promovării bunăstării și fericirii fiecărui dintre ei. Ei apreciază unitatea familiei.
- ✓ De apreciere. Membrii familiei puternice se apreciază mult reciproc.
- ✓ Comunicarea. Membrii familiei puternice au abilități bune de comunicare și petrec mult timp vorbind.
- ✓ Timpul. Familiile puternice petrec timp, mult timp de calitate, unul cu celălalt.
- ✓ Bunăstare. Fie că participă sau nu la serviciile religioase formale, membrii familiei puternice au un sentiment de bunăstare sau de putere în viață și această credință le dă putere și un scop.
- ✓ Adaptabilitate. Membrii familiei puternice pot considera stresul sau crizele ca o oportunitate de a înflori.

Rezumând unele studii americane, Strong și DeVault au ajuns la concluzia că familiile puternice: sunt locul de muncă al bunăstării membrilor și apără unitatea și continuitatea lor, fiecare altele; respectă fiecare membru al familiei în unicitatea sa și în diferența proprie; își petrec timpul împreună pentru a crea o coeziune de familie; înțeleg responsabilitățile; permit copiilor să facă greșeli și să suporte consecințele; contribuie la bunăstarea cartierului lor, a orașului, a țării lor sau a lumii; au o orientare sau o dimensiune spirituală.

Un studiu canadian inovator, realizat de Westley și Epstein cu aproape treizeci de ani în urmă, studia sănătatea emoțională a familiilor din Montreal. Cea mai importantă concluzie a fost faptul că sănătatea copiilor, în acest capitol, era strâns legată de relația emoțională dintre părinți. [2, p. 242] Dacă relația este călduroasă și constructivă, și anume că soțul și soția se simt iubiți, admirați și încurajați să adopte comportamente pe care ei înșiși le admiră, copiii sunt fericiți și sănătoși. Cuplurile legate pe plan emoțional, care răspund nevoilor unul față de celălalt și care încurajează o imagine de sine pozitivă unul față de celălalt, devin buni părinți. Cum răspund nevoilor unul față de celălalt, ei nu se folosesc de copii pentru a-și trăi propriile nevoi. Fiind fericiți și mulțumiți, ei pot să-și sprijine copiii și să răspundă nevoilor lor. În plus, cum și identitățile lor sunt clare, ei își pot considera copiii ca entități proprii. Toate aceste elemente ajută copiii să devină persoane sănătoase emoțional.

În cadrul interviurilor cu familii monoparentale fericite, cercetătorul a fost plăcut surprins de atitudinea pozitivă demonstrată de toate aceste familii. Ele nu se prezentau ca fără defecte; ele își menționau liber problemele și punctele lor slabe, în plus vorbeau liber despre experiențele și sentimentele lor negative. Cu toate acestea, mamele nu vor să vorbească despre foști soți, familiile au trecut peste criza divorțului și funcționează mai bine. Întoarse spre viitor, ele sunt deschise spre experiențe de creștere pozitivă și entuziasm și succes realizat ca o familie.

În cadrul studiului de la Montreal, familiile cu o distribuție echilibrată a sarcinilor au relevat o căsătorie bună, o viață sexuală din ce în ce mai satisfăcătoare și copii cu o sănătate emoțională bună.

În familiile în care majoritatea soților și soțiilor se bucură de o sănătate emoțională bună, cercetătorii au constatat o legătură directă între împărțirea sarcinilor și sănătatea emoțională a copiilor.

Comunicarea disfuncțională în familii cu probleme

Într-o familie disfuncțională comunicarea este puțină sau nu există deloc. Când vorbim despre comunicare, ne referim la un mijloc de a ne exprima sentimentele, bucuriile, durerile, furia etc. Atmosfera de greutate, tensiune și neîncredere, conduce membrii familiei spre discuții superficiale, de teama de a submina echilibrul artificial care domnește în cadrul familiei. Într-o familie disfuncțională, sentimentele sunt reprimare. Sentimente de durere, bucurie, furie sau orice alte intervenții sunt și nu sunt permise. Așteptările și nevoile rămân secrete. Se poate ajunge la noțiunea de imprevizibilitate și copiii sunt într-o situație în care ei nu știu ce se va întâmpla la nivel de familie; deoarece nu există reguli și limite clare. În cazul în care nevoile și așteptările sunt exprimate în mod liber se poate ajunge la acte de violență. Copilul ajunge astfel să nu vorbească, să nu își exprime dorințele, să nu poată avea o părere personală.

Relațiile și rolurile sunt neclare, slab definite ceea ce conduce la confuzie, astfel copilul dezvoltă un sentiment de responsabilitate și, ajuns adult, va avea grijă de părinți fie că este sau nu realizat. Se ajunge, astfel, la manipulare și la control; la joacă cu sentimentele celuilalt. Părinții dezvoltă un comportament de control asupra copiilor cu scopul de a-i proteja.

Valorile familiei pot fi diverse, variază în funcție de problemele ivite, ceea ce creează o atmosferă imprevizibilă, stres și tensiune.

Familia poate fi formată pe tradiții vechi care sunt deja disfuncționale și nepotrivite, totuși părinții le transmit generației următoare. Iar noțiunea de schimbare este greu de acceptat, și se păstrează în continuare tradițiile vechi.

În comunicarea disfuncțională ne întâlnim cu sentimente de gelozie și suspiciune; de neîncredere; de instabilitate; se poate ajunge la frica de angajament.

Familia disfuncțională: maltratare, abuz

Abuzul fizic este probabil cea mai frecventă formă de abuz. A fost prima formă de abuz recunoscută de specialiști și definită de H. Kempe, inițiatorul domeniului prevenirii abuzului și a neglijării copilului, ca fiind „atacuri neaccidentale sau injurii fizice, mergând de la forme minime până la injurii fatale, provocate copilului de către persoana care îl îngrijește.” [5, p. 58]

Familia rămâne grupul social vital în asigurarea condițiilor de dezvoltare a copilului, cum ar fi: îngrijirea adecvată, protecția și educarea lui. Factorii familiali sunt ca proximitate și importanță cei care asigură dezvoltarea unei personalități armonioase, securizarea fizică, afectivă și materială a copilului. Realitatea este însă crudă și oferă situații nenumărate în care familia, cu toate că trebuie să constituie un mediu securizant pentru copil, aici se întâlnesc frecvente forme de abuz.

Abuzul familial este comis de membrii familiei copilului, în special de către cei în care copilul are încredere, cei care ar trebui să aibă grijă de copil; din această perspectivă abuzul comis asupra copilului în mediu familial este mult mai grav decât abuzurile comise asupra copilului în instituții de ocrotire, școli etc., pentru că are loc o „dublă traumatizare”, în urma abuzului propriu-zis și trauma în ceea ce privește atașamentul față de persoanele în care avea încredere și pierderea sentimentului de securitate oferit de familie. [1, pp. 53-54]

Există anumite elemente comune legate de lipsa de cunoaștere și respect a nevoilor copilului, respingere și indiferență. Sunt părinți cărora le lipsește abilitatea de a relaționa pozitiv cu copilul și de a da prioritate satisfacerii nevoilor acestuia, înainte de satisfacerea propriilor nevoi. Uneori copilul este nevoit de a trăi în anxietate, purtând mereu povara pentru ceea ce s-ar putea întâmpla. Ajutorul eficient în astfel de situații are punctul de plecare în efectuarea cu simț de răspundere și profesional a unei evaluări de ansamblu a copilului și a nevoilor sale.

În cadrul familiilor unde lipsesc dragostea, atașamentul și relațiile bazate pe încredere, de obicei, au loc abuzuri foarte grave cu consecințe nefavorabile asupra dezvoltării personalității copilului, maturizării sale din punct de vedere social.

Se poate spune că în familiile abuzive lipsa empatiei, atașamentul deficitar, slaba îndeplinire a funcțiilor parentale constituie fundamentul pe care se construiește abuzul asupra copilului, iar factorii externi influențează viața familiei, având, de multe ori, un rol semnificativ în consolidarea contextului favorabil abuzului.

Familia trebuie să fie un mediu în care copilul trebuie să fie iubit, să fie în siguranță, să găsească un model parental și un model educațional pe care să-l aplice în viitor când va fi el însuși părinte. Dar nu întotdeauna familia este în armonie, uneori datorită unor factori interni și externi apare un dezechilibru și o dizarmonie ce constituie un model de alterare a relațiilor părinți copii.

În familiile dezorganizate supravegherea și disciplina copiilor nu are loc în parametrii normali. Dezechilibrul partenerilor naște o tensiune permanentă, agresivitate fizică și verbală, care antrenează un stres cronic. Ostilitatea permanentă între părinți se soldează cu măsuri coercitive față de copii, ceea ce le induce acestora agresivitatea.

Relațiile tensionate dintre părinți ricoșează spre copii, pentru că ei devin agresivi și nu controlează cu atenție activitățile copilului, îl pedepsesc pentru greșeli variate, aceste pedepse dure semnificând, de fapt, mai mult dispoziția sufletească a părintelui decât comportamentul vinovat al copilului. Astfel, copilul ajunge să nu mai fie receptiv la măsurile disciplinare impuse, simțindu-se nemulțumit și iritat pentru că el de la părinte receptează doar ceea ce nu trebuie să facă nu și ceea ce trebuie să facă. El începe să-și dezvolte agresivitatea față de cei pe care îi simte mai slabi decât propria persoană, acesta fiind un mod de refulare; este știut faptul că măsurile coercitive repetate cresc ostilitatea și agresivitatea.

Există două tipuri de părinți abuzivi, iar prin combinare apare și cel de-al treilea tip: părinți abuzivi din dorința de a disciplina copilul; părinți abuzivi din dorința, conștientizată sau nu, de a distruge copilul; părinți abuzivi care afirmă că doresc disciplinare copilului, negând intenția distructivă.

De obicei, ei sunt cei mai periculoși pentru că nu-și recunosc tratamentul inacceptabil pe care îl aplică copilului.

În familiile dezorganizate apare, de cele mai multe ori, dezertismul familial având drept cauze principale imposibilitatea respectării îndatoririlor de familie și refuzul îndeplinirii acestora, consecințele fiind suportate de fiecare membru de familie și de copii, în special, din cauza atmosferei tensionate, a conflictelor ce determină, de multe ori, abuzarea și chiar abandonarea copilului.

Climatul familial se află în strânsă legătură cu satisfacerea nevoilor fiecărui membru în parte. Excesul de severitate din partea părinților poate determina un climat familial rigid care induce o stare tensionată, frustrantă pentru copil, acesta aflându-se în riscul de a deveni un copil timid, anxios, lipsit de încrederea în sine. Dacă severitatea include și abuz fizic asupra copilului, există riscul, mai ales la copiii ce se află la vârsta preadolescenței și adolescenței, de a răspunde prin răzvrătire ce include încălcarea normelor și regulilor ce trebuie să le respecte, precum și comportamente violente.

Când este vorba de propriul copil, orice adult crede că-și poate exercita liber dreptul de a-l pedepsi pe copil. Pedepsa fizică este folosită pentru a provoca durerea. Pedepsa minoră, cea care nu periclitează fizic copilul, prin repetare sau folosită impropriu, în concordanță cu faptele comise, poate conduce la traume psihice și variază de la o lovitură cu palma până la utilizarea unor obiecte dure, rănirea, legarea, provocarea unor arsuri, tragerea de păr și chiar otrăvirea.

Bătaia afectează ceea ce este mai important – sensibilitatea copilului. Chiar dacă a fost vinovat, copilul bătut are impresia că este neînțeles. Bătaia rănește profund demnitatea copilului, îl face să își piardă încrederea în sine și ceilalți, diminuează comunicabilitatea și sociabilitatea, născând timiditatea.

Din punct de vedere psihologic, mecanismul producerii abuzului precum și consecințele nu diferă fundamental de la o societate la alta, diferențierea axându-se pe formele și frecvența de manifestare a maltratării copilului. Fundalul socio-economic și cultural se constituie în elemente circumstanțiale ale abuzului și susține acest fenomen.

Sub aspectul consecințelor, nu există diferențe de la o cultură la alta; ceea ce se atinge în maltratare sunt structurile de bază ale ființei umane. Acestea condiționează capacitatea individului de a se adapta eficient, de a avea o viață autonomă, ceea ce înseamnă inteligență și creativitate în găsirea soluțiilor la micile și marile probleme ale adaptării și de a crește copii sănătoși și normali.

Separarea: familii recompuse, familii monoparentale

În 1990, din 14,1 milioane de tineri sub 19 ani, două milioane de copii minori nu mai trăiau cu cei doi părinți genitori. Acest număr crește cu regularitate, numărul de căsătorii scade cu regularitate, în timp ce numărul de uniuni libere sau de familii monoparentale crește. Aceasta explică faptul că numărul absolut de divorțuri nu mai crește sensibil, chiar dacă divorțialitatea continuă să crească ușor (mai mult de 30% în 1990). [3, p. 467]

În ceea ce privește copiii, când nu sunt cu cei doi părinți, cu cât sunt mai mici cu atât se găsesc mai mult într-o familie monoparentală (între 0 și 4 ani, doar 2,2% dintre copii trăiesc într-o familie recompusă). Proportia copiilor care trăiesc într-o familie recompusă crește odată cu vârsta: între 15-18 ani, 40% dintre copiii care nu mai sunt cu părinții lor genitori trăiesc într-o familie recompusă.

În ceea ce privește familiile, 7.5% dintre mamele care trăiesc în cuplu cresc alți copii ca ai lor și 20% dintre familiile nu răspund la schema clasică a cuplului care își crește toți copiii și doar pe ei.

În familiile recompuse, un milion de tineri de mai puțin de 25 de ani trăiesc fie cu frați sau surori vitrege (50%), fie cu copii ai părintelui vitreg.

În aceste familii recompuse, copiii și mai ales adolescenții (11-15 ani) trăiesc mai frecvent în exteriorul familiei (internat, cămin, familie de primire) decât în cazul familiilor „clasice”. [3, p. 468]

Din 1975, există în Franța trei tipuri de proceduri de divorț: divorțul prin consimțământ mutual, în care cei doi soți nu trebuie să dovedească o greșeală. Ei au, dacă doresc, un avocat comun și scriu împreună o convenție care urmează să fie omologată de către judecător; divorțul pentru ruptură prelungită a vieții comune (mai mult de șase ani). Soțul nu poate să se opună divorțului, așa cum se întâmpla înainte; divorțul pentru greșeală: persistentă a vechii proceduri.

Încă din 1978, procedura prin consimțământ mutual era utilizată în 40% din cazuri pentru ansamblul Franței și în 60% din cazuri în regiunea pariziana. [3, p. 468]

În spiritul legiuitorului, doar „interesul copilului” ar trebui să influențeze modalitățile de încredințare, de vizită sau de adăpostire a copiilor. În comparație cu vechea lege, există o distincție clară între conflictul conjugal și funcția parentală: părinții au toată libertatea pentru a fixa modalitățile de viață ale copilului, judecătorul trebuind, înainte de toate, să vegheze „la interesul lui”. [3, p. 468]

Dificultățile psihologice pe care le prezintă copiii din părinți divorțați sunt variabile. Frecvențele lor sunt apreciate diferit: într-o populație de persoane care vin la consultația psihiatrică, se constată o supraprezentare de copii de părinți divorțați. Totuși, trebuie să distingem aici divorțul, procedeu juridic, de neînțelegere, sistem de interacțiune familială (IL. Despert: divorț afectiv). Neînțelegerea parentală, mai ales când include copiii, constituie un factor de morbiditate net superior divorțului. [3, p. 467]

Rutter studiază consecințele unei separări între copil și familia sa. Apariția tulburărilor de comportament se corelează mai puternic cu existența unei neînțelegeri parentale decât cu separarea: „principalul factor de tulburare pe termen lung nu este separarea însăși, ci mai curând discordia familială asociată atât de frecvent cu separarea”. Când copilul este plonjat în sânul unui conflict familial, un factor de prognostic bun este menținerea unei relații bune cu unul dintre părinți „cei care aveau o relație bună erau protejați împotriva efectelor nocive ale discordiei familiale”. Autorul adaugă un punct esențial: „se pare că nu există nicio diferență dacă relația bună este cu mama sau cu tatăl”. [3, p. 468]

Astfel efectele cele mai nefaste se observă când conflictul parental precedând divorțul este intens, mai ales când include copiii, împiedicându-i pe aceștia să aibă o relație bună, atât cu mama cât și cu tatăl: pot într-adevăr să fie luați ca martori sau ostatici, considerați responsabili pentru neînțelegere sau complici și confidenți ai unuia dintre părinți. Li se poate cere să se substituie unuia dintre părinți sau să-l îngrijească pe cel care este deprimat. Natura neînțelegerii și locul copilului în sânul acestei neînțelegeri vor influența eventualele evoluții patologice.

Clinica însăși a tulburărilor este foarte variată: plângere hipocondrică, acces de angoasă, episod anorectic sau de insomnie, tulburări de comportament (furt, fuga), eșec sau dezinteres școlar, stare depresivă, simptom nevrotic etc. Aceasta înseamnă că neînțelegerea parentală și divorțul reprezintă, în termeni epidemiologici, factori de morbiditate și de vulnerabilitate generală și nu factori etiologici preciși.

Fiecare simptom trebuie să fie situat în istoria copilului și a familiei sale, analizându-l în același timp, în funcție de nivelul de dezvoltare atins în momentul conflictului și/sau al separării.

Abordarea psihopatologică trebuie să țină cont de două date: pe de-o parte, realitatea situației trăite, aici neînțelegerea parentală, și maniera în care această realitate poate să influențeze dezvoltarea copilului. Pe de alta parte, trebuie să luăm în considerare maturitatea fiecărui copil și sistemul specific de interacțiune familială la care este supus.

De puține ori, copilul este menținut la o parte de neînțelegeri, dar, de obicei, participă la ele, pasiv sau activ. Efectele acestei situații sunt variabile în funcție de vârstă, de maturitatea, de sensibilitatea sa. O asemenea discordie face din copil un element activ al cuplului și îl introduce mai mult sau mai puțin direct în intimitatea relațiilor parentale, ceea ce în organizarea lui fantasmatică poate să co-

respundă punerii în act a unei fantasme de scenă primitivă, să întărească sau să reactiveze ansamblul problematicii sale oedipiene. Să-ți vezi părinții opunându-se unul altuia, certându-se, separându-se, poate să constituie realizarea dorinței fantasmatiche incestuoase: să-l dai la o parte pe un părinte, pentru a-l putea avea pe celalalt. Or, traumatismul psihic survine atunci când realitatea vine în întâmpinarea fantasmei și îi confirmă greutatea. Copilul în perioada oedipiană și al cărui conflict este fie permanentizat, fie reactivat (mai ales în adolescență), se simte astfel vinovat de discordia parentală; această culpabilitate explică conduitele patologice observate.

Separarea părinților are consecințe diverse. În cel mai bun caz, copilul își păstrează ambii părinți, dar rolurile lor trec prin remanieri profunde. În condițiile actuale, mama obține custodia și responsabilitatea legală, în timp ce tatăl este ținut la distanță, devalorizat cel puțin în fapte. În cel mai rău caz, unul dintre părinți poate să dispară total, cel care rămâne cu copilul furnizând numai informații parțiale, cel mai frecvent asupra elementelor negative ale personalității celui absent.

Aceste dificultăți centrate în jurul menținerii sau trezirii problematicii oedipiene și a posibilităților de identificare ale copilului cu părinții săi se observă bine în situațiile destul de „neutre” ale testului proiectiv. Dugas și colab., studiind testele Rorschach pe copii de părinți divorțați crescuți de mama lor, ajung la concluziile următoare: oricare ar fi vârsta, imaginea tatălui apare frecvent, dar nu întotdeauna în planșele zise „paternale”. Este vorba, de cele mai multe ori, de un tată gratifiant, care hrănește, cald. Este prea puțin puternic, oferă puțină siguranță. Imaginea mamei, în schimb, este ambiguă, cu frecvențe caracteristici falice. În toate cazurile, imaginea cuplului unit este deosebit de puternică, garantă a legii. Acest „cuplu unit”, cel al unei uniuni utopice care supraviețuiește experienței relațiilor umane cele mai perturbante, pare a constitui „romanul familial”, pe care-l țes, de obicei, copiii de părinți separați (Anthony): astfel, mulți copii continuă să vorbească despre părinții lor ca și cum ar trăi împreună. În afară de incertitudinile acestea în imaginile sexuale și în rolurile lor parentale respective, Douglas și colab. observă, de asemenea, că perturbările sunt cu atât mai importante, cu cât copilul era mai mic în momentul separării și dacă vizitele tatălui sunt neregulate și imprevizibile (la limită, absența vizitelor pare mai puțin perturbantă decât neregularitatea lor). [3, p. 467]

Patologii psihotice ale părinților: părinți psihotici, depresivi

Boala mintală a unuia sau ambilor părinți constituie un factor de risc cert, dar a cărui pondere este diferit apreciată. Aceste fluctuații depind de rigoarea utilizată pentru diagnosticul psihiatric al părinților. Luarea în considerare a tulburărilor de natură nevrotică fac evaluarea dificilă datorită subiectivității criteriilor alese: totuși, este cert că perturbările psihoafective la părinte/părinți sunt statistic corelate cu apariția de tulburări de comportament.

Riscul de morbiditate la copil este de 10% cu un părinte schizofren și de 30% cu cei doi părinți schizofreni (Rosenthal). Evaluarea pe termen lung pare să arate că riscul pentru un copil sau pentru viitorul adult nu este identic: copilul manifestă mai frecvent o patologie externalizată de tip comportamental, viitorul adult cu un părinte psihotic pare, dimpotrivă, să sufere de tulburări psihiatrice sau de psihoze. Corelația între tulburările din timpul copilăriei și tulburările de la vârsta adultă nu este strictă. [3, p. 468]

Natura psihozei parentale are o incidență asupra tulburărilor copiilor. Astfel, se pare că psihozele în care copilul este înglobat în preocupările patologice (halucinații, seducții, agresiuni sau deliruri) provoacă perturbări importante la copil; în schimb psihozele parentale caracterizate, mai ales, prin autism și replierea pe sine cruță mai mult copilul. Iar vulnerabilitatea este foarte variabilă de la un copil la altul.

În primele zile, interacțiunile dintre mama psihotică și bebelușul său par a fi profund perturbate. Din partea mamei, imposibilitatea de a vedea copilul real face ca nevoile proprii ale copilului să nu fie recunoscute. În ceea ce privește copilul, se observă frecvent figuri grave, cu o privire îngrijorată, un fel de hipervigilență, o motricitate controlată, puține comportamente de apel. Este ca și cum acești sugari ar acționa pentru a se proteja și a o proteja pe mama lor. Cel mai frecvent nu există nicio regularitate în îngrijirile cotidiene, care apar haotice, incoerente, inadecvate, răspunzând mai mult la impulsurile mamei decât la nevoile sugarului (M. Lamour). Este posibil ca aceste interacțiuni precoce foarte perturbate să lase urme interiorizate deviante.

La copilul mai mare, manifestările clinice nu sunt, de obicei, specifice pentru psihoza parentală; se notează totuși o suprareprezentare a patologiei numită externalizată: tulburări de comportament, instabilitate, trecere la act, labilitate a atenției, prin comparație cu o patologie internalizată (inhibiție, fobie).

În câteva cazuri, copiii prezintă comportamente apropiate de psihoza parentală. Anthony descrie astfel episoade micropsihotice, de câteva zile sau săptămâni, de tip microschioid, microparanoid sau

hebefrenic, apărând la copiii frecvent instabili, agitați și anxioși. Câteva cazuri de „delir indus” sau „nebunie în doi” când copilul este inclus în delirul unuia dintre părinții săi. Tema delirantă este întotdeauna bazată pe persecuție; Lasegue sublinia încă din 1877 partea de verosimilitate necesară pentru ca delirul în doi să existe. [3, p. 465]

Hipermaturitatea (Bourdier) sau supranormalitatea (Anthony) se observă frecvent (10% din cazuri): fie hiperinvestiție școlară și intelectuală, cu amenințare de prăbușire bruscă, fie atitudine de calm, de retragere și de conformism, dar cu prețul unei limitări ale afectelor.

Pentru Anthony, apariția de tulburări la copilul de părinte psihotic, mai ales în cazul delirului indus, poate fi considerat ca un echivalent de psihoză simbiotică cu „o lipsă de separare intrapsihică, o regresie de la un nivel de individualizare la o stare de nediferențiere a reprezentărilor obiectelor și a sinelui.” Separat, Pine evoca internalizarea mai mult sau mai puțin completă a psihozei parentale, din cauza atașamentului copilului față de mama sa. [3, p. 465]

Conformismul poate să fie înțeles ca investire defensivă a normalității cu constituirea unei personalități „as if”. [3, p. 465] Hiperinvestiția funcțiilor Eului (hipermaturitate) este posibilă atât timp cât exigențele pulsionale nu sunt excesive, dar această hiperinvestiție amenință întotdeauna să se prăbușească în caz de stres sau la adolescență.

Sunt tot mai multe lucrări care analizează consecințele asupra unui copil de a fi avut unul sau ambii părinți deprimați.

Din diversitatea lor, se degaja o constantă: copiii cu părinți deprimați sunt o populație cu risc psihiatric. În schimb, natura și importanța acestui risc este variabilă.

Riscul pentru tulburările dispoziției și tulburările anxioase a fost cel mai mult studiat, cu o frecvență de la 7 la 80%! Dar au fost descrise dificultăți foarte variate: Tulburări de dezvoltare cognitivă; Tulburări de comportament; Tulburări de adaptare (mai ales dificultăți școlare și/sau dificultăți de învățare a unor deprinderi).

Se înțelege că consecințele „depresiei parentale” asupra copilului depind de un număr foarte mare de parametri, ca: tata și/sau mama bolnavă, durata depresiei, gravitatea depresiei, vârsta copilului la această depresie, consecințe eventuale pentru copil ale acestei depresii parentale sub formă de separare, plasare, prezență și/sau calitate a substitutelor etc.

În cazul mai deosebit al unei boli maniaco-depresive la unul dintre părinți, se notează predominanța de tulburări depresive la copil sau de tulburări care pot fi echivalent depresive. Totuși, interpretarea acestor rezultate este dificilă pentru că trebuie să luăm în calcul atât componența genetică, cât și modificările calității schimburilor intrafamiliale, în măsura în care marea majoritate a copiilor trăiesc în mediul lor natural. Studiile pe gemeni monoziгоți, dintre care unul este separat de mediul familial, arată o concordanță de aproximativ 65% în ceea ce privește „tulburările afective”, concordanța care cade la 14% pentru dizigoți (Gershon; Numberger și Gershon). [3, p. 465] Dar aceste studii care, în teorie, permit să distingem aportul mediului extern de impactul genetic, sunt și obiectul criticilor: dimensiunea extrem de redusă a eșantioanelor, prezența pentru „o perioadă de timp” în mediul natural înainte de a fi adoptat etc.

Pe plan clinic, dificultățile întâmpinate de sugari par foarte variabile, cu tulburări psihosomatice frecvente: tulburări de somn, tulburări alimentare. Pentru P. Ferrari ar exista o legătură statistic semnificativă între un episod depresiv major al mamei din timpul sarcinii și/sau în primul an de viață al copilului și, pe de altă parte, un autism la copil. Totuși, autorul insistă asupra naturii pur statistice a acestei legături, fără să aibă prejudecata unei cauzalități lineare reductoare.

Pe plan psihodinamic, se poate concepe că depresia gravă a partenerului interactiv principal al unui bebeluș riscă să reducă calitatea și diversitatea contribuțiilor afective, poate și mai mult suplețea și fluiditatea lor în cursul interacțiunii. În ceea ce privește bebelușul, confruntarea cu o mamă cu o alură rigidă poate să inducă modificări interactive care riscă să se transforme în scenarii fantasmatiche interiorizate durabil. Astfel, D. Stern descrie patru scenarii interactive posibile ale unui bebeluș confruntat cu o mamă deprimată: i) scenariul de „microdepresie”; ii) scenariul de „reanimare a mamei”; iii) scenariul de „căutare de autostimulare în altă parte”; iv) scenariul de „stimulare inautentică” [3, p. 467]. În funcție de profunzimea depresiei, de capacitatea încă păstrată a mamei de a reacționa, de competența proprie, de vârsta lui, fiecare copil riscă să-și organizeze durabil conduitele sale interactive de abordare și apoi scenariile sale fantasmatiche.

Înțelegem ca o sărăcire a interacțiunilor mamă-copil, depresia maternă nu determină, în mod sistemic și linear, o patologie depresivă la copil, ea nu provoacă mai puțin o „lipsă” interactivă despre care putem considera că va fi ulterior susceptibilă să creeze la copil o susceptibilitate particulară la toate evenimentele, implicând o pierdere. Aceasta întâlnește parțial ipotezele formulate de A. Green, plecând de la reconstrucțiile apărute în analiza adulților. Imaginea „mamei moarte” este o imagine constituită în psihicul copilului în urma unei depresii materne. Această imagine a „mamei moarte” mobilizează o mare parte a energiei psihice a viitorului adult și menține o mare fragilitate narcisică.

Aceste observații arată cât de mult depresia unui părinte are efecte durabile asupra copilului și asupra viitorului adult.

Bibliografie:

1. CONSTANTIN, M. *Maltratarea copilului între cunoaștere și intervenție*, Ed. Lumen, Iași, 2004. ISBN: 973-7766-24-5
2. GOLEMAN, D. *Inteligența emoțională*, Curtea Veche, București, 2001, ISBN: 973-8120-67-5
3. MARCELLI, D. *Tratat de psihopatologia copilului*, Ed. Fundația Generația, 2003, ISBN: 973-86377-0-8
4. MARION B., MORRISON, N.C. *Les forces de la famille*, Juin 1998 Vol. 28-2, Disponibil http://www.vifamily.ca/library/transition/282/282_fr.html
5. MUNTEAN, A. *Familia și copiii în dificultate – note de curs*, Ed. Mitron, Timișoara, 2001

CZU 37.015.3:159.922.7

AMBASADORI ANTIBULLYING ÎN ȘCOLI – PROIECT DE VOLUNTARIAT

Emil-Sorin BLOJ, prof., gr. did. I,
Colegiul Agricol „Traian Săvulescu”, Târgu Mureș, România

Abstract: *The physical or mental aggression of one person on another is common in schools in Romania. Young people who are victims of bullying suffer for life. Young people are also the ones who can carry out actions against bullying. In one project, students carried out anti-bullying activities in several schools.*

Keywords: *aggression, victim, bullying, behavior, voluntary.*

Bullying-ul – un adevăr dureros

Bullying este un cuvânt împrumutat din limba engleză care poate fi tradus prin „hărțuire, umilire și comportament agresiv”, manifestat de un individ asupra unei alte persoane, între copii sau între prieteni în mod special, la școală sau la locul de muncă. Asociația Americană de Psihologie consideră că bullyingul este o agresiune prin intermediul căreia o persoană are, față de altă persoană o atitudine ce provoacă disconfort prin agresiune verbală sau fizică. [1, p. 23]

Pornind de la aceste constatări, la nivelul Colegiului Agricol „Traian Săvulescu”, Târgu Mureș s-a constituit o echipă de „Ambasadori antibullying”, care au realizat un proiect de acțiune împotriva acestui flagel.

Scopul urmărit în activitățile realizate

Scopul acțiunilor întreprinse de grupul „Împreună” – al clasei a IX-a de la Colegiul Agricol „Traian Săvulescu”, Târgu Mureș, este de a forma atitudini responsabile în rândul elevilor față de modalitățile de prevenire a agresiunilor de orice natură, într-o manieră inovativă, în vederea diminuării fenomenului de bullying, pentru creșterea implicării civice – a elevilor în primul rând, dar și al celorlalți factori educaționali – în acțiuni de popularizare a fenomenului. [2]

1. Grupul de acțiune antibullying

Grupul de acțiune antibullying a devenit funcțional din nevoia de a preîntâmpina extinderea fenomenului la nivelul Colegiului Agricol „Traian Săvulescu”.

Harta activităților

Într-o primă întâlnire s-au discutat activitățile care se pot desfășura în cadrul campaniei anti-bullying, termenele și viabilitatea acestora. S-au repartizat principalele sarcini ale membrilor grupului: responsabili cu documentarea; cu realizarea materialelor promoționale; cu monitorizarea acțiunilor.

S-au precizat resursele umane, materiale și informaționale care pot să susțină realizarea proiectului; implicarea cadrelor didactice și a părinților. S-a stabilit sigla grupului de acțiune și deviza campaniei.

Bullyingul – minciună sau adevăr

Într-o altă activitate, la clasele a IX-a și a X-a, a fost aplicat un chestionar prin care s-au identificat nevoile comunității școlare, temerile și problemele cu care adolescenții se confruntă.

Rezultate obținute:

S-a ales sigla campaniei – un clopoțel legat cu o fundă.

În urma aplicării chestionarului, adolescenții afectați cel mai mult de fenomenul de bullying s-au dovedit a fi cei proveniți din mediul rural. Un procent de 6% din cei chestionați, aparținând minorităților naționale, au declarat că au fost victime ale fenomenului de bullying.

2. Activități de prevenire a bullying-ului derulate cu elevii din școală

Bullying – Prelecțiuni

După modelul „Prelecțiunilor publice”, promovate de Titu Maiorescu la „Junimea”, s-au organizat 2 sesiuni de informare privind fenomenul de bullying. 4 elevi, „Ambasadori antibullying” și membri VOLUNTAREX au realizat, sub îndrumarea coordonatorilor, prezentări în Livresq și le-au susținut în fața colegilor din clasele a IX-a și a X-a.

Atenție pentru neatenție

Au fost prezentate imagini realizate în wordart, în care elevii au identificat urmările bullying-ului asupra tinerilor.

Zidul temerilor

La finalul activităților participanții au realizat un afiș „Zidul temerilor”, pe care, pe post-it-uri sub formă de „cărămizi durabile”, și-au notat propriile temeri referitoare la bullying.

Au fost valorificate resursele informaționale ale școlii (tablele inteligente), platforma Livresq și Wordart.

Rezultate obținute:

Sesiunile de informare, au fost prezentate de adolescenți, dornici să se implice în fenomenul de prevenire a bullying-ului în școală.

Prezentarea în Livresq, inserarea animațiilor și a chestionarelor, eludarea transmiterii unor informații pur teoretice, au atras tinerii.

Pe „Zidul temerilor”, au fost lipite post-it-uri cu temeri ale adolescenților referitoare la bullying. Exprimarea acestora în formă indirectă, prin bilete, a fost cea mai eficientă metodă de comunicare cu adolescenții.

3. Implicarea activă a ambasadorilor antibullying – activități de conștientizare a fenomenului de bullying

În perioada ianuarie-martie tinerii Ambasadori antibullying au desfășurat 3 activități cu elevii claselor a IX-a și a X-a.

Prea rebel să mă supun regulilor

Au realizat o scenetă în care au adus în prim plan obiceiurile pe care le păstrează comunitățile rurale de diferite etnii, precum și elementele specifice sau pe cele comune tinerilor de toate vârstele.

FII COOL! Respectă ca să fii respectat

Membrii echipei de proiect, au implicat elevii din clasele IX-X în realizarea unor postere tematice care să aducă în prim-plan problema bullying-ului și le-au vorbit tinerilor despre importanța respectului față de propria-i persoană și a respectului față de cei din jur.

Vânătoarea de comori

Tineri din clasele a IX-a și a X-a au căutat valorile tinereții: toleranță, onestitate, înțelegere, prietenie, într-o vânătoare de comori.

Rezultate obținute:

Tinerii au conștientizat necesitatea prevenirii fenomenului de bullying prin implicarea în acțiuni activ-participative atractive. Acțiunile non-formale au fost mai aproape de tinerii care au descoperit valori ce pot constitui repere morale.

4. Activități cu întreaga comunitate educațională – activități destinate părinților și cadrelor didactice

Împreună reușim

Ambasadori antibullying au înregistrat sceneta scrisă chiar de ei și au pus-o la dispoziția profesorilor diriginți pentru a o prezenta părinților. Astfel au fost „dezvăluite” cadrelor didactice, dar și părinților o parte din temerile adolescenților.

„Sfârșitul nu-i aici!”

Activitatea finală s-a constituit într-o analiză a activităților desfășurate de echipa de proiect.

Rezultate obținute:

Prin cele 5 activități, prin realizarea unei scenete tematice, au fost aduse în prim-plan probleme ale tinerilor care se confruntă, într-o formă sau alta, cu fenomenului de bullying.

La chestionarul final echipa de proiect s-a arătat mulțumită de rezultatele obținute, dar conștientă că încă mai e mult de lucru pentru ca acest fenomen să fie eradicat.

Bibliografie:

1. Legea 195/2001 Legea Voluntariatului, modificată de Ordonanța Guvernului nr. 58/2002, Legea nr. 339/2006 Publicată în Monitorul Oficial, Partea I nr. 276 din 25 aprilie 2007;
2. Volunteering and its Surprising Benefits, [online] [citat 17.08.2023]. Disponibil: www.helpguide.org/articles/healthy-living/volunteering-and-its-surprising-benefits.htm

CZU 159.922.8:614

CONȘTIINCIOZITATEA LA ADOLESCENȚELE CU COMPORTAMENT ALIMENTAR DISTINCT

Rodica BALAN, *specialist Ghidare și Consiliere în Carieră, drd., Centrul de Ghidare și Consiliere în Carieră, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă din Chișinău*

Abstract: *During adolescence, people establish patterns of behavior – such as eating behavior, physical activity, substance use, sexual activity. Recent studies demonstrate the relationship between personality traits and eating behavior. Adolescents with low levels of conscientiousness are at greater risk of thin body idealization and negative body image. Conscientiousness appears negatively correlated with all unhealthy eating behaviors and positively correlated with normal eating behavior.*

Keywords: *adolescence, eating behavior, conscientiousness, body image.*

Dicționarul Cambridge descrie adolescența drept perioada de timp din viața unei persoane în care aceasta devine adult. [17, p. 47].

Organizația Mondială a Sănătății (OMS) definește un adolescent ca orice persoană cu vârsta cuprinsă între 10 și 19 ani. Adolescenții experimentează o creștere rapidă fizică, cognitivă și psihosocială. Acest lucru afectează modul în care se simt, gândesc, iau decizii și interacționează cu lumea din jurul lor [17].

În multe societăți, totuși, adolescența este echivalată cu pubertatea și ciclul schimbărilor fizice care culminează cu maturitatea reproductivă. În alte societăți, adolescența este înțeleasă în termeni mai largi care cuprind terenul psihologic, social și moral, precum și aspectele strict fizice ale maturizării. În aceste societăți, termenul adolescență se referă, de obicei, la perioada cuprinsă între 12 și 20 de ani [4].

Perioada adolescenței este dominată de o serie de schimbări hormonale și fizice interconectate: accelerarea creșterii scheletului, creșterea sau redistribuția țesutului muscular și adipos, dezvoltarea sistemelor respirator și circulator, maturizarea organelor de reproducere, schimbări în sistemele hormonal și endocrine. Acest set de schimbări constituie ceea ce numim pubertate și durează de la cinci până la 6 ani la majoritatea adolescenților [9, p. 164].

La începutul adolescenței, schimbarea are loc, de obicei, în fiecare aspect al dezvoltării individuale, modificările biologice precedând, de obicei, alte modificări. De menționat este faptul că schimbarea are loc și în fiecare context social important. O examinare a dezvoltării la începutul adolescenței implică, așadar, în mod necesar atât studiul interacțiunilor biologice, cât și al celor psihosociale. În timpul adolescenței, persoanele vor suporta o combinație a pubertății cu finalizarea creșterii, vor căpăta o formă corporală dimorfă din punct de vedere sexual, vor dezvolta noi abilități cognitive (inclusiv capacitatea de gândire abstractă), vor obține un simț mai clar al identității personale și sexuale și vor dezvolta un anumit grad de spirit emoțional, personal și independență financiară față de părinții lor [9, p. 129].

Modificările interne fizice și psihologice interacționează cu schimbările externe sau sociale. În timp ce pubertatea și dezvoltarea cognitivă sunt determinate preponderent biologic, cea mai mare parte a dezvoltării psihologice și sociale reprezintă rezultatul influențelor socioculturale și de mediu.

În acest context, este de importanță vitală să recunoaștem semnificația interacțiunii dezvoltării psihologice cu pubertatea, în special, în ceea ce ține de dezvoltarea simțului sexual și al imaginii corporale. Imaginea corporală și stima de sine sunt vulnerabile la diferențele între semeni și la efectele fizice ale pubertății [15, p. 32].

Adolescența este, de obicei, descrisă ca o perioadă în care se obține independența. Cu toate acestea, este mai corect să vorbim despre o schimbare a echilibrului dintre independență și dependență cu alte părți ale sistemului adolescentului (părinți, colegi, comunitate etc.). Momentul acestor schimbări depinde de diferitele așteptări sociale și culturale ale mediului în care trăiește acesta. Pe măsură ce adolescenții inițiază complicatul proces de redefinire a sinelui în relație cu ceilalți, ei încep să treacă în poziția în care îi definesc pe ceilalți în relație cu ei înșiși. Acest mod de a gândi despre sine poate face dificil de înțeles impactul pe care îl are propriul comportament asupra celorlalți sau de a simți îngrijorarea pentru modul în care alții ar putea fi afectați de acest comportament. Cunoștințele care au fost „transmise” de către adulți anterior au acum o valoare redusă pentru adolescent, acesta având tendința de a crede că nicio altă persoană nu poate înțelege clar cum se simte și cu ce dificultăți se confruntă [15, p. 37].

La vârsta adolescență persoanele stabilesc modele de comportament – cum ar fi cele legate de dietă, activitate fizică, consum de substanțe, activitate sexuală – care le pot proteja sănătatea lor și a celor din jur sau, din contra, le pot pune sănătatea în pericol acum și în viitor [17].

Comportamentul alimentar se referă la setul de alegeri sau decizii pe care le ia persoana cu privire la alimentele consumate. Acesta implică ce să mănânci, când să mănânci, cât de mult să mănânci și unde să mănânci. Comportamentul alimentar este afectat de preferințele de gust, varietatea alimentelor selectate, frecvența consumului mesei, mărimea porțiilor, comportamentul de gustare și săritul peste mese. Se știe că adolescenții, de obicei, au un aport alimentar și o dietă de calitate slabă. Mai mulți factori, cum ar fi gestionarea timpului sau comoditatea, constrângerile financiare, influența familiei, obsesia de a controla greutatea și concepția greșită a nutriției au fost asociate cu această tendință de comportament alimentar neordonat. [10, pp. 1753-1764]

T. Van Strien definește comportamentul alimentar drept atitudinea unei persoane față de aportul alimentar, un complex de reflexe necondiționate și decizii conștiente, care influențează cantitatea și compoziția alimentelor consumate în diferite condiții. În context ideal, organismul ar trebui să primească toți nutrienții necesari și cantitatea optimă de calorii, iar persoana însăși ar trebui să se bucure de mâncarea consumată [14, pp. 295-315]. În linii generale, distingem 2 tipuri de comportament alimentar: comportamentul alimentar normal și comportamentul alimentar patologic [14, pp. 295-315].

Comportamentul alimentar normal are lor atunci când consumarea alimentelor se face cu scopul de a satisface foamea și nevoile nutriționale. Comportamentul alimentar normal presupune, întâi de toate, orientarea către propriul corp. O persoană cu un comportament alimentar normal mănâncă atunci când îi este foame, alege mâncarea ținând cont de sentimentele și nevoile interioare (nu de numărul de calorii), se oprește în momentul în care simte sațietate indiferent de câtă mâncare a rămas pe farfurie [1, pp. 338-342].

Comportamentul alimentar patologic poate fi recunoscut atunci când persoană atribuie mâncării proprietăți suplimentare, procesul de alimentare devenind un mijloc de ameliorare a stresului psihonoțional, autoafirmare, compensare a nevoilor nesatisfăcute, menținând un set de ritualuri [3, pp. 189-198].

T. Van Strien distinge 3 tipuri de comportament alimentar patologic: *comportament alimentar restrictiv*, *comportament alimentar extern* și *comportament alimentar emoțional* [14, pp. 295-315].

- *Comportament alimentar restrictiv* – se manifestă prin exces de auto-reținere nutrițională și diete întâmplătoare. Perioadele de comportament alimentar restrictiv sunt urmate de perioade de supraalimentare însoțite de o nouă creștere intensă în greutate. Aceste perioade duc la instabilitate emoțională sau chiar depresie alimentară [2, p. 53].
- *Comportament alimentar extern* – implică un răspuns sporit la stimulii externi de a mânca, și nu la cei interni. Pentru cei cu respectivul tip de comportament alimentar, disponibilitatea alimentelor, aspectul lor, mirosul, gustul și „mâncatul împreună cu prietenii” au o importanță vitală. [2, p. 55].
- *Comportament alimentar emoțional* – este exprimat prin supraalimentarea emoțională, mâncarea servind drept răspuns compensatoriu la stres, depresie sau disconfort [2, p. 58].

Înțelegerea asocierii dintre trăsăturile de personalitate la adolescenți și obiceiurile alimentare a fost considerată a fi relevantă pentru o modificare eficientă a comportamentului alimentar [6, pp. 431-437]. Unele studii au arătat o asociere între tulburările de alimentație, greutatea corporală și personalitate. Provencher și colaboratorii au reușit să identifice diverși factori psihologici care sunt asociați cu trăsăturile de personalitate și unele comportamente alimentare [12, pp. 294-302].

Trăsăturile de personalitate reprezintă niște caracteristici comportamentale care sunt exprimate în mod consecvent de către o persoană [13, p. 327]. Psihologii contemporani, care se ocupă de studiul personalității, sunt larg de acord că există cinci dimensiuni de bază ale trăsăturilor care interacționează pentru a forma personalitatea și a modela latura socială [11, p. 46]. Aceste trăsături de personalitate sunt cunoscute ca „Big 5” sau „Modelul cu cinci factori” [5, pp. 417-440]. S-a demonstrat că „Big 5” ia în considerație diferite trăsături ale personalității și manifestă consistență în interviuri, autodescrieri și observații fizice. Aceste trăsături sunt clasificate, în general, ca extraversie, agreabilitate, conștiinciozitate, nevrotism și deschidere către experiență [10, pp. 1753-1764]. Anumite trăsături de personalitate au fost legate de greutatea persoanei. De exemplu, conștiinciozitatea scăzută și impulsivitatea ridicată au fost asociate cu indicele de masă corporală ridicat și alegeri alimentare nesănătoase în rândul copiilor [10, pp. 1753-1764]. Conștiinciozitatea este una dintre dimensiunile de bază ale personalității după modelul „Big Five” și este definită parțial prin nechibzuință, impulsivitate și lipsă de organizare la nivelul de jos, și modul de a fi planificat, organizat și deliberat la nivelul superior. Fașetele tipice ale conștiinciozității sunt, de exemplu, a fi eficient, organizat, cuminte, minuțios, autodisciplinat și concentrat. Majoritatea studiilor existente privind conștiinciozitatea și comportamentul alimentar testează relația directă dintre o fașetă a conștiinciozității, cum ar fi controlul impulsurilor și comportamentul alimentar.

La momentul de față există dovezi că persoanele cu niveluri mai ridicate de nevroticism și niveluri mai scăzute de extraversiune și conștiinciozitate sunt expuși unui risc mai mare de idealizare a corpului subțire și imagine corporală negativă [12, pp. 294-302]. Acest lucru este important, deoarece se știe că preocupările legate de imaginea corpului afectează obiceiurile alimentare și cresc riscul de comportament alimentar dezordonat. Cercetătorii au început să exploreze modul în care trăsăturile de personalitate se leagă de consumul anumitor alimente și băuturi. Conștiinciozitatea și, într-o măsură mai mică, extraversiunea, par a fi cele mai importante dimensiuni de personalitate în generarea comportamentului alimentar. Cercetările au descoperit că niveluri mai ridicate de extraversiune și de conștiinciozitate se referă la consumul mai mare de legume și fructe, în timp ce neuroticismul nu are legătură cu consumul de fructe și legume.

În 2004 Bogg și Roberts au analizat 194 de studii despre relațiile dintre trăsăturile legate de conștiinciozitate și nouă comportamente de sănătate diferite. Conștiinciozitatea a apărut corelată negativ cu toate comportamentele riscante nesănătoase și corelată pozitiv cu exercițiul fizic. De asemenea, aceștia au observat că schimbările în conștiinciozitate au fost corelate în mod semnificativ și pozitiv cu schimbările în comportamentele de sănătate preventivă (inclusiv comportamentul alimentar) și cu schimbările în sănătatea fizică auto-percepută. Studii de ultimă oră indică în mod constant conștiinciozitatea ca trăsătură de personalitate care este cel mai proeminent legată de aportul alimentar sănătos, fie direct, fie printr-o capacitate mai puternică de autocontrol. Acesta din urmă sugerează că controlul asupra alimentației impulsive nesănătoase este un factor important în relația dintre conștiinciozitate și alimentația sănătoasă. [2, p. 75]

În Republica Moldova, relația trăsăturilor de personalitate – comportament alimentar este foarte puțin explorată. Tocmai din acest motiv studiul respectiv și-a propus să determine relația dintre trăsăturile de personalitate și comportamentul alimentar în rândul adolescentelor din Moldova. Considerăm că cercetarea trăsăturilor de personalitate ale adolescentelor poate oferi mai multe informații asupra factorilor determinanți ai comportamentului alimentar, ceea ce ar ajuta la prevenția dezvoltării unor tulburări de comportament alimentar.

Eșantionul cercetării este constituit din 300 de adolescente cu vârsta de 14-19 ani. Cercetarea empirică a fost efectuată în 3 licee și o universitate din municipiul Chișinău, în perioada martie – mai 2023. Drept subiecți ai acestui studiu au fost alese doar fete, dat fiind faptul că acestea au o tendință mult mai mare comparativ cu băieții de a adopta comportamente alimentare disfuncționale. De remarcat este faptul că la adolescente este extrem de răspândită nemulțumirea față de imaginea propriului corp, majoritatea având dorința puternică de a slăbi, chiar dacă nu au kilograme în plus. Fetele prezin-

tă o discrepanță mai mare între mărimea corpului perceput și dimensiunea corpului ideal în comparație cu băieții. Mai mult, îngrijorarea asupra imaginii corpului este mai frecventă la adolescente decât la celelalte grupe de vârstă, ele având tendința de a se identifica mai supraponderale decât adolescenții băieți. Un număr bun de studii au arătat că fetele sunt mai puțin satisfăcute de imaginea corpului și au rate mai mari de insatisfacție corporală față de greutate decât băieții [8, pp. 547-552].

În acest articol vom prezenta rezultatele obținute pentru relația dintre trăsătura de personalitate conștiinciozitate și comportamentul alimentar în rândul adolescentelor.

Măsurarea conștiinciozității a fost efectuată cu ajutorul *Chestionarului de Personalitate Big Five*. *CPBF* poate fi folosit pentru diagnoza personalității, scalele sale având o bună validitate relativă la construct și o consistență internă ridicată.

Pentru a identifica tipul comportamentului alimentar am aplicat *Chestionarul Olandez despre Comportamentul Alimentar (DEBQ)*. *DEBQ* este un chestionar cu auto-raport dezvoltat de Van Strien și colab. în 1986, pentru a evalua trei comportamente alimentare distincte la adolescenți și adulți: comportament alimentar emoțional, comportament alimentar extern și comportament alimentar restrictiv. În cazul în care subiectul nu înregistrează rezultate înalte pentru niciunul dintre cele 3 comportamente menționate anterior (emoțional, extern, restrictiv), comportamentul acestuia va fi catalogat drept comportament alimentar normal.

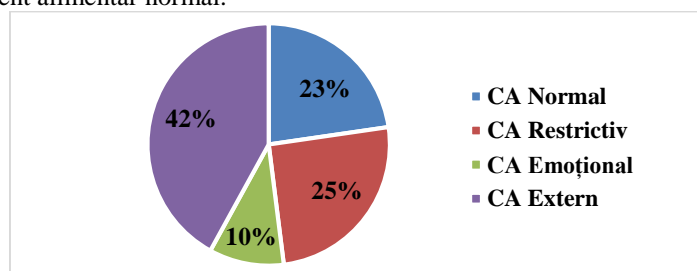


Figura 1. Rezultatele pentru comportamentul alimentar la adolescente

Aplicarea *DEBQ* ne-a permis să identificăm comportamentul alimentar dominant la adolescente. Rezultatele pot fi analizate în figura 1. Astfel, observăm că 42% dintre adolescente manifestă un comportament alimentar extern. Pentru aceste persoane disponibilitatea alimentelor, aspectul lor, mirosul, gustul și „mâncatul împreună cu prietenii” au o importanță vitală. 25% înregistrează rezultate mai înalte pentru comportamentul alimentar restrictiv. Aceste adolescente manifestă des autoreținere nutrițională și urmează diete întâmplătoare. 23% înscriu rezultate înalte pentru comportamentul alimentar normal. Aceste adolescente consumă alimentele pentru a satisface foamea și nevoile nutriționale. Ele se orientează, în primul rând, către propriul corp. 10% dintre adolescente au drept comportament alimentar emoțional. Pentru persoanele respective mâncarea servește drept răspuns compensatoriu la stres, depresie sau disconfort.

Ne-am propus să studiem dacă rezultatele pentru comportamentul alimentar corelează cu factorul conștiinciozitate la adolescente după coeficientul de corelație lineară Pearson.

După aplicarea coeficientului de corelație Bravais-Pearson, observăm o corelație pozitivă statistic semnificativ pozitivă pentru comportamentul alimentar normal și factorul conștiinciozitate ($r=0,6605$, $p\leq 0,01$). Cu cât mai mari sunt valorile pentru factorul conștiinciozitate, cu atât mai mult cresc valorile pentru comportamentul alimentar normal. Concluzionăm că adolescentele cu un nivel al conștiinciozității mai înalt sunt mai predispuse la dezvoltarea unui comportament alimentar normal.

Tabelul 1. Corelația comportamentul alimentar și factorul conștiinciozitate după coeficientul de corelație Bravais-Pearson

| Variabile | Coeficient r | Prag de semnificație p |
|---|------------------|------------------------|
| <i>Comportament alimentar normal/ Conștiinciozitate</i> | r=0,6605 | p≤0,01 |
| <i>Comportament alimentar restrictiv/ Conștiinciozitate</i> | r=-0,5302 | p≤0,01 |
| <i>Comportament alimentar extern/ Conștiinciozitate</i> | r=-0,4341 | p≤0,01 |
| <i>Comportament alimentar emoțional/ Conștiinciozitate</i> | r=-0,3602 | p≤0,01 |

De asemenea, identificăm o corelație negativă semnificativă între comportamentul alimentar restrictiv și factorul conștiinciozitate ($r=-0,5302$, $p\leq 0,01$), comportamentul alimentar extern și conștiinciozitate ($r=-0,4341$, $p\leq 0,01$), precum și între comportamentul alimentar emoțional și conștiinciozitate ($r=-0,3602$, $p\leq 0,01$). Cu cât mai mici sunt valorile pentru factorul conștiinciozitate, cu atât mai mult cresc valorile pentru comportamentul alimentar restrictiv, extern și cel emoțional. Concluzionăm că adolescențele cu un nivel al conștiinciozității mai scăzut sunt mai predispușe la dezvoltarea unui comportament patologic.

Bibliografie:

1. ANSTINE, D., GRINENKO, D. *Rapid screening for disordered eating in college-aged females in the primary care setting*. In: Journal of Adolescent Health, 26. 2000. pp. 338-342
2. AVRAM, E. *Psihologia sănătății*, vol. 2. București: Editura Universitară, 2010. p. 200
3. BAKER, C. W., LITTLE, T. D., BROWNELL, K. D. *Predicting adolescent eating and activity behaviors: the role of social norms and personal agency*. In: Health Psychology, vol. 22, no. 2. 2003. pp. 189-198
4. CSIKSZENTMIHALYI, Mihai. *Adolescence* [online]. Chicago: Britannica, 2023. [citat: 29.09.2023]. Disponibil: <https://www.britannica.com/science/adolescence>
5. DIGMAN, J. M. *Personality structure: emergence of the five-factor model*. In: Annu Rev Psychol. 1990. 41(1), pp. 417-440
6. FASSINO, S., LEOMBRUNI, P., PIERÒ, A. *Temperament and character in obese women with and without binge eating disorder*. In: Compr Psychiatry. 2002. 43(6). pp. 431-437
7. GANASEGERAN, K., AL-DUBAI, S.A.R., QURESHI, A.M. *Social and psychological factors affecting eating habits among university students in a Malaysian medical school: a cross-sectional study*. In: BMC Nutr Journal. 2012. 11(1). p. 48
8. JONES, J. M., BENNETT, S., OLMSTED, M. P. et al. *Disordered eating attitudes and behaviours in teenaged girls: a school-based study*. In: CMAJ, vol. 165, no. 5. 2001. pp. 547-552
9. LERNER, R.M., FORCH, T.T. *Biological-psychosocial interactions in early adolescence*. London: Routledge, 2021. p. 408. ISBN: 9781003217992
10. MACNICOL, S. A., MURRAY, S. M., AUSTIN, E. J. *Relationships between personality, attitudes and dietary behaviour in a group of Scottish adolescents*. In: Personal Individ Differ. 2003. 35(8). pp. 1753-1764
11. MATTHEWS, G., DEARY, I. J., WHITEMAN, M. C. *Personality traits*. 2009. Cambridge University Press. p. 555. ISBN: 9780511812743
12. PROVENCHER, V., BEGIN, C., GAGNON-GIROUARD, M. P. *Personality traits in overweight and obese women: associations with BMI and eating behaviors*. In: Eat Behav. 2008. 9(3). pp. 294-302
13. SCHACTER, D. L., GILBERT, D. T., WEGNER, D. M. *Psychology*. 4th ed. New York: Worth Publishers. 2011. p. 832. ISBN: 978-1464155468
14. VAN STRIEN, T., FRIJTERS, J. E. R., BERGERS, G. P. A. et al. *The Dutch Eating Behavior Questionnaire (DEBQ) for Assessment of Restrained, Emotional, and External Eating Behavior*. In: International Journal of Eating Disorders, 5. 1986. pp. 295-315
15. VINER, Russell. *ABC of Adolescence*. 2013. p. 56. ISBN: 978-1-405-17130-4
16. WOODFORD, Kate. *Cambridge Learner's Dictionary*, 3rd ed., 2007. 868 p. ISBN: 978-0521681964
17. World Health Organization [citat: 29.09.2023]. Disponibil: https://www.who.int/health-topics/adolescent-health#tab=tab_1

CZU 37.015.3:004.45

E-LEARNING – SOLUȚIE ALTERNATIVĂ, PENTRU ÎNVĂȚAREA PSIHOLOGIEI, ÎNTR-UN MEDIU DIGITALIZAT

Elena BOAGHI, prof., gr. did. sup.,
Colegiul „Alexei Mateevici” din Chișinău

Abstract: The article is dedicated to studying a current issue in pedagogy: the digitalization of the educational-instructional process, in response to the increasing use of technology in education. The use of web platforms is a challenge for the teacher, but also an opportunity to meet the learning needs of "digital native" students. The teacher, a "digital immigrant", must create learning environments adapted to the psychological characteristics and learning abilities of students in the technology era.

Keywords: e-learning, digital native, digital immigrant, digital environment, educational process.

„Trăim într-o perioadă încărcată de schimbări „a patra revoluție industrială”. Această a patra revoluție industrială este fundamental diferită de predecesoarele sale. Este o revoluție a rețelelor, platformelor, oamenilor și tehnologiei digitale”, cred organizatorii, care mizează pe un transfer de cunoștințe între specialiștii din marile companii și cei din educație [7, p. 25].

Procesul de învățământ a fost *zdruncinat* de evenimentul pandemic, care a condiționat și restructurarea pedagogiei tradiționale, dând oportunitate favorabilă de a explora și implementa, într-o măsură mai mare, instrumentele digitale și comunicaționale în actul de predare-învățare-evaluare.

Utilizarea tehnologiilor digitale în procesul educativ poate fi considerat, după cum afirmă Istrate Ol., „vârful de lance al inovației pedagogice” [1].

Termenul de E-learning, de origine anglosaxonă, a fost introdus în 1998 de fondatorul Internet Time Grup, și desemnează învățământul electronic care se definește prin multitudinea de tehnici de învățare și instruire asistate de calculator, așadar termenul de e-learning este similar cu cel de online learning. Termenul, preluat din literatura anglo-saxonă, a fost extins de la sensul primar, etimologic, de învățare prin mijloace electronice, acoperind acum aria de intersecție a acțiunilor educative cu mijloacele moderne de realizare a învățării [7, p. 50].

În sens larg, prin *e-Learning* se înțelege totalitatea situațiilor educaționale în care se utilizează semnificativ mijloacele tehnologiei informației și comunicării.

După cum menționa, O. Istrate: „În sens restrâns, *e-learning-ul* reprezintă un tip de educație la distanță, ca experiență planificată de predare-învățare organizată de o instituție ce furnizează mediat materiale într-o ordine secvențială și logică pentru a fi asimilate de elevi în maniera proprie” [5, p. 2].

În lucrarea *Instrumente pentru E-Learning. Ghidul informatic al profesorului modern*, Mihaela Brut definește E-learning-ul ca și interacțiunea dintre procesul de predare/învățare și tehnologiile informaționale – ICT (Information and Communication Technology) –, acoperind un spectru larg de activități, de la învățământul asistat de calculator (o combinație între practicile tradiționale și cele online de învățare) până la învățământul desfășurat în întregime în manieră on-line [7, p. 42].

Un sistem e-Learning constă într-o experiență planificată de predare-învățare, organizată de o instituție ce furnizează resurse educaționale stocate pe medii electronice într-o ordine secvențială și logică pentru a fi asimilate de subiecți în maniera proprie, fără a-i constrânge la activități sincrone de grup [7, p. 42].

Sarcina educației și formării bazate pe noile tehnologii ale informației și comunicării nu este de a înlocui tipurile tradiționale de formare, ci de a le completa în scopul măririi randamentului acestora.

E-learning-ul există de secole, cu diferite forme și scopuri. Istoria sa poate fi urmărită încă din primele zile ale învățământului la distanță, care a început la mijlocul secolului al XIX-lea. E-learning a evoluat de-a lungul anilor, iar utilizarea sa a devenit mai răspândită pe măsură ce tehnologia a avansat. Iată o cronologie a unora dintre cele mai importante evenimente din istoria e-learning-ului:

1837: Prima instituție de învățământ la distanță din lume, Boston Athenaeum, începe să ofere cursuri prin poștă.

Anii 1850: Universitatea din Londra devine prima universitate care oferă programe de studii prin corespondență.

Anii 1890: Universitatea din Chicago devine prima universitate care oferă cursuri prin telefonul nou inventat.

Anii 1920: Radiodifuziunea este folosită în scopuri educaționale pentru prima dată în Statele Unite.

Anii 1930: Primul curs de facultate televizat este difuzat în Marea Britanie.

Anii 1950: Ajutoarele audio-vizuale, cum ar fi benzile de film și proiectoarele, sunt din ce în ce mai folosite în sălile de clasă.

Anii 1960: Computerele sunt introduse în sălile de clasă, iar universitățile încep să ofere cursuri bazate pe computer.

Anii 1970: Primele cursuri online sunt oferite de Universitatea din Massachusetts și Universitatea Stanford.

Anii 1980: Numărul colegiilor și universităților care oferă programe de învățământ la distanță crește dramatic.

Anii 1990: Învățarea online devine mai răspândită odată cu apariția World Wide Web.

Anii 2000: E-learning-ul continuă să crească în popularitate, din ce în ce mai multe instituții care oferă cursuri online și programe de studii.

Anii 2010: Învățarea mobilă devine din ce în ce mai populară, deoarece studenții folosesc smartphone-uri și tablete pentru a accesa conținutul cursului.

Anii 2020: E-learning-ul este acum obișnuit, multe școli și universități care oferă toate sau majoritatea cursurilor lor online [2].

Utilizarea computerului a evoluat deci, de la simpla utilizare ca acces la informația disponibilă în spațiul virtual, trecând prin furnizarea amplă de material didactic utilizabil în predare – cu precizarea necesității actualizării permanente a acestor resurse – la softuri care facilitează învățarea limbilor străine sau a aplicațiilor care permit realizarea de proiecte.

Anul 2020, cu evoluțiile sale dramatice, a adus în atenția tuturor ideea că resurse nepuizabile ale tehnologiei au fost insuficient exploatare. Criza care a determinat generalizarea învățării online va ajunge la inevitabilul său sfârșit, dar predarea și învățarea online nu vor dispărea odată cu situația dramatică ce a generat expansiunea acestei modalități de lucru. O foarte valoroasă experiență acumulată în această perioadă va trebui fructificată în viitor [7, p. 74].

În secolul al XXI-lea, tehnologiile digitale pătrund în toate domeniile vieții noastre. Au schimbat felul în care noi studiem, muncim și comunicăm. Avalanșa de tehnologii face ca diferite generații să reacționeze și să se manifeste diferit în manipularea cu ele.

Pedagogia actuală trebuie să se adapteze noilor tehnologii informaționale, astfel încât să răspundă necesităților de învățare a elevilor din epoca digitalizării.

Noua paradigmă a pedagogiei condiționează și o analiză psihopedagogică a procesului de predare-învățare-evaluare în mediul digital, precum și specificul personalității profesorului și al elevului într-un cadru didactic digital.

Exploratorul și educatorul american Mark Prensky a propus clasificarea utilizatorilor tehnologiilor informației și comunicațiilor în „nativi digitali” (nativi digitali, oameni care s-au născut după 1990, înconjurați de tot felul de dispozitive digitale, nu-și amintesc cum era lumea fără Internet, la fel cum generația mai veche nu își poate imagina viața fără electricitate) și „imigranți digitali” (imigranți digitali, generație mai în vârstă, cei care s-au născut și au crescut în „era pre-digitală”, potrivit lui Prensky, sunt toți cei peste 30 de ani).

Susținătorii acestui punct de vedere subliniază că diferențele dintre aceste generații se remarcă mai ales în spațiul educațional, unde profesorul și studentul par să vorbească limbi diferite și, în principiu, nu pot să se înțeleagă unul cu altul [6, p. 13].

De la elevul tradițional, la elevul „nativ digital”

Generația modernă, aceștia sunt copiii globalizării, care au posibilități nelimitate de obținere și prelucrare a informațiilor și cunoștințelor. În același timp, datorită informațiilor deschise și cuprinzătoare din Internet, copiii au devenit practic independenți de adulți în obținerea de informații și cunoștințe care îi interesează. Elevii moderni aparțin generației „Y” și „Z”, care caracterizat prin stăpânirea tehnologiilor electronice, sunt „nativi digitali” pentru că s-au născut într-o lume tehnologică [8].

Nativii digitali sunt prima generație din istorie conectată la nivel global. Pentru prima dată în istorie, o generație mai tânără influențează toate generațiile existente în lume, de la o vârstă extrem de fragedă și în anumite cazuri chiar inversând roluri binecunoscute. Studenții devin învățători, iar peste tot în lume, în familii, copiii își sfătuiesc părinții (imigranții digitali) atunci când cumpără sau folosesc noi tehnologii.

Copiii îi întrec pe adulți în cursa tehnologică [4].

Pedagogul trebuie să-și regândească maniera didactică în funcție de schimbările la nivel psihocomportamental ale elevului „nativ digital”. Deoarece, **elevul „nativ digital”:**

- ✓ observă detaliile mai bine;
- ✓ are o percepție a spațiului mai dezvoltată;
- ✓ realizează mai multe sarcini în același timp (multitasking);
- ✓ Ex.: Să își facă temele în timp ce pagina de Wikipedia este deschisă pe laptop, la fel și ferestrele de chat, ascultând muzică;
- ✓ transformă actul educațional prin noi abordări în colaborare, co-creație și împărtășire a cunoștințelor;

- ✓ este mai rapid la interschimbarea sarcinilor; Exemplu: ei nu ar dori să știe ce s-a întâmplat cu Scufița Roșie la finalul povestirii, ci să interacționeze cu personajul, pentru a crea situații care pot influența ceea ce se va întâmpla în continuare;
- ✓ pentru el este important să cunoască nu informațiile, ci modalitatea de a le accesa;
- ✓ are o memorie pe termen scurt, mai dezvoltată decât memoria pe termen lung. Memoria pe termen lung nu este necesară azi. Un copil modern, care are posibilitatea să caute în „Google” în orice moment și să găsească informațiile necesare, nu are sens să le stocheze în memoria sa;
- ✓ având posibilitatea de a descărca informații despre orice întrebare care îi interesează, devine din ce în ce mai erudit, dar din ce în ce mai puțin cunoscător;
- ✓ el percepe informațiile vizuale mai bine decât reprezentanții oricăror altor generații [6, p. 20-25];
- ✓ dezvoltă, în mod sistematic, deprinderi metacognitive, elevul fiind concentrat pe modul de rezolvare a sarcinii;
- ✓ elevul participă la propria formare prin autoeducație și conștientizează propriile neajunsuri, nevoi, fie educative, fie psihologice, necesare însușirii unei mai bune educații;
- ✓ elevul învață în propriul ritm, fără a avea emoțiile aferente și o anumită stare de stres care să-i modifice atitudinile și reacțiile;
- ✓ înțelege mai bine informațiile, datorită integrării unei varietăți de medii de învățare: text, grafică, imagine statică și animată, sunet, scurte filme;
- ✓ noile metode implementate în procesul educațional îi dezvoltă o gândire strategică;
- ✓ preferă să împărtășească informațiile cu ceilalți colegi ai lor, să scrie în blog, în detrimentul scrierii unei compuneri pe o foaie de hârtie;
- ✓ mai rapizi în a înțelege, mai buni în a găsi scurtături și creativi la rezolvarea în mod intuitiv a problemelor cu ajutorul tehnologiei;
- ✓ avansează rapid, asimilând rapid fluxuri uriașe de informații;
- ✓ are o gândire de tip *clip video*: evitarea textului în favoarea imaginilor sau videoclipurilor;
- ✓ preferă documente tipărite, acest mod de a lucra cu textul pare mai convenabil – pot rapid căuta prin text, instantaneu verifică și compară faptele [4].

Transformări didactice se așteaptă și de la pedagogul care educă elevul „nativ digital”, deoarece literatura de specialitate specifică că **Profesorul** de azi este „**imigrant digital**”.

Imigranții digitali sunt reprezentați de profesori sau tutori, aceștia fiind nevoiți să se adapteze limbajului nou folosit de tinerii pe care îi îndrumă [4].

Prensky vorbește despre profesorii „imigranți digitali” ca fiind „Imigranți obișnuiți” („ca toți imigranții”), îi descrie drept „nervoși, cu accent și de neînțeles”, de care ei niciodată nu vor putea scăpa. Astfel, profesorul este încărcat cu un „complex de incertitudine lingvistică” [8, p. 15].

Într-o lume a digitalizării se pun bazele conflictului intercultural între „nativi digitali” (elevul) și „imigranți/aborigeni digitali” (profesorul). Rezolvarea conflictului între *digitalii nativi* și *imigranții digitali* poate veni cu soluțiile: dezvoltarea profesională a profesorilor în domeniile tehnologiei digitale, cercetarea și utilizarea noilor strategii/tehnologii didactice digitale și implementarea pedagogiei colaborative.

Este cunoscută imaginea profesorului în era pre-digitală, care era concentrat doar pe conținut, pe rezultate, pe prezență, cu unicul scop de a verifica cunoașterea informațiilor în timpul evaluărilor.

Elevul deja nu mai este un receptor pasiv al cunoștințelor, imaginea elevului nu este ca „vas al cunoașterii”, care îl poți umple cu informații.

În era digitală este necesar să regândim rolul profesorului, care acum are mai multe șanse să fie navigator profesionist decât singura sursă de cunoaștere. Se insistă asupra transformării radicale a activității didactice, în special asupra adaptării procesului de predare-învățare, în funcție de nevoile și caracteristicile stilului de învățare al „generației digitale” [8, p. 9].

Cum este să fii profesor „imigrant digital” într-o eră digitală? Experiență proprie

Dacă până nu demult profesorii făceau tot posibilul la lecții, ca elevii să nu mai aibă acces la telefon, laptop sau internet, acum acest lucru s-a schimbat. Mulți profesorii au realizat că este bine să provoace copiii la studiu individual cu ajutorul tehnologiei sau la căutarea de informații atunci când este nevoie.

Personal, datorită pandemiei, am putut să confirm și eu Paradoxul lui Socrate: *Știu că nu știu nimic*, în domeniul tehnologiei.

Ce-i drept, școala online, mi-a deschis noi oportunități digitale, având rețea Internet, un calculator și multă insistență.

Până la Pandemie utilizam la lecții doar PPT-ul și Video-ul educațional. În momentul de față, utilizez un șir de instrumente digitale în cadrul lecțiilor.

Ca și profesor de discipline Psihologice, am recurs la cursuri de formare în domeniul digitalizării, pentru a crea și a utiliza un șir de platformele educaționale digitale, pentru a facilita studiul psihologiei de către elevi.

Ca urmare a cursurilor de formare, pe care le-am urmat în ceea ce privește educația digitală, m-am familiarizat cu variate site-uri care mi-a permis crearea de resurse educaționale, cum ar fi: padlet, web site, tutorialul video, bookcreator, learningapps etc., integrându-le în diferite momente ale lecției.

Padlet este un instrument digital utilizat în educație pentru studiul individuală a temelor, dar și pentru realizarea de aviziere online. Aplicația este deosebit de intuitivă, versatilă, permite creativitate nu doar în personalizarea formatelor de redactare, cât mai ales în posibilitatea de ilustrare a materialelor elaborate [4].

Studiul temei *Psihicul uman*, cu ajutorul Padlet: <https://padlet.com/psihologieboaghi/psihicul-uman-3al27th8fsyfr1ly>. Aici, sunt încărcate video-uri educaționale, informații în PDF, exerciții la temă.

Site-ul web

Un site web, conform definiției clasice, este o colecție de pagini web care se află sub un singur domeniu și care sunt publicate pe măcar un server web. Site-urile web au tot timpul și un specific sau un gen, precum: știri, educațional, divertisment, platforme sociale.

Aceste site-uri web pot fi accesate de către persoane de pe diferite dispozitive, cum ar fi: laptop, computer personal, telefon, tabletă, și, în ultimul timp, chiar și ceasuri inteligente [4].

Pentru studiul temelor la Psihologia generală și Psihologia vârștelor, am creat un site web *Psihologia E-learning*: https://sites.google.com/d/1IjKQ4K_UvjNedhJ6eObFz6jnZyvv2u2W/p/1wK4ohK6kLQk3albppVQsTZstvwzLWlq/edit?pli=1

Site-ul conține video-uri educaționale, informații suplimentare sub formă de document PDF din Internet, exerciții digitale de aprofundare a cunoștințelor, cărți digitale necesare pentru studiul psihologiei.

Tutorialul video combină cu succes teoria și partea practică a materialului, fapt ce le permite să fie mult mai eficiente decât lecțiile școlare obișnuite. Vizibilitatea, emotivitatea, intonația profesorului în explicarea temelor simplifică foarte mult percepția materialului și permit învățarea materialului predat mai repede și mai eficient, decât atunci când manualul este studiat în mod independent [4].

Una din temele la psihologia vârștelor, *tehnici de disciplinare pozitivă*, a fost transpusă într-un tutorial video, pentru a intriga elevii și a o reține: https://drive.google.com/file/d/1-qDowqyGE6Gpx_xqWYiodpr8rJys5mLb/view?usp=drive_link

Aplicația „Book Creator”

Aplicația „Book Creator” este o aplicație permisivă și atractivă, care poate fi accesată la adresa web.bookcreator.com, oferind posibilitatea să creăm cărți digitale pe diferite teme.

Una din temele psihologice: *Metodele de studiere a psihologiei*, a fost creată sub formă de carte digitală atractivă și interesantă pentru elevi. Include diverse exerciții aplicative și de evaluare, informații, video-uri: https://read.bookcreator.com/rS7M3tRjCofQiwOqksxLK8J8SkG3/x5RSNOEdSXuFUYkuiEFxyA/c3WvN1XmSK-zOe_DPJnSqw

LearningApps (learningapps.org) este o aplicație Web 2.0 care sprijină procesele de învățare și predare cu module interactive. Aplicațiile existente pot fi direct folosite ca materiale didactice sau utilizatorii le pot crea sau modifica ei înșiși după cerințele și ideile personale. Se pot crea propriile activități de la zero, folosind unul dintre șabloanele furnizate sau se pot adapta activitățile deja create [3].

La psihologie am creat pentru elevi un șir de exerciții de evaluare. Ca exemplu prezint la temele: procesele psihice superioare, metodele de cercetare în psihologie, factorii dezvoltării psihice: <https://learningapps.org/watch?v=p4pmtvq6t21>

Concluzie:

Elevii din generația „Z” nu trebuie să aibă la lecție doar hârtia și creionul, dacă dorim să-i motivăm să învețe, să fie activi și interesați de disciplină. Datorită tehnologiilor, elevii vor învăța mult mai

ușor prin descoperire și mai ales prin interactivitate. Ele îi vor permite profesorului să desfășoare o lecție centrată pe elev. Desigur că tehnologia nu poate înlocui profesorul, ci îl completează. Poate în învățământ, în era digitalizării se cere o nouă abordare a pedagogiei și didacticii, se necesită a introduce în Planurile de învățământ la specialitățile pedagogice, unitatea de curs: pedagogia digitală. Profesorul din era digitalizării ar trebui să cunoască și să aplice Repere didactice și metodice de creare a mediilor virtuale de învățare. Și cred cu certitudine, fiind cadru didactic, că se necesită mai multe cercetări ale particularităților psihice ale elevului „nativ digital”, dar și a modalităților de învățare eficiente într-o eră a digitalizării.

Bibliografie:

1. ISTRATE, Olimpiu. *Pedagogia digitală: Definiție și arie conceptuală*, 2022. Articol. [online] [citată 21.09.2023] Disponibil Cf. <https://educatia-digitala.ro/pedagogia-digitala-definitie-si-arie-conceptuala/>.
2. JITENDRA, Vaswani. *Istoria e-Learning-ului: Ce este introducerea e-Learning-ului?* Articol. [online] [citată 21.09.2023] Disponibil <https://www.bloggersideas.com/ro/history-of-e-learning-what-is-the-introduction-of-elearning/>.
3. KONSCARD, Ana. *Aplicarea softului LearningApps în procesul de predare-învățare*. Articol. [online] [citată 18.09.2023] Disponibil <https://iteach.ro/experiencedidactice/autor/ana-konscard>.
4. LUCANU, Carmen Petronela. *De la nativii digitali... La înțelepciunea digitală*. Articol. [online] [citată 18.09.2023] Disponibil https://ibn.idsi.md/vizualizare_articol/155852.
5. COVACI, Mihai. *Învățarea tehnologizată și particularitățile ei psihologice*. Articol. [online] [citată 15.09.2023] Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Invatarea%20tehnologizata%20si%20particularitatile%20ei%20psihologice.pdf.
6. МИРОШКИНА, М.Р. *Цифровое поколение в образовании научный доклад по результатам комплексного междисциплинарного исследования «цифровое поколение. Портрет в контексте образования»*. Articol [online][citată 26.09.2023] Disponibil: <https://xn80adrabb4aegksdjbafo0u.xnp1ai/upload/iblock/bf8/bf821da60dc4c2d71bd15572582f50ef.pdf>.
7. STOICA, Anuța Loredana. *Beneficiile utilizării platformelor E-learning în predare-învățare*. Arad. Editura: Școala Vremii, 2022. 58 p. ISBN 978-606-9067-80-2
8. ШЕЙПАК, С.А. *Дискурсивные репрезентации «цифрового поколения» и смена парадигмы образования*. Articol. [online] [citată 21.09.2023] Disponibil <https://cyberleninka.ru/article/n/diskursivnye-reprezentatsii-tsifrovogo-pokoleniya-i-smena-paradigmy-obrazovaniya/viewer>.

CZU 373.3.02

STRATEGII DE DEZVOLTARE ȘI MENȚINERE A INTERESULUI PENTRU ÎNVĂȚARE A ELEVILOR DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

*Alina Ionela AVRAM, prof. învăț. primar, director, drd.,
Liceul Tehnologic „Dimitrie Leonida” Piatra Neamț, Romania*

Abstract: *The progress of education is based, as Jean Piaget says, of a diversified methodology, which harmoniously combines learning activities and independent work with group learning, through cooperation and individual work. In order for this to happen, the teaching staff, through pedagogical tact and vocational mastery, calls on development strategies with a role in the development and maintaining student's interest in learning, overcoming or correcting possible mistakes and consolidating the data obtained. The cognitive development of the child of small school age must associated with the social environment, through which learning and capacity development it represents the result of interpersonal interactions, a reasonable balance. Strategies for developing and maintaining the interest of primary school students they build the knowledge base, progress occurs over time, self-discipline, communication, mutual respect, engaging the imagination encouraging self-motivation and cultivating effort are encouraged.*

Keywords: *strategy, pedagogical concept, pedagogical project, paradigm, axioms.*

Dezvoltarea și menținerea interesului pentru învățare atrage după sine strategii sau acțiuni care sunt în concordanță cu contextul specific instituției de învățământ. În literatura de specialitate sunt prezentate trei dintre condițiile care permit dezvoltarea personalității copilului: planificarea dezvoltării, rolul hotărâtor al actului de predare-învățare și dezvoltarea rezultatelor obținute de elevi. Dezvol-

tarea motivației reprezintă cel mai important „actor” din actul învățării, realizează legătura strânsă dintre abilitățile, personalitatea elevului și mediul în care trăiește, „jucând” un rol dublu: de pe o parte, contribuie la concentrarea elevului prin asigurarea stării de pregătire intelectuală și mențin starea optimă de activizare pentru actul învățării. Stimularea motivației elevului de vârstă școlară mică este o artă care ține de măiestria și tactul pedagogic al cadrului didactic, după cum spunea J.A. Comenius: „au cea mai minunată îndeletnicire din lume”.

Având în vedere că strategiile didactice cu rol în dezvoltarea și menținerea interesului pentru învățare sunt centrate pe elev, putem afirma că:

- a) există o legătură între tipurile de inteligență și stilurile de învățare, între stiluri de învățare și strategii de învățare [Lemeni G., Miclea M., 2004, p. 132-133];
- b) există raporturi de interdeterminare între stilurile de învățare și strategiile de învățare [Lemeni G., Miclea M., 2004, p. 131-132].

Pornind de la afirmația lui Rolland Vianu, conform căreia „un elev motivat este un elev care se implică în sarcinile de învățare”, suntem de părere că interesul pentru învățare, stimulat prin strategii adecvate, trebuie să fie conectat la viața reală. Abia atunci, interesul elevilor, indiferent de vârstă, este în creștere, iar evaluarea prin aprecieri verbale ale cadrului didactic este puternic motivațională, deoarece o apreciere pozitivă trebuie să fie în corelație cu un comportament dorit. Preocuparea învățământului modern face referire la nevoia de învățare activă, în care este încurajată inițiativa elevului, fiind bazată pe curiozitate intrinsecă de a cunoaște cât mai multe, de a experimenta, de a descoperi. În acest sens, activ-participative sunt cele care stimulează participarea în mod conștient și activ a procesului instructiv-educativ, facilitează colaborarea între copii, dezvoltă schimbul de informații, identifică soluții la problemele din viața reală și pune în acțiune toate forțele intelectuale ale elevului de vârstă școlară mică: gândire, imaginație, voință și memorie.

Din paleta de metode activ-participative, amintim doar câteva: Bulgărele de zăpadă sau Piramida, Ciochinele sau Nufărul, Turul galeriei, Explozia stelară, Pălăriile gânditoare, Proiectul, Jocul didactic, Metoda cubului, Exercițiul, Conversația, Brainstorming sau Asaltul de idei, Cvintetul, Cadraneele, Cercetarea analogică, Colajul, Colțurile, Creioanele la mijloc, Copacul ideilor, Diagrama Wen-Euler, Diamantul, Știu. Vreau să știu. Am învățat, Linia valorilor, Mozaicul, Tehnica Acvariului.

Prin strategie didactică putem înțelege „un sistem de operații pe termen lung (implică evoluția viitoare), multidimensionale (deciziile luate conduc la obiective) și interactive (deciziile anticipează inițiativa elevilor)” [9, p. 23]. Din cercetările de specialitate, putem constata pluritatea semantică a conceptului, astfel:

- „ansamblu de resurse și metode planificate care le dă posibilitatea elevilor să atingă obiectivele date” [J. Parent, Ch. Nero, 1981];
- „ansamblu de metode și mijloace, tehnici și principii prin care se acumulează conținuturile” [Miron Ionescu, Vasile Chiș, 1992, p. 6];
- „ansamblu de acțiuni și operații de predare-învățare orientate spre un feedback pozitiv” [3, p. 246];
- „un grup de două sau mai multe metode și procedee integrate pentru realizarea obiectivelor pedagogice” [5, p. 350];
- „ansamblu de decizii privind desfășurarea procesului instructiv-educativ cu rol în atingerea obiectivelor propuse” [8, p. 58];

Strategiile didactice interactive „se bazează pe sprijin reciproc, stimulează participarea individuală a elevilor, presupun munca în colaborare, solicită efort de adaptare la nevoile de grup” [9, p. 26]. În ceea ce privește organizarea strategiilor didactice, Dan Potolea (1989, p. 143) face referire la următoarele componente: modalitatea de organizare a elevilor în clasă, tipul și sarcina de învățare, dirijarea actului învățării, metodele și mijloacele folosite. În aceeași optică, profesorul Ioan Cerghit [3, p. 279] se referă la cele 4 categorii de elemente care intră în componența strategiilor didactice: modalitatea de abordare, metodele folosite, materialele didactice utile în cadrul orelor de curs și formele de organizare a activității. Strategiile didactice, care identifică și sprijină rezolvarea dificultăților de învățare a elevilor și realizează colaborarea strânsă dintre cadrul didactic și elev, au rol hotărâtor în dezvoltarea și menținerea interesului pentru învățare. De altfel, practica didactică confirmă faptul că metodele tradiționale îmbinate cu cele moderne contribuie la fixarea pe durată îndelungată a informațiilor, dez-

voltarea interesului pentru învățare, activează gândirea și imaginația elevilor. Pentru o instruire diferențiată și personalizată, pentru un învățământ centrat pe elev, utilizarea metodelor activ-participative în cadrul procesului instructiv-educativ contribuie la îmbunătățirea actului educațional și are valoare activ-formativ. La acestea se adaugă și activitățile extrașcolare și extracurriculare care-i antrenează pe elevi în activități variate și bogate în conținut, dezvoltă interesul pentru învățare, îl integrează pe elev în mediul școlar, oferă suport pentru un randament obținut. Aceste activități se desfășoară într-un cadru informal: vizite la muzee, monumente, locuri istorice, excursii, serbări și concursuri școlare. Au un puternic caracter interdisciplinar, oferind cele mai eficiente modalități de a forma personalitatea umană.

La întrebarea „De ce unii elevi reușesc și alții nu?”, răspunsul trebuie găsit în domeniul motivației. Teoria lui Maslow a demonstrat acest lucru. Conform acestei teorii, cu cât urci mai sus pe structura piramidei, vei găsi nevoile mai complexe: nevoi fiziologice, nevoia de siguranță, nevoia de apartenență, nevoia de stimă de sine, nevoia de creștere și dezvoltare. Totalitatea factorilor interni și externi care-l influențează pe elev într-o activitate menită să conducă la acumularea de noi informații, la formarea de priceperi, deprinderi, atitudini se substituie motivației. Din acest unghi de vedere, oamenii de știință în domeniu au concluzionat faptul că perfecționarea omului prin învățare se poate realiza doar prin motivație.

Bibliografie:

1. Albu, G., *Mecanisme psihopedagogice ale evaluării școlare*, Ploiești, Editura Universității, 2001, ISBN 973-815-004-3
2. Cerghit, I., *Metode de învățământ*, Iași, Editura Polirom, 2006
3. Ciolan, L., *Învățarea bazată pe proiecte din materialul. Metode de formare în didactica specialității*, București, MECTS, 2012, ISBN 978-606-515-642-5
4. Cristea S., *Metode didactice de formare în didactica specialității – un cadru conceptual*, București, MECTS, 2012
5. Neacșu I., *Motivație și învățare*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1978
6. Noveanu E., *Modele de instruire formativă la disciplinele fundamentale de învățământ*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1983
7. Oprea C. L., *Strategii didactice interactive*, București, Editura Didactică și pedagogică, 2007, ISBN 978-973-30-1695-3
8. Piaget, J., *Psihologia inteligenței*, București, Editura Științifică, 1965
9. Radu, I., *Psihologie școlară*, București, Editura Științifică, 1974, ISBN 973-99024-8-0
10. Tiron E., Stancu T., *Teoria și metodologia instruirii. Teoria și metodologia evaluării*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 2019, ISBN 978-606-31-0783-2

CZU 94(478)”20”

ISTORIOGRAFIA PROPAGANDEI PRIVIND PROCESELE ȘI EVENIMENTELE DIN ANII DESTALINIZĂRII

Viorica COZMA, drd., Școala doctorală Științe Umaniste și ale Educației, Universitatea de Stat din Moldova

Abstract: *Based on published studies and monographs, in the article is discussed the concepts of „thaw” and „propaganda” in the years of Destalinisation. The approach to the main aspects of the phenomenon of propaganda in the years of Destalinisation, proposed by local and foreign authors, allows us to establish the complexity of the phenomenon from the perspective of historical science, the changes within the institution of propaganda itself and its impact on the development and transformations in the context of Destalinisation in the Moldovan SSR in 1953-1964.*

Keywords: *Russian historiography, Romanian historiography, propaganda, RSSM, destalinization.*

Fiecare perioadă istorică are propriile sale trăsături și caracteristici care o deosebesc de contextul general al dezvoltării istorice. Trăsături semnificative ale anilor 1953-1956 sunt moartea lui I.V. Stalin și raportul lui N.S. Hrușciiov „Despre cultul personalității și consecințele sale”.

Perioada care reprezintă un interes pentru cercetarea noastră este 1953-1964. Având în vedere importanța perioadei cercetate, modul cum s-au derulat evenimentele, dar mai ales consecințele pro-

pagandei pentru RSSM, problema a constituit, decenii de-a rândul, obiectivul preocupării multor istorici și politicieni ai vremii.

Tot spațiul semantic al propagandei sovietice este marcat de două metafore fundamentale „*construirea societății noi*” și „*front*”. Ambele sensuri formează un complex semantic unitar: construirea societății socialiste se desfășoară în condiții extremale ale războiului deschis sau secret împotriva dușmanilor de clasă interni și/sau externi. Acei care construiesc societatea socialistă se află într-un asediu dușmănos permanent. „*Dușmanul*” devine un atribut inevitabil al evoluției societăților totalitare. Deși „*dușmanii*” se schimbau, principiul persistă [24, p. 75].

În general, *istoriografia sovietică* cuprinde o multitudine de lucrări care abordează „propaganda” în perioada destalinizării. Presa în această perioadă a continuat să joace rolul unuia dintre principalii purtători de cuvânt ai propagandei. Era încă controlată în totalitate de stat și acoperea aproape întreaga populație a țării. Întrucât ziarele erau produse în tiraje uriașe și erau foarte ieftine, puteau fi găsite chiar și în cele mai îndepărtate sate ale țării.

Titlurile articolelor și notițelor arătau ca niște sloganuri, materialele în sine continuau să reverse fluxuri de linguire împotriva conducerii țării și atacuri violente împotriva inamicilor. Ca și în anii '30, ziarele nu au scris despre vreo problemă reală a țării: doar victorii și numai realizări, de multe ori foarte exagerate. Prin urmare, nu este de mirare că în niciun ziar sovietic din anii 1946-1953 nu veți găsi nici o mențiune despre foame sau banditism rampant, sau multe alte subiecte neplăcute pentru autorități.

Personalitatea lui I.V. Stalin, care domina societatea, nu putea dispărea dintr-odată din conștiința societății sovietice. Și după 5 martie 1953, U.R.S.S. continua să-l venereze pe marele conducător și să-i slăvească înțelepciunea. Această stare de spirit era menținută de presa centrală unde, ca și adineaori, era menționat rolul excepțional al lui I.V. Stalin în toate domeniile de activitate ale partidului și statului. În editorialul gazetei „Правда” din 14 ianuarie 1954 „Cu drapelul prieteniei – de neclintit”, care aborda problema națională a P.C.U.S. se menționa: „Indicațiile programatice leniniste cu privire la problema națională au fost dezvoltate și perfectate în lucrările marelui continuator al cauzei eterne a lui Lenin – I.V. Stalin”.

Editorialele gazetei „Правда” din anii 1953-1955 aminteau mereu de rolul lui I.V. Stalin în obținerea succeselor și realizărilor. În decembrie 1954, a fost sărbătorită, cu mare fast, a 75-a aniversare de la nașterea lui I.V. Stalin. Cu acest prilej „Правда” publica articole intitulate: „I.V. Stalin – teoretician excepțional al marxismului”, „Stalin – marele continuator al cauzei lui Lenin”. De ziua nașterii lui Stalin, ca și în anii precedenți, erau conferite premiile internaționale „Stalin” – „pentru consolidarea păcii între popoare” [37].

După ce Congresul al XX-lea al PCUS a condamnat cultul personalității lui Stalin, destalinizarea a devenit un subiect nou în propaganda sovietică. Dacă cu un an înainte de congres, toate manualele, ziarele, revistele și cărțile sovietice spuneau că Stalin era cea mai mare figură a timpului nostru, „un mare lider și profesor”, acum, pentru prima dată, au început să menționeze victimele regimului stalinist, represiuni ilegale, abateri de la „singura învățătură corectă” – leninistă.

Însă procesul destalinizării în societate se accelera și nu lăsa posibilitatea perpetuării acestei situații ambigue. Scoaterea numelui lui Stalin din lexicul politic oficial ar putea fi datată din 3 februarie 1956, când Prezidiul Sovietului Suprem al U.R.S.S. i-a conferit lui C.E. Vorosilov titlul de Erou al Muncii Socialiste, în ziua când acesta împlinea 75 de ani.

Autorul Ilya Ehrenburg în lucrarea „*The Thaw after Stalin: Soviet Union and Ukraine*” [11] a caracterizat perioada „dezghețului” ca un roman care a vestit liberalizarea post-stalinistă. Ca concept, termenul a fost folosit pentru a marca epoca care a trecut de la moartea lui Stalin, în 1953, până s-a încheiat cu noul lider al Rusiei, Nikita Hrușciiov, proclamând o nouă cale politică spre modernizare.

Destalinizarea a fost susținută și de celebrul poet Alexander Tvardovsky, care în anii 1930 a cântat colectivizarea în poezia „Furnica la țară”. Trebuie spus că poetul avea motive întemeiate să nu-l placă pe Stalin: în anii 1930, părinții și frații săi au fost exilați în timpul aceleiași colectivizări. Cu toate acestea, Tvardovsky a decis să vorbească deschis împotriva stalinismului după moartea dictatorului.

În altă ordine de idei, precum pe bună dreptate afirmă academicianul rus Iuri N. Afanasiev, trebuie acceptat și adevărul că știința istorică sovietică a fost nu numai obiectul, ci și subiectul politicilor de manipulare și îndoctrinare a populației, inoculând în gândirea tinerelor generații minciuni despre Stalin și despre alte aspecte ale trecutului Uniunii Sovietice: „falsificând trecutul, deformând con-

știința și consolidând o serie de mituri, istoria, ca și organele de represiune, a distrus și a constrâns; ea nu numai a avut de suferit, ci și a contribuit direct la impunerea suferinței” [14, p. 189].

Din punctul de vedere al cunoștințelor științifice moderne, cartea „Хрущевская «оттепель» и общественные настроения в СССР в 1953-1964 гг.” a lui Аксютин Юрий [32, pp. 81-89] examinează astfel de probleme istorice specifice ale vieții sociale și politice din 1953-1964 în URSS, precum: liberalizarea regimului, care, în același timp, a fost numit „dezgheț”, atitudinea moștenitorilor lui Stalin față de acest proces în lumina luptei pentru conducere, care s-a desfășurat între ei, precum și schimbarea relației dintre putere și societate, atitudinea populației față de anumite evenimente politice externe și interne ale conducerii sovietice, evoluția opiniilor asupra activităților liderului de atunci și a dinamicii sale.

Александр Пыжиков, în lucrarea „Хрущевская «Оттепель» 1953-1964 гг” [36, p. 163], menționează că folosirea termenului de „Dezgheț” ... este specifică stadiului de dezvoltare a URSS, asociat cu numele lui N. S. Hrușciiov. Perioada anilor 1950 până în prima jumătate a anilor 1960 este extrem de importantă în istoria URSS, având un impact semnificativ asupra dezvoltării ulterioare a statului și a societății. Moartea lui I. V. Stalin, critica la adresa „cultului personalității și a consecințelor sale” a avut un impact uriaș asupra sistemului politic sovietic și asupra vieții publice. Cu toate acestea, procesul de liberalizare a regimului început în acel moment nu a primit sprijinul adecvat nici din partea societății, nici a elitei.

O altă lucrare care a căpătat amploare în istoriografia acestei etape a R.S.S. Moldovenești, este prezentul articol a lui А.П. Артюков „Процесс «мягкой» десталинизации в СССР в 1953-1956 гг.” [33, p. 435]. Autorul caracterizează procesul de destalinizare din martie 1953 până în februarie 1956. Acest proces a afectat mass-media de propagandă de masă, literatura educațională pentru școlile suerioare și gimnaziile, materialele de campanie.

Куропаткин А. în lucrarea „Трансформация государственной идеологической пропаганды в СССР. 1953-1956 гг.” [34, p. 3] pune accent pe cercetarea evenimentelor din primii 3 ani de la moartea lui Stalin. În mod tradițional, în istoriografia rusă, perioada 1953-1956 este considerată doar o etapă pregătitoare pentru deciziile celui de-al XX-lea Congres al PCUS și începutul „dezghețului”. Această abordare nu ridică obiecții fundamentale, dar nu ne permite să luăm în considerare trăsăturile sale independente, care au fost exprimate în căutarea opțiunilor de dezvoltare a țării și, de fapt, în procesul de destalinizare ușoară. Relevanța studiului realizat de Куропаткин А. este determinată nu numai de sarcinile științifice, ci și de sarcinile sociale și politice moderne, printre care destalinizarea conștiinței cetățenilor este considerată una dintre cele mai importante sarcini pe calea modernizării ulterioare a țării.

S. Fitzpatrick în lucrarea „Stalinismul de zi cu zi. Istoria socială a Rusiei Sovietice în anii 30: oraș”, ed. a II-a [17], caracterizează cotidianul și extraordinarul din URSS în anii 1930 și al interacțiunii lor. Descrie modurile și mijloacele prin care cetățenii sovietici au încercat să ducă o viață obișnuită în condițiile neobișnuite create de stalinism și pictează un portret al tipului social emergent „homo soveticus”, pentru care stalinismul a fost un habitat natural.

Петрова Т. în lucrarea de doctorat „Образ Н. С. Хрущева в советской пропаганде 1953-1964 гг.” susținută în 2020 [35], realizează o analiză cuprinzătoare a structurii și metodelor de creare a imaginii oficiale a N.S. Hrușciiov de către organele propagandei sovietice, precum și percepția sa de către poporul sovietic în perioada 1953-1964.

În ultimii ani în Republica Moldova și România s-au scris articole științifice și au ieșit de sub tipar câteva lucrări, ale căror autori, și-au propus să studieze perioada destalinizării. Fără îndoială, diverse aspecte ale propagandei comuniste în RSSM, în general, și în perioada cercetată, în particular, au fost, mai mult sau mai puțin, abordate. Dintre multiplele studii, articolele și monografiile care abordează, problema noastră vom releva lucrările istoricilor: Mihai Cernenco, *Propaganda stalinistă în Basarabia*; Ion Șișcanu, *Basarabia în contextul relațiilor sovieto-române, 1940*; Mihai Gribincea, *Basarabia în primii ani de ocupație sovietică*; Ludmila Tihonov, *Politica statului sovietic față de cultele din RSS Moldovenească, (1944-1965)*; Anatol Petrencu, *România și Basarabia în anii celui de-al doilea război mondial*; Elena Șișcanu, *Basarabia sub regimul bolșevic (1940-1952)*; Gh. E. Cojocar, *Cominternul și originile „moldovenismului”*; Igor Cașu, „Politica națională” în *Moldova Sovietică, (1944-1989)*; Gh. Negru, *Politica etnolingvistică în RSS Moldovenească*.

Semnificația și consecințele propagandei bolșevice în RSSM sunt scoase în evidență pe paginile revistelor „Destin românesc”, „Cugetul”, „Revista de istoric a Moldovei”, „Patrimoniu”.

În lucrările lui Ioan Ciupercă[7], Ion Constantin [9], Vlad Georgescu [18], Adrian Pop [22], Ioan Scurtu și Constantin Hlihor [23], Vladimir Zodian, Gheorghe Neașcu [30], Alexandru Zub [31] sunt abordate diverse aspecte ale procesului de sovietizare și comunizare a României, precum și a Republicii Moldova, ca și ideologia și practica comunismului în general.

O contribuție considerabilă la cercetarea acestei problematice au adus-o istoricii:

Valentin Burlacu evidențiază consecințele antrenării istoricilor din RSSM în campaniile propagandistice ale partidului comunist în perioada anilor 1960-1980 și reflectării acestor aspecte în manualele școlare de Istorie [29]. Lucrarea „Știința istorică în sistemul de propagandă din RSSM (anii 1960-1980)” cuprinde analiza componentelor esențiale ale sistemului de propagandă în RSSM, reușind să deconspire o perioadă tenebră pentru cercetarea istorică din Moldova sovietică, în care factorul politico-ideologic și-a subordonat în întregime scrisul istoric, înregimentându-l în albia propagandei comuniste [13, p. 158].

Octavian Țicu, la rândul său, [25] abordează originile lui „homo moldovanus sovietic” în RASSM precum și fațetele construirii identității în RSSM. Autorul urmărește modul în care a fost implementat proiectul identitar, prin politica de inventare și introducere forțată a „limbii moldovenești”, de creare a culturii și elitelor naționale, de elaborare a istoriei. De asemenea, relevă mijloacele de formare a identității etnice din RSSM, cum ar fi propaganda și cenzura, sistemul de instruire și educație. Un alt aspect evidențiat în lucrare se referă la efectele „modernizării” asupra identității „moldovenești”, în special, la rusificare și sovietizare [25, pp. 272-372].

O lucrare recentă la această temă este teza de doctor habilitat a Elenei Negru „*Construcția identitară în RSS Moldovenească*”. Această teză oferă o imagine de ansamblu, originală și documentată asupra proiectului sovietic de fabricare a identității „moldovenești” pe parcursul a patru decenii și jumătate. Sunt prezentate într-o abordare sintetică și novatoare obiectivele și fațetele proiectului identitar în RSSM, strategiile de deconstrucție și construcție, apariția fenomenului de renaștere națională în anii „dezghețului” hrușciovist și contraofensiva regimului comunist, schimbarea de paradigmă privind construcția identitară în contextul războiului propagandistic antiromânesc al URSS de la mijlocul anilor 1960.

Cercetătorul Gheorghe E. Cojocar în lucrarea „Dezghețul lui N. Hrușciov și problema Basarabiei” [8] a menționat că „în anii „dezghețului”, pe fondul strângerii relațiilor de prietenie sovieto-române, în sârma ghimpată de la Prut se produce o breșă prin care în partea sa basarabeană pătrunde cartea, presa, teatrul, arta, dansul și cântecul românesc, știința și competițiile sportive, deopotrivă, în timp ce în stânga sa publicul de la Iași sau București, de la Cluj sau Timișoara putea admira vocea neasemuită a Tamarei Ceban, cadența tumultuoasă a corului capelei „Doina” sau dansurile ansamblului „Joc”. De asemenea, în baza unor materiale inedite sunt prezentate evenimentele legate de Decada culturii și literaturii române din august-septembrie 1958, prima și ultima în toată perioada de existență a RSSM.

Dr. Botnari Mihaela, evidențiază în teza de doctor „*Cultură și propagandă în relațiile româno-sovietice (1945-1965)*” [3] următoarele: „Cazul RSSM în relațiile culturale cu Uniunea Sovietică nu a fost o constantă pe agenda membrilor CC al PMR sau a diplomaților. Am observat însă că s-au detașat două momente esențiale, care au culminat cu organizarea unor evenimente de amploare: „Decada RSSM în România” (1953) și „Zilele Culturii Românești în RSSM” (1958).

Dincolo de lucrările menționate mai sus, numeroasele materiale și studii publicate în ultimii ani completează „spațiile albe” ale istoriei Republicii Moldova în ceea ce privește instituția propagandei în RSSM în perioada destalinizării.

Istoricul N. Enciu [12, pp. 37-38] în articolele sale abordează caracteristicile sistemului totalitar comunist din Moldova sovietică, având ca punct de plecare definirea totalitarismului ca formă de guvernare și organizare a societății, în care statul controlează toate aspectele vieții publice și private.

O contribuție importantă în istoriografia propagandei în perioada destalinizării sau „Dezghețului hrușciovist” au lucrările lui M. Țurcanu, divizate în două părți [26, pp. 158-174; 27, pp. 125-140], abordând direct evenimentele din perioada cercetată. Istoricul tratează sintetic cele mai importante aspecte ale evoluției Uniunii Sovietice post-staliniste, cum ar fi economia, societatea, politica externă, artele, știința și problemele etnice/naționale.

Mariana Bagrin în articolele sale abordează tematica propagandei în RSSM, în perioada destalinizării, analizând măsurile cu privire la presa periodică luate de partid și organele sovietice (pe exem-

plul presei în RSS Moldovenească), în contextul unui proces mai amplu de reformă a societății sovietice inițiat de Hrușciov N., și constată că presa s-a bucurat de cea mai mică liberalizare relativă a vieții sociale, economice și politice în URSS, deoarece, ca instrument de propagandă oficială, a fost menită să contribuie, în primul rând, la sporirea sprijinului cetățenilor sovietici pentru politicile interne și internaționale ale Uniunii Sovietice.

Istoricul A. Dolghi în articolul său „*Rolul sărbătorilor sovietice revoluționare în instaurarea controlului ideologic asupra societății: teoria și practica implementării în RSSM*” [10, pp. 23-24] menționează că: „În calitate de mijloace principale de propagandă au servit demonstrațiile și mitingurile, acestea fiind practicate în context politic, dar și festiv. Astfel, sărbătorile sovietice revoluționare puțin se deosebeau de campaniile propagandistice”.

Unele aspecte ale problemei cercetate de noi sunt examinate în lucrările autorilor din Occident. Spre deosebire de istoriografia sovietică de la sfârșitul anilor 1960 și prima jumătate a anilor 1980, care practic s-a abținut de la dezvoltarea activă a perioadei Hrușciov, Occidentul a efectuat un studiu plin de sânge al acestei etape istorice din viața URSS. A fost creată o gamă largă de literatură, în care au fost analizate cele mai diverse aspecte ale funcționării sistemului sovietic.

Autorii acestor studii sunt, în special, cercetătorii occidentali sau ex-profesorii sovietici de științe sociale emigrați din URSS: H. Arendt [1], M. Aucouturier [2], M. Bruhis [4], H. Carrère d'Encausse [5], F. Chatelet, E. Pisier [6], K. Heitmann [19], E. Hobsbawm [20], ș.a. au fost cei care au elaborat teoria apariției, instituționalizării, consolidării și prăbușirii regimurilor și societăților totalitare. Unele lucrări sunt consacrate în întregime analizei problemei, iar altele abordează contextual unele aspecte ale acesteia. În ansamblu, cercetarea occidentală reprezintă un reper inedit în interpretarea fenomenelor politice, social-economice și culturale din perioada regimului sovietic [28, pp. 22-24].

W. Feldmann examinează istoria RSSM, încercând să clarifice „modul în care sovieticii caută să justifice existența RSSM și ce reprezintă moldovenii din punctul de vedere al naționalității” [15, p. 48]. El decodifică sensurile termenului „moldovean”, care a fost manipulat de istoriografia și propaganda sovietică, subliniind că acesta nu reflectă o realitate etno-lingvistică, ci o realitate „spațială, geografică” [15, p. 51].

Denis Kozlov și Eleonory Gilburd autorii lucrării „*The Thaw: Soviet Society and Culture during the 1950s and 1960s*” [21] consideră că perioada de la moartea lui Stalin în 1953 până la sfârșitul anilor 1960 a marcat o epocă crucială în istoria sovietică. Deși nu a fost în mod evident revoluționară, această epocă a produs schimbări semnificative în politici, idei, limbaj, practici artistice, comportamente zilnice și viața materială. Tot în această perioadă, spun autorii, procesele sociale, culturale și intelectuale din URSS au început să fie paralele cu cele din Occident (și în special din Europa) ca niciodată înainte.

Și Donald Filtzer în lucrarea sa „*The Khrushchev Era. De-Stalinization and the Limits of Reform in the USSR 1953-64*” [16, p. 34] examinează reformele politice, sociale și economice majore ale lui Nikita Hrușciov, de la „Discursul secret” și critica limitată, dar cutremurătoare a lui Hrușciov de la acea vreme, la adresa lui Stalin, până la reorganizările sale nefaste ale Partidului Comunist, reformele din agricultură și industrie. Pe lângă o descriere factuală a reformelor în sine, Filtzer analizează factorii complecși din spatele eșecului lor, concentrându-se nu atât pe insuficiența lui Hrușciov ca lider, cât pe obstacolele structurale în calea reformei în cadrul sistemului stalinist însuși. Ca atare, se arată că perioada Hrușciov conține lecții istorice instructive pentru înțelegerea lui Mihail Gorbaciov și propria sa perestroikă eșuată.

Concluzii

În urma analizei tematico-cronologice a istoriografiei din spațiul sovietic, românesc și din Occident, care tratează problema propagandei politice în perioada destalinizării (1953-1964) referitoare la tema cercetării, concluzionăm că nu au fost elaborate lucrări științifice ample care să abordeze problematica cercetată. Lucrările la care am avut acces arată lipsa unei lucrări complexe, interdisciplinară, dedicată evenimentelor derulate în RSSM în perioada 1953-1964. Problema care ne interesează pe noi încă nu a constituit obiectul unor investigații speciale.

Din această cauză ne propunem, prin utilizarea unor noi documente, să cercetăm, din perspectiva științei istorice, schimbările din cadrul instituției propagandei înseși și impactul acesteia asupra dezvoltării și transformărilor în contextul destalinizării în RSS Moldovenească în anii 1953-1964.

Cercetarea acestui fenomen va fi încadrată în contextul general al ideologiei și propagandei politice din Uniunea Sovietică, urmărind, bineînțeles, evoluția și influența lor asupra societății din RSSM.

Bibliografie:

1. ARENDT, H. *Originile totalitarismului*, București: Humanitas, 1994, 676 p. ISBN: 973-28-0456-4.
2. AUCOUTURIER, M. *Realismul socialist*, Cluj-Napoca: Ed. Dacia, 2001, 120 p. ISBN 973-35-1187-0.
3. BOTNARI, M. *Cultură și propagandă în relațiile româno-sovietice (1945-1965)*. Teza de doctor (rezumat). Iași, 2022, 395 p.
4. BRUHIS, M. *Rusia, România și Basarabia: 1812, 1918, 1924, 1940*, Chișinău: Universitas, 1992, 362 p. ISBN 5-362-00964-8.
5. CARRERE D'ENCAUSSE, H. *Imperiul spulberat. Revolta națiunilor în U.R.S.S*, București: Remember, 1993, 312 p. ISBN 9739574610.
6. CHATELET, F. PISIER, E. *Concepțiile politice ale secolului XX*, București: Humanitas, 1994, 749 p. ISBN 973-28-0458-0.
7. CIUPERCA, I. *Totalitarismul – fenomen al secolului XX*, Iași: Universitatea „Al. I. Cuza”, 1995, 232 p. ISBN 9737603516
8. COJOCARU, Gh. E. *Dezghețul lui N. Hrușciov și problema Basarabiei*. Târgoviște: Cetatea de Scaun, 2014, 720 p. ISBN 978-606-537-188-0.
9. CONSTANTIN, I. *Basarabia sub ocupația sovietică: de la Stalin la Gorbaciov*, București: FIAT LUX, 1994, 201 p. ISBN 9739632114.
10. DOLGHI, A. Rolul sărbătorilor sovietice revoluționare în instaurarea controlului ideologic asupra societății: teoria și practica implementării în RSSM. In: *Valorificarea patrimoniului etnocultural: al Republicii Moldova în cercetare și educație*, 15 noiembrie 2018, Chișinău. Chișinău, Republica Moldova: Institutul Patrimoniului Cultural, 2018, Ediția 3, pp. 23-24. ISBN 978-9975-84-074-3.
11. EHRENBURG, I. *The Thaw after Stalin: Soviet Union and Ukraine*, 1954.
12. ENCIU, N. Considerații privind particularitățile regimului totalitar comunist din Moldova Sovietică (1924-1991). În: *Akados*, Nr. 4 (19), decembrie 2010, pp. 35-46. ISSN 1857-0461
13. ENCIU, N. O importantă contribuție la studiul Istoriei contemporane a românilor. În: *Akados*, nr. 2, 2017, pp. 158-160. ISSN 1857-0461
14. ENCIU, N. Știința istorică academică din Republica Moldova: starea actuală și perspectivele studiilor de istorie contemporană. În: *Revista de Istorie a Moldovei*, 2011, nr. 3-4(88), pp. 187-228. ISSN 1857-2022.
15. FELDMANN, W. The Theoretical Basis for Definition of the Moldavian Nationality. În: *The Soviet West: interplay between nationality and social organisation*, New York: Praeger, 1975.
16. FOLTZER, D. *The Khrushchev Era. De-Stalinization and the Limits of Reform in the USSR 1953-64*. Red Globe Press: Londra, 1993, 92 p. ISBN: 978-0-333-58526-9.
17. FITZPATRICK, S. *Stalinismul de zi cu zi. Istoria socială a Rusiei Sovietice în anii 30: oraș*”, ed. a II-a, Moscova: ПОСЦИЭН, 2008.
18. GEORGESCU, V. *Istoria românilor. De la origini pînă în zilele noastre*, București: Humanitas, 1992, 394 p.
19. HEITMANN, K. *Limbă și politică în Republica Moldova*, Chișinău: ARC, 1998 189 p. ISBN 9975610641.
20. HOBSBAWM, E. *Națiuni și naționalism din 1780 până în prezent: program, mit, realitate*, Chișinău: ARC, 1997, 205 p.
21. KOZLOV, D., GILBURD, El. *The Thaw, Soviet Society and Culture during the 1950s and 1960s*, Toronto: University of Toronto Press, 2013, 512 p.
22. POP, A. Componente ale politicii de deznaționalizare în Moldova sovietică. În: *Sub povara graniței imperiale*, București: Recif, 1993.
23. SCURTU, I., HLIHOR, C. *Drama românilor dintre Prut și Nistru*, București: Editura Academiei de Înalte Studii Militare, 1992, 192 p.
24. ȘIȘCANU, D. Propaganda politică în Uniunea Sovietică de la Stalin la Hrușciov. În: *Analele Științifice ale Universității de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul*. 2012, nr. 8, pp. 74-87. ISSN 1875-2170.
25. ȚÎCU, O. *Homo moldovanus sovietic. Teorii și practici de construcție identitară în R(A)SSM (1924-1989)*. Chișinău: ARC, 2018, 417 p. ISBN 9975001580.

26. ȚURCANU, M. „Dezghetul hrușciolist”: coordonatele „destalinizării”. Partea I. In: *Revista de Istorie a Moldovei*, 2021, nr. 3-4(127-128), pp. 158-174. ISSN 1857-2022.
27. ȚURCANU, M. „Dezghetul hrușciolist”: coordonatele „destalinizării”. Partea II. In: *Revista de Istorie a Moldovei*, 2022, nr. 1-2(129-130), pp. 125-140. ISSN 1857-2022.
28. URSU, V. *Politica culturală în RSS Moldovenească 1944-1956*, Editura Pontos, Chișinău, 2013, 287 p., ISBN 978-9975-51-501-6.
29. URSU, V. Valentin Burlacu – savant și profesor cu vocație. În: *Profesori ai Facultății de Istorie a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău: Culegere de studii*. Vol. 2. Chișinău, 2019. pp. 75-93. ISBN 978-9975-134-90-3.
30. ZODIAN, VI., NEACSU, Gh. *Crimele lui Stalin: Raportul secret al lui Hrușciol la Congresul al XX-lea al P.C.U.S.*, București: Mica Valahie, 2013, ISBN 978-606-8304-27-4.
31. ZUB, AI. *În orizontul istoriei*, Iași: Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, Iași, 2017, 260 p. ISBN 978-606-714-316-4.
32. АКЦИУТИН, Ю.В. *Хрущевская оттепель и общественные настроения в СССР в 1953-1964 гг.* Москва, Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2010, 622 с. ISBN 978-5-8243-1397-0
33. АРТЮКОВ, А.П. Процесс «мягкой» десталинизации в СССР в 1953-1956 гг. În: *Известия Самарского научного центра Российской академии наук*, т.17, №. 3(2), 2015, с. 435-437.
34. КУРОПАТКИН, А. *Трансформация государственной идеологической пропаганды в СССР. 1953-1956 гг.* Teza de doctorat, Moscova, 2012, 215 с. Disponibil la https://freereferats.ru/product_info.php?products_id=244265.
35. ПЕТРОВА, Т. *Образ Н. С. Хрущева в советской пропаганде 1953-1964 гг.*, Teza de doctorat, Moscova, 2020.
36. ПЫЖИКОВ, А.В. *Хрущевская «Оттепель» 1953-1964 гг.*, Москва:ОЛМА-ПИРЕСС, 2002, 511 с. ISBN 5-224-03356-X.
37. “Правда”, 1954. 19, 20, 21, 22 декабря.

CZU 373.3:11.852

DEZVOLTAREA CULTURII ESTETICE LA VÂRSTA ȘCOLARĂ MICĂ

Mihaela PÎNZARIU, drd., Facultatea de Științe ale Educației,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Abstract: *Changes in the contemporary world have also had a major influence on aesthetics, which has permeated all areas of human life and activity. It is very important that human existence should also be governed by the laws of beauty and harmony, meaning the laws of aesthetics. The article highlights the fact that aesthetic education requires sensitivity and a modelling effort, organisational and methodological competence, and various forms of implementation, including the educational activity provided for in school curricula and extracurricular activities aimed at forming civilised behaviour based on the values of integrative aesthetics, stimulating creative energies and preparing pupils to reject the negative aspects. The practical, applied side presents a baggage of skills that condition the creative assimilation of art and the individual's leadership towards the position of creator of beauty.*

Keywords: *aesthetic education, aesthetic culture, aesthetic values, art*

Educația estetică constituie o activitate complexă, sistematică și de durată. Ea angajează personalitatea umană solicitând gândirea, afectivitatea și voința, realizându-se și manifestându-se pe planuri diferite: în activitatea omului, în ceasurile lui de răgaz, în excursii și forme de activitate artistică, educația estetică cuprinde toate vârstele: copilăria și adolescența, tinerețea și maturitatea. În măsură în care educația pentru frumos va fi ea însăși multilaterală, angajând în perceperea și aprecierea valorilor estetice toate laturile personalității umane, influența educativă a artei se va restrânge multilateral, manifestându-se în gândirea, comportarea, munca și viața omului. Este firesc ca realizarea educației pentru frumos să înceapă cu lucrurile simple – îmbrăcăminte, comportarea, vorbirea – pentru a oferi o temelie solidă culturii estetice. Educația pentru frumos trebuie să înceapă de timpuriu, chiar de la vârsta antepreșcolară.

Procesul de transmitere a culturii estetice trebuie să devină dintr-un grad mai înalt, un proces informativ. Trebuie să devină un proces de formare multilaterală a personalității prin arta și prin frumosul social și transmiterea valorii culturii.

Astfel, se pun întrebările:

1. Este cultura estetică școlară, prin poziția, componenta și conținutul ei un mijloc de educare estetică?
2. Prin locul ce-i revine în planurile de învățământ și în documentele pedagogice, dispune cultura estetică de prestigiul necesar valorificării puterii ei educative?
3. Prin conținutul ei, concretizat în programe și manuale, satisface trebuințele spirituale ale elevilor și exigentele vieții sociale?
4. Se realizează sensibilizarea elevilor pentru limbajul tuturor artelor și pentru diversele modalități ale frumosului?

Aceste întrebări atestă faptul că s-a acumulat o experiență prețioasă, că s-au intuit soluții noi și că există premise care îndreptățesc căutarea unor forme superioare. Este vorba de o perfecționare cât mai profundă, care survine periodic în istoria școlii și a educației. Cu cât e mai profundă, cu atât ea nu privește doar organizarea, ci și concepția, nu numai conținutul învățământului artistic, ci și stilul muncii cadrelor didactice.

Implicată în procesul de formare și autoformare a personalității, educația estetică urmărește dezvoltarea capacității de percepere și înțelegere corectă a frumosului din realitate, formarea conștiinței estetice, a gustului și simțului estetic, a necesității și a posibilității de a participa la crearea frumosului în artă și în viață. Mai concis, educația estetică urmărește pregătirea pentru actul de valorizare-receptare-asimilare și cel de creare a valorilor estetice. A determina conținutul culturii estetice înseamnă a găsi cantitatea și calitatea optimă pentru ca artă să fie un mijloc adecvat atât scopului cât și vârstelor „*Cultura estetică propusă de programe și manuale are un caracter teoretico-practic, fiind alcătuită dintr-un sistem de priceperi estetice.*” [3, p. 163]

a) LATURA TEORETICĂ A CULTURII ESTETICE

Cunoștințele despre artă furnizează elevilor instrumente de înțelegere și apreciere adecvată a operelor și le formează concepția despre „*arta ca formă a cunoștinței sociale care îndeplinește o funcție estetică și o funcție socioeducativă.*” [1, p. 201].

Conținutul culturii estetice nu mai poate rămâne doar o materie de predat și verificat, un sistem de cunoștințe, o materie „serioasă”, dificilă și anostă. Disciplinele artistice au o chemare cultural-educativă înaltă, și la îndeplinirea ei trebuie să colaboreze autorii programelor și ai manualelor și apoi toți cei care au dat viața manualelor – învățătorii și profesorii, prin toate aceste căutări și strădanii se înfăptuiește trecerea de la instrucția artistică seacă și zadarnică, la educația artistică plăcută și formativă. Conținutul culturii estetice nu se conformează totdeauna scopului atribuit cu din ce în ce mai multă claritate disciplinelor artistice.

Predarea artelor trebuie servită nu numai din manuale cu înaltă ținută artistică și pedagogică, ci și de un sistem de lucrări auxiliare care sunt necesare pentru înviorarea învățământului și amplificarea intereselor elevilor: culegeri de texte literare selectate din literatura națională și universală, dicționare artistice, bibliografii etc.

b) LATURA APLICATIVĂ A CULTURII ESTETICE

Latura practică sau aplicativă se compune dintr-un bagaj de priceperi care condiționează asimilarea creatoare a artei și conducerea individului spre poziția de creator de frumos. Înzestrarea copilului cu posibilitatea de a aprecia arta și de a participa la înfrumusețarea vieții prin munca și prin conduita lui marchează o schimbare de esență în conceperea și realizarea educației estetice.

La școlarii mici valorile estetice sunt preluate treptat de conținutul obiectelor de învățământ: limba română, muzica, artele plastice etc. Priceperea de a citi, de a privi, de a audia este un element fundamental al capacității de receptare a frumosului, care presupune dezvoltarea spirituală, îmbogățirea și conștientizarea „experienței de viață și simularea imaginației creatoare, cu ajutorul căreia elevul poate depăși granițele propriei experiențe pentru a înțelege situații noi sau mai complexe decât cele cunoscute sau trăite. Bucuriile artei se cuceresc, elevul trebuie învățat să citească, să privească sau să audieze. Să citească poezia, s-o recitească, să contemple pictura, natura-marea, parcurile, poienile. Să asculte în liniște muzica, să audă murmurul izvoarelor, freamătul cadrului.

Drumul spre frumos reprezintă o ascensiune deseori lentă și îndelungată însuși de satisfacția bucuriilor întrevăzute, dar și de momente, de ezitări. Procesul de formare a deprinderilor și priceperilor estetice începe la granița și continuă de-a lungul întregii școli. Preșcolarul ca și școlarul claselor I-IV învață să-și coordoneze mișcările în ritmul muzicii, să le dea expresivitate și eleganță, să imite

prin mimică și mișcări expresive zborul fluturelui, fuga iepurașului. Tot la această vârstă, copilul învață să vorbească și să povestească frumos, să aibă o scriere corectă cu aspect atrăgător. Desenează, modelează sau învață să salute frumos, să așeze cu gust jucăriile sau cărțile și caietele, să așeze masa... Învață să observe natura (sosirea primăverii, primii fulgi), să distingă mirosul florilor, să asculte și să imite susurul izvoarelor.

Cultura generală a copiilor se completează și se îmbogățește prin contactul cu arta, cu frumosul naturii și cu cel al vieții sociale. Pe paginile cărților lui Mihail Sadoveanu înveți și înțelegi natura, istoria; pe paginile cărților de călătorii „România pitorească” Alexandru Vlahuță, dobândești cunoștințe de geografie. Cunoștințele dobândite prin lecturi, proiecții, prin excursii și drumeții sunt mai vii decât cele dobândite în bancă, ele intervin mai pregnant în viață și activitatea copilului, având și darul de a activa cunoștințele dobândite anterior.

Literatura are un rol important în educația estetică, prin conținutul interesant de idei și sentimente (mesajul artistic), prin personaje și mijloace tipice, prin forma de expresie (limbajul artistic). Școlarul mic se orientează spre basme și povești. În înțelegerea basmelor un rol important îl au ilustrațiile. Basmul exercită asupra copilului o influență adâncă. Victoria binelui care încheie, de obicei, basmul, dezvăluie cititorului unul din sensurile mari ale vieții și una din datoriile omului onest: aceea de a lupta împotriva răului, a asupririi și a nedreptății. Prin literatura accesibilă preșcolarilor și a școlariilor mici, educatoarea învățătoarea rea caută să le dezvolte copiilor receptivitatea față de expresivitatea și frumusețea limbii, priceperea de a se exprima în mod corect, plastic și viu, dorința și străduința de a compune mici povestiri, poezii sau alte încercări literare. Cercurile literare și dramatice vin să completeze varietatea conținutului și frumusețea expresivității prin intermediul cuvântului. A-ți însuși arta de a citi înseamnă a ști mai întâi să citești fără grabă, înseamnă a recita pentru a-ți reaminti „primele impresii” și a constata cu plăcere propria-ți evoluție spirituală, înseamnă a diferenția lectura în funcție de genurile și speciile literare.

Educația muzicală ocupă o bună parte din timpul rezervat procesului instructiv-educativ și activităților din afara clasei și activitățile din grădiniță (joc, gimnastică) sunt însoțite de cântec. Ei cântă ori de câte ori simt nevoia să exprime bucurie, o bună dispoziție. Muzica este arta cea mai intim legată de viața omului, cu cea mai mare putere de pătrundere spre străfundurile emotivității. Ea leagă prima copilărie, însoțește jocul și dansul școlarului. Muzica angajează viața psihică a copilului și toate aspectele ei, cu repercusiuni adânci asupra întregii personalități: afectivitate, intelect, voința. Pornind de la receptivitatea, aproape generală, a copiilor față de lumea sunetelor, educatoarea, învățătorul vor căuta să le dezvolte vocea și să le cultive auzul muzical, simțul ritmic, al armoniei, să le formeze priceperi și deprinderi elementare de a cânta. Prin educația muzicală se urmărește dezvoltarea sensibilității și receptivității față de arta sunetelor, formarea gustului și punerea bazelor educării capacității de a emite judecați de valoare. Activitățile variate – audiții muzicale, ansambluri corale, festivalurile culturale, concursurile folclorice cu participarea copiilor, vin să completeze și să diversifice educația muzical-artistică. Un rol deosebit de important, în acest sens, îl au: mass-media, clubul copiilor, teatrele pentru copii și alte instituții culturale artistice. Se poate spune că orice copil își începe viața „în sunetul muzicii deoarece aproape că nu există cămin în țara noastră în care să nu se afle un aparat de radio sau un televizor. „*A ști să audiezi înseamnă a ști să-ți concentrezi ființa spirituală și să te deschizi față de muzică, înseamnă a ști să te eliberezi de ritmurile vieții cotidiene pentru a da curs aspirației spre o viață mai frumoasă și adevărată, înseamnă a descoperi ceea ce este adevăr în frumusețea muzicii și a stimula în tine idealurile și sentimentele înalte.*” [3, p. 168].

Educația plastică este o activitate care produce numai plăceri: plăcerea de a lucra, de a avea bucurii, plăcerea de a trăi intens. Programa de educație plastică pentru clasele I-IV a fost gândită spre a viza creșterea aspectului formativ al acțiunii instructiv-educative, favorizând dezvoltarea armonioasă a copilului. Artele plastice contribuie, în mod deosebit, la educația estetică a preșcolarilor și școlariilor, formând și dezvoltând spiritul de observație, atenția, reprezentările spațiale imaginea creatoare, interesul și plăcerea de a desena, de a colora, de a modela, de a aranja după cerințele frumosului obiectele din jur [3, p. 168].

Grădinița, școala, instituțiile culturale-artistice, mass-media, muzeele, parcurile, străzile, oferă copiilor nenumărate surse „de inspirație” și de imitație. Activitatea plastică trebuie învățată așa cum este învățat alfabetul în clasa I, pentru a putea contribui, de la cea mai fragedă vârstă la realizarea

educației estetice a elevilor, „... prin proprie activitate și în contact direct cu realitățile vieții sub toate aspectele ei, elevul trebuie să-și însușească tot ce l-ar ajuta să se conducă singur când alții vor înceta de a-l conduce” [2, p. 9].

Natura este o fantastică simfonie cromatică, iar culoarea poate aduce în suflete bucurie sau tristețe, căldură sau răceală, liniște, prospețime sau agitație. De aceea, noi, educatorii, trebuie să știm și să aplicăm plastic ceea ce cerem copiilor. Încercăm să oferim un model de familiarizare a elevilor cu elementele de limbaj plastic folosit în clasele primare, la nivelul particularităților de vârstă. Aplicarea elementelor de limbaj plastic, de expresie plastică, vor da posibilitatea elevilor să-și exprime prin arta plastică, sentimentele, să înțeleagă mesajul unei opere de artă și să se integreze pe plan estetic și moral în viața socială. „A ști să privești înseamnă a ști cum să te apropii și cum să descoperi frumusețea picturii, a peisajului; a ști să descoperi și să „citești” tabloul. A contempla natura înseamnă a ști să descoperi viață tainică și să te apropii de ea fără a o tulbura. A ști să privești înseamnă a ști să distingi spontaneitate și plăcere ceea ce știi din citit, de ceea ce contempli, ceea ce ai observat în realitate, de ceea ce arta îți spune despre realitate” [3, p. 19].

Procedând cu tact și pricepere, vom reuși să-i atragem la aceste ore de educație plastică care creează bună dispoziție, satisfacții, deconectare nervoasă, dar, mai ales, să le cultivăm sensibilitatea și să le cunoaștem personalitatea. Elevii trebuie îndrumați să-și exprime artistic viața interioară prin recitare, cântec, pictură, dans, astfel încât să-și descopere resursele spirituale și să dobândească încredere în ei înșiși. Elevul încearcă, se exprimă și se cunoaște; de cele mai multe ori, această exprimare dispune originalitate și prospețime.

Concluzii

Orice copil poate fi artist, deoarece ca individualitate dispune de moduri proprii de a reacționa față de oameni și de lucrurile din jurul său. Toate lecțiile prin care se transmite și se asimilează cultura estetică au nevoie pentru a fi eficiente de o atmosferă de răgaz și de un ritm potrivit înțelegerii emoționale a valorilor. La orele de limbă română, educație plastică și muzicală nu are loc doar înțelegerea unor cunoștințe, ci și trăirea unor valori artistice. De aici obligația de a nu uita ce spunea marele scriitor Anton Pavlovici Cehov, că „În om totul trebuie să fie frumos: și fața, și gândurile, și sufletul, și hainele.” Tot așa de impresionați rămân copiii la priveliștea pe care le oferă munca, activitatea intelectuală, activitatea artistică, frumosul din jurul lor. Pentru a face din cultura estetică un mijloc eficient de formare și afirmare a elevilor, disciplinele artistice au nevoie de forme mai variate și mai potrivite scopului urmărit, de metode active care să asigure angajarea și cultivarea efectivă a tuturor elevilor și de un climat didactic mai liber și mai prielnic.

Bibliografie:

1. Dicționar enciclopedic român, vol. I, București, 1962, p. 201.
2. MANOLACHE Anghel. *Școala democrației*, Ed. Libraria Universul, p. 9.
3. VAIDEANU George, *Cultura estetică școlară* – EDP, București. 1970, pp. 19, 163, 168.

INTERRELAȚIA DINTRE ANXIETATE ȘI ÎNCREDEREA ÎN SINE LA ADOLESCENȚI

Iulia RACU, dr., hab., conf. univ., Facultatea de Psihologie și Psihopedagogie Specială, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Abstract: Nowadays the multiple changes from society generates anxiety, restlessness, fears, stress, aggressive behaviour. One of the most vulnerable category to the negative emotions and behaviours are adolescents. The article presents the result of an experimental research of anxiety and interrelation between anxiety and self-confidence in adolescence. As result were established that more than 25% of adolescents have a high level of anxiety. Girls are more anxious then boys, and for 18 years old adolescents are characteristic a high level of anxiety then to 15 and 16 years old. Also, we determine that for adolescents with anxiety are particular a low level of self-confidence.

Key-words: anxiety, gender difference, age difference, self-confidence, adolescence

O etapă semnificată în dezvoltarea umană este adolescența (14/15 ani – 17/18 ani). Mai mulți psihologi printre care G. Adams, J. Arnett, M. Berzonsky, D. Papalia, J. Eckersleyd, E. Erikson, S. Hall, M. Underwood și E. Verza, realizând cercetări în care au cuprins adolescenți, abordează această vârstă ca fiind una plină de transformări și tulburări afective [1, 2, 3, 4, 7]. Odată cu intrarea în adolescență se modifică trăirile și emoțiile adolescenților, cu o intensificare a celor cu valență negativă. Adolescența este marcată de profunde și importante schimbări atât pe plan biologic, cât și pe plan cognitiv și psihosocial. Multiplele schimbări resimțite și experimentate de adolescenți cauzează accentuarea neliniștilor, anxietăților, frustrărilor și a altor experiențe emoționale [1, 2, 3, 4]. Împreună cu modificările ce țin de vârstă, adolescenții contemporani trăiesc într-o lume care se caracterizează și ea prin variate provocări și crize: restricțiile impuse de COVID-19, instabilitatea generată de criza refugiaților, modificări din cadrul familiilor (divorțuri, conflicte, violență etc.). Toate cele enumerate afectează adolescenții, generând anxietate, stări depresive, stres, agresivitate, determinând o dezvoltare nefavorabilă a sferei emoționale și a personalității [5, 6]. În conformitate cu cele expuse, am proiectat și realizat o cercetare experimentală a anxietății și a interrelației între anxietate și încredere în sine la adolescenții contemporani.

Pentru a evalua anxietatea și încrederea în sine la adolescenți am aplicat următoarele teste: *Scala de manifestare a anxietății Taylor* și *Testul de studiere a încrederii în sine (B. Ромек)*. Eșantionul de cercetare a fost constituit dintr-un număr de 73 de adolescenți: 31 adolescenți și 42 adolescente, elevi ai claselor a X-a, a XI-a și a XII-a (de la 15 la 18 ani).

Inițial vom prezenta nivelurile de manifestare ale anxietății la adolescenți conform *Scalei de manifestare a anxietății Taylor* (figura 1).

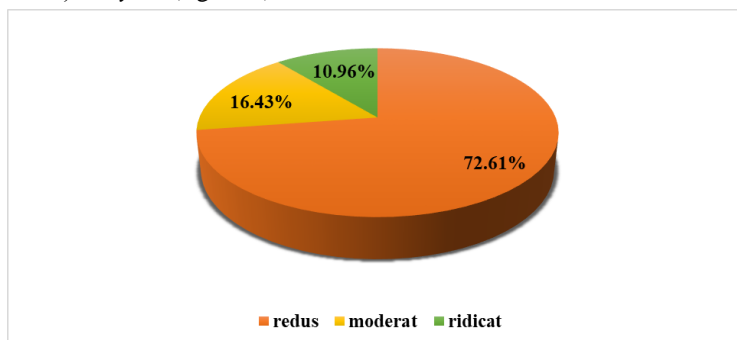


Fig. 1. Nivelurile de manifestare ale anxietății la adolescenți, conform *Scalei de manifestare a anxietății Taylor* (%)

Frecvențele expuse în figura 1 ne permit să menționăm că adolescenții manifestă nivel redus, moderat și ridicat al anxietății: cei mai mulți din adolescenți (72,61%) prezintă nivel redus de anxietate, 16,43% din adolescenți demonstrează nivel moderat de anxietate și 10,96% din adolescenți au nivel ridicat de anxietate. Adolescenții cu nivel moderat și ridicat de anxietate se caracterizează prin

multiple îngrijorări cu referire la capacitatea de a face față provocărilor și sarcinilor cotidiene, adaptare dificilă la schimbări, neîncredere în propriile abilități, un management defectuos al emoțiilor, o viziune negativă și sumbră asupra prezentului și viitorului, relații dezarmonioase cu cei din jur etc. [5, 6].

Pe lângă cercetarea anxietății la adolescenți, ne-am propus să investigăm nivelurile de manifestare ale anxietății la aceștia în funcție de gen. Nivelurile anxietății la adolescenți și adolescente după *Scala de manifestare a anxietății Taylor* sunt ilustrate în figura 2.

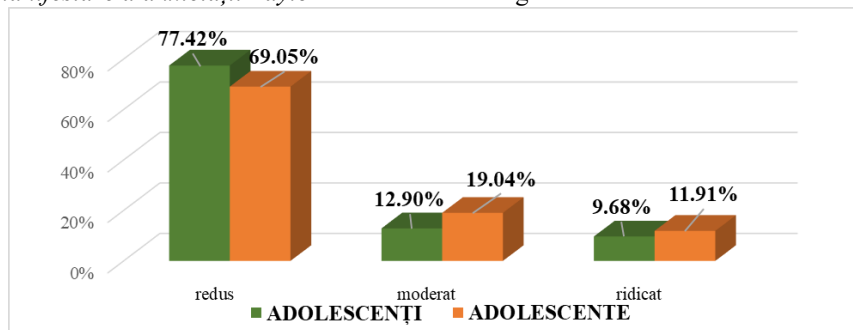


Fig. 2. Nivelurile de manifestare ale anxietății la adolescenți, în funcție de variabila gen conform Scalei de manifestare a anxietății Taylor (%)

Pentru fenomenul anxietății la adolescenți în funcție de gen frecvențele se repartizează după cum urmează: cei mai mulți adolescenți (77,42%) dau dovadă de nivel redus de anxietate, 12,90% din adolescenți au nivel moderat de anxietate, în timp ce 9,68% din adolescenți se caracterizează prin nivel ridicat de anxietate. La adolescente frecvențele sunt distincte de cele ale adolescenților, astfel 69,05% din adolescente manifestă nivel redus de anxietate, la 19,04% din adolescente identificăm nivel moderat de anxietate și la 11,91% din adolescente evidențiem nivel ridicat de anxietate.

Analiza prin comparație a frecvențelor pune în lumină existența următoarelor tendințe: nivelul redus de anxietate prevalează la adolescenți (77,42%), iar nivelul moderat și ridicat de anxietate predomină la adolescente (19,04% și 11,91%).

Statistic după testul T-Student atestăm diferențe semnificative între rezultatele adolescenților și cele ale adolescentelor ($T=2,9$, $p \leq 0,01$), cu rezultate mai mari în rândul adolescentelor. Prin urmare, vom consemna aici că pentru adolescente este caracteristic un nivel mai accentuat de anxietate. Diferențele de gen evidențiate pot fi explicate prin: schimbările caracteristice vârstei adolescente cum ar fi transformările ce țin de corp, conturarea identității personale, relaționarea cu semenii, disputele cu părinții, alegerile cu referire la carieră și viața personală. Oarecum adolescentele par a fi mai sensibile și vulnerabile în fața acestor schimbări [5].

În continuare, am investigat nivelurile de manifestare ale anxietății la adolescenți, în funcție de vârsta acestora. Nivelurile anxietății la adolescenții de 15 ani, 16 ani, 17 ani și cei de 18 ani conform *Scalei de manifestare a anxietății Taylor* sunt arătate în figura 3.

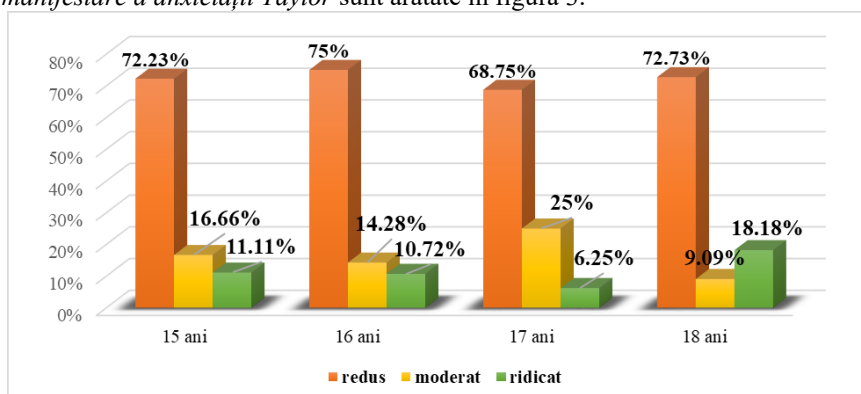


Fig. 3. Nivelurile de manifestare ale anxietății la adolescenți, în funcție de variabila vârstă conform Scalei de manifestare a anxietății Taylor (%)

Frecvențele din figura de mai sus pentru adolescenții de diferită vârstă (15 ani, 16 ani, 17 ani și 18 ani) iau forma următoarelor distribuții: cei mai mulți adolescenți din toate categoriile de vârstă manifestă nivel redus de anxietate. Astfel 72,23% din adolescenții de 15 ani au nivel redus de anxietate, în timp ce 16,66% și 11,11% din adolescenți se caracterizează prin nivel moderat și ridicat de anxietate.

În rândul adolescenților de 16 ani: 75% din adolescenți prezintă nivel redus de anxietate, iar la 14,28% și 10,72% din adolescenții de această vârstă identificăm nivelul moderat și ridicat de anxietate.

La adolescenții de 17 ani frecvențele se repartizează: 68,75% din adolescenți demonstrează nivel redus de anxietate, pentru 25% din adolescenți este particular nivel moderat de anxietate și la 6,25% din adolescenți atestăm nivel ridicat de anxietate.

Și la adolescenții de 18 ani stabilim următoarele tendințe: la 72,73% din adolescenți atestăm nivel redus de anxietate, iar la 9,09% și 18,18% observăm nivel moderat și ridicat de anxietate.

Statistic conform testul U Mann-Whitney se evidențiază diferențe semnificative între rezultatele adolescenților de 15 ani / 16 ani și rezultatele adolescenților de 18 ani ($U=35$, $p\leq 0,01$, $U=42$, $p\leq 0,01$), cu rezultate mai mari pentru adolescenții de 18 ani. Adolescenții de 18 ani se caracterizează prin anxietate mai ridicată decât semenii lor de 15 și cei de 16 ani. O justificare pentru diferențele de vârstă consemnate poate fi că adolescenții de 18 ani sunt mai preocupați de problemele vieții de adult, alegerile la referire la viitor atât cel profesional, cât și cel personal. Nu putem exclude și importanța examenelor de bacalaureat care pot genera anxietăți, neliniști și frici [5].

Alături de anxietate la adolescenți am examinat încrederea în sine. Instrumentul psihologic prin care am evaluat încrederea în sine la adolescenți este *Testul de studiere a încrederii în sine (B. Помер)*.

Nivelurile încrederii în sine particulare adolescenților cu anxietate redusă, moderată și ridicată sunt prezentate în figura 4.

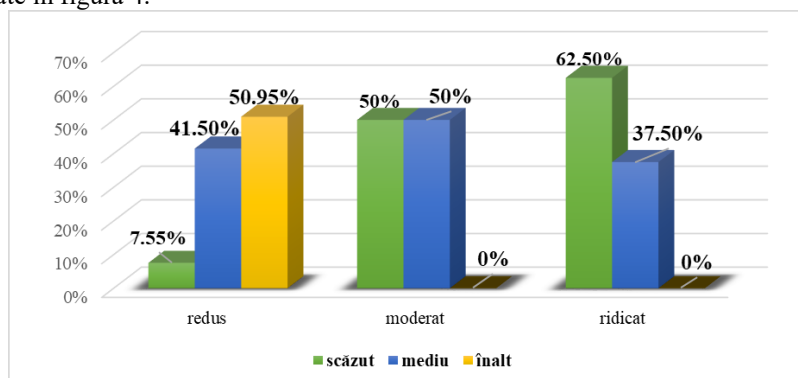


Fig. 4. Nivelurile încrederii în sine la adolescenții cu anxietate redusă, moderată și ridicată

Pentru adolescenții cu nivel redus de anxietate frecvențele la încrederea în sine se repartizează: cei mai puțini din adolescenți (7,55%) au o încredere în sine scăzută, 41,50% din adolescenți manifestă o încredere în sine medie și peste jumătate din adolescenți (50,95%) demonstrează nivel înalt de încredere în sine.

Frecvențele adolescenților cu nivel moderat de anxietate la încrederea în sine se distribuie doar la nivelul scăzut (50%) și nivelul mediu (50%).

La adolescenții cu nivel ridicat de anxietate vom menționa că prevalează încrederea în sine scăzută (62,50%) și încrederea în sine medie (37,50%).

Pentru a identifica prezența interrelației între anxietate și încredere în sine la adolescenți am calculat coeficientul de corelație Pearson. Coeficientul de corelație și pragul de semnificații pentru variabile pot fi vizualizate în tabelul 1.

Tabelul 1. Studiul corelației între anxietate și încrederea în sine după coeficientul Pearson

| Variabilele asociate | Coeficientul de corelații | Pragul de semnificații |
|-------------------------------|---------------------------|------------------------|
| anxietate / încredere în sine | $r = -0,6612$ | $p \leq 0,01$ |

Analiza coeficientului de corelație și a pragului de semnificație din tabelul 1 ne permite să evidențiem prezența interrelației între anxietate și încredere în sine la adolescenți ($r = -0,6612$, $p \leq 0,01$). Adolescenții cu nivel ridicat al anxietății au particular o încredere în sine scăzută.

În concluzii pentru cercetarea experimentală a anxietății și a interrelației între anxietate și încredere în sine la adolescenți vom formula: peste 25% din adolescenți manifestă nivel moderat și ridicat de anxietate. Conform variabilei gen, anxietatea se întâlnește mai frecvent la adolescente. În corespundere cu variabila vârstă anxietatea predomină la finele vârstei adolescente. Nivelul ridicat de anxietate la adolescente și la adolescenții de 18 ani este determinat de particularitățile vârstei și problemele cu care se confruntă aceștia.

De asemenea, am stabilit o interrelație între anxietate și încredere în sine, adolescenții cu nivel ridicat de anxietate se caracterizează prin nivel scăzut al încrederii în sine.

Bibliografie:

1. ADAMS, G., BERZONSKY, M. *Psihologia adolescenței*. tr. de D. Nistor, G. Oancea, A. Hrab, M. Andriescu. Iași: Polirom. 2009. 704 p. ISBN 978-973-46-1303-8.
2. ECKERSLEYD, J. *Copilul anxios. Adolescentul anxios*. tr. de B. Chircea. Prahova: Antet XX Press. 2005. 111 p. ISBN 973-636-195-0.
3. ERIKSON, E. *Copilărie și societate*. tr. de M. Badea și B. Popa. București: TREI. 2015. 536 p. ISBN 978-606-719-015-1.
4. PĂNIȘOARA, G., SĂLĂVASTRU D., MITROFAN, L. *Copilăria și adolescența. Provocări actuale în psihologia educației și dezvoltării*. Iași: Polirom. 2016. 308 p. ISBN 978-973-46-6016-2.
5. RACU, Iu. *Psihologia anxietății la copii și adolescenți*. Monografie. Ed. a 2-a rev. și adăugită. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2021. 309 p. ISBN 978-9975-46-521-2.
6. STANCIU, M. *Emoțiile negative la adolescenți și modalități de diminuare*. Teză de doctor în psihologie. Chișinău: CEP UPS „Ion Creangă” din Chișinău. 236 p.
7. VERZA, E., VERZA, F. *Psihologia copilului*. București: TREI. 2017. 556 p. ISBN 978-606-40-0237-2.

CZU 159.944.3:159.942

STRATEGII DE DIMINUARE A STRESULUI ORGANIZAȚIONAL PRIN ANTRENAMENTUL INTELIGENȚEI EMOȚIONALE

Silvia BRICEAG, dr., conf. univ., Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți
Irina URSULEAC, licențiată, maistru Departament Calitate, SRL automotive Draexlmaier

Abstract: *In this article, the silence regarding the impact of emotional intelligence on the level of organizational stress felt by managers in the public and private sectors has been translated. For this purpose, we carried out a quantitative study that allowed us to obtain relevant results in order to identify the link between emotional intelligence and the level of organizational stress. Likewise, we set out to compare the level of stress in managers who are part of the private environment with those in the public environment. Finally, we determined that private sector employees are more stressed than those in the public sector, but this difference is insignificant. The study carried out allowed us to realize the difference in the level of emotional intelligence held by managers representing the public sector and those from the private sector. The obtained data tell us about the fact that managers in the public sector are more emotionally intelligent than those in the private sector, but as in the previous case, this difference is insignificant. From an applied perspective, a contribution of the research consists in the fact that it offers a training program for the development of personal skills.*

The rationale of the program is to train/improve the capacity for self-discovery and self-knowledge, to reduce tension caused by organizational stress, depression, anger, to identify and recognize emotions in those around you, and to learn strategies for managing emotions and directing them towards solving problems and achieving the proposed goals.

Keywords: *Employee, emotion, intelligence, emotional intelligence, manager, organizational management, stress, organizational stress, public sector, private sector.*

Introducere

Adaptarea la cerințele mediului reprezintă o necesitate absolută pentru fiecare individ. Trăim într-o perioadă ce se caracterizează printr-o viteză enormă a schimbărilor care se produc în plan social, tehnologic, economic și cultural. Toate acestea duc la creșterea efortului fizic și psihologic depus

de către omul modern pentru asimilarea și adaptarea la noile exigențe ale societății. De aici, rezultă interesul sporit, pe care îl evocă oamenii de știință din diferite domenii, pentru definirea și caracterizarea stresului, care este asociat cu tensiunea, constrângerea nervoasă, presiune sau încordare, ce apare odată cu nevoia individului de a se adapta la noile realii.

Primul care a lansat definiția stresului a fost savantul canadian Hans Selye în anul 1925, potrivit lui: „stresul este o reacție nespecifică a organismului la orice solicitare” [1, p. 181]. Selye consideră că „tensiunile care îl produc fac parte din viața cotidiană – stresul nu poate fi evitat el fiind viața însăși”. O parte componentă a existenței umane, ce are un impact semnificativ asupra evoluției personalității, este munca. Aceasta poate fi considerată drept unul din agenții stresori care perturbă homeostazia individului.

Potrivit studiilor realizate în SUA, cinci din șase persoane investigate au recunoscut că sunt supuse unor tensiuni intense resimțite negativ la locul de muncă. Astfel, a apărut ipoteza care a fost dovedită ulterior că persoanele angajate în câmpul muncii sunt supuse unui stres specific – stresul organizațional. Acesta „fiind recunoscut a fi unul dintre cele mai serioase riscuri pentru sănătate și adesea factor ce determină insatisfacția profesională, productivitatea scăzută, absentismul crescut al angajaților” [1, p. 181]. Hans-Horst Konkolewsky, directorul Agenției Europene pentru Securitate și Sănătate în Muncă, a remarcat: „Stresul legat de muncă afectează peste 40 de milioane de lucrători, iar costurile privind absentismul și serviciile medicale conexe se ridică la circa 20 de miliarde de euro pe an în Uniunea Europeană, iar riscurile psiho-sociale sunt nocive pentru societate și indivizi [2, p. 121].

Investigațiile lui M. Frone și D. McFarlin relevă importanța în stresul ocupațional a unui factor subiectiv – nivelul conștiinței de sine, care presupune capacitatea persoanei de a-și percepe adecvat reacțiile la diferite influențe ale mediului, detectând consecințele negative. Rezultatele investigației arată că persoanele cu un nivel înalt de conștientizare a propriilor reacții reacționează mai rapid la devierile echilibrului emoțional, orientându-se spre detectarea stresorilor și ajustarea la ei [8, pp. 336-341].

Altă investigație, cea a lui P. Cnen și P. Spector (1991), arată că afectivitatea negativă (predispoziția de a trăi emoții negative, precum tensiunea și nervozitatea, tristețea, sentimentul de vină, insatisfacția de sine) este un mediator al relației dintre stresori și consecințele negative ale stresului asupra sănătății [2, pp. 123-128].

Acestea se referă la inteligența emoțională – unul din cele mai discutate constructe în psihologia modernă ce se referă la procesele cognitive implicate în recunoașterea, utilizarea, înțelegerea și gestionarea stărilor emoționale proprii și ale altor persoane, fiind o aptitudine generală adaptativă utilizată pentru a rezolva probleme și a regla comportamentul (Mayer și Salovey, 1997; Salovey și Mayer, 1990) [7]. Inteligența Emoțională a fost pusă în legătură cu diferite variabile specifice contextului psihologiei muncii și organizaționale. Unul din ele fiind stresul organizațional. Există dovezi potrivit cărora Inteligența Emoțională favorizează la gestionarea stresului, inducând starea de bine indivizilor care o posedă. (Bar-On, Brown, Kirkcaldy și Thoméd 2000, Briceag 2016, Șova 2014 etc.).

Cu ceva timp în urmă cei mai expuși stresului organizațional erau: piloții de încercare, militarii aflați pe front, controlorii de trafic aerian, lucrătorii căilor ferate, cosmonauții și medicii (în special, chirurgii). Astăzi printre categoriile profesionale expuse riscului sunt menționați și managerii [4, pp. 404-405]. Acest fapt se datorează multitudinii de sarcini și responsabilității pe care le are managerul. Succesul oricărei organizații este asigurat, în mare măsură, de competențele managerului, și, îndeosebi, dacă acesta este lider instituțional. Un lider adevărat stimulează angajații spre creștere personală și profesională, el e cel care inspiră, motivează, mentorizează și direcționează, este piramida vie de valori a firmei. Tocmai din acest motiv Daniel Goleman consideră că Inteligența Emoțională este indispensabilă pentru un manager. Dovezile arată că persoanele care se descurcă din punct de vedere emoțional, care își cunosc și își stăpânesc bine sentimentele și care deslușesc și abordează eficient sentimentele celorlalți sunt în avantaj în orice domeniu al vieții, fie că este vorba de relații sentimentale și intime, fie că e vorba de respectarea regulilor nescrise care guvernează reușita în politica organizatorică [6, p. 53].

În acest mod, competențele emoționale ale managerului îi oferă mai multe oportunități în stabilirea și menținerea relațiilor interpersonale constructive, contribuie la adaptarea socială, asigură integrarea profesională și un leadership eficient, cu alte cuvinte, îi creează sentimentul de confort psihologic, care, la rândul său, este un indicator important al activității de succes al managerului și al întregii organizații.

Scopul cercetării: determinarea relației dintre inteligența emoțională și stresul organizațional la managerii din sectorul public și privat.

Ipotezele cercetării:

- Inteligența emoțională reprezintă un factor determinant al nivelului de stres resimțit la locul de muncă, cu cât EQ este mai dezvoltat, cu atât efectele stresului sunt mai inofensive.
- Există o relație pozitivă între nivelul inteligenței emoționale a managerilor și toleranța la stres organizațional: odată cu creșterea nivelului inteligenței emoționale va scădea nivelul de stres individual resimțit.
- Gradul de inteligență emoțională poate fi crescut prin educare și exersare.

Metode, procedee și tehnici de cercetare:

Metode teoretice: analiza și sinteza literaturii de specialitate, analiza comparativă a opiniilor mai multor cercetători, sistematizarea informației și realizarea capitolului teoretic.

Metode empirice: Experimentul psihologic cu realizarea etapelor specifice: constatare, formare și control. Colectarea datelor a fost realizată prin intermediul instrumentelor:

- Testul de Inteligență Emoțională adaptat de Mihaela Roco după Bar-On și D Goleman [9, p. 187].
- Chestionar de evaluare a stresului individual Melgosa [10, p. 146].
- Chestionarului pentru expres diagnostic al factorilor stresori în organizații [11].

Metode statistice de prelucrare a datelor:

- Testul statistic Coeficientul de corelație liniar (Pearson).
- Testul t-Student

Baza experimentală

Cercetarea experimentală a fost efectuată în cadrul școlii medii generale „Lucașfăruș” din or. Biruința, ce reprezintă sectorul public și SRL automotivă DRAEXLMAIER din orașul Bălți, ce se referă la sectorul privat. Eșantionul utilizat este alcătuit din zece manageri de nivel mediu, cinci dintre care sunt angajați în sectorul privat și alții cinci în cel public.

În ceea ce privește repartizarea pe vârste, majoritatea celor dispuși a se implica, 80% au vârsta cuprinsă între 36-45 ani, iar 20% au vârsta peste 46 de ani. Dintre aceștia 60% sunt de sex feminin și 40% de sex masculin. Din perspectiva vechimii în muncă 70% îndeplinesc funcția de manager.

Rezultate și discuții

Diagnosticarea nivelului de inteligență emoțională și a nivelului stresului la managerii din sectorul public și sectorul privat

Având drept scop determinarea interferențelor psihologice și sociale ale inteligenței emoționale și stresul organizațional, în exercitarea funcției manageriale, am considerat oportun să începem analiza constativă cu testarea subiecților.

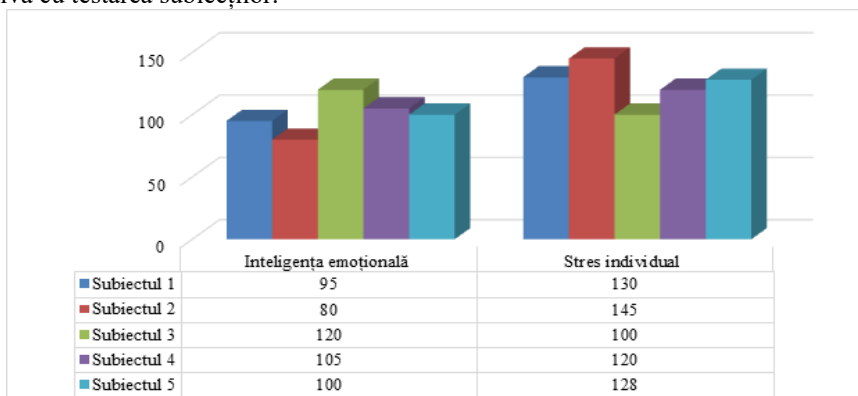


Fig. 2.1. Rezultatele testării inteligenței emoționale și a nivelului de stres la sectorul privat

Datele prezentate în figura 2.1 denotă 2 persoane cu inteligență emoțională sub medie și 3 persoane cu inteligență emoțională medie. Tot aici se observă o relație de interdependență dintre nivelul de stres individual și inteligența emoțională, care se reflectă în faptul că persoanele cu inteligență emoțională scăzută au demonstrat un nivel de stres ridicat.

Analizând Diagrama nr 2.2, ce reflectă datele cu privire la nivelul de inteligență emoțională și nivelul de stres individual la sectorul public, constatăm că 3 respondenți au demonstrat un nivel de stres mediu, o persoană – un nivel de stres scăzut și una – un nivel de stres ridicat. Reprezentarea gra-

fică ne ajută să observăm că subiecții stabiliți cu nivel de stres ridicat au prezentat rezultate, ce sunt caracteristice unui nivel sub mediu al inteligenței emoționale; cu cât este mai mare nivelul de inteligență emoțională, cu atât indicii stresului sunt mai mici.

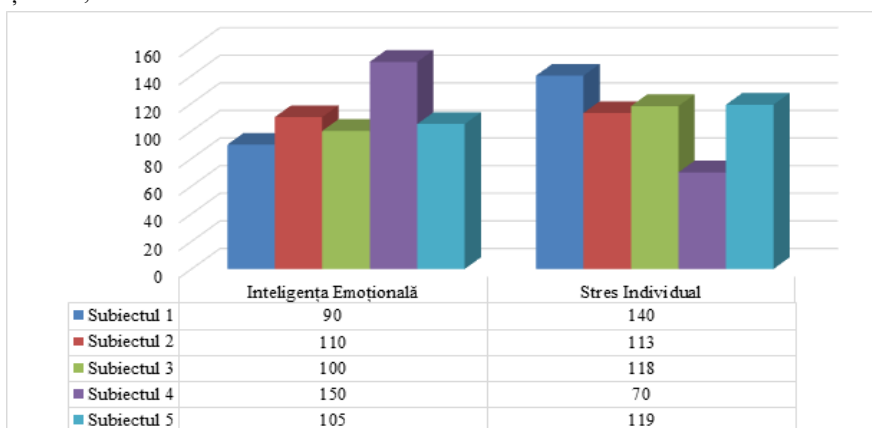


Fig.2.2. Rezultatele testării inteligenței emoționale și a nivelului de stres la sectorul public

Pentru investigarea aprofundată a ipotezei conform căreia presupunem că inteligența emoțională reprezintă un factor determinativ al nivelului de stres resimțit la locul de muncă, astfel încât, cu cât EQ este mai dezvoltat, cu atât efectele stresului sunt mai inofensive, am considerat oportun să analizăm dacă variabilele studiului nostru (inteligența emoțională, stresul) stabilesc corelații semnificative. Pentru aceasta, ne-am propus să realizăm o analiză statistică a valorilor obținute în urma testării.

Variabilele studiului:

- 1) Variabila dependentă – inteligența emoțională;
- 2) Variabila dependentă – nivelul de stres resimțit la locul de muncă;
- 3) Variabila independentă – angajații cu două subscale: 1. Sectorul public; 2. Sectorul privat.

Analiza corelației variabilei dependente – inteligența emoțională (conform testului de inteligență emoțională adaptat de Mihaela Roco după Bar-On și Daniel Goleman) asupra variabilei dependente – nivelului de stres (conform Chestionarului de evaluare a stresului individual Melgosa) a fost realizat cu ajutorul corelației Pearson. Datele obținute sunt prezentate în tabelul 2.1.

Tabelul 2.1. Rezultatele testului Pearson între EQ și scorurile la stres

| | | stres_gen | EQ_gen |
|-----------|---------------------|-----------|---------|
| stres_gen | Pearson Correlation | 1 | -,984** |
| | Sig. (2-tailed) | | ,000 |
| | N | 10 | 10 |
| EQ_gen | Pearson Correlation | -,984** | 1 |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | |
| | N | 10 | 10 |

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

În urma corelării, am obținut un $r = -0,98$ cu un prag semnificativ ($p < 0,001$) și cu semnul corelației negativ, ceea ce înseamnă că indicelui mare al nivelului de inteligență emoțională îi corespunde un scor mic al nivelului de stres resimțit; indicelui mic al nivelului de inteligență emoțională îi corespunde un scor mare al nivelului stresului resimțit la locul de muncă. Astfel, putem menționa faptul că inteligența emoțională reprezintă un factor determinativ al nivelului de stres resimțit la locul de muncă, astfel încât, cu cât EQ este mai dezvoltat, cu atât efectele stresului sunt mai inofensive.

În continuare, ne-am propus să vedem dacă există diferențe, în ceea ce privește inteligența emoțională, dintre angajații din mediul privat și angajații din mediul public. Strategia utilizată pentru testare, din punct de vedere statistic, a diferenței, a fost utilizat Testul t pentru compararea a două eșantioane independente. În ceea ce urmează, vom prezenta rezultatele obținute în urma analizei:

Tabelul 2.2. Mediile scorurilor la inteligența emoțională în raport cu angajații din diferite medii

| | N | Mean |
|---------|---|--------|
| EQ_priv | 5 | 100,00 |
| EQ_pub | 5 | 111,00 |

Tabelul 2.3. Rezultatele la testul t de comparare a mediilor la managerii din mediul privat și public

| | F | Sig. | t | df | Sig.(2taile) | Diferența dintre medii | Eroare standard | Intervalul de încredere 95% | |
|---------------------------|-----|-------|--------|----|--------------|------------------------------|--------------------|--------------------------------|----------------------|
| | | | | | | | | Limita inferioară | Limita superioară |
| Inteligența emoțională | 500 | 0,499 | -0,903 | 8 | 0,393 | -11,00 | 12,186 | -39,101 | 17,101 |

Mediile:

- Subiecți mediul privat - Mgr1 = 100;
- Subiecți mediul public - Mgr2 = 111.

În urma analizei statistice a datelor obținute în timpul diagnosticului Inteligenței Emoționale, am obținut valoarea $F = 500$, $p = 0,4$. La fel, am constatat că $t(8) = -0,903$, cu pragul de semnificație egal cu 0,393 mai mare ca 0,050, ceea ce înseamnă că nu există diferențe semnificative între medii, Subiecții din mediul public au o medie mai mare la nivelul inteligenței emoționale, dar nesemnificativ statistic comparativ cu cei din mediul privat.

Pentru a vedea influența variabilei independente angajații (cu eșantioane independente de subiecți: 1. din sectorul public; 2. din sectorul privat) asupra variabilei dependente nivelul de stres resimțit la locul de muncă am utilizat Testul t, obținând următoarele rezultate:

Tabelul 2.4. Mediile scorurilor la nivelul de stres în raport cu angajații din diferite medii

| | eșantion | N | Mean |
|-----------|---------------|---|----------|
| stres_gen | mediul privat | 5 | 126,6000 |
| | mediul public | 5 | 112,0000 |

Tabelul 2.5. Rezultatele la testul t de comparare a mediilor la managerii din mediul privat și public

| | F | Sig. | t | df | Sig. (2- tailed) | Diferența dintre medii | Eroare standar d | Intervalul de încredere 95% | |
|---------|-------|-------|-------|----|---------------------|------------------------------|------------------------|--------------------------------|----------------------|
| | | | | | | | | Limita Inferioară | Limita Superioară |
| Stresul | 0,773 | 0,440 | 1,136 | 8 | 0,289 | 14,600 | 12,855 | -15,04 | 44, 24 |

Mediile:

- Subiecți mediul privat - Mgr1 = 126;
- Subiecți mediul public - Mgr2 = 112.

În urma prelucrării statistice a datelor obținute în urma chestionării nivelului de stres, am obținut valoarea $F = 0,773$, $p = 0,4$. La fel, am constatat că $t(8) = 1,136$ cu pragul de semnificație egal cu 0,289 mai mare ca 0,050, ceea ce înseamnă că nu există diferențe semnificative între medii. Subiecții din sectorul privat au o medie mai mare la nivelul stresului resimțit la locul de muncă, dar nesemnificativ statistic comparativ cu cei din sectorul public.

Expres diagnosticarea factorilor stresori

Interpretând datele obținute în urma aplicării chestionarului pentru expres diagnostic al factorilor stresori în organizații, am identificat (diagrama 2.3) că marea majoritate a managerilor (50%) sunt stresați de suprasolicitare, adică de lipsa de echilibru dintre viața personală și cea profesională. Invadarea spațiului personal de problemele și solicitările de la serviciu își lasă amprenta asupra performanțelor angajatului și implicit, ale companiei. Pentru 50% de subiecți principalul factor stresor este adaptarea la schimbările care intervin spontan și necesită mai multă energie fizică și psihică.

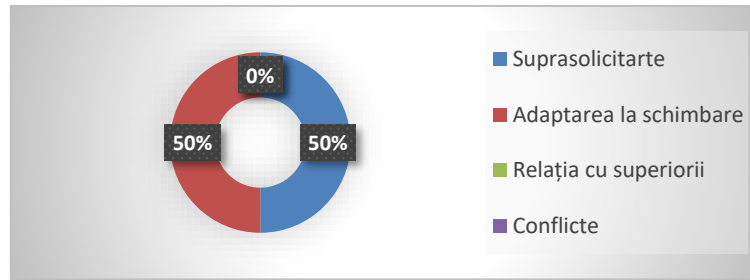


Fig. 2.3. Factorii stresori în organizații

În urma comparării factorilor de stres organizațional din sectorul public și privat (figura 2.4), am obținut următoarele: în sectorul privat cele mai mari scoruri aparțin suprasolicității și adaptării, la fel, cum este și pentru sectorul privat.

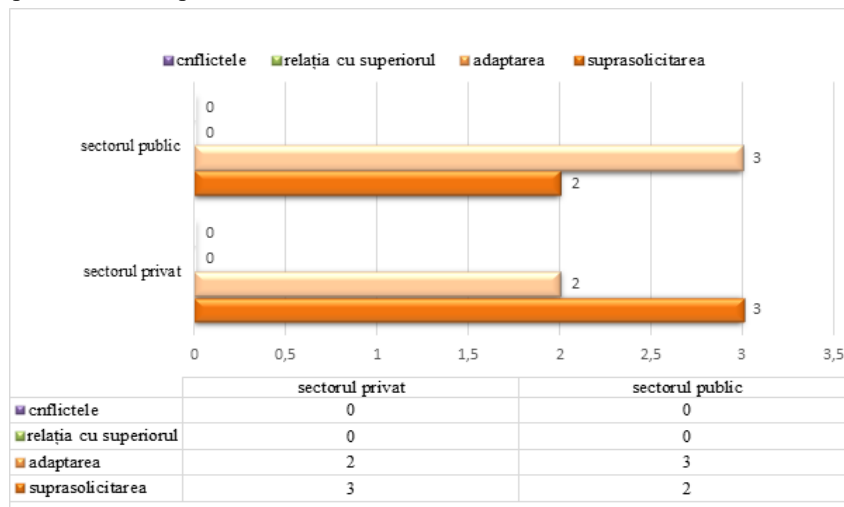


Fig. 2.4. Factorii stresori sectorul privat/public

Rezultatele obținute în urma desfășurării experimentului de constatare ne-au permis să deducem că anumiți factori ai inteligenței emoționale necesită îmbunătățire. Studiile realizate în domeniul inteligenței emoționale și rolul acestora în managementul organizațional au demonstrat că doar managerii ce dețin un nivel mediu sau înalt de IE au o toleranță ridicată la stres și, astfel, pot asigura un management eficient și demonstra performanță la locul de muncă. De aceea, ne-am propus să realizăm un program de dezvoltare a competențelor emoționale. Totuși, ținând cont de impactul determinanților interni în formarea inteligenței emoționale, de specificul cultural-educativ al țării noastre, de lipsa programelor școlare/universitare de formare a competențelor emoționale, considerăm că diferențele obținute nu vor fi mari. Însă, putem afirma cu certitudine că cunoștințele și abilitățile, obținute pe parcursul programului formativ, vor contribui în timp la bunăstarea emoțională, profesională și socială a fiecărui participant la training.

De ce am optat pentru metoda trainingului?

În cadrul trainingului, persoana poate asimila competențe noi, poate experimenta diferite modele de reacții emoționale, comportamentale și atitudinale, cu colegii de training. Expunerea realizată de fiecare membru al trainingului a problemelor cu care se confruntă (a ideilor, opiniilor, trăirilor, anxietăților, frustrărilor etc.), analiza și conceptualizarea (circumscrierea cât mai exactă) a acestora în grup și de către grup, constituie esența procesului formativ, ale cărui rezultate se pot concretiza în modificarea calitativă a nivelului funcțional al inteligenței emoționale și schimbarea adaptativă optimală a personalității fiecărui membru al grupului [5, p.11].

Unul dintre cunoscuții experți din domeniul metodelor de grup, de lucru cu oamenii, Kjell Rudestam, notează următoarele avantaje ale acestei metode de rezolvare a problemelor psihologice:

- Posibilitatea de a primi feedback și sprijin de la persoane care au probleme sau experiențe comune cu un anumit membru al grupului;
- Există o acceptare a valorilor și nevoilor altor persoane;
- Într-un grup, o persoană se simte acceptată, în același timp, acceptă pe cei din jur, încrezută, oferind încredere, primește ajutor și acordă ajutor;
- Observând interacțiunile care au loc în grup, participanții se pot identifica cu ceilalți și pot folosi o conexiune emoțională stabilită atunci când se evaluează propriile sentimente și comportament;
- Grupul poate facilita procesul de auto-explorare și introspecție, auto-dezvăluire;
- Grupul oferă avantaje economice, ca metodă de asistentă psihologică, este mai accesibil din punct de vedere economic pentru oameni (Rudestam K., 1993.) [12, p.47].

La elaborarea programului formativ, ne-am condus de indicațiile metodice cu privire la organizarea și desfășurarea trainingului psihologic și am urmărit să atingem următoarele obiective:

- Înțelegerea de către participanți a semnificației inteligenței emoționale și a interferențelor sale psihosociale în activitatea profesională;
- Prezentarea și implementarea tehnicilor de dezvoltare a abilităților emoționale ce implică: dezvoltarea capacității de descoperire de sine și autocunoaștere; conștientizarea și recunoașterea propriilor emoții; a emoțiilor celor din jur; dezvoltarea gândirii flexibil, toleranței în comunicare; înțelegerea rolului convingerilor raționale în activitatea profesională, dar și în viața de zi cu zi;
- Managementul situațiilor generatoare de stres: timpul, conflictele, schimbările, antrenamentul asertiv prin tehnici comportamentale, dezvoltarea unor strategii de coping centrat pe emoții prin tehnici comportamentale și de relaxare;
- Însușirea și valorificarea competențelor emoționale-concrete (în situații concrete) și strategice (alegerea comportamentului cel mai potrivit în funcție de situație).

Astfel, tematica trainingului a fost structurată în 6 ședințe. Rațiunea acestui program este ameliorarea stărilor de tensiune provocate de stresul organizațional. O altă idee urmărită este de a oferi participanților posibilitatea de a discuta diverse probleme, temeri, incertitudini, cu care se pot confrunta pe parcursul activităților, precum și dezvoltarea abilităților de lucru în echipă, suport reciproc, comunicare în grup. Astfel, programul include o îmbinare echilibrată între teorie și practică, făcându-se trecerea de la ascultarea activă, spre exerciții și lucrul în grup.

Frecvența ședințelor: de 1-2 ședințe pe săptămână.

Durata ședințelor: 90 min

Materiale necesare: Foi A4 alb, color; stilouri; creioane colorate; foi de flipchart; plicuri.

Tehnici și metode: Explicația; Convorbirea; Analiza produsului activității; Joc de rol; Tehnici de relaxare; Psihodrama; Metoda autoexprimării simbolice; Metoda operaționalizării.

Grupul țintă: 10 manageri de nivel mediu (5 din sectorul privat și 5 din sectorul public).

Finalități: în rezultatul participării la training, participanții vor avea posibilitatea:

Să cunoască:

- Specificul influenței emoțiilor asupra performanțelor profesionale și sociale;
- Particularitățile manifestării propriilor emoții, dar și a emoțiilor altor persoane;
- Rolul competențelor emoționale în menținerea stării de sănătate;
- Modalitățile principale de optimizare a stabilității emoționale.

Să poată:

- Să poată recunoaște, înțelege și analiza atât propriile emoții, cât și emoțiile celorlalți;
- Să însușească și să poată utiliza modalități eficiente de reglare emoțională;
- Să analizeze corect și detașat situația emoțional solicitantă întâlnită;
- Să fie tolerant și empatic în comunicare;
- Să selecteze strategii constructive de comportament în situații emoțional solicitante;

Concluzii

Luând în considerare faptul că omul acordă sferei profesionale cea mai mare parte a existenței sale, acesta nu poate să nu fie influențat de atmosferă și de condițiile în care activează și, mai mult decât atât sub influența unor factori raportați mediului de muncă, individul este supus unui stres specific – stresul organizațional. Printre profesiunile cele mai afectate de stres organizațional, managerii

ocupă locurile de frunte, acest fapt se datorează multitudinii de responsabilități și sarcini pe care acesta trebuie să le realizeze.

Stresul este un fenomen subiectiv și este generat de emoții negative și pozitive. Componenta subiectivă a stresului reiese din faptul că ceea ce este provocator, facil sau chiar relaxant pentru o persoană, pentru o altă persoană poate deveni amenințător. Studiile empirice realizate în domeniu confirmă că un nivel ridicat al Inteligenței emoționale are impact asupra procesării și percepției stresului organizațional. Efectul sugerează o influență asupra percepției severității evenimentelor stresante. Persoanele cu competențe emoționale dezvoltate, sunt mai puțin afectate de situații tensionate.

Inteligența emoțională nu este înnăscută, ea poate fi dezvoltată pe tot parcursul vieții, de aceea odată ce au fost identificate anumite neajunsuri în acest domeniu, sunt binevenite activități de formare, traininguri și instruirii. Scopul de bază al acestora este de a dezvolta abilitatea de a percepe emoțiile personale și a celor din jur, de a le exprima și de a le regulariza. Implementarea demersului formativ evidențiază posibilitatea de modificare calitativă și cantitativă pozitivă a nivelului de inteligență emoțională, care, la rândul său, menținută în timp și dezvoltată, va avea neapărat repercusiuni pozitive asupra domeniului respectiv și va minimiza până la limita de normal nivelul de stres individual și organizațional al persoanelor ce au participat la programul formativ.

Bibliografie:

1. BOGATHI, Zoltan. Manual de Psihologia Muncii și Organizațională. Iași: Polirom, 2004. 376 p. ISBN 973-681-536-6. pag. 181.
2. BRICEAG, Silvia. O provocare a vieții noastre: cum să facem din stres un prieten. În: Stresul ocupațional: perspective teoretico-praxiologice: (Materialele conferinței științifice internaționale „Managementul stresului ocupațional în mediul educațional”, 19 dec. 2008). Bălți, 2009, pp. 123-128. ISBN 978-9975-931-48-9. pag. 121.
3. NICULAES, Ana. Repere și delimitări terminologice-stres, eustress, distress. În: Problemele ale științelor socio-umane și modernizării învățământului. Chișinău, 2007, pp. 336-341. ISBN 978-9975-921-33-6; https://www.academia.edu/2947875/Nicul%C4%83e%C5%9F_A_Repere_%C5%9Fi_delimit%C4%83ri_terminologice_stress_eustres_distress
4. BRICEAG, Silvia. O provocare a vieții noastre: cum să facem din stres un prieten. În: Stresul ocupațional: perspective teoretico-praxiologice: (Materialele conferinței științifice internaționale „Managementul stresului ocupațional în mediul educațional”, 19 dec. 2008). Bălți, 2009, pp. 123-128. ISBN 978-9975-931-48-9. pag. 121.
5. ILIESCU, Dragoș, Alexandra ILIE. Relația stresului ocupațional cu inteligența emoțională. O investigație centrată pe două instrumente de evaluare a inteligenței emoționale [online] [citat 2020]. Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/347211750_Relatia_stresului_ocupațional_cu_inteligența_emoțională_O_investigație_centrată_pe_doua_instrumente_de_evaluare_a_inteligenței_emoționale
6. BURDUȘ, Eugen, Gheorghită CĂPRARESCU. Fundamentele managementului organizației. București: Editura Economică, 1999. 512 p. ISBN 973-590-209-5. pag. 404-405.
7. GOLEMAN, Daniel. Inteligența emoțională. București: Curtea Veche, 2008. 430 p. ISBN 978-973-669-520-9. pag. 53.
8. ROCA, Mihaela. Creativitate și inteligența emoțională. Iași: Polirom, 2001. 248 p. ISBN 973-683-654-1. pag. 187.
9. ȘOVA, Tatiana. Managementul stresului profesional al cadrelor didactice; coord. st.: Maia COJOCARU-BOROZAN ; recenzenți: Ion GAGIM, Igor RACU, Larisa SADOVEI; Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”. Chișinău: [S.n.], 2014. 277 p. ISBN 978-9975-46-196-2. pag. 146.
10. Ladanov I.D, Urazaeva V. A [online] disponibil <https://scibook.net/sotsialnaya-psihologiya-knigi/641-ekspres-diagnostika-stressogennyih-22505.html>
11. CALANCEA, Angela. Training-ul de dezvoltarea a competențelor afective: Ghid pentru formarea practică în consilierea psihologică: Ghid metodic. Chișinău, 2012. 272 p. ISBN 978-9975-53-096-5. pag 11.
12. ПАХАЛЬЯН, В. Групповой психологический тренинг: Учебное пособие. СПб.: Питер, 2006. 224 p. ISBN 5-469-01390-111 с.47

DIMENSIUNI PSIHOLOGICE ALE SATISFACȚIEI ÎN MUNCĂ A PROFESORILOR DIN MEDIUL URBAN ȘI RURAL

Elena LOSÎI, dr., conf. univ., *Facultatea de Psihologie și Psihopedagogie Specială,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*

Abstract: *Job satisfaction is a central topic in the field of organizational psychology, representing a psychological variable that influences employee performance in the workplace as well as organizational effectiveness. This paper presents empirical results regarding the job satisfaction of teachers in two pre-university institutions in urban and rural environments. Following the experimental approach, it was found that job satisfaction related to compensation and promotion is strong among 36.6% of teachers in rural areas and 36.6% in urban areas, while satisfaction related to leadership and interpersonal relationships is observed among 70% of rural teachers and 53.4% of urban teachers. Teachers in rural areas are more concerned with basic needs and, at the same time, more satisfied with the social climate and working relationships. Teachers in urban areas have a more positive attitude toward their work, perceive it more positively as a source of fulfillment, have a greater desire to influence others, and are more satisfied with how work is organized and carried out.*

Keywords: *job satisfaction, motivational drivers, work mindset, work benefits, rewards.*

Satisfacția în muncă reprezintă un domeniu de mare interes în psihologia organizațională, fiind o componentă importantă a resurselor umane și unul dintre factorii fundamentali de care depinde eficiența generală a muncii. Există numeroase definiții date acestui fenomen. Vercellino Daniela consideră că satisfacția față de muncă se referă la gradul în care persoana este mulțumită de diferite aspecte ale propriului serviciu sau cu situația sa [1, p. 522]. Trifu și Ionescu definesc satisfacția în muncă drept o stare emotivă pozitivă ce rezultă din opinia personală a angajatului asupra muncii sale sau climatului de muncă, o stare de echilibru la care ajunge individul în momentul în care răspunde complet unor nevoi, așteptări conștiente sau inconștiente [8, p. 117]. Satisfacția este o emoție plăcută, pozitivă, rezultată din evaluarea muncii depuse. Din punct de vedere *sociologic*, este rezultatul diferenței dintre ceea ce individul obține ca recompensă a muncii și ceea ce estimează el că ar trebui să obțină: dacă între cele două recompense există egalitate se obține satisfacție deplină; când ceea ce obține angajatul este sub nivelul așteptat atunci apare insatisfacția care este cu atât mai mare, cu cât diferența este mai mare. Satisfacția în muncă este un răspuns afectiv pozitiv, determinat de îndeplinirea cerințelor muncii. Satisfacția profesională poate fi rezultatul unui sentiment de mulțumire pe care individul îl obține din prestarea muncii, ceea ce individul așteaptă de la muncă, îndeplinirea expectanțelor legate de munca respectivă [1, p. 521]. Oana David consideră că emoțiile pozitive cresc capacitatea individului de a utiliza resurse multiple (afective, cognitive și sociale) și de a dezvolta o perspectivă integrată pe termen lung, necesară deciziilor în carieră și performanță [7, p. 289].

În ultimii ani, școala a fost supusă numeroaselor provocări: schimbări de acte reglatoare, tehnologizarea, dinamica pieței muncii, învățământ online etc. Cu regret, meseria de profesor nu se găsește printre cele mai solicitate. Ea nu asigură venituri superioare, dar conferă prestigiu și satisfacții, vocația fiind considerate unul din motivele de bază în alegerea acestei profesii. Pentru funcționalitatea procesului educațional contează foarte mult starea de bine a profesorului, satisfacția de profesia exercitată. În literatura de specialitate există multe studii referitoare la motivația de muncă și satisfacția angajaților și, în special, a profesorilor. Contribuții valoroase în acest domeniu au fost aduse de către McGregor, Frederick Herzberg, Clayton Alderfer, McClelland, Victor H. Vroom, J. Stacey Adams, Richard Hackman, Greg Oldham, Bogathy Z., Craioveanu M., Zlate M., Vlăsceanu M., Constantin T., Pitariu H., Golu M., Pânișoară G., Bolea Z., Briceag S., Potâng A. ș.a. Dar, totuși, în pofida numeroaselor studii, există dificultăți în delimitarea conceptuală a noțiunii, în studierea specificului satisfacției de muncă a profesorilor din Republica Moldova. Cu scopul identificării unor aspecte legate de satisfacția de muncă a angajaților din domeniul educațional, am întreprins un studiu experimental. Ne-a interesat dacă satisfacția în muncă a profesorilor corelează cu mentalitatea lor față de muncă și cu dominantele lor motivaționale și dacă ea diferă în funcție de mediu în care activează profesorii (rural – urban). Pentru verificarea ipotezelor am aplicat următoarele teste: *Chestionarul „Satisfacție în muncă”* (Ticu Constantin) [4, p. 285]; *Chestionarul „Mentalitate față de muncă”* (Ticu Constan-

tin) [4, p. 279]. *Chestionarul „Dominante motivaționale”* (Ticu Constantin) [4, p. 276]. În studiu au participat 60 de cadre didactice dintre care 30 sunt dintr-o instituție preuniversitară din mediul rural, alte 30 de cadre didactice sunt dintr-o instituție preuniversitară din mun. Chișinău. Vârsta participanților la studiu a fost cuprinsă între 30 și 72 ani.

În continuare, vom prezenta și analiza datele empirice obținute. Ne-a interesat, în mod special, să vedem ce reprezentări au profesorii despre muncă, felul în care ei își percep activitatea lor didactică și dacă există diferențe în manifestarea acestor dimensiuni la profesori în funcție de mediul în care activează (sat-oraș). Rezultatele obținute sunt ilustrate în figurile ce urmează.

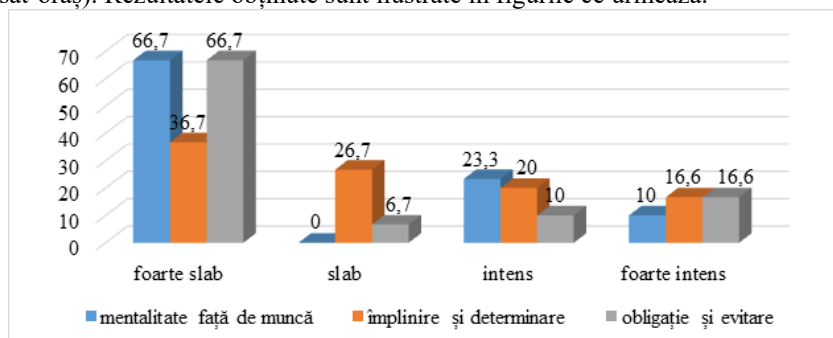


Fig. 1. Frecvențele pe nivele la factorii chestionarului „Mentalitate față de muncă”, profesori din mediul rural, în %

Datele prezentate în figura 1 pun în evidență faptul că pentru majoritatea impunătoare a cadrelor didactice din mediul rural, care au participat la studiu (67,7%), munca este „un rău necesar” care trebuie evitat pe cât de posibil, acești profesori au o atitudine negativă față de muncă. O atitudine pozitivă față de muncă au 23,6% și una foarte pozitivă – 10% de profesori din mediul rural, pentru ei munca de calitate este văzută ca o condiție a existenței personale.

Doar 36,6% cadre didactice percep munca pozitiv, ca un factor de împlinire (la 20% acest factor se manifestă intens, iar la 16,6% – foarte intens), pentru ei implicarea în muncă este afirmată ca o condiție a existenței.

67,7% dintre participanții la studiu din mediul rural evaluează munca fără prea mult entuziasm, o percep mai mult ca o obligație oboseală și sesizează numai aspectele negative ale acesteia, doar 26,6% (la 10% acest factor se manifestă intens, iar la 16,6% – foarte intens) nu sunt împovărați de sentimentul obligativității.

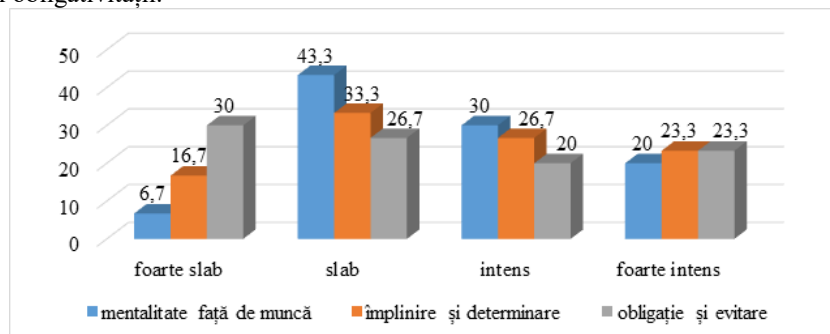


Fig. 2. Frecvențele pe nivele la factorii chestionarului „Mentalitate față de muncă”, profesori din mediul urban, în %

Comparativ cu rezultatele profesorilor din mediul rural, cei din mediul urban au o atitudine mai bună față de muncă – 20% au o atitudine foarte pozitivă față de muncă, 30% – atitudine pozitivă, 43,3% profesori din mediul urban au o atitudine negativă față de muncă, iar pentru 6,7% munca este „un rău necesar” care trebuie evitat pe cât de posibil.

Pentru jumătate din cadrele didactice de la oraș munca este un factor de împlinire (la 26,7% acest factor se manifestă intens, iar la 23,3% – foarte intens), pentru ei implicarea în muncă este o condiție a existenței.

Pentru aproape jumătate dintre participanții la studiu din mediul urban munca e mai degrabă ca o obligație oboșitoare și sesizează numai aspectele negative ale acesteia, iar 43,3% (la 23,3% acest factor se manifestă intens, iar la 20% – foarte intens) nu sunt împovărați de sentimentul obligativității.

Pentru a determina care sunt dominantele motivaționale specifice pentru cele 2 grupuri de profesori care îi determină să muncească, vom prezenta datele chestionarului „Dominantele motivaționale” în figurile ce urmează.

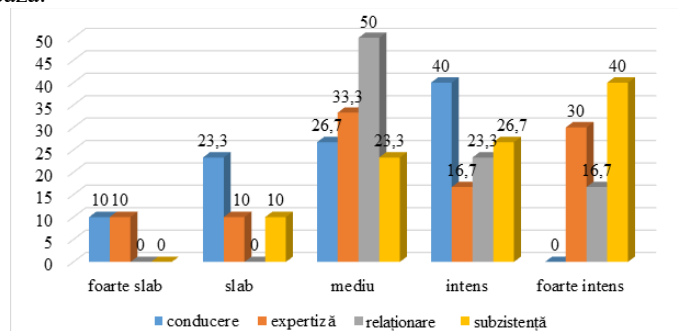


Fig. 3. Frecvențele pe nivele la factorii chestionarului „Dominante motivaționale”, profesori din mediul rural, în %

Dorința de a-i influența pe cei din anturajul său mobilizându-i spre succes sau manipulându-i în interes personal, dorința de a conduce sau a nu depinde de alții (independență decizională) este intensă la 40 de profesori din mediul rural, la 26,7% dominantă motivațională are intensitate medie, iar la 33,3% cadre didactice din mediul rural trebuința de putere are o intensitate slabă sau foarte slabă.

La aproape jumătate dintre profesorii din mediul rural trebuința de realizare este intensă (la 16,7%) sau foarte intensă (la 30%) – acestora le este caracteristică tendința sau dorința de a excela în cadrul activităților în care se angajează, de a fi considerați experți, „omul din umbră” ce influențează deciziile. La 20% dintre participanți la studiu această trebuință are o intensitate slabă sau foarte slabă.

Pentru majoritatea cadrelor didactice din mediul rural dominantă relațională are importanță (50% medie, 23,3% intensă și 16,7% foarte intensă). Această dominantă se exprimă prin dorința, resimțită de a stabili și de a manifesta relații de prietenie cu alții; dorința de a lucra cu plăcere într-un colectiv plăcut, cu oameni înțelegători, de a avea relații armonioase.

Pentru 67,7% profesori preocuparea pentru nevoile de bază ale existenței (odihnă, stabilitate, bani, hrană, securitate etc.) este intensă sau chiar foarte intensă, doar pentru 10% dintre profesorii din mediul rural trebuințele de existență au o intensitate slabă.

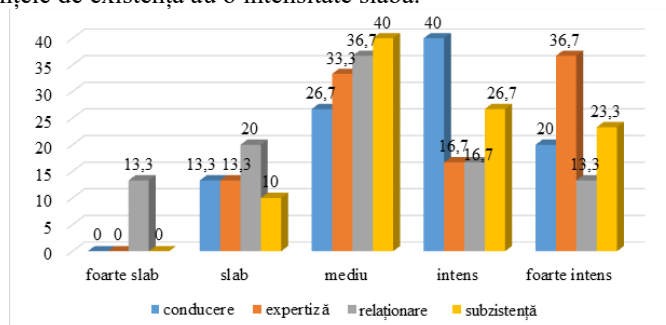


Fig. 4. Frecvențele pe nivele la factorii chestionarului „Dominante motivaționale”, profesori din mediul urban, în %

Dominanta motivațională de a conduce – exprimată prin dorința de a-i influența pe cei din jur, de a conduce sau a nu depinde de alții – este intensă la 40% profesorii din mediul urban și foarte intensă la alți 20%. La 26,7% trebuința de putere are o intensitate medie, iar la 13,3% este de intensitate slabă.

La peste 53% dintre profesorii din mediul urban trebuința de realizare este intensă (la 16,7%) sau foarte intensă (la 36,7%), pentru ei contează să obțină performanțe în cadrul activităților în care se angajează și să fie considerați experți. Doar la 13,3% cadre didactice ce activează în oraș această trebuință are o intensitate slabă.

Dominanța relațională este foarte slabă doar la 13,3% cadre didactice din mediul urban, pentru majoritatea (36,7% – intensitate medie, la 16,7% este intensă și la 13,3% este foarte intensă) dorința, de a stabili și de a manifesta relații de prietenie cu alții; dorința de a lucra cu plăcere într-un colectiv plăcut este destul de resimțită.

Doar la 10% profesori din oraș trebuințele de existență au o intensitate slabă, pentru jumătate de cadre didactice din acest grup preocuparea pentru nevoile de bază ale existenței (odihnă, stabilitate, bani, hrană, securitate etc.) este intensă sau chiar foarte intensă.

În cele ce urmează vom analiza nivelul satisfacției de muncă a participanților la studiu.

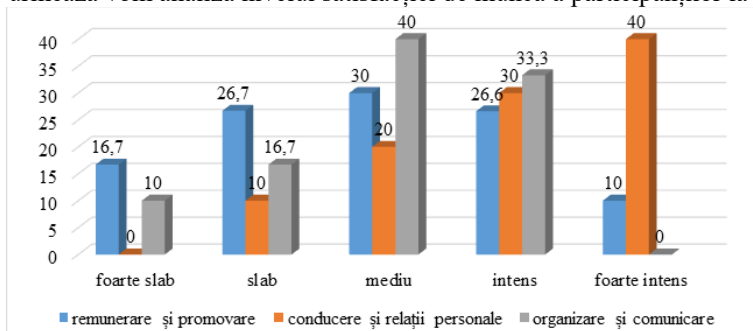


Fig. 5. Frecvențele pe nivele la factorii chestionarului „Satisfacție în muncă”, profesori din mediul rural, în %

Remarcăm, din datele prezentate în figura 5, că profesorii din mediul rural sunt cel mai mult satisfăcuți de climatul social și relațiile de muncă, atât sub aspectul relațiilor cu colegii sau cu șeful, cât și sub cel al atmosferei destinsă, neconflictuale – 40% dintre ei au o satisfacție foarte intensă, 30% – satisfacție intensă, iar 20% subiecți sunt mediu mulțumiți de relațiile lor cu colectivul în care lucrează.

În ceea ce privește remunerarea și promovarea, 43,4% sunt insatisfăcuți de salarizare și alte recompense financiare precum și de posibilitățile de promovare, însă 26,6% resimt intens și alte 20% resimt foarte intens satisfacția cu privire la recompensa pentru munca pe care o prestează (salarizare, recunoaștere sau posibilități de promovare).

26,7% cadre didactice din mediul rural sunt nemulțumiți de modul în care munca este organizată și realizată, alte 40% sunt mediu satisfăcute de felul în care sunt definite sarcinile, de efortul depus, de comunicare și feedback-ul pe care îl primesc referitor la implicarea lor în activitate. Doar 33,3% profesori din mediul rural sunt intens mulțumiți de organizarea muncii.

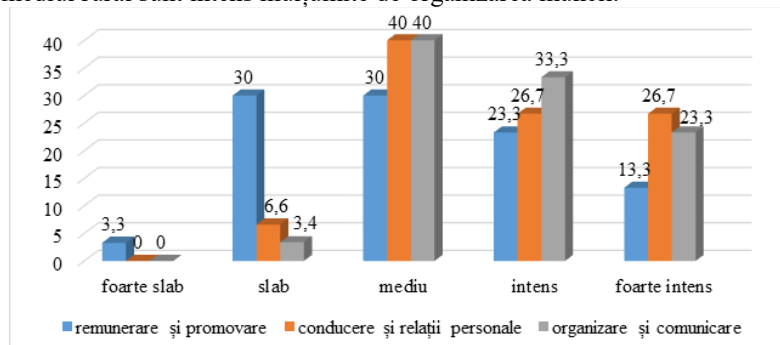


Fig. 6. Frecvențele pe nivele la factorii chestionarului „Satisfacție în muncă”, profesori din mediul urban, în %

Cele mai multe cadre didactice din mediul urban sunt satisfăcute de modul în care munca este organizată și realizată, de felul în care sunt definite sarcinile, de efortul depus, de comunicare și feedback-ul pe care îl primesc referitor la implicarea lor în activitate: 40% mediu satisfăcute, 33,3% intens mulțumite și 23,3% – foarte intens.

Majoritatea impunătoare a profesorilor din oraș sunt mulțumiți de climatul social și relațiile de muncă, atât cu colegii, cât și cu administrația instituției: 40% satisfacție medie, 26,7% – satisfacție intensă, alte 26,7% – satisfacție foarte intensă.

În ceea ce privește remunerarea și promovarea, doar 36,6% resimt intens sau foarte intens satisfacția cu privire la recompensa pentru munca pe care o prestează (salarizare, recunoaștere sau posibilități de promovare), 33,3% chiar sunt insatisfăcuți de salariu și alte recompense financiare precum și de posibilitățile de promovare.

Odată ce urmărim scopul de a obține cunoștințe noi privind relația dintre satisfacția în muncă, mentalitatea față de muncă și dominantele motivaționale, am corelat rezultatele obținute la chestionarele administrate. Am constatat că există corelații semnificative moderate între următorii factori studiați:

- *Remunerare și promovare și Subzistență* ($r= 0,416$, $p\leq 0,01$), deci sunt mai satisfăcuți cu privire la recompensa pentru munca pe care o prestează acei profesori care sunt mai preocupați pentru nevoile de bază ale existenței (odihnă, stabilitate, bani, hrană, securitate etc.);
- *Remunerare și promovare și Obligație și evitare* ($r= -0,512$, $p\leq 0,01$), în acest caz sunt mai puțin satisfăcuți cu privire la recompensa pentru munca pe care o prestează profesorii care își apreciază munca fără prea mult entuziasm și o consideră ca o obligație obositoare;
- *Conducere și relații interpersonale și Subzistență* ($r= 0,322$, $p\leq 0,05$), putem afirma că sunt mai satisfăcuți cu privire la climatul social și relațiile de muncă, atât sub aspectul relațiilor cu colegii sau cu șeful, cât și sub cel al atmosferei destinsă, neconflictuale acei colaboratori care sunt mai preocupați pentru nevoile de bază ale existenței (odihnă, stabilitate, bani, hrană, securitate etc.);
- *Conducere și relații interpersonale și Obligație și evitare* ($r= -0,536$, $p\leq 0,01$), în acest caz sunt mai puțin satisfăcuți cu privire la climatul social și relațiile de muncă acei profesori care își apreciază munca fără prea mult entuziasm și o consideră ca o obligație obositoare.

Un alt scop urmărit în cercetarea noastră a fost să stabilim dacă există diferențe în satisfacția în muncă, dominantele motivaționale și mentalitatea față de muncă a profesorilor ce activează în mediul rural și cel urban. Comparând rezultatele cu testul U Mann Whitney, am constatat diferențe statistice semnificative în funcție de mediu la variabilele:

- *Mentalitate față de muncă* ($U=129,5$, $p\leq 0,05$), atitudinea față de muncă este mai pozitivă la profesorii din mediul urban (media 4,5), decât la cei din mediul rural (media 3,72)
- *Împlinire și determinare* ($U=130,5$, $p\leq 0,05$), munca este percepută ca factor de împlinire mai intens de către profesorii din mediul urban (media 4,63), decât la cei din mediul rural (media 3,56)
- *Dominanta conducere* ($U=129,5$, $p\leq 0,05$), dorința de a-i influența pe alții este mai mare la profesorii din mediul urban (media 4,78), decât la cei din mediul rural (media 4,02)
- *Dominanta subzistență* ($U=130$, $p\leq 0,05$), sunt mai preocupați de nevoile de bază profesorii din mediul rural (media 4,67), decât la cei din mediul urban (media 3,89)
- *Satisfacția de conducere și relații personale* ($U=120$, $p\leq 0,05$), sunt mai mulțumiți de climatul social și relațiile de muncă profesorii din mediul rural (media 4,2), decât la cei din mediul urban (media 3,63)
- *Satisfacția de organizare și comunicare* ($U=120,5$, $p\leq 0,05$), de modul în care munca este organizată și realizată sunt mai mulțumiți profesorii din mediul urban (media 4,96), decât la cei din mediul rural (media 4,21).

Rezultatele cercetării permit elaborarea anumitor supoziții privind specificul satisfacției în muncă a cadrelor didactice din instituțiile preuniversitare din mediul urban și rural. Astfel, am putea menționa că este intensă satisfacția de remunerare și promovare la 36,6% profesori din mediul rural și 36,6% din mediul urban. Este intensă satisfacția de conducere și relații personale la 70% profesori din mediul rural și 53,4% din mediul urban. Este intensă satisfacția de organizare și comunicare la 33,3% profesori din mediul rural și 56,6% din mediul urban. Sunt mai satisfăcuți de remunerare și promovare, precum și de conducere și relații interpersonale profesorii cu nevoia „subzistență” mai pregnantă și cei care mai puțin percep munca ca o obligație obositoare. Profesorii din mediul rural sunt mai preocupați de nevoile de bază, totodată mai mulțumiți de climatul social și relațiile de muncă. Dominanta „conducere” este intensă la 40% profesori din mediul rural și 60% din mediul urban, dominantă „expertiză” este intensă la 46,7% profesori din mediul rural și 53,4% din mediul urban; dominantă „relaționare” este intensă la 40% profesori din mediul rural și 30% din mediul urban; dominantă „subzistență” este intensă la 66,7% profesori din mediul rural și 50% din mediul urban. Profesorii din mediul urban au o atitudine mai pozitivă față de muncă, o percep mai pozitiv ca factor de împlinire, au o mai mare dorință de a-i influența pe alții și sunt mai mulțumiți de modul în care munca este or-

ganizată și realizată. Totuși, majoritatea pedagogilor manifestă tendința de a găsi surse de satisfacție profesională în pofida unor condiții social-economice precare. Din acest punct de vedere, rezultatele cercetării validează mai mult o perspectivă optimistă asupra potențialului psihologic al persoanelor implicate în procesul educațional. Și acest fapt este unul încurajator și foarte important atât pentru profesor, cât și pentru generația tânără. Contează foarte mult ca profesorul să găsească sursele satisfacției și să se simtă bine la locul de muncă.

Bibliografie:

1. AVRAM, Eugen, COOPER, Cary L. *Psihologie organizațional-managerială*. Iași: Polirom, 2008. 902 p. ISBN 978-973-46-0808-9.
2. BOGATHY, Zoltan. *Manual de psihologia muncii și organizațională*. Iași: Polirom, 2004. ISBN 973-681-536-6.
3. BOGATHY, Zoltan. *Manual de tehnici și metode în psihologia muncii și organizațională*. Iași: Polirom, 2007. 388 p. ISBN 978-973-46-0428-7.
4. CONSTANTIN, Ticu. *Evaluarea psihologică a personalului*. Iași: Polirom, 2004. 296 p. ISBN 973-681-760-1.
5. PÂNIȘOARĂ, Georgeta, PÂNIȘOARĂ, Ovidiu. *Managementul resurselor umane*. Iași: Polirom, 2016. 307 p. ISBN 978-973-46-5821-3.
6. PEREZ, Jose Maria Leon. *Psihologia muncii. Randament și stare de bine*. București: Litera, 2022. 141 p. ISBN 978-606-33-9235-1.
7. SZENTAGOTAI-TĂTAR, Aurora, DAVID, Daniel *Tratat de psihologie pozitivă*. Iași: Polirom, 2017. 339 p. ISBN 978-973-46-6234-0.
8. TRIFU, A., IONESCU, C.R. *Abordarea gestiunii stresului în mediul microeconomic*. Iași: Ed. PIM, 2009. 142 p. ISBN: 978-606-520-505-5.
9. ZLATE, M. *Tratat de psihologie organizațional-managerială*. Iași: Polirom, 2008. 568 p. ISBN 973-681-681-8.

CZU 159.947.2:159.922.27

EFFECTUL PERSUASIUNII ÎN PROCESUL DE LUARE A DECIZIEI

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

Résumé: *L'objectif de cette recherche est de mettre en évidence une série de moyens de persuasion et les effets qu'ils peuvent avoir selon le contexte et la technique utilisée.*

Mots-clés: *persuasion, décision, technique, influence sociale, jeunes, message.*

În viața cotidiană suntem foarte frecvent ținta unor mesaje persuasive din partea celorlalți și, la rândul nostru, încercăm să-i influențăm pe cei aflați în interacțiune cu noi. Corneille (1992) susține că persuasiunea este procesul de schimbare a opiniilor, atitudinilor sau comportamentului unor persoane conștiente că se urmărește această schimbare prin expunerea la mesajele transmise cu acest scop. Precizarea că persoana persuadată își dă seama că mesajul este construit și transmis pentru a o influența diferențiază persuasiunea de manipulare. [3, pp. 42-62]

Abordările contemporane au în centrul atenției procesele cognitive implicate în schimbarea de atitudine, considerând ținta influenței un activ prelucrător de informație. Dar nu în toate situațiile procesarea informației se produce la fel. În cadrul unei teorii foarte cunoscute, numite *Teoria probabilității de elaborare*, Richard Petty și John Cacioppo (1986) au distins un model al persuasiunii ce presupune două procese: unul de prelucrare și interpretare critică a argumentelor conținute de mesaj (numită ruta centrală) și un altul în care atenția receptorului mesajului se concentrează pe alte elemente ale mesajului (ruta periferică). Utilizarea de către receptor a unei anumite rute de prelucrare a informațiilor depinde de caracteristicile sale de personalitate, dar și de caracteristicile contextului.

Una dintre cele mai bogate analize empirice vizează identificarea, clasificarea și evaluarea eficienței diverselor strategii de persuadare. Un reper important în cadrul acestui tip de demers investigativ îl reprezintă studiile lui Robert Cialdini (2004), care propunea șase principii ale persuasiunii: principiul reciprocității (oamenii se simt datori să ofere un schimb atunci când li se face un favor),

principiul angajamentului (un angajament public reprezintă parcurgerea a jumătate din drumul către acțiune), principiul validării sociale (dacă un număr mare de persoane cred într-un anumit lucru, și persoana în cauză tinde a-l considera adevărat), principiul atractivității (este nevoie de un element comun cu emițătorul pentru ca sursa să manifeste simpatie cu acesta), principiul autorității (oamenii sunt tentați să aibă încredere în informații ce provin dintr-o sursă oficială), principiul rarității (se utilizează tactica termenului limită). Cialdini susținea că mecanismele comportamentale, puse în mișcare de aceste principii, permit declanșarea actului de complezență fără exercitarea de presiuni și, de multe ori, fără ca manipularea să devină evidentă. [2, p. 52]

O multitudine de tehnici de influență socială au fost investigate de către cercetători de-a lungul timpului. Cele mai multe dintre ele pot fi folosite și ca strategii de persuadare: tehnica piciorului în ușă (Freedman și Faser, 1966), tehnica ușa în față (Cialdini, Vincent, Lewis, Catalan, Darby, 1975), low-ball (Cialdini, 2004), tehnica *asta nu-i tot* (Burger, 1986), tehnica *înfricoșare, apoi eliberare* (Dolinski și Nawrat, 1998), tehnica scenariului (Carroll, 1978).

Aceste tehnici de influență ce își propun schimbarea atitudinilor prin modificarea inițială a comportamentului, declanșează procesele psihologice ale schimbării, asigurând, în același timp, subiectului-țintă, iluzia libertății deciziei.

Oricare ar fi strategiile de persuadare, alegerea și eficiența lor depinde de o serie de factori precum caracteristicile mesajului care trebuie transmis și caracteristicile sursei.

Cercetările realizate asupra mesajului persuasiv au interesat întotdeauna pe cei care lucrează în domeniul reclamei comerciale. Ei s-au întrebat, de exemplu, dacă mesajul trebuie să fie lung, să invoce multe fapte și să expună multe argumente sau dimpotrivă, laconic. De obicei, mesajele lungi și care par bine informate conving auditoriul care nu este foarte atent. Atunci când ținta este foarte atentă la ce se spune, mesajele lungi au succes cu condiția ca informația să fie reală și de bună calitate. Claritatea mesajului are un impact pozitiv asupra schimbării de atitudine. Fluența verbală și utilizarea unor procedee retorice (precum volumul, amplitudinea vocii și variații de ton ale vocii) au o influență pozitivă în schimbarea atitudinilor, mai ales când sursa are un prestigiu puternic. [9, pp. 138-139]

De asemenea, felul în care este perceput comunicatorul, ce caracteristici și ce motivații i se atribuie de către receptor, contează în succesul schimbării atitudinilor. Un volum impresionant de cercetări arată că două sunt atributele principale ale sursei: credibilitatea și atractivitatea. Se observă că o sursă percepută drept credibilă are o influență mai mare decât una percepută ca fiind mai puțin credibilă. Pentru ca un comunicator să fie considerat credibil trebuie să posede două caracteristici: să fie competent și să fie demn de încredere (onest). Competența se referă la priceperea și capacitatea emițătorului de a emite un mesaj. Totuși, competența nu este suficientă. Pentru a fi credibil, expertul trebuie să fie și demn de încredere, adică dornic cu adevărat să spună ceea ce știe. Forța persuasivă mai depinde, în mare măsură, și de capacitatea sursei de a cuceri auditoriul. Atractivitatea sursei derivă din trei factori: familiaritatea, similaritatea cu ținta și simpatia. O sursă este mai persuasivă atunci când este simpatcă, chiar dacă poziția pe care o susține este indezirabilă. S-a demonstrat de asemenea, că o sursă atractivă fizic este mai persuasivă decât una puțin atractivă. [9, pp. 137-139]

În general, interesul cercetătorilor s-a centrat asupra modului în care anumite caracteristici ale sursei, precum puterea, credibilitatea sau farmecul personal, influențează eficiența unui mesaj persuasiv.

În cadrul unui proces persuasiv intervin multe variabile. Una dintre acestea variabile poate fi reprezentată și de către genul subiecților. Cercetările realizate au arătat că diferențe de gen apar în modalitatea de procesare a informațiilor: în cazul transmiterii mesajelor persuasive ce presupun un nivel scăzut al implicării receptorilor, femeile rețin mai degrabă primele informații atunci când li se prezintă mesaje persuasive cu scop caritabil, în timp ce la bărbați se înregistrează mai degrabă un efect al receței informațiilor. [4, p. 52]

Rezultatele cercetărilor arată că bărbații au o putere persuasivă mai mare în comparație cu cea a femeilor, deși diferențele de gen depind de acțiunea unor variabile moderatoare, cum ar fi forma de comunicare, structura de gen a grupurilor în care se exercită influența, dar și de gradul de asociere dintre rolurile de gen și situația specifică de transmitere a mesajului persuasiv. Structura bine argumentată a mesajului persuasiv este mai eficientă dacă mesajul este transmis de către un bărbat, comparativ cu situația în care acest mesaj este transmis de către o femeie; ele își pot îmbunătăți eficiența în procesele persuasive dacă asociază competenței un stil de comunicare cald, care facilitează apropierea și cooperarea. Cercetătorul Larson (2003) în studiile sale evidențiază diferențele dintre modalitatea feminină și cea masculină de a

alege cuvintele, bărbații preferând superlativele sobre, mai puțin complexe. Ei evită să folosească mai multe cuvinte decât strictul necesar și se axează pe atingerea subiectului propus, în timp ce femeile consideră limbajul un liant social care nu trebuie să transmită în mod necesar informații. [7, p. 125]

Obiectivele cercetării

Studiul de față a fost realizat pentru a determina eficiența unei strategii de persuadare „ușa în față” (*door-to-face technique*) în ceea ce privește luarea deciziei și schimbarea răspunsului. Studiul și-a propus sublinierea consecințelor utilizării acestei tehnici asupra determinării unei persoane de a accepta realizarea unei acțiuni care inițial nu se dorește a fi îndeplinită în proporție de 100%. Această tehnică de persuadare tinde să modifice comportamentul celor asupra cărora este aplicată, în direcția favorabilă celui ce o aplică. Efectele utilizării acestei tehnici variază atât din punct de vedere al genului subiecților, cât și din punct de vedere al contextului social în momentul aplicării persuasiunii.

Ipotezele cercetării

1. Prezentarea unei cereri favorabile, ca urmare a unei alte cereri mai costisitoare din punct de vedere temporal, acțional, conduce la acceptarea acesteia.
2. Există diferențe semnificative din punct de vedere statistic între persoanele de gen feminin și cele de gen masculin în ceea ce privește efectele persuasiunii prin tehnica *ușa în față*.
3. Există diferențe semnificative din punct de vedere statistic în ceea ce privește efectele persuasiunii prin utilizarea tehnicii *ușa în față* în funcție de contextul social: persoane care iau decizii individual și persoane care iau decizii în fața unui grup.

Variabilele cercetării. Pentru testarea ipotezelor cercetării s-au folosit ca variabile independente următoarele întrebări:

- Doriți să vă înscrieți într-un program de voluntariat ce are ca scop reabilitarea tinerilor delincvenți și să desfășurați activitatea specifică acestei organizații timp de un an de zile? (cererea A)

- Doriți să vă petreceți o zi cu tineri delincvenți în vederea participării la reabilitarea acestora în compania unor persoane specializate? (cererea B)

Variabila dependentă a fost reprezentată de comportamentul subiecților în urma adresării întrebărilor enunțate și anume direcția luării deciziei de a participa sau nu la activitățile propuse.

Pentru testarea ipotezei 3, s-au folosit cele două variabile independente cât și contextul social – răspuns individual sau în fața grupului.

Eșantionul a fost format din 60 de studenți (35 de gen feminin și 25 de subiecți de gen masculin), studenți de la diferite specialități. Atât subiecții ce au făcut parte din grupul experimental, cât și cei care au făcut parte din grupul de control au fost aleși în mod aleatoriu din campusul universității.

Procedura experimentală și rezultatele obținute. Obiectivul era de a-i face pe niște studenți, luați la întâmplare din campusul universitar, să accepte să petreacă o zi cu tineri delincvenți în vederea participării la reabilitarea acestora în compania unor persoane specializate. În acest scop, experimentatorul îl aborda pe subiect și se prezenta, pretinzând că lucrează pentru un program de ajutorare a tinerilor delincvenți. Spunea apoi că se află în căutarea unor voluntari pentru această acțiune. În condiția experimentală (condiția utilizării tehnicii de influență), experimentatorul formula o cerere excesivă (cererea A). Bineînțeles, cererea n-a obținut decât o foarte slabă acceptare (98,7% dintre persoane au refuzat). După acest refuz, experimentatorul îi spunea subiectului că înțelege. Apoi, prefăcându-se două secunde că reflectă, îi spunea subiectului că are să-i propună ceva mai puțin constrângător și îi adresa cererea veritabilă (cererea B). În condiția de control, doar ultima cerere era formulată, după ce experimentatorul se prezentase în același mod. Rezultatele obținute au fost sintetizate în figura 1.

Rezultatele obținute au arătat că proporția studenților care au acceptat a doua cerere este de două ori mai mare decât în condiția de control. Rezultatele au arătat eficacitatea tehnicii propuse de Cialdini, care presupune faptul că oamenii își pot schimba valoarea deciziei dacă ceea ce se dorește a fi obținut este prezentat într-o anumită ordine sau precedată de o altă cerere, ce presupune o investiție energetică și fizică mult mai mare. Aceste rezultate sunt în concordanță cu rezultatele studiilor anterioare realizate de Cialdini *et al.* (1975); Patch, Hoang și Stahelski (1977), Goldman și Creason (1981) etc. Potrivit lui Cialdini, mecanismul psihologic de la baza efectului *ușii în față* este explicat de *norma concesiilor reciproce*⁶. Resortul influenței constă în acest caz în iluzia ce se creează persoa-

⁶ Ipoteză avansată de creatorii paradigmei Cialdini R., Vincent J., Lewis S., Catalan J., Wheeler D., Darby B. (1975)

nei-țintă că solicitatorul a abandonat o cerere relativ importantă pentru a-i solicita un lucru de mai mică însemnătate. Concesia pe care se simte obligată să o facă, la rândul ei, nu reprezintă altceva decât îndeplinirea serviciului dorit de sursă. [1, p. 28]

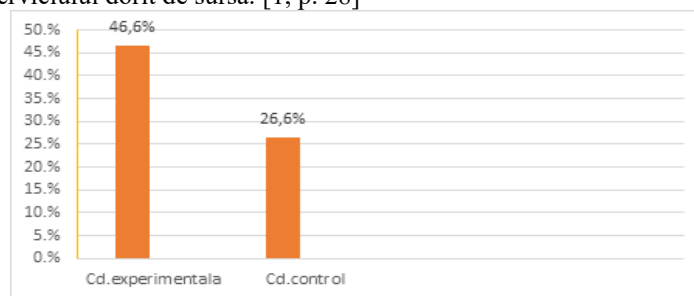


Figura 1. Procentul subiecților care au acceptat propunerea, în funcție de condiția experimentală

Rezultatele obținute au arătat că există diferențe semnificative și între persoanele de gen feminin și cele de gen masculin în ceea ce privește luarea deciziei, ca urmare a unei acțiuni de persuadare (64,3% persoane de gen feminin răspund afirmativ cererii în urma persuasiunii aplicate, spre deosebire de 35,7% persoane de gen masculin ce răspund afirmativ cererii. Aceste rezultate sunt în concordanță cu rezultatele studiilor anterioare. [5, p. 38-51]

În ceea ce privește importanța contextului social în acțiunea de persuadare, doar 6,66% (2/30) dintre studenții ce au fost persuadați în prezența unui grup mare au răspuns afirmativ, spre deosebire de un procentaj de 63,33% (19/30) de persoane care au răspuns afirmativ cererii în condițiile adresării acesteia în mod individual. Astfel, putem vorbi de gradul de conformism al acesteia, care predispune spre influență socială. O persoană conformistă se supune deciziei de grup, însă o persoană neconformistă își va spune opinia indiferent de părerile celor din jur.

Limite și direcții viitoare. Una din cele mai relevante limite ale acestui studiu este numărul mic de subiecți participanți la cercetare. Pentru a analiza existența unor diferențe de gen în utilizarea strategiilor de persuadare, în viitor vom lua în considerare o gamă largă de situații în care să fie aplicate aceste strategii: a persuadea pentru ca un anumit lucru să fie făcut, a determina pe cineva să facă un anumit lucru, a schimba o opinie, a convinge pe cineva să meargă undeva, a convinge pe cineva să te ajute cu ceva, a determina pe cineva să își schimbe un obicei etc. Pentru fiecare dintre aceste situații vom propune subiecților să aibă o listă cu comportamente diferite posibile: apelul la principiile sociale (presupunere comportamental similar al altora, beneficiile celorlalți, apelul moral), tacticile negative (lauda, oferirea unui favor comportamental emoțional, critica, amenințarea, agresarea). Apoi, vom evalua în ce măsură sunt sau nu de acord cu utilizarea diferitelor strategii de persuasiune pentru rezolvarea situației descrise, să aleagă strategia de persuadare pe care ar dori să o folosească pentru rezolvarea situațiilor⁷.

În concluzie, studiul și-a atins scopul, ipotezele fiind confirmate, însă dorința experimentatorului este aceea de a atrage atenția asupra efectelor persuasiunii care ies din tiparele experimentale. Este vorba despre efectele pe care le are acest fenomen asupra luării unei decizii de o importanță mult mai mare decât cele la care se face referire în studiul prezentat. Este vorba, de asemenea, și despre atragerea atenției asupra importanței contextului social pentru fiecare persoană în parte. Activitatea unei persoane poate fi compromisă în funcție de expunerea acesteia la situații ce orientează luarea unei decizii în funcție de gradul de conformism. Este foarte important ca fiecare tânăr să fie conștient de deciziile sale și să cunoască strategiile de persuasiune care îl pot dezorienta în atingerea scopului personal, să fie conștient de schimbările sale de comportament atunci când se află în fața unui grup.

Bibliografie:

1. BONCU, Ștefan. *Psihologia influenței sociale*. Iași: Polirom, 2002, 432 p., ISBN: 973-681-091-7
2. CIALDINI, Robert. *Psihologia persuasiunii*, București: Business Tech International Press, 2004, 382 p., ISBN: 9789738495470
3. CORNEILLE, O. Le modèle de probabilité d'elaboration – une necessaire mise au point. În: *Cahiers Internationales de Psychologie Sociale*, 1992, nr. 16, pp. 42-62

⁷ Abordare propusă de Bisanz, G. și Rule, B. (1989)

4. GHERASIM, Loredana., ZAHARIA, Daniela., RUSU, Diana. Diferențe de gen în utilizarea strategiilor de persuadare. În: *Buletinul Laboratorului Psihologia cîmpului social*, 2011, nr. 27, pp. 50-59. ISSN: 1454-5667.
5. GUADAGNO, R., CIALDINI, Robert. On-line Persuasion: An Examination of Gender Influences in Computer-Mediated Interpersonal Influence. *Group Dynamics: Theory, Research and Practice*, 2002, nr. 6, pp. 38-51.
6. HOGAN, Kevin., SPEAKMAN, James. *Persuasiunea mascată*, Editura Meteor, 2016, 237 p. ISBN 978-606-8653-75
7. LARSON, Charles. *Persuasiunea. Receptare și responsabilitate*. Iași: Editura Polirom. 2003, 504 p. ISBN 973-683-949-4
8. MUCCHIELLI, Alex. *Arta de a influența*. Iași: Polirom, 2015, 201 p., ISBN 978-973-46-5279-2.
9. NECULAU, Adrian. *Manual de psihologie socială*. Iași: Polirom, 2004, 352 p., ISBN: 973-681-759-8.

CZU 372.365:159.9

ADAPTAREA COPILOR LA GRĂDINIȚĂ: ABORDĂRI PSIHOLOGICE ȘI IMPLICAȚII EDUCAȚIONALE

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

Abstract: *Adapting to preschool is a pivotal stage in a child's early development, profoundly influencing their social, emotional, and cognitive growth. Effective psychological and pedagogical approaches, grounded in theories like Bowlby's attachment theory, play a vital role in fostering a smooth transition to the preschool environment. Research underscores the importance of open communication between parents and educators, as well as the necessity of a structured routine to ensure a safe and predictable environment, both critical elements in a child's successful adaptation to preschool.*

Keywords: *Preschool adaptation, Psychological approaches, Pedagogical strategies, Open communication.*

Procesul de adaptare a copiilor la mediul grădiniței reprezintă o tranziție crucială în dezvoltarea copiilor. Această etapă presupune atât ajustări psihologice, cât și implementarea unor metode pedagogice eficiente. Acest articol explorează complexitatea acestui proces și pune în evidență strategiile esențiale pentru facilitarea unei adaptări armonioase și benefice.

Procesul de adaptare la grădiniță este un moment de tranziție semnificativ pentru copii, în care se intersectează elemente esențiale ale dezvoltării lor psihologice. Acesta reprezintă o etapă crucială în formarea bazei socio-emoționale a copiilor, având un impact profund asupra evoluției lor ulterioare.

În timpul acestui proces, copiii se confruntă cu o gamă variată de emoții, de la anticiparea entuziastă a noutății, până la anxietatea generată de separare de părinți. Este vital să recunoaștem și să gestionăm aceste emoții, deoarece ele pot influența semnificativ starea de bine a copilului și adaptarea sa la mediul grădiniței.

Stadiul de dezvoltare al copilului joacă un rol crucial în modul în care acesta percepe și gestionează aceste emoții. Copiii mai mici, de exemplu, pot avea nevoie de mai mult sprijin și consolare în fața unor situații necunoscute, pe când copiii mai mari pot fi mai predispuși să-și exprime emoțiile și să-și împărtășească preocupările.

În plus, individualitatea fiecărui copil trebuie luată în considerare în mod special. Unii copii pot fi mai sensibili sau mai extrovertiți, iar abordările trebuie să fie adaptate în consecință. Este crucial ca educatorii și părinții să creeze un spațiu sigur și acceptant, în care copiii să se simtă liberi să-și exprime emoțiile și să-și dezvolte mecanismele proprii de adaptare.

Studiile psihologice relevante subliniază că procesul de adaptare la mediul grădiniței poate influența semnificativ dezvoltarea ulterioară a copiilor, având un impact pe termen lung asupra competențelor socio-emoționale și a încrederii în sine. De aceea, înțelegerea și gestionarea adecvată a acestor fundamente psihologice reprezintă un pilon esențial în facilitarea unei adaptări reușite a copiilor la grădiniță [3, 2.]

Procesul de adaptare a copiilor la grădiniță este una dintre cele mai critice etape în dezvoltarea lor. În jurul lumii, diferite țări au implementat strategii și practici eficiente pentru a facilita această tranziție semnificativă. Iată câteva exemple de bune practici din diverse țări:

Suedia se remarcă prin abordarea sa graduală în procesul de adaptare la grădiniță. Aici, se oferă copiilor un timp extins pentru a se obișnui cu mediul grădiniței, începând cu scurte vizite până la perioade tot mai lungi. Această abordare permite copiilor să se adapteze treptat și să-și construiască încrederea într-un mediu nou.

Finlanda se remarcă prin promovarea învățării bazate pe joc și explorare în grădiniță. Copiii sunt încurajați să exploreze mediul înconjurător și să participe la activități interactive care îi stimulează creativitatea și dezvoltă abilitățile sociale. Această abordare încurajează plăcerea învățării și contribuie la adaptarea armonioasă a copiilor.

Japonia pune un accent deosebit pe dezvoltarea responsabilității și a disciplinei în mediul școlar. Copiii sunt încurajați să participe activ în diferite activități cotidiene, precum curățenia sălii de clasă sau organizarea materialelor. Această implicare îi ajută pe copii să se simtă parte a comunității școlare și să-și dezvolte încrederea în propriile abilități.

Canada se remarcă prin abordarea sa inclusivă în educație. În grădiniță, se pune accent pe promovarea diversității culturale și a abilităților diferite. Copiii învață să aprecieze și să respecte diferențele, contribuind la crearea unei atmosfere de învățare armonioase și incluzive.

În Germania, se acordă o atenție deosebită procesului de integrare graduală a copiilor în mediul grădiniței. În primele săptămâni, copiii încep cu scurte vizite, adaptându-se până la programul complet. Această abordare permite copiilor să se familiarizeze treptat cu noul mediu și să își construiască încrederea într-un mod pașnic.

Australia pune un accent deosebit pe implicarea părinților în procesul de adaptare a copiilor la grădiniță. Prin organizarea întâlnirilor și a evenimentelor educaționale, părinții sunt invitați să participe activ și să colaboreze cu educatorii în sprijinirea adaptării copiilor.

Aceste exemple ilustrează varietatea de abordări și strategii implementate la nivel internațional pentru a facilita adaptarea copiilor la grădiniță. Prin învățarea din experiențele altor țări, comunitățile pot să dezvolte practici mai eficiente și să creeze un mediu propice dezvoltării armonioase a copiilor în grădiniță.

Părinții joacă un rol fundamental în procesul de adaptare a copiilor la mediul grădiniței. Implicarea și sprijinul părinților sunt cruciale pentru a facilita o tranziție lină și benefică pentru copii. Iată câteva aspecte-cheie ale rolului părinților în această perioadă:

1. Comunicare Deschisă și Empatică. Părinții trebuie să fie parteneri activi în procesul de adaptare a copiilor la grădiniță. Comunicarea deschisă și empatică cu educatorii este esențială pentru a înțelege nevoile și progresele copilului. Părinții pot oferi informații valoroase despre istoricul și preferințele copilului, ceea ce ajută la adaptarea mai eficientă a mediului școlar.

2. Construirea unei Rutine Stabile. Părinții pot sprijini procesul de adaptare prin stabilirea unei rutine clare acasă. Un program bine structurat oferă copiilor predictibilitate și siguranță. Acesta poate include ore regulate de somn, mese, timp pentru jocuri și activități de învățare.

3. Promovarea Independenței și Încrederii în Sine. Încurajarea independenței este un alt aspect crucial. Părinții pot oferi oportunități pentru ca copiii să-și dezvolte abilități precum îmbrăcatul singuri sau pregătirea micului dejun. Acest lucru îi ajută pe copii să se simtă mai încrezători și pregătiți să facă față noilor provocări.

4. Rezolvarea Posibililor Factori de Stres. Părinții trebuie să fie sensibili la orice semnal de stres sau anxietate manifestat de copil. Identificarea și abordarea acestor emoții într-un mod empatic și suportiv este esențială. Părinții pot folosi strategii precum discuțiile deschise, jocurile de rol sau chiar activități de relaxare pentru a reduce nivelul de stres al copilului.

5. Fostul Exemplu și Susținerea Continuă. Părinții reprezintă primii modele pentru copii. Demonstrarea unei atitudini pozitive față de învățare, curiozitate și relaționare pozitivă cu ceilalți contribuie la modelarea unui comportament adaptativ pentru copii.

6. Implicare în Activitățile Școlare. Participarea la evenimente școlare și întâlnirile cu educatorii este crucială. Aceasta oferă ocazia părinților de a se implica activ în progresul și experiența educațională a copiilor lor și de a stabili o colaborare eficientă cu personalul școlii.

Părinții au un rol esențial în procesul de adaptare a copiilor la grădiniță. Prin comunicare deschisă, susținerea independenței și promovarea unui mediu stabil și sigur, părinții pot contribui semnificativ la dezvoltarea armonioasă a copiilor în această etapă critică a vieții lor.

Educatorii au un rol crucial în facilitarea procesului de adaptare a copiilor la mediul grădiniței. Ei sunt pilonii de sprijin și modele de încredere în această tranziție semnificativă. Prin abordarea lor empatică, atentă și bine gândită, educatorii pot crea un mediu sigur și susținător, favorabil dezvoltării copiilor în această nouă etapă a vieții lor.

1. Empatie și Atenție Individualizată. Un educator empatic este sensibil la nevoile individuale ale fiecărui copil. Aceasta înseamnă a fi deschis la semnalele non-verbale, a observa și a înțelege reacțiile specifice ale fiecărui copil în fața noilor experiențe. Prin abordarea atentă și individualizată, educatorul poate crea o legătură de încredere și siguranță cu fiecare copil, oferindu-i sprijinul necesar în momentele de incertitudine sau anxietate.

2. Comunicare Deschisă și Colaborare cu Părinții. O comunicare eficientă cu părinții reprezintă o altă componentă esențială. Educatorii și părinții trebuie să lucreze împreună pentru a înțelege și sprijini adaptarea copilului la grădiniță. Schimbul regulat de informații despre progresele și dificultățile copilului poate aduce claritate și orientare în procesul de adaptare.

3. Crearea unui Mediu Stimulant și Sigur. Educatorii au responsabilitatea de a crea un mediu propice dezvoltării armonioase a copiilor. Aceasta înseamnă oferirea de activități variate, stimulante și adaptate stadiului de dezvoltare al fiecărui copil. Jocurile interactive, activitățile de grup și explorarea mediului înconjurător contribuie la stimularea curiozității și dezvoltarea abilităților sociale ale copiilor.

4. Susținerea Autonomiei și Încrederii în Sine. Un educator înțelept încurajează copiii să-și dezvolte încrederea în propriile abilități. Prin oferirea de oportunități pentru a lua decizii și a rezolva probleme, educatorul îi ajută pe copii să se simtă autonomi și capabili. Acest lucru contribuie semnificativ la dezvoltarea încrederii în sine a copilului și la adaptarea sa la grădiniță.

5. Încurajarea Relațiilor Pozitive între Copii. Educatorii au un rol important în facilitarea interacțiunilor sociale dintre copii. Prin organizarea activităților de grup și promovarea unui mediu prietenos și cooperativ, educatorii contribuie la construirea unei comunități coezive în cadrul grădiniței [4, 1.]

Rolul educatorului în procesul de adaptare a copiilor la grădiniță este esențial și complex. Prin abordarea empatică, comunicarea deschisă, crearea unui mediu stimulant și susținerea autonomiei copiilor, educatorul devine un ghid sigur și de încredere în această călătorie semnificativă a copiilor spre independență și dezvoltare.

Abordările pedagogice joacă un rol esențial în facilitarea procesului de adaptare a copiilor la mediul grădiniței. Prin crearea unui cadru stimulant și susținător, educatorii pot contribui semnificativ la dezvoltarea armonioasă a copiilor. Iată câteva aspecte-cheie ale abordărilor pedagogice eficiente în acest context:

1. Jocuri Interactive și Explorarea Mediului. Jocurile interactive reprezintă o modalitate esențială de a implica copiii în învățare și socializare. Acestea oferă oportunități pentru dezvoltarea abilităților sociale, a creativității și a abilităților cognitive. De asemenea, explorarea mediului înconjurător îi ajută pe copii să-și dezvolte curiozitatea și să-și extindă orizonturile.

2. Activități de Grup și Colaborare. Promovarea activităților de grup este esențială în dezvoltarea abilităților sociale și a spiritului de echipă. Prin lucrul în echipă, copiii învață să împărtășească, să asculte și să coopereze, ceea ce contribuie la construirea unei comunități coezive în grădiniță.

3. Un Mediu Structurat și Predictibil. Un program echilibrat și previzibil oferă copiilor un cadru sigur în care să-și dezvolte încrederea în sine. Copiii se simt în largul lor când știu la ce să se aștepte, iar această stabilitate contribuie la reducerea anxietății și la o adaptare mai lină la mediul grădiniței.

4. Individualizarea Instruirii. Fiecare copil are ritmul său de dezvoltare și preferințele sale individuale. Educatorii ar trebui să identifice aceste diferențe și să adapteze activitățile și instruirea în funcție de nevoile specifice ale fiecărui copil. Astfel, se creează o atmosferă inclusivă și susținătoare.

5. Crearea unui Mediu Sigur și Stimulant. Un mediu bine organizat, curat și sigur este esențial pentru a oferi copiilor un spațiu propice învățării și dezvoltării lor. Educatorii trebuie să creeze un mediu stimulant, cu materiale potrivite vârstei, care să îi încurajeze pe copii să exploreze și să învețe în mod activ.

6. Evaluarea Centrată pe Dezvoltare. Evaluarea ar trebui să fie centrată pe progresul și dezvoltarea fiecărui copil. Educația trebuie să fie un proces flexibil, în care fiecare realizare să fie sărbătorită și fiecare dificultate să fie abordată cu empatie și sprijin.

7. Promovarea Consistenței în Rutina Zilnică. Asigurarea unei rutine bine definite în cadrul grădiniței, constând într-o secvență coerentă de activități, contribuie la reducerea incertitudinii și la creșterea sentimentului de siguranță pentru copii.

8. Furnizarea de Oportunități pentru Joc și Explorare. Accesul la medii stimulante care facilitează jocul și explorarea contribuie la dezvoltarea cognitivă și socio-emoțională a copiilor, promovând adaptarea lor la mediul grădiniței.

9. Utilizarea Tehnicilor de Comunicare Empatică. Adoptarea unei comunicări empatică și atente cu copiii, prin validarea și răspunsul adecvat la nevoile și emoțiile lor, sprijină procesul de adaptare la grădiniță.

10. Stimularea Competențelor Sociale. Promovarea interacțiunilor sociale și facilitarea cooperării între copii dezvoltă abilitățile sociale, crescând adaptabilitatea acestora în cadrul mediului grădiniței.

11. Facilitarea Autonomiei și a Abilităților de Luare a Deciziilor. Ofertarea de oportunități pentru copii de a lua decizii și de a-și rezolva problemele îi ajută să se simtă mai încrezători și pregătiți să facă față noilor provocări.

12. Susținerea Copiilor în Dezvoltarea Abilităților de Reglare a Emoțiilor. Învățarea mecanismelor de reglare a emoțiilor este crucială pentru adaptarea la mediul grădiniței [3]. [Sprijinul în identificarea și exprimarea emoțiilor contribuie la gestionarea adaptativă a acestora.

Aceste recomandări au la bază cercetările și teoriile din domeniul dezvoltării copilului și al psihologiei educaționale și sunt concepute să ofere un suport solid pentru procesul de adaptare la grădiniță.

În lumina cercetărilor și teoriilor din domeniul dezvoltării copilului, adaptarea la grădiniță reprezintă un proces complex, având implicații profunde asupra dezvoltării socio-emoționale și cognitive a copiilor. Abordările psihologice, precum teoria atașamentului dezvoltată de Bowlby, și strategiile pedagogice eficiente, cum ar fi facilitarea interacțiunilor sociale și promovarea independenței, s-au dovedit cruciale în susținerea unei adaptări sănătoase și a unei tranziții netede în mediul grădiniței. Mai mult, cercetările subliniază importanța unei comunicări deschise între părinți și educatori, precum și necesitatea unei rutine stabilite pentru a asigura un mediu sigur și predictibil, elemente esențiale în procesul de adaptare reușită a copiilor la grădiniță.

Bibliografie:

1. CIOHONDARU, Elena. *Succesul relației dintre părinți și copii acasă și la școală*. București: 2004. Ed. Humanitas Educațional.
2. DUMITRANA, Magdalena. *Copilul, familia și grădinița*. București: 2000. Tipogr. Print Multicolor. 124 p. ISBN 973-8119-09-X
3. JELESCU, Raisa. *Dezvoltarea și adaptarea copiilor la grădiniță*. Chișinău: 2009. Tipogr. „Print Carol SRL”. 108 p. ISBN 978-9975-9930-5-0.
4. VRAMAS, Ecaterina Adina. *Consilierea și educația părinților*. București, 2002. Ed. Aramis. 176 p.

CZU 159.9:37.018.1

STRATEGII DE CONSILIERE PARENTALĂ PENTRU DEZVOLTAREA ARMONIOASĂ A COPILULUI

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

Abstract: *Parental counseling with a child development role focuses on the support, help and guidance of parents for the formation and development of their personality and that of their children. It has as its fundamental purpose the healthy, optimal growth and development of people, regardless of age and stage of personality development, so that they can successfully cope with the demands and derive satisfaction and psychological comfort from the role of parent in relation to the child.*

Keywords: *family, parental counseling, strategies, harmonious development.*

Apariția unui nou membru în familie constituie o experiență unică, extraordinară, dar și foarte grea. De multe ori, familia este străbătută de crize și momente de cumpănă. Viața celor doi începe să se schimbe, iar tranziția către rolurile parentale este dificilă chiar și pentru cuplurile cu o dinamică relațională armonioasă. Trecerea de la rolurile conjugale la cele parentale se fundamentează pe relația psihologică cu viitorul copil, chiar dacă încă nu este reprezentabil: ce reprezintă copilul, ce compensează, pe cine substituie, cum va fi, cu cine va semăna etc. Părintele reprezintă primul model din viața copilului. De aceea, modelul ori stilul său parental va determina formarea la copil a unor structuri de comportare și relaționare armonioase sau mai puțin armonioase, echilibrate sau destructurate, reflectând

imaginile parentale internalizate și climatul familial. Părinții sunt primii care modelează personalitatea copiilor, în sens constructiv, optimizăm, sau, din contra, în sens alterat, deviant [5, p. 245, 249].

Familia joacă un rol foarte important în dezvoltarea bio-psiho-socială a copilului. Părinții sunt persoanele ce mijlocesc procesul transformării ființei biologice într-o ființă socială. Ei sunt acele persoane care oferă copilului primele experiențe de viață. Sunt acei de care copilul se atașează și pe care-i iubește cu adevărat, chiar și atunci când părinții nu sunt la nivelul cuvenit. Întreaga atmosferă a vieții de familie, modul de viață în familie, lasă o urmă de neșters asupra personalității copilului. Familia întotdeauna a fost o formă de protecție față de factorii externi și a asigurat grija internă față de membrii săi. În toate timpurile „capacitatea de a supraviețui și calitatea realizărilor adeseori depindeau de trănicia familiei, deoarece anume în cadrul ei se satisfăceau necesitățile principale ale omului”. Orice copil trebuie să aibă condiții decente de trai (hrană, îmbrăcăminte, locuință etc.), dar paralel are nevoie de o supraveghere permanentă, fapt care contribuie la dezvoltarea sănătoasă, atât în plan fizic, cât și mental. După Călin M. (2001) anume părinții sunt acele persoane care au dreptul și datoria de a supraveghea și călăuzi creșterea și dezvoltarea copilului și de a-l educa. Iar educația nu este altceva, decât procesul de cunoaștere și sensibilizare a copilului cu valorile și cu asimilarea lor creativă, deoarece educația este cea care păstrează și transmite valorile, care garantează identitatea culturală a ființei umane. În mod firesc, familia este elementul determinant de interacțiune a copilului cu universul. Relațiile intrafamiliale permit asimilarea adecvată a normelor morale, a formelor de conduită, a valorilor morale și a idealurilor. Familia este primul colectiv, unde începe educația socială a omului, deoarece anume aici apar primele experiențe de muncă social-utilă, repartizarea responsabilităților și a rolurilor sociale. Pentru orice copil dragostea mamei și a tatălui este prima și cea mai importantă școală, în care se educă capacitatea de a iubi, școala, unde se formează necesitatea de a iubi și de a fi iubit. Doar relațiile din familie permit transmiterea experienței de la o generație la alta [Călin M., 2001 apud 4, p. 6, 8].

Se consideră că a avea copii constituie o împlinire a căsniciei, chiar motivul central al căsniciei, pentru unii. De asemenea, se știe că, odată căsătorit, trebuie să faci copii, trebuie să devii părinte, iar mai apoi bunic, pentru a intra în rândul lumii. Cu astfel de prescripții, parentale sau societale, viitorii părinți vor simți destul de pregnant povara psihologică a parentalității. De cele mai multe ori, planurile, așteptările, visurile părinților sunt transferate asupra copilului. Prin aceste fantezme parentale, părinții uită de multe ori un aspect extrem de important: copilul este o nouă creație, o persoană reală, concretă, nu doar o fantasmă și o proiecție a sinelui parental. Părinți trebuie să înțeleagă că un copil nu este pentru a umple golul existenței lor, ci pentru ca el să împărtășească plinul vieții [Stekel, 2011 apud 5, p. 246].

Prin definiție, un copil învață în permanență ceva nou. Vor exista multe ocazii în care adulții vor fi pe deplin convinși că un copil știe ce să facă într-o anumită situație, în timp ce copilul ar fi putut fi indus în eroare de unele detalii neașteptate pe care el le-a considerat importante. Modul în care tratăm astfel de situații depinde total de modul în care noi, adulții, ne simțim în momentul respectiv. Dacă suntem într-o dispoziție bună, îi vom oferi copilului prezumția de nevinovăție, în timp ce, dacă se întâmplă într-un moment în care suntem deja încordați și frustrați, pare că se dezlănțuie iadul. Cu siguranță, în mod ideal, înainte de a-l acuza pe copil, ar trebui să investigăm de ce s-a comportat în acel mod „greșit”: un standard al perfecțiunii. În urmă cu câțiva ani, psihologii au efectuat o cercetare extraordinară de interesantă. Au construit o masă cu un blat de sticlă groasă, deasupra unei podele cu model. La o anumită distanță, modelul se termina și, deși podeaua și blatul de sticlă continuau, privit de deasupra, crea impresia unei prăpăstii. Bebelușii în vârstă de câteva luni au fost puși pe această suprafață, în timp ce mamele lor stăteau la celălalt capăt („al prăpastiei”). Bebelușii se târau către mamă, dar, odată ce ajungeau la sfârșitul modelului, se uitau în sus, la fața acesteia. Dacă mama avea o față îngrijorată, bebelușii se opreau imediat și chiar se târau înapoi. Dar dacă mama le zâmbea încurajator, ei continuau să se târască mai departe! Această abordare este valabilă pentru copiii de orice vârstă. Învățăm nu numai din cuvinte și/sau din gesturi, ci și din încărcătura afectivă cu care este transmisă lecția. Copilul va percepe și interpreta întotdeauna situațiile noi în conformitate cu experiențele sale anterioare, cu preconcepțiile și cu abilitățile sale: cu cât copilul este mai mare, cu atât sunt mai largi și mai profunde aceste urme mnezice. Și, desigur, relația dintre copilul și adultul în cauză este un factor dintre cei mai importanți. Modul în care un copil învață cum să traverseze strada ar putea fi un exemplu. Depinde de adult să-i explice importanța urmării traficului și așteptarea unui timp sigur pentru a traversa, dar nivelul de teamă pe care copilul îl asociază cu această acțiune va depinde mult mai mult

de nuanțele atașate modului în care este dată lecția. Cu toate acestea, indiferent de ceea ce spune sau face un adult, întotdeauna va exista un copil care se avântă să traverseze orbește și un altul care decide să „îndrăznească” indiferent ce pericole ar putea exista și încă un altul care, la gândul de a traversa o stradă, devine copleșit de panică [1, p. 28].

Se întâlnesc mulți părinți al căror obiectiv este ca mai întâi să schimbe o parte din comportamentul copilului, precum văicăritul, crizele de nervi, agresivitatea sau încăpățănarea lui. Este tentant să vedem părțile rele și să ne dorim să aplicăm soluția cea mai rapidă pentru a le „repara”, dar această abordare ignoră un principiu-cheie al schimbării unei relații. Relațiile sunt precum un dans. Dacă o persoană schimbă pașii, și cealaltă trebuie să facă la fel.

Dimensiunea psihologică a consilierii parentale se referă la sprijinul, ajutorul și îndrumarea acordate părinților pentru funcționarea adaptativ-inovativă optimă a personalității lor prin realizarea unei congruențe între cognițiile, competențele, emoțiile, atitudinile și conduita proprie. Armonia dintre sfera cognitivă, atitudinală (idei, valori, credințe, convingeri etc.) trăirea emoțională a evenimentelor și manifestările comportamentale, conferă persoanei încredere în sine, o anumită coerență între ceea ce gândește, simte și face, autentificate în naturalețea conduitei, asigurându-i o stare de confort psihologic și de bine general. Astfel, consilierea psihologică urmărește facilitarea auto-cunoașterii, a acceptării trăirilor emoționale și autoactualizarea disponibilităților persoanei în contextul creării unor condiții esențiale de rezolvare cu succes a problemelor care apar în viața acesteia. Consilierea psihologică are ca scop sprijinirea și ajutorarea individului să funcționeze mai eficient în viața cotidiană și să aibă relații pozitive cu cei din jur și cu propriii copii. Consilierea cu rol de dezvoltare se focalizează pe sprijinul, ajutorul și îndrumarea părinților pentru formarea și dezvoltarea personalității lor, dar și a copiilor. Ea are drept scop fundamental creșterea și dezvoltarea sănătoasă, optimă a oamenilor, indiferent de vârstă și stadiul de evoluție a personalității, astfel încât să facă față cu succes solicitărilor și să obțină satisfacții și confort psihologic. Eficiența consilierii pentru dezvoltarea copiilor depinde de gradul în care activitățile specifice de ajutor, sprijin și îndrumare sunt adaptate particularităților de vârstă și individuale ale părinților și copiilor. [3, p. 59].

Părinții informați nu se concentrează doar asupra comportamentului exterior al copilului lor, ci își și mențin atenția asupra copilului lor ca persoană cu o minte proprie, cu trăiri proprii. Expresia „face totul de capul lui” este adesea folosită într-un mod ușor derogativ pentru a descrie un copil hotărât și încăpățânat. Oricum, părinții informați văd cel mai adesea faptul că acesta are într-adevăr un „cap” al lui în care se regăsește o tapiserie bogată de gânduri, idei și motivații interconectate și își doresc să înțeleagă modul cum funcționează acest „cap”. În același timp, ei realizează că experiența copilului lor poate fi foarte diferită de a lor, mai exact că interpretarea lor cu privire la un eveniment ar putea fi destul de diferită de experiența copilului lor referitor la acesta. Părinții informați pot să vadă adesea că modul cum se comportă copilul este corelat cu ceea ce el gândește sau simte, că există o poveste interioară. Părinții pot răspunde atunci la această poveste interioară alcătuită din gânduri și emoții, mai degrabă decât să reacționeze doar la comportamentul copilului. Părinții informați prezintă, de asemenea, o probabilitate mai ridicată de a se afla în contact cu propriile lor gânduri și emoții atunci când interacționează cu copilul și de a înțelege într-o anumită măsură cum ar putea emoțiile lor să afecteze interacțiunile și rezultatul propriu-zis al diverselor situații de viață [2, p. 25]. Unul dintre adevărurile de bază ale psihologiei moderne și ale cercetărilor în domeniul psihologiei dezvoltării ne spune că, în general, copiii nu intenționează să se implice în comportamente de autosabotare, nu vor să rateze să fie copii și nici să-și dezamăgească părinții. Cei mici vor să reușească, „să crească” și să devină ființe umane pricepute. Pentru a face acest lucru ei trebuie să învețe să se folosească de configurația neuronală unică pe care o au – să-și dea seama ce-i trage înapoi și cum să acționeze pentru a corecta aceste neajunsuri. Ideea că un copil „ar face, dacă ar putea” este importantă: când punem problema așa, în mod automat se modifică perspectiva legată de situație, de comportamentul copilului și de potențialul lui de schimbare și creștere pozitivă. De îndată ce începe dezvoltarea abilităților legate de funcțiile executive necesare interacțiunii sociale eficiente, fiecare succes incremental îi va motiva pe cei mici să continue și se vor observa rezultate pe care gândirea deziderativă nu le-ar fi imaginat vreodată. Când copilul pare că este indiferent la sentimentele celorlalți sau la modul în care acțiunile lui determină felul în care este tratat, ar putea părea logic ca părintele să țină predici mai lungi și mai intense, până când lecția este până la urmă învățată. Dar aici se aplică înțelepciunea populară. Dacă

definiția nebuniei este să faci același lucru iar și iar, așteptându-te să obții rezultate diferite și predicile și disciplinarea copilului nu au dus la modificarea comportamentului de până acum, de ce ar fi înțelept ca un adult să adopte aceleași strategii viitoare și să-și imagineze că rezultatul va fi diferit? [6, p. 36].

Elizabeth Meins a studiat importanța modului în care mamele și alte persoane de îngrijire vorbesc cu copiii și felul în care se utilizează limbajul, în general, în familie. Ea a descoperit că, atunci când se vorbește cu copiii și despre ei într-un mod conștient de mintea lor, acest aspect este mai important decât atașamentul securizant în sine pentru predicția viitoarei abilități a copilului de a înțelege perspectiva celuilalt. Conceptul de conștientizare a minții celuilalt poate fi văzut la lucru în cadrul familiei atunci când părinții (studiile s-au concentrat mai ales asupra mamelor) vorbesc cu copiii lor despre ce cred ei că s-ar putea petrece în mintea copiilor lor. Meins a arătat că, atunci când mamele vorbesc firesc cu copiii lor despre gândurile și emoțiile pe care le au acești copii, despre stările lor mentale, acest lucru constituie un bun factor predictiv pentru înțelegerea ulterioară de către copil a gândurilor, emoțiilor, aspirațiilor și dorințelor altor persoane. Și, cel mai important, acuratețea descrierii a ceea ce cred mamele că se petrece în mintea copiilor lor constituie un factor predictiv pentru cât de capabili vor fi copiii lor să se înțeleagă pe ei înșiși și pe ceilalți.

Pentru analiza ipotezei conform căreia presupunem că strategiile de consiliere parentală propuse va conduce spre atitudini favorabile vizavi de copiii lor, am investigat un număr de 8 părinți. Metoda de cercetare aplicată a fost Chestionarul privind atitudinile parentale, adaptat după Варга А., Столин, В. Atitudinea părintească este înțeleasă ca un sistem de sentimente diverse, în funcție de atitudinea față de copil, stereotipurile comportamentale practicate în comunicarea cu el, particularitățile percepției și înțelegerii caracterului și personalității copilului, a lui acțiuni. Rezultatele chestionarului sunt exprimate în cinci scale: acceptare-respingere, cooperare, simbioza, control autoritar, atitudinea față de eșecurile copilului.

În continuare, ne propunem să prezentăm câteva strategii de consiliere parentală pentru dezvoltarea armonioasă a copilului descrise de Cooper A., Redfern S. și aplicate în studiul dat:

Conștientizare a minții celuilalt. Cercetările arată că, atunci când părintele se „acordă” la ceea ce gândește și simte copilul – cu alte cuvinte, când sunt extrem de conștienți de mintea celuilalt, copilul va prezenta o probabilitate crescută de a avea un atașament securizant, un limbaj și niște abilități de joc mai bune la vârsta de doi ani și o mai bună înțelegere a gândurilor și emoțiilor altor persoane la vârsta școlară. Utilizarea unor enunțuri bazate pe conștientizarea minții celuilalt îi va fi extrem de utilă copilului pentru a înțelege, mai departe, alte persoane, pentru a-și gestiona propriile emoții și pentru a rămâne conectat cu părinții.

Oglindire clară. Când bebelușul vede expresiile faciale ale părinților ca răspuns la propriile lui emoții, el poate începe să creeze legături și să coreleze emoțiile, iar răspunsul părintelui începe să aibă o logică. În esență, chipul părintelui îi spune copilului cum se simte el în interior. Astfel, el începe să învețe cum se simte și, în mod crucial, cum să-și gestioneze emoțiile, astfel încât acestea să nu-l copleșească. Dezvoltarea unei conștientizări mai accentuate a emoțiilor părinților și apoi reflectarea la ceea ce se petrece în interiorul minții copilului – s-a dovedit a avea o influență hotărâtoare asupra dezvoltării emoționale a copiilor.

Termometrul afectiv. Există o expresie: „bate fierul cât e cald” care se referă la a acționa cu hotărâre și a profita de ocazie însă, în ce privește emoțiile, acesta nu este întotdeauna cel mai bun sfat. Adesea e de preferat să așteptăm până când emoțiile s-au mai răcorit un pic, mai ales când vine vorba de a răspunde copiilor – și să batem fierul cât e mai degrabă cald decât fierbinte. Astfel, una dintre principalele modalități de a gestiona modul în care se simt părinții e să utilizeze un „termometru afectiv”, care să le indice momentul cel mai potrivit ca să acționeze și cel în care ar fi mai bine să aștepte. Majoritatea dintre oameni sunt înclinați să treacă la acțiune când termometrul afectiv este pe punctul de a exploda. Ideal ar fi să se afle în intervalul emoțional „cald”, aceasta însemnând că probabil sunt mai conștienți de ce se petrece în propria lor minte, ceea ce îi va face mai receptivi la copilul lor.

Atingerea are efecte calmante asupra copiilor și poate acționa ca un semnal util, împreună cu exprimările verbale, menit să-i ajute să se simtă mai bine. O atingere caldă, iubitoare, implicând un contact fizic apropiat poate conduce la eliberarea de oxitocină (hormonul relației de atașare). Prin urmare, mângâierea are efectul aproape instantaneu de a-i calma atât pe părinți, cât și pe copiii lor.

Disciplina. Haideți să pornim de la un fapt evident: toți copiii se poartă obraznic de multe, multe ori în copilăria lor. De fapt, comportamentul obraznic face parte atât de mult din dezvoltarea lor, încât ar părea incredibil și complet anormal ca un copil să nu se poarte obraznic. Cu toate acestea, majoritatea părinților sunt preocupați de comportamentul „neascultător” și, în general, vor să aibă niște copii bine-crescuți. În realitate, ocaziile de a răspunde la comportamentul negativ al copilului le oferă, de asemenea, oportunități excelente de a le susține dezvoltarea emoțională și de a-i ajuta să se înțeleagă pe sine și pe ceilalți. Copiii se confruntă cu chestiuni legate de autonomie și de propria lor identitate în dezvoltare, una complet separată de cea a părinților lor. Acesta constituie unul dintre aspectele cotidiene ale parentajului: echilibrarea nevoilor copiilor cu nevoia de a-i ajuta să se comporte în cadrul unor limite acceptabile. Potențialul pentru conflict este ridicat, deoarece încercați în mod constant să estimați care este nivelul acceptabil de independență pentru copilul vostru și, în același timp, să-i oferiți sprijin și să-l dirijați pentru a se conforma așteptărilor voastre. Mesajul important este că e de dorit să găsiți moduri de a interacționa pozitiv cu copilul în timpul conflictului sau puțin după aceea. Acest lucru aduce un sentiment de siguranță în relație și reduce ciclurile de comportament negativ. Prin urmare, deși conflictul dintre părinți și copiii lor este de așteptat, modul în care părintele și copilul negociază conflictele și susțin relația lor este cel mai important. Copiii care se simt înțeleși de către părinții lor au încredere în angajamentul părinților lor față de relație, chiar și atunci când se confruntă cu un conflict și cu diferențe majore de opinie. Sunt mai capabili să avanseze cu încredere de la o etapă de dezvoltare la alta, învățând să tolereze și să soluționeze conflictul și având siguranța că pot să aibă încredere în părinții lor și, în același timp, că opiniilor lor sunt valorizate.

Mentalizarea în momentele bune. Scoaterea în evidență a momentelor când lucrurile merg bine, mai ales în cadrul interacțiunilor cu copilul, și exprimarea acestora cu voce tare în fața copilului. Manifestarea curiozității față de motivele pentru care lucrurile merg bine – sunt plăcute. Arătarea copilului cum să intre în pielea altcuiva și vederea lucrurilor prin ochii lui și observarea cu voce tare față de copil, într-un mod pozitiv, va oferi o stare de confort și acceptare de sine.

Empatia și validarea. Principalul scop al empatiei și validării experienței copilului este de a-l ajuta să se simtă înțeles de părinți, iar sentimentul că este înțeles îi va calma intensitatea experienței emoționale. Astfel, exprimarea empatiei și validării reprezintă un mod util de a-i ajuta pe copii să-și gestioneze emoțiile și este importantă, pentru că îi ajută, în același timp, pe părinți să intre în conexiune cu copilul. Îi transmite, de asemenea, acestuia mesajul că are dreptate să aibă emoția respectivă, ceea ce reprezintă o parte importantă în dezvoltarea armonioasă a copilului.

Umorul. Introducerea unei note de umor în confruntările dificile poate armoniza relația, sporind apropierea dintre părinți și copii. Umorul poate fi eficient mai ales când părinții încearcă să îi ajute pe copii să-și scadă temperatura afectivă, deoarece detensionează rapid situațiile intense. Capacitatea de a râde fie de sine, fie de o anumită situație în care se regăsește părintele cu copilul său poate fi foarte revigorantă și poate reduce semnificativ stresul. Concluzia este că, dacă se ajunge la punctul în care părintele și copilul se pot detașa suficient de o situație ca să poată râde și glumi pe seama ei, atunci s-a reușit deja detensionarea situației. O relație ghidușă cu copilul poate ajuta enorm pe amândoi să se simtă mai conectați.

Time Out. Părinții sunt familiarizați cu conceptul numit „Pauză” (Time Out), folosit în mod tradițional ca o formă de pedeapsă care implică separarea temporară a copilului de mediul în care s-a produs comportamentul indzirabil, în vederea întăririi comportamentului dezirabil. Uneori, pauza este folosită pentru a comunica astfel copiilor că trebuie să se „elibereze” de furie și frustrare sau să se gândească la comportamentul lor. Însă această strategie are limitările sale, mai ales atunci când este utilizată ca pedeapsă. Când copiii devin mai măricei, ei pot alege în mod activ să petreacă puțin timp singuri dacă sunt supărați și furioși pe părinții lor. Și, desigur, încercarea de a vorbi direct cu copilul conduce uneori doar la acutizarea situației, așa că timpul de unul singur poate fi foarte benefic pentru copil. Pentru ca această strategie să se transforme întruna de sprijin, ea nu ar trebui să fie percepută drept o pedeapsă de către copil – ca, de exemplu: „Du-te în camera ta pentru cinci minute” –, ci mai degrabă ca pe o sugestie pentru a-l ajuta să se calmeze: „În regulă, pari foarte supărat și furios pe mine în clipa asta și îmi pare rău că nu te pot ajuta. Cred că faptul că mă aflu aici te face să te simți mai rău. Pot să mă duc jos pentru o vreme, poate asta o să te ajute”. La fel ca și învățarea oricărei noi abilități, cea de a folosi „time out-ul” pentru a se calma și a trece în zona „călduță” a temperaturii

afective nu va putea fi stăpânită în mod natural de către copil. Este important ca copilul să nu simtă că părintele îl trimite să stea singur ca pedeapsă, ci ca o învățare a noii deprinderi. Însă copiii nu învață abilități noi când sunt furioși și supărați, copiii să fie rugați să exerseze această abordare atunci când sunt calmi, cu părinții pe post de instructori.

Rezultatele obținute în urma diagnosticului repetat al Chestionarului Atitudinile parentale au confirmat importanța strategiilor utilizate în consilierea parentală pentru dezvoltarea armonioasă a copilului. La toate cele cinci scale am obținut:

Pentru respingere valoarea lui t și a pragului de semnificație: $t(7)= 3,00, p=0,020; p\leq 0,050$;

Pentru necooperare valoarea lui t și a pragului de semnificație: $t(7)= 2,64, p=0,033; p\leq 0,050$;

Pentru distanțare valoarea lui t și a pragului de semnificație: $t(7)= 2,37, p=0,049; p\leq 0,050$;

Pentru control valoarea lui t și a pragului de semnificație: $t(7)= 2,65, p=0,034; p\leq 0,050$;

Pentru atitudine critică valoarea lui t și a pragului de semnificație: $t(7)= 2,66, p=0,032; p\leq 0,050$.

Constatăm că a scăzut nivelul de respingere a copilului. Subiecții participanți la studiu au început să creadă în viitorul său, să estimeze abilitățile sale ca fiind mai bune și mai rar apelează la agresarea copilul. A scăzut nivelul necooperării cu copilul, încercând din ce în ce mai mult să preia aceeași poziție în raport cu acesta. Au trasat o distanță psihologică semnificativ mai bună între ei și copiii lor, implicându-se mai des în activitățile acestuia și exercitând un control asupra celor realizate. Părinții au dat dovadă și de implicare în raport cu interesele, hobby-urile, gândurile și sentimentele copilului.

În concluzie, strategiile descrise și utilizate de grupul experimental în raport cu copiii lor i-au convins de numeroase beneficii. Părinții care au parte de consiliere parentală se află într-o postură mai bună pentru a crea relații mai armonioase în cadrul familiei lor. Iar important este că, atunci când copilul se simte valorizat și înțeles, scade și riscul unui comportament nedorit. Prin urmare, pe lângă faptul că părinții pot să-l ajute să se simtă minunat, el se va comporta, de asemenea, mai bine și va avea parte de o dezvoltare mai armonioasă.

Bibliografie:

1. BRAFMAN, A.H. Mă poți ajuta? Un ghid pentru părinți; trad. Bundă M.C. București: Editura Trei, 2021. ISBN 978-606-40-1409-2.
2. COOPER, A.; REDFERN, S. Ghid pentru înțelegerea minții copilului. Metoda Parentajului Reflexiv; trad. Comșa R. București: Editura Trei, 2016. ISBN 978-606-40-1706-2.
3. CUZNEȚOV, Larisa. Consilierea parentală. Ghid metodologic. Ch.: Primex-Com, SRL, 2013. ISBN 978-9975-4253-8-4.
4. GOLOVEI, Lilia. Familia – promotor al valorilor: Ghid metodologic pentru psihologii școlari și diriginți. – (ediția a 2-a revăzută). – Chișinău: S. n., 2017. ISBN 978-9975-4304-8-7.
5. GOLU, Florinda. Manual de psihologia dezvoltării: o abordare psihodinamică. Iași: Polirom, 2015. ISBN: 978-973-46-5627-1.
6. MAGUIRE, C.; Barker T. De ce nu se joacă nimeni cu mine? Ajută-ți copilul să-și facă prieteni; trad. Tudose C. București: Editura Trei, 2019. ISBN 978-606-40-1495-5.

CZU 37.064.3:316.624

PREVENTING VIOLENCE IN THE EDUCATION SYSTEM

Ion NEGRILĂ, PhD, Univ Lect., Faculty of Psychology and Educational Sciences, Spiru Haret University Bucharest, Brașov branch

Abstract: *The phenomenon of bullying is defined as a set of verbal or physical behaviors, with an aggressive character, representing a major problem in educational centers, started by a person or a group of people, the purpose being to humiliate a person, called the victim, in hostile, repetitive and continuous mode; this type of behavior abuses the differences (physical strength, intellect, social status, ethnicity, etc.) between the aggressor or aggressors and the victim or victims, the effects of this phenomenon being negative and with possible long-lasting effects.*

Benitez and Justicia state that this phenomenon is found in every community, in more or less accentuated forms, but its characteristics do not differ according to the culture existing in that community, despite the fact that there are significant divergences between the relationship between the aggressor and the victim, stating that the incidence rates, despite being similar in many studies, show differences, although these differences

may be due to factors related to the definition of bullying accepted by the authors, the heterogeneity of the instruments used to collect the data, the characteristics of the sample, etc. Thus, the authors argue that the differences between countries are not significant from the perspective of the observed incidence rate, this being an argument for the similarity of the phenomenon in different cultural and educational contexts.

This behavior is manifested on a person through humiliations, threats with the aim of degrading the person to whom these insults are addressed. The topics that bullying focuses on are religion, sexual orientation, racial differences, physical differences. In other words, anything that makes you different can be used as a way for individuals to fall victim to this phenomenon.

Keywords: bullying, children, violence, education, students.

1. The student experience

Adolescence is a rather difficult period from several points of view, it marks the emotional state of tomorrow's adult, it can be affected by certain external factors, including the family and especially the school. It is a period in which each teenager forms his autonomy within the family, of the education provided by the education system, behavioral autonomy, he does not want to appeal to the opinion or advice of adults, thus making personal decisions that will allow him to lead himself.

Psychologically speaking, adolescence involves the period of change of a succession of traits with an affective, cognitive, but also behavioral character. In this process of change they develop more mature relationships with individuals of both sexes. Emotional dependence on adults begins to cease to exist, and the acquisition of a set of values and an autonomy are some of the changes that leave their mark on the adolescent's life. Zamfir (2022) defines adolescence as a *distinct stage in the evolution of the individual that lies between childhood and youth, presenting characteristic aspects in biological and psychosocial terms* [1, p. 26]. Thus, we can say that adolescence, from a psychological and biological point of view, is the period in the life of any social actor represented by transformations on several levels.

2. Parents' perspective

Some research suggests that parents are the primary caregivers who are responsible for their child's well-being. For example, the presence of aggression at home: if young people see it in the family environment from an early age, they will end up acting the same way in other environments in the near future. Hixon [2] conducted a literature review on the psychological process that occurred between bullies and victims of bullying. When parents neglect to model appropriate social behavior in children, they are at high risk of using aggressive behavior when interacting with other youth who are trying to solve social problems without aggression [3].

The reasons that lead to the appearance of aggressive behavior in children are very diverse, given the fact that each individual is unique and reacts differently to external stimuli that can cause such behaviors. Children who do not receive adequate emotional support and receive various negative external stimuli are much more likely to develop aggressive behavior [4, p. 387-400].

There is an increasing incidence of *bullying* in Romanian schools, the danger comes from a false impression of its normality, and most people accept it as a common part of everyday life [5, p.81-89]. The transmission rate is very high, *bullying* actually starts at 1-2 years old, when children have already started to learn the first form of manipulation, irritating their parents (or siblings) with their actions (e.g. crying for a certain benefit, when they repeatedly make noises). The negative emotions of the parents (frustrated, angry) are perceived positively by the children (they are happy and feel great seeing the negative effects produced) because they are able to produce this effect.

3. Forms of violence and behavioral typologies

Violence appears in various forms, and sometimes we do not even suspect that we are dealing with a certain act of aggression. That is why it is essential, when analyzing this concept, to define its various forms. According to WHO, violence means:

"the intentional use of physical force, force or power, real or in the form of threats directed against oneself, against another person, group of persons or community, resulting in bodily harm, death, psychological harm, developmental disability or other harm" [6, p. 258].

Researchers have identified various typologies of violence. Therefore, there are different degrees through which the aggressive act can be manifested, from minor forms, such as: pushing, rudeness, offensive words, to major forms, such as: physical injuries and even death. Direct violence

can be characterized as the behavior of an individual directed against another individual in an intentional and threatening manner. Also, the aggressor attempts and/or succeeds in causing physical injury to the victim. Indirect violence, however, is when the abuser uses others to harm the victim, through actions such as: gossiping, spreading disparaging rumors about someone else, social marginalization. In this case of violence, there is a high risk that the aggressor will escape unpunished, in the absence of evidence that is difficult to document.

4. Witnesses of bullying behaviors

Witnesses who take part in a bullying action, also known as spectators, are characterized as the people who influence the aggressive event in a positive or negative way, i.e. they either choose to approach a way in which they help the victim, or one in which they support the aggressor. They represent the group of people who influence the way in which the rate of aggressive events propagates in the educational environment, they usually tend to support the aggressor because of the fear of not being attacked themselves, and they represent a critical resource for the phenomenon of *bullying*. Because they are the ones who can support or destroy this phenomenon [7,p.33-41][8,p.344-353][9, p.1-24]

5. Consequences of bullying behavior

The most common causes that can trigger such inappropriate outings on the part of the person who will harass a person are, for example:

- lack of empathy towards people and ego (he tends to think that if he does this, he will become more popular and better seen by other colleagues or friends), but when we talk about the causes of this kind of bullying, bullies can take examples and take gestures and methods of physical or verbal aggression from others with similar behavior, believing that this is something that will attract attention [10].
- another cause could be that represented by the family framework, it can be seen as a mirror of an imbalance in the family. Families in which there are signs of violence, no matter what it is, are a favorable environment for such actions by the child. Children tend to copy their parents, taking as examples the facts they see at home. These, later turning into traumas, can backfire on potential victims. What happens in the family can have serious consequences on the mentality and development of the child. That's why I can say that domestic violence can give birth to aggressive children, but not in all cases. They may grow up thinking that in order to be authoritative, other people must be afraid of you. Some parents force their children to do certain things, believing that such ways will educate them. Such behaviors can cause children to become future bullies when they go out into society.

Rivers and Smith [11, p. 359-368] classified three types of *bullying*: direct physical aggression, direct verbal aggression and indirect aggression. Verbal *bullying* includes mocking, making fun of the physical, physical deficiencies of other students, and using unpleasant words. Almost all victims of *bullying* exhibit stress, anxiety, depression, academic problems, suicidal ideation and psychosocial problems [12, p. 29-33].

6. Identifying and documenting cases of bullying

The strong impact of *bullying* has been of great interest to many specialists, and the research results underline the extent of the global expansion of this phenomenon. To combat this phenomenon, we must not only be aware that it exists and is expanding, but we must also know how to identify it, and this is not possible without prior knowledge of the factors that cause it to appear. For example, when doing clinical assessments with children who are the target of *bullying*, it is important to take into account that they are often reluctant to tell both professionals and their parents what is happening, due to fears that adults will do nothing but make the situation worse and also because of the feelings of shame, embarrassment, because they are the target of bullying. Male victims and teenagers in particular are the least likely to report being harassed.

A problem that exists in many schools is the lack of a psychologist. In every educational institution, the presence of a psychologist would help a lot, many of the students would have more courage to say what is bothering them.

7. Measures to combat the phenomenon

The child telephone was implemented according to statistics on the website, the service is a success, between 21 October 2001 and 31 December 2020 there were 2,636,108 phone calls, of

which 96,494 were calls that required long-term counselling from the organization's consultants, counselling that falls within the following categories: the need for psychological counselling, the need for legal counselling, the need for information, the need to facilitate the intervention of competent institutions. All telephone calls taken are anonymous. When the problem is one of high gravity, if the person concerned agrees to provide personal data, the operators will immediately notify the social services to travel to the place in question.

Operators are also at the disposal of people who are not safe and need help, guiding them step by step to get out of the situation. The Children's Telephone offers the following services: information regarding the observance of the child's rights; counselling for the promotion and respect of children's rights; referral to institutions that can provide appropriate assistance in each case; case monitoring; monitoring the observance of children's rights in Romania (Telefonul Copilului Association, n.d.).

8. Bullying and cyberbullying: A comparative perspective

All elements of our society have changed with the Internet: shopping, communication, information. In this sense, even undesirable things have been transformed with the advent of virtual space. So, bullying that has existed for a long time and that is expressed in physical places has seen an important mutation. Harassment, a relatively faithful translation of the term *bullying*, usually face-to-face, expressed at work, in school or on the street, has changed. Its possibilities to exist in a virtual world were strong and the information of the last years confirmed this hypothesis: the number of psychologically injured people who chose a path of no return through suicide has increased (Nikolaou, 2017). This confirms the need to understand what online harassment, also known as *cyberbullying*, is and to know if it is different from other forms of harassment.

When we talk about harassment or *cyberbullying*, both are characterized by the repetitive nature of the actions done and by an asymmetric relationship between the one who is harassed and the harasser.

In conclusion, *cyberbullying* is different from other forms of *bullying* by the specificities of the habitat in which it manifests itself: the Internet, where the rules of society are different and which induce some different consequences. If this form is sometimes confused with other forms of violence, this is explained by the possibility of the harasser combining several methods to achieve his goal, but also by the legislative gaps, due to a modern technology that develops quickly and to which the law comes too late, when we are already at another stage of technology development.

Bibliography:

1. ALVAREZ -Garcia, D., Thornberg, R., & Suarez-Garcia, Z. (2017). *Validation of a Scale for Assessing Bystander Responses in Bullying*. *Psychothema*, 33 (4), 623-630. <https://doi.org/10.1002/ab.22105>
2. ZAMFIR, M., & Turliuc, MN. *Cyberbullying in adolescence: Using cross-lagged panel to examine the relations of cyberbullying with depression, anxiety and self-esteem among adolescents*. *Revista de Psihologie*, 66(2), 2020, p. 85-96. Retrieved from <https://journalofpsychology.ro/index.php/RP/article/view/11>
3. WIJTENBURG, L. *Parent and Teacher Attitudes Toward Bullying in School*. Walden University, 2015, <https://www.semanticscholar.org/paper/Parent-and-Teacher-Attitudes-Toward-Bullying-In-Wijtenburg/bbc129860343a80af91584f7d87f5af7954b9dac>
4. LÓPEZ, EE, Olaizola, JH, Ferrer, BM, & Ochoa, GM. *Aggressive and nonaggressive rejected students: An analysis of their differences*. *Psychology in the Schools*, 2016, 43 (3), 387-400. <https://doi.org/10.1002/pits.20152>
5. MATRAN, T. *Forms of school violence – theoretical approaches*. Conference Psychosocial assistance in the context of the new realities during the pandemic, 2021, p. 258-262. https://ibn.idsi.md/vizualizare_articol/156152
6. ALVAREZ -Garcia, D., Thornberg, R., & Suarez-Garcia, Z. *Validation of a Scale for Assessing Bystander Responses in Bullying*. *Psychothema*, 2016, 33 (4), 623-630. <https://doi.org/10.1002/ab.22105>
7. PADGETT, S., & Notar, CE. *Bystanders Are the Key to Stopping Bullying*. *Universal Journal of Educational Research*, 2013, 1 (2), p. 33-41. <http://dx.doi.org/10.13189/ujer.2013.010201>
8. SWEARER, SM, & Hymel, S. *Understanding the Psychology of Bullying. Moving Toward a Social-Ecological Diathesis-Stress Model*. *American Psychologist*, 2015, 70 (4), p. 344-353. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0038929>

9. THORNBERG, R., Pozzoli, T., & Gini, G. *Defending or Remaining Passive as a Bystander of School Bullying in Sweden: The Role of Moral Disengagement and Antibullying Class Norms*. Journal of Interpersonal Violence, 2021, p. 1-24. <https://doi.org/10.1177/088626052111037427>
10. ASHIQ, S., Majeed, S., & Malik, F. *Psychological Predictors of Cyber Bullying in Early Adulthood*, Health Science Journal, 2016, 10 (3), 1. <https://www.proquest.com/docview/1807486526>
11. RIVERS, I. & Smith, PK, *Types of bullying behaviour and their correlates*. Aggressive Behavior, 20 (5), 1994, p. 359-368. [https://doi.org/10.1002/1098-2337\(1994\)20:5%3C359::AID-AB2480200503%3E3.0.CO;2-J](https://doi.org/10.1002/1098-2337(1994)20:5%3C359::AID-AB2480200503%3E3.0.CO;2-J)
12. LONG, T., & Alexander, K. (2010). *Bullying: Dilemmas, Definitions, And Solutions*, Contemporary Issues. Education Research, 3 (2), 2010, p.29-33. <https://doi.org/10.19030/cier.v3i2.174>

CZU 373.3.036

DEZVOLTAREA CREATIVITĂȚII ELEVILOR MICI PRIN INTEGRARE ÎN PRACTICELE ARTISTICE

Ancuța-Doriana CONDURAT, drd., Școala Doctorală Științe ale Educației, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Abstract: *Developing creativity is essential for the holistic development of young children. Integrating artistic practices in education can play a significant role in stimulating their creativity.*

Through artistic practices such as drawing, painting, music, dance, theater, and literature, young students can freely explore and express their thoughts, feelings, and ideas. These activities encourage them to think unconventionally, develop their imagination, and express their individuality. During artistic activities, children are encouraged to use their imagination and find creative solutions to problems. They learn to improve their observation skills, enhance their concentration, and develop fine motor skills through drawing, painting, or sculpting.

Through music and dance, children learn to express their emotions and develop social skills by working in teams and communicating through movement and rhythm. These activities help them build self-confidence and express themselves freely and creatively.

Theater and literature help students develop communication skills and expand their vocabulary. Through role-playing and character interpretation, children can develop empathy and better understand the world around them.

Integrating artistic practices in the education of young students provides opportunities for holistic learning, involving their minds, bodies, and emotions. These activities help children develop their creativity, imagination, critical thinking, problem-solving skills, and decision-making abilities.

In conclusion, integrating artistic practices in the education of young students is crucial for nurturing their creativity. These activities provide children with opportunities to explore and freely express their thoughts and feelings, develop cognitive, emotional, and social skills, and build self-confidence.

Keywords: *creativity, artistic practices, young children, exploration, decision-making abilities.*

Creativitatea este definită în Dicționarul Enciclopedic (1993) drept „trăsătura complexă a personalității umane, desemnând capacitatea de a realiza ceva inedit, original. Sociologii înțeleg prin creativitate dispoziția care orientează indivizii și grupurile spre producerea unor invenții.”

Termenul de creativitate își are originea în cuvântul latin „creare” care înseamnă „a zămisli”, „a făuri”, „a crea”, „a naște”. Însăși etimologia cuvântului ne demonstrează că termenul de creativitate definește un act dinamic, care se dezvoltă, se desăvârșește, definește un proces, care cuprinde atât originea cât și scopul. El a fost introdus în psihologie de G.W. Allport, pentru a desemna o formațiune de personalitate. În opinia lui, creativitatea nu poate fi susținută doar de unele dintre categoriile de manifestare ale personalității, respectiv de aptitudini, atitudini sau trăsături temperamentale.

Psihologii înțeleg prin creativitate dispoziția inventivă sau capacitatea de înnoire existentă în stare potențială la orice individ uman și la toate vârstele. Copilul care-și manifestă permanent mirarea și surpriza, încercând să surprindă ineditul lumii, neinfluențat încă de educația rutinieră, este considerat prototipul creativității. Mai trebuie precizat că, strâns legată de mediul socio-cultural, această tendință naturală, firească a omului, de realizare a sinelui, presupune condiții favorabile spre a se exprima ca ingeniozitate elaborată.

Creativitatea este legată de expresii și creații artistice, de invenții tehnologice sau descoperiri științifice, de comunicare interumană, de educație, de comportamente personale și de mișcările sociale. Ea semnifică: adaptare, imaginație, construcție, originalitate, evoluție, libertate interioară, talent literar, distanțare față de lucrurile deja existente. Ca formațiune psihică, creativitatea se caracterizează printr-o multitudine de sensuri: productivitate, utilitate, eficiență, valoare, ingeniozitate, noutate, originalitate.

Printr-o definiție mai generală, creativitatea poate fi văzută drept un proces prin care se focalizează într-o sinergie de factori (biologici, psihologici, sociali) întreaga personalitate a individului și care are drept rezultat o idee sau un produs nou, original, cu sau fără utilitate și valoare socială. Experimentele realizate de-a lungul timpului au ilustrat în grafice o curbă descendentă pe care o urmează creativitatea, acesta fiind mult mai pregnantă la vârstele mici și pierzându-și productivitatea la vârsta adultă. Din acest motiv, este important ca programele educative de la toate niveluri să meargă mai mult în direcția cultivării creativității. Copilul care-și manifestă permanent mirarea și surpriza, încercând să surprindă ineditul lumii, neinfluențat încă de educația rutinieră, este considerat prototipul creativității. Teama față de orice deviere de la normă (convenție, tradiție) sau conformismul social are ca efect dispariția originalității, fiind capcana în care eșuează creativitatea multor indivizi. Preșcolarii creativi se diferențiază, de obicei, de restul grupului prin diferite comportamente specifice și, dacă li se permite acest lucru, își dezvoltă în mod liber creativitatea. Ei sunt foarte curioși, vin cu soluții neobișnuite, cu idei originale, au inițiativă și un spirit de observație foarte bine dezvoltat, văd conexiuni între elemente aparent fără nicio legătură, pun întrebări adecvate, caută alternative și explorează 7 noi posibilități, manipulează și controlează simultan mai multe idei, învață rapid și ușor au o memorie bună, un vocabular foarte bine dezvoltat, găsesc căi neobișnuite pentru soluționarea problemelor, au o imaginație vie și o capacitate deosebită de a compune povești. Creativitatea implică adaptabilitatea și flexibilitatea gândirii.

În ceea ce urmează, ne propunem să amintim câteva dintre cele mai cunoscute teorii ale creativității. Abordările numeroase și diferite ale creativității au dus la identificarea mai multor teorii relevante, unele de bază, altele de actualitate. Printre cele mai studiate dintre teoriile creativității sunt: teoria psihanalitică, teoria gestaltistă, teoria behavioristă, teoria umanistă, teoria culturală, teoria factorială.

Teoria psihanalitică, conform căreia fenomenul creației poate fi determinat de tensiunea creată de impulsurile refulate în inconștient, aparține lui Freud. Adler, în schimb, vede în creativitate un mijloc de anihilare a complexului de inferioritate.

Teoria asociaționistă a fost susținută de Mednick, care a definit creativitatea ca proces de asociație între anumite elemente, din ele rezultând noi combinații. Astfel, se crede că persoanele care realizează mai ușor un număr mare de asociații sunt mai creative.

Teoria gestaltistă are la bază ideea conform căreia demersul creativ se raportează la întreaga structură internă a fenomenului respectiv, la relațiile dintre formă și volum și a fost susținută de W. Kohler.

Teoria behavioristă, prin care C. F. Osgood, J. Rossman și alți cercetători prezintă fenomenul creator ca fiind direct proporțional cu nivelul de stimulare, de apreciere a manifestărilor creative.

Teoria umanistă, conform căreia ființa umană își poate valorifica unicitatea prin fenomenul creației, individul realizându-și astfel trebuința de autorealizare. Susținători ai acestei teorii, precum C. Rogers, menționează următorii factori ca fiind specifici gândirii creatoare: deschiderea față de nou, toleranță la ambiguitate, autoevaluare a propriilor creații, spontaneitatea în combinarea elementelor.

Teoria factorială, lansată de J.P. Guilford, pornește de la concepția unui model tridimensional al creativității în care factorii intelectuali sunt implicați, într-o mare măsură, în actul creator [6, p. 14].

Abilitățile creative includ un set cognitiv și unul perceptiv favorabil rezolvării de probleme, presupune înțelegerea cu ușurință a complexității acestora și abilitatea de a căuta soluții noi. De asemenea, includ principii sau mijloace care scurtează calea spre soluția finală. Este menționat și stilul perseverent și energic de muncă, specific creației. Toate aceste abilități depind de unele trăsături de personalitate, precum: autodisciplina, independența, toleranța la ambiguitate, orientarea spre risc.

Teoria sistemică (M. Csikszentmiháli). Conform abordării lui M. Csikszentmiháli (1999), creativitatea reprezintă un fenomen cultural sau social și nu neapărat un proces mental. În teoria sa, creativitatea nu este un produs individual ci reprezintă evaluările societății în legătură cu gradul de creativitate al unui produs creat de indivizi, creativitatea lui depinzând de mediul socio-cultural în care este promovat [11, p. 20]

Teoria investiției (R.J. Sternberg și T. Lutbart). Teoria investiției, formulată de Sternberg și Lutbart (1995, 1996), susține ideea conform căreia persoanele creative sunt dispuse și capabile să cumpere ieftin și să vândă scump în domeniul ideilor. Este vorba despre un model componential, care susține faptul că în creativitate trebuie să se regăsească șase resurse diferite, precum: abilități intelectuale, cunoștințe, stiluri de gândire, mediul, personalitatea și motivația.

Teoria componentelor cognitive (Runco și Chand). O teorie recentă a creativității este cea a lui Runco și Chand care abordează componentele cognitive. Conform acestor autori, gândirea creativă cuprinde două nivele de bază: nivelul operațiunilor cognitive, care se află în interacțiune, iar altul, care cuprinde relația dintre motivație și cunoștințe care, în cele mai multe cazuri, sunt dependente de factorii din primul nivel.

Teoria holistă a lui H. Gardner (1993). Studiind cu atenție stadiul vieții și activității unor personalități creatoare cu realizări deosebite, precum Freud, Einstein, Picasso și alții, autorul schițează un cadru teoretic general.

În cazul copiilor, accentul ar trebui pus pe proces, adică pe dezvoltarea și generarea de idei originale, care pare să fie baza potențialului creativ. Problemele asociate cu gândirea convergentă au, de obicei, o singură soluție corectă. Gândirea divergentă, în schimb, cere celui care rezolvă problema generarea mai multor soluții-creative. Pentru o înțelegere corectă a creativității copilului, trebuie să distingem creativitatea de inteligență și talent. Un copil foarte creativ nu este neapărat și foarte inteligent. Creativitatea reprezintă mai mult decât a avea și a folosi un talent artistic. Prin aplicarea teoriei inteligențelor multiple în procesul de învățământ, curriculum-ul se organizează în jurul celor șapte abilități: lingvistică, logico-matematică, corporal-kinestezică, spațială, muzicală, interpersonală și intrapersonală. Această abordare favorizează crearea ocaziilor pentru dezvoltarea talentelor copiilor și pentru obținerea performanțelor de către aceștia. Raportat la abilitatea artistico-plastică, inteligența vizuală / spațială cuprinde capacitatea de a percepe corect lumea înconjurătoare pe cale vizuală, precum și capacitatea de a recrea propriile experiențe vizuale.

Creativitatea în actualul sistem de învățământ din România este o adevărată provocare care presupune o exprimare autentică a ceea ce simt, gândesc și sunt copiii. Prin creativitate, educația poate ajunge să fie un demers plăcut, ușor, continuu dar mai ales un mediu de învățare în care aceștia vin cu drag, nerăbdare și curiozitate, un context educațional construit în jurul nevoilor lor.

Este extrem de important să investigăm și să înțelegem modul în care mediul creativ de învățare poate fi creat cu succes în sala de clasă pentru a contribui la stimularea dezvoltării abilităților de gândire de ordin superior al elevilor, fiind absolut necesară înțelegerea indicatorilor care influențează crearea unui mediu creativ în procesul de învățământ. Schimbările radicale care se petrec în societatea contemporană, în educație, familie, știință, tehnologie, la locul de muncă și aproape în orice aspect al vieții noastre, presupun un înalt grad de adaptare și de curaj care sunt strâns legate de creativitate.

Creativitatea există în fiecare dintre noi. Toți suntem creativi, însă educația pe care o primește un individ și metodele pe care acesta le folosește zi de zi, ca să își stimuleze gândirea, fac din unii oameni să fie mai creativi decât ceilalți. Dezvoltarea potențialului creativ nu se realizează de la sine. Sunt necesare acțiuni continue și organizate, de stimulare și activare. Educația și metodele folosite joacă un rol important în stimularea creativității și fără dezvoltarea lor, nu o să te consideri niciodată o persoană creativă. Motivația este acceptată ca fundamentală, pentru creativitate, iar cei mai importanți factori motivanți sunt auto-motivația și interesul de a efectua lucrarea (obiectul creației). Persoanele creative sunt la discreția propriilor valori și motivații și se ocupă de problemele, pentru care au o puternică afinitate emoțională. Această abilitate ar trebui să fie stimulată încă din primii ani de viață ai unui copil, deoarece creativitatea poate juca un rol esențial în procesul de învățare.

O gândire creativă permite copiilor să facă legături între o arie a învățării și alta, extinzându-și astfel înțelegerea.

Societatea contemporană se caracterizează prin schimbări majore petrecute în conduită, în familie sau la locul de muncă, în educație, în știință și tehnologie, precum în toate aspectele vieții noastre. Având la bază aceste schimbări, noul curriculum din învățământul românesc promovează implicarea activă a elevilor în procesul de învățare, starea lor de bine în timpul actului educațional, centrarea învățării pe elev, principalul beneficiar al acesteia.

În învățământul tradițional dezvoltarea creativității este plasată pe planul secund, aceasta fiind concepută ca o activitate mai mult spontană, iar structura lecțiilor uneori este de așa natură încât instaurează inerții și blocaje psihologice în calea formării generației tinere. Un climat favorabil în sistemul școlar, după Munteanu, A. [5, p. 127], presupune excluderea următorilor factori: – cultul elevului – orologiul după care dascălul își reglează timpul și conținutul demersului educativ, oferind condiții identice tuturor elevilor indiferent de potențialul lor, ceea ce implică o nivelare mutilantă a acestora; – decretarea în școală ca elev model a celui care știe să reproducă, cu maximă fidelitate, manualul sau să redea riguros opinia profesorului – obsesia exagerată a profesorului pentru respectarea programei, cu minimalizarea rolului său de „animator cultural”, de mesager al valorilor autentice; – sanctificarea metodelor tradiționale de învățământ și desconsiderarea, cu inocență, a tuturor achizițiilor moderne în materie de tehnologie didactică; – supraestimarea notelor și tratarea lor ca indicatori infailibili pentru toate virtuțile elevilor; – fetișizarea unilaterală a rațiunii și memoriei cu persecutarea nejustificată a imaginației și a dimensiunilor noncognitive ale personalității, ceea ce transformă elevul într-un simplu „învățăcel tocitor”.

Alți factori instituționali ce influențează creativitatea elevilor sunt: Identitatea școlii – se referă la tradiția, competența educațională, autenticitatea stilului didactic, valorile promovate, „renumele” profesorilor, performanțele absolvenților ș.a. Efectele unei asemenea tradiții pot reprezenta un risc pentru dezvoltarea creativității individuale și de grup a elevilor. Climatul cultural al zonei ține de viața științifică, intelectuală și cultural-artistică a instituțiilor de învățământ din localitatea respectivă. Simpozioanele, conferințele, expozițiile, lansările de carte, concursurile ș. a. influențează benefic creativitatea elevilor. Accesul direct la „produsele” culturale (muzică, literatură, arte plastice) lărgeste orizontul intelectual și sensibilizează copilul mult mai eficient decât conținutul emisiunilor TV, ceea ce are efecte spontane benefice asupra potențialului creativ general prin componenta afectivă. Mediul ambiant. Climatul mediului ambiant (fizic, psihologic și social) are un impact semnificativ asupra creativității elevilor. Vecinătatea sălilor de curs cu birourile cadrelor didactice, bibliotecile de documentare comune facilitează „întâlnirile” dintre elevi și profesori, perceperea de către primii a „regimului de viață”, a modalităților de angajare și dăruire în munca profesională a celor din urmă, furnizând elemente pentru automodelare spontană prin „învățarea mecanică” și/sau deliberată, prin „auto-educație” (Barna, A., 1995). Particularitățile creative de personalitate ale profesorului stimulează în mod deosebit creativitatea elevilor. Pentru a educa viitori specialiști, potențiali inventatori, oameni de artă, orice activitate didactică promovată de profesor trebuie să constituie un proces creativ. Necesitatea obiectivă a învățământului actual descrie personalitatea profesorului eficient ca pe un cumul de inteligență și imaginație, izvor de invenție și inițiativă, dovadă reală de entuziasm și curaj. Profesorul creativ oferă elevilor libertatea de a-și spune părerea, promovând o atitudine deschisă față de viziunile fiecăruia, învățându-i pe aceștia să își argumenteze științific opinia susținută. El întărește astfel convingerea lor că pot emite judecăți valoroase, îi antrenează în procesul de autoevaluare prin mai multe exersări de acest gen.

Pentru a putea stimula creativitatea elevilor, însuși profesorul trebuie să dea dovadă de creativitate, manifestând comportamente și atitudini pozitive în acest sens. Specific profesorului creativ este utilizarea și crearea situațiilor de învățare prin colaborare, care asigură eficiență actului educațional desfășurat. Printr-o atitudine deschisă, empatică, care oferă un mediu armonios, profesorul poate depista în rândul elevilor pe cei care dispun de un potențial creativ ridicat și să susțină prin situații de învățare dezvoltarea și afirmarea acestuia.

În studiile sale, Mihaela Roco a definit creativitatea ca fiind „o formațiune psihică deosebit de complexă”, caracterizată prin mai multe sensuri: „productivitate, utilitate, eficiență, valoare, ingeniozitate, noutate, originalitate”, calități absolut necesare, dar insuficiente în definirea creativității. Din această perspectivă, termenii prezentați pot fi descriși după cum urmează: productivitatea, reprezentând numărul mare de idei, produse materiale sau mintale, utilitatea face referire la caracterul produselor de a fi folosite, eficiența are în vedere caracterul economic și avantajele utilizării rezultatelor creativității.

Profesorul creativ este mereu deschis spre autoperfecționare continuă, insuflând și elevilor săi această atitudine. În urma concretizării acestui profil, putem considera creativitatea ca fiind una dintre competențele de bază ale cadrului didactic din contextul învățământului actual, fără de care nu se poate realiza o conexiune pozitivă între profesori și elevi. Multă vreme s-a considerat creativitatea ca

fiind apanajul unei restrânse minorități. Desigur, nu sunt mulți cei capabili de a ajunge la nivelurile creativității inovatoare sau emergente. Astăzi se consideră însă că orice om normal poate dovedi o creativitate, ducând la mici invenții, într-un domeniu sau altul. E nevoie ca el să fie pus în condiții favorabile care să permită dezvoltarea posibilităților sale native.

Dezvoltarea creativității și a inteligenței copiilor presupune stimularea la copii a curajului de a expune propriile idei, de a elabora o strategie de lucru și de a nu aștepta soluții din partea adulților. Creativitatea, așa cum spune Harris (1998), este o capacitate: aceea de a imagina sau de a inventa ceva nou; este o atitudine: aceea de a accepta schimbarea și noutatea, disponibilitatea de a „te juca” cu idei și posibilități, o flexibilitate în concepții, un obicei de a căuta moduri pentru a îmbunătăți lucrurile; este un proces: persoanele creative muncesc mult și continuu pentru a îmbunătăți idei și soluții, găsind alternative și redefiniri pentru munca lor.

Pentru stimularea creativității și inteligenței copiilor se pot utiliza metode noi, interactive care să stimuleze curiozitatea și să dea libertate de exprimare copiilor, cum ar fi: metoda „Brainstorming”, „Brainwriting”, tehnica „Ciorchinelui”, metoda „Cubului”, „tehnica viselor”. Aceste metode și tehnici pot fi folosite cu succes în toate categoriile de activități având ca finalitate dezvoltarea flexibilității gândirii, dezvoltarea originalității răspunsurilor preșcolarilor, dezvoltarea gândirii divergente; oferă posibilitatea manifestării libere, spontane a imaginației copiilor; crește productivitatea creativității individuale ca urmare a interacțiunii membrilor grupului. Interactivitatea grupului de preșcolari presupune atât cooperarea, definită ca „formă motivațională” a afirmării de sine, incluzând activitatea de avansare proprie în care individul rivalizează cu ceilalți pentru dobândirea unei situații sociale sau a superiorității, cât și competiția, care este o „activitate orientată social, în cadrul căreia individul colaborează cu ceilalți pentru atingerea unui țel comun”.

Pregătirea este etapa care presupune colectarea informațiilor necesare actului creativ și debutează cu prezența motivației. Motivația are rolul de a susține impulsul creator pe tot parcursul procesului. Această etapă cuprinde: definirea problemei, adunarea materialelor necesare, munca reală de creație. Cea de-a doua etapă, incubajul, constă în activarea proceselor, trăirilor afectiv-emoționale prin raportare permanentă la problema inițială, de bază și printr-o stare de tensiune, căutare. Etapa de iluminare, de inspirație, presupune integrarea conștientă a combinațiilor, a variabilelor precum și apariția bruscă a soluției, a ideii. A patra etapă, elaborarea și verificarea, necesită perseverență, ingeniozitate și meticulozitate pentru a finaliza cu bine actul creativ. Această etapă este marcată de producerea unei soluții provizorii, urmată de confruntarea produsului cu realitatea. [7, p. 64].

Din perspectiva creativității ca produs exprimat material sau spiritual, sunt urmărite două aspecte ale acestuia: originalitatea și utilitatea socială. Originalitatea produsului creator prezintă dimensiunile caracteristicilor de noutate, unicitate, în timp ce utilitatea socială se măsoară prin gradul în care produsul respectiv răspunde unei nevoi practice, de relevanță. Creativitatea, privită din perspectiva personalității, dobândește sensul de potențial creativ, de cumul al unor însușiri sau factori psihologici ai unei posibile performanțe creatoare. Printre trăsăturile de personalitate asociate des cu capacitatea creativă, sunt: gândire abstractă, gândire flexibilă, fluența ideatică, sensibilitatea la probleme, inteligență superioară, spirit de observație ridicat, curiozitate, încredere în sine, asumarea scopurilor îndepărtate și autoimpuse, perseverență, independență în gândire, nevoia permanentă de a realiza ceva.

Concluzionând, asigurarea condițiilor pentru crearea unui mediu creativ trebuie să înceapă de la cea mai fragedă vârstă și să continue și după școlaritate, sub îndrumarea părinților și educatorilor, prin crearea unui context cât mai stimulativ pentru creativitate. Construirea unui mediu creativ se bazează pe efortul și motivația cadrelor didactice de a crea toate condițiile favorabile pentru exprimarea potențialului elevilor. Preocuparea de formare a independenței în gândire și exprimare implică și o legătură cu familia. Părinții trebuie convingși că tutelarea excesivă împiedică dezvoltarea intelectului, manifestarea independentă a gândirii și fanteziei lui, sunt factori esențiali în dobândirea viitoare a unei autentice competențe profesionale.

Activitățile de învățare, desenul, pictura, muzica, diferitele jocuri în aer liber sau acasă, au darul de a-i ajuta pe elevi să-și exprime emoțiile, gândurile și sentimentele. Creativitatea poate fi considerată și ca aptitudine. Existența creativității se constată prin flexibilitatea, noutatea, originalitatea, fluența, senzitivitatea, ingeniozitatea elevului. Școala trebuie să stimuleze exprimarea potențialului creativ al fiecărui copil, să încurajeze inițiativele lui, ingeniozitatea și curiozitatea, să favorizeze sta-

bilirea unor relații, să ofere ocazii elevului de a lua singur decizii și să stimuleze încrederea în sine, într-o atmosferă de comunicare liberă.

Bibliografie:

1. COJOCARU, C., *Creativitate și inovație*, București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1975
- Constantinescu, Stoleru P. (1974) – *Creativitatea – Cunoașterea și stimularea potențialului creativ* (implicații practice, psihologice, psihoeducaționale), București, Tipografia Universității, ISBN 978-606-711-226-9
2. Claparedé E., *Psihologia copilului și pedagogia experimentală*, E.D.P., 1975.
3. Cristea Sorin, *Dicționar de termeni pedagogici*, București, Ed. Didactică și Pedagogică, ISBN 978-606-683-295-3
4. CUCOȘ, Constantin, *Pedagogie*, (Ediția a II-a, revăzută și adăugită), Iași, Ed. Polirom, 464 p., ISBN 978-973-681-063-1
5. MUNTEAN, A., *Psihologia dezvoltării umane*. Ed. a 2-a, Iași, Ed. Polirom, 2006, 441 p.
6. Popescu, G., *Psihologia creativității*. Ed. a 3-a, București, Editura fundației Romania de Măine, 2007. ISBN 978-973-725-869-4
7. Dumitriu C., *Rolul practicii pedagogice în formarea inițială*, Bacău, Editura Alma Mater, 2013, ISBN 978-606-527-262-0
8. Druță M. E., *Cunoașterea elevului*, București, Aramis, 2004, 112 p.
9. Elconin D.V., *Psihologia jocului*, București, 1975, ISBN 973-679-097-5
10. Robu V, *Psihologia personalității*. Note de curs, Iași, Editura Lumen, 2017, ISBN 978-973-16
11. Roco Mihaela, *Creativitate și inteligență emoțională*, Iași, Ed. Polirom, 2004, 246 p. ISBN 973-681-630-3
12. Roco Mihaela, *Creativitatea individuală și de grup – studii experimentale*. București, Ed. Academiei Române, 1979, ISBN 973-96780-0-9
13. Moran James D. III, Roberta M. Milgrim, Janet K. Sawyers, and Victoria R. Fu. "Original Thinking in Preschool Children", 2001, ISBN 54-921-926
14. Măță, L., *Ghid de pregătire psihopedagogică pentru gradele didactice*, Bacău, Editura Alma Mater, 2010, ISBN 978-606-527-076-3
15. https://scoala1tiha.ro/isbn/profesor_florica_tomoroga_dcici_MERITOCRAT_ISBN_978-630-6502-89-9.

CZU 784.5(478)19(092)Mustea Gh.

**CREAȚIA CORALĂ ȚARĂ DE GHEORGHE MUSTEA: PARTICULARITĂȚI
COMPOZIȚIONALE ȘI ASPECTE DE INTERPRETARE**

Tatiana DANIȚĂ, dr., prof., gr. did. sup., Catedra de dirijat coral,
Centrul de Excelență în Educația Artistică „Ștefan Neaga”

Abstract: *In this article the author analyzes the a cappella choral score, signed by the composer Gheorghe Mustea – Țară. Representing the valuable pages of choral music, this score illustrates the early compositional style of the composer. Besides the examination of the compositional particularities, the author suggests herself to reflect about the musical-literary, technical, vocal-choral aspects and the aspects of interpretation of the score which facilitates the formation of mental representations of the sound model of the creation.*

The material of the article is useful for the students that practice the domain of choral art interpretation as well as for the choir conductors, which are interested in knowing and approaching the national repertory in interpretative experience.

Keywords: *composer, choral music, pieces for a cappella choir, compositional methods, interpretation.*

În ultimii ani comunitatea academică muzicală a întreprins munca de sistematizare, clasificare, catalogare, adnotare și analiză a creațiilor muzicale naționale, astfel contribuind esențial la valorificarea și dezvoltarea componisticii muzicale din țară. Pentru a-și da aportul la acest proces complex, muzicologii și cercetătorii interesați de această problemă pun în vizorul studiilor sale creații semnate de compozitori autohtoni foarte puțin sau deloc cunoscute. În așa mod se completează vidul încă existent în muzicologia națională.

Analiza din perspectiva propusă a creației *Țară*, de Gheorghe Mustea, reprezintă o completare firească a paginilor analitice cu privire la creația corală compusă de acest autor⁸. Așadar, acest material vine să întregască din punct de vedere informațional-analitic subiectele cu referire la domeniul artei de interpretare corală.

Partitura corală *Țara*, se numără printre primele „încercări de condei” ale compozitorului, ilustrând stilul componistic timpuriu al muzicianului. Creația reprezintă primul opus din cele 4 creații pentru *cor mixt a cappella*:

- *Țară*, versuri Petru Dudnic (1976);
- *Imn Patriei*, versuri Gheorghe Dimitriu (1982);
- *Basarabenilor*, versuri Alexei Mateevici (1991);
- Madrigalul *Lumineze stelele*, versuri Mihai Eminescu (2003).

Cu toate că partitura *Țară* este clasificată ca și creație pentru cor mixt a cappella, putem constata faptul prezenței unui pasaj solo pentru Bariton.

Tematica creației se desprinde din însăși denumire. Apelând la textul lui Petru Dudnic, Gheorghe Mustea se adresează temei cu conținut patriotic, regăsită atât în partitura *Imn Patriei*, cât și *Basarabenilor*. Din lista creațiilor pentru cor mixt a cappella doar madrigalul *Lumineze stelele* reprezintă o excepție în acest sens, autorul referindu-se la lirica eminesciană. Iată ce a mărturisit maestrul Gheorghe Mustea într-o discuție cu interlocutorul său, Ion Gagim, despre impactul conținutului literar al operelor poetice ca și catalizator la actului de creare: „*Dacă e să vorbim de muzica mea corală... Subiectele iarăși sunt legate de impresiile mele care au apărut în urma lecturii diferitor opere poetice. De exemplu, la Mateevici am întâlnit poezia „Basarabenilor”, care m-a impresionat foarte mult. Ea este, pur și simplu, genială, totodată este actuală și serioasă ca mesaj. Și n-am putut să nu scriu. Astfel a apărut corul „Basarabenilor”. Eu țin foarte mult la această lucrare. Ea este ca un imn, ca o adresare nouă, tuturor. Sau corul „Țară”... Am întâlnit o poezie de Petru Dudnic. Are niște cuvinte care pur și simplu te cutremură. „De-am să schimb pe alta casa părintească / Spini și buruiene pe pământ să-mi crească...” Sau „Lumineze stelele” de Mihai Eminescu. E o poezie scurtă, din care a ieșit un madrigal interesant, cu contraste și alte procedee, cu elemente de polifonie, cu fragmente solo etc. Cu alte cuvinte, muzica cere, chiar, aș zice, ne roagă ca textul, mesajul să fie foarte puternic. Și aceasta ca „să țină piept” muzicii, dacă ne-am putea exprima astfel.” [1, p. 90].*

Fiind un adevărat patriot al neamului, atât prin convingerile personale morale, cât și prin creația componistică cu tentă națională proeminentă, Gheorghe Mustea se pătrunde de conținutul textului literar al poeziei *Țară*, „exclamând: *Cum poți să nu scrii muzică pe astfel de cuvinte? Tocmai te strânge în spate...*” [2, p. 36].

Poezia *Țară*, zămisliată în 5 strofe, reprezintă o reflecție imagistică asupra posibilei infidelități față de propria țară, pe de o parte, și a inaccesibilității acestui fapt, pe de altă parte.

Prezența eului liric este evidențiată aici de existența formelor pronomiale de persoana I singular „mă”, „mi”, care invocă starea de autoblestem în cazul prezenței infidelității anunțate. Condiționalul „de-o să schimb ..”, „de-o să uit ...” este folosit în strofele 1, 2 și 4, subliniind prezența posibilei infidelități doar la nivel de imaginație. Autoblestemul insistent din strofa a 3-a „Negru pretutindeni/ Fie-mi cerul sorții./ Numele să-mi uite/ Fiii și nepoții.” pune în evidență inadmisibilitatea schimbului de țară și exprimă indirect dragostea și admirația sa profundă și statornică față de patrie.

Conflictul însă se epuizează în ultima strofă unde devine absolut evident caracterul ipotetic al schimbului propriiei țări.

Țară, țărișoară,/Iartă-mă, mă iartă,/C-am visat aceste/Gânduri blestemate.

Structura poeziei a dictat forma strofică a creației. Forma acestei lucrări poate fi reprezentată grafic, în felul următor: A+A¹+B+C+Repriza (A¹).

Reprezentând opusurile de debut ale compozitorului, creația *Țară* se înscrie în stilul componistic al anilor 80 ai secolului al XX-lea, constatând apelarea la sursele clasice de realizare a travaliului

⁸ O intenție analitică în acest sens autoarea a întreprins prin articolul publicat în revista științifică de profil *Studiul artelor și culturologie: istorie, teorie, practică* (nr. 1, anul 2015) cu titlul Madrigalul *Lumineze stelele* de Gheorghe Mustea: particularități compoziționale și aspecte de interpretare, în care propune și o clasificare a muzicii corale semnate de Gh. Mustea conform tipurilor de coruri.

componistic. Strofele 1, 2 și 5, ce reprezintă secțiunile A, A¹ și repriza partiturii, redau introducerea și concluzia acestui mesaj muzical-literar. Aceste articulații sonore sunt concepute prin abordarea culorilor armonice, statornicite pe combinații acordice, ce sprijină linia melodică expusă tradițional în partida sopranei. Secțiunile A, A¹ sunt scrise în tonalitatea *g-moll* și diferă doar prin varietatea cadențială, cea de-a 2-a deosebindu-se de prima prin extindere. Motivele melodice cadențiale ale acestor perioade, ca de altfel, și a creației în întregime, sunt concepute pe sonoritatea modului frigian. Această organizare sonoră descendentă, de la cvinta spre primă, cu semitonul la finele acesteia, exprimă starea spirituală de regret a eului liric.

Luând în considerare tempoul *Andante*, indicațiile compozitorului privind caracterul – *dolente*, precum și mesajul literar-artistic al acestor fraze muzicale, dirijorul va cere interpreților aplicarea hașurii *legato* în emisia și realizarea frazării vocale.

Pe lângă scriitura melodico-armonică, Gheorghe Mustea utilizează elementele tehnicii componistice de tratare polifonică. Astfel cifra 2 (secvența B) se dezvoltă, pentru început, în formă de imitație canonică la distanță de o măsură, dar care foarte curând formează o structură acordică. Astfel, se creează o stare sonoră în care se constată o interferență a scriiturii polifonice cu cea armonică.

În aceasta frază, compozitorul recurge la mai multe schimbări, nu doar de factură. Autorul impune și o schimbare de tempou, recurge la creșterea dinamicii prin intensități sonore amplificate până la *ff*, sunt folosite registrele acute și tesiturile înalte. Toate acestea impun și schimbarea hașurii în *marcato*, ce congruează perfect cu modificările de rigoare.

În cifra 3, *Tempo I* restabilește tempoul precedent, dar instituie o modalitate absolut nouă de relevare a planurilor sonore. Aici, diferențiem planul de suprafață al partiturii, expus în solo-ul Baritonului, și planul de profunzime, exprimat în fondalul armonic al corului. Spre deosebire de fraza precedentă, unde rolul de protagonist principal îi revine corului, aici sonoritatea corală îndeplinește funcția de acompaniament. Aceasta a și generat compozitorul să folosească registrele grave în partiția Basului, ceea ce ar crea un impediment pentru colectivele care nu au în arsenalul resurselor umane persoane cu un diapazon larg.

Compozitorul plasează discursul muzical în tonalitatea paralelă, *E-dur*. Această stare de lucruri se extinde și în cifra 4, dar care semnează o intensificare pe toate planurile, inclusiv și cel energetic. Cifra 4 fixează punctul culminant al creației, pregătit de un „val culminativ” particular din cifra 3. Totuși, insistăm la ideea că partea solistică exprimă mai concludent ideea poetică și argumentează folosirea verbelor reflexive la singular și nu la plural.

Repriza readuce totalmente spiritul artistic incipient al creației, în care este rezolvat definitiv conflictul lăuntric al eului liric până la substraturile conștiinței. Această calmitate lăuntrică se obține prin utilizarea mijloacelor de expresie de ordin tradițional – *rit. e molto diminuendo*.

În concluzie, putem afirma că partitura *Tară* reprezintă stilul componistic timpuriu al lui Gheorghe Mustea și este prima din creațiile compozitorului scrise pentru cor mixt a cappella în stilul tradiționalist-clasic. Compozitorul dezvoltă mesajul artistic al creației, folosind modalități multiple de îmbogățire a limbajului muzical: diversitate de factură, varietăți de expunere a materialului muzical, paletă largă de nuanțe dinamice, abordări de registre acute și foarte grave, hașuri contrastante de emiterie și conducere a sunetului vocal. Valoarea acestei creații mai constă în faptul că partitura anticipează și pregătește stilului tradiționalist-inovator de mai târziu al compozitorului.

Din punctul de vedere al unui interpret, este evident faptul că orice analiză muzicologică nu ar întregi existența și viabilitatea creației supuse cercetării. Adnotările, analizele și alte forme de cercetare științifică doar ne creează o impresie preauditivă a creației, o reprezentare mentală a modelului sonor, ce facilitează formarea ulterioară a unei imagini integrale asupra lucrării muzicale. „... înainte de a vorbi despre muzică trebuie să-i oferim ei însăși cuvântul. ... Pentru că, până muzica nu a răsunat, nimic încă nu s-a întâmplat. Totul urmează abia apoi. Abia apoi poate veni cuvântul despre ea, comentariul, analiza, opiniile, abia apoi mai poți spune ceva despre ea.” [2, p. 9]. Piese analizate se merită a fi promovate prin plasarea lor în circuitul artistic cotidian: studierea în cadrul disciplinelor din aria curriculară la specialitatea Dirijat coral; interpretarea în cadrul concertelor, festivalurilor și concursurilor; înregistrarea audio, video; publicitatea în sursele mass-media ș.a.

Istoria interpretării partiturii *Tară* cunoaște câteva prestații scenice în varianta sonorizată de Capela Corală Academică *Doina*, condusă de Veronica Garștea. Cu părere de rău, piesa a fost in-

terpretată în concerte și imprimată la Compania „Teleradio-Moldova” într-o versiune redusă și cu un alt text literar. Acum compozitorul pledează pentru imprimarea completă a creației într-o viziune interpretativă modernă.

Referințe bibliografice:

1. GAGIM, Ion. Gheorghe Mustea, omul, regăsit în creația sa. In: *Akados*. Revistă de știință, inovare, cultură și artă, 2013, nr. 3, p. 87-92, ISSN 1857-0461.
2. GAGIM, Ion. *Gheorghe Mustea și lumea muzicii sale*. Chișinău: Știința, 2012. 100 p. ISBN 978-9975-67-866-7.

CZU 792:159.9

**O ABORDARE BAZATĂ PE CONȘTIENTIZARE A TEATRULUI VERSUS
O ABORDARE A TEATRULUI BAZATĂ PE MINDFULNESS**

Gianina Eliza BURGHELEA, *drd., spec. Psihologia educației și Psihologia dezvoltării, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*

Abstract: *This theme investigates two innovative perspectives in personal development and awareness: a theater-based awareness approach and a theater-based approach to mindfulness. These approaches integrate elements of theater and mindfulness techniques in a synergistic way, with the potential to improve actors' emotional, cognitive and relational well-being. The mindfulness-based approach to theater combines theatrical techniques with mindfulness practice, encouraging participants to be present in the present moment and explore their thoughts, feelings and emotions in a creative setting. It can facilitate self-knowledge, empathy and emotional expression, using theater as a means to interact with one's inner experience. On the other hand, the theatre-based approach to mindfulness brings theatrical elements to the practice of being present in the present moment. Participants are encouraged to use theater techniques to develop their ability to non-judgmentally observe and accept their thoughts and emotions. This can stimulate creativity and add a new level of depth to your mindfulness practice.*

Keywords: *theater awareness, well-being, self-knowledge, mindfulness, personal development.*

„Teatrul este statul, locul, punctul în care se poate înțelege anatomia umană; cu anatomia umană, se poate vindeca și dirija viața.” Anton Artaud (citată în Schechner, 2002)

„Teatrul trezește procesul de conștiință care funcționează anterior într-un fel de mod pilot automat, inconștient, și dezvăluie locația complexă a conștiinței în spectrul materialist.” Demastes (2002, p. 94)

Dar teatrul, de când a fost menționat pentru prima dată cu orice detaliu în istoria scrisă (Poetica lui Aristotel, circa 400 î.Hr.), a avut aspirații mai înalte decât cele de conformare cu practica budistă aproape contemporană a Mindfulness. Ceea ce subliniază Singh despre meditația mindfulness ar putea fi spus, în egală măsură, despre teatru. „[A] fost întotdeauna mai mult decât o construcție psihologică care mediază sau moderează comportamentul uman... În esență, este vorba de a obține o perspectivă asupra naturii propriilor noastre minți.” (Singh *et al.*, localizat în Singh 2010, p. 3).

O abordare bazată pe conștientizare a teatrului și de o abordare a teatrului bazată pe mindfulness

Aceste două abordări pot oferi beneficii semnificative atât în dezvoltarea personală, cât și în îmbunătățirea bunăstării emoționale și mentale. Weber afirmă „Dacă rămânem spectatori, catastrofele vor rămâne mereu afară, vom fi mereu „obiecte” pentru un „subiect” – aceasta este promisiunea implicită a mediului.” (citată în Lehmann, 2006, p. 184).

Iată cum pot fi definite și integrate aceste două concepte:

Prima abordare combină tehnicile și elementele teatrului cu practica conștientizării sau mindfulness-ului. În cadrul acesteia, participanții sunt ghidați să fie prezenți în momentul prezent și să-și concentreze atenția pe experiența lor în timp ce se angajează în activități teatrale. Aceasta poate implica exerciții de improvizație, jocuri de rol sau interpretare scenică în care actorii își aduc în mod conștient atenția asupra propriilor emoții, reacții și experiențe. Astfel, abilitățile teatrale și practica conștientizării se întrepătrund pentru a îmbunătăți auto-cunoașterea, empatia și expresia emoțională.

A doua abordare aduce elementele de teatru în practica mindfulness. În timp ce participanții își concentrează atenția asupra momentului prezent și a senzațiilor lor, ei sunt încurajați să-și imagineze

și să-și creeze în mod conștient imagini, situații sau povestiri. Aceasta poate fi realizată prin intermediul exercițiilor de respirație, meditației ghidate sau explorarea senzorială, unde elementele creative ale teatrului pot contribui la crearea unui spațiu sigur și captivant pentru practicarea mindfulness.

Aceste două abordări pot aduce numeroase beneficii:

- *Dezvoltarea empatiei* – integrarea teatrului și a practicii mindfulness poate ajuta participanții să își dezvolte empatia și să își îmbunătățească abilitățile de comunicare, prin înțelegerea mai profundă a propriei lor experiențe și a experiențelor celor din jur.
- *Gestionarea stresului și anxietății* – ambele abordări oferă tehnici pentru a reduce stresul și anxietatea prin practicarea prezenței conștiente și a eliberării emoționale într-un mediu controlat.
- *Cultivarea creativității* – integrarea elementelor teatrului în practica mindfulness poate stimula creativitatea și imaginația, facilitând găsirea de noi perspective și soluții în situațiile de viață.
- *O încredere de sine mult mai bună* – participarea la activități teatrale și practica conștientizării poate spori încrederea în sine și acceptarea de sine, promovând o atitudine pozitivă și o relație sănătoasă cu propriul eu.

Aceste abordări pot fi integrate în diverse contexte, inclusiv în terapie, formare personală, dezvoltare de lideri sau pentru oricine dorește să exploreze conexiunile dintre teatru și conștientizare într-un mod creativ și benefic.

Aceste abordări pot inspira cercetări și practici viitoare în dezvoltarea personală și înțelegerea profundă a conștientizării umane. Pot oferi o nouă perspectivă asupra dezvoltării personale și a terapiei și pot contribui la promovarea sănătății mentale și a bunăstării actorului.

Comunicarea emoțiilor și senzațiilor interne. Unul dintre elementele pe care Kentucky Inventory of Mindfulness Skills (Baer, Smith & Allen, 2004) le măsoară printr-un chestionar de auto-raportare este capacitatea de a eticheta gânduri, sentimente și emoții moment cu moment. Acest chestionar identifică și evaluează una dintre abilitățile esențiale ale mindfulness-ului, și anume capacitatea de a eticheta sau recunoaște gândurile, sentimentele și emoțiile care apar în fiecare moment. În esență, subiectul este evaluat în privința cât de bine poate identifica și numi aceste experiențe interne pe măsură ce apar, fără a se pierde în ele sau a le judeca. Prin această abilitate de a eticheta gândurile, sentimentele și emoțiile în mod conștient și fără a le evita sau reprima, individul poate dezvolta o relație mai sănătoasă cu propriile sale experiențe interne. Acesta este unul dintre aspectele fundamentale ale practicii mindfulness-ului, care poate aduce beneficii precum reducerea stresului, îmbunătățirea stării de bine emoțională și creșterea capacității de a face față cu calm provocărilor vieții cotidiene. Când Baer, Smith, Hopkins, Krietemeyer & Ton (2006, p. 36) au testat o serie de chestionare de auto-raportare legate de mindfulness, „descrierea” a avut cea mai mare valoare a coeficienților Alpha, demonstrând o mai bună consistență internă decât celelalte fațete ale mindfulness – observarea, acționând cu conștientizare, non-reactivitate și nejudicare. În cadrul studiului, au fost analizate mai multe subscale sau fațete ale mindfulness-ului, cum ar fi „observarea”, „acționarea cu conștientizare”, „non-reactivitate” și „nejudicarea”, împreună cu „descrierea”. Aceste subscale reflectă diverse abilități și trăsături legate de practica mindfulness-ului. Concluzia studiului a fost că fațeta „descrierea” a avut cel mai mare coeficient Alpha. Coeficientul Alpha este o măsură a consistenței interne a unui set de întrebări sau itemi dintr-un chestionar. Cu alte cuvinte, o valoare mare a coeficientului Alpha indică faptul că întrebările din subscala respectivă sunt foarte corelate între ele și măsoară aceeași abilitate sau trăsătură. Astfel, din perspectiva acestui studiu, „descrierea” a demonstrat o mai bună consistență internă decât celelalte subscale ale mindfulness-ului, sugerând că această abilitate de a descrie și a numi experiențele interne într-un mod conștient și fără judecată este mai ușor măsurabilă și mai stabilă în cadrul chestionarelor de auto-raportare. Aceasta poate avea implicații pentru modul în care se evaluează și se înțelege mindfulness-ul în cadrul cercetărilor și practicilor psihologice.

Artaud, un renumit dramaturg, actor și teoretician al teatrului din secolul al XX-lea, a recunoscut că are capacitatea de a acționa „direct și profund asupra sensibilității organelor și de a crea o stare receptivă în care toate simțurile se întrepătrund”. (citată în Innes, 1994, p. 52). În această afirmație, Artaud descrie modul în care crede că teatrul ar trebui să acționeze asupra spectacolului și asupra publicului. Artaud a fost cunoscut pentru conceptul său de „Teatru al Cruțării”, o abordare revoluționară a teatrului care căuta să creeze o experiență viscerală, non-rațională și intensă pentru actori și public. În contextul afirmației, el sugerează că teatrul ar trebui să aibă puterea de a acționa „direct și

profund” asupra sensibilității organelor umane. Aceasta înseamnă că el credea că teatrul ar trebui să provoace o reacție emoțională și fizică imediată și intensă în spectator, atingând niveluri profunde ale percepției și senzațiilor umane. El menționează că teatrul ar trebui să creeze o „stare receptivă în care toate simțurile se întrepătrund”. Acest lucru sugerează că Artaud vedea teatrul ca o formă de artă totală, în care toate simțurile umane – văzul, auzul, mirosul, gustul și atingerea – ar trebui să fie implicate și stimulate într-un mod sinergic și captivant. Prin aceasta, el urmărea să creeze o experiență teatrală holistă și transcendentă.

Teatrul permite accesul la experiența și exprimarea sensului și a senzației pe care cuvintele nu le pot descrie (Brook, 1972, p. 58). Peter Brook sugerează că teatrul poate captura și comunica aspecte ale experienței umane care trec dincolo de limitele cuvintelor. Prin această afirmație se subliniază faptul că teatrul poate transmite în mod eficient senzații, emoții și sensuri profunde care ar putea fi dificil de exprimat în mod direct prin limbaj verbal. Cuvintele pot fi limitate în a transmite întreaga complexitate a experiențelor umane, în timp ce teatrul, prin intermediul expresiei corporale, mimicii, gesturilor și interacțiunii scenice, poate ajunge la niveluri profunde de comunicare non-verbală. Teatrul are capacitatea unică de a comunica și a ilustra aspecte subtile și profunde ale umanității care pot scăpa de înțelegerea și exprimarea strict verbală. Prin intermediul expresiei artistice și a prezenței scenice, teatrul oferă o modalitate captivantă de a explora și comunica experiențe complexe și profunde.

Teatrul, prin contrast, este derivat din același cuvânt grecesc theatron (θέατρον) care înseamnă „locul de vedere”; care este derivat din theoria (θεωρία), din care derivă și cuvântul englezesc „teorie” – teoria fiind un mod de a vedea ceva. În teologia ortodoxă răsăriteană Theoria înseamnă a privi pe Dumnezeu (Wikipedia).

Scopul dramei, după Aristotel, era un fel de epurare sau catharsis a emoțiilor. Purificarea minții este, de asemenea, unul dintre scopurile/efectele mindfulness-ului (Guanaratana, 2002, p. 50). Mindfulness ne îndeamnă să ne concentrăm atenția asupra dramei interne a mediului nostru fizic și asupra stărilor noastre mentale schimbătoare în răspuns la evenimentele din prezent.

Mindfulness prin teatru

„Experiența creativă este adesea atentă. Pe măsură ce ne concentrăm asupra creării, mintea, corpul și spiritul nostru se unesc. În plus, creativitatea martor poate fi la fel de captivantă. Putem fi pe deplin prezenți în timp ce citim, ascultăm muzică, observăm arta, drama sau dansa. Sensul nostru al timpului se poate schimba. Putem simți o nouă deschidere și curiozitate față de lume. S-ar putea să experimentăm o nouă perspectivă asupra lumii noastre și să experimentăm noi perspective.” (McBee, 2008, p. 97)

Un anumit tip de mindfulness este pus în joc în timpul acestei practici, care se numește „mindfulness dialogic”. „*Dialogical mindfulness* se referă la aplicarea mindfulness-ului într-un dialog între doi oameni, fie atunci când ambii sunt prezenți, fie atunci când unul dintre ei este doar imaginat că este prezent, ca într-un joc de rol. Mindfulness dialogic implică toate aspectele datelor observabile fenomenologic în câmpul total al conștientizării în timpul dialogului; vizual, auditiv, kinestezic, olfactiv și gustativ, emoțional și cognitiv”. (Andersson *et al.*, 2010, p. 2)

Spre deosebire de abordarea mindfulness descrisă anterior, Joel Gluck (2005) sugerează o abordare metodologică mai amplă numită Insight Improvisation. Această abordare integrează o serie de practici de lucru cu grupuri și indivizi, având ca scop dezvoltarea personală și explorarea mai profundă a conștiinței. Este o abordare care poate implica improvizații, dar se concentrează mai mult pe dezvoltarea înțelegerii interioare și a perspectivelor individuale.

„Insight Improvizația se remarcă prin faptul că își propune să combine practici provenite din diverse tradiții, în special, din meditație, teatru și terapie dramatică. Acest amestec neconvențional a dus la apariția unor exerciții experiențiale inovatoare și complexe, precum și la abordări interesante în ceea ce privește natura meditației, teatrului și terapiei.” (Gluck, 2005, p. 11) Această abordare integrativă a adus în prim-plan nu doar o gamă diversă de activități practice, ci și perspective noi asupra modului în care meditația, teatrul și terapia pot interacționa și se pot susține reciproc. Prin îmbinarea elementelor din aceste domenii distincte, Insight Improvizația deschide noi căi de explorare a conștiinței și dezvoltării personale, oferind o viziune proaspătă și complexă asupra interacțiunii umane cu sine însuși și cu ceilalți.

Antecedentele Insight Improvizația sunt multe, dar Gluck evidențiază Teatrul de Acțiune al lui Ruth Zaporah, practica teatrală bazată pe buddhism a lui Jean Claude-Itallie și Improvizația bazată pe

Mindfulness a lui Scott Kelman (Gluck, 2005, p.49). Fiecare dintre acești practicieni ai teatrului a fost, în grade diferite, influențat de Mudra Space Awareness a lui Chogyam Trungpa Rinpoche, o practică bazată pe teatru dezvoltată de eminentul tibetan Tulku, combinând dansul monahal tibetan cu practicile Teatrului Avangardist de Vest la începutul anilor '70 (vezi Trungpa și Gimian, 2004). Deci, Joel Gluck evidențiază contribuțiile semnificative ale unor practicieni și abordări teatrale specifice. Acestea includ:

Metodologia teatrală dezvoltată de Ruth Zaporah, *Teatru de acțiune* are la bază improvizația și explorarea conștiinței corporale. Jean Claude-Itallie a dezvoltat o viziune teatrală *Practica teatrală bazată pe Buddhism* care integrează elemente din budism în procesul creativ. Scott Kelman a dezvoltat o formă a *Improvizației bazată pe Mindfulness* contruită pe principiile mindfulness-ului (Gluck, 2005, p. 50).

Toate aceste abordări și practici teatrale au contribuit la crearea unui context complex și divers, aducând în prim-plan elemente esențiale din teatru, mindfulness și budism. Acest amestec sinergic a dat naștere unei abordări inovatoare și interdisciplinare care are un impact semnificativ asupra dezvoltării personale și explorării conștiinței. Prin încorporarea principiilor și tehnicilor din aceste tradiții distincte, Insight Improvizația oferă o platformă în care indivizii pot explora adâncimea propriei conștiințe și pot dezvolta o mai bună înțelegere a sinelui lor. Această abordare holistică abordează aspecte fizice, mentale și spirituale, oferind o cale unică și inovatoare pentru evoluția personală și transformare.

În ultimii 20 de ani, au fost realizate diverse eforturi pentru a îmbunătăți performanța cognitivă prin intermediul unor exerciții bazate pe principiile și practicile conștientizării. Conștientizarea, definită drept capacitatea de a fi complet prezent și conștient în fața evenimentelor și experiențelor curente (conform lui Brown *et al.*, 2007, p. 212), reprezintă un mod mental care presupune controlul atenției și o abordare lipsită de judecăți de valoare.

Lejeune (2007) a integrat și el metafora în cadrul modelului Terapiei de Acceptare și Angajament (ACT), o abordare construită pe principii de mindfulness. Inițial dezvoltată pentru tratarea tulburării de anxietate, ACT utilizează metafore și limbaj figurativ pentru a promova starea de mindfulness (Lejeune, 2007, p. 108-112). Această abordare neobișnuită și inovatoare a permis aplicarea principiilor de mindfulness într-un mod mai accesibil și concret, ajutând indivizii să dobândească o conștientizare profundă a stărilor lor interioare și să-și dezvolte capacitățile de gestionare a acestora. Prin intermediul metaforelor și limbajului figurativ, ACT facilitează o mai bună înțelegere a propriilor gânduri, emoții și experiențe, contribuind astfel la evoluția personală și la îmbunătățirea stării de bine mentală.

Scopul este de a păstra concentrarea asupra prezentului, evitând analiza profundă și reacțiile emoționale exagerate. Prin practicarea conștientizării, se urmărește în principal reducerea divagației minții și a gândurilor recurente, prin instruirea individului să observe aceste gânduri fără să le evalueze, ceea ce, în consecință, îmbunătățește capacitatea sa de a se concentra asupra task-urilor principale.

Există o creștere semnificativă a dovezilor din studiile din domeniul neuroștiințelor și comportamentului care indică că practicarea conștientizării îmbunătățește abilitățile de concentrare, controlul proceselor cognitive și funcțiile executive (conform cercetărilor lui Chiesa și colaboratorii din 2011). De asemenea, Lutz și colaboratorii din 2008, au constatat schimbări în activitatea și structura cortexului cingulat anterior, o regiune asociată cu atenția, ca răspuns la practica conștientizării, printr-un studiu EEG, efectele conștientizării asupra capacității de a implementa atât procese proactive de control cognitiv, cât și reactiv.

Este interesant de observat că oglinda este, de asemenea, o metaforă consecventă folosită pentru a descrie atenția. Câmpul conștientizării, așa cum este descris în această metaforă, reflectă esența mindfulness-ului. Prin comparație cu o oglindă care nu are concepte, mindfulness-ul reflectă pur și simplu ceea ce apare în prezent. Acest câmp de conștientizare nu este limitat de dimensiuni sau de conținut, ci este asemenea unei oglinzi multidimensionale care poate captura și reflecta tot ceea ce se desfășoară în momentul prezent. Așa cum o oglindă este goală în esența sa, acest câmp de conștientizare este deschis și nelimitat, fără a fi influențat de judecăți sau concepte preconcepute. Prin această comparație, Kabat-Zinn sugerează că mindfulness-ul este despre a fi prezent într-un mod deschis și necondiționat, fără atașamente sau distorsionări, și așa cum o oglindă reflectă în mod fidel, mindfulness-ul ne ajută să percepem realitatea fără filtrări sau prejudecăți. Această metaforă evocatoare ne ajută să înțelegem natura profundă și liberă de judecată a mindfulness-ului, care ne permite să fim prezenți și conștienți în

mod autentic de tot ceea ce ne înconjoară. „Mindfulness este o oglindă; este o oglindă care știe non-conceptual ceea ce intră în sfera sa. Și, nefiind bidimensional, l-am putea numi un câmp al cunoașterii, un câmp al conștientizării, un câmp al golului, în același mod în care o oglindă este intrinsec goală și, prin urmare, poate „conține” orice și tot ce vine înainte aceasta.” (Kabat-Zinn 2005, p. 109)

Oglinda este o metaforă puternică și frecvent utilizată pentru a descrie atenția și starea de conștientizare în diferite practici contemplative și filosofii orientale. Acest concept ilustrează modul în care atenția ar trebui să fie pură, neutră și fără prejudecăți, la fel ca o oglindă care reflectă obiectele fără să le judece sau să le modifice în vreun fel.

În contextul mindfulness-ului și al meditației, această metaforă subliniază faptul că atenția ar trebui să fie non-judecată și să observe tot ceea ce apare în conștiință fără a se atașa sau a se implica emoțional. Ca și o oglindă care nu își alege ceea ce reflectă, atenția mindfulness observă cu deschidere și fără să ofere interpretări subiective.

Această asociere între oglindă și atenție aduce în prim-plan esența mindfulness-ului, adică starea de prezență atentă și neîntreruptă la experiențele și gândurile noastre fără să le judecăm sau să intervenim în mod activ. Este o modalitate frumoasă de a înțelege cum să aducem conștientizarea și atenția plină de prezență în viața noastră de zi cu zi.

Cele mai multe descoperiri referitoare la practicarea conștientizării au fost obținute în rândul populației generale, în contextul unor experimente simple. De aceea, există un interes în creștere pentru conștientizare ca metodă de îmbunătățire a performanței în medii profesionale specifice. S-au dezvoltat, implementat și evaluat câteva programe de conștientizare în cadrul cohortelor de elită. Aceste programe se bazează pe două mecanisme principale (pentru o analiză mai detaliată, consultați Lindsay, 2017): (a) focalizarea atenției asupra experienței prezentului; și (b) dezvoltarea unei atitudini mentale de acceptare a experienței curente. Aceste mecanisme sunt susținute printr-o practică de conștientizare oferită de un instructor care conduce sesiuni de grup sau, în anumite cazuri, sesiuni de antrenament individual (după cum indică Eby și colaboratorii din 2019). Materialul suplimentar poate consta în prelegeri, înregistrări audio care ghidează practica în afara sesiunilor de grup și discuții colective despre conștientizare și modul în care poate fi aplicată în contextul profesional.

Cea mai larg utilizată metodă este Programul de Reducere a Stresului Bazat pe Conștientizare (MBSR), un program de opt săptămâni inițiat de către Kabat-Zinn în 1982. Acest program poate fi adaptat pentru a fi folosit în rândul unor grupuri de elită. Din această cauză, Bernier și colaboratorii în 2014, au accentuat importanța personalizării practicii de conștientizare în funcție de contextul specific. Este absolut necesar să ne asigurăm că conștientizarea îmbunătățește performanța în situații solicitante. Cu toate acestea, foarte puține studii intervenționale au abordat această problemă, deoarece evaluarea efectelor conștientizării în situații operaționale reprezintă o provocare metodologică semnificativă.

Concluzie

„Întreaga manifestare pe care o numim viață este pur și simplu drama unității care se caută pe sine, pentru că orice dorință este dorința de unitate.” Tony Parsons (2006)

Practicile teatrale au abilitatea de a crea un spațiu de deconectare și recontextualizare a experiențelor noastre interne dificile.

Prin aplicarea principiilor mindfulness în teatru, actorii pot dezvolta o conștientizare crescută a propriilor emoții, gânduri și reacții. În loc să fie cuprinși de aceste experiențe, ei pot privi și observa aceste aspecte ale lor într-un mod non-judecător, asemenea unei oglinzi neutre. Acest lucru le oferă posibilitatea de a se deconecta de la impulsurile automate și de a alege răspunsuri mai intenționate și flexibile.

De asemenea, practicile teatrale pot oferi un cadru sigur și creativ pentru a explora și exprima diferite emoții și perspective. Actorii pot să-și asume roluri și să simuleze situații, ceea ce le permite să examineze experiențele din diverse unghiuri și să înțeleagă mai profund modul în care reacționează la diferite provocări. Acest proces de recontextualizare poate duce la o creștere a flexibilității emoționale și la dezvoltarea de strategii mai sănătoase pentru a face față provocărilor interne și externe.

În concluzie, integrarea principiilor mindfulness în practicile teatrale poate duce la o creștere a conștientizării și a flexibilității actorilor, permițându-le să aibă mai multe opțiuni în gestionarea și răspunsul la evenimentele interne dificile, asemenea modului în care mindfulness-ul ne ajută să ne raportăm la experiențele noastre în viața de zi cu zi.

În schimb, esența unui actor poate fi frecvent descoperită prin concentrarea asupra originilor, bazelor comunicării și a acelei forme instinctive de exprimare care explorează în mod continuu adevărul. Atunci când un actor se întoarce către aceste rădăcini și explorează comunicarea instinctivă, el sau ea poate atinge autenticitatea emoțiilor și a reacțiilor. Prin căutarea adevărului interior și prin conectarea la sursele propriilor expresii, actorii pot crea interpretări mai veridice și mai impresionante ale personajelor și situațiilor pe care le explorează.

Această căutare persistentă a adevărului reprezintă o călătorie care poate ghida actorii dincolo de stereotipuri, dincolo de jocurile superficiale și îi poate conduce către un nivel de profunzime și autenticitate care poate influența profund publicul. În cele din urmă, prin întoarcerea la origini și prin căutarea sinceră a adevărului, munca unui actor poate deveni o experiență profundă și semnificativă, atât pentru ei înșiși, cât și pentru cei care urmăresc sau participă la performanță.

Bibliografie:

1. Andersson, L. (2009). Joc de rol bazat pe mindfulness în supraveghere. *Supraveghere. Universitatea Queenslandului*. Preluat de la http://www.intawa.com.au/Supervision/MBRP_Dissertation.pdf.
2. Andersson, L., King, R. și Lalonde, L. (2010). Mindfulness dialogic în jocul de rol de supraveghere. *Consiliere și cercetare în psihoterapie*, (789519468), 1-8. doi: 10.1080/14733141003599500.
3. Aristotel cu Heath, M., (1996). *Poetica* (p. 61). Penguin.
4. Armstrong, G. (1997). Teatrul ca sistem adaptiv complex. *New Theatre Quarterly*, 13(51), 277-288.
5. Artaud, A. (1958). *Le théâtre et son double*. Pgw.
6. Artaud, A., & Sontag, S. (1988). Antonin Artaud, scrieri alese. University of California Press.
7. Artaud A. *NTU Studies in Language and Literature*, 22(22), 1-30. Preluat de pe www.press.ntu.edu.tw/ejournal/files/Studies%5C0022_200912%5C1.pdf.
8. Baer, R. A., Smith, G. T. și Allen, K. B. (2004). Evaluarea mindfulness prin auto-raport: inventarul Kentucky al abilităților de mindfulness. *Evaluare*, 11(3), 191-206.
9. Baer, R. A. (2006). *Psihologie clinică: știință și practică*, 10(2), 125-143. doi: 10.1093/clipsy.bpg015.
10. Baer, R. A. (2006a). *Abordări de tratament bazate pe mindfulness: ghidul clinicianului pentru baza de dovezi ...* Academic Press.
11. Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J. și Toney, L. (2006). Utilizarea metodelor de evaluare a auto-raportului pentru a explora fațetele mindfulness. *Evaluare*, 13(1), 27-45
12. Bernier M. *et al.* Effects and underlying processes of a mindfulness-based intervention with young elite figure skaters: Two case studies *The Sport Psychologist*. (2014)
13. Brook, P. (1972). *Spațiul Gol*. Bibliotecă. Harmondsworth: Pelican.
14. Brown K.W. *et al.* Mindfulness: theoretical foundations and evidence for its salutary effects *Psychol. Inq.* (2007)
15. Carmody, J., Baer, Ruth A, Lykins, E. L. B., & Olendzki, N. (2009). Un studiu empiric al mecanismelor de Mindfulness într-un program de reducere a stresului bazat pe Mindfulness. *Journal of Clinical Psychology*, 65(6), 613-626. doi: 10.1002/jclp.
16. Chiesa A. *et al.* Does mindfulness training improve cognitive abilities? A systematic review of neuropsychological findings *Clin. Psych. Review*. (2011)
17. Eby L.T. *et al.* Mindfulness-based training interventions for employees: A qualitative review of the literature *Hum. Resour. Manag. Rev.* (2019)
18. Ekman, P., Davidson, R. J., Ricard, M. și Alan Wallace, B. (2005). Perspective budiste și psihologice asupra emoțiilor și bunăstării. *Direcții curente în știința psihologică*, 14(2), 59-63. doi: 10.1111/j.0963-7214.2005.00335.x.
19. Fernros, L., Furhoff, A.-K., & Wändell, P. E. (2008). Îmbunătățirea calității vieții folosind terapii compuse minte-corp: evaluarea unui curs de intervenție cu mișcarea corpului și terapie prin respirație, imagini ghidate, experiența chakrelor și meditația mindfulness. *Evaluare*, 17(3), 367-76. doi: 10.1007/s11136-008-9321-x.
20. Gluck, J. (2005). „IMPROVIZARE PERSPECTIVA” ÎN CONTEXT: Antecedente în meditație, teatru și terapie; Experiență individuală și de grup de. Preluat de la https://docs.google.com/viewer?url=http://www.insightimprov.org/Resources_files/ii_treatise_web.pdf.
21. Gunaratana, B. H. (2002). *Mindfulness în limba engleză simplă*. Summerville: Înțelepciune.

21. Johnston, D. (2006). Depășirea metafizicii conștiinței: Ființa / Artaud. Proceedings of the 2006 Annual Conference of the Australasia Association for Drama, Theatre and Performance Studies (pp. 1-11).
22. Kabat-Zinn, J. (1991). Traiul complet în catastrofă: folosirea înțelepciunii corpului și minții pentru a face față.... Delta Trade Paperbacks.
23. Kabat-Zinn, J. (2005a). Oriunde te duci, acolo ești: Meditația Mindfulness în viața de zi cu zi. Cărți Hyperion.
24. Kabat-Zinn, J. (2005b). Venind la simțurile noastre: Vindecarea noastră și a lumii prin Mindfulness. Londra: Piatkus.
25. Kabat-Zinn, J. (2008). Sosirea la propria ușă: 108 de lecții de conștientizare. Cărți Piatkus.
26. Kabat-Zinn J. An outpatient program in behavioral medicine for chronic pain patients based on the practice of mindfulness meditation: Theoretical considerations and preliminary results Gen. Hosp. Psychiatry (1982)
27. Kershaw, B. (1999). Radicalul în performanță: între Brecht și Baudrillard
28. Lehmann, H.-T. (2006). Teatru postdramatic. Taylor și Francis.
29. LeJeune, C. (2007). Capcana îngrijorării: cum să te eliberezi de îngrijorare și anxietate folosind acceptarea ... New Harbinger Publications.
30. Lindsay E.K. *et al.* Mechanisms of mindfulness training: Monitor and Acceptance Theory (MAT) Clin. Psychol. Rev. (2017)
31. Lutz A. *et al.* Attention regulation and monitoring in meditation Trends Cogn. Sci. (2008)
32. Maex, E. (n.d.) Rădăcinile budiste ale abordărilor bazate pe Mindfulness. Mindfulness Teaching 1 Curs Literature, Bangor University
33. McBee, L. (2008). Îngrijirea bătrânilor bazată pe mindfulness: un model CAM pentru bătrâni fragili și îngrijitorii lor. Editura Springer. Preluat de la <http://books.google.com/books?hl=ro&lr=&id=VO2oFdMbdUkC&pgis=1>.
34. Parsons, T. (2006). A vedea și a nu vedea. Preluat de la <http://www.theopensecret.com/essays.htm>
35. Pavis, P. (1996). Cititorul de performanță interculturală. Routledge. <http://books.google.com/books?hl=ro&lr=&id=jQsT6Dbt4TgC&pgis=1>.
36. Plaisant O. *et al.* Annales Médico-psychologiques Revue psychiatrique (2010)
37. Roose-Evans, J. (1989). Teatru experimental: de la Stanislavsky la Peter Brook. Routledge.
38. Singh, N. N. (2010). Mindfulness: Un deget îndreptat către Lună. Mindfulness, 1(1), 1-3. doi: 10.1007/s12671-010-0009-2.
39. Su, T.-chung. (2009). Teatrul Occidental și celelalte: Utilizarea și abuzul Teatrului Oriental
40. Trungpa, C. și Gimian, C. R. (2004). The Collected Works of Chögyam Trungpa: The art of calligraphy (fragmente... (p. 704). Shambhala Publications. Preluat de la <http://books.google.com/books?id=172yMBZKvpEC&pgis=1>. Wikipedia - Mindfulness