

UNIVERSITATEA DE STAT „BOGDAN PETRICEICU HASDEU” DIN CAHUL



**PERSPECTIVELE ȘI PROBLEMELE INTEGRĂRII
ÎN SPAȚIUL EUROPEAN AL CERCETĂRII ȘI
EDUCAȚIEI**

**PROSPECTS AND PROBLEMS OF RESEARCH
AND EDUCATION INTEGRATION INTO THE
EUROPEAN AREA**

Volumul X, Partea II

Coordonator: Sergiu CORNEA

CAHUL 2023

Articolele incluse în volum au fost elaborate și prezentate de autori în cadrul celei de-a X-a ediții a Conferinței Științifice Internaționale „Perspectivele și Problemele Integrării în Spațiul European al Cercetării și Educației”, care s-a desfășurat la Cahul pe data de 7 iunie 2023.

Articolele sunt recenzate în sistem „double-blind peer review”.

Comitetul științific:

- **Acad. Ioan-Aurel POP**, Președintele Acad. Române, dr., prof. univ., Universitatea „Babeș-Bolyai” din Cluj-Napoca
- **Acad. Victor SPINEI**, Academia Română, dr., prof. univ., Universitatea „A.I. Cuza” din Iași
- **Acad. Ion BOSTAN**, Academia de Științe a Moldovei, dr. hab., prof. univ., Universitatea Tehnică a Moldovei
- **Acad. Boris GĂINĂ**, Academia de Științe a Moldovei, dr. hab., prof. univ., Univ. Tehnică a Moldovei
- **Acad. Grigore BELOSTECINIC**, dr. hab., prof. univ., Academia de Studii Economice a Moldovei
- **Acad. Ionel CÂNDEA**, dr., prof. univ., mem. cor. al Academiei Române
- **Alexandru STRATAN**, dr. hab., prof. univ., rector, Academia de Studii Economice din Moldova
- **Victor JUC**, dr. hab., prof. univ., Director al Institut. de Cerce. Jurid., Pol. și Socio., USM, mem. cor. Acad. de Șt. a Moldovei
- **Gheorghe COJOCARU**, dr. hab., prof. univ., Director al Institut. de Istorie, USM, mem. cor. Acad. de Științe a Moldovei
- **Sergiu CORNEA**, dr. hab., conf. univ., rector, Universitatea de Stat „B.P. Hasdeu” din Cahul
- **Viorel BOSTAN**, dr. hab., prof. univ., rector, Universitatea Tehnică a Moldovei
- **Lucian Puiu GEORGESCU**, dr. ing., prof. univ., Universitatea „Dunărea de Jos”, Galați
- **Tudorel TOADER**, dr., prof. univ., Universitatea „A.I. Cuza” din Iași
- **Andy PUȘCĂ**, dr., conf. univ., președintele Universității „Danubius” din Galați
- **Yaroslav KICHUK**, dr., prof. univ., rector, Universitatea Umanistă din Ismail
- **Dinu OSTAVCIUC**, dr., conf. univ., comisar-șef, rector, Academia „Ștefan cel Mare” din Chișinău
- **Silvius STANCIU**, dr. ing. hab., prof. univ., Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați
- **Elena BULATOVA**, dr. hab., prof. univ., prorector, Universitatea de Stat din Mariupol
- **Lily TSYGANENCO**, dr. hab., prof. univ., prorector, Universitatea Umanistă din Ismail
- **Gina Aurora NECULA**, dr., conf. univ., Facult. Trans., Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați
- **Nicoleta-Elena HEGHEȘ**, dr., prof. univ., Universitatea Creștină „Dimitrie Cantemir” din București, cercet. șt. gr. II, Institutul de Cercetări Juridice, „Acad. Andrei Rădulescu” Academia Română
- **Maria-Georgeta STOIAN**, dr., prof. univ., Universitatea „Titu Maiorescu” din București
- **Lucian MARINA**, dr., conf. univ., Universitatea „1 Decembrie 1918” din Alba Iulia
- **Flavia GHENCEA**, dr., conf. univ., Universitatea „Ovidius” din Constanța
- **Dinu ȚURCANU**, dr., conf. univ. prorector Universitatea Tehnică din Moldova
- **Vladimir GUȚU**, dr. hab., prof. univ., Universitatea de Stat din Moldova
- **Anatol PETRENCU**, dr. hab., prof. univ., Universitatea de Stat din Moldova
- **Ion ȘIȘCANU**, dr. hab., prof. univ., Universitatea de Stat din Moldova
- **Andrei POPA**, dr. hab., prof. univ., Universitatea de Stat „B.P. Hasdeu” din Cahul
- **Vitalie JITARIUC**, dr., conf. univ., Universitatea de Stat „B.P. Hasdeu” din Cahul
- **Liliana CECLU**, dr., conf. univ., Universitatea de Stat „B.P. Hasdeu” din Cahul
- **Simona FRANGULOIU**, dr., lect. univ., Universitatea „Transilvania” din Brașov
- **Florin TUDOR**, dr., prof. univ., Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați
- **George ENACHE**, dr., prof. univ., Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați
- **Arthur Viorel TULUȘ**, dr., prof. univ., Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați
- **Valentina CORNEA**, dr., Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați
- **Angela IVAN**, dr., conf. univ., Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați
- **Maricica STOICA**, dr., conf. univ., Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați

Colegiul de redacție:

Ion Ghelețchi	Consilier editorial
Maria Donea	Secretar editorial
Ilie Gîrneț	Științe Administrative
Vasile Andrieș	Științe Politice
Oxana Ciudin	Științe Juridice
Irina Șchiopu	Științe Economice
Marina Bunea	Științe Exacte și Inginerești
Snejana Cojocari-Luchian	Științe Pedagogice și Psihologice
Polina Lungu	Științe Istorice
Costin Croitoru	Științe Auxiliare ale Istoriei
Liliana Grosu	Științe filologice: Limba și Literatura română
Irina Pușnei	Științe filologice: Limbi moderne

CUPRINS:

VI. ȘTIINȚE PEDAGOGICE ȘI PSIHOLOGICE

AXENTII Ioana EDUCAȚIA ȘI PROBLEMELE LUMII CONTEMPORANE – PARTICULARITĂȚI SPECIFICE ALE NOII PARADIGME.....	7
ȘTEFAN Diana, AXENTII Ioana JOCUL - INSTRUMENT EFICIENT DE VALORIFICARE A SPIRITULUI LUDIC.....	13
GUȚU Vitalie TEHNICI ȘI INSTRUMENTE INOVATIVE UTILIZATE ÎN PROCESUL EDUCAȚIONAL. ASPECTE TEORETICO-PRACTICE.....	18
RADU Corina PARADIGMA DE FORMARE A COMPETENȚEI DE LUCRU CU ELEVII AFLAȚI ÎN SITUAȚIE DE RISC CA URMARE A MIGRAȚIEI PĂRINȚILOR, LA VIITORII PROFESORI, ÎN PROCESUL DE FORMARE PROFESIONALĂ INIȚIALĂ.....	23
MANEA Adriana Denisa, BARBĂ Maria STRATEGII EDUCAȚIONALE DE CORIJARE A COMPORTAMENTELOR DISRUPTIVE LA ELEVII DIN GENERAȚIA ALPHA.....	27
ЗВСКОВА Вікторія ПРОБЛЕМА ПІДГОТОВКИ КЕРІВНИКІВ ПОЗАШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ.....	32
NEAGU Marieta GÂNDIREA CREATIVĂ - MIJLOC DE DEZVOLTARE A COMPETENȚEI DE CERCETARE/INVESTIGARE LA DISCIPLINA ȘTIINȚE ALE NATURII.....	38
ARSENE Igor, CORDINEANU Natalia CERCETAREA CAUZELOR APARIȚIEI SITUAȚIILOR DE CONFLICT ÎN COLECTIVUL PEDAGOGIC.....	45
CORDINEANU Natalia, ARSENE Igor CERCETAREA IMPACTULUI GADGET-URILOR ASUPRA SĂNĂTĂȚII UMANE.....	53
CORDINEANU Natalia, ARSENE Igor CERCETAREA IMPACTULUI TELEFONULUI MOBIL ASUPRA POSTURII ORGANISMULUI UMAN.....	59
DOBRE Maria INTEGRAREA COPIILOR CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ.....	62
ANDRIEȘ Vasile PARTICULARITĂȚILE PREDĂRII EDUCAȚIEI ETNOCULTURALE ÎN CADRUL CERURILOR ȘCOLARE.....	64
SARANCIUC-GORDEA Liliana, POPA Natalia, HASNAS Elena DEZVOLTARE A COMPETENȚELOR ÎNVĂȚĂTORILOR CARE ÎȘI PROPUN SĂ FORMEZE LA ELEVII DIN CLASELE PRIMARE ATITUDINI TOLERANTE ÎN RELAȚIONAREA CU COLEGII LA DISCIPLINA ȘCOLARĂ „DEZVOLTAREA PERSONALĂ” (cl. I-IV).....	69
CROITORIU Nicoleta ISTORICUL STUDIULUI FENOMENULUI BURNOUT.....	74
IVAN Adela-Alina VALORIFICAREA METODEI STEAM ÎN EDUCAȚIA TIMPURIE.....	78
VÎȘCU Irina TENDINȚELE ÎNVĂȚĂRII ACTIVE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR ȘI MOTIVAREA STUDENȚILOR ÎN PROCESUL EDUCAȚIONAL.....	82
БОБРОВА Юліана ИНФОГРАФИКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ КАК ИНСТРУМЕНТ ПЕРЕДАЧИ ИНФОРМАЦИИ И ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ.....	88
RACU Iulia, VLAS Irina STUDIUL STRESULUI ȘI A EVENIMENTELOR STRESOARE LA TINERI.....	93
LOSÎI Elena STILURILE DE SOLUȚIONARE A CONFLICTELOR ȘI COMPORTAMENTUL AGRESIV AL ADOLESCENȚILOR.....	100
MUSTEAȚĂ Aliona DEZVOLTAREA PROFESIONALĂ – FACTOR DE MOTIVARE A CADRELOR DIDACTICE PENTRU CREȘTEREA ÎN CARIERĂ.....	108
RACU Igor EMPATIA ȘI INTELIGENȚA EMOȚIONALĂ LA CADRELE DIDACTICE.....	112
VRĂJMAȘU Mariana SCRIEREA TEXTELOR CREATIVE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR.....	120
CAZACU Lucia ACTIVITATEA DE MENTORAT ÎN EDUCAȚIA TIMPURIE-PROVOCĂRI ȘI SOLUȚII.....	125
CEBANU Lilia, MACOVEI Mihaela ASPECTE TEORETICE ALE STILULUI DE COMUNICARE MANAGERIALĂ ÎN UNITATEA ȘCOLARĂ.....	129
GÂSCĂ Oxana , ORGANIZAREA ACTIVITĂȚILOR DE GRUP LA VÂRSTA PREȘCOLARĂ DIN PERSPECTIVA MANAGERIALĂ.....	137

COJOCARI-LUCHIAN Snejana AXIOLOGIA EDUCAȚIEI PENTRU MEDIU ÎN FORMAREA PERSONALITĂȚII COPILULUI.....	141
DAFINOIU Gina COMUNICAREA ÎN RELAȚIILE AFECTATE DE INFIDELITATE.....	152
BUCUR Mihaela-Corina THE NEW PARADIGM OF THE TEACHING-LEARNING-ASSESSMENT PROCESS IN THE TECHNOLOGICAL ERA.....	157
BUGA Lorina NAVIGAREA MEDIILOR TURBULENTE: FACTORI PSIHO-SOMATICI ÎN COMPORTAMENTUL ORGANIZAȚIONAL AL IMM-URILOR ÎN ȚĂRILE ÎN CURS DE DEZVOLTARE.....	164
MOCANU Maria Nicoleta EVOLUȚIA COPINGULUI LA VÂRSTA ADULTĂ.....	169
OLARU Lenuța, ANTON Vica PROFILUL PSIHOLGIC AL CANDIDATULUI PENTRU ANGAJAREA ÎN M.A.I.....	177
MOLOCEA Ana-Maria CÂMPURILE MORFOGENETICE ȘI INFLUENȚA LOR ASUPRA ARBORELUI GENEALOGIC.....	185
OVCERENCO Nadejda VALORIFICAREA POTENȚIALULUI INSTITUȚIEI EDUCAȚIONALE ÎN FORMAREA TINERILOR ZILELOR NOASTRE PENTRU VIITORUL ROL PARENTAL.....	190
PĂTRAȘCU Alexandra IMPACTUL ACTIVITĂȚILOR PRACTICE STE(A)M ÎN FORMAREA COMPETENȚELOR SPECIFICE GEOGRAFIEI.....	198
РАКУ Жанна ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ И СКЛОННОСТЬ К ПЕРФЕКЦИОНИЗМУ У СТАРШЕКЛАСНИКОВ.....	204
SIMION Dănuț Simion, EFODE Igor SENTIMENTALIZAREA RELAȚIILOR DINTRE SOȚI PE FONUL MIGRAȚIEI ÎN SECOLUL XXI, RISCURI ȘI PROVOCĂRI.....	210
ȘTEFĂNIȚĂ Andrei DEZVOLTAREA ȘI PREGĂTIREA FIZICĂ A ELEVILOR DIN COLEGII ÎN CADRUL ACTIVITĂȚILOR DE EDUCAȚIE FIZICĂ ȘI SPORT.....	217
BÎLICI Tatiana DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE COMUNICARE ÎN LIMBA ROMÂNĂ PRIN PROMOVAREA LECTURII. LECȚIILE DE TIP ATELIER.....	220
TOACĂ Mariana PRESA LOCALĂ DIN REPUBLICA MOLDOVA: ASPECTE EXISTENȚIALE.....	225
TUGAREV Laura FACEBOOK CA PLATFORMĂ DE PROMOVARE A IMAGINII CADRULUI DIDACTIC.....	229
CLICHICI Veronica CREATIVITATEA ÎN CADRUL DOMENIULUI „ȘTIINȚE ȘI TEHNOLOGII”.....	233

VII. ISTORIE ȘI ȘTIINȚE CONEXE

ARAPU Valentin ENIGMA „CIUMEI NEGRE” (1346-1353) ÎN SPAȚIUL ROMÂNESC: OPINII ȘI CONTROVERSE ISTORIOGRAFICE.....	239
FRANGOPOL Cătălina CONTRIBUȚII LA ISTORIA INSTITUȚIONALIZĂRII FONDULUI FORESTIER AL BASARABIEI ÎN SECOLELE XIX ȘI XX.....	246
DRUZHKOVA Iryna OBJECTS OF SMALL ADVERTISING AS A HISTORICAL SOURCE FOR THE DEVELOPMENT OF SOCIETY IN THE 19TH CENTURY.....	250
LEȘCU Anatolie UNITĂȚILE DE ARTILERIE AI ARMATEI REPUBLICII DEMOCRATICE MOLDOVENEȘTI (1917-1918).....	255
BONDARENKO Dmytro THE MONARCHIST COUNTER-REVOLUTION FROM ABOVE IN 1918: THE CASES OF FINLAND AND ROMANIA.....	262
PRISAC Lidia CHIȘINĂUL INTERBELIC, SPAȚIUL DE FORMARE AL MEMORIEI ȘI IDENTITĂȚII.....	269
COJOCARU Viorel SUBIECTE MEDICO-SANITARE REFLECTATE ÎN REVISTA „LUMINĂTORUL” DIN PERIOADA INTERBELICĂ.....	278
LEȘCU Artur COMBATAREA MANIFESTĂRIILOR ANARHO-COMUNISMULUI ÎN BASARABIA DE CĂTRE CORPUL INDEPENDENT DE JANDARMI.....	284
XENOFONTOV Ion Valer O INSTITUȚIE DE ÎNVĂȚĂMÂNT ELITISTĂ: „LICEUL ȚĂRANILOR”.....	293
КОЦУР Роман, КОСТЕНКО Оксана УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СУБТРОПИЧЕСКОГО РАСТЕНИЕВОДСТВА В ТВОРЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ	

ПРОФЕССОРА В.Ф. НИКОЛАЕВА ВО ВРЕМЯ НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В Г. СУХУМИ (1927-1938 ГГ.).....	301
MOLCOSEAN Ana „CARTEA NOASTRĂ” – „BIBLIA” SOCIETĂȚII BĂLȚENE ÎN ANII 1936 – 1940.....	306
ЦИГАНЕНКО Лілія «СПИСКИ ДІТЕЙ ГРОМАДЯН, РЕПРЕСОВАНИХ ОРГАНАМИ РАДЯНСЬКОЇ ВЛАДИ», ЯК НОВЕ ДЖЕРЕЛО З ІСТОРИЇ СОВЕТІЗАЦІЇ ПІВДЕННОЇ БЕССАРАБІЇ (1940-1941 pp.).....	312
BRUJA Radu Florian RELAȚIILE ROMÂNNO-SLOVACE LA ÎNCEPUTUL ANULUI 1942.....	319
CHIRICHEȘ Mihail-Gabriel LIVIU REBREANU, FASCICULA UNEI PROPAGANDE, 1942.....	323
СНІНАІ Nelea, PETRENCU Anatol ELIBERAREA VICTIMELOR REGIMULUI STALINIST DIN GULAG: CAZUL MARTORIILOR LUI IEHOVA.....	328
GHELEȚCHI Ion, BUTNARU Andrea FAMILIILE DIN COMUNA CIOBALACCIA, RAIONUL CANTEMIR, DEPORTATE ÎN TIMPUL TERORII STALINISTE.....	333
MOLCOSEAN Alexandru COMUNA AGRICOLĂ DIN RASSM: DEFINIȚII ȘI CARACTERISTICI GENERALE RAPORTATE LA COMUNELE SOVIETICE.....	337
GHIȚĂ Adrian Corneliu DIN ISTORIA AERONAUTICII ROMÂNEȘTI. STUDIU DE CAZ: ELICOPTERUL I.A.R.-317 „AIR FOX” ÎNTRE LEGENDĂ ȘI ADEVĂR ISTORIC.....	345
ȚÎBULAC-CIOBANU Mariana CONTEXTUL SOCIAL-POLITIC AL TEATRELOR DIN RSSM SUB DICTATURA CENTRALIZATĂ ȘI CONSECINȚELE APĂRUTE ASUPRA ACTIVITĂȚII ARTISTICE A ACESTORA.....	352
PETRENCU Anatol RĂZBOIUL AGRESIV AL RUSIEI ÎMPOTRIVA UCRAINEI: ANALIZA RECENTELOR CONTRIBUȚII ISTORIOGRAFICE.....	357
ZIDARU Marian RĂZBOIUL DIN UCRAINA-RĂZBOI HEGEMONIC: MONOPOLARISM VERSUS MULTIPOLARISM VERSUS BIPOLARISM.....	361
SAMOILENKO Nelia SOCIAL-COMMUNICATIVE COMPETENCE OF THE FUTURE TEACHER: STATUS AND EXPECTATIONS.....	368
ЧЕРНЯКОВА Олена РОЗВИТОК АУДІЮВАННЯ І ГОВОРІННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	373
ARSENE Igor, CORDINEANU Natalia EVOLUȚIA ISTORICĂ ȘI ROLUL BISERICII, BIBLIOTECII ȘI SĂLILOR DE SPORT ÎN PENITENCIARELE DIN REPUBLICA MOLDOVA.....	375
CROITORU Costin, LALU Cristian BESTIARUL ÎN PRACTICILE ȘI CREDINȚELE MAGICO-RELIGIOASE ROMÂNEȘTI I. REPTILE ȘI AMFIBIENI.....	382
STOIAN Viorel STUDIU ASUPRA STRUCTURILOR, COMPORTAMENTULUI ȘI OPȚIUNILOR VIZITATORILOR PAGINII DE SOCIAL-MEDIA „SECȚIA ISTORIE MODERNĂ ȘI CONTEMPORANĂ” A MUZEULUI BRĂILEI „CAROL I”.....	386
ZAPUHLÎN Augustin MAREA NEAGRĂ ÎN POLITICA EXTERNĂ A REPUBLICII MOLDOVA.....	390

VIII. ȘTIINȚE FILOLOGICE: LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ

ABRAMCIUC Maria PALIERE DISCURSIVE ÎN CORESPONDENȚA INTIMĂ A LUI VASILEVASILACHE.....	396
AXENTII Victor , PARADIGME ÎN DIDACTICA LECTURII.....	401
BALȚATU Ludmila SPIRITUL NAȚIONAL ÎN SCRIERILE LITERARE ROMÂNEȘTI.....	407
BUZOIANU Loredana-Liliana PARTICULARITĂȚI FONETICE ÎN LUCRAREA PROFESORULUI NICOLAU BĂLĂȘESCU „ELEMENTE DE GRAMATICĂ ROMÂNĂ PENTRU SCOLARII ÎNCEPĂTORI”.....	412
CENUȘĂ Felicia GENERAȚIA '70. PROZATORII: NICOLAE VIERU.....	415

COSTIN Iraida RESCRIERI MODERNE: PRIVIRE DE ANSAMBLU.....	420
CRISTEA-ENACHE Daniel NICHITA STĂNESCU ÎN <i>ISTORIA LITERATURII ROMÂNE. DE LA ÎNCEPUTURI</i>	424
DERMENJI-GURGUROV Svetlana, GROSU Liliana ESENȚE VALORICE ÎN VOLUMUL <i>SCRIITORI DIN BASARABIA</i> DE DANIEL CRISTEA-ENACHE.....	429
GÎRLEA Olesea VLAD ȚEPEȘ - PERSONAJ MITIC LITERAR CONTROVERSAT (REPREZENTĂRI ÎN POEZIE).....	433
GROSU Liliana OCURENȚE ALE GRADULUI COMPARATIV DE EGALITATE ȘI ALE GRADULUI SUPERLATIV AL ADJECTIVULUI ÎN CREAȚIA LUI GRIGORE VIERU.....	437
KOROLEVSKI Svetlana TEXTE DE NEUITAT SAU DESPRE VIAȚĂ ȘI OAMENI ÎN OPERA LUI ION NECULCE.....	442
VICOL Dragoș CONCEPTUALIZĂRI PARADIGMATICE ALE SIMBOLISMULUI <i>TRECERII</i> : VIZIUNI SACRALE VS DIMENSIUNI LAICE.....	448

IX: ȘTIINȚE FILOLOGICE: LIMBI MODERNE

RUS Dana A MODEL FOR THE STUDY OF ESP IN AN INTEGRATED APPROACH.....	453
ГОЛОБИНА Наталія ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАЗВ БЕССАРАБСЬКИХ НІМЕЦЬКИХ КОЛОНІЙ (1814/1940).....	459
PARAHONCO Liudmila LANGUAGE AND GENDER.....	464
STANCIU Medina Loredana VERS LA DIVERSITÉ ET L'INCLUSION DANS L'ÉDUCATION ACTUELLE.....	469
BORTNYK Svitlana LANGUAGE TESTING AND INTERNATIONAL CERTIFICATES.....	473
POPESCU Floriana EXPRESII ONOMASTICE FIXE DE LA SIMPLĂ SIMETRIE LA PURĂ COMPLEXITATE. CAZUL ENGLEZEI ȘI AL ROMÂNEI.....	478
PARA Ina EXPLORING ENGLISH HOMEWORK. A TWO-WAY PERSPECTIVE: TEACHERS AND STUDENTS.....	485
MATOȘINA Nadejda ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN EFL TEACHING.....	501
BOLGARI Natalia, ANDONI Ina, VASILACHI Serghei UTILIZAREA STUDIULUI DE CAZ LA ORELE DE LIMBA ENGLEZĂ DE AFACERI.....	507
ȘÎRBU Lorina TEACHING BRITISH ENGLISH VERSUS TEACHING AMERICAN ENGLISH.....	519

VI. ȘTIINȚE PEDAGOGICE ȘI PSIHOLOGICE

EDUCAȚIA ȘI PROBLEMELE LUMII CONTEMPORANE – PARTICULARITĂȚI SPECIFICE ALE NOII PARADIGME

EDUCATION AND THE PROBLEMS OF THE CONTEMPORARY WORLD

Ioana AXENTII

Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul

E-mail: iaxentii@mail.ru

ORCID ID: 0000-0002-2318-3175

Rezumat: *Drept factor important de combatere a problemelor cu care se confruntă omenirea în societatea contemporană este educația care poate anticipa schimbările ce pot avea loc și care poate elabora strategii de realizare eficientă a lor. Paradigma actuală a educației se va axa pe filosofia educației libere, democratice care să vizeze dezvoltarea armonioasă a personalității și asimilarea capacității de integrare în viața socială. Printre problemele cu care se confruntă omenirea la etapa actuală se enumeră: amenințarea nimicirii vieții pe pământ printr-un război nuclear, pierderea echilibrului în sistemului ecologic planetar, sărăcia, lipsurile, subalimentarea sau supraproducția în țările superdezvoltate, izbucnirile demografice în țările lumii a treia, războaiele interetnice și războaiele pe teme religioase, migrația nereglementată a populațiilor sărace spre țările dezvoltate, șomajul și sclavia camuflată etc. Rezolvarea problemelor indicate depinde de politicile educaționale ale statelor lumii, de sistemul axiologic de educație a umanității etc.*

Cuvinte-cheie: *educație, paradigmă, noile educații, axiologie, soluții.*

Abstract: *The important factor to combat the problems facing humanity in the contemporary society is education that can anticipate the changes that may take place and that can develop strategies for their effective implementation. The current paradigm of education will focus on the philosophy of free and democratic education aimed at the harmonious development of the personality and the assimilation of the ability to integrate into social life. Among the problems facing humanity at the current stage are listed: the threat of destroying life on earth through a nuclear war, the loss of balance in the planetary ecological system, poverty, shortages, undernutrition or overproduction in super developed countries, demographic explosions in the third world countries, interethnic wars and wars on religious grounds, unregulated migration of poor populations to developed countries, unemployment and camouflaged slavery, etc. The solution of the indicated problems depends on the educational policies of the countries of the world and on the axiological system of education of humanity, etc.*

Keywords: *education, paradigm, new educations, axiology, solutions.*

Introducere

În societatea postmodernă, educația este acea activitate care trebuie să constituie o replică exigențelor societății contemporane și mai mult chiar, ar trebui să anticipeze transformările societății actuale, să proiecteze și să organizeze acțiunile și factorii responsabili de aceste transformări. În aceste condiții, un rol deosebit îl vor avea marii intelectuali ai lumii care vor trebui să contribuie la realizarea unei educații în dependență de problemele cu care se confruntă lumea contemporană, inclusiv sistemele de învățământ și „actorii educației” (profesorii, elevii, studenții, părinții, reprezentanții administrației publice locale, teritoriale, naționale, universale). Ei vor avea menirea de a proteja pacea și a democrația, de a asigura o dezvoltare echilibrată tuturor regiunilor și țărilor planetei.

Metodologia cercetării

Cercetarea este axată în mare parte pe cercetarea literaturii de specialitate privind analiza descriptivă, sinteza pedagogică, metoda inductiv-deductivă etc. cu privire la paradigmele noi ale educației în contextul problemelor cu care se confruntă lumea contemporană.

Rezultate

Din perspectiva cercetării istorice diacronice, Philip H. Coombs (1989) a actualizat conceptul de criză mondială a educației și a scos în evidență trei categorii de „mari probleme” cu care se confruntă omenirea:

1. Problema schimbărilor în lumea educației care se referă la aptitudinea sistemelor de învățământ de a aprecia corectă a stării de fapt a educației sau chiar de prevedea viitorul ei, în raport de trei factori sociali:

a) dezvoltarea economică, stăpânită de patru transformări: a-1) trecerea de la „nevoia forței de muncă” specializate/calificate, la „o eră excedentară”; a-2) internaționalizarea forței de muncă; a-3) „sporirea șomajului” forței de muncă specializate/calificate; a-4) distribuția progresului tehnologic în țările dezvoltate și în țările în curs de dezvoltare;

b) inconsecvența politică, exprimată prin „izbucnirile” care au/pot avea loc, care produc fenomene de: insecuritate socială, naționalism sau internaționalism radical, „derută socioeconomică”, închidere/deschidere sociopolitică, extindere/limitare a schimburilor de cunoștințe științifice, tehnologice, artistice, filozofice, religioase etc.;

c) situația demografică aflată într-o dinamică neliniară, exprimată prin fenomene contradictorii de descreștere/creștere a populației, în diferite zone ale lumii, cu implicații pozitive/negative la nivelul relației dintre sistemul social natural și sistemul de învățământ.

2. Problema evoluției conceptelor și a politicilor de dezvoltare care vizează schimbarea:

a) teoriilor despre relația dintre dezvoltarea socială și dezvoltarea sistemului de învățământ axate pe Produsul Național Brut; pe recunoașterea rolului educației de factor al dezvoltării socio-economice; implicarea „alianței între corpul didactic și economiști, susținută pe larg de opinia publică și clasa politică” în dezvoltarea educației, în general, inclusiv - sau mai ales - în zonele defavorizate; creșterea rolului sistemelor de învățământ în formarea profesională a forței de muncă, la nivel mediu și superior;

b) ideilor și priorităților noi angajate în dezvoltarea mult mai deschisă și mai umană care să fie favorabilă „individului și societății”; asigurarea eticii muncii; promovarea strategiilor de dezvoltare rurală „integrate și bazate pe comunitate”.

3. Problema evoluției conceptului de educație vizează:

a) depășirea viziunii restrictive conform căreia educația/instruirea în cadrul procesului de învățământ este realizabilă prioritar la nivel formal și „se adresează doar populației de vârstă școlară” etc.

b) reactualizarea educației formale din perspectiva inovării sale pedagogice prin deschiderea sa permanentă spre educația nonformală și informată;

c) dezvoltarea specială a educației nonformale, complementară în raport cu educația formală, asigurând legătura dintre educația formală și educația informală etc.;

d) afirmarea unor „noi priorități în educație...”, accentul fiind pus pe educația de bază, dezvoltarea calitativă a educației etc. [apud 3, p.p.668- 690].

Din cele prezentate mai sus, putem conchide că noul concept cu privire la educație răspunde favorabil la chestiunea: cum este, cum poate și cum trebuie să fie ființa umană într-un univers al schimbării, al contactelor dintre oameni și culturile cu care interacționează acesta, într-o lume a consumului și a creației, într-o lume periclitată de pericole și flagel social, dezastru natural la scară planetară și totuși convinsă de gândirea pozitivă a lumii și a ființei umane. Prin aceasta, credem noi, filosofia educației etalează un temei vivace educației ca activitate umană și sugerează căi eficiente de rezolvare a dificultăților, justificate ontologic și existențial etc.

În această ordine de idei, vom remarca în continuare conceptele reactualizate, expuse de cercetătorul Pâslaru VI. (2023) cu privire la filosofia contemporană a educației care stabilește bazele epistemice pentru transformarea întru ființă a fiecărui individ și anume: invocă deschidere rostului vieții omului-libertatea și autoperfecțiunea; dezvăluie coeziunea sub trei aspecte a ființei umane de natură: biologică, intelectuală, spirituală; arată educației un ansamblu de valori alcătuite din valorile care sunt date omului, create de el însuși, valorile general umane, valorile autentice și valorile contextuale; recomandă drumul evoluției omului ca finită desăvârșită - cunoașterea și formarea în interacțiune a universului exterior/universului intim [4, p. 140].

Examinând un șir de studii științifice a pedagogului de notorietate din țara noastră, am remarcat, de asemenea și faptul că VI. Pâslaru pledează cu insistență pentru o filozofie a educației libere, democratice care să vizeze dezvoltarea armonioasă a personalității și asimilarea capacității de integrare în viața socială.

Or, în situația când educația este realizată în contextul problemelor cu care se confruntă omenirea la etapa contemporană, avem nevoie anume de astfel de personalități care să poată să le combată.

În acest sens, considerăm că este necesar să subliniem că lumea contemporană este neliniștită de un șir de probleme globale cum ar fi:

- amenințarea nimicirii vieții pe pământ printr-un război nuclear și buna înțelegere între popoare;
- pierderea echilibrului în sistemului ecologic planetar și amenințarea nimicirii naturii prin intervenirea necugetată a omului;
- sănătatea umană și bolile de nevindecat (SIDA, cancerul etc.);
- cusururile distrugătoare a ființei umane cum ar fi: dependență provocată de folosirea abuzivă a narcoticelor, intoxicațiile cronice cu nicotină din tutun, boală produsă de abuzu băuturilor alcoolice etc.);
- sărăcia, lipsurile, subalimentarea sau supraproducția în țările superdezvoltate;
- izbucnirile demografice în țările lumii a treia și sporirea imensă a persoanelor handicapate în țările înalt dezvoltate;
- războaiele interetnice și războaiele pe teme religioase;
- fascismul, rasismul, totalitarismul;
- sectarismul religios;
- migrația nereglementată a populațiilor sărace spre țările dezvoltate;
- șomajul și sclavia camuflată etc.

Oriunde nu s-ar manifesta una din problemele indicate, ea produce, mai devreme sau mai târziu, un impact negativ asupra tuturor popoarelor lumii, deci și soluționarea lor este de competența întregii lumi [Ibidem, p. 139].

De rând cu problemele globale, credem că este necesar să identificăm și unele probleme cu care se confruntă educația la nivelul sistemului de învățământ din Republica Moldova. Educația se află mereu în criză, mai ales din cauza trăsăturilor sale inactice în raport cu evoluțiile din celelalte domenii ale societății în condițiile în care suntem martorii unor schimbări tot mai accelerate, începând de la cele tehnologice până la cele de ordin economice, culturale și politice. Ceea ce ne duce în derută, inclusiv pe noi, cadrele didactice, este că deseori se confundă schimbările cu progresul, ceea ce denotă faptul și noi ne-am convins de acest fenomen, că unele schimbări nu au fost neapărat pozitive, ca de exemplu:

- *politicile educaționale incoerente;*
- *optimizarea școlilor;*
- *migrația care afectează educația și calitatea ei;*
- *insuficiența de cadre didactice;*
- *birocrația instituțională* în sensul încărcării sistemului de învățământ, dar și al activității cadrelor didactice împovărate de întocmirea de procese-verbale, rapoarte, referate, borderouri, dosare, registre, dări de seamă, cereri, activități realizate într-un mediu educațional chinuit de tot felul de proceduri, standarde și metodologii, bântuit de neîncredere și de suspiciune. Toate acestea îi copleșesc pe profesori, le consumă mult prea mult timp și mult prea multă energie.

Aspectele formal-birocratice au trecut în prim-plan, de aceea profesorii sunt puși în permanență în situația că trebuie să *demonstreze* (cu dovezi) ce au făcut, în ce s-au implicat, ce au realizat, în ce perioadă și cu cine, ce rezultate concrete au obținut (toate acestea mai ales, fiind necesare pentru a li se atribui sporul de performanță). În această situație, considerăm că preocuparea cea mai importantă a managerilor instituțiilor de învățământ nu constă în contabilizarea birocratică a timpului aflării cadrului didactic în instituție, ci acordarea cât mai mult a timpului liber ca acesta să poată progresa profesional pentru a-și putea realiza eficace obligațiile profesionale.

Argumente semnificative în acest sens, aduce și cercetătorul Albu G. (2015), care menționa că astfel de activități birocratice diminuează cadrelor didactice apetitul pentru lectura pedagogică, psihologică, epistemologică, axiologică, filosofică. Ei simt cum „practica îi omoară” lent, dar sigur. Marea majoritate a cadrelor didactice nu (mai) ajung să știe ce înseamnă și ce vrea „autoritatea (științifică) a pedagogilor”. Încearcă, cu resursele care le mai rămân, să citească (dacă mai au timp să citească) strict ceea ce li se cere. Nu ajung să aibă opțiuni cognitive, preferințe de doctrină/de paradigmă pedagogică, axiologică. Preiau ce este la modă în viața școlară, se conduc după o *pedagogie populară*, după o *psihologie populară* a bunului (lor) simț și a „experienței”, la care îi împinge „practica” [1, p. 128].

În urma acestor constatări, concluzionăm, fiind ferm convinși, că trebuie să evităm această confuzie

evidentă cu referire la schimbare. O schimbare este pozitivă sau negativă prin efectele, prin consecințele sale, nu în sine. Astfel, de exemplu *subfinanțarea educației* este o problemă care poate fi soluționată doar prin creșterea rezonabilă a resurselor financiare. În acest context, filosoful român Antonesei L.(2015) ne convinge pe bună dreptate remarcând: „*Este adevărat că educația costă, costă mult, dar face cât costă, ba chiar mai mult decât atât*” [2, p. 147].

Reieșind din aceste reflecții, menționăm că educația are o semnificație mai evidentă în contextul în care actorii educaționali vor fi în stare să admită că rezolvarea problemelor indicate sunt fundamentale legate de filosofia educației, de politicile educaționale ale statelor lumii, inclusiv al statului nostru.

În aceste condiții, cercetătorul Vl. Pâslaru (2023) promovează conceptul cu privire la axiologia lumii contemporane, concept pe care îl considerăm actual în contextul subiectului investigat. Lumea contemporană, susține autorul, este ghidată de un ansamblu de valori care inspiră încredere pentru o soluționare pozitivă și oportună a problemelor mai sus indicate. Numărul acestor valori pot fi aplicate în viața de toate zilele și ele sunt nelimitate, sunt neschimbate ca semnificație și încadrează oamenii din diferite domenii de activitate ale lumii contemporane. Complexitatea și varietatea lor, însă, nu prezintă o piedică de neînălțat în fixarea unei tipologii a valorilor și a unei axiologii caracteristice pentru lumea contemporană. În fiecare etapă istorică, omenirea își enunță cu precizie opțiunea pentru un anumit sistem de valori, pe care îl creează, îl urmează și îl dezvoltă cu necesitate până la stabilirea unei situații axiologice suficientă sieși [4, p. 141].

Omenirea, la etapa actuală, prin exponenții săi de vază și-a enunțat dreptul de a alege următoarele valori:

- ❖ pacea planetară și coperarea;
- ❖ echilibrul ecologic;
- ❖ bunăstarea economică;
- ❖ colaborarea multiaspectuală între țările lumii, între etnii și popoare, instituții culturale, științifice, de cult, sportive, artistice etc.
- ❖ transformările pozitive și evoluția, tehnologiile dezvoltate și desăvârșirea socială etc;
- ❖ libertatea și inviolabilitatea mass-media;
- ❖ conștiința demografică și sanitară;
- ❖ conștientizarea integrității lumii și a omenirii, a valorilor create de omenire (humanitas-ul); noile educații etc [Ibidem].

Modelele de valori indicate mai sus sunt consolidate ca și cele din alte perioade istorice pe valorile generale umane, pe care le promovăm și astăzi în procesul educațional la toate disciplinele studiului: Adevărul, Binele, Frumosul, Dreptatea, Libertatea.

În plan educațional, considerăm a fi actuale și conceptele elaborate de G. Văideanu, care a elaborat un rezumat al *sistemului axiologic de educație a umanității*:

I. Cunoștințe de dobândit:

1. Paritatea popoarelor: să fie egale și să aibă aceleași drepturi la existență, la libertate și la autodeterminare.
2. Păstrarea păcii.
3. Amplificarea: priceperea necesității de a întreține un echilibru între sporirea economică și dezvoltarea socială.
4. Înțelegerea misiunii ONU și ale agențiilor sale UNESCO, OMS, FAO.

II. Atitudini și valori:

1. Respectul de sine și respectul față de altul.
2. Grija față de mediu.
3. Afectiunea pentru dreptate și pace.
4. Deschidere spirituală și solidaritate.

III. Competențe:

1. Gândire critică; să ai spirit critic și flexibil etc.
 2. Cooperarea: capacitatea de a lucra în echipă.
 3. Imaginație: capacitatea de a proiecta un viitor.
 4. Afirmare de sine.
1. Toleranță: capacitatea de a se implica responsabil în luarea deciziilor la nivelul comunității locale, dar

și la nivel național, regional și internațional¹.

Aceste valori au precedat conceptul de a învăța să trăim împreună, ceea ce ar semnifica înțelegerea celuilalt din punctul de vedere al toleranței, pluralismului și al respectului. Vizavi de acest punct de vedere, subliniem că, fiind identificate problemele și valorile actuale, omenirea a știut să-și formuleze *strategiile de soluționare* a acestora.

De remarcat în acest sens că tipul cel mai important de strategii este cel care realizează schimbarea de mentalitate a individului prin educație. Or, educația este pretutindeni universală, inevitabilă oricărui individ și grup social, deoarece influențează orice schimbare în domeniul economic, politic și social prin schimbarea mentalității celor care provoacă schimbarea în aceste domenii.

Conform celor relatate anterior, remarcăm că sunt reprezentative noile educații prin faptul că exprimă demersul lumii contemporane pentru educație și conțin un ansamblu de strategii și obiective care vin să ajute rezolvării problemelor cu care se confruntă lumea contemporană. Acestea nu consumă prioritățile educației contemporane, ci le completează. UNESCO, datorită în mare parte și conaționalului nostru ieșan George Văideanu, prin strategiile educaționale formulate, atenționează opinia publică mondială cu privire la unele posibilități încă nevalorificate (se au în vedere noile educații) pentru a soluționa problemele lumii contemporane printre care se enumeră:

1. educația relativă la mediu sau educația ecologică;
2. educația pentru schimbare și dezvoltare;
3. educația pentru tehnologie și progres;
4. educația față de mass-media;
5. educația în materie de populație sau demografică;
6. educația pentru pace și cooperare;
7. educația pentru democrație;
8. educația sanitară modernă [5, p. 65].

În acest context, remarcăm că odată ce educația nu este întotdeauna la fel în diferite epoci istorice, autorii care au urmat calea lui G. Văideanu au extins și aria noilor educații, adăugând la acestea:

1. educația economică;
2. educația pentru familie;
3. educația pentru toleranță;
4. educația interculturală;
5. educația antidrog/antitabagism/antialcool, care derivă, respectiv, din educația pentru tehnologie și progres;
6. educația demografică;
7. educația pentru pace și cooperare;
8. educația sanitară.

Sintetizând elementele semnificative cu privire la noile educații, cercetătorul Vl. Pâslaru subliniază că acestea: „evocă nu numai o replică dată de politicile educaționale marilor probleme ale lumii contemporane, dar și o valoare destul de semnificativă în unificarea cultural-spirituală a lumii moderne, un aspect fundamental al procesului de globalizare” [4, p. 147].

Concluzii

În baza analizei și interpretărilor diferitor concepte, observăm că educația realizată într-un sistem educațional, oriunde s-ar afla aceasta, nu este perfectă și necesită îmbunătățiri, readaptări, identificare de soluții ale problemelor cu care se confruntă. Acest fapt ar trebui să-l considerăm ca ceva firesc. De asemenea, în plan educațional se manifestă criza dintre supra-educație și sub-educație, pe fondul îndepărtării educației de realitatea vieții sociale, politice, culturale, economice. În acest context, una din soluțiile esențiale ar ține de promovarea schimbărilor în educație, de democratizarea reală și modernizarea instruirii și educației la toate nivelurile, de finanțarea corespunzătoare. Educația să nu mai fie derutată din cauza amestecului politicului. Educația să devină mult mai flexibilă, dinamică, să abandoneze organizarea pe verticală, hiperierarhizată, care se dovedește a fi una ineficientă pentru subiecții educației. Noile educații reflectă o stare imanentă a conștiinței pedagogice, care exprimă demersul umanist, social-politic și cultural-spiritual actual pentru devenirea omului modern într-un mediu educațional concret.

¹ apud Pâslaru Vl. Epistemele educației moderne.Reactualizare, Redefinire.Chișinău:Pontos,2023, p. 142

Bibliografie:

1. Albu G. În: Pedagogi români. Medalioane și interviuri. București: EDP, 2015.
2. Antonesci L. În: Pedagogi români. Medalioane și interviuri. Autor Ilica A. București: EDP, 2015
3. Cristea S. Dicționar enciclopedic de pedagogie. Volumul I. A-C. București: Didactica Publishing House, 2015.
4. Pâslaru Vl. Epistemele educației moderne. Reactualizare, Redefinire. Chișinău: Pontos, 2023.
5. Văideanu G. UNESCO-50. Educație: București: EDP, 1996.

JOCUL - INSTRUMENT EFICIENT DE VALORIFICARE A SPIRITULUI LUDIC

THE GAME - AN EFFICIENT VALUATION TOOL OF THE PLAYFUL SPIRIT

Diana ȘTEFAN

profesor, IP Gimnaziul „Vasile Pârvan”, raionul Cantemir

E-mail: dianastefan2019@gmail.com

Ioana AXENTII

Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul

E-mail: iaxentii@mail.ru

ORCID ID: 0000-0002-2318-3175

Rezumat: *Jocul, astăzi este tot mai intens valorificat din punct de vedere pedagogic ca un mijloc de instruire și de educare a copiilor, imprimând un caracter interactiv și dinamic activităților educaționale. În prezentul articol sunt prezentate avantajele pedagogice ale utilizării jocului cu conținut ludic, acesta reprezentând puntea care leagă școala de viață. Conținutul ludic rezidă din faptul că dă potențial activității de joc, implicându-l pe copil nu doar să se distreze, dar și să îndeplinească unele funcții formative tot mai complexe, facilitează adaptarea lui la mediul înconjurător și îl pregătește să se integreze în viața activă. Totodată, jocul reprezintă o strategie euristică prin care copiii își pot manifesta istețimea, inventivitatea, inițiativa, răbdarea, îndrăzneala și curajul, participând ca un adevărat actor și un simplu spectator, realizându-se în felul acesta o învățare autentică. Jocurile devin metodă de formare a spiritului ludic, pentru că altoiesc copilului cele mai frumoase calități intelectuale, morale și estetice. Un rol deosebit îi revine cadrului didactic, pentru că acesta trebuie să-și folosească creativitatea și ingeniozitatea în pregătirea unui joc, prin îndemnarea elevilor să cerceteze ralitatea, să experimenteze, să aplice cunoștințele în situații noi, astfel, învățarea prin joc devine un impuls, o stimulare pentru elev ca să caute și să deschidă ferestre spre lume și spre cunoaștere.*

Cuvinte-cheie: *jocul didactic, instrument, spirit ludic, personalitate, copil.*

Abstract: *The game today is increasingly exploited from a pedagogical point of view as a means of training and educating children, giving an interactive and dynamic character to educational activities. This article presents the pedagogical advantages of using the game with playful content, which represents the bridge that connects school with life. The playful content resides in the fact that it gives potential to the game activity, involving the child not only to have fun, but also to perform some increasingly complex formative functions, it facilitates his adaptation to the environment and prepares him to integrate into active life. At the same time, the game represents a heuristic strategy through which children can show their cleverness, inventiveness, initiative, patience, boldness and courage, participating as a real actor and a simple spectator, thus achieving authentic learning. Games become a method of training the playful spirit, because they instill in the child the most beautiful intellectual, moral and aesthetic qualities. A special role belongs to the teaching staff, because they must use their creativity and ingenuity in preparing a game, by encouraging students to research reality, to experiment, to apply knowledge in new situations, thus learning through the game becomes an impulse, a stimulation for the student to seek and open windows to the world and to knowledge.*

Keywords: *didactic game, instrument, playful spirit, personality, child.*

Introducere

Actualitatea temei constă în faptul că jocul didactic, ca una dintre activitățile caracteristice ale copilului, este astăzi tot mai intens valorificat din punct de vedere pedagogic cu intenția de a imprima programului educațional un caracter dinamic, de a dezvolta procesele intelectuale și fizice ale copiilor. Datorită accesibilității sale, jocul se situează printre metodele care dezvoltă activități antrenante și motivante și poate fi utilizat cu ușurință, pentru că imprimă un caracter interactiv activităților educaționale. Astfel, o experiență de joc poate deveni un exercițiu de învățare în care copiii pot să fie situați în variate contexte ludice cu caracter formativ. În așa mod putem observa că jocul didactic poate îmbina într-un mod armonios sarcinile specifice jocului cu sarcinile și funcțiile învățării. În esență, jocul didactic este un proces de transformare pe plan imaginar a realității concrete, un proces prin care pătrunderea copilului într-o

realitate complexă devine posibilă și plăcută. Indiferent de etapa de vârstă la care este utilizat, jocul favorizează atât aspectul informativ al procesului de învățământ, cât și aspectul formativ al acestuia.

Metodologia cercetării

Cercetarea este axată în mare parte pe documentarea și cercetarea literaturii de specialitate privind analiza descriptivă, sinteza pedagogică, metoda inductiv-deductivă etc. cu privire la joc, ca instrument eficient de valorificare a spiritului ludic.

Rezultate

Interesul specialiștilor pentru complexitatea, multidisciplinaritatea și pluridimensionalitatea jocului au trezit dintotdeauna interesul specialiștilor și a constituit un obiect de interes pentru teoreticienii și practicienii din diferite domenii științifice. De aceea, jocul este prezent și în actualitate în toate domeniile vieții și ale creației omului [1].

Cele relatate sunt confirmate de faptul că competența de a învăța să învețe a copilului este prioritar abordată în documentele de politici educaționale, în legătură cu necesitatea formării personalității. Tot mai frecvent, ea apare în studii în raport cu ludicul. Tema ludicului nu este nouă în domeniul științelor educației, pentru că de-a lungul timpului cercetările moderne realizate de către J. Piaget, S. Freud, E. Erikson, B. Isaacs au pus în evidență valențele formative ale activității de joc prin implicațiile ludicului în dezvoltarea copilului. O esență a jocului în împletire cu alte două manifestări supreme ale spiritului uman o surprinde Lucian Blaga în poemul „Trei fețe”: „Copilul râde: Înțelepciunea și iubirea mea e jocul!/ Tânărul cântă: Jocul și-nțelepciunea mea-i iubirea!/ Bătrânul tace: Iubirea și jocul meu e-nțelepciunea!”, referindu-se nu doar la vârsta copilăriei, ci la toate vârstele, astfel sugerând că aceste „trei fețe” ale cunoașterii-inclusiv ale jocului - îl definesc pe om pe parcursul întregii lui vieți. Conform viziunii lui E. Claparède: *individul își afirmă eul propriu nemijlocit prin joc*. Din aceste interpretări reiese funcția primordială a jocului de rând cu cele secundare: de recreere, de divertisment, de comunicare [apud 2].

Pedagogia ultimelor decenii insistă asupra activităților ludice, acordându-le o importanță majoră în formarea personalității copilului. Copilul este activ în modul cel mai autentic atunci când se implică în activitățile cu specific ludic, folosindu-se ca instrument - jocul, acesta reprezintă puntea care leagă școala de viață, pentru Célestin Freinet această punte este reprezentată de muncă. Copilul pare că doar se distrează, manifestă o stare de voie bună, dar în fapt muncește, pregătindu-se pentru viață, experimentează viața reală și, totodată, o cunoaște. El se simte un actor implicat, face eforturi fără să resimtă din plin dificultatea, își angajează imaginația în căutarea soluției originale [8, p. 52].

Astfel, educația realizată prin intermediul activităților ludice îl leagă pe copil de lumea în care trăiește. Și felul în care copiii percep lumea și se raportează la ea este mijlocit de joc, unde distracția și joaca sunt părți componente ale muncii, școlii și vieții sociale, astfel apare conceptul de *mentalitate ludică* [10, p. 74].

Devenirea personalității copilului stă sub semnul ludicului, creându-se așa-numita „stare de spirit ludică”, această stare presupune o deosebită receptivitate față de lumea din jur, imaginația, inteligența, fantezia care îl animă pe copil în manifestarea lui ludică. Prin jocurile cu conținut ludic, copilul înțelege lumea din jurul lui, dar și relațiile pe care le are cu diferite elemente ale mediului său de viață. Conținutul ludic rezidă din faptul că acesta îi va da potențial activității de joc, implicându-l pe copil nu doar să se distreze. Acesta va crea condiții de îndeplinirea unor funcții formative tot mai complexe, va facilita adaptarea la mediul înconjurător umanizându-l, îl va pregăti pe copil pentru viață [5].

Definită prin joc, copilăria se caracterizează ca o stare de spirit generatoare a unei înțelegeri particulare a lumii și a vieții. Firește, jocul este la îndemâna oricui, este o preocupare atractivă, aducătoare de satisfacții imediate. Prin urmare, ludicul este coordonata definitorie a activității de învățare, căci prin intermediul jocului, achizițiile pot fi multiple și variate. Mai mult, copilul trăiește bucuria și satisfacția de a fi el însuși, pur și simplu el însuși. Această satisfacție, pe care o va dobândi de îndată ce are curajul să fie el însuși, se identifică cu modul lui de a se comporta și își va construi o personalitate receptivă, flexibilă, adaptabilă social. Joaca este modul prin care el percepe lumea prin viziunea sa personală. De aceea, se spune că în viața copilului, lipsa jocului aduce pustietatea [Ibidem, p. 36].

Există mai multe teorii evidențiate de Huizinga J. care explică semnificația jocului pentru cel care îl practică:

- manifestarea unui surplus de energie care nu a fost utilizată în alte activități;
- exprimarea spiritului de imitație congenital;

- satisfacerea nevoii de destindere, de recreere;
- compensare pentru ceea ce nu s-a realizat;
- exercițiu pregătitor al activității serioase, pe care o va cere viața de adult;
- satisfacerea nevoii înnăscute de a face ceva sau a tendinței de a domina;
- drenarea nevinovată a unor porniri dăunătoare;
- satisfacerea, într-o ficțiune, a dorințelor care nu pot fi împlinite în realitate [5, p. 33].

Pentru ființa umană, fiecare joc înseamnă ceva relevant în plan spiritual. Odată cu jocul, recunoaștem, cu sau fără voie, spiritul. Abia prin aflulul spiritului, prezența jocului devine posibilă, imaginabilă, inteligibilă. Pornind de la premisa că copiii dispun de dorința de a învăța, sunt înzestrați cu spirit ludic, curiozitate și sociabilitate, ceea ce îi călăuzește în propria lor educație, Friedrich Fröbel (1881) susținea că jocul, este cel mai reprezentativ produs spiritual al copilului, model și copie a vieții lui. Este manifestarea liberă a vieții interioare a copilului, conform propriei nevoi. Și cu cât copiii vor fi mai liberi în manifestările lor, cu atât mai repede și mai bine își vor dezvolta funcțiile psihice superioare și astfel, îi vom crea un *spirit ludic* [apud 5, p. 34].

Dar libertatea copilului în activitățile didactice se rezumă la aspectul intern, cel de activitate ludică, aici apare libertatea gândirii și dezvoltarea ei, a dorinței, a voinței proprii. Libertatea acțiunii este un mijloc pentru libertatea de a face judecăți de valoare, de a selecta, ordona, elabora, evalua etc. Copilul se joacă pentru că îi face plăcere și în aceasta rezidă libertatea lui. Cu cât copiii vor fi mai liberi în manifestările lor, cu atât mai repede și mai bine își vor dezvolta funcțiile psihice superioare.

Peter Gray (2013) arată, că atunci când copiii sunt lăsați liberi să își urmeze prin joc propriile interese, ei nu numai învață ceea ce este nevoie să știe, dar o fac cu multă dăruire, energie și pasiune. Copiii dispun de dorința de a învăța, sunt înzestrați cu spirit ludic, curiozitate și sociabilitate, ceea ce îi călăuzește în propria lor educație. Copilul simte nevoia să se exprime și aici intervine jocul, cu toate specificațiile lui [4].

Educația realizată prin intermediul jocurilor îl leagă pe copil de lumea în care trăiește. Jocul este o oglindă a vieții, a propriei vieți, pentru că îi deschide perspectiva realității, îl pregătește pentru integrarea în viața socială, experimentează viața reală și totodată, o cunoaște.

Din cele afirmate anterior putem afirma că prin intermediul jocului, copilul poate să-și etaleze agerimea, invenția, entuziazmul, stăpânirea de sine, cutezanța, curajul etc. Astfel, prin starea emoțională desăvârșită jocul facilitează procesul de exercitare deplină a întregii activități psihice a copilului în care acesta participă cu toată ființa lui în același timp asumându-și diverse roluri: de actor, spectator, artist etc. În așa mod, realizează o învățare autentică, face eforturi fără să resimtă din plin dificultatea, își angajează imaginația în căutarea soluției originale¹. Prin joc, copilul pătrunde în lumea cunoștințelor, se învață să judece autonom, să întrebuițeze informațiile de care dispune în diferite împrejurări, dezvoltând astfel cele mai remarcabile calități intelectuale, morale și estetice [6, p. 60].

În timpul jocului, copilul arată în mod convingător cât de realist este în tot ceea ce realizează și la ce nivel se ridică capacitățile sale, uneori atât de bine conturate motivațional. În așa mod, jocurile (în mod special jocurile didactice) copiilor devin metodă de formare a spiritului ludic în cazul în care ele capătă o organizare și se succed în ordinea implicată de logica cunoașterii și a învățării [12].

În această ordine de idei, vom scoate în evidență avantajele utilizării jocului cu caracter ludic, care în concepția cercetătorului Zlate M. (2009) pot fi divizate în două categorii: *avantaje pedagogice și avantaje didactice*.

În plan pedagogic, activitățile ludice:

- facilitează lucrul în grupele omogene;
- contribuie la dezvoltarea aptitudinilor utile pentru lucrul în echipe;
- dezvoltă capacitățile intelectuale, spiritul de observație și cel critic, motivația, cât și capacitățile de analiză și sinteză;
- acordă posibilitatea promovării unei pedagogii diferențiate.

În plan didactic, activitățile ludice:

- favorizează introducerea reperelor mnemotehnice utile (ansamblu de procedee care înlesnesc memorarea cunoștințelor pe baza unor asociații dirijate);
- sporesc interesul față de însușirea de noi achiziții;
- apare motivarea intrinsecă;
- diminuează frica de a comite greșeli, descătușează și moderează complexe [11, p. 92].

¹ Jocul didactic. Disponibil la: <http://www.didactic.ro/material/57232-pledoarie-pentru-jocul-didactic>;

În legătură cu cele expuse mai sus, este clar că organizarea și desfășurarea cu succes a unei activități ludice îi permite copilului să participe cu toată ființa la aceasta și să realizeze astfel, o învățare autentică, activă, centrată pe el.

Ca rezultat al analizei conceptului ludic în diverse abordări am observat că *activitățile cu caracter ludic influențează pozitiv funcțiile cognitive și motivația* (Rieber, 1996); stimulează în mod inerent curiozitatea (Thomas, Macredie, 1994), prin includerea provocărilor și a elementelor de fantezie (Malone, 1981) și de noutate (Malone, Leper, 1987; Rivers, 1990) [apud 11, p. 35].

Cele expuse mai sus ne dau posibilitatea să afirmăm că abilitățile necesare în activitățile cu implicație ludică – abilități motorii, logica, memoria limbajul, metacogniția, comportamentul autoevaluator, capacitatea de rezolvare a problemelor – sunt fundamentale pentru învățare. Astfel, activitatea ludică favorizează creativitatea, învățarea regulilor, imaginația, organizarea, autonomia, comunicarea cu colegii etc. Toate acestea denotă atitudinea psihologică a copilului în perspectiva împlinirii unor funcții formative tot mai complexe, de facilitare a adaptării la mediul înconjurător, de umanizare, de pregătire pentru viață, dar și de relaxare.

De rând cu acestea, considerăm că este foarte important să prezentăm într-o sinteză ideile lui Marcus (2011), Gauntlett (2013) și Huizinga (1997) cu privire la o serie de *principii acționale*, reprezentative, care pot sta la baza îmbogățirii ludice a situațiilor de învățare, la orice treaptă școlară [Ibidem, p. 124].

Astfel, ca să se valorifice avantajele jocului cu caracter ludic, situațiile de învățare școlară ar putea fi proiectate în așa mod ca:

- să le ofere elevilor perspective inedite asupra subiectului studiat: *Ce lipsește? Mai spune un cuvânt! Cum este, cum sunt? Ce poți face cu...?*;
- să le cultive elevilor un sentiment al competiției;
- să le ofere elevilor ocazia să se prezinte ca individualități și să se manifeste la nivelul maxim de care sunt capabili; situațiile de învățare pot deveni prilejuri de prezentare personală dacă li se dă timp elevilor să ofere o soluție inedită, să pună întrebări, dacă li se cultivă curajul de a avea opinii inedite și eficiente să aducă inovații, să gândească critic și creativ;
- să le ofere elevilor structuri ludice: spații ludice, scenarii ludice, să creeze un mediu propice învățării prin descoperire, să construiască, să cerceteze, să demonstreze un comportament ludic în dependență de situația de învățare;
- să le ofere elevilor un mediu suportiv pentru desfășurarea activităților de învățare: în ritmul propriu copiilor și cu anumite grade de libertate (asumarea unor provocări), într-o atmosferă sigură, prietenoasă și netichetativă;
- să cultive implicarea deplină emoțională și cognitivă în situația de învățare prin contextualizarea învățării în raport cu problemele vieții reale, cu un scenariu narativ, dar oferindu-le elevilor libertatea să planifice, să-și structureze activitatea conform înțelegerii proprii;
- să asigure momente de reflecție și gândire; elevii pot fi inițiați să se gândească la ce știau până în momentul acesta despre subiectul pus în discuție, la ei înșiși și la relația cu cei din jur, la activitatea care tocmai s-a desfășurat și la felul în care s-au implicat în ea etc [ibidem].

Așadar, activitățile ludice integrate în școală, devin parte a lecției, etapă în captarea atenției elevului, în realizarea subiectului de învățat [7, p. 75]. Din acest motiv, cadrele didactice sunt încurajate să recurgă la joc ca la o activitate ludică care să stimuleze învățarea și să asigure dezvoltarea copiilor înlăturând în același timp monotonia și plictiseala în procesul de învățare.

În corespundere cu principiile acționale prezentate mai sus, remarcăm cu certitudine că ludicul poate îndeplini diverse misiuni atât în planul instructiv, cât și în plan formativ – educativ. Așa de exemplu, activitățile ludice, în plan instructiv vor facilita copiilor asimilarea de cunoștințe, priceperi, deprinderi, tehnici și operații de lucru cu informațiile acumulate, ceea ce considerăm noi, reprezintă o cale de acces spre cunoașterea comportamentelor umane, implicit a personalității. Din perspectiva formativ-educativă, privite activitățile ludice, remarcăm că acestea contribuie evident, după cum am menționat și mai sus, la formarea și perfecționarea trăsăturilor de personalitate. Prin intermediul lor, copilului nu i se dezvoltă doar gândirea, memoria, imaginația și limbajul, ci și sfera afectiv motivațională, punându-l în situația de confruntare cu sine și cu ceilalți, luându-și, astfel, în stăpânire, propriul eu.

Or, în condițiile în care se accentuează tot mai mult caracterul formativ al procesului de învățământ în care sarcina fundamentală a profesorului este de a crea condițiile necesare care să determine o învățare organizată, eficientă pentru fiecare copil, ar trebui să se utilizeze cu preponderență metode și procedee active cu caracter ludic, care să exercite toți copiii, în dependență de potențialul lor de dezvoltare,

de tipul lor de inteligență în însușirea cunoștințelor, dezvoltarea capacităților și aptitudinilor lor, pentru asigurarea succesului școlar.

Concluzii

În baza analizei și interpretărilor diferitor concepte, observăm că jocul, în linii generale constituie mijlocul de instruire și de educare a spiritului ludic prin care elementul ludic și acțiunea de joc asigură antrenarea copiilor într-un mod relaxant, atractiv și motivant, favorizând obținerea de performanțe.

Organizarea și desfășurarea cu succes a unui joc îi permite elevului să participe cu toată ființa la acesta și să realizeze astfel o învățare autentică, activă, centrată pe el. Pe măsura implicării în cât mai multe jocuri, copiii vor înțelege că participarea la joc presupune nu doar distracție și divertisment, ci și spirit disciplinat, capacitate de cooperare, respect pentru partener, putere de stăpânire, acceptare de sine și de ceilalți, rezolvare corectă de sarcini, asumare de roluri¹. Buna dispoziție, bucuria și dăruirea aduse de joc copiilor sunt garanții ale implicării active a acestora în activitățile propuse.

De aceea, un rol deosebit îi revine cadrului didactic, pentru că acesta trebuie să-și folosească creativitatea și ingeniozitatea în pregătirea unui joc, prin îndemnarea elevilor să cerceteze realitatea, să experimenteze, să aplice cunoștințele în situații noi, astfel învățarea prin joc devine un impuls, o stimulare pentru elev ca să caute și să deschidă ferestre spre lume și spre cunoaștere, încât valoarea învățării propriuzise capătă o altă dimensiune.

Bibliografie:

1. Axentii I. A., Barbă M. Metodologii didactice interactive de organizare a procesului de învățământ. Cahul: Tipogr. Centrografic SRL, 2011.
2. Catalano H., Albulescu I. Pedagogia jocului și a activităților ludice. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2018.
3. Claparede E. Psihologia copilului și pedagogia experimentală. București: EDP, 1975.
4. Gray P. Liber să înveți. București: Editura Herald, 2013.
5. Huizinga J. Homo ludens. București: Editura Humanitas, 2007.
6. Nistor A. Jocul didactic-metodă eficientă de dezvoltare intelectuală a elevilor la mica școlaritate. În: Univers Pedagogic. Nr. 3 (51) 2016. Chișinău, 2016, p.60-65.
7. Orehovschi S. Activitatea școlară independentă îmbinată cu jocul. Didactica Pro... Revistă de teorie și practică educațională. Nr.4-5 (128-129), octombrie 2021. Chișinău, 2021, p.75.
8. Pettini A. Freinet și tehnicile sale. București: Editura CEDC, 1992.
9. Stan F. Jocul didactic. Jocurile exercițiu și rolul lor în dezvoltarea limbajului copiilor preșcolar. Bacău: Editura Rovimed, 2013.
10. Tapscott D. Crescuți digital. Generația Net care îți schimbă lumea. București: Editura Publica, 2011.
11. Zlate M. Fundamentele psihologiei. București: Editura Polirom, 2009.
12. <http://www.referate10.ro/referate-psihologie/jocul-modalitate-de-invatare-si-educare-6597.html> (Vizitat, aprilie 2023).
13. <http://www.didactic.ro/material/57232-pledoarie-pentru-jocul-didactic> (Vizitat, mai 2023).

¹ Stan F. *Jocul didactic. Jocurile exercițiu și rolul lor în dezvoltarea limbajului copiilor preșcolar*. Bacău: Editura Rovimed, 2013.

**TEHNICI ȘI INSTRUMENTE INOVATIVE UTILIZATE ÎN PROCESUL EDUCAȚIONAL.
ASPECTE TEORETICO-PRACTICE**

**INNOVATIVE TECHNIQUES AND TOOLS USED IN THE EDUCATIONAL PROCESS.
THEORETICAL-PRACTICAL ASPECTS**

Vitalie GUȚU, lect. univ. drd.
Facultatea de Jurnalism și Științe ale Comunicării, USM
E-mail: vitalie.gutu@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-8398-7909

Rezumat: *În secolul XXI – secolul online-ului, fiecare componentă a sistemului educațional este conectată la noile tendințe din domeniu Prin aplicarea tehnologiilor și diferitelor instrumente digitale, instituția de învățământ va reuși să facă față provocărilor timpului și să răspundă nevoilor educaționale a nativilor digitali. Acest lucru impune atât comunitatea didactică, cât și cea a elevilor, să adopte noi tehnici și abilități de predare și, respectiv a studierii materiei. Astfel, tranziția de la tehnicile și instrumentele tradiționale de predare și cele inovative, trebuie tratată ca atare și de pus accentul pe aspecte care reies din arealul digital în care ne aflăm și adaptarea procesului educațional pe implicarea actorilor cheie: învățător/profesor – elev/student.*

Cuvinte-cheie: *instrumente digitale, materiale didactice video, aplicabilitate educațională, elemente vizuale, metodă interactivă, tutorial video.*

Abstract: *In the 21st century - the online century, every component of the educational system is connected to the new trends in the field. By applying technologies and various digital tools, the educational institution will be able to face the challenges of time and respond to the educational needs of digital natives. This requires both the teaching community and the students to adopt new techniques and skills for teaching and studying the subject. Thus, the transition from traditional teaching techniques and tools and innovative ones must be treated as such and the emphasis must be placed on aspects that emerge from the digital area in which we are and the adaptation of the educational process to the involvement of key actors: teacher/teacher – pupil/student.*

Keywords: *digital tools, video teaching materials, educational applicability, visual elements, interactive method, video tutorial.*

Trăim într-o lume a digitalizării, a fenomenului web, care ne permite de la distanță să acționăm/să întreprindem/să interacționăm pe diverse paliere, iar acest lucru ne conferă și o mai mare mobilitate. În context, trebuie să remarcăm că aceste mișcări și flexibilități din punct de vedere al digitalizării au venit pe fundalul pandemiei de COVID – 19, un avantaj în acest sens, susțin cercetătorii. Aceste elemente s-au reflectat pe deplin și în sistemul de educație. Un studiu publicat de UNICEF arată că „la începutul lunii aprilie, 2020, închiderea școlilor în cele 194 de țări a afectat circa 1,6 miliarde de elevi la nivelurile de învățământ preșcolar, primar, gimnazial și liceal, reprezentând 90% din totalul elevilor încadrați în sistemul de învățământ” [1]. Urmare acestor consecințe, învățarea la distanță prin intermediul internetului, televiziunii, radioului și a altor tehnologii a reușit să înlocuiască studiul ce se desfășoară în mediile educaționale.

Procesul de educație trebuie să devină, apriori, important prin conținutul și valoarea adăugată a acestuia, atât pentru cadrele didactice, cât și pentru elevi/studenți. În condițiile digitalizării sporite, educația devine atractivă prin adoptarea noilor tendințe atât ca formă, cât și sub aspect de conținut, astfel încât produsele educaționale livrate să fie:

- creative;
- interactive;
- prompte;
- disponibile pe platforme special dedicate cursului/materiei;
- accesibile de pe orice gadget (PC, laptop, tabletă, telefon etc.);
- robuste, stabile, updatabile și personalizabile.

Autoarea Lidia Popov notează că analiza procesului de învățământ trebuie privită din trei perspective:

„1. **Funcțională:** *Ce obiective se urmăresc? De ce? Spre ce se tinde?*

2. **Structurală:** *Cine participă la desfășurarea procesului educației? Ce potențial au cadrele didactice? Ce potențial au studenții? În ce condiții se desfășoară activitatea educativă? Ce resurse se utilizează?*

3. **Operațională:** *Cum se desfășoară procesul de învățământ? Cum se îmbină laturile procesului de învățământ? Ce metode interactive se utilizează?” [2].*

Pentru a pune în aplicare cele trei perspective enunțate mai sus, trebuie să pornim și de la premisa că aceste variabile sunt pliate la nivelul de interactivitate – lucru ce astăzi oferă relevanță și sustenabilitate procesului de predare. În acest context, vom proiecta câteva concepte esențiale, care ne vor ajuta să desprindem importanța și necesitatea utilizării metodelor interactive în sistemul educațional național. Pentru început însă, trebuie să oferim o explicație ce reprezintă *metoda interactivă*. Astfel, interactivitatea în sistemul educațional presupune „modalități moderne de stimulare a învățării și dezvoltării personale încă de la vârstele timpurii, sunt instrumente didactice care favorizează interschimbul de idei, de experiențe, de cunoștințe” [3].

Cercetătorul român Ioan Cerghit, în lucrarea sa *Metode de învățământ* scrie că, „în didactică se cunosc cinci categorii de metode:

- Afirmative;
- Interogative;
- De descoperire;
- Active;
- De creativitate” [4].

Astfel, putem observa cu certitudine că actanții procesului didactic, profesorii, pe de o parte, și elevii/studenții, pe de alta, nu mai sunt persoane care oferă și primesc informația. Aceștia devin părți active a comunității educaționale, iar ca aceasta din urmă să devină una solidă și de perspectivă, vom releva câteva metode interactive și utile pe axa predare-învățare.

- **Dezbaterile** – o metodă bună și eficientă de a implica elevii/studenții să înțeleagă cât mai bine esența subiectului pus spre discuție. Este important ca prin metoda dezbaterilor să fie aduse argumente plauzibile și esențiale în fundamentarea temei studiate. Dezbaterile pot fi organizate în mai multe feluri, cum ar fi: masa rotundă, concurs pe echipe, conferințe etc.;
- **Infografia** – o metodă vizuală și interactivă la care pot apela profesorii în predarea materiei, cât și studenții/elevii în procesul de asimilare. Prezentarea informațiilor are loc prin diagrame, hărți conceptuale, time-line-uri, pictograme etc. Această metodă se bazează pe componenta vizuală și conținut atractiv. Trebuie să remarcăm faptul că, prin utilizarea metodei infografice, profesorul/învățătorul își structurează conținutul cursului într-o manieră creativă, iar fiecare imagine/graphic/diagramă este asociată cu o informație relevantă materiei predate, iar la elevi/studenți se dezvoltă capacitățile de analiză și structurare a informației. De asemenea, este important de notat că ambele părți, prin utilizarea infograficelor ca metodă de predare-învățare, dezvoltă capacitățile digitale.
- **Jocurile video** – o metodă relativă nouă implementată în procesul educațional. Utilizarea jocurilor video contribuie la o implicare și mai mare din partea elevilor/studenților pentru a asimila informațiile. Profesorul își proiectează lecția printr-un joc video, astfel stimulând interesul elevului/studentului pentru tema aleasă spre învățare.

Actualmente, o formă interactivă a dezvoltării disciplinelor în procesul educațional este TUTORIALUL VIDEO. Autoarea Adela Negură în lucrarea *Elaborarea unui tutorial video didactic – structură, etape, mijloace* scrie că, „tutorialele video în sistemul de formare de astăzi joacă un rol imens, care nu poate fi subestimat. Dar, să nu uităm, că numai videoclipul cu sunet oferă un efect uimitor în procesul de învățare, pentru că numai atunci creierul este foarte aproape de mediul natural de percepție și numai din această cauză lecțiile video și cursurile video sunt atât de populare și solicitate” [5].

Tutorialul video reprezintă forma de învățare care utilizează clipuri video succinte pentru a oferi instrucțiuni și explicații despre un subiect sau un proces. Cadrele didactice apelează la conceperea și elaborarea tutorialurilor video pentru:

- a dinamiza lecția;
- a oferi mai multe explicații la tema predată;
- a ajuta studentul/elevul/preșcolarul să înțeleagă materia.

Cercetătorul Karsten D. Wolf în lucrarea *Tutoriale video și videoclipuri explicative ca obiect. Metoda și scopul educației media și cinematograției* subliniază faptul că, „proiectarea videoclipurilor explicative poate fi oficializată în nouă pași:

- Selectarea subiectului: identificarea și selectarea unui conținut de explicat sau de transmis grupului;
- Pregătirea conținutului: asigurați-vă propria înțelegere a conținutului, cercetați fundalul și erorile tipice sau concepțiile greșite;
- Dezvoltarea unei idei și forma de explicație: proiectarea didactică și estetică a unei explicații;
- Elaborarea și prezentarea unui storyboard și program de filmări;
- Pregătirea fazei de filmare: procurați recuzită, selectați locațiile de filmare, familiarizați-vă cu tehnologia și, dacă este necesar, pregătiți vizualizări;
- Implementarea fazei de șlefuire a materialului video;
- Post-procesare: editare și post-procesare digitală, dacă este necesar coloană sonoră și suport cu muzică;
- Prezentarea filmelor și, dacă este cazul, furnizarea pe portaluri online;
- Conținutul, reflectarea didactică și estetică a materialelor video” [6].

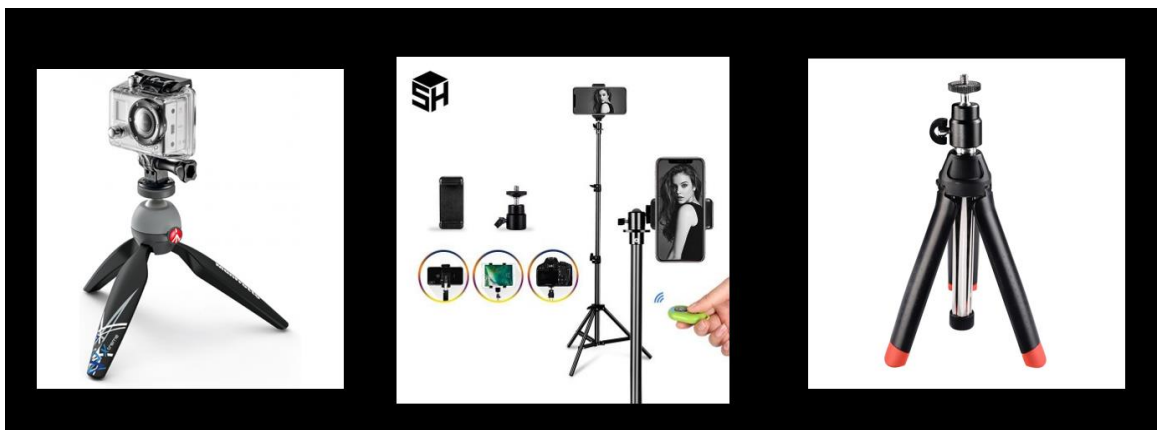
În condițiile actuale, s-a remarcat faptul că, din experiența studiului la distanță, elevii mai mult optează pentru studierea materiei prin intermediul elementelor vizuale (fotografie/ video/ infografice etc.) și cât mai puțină informație textuală. Generația de azi, considerată „generația copiilor cu telefonul în mână”, trebuie urmată pentru a le putea oferi cunoștințele de care au nevoie.

În această ordine de idei, e primordial să fie desfășurat un plan de acțiuni bine definit ca în condițiile conceperii și elaborării video tutorialului să existe o corelație între conținutul materiei și forma pe care acest conținut o să o ia în parametrii lecției video. În procesul de elaborare a tutorialului video există câteva metode: „prima metodă utilizează o cameră video pentru înregistrare. O cameră video este un dispozitiv electronic de imagine pentru obținerea de imagini optice ale obiectelor ce urmează a fi filmate pe un element fotosensibil, adaptat pentru a înregistra sau a transmite imagini în mișcare la televizor. Această metodă nu este convenabilă atunci când înregistrăm munca în program ca o lecție. Pentru aceasta este necesar să utilizăm a doua metodă. În cel de-al doilea caz, este înregistrat un semnal, care vine de pe ecranul monitorului, televizorului, altor echipamente pe un anumit mediu (de exemplu, un hard disk de computer)” [7].

Pentru a putea realiza aceste două metode de predare a materialului didactic e nevoie de anumite echipamente tehnice, cum ar fi:

1. TELEFONUL MOBIL sau CAMERA VIDEO





2. TIRPOD sau TRIPIED



3. MICROFON



4. LUMINI

Odată ce dispunem de echipamentul necesar pentru a înregistra materialele didactice în format video, trebuie să ținem cont și de câteva reguli esențiale ce presupun corectitudinea filmării cu ajutorul telefonului mobil:

- Primul și cel mai important sfat este să ne asigurăm că lentila camerei este curată. Dacă are urme de grăsime sau praf, calitatea imaginii va fi afectată.
- Atunci când înregistrezi video, ai grijă să nu acoperi cu mâna microfonul telefonului. O să înregistrezi fără sunet sau cu un sunet distorsionat.

- Ține telefonul cu ambele mâini atunci când înregistrezi video. Vei evita, astfel, ca imaginile să fie tremurate.
- Asigură-te, înainte să apeși pe butonul de REC, că imaginea este bine focalizată, ca să nu înregistrezi în ceață. Așa că ai grijă la unghiul în care filmezi.
- O regulă esențială atât pentru fotografie, cât și pentru video este să eviți „contre jour”, adică să NU filmezi cu lumina soarelui în față.
- Dacă vrei să filmezi în 4K, ia în calcul că o să îți consume rapid bateria. În plus, dacă nu ai un televizor 4K, pentru ce îți trebuie o asemenea rezoluție, mai cu seamă că și ocupă mult spațiu din memoria telefonului?
- Zoom-ul digital de cele mai multe ori dă rateuri. Cea mai bună soluție este să te apropii cu telefonul de locul, obiectul sau persoanele pe care le filmezi.
- Încearcă să eviți să miști camera brusc, să miști telefonul prea repede. Caută ca mișcarea să fie lină, lentă și să încerci să nu îți tremure mâinile.
- Nu în ultimul rând, evită să filmezi cu camera ținută vertical. Asta pentru că atunci când o să vrei să vezi clipul, în loc ca acesta să apară mare pe ecran, imaginea o să fie distorsionată.
- Atunci când filmezi, folosește butonul de pauze. Te va ajuta să îți relaxezi mâinile și să înregistrezi numai momentele cu adevărat relevante [8].

Toate aceste paradigme de ordin conceptual din punct de vedere didactic și din optica elementelor tehnice permite comunității didactice, dar și elevilor să fie conectați cu ultimele tendințe de pe piața educațională.

Concluzii: Utilizarea tehnologiilor digitale în procesul educațional duce la transformarea și îmbunătățirea domeniului învățământului, la o mai bună conexiune și comunicare cu elevii, dar și cu părinții. Realitatea dictează noi reguli de concepere, pregătire și realizare a studiului. Prioritatea cadrului didactic este să-și conceapă cursul/ora/disciplina în așa fel, încât procesul de predare a informației să fie unul comprehensibil, utilitar, raportat la curricula educațională, dar și să introducă elemente noi și interesante pentru a capta atenția și interesul elevului/studentului.

Bibliografie și Webografie:

1. Învățământul și situația COVID-19 în Republica Moldova. Disponibil: www.unicef.org/moldova/media/4236/file/Working%20Paper%20Education%20and%20COVID19%20in%20the%20Republic%20of%20Moldova_FINAL%20Romanian%20version.pdf%20.pdf. (accesat: 15.12.2022)
2. POPOV, Lidia. Metode interactive vizavi de tehnologiile informaționale interactive utilizate la predarea-învățarea-evaluarea cursului TIC. In: *Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice*. 2019. p. 248-255.
3. Metode de învățământ interactive și utilizarea acestora în demersul didactic. Disponibil: <https://www.didactform.snsr.ro/baza-de-date-online-cu-bune-practici-pentru-dezvoltarea-capacitatii-institutionale-a-scolilor-defavorizate/metode-de-invatamant-interactive-si-utilizarea-acestora-in-demersul-didactic>. Accesat (17.04.2023)
4. CERGHIT, Ioan. Metode de învățământ, ediția a IV-a revăzută și adăugită. Editura Polirom, Iași, 2006.
5. NEGURĂ, Adela. *Elaborarea unui tutorial video didactic-structură, etape, mijloace*. Magazin bibliologic, 2021, 1-2: 77-83.
6. WOLF, Karsten D. Video-Tutorials und Erklärvideos als Gegenstand, Methode und Ziel der Medien- und Filmbildung. *Filmbildung im Wandel*, 2015, 121-131.
7. IBIDEM
8. Cum să filmezi cu telefonul. 10 sfaturi esențiale. Disponibil: <https://gadgetreport.ro/cum-filmezi-cu-telefonul-10-sfaturi-esentiale/>. (accesat: 13.12.2022)

**PARADIGMA DE FORMARE A COMPETENȚEI DE LUCRU CU ELEVII AFLAȚI ÎN
SITUAȚIE DE RISC CA URMARE A MIGRAȚIEI PĂRINȚILOR, LA VIITORII PROFESORI,
ÎN PROCESUL DE FORMARE PROFESIONALĂ ÎNȚĂLĂ**

**THE COMPETENCE TRAINING PARADIGM FOR WORKING WITH STUDENTS IN RISK
SITUATIONS DUE TO MIGRATION TO THE PARENTS, IN THE INITIAL PROFESSIONAL
TRAINING OF THE FUTURE TEACHERS**

Corina RADU

IP Colegiul „Iulia Hasdeu” din Cahul
E-mail: radu.corina@profesor.cihcahul.md

Rezumat: *Formarea inițială a viitorilor profesori pentru lucrul cu elevii în situații de risc ca urmare a migrației părinților, necesită o paradigmă bine definită. Această paradigmă trebuie să includă cunoașterea contextului migrației, dezvoltarea empatiei și a sensibilității culturale, abilități de comunicare interculturală și strategii de sprijin. Viitorii profesori trebuie să înțeleagă consecințele migrației asupra copiilor și familiilor lor, precum și să dezvolte empatie față de situația acestora. Ei trebuie să fie pregătiți să comunice eficient și să se conecteze cu elevii migranți și familiile acestora. De asemenea, trebuie să ofere sprijin emoțional și social, să colaboreze cu părinții și comunitatea și să dezvolte abilități de rezolvare a conflictelor și mediere. Prin această paradigmă de formare, viitorii profesori vor fi pregătiți să ofere sprijin adecvat și să creeze un mediu de învățare prietenos, favorabil dezvoltării personalității acestei categorii de elevi.*

Cuvinte-cheie: *paradigma, elevi aflați în situație de risc, migrație, părinți emigrați.*

Abstract: *The initial training of future teachers to work with students at risk as a result of parental migration requires a well-defined paradigm. This paradigm must include knowledge of the migration context, the development of empathy and cultural sensitivity, intercultural communication skills and support strategies. Future teachers must understand the consequences of migration on children and their families, as well as develop empathy for their situation. They must be prepared to communicate effectively and connect with migrant students and their families.*

They must also provide emotional and social support, collaborate with parents and the community, and develop conflict resolution and mediation skills. Through this training paradigm, future teachers will be prepared to provide adequate support and create a friendly learning environment, favorable to the development of the personality of this category of students.

Keywords: *paradigm, students at risk, migration, emigrant parents.*

Introducere

Migrația la muncă peste hotare este o realitate din ce în ce mai comună în lumea modernă. Mii de oameni sunt nevoiți să își părăsească familiile și țările natale în căutarea unui trai mai bun în străinătate. Această situație generează numeroase consecințe, iar una dintre cele mai serioase probleme este impactul asupra copiilor care rămân în familii temporar dezintegrate. Este important să formăm la viitorii pedagogi competența de a lucra cu elevii ai căror părinți sunt plecați la muncă în afara țării din următoarele motive:

- Copiii ai căror părinți sunt plecați la muncă în afara țării pot întâmpina dificultăți emoționale și sociale. Pot experimenta sentimente de anxietate, tristețe sau abandon, pot avea dificultăți în gestionarea separării și în adaptarea la absența unuia sau ambilor părinți. Viitorii pedagogi ar trebui să fie pregătiți să ofere sprijin emoțional și să dezvolte un mediu sigur și susținător pentru acești elevi.
- Absența părinților poate afecta învățarea și performanța academică a elevilor. Aceștia pot întâmpina dificultăți în gestionarea timpului, în organizarea și concentrarea la teme și în îndeplinirea responsabilităților școlare. Viitorii pedagogi ar trebui să fie pregătiți să ofere sprijin educațional adecvat și să dezvolte strategii pentru a ajuta elevii să-și atingă potențialul maxim.
- Este esențială implicarea și colaborarea strânsă între școală și părinții plecați la muncă în afara țării. Viitorii pedagogi ar trebui să fie instruiți să stabilească și să mențină o comunicare eficientă cu acești părinți, să ofere informații relevante despre progresul și dezvoltarea elevilor și să ofere sprijin în promovarea unui parteneriat puternic între familie și școală.
- Copiii ai căror părinți sunt plecați la muncă în afara țării trebuie să-și dezvolte reziliența și abilitățile

de adaptare la schimbare. Viitorii pedagogi ar trebui să fie instruiți să creeze un mediu de învățare care să sprijine această dezvoltare, să promoveze abilitățile de rezolvare a problemelor și să ofere oportunități de a-și construi încrederea și stima de sine.

Prin formarea viitorilor pedagogi în competența de a lucra cu elevii ai căror părinți sunt plecați la muncă în afara țării, se poate asigura sprijinul adecvat pentru acești elevi, promovându-se succesul lor academic, bunăstarea emoțională și integrarea socială.

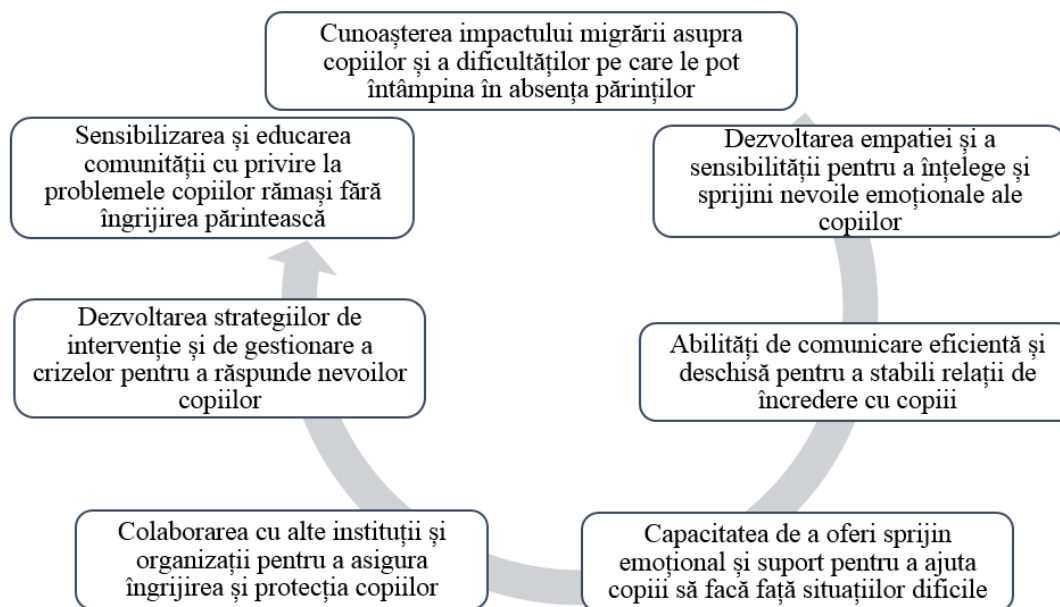


Figura 1. Competențe specifice ce trebuie să le dețină cadrul didactic ce lucrează cu elevii din familii temporar dezintegrate

Potențialele elemente ale Paradigmei de formare a competenței de lucru cu elevii aflați în situații de risc ca urmare a migrației părinților, la viitorii profesori, în procesul de formare inițială poate include:

- Cunoașterea contextului migrației: Viitorii profesori ar trebui să înțeleagă impactul și consecințele migrației asupra copiilor și familiilor acestora. Aceasta implică cunoașterea aspectelor legate de separare, adaptare culturală, probleme de integrare socială și emoționale cu care acești elevi se pot confrunta.
- Dezvoltarea empatiei și a sensibilității culturale: Viitorii profesori ar trebui să fie instruiți să dezvolte empatie față de situația elevilor cu părinți plecați la muncă peste hotare și să înțeleagă specificitățile culturale și de comunicare ale acestora. Astfel, pot crea un mediu de învățare respectuos și incluziv.
- Sprijin emoțional și social: Viitorii profesori ar trebui să fie pregătiți să ofere sprijin emoțional și social elevilor cu părinți plecați la muncă peste hotare. Aceasta poate include crearea unui mediu de clasă sigur și suportiv, facilitarea integrării sociale și dezvoltarea abilităților de gestionare a emoțiilor.
- Colaborarea cu părinții și comunitatea: Viitorii profesori ar trebui să fie instruiți să colaboreze strâns cu părinții elevilor cu părinți plecați la muncă peste hotare și cu comunitatea pentru a sprijini învățarea și dezvoltarea acestora. Aceasta poate implica organizarea de întâlniri și comunicare regulată cu părinții, facilitarea accesului la resurse și servicii relevante și implicarea comunității în sprijinirea elevilor.
- Dezvoltarea abilităților de gestionare a schimbărilor și adaptabilității: Viitorii profesori ar trebui să fie pregătiți să încurajeze dezvoltarea rezilienței și adaptabilității la schimbările aduse de absența părinților. Aceasta poate implica oferirea de activități și resurse care să îi ajute pe elevi să facă față schimbărilor și să-și dezvolte abilitățile de gestionare a situațiilor dificile.
- Promovarea implicării active a elevilor: Viitorii profesori ar trebui să fie instruiți să implice activ elevii în procesul de învățare și să le ofere oportunități de a-și exprima perspectivele și experiențele legate de absența părinților. Aceasta poate contribui la creșterea încrederii în sine și la dezvoltarea abilităților de comunicare și colaborare.

În ansamblu, paradigma de formare a competenței de lucru cu elevii cu părinți aflați la muncă peste

hotare ar trebui să acopere aspecte legate de cunoașterea contextului migrării, dezvoltarea empatiei și a sensibilității culturale, sprijinul emoțional și social, colaborarea cu părinții și comunitatea, dezvoltarea abilităților de gestionare a schimbărilor și promovarea implicării active a elevilor în procesul de învățare.

Tablelul 1: Profilul personalității cadrului didactic ce deține competența de a lucra cu elevii din familiile dezintegrate

<i>Competențe de lucru cu elevii</i>	<i>Competențe de lucru cu părinții/tutorii elevului</i>	<i>Competențe de lucru cu alți specialiști</i>
Comunicarea permanentă și deschisă cu elevii. Identificarea nevoilor, dorințelor și intereselor elevilor. Cunoașterea particularităților de vârstă și a celor individuale ale elevului. Cunoașterea cercului de prieteni ai elevilor. Tratarea tuturor elevilor în mod egal. Implicarea elevilor în diverse activități cu caracter prosocial. Oferire de ajutor și recomandări în situații incerte. Observarea comportamentului și a schimbărilor psihologice noi- apărute. Evitarea manipulării și a șantajului în relațiile cu copiii. Bunăătate sufletească. Spirit întreprinzător. Respect.	Informarea părinților/ tutorilor despre situația școlară a elevilor. Identificarea efectelor și consecințelor migrației la nivelul copilului, familiei, comunității. Menținerea permanentă a legăturii cu părinții plecați prin orice mijloc: telefonic, rețele sociale, scrisori, SMS, email-uri etc.	Organizarea și mobilizarea altor specialiști (psiholog, asistent social, medic, polițist etc.) pentru a monitoriza și în caz de necesitate a interveni cu măsuri ameliorative. Re-adresarea elevilor spre alte servicii în caz de necesitate.

Sursa: Gavriliuc C. Centrul de Informare și Documentare privind Drepturile Copilului. Ghid pentru profesioniștii care lucrează cu copiii migranților. Chișinău: Urma ta, 2007. p. 13-14

Cadrele didactice au un rol esențial în sprijinirea copiilor care au părinți migrați peste hotare pentru a face față provocărilor cu care se confruntă. Prin angajamentul și abordarea lor empatică, aceștia pot juca un rol semnificativ în asigurarea unui mediu educațional sigur, stabil și sprijinitor pentru acești copii.

Iată câteva modalități prin care cadrele didactice pot ajuta copiii în această situație:

- Crearea unui mediu de clasă deschis și prietenos, unde copiii se simt acceptați și înțeleși. Aceasta înseamnă să ofere spațiu pentru exprimarea emoțiilor, să fie receptivi la nevoile individuale ale fiecărui copil și să ofere sprijin emoțional atunci când este necesar.
- Încurajarea comunicării constante și deschise cu părinții migranți. Prin intermediul comunicării regulate și al colaborării, pot obține informații despre situația familială a copiilor și pot identifica moduri în care să ofere sprijin adecvat. De asemenea, pot informa părinții despre activitățile școlare și progresul copiilor pentru a menține o legătură puternică între școală și familie.
- Asigurarea serviciilor de consiliere și sprijin suplimentar: Cadrele didactice pot colabora cu consilierii școlari și cu alte resurse din comunitate pentru a asigura servicii de consiliere și sprijin suplimentar pentru copiii cu părinți migranți. Aceasta poate include sesiuni de consiliere individuală sau în grup, care să abordeze aspectele emoționale și psihologice cu care se confruntă acești copii.

Concluzii

Prin implicarea activă și sprijinul adecvat al cadrelor didactice, copiii pot fi susținuți în depășirea provocărilor și în atingerea succesului educațional și personal. Colaborarea între cadrele didactice, părinți și comunitate poate contribui la crearea unui mediu sigur și sprijinitor, în care acești copii să se dezvolte în mod adecvat și să își atingă potențialul maxim.

Cadrele didactice sunt în contact zilnic cu elevii și doar având o pregătire profesională bună vor putea să detecteze imediat dificultățile de învățare pe care aceștia le întâmpină, vor putea identifica factorii care contribuie la un climat școlar nefavorabil astfel încât să acționeze prompt pentru soluționarea situației problematice în care se află elevul evitând agravarea situației. Este important ca în procesul de formare

profesională inițială să fie studiate în cadrul cursurilor ce vizează formarea competențelor psihopedagogice, tematici ce țin de situațiile de risc în care se pot afla elevii și care pot dăuna grav atât procesului instructiv-educativ, cât și dezvoltării personalității copiilor.

Bibliografie:

1. Beldiga C., Cojocaru V. ș.a. Învăț să fiu. Ghid pentru psihologi școlari, diriginți, profesori. Chișinău: Centrul educațional Pro Didactica, 2008. 228 p.
2. Gavriliuc C. Centrul de Informare și Documentare privind Drepturile Copilului. Ghid pentru profesioniștii care lucrează cu copiii migranților. Chișinău: Urma ta, 2007. 160 p.
3. Gonța V. Impactul familiei temporar dezintegrate asupra personalității copilului, IMPACT, buletinul CNPAC, nr. 1, 2005.
4. Vîrlan M. Impactul separării temporare de părinți asupra comportamentului preadolescenților, în Revista științifico-practică „Psihologie”, nr. 4 din 2012, p. 3-4.

STRATEGII EDUCAȚIONALE DE CORIJARE A COMPORTAMENTELOR DISRUPTIVE LA ELEVII DIN GENERAȚIA ALPHA

EDUCATIONAL STRATEGIES FOR CORRECTING DISRUPTIVE BEHAVIOR IN ALPHA GENERATION STUDENTS

Adriana Denisa MANEA

Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca

E-mail: adriana.manea@ubbcluj.ro

ORCID ID: 0000-0002-1300-4209

Maria BARBĂ

Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul

E-mail: maria.barba48@gmail.com

Rezumat: În realizarea cu succes a managementului clasei/grupeii de copii se impun a fi abordate cu responsabilitate atât strategii eficiente de învățare, cât, mai ales, strategii educaționale de corijare comportamentală. Astăzi, mai mult ca oricând, abilitatea cadrelor didactice de a interveni oportun și eficient în situații problematice la nivelul clasei de elevi condiționează bunăstarea societății de mâine. Comportamentul indezirabil al copiilor din generația Alpha, caracterizați de valorificarea oportunităților pe care societatea le oferă din punct de vedere tehnologic și economic, poate fi provocat și întreținut de consumul în exces de mass-media. Intervenția educațională corectiv-terapeutică în cazul acestor copii necesită punerea în joc a unui arsenal strategic bazat pe cooperare, angajament și spirit critic, deopotrivă cu o comunicare empatică, valori sustenabile și conținuturi educaționale pragmatice.

Cuvinte-cheie: strategii educaționale, comportament disruptiv, tulburări emoțional-comportamentale, contract de contingență, generația Alpha.

Abstract: In the successful implementation of the management of the class/group of children, both effective learning strategies and, above all, behavioral correction educational strategies must be approached with responsibility. Today, more than ever, the ability of teachers to intervene timely and effectively in problematic situations at the level of the student class conditions the well-being of tomorrow's society. The undesirable behavior of children of the Alpha generation, characterized by capitalizing on the opportunities that society offers from a technological and economic point of view, can be caused and maintained by excessive consumption of mass media. Corrective-therapeutic educational intervention in the case of these children requires putting into play a strategic arsenal based on cooperation, commitment and critical spirit, as well as empathic communication, sustainable values and pragmatic educational contents.

Keywords: educational strategies, disruptive behavior, emotional-behavioral disorders, contingency contract, Alpha generation.

Introducere

Utilizăm sintagma „Generația Alpha” pentru a desemna generația copiilor născuți după 2010 și până la sfârșitul anului 2024. Denumită și generația „nativilor digitali”, datorită revoluției tehnologice care i-a amprentat prin oferta miraculoasă a internetului și multitudinea divice-urilor, sunt cei care s-au născut în momentul în care Instagram și iPad-ul au fost lansate. Se preconizează ca numărul acestor subiecți să ajungă la total de 2 miliarde de persoane până în anul 2025 [19]. Generația Alpha ridică deja adulților/formatorilor (cadre didactice și părinți deopotrivă) o serie de provocări, care pot fi depășite doar printr-o corectă și solidă informare, prin asumare de riscuri și soluții inovative din perspectivă educațională.

Generația Alpha este provocarea majoră a educatorilor de astăzi ce se confruntă cu situații noi, problematice, ce reclamă soluții valide și prompte, menite a conduce spre o educație sustenabilă a adulților de mâine. [13] Vorbim de o generație ce va schimba radical lumea în care trăim, o generație interesată de prezent și mult prea puțin de trecut sau viitor, caracterizați de o mare capacitate de adaptabilitate, flexibilitate și acceptare a schimbărilor. Conectarea la era digitală nu este o problemă pentru ei, ci pentru cei care sunt conservatori și preocupați de menținerea echilibrului, a contiunității nealterate, a configurației socio-culturale. Acest element diferențiator, de altfel, marchează și decalajul dintre generații.

Copii din Generația Alpha, datorită accesului nelimitat la informație, pe care o accesează cu o deosebită abilitate și agilitate, devin extrem de competitivi, de unde și frecvența deficitului atitudinal/comportamental și emoțional. În același timp, fiind în permanență conectați online, copiii din Generația Alpha sunt expusi atât dependenței de ecrane și conținutului nepotrivit vârstei lor, cât și pericolelor din cyberspace. Prin urmare, eliminarea dependenței de ecran, intimidarea cibernetică și gestionarea conținutului adaptat copiilor sunt imperios necesare, cu atât mai mult, cu cât generația Alpha nu face diferența între lumea reală și lumea virtuală. [20]

Tulburările emoțional-comportamentale cu care se confruntă și această generație au un spectru larg de manifestări, ușor observabile și deranjante în spațiul școlar asociate conceptului de comportament disruptiv. Astfel, abordate din perspectivă socială, clinică, psihopedagogică și ecologică, tulburările emoțional-comportamentale se bazează pe prezența unei categorii centrale, comune tuturor. Conform cercetărilor recente, copiii care nu au beneficiat de servicii eficiente până la vârsta de 8 ani se vor confrunta cu o problemă majoră, întrucât tulburările emoțional-comportamentale considerate o condiție/stare/problemă cronică necesită acordarea unui ajutor continuu pe tot parcursul vieții. [8, 9]

În practica școlară, tulburările emoțional-comportamentale sunt deseori subdiagnosticate sau ignorate datorită preocupărilor cadrului didactic orientate preponderent spre aspectul informativ în detrimentul celui formativ, lipsei de experiență a unor profesori sau confuziilor datorate utilizării etichetelor mai dezirabile din punct de vedere social, precum este cea de dificultăți de învățare. Copiii care suferă de tulburări emoțional-comportamentale sunt caracterizați de interacțiuni interpersonale deficitare la nivelul grupului de colegi. Aceștia uneori pot manifesta forme de agresivitate și continuă să practice acest tip de atitudine asocială pe parcursul întregii vieți. [15] Astăzi, formele de agresivitate în spațiul școlar sunt multiple începând cu formele de comportament neacceptat, ca de exemplu: autoizolare, ignorare a grupului de apartenență și neimplicare în realizarea de sarcini sau/ și luarea de decizii, manifestarea de atitudini/acțiuni contrare/împotriva grupului, continuând cu bullying-ul și finalizând cu acte de violență extremă. Frecvența comportamentelor disruptive care apar în cadrul mediului școlar variază, în funcție de studiu, de la 5% la 25% [18], explicațiile găsindu-ți sens în cauzele generatoare ale tulburării (genetic, climat familial și /sau social). Impactul tulburărilor emoțional comportamentale în mediul școlar trebuie calculat din prisma efectului pe care îl are comportamentul disruptiv generat, nu doar din punctul de vedere al randamentului. [4]

Strategii educaționale în corijarea comportamentului disruptiv

Din perspectiva strategiilor educaționale în cazul generației Alpha recomandate sunt cele care valorifică potențialitățile acestor subiecți, cele care cultivă abilitățile comunicative, interrelaționarea pozitivă, inteligența emoțională, gândirea critică, spiritul antreprenorial și leadership-ul. Activ - participativul, implicarea și autoresponsabilizarea vor fi alte coordonate de ghidaj pentru echipa de formatori. Astfel, comunicarea dintre profesori și părinți, în cazul intervențiilor de corectare a comportamentului se impune cu necesitate, cadrul didactic trebuind să adune suficiente informații legate de contextul problematicii comportamentale și să realizeze eventual o strategie comună împreună cu familia elevului pentru ameliorarea comportamentului acestuia. [5, 11]

În ceea ce privește combaterea comportamentelor disruptive se va acționa în funcție de gravitatea problemei la nivel primar, secundar sau terțiar. Astfel, măsurile de prevenție primară a comportamentelor disruptive presupun un accent mai puternic pus pe societate, copil și familie implicând creșterea ratei de participare atât în viața școlară, cât și cea extrașcolară, educarea tinerilor prin intermediul unor programe de consiliere familială. Măsurile secundare se caracterizează prin construirea unui curriculum școlar adaptat particularităților și intereselor copiilor. [16] Măsurile de prevenire terțiare se axează pe prevenirea dezvoltării comportamentelor disruptive în comportamente care să capete forme mai grave și prevenirea recidivei în cazul elevilor care și-au ameliorat conduita. Acestea necesită un demers bine structurat și articulat în conformitate cu factorii etiologici și natura problemei cu care ne confruntăm, presupunând un efort susținut de colaborare între cadrele didactice, familia elevului și specialiștii în domeniu. [5] De actualitate, în contextul echipelor multidisciplinare, programele comprehensive sau multimodale reprezintă un mixt de intervenții distincte care poate include atât programe de dezvoltare a abilităților sociale ale copiilor, cât și programe adresate părinților sau profesorilor. Acest tip de programe sunt la rândul lor adresate unui grup sau unui elev în mod particular, în funcție de măsura în care dezvoltă comportamente disruptive sau tulburări emoționale. [3, 10] Abordarea strategiei behavioristă în acest caz își dovedește eficiența prin aducerea ambelor părți împreună în cadrul unor serii de întâlniri mediate de către un consultant în care se creează și implementează un plan de intervenție pentru susținerea copilului cu tulburări emoțional-

comportamentale și se examinează eficiența planurilor de intervenție pentru stabilirea noilor etape [14].

Managementul eficient al comportamentelor disruptive presupune printre altele controlul cadrului didactic asupra consecințelor sau efectelor demersului inițiat. Strategiile stabilite de către profesor trebuie să includă adaptarea obiectivelor la nivelul de înțelegere al clasei, fiind recomandat să se apeleze la o colaborare directă și constantă între profesor și elev și la diagnosticul psihologului. [17, 12] Principalele tehnici disciplinare pe care le poate utiliza un cadru didactic atunci când întâmpină comportamente indezirabile sunt:

- admonestarea verbală blândă-aplicată atunci când elevul nu conștientizează faptul că comportamentul pe care îl manifestă este unul neadecvat;
- poziționarea diferențiată a elevilor în clasă-amenajarea în spațiul clasei a unui loc special desemnat al elevului care manifestă tulburări de comportament;
- controlul proxemic-deplasarea profesorului în proximitatea fizică a elevului cu scopul supravegherii comportamentului;
- înștiințarea părinților sau supraveghetorilor cu privire la comportamentul pe care l-a avut copilul în timpul orelor. [6]

Intervenția pentru schimbarea comportamentului disruptiv presupune două etape importante: prima etapă vizează acceptarea/înțelegerea comportamentului greșit practicat/abordat iar cea de-a doua, însușirea acțiunilor noului comportament. Procesul de dezvățare a copilului de un comportament inadecvat trebuie dublat de un proces de asimilare a unui comportament adaptativ diferit, care să îi aducă aceleași beneficii ca cel anterior, pentru ca acesta din urmă să fie înlocuit. O strategie de acest tip presupune un accent puternic pus pe identificarea cauzelor tulburării comportamentale în factorii de mediu și modificarea acestora în așa fel, încât să fie evitată perpetuarea comportamentului disruptiv generat [4].

În cazul generației Alpha, una dintre tehnicile potrivite de schimbare a comportamentului disruptiv din timpul orelor de curs este metoda timpului datorat. Aceasta presupune fixarea unor intervale mici de timp pentru fiecare abatere prin care timpul pierdut pe perioada orelor din cauza comportamentului disruptiv al elevului va fi recuperat din timpul liber al acestuia. Se recomandă exprimarea clară a regulilor de comportament inclusiv în afara clasei, prezentarea acestora în termeni pozitivi în detrimentul interdicțiilor. [21]

Abordarea cognitiv comportamentală în corectarea comportamentului disruptiv este operaționalizată prin tehnici specifice, dintre care se remarcă ca având o eficiență crescută contractul de contingență, tehnica time-out. [2]

Tehnica time-out pleacă de la premisa că un comportament dezadaptativ este decelerat prin îndepărtarea sau privarea subiectului de întăririle pozitive pe care le poate avea într-un anumit context. Astfel, pentru un comportament agresiv, subiectul este vizibil extras din grupul din care face parte, fiind izolat într-un colț al camerei, spațiu care nu îi mai oferă întăririi pentru agresivitatea sa. Tehnica este eficientă pentru comportamente agresive, probleme de autocontrol, comportament și limbaj obscen, vorbire excesivă în ore, comportamentul de clown. [22]

Contractul de contingență reprezintă o metodă eficientă de corectare a comportamentelor disruptive care constă într-o declarație bazată pe acord mutual între mai mulți subiecți (cadrul didactic, părinte și copil), cu privire la schimbările comportamentale pe care le dorește fiecare dintre participanții la contract de la ceilalți, prin specificarea concretă a comportamentului dorit și stipularea consecințelor pozitive sau negative. [24] Elevul este astfel încurajat să învețe să învețe, să se implice activ în propria sa transformare/remodelare, să își asume responsabilitatea respectării propriilor sale angajamente, diferența principală față de simplul comportament indisciplinat constând în faptul că comportamentul său nu este evaluat doar din perspectiva profesorului, ci și din perspectiva propriei sale decizii [7, 10]. Această tehnică, care permite controlul de contingențe este importantă pentru că generează o situație de învățare atât în ceea ce privește concluziile la care ajung părțile care sunt implicate în contract, cât și în ceea ce privește impactul direct pe care îl are asupra comportamentului prin rolul său de angajament.[23, 24]

Gradul de eficiență în administrarea unui astfel de instrument pentru schimbarea comportamentală dezirabilă depinde de o serie de condiționalități:

- specificarea clară și fără echivoc a comportamentului dezirabil ce urmează a se produce;
- enunțarea termenilor angajamentului pentru părțile semnatare, astfel încât fiecare dintre acestea să perceapă beneficiul dobândit și satisfacția luării în considerare a punctului de vedere propriu;
- stipularea/nominalizarea recompenselor și pedepselor acordate conform termenilor/condițiilor/responsabilităților asumate;

- gama de recompense preferabil a fi nominalizate de către elev pentru a corespunde dorințelor acestuia și suficient de facil de obținut, ceea ce va susține aspectul motivațional extern;

- redactarea contractului în termeni de interfață, clar, onest și în termeni pozitivi. [21]

Forma de prezentare a contractului poate fi liniară sau tabelară, pentru a pune în corespondență sarcinile asumate de fiecare dintre semnatari. Succesul în producerea schimbării comportamentului disruptiv constă în faptul că elevii se simt responsabilizați, iar sancțiunea primită nu o percep ca pe o coerciție, limitare a drepturilor lor, ci ca pe o consecință firească a neimplicării/nerezolvării/ducerii la bun sfârșit a propriilor responsabilități/sarcini asumate în mod conștient și voluntar. Un alt avantaj al contractului de contingență, ca metodă de corijare a comportamentelor disruptive la școlari, este reprezentat de faptul că elevul/ copilul se implică direct și cointerestat în schimbarea comportamentului indezirabil datorită faptului că se simte tratat ca și cum ar fi o persoană adultă, pus în situația de a semna un contract, o declarație publică și voluntară și care poartă responsabilitatea modului în care se comportă, a acțiunilor sale.

Concluzii

Comportamentul disruptiv în spațiul școlar la elevii din generația Alpha apare ca o consecință firească a caracteristicilor/specificităților/particularităților acestora. Faptul că acești copii sunt indisolubil legați/dependenți de computer îi face să aibă o slabă retenție atențională în rezolvarea sarcinilor școlare, de unde și atitudinea de revoltă, indisciplina pe care uneori o generează. Deși sunt foarte inteligenți, nu reușesc să-și mențină atenția centrată la activitățile de grup, iar faptul că nu discriminează emoțiile îi determină să acționeze violent/agresiv cu cei care intră în spațiul lor. Educarea răbdării, gestionarea emoțiilor devin priorități în actul educativ în pofida tehnologizării care face ca orice dorință/acțiune să se concretizeze în timp record. Strategile educaționale puse în joc pentru a interveni în situații de comportament disruptiv adaptate generației Alpha valorifică spiritul de independență și dorința de competitivitate a acestora. Intervenția educațională corectiv-terapeutică în cazul acestor copii necesită punerea în joc a unui arsenal strategic bazat pe cooperare, angajament și spirit critic, deopotrivă cu o comunicare empatică, valori sustenabile și conținuturi educaționale pragmatice. Având în vedere faptul că schimbarea comportamentală presupune tot o activitate de învățare, deducem că aceasta reprezintă condiția-cheie esențială și indispensabilă devenirii ființei umane, factor principal al producerii schimbărilor și cuantificării progresului. [1]

Prin urmare, contractul de contingență poate fi un instrument foarte util pentru managementul situațiilor disruptive, cu atât mai mult cu cât, comportamentul dezirabil este o țintă clar conturată/exprimată/denumită în același timp de către elev, profesor și părinte. În același timp, sancțiunile pe care le presupune nu vor fi percepute de către elev drept un act arbitrar, o manifestare a voinței absolutiste a cadrului didactic, ci o consecință a nerespectării unui angajament asumat în mod conștient și liber.

Bibliografie:

1. Albușescu, I. Manea A. D., Stan, C. (2021). Managementul învățării în context academic, în *Formarea pentru cariera didactică. Demersuri teoretice și empirice*, Iași: Editura Universității Ioan Cuza, p. 299-317
2. Boncea, A. G. (2016). Strategii didactice moderne. Metode interactive de predare-învățare-evaluare (Vol. 3). Târgu-Jiu: Analele Universității Constantin Brâncuși din Târgu-Jiu, Seria Științe ale educației
3. Capobianco, M., Cerniglia, L. (2017). Cognitive emotional and behavioral issues in selective mutism: A narrative review of elements of a multi modal intervention. *Interaction Studies*, 10(3).
4. Darjan, I. (2010). Managementul comportamental în clasa de elevi. Timișoara: Editura Universității de Vest Timișoara.
5. Enache, R., Sandu, M. (2019). Tulburările de comportament în copilărie și adolescență. Modalități de evaluare și intervenție. București: Editura Universității.
6. Iucu, R. B., (2006), Managementul clasei de elevi. Aplicații pentru gestionarea situațiilor de criză educațională,, Ed. Polirom, București
7. Kirkpatrick, K., Marshall, A. T., Steele, C. C., Peterson, J. R. (2018). Resurrecting the individual in behavioral analysis: Using mixed effects models to address nonsystematic discounting data. *Behavior Analysis: Research and Practice*, 18(3), 219–238. <https://doi.org/10.1037/bar0000103>
8. Landrum, T. J. (2011). Emotional and behavioral disorders. In *Handbook of special education* J. M. Kauffman, D. P. Hallahan, New York: Routledge Press. p. 209–220.

9. Landrum, T., Kauffman, K. J. (2021). Education of Emotionally Disturbed. Retrieved from Education Encyclopedia - StateUniversity.com Education:
<https://education.stateuniversity.com/pages/1952/Emotionally-Disturbed-Education.html>
10. Manea A. D., Stan C. (2021). Optimization of Learning - Inclusive and Innovating Strategies, *Astra Salvensis*, IX(2021), no 17, p. 201-208
11. Manea, A.D (2020), Educația incluzivă-teorie și aplicații, Cluj-Napoca: Eikon, Școala Ardeleană
12. Manea A. D. 2019, Abordări praxiologice ale managementului educațional, în Sinteze de pedagogia învățământului primar, coord. Albușescu, I, Catalano, H., București: Didactica Publishing House, p. 393-473
13. Manea A.D., Albușescu I, Labăr A. (2022) STEM education (Science, Technology, Engineering, Maths) - Education for the future, *Astra Salvensis*, (X), no. 20, p. 119-126
14. McIntyre, L. L., & Grabacz, S. A. (2016). Early Childhood Special Education in the context of school psychology. In *Handbook of early childhood special education*. p. 441-453
15. Sigman, M., Ruskin, E. (1999). Continuity and change in the social competence of children with autism, Down syndrome, and developmental delays. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 64(1), v-114. doi.org/10.1111/1540-5834.00001
16. Neamțu, C. (2003). Devianța școlară. Iași: Polirom
17. Negrea, A. (2017). Managementul clasei de elevi. *Junior Scientific Researcher*, 3(2), 26-30.
18. Vrășmaș E., (2008), Intervenția socioeducațională ca sprijin pentru părinți, București: Aramis Print,
19. Wheldall, K., & Merrett, F. (1989). *Positive teaching in the secondary school*. Londra: Paul Chapman Publishing.
20. <https://www.wearehr.ro/generatia-alpha-angajatii-de-maine/>, accesat în 14.02.2023
21. <https://biancastan.ro/generatia-alpha-si-tehnologia/>, accesat în 14.02.2023
22. <https://www.scrigroup.com/didactica-pedagogie/MANAGEMENTUL-CLASEI-TEHNICI-DE55213.php>, accesat în 13.02.2023
23. <https://www.scribd.com/doc/310200928/Contractul-de-Contingenta#>, accesat în 12.02.2023
24. <https://www.scribd.com/document/413667055/Contract-de-Contingenta>, accesat în 13.02.2023

**ПРОБЛЕМА ПІДГОТОВКИ КЕРІВНИКІВ ПОЗАШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО РОБОТИ З
ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ**

**THE PROBLEM OF TRAINING HEADS OF OUT-OF-SCHOOL INSTITUTIONS TO WORK
WITH GIFTED CHILDREN**

Вікторія ЗВЄКОВА

Ізмаїльський державний
гуманітарний університет

E-mail: vikazvekova19@gmail.com

ORCID ID: 0002-6044 – 8814

Анотація: У статті розглядаються проблеми підготовки керівників позашкільних закладів до роботи з обдарованими дітьми, розкриваються поняття «обдарована особистість» та «творча дитина», висвітлюються особливості та напрями підготовки майбутніх фахівців у позашкільних закладах. Автором аналізується ефективність розвитку професійної самосвідомості у керівників гуртку. Визначено особливості особистісних факторів і соціально-економічних чинників професіоналізму педагога у позашкільному закладі, проаналізовано праці сучасних учених, вітчизняний досвід щодо означеної проблеми, розвитку професійної мотивації та компетентності як чинників професійного становлення майбутніх педагогів та керівників гуртків. У сучасних умовах до особистості педагога висуваються підвищені вимоги щодо його особистісних та професійних якостей. Педагог має бути не лише висококваліфікованим спеціалістом – професіоналом у межах викладання свого предмета, а й людиною високої культури під час роботи з дітьми. Отже, сьогодні відбувається інтенсивний пошук інноваційних підходів до нової стратегії навчання та виховання в позашкільних закладах України. Завдяки використанню сучасних технологій у процесі підготовки молодих педагогів підвищується їхня зацікавленість у своїй професійній діяльності.

Ключові слова: керівник, позашкільний заклад, обдарована дитина.

Abstract: The article examines the problems of training managers of extracurricular institutions to work with gifted children, reveals the concepts of "gifted personality" and "creative child", highlights the features and directions of training future specialists in extracurricular institutions. The author analyzes the effectiveness of the development of professional self-awareness among group leaders. The peculiarities of personal factors and socio-economic factors of the professionalism of a teacher in an after-school institution are determined, the works of modern scientists, domestic experience regarding the specified problem, the development of professional motivation and competence as factors in the professional development of future teachers and group leaders are analyzed. In modern conditions, higher demands are placed on the teacher's personal and professional qualities. A teacher must be not only a highly qualified specialist-professional within the scope of teaching his subject, but also a person of high culture when working with children.

Keywords: manager, extracurricular institution, gifted child.

Вступ

Система освіти у сучасному світі – це один із початкових та найважливіших інститутів соціалізації особистості, кожен педагог повинен сприяти розвитку особистості. Найбільш ефективною його допомога буде лише в тому полі діяльності, де його вплив на особистість, що формується найсильніше. Такою сферою педагогічної діяльності є позанавчальна робота – основа виховної системи освітнього закладу. Вона реалізується за допомогою різних форм: клубно-гурткова, діяльність активів, шкільне самоврядування, тематичні тижні тощо. Формування творчої особистості – одне з найважливіших завдань педагогічної теорії і практики на сучасному етапі. Людина майбутнього повинна бути творцем, з розвиненим почуттям краси й активним творчим началом. В Державній національній програмі “Освіта (Україна XXI століття)” головна мета національного виховання молоді на сучасному етапі визначається як формування особистісних рис громадянина України, що включають у себе національну самосвідомість, розвинену духовність, правову, трудову, фізичну, моральну, екологічну культуру, розвиток індивідуальних здібностей і таланту. Особливості розвитку українського національного етносу мають специфічні

характеристики, які й визначають сьогодні парадигму національного виховання в Україні, яка потребує активної науково-дослідницької роботи в галузі національного виховання як важливого джерела розвитку сучасної педагогічної теорії і практики. Сучасна освіта потребує узагальнення виховного досвіду минулого, його творче втілення у практичну діяльність навчально-виховних інституцій, створення методики виховання дитини, яка б мала високий інтелектуальний, духовний розвиток, була спроможна діяти на благо Української держави.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими і практичними завданнями. На сучасному етапі реформування системи освіти в Україні надзвичайно важливим є питання пошуку й ідентифікації обдарованих дітей та методів їх навчання і розвитку, які слід використовувати для підготовки високоосвічених, енергійних випускників шкіл, спроможних внести свій вклад у розвиток країни. Прийнятий в Україні Державний стандарт освіти від 23.11.2011 р. припускає «...варіативність методик організації навчання, а також наявність в учнів можливості обирати курси за вибором, залежно від власних пізнавальних здібностей». Досягненню мети дидактичної та виховної діяльності сприятиме доцільне залучення перспективних педагогічних традицій, які успішно реалізуються в інших країнах; тому необхідність вивчення підходів зарубіжних дослідників і педагогів до навчання і виховання здібних та обдарованих дітей є нагальною потребою для подальшого використання інноваційних форм і методів навчання в національній системі освіти України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковане вирішення даної проблеми і на які спирається автор. Розвиток творчого мислення і творчої діяльності у додатковій освіті, гурткової роботи, в позашкільній діяльності розглянуто Ст. А. Горським, Д. М. Комским, Ю. С. Столяровим та ін. Активізація дитячої творчості в навчанні літературі і мистецтву висвітлювалася в роботах Р. В. Шатковського, С. А. Леонова та багатьох інших авторів. В роботах по теорії творчості та організації мережі спеціальних шкіл винахідництва особливо значуща роль Р. С. Альтшуллера.

До проблем творчої самореалізації і саморозвитку особистості зверталися видатні зарубіжні дослідники, такі як Р. Бернс, Ш. Бюлер, А. Маслоу, Р. Олпорт, К. Роджерс та інші.

В зарубіжних роботах так само приділяється достатня увага дослідженням розвитку теорії творчості (R. Sternberg, T. I. Lubart, 1991); еволюції і своєрідності теорій творчості (S. Scarr, K. McCartney, 1983); практиці продуктивного навчання як соціалізації особистості (I. Bohm, J. Schneider, 1995); навчання як розвитку творчого та когнітивного потенціалу учнів (E. P. Torrance, 1988; Ст. S. Bloom, L. A. Sosniak, 1981); інтерактивного характеру навчання з урахуванням індивідуальних відмінностей учнів (K. E. Snow, 1989); проблемам розвитку обдарованості і різних типів талантів дітей (Albert R. S., 1990; R. Jenkins-Friedman, 1992; J. Piirto, J. Fraas, 1995). Роботи В.Штерна поклали початок розвитку концепції обдарованості як сукупності певних інтелектуальних здібностей. Автор характеризував розумову обдарованість як загальну спроможність свідомо спрямовувати своє мислення на нові вимоги, як розумову здатність пристосовуватися до нових завдань і умов життя. Інший дослідник, А.Біне, ввів поняття коефіцієнту інтелекту (IQ) як інтегрального показника розумової обдарованості людини, що вимірюється за допомогою різноманітних логічних завдань.

Метою статті здійснити аналіз теоретико-методологічних засад, стану, тенденцій розвитку роботи з обдарованими дітьми в системі позашкільної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів. На сучасному етапі розвитку суспільства відзначається високий темп науково-технічного зростання, поява нових інформаційних технологій, що пред'являє підвищені вимоги до продуктивності мислення людини. Вже випускник початкової школи має володіти елементами творчої діяльності, мислити самостійно, орієнтуватися в складних ситуаціях, приймати нестандартні рішення тощо.

Разом з тим, у сучасній початковій школі ще тільки починається перехід від засвоєння учнями готової інформації, трансляції учневі готового знання - спеціальних відібраних ситуацій соціального досвіду - до навчання, що сприяє збагаченню смислової сфери, присвоєння норм і традицій, культурних, історичних цінностей, на основі розкриття суперечностей, знаходження і перевірки гіпотез, оригінальних шляхів досягнення мети.

Звернення сучасної освіти до завдань різнобічного розвитку особистості передбачає необхідність інтеграції урочної та позаурочної діяльності, яка пов'язує формування знань і вмій

учнів з творчою діяльністю, спрямованої на розвиток індивідуальних здібностей учнів, їх творчої активності.

Обдарована дитина сама собі допоможе, якщо вчитель підтримає її творчість. Тому і вчитель має бути творчим, щоб навчальний процес був цікавим, різнобічним, результативним.

Процес творчості посилюється в умовах відсутності критики, оцінок, елементу обов'язку, стресових ситуацій.

Особливої актуальності на сучасному етапі набувають проблеми формування творчої особистості. Це потребує розробки і впровадження нових активних навчальних технологій, зокрема подальшого вивчення питання застосування методів навчання, які забезпечують набуття учнями творчих умінь, розвиток їхньої пізнавальної самостійності, індивідуальних здібностей.

Аналіз досліджень зарубіжних учених з проблем обдарованості свідчить про те, що більшість дослідників вважають за необхідне навчати обдарованих дітей за спеціальними методами.

Метод навчання - це різнобічне явище, яке має внутрішню структуру та зовнішню форму виявлення: розв'язує певну дидактичну мету, являє собою форму обміну науковою інформацією між учителем і учнем, визначає вид і рівень пізнавальної діяльності, це спосіб стимулювання та мотивації навчання, сукупність взаємопов'язаних прийомів і операцій у діяльності вчителя й учнів, спрямованої на досягнення поставлених завдань.

Форми роботи з цією категорією учнів - групові та індивідуальні заняття на уроках і в позаурочний час, факультативи. Зміст навчальної інформації для них має доповнюватися науковими відомостями, які вони можуть отримати в процесі виконання додаткових завдань за той самий час, що й інші учні, але за рахунок прискореного темпу обробки навчальної інформації. У методах навчання цих учнів мають превалювати самостійна робота, частково-пошуковий і дослідницький підходи до засвоєння знань, умінь та навичок. Контроль за їх навчанням спрямовується на стимулювання поглибленого вивчення навчального матеріалу, його систематизацію, класифікацію, перенесення знань у нові ситуації, виявлення і розвиток творчих елементів у їх навчанні. Домашні завдання для таких учнів мають бути творчими.

Слід також проводити позакласну та позашкільну роботу (виконання учнем позанавчальних завдань, відвідування занять гуртка або участь у масових тематичних заходах: вечорах, оглядах-конкурсах художньої, технічної та інших видів творчості, зустрічі з ученими). Індивідуальні форми позакласної роботи передбачають виконання школярами різноманітних завдань, участь в олімпіадах.

У роботі з обдарованими дітьми не тільки створюють сприятливі умови для їх розвитку на уроках і в позашкільній діяльності, а й психологічно готують до наполегливої праці. Вони мають усвідомити, що розвинути здібності й досягти успіхів можуть лише ті, що готові подолати труднощі. Брак таланту пояснюється не збідненою людською природою, а відсутністю сильних натур, здатних виявити мужність, наполегливість, дисципліну в самоосвіті чи самовихованні, в критичному самоосмисленні загальноприйнятих норм поведінки.

Особливого значення для розвитку обдарованості набувають соціально-педагогічні системи, які здатні не тільки виявляти таланти, а й підтримувати їх у шкільні роки, виводячи на найвищий рівень творчості. Очевидно, що чим раніше виявляються й розвиваються обдарованість і талант, тим більший ефект.

Для забезпечення сприятливих умов розвитку дітей різних вікових груп, починаючи з дошкільного віку, доцільно широко використовувати ранню й поетапну діагностику та своєчасно виявляти творчий потенціал особистості шляхом застосування різних видів тренінгових занять, які передбачають опанування дітьми таких методів:

- а) психофізичного удосконалення (навчання дітей способів виживання в екологічно несприятливих умовах, розвиток їхніх здібностей);
- б) удосконалення комунікативних рис дітей;
- в) стимулювання творчого мислення в різних сферах діяльності методами, які реалізують ідею колективної праці, співтворчості, засобами інтенсивного засвоєння знань і способів діяльності.

Доцільно запроваджувати в повсякденну практику дошкільних, шкільних, позашкільних установ форми творчо організованого дозвілля дітей, молоді - як через традиційні клуби, гуртки, студії, так і через пошук нових оригінальних форм, створити нові дитячі організації, центри, групи, які займатимуться посильних творчих завдань.

Дослідження питання про творчих здібностей доцільно розпочати з визначення поняття «творчість», яке, з одного боку, є характеристикою діяльності, яка виступає в особливому її вигляді - діяльності в галузі мистецтва, літератури, науки або діяльності, яка проходить шлях розвитку і вдосконалюється, переходить на новий, більш якісний рівень. Передують творчу діяльність процес пізнання, засвоєння знання про предмет, який буде змінений.

Формулювання аналізованого поняття дає Л. С. Виготський, згідно з яким, творчість притаманна не тільки генію, що створює великі історичні твори, але людині, яка уявляє, комбінує, змінює і створює щось нове [3, с. 138].

Звідси і творчу діяльність варто розуміти не тільки як створення нових оригінальних продуктів, які мають високу суспільну цінність, але і ту діяльність, в результаті якої отримується щось нове, оригінальне, що тією чи іншою мірою виражає індивідуальні нахили, здібності і індивідуальний досвід. У процесі творчої діяльності відбувається зміна дійсності (створення культурних, духовних цінностей, нових більш прогресивних форм управління, виховання тощо) та самореалізація особистості, в ході якої пізнаються і удосконалюються людські можливості.

Творчість безпосередньо пов'язана з психологічними характеристиками розвитку здібностей, які виступають як механізм розвитку діяльності. Все це дозволяє виділити основні компоненти творчості:

- перцептивний, що полягає у спостережливості, особливій концентрації уваги);
- інтелектуальний, який включає інтуїцію, уяву, обширність знань, гнучкість, самостійність, швидкість мислення тощо);
- характерологічний, пов'язаний з прагненням до відкриттів, володіння фактами, здатність дивуватися, безпосередністю [2, с. 9].

Згідно Т. Н. Ковальчук, творчість являє собою людську діяльність щодо створення якісно нових матеріалів і духовних цінностей. Для цього людині потрібна сукупність властивостей і якостей, що дозволяють успішно здійснювати діяльність творчого характеру, шукати оригінальні, нестандартні рішення в різних її видах [6].

Творчість передбачає створення продукту, що відрізняється новизною, оригінальністю, унікальністю, що передбачає наявність у людини його створює певних здібностей, мотивів, знань і умінь.

Творча особистість відрізняється творчо-інноваційним характером, самовдосконаленням і рядом інших характеристик:

- творча спрямованість, пов'язана з мотиваційно-потреб орієнтацією на творче самовираження, цільовими установками на особистісні та суспільно значущі результати;
- творчий потенціал, виражений у сукупності знань, умінь і навичок, здатності застосовувати їх при постановці проблем та пошуку шляхів рішення на основі інтуїції і логічного мислення, обдарованості в тій чи іншій сфері;
- індивідуальне та психологічну своєрідність, зумовлену наявністю вольових рис характеру, емоційної стійкості при подоланні труднощів, самоорганізації, критичної самооцінки, захопленого переживання досягнутого успіху, усвідомлення себе як творця матеріальних і духовних цінностей [2, с. 3-4].

Аналіз досліджень зарубіжних учених з проблем обдарованості свідчить про те, що більшість дослідників вважають за необхідне навчати обдарованих дітей за спеціальними методами.

Метод навчання - це різнобічне явище, яке має внутрішню структуру та зовнішню форму виявлення: розв'язує певну дидактичну мету, являє собою форму обміну науковою інформацією між учителем і учнем, визначає вид і рівень пізнавальної діяльності, це спосіб стимулювання та мотивації навчання, сукупність взаємопов'язаних прийомів і операцій у діяльності вчителя й учнів, спрямованої на досягнення поставлених завдань.

Успішному формуванню в учнів досвіду творчої діяльності сприятимуть методи навчання з:

- практичною спрямованістю методів на основі нових підходів до визначення складності творчих завдань, їх систематизації;
- оптимальним поєднанням методів;
- забезпеченням необхідних педагогічних умов для їх реалізації.

Форми роботи з цією категорією учнів - групові та індивідуальні заняття на уроках і в позаурочний час, факультативи. Зміст навчальної інформації для них має доповнюватися науковими відомостями, які вони можуть отримати в процесі виконання додаткових завдань за той

самий час, що й інші учні, але за рахунок прискореного темпу обробки навчальної інформації. У методах навчання цих учнів мають превалювати самостійна робота, частково-пошуковий і дослідницький підходи до засвоєння знань, умінь та навичок. Контроль за їх навчанням спрямовується на стимулювання поглибленого вивчення навчального матеріалу, його систематизацію, класифікацію, перенесення знань у нові ситуації, виявлення і розвиток творчих елементів у їх навчанні. Домашні завдання для таких учнів мають бути творчими.

Слід також проводити позакласну та позашкільну роботу (виконання учнем позанавчальних завдань, відвідування занять гуртка або участь у масових тематичних заходах: вечорах, оглядах-конкурсах художньої, технічної та інших видів творчості, зустрічі з ученими). Індивідуальні форми позакласної роботи передбачають виконання школярами різноманітних завдань, участь в олімпіадах.

У роботі з обдарованими дітьми не тільки створюють сприятливі умови для їх розвитку на уроках і в позашкільній діяльності, а й психологічно готують до наполегливої праці. Вони мають усвідомити, що розвинути здібності й досягти успіхів можуть лише ті, що готові подолати труднощі. Брак таланту пояснюється не збідненою людською природою, а відсутністю сильних натур, здатних виявити мужність, наполегливість, дисципліну в самоосвіті чи самовихованні, в критичному самоосмисленні загальноприйнятих норм поведінки.

Особливого значення для розвитку обдарованості набувають соціально-педагогічні системи, які здатні не тільки виявляти таланти, а й підтримувати їх у шкільні роки, виводячи на найвищий рівень творчості. Очевидно, що чим раніше виявляються й розвиваються обдарованість і талант, тим більший ефект.

Для забезпечення сприятливих умов розвитку дітей різних вікових груп, починаючи з дошкільного віку, доцільно широко використовувати ранню й поетапну діагностику та своєчасно виявляти творчий потенціал особистості шляхом застосування різних видів тренінгових занять, які передбачають опанування дітьми таких методів:

а) психофізичного удосконалення (навчання дітей способів виживання в екологічно несприятливих умовах, розвиток їхніх здібностей);

б) удосконалення комунікативних рис дітей;

в) стимулювання творчого мислення в різних сферах діяльності методами, які реалізують ідею колективної праці, співтворчості, засобами інтенсивного засвоєння знань і способів діяльності.

Доцільно запроваджувати в повсякденну практику дошкільних, шкільних, позашкільних установ форми творчо організованого дозвілля дітей, молоді - як через традиційні клуби, гуртки, студії, так і через пошук нових оригінальних форм, — створити нові дитячі організації, центри, групи, які займатимуться посилюючи творчих завдань.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проблема підготовки керівників позашкільних закладів до роботи з обдарованими дітьми може виникати з кількох причин. Основні з них включають недостатню або неефективну підготовку керівників, відсутність спеціалізованої програми навчання для цієї групи керівників, а також недостатнє розуміння потреб та характеристик обдарованих дітей.

Одним зі способів вирішення цієї проблеми є налагодження системи професійного розвитку для керівників позашкільних закладів. Ця система повинна включати спеціалізовані тренінги та семінари з питань роботи з обдарованими дітьми. Керівники повинні мати можливість ознайомитись з актуальними науковими дослідженнями, методиками та практиками, спрямованими на підтримку обдарованих дітей.

Також важливо створити мережу обміну досвідом між керівниками позашкільних закладів, де вони зможуть ділитися успішними практиками, проблемами та знаходити взаємну підтримку. Для цього можна організувати конференції, семінари, круглі столи та інші формати зустрічей.

Крім того, важливо враховувати індивідуальні потреби обдарованих дітей. Керівники повинні бути ознайомлені з характеристиками обдарованих дітей, їх особливостями розвитку та потребами в навчанні. Це можна забезпечити шляхом співпраці зі спеціалістами з обдарованості, педагогами, психологами та іншими фахівцями.

Також важливо створити стимули для керівників позашкільних закладів, щоб вони мотивувалися до підвищення своєї кваліфікації та постійного самоосвіти. Це можуть бути фінансові поощрення, можливість професійного зростання, визнання їхньої роботи та інші форми підтримки.

Врахування цих аспектів допоможе покращити підготовку керівників позашкільних закладів до роботи з обдарованими дітьми та створить сприятливі умови для їхнього розвитку і успіху. Обдарована дитина сама собі допоможе, якщо вчитель підтримає її творчість. Тому і вчитель має бути творчим, щоб навчальний процес був цікавим, різнобічним, результативним.

Процес творчості посилюється в умовах відсутності критики, оцінок, елементу обов'язку, стресових ситуацій.

Особливої актуальності на сучасному етапі набувають проблеми формування творчої особистості. Це потребує розробки і впровадження нових активних навчальних технологій, зокрема подальшого вивчення питання застосування методів навчання, які забезпечують набуття учнями творчих умінь, розвиток їхньої пізнавальної самостійності, індивідуальних здібностей.

Бібліографія:

1. Андришук А. О. Дидактичні засади роботи з обдарованою учнівською молоддю, яка професійно зорієнтована на наукову діяльність / А. О. Андришук // Вісн.Луган. держ.пед.ун-ту імені Тараса Шевченка. 2010. № 1 : пед. науки. С. 8–11.
2. Бабенко В. Л. Розвиток творчого потенціалу школярів / Бабенко В. Л. // Обдарована дитина. 2008. № 9. С. 19–21.
3. Бажутіна С. Деякі особливості обдарованих школярів / Світлана Бажутіна // Директор шк., ліцею, гімназії. 2015. № 1. С. 67–71.
4. Баришполь С.В. Посібник практичного психолога: психодіагностика, тестування, розробки уроків психічного розвитку. 2-ге вид. Х.: Вид.група «Основа», 2014.
5. Барулин В. Одаренность. Проблемы и исследования / В. Барулин // Дайджест школа-парк. 2014. –№ 1/2. – С. 15–19.
6. Бевзюк Т. Наступність у роботі з обдарованими учнями. / Початкова школа – № 6 2015
7. Бланк Т.В. Обдаровані діти молодшого шкільного віку: виявлення-навчання-розвиток / Початкове навчання. № 10, 2015р.
8. Бобир О. В. Особистісні характеристики юнацтва з різними формами обдарованості : дис. канд. психолог. наук : 19.00.07 / О. В. Бобир. Дніпропетровськ : Б. в., 2015. 198 с.
9. Володарська М.О. Робота з обдарованими дітьми / М.О. Володарська, А.І. Настенко, О.М. Пілаєва та ін.. –Х.: Вид. група «Основа», 2010р.

Bibliography:

1. Andryushchuk A. O. Didactic principles of working with gifted student youth who are professionally oriented towards scientific activity / A.A. O. Andryushchuk // Visn. Luhan. State Pedagogical University named after Taras Shevchenko. 2010. No. 1: ped. science pp. 8–11.
2. Babenko V. L. Development of the creative potential of schoolchildren / Babenko V. L. // A gifted child. 2008. No. 9. P. 19–21.
3. Bazhutina S. Some features of gifted students / Svitlana Bazhutina // Director of schools, lyceums, gymnasiums. 2015. No. 1. P. 67–71.
4. Baryshpol S.V. Handbook of a practical psychologist: psychodiagnostics, testing, development of mental development lessons. - 2nd edition. - Kh.: Publishing group "Osnova", 2014.
5. Barulin V. giftedness Problems and studies / V. Barulin // Digest school-park. – 2014. No. 1/2. pp. 15–19.
6. Bevzyuk T. Success in working with gifted students. / Elementary school - No. 6 2015
7. Blank T.V. Gifted children of primary school age: detection-learning-development / Elementary education. No. 10, 2015
8. Bobir O. V. Personal characteristics of youth with a high form of giftedness: diss. Ph.D. psychologist. Sciences: 19.00.07 / O.M. V. Bobir. - Dnipropetrovsk: B. v., 2015. 198 p.
9. Volodarska M.O. Work with gifted children / M.O. Volodarska, A.I. Nastenko, O.M. Pilaeva et al.. Kh.: Ed. group "Osnova", 2010

**GÂNDIREA CREATIVĂ - MIJLOC DE DEZVOLTARE A COMPETENȚEI DE
CERCETARE/INVESTIGARE LA DISCIPLINA ȘTIINȚE ALE NATURII**

**CREATIVE THINKING - MEANS OF DEVELOPING RESEARCH/INVESTIGATION
COMPETENCE IN THE DISCIPLINE OF NATURAL SCIENCES**

Marieta NEAGU

Școala Gimnazială „Ion Ionescu”, Valea Călugărească

E-mail: neagu.marieta2015@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6970-7117>

Rezumat: În acest articol se investighează impactul gândirii creative la vârsta școlară mică asupra dezvoltării competenței de cercetare/investigare prin intermediul activităților STEAM. În primul rând, ne concentrăm asupra caracteristicilor copilului creativ, explorăm dimensiunile, activitățile STEAM și dezvoltarea competenței de cercetare/investigare. Prin încurajarea gândirii creative, elevii devin mai capabili să exploreze, să descopere și să înțeleagă lumea înconjurătoare într-un mod original și inovativ.

Acest studiu a fost realizat cu scopul de a evidenția rolul gândirii creative prin activități STEAM în dezvoltarea competenței de cercetare/investigare la disciplina Științe ale naturii.

Cuvinte-cheie: creativitate, gândirea creativă, competența de cercetare/investigare, STEAM.

Abstract: This article investigates the impact of creative thinking in early childhood on the development of research/inquiry skills through STEAM activities. Firstly, we focus on the characteristics of the creative child, explore the dimensions, STEAM activities, and the development of research/inquiry competence. By fostering creative thinking, students become more capable of exploring, discovering, and understanding the surrounding world in an original and innovative way.

This study aims to emphasize the role of creative thinking through STEAM activities in the development of research/inquiry competence in the discipline of Natural Sciences.

Keywords: creativity, creative thinking, research/inquiry competence, STEAM.

Introducere

Într-o lume în continuă schimbare, gândirea creativă poate fi un avantaj esențial, ajutând la identificarea unor soluții inovatoare pentru probleme complexe, la crearea unor noi produse și servicii care să aducă beneficii semnificative și la redefinirea ultimelor tendințe. Prin această gândire se poate ajunge la soluții unice care să ofere companiilor și elevilor un avantaj competitiv crucial în fața altora.

Gândirea creativă poate juca un rol crucial în dezvoltarea competențelor de cercetare și investigare în disciplina Științe ale naturii.

Când spunem gândire, putem vorbi despre modalități teoretice și practice de gândire care pot fi găsite la mulți filozofi (de exemplu, Aristotel, Platon, Kant). În consecință, modul teoretic de a gândi este despre cunoaștere, iar modul practic de gândire este despre acțiune (morală) și producere (artă, tehnică). Aceasta este o distincție fundamentală. Astăzi, mai ales când vine vorba de educația gândirii, formele de „gândire critică”, „gândire creativă”, „gândire analitică” și „gândire reflexivă” sunt menționate în cea mai mare parte într-un mod care corespunde valorilor menționate mai sus. [7]

Gordon Allport (1937) a introdus termenul *creativitate (creativity)*, cu sensul de *capacitate de a genera noul*, cuvânt din latină *creare* și însemna *a naște*. Creativitatea joacă un rol crucial în generarea de idei noi, soluționarea problemelor complexe și inovație într-o varietate de domenii.

În domeniul științific, creativitatea este esențială pentru a genera ipoteze noi, pentru a dezvolta modele și teorii inovatoare și pentru a aborda provocări și întrebări neexplorate. Abilitatea de a gândi în mod original și de a face conexiuni neașteptate între concepte poate duce la descoperiri și inovații care contribuie la avansarea cunoașterii și la progresul științific.

Creativitatea și gândirea creativă sunt considerate abilități înnăscute dezvoltate în condiții de mediu pozitive, [3, p. 154] care stagnează sau se stingă în condiții de mediu negative.

Creativitatea și abilitățile de gândire creativă au devenit din ce în ce mai importante în cadrul sistemelor educaționale din multe țări, inclusiv în România. Aceasta se datorează conștientizării faptului că dezvoltarea creativității este esențială pentru pregătirea elevilor pentru lumea complexă și în continuă schimbare în care trăim.

Paul Popescu-Neveanu plasează creativitatea în „interacțiunea optimă, generatoare de nou, dintre aptitudini și atitudini. Aptitudinile nu sunt creative prin ele însele, ci devin astfel în măsura în care sunt activate și valorificate prin motive și atitudini creative” [12, p. 157].

Pentru E. P. Torrance, creativitatea reprezintă „procesul modelării unor idei sau ipoteze, al testării acestor idei și al comunicării rezultatelor obținute” [17, p. 59].

Creativitatea care se află în fruntea ierarhiei obiectivelor educaționale datorită importanței și funcției sale, a devenit și ea unul dintre obiectivele principale ale sistemelor de învățământ din multe țări, inclusiv din țara noastră. Studiile PISA despre creativitate, gândire creativă și educație au fost intensificate, considerându-se creativitatea și gândirea creativă drept principalul scop al educației, astfel în 2022 a fost inclus un domeniu inovativ de testare: *gândirea creativă*. [10]

Gândirea creativă poate fi definită ca procesul cognitiv prin care elevii generează idei, concepte și soluții originale, neconvenționale și inovatoare pentru a rezolva probleme, a crea lucruri noi sau a explora noi perspective și posibilități. Este caracterizată de abilitatea de a găsi legături neașteptate între concepte, de a îmbrățișa diversitatea de idei și de a încuraja abordări non-tradiționale și inovatoare.

De-a lungul timpului, creativitatea a fost considerată ca un privilegiu sau o calitate deținută de oamenii de știință sau inventatorii care fac invenții în știință și tehnologie de multă vreme. Chiar dacă creativitatea și gândirea creativă s-au arătat înainte în domenii precum arhitectura, publicitatea și arta, ele apar ca concepte cheie în dezvoltarea multor domenii de la educație la economie, de la sănătate la tehnologie, poate fi aplicată în diverse domenii, inclusiv știință, tehnologie, inginerie și matematică (STEM), precum și în probleme cotidiene [1, p. 169] și de afaceri. Prin dezvoltarea gândirii creative, elevii pot dezvolta abilități precum rezolvarea de probleme, comunicarea eficientă, flexibilitatea și adaptabilitatea, precum și capacitatea de a găsi soluții inovatoare și de a aduce contribuții semnificative în diverse domenii. [6, p. 13]

Este important de menționat că gândirea creativă poate fi dezvoltată și îmbunătățită prin practică, explorare și stimularea unui mediu care încurajează libertatea de exprimare și divergența de idei.

Roșca Al. arată că „la orice persoană normală creativitatea poate fi dezvoltată într-o direcție sau alta, aptitudinile creatoare pot fi deliberate și măsurabil dezvoltate [13, p.10].

Există o serie de **factori** care pot influența dezvoltarea creativității și a abilităților de gândire creativă ale elevului, inclusiv: familia și mediul social, școala și programa educațională, rolul profesorului, mediul fizic și resurse.

Disciplina Științe ale naturii urmărește să încurajeze și să promoveze învățarea prin explorare și aplicare, pentru a ajuta copiii să dezvolte abilități practice și critice, precum și să formeze ca persoane cu caracter formativ și independent, demersul didactic se impune a fi deplasat de la *ce se învață?* la *de ce se învață?*[8]

Structura gândirii creative în cadrul disciplinei Științe ale naturii poate fi analizată în următoarele componente:

- Observația și atenția: începe cu observația atentă și conștientizarea detaliilor și modelelor din mediul înconjurător. Aceasta implică capacitatea de a observa cu atenție și de a identifica fenomene, comportamente și interacțiuni specifice din lumea naturală.

- Întrebările și ipotezele: implică generarea de întrebări și ipoteze inovatoare. Elevii sunt încurajați să se gândească critic și să pună întrebări despre fenomenele naturale, să dezvolte ipoteze înțelepte și să exploreze diverse explicații posibile.

- Experimentarea și investigarea: implică experimentarea și investigarea fenomenelor naturale. Elevii sunt încurajați să desfășoare experimente, să colecteze date și să analizeze rezultatele pentru a obține înțelegerea fenomenelor și a testa ipotezele formulate.

- Gândirea critică și evaluarea: implică capacitatea de a evalua și de a analiza critic informațiile și rezultatele obținute. Elevii sunt încurajați să examineze și să pună sub semnul întrebării concepte și teorii existente, să identifice erori sau inconsecvențe și să-și formuleze propria opinie informată.

- Creativitatea în soluționarea problemelor: implică abordarea inovatoare a problemelor și dificultăților întâlnite în procesul de cercetare. Elevii sunt încurajați să găsească soluții neconvenționale, să dezvolte abordări creative și să aplice metode și tehnici inovatoare pentru a rezolva provocările întâlnite.

- Comunicarea și prezentarea: implică capacitatea de a comunica și de a prezenta rezultatele și concluziile obținute într-un mod clar, coerent și persuasiv. Elevii sunt încurajați să-și exprime ideile și descoperirile în mod creativ, folosind diverse mijloace și tehnologii pentru a-și împărtăși cunoștințele cu

ceilalți.

Aceste componente ale gândirii creative în Științe ale naturii sunt interconectate și se completează reciproc în procesul de învățare și cercetare. Prin promovarea acestor aspecte, se încurajează dezvoltarea abilităților de gândire critică, rezolvarea de probleme complexe, explorarea creativă a fenomenelor naturale și formarea unei atitudini curioase și deschise față de lumea înconjurătoare.

Este crucial ca sistemul de învățământ să ofere spațiu și suport pentru dezvoltarea creativității și a capacității elevilor de a gândi creativ. Acest obiectiv poate fi atins prin adoptarea unor metode și practici pedagogice inovatoare, crearea unui mediu de învățare deschis și susținător și implicarea tuturor actorilor educaționali în promovarea și dezvoltarea creativității.

Scopul este să stimulăm și să dezvoltăm creativitatea și abilitățile de gândire creativă ale elevilor pe întreg parcursul educației formale, de la școala primară până la nivelul universitar. Studiile din domeniul creativității și al gândirii creative susțin faptul că aceste aptitudini există în fiecare persoană și pot fi cultivate prin intermediul procesului educațional. Prin urmare, creativitatea și abilitățile de gândire creativă, care pot fi dezvoltate odată cu educația, sunt, de asemenea, considerate ca un rezultat important al sistemelor de învățământ. În acest moment, se așteaptă de la instituțiile de învățământ să crească elevi care gândesc creativ, să dezvolte aceste caracteristici ale elevilor, să elimine alfabetismul funcțional, dezvoltând competența de cercetare/investigare la copiii de la fragede vârste.

Competența de cercetare/investigare începe cu primele observații.

Teleman A. își îndreaptă studiul către determinarea fundamentelor teoretice și metodologice ale *formării competenței de explorare/investigare* a proceselor ecologice la elevii claselor primare în cadrul disciplinei Științe. [16]

Franțuzan L. cercetează în elaborarea bazelor teoretice și metodologice ale *formării competenței de cunoaștere științifică* în context inter/transdisciplinar [5].

Sclifos L. examinează elaborarea unor repere psihopedagogice, sistematizate într-un model educațional de *formare a competenței investigaționale* la liceeni [15].

Pornind de la studiile citate, putem defini *competența de cercetare/investigare ca abilitatea elevilor de a identifica, explora, investiga, colecta, analiza și interpreta informații relevante, probleme sau întrebări de cercetare în cadrul procesului de învățare prin aplicarea unui set de strategii și tehnici specifice pentru a obține informații relevante, pentru a le analiza și interpreta și pentru a dezvolta cunoștințe, abilități, deprinderi și atitudini într-un mod riguros și sistematic.*

Competența de cercetare/investigare presupune abilități de gândire critică, analitică și creativă, precum și capacitatea de a formula întrebări relevante și de a dezvolta o metodologie adecvată pentru a răspunde acestor întrebări. Ea implică colectarea și evaluarea datelor, utilizarea resurselor și a instrumentelor disponibile, analiza informațiilor și formularea de concluzii sau recomandări bazate pe acestea.

Pentru a cultiva curiozitatea, gândirea critică și spiritul de investigare la elevi, este crucială dezvoltarea competenței de cercetare/investigare. Această competență îi ajută să-și dezvolte abilități de rezolvare a problemelor, evaluare a informațiilor și luare a deciziilor. De asemenea, promovează autonomia și responsabilitatea în procesul de învățare, oferind elevilor oportunități de a-și construi cunoștințe și înțelegere într-un mod activ și implicat. [11]

Paradigma educației în secolul XXI solicită abordări diferite de învățare care să pună elevii în centrul procesului educațional. Aceasta implică schimbări în curriculum, instruire și evaluare, într-un mod care să sprijine implicarea activă a elevilor în procesul de învățare și dezvoltarea unor abilități analitice, colaborative și de comunicare. Aceste abordări de învățare promovează angajamentul și motivația elevilor, le dezvoltă gândirea critică și creativă, le îmbunătățesc abilitățile de colaborare și comunicare și le pregătesc pentru cerințele și provocările societății actuale.

Obiectivul unei abordări interdisciplinare este de a permite elevilor să învețe subiectul selectat ca un întreg semnificativ în timpul examinării aceluiași subiect prin prisma diverselor discipline.

În acest sens, implementări precum Știință - Tehnologie - Inginerie - Artă - Matematică (STEAM) sunt abordări interdisciplinare care trebuie dezvoltate astfel încât elevii să poată învăța subiectul mai bine, *arta* având o mare contribuție la creativitate în științe, le permite elevilor să sporească creativitatea cu această abordare a educației. Educația STEAM are ca scop educarea studenților integral și să-și dezvolte abilitățile secolului XXI .

Având în minte aceste deziderate, integrăm în cadrul orelor de Științe ale naturii proiecte sau secvențe de proiecte STEAM, iar pentru a valida utilitatea acestora nu ne rămâne decât să fim fiecare dintre noi

cercetători ai clasei noastre și să căutăm răspunsuri la întrebări precum: *Elevii din învățământul primar manifestă potențial creativ în elaborarea produselor din cadrul activităților STEAM?; Care ar trebui să fie caracteristicile situațiilor de învățare în care sunt implicați elevii în vederea dezvoltării competenței de cercetare/investigare?*

Metodologia cercetării

Scopul - cuantificarea dezvoltării creativității copiilor în cadrul orelor de Științe ale naturii prin implementarea unui model de management axat pe activități STEAM. Aceasta implică integrarea disciplinelor Științe ale naturii cu celelalte componente ale educației STEAM și utilizarea lor într-un context interdisciplinar, care promovează abordări active și practice în procesul de învățare.

Studiul s-a realizat în cadrul Școlii Gimnaziale „ION IONESCU”, Valea Călugărească, județul Prahova, România. În investigație au fost implicați 22 elevi cu vârsta cuprinsă între 9-10 ani, clasa a III-a.

În studiul nostru am aplicat tehnica before-and-after-method („înainte și după”) [9, p. 77], adică un singur lot de cercetare pentru a pune în evidență rolul factorului experimental.

Am aplicat testul de gândire creativă divergentă de F. Williams [19, p. 16], care prevede 3 fișe în format A4 standardizat. Fiecare fișă include câte 4 pătrate, interiorul cărora conțin figuri de stimul. În total 12 pătrate cu figuri. Sub fiecare pătrat fiind indicat numărul figurii și un spațiu rezervat pentru notarea subtitlului, sarcina lor este să găsească cât mai multe moduri de a utiliza sau de a combina figurile de stimul din interiorul pătratelor. Au fost încurajați să fie cât mai creativi și să vină cu idei originale, sunt încurajați să fie cât mai creativi și să vină cu idei originale pe care să le noteze pe fișă sau pe o foaie separată, apoi discutate și împărtășite colegilor. Timpul pentru testare fiind limitat - 25 de minute. Testul a prevăzut mai multe instrucțiuni. Copiii au fost puși în situația să încerce să deseneze o imagine neobișnuită, încât nimeni altcineva să nu o poată inventa. Trebuiau să lucreze în fiecare pătrat respectând ordinea, să nu sară aliorii de la unul la altul. Creând o oarecare imagine, trebuiau să utilizeze semnele intuitive din interiorul pătratului - linia sau forma redată, astfel încât ele să fie parte a imaginii create. Copiii puteau să deseneze în orice parte a pătratului și să utilizeze creioane colorate pentru a face imaginile mai atractive/neobișnuite, mai interesante. După realizarea fiecărui desen trebuiau să reflecteze asupra titlului care să dezvăluie semnificația celor redată, apoi îl notează în spațiul rezervat în fișă. Este mai importantă crearea unui nume original, decât scrierea corectă.

Aplicarea testului de gândire creativă a permis identificarea a patru factori cognitivi ai gândirii divergente: fluența, flexibilitatea, originalitatea și dezvoltarea, însă am identificat încă un factor - titlul desenului, care caracterizează capacitatea de sinteză a vocabularului și este asociat cu stilul verbal de gândire specific emisferei stângi.

Prin evaluarea acestor cinci indicatori care sunt corelați cu manifestarea creativă a personalității, prin atribuirea unui punctaj corespunzător, am obținut o imagine mai detaliată a nivelului de creativitate al elevilor și a aspectelor specifice ale gândirii lor divergente.

Rezultate

Picasso spunea că „Orice copil este creativ. Problema este cum să-l faci să rămână așa și când crește” [20].

Aplicarea testului de gândire creativă a permis identificarea a patru factori cognitivi ai gândirii divergente: fluența, flexibilitatea, originalitatea, dezvoltarea și al cincilea factor - titlul desenului, conform recomandărilor lui M. Bocoș [2]. Am obținut o imagine mai detaliată a nivelului de creativitate al elevilor și a aspectelor specifice ale gândirii lor divergente după cum sunt reliefate în diagramele de mai jos (fig.: 1, 2 și 3).

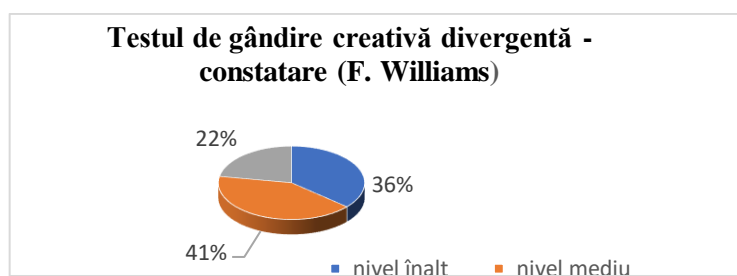


Fig. 1. Testul de gândire creativă divergentă - constatare (F. Williams)

După cum se poate observa, nivelul mediu are 41%, reprezentând 9 elevi, urmând nivelul înalt cu 36% - 8 elevi, apoi nivelul minim cu 22% - 5 elevi.

Am compilat toate modalitățile de dezvoltarea competenței de cercetare/investigare în cadrul orelor de Științe ale naturii în activități STEAM, urmărind conținuturile din planificarea anuală.

Iată câteva modalități în care gândirea creativă poate contribui la dezvoltarea competenței de cercetare și investigare în științele naturii:

- Generarea de întrebări și ipoteze: încurajează elevii să pună întrebări critice și să formuleze ipoteze neconvenționale în procesul de cercetare. Elevii pot fi încurajați să gândească în afara cutiei și să abordeze problemele și întrebările în mod original.

- Abordări inovatoare: îi ajută pe elevi să găsească abordări inovatoare pentru investigarea fenomenelor și problemelor în științele naturii. Aceasta poate implica utilizarea metodelor neconvenționale, experimente inedite sau utilizarea tehnologiilor moderne pentru a investiga și a obține rezultate relevante.

- Rezolvarea de probleme: poate stimula elevii să găsească soluții inventive și originale pentru problemele și provocările întâmpinate în cadrul cercetărilor lor. Aceasta implică utilizarea creativă a cunoștințelor și abilităților în științele naturii pentru a găsi soluții viabile și inovatoare.

- Explorare și descoperire: încurajează elevii să exploreze și să descopere în mod activ fenomenele și procesele naturale. Prin cultivarea curiozității și a spiritului de aventură științifică, elevii pot efectua observații atente, pot face conexiuni între diferite aspecte și pot dezvolta intuiții care îi pot ghida în cercetările lor.

- Comunicarea și prezentarea rezultatelor: nu se limitează doar la etapa de cercetare, ci se extinde și la comunicarea și prezentarea rezultatelor. Elevii pot fi încurajați să găsească modalități creative de a prezenta și de a comunica rezultatele cercetării lor, inclusiv utilizarea graficelor, a experimentelor vizuale sau a demonstrațiilor interactive.

Urmărind domeniile conceptului STEAM:

Științe - dobândirea și sistematizarea cunoștințelor despre realitate, despre dezastrele naturale provocate de oameni, cauze și soluții, despre factorii care întrețin viața, adaptări la medii de viață, reevaluarea cunoștințelor din matematică, geografie, istorie, biologie, chimie, ecologie, artă, analiza și concluzionarea.

Tehnologie - utilizarea și gestionarea device-urilor, programelor digitale, hărților topografice, fișe interactive, internetului în vederea soluționării problemelor propuse.

Inginerie - cercetarea orizontului local, proiectarea machetelor, organizarea procesului de construcție a machetelor din materiale accesibile și reciclabile.

Artă - abordarea designului local, elaborarea de soluții creative.

Matematica - dezvoltarea și utilizarea raționamentului matematic pentru a rezolva o serie de probleme ce țin de particularitățile de proiectare a localității și a zonelor de proiectare.

Exemplu de activitate STEAM, activități ce pot fi transformate în proiecte la finalul unităților de învățare/module sau la final de semestru:

Medii de viață - *Lumea într-o cutie*

Concluzie - pierderea biodiversității - speciile de plante și de animale dispar din ce în ce mai repede din cauza activităților umane

Mișcarea - *Simetria creează echilibru*

Concluzie - natura a fost, este și va fi un model de inspirație în invențiile omenirii pentru a-și face un trai mai bun, pentru a-și face un confort și nu în ultimul rând de a proteja natura.

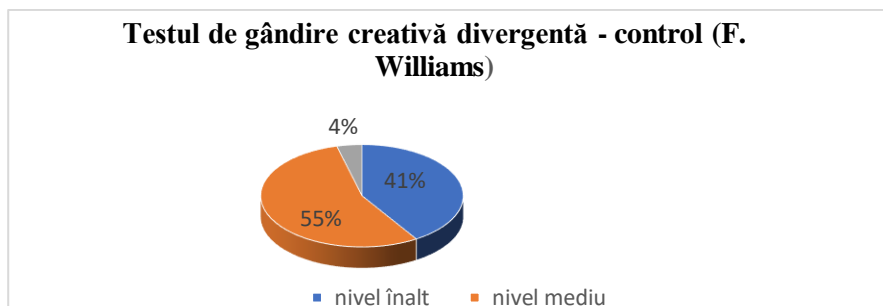


Fig. 2. Testul de gândire creativă divergentă - control (F. Williams)

Educația STEAM oferă o perspectivă mai largă și mai cuprinzătoare asupra învățării, integrând multiple domenii de cunoaștere. Prin dezvoltarea abilităților și competențelor în domeniile științei, tehnologiei, ingineriei, matematicii și artei, aceste abordări educative pregătesc elevii pentru cerințele societății moderne, transformând întrebările preșcolariilor, De ce? -urile în Ce/Cine?/Cum?, invitând școlarii la explorare, observare, investigare și cercetare, formând viitorii cercetători, rezolvând problemele întâlnite din viața de zi cu zi. „Nu dați elevilor lecții verbale, ei trebuie să învețe numai prin experiență” (J. Rousseau) [14, p. 68]

În graficul fig. 3 se poate vedea mult mai bine cum gândirea creativă este dezvoltată după activitățile STEAM aplicate în cadrul orelor de Științe ale naturii, axându-ne pe competența de investigare, competența generală CG 2: *Investigarea mediului înconjurător folosind instrumente și procedee specifice* [8, p. 4]

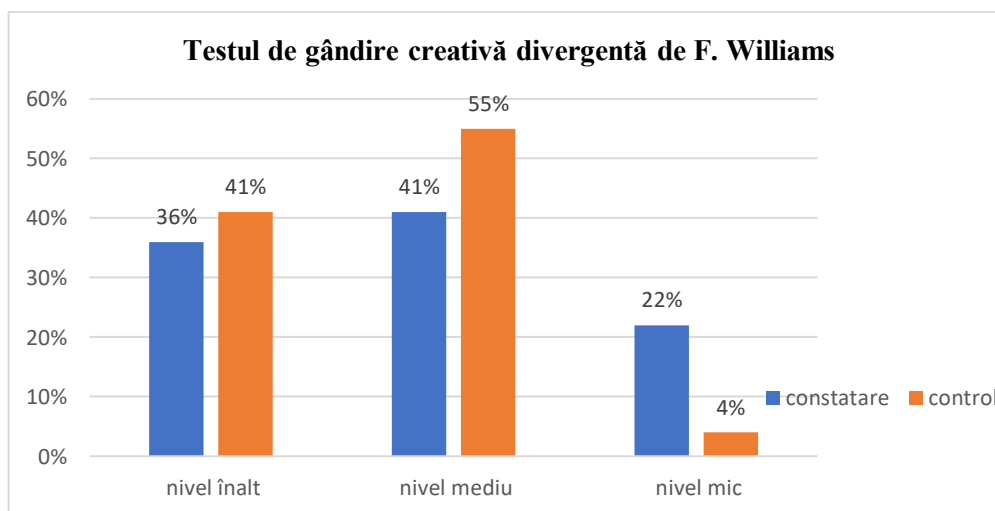


Fig. 3. Testul de gândire creativă divergentă F. Williams

Dezvoltarea creativității este un proces continuu și există mereu loc de îmbunătățire și dezvoltare suplimentară. Înțelegerea acestui aspect ne permite să ne concentrăm pe identificarea și implementarea strategiilor și practicilor eficiente pentru a sprijini și cultiva creativitatea în rândul copiilor, implementând activitățile STEAM, pe cât ne permite timpul și planificarea conținuturilor.

Discuții

După cum am observat, rezultatele obținute de copii în urma intervențiilor în dezvoltarea creativității lor, au avut o îmbunătățire, atât cantitativă, cât și calitativă. Chiar dacă unii copii nu au avansat la un nivel superior, faptul că au acumulat un punctaj mai mare decât inițial, demonstrează un progres în abilitățile și competențele lor creative prin activitățile STEAM, urmărind dezvoltarea competenței de cercetare/investigare. Dacă la testul de constatare am avut 5 elevi (22%) la nivelul mic, la testul de control am avut un singur elev, 4%. (fig. 3)

Dezvoltarea creativității într-un context educațional este un proces complex și multifactorial, care implică interacțiuni sociale și intervenții educaționale adecvate. Aceste intervenții pot include activități specifice de stimulare a creativității, provocări și exerciții care dezvoltă gândirea divergentă și originalitatea, precum și susținerea unui mediu propice pentru exprimarea și explorarea ideilor creative.

Este important să recunoaștem că dezvoltarea creativității este un proces continuu și că există mereu loc de îmbunătățire și dezvoltare suplimentară. Înțelegerea acestui aspect ne permite să ne concentrăm pe identificarea și implementarea strategiilor și practicilor eficiente pentru a sprijini și cultiva creativitatea în rândul copiilor, implementând activitățile STEAM, pe cât ne permite timpul și planificarea conținuturilor.

De asemenea, înțelegerea complexității dezvoltării creativității ne amintește că aceasta implică mai mult decât doar rezultate măsurabile, cum ar fi scoruri sau punctaje. Dezvoltarea creativității este legată de dezvoltarea unei gândiri critice, a abilităților de problem-solving și a unei perspective inovatoare asupra lumii. Aceste aspecte calitative sunt la fel de importante ca și rezultatele cantitative și ar trebui să fie luate în considerare în evaluarea și măsurarea progresului în dezvoltarea creativității copiilor. [18, p. 155]

În opinia noastră, acest fapt poate fi explicat prin faptul că elevii la orele de Științe ale naturii desfășurate prin activități STEAM își dezvoltă competența de cercetare/investigare, iar eforturile de a

sprijini dezvoltarea creativității în rândul copiilor trebuie să continue, conștienți, fiindcă acesta este un proces complex și că există întotdeauna loc pentru îmbunătățire și extindere a abilităților creative.

Concluzii

Promovarea gândirii creative în domeniul științelor naturii poate contribui la dezvoltarea unei abordări critice și inovatoare a cercetării. Încurajând elevii să-și exprime ideile, să exploreze și să înțeleagă lumea într-un mod original, aceștia înțeleg mai bine legile și procesele din natură și le găsesc aplicabilitatea în situații reale. Astfel, ei vor înțelege că învățarea științelor naturii nu este doar un scop în sine, ci are o relevanță directă pentru înțelegerea lumii în care trăiesc.

Prin urmare, dezvoltarea competenței de cercetare/investigare din perspectiva dezvoltării creativității prin activități STEAM este un proces complex și de durată.

Bibliografie:

1. Amabile T. Creativitatea ca mod de viață. Ghid pentru părinți și profesori. București: Știința Tehnică, 1997. 250 p.
2. Bocoș M. Didactica disciplinelor pedagogice. Un cadru constructivist. Pitești: Paralela 45, 2017. 432 p.
3. Cosmovici, A., Iacob, L. Psihologie școlară. Iași: Polirom, 1998. 306 p.
4. Dewey J. Cum gândim: o reformulare a relației gândirii reflexive cu procesul educativ. Boston, MA: DC Heath & Co Publishers, 1933.
5. Franțuzan L. Formarea competenței de cunoaștere științifică la liceeni în context inter/transdisciplinar. C.Z.U.: 37. 0 (043.3). Teză de doctor în pedagogie. Chișinău. 2009. 172 p.
6. Fryer M. Predarea și învățarea creativă. Traducere de Negru N. Chișinău: Editura Uniunii Scriitorilor, 2004. 148 p.
7. Mereacre I., Țapu G. Vedemecum în psihologie. UCCM, Chișinău. 2000. 138 p.
8. Ministerul Educației Naționale. Programa școlară pentru disciplina ȘTIINȚE ALE NATURII CLASELE a III-a - a IV-a București, 2014 . 15 p. <https://rocnee.eu/index.php/dcee-oriz/curriculum-oriz/programe-scolare-front/programe-scolare-in-vigoare> (accesat 18.05.2023)
9. Nicola I. Tratat de pedagogie școlară. București: Aramis, 2003, 480 p.
10. OECD PISA 2022 Gândire Creativă <https://www.oecd.org/pisa/innovation/creative-thinking/> (accesat 15.05.2023)
11. Oprea C.L. Strategii didactice interactive. București: EDP, 2006. 303 p.
12. Popescu-Neveanu, P., Zlate, M., Crețu, T. Psihologie manual pentru cls. a X-a, București: E.D.P., 1993. 221 p.
13. Roșca Al. Creativitate, modele, programare: studii de psihologie a gândirii. București: Editura științifică, 1967. 280 p.
14. Rousseau, J.-J. Emil sau despre educație. București: EDP, 1973. 489 p.
15. Sclifos L. Repere psihopedagogice ale formării competențelor investigaționale la liceeni. Teză de doctor în pedagogie. Chișinău, 2007, 199 p.
16. Teleman A. Formarea competenței de explorare/investigare a proceselor ecologice la elevii claselor primare. Teză de doctor în pedagogie., Chișinău. 2010, 167 p.
17. Torrance, E. P. Education and the creative potential. Minneapolis University of Minnesota Press, 1963.
18. Zlate M. coord. Psihologia la răspântia mileniilor. Iași: Polirom, 2001. 432 p.
19. Туник, Е. Е. Модифицированные креативные тесты Вильямса. СПб.: Речь, 2003. 96 p.
20. <https://www.aspir-org.ro/blog/creativitatea-la-copii-si-importanta-stimularii-ei/> (accesat 25.05.2023)

CERCETAREA CAUZELOR APARIȚIEI SITUAȚIILOR DE CONFLICT ÎN COLECTIVUL PEDAGOGIC

RESEARCH OF THE CAUSES OF THE CONFLICT SITUATIONS' APPEARANCE IN THE TEACHING COLLECTIVE

Igor ARSENE, dr. conf. univ.
USEFS, Chișinău. RM
E-mail: rogienesra@gmail.com

Natalia CORDINEANU, profesor de istorie,
Instituția Publică Liceul Teoretic
„Nicolae Iorga” Chișinău. RM
E-mail: cordineanun@gmail.com

Rezumat: În acest articol se dorește a fi scoasă în importanță problema conflictelor din instituțiile de învățământ. Sunt subliniate principalele conflicte, care sunt întâlnite deseori în școli: conflicte între elevi, între profesori și elevi, între profesori și părinți, între profesori – profesori, conflicte în relații de muncă din instituții. De asemenea, sunt analizate cauzele diferitelor tipuri de conflicte.

Cuvinte-cheie: conflict, conflict școlar, conflicte între cadru didactic și elev, conflicte între profesori și părinți, conflicte între profesori, cauze ale conflictelor.

Summary: In this article it is desired to be put into importance the problem of conflicts in the educational institutions. The main conflicts are underlined, which are often encountered in schools: conflicts between students, teachers and students, between teachers and parents, between teachers - teachers, conflicts in work relationships. Also, the causes of different types of conflicts are analyzed.

Keywords: conflict, school conflict, conflicts between teacher and student, conflicts between teachers and parents, conflicts between teachers, causes of conflicts.

Actualitatea. În psihologia generală, conflictul e considerat orice ciocnire de necesități, motive, interese, gânduri, sentimente, modele de conduită direcționate opus. Conflictul este o modalitate neconstructivă de exteriorizare a emoțiilor acumulate. El este însoțit de procese emoționale negative, care dezorganizează comportamentul și reduc eficiența activităților persoanei. [1].

De la apariția omenirii pe pământ și până la moment, conflictul rămâne a fi una din constantele particularități ale existenței umane, ca cea mai răspândită formă a comportamentului uman și social.

Conflictul apare atât la un individ (individ), cât și între grupuri (indivizi), constituind grupuri mici și mari, instituții, state și nu în ultimul rând, cuprinzând întreaga societate umană.

Conflictul în societate a fost, este și va fi. Încă în SHUKYNG-UL chinezesc, VEDELE indușilor, TANAHHA evreiască, BIBLIA creștină, CORANUL musulman, mitologia greacă, poveștile popoarelor lumii, se descriu diferite conflicte. Întreaga experiență de-a lungul timpului a omenirii, păstrată în lucrările de artă și în înțelepciunea populară, ne-a lăsat drept moștenire problema interacțiunii oamenilor și a conflictelor umane.

Actualmente, tema conflictului este foarte mediatizată și prezintă un interes deosebit nu numai pentru o anumită categorie de specialiști, ci și pentru specialiști din diferite domenii: pedagogi, psihologi, asistenți sociali, sociologi, politicieni, manageri, diplomați, adică, pentru toți cei care, se confruntă în activitatea lor, cu problemele ce țin de interacțiunea umană. Conflictul prezintă un component permanent al experienței noastre de viață, unii oameni știind doar să provoace conflictele, alții și să le rezolve.

Aici e de amintit, că în mitologia greacă, la intrarea în Infern, Cerberul, câinele cu trei capete, cu coada cu spini permite sufletelor să intre cu ușurință, dar, odată trecute de coada lui, acestea nu se mai pot întoarce (aceleași proprietăți le regăsim la capcanele utilizate pentru prinderea animalelor care permit animalului să intre, dar fac imposibilă ieșirea lui). Astfel, în conflict se intră cu ușurință, ieșirea fiind mult mai dificilă sau chiar imposibilă. [2,3].

Actualitatea acestei teme este indiscutabilă, deoarece conflictul mereu a fost una din problemele acute, din cauza căreia, majoritatea cadrelor didactice au fost nevoite să finiseze cariera, fără a atinge scopurile dorite.

Obiectul de studiu este situația de conflict din colectivul pedagogic.

Subiectul de studiu este studiul cauzelor apariției situațiilor de conflict în colectivul pedagogic.

Scopul acestui studiu este de a scoate în importanță problema apariției situațiilor de conflict în colectivul pedagogic.

Obiectivul acestui studiu este analiza investigațională a cauzelor apariției situațiilor de conflict în colectivul pedagogic.

Metode de cercetare - Analiza și generalizarea datelor din literatura de specialitate, Studiul, Experimentul, Observația, Descrierea, Evaluarea, Anchetarea și Chestionarea prin metoda Google Forms. [2].

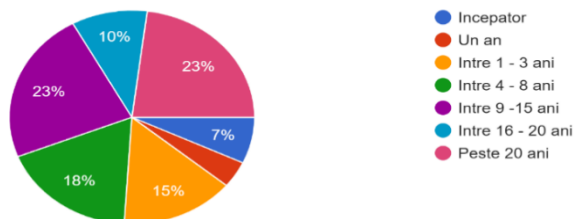
Organizarea experimentului. Cercetarea a fost desfășurată pe parcursul anului 2023, prin metoda interogării (Anchetare, Chestionare, varianta Google Forms), pe un eșantion de 106 de respondenți, unde ni s-au furnizat date reale privind obiectul de cercetare.

S-a desfășurat studiul asupra diferitor aspecte ale cauzelor apariției situațiilor de conflict în colectivul pedagogic, identificând cele mai importante aspecte, cauzele acestora și unele metode de prevenire.

Rezultatele studiului. Ca cercetarea noastră să poată fi desfășurată mai departe, noi am împărțit-o în 13 itemi conform obiectivelor propuse, după cum urmează:

La itemul nr.1. Desigur pe noi mai întâi de toate ne-a interesat vechimea în muncă a celor chestionați, unde 23% din respondenți au manifestat un răspuns că au peste 20 de ani de activitate didactică, 10% - între 16 - 20 de ani de activitate didactică și doar 23% - între 9 - 15 ani, 18% - între 4 - 8 ani, 15% - între 1 - 3 ani, în domeniul învățământului, ceea ce ne demonstrează atât cantitatea, cât și calitatea eșantionului investigat, prezentate și în Graficul nr.1.

100 ответов



Graficul nr. 1

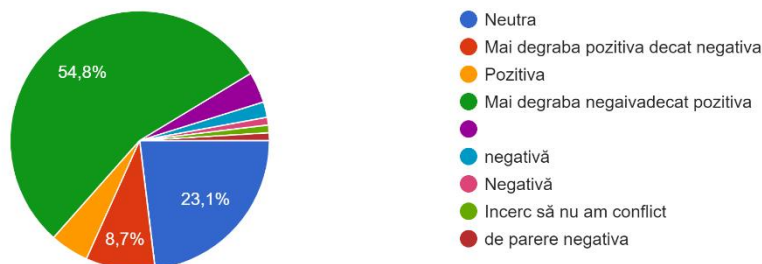
La itemul nr.2. Și respectiv noi, am fost interesați și de Gradul didactic al celor chestionați, unde s-au manifestat răspunsuri, dintre care: dețin gradul didactic I - 19,6%, Gradul didactic II - 38,1%, Gradul didactic superior - 13,4%, alte variante, cum ar fi: nu am Grad didactic, după o pierdere de grad, etc - % procentele rămase - 30%, ceea ce denotă faptul că cei chestionați pot scoate în importanță tema studiului propusă de noi în cercetarea dată, prezentată și în Graficul nr. 2.



Graficul nr. 2

La itemul nr.3. Care este atitudinea Dvs. față de conflicte? răspunsurile s-au repartizat în felul următor: 54,8 % din pedagogi au o atitudine mai degrabă negativă decât pozitivă, 23% din respondenți au o atitudine neutră, 8,7% - au o atitudine mai degrabă pozitivă decât negativă. Aceasta se explică prin faptul că pedagogii încearcă să le rezolve conflictele cu ajutorul convingerii, privind problema ca pe una care poate fi rezolvată de către cadrul didactic, prezentată și în Graficul nr.3.

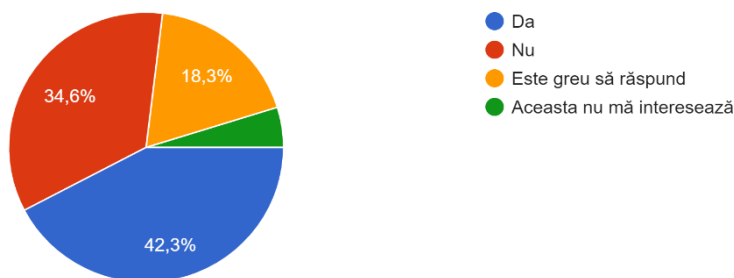
104 ответа



Graficul nr. 3

La itemul nr.4. Ce ține de întrebarea, *Există conflicte în colectivul Dvs.?*, 42,3% din pedagogi au răspuns cu *Da*. Însă 34,6% din respondenți au răspuns cu *Nu*, și 18,3% din membrii colectivului întâlnesc dificultăți cum să răspundă la acest item. Pericolul nepăsării conflictelor de către pedagogi constă în aceea că ei nu tind să-i apere punctul său de vedere, nu încearcă să rezolve întrebările discutabile, ceea ce poate duce la formarea noilor conflicte interne, ceea ce este prezentat și în Graficul nr. 4.

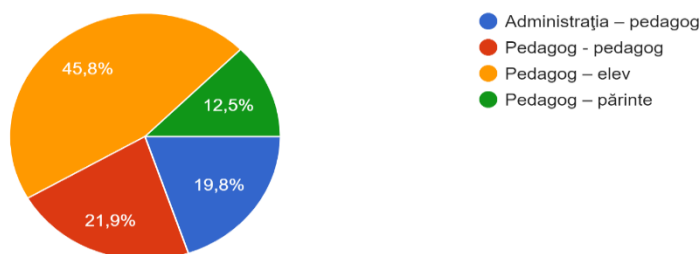
104 ответа



Graficul nr. 4

La itemul nr.5. *Ce fel de conflicte există în colectivul pedagogic în care activați?*, opiniile s-au despărțit după cum urmează? În colectivul pedagogic mai frecvent se întâlnesc conflictele pedagog-elev, fiind exprimate de 45,8% din pedagogi, Pedagog - pedagog în proporție de 21,9%, administrație - pedagog - în proporție de 19,8% și respectiv pedagog - părinte în proporție de 12,5%. Acești indici ne demonstrează că, colectivul pedagogic trebuie să-i învețe pe copii comportamentul neconflictual, ca o formă de ocolire a situațiilor conflictuale, prezentat și în Graficul nr.5.

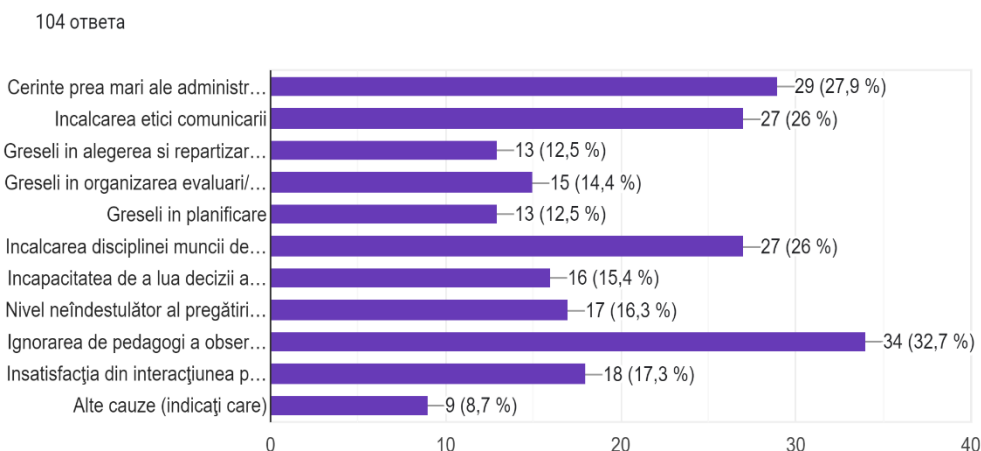
96 ответов



Graficul nr. 5

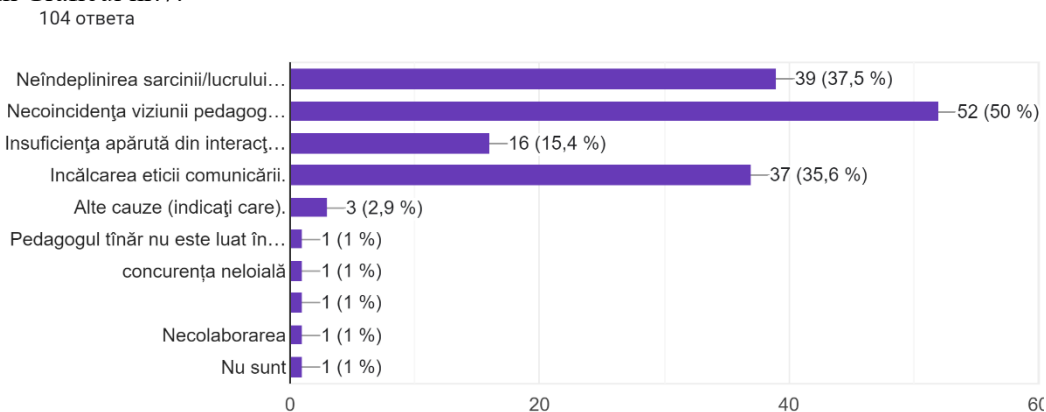
La itemul nr.6. *Care, în opinia Dvs., sunt cele mai importante cauze ale apariției conflictelor între administrație și pedagogi?*, răspunsurile s-au repartizat în felul următor: aproape o treime din colectiv consideră că sunt înclinați să considere cauza principală a conflictelor că ar fi cerințe prea mari ale administrației -27,9%, încălcarea eticii comunicării -26%, 12,5% - greșeli în alegerea și repartizarea sarcinilor, din respondenți consideră cauza principală a apariției conflictelor este dintre administrație și pedagogi unde sunt încălcarea disciplinei de muncă de către pedagogi; 26% la fel consideră cauza

conflictelor incapacitatea unei din părți să ia decizii adecvate - 15,4%;, ceea ce denotă faptul respectării obligațiilor de servicii conform fișei de post, întru evitarea conflictelor interne, cum este prezentat și în Graficul nr.6.



Graficul nr. 6

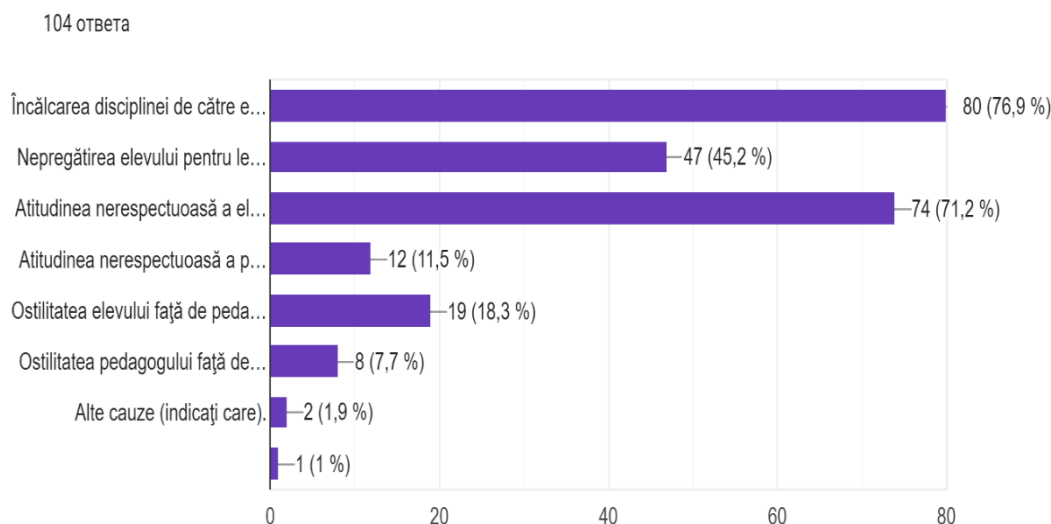
La itemul nr.7. Care, în opinia Dvs., sunt cele mai importante cauze a apariției conflictelor între pedagog și pedagog?, cele mai evidente cauze de apariție a conflictelor pedagog – pedagog sunt: 1) neîndeplinirea sarcinilor de muncă de unul din pedagogi, care induce după sine imposibilitatea îndeplinirii sarcinilor de muncă a altui pedagog (37,5%); 2) nu coincid viziunile pedagogilor pe o problemă (50%); 3) insatisfacția interacțiunilor între părțile implicate în conflict; 4) încălcarea eticii comunicării este la fel de (35,6%);, ceea ce denotă faptul că ar fi binevenită respectarea reciprocă dintre colegi și îndeplinirea sarcinilor de muncă la timp de fiecare membru de colectiv, pentru a evita conflictele interne, cum este prezentat și în Graficul nr.7.



Graficul nr. 7

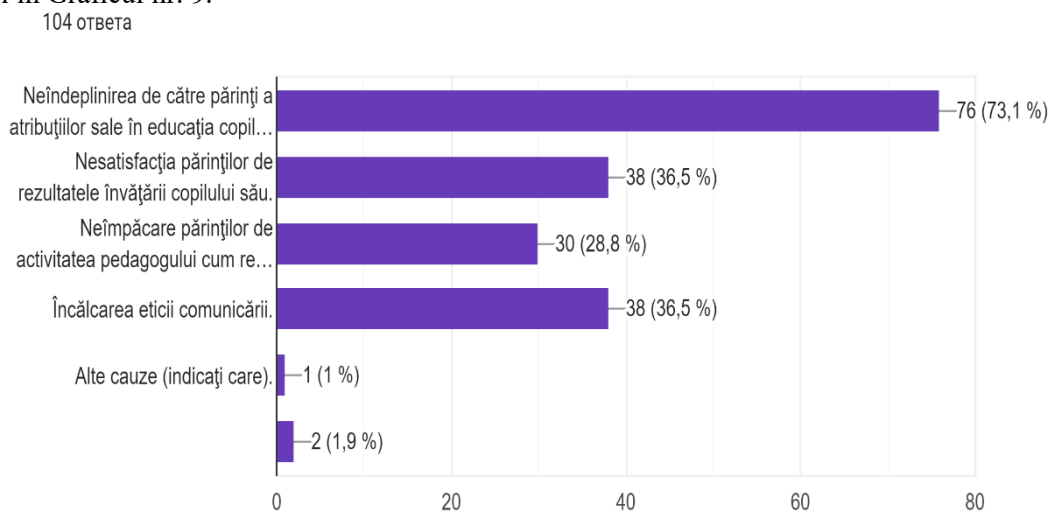
La itemul nr.8. Care, în opinia Dvs., sunt cele mai importante cauze a apariției conflictelor între pedagog și elev?, răspunsurile ne demonstrează că administrația și pedagogii nu au o viziune comună asupra celei mai importante cauze ale conflictelor între pedagog și elevi. Prima cauză este încălcarea disciplinei de către elev în timpul aflării în școală, care este egală în medie cu 76,9%. Nepregătirea elevului față de lecții– unde respondenții au manifestat un răspuns în proporție de 45,2%, atitudinea nerespectuoasă a elevului față de pedagog, în medie cu 71,2%, ceea ce denotă faptul atitudinii nerespectuoase a elevului față de pedagog, pierderii valorilor profesiei de pedagog, educația copiilor în familie privind comportamentul școlar și adresarea, atârnarea elevului față de pedagog și de studii. O alegere de 11,5% s-a manifestat asupra cauzei atitudinii nerespectuoase a pedagogului față de elev, ostilitatea elevului față de pedagog și ostilitatea pedagogului față de elev, care la fel este egală în medie cu 18,3%.

Astfel, s-a observat că pedagogii ocupă o poziție externă de învinuire, ei nu caută cauzele apariției conflictelor în sine, ci așteaptă schimbări din partea elevilor, cum este prezentat și în Graficul nr.8.



Graficul nr. 8

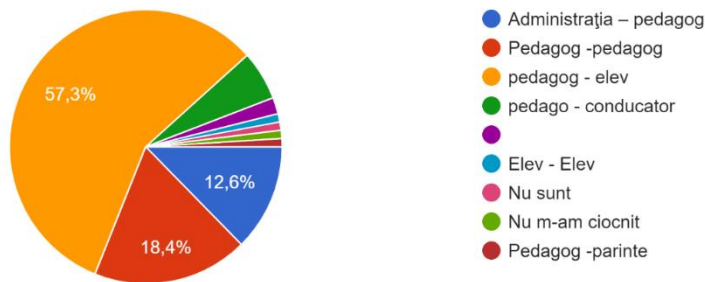
La itemul nr.9. Care, în opinia Dvs., sunt cele mai importante cauze a apariției conflictelor între pedagog și părinți?, s-a constatat că 73,1% din colectivul școlii consideră principala cauză a apariției conflictelor între pedagog-părinți, neîndeplinirea de către părinți a atribuțiilor sale în educația copilului, nesatisfacția părinților de rezultatele învățării copilului său, unde respondenții au manifestat un răspuns în proporție de 36,5%, 28,8% din respondenți au manifestat acest răspuns și respectiv încălcarea eticii comunicării în proporție de 36,5% din respondenți au manifestat acest răspuns. Pentru soluționarea acestui subiect, administrația trebuie să planifice activități orientate spre realizarea parteneriatului social, cum este prezentat și în Graficul nr. 9.



Graficul nr. 9

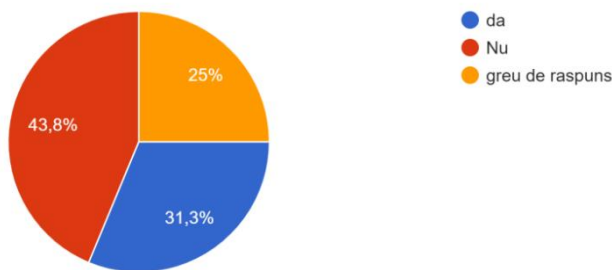
La itemul nr.10. După opinia Dvs., care conflicte se întâlnesc mai frecvent în colectivul pedagogic?, s-a constatat că, opiniile s-au despărțit după cum urmează: în colectivul pedagogic mai frecvent se întâlnesc conflictele pedagog-elev, fiind exprimate de 57,3% din respondenți, pedagog – pedagog, fiind exprimate de 57,3% din respondenți cu 18,4% și doar cu 12,6% dintre administrație și pedagog. Acest indice ne demonstrează că, colectivul pedagogic trebuie să-i învețe pe copii comportamentul neconflictual, ca o formă de ocolire a situațiilor conflictuale, prezentat și în Graficul nr. 10.

103 ответа



Graficul nr. 10

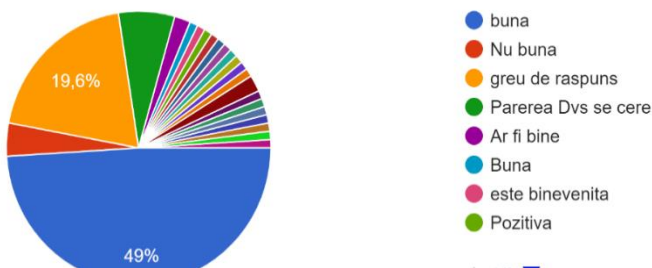
La itemul nr.11. După opinia Dvs., considerați că situațiile conflictuale sunt influențate de comportamentul managerului?, unde 43,8% din respondenți au manifestat un răspuns cu „Nu”, iar cu răspuns „Da”, au răspuns în proporție de 31,3% și respectiv, greu de răspuns - 25%, ceea ce denotă faptul că problema este, o vedem de unde își poate face apartenența, de luat măsuri corespunzătoare în raport cu aceasta și cu ușurință de înlăturat în măsura posibilităților, cum este prezentat și în Graficul nr. 10.



Graficul nr. 11

La itemul nr. 12. Ce părere ați avea despre existența unui proiect „avocatul profesorului?”, răspunsurile s-au repartizat în felul următor: marea majoritate a respondenților au manifestat că ar fi bine de implementat în fiecare școală - în proporție de 49,0 % acest proiect, mai tare m-a mirat faptul ca răspunsul manifestat de indicele greu de răspuns, în proporție de 19,6%, ca fiind un procent destul de însemnat, ce nu caracterizează cadrul didactic. Alte variante, cum ar fi, bună idee, doar ca să fie din altă localitate, fără conflict de interes, pozitiv, foarte interesant, nu este obligatoriu, au manifestat a câte 7% la sută fiecare. Situația conflictelor în mediul școlar devine tot mai agravată și respectiv de fiecare dată se încearcă a se da vina pe profesor, ce cu precădere este incorect. Profesorul trebuie susținut în toate inițiativaile sale, pentru obținerea rezultatului final, o educație de calitate, cum este prezentat și în Graficul nr. 12.

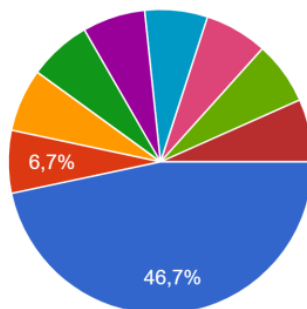
102 ответа



Graficul nr. 12

La itemul nr. 13. Ce propuneți Dvs. pentru a învinge (rezolva) conflictele în colectivul pedagogic?, răspunsurile s-au repartizat în felul următor? marea majoritate a respondenților au manifestat

că ar fi bine ca administrația instituției să mustreze profesorul care cauzează conflicte, bârfe, destrămarea colectivului - în proporție de 60 % au răspuns afirmativ. Alte variante, cum ar fi, respectul unul față de altul, lucrul administrației, comunicarea, a apela la logica desfășurării lucrurilor, repartizarea sarcinilor corect, au manifestat a câte 7,5% fiecare din răspunsurile respondenților, ceea ce denotă faptul că totuși administrația poartă o responsabilitate mare atunci când angajează, încadrează în muncă un cadru didactic nou și, respectiv este nevoie de sancțiuni dacă aceștia încalcă codul deontologic al profesorului, cum este prezentat și în Graficul nr. 13.



Graficul nr. 13

RECOMANDĂRI PRACTICO - METODICE

Managementul conflictului presupune abilitatea de a ține conflictul la un nivel mai jos, decât cel care devine periculos pentru instituție, grup, relații interpersonale. Managementul conflictului poate contribui la rezolvarea conflictului, adică lichidează problema care a provocat conflictul și restabilește relațiile reciproce ale părților conflictuale până la nivelul necesar de asigurare a activității. Managementul conflictului se poate exprima prin reglare, terminare, preîntâmpinare, consens, profilactică, slăbire, presare, amânare etc. [4,5].

R. Verderber și C. Verderber propun următoarele recomandări generale pentru managementul conflictului [6]:

1. Atenție permanentă partenerului de comunicare, acordarea posibilității de a-și exprima opiniile.
2. Atitudine binevoitoare, stimă.
3. Reflectarea naturală a propriilor simțuri și a simțurilor conlocutorului.
4. Compătimire, participare, toleranță față de slăbiciuni.
5. Accentuarea unității intereselor, scopurilor, obiectivelor. Găsirea în poziția partenerului componentele cu ce putem fi de acord.
6. Recunoașterea dreptății conlocutorului acolo, unde este adevăr.
7. Stăpânirea, autoevaluarea, liniștea tonului.
8. Operare cu fapte.
9. Laconism și verbalizarea gândurilor - cheie ale partenerului.
10. Exprimarea verbală și explicarea cum se înțelege problema, întrebări partenerului(rilor) pentru lămurirea ei.
11. A veni cu propunerea de a examina soluțiile alternative.
12. Demonstrarea interesului de a rezolva problemele și de a împărți responsabilitatea pentru aceasta.
13. Ridicarea importanței partenerului.
14. Menținerea contactului prin mijloace verbale și nonverbale pe parcursul comunicării.
15. În cazul situației conflictuale agresive ea trebuie lichidată.

CONCLUZII

Putem observa într-un mod foarte clar că managementul conflictului în colectivul pedagogic reiese din modul de înțelegere a conflictelor, ca latură indispensabilă a proceselor sociale, însă, în același timp și ca determinantă a problemelor și dificultăților dezvoltării și menținerii climatului social al colectivului.

În momentul în care conflictul se concepe numai ca fenomen social, care ar conduce spre dezorganizarea climatului social, precum și la devierea funcționării lui de la normal, atunci problema

principală a atitudinii față de conflict s-ar reduce la lichidare – încetarea, presiunea și rezolvarea rapidă a conflictelor.

Prin această modalitate, recunoașterea conflictelor ca fenomen social, prezentat ca forță motrică de dezvoltare, extinde și aprofundează problema relațiilor în raport cu acesta.

Astfel, managementul conflictului în colectivul pedagogic este acțiunea orientată asupra conflictului, care asigură rezolvarea sarcinilor sociale importante ale colectivului pedagogic, incluzând diagnoza și prognozarea conflictului, care prevede încetarea și presiunea asupra conflictului; reglarea și rezolvarea conflictului.

Bibliografie:

1. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Conflictele%20scolare.pdf
2. <https://mail.google.com/mail/u/0/?pli=1#inbox/KtbxLrjGPFPGMXJTkWcNDFvlnfNSPmCL?projector=1&messagePartId=0.1>
3. ARSENE, Igor. Infruențele stresului organizațional asupra sănătății mentale și fizice în activitatea profesională (didactică). In: *Știință, educație, cultură*. Vol.3, 15 februarie 2020, Comrat. Comrat, Republica Moldova: Universitatea de Stat din Comrat, 2020, pp. 16-22. ISBN 978-9975-83-093-5. https://docs.google.com/forms/d/1UB3A0SqAlm_9UkQemJWSzCKiP0Kgjgvpb4jj-pCfsvM/edit
4. Bagrin Olesea. Metodele de soluționare/prevenire a conflictelor : [profesor-elev] // *Univers Pedagogic Pro* 2012 No 2(321).
5. https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare_articol/109326
6. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/30-36_24.pdf

CERCETAREA IMPACTULUI GADGET-URILOR ASUPRA SĂNĂTĂȚII UMANE

RESEARCH OF THE GADGET'S' IMPACT ON HUMAN HEALTH

Natalia CORDINEANU, profesor de istorie,
Instituția Publică Liceul Teoretic
„Nicolae Iorga” Chișinău. RM

Igor ARSENE, dr. conf. univ.
USEFS, Chișinău. RM
E-mail: rogienesra@gmail.com

Abstract: *This material highlights the impact of gadgets on human health. Researches and highlights negative and positive effects of gadgets on human health.*

Keywords: *health, human, impact, smartphones, computers, laptops, tablets.*

Actualitatea. Gadget-urile, după cum cunoaștem, sunt smartphone-urile, computerele, laptopurile, tabletele și diferite dispozitive electronice. Ele ne fac viața mai ușoară și mai confortabilă. Dar atunci când sunt suprasolicitate, pot fi dăunătoare sănătății. Este foarte greu să opunem rezistență gadgeturilor și internetului. Astfel cum, este o sursă inepuizabilă de informații și o varietate de divertisment. Iar pe de altă parte, utilizarea sistematică a acestora nu este sigură pentru sănătate, formând dependență de aceste mijloace.

Potrivit cercetărilor științifice, oamenii care își petrec foarte mult timp în mediul virtual și anume, pagini de socializare de diferite tipuri, jocurile virtuale, își pierd interesul și contactul cu viața reală. Prin această modalitate, copiii și adolescenții petrec foarte mult timp în fața ecranelor gadget, putem observa într-un mod foarte clar amenințarea pentru sănătatea lor: hipodinamica progresează, postura este perturbată și imunitatea scade semnificativ. Ecranele gadget emit o lumină strălucitoare care afectează cu certitudine creierul. Ca urmare a acestora, persoanele sunt supuse riscului crescut de a dezvolta insomnie.

Lipsa somnului duce la tulburări de atenție, memorie și tulburări mentale. Dependenții de aceste mijloace, nu practică exercițiul fizic, dar după, se simte supraobosit, nu doarme bine, devine agresiv, furios, nervos, vederea scade semnificativ. Scăderea vederii apare din cauza stresului vizual prelungit, în care se dezvoltă oboseala tuturor mușchilor ochilor. Acest lucru este dăunător, în special pentru copii și adolescenți. Sarcini constante asupra aparatului vizual, o suprasolicitare a sistemului nervos duce la epuizarea resurselor energetice ale organismului uman. [1].

Pe 5 mai 2018, The Lancet Psychiatry a publicat rezultatele primului studiu pe scară largă care a demonstrat efectele negative ale utilizării smartphone-urilor pe timp de noapte. Pe baza datelor obținute de la peste 90.000 de subiecți, oamenii de știință de la Universitatea din Glasgow au demonstrat că cei cărora le place să petreacă timp cu un smartphone după ora 22:00 sunt expuși riscurilor de a face depresie, tulburare bipolară și nevroze. Din studiile anterioare se știe că perturbarea așa-numitului ritm biometric - ciclul natural de 24 de ore de somn și veghe al organismului - este plină de consecințe negative. Într-un nou studiu pe peste 91.000 de subiecți, o echipă de oameni de știință condusă de Daniel Smith, a găsit o corelație dintre o defecțiune a ceasului bioritm și comunicarea târzie cu gadget-uri. Anterior, o astfel de analiză la scară largă nu a fost efectuată, potrivit The Independent.[7].

Obiectul de cercetare – sănătatea umană.

Subiectul de cercetare – impactul gadgeturilor asupra sănătății umane.

Ipoteza cercetării – s-a presupus că gadgeturile au un impact (negativ, pozitiv) asupra sănătății umane.

Scopul cercetării - cercetarea impactului gadgeturilor asupra sănătății umane, precum și cum a fost cercetată problema dată, de la inițial, de noi (anii 2017), spre final (etapa actuală, 2022).

În conformitate cu scopul cercetării, au fost identificate sarcinile, printre care cele mai importante au fost diversificate în aspecte.

Metode de cercetare: Analiza și generalizarea datelor din literatura științific-virtuală, studiul, experimentul, observația, descrierea, evaluarea.

Organizarea experimentului. Studiul a fost desfășurat în mediul online, în cadrul bibliotecii virtuale Google, pe perioada anilor 2017, 2018, 2019, 2020, 2022 și cu trimiteri bibliografice

corespunzătoare, indicând data vizualizării, unde s-au selectat date reale (bazate pe experimente) privind obiectul de cercetare.

Ca cercetarea noastră să poată fi desfășurată mai departe, noi, am împărțit-o în trei aspecte conform obiectivelor propuse, după cum urmează:

Aspectul nr.1.: Impactul gadgeturilor asupra sănătății umane, pe anii cercetați 2017.

1. Interzicerea telefonului mobil în școlile franceze (2017);

Ministrul francez al Educației Jean-Michel Blanquer declarase la sfârșitul anului 2017 că vor interzice folosirea telefoanelor mobile în școli cu scopul de a spori motivația elevilor pentru studii și pentru a asigura îndepărtarea lor de lumea virtuală. Legea votată interzice accesul elevilor cu telefoane mobile și folosirea acestora în școala primară și generală. Legea a intrat în vigoare începând din anul școlar 2018-2019. Excepție va face utilizarea „pedagogică” a telefoanelor mobile. [2].

2. Oamenii de știință ruși au venit cu o protecție „eternă” împotriva radiațiilor dăunătoare de la smartphone-uri (2017);

Universitatea de Stat din Tomsk a dezvoltat un ecran de protecție pentru a reduce efectele nocive ale radiațiilor telefonului mobil. Ecranul blochează radiațiile cu microunde care afectează o persoană, în timp ce calitatea comunicării nu se deteriorează.

Rezultatele cercetării i-au determinat pe oamenii de știință să elaboreze un ecran de protecție și va fi adus pe piață cu ajutorul întreprinderii Radioprotection-T, din cadrul Facultății de Radiofizică. Potrivit dezvoltatorilor, invenția este deosebit de relevantă pentru păstrarea sănătății copiilor, care în lumea modernă încep să folosească un telefon mobil în medie de la vârsta de 7 ani. [3].

3. Compensarea unei pensii tumorale ca urmare a convorbirilor telefonice lungi (2017);

La 1 aprilie 2017, un tribunal italian a decis că folosirea excesivă a telefonului mobil în scop de serviciu a dus la dezvoltarea unei tumori benigne în creierul unui angajat. În plus, potrivit hotărârii judecătorești, care poate deveni un precedent important, victimei i se va plăti o pensie din fondul de stat.

Potrivit reclamantului, Roberto Romeo, în vârstă de 57 de ani, în atribuții oficiale a trebuit să folosească un telefon mobil în fiecare zi lucrătoare timp de trei până la patru ore timp de 15 ani. Pentru prima dată în lume, un tribunal a găsit o legătură causală între utilizarea excesivă a telefonului mobil și o tumoră pe creier, spun avocații victimei, Stefano Bertone și Renato Ambrosio. Romeo spune că nu vrea să demonizeze telefoanele mobile, dar oamenii trebuie să știe mai multe despre cum să le folosească. Nu am avut altă opțiune: a trebuit să folosesc telefonul pentru a comunica cu colegii și pentru a organiza munca. De 15 ani, am sunat tot timpul: de acasă și în mașină, spune el. - Mai întâi, am avut o senzație constantă de congestie la urechea dreaptă, iar apoi, în 2010, am fost diagnosticat cu o tumoră. Din fericire, s-a dovedit a fi benign, dar medicii au trebuit să îndepărteze nervul auditiv, așa că acum nu mai aud nimic, recunoaște victima. Ținând cont de prejudiciul cauzat sănătății lui Romeo, instanța a decis să plătească reclamantei o despăgubire lunară în valoare de 500 de euro. Bani vor fi virajați din fondul INAIL, sistemul național de asigurări împotriva accidentelor de muncă.[4].

4. Gadget-urile pot provoca amorțeală falangelor mâinii (degetele) (2017);

În iunie 2017, oamenii de știință turci au publicat un raport despre impactul negativ al smartphone-urilor asupra performanței mâinii umane. S-a ajuns la concluzia că gadgeturile pot provoca amorțeala a degetelor. Atunci când folosește un smartphone, proprietarul acestuia face mișcări repetate de flexie și extensie a mâinii, precum și a degetului mare. Toate aceste mișcări sunt caracteristice etiologiei și patogenezei sindromului de tunel carpian.

Potrivit cercetărilor, majoritatea studenților petrec în medie 3 ore pe zi scriind mesaje text, mesaje e-mail și navigând pe internet printr-un telefon mobil. [5].

Aspectul nr.2. Impactul gadgeturilor asupra sănătății umane pe anii cercetați, 2018.

1. Investitorii Apple sunt îngrijorați de impactul smartphone-urilor asupra sănătății copiilor (2018); Doi importanți investitorii Apple au cerut companiei să elaboreze programe care limitează durata de timp în care copiii își pot folosi smartphone-urile. O scrisoare în acest sens i-a fost transmisă companiei. Îndemnul este salutat de cercetătorii care studiază utilizarea tehnologiilor informaționale de către tineri. Cele două entități care dețin acțiuni Apple doresc ca compania să ia în considerare impactul excesiv pe care utilizarea smartphone-urilor îl are asupra sănătății mintale a tinerilor. Investitorii sunt îngrijorați că, dacă Apple nu reacționează la preocupările crescânde legate de utilizarea smartphone-urilor, valoarea de piață și reputația generală a companiei ar putea fi afectate. Potrivit unor informații deținute de Reuters, jumătate dintre adolescenții americani cred că sunt dependenți de telefoanele mobile și simt nevoia de a răspunde imediat la mesaje. [6].

2. Folosirea smartphone-urilor noaptea provoacă depresie și nevroză (2018);

Depresia clinică sau depresia majoră este o tulburare afectivă caracterizată de cel puțin două săptămâni de dispoziție scăzută prezentă în majoritatea situațiilor. Adesea este însoțită de stimă de sine scăzută, pierderea interesului pentru activități plăcute în mod normal, energie redusă și durere emoțională fără o cauză clară. [16].

3. Folosirea telefonului mobil înainte de culcare provoacă scăderi majore de vedere (2018);

În revista „Nature” din august 2018 a fost publicat un articol al cercetătorilor de la Universitatea din Toledo, conform căruia expunerea excesivă la lumina albastră contribuie la scăderi majore de vedere. Efectele nocive ale luminii albastre sunt cunoscute de multă vreme de oamenii de știință, dar mecanismul a fost legat de formarea substanței toxice lipofuscină dintr-o moleculă de transretinol folosită de retină, notează cercetătorul principal Ajith Karunaratne. Cu toate acestea, cercetătorii de la Toledo au demonstrat că formarea lipofuscinei poate să nu fie singurul mecanism patologic al expunerii la lumina strălucită albastră. Ei au tratat culturile celulare cu lumină de diferite lungimi de undă și au înregistrat rezultatele. S-a dovedit că lumina strălucită albastră a distorsionat structura moleculei de transretinol, ceea ce a dus la o creștere a concentrației ionilor de calciu în celulele retinei și, în cele din urmă, la moartea acestora. Expunerea la lumină cu o lungime de undă diferită, inclusiv de la o lampă fluorescentă de uz casnic, nu a fost însoțită de moartea celulei. Cercetătorii au testat rezultatele cu culturi celulare din alte țesuturi (inclusiv celule miocardice, neuroni și celule tumorale) și au găsit rezultate similare. În timp ce cercetătorii nu pot spune cât de departe se extinde efectul toxic al culorii de lumină strălucită albastră, probabil că afectează nu numai retina. [8].

4. Apariția în SUA a centrelor de asistență pentru dependenții de gadgeturi și internet (2018);

În decembrie 2018, în Statele Unite au început să se facă văzute tot mai multe centre de ajutorare a dependenților de gadgeturi și internet, ca parte a programului de reabilitare reSTART Life. Folosirea cuvântului „dependență” în legătură cu gadgeturi, internet, conținut online și aspecte similare este încă discutată activ în lumea psihiatriei, iar această problemă este departe de a fi o soluție clară.

O analiză a cercetărilor efectuate de Academia Americană de Pediatrie a constatat că excesul de folosire a mijloacelor computerizate, este o problemă semnificativă pentru 9% dintre adulți și tineri. Tot în acest an, 2018, Organizația Mondială a Sănătății a adăugat și „dependența de jocuri video” pe lista sa de probleme de dependență.

Aici intervin organizații precum reSTART. Ei au înființat grupuri de consiliere care petrec câteva săptămâni într-o fermă retrasă, intercalând activitățile obișnuite în aer liber cu sesiuni de terapie. Ca parte a programului reSTART, pacienților li se dezvoltă planuri pentru o viață „echilibrată” și fericită, direcționați să se alimenteze corect, să doarmă regulat și să facă mișcare. [9].

Aspectul nr.3. Problema impactului gadgeturilor asupra sănătății umane, cercetare, 2019 – 2022. 1. Este 5G periculos pentru sănătate? (2019);

La mijlocul lunii noiembrie 2019, Autoritatea australiană pentru siguranța nucleară și radiațiilor (ARPANSA) a respins toate sugestiile potrivit cărora 5G reprezintă o amenințare pentru sănătatea umană și a faunei. „Frecvențele mai înalte nu înseamnă niveluri mai mari de expunere”, a accentuat ARPANSA hotărât.

Cercetările actuale demonstrează că undele radio utilizate în comunicațiile mobile, inclusiv în implementarea 5G, nu afectează sănătatea umană. O parte din energie este absorbită de organism, dar este prea mică pentru a încălzi semnificativ țesutul, iar undele de frecvență mai înaltă care vor fi folosite în rețelele 5G în viitor, pur și simplu nu „penetrează pielea”. Încălzirea țesuturilor poate avea loc doar atunci când sunt expuse la o energie de 50 de ori mai mare decât standardul Australian, notează ARPANSA. Reprezentanții departamentului au confirmat, de asemenea, că undele radio nu au efect ionizant și nu pot distruge legăturile chimice, ducând la deteriorarea ADN-ului. ARPANSA notează că alarmele vehiculate pe internet nu sunt justificate, întrucât iau în considerare selectiv datele individuale și nu țin cont de abordarea bazată pe dovezi. Nici un singur studiu științific, luat în considerare izolat, nu va oferi un răspuns precis la întrebarea dacă undele radio pot provoca efecte adverse asupra sănătății umane, animalelor sau mediului, se arată în raport. Deși ARPANSA și OMS recunosc că simptomele hipersensibilității electromagnetice sunt reale și pot afecta negativ starea celui supus acestora, această afecțiune încă nu are criterii de diagnostic clare, iar oamenii de știință nu au furnizat încă dovezi că expunerea la radiofrecvență este cauza ei.[11].

3. Smartphone-urile distrug celulele creierului și accelerează îmbătrânirea (2019);

În octombrie 2019, oamenii de știință de la Universitatea din Oregon din SUA au publicat rezultatele unui studiu care a confirmat impactul negativ al expunerii pe termen lung la lumina albastră de pe ecranele smartphone-urilor. Potrivit experților, datorită ecranelor gadgeturilor, celulele creierului pot fi distruse și îmbătrânirea corpului se accelerează.

Jadwiga Giebulowicz și colegii de la Universitatea de Stat din Oregon au efectuat experimente de laborator prin expunerea muștelor de fructe la 12 ore de LED-uri albastre zilnic (cu 12 ore în întuneric). Muștele grupurilor de control au petrecut toate cele 24 de ore în întuneric sau au primit lumină, albastrul căruia a fost filtrat. S-a dovedit că cei care au fost expuși la radiații luminoase în timpul zilei sau noaptea au murit mai devreme decât insectele din grupul de control, care se aflau în întuneric sau în lumină cu raze albastre filtrate. Muștele din grupul experimental au prezentat leziuni ale retinei și neuronilor creierului, precum și tulburări ale activității motorii.

În plus, muștele care s-au născut fără ochi prezentau încă modificări degenerative. Astfel, monitoarele LED sunt capabile să provoace daune chiar dacă nu sunt privite.

Comparând muștele care interacționau cu ecranele și cele care se aflau constant în întuneric complet, oamenii de știință au descoperit că ciclul de viață al acestora din urmă s-a dovedit a fi mai lung.

Anterior, oamenii de știință din Franța au efectuat un studiu și au ajuns la concluzia că lumina albastră de la LED-uri este periculoasă pentru retină și provoacă perturbarea ritmurilor naturale de somn. În ultimul secol, speranța de viață umană a crescut dramatic, pe măsură ce am găsit modalități de a trata bolile, în timp ce, în același timp, petrecem din ce în ce mai mult timp cu iluminarea artificială, spune coautorul studiului Eileen Chau. „Știința caută modalități de a ajuta oamenii să rămână sănătoși mai mult timp, iar dezvoltarea unui spectru de lumină „mai sănătos” pentru utilizare în tehnologie ar putea fi benefică nu numai în ceea ce privește un somn mai calitativ, ci și în ceea ce privește sănătatea generală. [12].

4. Smartphone-urile influențează postura și provoacă dureri (2019);

În august 2019, oamenii de știință malaezieni de la Universitatea Perdana au publicat recomandări pe site-ul centrului de cercetare pentru a ajuta la reducerea daunelor cauzate de utilizarea smartphone-urilor.

Potrivit experților, utilizarea regulată și prelungită a gadgeturilor duce la o vedere slabă, o postură incorectă, rigiditate și durere la nivelul degetului mare, încheieturii mâinii și gâtului. Potrivit unui sondaj realizat de Asociația Americană de Terapie Ocupațională, adolescenții petrec până la 5.000 de ore pe an dependenți de un smartphone, în timp ce adulții petrec până la 1.400 de ore pe an.

Cele mai frecvente leziuni cauzate de utilizarea prelungită a smartphone-urilor sunt următoarele: - sindroame posturale: cervicale, toracice și lombare; - tendinită a degetului mare sau a încheieturii mâinii; - sindromul de tunel carpian; - cefalee cervicogenă; -patologia discurilor toracice și lombare. [13].

5. Influența demonstrată a smartphone-urilor asupra dezvoltării cancerului (2020);

Acesta este primul studiu care examinează efectele combinate ale susceptibilității genetice și ale utilizării telefonului mobil asupra cancerului tiroidian. Datele obținute ar trebui să ajute la identificarea subgrupurilor de risc și să le ofere toată asistența posibilă. Pentru a confirma rezultatele, sunt necesare studii suplimentare pentru a înțelege mai bine interacțiunea dintre radiația telefonului mobil și ADN-uri în gene specifice. Studiul nostru oferă dovezi că susceptibilitatea genetică influențează asocierea dintre utilizarea telefonului mobil și cancerul tiroidian, a spus Yawei Zhang, profesor de științe a mediului la Școala de Sănătate Publică Yale. [14].

6. S-a înregistrat primul caz de dependență a gorilei de smartphone (2022);

Pe 18 aprilie 2022, Amare, o gorilă de câmpie estică de la Grădina Zoologică Lincoln Park din Chicago, a înregistrat primul caz de gorilă dependentă de un smartphone.

Gorila, desigur, nu are propriul său smartphone, dar vizitatorii grădinii zoologice îi arată în mod constant fotografiile și videoclipurile pe dispozitivele lor mobile printr-o partiție de sticlă. Gorila a devenit dependentă de telefoane după ce vizitatorii i-au arătat fotografiile și videoclipurile prin peretele de sticlă a incintei sale. Această dependență a devenit atât de dăunătoare pentru gorilă, încât îngrijitorii grădinii zoologice au fost nevoiți să adauge frânghie pe lângă peretele de sticlă pentru a ține oamenii departe de gorilă cât mai mult posibil. Mai mult decât atât, dacă cineva încearcă să arate videoclipurile și fotografiile cu gorile, rangerii intervin și le cer oamenilor să nu o facă.

Potrivit îngrijitorilor zoo, Amare este distras de afișajele luminoase, așa că încearcă să reducă timpul pe care îl petrece în fața ecranului.

Stephen Ross, directorul Centrului Lester E. Fisher pentru Cercetare și Conservare a Primatelor din grădina zoologică, a declarat pentru Chicago-Sun Times: „Suntem din ce în ce mai îngrijorați că prea mult

din timpul lui este petrecut uitându-ne la fotografiile vizitatorilor, credem cu adevărat că ar trebui să petreci mai mult timp cu semenii tăi din grup, învățând să fii o gorilă. [15].

Indicații practice - metodice

La 10 ianuarie 2020, Serviciul Federal de Supraveghere a Protecției Drepturilor Consumatorului și a bunăstării umane (Rospotrebnadzor) a publicat recomandări privind utilizarea telefonului mobil.

Este recomandat să aduceți receptorul la ureche numai după ce interlocutorul răspunde, deoarece în momentul apelului, telefonul funcționează la puterea maximă. Cu toate acestea, deja la 10-20 de secunde după începerea convorbirii, puterea radiată scade la nivelul minim permis.

Pentru a vă asigura că comunicarea cu gadgeturi este sigură pentru sănătate, urmați aceste reguli: - Folosiți aceste dispozitive cu înțelepciune. - Când utilizați căști intraauriculare, timpul de ascultare în siguranță nu depășește o jumătate de oră. - Nu măriți prea tare volumul căștilor în încercarea de a ascunde zgomotul exterior. - Odihnește-ți urechile. - Încercați să vorbiți pe telefonul mobil mai puțin de 5 minute. - Este mai bine să păstrați telefonul mobil într-o geantă, buzunarul de îmbrăcăminte exterioară sau în mână. - Puneți telefonul la ureche numai după ce vă conectați cu cealaltă parte. - Folosiți un computer, laptop, tabletă nu mai mult de o oră pe zi (pentru adolescenți). - Când utilizați un computer timp de 6-8 ore, odihniți-vă ochii timp de 15 minute la fiecare 2-3 ore. - Stai corect la PC: - picioare îndoite la un unghi de 90 de grade, sprijinite pe podea; - ține spatele drept - brațele îndoite la coate puțin mai mult de 90 de grade. - Nu juca jocuri pe calculator cu puțin timp înainte de culcare. - Pentru recreere, folosiți nu jocuri pe calculator, ci plimbări în aer liber, sport, întâlniri cu prietenii.

CONCLUZII

Și ca să încheiem, în urma celor expuse anterior, utilizarea Internetului cu ajutorul dispozitivelor electronice a devenit deja ceva obișnuit, dar, ce se dorește a fi scos în importanță este faptul că vârsta medie la care copiii care încep să petreacă timpul în mediul online este de aproximativ 9 ani, iar a celor de 7,4 ani în cazul copiilor de 12 ani și 9,7 în cazul celor de 17 ani. Vârsta la care copiii care încep să acceseze Internetul, denotă o statistică descrescătoare. Iar referitor la copiii care accesează Internetul folosind telefonul mobil, s-a manifestat cu decalaj mare în proporție de 96,1%, ceea ce este caracterizat și de următorul indice, unde copiii declară că au un profil pe o rețea de socializare în medie de 99,3% la sută. Datele reale ne furnizează date și la parametrul cele mai populare rețele de socializare în rândul copiilor și care sunt după cum urmează: Facebook (95,9%), Youtube (90,5%) și Instagram (81,4%). Iar ceea ce ne-ar interesa pe noi cel mai mult și ne-a provocat spre elaborarea materialului dat, este răspunsul unde respondenții afirmă că într-o zi obișnuită de școală, petrec peste 6 ore online sau își verifică constant dispozitivul de pe care navighează, iar, în cazul unei zile libere, fie că este vorba de sfârșit de săptămână sau de vacanță, 48,3% dintre copii petrec peste 6 ore pe zi online. [17].

Bibliografie:

1. <https://yasispolkom.ru/vliyanie-gadzhetrov-na-zdorove-cheloveka/> vizualizat 07.02.2023
2. <https://www.trt.net.tr/romana/lume/2018/06/08/franta-interzice-telefoanele-mobile-in-scoli-988437>
3. [https://zdrav.expert/index.php//Компания:Томский_государственный_университет_\(ТГУ\)](https://zdrav.expert/index.php//Компания:Томский_государственный_университет_(ТГУ))
4. <https://www.theguardian.com/technology/2017/apr/21/italian-court-rules-mobile-phone-use-caused-brain-tumour>
5. <https://doctorneurolog.md/index.php/med-advace/med-articles/261-amo>
6. <https://tvr moldova.md/sci-tech/marii-investitori-cer-apple-sa-limiteze-timpul-in-care-minorii-pot-folosi-smartphone-urile/>
7. <https://www.independent.co.uk/life-style/health-and-families/depression-loneliness-mobile-phone-use-10pm-instagram-twitter-mood-disorder-a8353851.html>
8. <https://www.chicagotribune.com/investigations/ct-cell-phone-radiation-testing-20190821-72qgu4nzlfda5kyuhteieih4da-story.html>
9. <https://www.businessinsider.com/tech-addition-rehab-digital-detox-support-groups-2018-12>
10. https://www.rospotrebnadzor.ru/about/info/news/news_details.php?ELEMENT_ID=13375
11. <https://www.zdnet.com/article/australian-radiation-safety-agency-fires-back-at-5g-health-fearmongering/>
12. <https://www.nature.com/articles/s41514-019-0038-6/>
13. <https://www.perdanauniversity.edu.my/smartwaystouseyourphone/>
14. <https://medicalxpress.com/news/2020-01-thyroid-cancer-genetic-variations-cell.html>

15. <https://metro.co.uk/2007/08/16/endangered-gorillas-under-24hr-protection-25911/>
16. <https://ro.wikipedia.org/wiki/Depresie>
17. <https://www.salvaticopiii.ro/sci-ro/files/92/928f0bff-bffa-447a-9a27-df979ba1008f.pdf>

**CERCETAREA IMPACTULUI TELEFONULUI MOBIL ASUPRA POSTURII
ORGANISMULUI UMAN**

**RESEARCH OF THE MOBILE PHONE' IMPACT ON THE POSTURE OF THE HUMAN
BODY**

Natalia CORDINEANU, profesor de istorie,
Instituția Publică Liceul Teoretic
„Nicolae Iorga” Chișinău

Igor ARSENE, dr. conf. univ.
USEFS, Chișinău
E-mail: rogienesra@gmail.com

Abstract: *This material highlights the negative effects of the mobile phone on the proper fit of the human body. As well as research, study and demonstrate the negative effects of the mobile phone on the human posture as an extremely important problem at the current stage.*

Keywords: *health, human, impact, smartphones, computers, laptops, tablets.*

Actualitatea. Potrivit Organizației Mondiale a Sănătății, 70% dintre elevii din școala generală au probleme de ținută (postura). La vârsta primară, oasele au o mare flexibilitate. Cu expunere constantă, ele pot lua o formă neregulată. După 18 ani, va fi dificil să corecți deficiențele, cu toate acestea, dacă acordați atenție schimbărilor de postură în timp, atunci încălzirile grave pot fi evitate.

Postura este poziția corpului în repaus și în mișcare. Postura se formează încă din copilărie în procesul de creștere și dezvoltare. Cea mai importantă etapă în formarea unei posturi corecte și a unei coloane vertebrale sănătoase este perioada școlară. În această perioadă copiii poartă geți grele cu manuale și schimb de pantofi, stau mult timp la birouri. Părinții se pot ocupa de formarea unei poziții sănătoase a copilului, pot explica cum să stea la masă și să lucreze la computer, să facă încălziri regulate obișnuite.

Poziția corectă contribuie la funcționarea sănătoasă a aparatului motor și al întregului corp. Postura proastă îngreunează respirația și circulația sângelui, poate duce la miopie și osteocondroză, indigestie, oboseală în timpul stresului fizic și psihic. De exemplu, cu scolioza, pieptul este deformat, ventilația plămânilor se agravează, activitatea organelor interne este perturbată și apar dureri de cap.

De unde știi dacă un copil are poziția corectă? Cereți elevului să se sprijine pe spate de perete, atingându-l cu capul, omoplații, fesele, piciorul inferior și călcâiele. Dacă doar o palmă poate fi plasată între partea inferioară a spatelui și perete, atunci totul este în ordine cu postura. Dacă un pumn trece liber în lumen, se recomandă consultarea unui specialist.[1].

Obiectul de cercetare – postura corectă.

Subiectul de cercetare – impactul telefonului mobil asupra posturii organismului uman.

Ipoteză cercetării – s-a presupus că telefonul mobil are un impact negativ asupra organismului uman.

Scopul cercetării - cercetarea impactului telefonului mobil asupra posturii organismului uman.

În conformitate cu scopul cercetării, au fost identificate sarcinile, printre care cele mai importante au fost diversificate în aspecte.

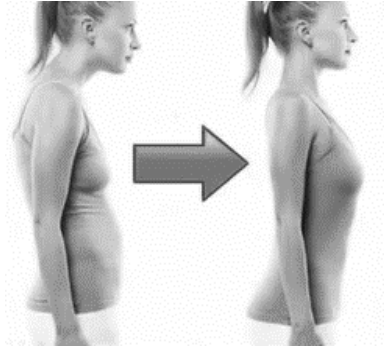
Metode de cercetare: analiza și generalizarea datelor din literatura științific-virtuală, Studiul, Experimentul, Observația, Descrierea, Evaluarea.

Organizarea experimentului. Studiul a fost desfășurat în mediul online, în cadrul bibliotecii virtuale Google cu trimiteri bibliografice corespunzătoare, indicând data vizualizării, und, s-au selectat date reale privind obiectul de cercetare.

Ca cercetarea noastră să poată fi desfășurată mai departe, noi, am împărțit-o în 2 aspecte conform obiectivelor propuse, după cum urmează:

Aspectul nr. 1. Postura corectă și incorectă a organismului uman.

Postura este înțeleasă ca atitudinea asumată de corpul uman, fie cu sprijin în timpul desfășurării activității motrice, fie ca rezultat al acțiunilor de coordonare efectuate de un grup de mușchi care funcționează pentru a menține stabilitatea.



În momentul în care, când ne referim la ținuta corectă, ne gândim la postura spatelui, de fapt ar trebui să facem trimiteri la întregul organism. Postura corectă presupune alinierea tuturor segmentelor și articulațiilor, care, este foarte importantă atât pentru persoanele sedentare, cât și pentru persoanele mai active.

O postură corectă reprezintă cheia pentru o condiție fizică bună și pentru preîntâmpinarea accidentărilor.

O postură incorectă generează disconfort, scade calitatea vieții și poate fi sursă a numeroase probleme de sănătate:

- Conduce la dezechilibre în sistemul musculo-scheletal;
- Crește presiunea asupra coloanei vertebrale, făcând-o mai predispusă la degenerare;
- Produce dureri de gât, umăr și spate;
- Reduce flexibilitatea și deteriorează articulațiile;
- Afectează echilibrul corpului și crește riscul de accidentare;
- Conduce la îmbătrânirea prematură a corpului;
- Creează disconfort digestiv;
- Scade funcțiile cardiovasculare;
- Crește nivelul de stres și oboseală;
- Îngreunează procesul de respirație.



Figura 1

Concluzie aspect 1: Există multe teorii conform cărora postura incorectă contribuie la apariția durerilor la nivelul coloanei vertebrale, iar unele studii au arătat că **postura corectă și controlul ținutei corecte pot avea un efect pozitiv asupra ameliorării durerii.** [2].

Aspectul nr. 2. Cercetarea impactului telefonului mobil asupra posturii organismului uman.

Când oamenii folosesc telefonul mobil zilnic, nu sunt atenți la postura corpului. Ei au tendința să stea cocoșați, ceea ce deformează coloana. Afecțiunea se numește cifoză.

Cei mai afectați sunt adolescenții și adulții, până în 25 de ani, aproximativ 50% din sută din cazurile noi de cifoză sunt cauzate de poziția incorectă a corpului, atunci când pacienții folosesc telefonul. [4].

Poziția corpului în timpul utilizării telefonului mobil este incorectă (pentru că ne aplecăm spre aparat în loc să-l ținem la nivelul ochilor), presiunea exercitată de greutatea capului asupra gâtului și coloanei vertebrale generând dureri în zona umerilor, gâtului, coloanei vertebrale. În timp, utilizatorii se pot confrunta inclusiv cu dureri de cap. [3].

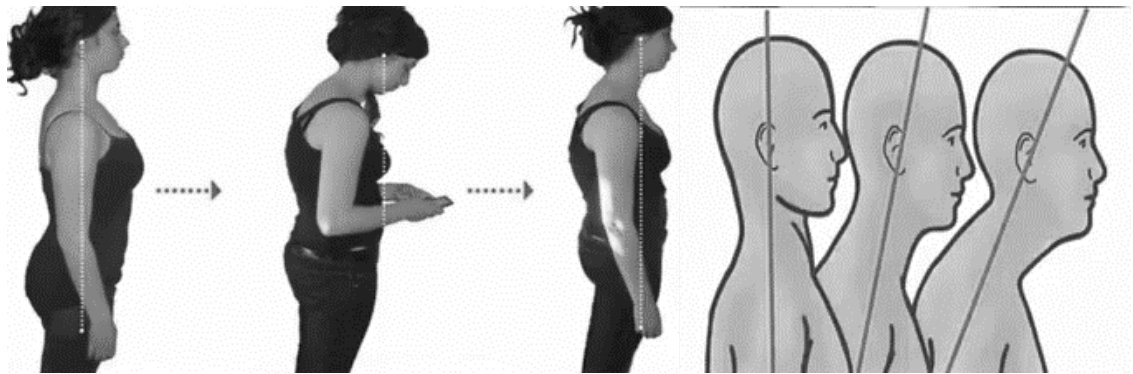


Figura 2

Concluzie aspect 2: Cum trebuie să folosim telefonul mobil pentru o coloană vertebrală mereu dreaptă

Pentru o postură corectă este bine de respectat indicațiile practice - metodice:

1. Capul trebuie ținut drept și ușor ridicat;
2. Umerii sunt în extensie și sunt la același nivel;
3. Omoplații sunt simetrici și apăsați spre spate;
4. Coșul, pieptul este ușor ridicat;
5. Abdomenul este tras în interior;
6. Picioarele sunt complet extinse în articulațiile șoldului și genunchiului.

Indicații practico – metodice:

1. În momentul în care folosim telefonul într-o poziție incorectă, zona cervicală, se deplasează înainte și poate produce în cel mai bun caz, cifoza sau cocoșarea. În cele mai grave situații, aceste discuri intervertebrale, pot ajunge să facă hernie de disc.
2. Telefonul trebuie să fie la nivelul ochilor, astfel încât coloana să rămână tot timpul dreaptă.
3. Pentru corectarea cifozei există un exercițiu: ridicarea brațelor la nivelul pieptului, cu coatele ridicate și fixate la 90 de grade, iar umerii trebuie depărtați în extensie la 90°. [5].

Concluzii

Identificarea la timp a deprinderilor greșite va preveni apariția modificărilor negative ale posturii.

Principalele cauze ale tulburărilor de postură sunt:

1. Stil de viață sedentar;
2. Dezvoltarea slabă a mușchilor spatelui și ai coșului pieptului;
3. Poziția incorectă frecventă a corpului;
4. Obiceiul de a sta la masă cifoizat;
5. Sporturi unilaterale (tenis, badminton, scrimă);
6. Mersul cifoizat;
7. Boli congenitale;
8. Nerespectarea regimului de somn și alimentae;
9. Expunere insuficientă în aer curat. [5].

Bibliografie:

1. <https://ortomol.info/news/pravilnaya-osanka-shkolnikov-i-vliyanie-gadzhetrov-na-yunye-umy/>
2. <https://www.kinetic.ro/totul-despre-postura-de-ce-este-importanta-postura-corecta/>
3. <https://adevarul.ro/stil-de-viata/cum-ne-afecteaza-folosirea-excesiva-a-telefonului-1477214.html>
4. <https://www.jurnal.md/ro/news/af72e55e12cfc872/cum-poate-deforma-telefonul-mobil-coloana-sfaturile-unui-kinetoterapeut-pentru-corectarea-posturii.html>
5. ARSENE, I., TRIBOI, V. *Games of movement and sports as a correction form of restraint in psychological development (rpd). International Scientific Conference. The VIth Edition Trends and perspectives in physical culture and sports. Suceava, 26-27th of May 2016. ISSN 1844-9131.*

INTEGRAREA COPIILOR CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ

INTEGRATION OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATION NEEDS IN MAINSTREAM EDUCATION

Maria DOBRE, prof. înv. primar
Școala Gimnazială „Mihai Eminescu” Brăila

Rezumat: *Despre educație s-a vorbit mereu și va continua să se vorbească, întrucât acesta a luat naștere odată cu societatea umană, modificându-se împreună cu ea și devenind, în timp, o știință autentică. Datorită educației, individul are parte de o schimbare naturală și de durată.*

Cuvinte-cheie: *copii cu cerințe educaționale speciale, învățământul de masă.*

Abstract: *Education has always been talked about and will continue to be talked about, as it was born together with human society, changing with it and becoming, over time, an authentic science. Thanks to education, the individual experiences a natural and lasting change.*

Keywords: *children with special educational needs, mainstream education.*

Întrucât omul progresa numai prin educație, se consideră că toți indivizii trebuie să beneficieze de aceasta, fără a se ține cont de aspectele fizice sau intelectuale, de naționalitate, sex, etnie, pătura socială, nevoi educaționale, ci văzând diferențele într-un mod pozitiv, ca un stimulent pentru promovarea învățării în rândul copiilor și al adulților. Astfel, ținându-se cont de mențiunea făcută anterior, s-a ajuns la ideea de integrare a copiilor cu cerințe educaționale speciale în învățământul de masă, care este o idee destul de recentă, specifică secolului XX. Până nu de mult timp, în unele țări (printre care și România), persoanele care nu se ridicau la nivelul standardelor prestabilite, erau separate pentru că dificultatea de învățare era considerată consecința unei boli care poate fi tratată numai într-un loc specializat. Așa că acei copii care aveau deficiențe ușoare și care frecventau școli obișnuite, nu beneficiau de o asistență psihopedagogică adecvată. Ulterior, s-au înființat astfel de școli și instituții speciale. Astăzi, se face simțită, tot mai mult, nevoia ca școlile obișnuite să se implice prin lărgirea obiectivelor lor, astfel încât să poată cuprinde o mai mare diversitate de elevi și, totodată, să permită înglobarea, în sistemul general, a cât mai multor copii cu cerințe educaționale speciale. Incluziunea a devenit un subiect provocator pentru marii specialiști în educație, în urmă cu aproximativ 30 de ani, când UNESCO a început să promoveze paradigma *educația pentru toți*, prin care se dorea transformarea mediului școlar într-unul care să corespundă cu adevărat nevoilor tuturor elevilor, fără discriminări, prețuind, așa cum am zis, diversitatea și acordând șanse egale tuturor indivizilor, fără a marginaliza pe cineva. Conceptul de integrare școlară subliniază faptul că elevul depune eforturi pentru a se adapta mediului școlar, dar și societății, iar demersurile celor din urmă, de a facilita integrarea, sunt plasate într-un plan secund. Astfel, educația incluzivă încearcă să estompeze limitele conceptului de integrare și se focalizează pe procesul continuu de perfecționare a calității educației oferite de instituția școlară, valorificând și eficientizând resursele umane și materialele disponibile și îmbunătățind serviciile oferite.

Societatea deschisă, democratică, tolerantă la diferențele interindividuale promovează egalitatea în drepturi. Astfel, ia ființă școala incluzivă care este non-discriminatorie și care permite accesul tuturor copiilor unei comunități, fără a ține cont de mediul de proveniență, este școala în care sunt integrați într-o formă sau alta și copiii cu cerințe speciale în educație, unde programul activităților didactice are la bază un curriculum specific (individualizat și adaptat) în funcție de nevoile copilului și unde participarea personalului didactic la activitățile educative din clasă se bazează pe un parteneriat activ între profesorii clasei, profesorii itineranți și de sprijin, specialiști în educație specială și părinți, dar și pe parteneriate autentice la nivelul instituțiilor guvernamentale, al asociațiilor nonguvernamentale al elevilor, cadrelor didactice, părinților și al comunității locale. Aceasta, însă, presupune o atenție specială pentru ca acele grupuri de elevi speciali să nu fie expuși riscului de marginalizare, etichetare, excludere sau sub-evaluare, indicând responsabilitate morală pentru acele persoane vulnerabile, care trebuie monitorizate cu atenție și, acolo unde este cazul, să se ia măsuri pentru a asigura prezența și participarea acestora în sistemul de învățământ.

Copilul cu deficiențe trebuie să primească sprijin suplimentar pentru obținerea de performanțe proprii după posibilitățile sale. Integrarea acestor copii trebuie făcută treptat, deoarece, până ajung la nivelul de a putea fi integrați în școala de masă, aceștia trec prin ani de terapie și pregătire specifică, iar procesul de integrare depinde foarte mult și de diagnosticul pe care îl are fiecare copil. De aceea, ideal ar fi ca totul să înceapă în familie, întrucât aceasta este responsabilă pentru observarea copilului. Cu cât deficiențele copilului vor fi identificate mai devreme, cu atât progresele sale vor fi mai mari. Următoarea etapă este cea de la grădiniță. Ideal ar fi ca în fiecare grădiniță care are ca specific integrarea copiilor cu nevoi educaționale speciale printre copiii tipici, să existe o triadă formată din psihoterapeut, educatoare și, bineînțeles, familie. Astfel, psihoterapeutul intervine atunci când copilul nu se descurcă la lecții, nu înțelege sarcinile respective, devine agresiv față de grupul clasei sau atunci când apare orice fel de comportament neadecvat). Educatoarea trebuie să observe și, totodată, să noteze orice progres sau regres, orice modificare care apare atât pe partea cognitivă, cât și pe cea emoțională. Familia trebuie să continue terapia și în afara grădiniței. Odată integrați, familiile acestor copii nu trebuie renunțe la terapia individuală. Este nevoie să meargă în paralel cu sistemul educațional pentru a se menține sau pentru a îmbunătăți evoluția copilului.

Odată integrat în grădiniță, copilul cu CES se integrează mult mai ușor în grupul clasei, la școală.

În abordarea elevilor cu cerințe educaționale speciale, învățătorul, alături de profesorii clasei și profesorul itinerant și de sprijin trebuie să respecte anumite condiții generale:

1. să identifice corect problema elevului;
2. să evalueze punctele tari și slabe ale elevului;
3. să elaboreze un curriculum adaptat și plan de intervenție personalizat cu obiectivele, orarul și strategiile stabilite pentru acel elev, valorificând punctele tari ale elevului;
4. să monitorizeze progresul făcut de elev, iar apoi să planuiască pasul următor
5. să proiecteze, să implementeze și să evalueze activități didactice diferențiat, cu impact asupra elevului.

Sunt argumente pro și contra în ceea ce privește instituționalizarea copiilor cu CES, întrucât învățătorii nu sunt special pregătiți pentru ei așa cum sunt profesorii din școlile speciale, e nevoie de timp care să îi fie acordat copilului cu ces, programa din școala de masă este foarte încărcată pentru copiii fără cerințe educaționale speciale, copilul cu CES nu are zilnic sprijinul unui profesor itinerant, ci săptămânal. Totodată, cercetările științifice au demonstrat, ținând cont de motive enumerate mai sus, că elevii cu cerințe educaționale speciale nu înregistrează mari progrese din punct de vedere intelectual, comparativ cu ceilalți copii din școala de masă, dar pentru ei reprezintă un câștig foarte mare învățarea socială, achizițiile copiilor care învață în școlile obisnuite, și nu în cele speciale, sunt superioare. Acesta este argumentul suprem care trebuie adus pentru a sprijini integrarea copiilor cu cerințe educaționale speciale în învățământul de masă.

Bibliografie:

1. Cucuș Constantin, „Pedagogie”, Editura Polirom, Iași 2002
2. Crețu Daniela, „Psihopedagogie - Elemente de formare a profesorilor”, Editura Imago, Sibiu 1999
3. Integrarea școlară a copiilor cu ces - Broșură rezumativă a cursurilor din cadrul proiectului „Profesori pregătiți, profesori motivați!”

PARTICULARITĂȚILE PREDĂRII EDUCAȚIEI ETNOCULTURALE ÎN CADRUL CERCURILOR ȘCOLARE¹

THE PARTICULARS OF TEACHING ETHNO-CULTURAL EDUCATION WITHIN SCHOOL CIRCLES

Vasile ANDRIEȘ, cercet. șt., coordonator

Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic
al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”

E-mail: andriesvasile@yahoo.fr

ORCID ID: 0000-0002-8312-8741

Rezumat: *Cercurilor școlare, în calitate de formă de organizare a activităților extrașcolare, le revine un rol important în formarea multilaterală a personalității elevului. Uneori, aceste cercuri vin să completeze procesul de însușire a lecțiilor din cadrul unor discipline de bază, alteori se axează pe propriile subiecte. Cercurile din cadrul profilului Etnocultural sunt destul de variate: istorice, folclorice, literare, artistice, etc. Menționăm faptul că dacă în școlile de arte există programe și curricula, cercurile școlare au nevoie de oferirea unei baze metodologice de desfășurare a activităților. În cadrul prezentului articol am elaborat un exercițiu axat pe cunoașterea și descoperirea patrimoniului cultural al municipiului Chișinău. El constă în formularea unor sarcini de identificare a unor obiective într-o manieră camuflată. În urma exercițiului, elevii trebuie să comenteze istoricul și destinația trecută/actuală a clădirilor/monumentelor identificate; să înțeleagă contextul istoric al unor sau altor procese și fenomene; să formuleze niște idei privind protecția și dezvoltarea patrimoniului cultural, etc.*

Cuvinte-cheie: *educație etnoculturală, educație extrașcolară, cerc școlar, elevi, cadre didactice.*

Summary: *School circles, as a form of organizing extracurricular activities, have an important role in the multilateral formation of the student's personality. Sometimes these circles come to complete the learning process of lessons in basic subjects, other times they focus on their own subjects. The circles within the Ethnocultural profile are quite varied: historical, folkloric, literary, artistic, etc. We mention the fact that if there are programs and curricula in art schools, school circles need to provide a methodological basis for carrying out activities. In this article, I developed an exercise focused on the knowledge and discovery of the cultural heritage of Chisinau. It consists in formulating tasks to identify objectives in a camouflaged manner. Following the exercise, students must comment on the history and past/current purpose of the identified buildings/monuments; to understand the historical context of some or other processes and phenomena; to formulate some ideas regarding the protection and development of cultural heritage, etc.*

Keywords: *ethnocultural education, extracurricular education, school circle, students, teachers.*

Introducere

Educația etnoculturală se axează pe forme și metode moderne de educație și formare bazate pe tradițiile culturale naționale; rolul tradițiilor etnice în dezvoltarea celor mai înalte valori și idealuri spirituale și morale ale copiilor și adolescenților, familiarizarea acestora cu moștenirea culturală, formarea unei atitudini valorice față de țara natală, natură, familie, mamă și maternitate, popor.

Educația etnoculturală a individului este problema centrală a educației moderne, deoarece stimulează interesul pentru tradițiile naționale, culturale și istorice ale diferitelor popoare ale lumii. Cu cât o persoană este mai familiarizată cu cultura sa nativă, cu atât îi va fi mai ușor să înțeleagă și să accepte cultura altui popor și, prin urmare, să fie mai tolerant cu alte tradiții culturale.

Cultura etnică include un set de valori spirituale și materiale ale unui anumit popor, precum: spiritualitatea și mentalitatea comunității, tradițiile și festivitățile grupurilor etnice, stereotipurile etnice, comportamentul în mediul ambiant, dar și în societate, cultura artei populare (valorile artistice ale unui anumit popor, precum și formele etnice de existență, conservare și transmitere a acestora). Cultura artei populare (sau cultura etno-artistică) este reprezentată de arta populară orală, muzica populară, dansuri, arte

¹ Articolul este realizat în cadrul proiectului de cercetare: **20.80009.0807.23 Cadrul conceptual, metodologic și managerial al educației nonformale în Republica Moldova.**

și meșteșuguri, bucătăria națională, teatrul popular și alte tipuri de creativitate artistică. Din cele mai vechi timpuri, ea a fost corelată cu sărbătorile din calendarul popular.

A. Rusu identifică următoarele funcții ale educației etnoculturale:

- respectarea valorilor etnoculturale, care pot fi asumate prin înțelegerea și conștientizarea lor;
- promovarea unei filosofii a educației etnoculturale bazate pe cunoașterea simbolurilor cu semnificații profunde privind existența vieții în armonie cu mediul și universul, pentru a înțelege unitatea în diversitate a lumii și a înțelege că diversitatea înseamnă bogăție (posibilități de exprimare și interpretare), frumusețe și universalitate;
- înțelegerea esteticii popular-artistice promovate prin valorificarea creației popular-artistice a obiectelor de ritual și de uz, prin cunoașterea diverselor tehnici și tehnologii ale industriei etnoculturale;
- descifrarea semnificațiilor ritualurilor, obiceiurilor și datinilor din cadrul sărbătorilor calendaristice, religioase, familiale și naționale (interesul pentru acestea a crescut pe plan mondial, cele mai vechi și autentice, descoperite și atestate sunt ocrotite de UNESCO);
- orientarea spre solidaritate și progresul social și promovarea specificului etnic prin: ospitalitate, creativitate, omenie, optimism, demnitate națională, curaj, virtuozitate, recunoștință, altruism, fire deschisă, toleranță față de străini etc.;
- combaterea unor trăsături negative: prefăcătoria, indiferența față de ceilalți, egoismul, îngâmfarea, lenevia, intoleranța etc. [4, p. 39].

Potrivit Cadrului de referință al educației și învățământului extrașcolar din Republica Moldova, competențele specifice profilului Intercultural, etnocultural:

- Cunoașterea și exprimarea identității culturale proprii în context european, global, demonstrând gândire critică și atașament față de valorile naționale și general umane.
- Valorificarea experiențelor interculturale și etnoculturale în vederea dezvoltării personale pe parcursul vieții, manifestând interes axiologic și deschidere pentru sprijinirea diversității culturale.
- Aprecierea și apropierea elementelor specifice culturii altor țări, exprimând toleranță/ empatie și acceptare a diversității culturale [1, p. 42].

Metodologia cercetării

În prezentul articol am utilizat diverse metode și procedee general-logice, precum inducția, deducția, analiza și sinteza. La fel, am apelat la metoda empirică, în vederea acumulării informației precum prevederile normative, dar și pozițiile autorilor. Reieșind din specificul subiectului ponderea de bază i-a revenit metodei istorice, prin identificarea clădirilor și monumentelor istorice emblematic. Un rol important i-a revenit experimentului sau metodei experiențiale. Este vorba de faptul că sarcinile au fost exersate de către două grupuri de elevi din liceul „Orizont” din Chișinău, care au încercat să identifice clădirile și monumentele indicate, încadrându-se în timpul alocat.

Rezultate

În țara noastră, educația etnoculturală este organizată atât în cadrul cercurilor de creație, cât și a celor școlare (de elevi). Cercurile de creație sunt organizate și gestionate de administrația publică locală. Activitatea lor este reglementată de Regulamentul – tip de organizare și funcționare a instituției de învățământ extrașcolar, precum și regulamentele interne. Cercurile școlare sunt prevăzute în Planul de activitate a instituției și reglementate de Planul-cadru pentru învățământul primar, gimnazial și liceal. Astfel, Planul pentru anul de studii 2022-2023 prevede că activitățile extrașcolare vor fi organizate și desfășurate conform intereselor și opțiunilor elevilor. La proiectarea activităților pentru anul calendaristic 2022 se va ține cont de Programul activităților extrașcolare în învățământul primar și secundar, ciclul I și II, aprobat în anul curent de studii prin ordinul Ministrului Educației și Cercetării. Programul conține lista evenimentelor și festivităților și care sunt desfășurate la nivel republican, raional și instituțional, în zilele libere sau în perioada vacanțelor.

În scopul organizării activităților extrașcolare (cor, cerc de dans, orchestre, artă decorativă aplicată, design, ikebana, artizanat, pictură, grafică, activități de cercetare la disciplinele școlare etc.), se prevăd a câte 8 ore săptămânal pentru fiecare complet de clase I-a IX-a și a câte 4 ore săptămânal pentru fiecare complet de clase a X-a - a XII-a [3, p. 5].

Antonina Rusu susține că Cercurile de elevi pot fi organizate în baza tematicii educației etnoculturale (poate fi una din cele prezentate mai sus), la cererea copiilor și a părinților, iar grupurile de elevi pot fi constituite în funcție de interese, capacități, vocație și specificul de vârstă. Aceste cercuri pot fi conduse de profesori care posedă cunoștințe temeinice teoretice și practice într-un anumit domeniu: meșteșugurile popular-artistice, obiceiurile și datinile strămoșești, cântecul și dansul etnofolcloric etc. Cercurile activează în baza unei programe elaborate de profesorul-conducător de cerc care va fi avizată de cel puțin un specialist în domeniul respectiv și aprobată de consiliul profesoral și conducerea unității de învățământ. Durata unei ședințe a cercului poate varia de la două la trei ore academice, odată sau de două ori pe săptămână, în funcție de tematica și specificul activității cercului. O grupă poate fi formată, de obicei, din 12-13 elevi cu aceleași interese pentru domeniul dat [4, p. 38].

Curriculum de bază pentru domeniul Cultură și Societate schițează următoarele obiective ale activității cercului școlar în domeniul etnocultural:

- Promovarea interesului către trecutul istoric, a tradițiilor și obiceiurilor țării.
- Sporirea nivelului de toleranță al tinerilor.
- Educarea personalității ca cetățean care cunoaște și respectă istoria, cultura, tradițiile naționale.
- Educarea interesului către istoria și tradițiile familiei sale.
- Formarea atitudinii de respect față de propria cultură și față de cultura celorlalți.
- Dezvoltarea atitudinilor participative în dialog cu semenii.

La fel, sunt recomandate următoarele conținuturi:

1. Identitate și cultură;
2. Stereotipuri și prejudecăți;
3. Toleranța și Nondiscriminarea în rândul tinerilor;
4. Înțelepciunea populară – barometru al dezvoltării societății din toate timpurile;
5. Familiarizarea cu „dicționarul de rudenie” și ilustrarea lui cu proverbe populare reprezentative;
6. Istoria numelui mic și de familie – semn ce ne leagă sufletește de vremurile trecute;
7. Cunoașterea arborelui genealogic [2, p.23].

În vederea susținerii cadrelor didactice, venim cu un suport metodologic, oferind un exercițiu practic de activitate extrașcolară. Acest exercițiu intitulat *Vânătoarea de comori sau explorarea capitalei țării noastre* este destinat profesorilor de istorie și geografie, conducătorilor de cercuri școlare la profilul educație etnoculturală, având menirea să-i familiarizeze pe elevi cu arhitectura, istoria, cultura și geografia municipiului Chișinău. În cadrul exercițiului pot fi implicați elevii claselor VIII-XII atât din raionale țării, cât și din localitate.

El constă în următoarele:

• Elevii se întrunesc la intrarea în Grădina publică Ștefan cel Mare și Sfânt, echipați în haine turistice.

- Sunt divizați în câteva grupuri.
- Au la dispoziție un aparat de fotografiat/telefon celular fără acces la internet.
- Au la dispoziție o hartă a Chișinăului, în baza perimetrului indicat.
- Li se formulează niște sarcini pe care trebuie să le realizeze timp de 180 de minute.
- Aceste sarcini constau în identificarea, fotografierea/cronometrarea și bifarea pe hartă a unor obiecte.
- Revenirea la locul inițial și stabilirea rezultatelor.

Reflecția:

În cadrul lecțiilor, elevii trebuie să comenteze istoricul și destinația trecută/actuală a clădirilor/monumentelor identificate; să înțeleagă contextul istoric al unor sau altor procese și fenomene; să formuleze niște idei privind protecția și dezvoltarea patrimoniului cultural, etc.

Sarcinile:

1. Încearcă să identifici pe bustul unui literat celebru din Aleea clasicilor două chipuri.
2. Orientul a venit în Moldova prin această clădire, bogată în vitralii și expoziții importante.
3. Aici cândva a locuit un mare poet rus, exilat în Basarabia.
4. Aici s-a născut arhitectul mausoleului lui Lenin.
5. Aici a fost adoptată cea mai importantă decizie politică pentru Basarabia la începutul secolului

XX.

6. Această clădire înaltă a fost construită în secolul XIX pentru aprovizionarea cu apă a populației orașului.

7. Aici a fost scrisă oda limbii.

8. Un animal emblematic din mitologia romană veghează curtea acestui complex public.

9. Aglomerat de clădiri, acest lăcaș de cult ortodox păstrează pecetea arhitecturală a unui mare imperiu medieval sudic.

10. Aproape de el, deși mai exteriorizat, există un alt lăcaș cu același stil, dar puțin mai nou.

11. Mergând în direcția estică, veți descoperi o clădire cu simboluri masonice (compasul și ciocanul).

12. Pe traseu, veți găsi pe strada numită în onoarea unui mare literat român, o vilă construită în stilul arhitectural modern cu elemente Art Deco, din perioada interbelică.

13. Ruinele acestei clădiri de cult, aflate actualmente în proces de reconstrucție, proprie unei populații din Basarabia, pot fi întâlnite pe strada ce poartă numele unui mare literat român, dar și om politic din sec. XIX.

14. O clădire de cult vechi creștin, dar diferit de cel ortodox, este inhibată între străzile ce poartă denumirea a doi literați, provenind din diferite epoci și culturi.

15. Acest loc simbolizează suferințele unui popor din timpul celui de-al doilea Război Mondial.

16. Titularul acestei străzi preferă să se plimbe și chiar să servească o cafea, atunci când este în Chișinău.

17. Cele două fiare îți vor permite să intri dacă ai bilet, deși sunt inofensive.

18. Din această clădire, care în prezent are o altă destinație, a evadat cel mai vestit hoț al Basarabiei.

19. Haideți să facem o poză pe punctul Zero din Chișinău.

20. Clopot lângă ceas sau ceas lângă clopot?

21. Ștefan cel Mare nu știa să citească fondurile acestor cărți, chiar dacă le are în față.

22. Clădire publică cu sticlă tonată, construită în stil postmodernist, unde sunt adoptate cele mai importante decizii politice.

23. Această clădire din sec. XIX a avut o destinație economică și de deservire a populației, după care a fost transformată în depozit. Totodată, a obținut denumirea datorită culorii, iar strada pe care este amplasată îi poartă numele.

Răspunsuri:

1. Este vorba de bustul poetului Mihai Eminescu, chipul sculptorului Lazăr Dubinovski fiind cumva reflectat în partea dorsală (chiar dacă nu sunt probe).

2. Muzeul de Etnografie, str. Kogălniceanu.

3. Muzeul Pușkin, str., Șciusev.

4. Arhitectul Șciusev, str. Șciusev.

5. Sfatul Țării, Academia de muzică, Teatrul și Arte Plastice, str. Mateevici.

6. Turnul de apă a lui Bernardazzi, str. Mateevici.

7. Casa Alexei Mateevici

8. Lupoanca romană din curtea Muzeului Național de Istorie, str. 31 august 1989.

9. Sf. Teodora de la Sihla, str. Pușkin

10. Sf. Pantelimon, str. 31 august, 1989.

11. Ciocanul și compasul, Str. 31 August 1989.

12. Clădire de locuit din perioada interbelică, strada Mihai Eminescu 36.

13. Clădirea Sinagogii, str. Vasile Alecsandri.

14. Biserica armenescă, amplasată între str. Pușkin și Vieru.

15. Monumentul Holocaustului, str. Ierusalim.

16. Strada pietonală Eugen Doga.

17. Sala cu Orgă

18. Fosta clădire a judecătoriei, actualmente oficiului Căilor ferate din Moldova, str. Vlaicu Pircalab, 48

19. Clădirea Oficiului Poștal Central din Chișinău.

20. Clopotnița și Arcul de Triumf.

21. Biblioteca municipală B-P. Hașdeu, b-1. Ștefan cel Mare și Sfânt.

22. Clădirea Președinției Republicii Moldova, fosta clădire a Parlamentului.

23. Moara Roșie, str. Moara Roșie.

Concluzii

În țările occidentale, datorită procesului migrațional, s-a constituit o diversitate etnică bazată pe specificul grupurilor și comunităților. Din acest considerent, în sistemele lor de învățământ, educația etnoculturală are mai mult conținutul educației interetnice. În documentele de politici din Republica Moldova, aceste două axe tematice/disciplinare sunt comasate într-un singur profil: intercultural/etnocultural, ceea ce în opinia noastră, nu reprezintă o abordare relevantă. Interculturalul are propriu specific, bazându-se în special pe cultivarea respectului și toleranței grupurilor etnice și deseori este și o disciplină opțională. Mai mult decât atât, aspecte interculturale se regăsesc parțial în disciplina opțională Democrație și drepturile omului, precum și în disciplina de bază Educație pentru societate.

Educația etnoculturală, pune mai mult accentul pe tradiții, istorie, folclor, plai natal, etc. Prin urmare, are propriul specific, iar prioritatea subiectelor studiate este la discreția cadrului didactic. Mai mult chiar, în cadrul acestui profil pot exista mai multe cercuri: istorice, folclorice, literare, artistice, etc. Prin urmare, profilul etnocultural se intersectează cu alte domenii și profiluri ale educației extrașcolare, precum domeniul Arte și domeniul Știință. Tehnică. Tehnologii.

În ceea ce privește exercițiul propus, menționăm că el a fost pilotat de către două grupuri de elevi ai clasei IX-a a liceului „Orizont”. Elevii au identificat în timpul rezervat (90 de minute) doar 16 din cele 23 de sarcini propuse. Menționăm faptul că sunt copii care locuiesc în Chișinău, orientându-se cât de cât în oraș. Pentru elevii din regiune, ar fi necesară extinderea timpului, dar și acompanierea de către cadrul didactic, în plus ar putea fi reduse sarcinile.

În final, menționăm că acest exercițiu a suscitat interesul participanților, elevii declarând că nici nu își imaginau că orașul poate conține atâtea perle. Activitatea a fost una distractivă și cognitivă, iar revenind la școală, elevii au prezentat în format power point informația identificată.

Bibliografie:

1. Cadrul de referință al educației și învățământului extrașcolar din Republica Moldova/ Nicolae Bragarenco, Alina Burduh, Marina Cosumov [et al.]; coordonatori generali: Natalia Grîu, Valentin Crudu; coordonator științific: Vladimir Guțu; Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova. – Chișinău: S.n., 2020.
2. Curriculum de bază pentru domeniul Cultură și Societate. Educația și învățământul extrașcolar. Chișinău, 2020.
3. Planul-cadru pentru învățământul primar, gimnazial și liceal pentru anul de studii 2022-2023, https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordin_mec_nr_123_din_28.02.2022_plan-cadru_2022-2023.pdf
4. Rusu A. Educația etnoculturală în cadrul activităților nonformale. În Revista Univers Pedagogic. Nr. 2 (50), 201

DEZVOLTARE A COMPETENȚELOR ÎNVĂȚĂTORILOR CARE ÎȘI PROPUN SĂ FORMEZE LA ELEVII DIN CLASELE PRIMARE ATITUDINI TOLERANTE ÎN RELAȚIONAREA CU COLEGII LA DISCIPLINA ȘCOLARĂ „DEZVOLTAREA PERSONALĂ” (cl. I-IV)

DEVELOPMENT OF THE COMPETENCES OF TEACHERS WHO AIM TO TRAIN PRIMARY CLASS STUDENTS TOLERANT ATTITUDES IN RELATIONSHIPS WITH COLLEAGUES IN THE SCHOOL DISCIPLINE "PERSONAL DEVELOPMENT" (cl. I-IV)

Liliana SARANCIUC-GORDEA, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău,
E-mail: gordea.liliana@upsc.md
ORCID ID: 0000-0001-6815-782X

Natalia POPA, dr., lector univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău,
E-mail: popa.natalia@upsc.md
ORCID ID: 0000-0002-9296-1284

Elena HASNAȘ, învățătoare,
IPLT „Mihai Eminescu” or. Leova
E-mail: elenahoznas@gmail.com
ORCID ID: 0009-0009-2270-8935

Rezumat: *Articolul dat elucidează unele aspecte științifice, normative și aplicative cu referire la dezvoltarea competențelor învățătorilor care își propun să formeze la elevii din clasele primare atitudini tolerante în relaționarea cu colegii la disciplina școlară „Dezvoltarea personală” (cl. I-IV). Se etalează posibilitățile formativ-dezvoltative care sunt accesibile cadrului didactic în direcția cercetată. Se propune un exemplu de model teoretic - aplicativ în direcția abordată, cu referire la procesul de formare la elevii din clasele primare a atitudinii tolerante în relaționarea cu colegii, realizat prin intermediul tuturor disciplinelor școlare, celor opționale/la decizia școlii și extracurriculare, dar cu accent sporit prin prisma disciplinei „Dezvoltarea personală”, care prin finalitățile și prin conținuturile sale, oferă oportunitatea evoluției comportamentului tolerant al elevilor.*

Cuvinte-cheie: *toleranță pentru diversitate, comportament pro-social, competențe pentru practicarea toleranței, educație pentru toleranță, atitudine tolerantă.*

Abstract: *The given article elucidates some scientific, normative and applied aspects with reference to the development of the competences of teachers who aim to form in primary school students tolerant attitudes in the relationship with colleagues in the school discipline "Personal development" (cl. I-IV). The formative-developmental possibilities that are accessible to the teaching staff in the researched direction are displayed. An example of a theoretical-applicative model is proposed in the direction addressed, with reference to the training process for primary school students of a tolerant attitude in the relationship with colleagues, carried out through all school subjects, optional/at the school's decision and extracurricular, but with increased emphasis through the prism of the "Personal Development" discipline, which through its aims and contents offers the opportunity for the evolution of tolerant behavior of students.*

Keywords: *tolerance for diversity, pro-social behavior, skills for practicing tolerance, education for tolerance, tolerant attitude.*

Prin prisma sintagmelor care stau la baza actualei instrucțiuni privind evaluarea și dezvoltarea comportamentului elevului din învățământul primar, (2016) se poziționează *toleranța pentru diversitate* – abilitatea elevului de a recunoaște și respecta trăsăturile, capacitățile, comportamentele celorlalți, diferite de cele proprii, de rând cu *acceptarea de sine, colaborarea, comunicarea asertivă, comportamentul, comportamentul pro-social, siguranța* etc.[1, pp. 1-2] Astfel, o altă interpretare, dar cu același sens, a sintagmei *toleranță pentru diversitate* ar însemna că în faza postmodernă a lumii mondiale, a diversității și

mobilității diverse, *toleranța sau respectul pentru celălalt* (familie, comunitate, între state) este mai necesară decât oricând.

Asociația British Council menționează că *diversitatea* presupune crearea unui mediu primitor și a unor practici de care să beneficieze atât organizația, cât și oamenii care lucrează în și cu aceasta, din considerentul că oamenii diferă unii de ceilalți, iar înțelegerea, aprecierea și gestionarea acestor diferențe au ca rezultat o mai mare participare, care poate influența succesul la nivel individual, de echipă și organizațional [2].

Constituțiile statelor democratice moderne garantează diverse forme ale libertății individuale și de grup (libertatea de opinie, religioasă etc.), iar *toleranța* este proclamată în „Declarația Universală a Drepturilor Omului” a ONU (1948) și promovată ca una din caracteristicile societății moderne derivată la nivel de: pluralism, dialog permanent între diverse convingeri spirituale, morale și religioase, *pentru realizarea unei comunități în diversitate* [3, p. 4]. Din perspectiva dată, CRM în Articolul 16 se menționează că „Toți cetățenii Republicii Moldova sunt egali în fața legii și a autorităților publice, fără deosebire de rasă, naționalitate, origine etnică, limbă, religie, sex, opinie, apartenență politică, avere sau de origine socială” [ibidem, p. 2].

În cheia dată, N. Garștea (2020) susține că, mediul educațional propice, unde *se învață, se însușesc*, de la cea mai fragedă vârstă, *competențele* (atitudine, comportament) omului *pentru practicarea toleranței* (a trăi în condițiile diversității; a trata conflictele într-o manieră constructivă; a exercita propria responsabilitate), este școala, ca un laborator de participare, exersare a toleranței, un agent de integrare socială și un centru cultural al comunității pe bază de modele (familie, școală, societate) [4, p. 313]. Astfel, procesul de *însușire, învățare și practicare a toleranței ca atitudine și comportament*, prefigurează domeniul de conținut al pedagogiei postmoderne - *educația pentru toleranță* (EPT în continuare), valorificat inter și transdisciplinar din perspectiva actualului curriculum la nivelul primar de învățământ (2018) și anume la nivelul:

- * profilului absolventului claselor primare prin cele patru atribute generice [5, pp. 12-13];

- * disciplinelor curriculare, disciplinelor opționale și a celor la decizia școlii, activităților extracurriculare, prin activități cu conținut de respectare a diversității culturale, etnice, lingvistice etc. cu scop de dezvoltare a competențelor multiculturale la elevi (aptitudini comunicaționale și de relaționare interpersonală și intercomunitară, spirit critic privind identitățile speciale, relativizarea modelelor etc.) [6, p. 25];

- * disciplinei curriculare „Dezvoltarea personală” (DP în continuare) clasele I-IV (2018) [5, pp. 179-197] care:

- (a) include activități și experiențe: de susținere a elevilor în procesul de autocunoaștere, relaționare corectă cu semenii, familia, mediul din care fac parte; de dezvoltare a abilităților de comunicare eficientă și management eficient al emoțiilor etc. [7, p. 227];

- (b) proiectează ca țintă grupul formal – clasa de elevi ca grup social educațional, pentru a răspunde nevoilor tuturor elevilor prin activități ce vizează formarea comportamentelor elevului de a-și explora trăsăturile de personalitate și abilitățile sale specifice, de a-și asuma responsabilitatea pentru comportamentul personal, pentru dezvoltarea atitudinii pozitive față de sine și a modului de interacțiune armonioasă cu ceilalți pe tot parcursul vieți [ibidem].

În cheia formării atitudinii și comportamentului tolerant la elevi, autoarele M. Hadîrcă și A. Hadîrcă (2014) menționează că, cadrele didactice trebuie să dispună de un bagaj de competențe profesionale de EPT: *proiective; *de abordare a metodologiei constructiviste; *de evaluare a atitudinii tolerante la elevi; *de management a clasei de elevi multiculturale, fiind reprezentată de un colectiv cu o diversitate culturală, etnică, lingvistică etc. și având ca obiectiv o mini societate în care fiecare să se simtă bine [6, p. 26].

În scopul optării, de către cadrul didactic, pentru strategiile de formare a atitudinii tolerante la elevi, cercetătoarea A. Cara (2012) etalează:

- * strategiile pentru a optimiza procesul de învățare și a-l face mai agreabil (adaptate după UNESCO) [apud, 8, p. 8];

- *strategiile cooperative (Latas, Parrilla A , 1992) [apud, 8, pp. 8-9];

- *strategiile de evaluare focalizate pe metodele de evaluare care reflectă evoluția abilităților de comunicare; a gradului de integrare (acceptare și respect); a gradului de sociabilitate (relaționare și interacționare socială – activitățile pe grupe); a gradului de participare – cooperare; a gradului de implicare – inițiativă și creativitate în oferta de soluții; a capacității de autoevaluare obiectivă și co-evaluare în baza

căroră învățătorul realizează individualizarea cerințelor și a activităților de învățare în care antrenează elevul [ibidem, 8, pp. 10-11].

Stabilim:

Toleranța este un sentiment dobândit prin educație, axat pe principiile de bază pentru practicarea toleranței în școli, respectiv pentru construirea unei pedagogii a toleranței.

Din considerentul că fiecare elev solicită în comunicarea socială iubire, respect și apreciere, necondiționate de performanța școlară sau de altă natură, respectul, aprecierea, conștiința propriei valori, sunt stimuli care încurajează dezvoltarea personală, prevenind și remediind atitudini și comportamente deficitare sau problematice. Astfel, *toleranța, ca atitudine și comportament*, este dobândită pe baza modelelor sociale, școala devenind principalul mediu pentru practicarea / exercitarea ei, dar și un agent pentru integrarea socială și un centru cultural al comunității.

În mediul școlar, *atitudinea tolerantă se manifestă* într-un context de inter-relaționare: pe de o parte, atitudinea de toleranță a profesorilor și elevilor (din grupul majoritar al clasei de etnie română) față de elevii de altă etnie, confesiune etc., pe de altă parte, atitudinea de toleranță a elevilor de altă etnie, confesiune etc., și a familiilor acestora (grupul minoritar), față de elevii și profesorii de etnie română [10, 38].

La nivelul primar de învățământ, *toleranța ca atitudine și comportamente se prefigurează* prin: * abilitatea elevului de a accepta diferența dintre oameni; * capacitate când:

(1) elevul și-a dezvoltat cu succes anumite calități: atașament, autocontrol, perceperea durerii (a suferinței în anumite cazuri);

(2) elevul va relaționa eficient cu cei din jur;

(3) elevul își va controla anxietatea [9].

Procesul de formare la elevii din clasele primare a atitudinii tolerante în relaționarea cu colegii se realizează prin intermediul tuturor disciplinelor școlare, celor opționale/la decizia școlii și extracurriculare, dar cu accent sporit prin prisma disciplinei DP, care prin finalitățile și prin conținuturile sale oferă oportunitatea evoluției comportamentului tolerant al elevilor. Astfel, formarea la elevii din clasele primare a atitudinii tolerante în relaționarea cu colegii în cadrul disciplinei DP se realizează la nivelul:

► *competențelor specifice (CS) disciplinei propuse spre formare și dezvoltare și anume:*

CS 1: „Aprecierea identității personale și a celorlalți în contexte educaționale/ familiale/ comunitare, demonstrând încredere în forțele proprii și atitudine pozitivă” – *Modulul 1: „Arta cunoașterii de sine și a celui alt”;*

CS2: „Utilizarea rațională a resurselor personale, sociale și ale mediului, demonstrând integritate și responsabilitate” – *Modulul 2 „Asigurarea calității vieții”*

► *unităților de competențe* care exprimă diferite grade de complexitate ale rezultatelor învățării;

► *unităților de conținut* pentru fiecare clasă.

Un model de dezvoltare a competențelor învățătorilor care își propun să formeze la elevii din clasele primare atitudini tolerante în relaționarea cu colegii la disciplina școlară DP (cl. I-IV), în opinia noastră, se va focaliza pe 2 dimensiuni:

1. teoretică, din perspectiva:

► referențialului conceptual al toleranței și diversității (atitudine tolerantă, atribut social pozitiv, angajamentul omului de a căuta în diversitatea personală, legăturile care unesc omenirea și umanitatea, atitudinea omului care recunoaște legitimitatea unor comportamente politice, morale sau religioase diferite de cele proprii, empatie etc.) (I. Bokova, A. Carcea, T. Socolov, A. Pleșu, I. Boghian, S. Maxim, A. Г. Аскеров, С. Бондырева, А. Асмолов, S. Cristea, L. Țurcanu etc.);

► toleranței ca valoare a lumii contemporane și ca efect al educației - specificul *procesului de EPT* în școală (G. Văideanu, D. Patrașcu, L. Chiriac, C. Cucuș, S. Cristea, L. Cuznețov, Vl. Pâslaru, I. Boghian, E. Joița, Vl. Pâslaru, L. Cuznețov, V. GorașPostica, L. Handrabura, N. Butnari, T. Callo, L. Andronache, L. Țurcan etc.);

► învățării inter și transdisciplinare a *competenței pentru practicarea toleranței* la nivelul claselor primare. (B. Reardon, D. Patrașcu, L. Chiriac, M. Hadîrcă, A. Hadîrcă, L. Filipschi, S. Bernat, T. Callo, A. Cara etc.);

► abilităților și înclinațiilor socio-emoționale ale elevilor mici, care stăpânesc și dezvoltă inteligența emoțională prin atitudini și comportamente tolerante [apud, 26, p. 14]: încrederea, intenția, curiozitatea, comunicarea, cooperarea, implicarea (G. Allport, N. Ardelean, R. Suci, N. Nistean, O. Benga, V. Chicu, N. Cojocaru-Borozan, A. Cosmovici, L. Iacob, J. Cosnier etc.);

2. aplicativă, din perspectiva:

► competențelor profesionale ale cadrului didactic de EPT (M. Hadîrcă și A. , Hadîrcă, 2014) [6, p. 26]: *proiective; *de abordare a metodologiei constructiviste; *de evaluare a atitudinii tolerante la elevi; *de management a clasei de elevi multiculturală;

► competențelor profesionale ale cadrelor didactice din învățământul general - actualele Standarde naționale (2018) prin 4 din cele 5 domenii [11, p. 3]: proiectarea didactică, mediul de învățare, procesul educațional, parteneriate educaționale;

► modalităților de educare a elevilor în spiritul toleranței prin activități curriculare (B. Reardon, D. Patrașcu, L. Chiriac, M. Hadîrcă, A. Hadîrcă, L. Filipschi, S. Bernat, T. Callo, A. Cara etc.):

*strategiile pentru a optimiza procesul de învățare și a-l face mai agreabil (adaptate după UNESCO) [apud, 8, p. 8];

*strategiile cooperative (Latas, Parrilla, 1992) [apud, 8, pp. 8-9];

*strategiile de evaluare focalizate pe metodele de evaluare care reflectă evoluția abilităților de comunicare; a gradului de integrare (acceptare și respect); a gradului de sociabilitate (relaționare și interacționare socială – activitățile pe grupe); a gradului de participare – cooperare; a gradului de implicare – inițiativă și creativitate în oferta de soluții; a capacității de autoevaluare obiectivă și co-evaluare în baza cărora învățătorul realizează individualizarea cerințelor și a activităților de învățare în care antrenează elevul [ibidem, 8, pp. 10-11];

► disciplinei școlare în clasele primare – DP cu accent sporit, care prin finalitățile și prin conținuturile sale oferă oportunitatea evoluției comportamentului tolerant al elevilor.

În opinia noastră modelul dat poate fi valorificat printr-un program formativ-dezvoltativ la nivel de reuniuni metodice cu învățătorii:

- Reuniunea nr. 1. „Toleranța – valoare umană și ca efect al educației - EPT”;
- Reuniunea nr. 2. „Instrumente și strategii didactice de EPT la disciplina școlară DP;
- Reuniunea nr. 3. „Aspecte de proiectare a lecțiilor la disciplina DP (cl. I-IV) cu scop de formare a atitudinii tolerante la elevi în relaționarea cu colegii”.

În cadrul primei reuniuni, învățătorii își vor dezvolta abilitățile profesionale didactice declarative, cu referire la:

- aspectele științifice care fundamentează noțiunile: toleranță, diversitate, competențe pentru practicarea toleranței, EPT;
- caracteristicile EPT în mediul educațional școlar la nivelul primar de învățământ;
- elucidarea EPT în actele de politici și normative naționale actuale;
- domeniile de competențe profesionale care ar duce învățătorul la formarea atitudinii tolerante la elevii din clasele primare în relaționarea cu colegii, în baza actualelor standarde.

În cadrul reuniunii 2, învățătorii își vor dezvolta abilitățile profesionale didactice procedurale, cu referire la:

- strategiile de EPT la nivelul clasei, în baza modelului de strategii de EPT în mediul educațional al școlii;
- bagajul strategiilor de formare a atitudinii tolerante la elevi, după recomandările actualelor acte de politici și normative actuale naționale cu referire la disciplina DP;
- demersul curricular la disciplina DP (cl. I-IV) în formarea la elevi a atitudinii tolerante în relaționarea cu colegii.

În cadrul reuniunii 3, învățătorii își vor dezvolta abilitățile profesionale didactice aplicative cu referire la:

- modelul proiectiv acceptat în formarea competențelor specifice la disciplina DP;
- strategiile constructiviste în formarea la elevi a atitudinii tolerante în relaționarea cu colegii la disciplina DP;
- metodologia constructivistă în proiectarea lecțiilor la DP, în formarea la elevi a atitudinii tolerante în relaționarea cu colegii;
- proiectarea secvențelor de lecție (ERRE) la DP (cl. I-IV) în formarea la elevi a atitudinii tolerante în relaționarea cu colegii, elaborând secvențe de lecție personalizate.

Concluzii:

1. Procesul de formare, la elevii din clasele primare, a atitudinii tolerante în relaționarea cu colegii în cadrul disciplinei DP, se realizează la nivelul actualului curriculum (2014) prin competențele specifice disciplinei propuse:

CS1: „Aprecierea identității personale și a celorlalți în contexte educaționale/ familiale/ comunitare, demonstrând încredere în forțele proprii și atitudine pozitivă” – Modulul 1: „Arta cunoașterii de sine și a celuiilalt”;

CS2: „Utilizarea rațională a resurselor personale, sociale și ale mediului, demonstrând integritate și responsabilitate” – Modulul 2 „Asigurarea calității vieții”.

2. Învățătorul, în formarea la elevii din clasele primare a atitudinii tolerante în relaționarea cu colegii în cadrul disciplinei DP, trebuie să dispună de competențele profesionale de EPT și de un bagaj de strategii didactice constructiviste concepute în contextul tipurilor moderne de învățare: învățare bazată pe proiecte, învățare bazată pe sarcini de lucru, învățare bazată pe probleme, învățare prin colaborare etc.

3. Formarea atitudinii tolerante la elevi în relaționarea cu colegii la disciplina DP, se va axa pe conexiunea de la egal la egal între elevi prin: recunoașterea diversității în clasă, promovarea echității în clasă, implicarea a tuturor elevilor în activitățile de management a clasei, abordarea activităților individuale și personalizate în concordanță cu o clasă de elevi diversă și informată, punerea în locul elevului, ascultarea elevilor și a părinților etc.

Bibliografie:

1. Instrucțiunea privind evaluare și dezvoltarea comportamentului elevului din învățământul primar și secundar general. Chișinău: ME al RM, 2016. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordin_instrucțiune_comportament.pdf
2. British Council România. Șanse egale și diversitate. Disponibil: <https://www.britishcouncil.ro/despre-noi/sanse-egale-diversitate>
3. Ghidul tânărului tolerant. Chișinău: Oficiul Avocatului Poporului, 2014. Disponibil: http://old.ombudsman.md/sites/default/files/document/attachments/cpdom_ghidul_tinarului_tolerant_brosura-a5_1.pdf
4. Garștea, Nina, Educația pentru toleranță – dimensiune a noilor educații. În repozitoriul bibliotecii UPSC, pp. 311-315. Disponibil: http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/2143/Conf_UPSC_2020_Vol_II_p311-315.pdf?sequence=1&isAllowed=y
5. Curriculum Național. Învățământul primar. Chișinău: MECC, 2018. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_primare_site.pdf
6. Hadîrcă, Maria, Hadîrcă Adelina, Promovarea educației pentru toleranță în învățământul secundar general. În Didactica Pro..., nr.3 (85) anul 2014. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/23_28_Promovarea%20educatiei%20pentru%20toleranta%20in%20invatamintul%20secundar%20general.pdf
7. Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar, Chișinău, 2018. Disponibil la: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_curriculum_primare_rom_5.pdf
8. Cara, Angela, Punte către înțelegere Educație, Toleranță, Acceptare (suport didactic pentru profesori). Chișinău: IȘE, 2012. Disponibil: https://www.keystonemoldova.md/wp-content/uploads/sites/4/2020/08/Bridge-to-understanding-didactical_support-1.pdf
9. Conceptul de toleranță în mediul școlar. Școala e frumoasă – Învăță pentru tine! Proiect cofinanțat din Fondul Social European prin Programul Operațional Capital Uman 2014-2020. București: UE, Guvernul României, 2020. Disponibil: <https://www.scoalaefrumoasa.ro/conceptul-de-toleranta-in-mediul-scolar/>
10. Boghian, Ioana, Valențe psihopedagogice de formare inițială a cadrelor didactice pentru educarea toleranței la elevi. Teză de doctor în științe ale educației. Specialitatea: 531.01 – Teoria generală a educației. Chișinău: USM, 2021. Disponibil: http://www.cnaa.md/files/theses/2021/56773/ioana_boghean_thesis.pdf
11. Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general. Chișinău: ME CC., 2018. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_de_competenta_profesionala_ale_cadrelor_didactice_din_invatamantul_general.pdf

ISTORICUL STUDIULUI FENOMENULUI BURNOUT

HISTORY OF THE STUDY OF THE BURNOUT PHENOMENON

Nicoleta CROITORIU, profesor, grad didactic I, drd.
Centrul Școlar de Educație Incluzivă, Suceava, România
Universitatea de Stat Moldova, Republica Moldova

Rezumat: *Sindromul burnout se dezvoltă ca o consecință a expunerii de lungă durată la epuizare profesională și apare de obicei în profesiile caracterizate prin activitate intensă cu oamenii. O serie de studii despre burnout dovedesc că profesioniștii din profesii ce implică ajutorarea oamenilor prezintă un risc ridicat de epuizare la locul de muncă. Cauzele de nivel individual sunt în strânsă legătură cu cauzele datorate naturii muncii și cauzele organizatorice.*

Cuvinte-cheie: *burnout, epuizare profesională, factori, riscuri, cadre didactice.*

Summary: *Burnout syndrome develops as a consequence of long-term exposure to professional exhaustion and usually occurs in professions characterized by intense activity with people. A number of studies on burnout prove that professionals in professions that involve helping people present a high risk of burnout at work. Individual level causes are closely related to causes due to the nature of work and organizational causes.*

Keywords: *burnout, professional exhaustion, factors, risks, teachers.*

Sindromul burnout se dezvoltă ca o consecință a expunerii de lungă durată la epuizare profesională și apare de obicei în profesiile caracterizate prin activitate intensă cu oamenii. O serie de studii despre burnout dovedesc că profesioniștii din profesii ce implică ajutorarea oamenilor prezintă un risc ridicat de epuizare la locul de muncă (Tabaj și colab, 2014). Există diferite cauze posibile care conduc la epuizare; cu toate acestea, trebuie subliniat că aceste cauze sunt întotdeauna interconectate. Cauzele de nivel individual (de exemplu, vulnerabilitatea în fața stresului) sunt în strânsă legătură cu cauzele datorate naturii muncii (de exemplu, ajutorarea persoanelor) și cauzele organizatorice (de exemplu, mediul de lucru, relațiile, competențele și rolul profesional) (Eunha apud Tabaj și colab, 2014).

Burnout-ul a fost de multe ori studiat ca parte din epuizarea la locul de muncă. Pentru mulți cercetători burnout-ul este un proces ce are loc ca rezultat al epuizării fizice și emoționale continue. Deseori aceasta duce la un concept de sine negativ, atitudine negativă la locul de muncă și pierderea preocupării față de clienți (Rosenberg & Pace, apud Madhavappallil, T., Kohli, V., Jong, C, 2014).

Există o varietate de factori care conduc la burnout. Aceștia sunt grupați în trei mari categorii: factori socio-demografici (vârstă, sex, statut educațional etc), factori de la locul de muncă (dificultatea sarcinii, lipsa autonomiei etc) și factori legați de mediul de lucru (zgomot, căldură, frig etc) (Erol și colab, 2014).

Mai mult decât atât, unii factori precum tinerețea, sexul feminin, a avea probleme de sănătate, sunt considerați a fi răspunzători de creșterea nivelului de depersonalizare.

După vârsta de 45 de ani, se observă o corelație între perioada de angajare, satisfacția față de muncă și burnout. Cu cât perioada de angajare este mai mare, cu atât scade satisfacția în muncă și crește riscul de burnout. Persoanele care prezintă un risc crescut de burnout sunt mai puțin satisfăcuți de munca lor.

Alte studii constată că factorul socio-demografic care prezice cel mai bine burnout-ul este vârsta. Lucrătorii tineri din serviciile sociale au raportat o rată mai mare de burnout comparativ cu lucrătorii cu vârsta de peste 40 de ani (Maslach et al apud Madhavappallil și colab, 2014). Parte din efectul vârstei poate fi atribuit nivelului de stres redus pe măsură ce lucrătorii devin mai familiarizați cu așteptările de rol. De asemenea, muncitorii mai în vârstă raportează rate mai scăzute de absenteism și rate mai ridicate de satisfacție în muncă (Schwartz et al, apud Madhavappallil și colab, 2014).

Cu toate acestea, unele studii menționează că vârsta înaintată și vechimea în muncă sunt mai probabil asociate cu un nivel ridicat de burnout. Vârsta și experiența în muncă joacă un rol important și în cazul terapeuților care lucrează cu victimele unei traume. Dar și în cazul acestora, părerile sunt împărțite: unii consideră că terapeuții tineri cu experiență profesională limitată raportează nivele mai ridicate de stres și burnout (Craig & Sprang, Warren, Schafer, Crowley & Olivardia, apud Ben-Porat și colab, 2014), iar

alții consideră că atât muncitorii tineri, cât și cei în vârstă cu mulți ani de experiență, au raportat nivele mai înalte de stres decât cei cu experiență profesională medie (Steed & Bicknell, apud Ben-Porat, 2014).

Un alt factor luat în discuție a fost genul. Furnizorii de servicii sociale de gen feminin au raportat în majoritate covârșitoare rate mai mari ale burnout-ului, poate ca urmare a raportării crescute de epuizare asociată cu „munca emoțională”, comparativ cu bărbații, care lucrează în același domeniu. Femeile raportează niveluri crescute de oboseala compasiunii, care este un predictor al burnout-ului (Sprang et al, apud Madhavappallil și colab, 2014). De asemenea, femeile tind să experimenteze niveluri mai înalte de frustrare în legătură cu munca.

Unele studii arată că cei ce lucrează în domeniul serviciilor sociale și au studii superioare sunt de cele mai multe ori însărcinați cu responsabilități mai mari. Ca urmare, cei care au un nivel mai ridicat de educație, resimt un nivel mai ridicat de stres și burnout. Acest factor este unul controversat, deoarece în literatura de specialitate există rezultate contradictorii. Schultz (apud Madhavappallil și colab, 2014) a constatat că lucrătorii cu educație mai înaltă se bucură de o mai mare autonomie la locul de muncă, prin urmare, au raportat satisfacție în muncă crescută comparativ cu cei mai puțin educați. Un alt studiu desfășurat într-un cadru rural a constatat că lucrătorii mai educați raportează nivele mai crescute ale satisfacției în muncă comparativ cu cei care nu au diplomă de facultate. (Barth, Lloyd, Christ, Chapman, & Dickinson, apud Madhavappallil și colab, 2014). Rezultatele inconsistente pot fi atribuite unui efect direct vs efect indirect al educației asupra burnout-ului (Schulz, apud Madhavappallil și colab, 2014).

Există un consens în ceea ce privește gradul de risc pentru burnout în cazul persoanelor care lucrează cu supraviețuitorii unei traume. Acești angajați sunt expuși la conținut traumatic precum mărturia orală și poartă de multe ori povara responsabilității pentru a se ocupa de suferința severă și dileme etice (Dekel & Peled, apud Ben-Porat și colab, 2014). În plus, abordarea idealistă a angajaților îi poate determina să-i vadă pe supraviețuitorii traumelor ca victime ale circumstanțelor sociale și politice. Acest lucru, poate genera, la rândul său, un sentiment de neajutorare privind capacitatea lor de a genera schimbări, aceasta fiind o nouă sursă potențială de burnout (McCann & Pearlman, apud Ben-Porat și colab, 2014). De fapt, o meta-analiză a studiilor efectuate în rândul terapeuților care lucrează cu persoane traumatizate a relevat o corelație între burnout și traumatizare secundară (Cieslak et al, apud Ben-Porat și colab, 2014), în care terapeuții manifestau simptome similare cu cele ale victimelor traumelor (Figley, apud Ben-Porat și colab, 2014).

Terapeuții specializați în cazurile de traumă, care au fost expuși în trecut la o situație traumatizantă, mai ales dacă nu a fost procesată, se află într-un risc de a dezvolta burnout datorită faptului că în momentul în care clientul vorbește despre trauma sa poate deschide unele răni vechi ale terapeutului (Figley, apud Ben-Porat și colab, 2014). Cercetările mai recente, precum și ale altor studii susțin această teorie (Baird & Jenkins; Moore; Siebert, apud Ben-Porat și colab, 2014).

O altă resursă personală se referă la simțul competenței (abilitatea de a funcționa potrivit într-o sarcină sau slujbă). În contextul tratării victimelor unor traume, capacitatea de a promova demersul terapeutic, de a lua decizii și de a le pune în aplicare, precum și având un fundal teoretic adecvat pentru munca în acest domeniu și învățarea de tehnici terapeutice, pot atenua burnout-ul (Pearlman & Saakvitne, apud Ben-Porat și colab, 2014). Studiile efectuate pe practicieni în sănătate mentală și asistenți sociali au găsit o corelație negativă între competența în rol și burnout (Himle & Jayaratne; Swoboda, apud Ben-Porat și colab, 2014). În cazul asistentelor medicale, factori precum stresul ocupațional și satisfacția scăzută în muncă sunt determinanți pentru burnout (Elfering; Kalliath and Morris; Poncet; Santos; Shader; Stechmiller și Yarandi; Sveinsdottir; Thomson, apud Matthew, J., Ram, D., Bhattcharjee, D., Sharma, A., 2013).

Condițiile de muncă nefavorabile – un volum de muncă greu de controlat, cererile de muncă incompatibile și difuzate, ambiguitate în rol, experiențe traumatice ce au de a face cu moartea și cu muribunzi, schimbarea între diferite unități ale instituției frecvent, a sta la o unitate un timp mai îndelungat, ocuparea de membrii necooperanți ai familiilor, sprijin redus la locul de muncă, îngrijorare cu privire la asistența medicală de calitate și îngrijire medicală pentru pacienți și control redus la locul de muncă – au o relație directă cu simptomele burnout-ului (Bogat; Duquette; Lambert; Lambert și Lambert; Snelgrove; Sundin, apud Mathew și colab, 2013). Factori precum stima de sine, autoeficiența generalizată, locul controlului și stabilitatea emoțională au un impact semnificativ asupra performanței în muncă; persoanele care au o stimă de sine scăzută sunt susceptibile de burnout (Judge et al, apud Mathew și colab, 2013).

Factori precum resursele personale de coping, epuizarea emoțională și ambiguitatea în rol au fost identificate ca factori ce țin de burnout. Probleme în afara sferei de control ale angajatului, cum ar fi reduceri

de personal, fuziuni, măsuri de control bugetar au un efect negativ asupra căsnicilor și a familiilor, în cele din urmă ducând la burnout (Angerer, Maslach, apud Madhavappalil și colab, 2014). Jenaro, Flores și Arias (apud Madhavappalil și colab, 2014) au arătat că strategiile de coping pot fi înțelese ca resurse personale și sunt unelte importante în ameliorarea și prevenția stresului asociat cu burnout-ul.

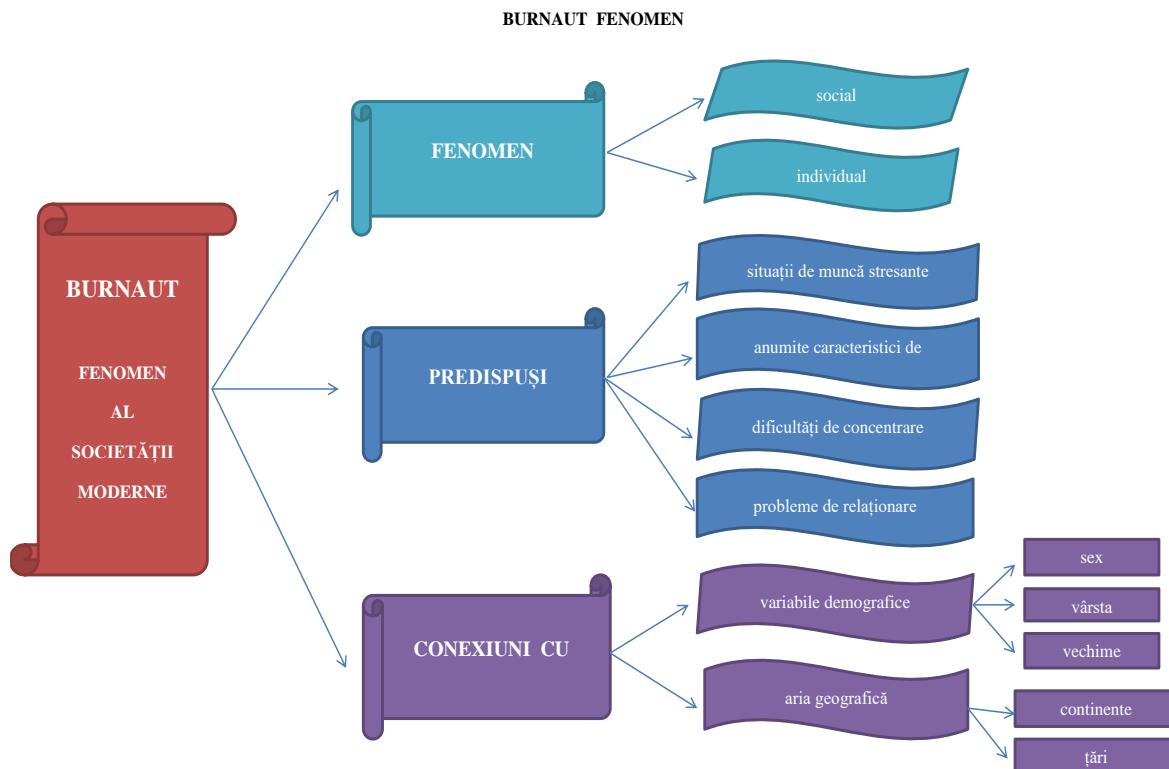
Cercetările asupra burnout-ului subliniază de asemenea, importanța ambiguității în rol ca predictor semnificativ de epuizare emoțională și burnout (Kirk-Brown & Wallen, apud Madhavappalil și colab, 2014). Pe de altă parte, cu toate acestea, răspunsurile culturale ale organizației pentru angajații care se confruntă cu stresul cauzat de ambiguitatea în rol influențează foarte mult probabilitatea ca un angajat să adopte strategii pozitive de adaptare pentru reducerea sau controlul burnout-ului.

Diversitatea cauzelor, simptomelor, definițiilor și consecințele epuizării profesionale a contribuit mult la confuzia cu privire la specificul arderii. Burnout a apărut mai întâi ca o problemă socială, nu ca o construcție savantă. Astfel, concepția inițială a epuizării profesionale, a fost modelată mai degrabă de preocupări pragmatice decât academice. Mai târziu, a avut loc o a doua etapă empirică, în care accentul s-a mutat către cercetări sistematice asupra epuizării profesionale și, în special, la evaluarea acestui fenomen. Au fost dezvoltate măsuri standardizate de ardere, oferind astfel cercetătorilor definiții și instrumente metodologice mai precise pentru studiul fenomenului.

Un număr în creștere rapidă de persoane se confruntă cu încordare psihologică la locul de muncă. În aproape toate țările industrializate, rata de absentism și cifra de afaceri cresc, iar o cantitate din ce în ce mai mare de lucrători primesc beneficii de invaliditate din cauza problemelor psihologice. Publicat pentru prima dată în 1993, aceste mari probleme organizaționale legate de epuizarea profesională, cercetătorii se concentrează pe un tip specific de stres profesional: oboseala cronică (arsuri), epuizarea resurselor de energie ca urmare a cerințelor emoționale continue ale locului de muncă.

Actualmente, se prezintă perspective teoretice cu referire la burnout de către cercetători (grup internațional de cercetători de frunte), care au fost dezvoltate și analizate în Statele Unite și Europa, se discută probleme metodologice și se examinează contextele organizaționale, care va interesa atât studenții de psihologie, cât și managementul resurselor umane.

Introducerea burnout-ului în comunitatea științifică la mijlocul anilor '70 a fost urmată de mai multe controverse între savanții săi. Una dintre primele controverse majore din acea perioadă s-a centrat pe problema definiției. Una dintre controversele majore de astăzi se concentrează asupra dinamicii de bază a epuizării profesionale.



Concluzii

- Datorită faptului că în ultimul timp sunt tot mai multe probleme ridicate de epuizarea profesională care sunt dăunătoare pentru sănătatea și starea generală a cadrelor didactice, a elevilor acestora și chiar pentru organizația instituției de învățământ, nu mai este un lucru necunoscut. Așadar, este greu de imaginat că o instituție de învățământ în care profesorii prezintă ardere emoțională, satisfacție scăzută a muncii, nivel ridicat al absenteismului, al fluctuației permanente, ar putea fi un loc plăcut pentru a studia.
- Considerăm, prin urmare, că este justificată investigarea contribuțiilor teoretice și cercetărilor practice ale autorilor din domeniu, analizarea punctelor de vedere existente și formularea unei opțiuni personale de interpretare, de prevenire și diminuare a fenomenului burnout în mediul învățământului preuniversitar.

Bibliografie:

1. Aniței, M. Stresul și agresivitate în organizații. Revista de Psihologie Organizațională. 2007;
2. Bakker, A. B., Demerouti, E., Verbeke, W. (2004), Using the job demands-resources model to predict Burnout and performance. Human Resource Management, 43, 83–104.
3. Bogathy, Z. Manual de psihologia muncii și organizațională. Polirom. 2004; 320.
4. Bogathy Z., Pitariu H. și col. Psihologie organizațională. Iași: Polirom, 2007 2.
5. Coroi O. Impactul reglajului emoțional asupra activității de succes a educatorului. Autoref. tezei de dr. psihologie. Chișinău, 2009
6. Drosescu, P. Sindromul Burn-out (sindromul de oboseală cronică), în Medicina Sportiva. Ro:1decembrie2010, <http://www.medicinasportiva.ro/dr.drosescu/ro/accesat27.04.2019>._2010/Sindromul%20burnout%20oboseala%20cronica%202.html (accesat 27.04.2019).110
7. Freudenberger H – Burnout High Cost of High Achievement 1980 Michigan Anchor Press pag 122
8. Gavrilovici, O. Romanian teachers’ burnout and psychological and professional difficulties, în Conflict, change, and organizational health (red. Ana Stoica-Constantin, Ticu Constantin). Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza” Iași. Iași, 2009
9. Hurd C – Medical Student Stress and Burnout 2013 www.texmed.org accesat - 04.02.201
10. Halbesleben, J. R. B. & Buckley, M. R. (2004), op.cit.
11. Ionescu, Ș., Jacquet, M-M., Lhote, C., Mecanismele de apărare. Teorie și aspecte clinice, Polirom, Iași, 2002.
12. Lavrova K Burnout Syndrome: Prevention and Management Central and Eastern Europe Harm reduction Network 2006 V p 61-76.
13. Lazaridou C Burnout in doctors and nurses working in neonatal and pediatric intensive care units in a General Hospital Aristotle University Medical Journal, Vol. 38, Issue 3, October 2011 p 37 – 43
14. Leiter, M. P. *Job Burnout*, în *Annual Review of Psychology*, Nr. 53, 2001, p. 397-422
15. Maslach, C., Schaufeli, W., B., Leiter, M.,P., Job burnout, Annual Review of Psychology, 2001.
16. Potâng A.-S t u d i a U n i v e r s i t a t i s M o l d a v i e , 2016, nr.5(95) Seria “{tiin\ale educa\iei” ISSN 1857-2103 ISSN online 2345-1025 p.174.
17. S chaufeli, W. B., Greenglass, E.R. *Introduction on a special issue on Burnout and health*, în *Psychology & Health*, Nr.16, 2001, p. 501-510.
18. Zlate Mielu, *Tratat de psihologie organizațional-managerială*, Volum I, Iași, Polirom, 2004.
19. Zlate, M., *Tratat de psihologie organizațional-managerială*, Polirom, Iași, 2007.

VALORIFICAREA METODEI STEAM ÎN EDUCAȚIA TIMPURIE

VALUATION OF THE STEAM METHOD IN EARLY EDUCATION

Adela-Alina IVAN, drd.

UPS „Ion Creangă”, Chișinău,
Grădinița P.P. nr. 15 Tecuci, România
E-mail: adelaivan2520@gmail.com
ORCID ID: 0009-0000-6101-3903

Abstract: *At the current stage in correlation with the Montessori methods, Waldorf is current and the STEAM learning method, considered to be among the most appreciated and sought after in the world. Internationally, these methods are tested on thousands and thousands of children, being appreciated with amazing results. In this article we will approach the STEAM education method as an interdisciplinary activity also applied in early childhood education institutions. It is an important and essential learning method for children, in addition to the knowledge needed for everyday life. STEAM helps in a perfect way to solve problems, develop critical and creative thinking, innovation, develop the inventive side, logic, curiosity and autonomy.*

Keywords: *STEAM method, early childhood education institution, method, activity, skills, domains, knowledge, learning.*

Actualmente, în procesul tehnologiilor avansate și nu numai, se acordă o deosebită atenție activităților desfășurate pe baza diverselor metode tradiționale și interactive, ce au o valoare formativă în dezvoltarea holistică a preșcolarilor.

Cele mai apreciate și dezvoltate metode sunt: Montessori, Waldorf și STEAM. În acest articol vom aborda metoda STEAM, care în opinia autorului M. Koester este „ARTA gândirii și punerii în practică a ideilor, reprezentărilor sau obiectelor utilizând instrumente (TEHNOLOGIE), cunoștințe din ȘTIINȚE, activități de gândire MATEMATICĂ și proiectare (INGINERIE), într-un mod coordonat, astfel încât fiecare element STEAM să le completeze pe celelalte”.

Această metodă îmbină științele exacte și tehnice cu domeniul artelor, ceea ce permite depășirea granițelor dintre ele și exploatarea sinergiei dintre științe și arte.

Acronimul STEAM a fost introdus de Yakman și este considerat unul dintre cele mai importante concepte de învățare a secolului XXI, promovat la nivel mondial și devenind popular în mediul educațional.

STEAM este o metodă de predare inovatoare care dezvoltă creativitatea, inovația, abilitățile de gândire critică, artistice, încurajează abilitățile de comunicare, de rezolvare a problemelor și de luare a deciziilor. De asemenea, folosește o abordare de învățare practică prin care preșcolarii pot identifica problemele din lumea reală și pot veni cu soluții inovatoare, punând accent pe aplicarea abilităților științifice și matematice în contextul situațiilor din viața reală, precum și pe utilizarea artei ca instrument de exprimare și prezentare a rezultatelor muncii.

Implementarea metodei STEAM în educația timpurie are ca scop dezvoltarea abilităților interdisciplinare, având un accent puternic pe colaborare și lucru în echipă, deoarece prin împărtășirea ideilor și a gândurilor, copiii vor fi mai motivați să își dezvolte abilitățile și să găsească cele mai bune soluții. Această metodă este și o provocare pentru educatori, deoarece aceștia trebuie să fie pregătiți să planifice și să organizeze activități care să integreze conceptele STEAM într-un mod adecvat și accesibil pentru copii. Acest lucru implicând schimbarea modului de predare, folosirea tehnologiei, a materialelor de învățare adecvate, cât și implicarea părinților în procesul educațional. Metoda STEAM este extrem de eficientă în dezvoltarea abilităților și competențelor cheie necesare în secolul XXI, precum și în pregătirea copiilor pentru viitorul lor profesional și personal.

STEAM este o metodă activă, aplicată, constructivistă, de a „învăța prin a face”, spre deosebire de lecțiile clasice din sistemul tradițional de învățământ, unde profesorul predă și copilul ascultă. În acest context actual și educația timpurie trebuie să contribuie semnificativ la dezvoltarea armonioasă a personalității fiecărui copil și să se concentreze pe toate cele cinci domenii de dezvoltare ale copiilor, nu doar pe asimilarea de cunoștințe. Aceste domenii sunt interconectate și interdisciplinare, iar abordarea STEAM încurajează dezvoltarea lor integrată prin activități concrete și practice. În acest sens, activitățile interdisciplinare joacă un rol esențial în creșterea, formarea abilităților necesare pentru viitorul copiilor, cât

și în îmbunătățirea procesului instructiv-educativ. Grădinița este locul ideal unde se pot experimenta și realiza astfel de activități în care educatorii pot folosi diferite tehnici și instrumente adecvate vârstei, precum activități interactive, jocuri distractive, jucării, experimente, proiecte de construcție sau desen, pentru a-i ajuta pe copii să înțeleagă și să exploreze aceste domenii și pentru a face procesul de învățare mai atractiv și antrenant.

În această nouă abordare didactică, proiectarea pedagogică se face diferit față de cea tradițională, deoarece în prima parte a activității pe care o desfășurăm, trebuie să avem în vedere să respectăm particularitățile specifice fiecărui mijloc de realizare didactică din cadrul activităților: cunoașterea mediului, matematică, educarea limbajului, etc, în mod frontal cu toți copiii din grupă, elementul de noutate fiind repartizarea ulterioară a preșcolarilor pe grupuri, cu sarcini diferențiate ținând cont ca cele cinci grupuri de copii formate să răspundă fiecărui domeniu specific al abordării STEAM [3, p. 39].

Din multitudinea de activități desfășurate cu preșcolarii de la grupa mare, am selectat doar două dintre acestea care exemplifică modul în care sunt introduse elementele STEAM.

Tema anuală: *Cine sunt/suntem?*

Tema activității: *„Sport și sănătate”*

Tema s-a derulat timp de o săptămână, iar activitățile au fost centrate pe cunoașterea organismului și pregătirea acestuia pentru efort, familiarizarea cu diferite sporturi și practicarea unor elemente ale acestora, precum și de întreținerea organismului pentru a-l menține sănătos. De asemenea, au învățat despre anumite sporturi, proveniența și specificul lor, dar mai ales le-au practicat. Un câștig deosebit al săptămânii l-au constituit vizitele de studiu la Clubul Școlar Sportiv, Stadionul din localitate și la o sală de fitness [1, p. 147].

ȘTIINȚĂ:

- *Expunerea cărților și enciclopediilor despre corpul omenesc, despre sporturi, Cartea Recordurilor, pliante cu săli de sport; explorarea independentă a acestora de către copii în etapele de activități și jocuri liber alese;*
- *Jocuri de asociere a sporturilor cu obiectele și echipamentele corespunzătoare;*
- *Sesiunile de adresare de întrebări: despre stadion/club/sala de fitness, despre diferite sporturi sau sportivi;*
- *Observarea focalizată la Clubul Școlar Sportiv/Stadionul/Sala de fitness din localitate;*
- *Compararea tipurilor de jocuri (individuale/de echipă), a numărului de jucători din fiecare echipă, a tipurilor de abilități asociate sportului respectiv;*
- *Desfășurarea experimentului despre modul în care funcționează plămâni.*

TEHNOLOGIE:

- *Utilizarea stetoscopului pentru ascultarea bătăilor inimii;*
- *Utilizarea cronometrului în competițiile organizate cu copiii;*
- *Utilizarea computerului pentru vizionarea evoluției Jocurilor Olimpice, precum și a unor execuții pentru obținerea de medalii.*

INGINERIE:

- *Construirea unui mini-teren de fotbal cu materiale din natură (ex: sticle, pietre, crengi, frunze);*
- *Construcții de arene, tribune, piste de atletism cu piese lego, de lemn;*
- *Proiectarea și construirea unui circuit de obstacole din materiale reciclabile, pentru a fi parcurs cu bicicletele sau rolele;*
- *Construirea unei machete, a unui stadion sau a unei săli de sport, folosind diferite materiale;*
- *Construirea unui pod cu bețe de chibrit, pentru a vedea cât de multe greutatea poate suporta.*

ARTE:

- *Decorarea sălii de clasă cu postere despre sporturi și activități fizice;*
- *Desenarea și colorarea unor imagini cu sportivi sau cu diferite sporturi;*
- *Confecționarea de echipamente sportive;*
- *Crearea de tricouri personalizate;*
- *Realizarea unor creații artistice din materiale reciclabile, legate de tema sport și sănătate (ex: realizarea unui trofeu din cutii de carton);*
- *Modelarea de medalii și cupe personalizate;*
- *Realizarea de colaje cu poze ale sportivilor preferați, precum și cu diferite momente din competițiile sportive.*

MATEMATICĂ:

- *Operarea cu conceptele întreg, jumătate, sfert, în contexte reale;*
- *Exerciții de numărare: ținerea scorului la jocuri, formare de echipe constituite dintr-un anumit număr de sportivi, cronometrare;*
- *Operarea cu formele geometrice: cerc, pătrat, triunghi, dreptunghi, oval;*
- *Conceptul de timp: măsurarea și estimarea timpului în secunde, minute, ore;*
- *Exersarea scrierii și citirii de cifre în contexte neconvenționale (în nisip, pe tricouri, pe ecrane ale ceasurilor electronice).*

Tema sportului și sănătății s-a dovedit foarte antrenantă, deoarece copiii au explorat și descoperit elemente din toate domeniile STEAM. De la observarea organismului uman și a modului în care funcționează plămânii, la construirea de arene și tribune cu piese lego, până la crearea de tricouri personalizate și modelarea de medalii, toate aceste activități au oferit oportunități de a exersa abilități matematice, tehnologice, de inginerie și arte. De asemenea, activitățile de numărare, cronometrare și măsurare a timpului au fost importante pentru a dezvolta abilități matematice și de gândire critică, iar jocurile de asociere și de întrebări au fost o modalitate excelentă de a încuraja copiii să învețe prin explorare și interacțiune socială. Aceste activități nu numai că dezvoltă abilitățile și competențele în aceste domenii, dar îi ajută pe copii să își dezvolte creativitatea, curiozitatea și spiritul de echipă. În plus, aceste activități oferă preșcolarilor experiențe practice și reale, ceea ce îi ajută să înțeleagă mai bine lumea înconjurătoare și să dobândească o mai mare încredere în abilitățile lor.

Tema anuală: *Cine și cum planifică/organizează o activitate?*

Tema activității: *„În lumea banilor”*

Tema despre bani a fost abordată timp de o săptămână unde activitățile au fost orientate pe cunoașterea și evoluția banilor, valoarea și modalitatea de obținere a acestora, modul cum pot fi cheltuiți, economisiți, investiți sau donați.

ȘTIINȚĂ:

- *Expunerea cărților de educație financiară, bancnote, monede, carduri;*
- *Observarea monedelor și bancnotelor;*
- *Observarea BCR-ului din localitate.*

TEHNOLOGIE:

- *Utilizarea cardului la bancomat/supermarket;*
- *Folosirea cântarului/Casa de marcat;*
- *Folosirea scanner-ului de coduri de bare.*

INGINERIE:

- *Construirea unei bănci/bancomat din piese lego, cuburi;*
- *Construirea unei piețe/supermarket la Centrul, Joc de Rol pentru desfășurarea jocului De-a vânzătorii/De-a cumpărătorii;*
- *Construirea unui robot din monede.*

ARTE:

- *Colorare/Modelare monede;*
- *Confecționare bancomat/POS;*
- *Confecționare pușculița pentru economii;*
- *Confecționare card.*

MATEMATICĂ:

- *Sortare bancnote/monede după criteriul formei, mărimii și culorii;*
- *Recunoașterea și utilizarea monedelor/bancnotelor;*
- *Operații matematice;*
- *Exerciții de numerație - realizarea plății, calcularea restului.*

Aceste activități de educație financiară sunt foarte importante și utile, deoarece îi ajută pe copii să înțeleagă importanța banilor și să dezvolte abilități financiare esențiale încă din copilărie. Învățarea despre economisire, gestionarea banilor și cheltuirea cu chibzuință îi pregătește pe copii pentru viața adultă și îi ajută să ia decizii financiare mai bune. De asemenea, aceste activități îi ajută pe copii să își dezvolte abilități sociale și de comunicare, precum și gândirea critică și creativă, toate acestea fiind competențe importante în lumea actuală. Prin urmare, educarea financiară în rândul preșcolarilor ar trebui să fie o prioritate pentru fiecare instituție de învățământ, întrucât acesta este un pas important către o educație integrată și holistică.

Pe parcursul desfășurării acestor activități, am remarcat că preșcolarii s-au familiarizat foarte repede în ceea ce privește învățarea colaborativă, făcând posibilă cooperarea dintre ei, schimbul de informații, comunicarea, transferul de cunoștințe și întraajutorarea. Conceperea unor activități de învățare adecvate, care să stârnească interesul preșcolariilor noștri ar trebui să fie o prioritate pentru noi, cadrele didactice pe viitor. În aceeași manieră se pot realiza majoritatea tipurilor de activități din învățământul preșcolar, având la bază o abordare interdisciplinară, de tip STEAM.

De asemenea, este foarte important ca activitățile pe care le desfășurăm cu preșcolarii să fie adaptate în funcție de interesele și nivelul lor de dezvoltare, astfel încât aceștia să poată înțelege și să aplice conceptele abordate într-un mod relevant pentru ei, stimulând astfel, interesul și curiozitatea lor pentru învățare. Abordarea STEAM este o modalitate excelentă de a atinge aceste obiective, deoarece implică activități interactive și practice, care integrează mai multe discipline, contribuind la dezvoltarea abilităților și competențelor necesare pentru viața reală, cum ar fi gândirea critică, rezolvarea de probleme, colaborarea și comunicarea eficientă.

Aceste aspecte relatate pun în evidență armonizarea orientărilor generale și a tendințelor actuale ale sistemului nostru de învățământ la reperatele internaționale în domeniul educației timpurii, care să asigure un învățământ modern, actual, care să aibă în centrul acțiunilor sale mereu „copilul”, în multitudinea aspectelor dezvoltării și a personalității sale [3, p. 41].

Valorificarea metodei STEAM în educația timpurie este deosebit de benefică, deoarece copiii mici sunt foarte curioși și au o capacitate naturală de a explora și de a învăța prin experiențe tactile și vizuale. Curiozitatea naturală a copiilor se poate cultiva încă din primii ani de viață prin dezvoltarea interesului pentru știință (S), tehnologie (T), inginerie (E), arte și design (A) și matematică (M), îmbinând cele cinci discipline pentru a dezvolta „abilitățile secolului XXI”, de a-și construi propriul traseu de profesionalizare, prin antrenarea încrederii în forțele proprii și capacității de autoevaluare, cu scopul de a stârni pasiunea pentru o viitoare carieră într-un domeniu STEAM.

Bibliografie:

1. BOCA, C. Ghid „Cresc responsabil”. Grădinița Bambi Step by Step, București, 2018, 147 p.
2. CCD București. Abordarea interdisciplinară STEAM. În: Revista Atelier didactic, 2021, Nr. 17. pp. 39-41, ISSN 2501-190.
3. Yakman, G. STEAM education: An overview of creating a model of integrative education. In Pupils' Attitudes Towards Technology (PATT-19) Conference: Research on Technology, Innovation, Design & Engineering Teaching. Salt Lake City, Utah, USA, 2008.

TENDINȚELE ÎNVĂȚĂRII ACTIVE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR ȘI MOTIVAREA STUDENȚILOR ÎN PROCESUL EDUCAȚIONAL

TRENDS IN ACTIVE LEARNING IN HIGHER EDUCATION AND STUDENT MOTIVATION IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Irina VÎȘCU

Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul

E-mail: viscurina@gmail.com

ORCID ID: 0000-0001-7375-4186

Rezumat: În parcurgerea procesului educațional, a început să fie identificată problema motivării și cointeresării pentru procesul educațional al tinerilor specialiști și studenți. Ca una dintre principalele formațiuni personale de motivare, fiind un important instrument de parcurgere al activității educaționale, care determină direcția studentului în formarea lui ca tânăr specialist, stabilitatea comportamentului său și formațiunile morale ale acestuia.

Rezultatele cercetărilor privind această problemă arată că există o tendință de creștere a motivației pentru procesul de învățare din treapta universitară, cu ajutorul metodelor, tehnicilor și a strategiilor implementate cu ajutorul instrumentelor TIC.

Procesele integrative care au loc în psihologie și pedagogie ne permit să tragem concluzii despre faptul că motivația nu este doar o categorie psihologică, ci a trecut dincolo de psihologie și a devenit o parte integrantă a procesului educațional al universităților.

Motivația educațională este definită ca un anumit tip de motivație care este inclusă într-o anumită activitate a procesului de predare-învățare.

Cuvinte-cheie: metode active, motivare, tendințe, metode ale învățării, învățare pasivă.

Abstract: In the course of the educational process, the problem of motivation and co-interest in the educational process of young specialists and students began to be identified. As one of the main personal motivational formations, it is an important tool in the course of educational activity, which determines the direction of the student in his training as a young specialist, the stability of his behavior, and his moral formations.

The results of research on this issue show that there is a tendency to increase motivation for the learning process in the university tracts with the help of methods, techniques, and strategies implemented with the help of ICT tools.

The integrative processes taking place in psychology and pedagogy allow us to draw conclusions about the fact that motivation is not just a psychological category but has moved beyond psychology and has become an integral part of the educational process in universities.

Educational motivation is defined as a certain type of motivation that is embedded in a particular activity of the teaching-learning process.

Keywords: active learning`s, motivation, trends, learning methods, passive learning.

Introducere

Învățarea activă este definită ca o învățare în care activitățile studenților sunt de natură productivă, creativă și exploratorie. Învățarea activă se bazează pe o abordare constructivistă: profesorul nu umple pur și simplu capul studenților ca pe niște vase goale, ci le permite acestora să producă și să construiască ei înșiși cunoștințe.

O altă analogie: în timp ce în învățarea pasivă se primesc/servesc cunoștințe pe tavă, în învățarea activă trebuie să le găsească și să le pregătească singuri. O pot face sub îndrumarea unui profesor și cu ajutorul unor „produse semifinite” într-un mediu sigur creat în acest scop, dar trebuie să o facă singuri.

Ce înseamnă acest lucru? În primul rând, învățarea activă îi implică pe studenți ca participanți activi la proces. Profesorul nu este atât o „sursă de cunoștințe”, cât un facilitator, un consilier sau un mentor în căutarea cunoașterii și a soluțiilor problemelor.

În al doilea rând, învățarea activă nu implică doar dobândirea de cunoștințe, ci și dezvoltarea de competențe.

Acestea includ competențe metadisciplinare - mai simplu spus, competențe transversale, cum ar fi

planificarea, lucrul în echipă, gândirea creativă și așa mai departe.

Metodologia cercetării și rezultatele

Bunăstarea și motivarea studenților a devenit un factor de importanță mare în ultimele decenii și, potrivit autorilor [5], toată lumea consideră că bunăstarea ar trebui să fie subliniată ca o componentă esențială a educației. Există diferite interpretări ale bunăstării și mai multe politici educaționale care iau în considerare bunăstarea în moduri diferite. *Valerie Tiberius* [14] evidențiază cinci teorii principale, bunăstarea fiind considerată fie o teorie subiectivă (bazată pe lucruri care sunt intrinsec de bune pentru noi), cum ar fi hedonismul [3]; împlinirea dorințelor [6] sau satisfacția vieții [12], fie o teorie obiectivă (bazată pe lucruri care sunt bune pentru noi din punct de vedere instrumental), cum ar fi teoria împlinirii naturii umane [11] sau teoria împlinirii naturii conduse individual [7]. *Malcom Thorburn* [13], luând ca referință acest cadru conceptual înglobat în cele două perspective majore ale bunăstării, a subliniat că o „versiune de mijloc a bunăstării (una care îmbină în mod coerent aspectele intrinseci și instrumentale, cele subiective cu cele obiective) ar putea răspunde mai bine la necesitatea îmbunătățirii predării disciplinelor și a bunăstării studenților”.

Văzând această înțelegere a bunăstării, precum și importanța bunăstării studenților pentru creșterea și sustenabilitatea societății, este crucial ca bunăstarea studenților, viitorilor cetățeni, să fie inclusă în politicile naționale și internaționale.

Începând cu anii 2000, a existat un interes puternic în educarea pentru bunăstarea personală, [13] a raportat că țări precum Australia, Anglia, Noua Zeelandă și Scoția, în moduri diferite, încearcă să includă aspecte legate de bunăstarea studenților în reformele lor curriculare naționale. După cum au afirmat autorii [9], bunăstarea este reprezentată în politica educațională atunci când instituțiile de învățământ manifestă capacitatea de a răspunde preocupărilor societății pentru nevoile mentale, emoționale, sociale și fizice ale studenților. Norvegia este un exemplu, deoarece consideră că, chiar și în circumstanțe economice dificile, instituțiile de învățământ superioare pot contribui la a face viața tinerilor mai plină de satisfacții și mai semnificativă [8].

La scară globală, rezoluția Organizației Națiunilor Unite intitulată: “Transforming our World: Sustainable Development Agenda 2030” (Transformarea lumii noastre: Agenda de dezvoltare durabilă 2030) a intrat în vigoare la 1 ianuarie 2016, împreună cu cele 17 obiective de dezvoltare durabilă. Acestea își propuneau să construiască, până în 2030, o lume cu acces echitabil și universal la educație de calitate la toate nivelurile, la asistență medicală și protecție socială, în care bunăstarea fizică, mentală și socială să fie asigurată [16, p. 17], subliniind că nimeni, fie că provine din țările dezvoltate sau în curs de dezvoltare, nu va fi lăsat în urmă. În ceea ce privește educația, în special obiectivele trei și patru, au indicat "asigurarea unei vieți sănătoase și promovarea bunăstării pentru toți la toate vârstele și, respectiv, asigurarea unei educații de calitate incluzive și echitabile și promovarea oportunităților de învățare pe tot parcursul vieții pentru toți" [16, p. 17].

Fără a prevedea criza globală de sănătate publică care avea să vină, secretarul general al ONU a reiterat Agenda în septembrie 2019, făcând apel la necesitatea ca actualul deceniu să fie unul de acțiune, astfel încât obiectivele să poată fi atinse, educația fiind unul dintre principalii vectori ai schimbării [17]. De fapt, inegalitatea accentuată a pandemiei a accentuat un decalaj digital, educațional și social [4], exacerbând disparitățile socio-economice și concentrând atenția asupra excluziunii digitale [15], punând în pericol, și mai mult, forțând mulți studenți/studenti, care se numără deja printre cei mai defavorizați, să abandoneze școala/universitatea [18].

În acest scenariu pandemic, relevanța bunăstării studenților a crescut. Instituțiile de învățământ superior au făcut progrese semnificative cheltuieli tehnologice pentru amenajarea sălilor de clasă, în ciuda faptului că fiecare universitate a fost liberă să aleagă cum să organizeze cel mai bine această trecere [2].

Prin urmare, drumul către obiectivele dezvoltării durabile, deși a fost întotdeauna important, a devenit atât fundamental, cât și complex în acest nou context, fiecare având un rol de jucat.

Universitățile despre care [1] susține că, în contextul formării cadrelor didactice, angajamentul lor față de societate nu este altceva decât simple declarații de intenție, își văd aici responsabilitatea sporită, având în vedere că vor trebui să formeze specialiști pentru un viitor pe care nu îl prevăd, dar despre care știu că este în continuă schimbare și actualizare. În ciuda referințelor academice limitate referitoare la modul în care bunăstarea poate deveni un element de succes al școlarizării, ajustările curriculare au fost și au loc în mai multe țări [13].

Colaborarea dintre toți este calea de a răspunde provocărilor cu care se confruntă în prezent lumea,

cum ar fi conservarea mediului, sărăcia, dezvoltarea incluzivă și echitabilă din punct de vedere social, orașele inteligente și durabile, respectul reciproc și generarea de noi cunoștințe pentru a oferi soluții durabile la problemele sociale, este viziunea pentru filozofia învățării active care trebuie să fie pusă în aplicare [10]. Învățarea poate face întotdeauna diferența în această situație, reducând pasivitatea în fața provocărilor, mobilizând emoțiile și inspirând acțiunea.

Această problemă ne-a determinat să analizăm modul în care utilizarea metodologiilor de învățare activă în învățământul superior ar putea afecta starea de bine a studenților, care este scopul principal al studiului. Pentru a realiza acest lucru, am realizat o analiză a literaturii de specialitate axată pe utilizarea metodelor active de metodelor de învățare în învățământul superior.

Atunci când vine vorba de educația studenților, utilizarea metodelor de învățare activă în universități îi învață pe studenți, de asemenea, să obțină/posede abilități de autoînvățare de care vor avea nevoie pe tot parcursul vieții lor.

În ceea ce privește însăși definiția termenului „activ, acesta este de obicei folosit pentru a sublinia opusul abordării pasive tradiționale, în care cunoștințele sunt transmise studentului gata făcute.

În literatura de specialitate se distinge nu numai metodele de predare active, ci și cele interactive. Acești termeni sunt adesea utilizați ca sinonime.

Însă acest lucru se întâmplă și în practica străină, observă profesoara și cercetătoare cu renume Michelene Chi de la Universitatea din Arizona (SUA). Pentru a înțelege definițiile, ea a propus chiar un cadru (sau taxonomie) pentru învățarea activă denumit **ICAP**, care este reprezentată în figura 1.

Totuși, acesta nu include metodele de învățare, ci tipurile de activități de învățare:

- Interactiv (interactivă) - studenții interacționează unii cu alții pe subiectele propuse, fără a ignora poziția interlocutorului.
- Constructive (constructiv) - studenții creează ceva pe baza unor idei care depășesc informațiile primite (pur și simplu, ei fac legătura între informațiile existente și noile informații pe care le caută pe cont propriu).
- Active (activ) - cursanții fac ceva fizic.
- Passive (pasiv) - cursanții pur și simplu absorb informații.

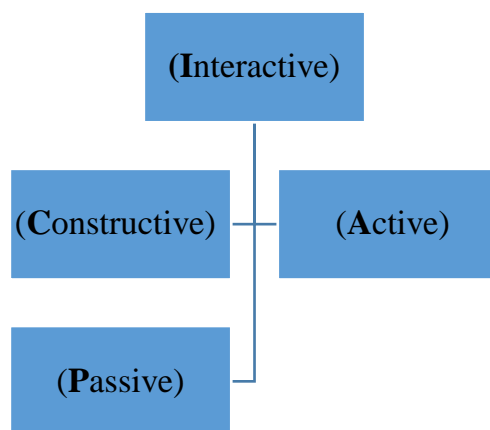


Figura 1. Taxonomia învățării active ICAP
Sursa: Elaborată de autor

Bineînțeles, există și alte clasificări ale metodelor de învățare activă. De exemplu, cercetătorii împart metodele de învățare activă în imitative (imitarea unei activități - joc de rol, studiu de caz etc.) și nonimitative (de exemplu, discuții, activitate de proiect, cercetare, scrierea unui curs sau a unei teze).

Ce reprezintă învățarea activă:

Iată câteva exemple de abordări și metodologii care se bazează pe un anumit tip de învățare activă.

a. *Învățarea bazată pe probleme.*

În 1969, la Facultatea de Medicină de la McMaster University din Canada s-a decis să se introducă o nouă metodă de predare a cursurilor universitare. Profesorii practicieni erau conștienți de cât de interesantă poate fi medicina, dar - din păcate! - formatul convențional al cursurilor nu permitea ca acest

lucru să fie comunicat studenților care se plectiseau la cursuri. Abia când erau în practică și lucrau cu pacienții, entuziasmul medicilor în devenire își făcea de obicei simțită prezența. De aceea, profesorul universitar, cercetătorul și renumitul om de știință Howard Barrows a propus învățarea bazată pe probleme și împreună cu colegul său Robin Tamblyn, au devenit fondatorii învățării bazate pe probleme.

Procesul de învățare în cadrul acestei metode poate fi structurat în mod diferit, dar planurile de lecție sunt similare. Experții de la Universitatea Cornell, de exemplu, citează următoarele:

- studenții trebuie să exploreze și să identifice problema;
- să-și dea seama ce știu deja despre ea;
- să identifice ce mai trebuie să știe pentru a o rezolva și de unde pot obține informațiile sau instrumentele de care au nevoie;
- să se gândească la modul de rezolvare a problemei;
- să rezolve problema;
- să redacteze o lucrare care să poată fi prezentată.

De-a lungul mai multor decenii, ideile cercetătorilor au evoluat și sunt acum folosite mai ales în învățământul superior sau profesional din întreaga lume - și nu doar în învățământul medical.

Cu toate acestea, învățarea bazată pe probleme sau învățarea bazată pe probleme (PBL), este de fapt un termen generic sub care se află multe metode independente. Esența acestei abordări constă în faptul că învățarea se bazează pe sarcini cât mai apropiate de realitate. Cu alte cuvinte, nu veți putea să stați în spate în timp ce lectorul vă spune ceva; va trebui să participați activ la acest proces.

b. Clasa inversată

Pionierii clasei inversate sunt considerați a fi profesorii Jonathan Bergman și Aaron Sams din Colorado, SUA. La începutul anilor 2000, Bergman și Sams au predat chimia studenților de liceu într-o mică școală rurală. Unii dintre studenți au lipsit de la lecții din cauza unui eveniment sportiv popular în America rurală. Pentru a ține pasul cu ceilalți, Bergman și Sams au decis să își înregistreze video cursurile.

În acest fel, studenții puteau să studieze materialul nou acasă, iar această independență le-a plăcut. Bergman și Sams au decis apoi să înregistreze toate cursurile lor pe suport video. Studenții le-au vizionat înainte de ore și au discutat în clasă dacă au înțeles corect subiectul, au realizat experimente pentru a-și testa cunoștințele și au primit feedback de la profesori.

Bergman și Sams subliniază faptul că nu au fost primii care s-au gândit să schimbe temele pentru acasă cu temele de la clasă. În 2000, profesorul de marketing de la Universitatea din Miami, Glenn Platt, și colegii săi au publicat „Turning the Classroom Around”. Acesta părea să fie primul care a formulat ideea de a renunța la lecțiile în format tradițional în favoarea înregistrărilor video. Dar abia după succesul lui Bergman și Sams, metoda a început să câștige rapid popularitate: numai între 2012 și 2014, numărul profesorilor care au participat la Flipped Learning Network, o comunitate dedicată învățării inversate, a înregistrat o creștere de la 2.500 la 20.000.

Aceasta este o combinație reușită de învățare pasivă și activă. Studenții parcurg tot materialul teoretic acasă - urmăresc cursurile, citesc manualele, își fac însemnări și notițe. În sala de clasă, pe de altă parte, ei sunt implicați în discuții cu profesorul, nu doar ascultând toate explicațiile, ci și examinând întrebările puse de profesor. Cu alte cuvinte, clasa se bazează pe metode active.

c. Învățarea bazată pe fenomene

O abordare finlandeză care îi transformă pe studenți în exploratori și le permite să devină entuziaști în ceea ce privește procesul educațional. Studenții își pun unele întrebări - de ce lucrurile funcționează în acest fel și nu în alt fel? De ce costă cafeaua atât de mult și de ce trebuie să aștepte prea mult timp pentru culoarea verde la trecerea de pietoni? Sarcina lor este, pe de o parte, să găsească un răspuns (dar nu doar să întocmească un raport, ci să îl studieze din perspectiva diferitelor științe) și, pe de altă parte, să propună propria lor soluție la problemă.

d. EduScrum

Metodologia inventată de profesorul olandez Willy Wijnands este, de asemenea, o combinație de învățare activă și pasivă, dar este mai mult activă decât pasivă. Profesorul le oferă studenților teoria necesară, apoi îi ajută să formeze echipe, iar fiecare echipă creează un proiect pe o anumită temă în intervalul de timp dat (un trimestru sau un semestru). Bineînțeles, există o supraveghere și un feedback din partea profesorului, dar în mare parte studenții înșiși sunt responsabili pentru acest proces.

e. Peer-to-peer, sau învățare reciprocă

Este un model de educație în care cunoștințele nu sunt transferate de la un formator profesionist la un student, ci de la egal la egal. Pur și simplu, oamenii își împărtășesc reciproc experiențele și cunoștințele.

O astfel de învățare poate fi spontană (în autoinstruire) sau intenționată, caz în care profesorul, metodistul sau proiectantul educațional acționează ca un creator și facilitator al mediului de învățare.

De fapt, chiar și un profesor obișnuit este capabil să transforme o lecție pasivă tradițională într-una activă. Un profesor american, de exemplu, a transformat lecțiile de istorie în cercetări în cadrul cărora studenții/studentii extrag și colectează informații. Iar un profesor de geografie sugerează ca, după ce studiază subiecte serioase, studenții/studentii să le folosească pentru a elabora un plan de acțiune pentru a recrea lumea după ce apocalipsa zombi ar fi avut loc. Cu alte cuvinte, studenții trebuie să aplice în mod activ ceea ce au învățat pentru a rezolva o problemă, comparând diferite subiecte între ele și, în același timp, să completeze lacunele în cazul în care cineva a omis un subiect.

În cazul învățării pasive, este suficient să se pregătească un plan de prelegeri (sau lecții) și teste, iar apoi să se urmeze programul întocmit - acest lucru îi ia profesorului mult mai puțin timp și efort decât elaborarea unor cursuri complexe, cu mai multe părți, concepute pentru activitatea studenților.

Astfel, Dr. Susan Edwards, profesor la Universitatea Augusta (SUA), a efectuat o cercetare în rândul profesorilor de liceu și a identificat patru obstacole principale cu care aceștia se confruntă în adoptarea metodelor de învățare activă:

- sistemice - acestea includ lipsa de timp pentru pregătirea orelor de curs și lipsa de resurse;
- „centrate pe student”, adică comportamentul studenților, caracteristicile cognitive, motivația;
- de conținut - dificultăți în adaptarea materialului și în a îl face relevant pentru studenți;
- profesori - teama de a schimba abordarea predării, lipsa de idei, efortul mult mai mare necesar pentru pregătire.

Deși am vorbit în mod special despre profesorii din școli, este evident că și cei care lucrează în licee, instituții de învățământ superior și de formare continuă se confruntă cu dificultăți similare.

Procesul de învățare activă are și el propriile dificultăți, de exemplu:

- Nu există un obiectiv clar. Într-o clasă standard, profesorul explică ceva întregului grup deodată. Într-un mediu activ, acesta trebuie să treacă de la un grup de studenți la altul, să se uite la ce se întâmplă în fiecare grup și să îi ghideze în timp (de exemplu, atunci când studenții lucrează la proiecte).
- Există multe surse de distragere a atenției. Lucrul în grup, discuțiile și alte activități creează în mod obișnuit mult zgomot. Într-un astfel de mediu, poate fi dificil atât pentru studenți, cât și pentru profesor să se concentreze.
- Dificultăți cu tehnologia. Dacă smartphone-urile, laptopurile și alte gadgeturi urmează să fie utilizate în clasă, poate fi ușor pentru profesori să devină confuzi - nu numai că trebuie să urmărească și să comunice cu studenții, dar trebuie să se ocupe și de diverse complexități tehnice dacă nu există un asistent special care să se ocupe de acest lucru. Odată cu proliferarea învățării hibride, acest lucru este valabil mai ales pentru că trebuie utilizate abordări speciale pentru a oferi astfel de cursuri.

Diferite lucrări de cercetare subliniază faptul că, deși educatorii și formatorii au încercat învățarea activă, aceștia au fost adesea dezamăgiți de concepțiile greșite despre aceasta. De exemplu, specialiștii de la Universitatea din Georgia (SUA) subliniază faptul că introducerea învățării active nu implică rezultate rapide, chiar dacă se contează foarte mult pe ele. Prin urmare, introducerea învățării active trebuie abordată cu prudență și atenție.

Concluzii

În cadrul formării profesionale, studenții sunt provocați să dobândească o cultură a informației care să le permită să navigheze fluxul de informații diverse. Viitorii specialiști ar trebui să aibă o idee despre resursele de informare pe internet cu privire la problemele din viitoarea lor activitate profesională; să cunoască cele mai populare site-uri web privind educația și știința; să fie capabili să producă propriile idei și concepte; să aibă o idee despre conținut și să îl folosească în programele lor de studiu, să poată căuta în bibliotecile electronice și în bazele de date ale centrelor de informare care se ocupă de problemele din domeniul lor profesional.

Cu toate că învățarea activă este într-adevăr eficientă, este foarte ușor pentru profesori și studenți să treacă complet la acest model de învățare și de a motiva studenții să învețe prin încurajarea lor de a utiliza diferite metode, tehnici și strategii ale învățării active în timpul orelor de curs, seminar, laborator. La urma urmei, acestea necesită o pregătire serioasă, cunoștințe, experiențe, creativitate și, cel mai important și nu în ultimul rând, timp. Una este să organizezi învățarea activă într-o clasă de zece studenți, unde fiecare poate

fi atent și ghidat în căutarea cunoștințelor și alta într-o clasă de 30 de studenți.

Astfel, realitatea actuală a transformat semnificativ sistemele de învățământ superior, punându-le în fața unor noi provocări și oportunități. Cei mai importanți experți și cercetători din lume nu au nicio îndoială că, în următorii ani, tehnologiile digitale vor fi larg răspândite în sistemele naționale de învățământ la toate nivelurile.

Prin urmare, în școli, universități și în educația nonformală, se folosesc cel mai adesea elemente de învățare activă cu ajutorul instrumentelor TIC.

Bibliografie:

1. Batista, P., Santos-Pastor, L., Silva-Dias, T., and Ribeiro-Silva, E. (2021). Aprendizaje basado en desafíos sociales en la formación universitaria: experiencias pedagógicas en Portugal y España. *Estud. Pedagógicos* 47:271.
2. Bergdahl, N., Nouri, J., Fors, U., and Knutsson, O. (2020). Engagement, disengagement, and performance when learning with technologies in upper secondary school. *Comput. Educ.* 149:103783. doi: 10.1016/j.compedu.2019. 103783
3. Bradley, B. (2015). *Well-Being*. Cambridge: Polity Press.
4. Díez-Gutiérrez, E., and Gajardo-Espinoza, K. (2020). Educar y evaluar en tiempos de Coronavirus: la situación en España. *Multidiscip. J. Educ. Res.* 10, 102–134. doi: 10.4471/remie.2020.5604
5. Ecclestone, K., and Hayes, D. (2009). *The Dangerous rise of Therapeutic Education*. London: Routledge.
6. Griffin, J. (1986). *Well-Being: Its Meaning, Measurement and Moral Importance*. Oxford: Oxford University Press
7. Haybron, D. M. (2008). *The Pursuit of Unhappiness: The Elusive Psychology of Well-Being*. Oxford: Oxford University Press.
8. Layard, R., and Dun, J. (2009). *A Good Childhood*. London: Penguin.
9. Matthews, N., Kilgour, L., Christian, P., Mori, K., and Hill, D. M. (2015). Understanding, evidencing, and promoting adolescent well-being: an emerging agenda for schools. *Youth Soc.* 47, 659–683. doi: 10.1177/0044118x1351 3590
10. Misseyanni, A., Papadopoulou, P., Marouli, C., and Lytras, M. (2018). *Active Learning Strategies in Higher Education: Teaching for Leadership, Innovation, and Creativity*. Bingley: Emerald Publishing Limited.
11. Nussbaum, M. (2011). *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. Cambridge, MA: Belknap Press.
12. Sumner, L. W. (1996). *Welfare, Happiness, and Ethics*. Oxford: Clarendon Press.
13. Thorburn, M. (2020). Personal well-being and curriculum planning: a critical comparative review of theory, policy and practice coherence. *Educ. Rev.* 72, 785–799. doi: 10.1080/00131911.2018.1552660
14. Tiberius, V. (2013). “Recipes for a good life: eudaimonism and the contribution of philosophy,” in *The Best Within us: Positive Psychology Perspectives on Eudaimonia*, ed. A. S. Waterman (Washington, DC: American Psychological Association), 19–38. doi: 10.1037/14092-002
15. Tommaso, A., and Soncin, M. (2021). Higher education in troubled times: on the impact of Covid-19 in Italy. *Stud. High. Educ.* 46, 86–95. doi: 10.1080/03075079. 2020.1859689
16. United Nations (2015). *Transforming our world. The 2030 Agenda for Sustainable Development*. Available online at: <https://sdgs.un.org/es/2030agenda> (vizitat la 05.06.2023).
17. United Nations (2020). *The Sustainable Development Goals Report 2020*. Available online at: <https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/> (vizitat la 05.06.2023).
18. World Bank (2020). *Saving Lives, Scaling-up Impact and Getting Back on Track*. Washington, DC: World Bank Group.

**ИНФОГРАФИКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ КАК ИНСТРУМЕНТ ПЕРЕДАЧИ
ИНФОРМАЦИИ И ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ**

**INFOGRAPHICS IN THE EDUCATIONAL PROCESS HOW INFORMATION
TRANSMISSION TOOL AND EFFICIENT LEARNING TOOL**

Юлиана БОБРОВА, ассистент
КГПУ им. Иона Крянгэ
г. Кишинёв
E-mail: bobrovaiuliana@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-6073-0748

Аннотация: В статье рассматриваются возможности использования инфографики в учебном процессе как одного из эффективных методов визуализации материала в условиях цифровой трансформации системы образования. Проанализированы причины, по которым возникает спрос в современной школе на новые инструменты передачи информации. Показан потенциал данного инструмента в учебно-воспитательном процессе с точки зрения формирования универсальных учебных действий обучающегося. Даны примеры применения инфографики в образовательной практике, описаны различные подходы к построению информации графическим способом. Перечислены онлайн-сервисы для создания качественной инфографики, позволяющие организовать интересную совместную работу на занятиях в школе на современном этапе.

Ключевые слова: информационное общество, педагогические технологии, инфографика, образовательная среда, эффективность.

Annotation: The article discusses the possibilities of using infographics in the educational process as one of the effective methods of material visualization in the context of the digital transformation of the education system. The reasons for which there is a demand in the modern school for new tools for transmitting information are analyzed. The potential of this tool in the educational process from the point of view of the formation of universal educational actions of the student is shown. Examples of the use of infographics in educational practice are given, various approaches to building information in a graphical way are described. Online services for creating high-quality infographics are listed, which allow organizing interesting joint work in the classroom at the present stage.

Keywords: information society, pedagogical technologies, infographics, educational environment, efficiency.

В последние годы появилось множество новых технологий для ведения учебно-воспитательного процесса. Это связано с цифровизацией, которая коснулась всех сфер жизни современного общества, в том числе и образования. Сегодня мы уже видим, что информационные технологии активно внедряются в обучение: в некоторых странах очные формы обучения переходят на электронные курсы, большую часть информации можно получить не только в классе, но и по запросу во всемирной паутине и т.д. В условиях преобразования учебного процесса многие традиционные методы оказываются несостоятельными, если применять их в чистом виде, но дают отличные результаты, если их дополнять ИКТ.

Гармонично сочетать аналоговые и инновационные технологии нам позволяет информационный продукт «инфографика». Согласно Оксфордскому словарю английского языка **инфографика** – это визуальное представление информации или данных. <https://ru.venngage.com/blog> В Википедии **Инфогра́фика** (от лат. *Informatio* – преподношение, разъяснение, изложение; и др-греч. Γραφικός – письменный, от γράφω – пишу) – это графический способ подачи информации, данных и знаний, целью которого является быстро и четко преподнести сложную информацию. Одна из форм графического и коммуникационного дизайна. <https://ru.wikipedia.org/wiki> Если резюмировать определения, то **инфографика** – это подборка изображений и диаграмм с минимумом сопроводительного текста, позволяющая быстро понять суть освещаемой темы.

Исследования последних лет показывают, что инфографика способна значительно обогатить содержание образовательного процесса, активизировать мыслительную деятельность обучающихся, обеспечивать реализацию личностно-ориентированного подхода, содействовать эффективному усвоению учебного материала. Анализ научных работ по данному вопросу показывает, что преподаватели проявляют всё больше внимания к инфографике как эффективному инструменту обучения, и на это есть ряд причин.

Первая причина – количество информации, которое получают школьники из различных средств массовой информации. Поток её настолько велик, что ученик уже не способен традиционными способами справиться с её объёмами. Цифра теснит стандартное конспектирование, учителя стремятся создать иную систему работы с информацией, которая соответствует строю мышления молодого поколения. Психологи говорят о существовании клипового мышления нынешних воспитанников и такое положение необходимо учитывать преподавателям при организации образовательного процесса.

Вторая причина. Проанализировав гигабайты информации на просторах интернета можно утверждать, что она отличается от информации в учебниках зрелищностью, простотой, доступностью и характером восприятия. Без особых усилий ребята вникают в большие объёмы данных, в то время как информация, которую нужно изучать на уроках, им неинтересна, скучна и трудна. В интернете их никто не заставляет читать, но они это делают. В школе же, в большинстве своём, наши ученики не хотят заниматься, не хотят читать необходимую литературу, усваивать предусмотренные школьной программой знания. Определённо, наши дети захотят обучаться, когда это им будет нравиться, когда сложные темы будут подаваться просто и интересно, когда педагогами будут использоваться образовательные методики, способные удержать внимание аудитории без значительных затрат сил.

Следующая причина кроется в природе самого человека, в устройстве его высшей нервной деятельности, которая предполагает, что первичное восприятие всего окружающего в мире происходит через визуальные процессы и только потом через мыслительные. Доказано, что 80% сведений об окружающем мире люди получают через органы зрения, поэтому наглядные методы обучения являются одними из ведущих в системе обучения. Их можно использовать в процессе преподавания всех учебных дисциплин, грамотно сочетая с словесными и практическими методами.

Можно подобрать различные сочетания средств наглядности на уроке, но привлекательность применения инфографики как способа визуализации учебного материала в образовательном процессе определяется её потенциалом:

- позволяет большой объём информации сделать лаконичным,
- донести сложную информацию быстрым и понятным образом,
- быстро раскрыть тему,
- представить числовые данные, текст, графические элементы и изображения одновременно, при этом красочно и содержательно,
- сделать учебный материал более запоминающимся, выделив только важные моменты и отбросив всё лишнее,
- позволяет формировать информационную культуру учащегося,
- способствует развитию творческих способностей, критического мышления,
- может являться источником вдохновения,
- быть хорошей мотивацией к учёбе,
- позволяет реализовывать межпредметную интеграцию,
- развивает исследовательские и проектные навыки,
- развивает самоорганизацию, усидчивость и самостоятельность в работе.

Инфографика базируется на концепции визуализации информации и может быть использована в практике школы по нескольким направлениям. Инфографику может создать *учитель* для решения поставленных задач, может создать *учащийся*, проведя собственное исследование по теме. Над инфографикой можно *работать коллективно*, приобщив обучающихся к организаторским, творческим и иным способностям. Групповая форма организации учебной деятельности имеет более сложную структуру, но зато с точки зрения *интерактивности* именно такая форма работы делает обучение увлекательным, развивает навыки критического мышления, учит детей сотрудничать и успешно взаимодействовать. Каждый вносит свой вклад в работу, при

этом происходит обмен информацией и идеями. Таким образом, ребята не только усваивают необходимый материал, но и развивают коммуникативные навыки.

Подходит инфографика и для занятий в *формате дистанционного обучения*. Учитель может взять уже готовый продукт в интернете и в режиме реального времени продемонстрировать его на уроке, затем поделиться контентом с учениками через их устройства. Так педагог создаёт новую образовательную среду для взаимодействия с обучающимися и на помощь ему приходит огромное количество специальных цифровых инструментов.

К примеру, в условиях пандемии невозможно было организовать уроки на улице, выездные экскурсии на природу. Такие формы организации учебного процесса имеют большое образовательно-воспитательное значение в развитии школьника. На экскурсиях учащиеся познают природу во всем её многообразии, у детей развивается эстетическое чувство, пробуждаются интерес и любовь к родному краю. Однако в формате дистанционного обучения провести подобное занятие непросто. Но суть педагогики состоит в том, чтобы отобрать те формы, методы и средства обучения, которые дадут наилучшие результаты в решении педагогических задач.

Ознакомить детей с фактами из жизни растительного и животного мира можно в рамках уроков биологии, химии, физики, географии, природоведения и мн. др. дисциплин через решение задач с экологическим содержанием.

Например, выясняем на уроке математики, сколько требуется деревьев для обеспечения всего населения земного шара кислородом. Условия задачи иллюстрируем и выводим на экран в виде шаблона (рис.1). Таким образом, ученикам даётся понятная и в то же время привлекательная для них задача, что *благоприятно влияет на их мотивацию и побуждает к работе*.

Рис. 1 Инфографика «Дерево в цифрах»

Рассмотрим другой пример яркой и интересной инфографики, который позволит погрузиться школьнику в тему глобальных экологических проблем на земле с первых минут урока (рис.2).

Рис. 2 Инфографика «Окружающая среда и пластик»



Мы видим перед собой инфопродукт, в котором наблюдается графическое отображение определённого процесса (явления), который сопровождается текстовым описанием. Привлекает в этой инфографике то, что она интуитивно понятна и то, что в каждом отдельном её блоке есть своя специфика, а значит содержание будет хорошо ложиться на любой школьный предмет.

Здесь есть хороший материал для урока химии, так как отдельный блок отводится химической формуле бисфенола (предшественник важных пластмасс). Значительное место в общей картине отводится цифрам и математическим операциям над двумя аргументами, акцентируя тем самым внимание на фактах основной темы. В одном из блоков изображена мертвая птица, как один из самых распространённых образов живых существ, связанный с миром природы, который в зависимости от учебных задач, можно рассматривать в рамках нескольких дисциплин. Центральное место во всей картине занимает вода, как важный источник жизни на Земле и ключевой образ главной темы, к которому сводится весь поток данных. Ребятам предоставляется возможность познавать и изучать актуальный вопрос современности тем способом и путём, какой им наиболее близок и удобен. Ученик сам решает, какой блок изучать первым, какой – вторым, главное, что все

они раскрывают суть изучаемого вопроса и ведут к уровневому пониманию всего целого. Так, объединяя самые разнообразные области научных знаний, *инфографика помогает реализовать межпредметные связи в обучении*, способствуя достижению большего эффекта в общем развитии учащихся.

А теперь представим себе, сколько листов печатной информации понадобилось бы учителю для объяснения всех фактов о пластике, влияющих на экологическую обстановку в мире. Такой рассказ вербально был бы очень сложным, долгим и утомительным. На учебных же занятиях режим обучения должен быть организован так, чтобы обеспечить высокую работоспособность на протяжении всего времени. Текст объёмом в 10-15 страниц можно легко уместить в одном графическом рисунке, поэтому оригинальная и креативная *инфографика часто оказывается наиболее эффективной для работы на занятиях* с детьми, выросшими в эпоху высоких технологий.

Самый простой способ обеспечить себя такого рода материалами – взять их в готовом виде с коммуникационных носителей информации, в которых может быть выражена доступная и приемлемая инфографика. На сегодняшний момент существует множество онлайн-сервисов с готовыми шаблонами и графическими элементами для самых разных задач, так что участникам образовательного процесса для создания собственной качественной инфографики вовсе не обязательно осваивать профессиональные дизайнерские программы.

Таким путём был взят шаблон «Дерево в цифрах» с **yandex.ru** в качестве зрительной точки опоры для решения познавательных задач на уроке математики. Подобное графическое изображение можно исполнить и в самой простой программе **PowerPoint**, поскольку идея шаблона очень проста и не требует особых дизайнерских навыков.

Готовый продукт для визуализации информации был взят и во втором случае (рис.2), позволив учителю через материализованные образы привлечь внимание детей к проблемам экологии и показать большое влияние каждого из нас на экологическую обстановку в мире. Донести основные идеи об ответственности общества перед природой нам помог один из самых популярных цифровых инструментов последних лет **Canva**. Этот цифровой ресурс славится большим количеством иллюстраций на любой вкус. Здесь доступно более 200 тысяч шаблонов для разных форматов публикаций, в которые можно добавлять свои изображения, фигуры, графики и текст на любом языке. Бесплатная версия инструмента позволяет производить инфографики различной степени сложности данных: от самых простых, до самых детализированных и информационно насыщенных.

В настоящий момент существует не только множество инструментов для подачи сложной информации графическим способом, но и большое количество подходов к её построению: одни стремятся к созданию привлекательности образов для читателя, работая над иллюстративностью и красочностью инфопродукта, другие выступают за минималистический характер инфографики, при котором информация первична, а оформление её вторично. Умелое применение любого из подходов в обучении всецело находится в руках педагога, и в каждом отдельном случае преподаватель решает, когда и с какой целью надо применять данное средство визуализации информации в процессе обучения.

Уже на подготовительном этапе работы с инфографикой учителю важно понимать, как он будет подавать информацию, каким образом визуализировать, через какие образы, через какую логику, для какой целевой аудитории: будет ли это график, или это будет картинка, будет ли это тамлайн (демонстрация в виде хронологии или истории), видеографика или график сопоставления для сравнения двух или нескольких предметов, подходов, идей или событий. При этом необходимо всегда помнить, что инфографика должна быть чётко согласована с содержанием учебной программы, с учётом интересов и способностей каждого ученика.

Существует множество различных способов структурирования информации графическим способом, поэтому как мы себе представляем образовательный продукт в современной школе, так мы его и реализуем, опираясь, конечно, на основные принципы построения грамотной инфографики. Универсальность данного метода подачи информации заключается в том, что как новый способ быстрого и компактного изложения материала он *может быть применён в различных учебных ситуациях взаимодействия учителя и обучающихся*:

- как мотивационный приём для вовлечения ребят в тему урока,
- как элемент новизны для мобилизации внимания учащихся на этапе развития,
- как интеллектуальная разминка на этапе осмысления,

- он может быть отправной точкой для опроса, беседы, выполнения упражнений,
- может помочь систематизировать полученные знания и опыт на этапе рефлексии,
- позволяет эмоционально настроиться на написание исследовательской работы, *создать условия для самообразования обучающихся.*

Таким образом, можно отметить, что инфографика в образовательной деятельности имеет большие перспективы: она способна развивать познавательный интерес, критическое мышление, коммуникативные качества, создавать атмосферу творчества. Как современный метод визуализации информации инфографика позволяет в кратчайшие сроки хорошо усвоить учебный материал, даёт возможности не только для организации интересной совместной работы на занятиях, но и широкие возможности для саморазвития всем участникам педагогического процесса. При этом данный метод позволяет максимально объединять самые разнообразные области научных знаний, органически вписывается в учебно-воспитательный процесс современной школы и позволяет максимально задействовать ИКТ ресурсы прогрессивного общества. В конечном счёте, сформированные навыки максимально пригодятся учителям и учащимся в дальнейшей жизни.

Список литературы:

1. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. М.: 2016;
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.:1991;
3. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя. М.: Просвещение, 1983;
4. Некляев С.Э. Инфографика: принципы визуальной журналистики. Современное журналистское образование: технологии и особенности преподавания / под ред. Е.Л. Вартановой. М.: Медиа-Мир, 2008. - 248 с.;
5. Тони Бьюзен Интеллект-карты. Полное руководство по мощному инструменту мышления. Москва: 2019;
6. Харламов И.Ф. Педагогика. М.: Гардарики, 1999;

Интернет-ресурсы:

1. Михайлова Н.В. Инфографика в образовании https://урок.рф/library/infografika_v_obrazovanii_205540.html.html [дата обращения 01.02.23];
2. Пять сервисов для создания инфографики https://skillbox.ru/media/design/chto_takoe_infografika_besplatnykh_servisov_dlya_eye_sodaniya/ [дата обращения 05.02.23];
3. Дерево в цифрах: сколько кислорода вырабатывает и сколько углерода поглощает? <https://dzen.ru/media/id/616c36f2a1e757473a9cd099/derevo-v-cifrah-skolko-kisloroda-vyrabatyvaet-i-skolko-ugleroda-pogloscaet-616d4f3eb61f6a1a55d9d92d> [дата обращения 11.01.23]
4. Инфографика как средство визуальной коммуникации <http://diplomba.ru/work/16859> [дата обращения 17.01.23];
5. <https://ru.venngage.com/blog/>
6. Что такое инфографика? Примеры и шаблоны инфографики, советы по дизайну <https://ru.venngage.com/blog/> [дата обращения 03.02.23];
7. Рисунок 2. Инфографика «Окружающая среда и пластик» <https://avatars.mds.yandex.net/i?id=3afffea63aef6b3a5be53fa1c0dad42400405b2f-8519693-images-thumbs&n=13>

THE STUDY OF STRESS AND STRESS EVENTS AT YOUNG PEOPLE

Iulia RACU

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

E-mail: racu.iulia9@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-9096-7121

Irina VLAS

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

E-mail: vlas.irina@upsc.md

ORCID ID: 0009-0007-1927-6647

Rezumat: *Prezentul articol conține rezultatele investigației experimentale a stresului și a evenimentelor stresoare la tineri. În demersul nostru am inclus 210 de tineri de la 20 la 35 de ani. Pentru a examina stresul și evenimentele stresoare la tineri, am administrat Scala evenimentelor stresoare pentru adulți Holmes-Rahe. Rezultatele obținute ne permit să evidențiem specificul stresului și a evenimentelor determinante ale acestora în tinerețe. Astfel, 17% din tineri prezintă nivel ridicat de stres. Acest nivel prevalează la tinere și la tinerii de la 20 la 30 de ani. Cele mai frecvente și comune evenimente stresante sunt: Crăciunul, vacanța, schimbările financiare, schimbarea programului de somn, boala unei rude și schimbare obiceiurilor alimentare.*

Cuvinte-cheie: *stres, evenimente stresoare, tineri.*

Abstract: *The given article describes the results of experimental research of stress and stress events at young people. In our research we included 210 young people from 20 till 35 years old. For stress and stress events examination we applied on all young people The Holmes and Rahe Stress Scale. The attained results allow us to evidence the specific of stress and the determinants of stress for youth period. We underline that 17% of young people have a high level of stress. The high level of stress is more characteristic to women than men. Also, this level of stress is particular to young people from 20 till 30 years old. The most common and frequent stress events at young people are: Christmas, holiday, financial changes, change in sleep schedule, illness of a relative and change in eating habits.*

Keywords: *stress, stress events, young people.*

Introducere. În limbajul cotidian, din ce în ce mai frecvent este utilizat și auzim cuvântul „stres”. Cercetătorii din domeniul psihologiei științifice, precum și psihoterapeuții puntează faptul că stresul este „boala secolului XXI” [1, 2, 6, 9, 10]. Dacă e să definim stresul, vom prezenta definiția părintelui acestui termen și anume H. Selye care evidențiază că stresul este o reacție neobișnuită a organismului uman la anumite interferențe pe care el le numește stresori ce pot fi de origine fizică, chimică, biologică și psihică [apud 12]. Încă o definiție importantă pentru stres este cea prezentată de R. Lazarus și S. Folkman care îl consideră drept un efort cognitiv sau comportamental ce este însoțit de o reacție emoțională puternică de a reduce sau tolera exigențele din exterior sau cele din interior care sunt mai mari decât resursele personale [apud 12].

Stresul este o problemă a timpurilor în care trăim și se întâlnește de la copilărie la maturitatea târzie [4, 5, 7, 8, 11, apud 12]. O etapă importantă în dezvoltarea umană este tinerețea. Caracteristicile care definesc tinerețea sunt: problematica sexualității și a reproducerii, trecerea la modul de cogniție a adultului și intrarea în câmpul muncii. Vârsta tânără este o perioadă a puterii de acțiune, mulți tineri sunt pe picioarele lor pentru prima oară, își creează și gestionează propriul cămin, încearcă să-și dovedească capacitățile în ocupația aleasă, în fiecare zi tinerii iau decizii cu referire la sănătatea, cariera și stilul de viață. În ultimii ani se consemnează că numeroși tineri nu pot face față sarcinilor pe care societatea le trasează în fața lor. Astfel, acești tineri vor resimți anxietate, stări de tensiune și stres [11]. Astfel, conform celor expuse, ne propunem să cercetăm stresul și evenimentele stresoare caracteristice tinerilor contemporani.

Metodologia cercetării. Eșantionul de cercetare a inclus 210 tineri (a câte 210 tineri de gen masculin și feminin), vârsta tinerilor este între 20 și 35 de ani (20 – 25 ani: 75 tineri, 26 – 30 ani: 78 ani și 31- 35 ani: 74 ani). Pentru a examina stresul și evenimentele stresoare la tineri, am aplicat *Scala evenimentelor stresoare pentru adulți Holmes-Rahe*.

Rezultate și discuții. Scala evenimentelor stresoare pentru adulți Holmes-Rahe la tineri evidențiază în funcție de numărul de surse selectate de tineri, următoarele categorii: nu sunt probleme semnificative,

nivel ușor de risc de îmbolnăvire, nivel moderat de risc de îmbolnăvire și nivel ridicat de risc de îmbolnăvire.

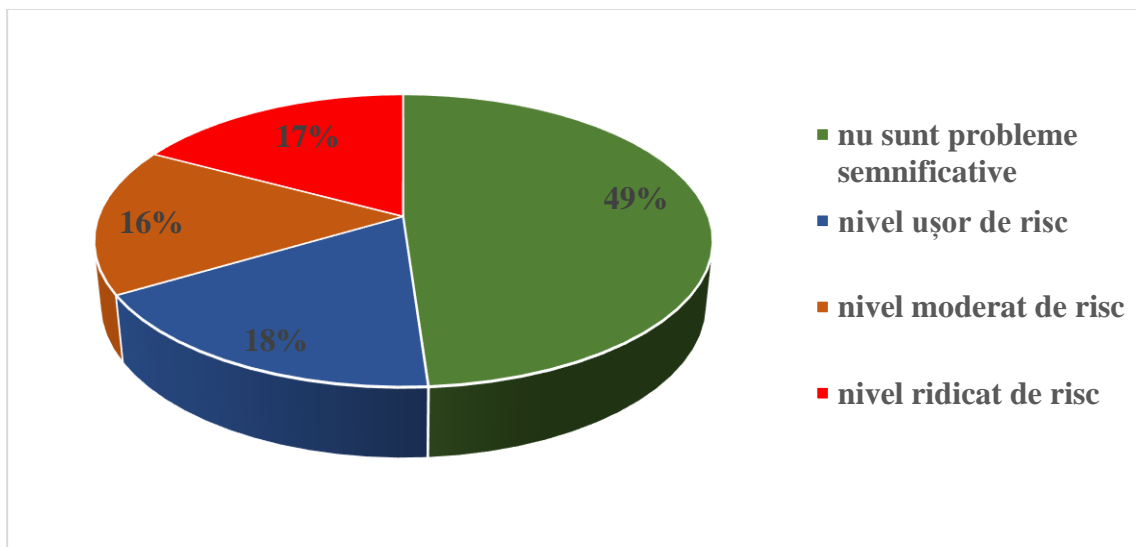


Figura 1. Distribuția rezultatelor pentru nivelurile de risc pentru îmbolnăvire la tineri

Corespunzător figurii 1, vom menționa că frecvențele tinerilor se distribuie după cum urmează: cei mai mulți tineri nu manifestă stres (49%), frecvențe asemănătoare sunt caracteristice pentru nivelul ușor de stres (18%), nivel moderat de stres (16%) și nivel ridicat de stres (17%).

În conformitate cu aceste frecvențe și modul cum tinerii reușesc să-și controleze stresul, vom puncta următoarele: pentru tinerii care nu prezintă stres, vom sublinia că ei nu manifestă probleme semnificative, pentru cei cu nivel ușor de stres vom evidenția un risc de 35% șansa de îmbolnăvire, iar pentru cei cu nivel moderat și ridicat de stres, vom remarca un risc de 50% și de 80% șansa de îmbolnăvire.

Figura 2 ilustrează frecvențele pentru nivelurile (non-stres, nivel ușor de stres, nivel moderat de stres și nivel ridicat de stres) și a indicilor cu privire la riscul de îmbolnăvire la tineri în funcție de genul acestora.

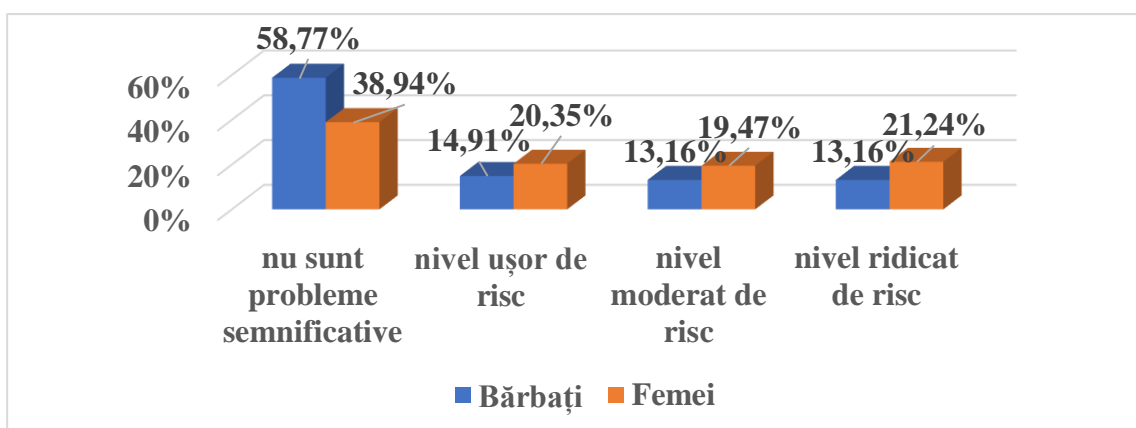


Figura 2. Distribuția rezultatelor pentru nivelurile de risc pentru îmbolnăvire la tineri în funcție de gen

În ceea ce privește nivelul, nu sunt probleme semnificative (non-stres), în ceea ce privește stresul, o frecvență mai mare atestăm în rândul tinerilor de gen masculin (58,77%), comparativ cu 38,94% din tinere. Pentru celelalte categorii consemnăm o tendință inversă, frecvențe mai ridicate evidențiem în rândul tinerelor: nivel ușor de risc de îmbolnăvire (nivel ușor de stres) (20,35%), nivel moderat de risc de îmbolnăvire (nivel moderat de stres) (19,47%) și nivel ridicat de risc de îmbolnăvire (nivel ridicat de stres) (21,24%), în timp ce frecvențele tinerilor sunt: 14,91%, 13,16% și 13,16%. Statistic, după testul T-student identificăm diferențe între rezultatele tinerilor și a tinerelor ($T=2,435$, $p \leq 0,01$), cu rezultate mai mari în rândul tinerilor. Vom explica constatarea evidențiază prin faptul că tinerele sunt mult mai sensibile în fața

multiplelor presiuni și sarcini pe care societatea le trasează în fața adulților de această vârstă și anume afirmarea în activitatea profesională și încercările de a forma o familie.

În figura 3 vom prezenta frecvențele pentru nivelurile menționate la tineri în funcție de vârstă.

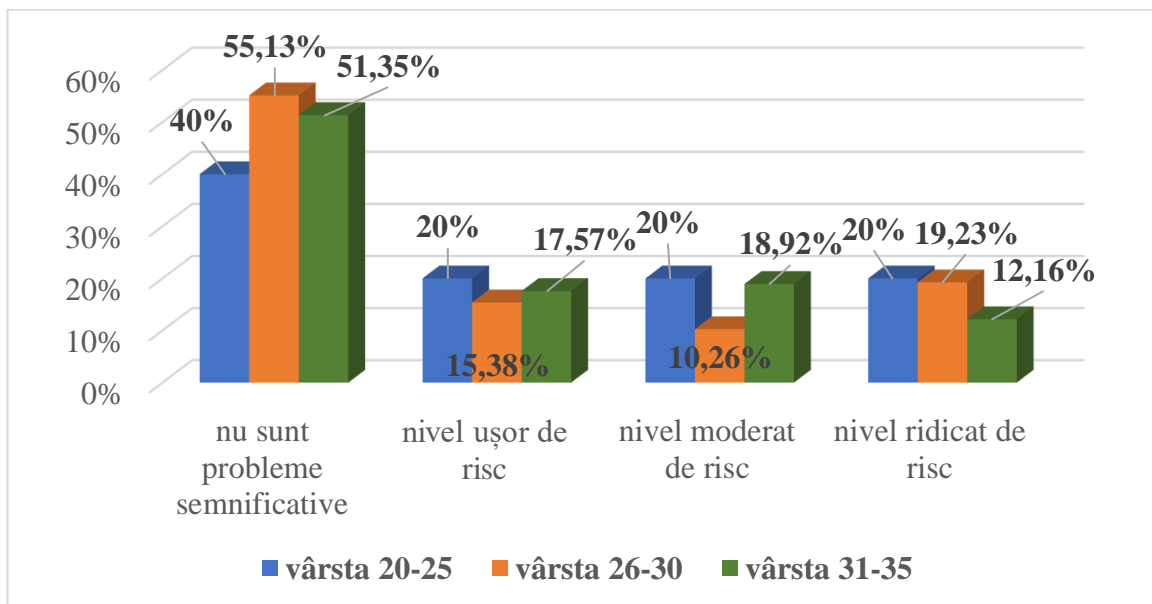


Figura 3. Distribuția rezultatelor pentru nivelurile de risc pentru îmbolnăvire la tineri în funcție de vârstă

Pentru categoria „nu sunt probleme semnificative” (nivelul non-stres) frecvențele cele mai înalte în descreștere se întâlnesc la tinerii de 26 – 30 de ani și cei cu vârsta cuprinsă între 31 și 35 de ani (55,13% și 51,36%). În cazul tinerilor cu vârsta cuprinsă între 20 și 25 ani atestăm o frecvență mai mică și anume 40%. Pentru nivelul ușor de risc pentru îmbolnăvire (nivel ușor de stres) frecvențele se distribuie: 20% din tinerii de 20 – 25 ani, 17,57% din tinerii de 31 – 35 de ani și 15,38% din tinerii de 26 – 30 de ani. Aceeași tendință în distribuția frecvențelor se observă și pentru nivelul moderat de risc de îmbolnăvire (nivel moderat de stres): Frecvențe mai mari sunt caracteristice tinerilor de 20 – 25 de ani și celor de 31 – 35 de ani (20% și 18,92%). Un număr mic de tineri cu vârsta cuprinsă între 26 – 30 de ani demonstrează nivel moderat de risc de îmbolnăvire (10,26%). În cazul nivelului ridicat de risc de îmbolnăvire ce corespunde nivelului ridicat de stres vom menționa că frecvențele descresc odată cu vârsta de la 20 – 25 ani spre 31 – 36 ani (20%, 19,23% și 12,16%).

Împreună cu evidențierea nivelurilor de stres și a nivelurilor de risc pentru îmbolnăvire am examinat evenimentele stresoare caracteristice pentru toți tinerii și pentru aceștia în funcție de gen.

Tabelul 1. Frecvențele pentru evenimentele stresoare la tineri în funcție de gen

Evenimente stresoare	Lotul de tineri	Genul masculin	Genul feminin
Crăciun	57,27%	73,68%	40,71%
Vacanța	40,09%	43,86%	36,28%
Schimbări financiare	33,44%	37,72%	37,17%
Schimbarea programului de somn	36,12%	26,32%	46,02%
Boala unei rude	33,44%	28,95%	37,17%
Schimbarea obiceiurilor alimentare	32,16%	21,05%	43,36%
Modificarea unor obiceiuri	29,52%	27,19%	31,86%
Boală	24,67%	16,67%	32,74%
Schimbarea ocupației	24,23%	31,58%	16,81%

Schimbarea unor activități de timp liber	24,23%	18,42%	30,09%
Datorii mici	21,15%	23,68%	18,58%
Succes personal deosebit	20,70%	19,30%	22,12%
Certuri mai frecvente	20,70%	15,79%	25,66%
Schimbarea programului/condițiilor de lucru	20,26%	17,54%	23,01%
Moartea unei rude dragi	20,26%	14,91%	25,66%
Schimbarea condițiilor de locuit	19,82%	15,79%	23,89%
Începutul sau sfârșitul scolii	14,98%	5,26%	24,78%
Schimbarea locuinței	13,21%	10,53%	15,93%
Dificultăți sexuale	12,33%	9,65%	14,16%
Reuniuni familiale	12,33%	7,89%	16,81%
Schimbarea serviciului	11,89%	15,79%	7,96%
Nou membru în familie	11,89%	11,40%	12,39%
Pierderea serviciului	11,01%	15,79%	6,19%
Schimbarea unor activități sociale	10,13%	9,65%	10,62%
Contravenții	10,13%	17,54%	2,65%
Datorii mari	8,81%	7,02%	10,62%
Căsătorie	7,93%	10,53%	5,31%
Partenerul începe sau încetează lucrul	7,49%	5,26%	9,73%
Probleme cu socrii	6,61%	5,26%	7,96%
Divorț	6,17%	8,77%	3,54%
Separare conjugală	6,17%	5,26%	7,08%
Moartea unui prieten	6,17%	3,51%	8,85%
Probleme cu șeful	5,73%	7,89%	3,54%
Restructurare a afacerii	5,29%	7,89%	2,65%
Graviditate	4,85%	0,88%	8,85%
Ipoteca	3,52%	-	7,08%
Schimbarea școlii	2,64%	0,88%	4,42%
Reconciliere conjugală	1,76%	2,63%	0,88%
Schimbarea unor activități religioase	1,76%	0,88%	2,65%
Plecarea unui fiu / unei fiice	1,32%	0,88%	1,77%
Moartea soțului / soției	0,88%	-	1,77%
Eliberare din închisoare	0,88%	0,88%	0,88%
Pensionare	-	-	-

Din cele 43 de evenimente stresoare ale *Scalei evenimentelor stresoare pentru adulți, Holmes-Rahe*, la tineri se regăsesc 42 din acestea, excepție este doar pensionarea. Pentru întregul lot de tineri în descreștere se întâlnesc următoarele evenimente stresoare: Crăciunul (57,27%), vacanța (40,09%), schimbarea programului de somn (36,12%), schimbări financiare și boala unei rude (33,44%) și schimbarea obiceiurilor alimentare (32,16%).

Exact în același mod vom prezenta frecvențele la tineri în funcție de gen. Tinerii menționează 40 de evenimente stresoare, în timp ce tinerele 42 de evenimente stresoare. Tinerii și tinerele demonstrează în descreștere prezența următoarelor evenimente în viața acestora care au condiționat experimentarea

stresului: tineri: Crăciunul (73,68%), vacanța (43,86%), schimbări financiare (37,72%), boala unei rude (28,95%), modificarea unor obiceiuri (27,19%), schimbarea programului de somn (26,32%) și schimbarea obiceiurilor alimentare (21,05%). În cazul tinerilor evidențiem: schimbarea programului de somn (46,02%), schimbarea obiceiurilor alimentare (43,36%), Crăciunul (40,71%), schimbări financiare și boala unei rude (37,17%) și vacanța (36,28%).

În continuare vom expune frecvențele pentru evenimentele stresoare la tinerii de 20 – 25 ani, 26 – 30 de ani și 31 – 35 de ani.

Tabelul 2. Frecvențele pentru evenimentele stresoare la tineri în funcție de vârstă

Evenimente stresoare	20 – 25 ani	26 – 30 ani	31 – 35 ani
Crăciun	62,67%	61,54%	47,30%
Vacanta	52,00%	34,62%	33,78%
Schimbări financiare	42,67%	32,05%	37,84%
Schimbarea programului de somn	50,67%	29,49%	28,38%
Boala a unei rude	38,67%	24,36%	36,49%
Schimbarea obiceiurilor alimentare	52,00%	19,23%	25,68%
Modificarea unor obiceiuri	37,33%	21,79%	29,73%
Boală	25,33%	21,79%	27,03%
Schimbarea ocupației	29,33%	23,08%	20,27%
Schimbarea unor activități de timp liber	33,33%	21,79%	17,57%
Datorii mici	20,00%	24,36%	18,92%
Succes personal deosebit	24,00%	19,23%	18,92%
Certuri mai frecvente	26,67%	24,36%	10,81%
Schimbarea programului / condițiilor de lucru	17,33%	21,79%	21,62%
Moartea unei rude dragi	21,33%	17,95%	21,62%
Schimbarea condițiilor de locuit	25,33%	20,51%	13,51%
Începutul sau sfârșitul scolii	22,67%	14,10%	8,11%
Schimbarea locuinței	17,33%	14,10%	8,11%
Dificultăți sexuale	8,00%	20,51%	8,11%
Reuniuni familiale	14,67%	15,38%	6,76%
Schimbarea serviciului	12,00%	11,54%	12,16%
Nou membru în familie	13,33%	14,10%	8,11%
Pierderea serviciului	9,33%	7,69%	16,22%
Schimbarea unor activități sociale	14,67%	10,26%	5,41%
Contravenții	9,33%	14,10%	33,78%

Datorii mari	9,33%	8,97%	8,11%
Căsătorie	8,00%	10,26%	5,41%
Partenerul începe sau încetează lucrul	5,33%	8,97%	21,62%
Probleme cu socrii	4,00%	10,26%	5,41%
Divorț	1,33%	8,97%	8,11%
Separare conjugală	4,00%	6,41%	8,11%
Moartea unui prieten	8,00%	5,13%	5,41%
Probleme cu seful	4,00%	7,69%	5,41%
Restructurare a afacerii	6,67%	5,13%	4,05%
Graviditate	1,33%	8,97%	4,05%
Ipoteca	4,00%	2,56%	4,05%
Schimbarea scolii	8,00%	-	-
Reconciliere conjugală	2,67%	1,28%	1,35%
Schimbarea unor activități religioase	2,67%	1,28%	1,35%
Plecarea unui fiu / unei fiice	1,33%	-	2,70%
Moartea soțului / soției	-	1,28%	1,35%
Eliberare din închisoare	2,67%	-	-
Pensionare	-	-	-

Inițial, vom menționa că tinerii de 20 – 25 ani punctează 41 de evenimente stresoare, cei de 26 – 30 de ani 39 de evenimente stresoare, iar cei cu vârsta cuprinsă între 31 și 35 de ani au menționat 40 de evenimente stresoare. În cele ce urmează vom lista în descresștere frecvențele cele mai ridicate pentru evenimentele stresoare la tinerii de 20 – 25 ani: Crăciunul (62,67%), vacanța și schimbarea obiceiurilor alimentare (52%), schimbarea programului de somn (50,67%), schimbări financiare (42,67%) și boala unei rude (38,67%). În rândul tinerilor cu vârsta cuprinsă între 26 și 30 de ani vom evidenția următoarele evenimente stresoare: Crăciunul (61,54%), vacanța (34,62%), schimbări financiare (32,05%), schimbarea programului de somn (29,49%), același număr de tineri din această categorie de vârstă aleg boala unei rude, datorii mici și certuri mai frecvente (24,36%). Și pe final vom enumera evenimentele stresoare ce se întâmplă în rândul tinerilor de 31 – 35 de ani: Crăciunul (47,39%), schimbări financiare (37,84%), boala unei rude (36,49%), vacanța (33,78%), modificarea unor obiceiuri (29,73%), schimbarea programului de somn (28,38%) și boala (27,03%).

Concluzii. În concluzii pentru rezultatele expuse vom formula: că un număr destul de mare de tineri (33%) se caracterizează prin nivel moderat de stres și ridicat de stres ce corespund unui risc de 50% și de 80% șansa de îmbolnăvire. Potrivit variabilei diferenței de gen vom evidenția că nivelul moderat și cel ridicat de stres prevalează la tinere (19,47% și 21,24%), fapt confirmat și prin diferențele statistice evidențiate. Nivelul moderat de stres predomină la tinerii de 20 – 25 ani și 31 – 35 ani (20% și 18,92%) în timp ce pentru nivelul ridicat de stres putem menționa că acesta prevalează și la tinerii de 20 – 25 ani și cei de 26 – 30 de ani (20% și 19,23%).

Stresul la tineri este condiționat de următoarele evenimente: Crăciunul, vacanța și schimbarea programului de somn. Pentru tineri vom menționa: Crăciunul, vacanța și schimbările financiare. Pentru tinere vom puncta: schimbarea programului de somn, schimbarea obiceiurilor alimentare și Crăciunul. În funcție de vârstă vom evidenția următoarele: la tinerii de 20 – 25 ani: Crăciunul, vacanța și schimbarea

obiceiurilor alimentare; la tinerii 26 și 30 de ani: pe lângă Crăciun și vacanța, se regăsesc și schimbările financiare, la tinerii de 31 – 35 de ani: Crăciunul, schimbările financiare și boala unei rude.

Bibliografie:

1. Balgiu, B. Importanța stresului perceput în creșterea anxietății și depresiei. Studiu asupra unui grup de studenți din domeniul tehnic. În: *Revista Medicală Română*. LXI. 2. 2014. p. 116-119.
2. Băban, A. *Stres și personalitate*. Cluj: Presa Universitară, 1998. 120 p.
3. Boncu, Ș., Nastas, D. *Emoțiile complexe*. Iași: Polirom, 2015, 263 p.
4. Brillon, M. *Emoțiile pozitive, emoțiile negative și sănătatea*,. Tr. de C. Vasilescu. București: Polirom, 2010.
5. Cosnier, J., *Introducere în psihologia emoțiilor și sentimentelor*. Tr. de E. Gazan. Iași: Polirom, 2002. 196 p.
6. Doron, R., Parot, F. *Dicționar de psihologie*. Tr. de N. Cernăuțeanu, G. Dan-Spînoiu, O. Dan, ș.a. București: Humanitas, 2006. 886 p.
7. Floru, A. *Stresul psihic*. București: Enciclopedică Română, 1974. p. 198.
8. Golu, F. *Psihologia dezvoltării umane*. București: Universitară, 2010. 315 p.
9. Legeron, P. *Cum să te aperi de stres*. Tr. G. Teleki. București: Trei. 2003. 342 p.
10. Necularu, A. *Manual de psihologie socială*. Iași: Polirom, 2003. 352 p.
11. Papalia, D., Wendkos Olds, S., Duskin Feldman, R. *Dezvoltarea umană*. Tr. de A. Mîndrilă-Sonetto București: Trei, 2010. 832 p.
12. Stanciu, M. Emoțiile negative la adolescenți și modalități de diminuare. Chișinău: CEP UPS „Ion Creangă”, 2023. 236 p.

CONFLICT MANAGEMENT STYLES AND AGGRESSIVE BEHAVIOUR AT ADOLESCENTS

Elena LOSÎL, dr. în psihologie, conf. univ.
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,
E-mail: lenadonica@yahoo.com
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5032-9993>

Rezumat: *Comportamentul agresiv reprezintă o problemă care ia amploare în întreaga lume, obținând forme tot mai nuanțate și diverse de manifestare. O îngrijorare mare pentru psihologi, pedagogi și părinți prezintă manifestarea comportamentului agresiv de către adolescenți. Noi ne-am propus să studiem în ce măsură comportamentul agresiv este specific adolescenților, care sunt formele de manifestare și care sunt stilurile comportamentale adoptate de către ei în situații de conflict. Am presupus că nivelul de agresivitate al adolescenților se asociază cu anumite stiluri de comportament în situații conflictuale. În articol sunt prezentate rezultatele obținute în urma investigării a 96 adolescenți din clasele a IX-a și a XI-a cu vârsta cuprinsă între 15,5 – 17,5 ani.*

Cuvinte-cheie: *comportament agresiv, conflict, strategii de soluționare a conflictelor.*

Abstract: *Aggressive behaviour is a problem that is increasing all over the world and is getting more nuanced and have different form of manifestation. It is of a great concern for psychologist, teachers and parents the manifestation of aggressive behaviour at adolescents. In our research we studied the specific of aggressiveness at adolescents, what are the form of manifestation and which are the style of behaviour in conflict situation. We assumed that the level of aggressiveness of adolescents is related with certain styles of behaviour in conflict situations. In article are presents the results of investigation of 96 adolescents from 9th and 11th class aged between 15,5 and 17,5 years.*

Keywords: *aggressive behaviour, conflict, conflict management styles.*

Introducere

Conflictele apar între oameni, între diferite grupuri, întreprinderi sau organizații, între indivizi și instituții statale, între diferite state și națiuni. Apariția și soluționarea conflictelor, negocierea și găsirea acordului prezintă interes nu doar pentru psihologi și sociologi, dar și pentru oamenii de politică, conducători, pedagogi, asistenți sociali – activitatea cărora este legată de interacțiunea cu oamenii. Conflictul a constituit obiectul de cercetare a multor domenii ale științei, precum psihologie, sociologie, politologie, istorie, filozofie, studiul artelor, pedagogie, științe juridice, disciplinele militare, sociobiologie, matematică. Tema conflictelor a constituit subiect de cercetare și pentru psihologi. Există o diversitate de definiții date acestui concept, care diferă între ele după aspectele incluse, generalitate și exactitate. În dicționarul de psihologie (1983), conflictul este definit ca „o contradicție dificilă de soluționat, însoțită de trăiri emoționale intense”. Z. Bogaty susține că „conflict” înseamnă „a ține împreună cu forța” [2]. Pentru alți autori conflictul reprezintă ciocnire, polemică, luptă. Vlăsceanu M. consideră că conceptul de conflict înseamnă o opoziție deschisă, o luptă între indivizi, grupuri, clase sociale, partide, comunități, state cu interese economice, politice, religioase, etnice, rasiale etc., cu efecte disruptive asupra interacțiunii sociale [7]. Dahrendorf definește conflictul ca „orice relație dintre elemente care poate fi caracterizată prin contradicții obiective (latente) și subiective (evidente)”. El menționează că în lumea reală există mereu concepții diferite, din această cauză și apar conflicte, care reprezintă de fapt schimbare și libertate. Contradicțiile, conflictele, crizele – sunt sursele dezvoltării personalității, determină scenariul constructiv sau distructiv al vieții. Freud considera că „psihicul reprezintă câmpul de luptă între forțele de neîmpăcat ale instinctului, rațiunii și conștiinței”. Omul este într-o stare permanentă de conflict interior și exterior cu lumea înconjurătoare. Mânat de principiul plăcerii, omul, din cauza restricțiilor/limitelor exterioare (norme morale și sociale), este deseori nevoit să-și refuze satisfacerea dorințelor, ceea ce duce la apariția conflictului psihologic. K. Horney explică că situația conflictuală a unui individ nevrotic provine din dorința obsesivă de a fi primul și din tendința tot atât de puternică și obsesivă de a se abține / de a fi iubit de către toți, fapt ce conduce neapărat la diverse conflicte [4].

În abordările situaționale, accentul este pus pe determinantele exterioare ale conflictului. Astfel, Dollard, Bandura consideră că conflictele social-psihologice sunt o formă a răspunsului agresiv (poate fi manifestat direct sau indirect, vizibil sau reținut, orientat spre cauza agresiei sau deplasat) la o situație

frustrantă. Comportamentul persoanei este învățat. Deutsch consideră că conflictul este o formă de răspuns la o situație de concurență.

În abordările cognitiviste, conflictul este explicat prin semnificația situației pentru persoană. K. Lewin menționează că comportamentul este determinat nu de situația ce poate fi obiectiv descrisă, dar de situația apărută în trăirile subiectului, de modul în care această situație există pentru subiect. El abordează conflictul ca „o situație în care asupra individului acționează simultan 2 forțe contradictorii de aceeași mărime”. Tipurile de bază ale conflictelor interioare: individul se află între 2 forțe fie cu valențe pozitive, fie cu valențe negative sau obiectul este înzestrat concomitent cu valență pozitivă și negativă. Valența nu depinde de obiectul în sine, ci de semnificația personală a acestui obiect pentru individ. Iar conflictele interpersonale apar ca rezultat al contradicției dintre trebuințele personale ale omului și forța exterioară.

Problemele asociate studiului conflictelor au dreptul să existe. Nu numai psihologii și sociologii profesioniști, ci și politicienii, managerii, profesorii, asistenții sociali etc., toți cei care în activitățile lor practice sunt conectați cu problemele interacțiunii umane sunt de mare interes pentru problemele apariției și soluționării efective a conflictelor, a negocierilor și a căutării unui acord. Din păcate, acest interes din ce în ce mai mare este legat în mare măsură de tensiunea tot mai mare în diverse sfere ale interacțiunii sociale, de nevoia urgentă a diferitelor structuri sociale și indivizi de asistență practică în soluționarea conflictelor.

Problema agresivității și a conflictelor este fundamentală pentru știința psihologică. În multe abordări teoretice, conflictele psihologice și agresivitatea, natura și conținutul lor devin baza modelelor explicative ale personalității. Agresivitatea, contradicțiile, conflictele sunt sursa dezvoltării personalității, determină scenariul de viață constructiv și distructiv al acesteia. Comportamentul agresiv reprezintă o problemă care ia amploare în întreaga lume, obținând forme tot mai nuanțate și diverse de manifestare. O îngrijorare mare pentru psihologi, pedagogi, părinți prezintă manifestarea comportamentului agresiv de către adolescenți. În condițiile societății moderne și schimbărilor atitudinilor morale și valorice, numărul adolescenților cu comportamente antisociale a crescut semnificativ, motiv pentru care problema prevenirii comportamentului antisocial la adolescenți este foarte actuală.

Noi ne-am propus să studiem în ce măsură comportamentul agresiv este specific adolescenților, care sunt formele de manifestare și care sunt stilurile comportamentale adoptate de către ei în situații de conflict. Am presupus că nivelul de agresivitate a adolescenților se asociază cu anumite stiluri de comportament în situații conflictuale. Eșantionul de cercetare a fost constituit din 96 adolescenți din clasele a IX-a și a XI-a cu vârsta cuprinsă între 15,5 – 17,5 ani.

Metodologia cercetării

Comportamentul agresiv al adolescenților a fost studiat cu ajutorul *Chestionarului de diagnosticare a agresivității* (A. Buss și A. Darkee) [6]. Chestionarul este format din 75 de afirmații, fiecare dintre ele se referă la unul dintre cei opt indici ai formelor de reacții agresive sau ostile. În funcție de numărul de potriviri a răspunsurilor cu cheia, se calculează indici ai diferitelor forme de agresivitate și reacții ostile, precum și indicele general de agresivitate și ostilitate. Testul este destinat examinării subiecților cu vârsta de 14 ani și peste. A. Bass și A. Darkee au identificat următoarele 8 scale, și anume: agresivitate fizică - folosirea forței fizice împotriva altei persoane; indirectă - agresivitate îndreptată în sens opus către o altă persoană sau nu este îndreptată către nimeni; iritație - disponibilitate pentru manifestarea sentimentelor negative la cea mai mică excitare (irascibilitate, grosolanie); negativism - o manieră de opoziție în comportament de la rezistența pasivă la lupta activă împotriva obiceiurilor și legilor stabilite; resentimente - invidia și ura față de ceilalți pentru acțiuni reale și fictive; suspiciune - de la neîncredere și prudență față de oameni până la credința că alți oameni plănuiesc să vă facă rău; agresivitate verbală - exprimarea sentimentelor negative, atât prin formă, cât și prin conținutul răspunsurilor verbale; vinovăție - exprimă posibila convingere a subiectului că este o persoană rea, că se face răul, precum și remușcările pe care le simte.

Iar strategiile comportamentale adoptate de către adolescenți în situație de conflict le-am identificat cu ajutorul *Testului privind strategiile comportamentale în situații de conflict* (K. Thomas și R. Kilmann). Chestionarul constă din 60 de afirmații grupate în 30 de perechi. Pentru a determina spre ce tip este înclinat subiectul, el este invitat, după ce a citit cu atenție fiecare dintre enunțurile pereche (a și b), să aleagă dintre ele pe cel care este cel mai tipic pentru caracterizarea comportamentului său, adică într-o măsură mai mare corespunde la modul în care acționează și acționează de obicei.

Pentru a rezolva conflictele emergente, a gestiona o situație conflictuală, este necesar să se determine care forme de comportament sunt caracteristice indivizilor, care dintre ele sunt cele mai productive, care

sunt distructive și, de asemenea, cum poate fi stimulat comportamentul productiv. Clasificarea comportamentului conflictual de către K. Thomas și R. Kilmann se bazează pe două stiluri de comportament: cooperarea, în procesul căreia părțile aflate în conflict participă în comun la rezolvarea situației; și asertivitatea, care se caracterizează printr-un accent pe protejarea propriilor interese. Astfel, ei identifică următoarele modalități de reglementare a conflictelor: Rivalitatea – dorința de a obține satisfacerea intereselor cuiva în detrimentul celuilalt; Adaptare - sacrificarea propriilor interese de dragul altuia; Compromis - un acord între părțile în conflict, ajuns prin concesii reciproce; Evitarea (retragerea), care se caracterizează atât prin lipsa dorinței de cooperare, cât și prin lipsa tendinței de a-și atinge propriile obiective; Cooperare, în care participanții la situație ajung la o alternativă care satisface pe deplin interesele ambelor părți. Autorii consideră că atunci când evită conflictul, niciuna dintre părți nu obține succes în cazuri de competiție, adaptare și compromis: fie unul dintre participanți câștigă, iar celălalt pierde, fie ambele pierd pentru că fac compromisuri; și numai într-o situație de cooperare ambele părți câștigă.

Rezultate

Pentru a determina formele de manifestare a comportamentului agresiv la adolescenți am aplicat *Chestionarului de diagnosticare a agresivității (A. Buss și A. Darkee)*. Frecvența rezultatelor cu privire la comportamentele agresive ale adolescenților este prezentată în figura 1.

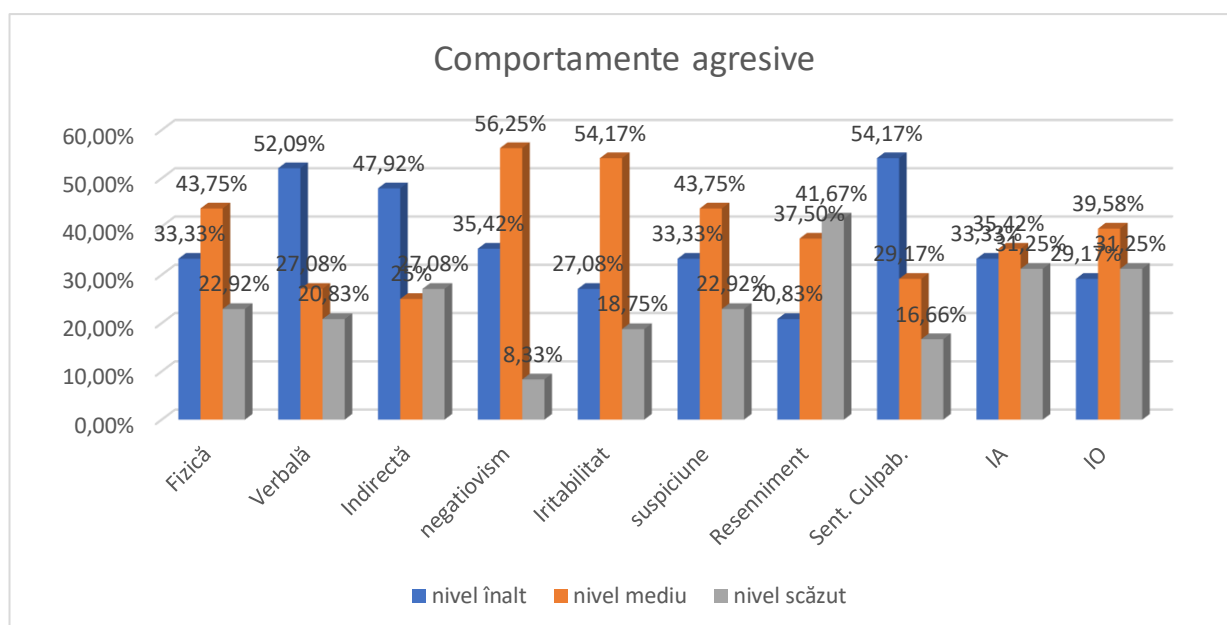


Fig.1. Frecvența rezultatelor cu privire la comportamentele agresive ale adolescenților (A. Buss și A. Darkee)

În urma datelor obținute atestăm că scoruri la nivelul înalt de manifestare a agresivității fizice au obținut tocmai 33,33% (32 persoane), la nivelul mediu – 43,75% (42 persoane) și la nivelul scăzut – 22,92% (22 persoane). Datele obținute sunt alarmante, în situația când mai mult de jumătate din subiecții testați au un nivel înalt și mediu de manifestare a agresivității fizice. Agresivitatea verbală se manifestă astfel: la nivel înalt la 52,09% (50 persoane), la nivel mediu – 27,08% (26 persoane) și la nivel scăzut - 20,83% (20 persoane). Nivelul înalt caracterizează peste jumătate din numărul total de adolescenții din lotul experimental. Scorurile obținute pentru scala *agresivitatea indirectă* se prezintă astfel: la nivel înalt - 47,92% (46 persoane), la nivel mediu - 25% (24 persoane) și la nivel scăzut - 27,08% (26 persoane). De asemenea, predomină nivelul înalt.

La negativism rezultatele se prezintă astfel: nivel înalt - 35,42% (34 persoane), nivel mediu - 56,25% (54 persoane) și nivel scăzut – 8,33% (8 persoane). Constatăm că predomină nivelul mediu.

La scala *iritabilitatea* au fost obținute următoarele rezultate: nivel înalt - 27,08% (26 persoane), nivel mediu – 54,17% (52 persoane) și nivel scăzut – 18,75% (18 persoane). Constatăm că predomină nivelul mediu. La scala *suspiciune* adolescenții au înregistrat următoarele rezultate: nivel înalt – 33,33% (32 persoane), nivel mediu – 43,75% (42 persoane) și nivel scăzut – 22,92% (22 persoane). La această

variabilă predominantă nivelul mediu. Comportamentul adolescenților bazat pe resentiment se prezintă cu următoarele frecvențe: nivel înalt – 20,83% (20 persoane), nivel mediu - 37,5% (36 persoane) și nivel scăzut – 41,67% (40 persoane). La sentimentul culpabilității adolescenții au obținut următoarele rezultate: nivel înalt 54,17% (52 persoane), nivel mediu - 29,17% (28 persoane) și nivel scăzut - 16,66% (16 persoane). Este îmbucurător faptul că mai mult de jumătate din adolescenții testați au demonstrat un nivel înalt al sentimentului culpabilității. Aceste rezultate obținute la sentimentul vinovăției demonstrează că mai există șanse spre schimbare și sunt niște aspecte importante care pot fi luate în considerare în diminuarea comportamentelor agresive.

Scorurile înalte obținute la scalele *agresivitatea verbală* și *agresivitatea indirectă* sugerează că adolescenții sunt mai susceptibili de a avea o combinație de frică, auto-agresiune (pedeapsă pe care o persoană o are față de sine) și protecție împotriva acestei agresiuni interne, precum și o formă simbolică de agresiune sub forma producerii unui prejudiciu psihologic, folosind predominant componente vocale (strigăt, schimbare de ton) și verbale ale limbajului (atac, insulte etc.) și acțiuni agresive prezentate într-o formă ascunsă, deghizată. Ele sunt îndreptate indirect către o anumită persoană (grup, coleg, normă culturală, principiu moral, dogmă religioasă etc.) - o adevărată victimă a agresiunii.

Constatăm că mai puțin pronunțate în manifestare sunt: agresiunea fizică, care se exprimă prin folosirea forței fizice împotriva altei persoane; iritabilitate, care se manifestă în disponibilitatea pentru manifestarea sentimentelor negative. Mai puțin evidente sunt excitarea (irascibilitate, grosolanie), resentimentul, manifestat prin invidie și ura față de ceilalți pentru acțiuni reale și fictive, negativismul, care este un comportament de opoziție de la rezistența pasivă la lupta activă împotriva obiceiurilor și legilor stabilite. Iar ultimul, cel mai puțin pronunțat, este un indicator precum suspiciunea, care variază de la neîncredere și prudență față de oameni până la credința că alți oameni plănuiesc și fac rău.

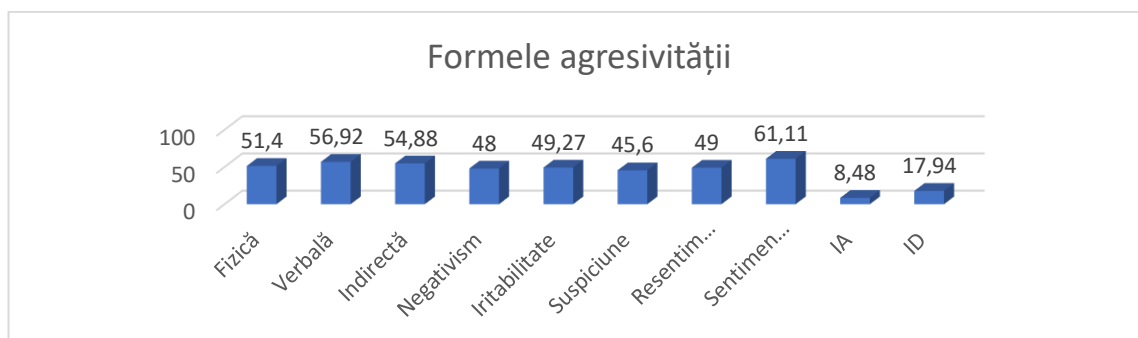


Fig.2. Mediile cu privire la comportamentele agresive ale adolescenților (A. Buss și A. Darkee)

Capacitatea adolescentului de a-și regla starea, de a controla agresivitatea, de a-și controla comportamentul în diverse situații este un factor foarte important pentru viața lui și confortul celor din jur. Aceasta determină succesul său în învățare, în relațiile cu colegii și adulții semnificativi, precum și succesul individual, lucru important, ținând seama de problemele ce țin de identitatea acestuia, ca formațiune psihică nouă a acestei vârste [1].

Cu toate acestea, trebuie să cunoaștem că agresivitatea poate fi și distructivă. Manifestarea excesivă a acestei calități duce la consecințe negative. Comportamentul unui adolescent în societate depinde de situație și personalul său, calități pe care le va arăta, reacționând la ea. Calitățile personale ale unei persoane se formează în situația socioculturală în care crește. Precum și comportamentul lui depinde de cât de dezvoltată este sfera lui emoțională, pe calitățile, interesele, înclinațiile sale individuale.

Adolescenții care se caracterizează prin comportament agresiv, au adesea și caracteristici psihologice precum: o tendință de rivalitate într-o situație conflictuală, un nivel scăzut toleranță comunicativă, nivel scăzut de acceptare a celorlalți. Cei cu agresivitate crescută folosesc mecanisme compensatorii și mecanisme de reducere a semnificației problemei, până când o părăsesc. Adolescenții cu un nivel mediu de agresivitate folosesc agresivitatea ca modalitate de autoafirmare. Și la adolescenții cu nivelul de agresivitate scăzut pot fi asociate reacțiile agresive, caracteristici ale sferei emoționale, reacții emoționale la realitatea înconjurătoare [3].

În cele ce urmează vom analiza datele obținute prin utilizarea *Testului privind strategiile comportamentale în situații de conflict* (K. Thomas și R. Kilmann). Testul a fost utilizat pentru a studia

strategiile comportamentale adoptate de către adolescenți în situații de conflict, dar și pentru a identifica stiluri preferate de rezolvare a conflictelor.

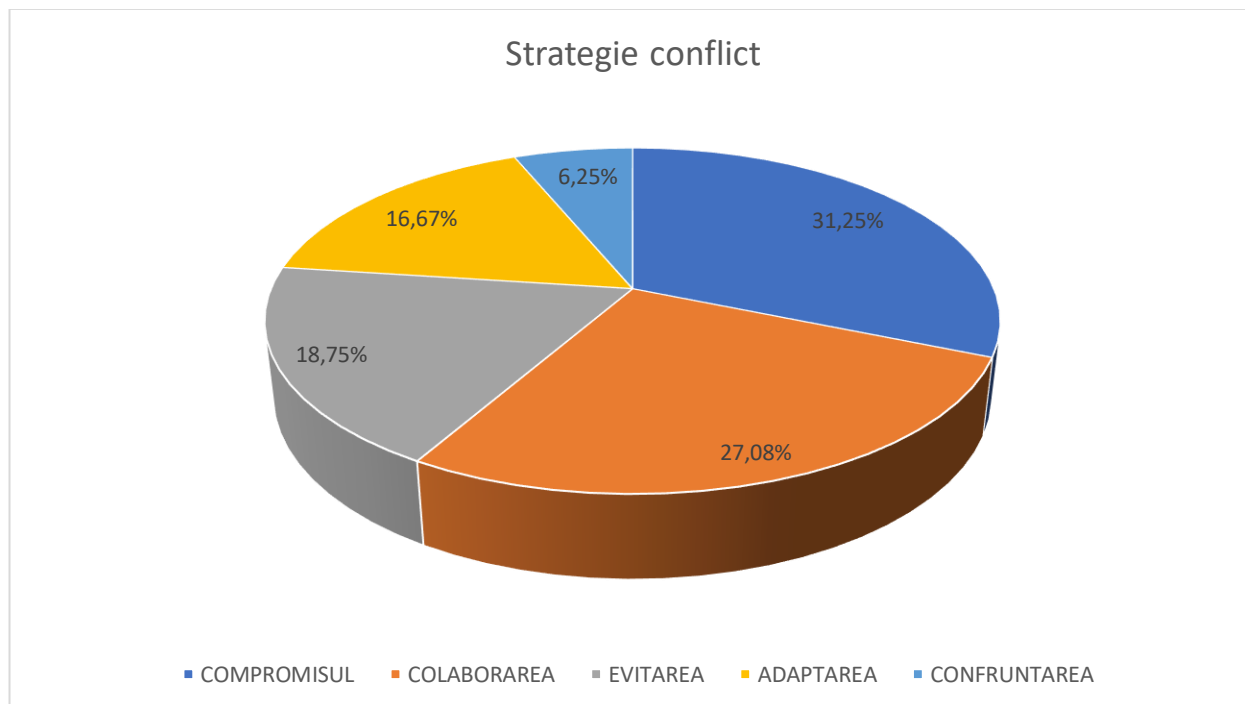


Fig.3. Frecvența rezultatelor cu privire la strategiile de soluționare a conflictelor

Conform rezultatelor obținute la testul aplicat privind strategia comportamentală într-o situație conflictuală putem constata că cel mai mare număr de adolescenți utilizează în rezolvarea unei situații conflictuale tipul de comportament „Compromisul” – 31,25% (30 persoane). Aceasta indică faptul că acțiunile adolescenților vizează găsirea unei soluții la anumite situații dificile prin concesii reciproce, precum și dezvoltarea unei strategii care să se potrivească ambelor părți. În acest caz, nimeni nu câștigă și nimic nu se pierde, dar ambele părți trebuie să sacrifice ceva pentru a salva relația. Mulți susțin că compromisul este cea mai populară soluție pentru o situație de conflict, dar poate fi și doar un pas în găsirea unei soluții acceptabile.

Următoarea strategie comportamentală utilizată de către adolescenții testați este „Colaborarea” - 27,08% (26 persoane). La acest tip de comportament, nivelul de interes este foarte ridicat, atât în interesul propriu, cât și în interesul adversarului. Utilizarea acestui tip de comportament este posibilă doar dacă subiectul conflictului este important pentru ambele părți, altfel cooperarea va fi imposibilă. Această strategie este benefică pentru toată lumea, deoarece adversarii devin parteneri, la fel cum problema încetează deloc să mai existe, se rezolvă.

„Evitarea” în comportamentul adolescenților este utilizată de 18,75% (18 persoane) dintre subiecții testați. În acest caz, acești adolescenți nu vor să-și apere opinia, nu vor să coopereze și să facă compromisuri, sacrificându-și propriile interese. Ei preferă să se sustragă de la dispută și de la rezolvarea situației conflictuale.

16,67% (16 persoane) dintre subiecții testați utilizează strategia „Adaptarea”. Acțiunile acestor adolescenți vizează menținerea relațiilor cu adversarul prin netezirea diferențelor în detrimentul propriilor interese. Acest comportament într-o situație de conflict este posibil cu condiția ca situația să nu fie foarte semnificativă, sau individul să aibă șanse mici de câștig. Dacă respingerea propriului obiectiv nu a costat o persoană sentimente și pierderi puternice, atunci această strategie poate avea un efect pozitiv asupra stimei de sine și a relațiilor cu un adversar.

Și doar 6,25% (6 persoane) dintre toți subiecții folosesc strategia „Rivalității” în comportamentul lor în situație de conflict. În acest caz, scopul este extrem de important și doar propriile interese sunt prioritare. Când se folosește această strategie de comportament, se folosesc puterea și autoritatea. Din păcate, câștigarea unui argument folosind rivalitatea nu va fi considerată o soluție a situației conflictuale, adversarul se va afla într-o stare de conflict latent, care ulterior poate izbucni din nou.

Media cea mai mare a fost înregistrată la compromis ($M=7.14$). Compromisul presupune dorința ambelor părți de a pune capăt conflictului prin concesii parțiale. Se caracterizează prin dorința de a recunoaște pretențiile celeilalte părți ca fiind parțial justificate, disponibilitatea de a ierta. Într-un compromis, acțiunile adolescenților vizează găsirea unei soluții prin concesii reciproce. Să elaboreze o soluție intermediară care să se potrivească ambelor părți, în care nimeni nu câștigă în mod special, dar nici nu se pierde nimic. Acest stil de comportament este aplicabil cu condiția ca adversarii să aibă aceeași putere, să aibă interese reciproc exclusive, să nu aibă o mare rezervă de timp pentru a găsi o soluție mai bună. Ei sunt mulțumiți de o soluție intermediară pentru o anumită perioadă de timp.

Pe locul doi s-a situat media obținută la Colaborare ($M=6.82$). Aceasta indică că adolescentul este activ în căutarea unei soluții care să satisfacă toți participanții la interacțiune, dar nu uită de propriile interese. Este de așteptat un schimb deschis de opinii, interesul tuturor participanților la conflict de a dezvolta o soluție comună. Această formă necesită o muncă pozitivă și participarea tuturor părților. Dacă adversarii au timp, iar soluția problemei este de mare importanță pentru toată lumea, atunci, cu această abordare este posibil să se discute cuprinzător problema, dezacordurile apărute, precum și să se dezvolte o soluție comună, respectând interesele tuturor.

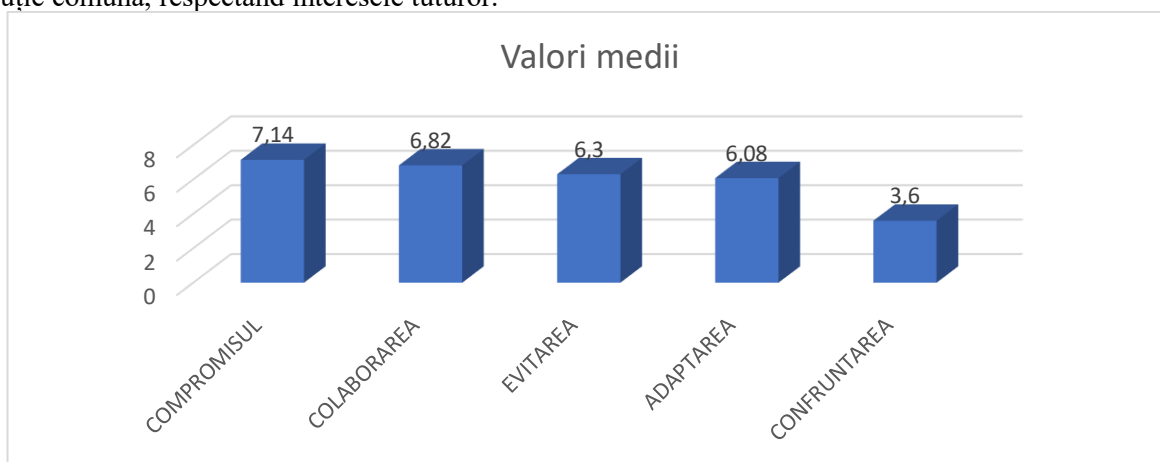


Fig.4. Mediile cu privire strategiile de soluționare a conflictelor

Evitarea înregistrează o medie ($M=6.3$) amplasată pe poziția a treia în preferințele adolescenților. Această formă de comportament este aleasă atunci când un adolescent nu dorește să-și apere propriile drepturi, să coopereze pentru a dezvolta o soluție, se abține de la a-și exprima poziția, evită o dispută. Cu acest stil, există tendința de a evita responsabilitatea pentru decizia cuiva. Acest comportament este posibil dacă rezultatul conflictului nu este deosebit de important pentru individ sau dacă situația este prea complicată și rezolvarea conflictului va necesita multă forță din partea participanților săi sau individul nu are suficientă putere pentru a rezolva conflictul în favoarea lui.

Adaptarea (conformitate) a înregistrat $M=6.08$. Acțiunile adolescentului vizează menținerea sau restabilirea relațiilor favorabile cu adversarii prin netezirea diferențelor în detrimentul propriilor interese. Această abordare este posibilă atunci când contribuția individului nu este prea mare sau când subiectul dezacordului este mai semnificativ pentru adversar decât pentru individ. Acest comportament în conflict este folosit dacă situația nu este deosebit de semnificativă, dacă este mai important să menținem relații bune cu adversarii decât să-și apere propriile interese sau dacă individul are șanse mici de câștig și putere.

Confruntarea ($M=3.6$) se caracterizează prin lupta activă a unui individ pentru interesele sale, utilizarea tuturor mijloacelor care îi sunt permise, pentru a-și atinge scopurile (folosirea puterii, constrângerea, alte mijloace de presiune asupra adversarului, folosirea dependenței altor participanți de aceasta). Situația este percepută de individ ca fiind extrem de semnificativă pentru el. Devine o chestiune de victorie sau înfrângere. În acest caz, se asumă o poziție dură în raport cu oponentii și un antagonism ireconciliabil față de ceilalți participanți la conflict, în cazul rezistenței acestora.

În confruntare și cooperare este o condiție necesară pentru găsirea unei soluții. Ținând cont de faptul că soluționarea conflictului presupune eliminarea cauzelor care au dat naștere acestuia. Astfel, putem concludiona că doar stilul de cooperare va ajuta la realizarea completă a acestei sarcini. Odată cu evaziunea și adaptarea, rezolvarea conflictului este amânată, iar conflictul în sine devine latent. Un compromis poate

aduce doar o rezolvare parțială a interacțiunii conflictuale, deoarece rămâne o zonă destul de mare de concesi reciprocă, iar cauzele nu au fost complet eliminate.

În unele cazuri, se crede că confruntarea, în limite rezonabile, controlate, este mai productivă în ceea ce privește soluționarea conflictului decât netezirea, evitarea și chiar compromisul. Deși nu toți experții respectă această afirmație. În același timp, se pune problema costului victoriei și a ceea ce constituie înfrângere pentru cealaltă parte. Acestea sunt probleme extrem de complexe în gestionarea conflictelor, deoarece este important ca înfrângerea să nu devină baza formării de noi conflicte și să nu conducă la o extindere a zonei de interacțiune a conflictului.

Ideală este strategia cooperării voluntare între părți. Această strategie aduce beneficii tuturor. În primul rând, transformă adversarii în parteneri. În al doilea rând, problema nu este adâncită, ci încetează să mai existe. În al treilea rând, beneficiile dobândite de părți le depășesc pe cele care ar putea fi obținute cu orice altă strategie. Această strategie se bazează pe tratarea conflictului ca fiind normal.

Discuții

Pentru a verifica ipoteza conform căreia există relații între agresivitate și strategiile comportamentale în situație de conflict, am realizat o analiză a corelației folosind testul de corelație Pearson. Conform rezultatelor analizei de corelație, s-au identificat relații semnificative între scalele: „Resentiment” și „Adaptare” ($r=-0,328$, $p\leq 0,05$); „Agresivitate verbală” și „Adaptare” ($r=-0,41$, $p\leq 0,01$) (Tabelul 1). S-a constatat o relație statistică invers proporțională între un astfel de tip de comportament într-o situație conflictuală precum „Adaptarea” și o astfel de formă de manifestare a agresivității precum „Resentimentul”. Acest lucru sugerează că cu cât un adolescent folosește mai des o astfel de strategie de comportament în conflicte ca „Adaptare”, cu atât mai puțin se manifestă o formă de agresivitate precum „Resentimentul” ($r=-0,328$, $p\leq 0,05$) în comportamentul său. Acest lucru poate indica faptul că, în situațiile în care comportamentul elevului vizează menținerea relațiilor cu un adversar prin voalarea dezacordurilor în detrimentul propriilor interese, atunci într-o măsură mai mică orice fleac îl poate enerva, într-o măsură mai mică orice poate provoca un puternic reacție dureroasă, care poate duce la un scandal.

S-a constatat o relație statistică invers proporțională între un astfel de tip de comportament într-o situație conflictuală precum „Adaptarea” și o astfel de formă de manifestare a agresivității precum „Agresiunea verbală”. Acest lucru sugerează că, cu cât un elev folosește mai des o astfel de strategie de comportament în conflicte precum „Adaptarea”, cu atât o formă de agresiune precum „Agresiunea verbală” se manifestă în comportamentul său. Acest lucru poate indica faptul că, în situațiile în care comportamentul adolescentului vizează menținerea relațiilor cu un adversar prin aplanarea dezacordurilor în detrimentul propriilor interese, acesta este mai puțin dispus să-și exprime sentimentele negative prin formă de strigăt, țipăt și conținutul răspunsurilor verbale (blesteme, amenințări).

Tabelul 1. Coeficienții de corelație dintre agresivitate și strategiile de soluționare a conflictelor la adolescenți

Scale	CONFRUNTARE	COLABORARE	COMPROMIS	EVITAREA	ADAPTAREA
Fizică	-0,001	-0,055	-0,121	0,266	-0,107
Indirectă	-0,158	0,021	0,103	0,185	-0,027
Iritabilitate	0,185	-0,064	-0,147	0,011	-0,123
Negativism	0,012	-0,14	0,093	0,076	-0,094
Resentiment	-0,048	0,066	0,137	0,255	-0,328*

Suspiciune	-0,128	-0,044	0,241	0,098	-0,046
Verbală	0,276	-0,072	-0,144	0,233	-0,41**
Sentimentul culpabilității	0,062	-0,155	-0,081	0,078	0,005
IO	-0,1	0,014	0,217	0,206	-0,22
IA	0,213	-0,082	-0,18	0,173	-0,267

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Concluzii

Conflictele interpersonale joacă un rol important în viața fiecărei persoane, în dezvoltarea personalității adolescentului. În prezent, problema conflictului interpersonal este asociată cu agresivitatea crescută atât în procesul pedagogic, cât și în viața de zi cu zi a oamenilor. Un astfel de fenomen precum conflictul este considerat una dintre caracteristicile universale, precum și principalul motor al dezvoltării. Important ca în controlul conflictului să se respecte tehnicile de comunicare asertivă. În urma studiului experimental întreprins putem face următoarele concluzii: adolescenții manifestă comportamente agresive sub diferite forme: agresivitatea verbală, agresivitatea indirectă, iritabilitate, agresivitate fizică, resentiment, negativism. Într-o situație conflictuală cel mai mare număr de adolescenți utilizează șa strategii comportamentale precum „Compromisul” „Colaborarea” și „Evitarea”. Prelucrarea statistică a rezultatelor obținute denotă faptul că există o relație statistică invers proporțională între resentiment și adaptare, agresivitate verbală și adaptare. Procesul de educație și creștere este imposibil fără conflicte de diferit caracter. Conflictul interpersonal este un fenomen semnificativ în domeniul educației care nu poate fi ignorat și ar trebui să i se acorde suficientă atenție de către toți profesorii din sistemul educațional.

Bibliografie:

1. Adams G., Berzonsky M. Psihologia adolescenței: Manualul Blackwell. Iași: Polirom, 2009. 704 p. ISBN 978-973-46-1303- 8-1
2. Bogathy, Z. Manual de tehnici și metode în psihologia muncii și organizațională. Iași: Polirom, 2007. 388 p. ISBN 978-973-46-0428-7
3. Enea V. Intervenții psihologice în școală. Manualul consilierului școlar. Iași: Polirom, 2019. 704 p. ISBN 978-973-46-6358-3
4. Papalia D., Wendkos Olds S., Duskin Fieldman R. Dezvoltarea umană. tr. de A. Mîndrilă-Sonetto. București: TREI. 2010. 832 p. ISBN 978-973-707-414-0
5. Pănișoara G., Sălăvastru D., Mitrofan L. Copilăria și adolescența. Provocări actuale în psihologia educației și dezvoltării. Iași: Polirom. 2016. 312 p. ISBN 978-973-46-6016-2.
6. Losii E. Psihodiagnoza agresivității. Chișinău: UPS I. Creangă, 2016. 135 p. ISBN 978-9975-46-269-3
7. Vlăsceanu, M. Organizații și comportament organizațional. Iași: Polirom, 2003. 333 p. ISBN 973-681-412-2

**DEZVOLTAREA PROFESIONALĂ – FACTOR DE MOTIVARE A CADRELOR DIDACTICE
PENTRU CREȘTEREA ÎN CARIERĂ**

**PROFESSIONAL DEVELOPMENT – MOTIVATING FACTOR OF THE DIDACTIC STAFF
FOR CAREER GROWTH**

Aliona MUSTEAȚĂ

Director I.P. Colegiul de Medicină Cahul, grad manag II,
Profesor de Nursing, grad did. I
E-mail: aliona.musteata4@gmail.com

Rezumat: *A fi profesor în lumea educațională modernă este o sarcină excepțional de provocatoare. Dincolo de rutina zilnică de predare și evaluare, cadrele didactice se implică și în gestionarea comportamentelor elevilor, problemelor de familie, a presiunii simțite în procesul de învățare și multe alte probleme dificile.*

Prin urmare, este datoria fiecărui manager să-și susțină și să-și motiveze personalul didactic în vederea dezvoltării continue și creșterii în carieră, deoarece profesorii motivați creează un mediu antrenant și colaborativ pentru ca elevii să se implice cât mai activ.

Cuvinte-cheie: *cadru didactice, motivare, creștere în carieră, autoformare.*

Abstract: *Being a teacher in the modern educational world is an exceptionally challenging task. Beyond the daily routine of teaching and assessment, teachers are also involved in managing student behaviour, family issues, learning pressure and many other difficult issues.*

Therefore, it is the duty of every manager to support and motivate their teaching staff for continuous development and career growth, as motivated teachers create an engaging and collaborative environment for students to be actively involved.

Keywords: *teacher, motivation, career growth, self-training.*

„Scopul vieții nu este de a învinge. Scopul vieții este de a crește și a împărți. Atunci când veți privi înapoi la tot ceea ce ați făcut în viață, vă va da mai multă satisfacție plăcerea pe care ați adus-o altora decât timpul acordat întrecerii și înfrângerii lor.”

(Harold Kushner)

A fi profesor în lumea educațională modernă este o sarcină excepțional de provocatoare. Dincolo de rutina zilnică de predare și evaluare, cadrele didactice se implică și în gestionarea comportamentelor elevilor, problemelor de familie, a presiunii simțite în procesul de învățare și multe alte probleme dificile.

Prin urmare, este datoria fiecărui manager să-și susțină și să-și motiveze personalul didactic în vederea dezvoltării continue și creșterii în carieră, deoarece profesorii motivați creează un mediu antrenant și colaborativ pentru ca elevii să se implice cât mai activ.

Îmbunătățirea continuă a calității procesului de instruire este esențială pentru succesul unei instituții de învățământ, iar profesorii trebuie să continue să se dezvolte și să avanseze, chiar și în situații mai dificile. Deși un manager are diverse responsabilități, una din obligațiile de bază a acestuia este menținerea personalului didactic motivat. Profesorii inspirați aduc un suflu pozitiv în viața fiecărui elev.

Educația este un ciclu de învățare fără sfârșit. Dezvoltarea profesională ajută cadrul didactic să-și îmbunătățească în mod continuu abilitățile și să devină un bun profesionist în activitatea pe care o desfășoară. Este important ca profesorul să pună un accent deosebit pe dezvoltarea profesională cu scop de a oferi elevilor noi strategii de predare-învățare-evaluare și pentru a fi mai eficienți în realizarea obiectivelor propuse.

Rolul dezvoltării profesionale a cadrelor didactice pot fi:

- Rezultate de învățare mai bune obținute de către elevi. Standardele și metodologia procesului de predare-învățare-evaluare în implementarea și parcurgerea programelor de formare profesională sunt în continuă schimbare, ceea ce face ca să fie o provocare pentru profesori pentru a ține pasul cu tendințele noi și bunele practici din domeniu. Dezvoltarea profesională fac profesori mai încrezuți și competenți, permițându-le să realizeze lecții creative sau personalizate pentru clasele de elevi de astăzi.
- Profesorii identifică și implementează strategii noi de predare. În urma procesului de formare continuă cadrul didactic revine la clasă aducând modificări suubstanțiale stilului său de predare și adaptează curricula astfel încât să se potrivească mai bine nevoilor elevilor.
- Profesorii dezvoltă abilități în organizare și managementul timpului. O mare parte din timpul profesorilor este alocat procesului de evaluare a competențelor elevilor și altor documente în raport cu orele petrecute pentru pregătirea demersului didactic. Dezvoltarea profesională îl poate ajuta pe

profesor să-și organizeze și planifice mai bine timpul. Acest lucru îi face pe cadru didactic mai eficient și îi oferă timp suplimentar pentru a se concentra nu pe documente, ci pe elevi.

- Profesorii obțin cunoștințe științifice din domeniu. Elevii se așteaptă ca profesorul să fie specialist în materia pe care o predă la clasă. Dezvoltarea profesională pentru asigură cadrul didactic să fie capabil să răspundă la fiecare întrebare pe care o adresează elevul. Programele de dezvoltare profesională permite profesorilor să-și extindă volumul de cunoștințe în diferite domenii nu doar la disciplina care o predă (IT, antreprenariat, dezvoltare personală etc).
- Învățare pe tot parcursul vieții. Dezvoltarea profesională pentru cadrele didactice le oferă șansa de a ieși din rutina zilnică – ei devin în această perioadă elevi. Îi menține pe profesori motivați, deoarece știu că primesc asistența profesională de care au nevoie pentru a deveni mai buni. La urma urmei, dezvoltarea profesională sporește abilitățile profesorilor care doresc să ocupe poziții de conducere în instituție.
- Profesorii își stabilesc corect obiectivele profesionale. Dezvoltarea profesională și stabilirea obiectivelor merg mână în mână. Pentru ca un profesor să obțină ceea ce-și dorește, acesta trebuie să-și stabilească niște obiective realiste, realizabile și măsurabile cu referire la dezvoltarea în carieră.

S SPECIFIC	Ce rezultat vreau să obțin?
M MĂSURABIL	Cum măsoar rezultatele pe care vreau să le obțin?
A ABORDABIL	Este obiectivul meu realist?
R RELEVANT	Merită să ating acest obiectiv?
T TIME BOUND	În cât timp vreau să ating acest obiectiv?

<https://www.meraevents.com/blog/importance-of-professional-development-for-teachers>

Profesorii au nevoie de o varietate de abilități profesionale pe lângă cunoașterea științifică a materiei și experiența lor pentru a fi un profesor eficient. De asemenea, pe măsură tehnologiile evoluează rapid și se integrează în viața noastră de zi cu zi, ele influențează modul în care elevii însușesc materia și profesorii o predau. Un cadru didactic modern trebuie să fie competent și să posede nu numai abilități de bază, ci și abilități de dezvoltare profesională sau „abilități moderne”.

Cariera personală se construiește ținând cont de competențele europene ale secolului XXI:

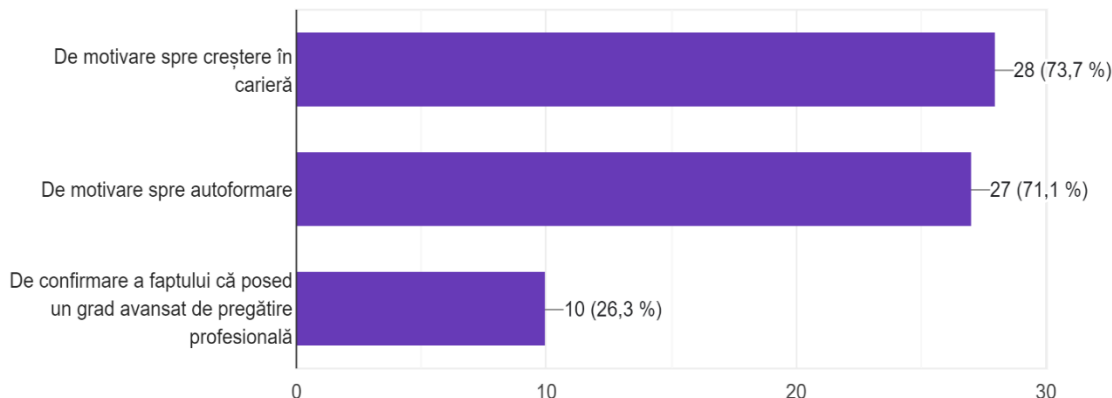
- autoformare: monitorizarea propriilor cerințe de înțelegere și învățare; localizarea resurselor corespunzătoare; transferul cunoștințelor dintr-un domeniu în altul.
- abilități de comunicare: înțelegerea, administrarea și crearea unei comunicări eficiente verbale, scrise, multimedia într-o varietate de forme și contexte.
- informații și abilități media: analizarea, accesarea, administrarea, integrarea, evaluarea și crearea de informații în diverse forme și medii.
- responsabilitate și capacitate de adaptare: exersarea responsabilității personale și a flexibilității în contexte legate de propria persoană, loc de muncă și comunitate; stabilirea și atingerea unor standarde și țeluri ridicate pentru sine și pentru ceilalți; tolerarea ambiguității.
- creativitate și curiozitate intelectuală: dezvoltarea, implementarea și comunicarea ideilor noi altor persoane; deschiderea și receptivitatea la nou și la diverse perspective.
- gândire critică și gândire sistemică: exersarea unei gândiri sănătoase în înțelegerea și realizarea unor alegeri complexe; înțelegerea conexiunilor dintre sisteme.
- abilități interpersonale și de colaborare: demonstrarea capacității de lucru în echipă și de conducere; adaptarea la diverse roluri și responsabilități; colaborarea productive cu ceilalți; exprimarea empatiei; respectarea perspectivelor diverse.
- identificarea, formularea, soluționarea problemelor: capacitatea de a depista, formula, analiza și soluționa probleme.
- responsabilitate socială: acționarea în mod responsabil ținând cont de interesele comunității; demonstrarea comportamentului etic în contexte legate de propria persoană, loc de muncă și comunitate.

În conextul temei de cercetare a fost aplicat un chestionar pentru cadrele didactice titulare care își desfășoară activitatea în cadrul instituției, stabilind următoarele obiective:

- ✓ Determinarea gradului de implicare a cadrelor didactice în activități de dezvoltare profesională.
- ✓ Identificarea cerințelor de autoformare a cadrelor didactice din instituție
- ✓ Stabilirea riscurilor cauzate de lipsa suportului valoric al competenței profesionale;
- ✓ Motivarea participării/implicării cadrelor didactice în activități de dezvoltare profesională la nivel instituțional și național.

Rolul activităților de formare continuă în cadrul colegiului în contextul dezvoltării profesionale este:

38 ответов

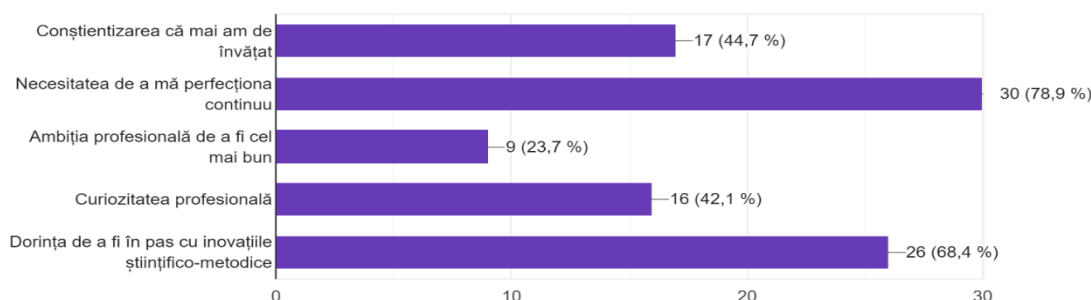


Pentru un management de succes al propriei cariere este nevoie de stabilirea unor obiective, urmată de monitorizarea gradului de îndeplinire a acestora, dar și de stabilirea unor proceduri de autocunoaștere, autoevaluare, dezvoltare a propriilor abilități și de planificare a carierei. [4]

Motivația reprezintă componenta energetico-direcțională a potențialului de dezvoltare al persoanei, alcătuită din motive, interese, disponibilități de efort voluntar și calități ale voinței, având conexiuni cu formațiunile complexe ale personalității. Între capacitatea potențială și capacitatea disponibilă de autoformare a cadrului didactic se intercalează filtrul subiectivității și autonomia pe care factorul motivațional o imprimă comportamentului său în raport cu solicitările procesului de autoformare [5].

Necesitatea de autoformare profesională este cauzată de:

38 ответов



În rezultatul chestionării aplicate ca și direcții de perspectivă am stabilit:

- ✓ Identificarea necesităților de formare continuă a cadrelor didactice și planificarea acestora;
- ✓ Organizarea seminarelor metodice, ateliere de lucru, training-uri etc. în cadrul instituției conform planificării anuale a Consiliului metodic;
- ✓ Implicarea activă a cadrelor didactice în vederea participării în cadrul conferințelor științifice, proiectelor educaționale, simpozioane etc.;
- ✓ Oferirea suportului metodic cadrelor didactice în vederea obținerii gradului didactic;

✓ Stimularea cadrelor didactice în vederea avansării în carieră.

Dezvoltarea profesională reprezintă un efort îndreptat spre concilierea și armonizarea diverselor aspecte ale autoformării, astfel ca fiecare cadru didactic să nu se afle în opoziție cu el însuși. Autoformarea este mai necesară în anumite momente, care se ivesc în experiența fiecărui cadru didactic, când el are nevoie de soluții urgente, absolut necesare pentru situații apărute. Pentru ca acest moment să capete semnificație, pentru ca el să nu fie un moment de regres, este nevoie să se depună un efort deosebit de fiecare dată. Dezvoltarea este parte conștientă și obligatorie a autoformării.

Autoformarea apare astfel ca o consecință a sistemului de formare (inițială / continuă), expresie a transformărilor inovatoare promovate în cadrul procesului de învățământ, a cercetărilor pedagogice finalizate la nivelul practicii didactice, a normelor sociale care instituie în școală „o adevărată cultură a autonomiei pedagogice”.

Bibliografie:

1. Andrițchi, V. Fundamente teoretice și metodologice ale managementului resurselor umane în învățământul preuniversitar. Teză de dr. Chișinău:, 2012.
2. Constantin T. Evaluarea psihologică a personalului. Iași: Polirom. 2004.
3. Pânișoară G., Pânișoară I.O. Motivarea eficientă. Ghid practic. Iași: Polirom. 2005.
4. Țurcaș Maria și Melnic Diana, Dezvoltare personală și profesională a cadrelor didactice modul 7, Chișinău, 2011
5. Voiculescu, F. Analiza resurse-nevoi și managementul strategic în învățământ. București: Aramis, 2004.
6. <https://www.teachhub.com/professional-development/2019/11/15-professional-development-skills-for-modern-teachers/>

EMPATIA ȘI INTELIGENȚA EMOȚIONALĂ LA CADRELE DIDACTICE **EMPATHY AND EMOTIONAL INTELLIGENCE IN TEACHERS**

Igor RACU, dr. hab. în psihologie, prof. univ.
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Rezumat: În acest articol sunt prezentate rezultatele unui studiu teoretico-experimental formativ care a avut ca scop elaborarea, implementarea și verificarea unui program de intervenții psihologice orientat la dezvoltarea empatiei și inteligenței emoționale la cadrele didactice. Drept motiv care ne-a impulsionat la realizarea acestei cercetări formative, au fost rezultatele obținute într-o cercetare constatativă realizată. În cadrul studiului constatativ, am identificat faptul că cadrele didactice studiate manifestă în proporție de 51% nivel slab empatic, nivelul mediu empatic fiind reprezentat de 35,% și doar 14% dintre subiecți au nivel foarte bun empatic și numai 13,% dintre ei au manifestat nivel înalt de inteligență emoțională. Eficacitatea intervențiilor psihologice elaborate și realizate a fost verificată în cadrul realizării experimentului de control. A fost demonstrată posibilitatea dezvoltării inteligenței emoționale și a empatiei în condiții experimentale special organizate în acest scop.

Cuvinte-cheie: empatie, inteligență emoțională(EQ), dezvoltare, experiment formativ, experiment de control.

Abstract: This article presents the results of a formative theoretical-experimental study that aimed to develop, implement and verify a program of psychological interventions aimed at developing empathy and emotional intelligence in teachers. The reason that prompted us to carry out this formative research was the results obtained in an established research. In the constative study, we identified the fact that 51% of the teachers studied show a weak level of empathy, the average level of empathy is represented by 35.% and only 14% of the subjects have a very good level of empathy and only 13.% of them showed high level of emotional intelligence. The effectiveness of the psychological interventions developed and carried out was verified in the control experiment. The possibility of developing emotional intelligence and empathy in experimental conditions specially organized for this purpose has been demonstrated.

Keywords: empathy, emotional intelligence (EQ), development, formative experiment, control experiment.

Introducere

Rezultatele obținute în cadrul realizării unui experiment constatativ în care a fost studiat nivelul de dezvoltare și manifestare a empatiei și inteligenței emoționale (prezentat într-o publicație separată) ne-a motivat să organizăm și realizăm o cercetare formativă orientată la implementarea unui program de intervenții psihologice. Scopul experimentului formativ a fost dezvoltarea în condiții special organizate a empatiei și inteligenței emoționale la cadrele didactice. În cadrul studiului constatativ am identificat faptul că adulții din cadrul eșantionului studiat constituit din cadre didactice manifestă în proporție de 51% nivel slab empatic, nivelul mediu empatic fiind reprezentat de 35,% și doar 14% dintre subiecți au nivel foarte bun empatic. Doar 13,% dintre cadrele didactice testate au manifestat nivel înalt de inteligență emoțională, ceea ce este un fapt, care cel puțin, trebuie să îngrijoreze. Comparațiile realizate în funcție de variabila genul subiecților studiați au scos în evidență existența diferențelor semnificative în manifestarea inteligenței emoționale între bărbați și femei (femeile sunt cu nivel EQ mai înalt decât bărbații). Rezultatele obținute în funcție de variabila vârsta subiecților au demonstrat că cadrele didactice tinere (20-30 ani) prezintă grad de EQ mai înalt în comparație cu cadrele didactice de 30-40 de ani; femeile tinere sunt cu nivel EQ mai mare decât bărbații tineri și femeile de 30-40 ani; bărbații tineri înregistrează rezultate mai mari față de bărbații de 30-40 ani.

Metodologia cercetării și rezultate

Organizarea și realizarea experimentului formativ a avut la bază rezultatele studiului constatativ realizat. În vederea realizării intervențiilor psihologice au fost selectați 24 de subiecți din eșantionul inițial divizați în grupul experimental (6 bărbați și 6 femei) și grupul de control (6 bărbați și 6 femei).

Selectia subiecților în grupul experimental și de control a câte 12 adulți, cadre didactice s-a făcut ținând cont de principiul omogenității. Rezultatele obținute în experimentul de constatare de către acești

24 de subiecți au fost supuse prelucrării statistice prin intermediul administrării testului neparametric U Mann – Whitney în scopul verificării omogenității [4].

Tabelul nr. 1. Verificarea omogenității grupului experimental și de control

	Test	Valoarea U	Media	Σ rangurilor	P	Diferențe statistice
1.	Testul Boico	46	m1=10,33; m2=14,76	$\Sigma 1=124$ $\Sigma 2=175$	0,14156	Nu sunt d.s.s.
2.	Testul Goleman	51,5	m1=10,79 m2=14,21	$\Sigma 1=129,5$ $\Sigma 2=170,5$	0,25014	Nu sunt d.s.s.
3.	Testul Mahrebian	50,5	m1=14,29 m2=10,71	$\Sigma 1=171,5$ $\Sigma 2=128,5$	0,22628	Nu sunt d.s.s.

Comparațiile statistice realizate ne-au permis să constatăm că la faza experimentului de constatare nu au fost stabilite diferențe statistice semnificative în rezultatele obținute de subiecții care au fost incluși în grupul experimental (GE) și grupul de control (GC), ceea ce ne-a permis demararea cercetării formative.

Proiectul experimentului formativ a avut la bază un sistem de tehnici integrative și exerciții de restructurare cognitivă, exprimare emoțională, comunicare. Programul de dezvoltare a fost elaborat în funcție de ipoteza, scopul și obiectivele enunțate.

Obiectivele programului de intervenții:

- dezvoltarea, optimizarea capacității de cunoaștere și autocunoaștere, interrelaționare și creșterea încrederii în sine, a spontaneității și expresivității personale;
- dezvoltarea sentimentului de apartenență, de încredere și susținere reciprocă în cadrul grupului;
- dezvoltarea capacităților de recunoaștere, identificare și înțelegere a propriilor emoții, trăiri, sentimente cât și a celorlalți;
- dezvoltarea abilităților de înțelegere și verbalizare a emoțiilor;
- dezvoltarea principalelor componente ale empatiei bazată pe: modelarea afectivă (empatie emoțională); modelarea cognitiv-afectivă (antrenarea proceselor gândirii, deducția și analogia, prin intermediul cărora se produce fenomenul invers de proiecție pe psihologia celuilalt, însoțit și de o identificare emoțională și anticiparea comportamentului); anticiparea comportamentului celuilalt (empatie predictivă); dobândirea tehnicilor ascultării și comunicării empaticice; formarea abilității de a utiliza competența empatică; evaluarea eficienței programului formativ.

Ipoteza: În condiții experimentale, special organizate ca și program de intervenție este posibilă influența pozitivă asupra abilităților empaticice la cadrele didactice.

Principiile care au stat la baza elaborării programului formativ:

1. Principiul experienței aici și acum - în prim-plan sunt puse trăirea emoțiilor și exprimarea experienței prezente. Acest fapt contribuie la conștientizarea, de către adult, a propriilor percepții, gânduri și trăiri.
2. Principiul dialogării acțiunilor reciproce – bazat pe comunicarea interpersonală, pe respectarea opiniilor celorlalți, pe încredere și confidențialitate.
3. Principiul valorificării potențialului personalității.
4. Principiul activismului - dezvoltarea personală este un proces de autoformare în care adolescentul trebuie să se implice conștient. Astfel, prezența sa este una vie, participativă, onestă, directă și responsabilă.
5. Principiul utilității – presupune experimentarea diferitor situații cotidiene și acumularea deprinderilor care au aplicabilitate în viața de zi cu zi.
6. Principiul accesibilității – se bazează pe utilizarea termenilor și a informațiilor accesibile, cunoscute sau ușor de înțeles și prelucrat.

7. Principiul liberei participări – un principiu general în cadrul trening-urilor social-psihologice, care presupune respectarea alegerii subiectului de a participa sau nu în cadrul uneia sau mai multor activități.
8. Principiul confidențialității – toate informațiile care se referă la persoană sunt strict confidențiale [3].

Training-ul a fost constituit din 20 de ședințe, distribuite conform etapelor: ședințe inițiale pentru intercunoaștere; ședințe pentru realizarea scopului de bază; ședințe de analiză și evaluare a rezultatelor. Fiecare ședință conține 8-10 activități încheiate cu un ritual de final. Programul a avut la bază activități cu caracter practic, care stimulează discuțiile și creativitatea.

Rezultatele experimentului de control

În scopul verificării eficienței programului formativ de dezvoltare a empatiei și inteligenței emoționale la cadrele didactice și pentru verificarea ipotezei propuse, am realizat experimentul de control.

În acest scop am retestat subiecții din grupul experimental, care au participat la experimentul formativ și subiecții din grupul de control. Retestarea s-a realizat prin intermediul testelor care au fost administrate în cercetarea constatativă: Testul Diagnosticarea nivelului capacităților empatice de V. V. Boico, Chestionarul de empatie emoțională (QMEE) elaborat de A. Mehrabian și N. Epstein, Proba de inteligență emoțională Goleman.

Scopul experimentului de control a fost determinarea progreselor înregistrate în dezvoltarea competențelor empatice și a inteligenței emoționale, compararea și interpretarea rezultatelor înregistrate de grupul experimental (GE) și cel de control (GC).

Rezultatele obținute în cadrul experimentului de control, după implementarea programului formativ elaborat, au fost prelucrate prin intermediul testului U Mann - Whitney (compararea grupului experimental și a grupului de control) și a testului statistic Wilcoxon (pentru compararea grupului experimental în test și re-test și a grupului de control în test și re-test).

Prima etapă realizată de noi a fost compararea rezultatelor subiecților din grupul experimental cu cele ale cadrelor didactice din grupul de control după realizarea experimentului formativ. În acest scop am administrat testul statistic neparametric U Mann – Whitney. Prezentăm în continuare rezultatele brute obținute, analiza, interpretarea și prelucrarea statistică.

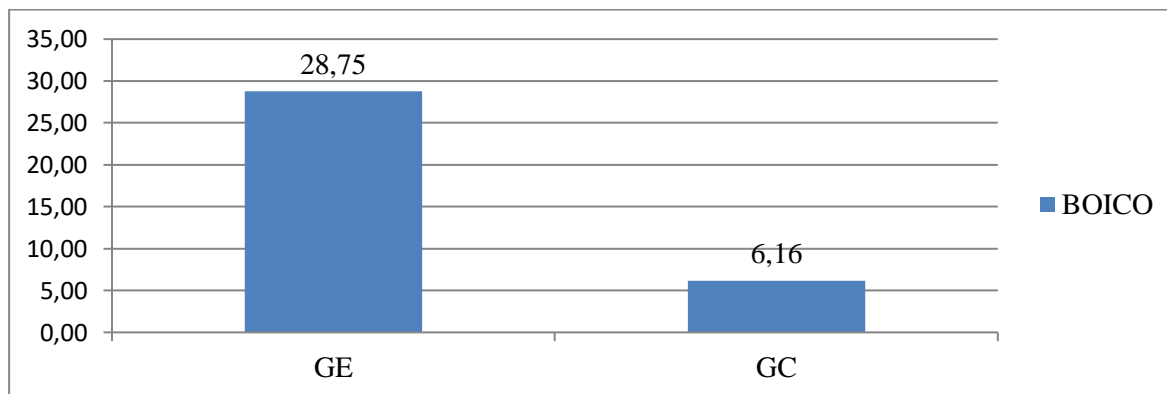


Fig. 1. Experimentul de control. Gr. experimental/Gr. de control. Testul Boico, valori medii

Rezultatele prezentate grafic, indică diferențe între mediile obținute de adulții din GE - 28,75 și GC - 6,16 privind nivelul de manifestare empatică. Prelucrarea statistică a datelor obținute prin aplicarea testului U Mann-Whitney ne permite să constatăm diferențe statistic semnificative $U = 0$; $mr_1=18,5$; $mr_2=6,5$; $\sum R_1=222$; $\sum R_2=78$; $p = 0,00001$.

Pentru subiecții din grupul experimental constatăm o creștere a rezultatelor cantitative în experimentul de control în comparație cu subiecții din grupul de control, fapt care ne permite să vorbim despre impactul pozitiv al programului formativ. Am reușit să creștem nivelul capacității de empatizare al cadrului didactic.

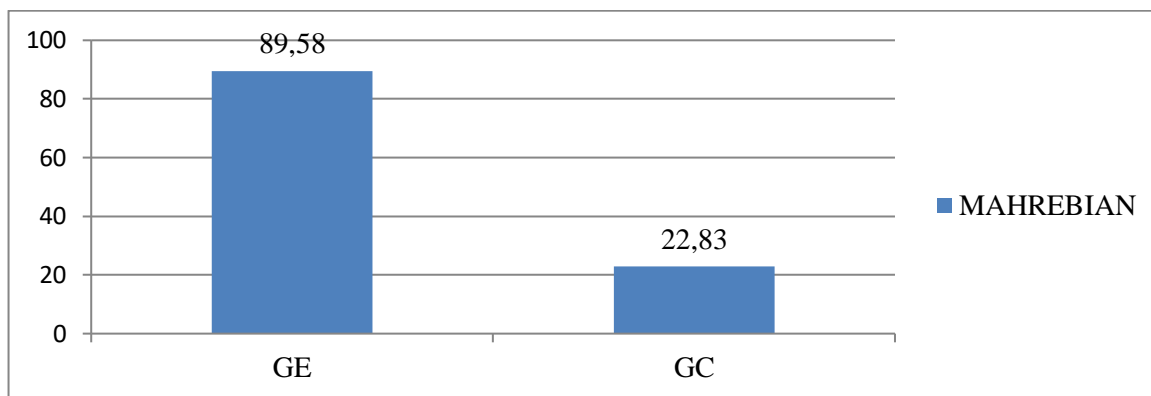


Fig. 2. Experimentul de control. Gr. experimental / Gr. de control. Testul Mahrebian, valori medii

Din rezultatele prezentate mai sus, constatăm prezența diferențelor între mediile obținute de adulții din GE (89,58) și GC (22,83) privind nivelul empatic. Prelucrând datele obținute prin aplicarea testului U Mann-Whitney, constatăm diferențe statistice semnificative, cu rezultate mai mari pentru adulții din GE: $U=22$; $mr1=16,67$; $mr2=8,33$; $\sum R1=200$; $\sum R2=100$; $p = 0,004$.

Schimbările înregistrate la adulți privind nivelul empatiei se datorează îmbunătățirii abilităților de gestionare a relațiilor, abilităților de conștientizare a propriei persoane și a unei mai bune racordări la propriile semnale interioare; subiecții din grupul experimental pot simți mai bine, mai profund cum privește celălalt aceeași situație; ei pot să răspundă pe un ton adecvat, vorbele și faptele lor generând reacții pozitive, rafinând mesajele și menținând sincronizarea; ei reușesc acum să înțeleagă propria viziune și propriile valori mai corect; pot percepe mai bine emoțiile grupului și totodată le pot împărtăși.

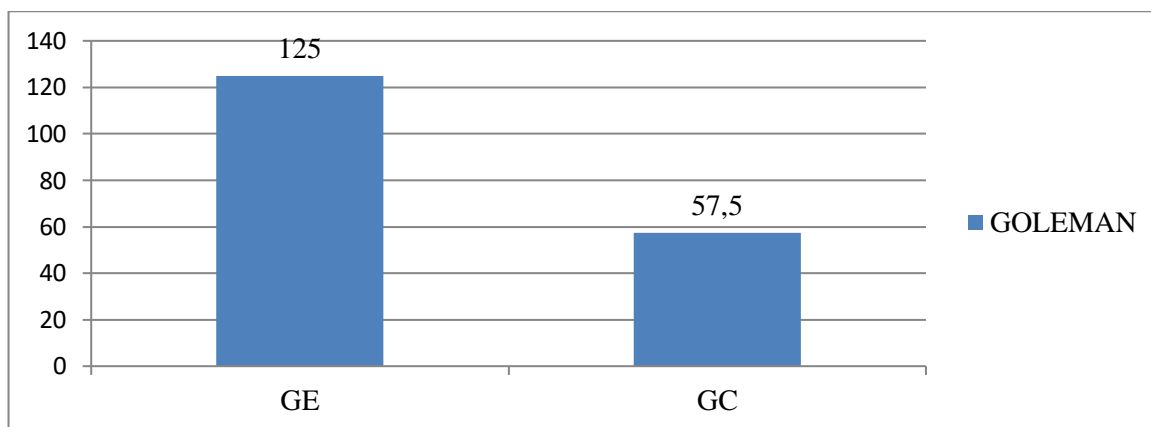


Fig.3. Experimentul de control. Gr. experimental /Gr. de control. Testul Goleman, valori medii

Reprezentarea grafică a rezultatelor adulților în ceea ce privește EQ denotă diferențe între mediile obținute de cadrele didactice din GE (125) și cele din GC (57,5). Prelucrarea statistică a datelor obținute prin aplicarea testului U Mann – Whitney ne permite să vorbim despre diferențe statistice semnificative $U = 0$; $mr1=18,5$; $mr2=6,5$; $\sum R1=150$; $\sum R2=150$; $p = 0,00001$ în rezultatele obținute de subiecții grupului experimental și cei din grupul de control.

Putem vorbi despre faptul că am reușit prin intermediul programului formativ să creștem valorile cantitative ale subiecților din grupul experimental, deci să ridicăm gradul de manifestare al EQ.

Progresul înregistrat la cadrele didactice în ceea ce privește nivelul EQ se datorează îmbunătățirii capacităților de autocunoaștere emoțională, autoevaluare corectă, încrederii în sine, stăpânirii de sine (transparența/integritatea), adaptabilității, ambiției, inițiativei (sentimentul eficienței) și a optimismului; îmbunătățirea nivelului de conștiință socială/gestionarea relațiilor/ conflictelor; persoanele date știu acum să joace în echipă creând o atmosferă de colegialitate și devin ei înșiși model în ceea ce privește respectul, întrajutorarea și cooperarea; ei câștigă devotamentul activ și entuziast al celorlalți în folosul efortului colectiv, și construiesc spiritul și identitatea grupului.

A doua etapă realizată de noi are la bază compararea statistică a rezultatelor subiecților din grupul experimental obținute în experimentul de constatare și în experimentul de control. Această comparație statistică a fost realizată prin intermediul testului statistic neparametric Wilcoxon (pentru eșantioane perechi).

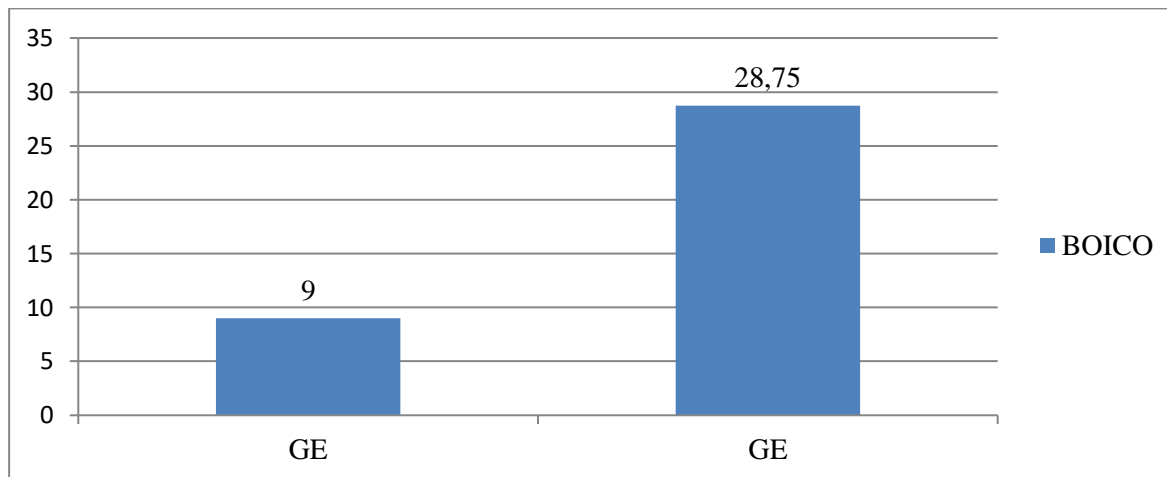


Fig. 4. Experimentul de control. Gr. experimental/Gr. experimental. Testul Boico, valori medii

Valorile obținute de subiecții grupului experimental în pre – și post test sunt următoarele: GE - 9 și GC - 28,75 unități medii. Constatăm o creștere a rezultatelor cantitative pentru subiecții din grupul experimental în post test, fapt ce ne permite să vorbim despre impactul pozitiv al programului formativ.

Am reușit să ridicăm nivelul empatiei la adulții din grupul experimental în comparație cu nivelul pe care aceștia l-au manifestat în experimentul de constatare: $W=0$; suma rangurilor pozitive = 0 și suma rangurilor negative = 78; $p = 0,00222$. Diferențele sunt statistic semnificative.

Cadrele didactice vor fi capabile acum să sesizeze o gamă largă de semnale emoționale, resimțind emoțiile latente, dar neexprimate ale unei persoane sau ale unui grup; ei ascultă acum cu atenție și înțeleg punctul de vedere al celuilalt. Empatia le permite să se înțeleagă bine cu oameni care au pregătiri diferite sau care provin din culturi diferite.

La testul Mahrebian am obținut următoarele rezultate pentru subiecții din grupul experimental: în pre- test 9,83 și post test 89,58. Am reușit prin intermediul experimentului formativ să creștem nivelul de manifestare al empatiei afective la adulții din acest grup, ceea ce este un argument în favoarea eficacității programului nostru formativ. Diferențele obținute sunt statistic semnificative după testul Wilcoxon: $W=0$; suma rangurilor pozitive = 0 și suma rangurilor negative = 78; $p = 0,0002$.

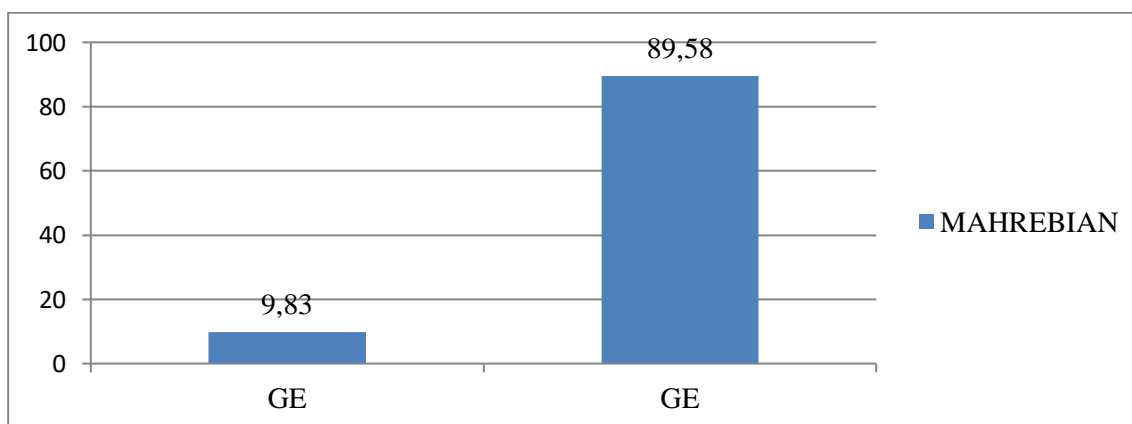


Fig. 5. Experimentul de control. Gr. experimental / Gr. experimental. Testul Mahrebian, valori medii

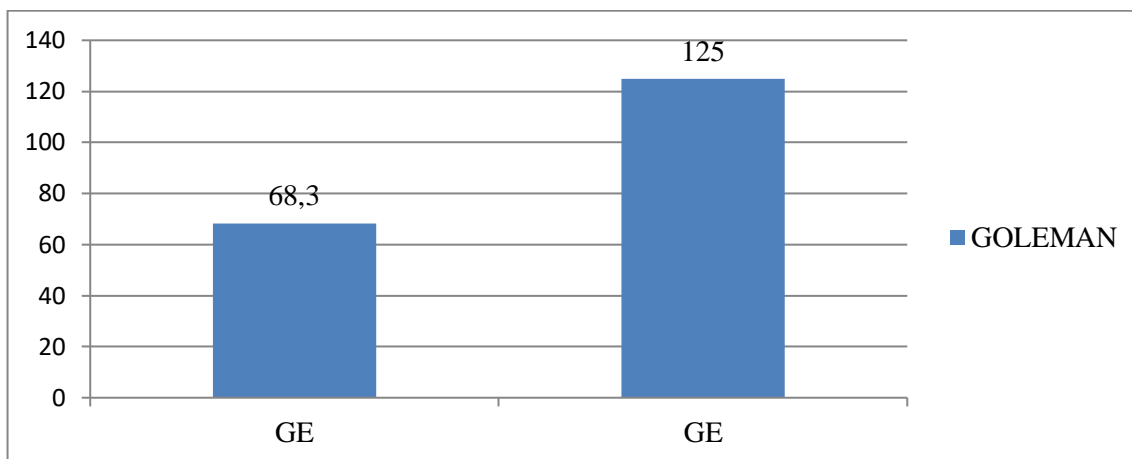


Fig. 6. Experimentul de control. Gr. experimental / Gr. experimental. Testul Goleman, valori medii

Conform rezultatelor prezentate grafic la testul Goleman pentru subiecții din grupul experimental constatăm diferențe între mediile obținute de adulți: GE / EQ – pre test 68,3 și GE / EQ post test 125. La prelucrarea statistică a datelor obținute prin aplicarea testului Wilcoxon au fost stabilite diferențe statistic semnificative: $W=0$; suma rangurilor pozitive = 0 și suma rangurilor negative = 78; $p = 0,002$.

În concluzie, la compararea rezultatelor obținute de subiecții grupului experimental în experimentul de constatare și experimentul de control putem afirma că prin intermediul ședințelor formative am reușit să obținem schimbări în rezultatele cantitative la toate testele administrate în experimentul de control. Acest fapt ne permite să vorbim despre eficacitatea ședințelor formative care au permis creșterea nivelului de empatie și a EQ la adulții din grupul experimental.

A treia comparație constă în analiza statistică a rezultatelor subiecților din grupul de control obținute în experimentul de constatare și în experimentul de control. Această comparație statistică a fost realizată prin intermediul testului statistic neparametric Wilcoxon.

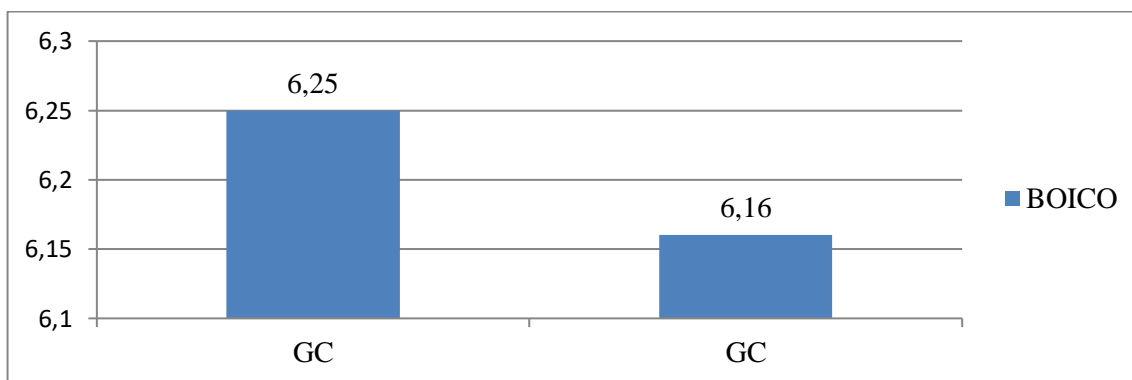


Fig. 7. Experimentul de control. Grup de control / Grup de control. Testul Boico, valori medii

Valorile obținute de subiecții grupului de control în pre – și post test sunt următoarele: pre test 6,25 și post test 6,16. Constatăm rezultate apropiate ca valori cantitative pentru subiecții din grupul de control în pre- și post test, fapt ce ne permite să constatăm că nu au intervenit schimbări la subiecții din grupul de control în perioada cât a durat experimentul formativ cu subiecții din grupul experimental. Diferențele nu sunt statistic semnificative: $W=37$; suma rangurilor pozitive = 41 și suma rangurilor negative = 37; $p = 0,08728$.

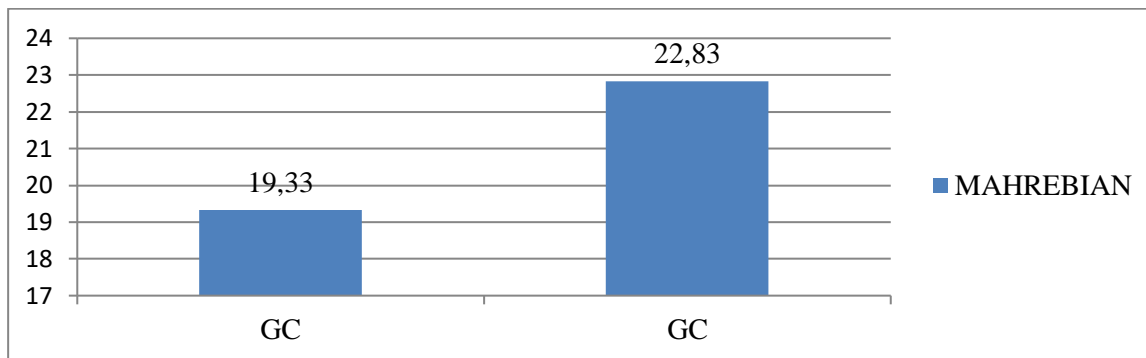


Fig. 8. Experimentul de control. Grup de control / Grup de control. Testul Mahrebian, valori medii

La testul Mahrebian au fost obținute următoarele rezultate: grup de control – QMEE pre-test 19,33 și QMEE post test 22,83. Nivelul capacităților empatice nu cunoaște modificări la adulții din grupul de control în timpul desfășurării experimentului formativ în care au participat subiecții din grupul experimental. Prelucrarea statistică a datelor indică absența diferențelor statistic semnificative la $p < 0,05$: $W=24$; suma rangurilor pozitive = 24; suma rangurilor negative = 42.

Putem vorbi despre faptul că în perioada cât a durat experimentul formativ la subiecții din grupul de control nu au intervenit schimbări în nivelul empatiei.

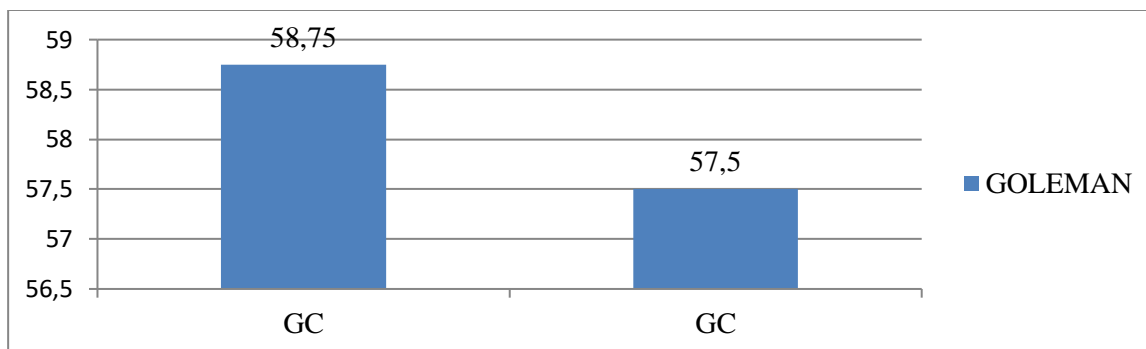


Fig. 9. Experimentul de control. Grup de control / Grup de control. Testul Goleman, valori medii

La testul Goleman, pentru subiecții din grupul de control au fost obținute următoarele rezultate: EQ pre- test 58,75 și EQ post test 57,5.

Nu am constatat diferențe statistic semnificative după testul neparametric Wilcoxon la $p < 0,05$. $W=36,5$; suma rangurilor pozitive = 41,5; suma rangurilor negative = 36,5. Putem vorbi despre faptul că în perioada cât a durat experimentul formativ la subiecții din grupul de control nu au intervenit schimbări în nivelul EQ.

Ca și concluzie, compararea rezultatelor obținute de subiecții grupului de control în experimentul de constatare și experimentul de control la toate testele administrate ne permit să vorbim despre faptul că nu au intervenit schimbări în caracteristicile studiate; adulții din acest grup rămân cu nivel scăzut de empatie și EQ.

La subiecții din grupul experimental am constatat schimbări statistic semnificative la toate testele administrate fapt care confirmă eficacitatea ședințelor formative care au permis dezvoltarea empatiei și a EQ la subiecții din acest grup.

Rezultatele obținute, prelucrarea statistică, analiza acestora ne permit să formulăm următoarele **concluzii**:

1. A fost confirmată ipoteza în care am presupus că prin intermediul ședințelor formative special organizate este posibilă creșterea nivelului de empatie și a inteligenței emoționale la cadrele didactice.

2. Impactul intervențiilor psihologice asupra comportamentului cadrelor didactice a avut un efect pozitiv prin ameliorarea problemelor de comunicare, a abilităților sociale, conștiinței sociale și gestionarea corectă a relațiilor.

3. Putem vorbi despre eficiența programului formativ dat fiind faptul că am reușit să creștem valorile cantitative obținute de subiecții din grupul experimental și să constatăm impactul pozitiv, favorabil al ședințelor formative pe care le-am realizat. Diferențele în rezultatele obținute de subiecții din grupul experimental și cei din grupul de control sunt statistic semnificative după testul neparametric U Mann – Whitney.

4. În comparația grup experimental în pre- și post test au fost obținute diferențe statistic semnificative după testul Wilcoxon la testele administrate. Acest fapt din nou ne permite să vorbim despre faptul că am reușit să schimbăm nivelul empatiei și al inteligenței emoționale la acești subiecți ceea ce demonstrează eficacitatea programului formativ realizat.

5. În comparațiile grup de control în pre- și post test nu au fost obținute diferențe statistic semnificative în rezultate la testele administrate, ceea ce confirmă corectitudinea concluziilor formulate despre eficiența programului formativ orientat la dezvoltarea empatiei și a inteligenței emoționale la cadrele didactice.

Bibliografie:

1. Goleman, D. Inteligența emoțională. Ediția a III-a. București: Curtea Veche, 2008,
2. Goleman, D. Creierul și inteligența emoțională. Noi perspective. București: Curtea Veche, 2016.
3. Losii E., Racu Iu. Organizarea activității psihologului școlar cu preadolescenții. Editura UPS, Chișinău, 2016.
4. Racu, Ig. Psihodiagnoza. Statistica psihologică. Editura UPS, Chișinău, 2017.
5. Racu, Ig., Pîslari, S. Dezvoltarea empatiei la vârsta preadolescentă. Editura UPS, Chișinău, 2020.

SCRIEREA TEXTELOR CREATIVE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

WRITING CREATIVE TEXTS IN PRIMARY EDUCATION

Mariana VRĂJMAȘU, drd.

Școala Gimnazială „Alexandru Ioan Cuza” Bacău, România
Universitatea de Stat „Ion Creangă” Chișinău, Republica Moldova

Rezumat: *Creativitatea este o calitate care definește ființa modernă, iar cuvintele înseamnă, pentru fiecare dintre noi o neprețuită comoară cu care împodobim estetic conținutul comunicării. Omului, în activitățile cotidiene, i se pare mai dificil să scrie decât să comunice oral și, cu toate acestea, formarea în cadrul școlii a capacității de exprimare scrisă este de toată lumea acceptată. Exprimarea scrisă este o latură importantă a comunicării sociale, ea ușurându-le copiilor formarea și dezvoltarea propriei personalități și asigurându-le rezultate bune la învățatură și în viață. Formarea în școală a competenței de comunicare scrisă este extrem de importantă și acest lucru reiese și mai clar atunci când se cercetează/corectează diverse tipuri de probe scrise produse de către școlari. Se constată că erorilor de conținut li se adaugă greșelile de tip formal. De aici și obligația pe care o are fiecare îndrumător, dar mai cu seamă profesorii pentru învățământ primar și profesorii de limba și literatura română, de a-i învăța pe elevi să redacteze corect și logic. Pentru cei care au învățat să o facă, scrisul poate să devină o relaxare, o delectare, iar școlarul care scrie bine este capabil de a aprecia textele scrise de alții și de a-și selecta*

lecturile viitoare avantajos și riguros. Pentru a produce un text care să devină operă literară este nevoie de înzestrare, de talent nativ, pe când pentru a redacta o cerere, o scrisoare, un bilet nu e necesar decât să cunoști și să aplici normele morfologice, sintactice, de ortografie și de punctuație. Scrisul poate avea urmări benefice asupra celor care știu să-l folosească, deoarece aceștia vor câștiga încredere în forțele proprii și își vor construi o imagine pozitivă despre propria persoană.

Cuvinte-cheie: creativitate, compunere, limbaj, progres.

Summary: *Creativity is a quality that defines the modern being, and words mean for each of us a priceless treasure with which we aesthetically decorate the content of communication. Man, in everyday activities, finds it more difficult to write than to communicate orally, and yet the formation of written expression in school is universally accepted. Written expression is an important aspect of social communication, it facilitates children's formation and development of their own personality and ensures good results in education and in life. The training of written communication skills in school is extremely important and this becomes even clearer when researching/correcting various types of written tests produced by school children. It is found that errors of form are added to errors of content. Hence the obligation that every tutor has, but especially primary education teachers and Romanian language and literature teachers, to teach students to write correctly and logically. For those who have learned to do it, writing can become a relaxation, a delight, and the schoolboy who writes well is able to appreciate the texts written by others and select his future readings advantageously and rigorously. To produce a text that becomes a literary work requires endowment, native talent, while to write a request, a letter, a note it is only necessary to know and apply the morphological, syntactic, spelling and punctuation. Writing can have beneficial effects on those who know how to use it because they will gain self-confidence and build a positive self-image.*

Keywords: *creativity, composition, language, progress.*

Învățământul românesc urmărește pregătirea unui om capabil să vină în întâmpinarea nevoii de schimbare, capabil să o anticipeze, să o dorească, ba chiar să se pregătească pentru ea. În acest scop se va pune accent pe folosirea metodelor activ-participative, pe tehnicile de învățare eficientă, pe folosirea unui stil didactic integrat, pe creșterea efortului de învățare al elevilor și pe formarea capacității de autoevaluare. Învățătorului, care este un bun cunoscător al copiilor, al formelor și metodelor de educație, un om care își iubește profesia, dar îi iubește și pe copii, îi revine misiunea nobilă de a pune și fixa bazele formării și dezvoltării mobilității și flexibilității capacităților intelectuale (imaginația creatoare cu variantele ei, gândirea creatoare), care să conducă la învățarea prin cercetare și descoperire prin efort intelectual și de tip creativ. Unele aspecte practice metodologice de stimulare și exersare prin învățare a capacităților intelectului presupun schimbări fundamentale în strategia școlarizării la clasele I-IV, în ideea celei de-a treia alfabetizări care vizează, în mod esențial, utilizarea superioară a creierului cu care este înzestrată ființa umană: organizând astfel procesul de predare-învățare încât elevul, pus în situația de acțiune singur, să se descurce, stăpân pe el, să-și formeze un sistem de deprinderi intelectuale, necesare asimilării, sistem ce va trebui să asigure stocarea, ordonarea și valorificarea informației pe tot parcursul vieții. (Molan, 1998, p. 36)

În organizarea și desfășurarea cercetării, am pornit de la ipoteza specifică, potrivit căreia dacă, în cadrul orelor de Limba și literatura română la clasa a IV-a se vor folosi metode moderne cât mai diverse de predare-învățare și metode de stimulare a creativității, atunci elevii vor fi capabili să rezolve ușor și eficient sarcini legate de scrierea textelor creative și își vor forma și dezvolta capacitatea de exprimare scrisă necesară integrării în ciclul gimnazial și în societatea actuală. Totodată mi-am stabilit următoarele obiective:

- O1: depistarea nivelului inițial de cunoștințe al elevilor;
- O2: utilizarea unor metode și tehnici de cunoaștere psihologică a elevilor, analiza și interpretarea datelor colectate;
- O3: identificarea principalelor procedee care să ajute la obținerea performanței;
- O4: utilizarea lor, conturând un ansamblu metodic pe care să-l supun verificării la nivelul practicii;
- O5: prelucrarea, analiza și interpretarea rezultatelor obținute în vederea stabilirii progresului înregistrat pe linia dezvoltării intelectuale.

Din ipoteza formulată se desprind două variabile ale cercetării:

1. variabila independentă, cea introdusă - constă în aplicarea de metode moderne de predare-învățare;

2. variabila dependentă - modificările așteptate în ceea ce privește îmbunătățirea situației la învățatură a elevilor, ca urmare a introducerii factorului de progres.

În vederea demonstrării acestei ipoteze mi-am propus declanșarea unei cercetări psihopedagogice care are obiectivele amintite mai sus. Pentru atingerea obiectivelor am aplicat un set de probe cuprinzând sarcini multiple, integrate în diferite momente ale lecției, fie în predarea noilor cunoștințe, fie în consolidarea sau verificarea lor.

Metoda de bază utilizată a fost experimentul psihopedagogic de tip constativ-formativ. Cercetarea a fost desfășurată pe mai multe etape:

I. Etapa constatativă ce a cuprins intervalul 15 septembrie-30 septembrie 2022. În această etapă am aplicat probe pentru cunoașterea capacităților intelectuale, am depistat potențialul creativ al elevilor, am stabilit nivelul inițial al dezvoltării lor. În etapa constatativă am folosit cu precădere metode și tehnici de evaluare tradiționale (orale, scrise și practice, teste de evaluare). Aceste metode de evaluare au fost folosite și în celelalte etape: experimentală și finală.

Probele orale și scrise utilizate în această etapă au urmărit evaluarea:

- capacității elevilor de a cunoaște și de a utiliza conceptele specifice;
- capacității de explorare / investigare și rezolvarea unor cerințe specifice;
- capacității de a comunica utilizând limbajul potrivit.

Metodele de evaluare folosite au fost: chestionarea orală, testele docimologice, analiza produselor activității, fișe de lucru, tema pentru acasă.

Rezultatele obținute în urma aplicării probelor de evaluare inițială, corelate cu observarea sistematică în cadrul orelor de Limba și literatura română, cu modul în care elevii răspundeau sarcinilor trasate în clasă și în efectuarea temelor pentru acasă, au evidențiat că nu toți elevii și-au însușit foarte bine deprinderile de exprimare scrisă, nefiind suficient de motivați pentru a elabora texte creative de calitate.

II. Etapa ameliorativă a fost desfășurată pe parcursul semestrului I și al II-lea (octombrie 2022 - martie 2023). În această etapă am organizat activități de instruire diferențiată, în conformitate cu particularitățile dezvoltării psihologice, am urmărit îmbunătățirea metodologiei de lucru prin introducerea unor strategii didactice moderne, contribuind astfel la stimularea motivației (factor de progres în cadrul experimentului realizat). Am rezolvat o mare varietate de cerințe specifice textelor creative, raportate la nivelul clasei a IV-a, respectând programa școlară. Rezultatele testelor de evaluare, prin analiza lor, mi-au oferit posibilitatea de a adopta măsuri pedagogice diferențiate, ameliorative.

III. Etapa evaluării finale s-a desfășurat pe parcursul lunii mai 2023. În această perioadă am aplicat elevilor mai multe probe de evaluare în vederea înregistrării performanțelor acestora la finele experimentului psihopedagogic.

Pentru realizarea obiectivelor propuse am folosit următoarele metode de cercetare:

- observația;
- convorbirea;
- analiza produselor activității;
- teste și probe de evaluare;
- metode statistice.

Metoda de bază utilizată în această lucrare a fost însă experimentul psihopedagogic de tip constativ-formativ, prin care s-a verificat ipoteza și s-au eliberat generalități și concluzii privind îmbunătățirea metodelor și tehnicilor de predare/învățare/evaluare la Limba și literatura română, printr-o eventuală extindere la celelalte discipline.

Experimentarea a propus:

- colectarea datelor;
- înregistrare de fapte, date;
- culegerea și înregistrarea datelor cercetării;
- prelucrarea și interpretarea datelor.

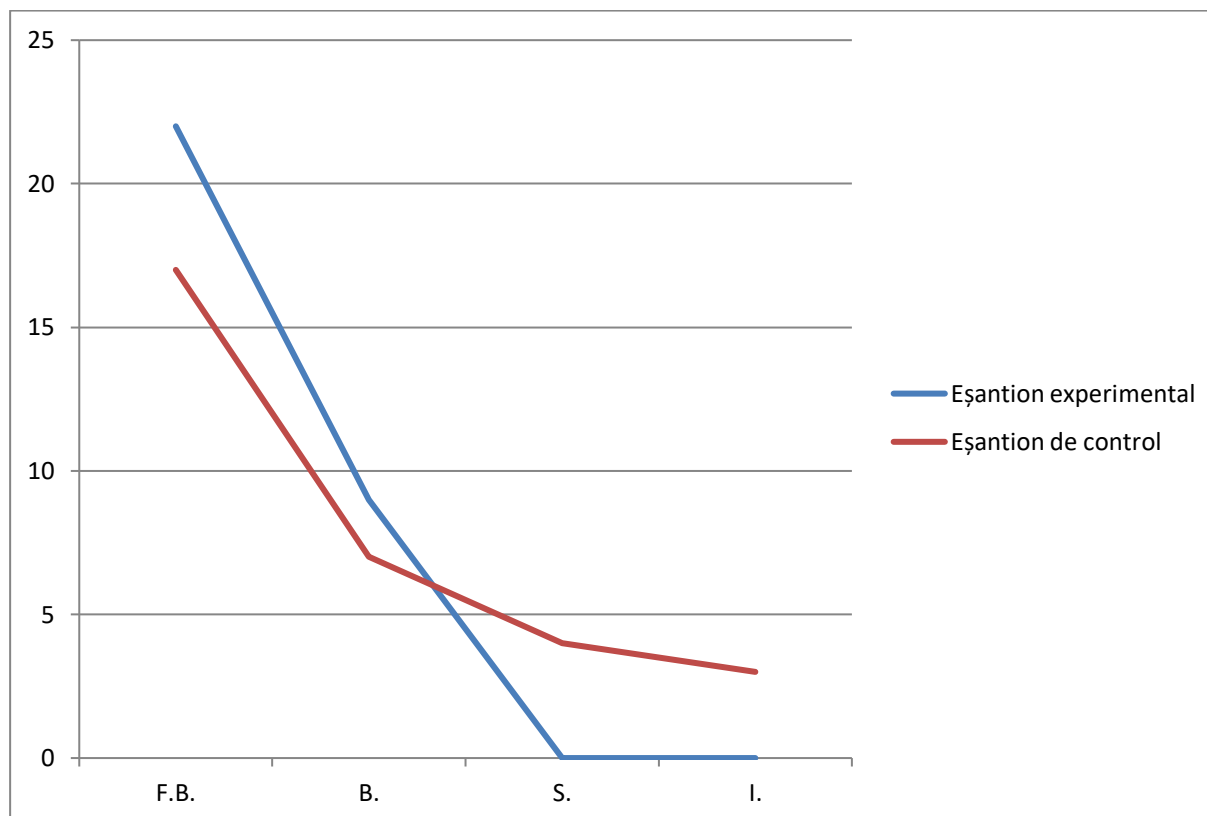
Informațiile culese au fost corelate, prelucrate, interpretate și folosite în organizarea și desfășurarea activității didactice în vederea optimizării ei.

Tabel sintetic – rezultatele evaluării finale

Eșantion experimental		Eșantion de control	
Calificativ	Frecvență	Calificativ	Frecvență

Foarte bine	22	Foarte bine	17
Bine	9	Bine	7
Suficient	0	Suficient	4
Insuficient	0	Insuficient	3

Poligon de frecvență



Histograma

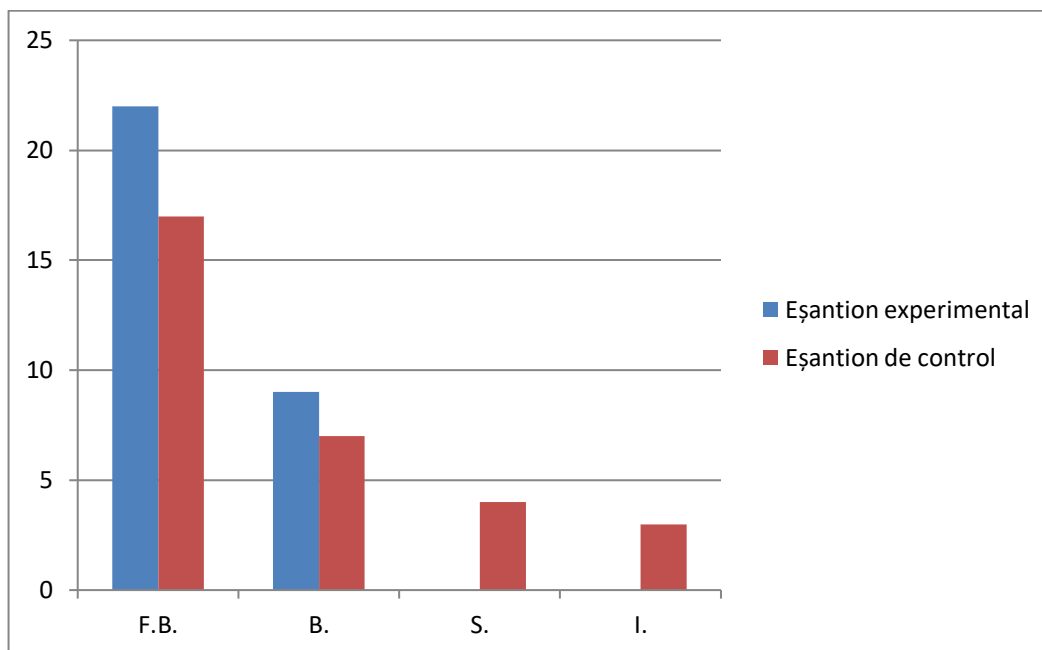
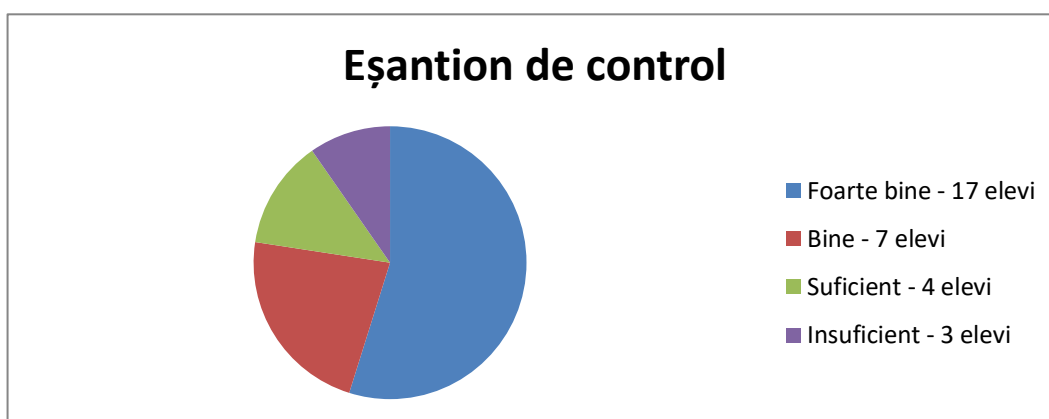


Diagrama circulară – evaluare finală



Diagrama circulară – evaluare finală



Rezultatele înregistrate îmi permit să afirm că în urma derulării acestui experiment se confirmă ipoteza formulată de mine: *dacă, în cadrul orelor de Limba și literatura română la clasa a IV-a se vor*

folosi metode moderne cât mai diverse de predare-învățare și metode de stimulare a creativității, atunci elevii vor fi capabili să rezolve ușor și eficient sarcini legate de scrierea textelor creative și își vor forma și dezvolta capacitatea de exprimare scrisă necesară integrării în ciclul gimnazial și în societatea actuală.

Datele obținute în urma cercetării m-au condus la următoarele concluzii:

- învățarea este eficientizată prin folosirea unor strategii ce combină metodele tradiționale cu cele moderne;
- utilizarea metodelor moderne de predare-învățare conduce la formarea unor deprinderi de muncă ce facilitează atitudinea activă a școlarului;
- învățarea bazată pe metode activ-participative dezvoltă capacitatea de exprimare orală/ scrisă și le ușurează elevilor manifestarea unei atitudini degajate în exprimarea orală;
- textele creative își aduc contribuția la dezvoltarea personalității copilului, îi stimulează creativitatea, îl sprijină în exprimarea corectă și în formarea unor deprinderi de muncă intelectuală.

În ciclul primar, compunerea școlară se realizează având la bază cunoștințele asimilate de elevi la ora de limba și literatura română dar, în egală măsură și cunoștințele de la alte materii de studiu. De asemenea, s-a confirmat faptul că ei pot valorifica în compuneri experiența personală, fantezia lor creatoare și imaginația. Practica ne arată că pregătirea elevilor pentru textele scrise începe din clasa I cu primele activități orale de alcătuire de cuvinte, de formulare de enunțuri, de povestire pe baza unor imagini sau de reproducere a unui text audiat. Este bine știut faptul că tot în etapa aceasta se poate corecta pronunția greșită a unor cuvinte, se pot elimina din vorbirea școlarului cuvintele neadecvate cu condiția ca însuși învățătorul să aibă în vedere permanentă utilizare a limbajului literar la clasă pe timpul orelor, dar și pe durata pauzelor. Așadar, exprimarea orală corectă este baza necesară pentru o exprimare scrisă corectă și, implicit, pentru elaborarea comunicărilor scrise. În clasele terminale ale ciclului primar, în compozițiile elevilor se simte stilul individual, originalitatea și autenticitatea încheșării textului, coordonarea ideilor, transmiterea logică a acțiunilor, acestea determinând nivelul de dezvoltare a creativității elevului.

Îmbunătățirea și înfrumusețarea vocabularului elevilor reprezintă un obiectiv permanent al claselor primare. Compunerea școlară se dovedește a fi cel mai bun mod de activizare și îmbogățire a vocabularului micilor școlari. Dacă îndrumătorul găsește mijloacele și metodele prin care să-l facă pe elev să înțeleagă mecanismul de alcătuire a unor compuneri, atunci în mod sigur el va face lucrări bune și în ciclul gimnazial, va avea la îndemână vorbele alese toată viața sa, va ști să își folosească imaginația, va putea să exprime și să susțină ușor părerile personale în diferite situații.

Aș putea afirma că și compunerea, ca tip de activitate în cadrul orelor de Limba și literatura română, împreună cu celelalte discipline școlare contribuie la dezvoltarea integrală a copilului. Aceasta îi facilitează școlarului formarea deprinderilor de muncă intelectuală, îl ajută să-și cizeleze vorbirea, exprimarea corectă, îi stimulează creativitatea. Pentru a scrie compuneri elevii trebuie să dețină un minim de noțiuni teoretice, iar deprinderea de a compune, adică de a comunica oral și scris un conținut potrivit temei date, punând într-o ordine logică anumite idei, exprimând totul corect din punct de vedere lingvistic se formează pe parcursul întregii școlarități. Din acest motiv, preocuparea pentru dezvoltarea exprimării coerente a școlarilor trebuie să se manifeste cu prilejul oricărei activități și în cadrul tuturor disciplinelor de învățământ. Compunerile facilitează trecerea de la gândirea concretă la cea abstractă, dezvoltă procesele generalizării, gândirea logică, exprimarea concretă. Toate acestea îi sprijină pe elevi în însușirea cunoștințelor, în dezvoltarea imaginației creatoare și în dezvoltarea aptitudinilor individuale, constituind un excepțional mijloc de formare a concepției despre lumea înconjurătoare.

Bibliografie:

1. Cerghit I., Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri. Stiluri și strategii. București: Aramis, 2002;
2. Cristea S., Fundamentele Științelor educației. Teoria generală a educației. București: Litera Internațional, 2003;
3. Molan V., Peneș M., Metodica desfășurării orelor de compunere-expunere, București: E.D.P., 1983;
4. Parfene C., Compozițiile în școală, Iași, Ed. Moldova, 1996;
5. Pânișoară O., Comunicarea eficientă, Ed. a-III-a, București, Ed. Polirom, 2008.

MENTORING ACTIVITY IN EARLY EDUCATION - CHALLENGES AND SOLUTIONS

Lucia CAZACU, drd.
UPS, „Ion Creangă”, Chișinău
E-mail: cazacu1985@mail.ru

Abstract: *The article addresses the issue of mentoring activity at the level of an early childhood education institution. Various psycho-pedagogical and managerial benchmarks of educational mentoring are analyzed on a national and international level: concepts, principles, characteristics and best practices of application in educational practice. At the same time, the types of mentoring at the institutional level and the mentor's role in the educational system are analyzed.*

Keywords: *activity, mentor, mentee, institution, solutions, mentoring, promotion, characteristics, principle, etc.*

În acest secol interesant și contradictoriu, activitatea didactică presupune pentru cadrele didactice o dimensiune de cunoaștere și dobândire a competențelor științifice, strict specializate, dar și o dimensiune pedagogică și psihologică prin care tânărul specialist pătrunde și se încadrează în mediul instituțional.

În acest sens, existența unui mentor, care este un ghid prin labirintul profesiei, comunicând idei, experiență, sugestii în procesul subtil de inițiere la excelența profesională finală, devine o axiomă.

Activitatea de *mentorat* în instituțiile de educație timpurie este una necesară și actuală. Ea poate ajuta cadrele didactice să se dezvolte în profesia lor, deoarece relația de mentorat oferă o platformă pentru conversații și coaching de calitate, cu scopul final de a sprijini rezultate pozitive pentru toți angajații.

Politica educațională adoptată în Republica Moldova vizează asigurarea unei educații de calitate, care contribuie la integrarea în spațiul educațional european și internațional.

Pe lângă abilitățile profesionale și experiența acumulată, un cadru didactic modern trebuie să fie flexibil și receptiv la lucruri noi, capacitatea de a învăța continuu prin cursuri, seminarii, training-uri, prin mentorat, în mod autodidact, de la colegi etc.

Promovarea capitalului uman de calitate în educație devine o oportunitate axată pe investiții în dezvoltarea profesională a personalului didactic, care devine din ce în ce mai complexă pe fondul unor dinamici sociale și profesionale, care necesită în permanență noi răspunsuri, ajustări și adaptări.

Strategiile de modernizare a formării și dezvoltării profesionale a cadrelor didactice din instituțiile de educație timpurie necesită în mod constant noi viziuni și completări pentru îmbunătățirea paradigmatelor de dezvoltare profesională, inclusiv la locul de muncă.”

Mentoratul este esențial pentru dezvoltarea profesională în toate etapele carierei unui profesor și toți profesorii ar trebui să se vadă ca mentori, nu doar studenți și profesori nou calificați. Competențele necesare ar trebui dezvoltate și actualizate prin formarea inițială a profesorilor cât și cea continuă.

Aceste abilități în mentorat sunt folosite pentru a sprijini dezvoltarea colegilor, precum și pentru a ajuta profesorii să ofere sprijin personal de înaltă calitate tuturor tinerilor.

În acest sens mentoratul oferă o posibilitate unică de evitare a efortului individual inefficient, a neîncrederii în sine, de depășire a blocajelor, de afirmare profesională pozitivă [1].

Mentoratul este un instrument puternic de dezvoltare personală și împuternicire. Este un mod eficient de a ajuta resursele umane să progreseze în carieră. Este un parteneriat special între două persoane bazate pe dedicația față de procesul de mentorat, scopuri și așteptări comune, concentrare pe sarcini, respect și încredere reciprocă, este o modalitate extrem de benefică pentru serviciile pentru copii mici de a construi capacitățile profesionale ale noilor educatori, precum și capacități de conducere pentru propria lor organizație. Cu toate acestea, succesul unui program de mentorat depinde în mare măsură de eficacitatea mentorilor.

Centrul european de mentorat (European Mentoring Centre) propune o definiție a conceptului, profilând noțiunea de tranziție într-o activitate de mentorat: „un ajutor voluntar pe care îl oferă o persoană altei persoane cu scopul de a-i asigura tranzația firească a experienței vieții profesionale, intelectuale și personale” [apud 2, p. 10].

„Mentoratul presupune activități care au drept rezultat transferul de cunoștințe de la mentor la mentee. Atât mentorul, cât și mentee-ul îl ajută pe celălalt, dar și se dezvoltă în acest proces” [apud 3].

Astfel, mentee-ul obține cunoștințe valoroase din experiența și greșelile anterioare ale mentorului și își crește competențele în anumite domenii.

Mentee-ii au posibilitatea să stabilească relații cu persoane care se află la un nivel mai înalt de dezvoltare.

Majoritatea dintre noi se pot gândi la persoane cu experiență care ne-au sfătuit, ne-au prezentat provocări, ne-au învățat ceva nou, s-au interesat de dezvoltarea noastră personală. Asemenea persoane ne-au ajutat să depășim dificultăți sau să găsim o strategie pentru a ne atinge scopurile în cariera profesională sau în viața personală. Ne-au demonstrat o lume dincolo de orizontul nostru la acel moment în viață, ne-au descoperit un talent pe care noi nu l-am conștientizat și ne-au încurajat să depunem efort în direcția acelui talent. Și, din când în când, ne-au impulsionat, ne-a propulsat să progresăm [6].

Mentee-ul dobândește cunoștințe valoroase din experiența și greșelile anterioare ale mentorului și își dezvoltă competența în anumite domenii.

Mentee-ii au posibilitatea de a stabili relații cu indivizi care se află la un nivel superior de dezvoltare.

În științele educației, „mentoratul este un proces complex care presupune îndrumarea și sprijinirea unui profesor sau student începător care dorește să devină educator/profesor/profesor. Un profesor mentor coordonează și îndrumă un alt profesor fără experiență în rezolvarea problemelor de predare-învățare-evaluare, oferă suport profesional și îndrumă pregătirea noului profesor prin reflecție, colaborare și evaluare”. Astfel, mentoratul este esențial pentru dezvoltarea profesională în toate etapele carierei unui profesor, iar toate cadrele didactice ar trebui să se vadă ca mentori, nu doar studenți și profesori nou calificați. Competențele necesare ar trebui dezvoltate și actualizate prin formarea inițială a cadrelor didactice, pregătirea introductivă și formarea continuă. Aceste abilități în mentorat sunt folosite pentru a sprijini dezvoltarea colegilor, precum și pentru a ajuta cadrele didactice să ofere sprijin personal de înaltă calitate tuturor tinerilor” [4].

În funcție de relația stabilită, durata și intensitatea ei, natura activității, resursele utilizate etc., regăsim în literatura de specialitate diferite modele de mentoring prezentate în figura 1.:

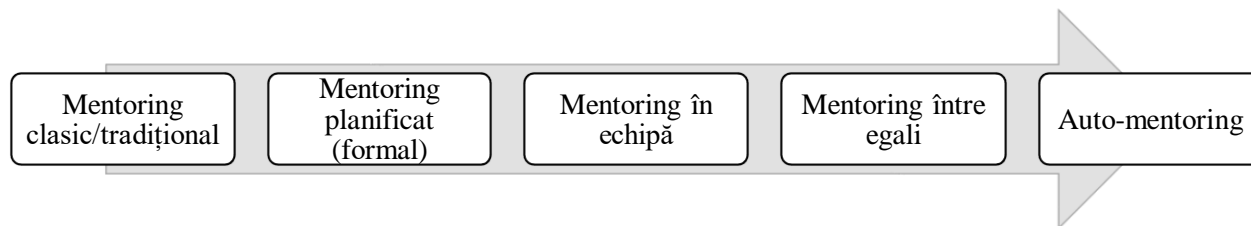


Figura 1. Modele de mentoring

Una din premisele obligatorii ale mentoratului o reprezintă existența unei necesare „tensiuni etice între mentor și mentorabil, întrucât este ideal ca modelul reprezentat de cel dintâi să fie imitat diferențial. În altă ordine de idei, căutarea și crearea unui stil personal de înlesnire a învățării constituie o satisfacție și o împlinire în sine pentru cel implicat în actul de educație. Dacă unul dintre principiile școlii umaniste de psihologie este acela că noi avem o profundă dispoziție înnăscută de a încerca să devenim ceea ce putem să fim, atunci se poate accepta ideea că mentorul se autoformează, printr-o acțiune deliberată, programată și gestionată algoritmic, într-un continuu proces de activare a potențialului personal” [adaptat apud 5].

Mentorii sunt simultan persoane care ne ascultă, ne sprijină, ne sfătuiesc, antrenori, dar și „galeria” care ne scandează numele. „Un mentor ne provoacă să ne asumăm propriul progres, să ne dezvoltăm independent, să conștientizăm obiectivele noastre personale, ne va susține și ne va sprijini eforturile în a progresa pe calea aleasă, va împărtăși cunoașterea sa, ne va oferi încurajare și ne va inspira. Mai presus de orice, mentorul este o persoană în care avem încredere” [4]. În continuare, în tabelul 1. prezentăm responsabilitățile mentorului și mentorabilului.

Tabelul 1. RESPONSABILITĂȚI

MENTOR	MENTORABIL
Întâlniri personale cu mentee-ul și desfășurarea activităților de mentorat	Să fie/să: -proactiv în contactarea mentorului și programarea ședințelor
Împărtășirea deschisă a experienței cu debutanții și a succesului profesional	- dedicat dezvoltării personale
Dedicație implicată pe tot parcursul programului	-asume responsabilitatea pentru obținerea și îmbunătățirea abilităților și cunoștințelor
Ascultarea reciprocă	-discute cu angajații despre planificarea activității de mentorat.
Oferirea feedbackului deschis și onest	- fie deschis și onest când este vorba de scopuri, așteptări, provocări și preocupări, astfel încât mentorul să poată ajuta
Oferirea încurajării și susținerii	-se pregătească de ședințe și să vină cu o agendă
Prezentarea unui model demn de urmat pozitiv	-solicite sfaturi, păreri, feedback și indicații de la mentor
Oferirea resurselor umane pentru ajutor/lucru individual	- fie accesibil, dedicat și implicat pe toată durata programului
Disponerea de aptitudini manageriale și aptitudini de învățare	- manifeste interes pentru nou și consecvență în procesul de autoinstruire
Păstrarea confidențialității conversațiilor etc.	- ofere într-un mod confortabil feedback mentorului cu privire la metodele care funcționează și cele care nu funcționează în cadrul ședințelor de mentorat.

Mentorul ideal este cel care va da dovadă de:

- *competență și experiență profesională* (privit de copii și colegi ca un cadru didactic bine pregătit profesional, bun manager al grupei, se simte confortabil în funcția de cadru didactic);
- *atitudine și caracter* (model pentru alte cadre didactice, dedicat profesiei didactice, disponibilitate pentru a face schimb de informații și de idei cu colegii, flexibil, deschis la umor, optimism și gândire pozitivă);
- *abilități de comunicare de ordin superior* (este capabil să elaboreze strategii eficiente de instruire și evaluare, să comunice eficient prin conversație euristică, comunicare clară și eficientă, să ofere feedback pozitiv și productiv, să ofere încurajare emoțională și morală, să utilizeze mijloace moderne de comunicare modernă în mod eficient, să dovedească entuziasm, pasiune pentru predare, discreție și confidențialitate);
- *abilități interpersonale* (este capabil să dovedească empatie, modestie, să comunice flexibil, coerent cu cei din jur, să mențină o relație profesională de încredere, să inspire o atmosferă de calm și siguranță);
- *abilități de planificare și cercetare* (este capabil să identifice și să definească nevoile și resursele, să colecteze informații, să elaboreze și să implementeze proiecte, să dezvolte strategii);
- *abilități digitale* pentru integrarea mijloacelor moderne de predare în procesul instructiv- educativ.

În cheia responsabilităților și competențelor, redăm în tabelul 2 și figura 2 facilitățile oferite de mentori în opinia unui grup de cadre didactice din instituția de educație timpurie și prezentarea grafică a procentului scontat.

Tabelul 2. Facilitățile oferite de mentori în opinia cadrelor didactice

FACILITĂȚI	NR/% cadrelor didactice-75
<i>Informații</i>	65/87%
<i>Contacte</i>	34/45%
<i>Provocări</i>	50/67%
<i>Sprijin</i>	45/60%
<i>Formularea scopurilor</i>	33/44%
<i>Modele</i>	69/92%

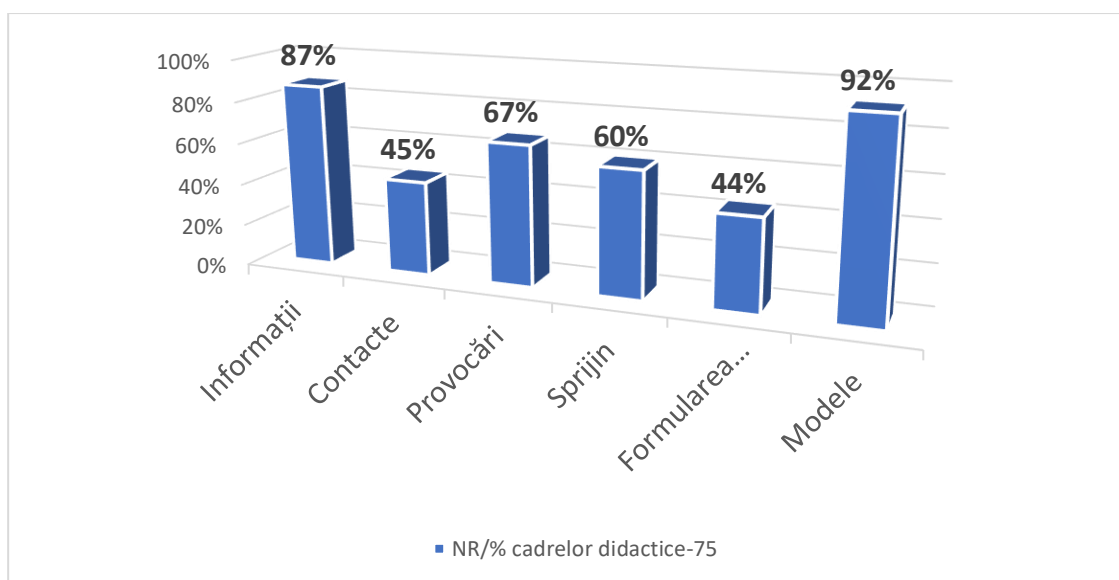


Fig.2. Prezentarea grafică a facilităților oferite de mentori în opinia cadrelor didactice

Conform procentului prezentat în figura 2, determinăm că facilitățile oferite de mentori în opinia cadrelor didactice sunt la nivel de informații de 87%, contacte 45%, provocări 67%, sprijinul este o facilitate acordată de 60% în opinia cadrelor didactice, formularea scopurilor 44% și oferirea de modele 92%, care în opinia noastră este un procent foarte benefic în activitatea de mentorat.

Așadar, în spațiul educațional - mentorii de succes nu sunt alții decât cadre didactice cu experiență - formatori, modele care pot oferi oportunități și sfaturi pentru dezvoltarea altora, care sunt compatibili, având în vedere pregătirea și experiența lor, să identifice situațiile și evenimentele în derulare, în devenire sau posibile, care pot interveni în viața debutanților, oferindu-le cunoștințe și experiență pentru a face față actualității și virtualităților viitorului în profesie, în viața socială, în comunitatea din care fac parte și în mediul extern în care își desfășoară misiunea.

Bibliografie:

1. BOLAM, R.; MCMAHON, A.; POCKLINGTON, K. and WEINDLING, D. Mentoring for new headteachers: recent British experience, Journal of Educational Administration, v33 n5, p.29-44, 1995. ISSN: ISSN-0022-0639.
2. CURRIER C. Repertoire de base. Editions de la Fondation de l'entrepreneuship, 2003
3. DOUGLAS, C. Formal Mentoring Programs in Organizations: an Annotated Bibliography. Greensboro, NC: Center for Creative Leadership, 1997, 113 p. ISBN-1- 882197-28-3.
4. RENTON, J. Coaching and Mentoring. London: Profile Books Ltd, 2009, 256 p. ISBN- 10 : 9781846681899.
5. http://mentornet.ro/wp-content/uploads/2012/02/Manual-mentorship_pdf.pdf.
6. <http://iteach.ro/experientedidactice/dezvoltare-profesionala-mentorat-si-coaching>.

ASPECTE TEORETICE ALE STILULUI DE COMUNICARE MANAGERIALĂ ÎN UNITATEA ȘCOLARĂ

THEORETICAL MARKERS OF THE MANAGERIAL COMMUNICATION STYLE IN THE SCHOOL UNIT

Lilia CEBANU, dr. conf. univ.
UPS „Ion Creangă”, Chișinău
E-mail: cebanu.lilia@upsc.md
ORCID ID: 0000-0003-4278-8927

Mihaela MACOVEI, masterandă,
UPS, „Ion Creangă”, Chișinău,
Gimnaziul Helegiu, Bacău, România
E-mail: mihaela2008coman@yahoo.com

Abstract: *The article addresses the issue of managerial communication style and its specificity in the course of institutional activity. Theories, principles, types of managerial communication as well as ways of approaching in various situational contexts are researched. The way we communicate with those around us in our professional activity, but not only, leaves its mark on the results obtained. The way in which the human resource is used and, in particular, the work productivity obtained by it depends on the quality of managerial communication. Each individual has a certain communication style formed as a result of education, skills, beliefs and personal goals. It does not always ensure effective and efficient communication. We all have the opportunity to become good communicators. Continuous improvement in its various aspects is one of the most profitable choices we can make in this life.*

Keywords: *management, style, communication style, institution, information, persuasion, guidance, organization, etc.*

Desfășurarea cotidiană a demersului managerial în instituțiile preuniversitare presupune nu doar asigurarea unor decizii care să permită funcționarea optimă a instituției, ci și conturarea cadrului necesar evoluției acesteia, înscrierii ei în acord cu noile exigențe educaționale. În condițiile actuale, întregul proces de conducere al unității instituționale este reglementat de către manager prin comunicare, fiind unanim recunoscută drept „cheia excelenței și eficacității organizaționale”. „Iată de ce, activitatea managerului ajunge să se concretizeze într-un număr semnificativ de situații comunicative și relaționale, îndreptat spre atingerea / îndeplinirea unor obiective și asigurarea eficientă a funcționării instituției. A conduce o instituție înseamnă a comunica, înseamnă, înainte de toate, a transmite idei, atitudini, sentimente, decizii colegilor, actorilor educaționali, părinților, partenerilor educaționali” etc.

În cadrul oricărei instituții, „comunicarea reprezintă un proces esențial prin care are loc schimbul de mesaje și informații în vederea realizării scopului și obiectivelor planificate. De asemenea, comunicarea este elementul fundamental care stă la baza funcției de coordonare, facilitând intervenția managerilor în vederea sincronizării și armonizării acțiunilor membrilor organizației”. „Mesajele și informațiile comunicate sunt supuse unui proces de interpretare și prelucrare din partea fiecărui membru al organizației, care urmărește evaluarea și selectarea datelor relevante, pentru a se obține o reducere a incertitudinii în ceea ce privește înțelegerea și cunoașterea misiunii și obiectivelor promovate de organizație. Sursa majorității problemelor de comunicare o constituie diferența dintre conținutul mesajului sau impactul pe care managerul intenționează să-l transmită și modul în care ceilalți membri ai organizației recepționează mesajul” [adaptat apud 1].

Stilul managerial reprezintă comportamentul real al managerului, felul în care își pune concret în aplicare concepția de manager și calitățile sale. Fiecare manager are propriul stil managerial, adaptat trăsăturilor de personalitate dar și specificului instituției pe care o conduce.

Stilul managerial îmbină cunoștințele, valorile, caracteristicile psihosociale și comportamentale ale managerilor în implementarea activităților manageriale. În prezent, este general acceptat, atât la nivel teoretic, cât și în practică, că stilul managerial afectează semnificativ rezultatele și eficiența tuturor activităților instituției. Toate cercetările efectuate până în prezent confirmă faptul că este imposibil să se dea o „rețetă” categorică sau certă cu privire la elementele de bază ale unui stil managerial eficient în toate situațiile.

Astfel, în alegerea unui anumit *stil managerial* trebuie să se țină întotdeauna cont de particularitățile contextului: *care sunt trăsăturile managerului, care sunt trăsăturile definatorii ale grupului avut în vedere,*

care sunt caracteristicile situației concrete cu care se confruntă acesta, ce fel de abordare a situației este necesară pentru atingerea performanței etc.

Problema cu care trebuie să se confrunte conducătorul instituției nu este identificarea unui stil de management universal valabil și eficient în orice situație, astfel încât acesta să nu existe, ci crearea stilului de management care să se potrivească situației specifice cu care se confruntă și care, odată aplicate, le va oferi performanța dorită și eficiență maximă.

În mai multe studii din domeniu privind stilurile manageriale, prezentate de autorul P. Marinescu [4], M. Zlate [8] se sugerează că „*stilul democrat ar fi mai eficient decât cel autoritar*”.

Stilul autoritar de management a fost asociat doar cu efecte negative, iar stilul democratic doar cu efecte pozitive, de unde apare și concluzia despre superioritatea celui din urmă față de primul. Deși a persistat mult timp, ideea de superioritate a stilului democratic asupra celui autoritar a început să cedeze, făcând loc unor interpretări mult mai nuanțate.

Diversi autori, care au introdus în tipologiile lor diferite tipuri de *stiluri manageriale autoritare* au demonstrat că practicarea acestora se asociază uneori cu efecte pozitive. De aceea se impune stabilirea unui sistem de *criterii* în funcție de care să se evalueze eficiența/ineficiența stilurilor manageriale. M. Zlate descrie câteva criterii după care s-ar putea evalua eficiența practicării diferitelor *stiluri manageriale*” [idem, p. 98]:

- „Primul criteriu este direct legat de *numărul sau ponderea efectelor pozitive și negative ale stilurilor manageriale* în structura generală a activității de conducere și pornește de la premisa: nu există stiluri perfecte, ideale și nici stiluri total ineficiente, reprobabile.
- *Criteriul obiectiv și strict cantitativ* interpretează stilul în sine, într-o manieră redusă și abstractă, neluând în considerare multitudinea variabilelor care intervin în actul conducerii.
- *Criteriul practicării* de lungă durată a stilurilor manageriale sugerează că nu trebuie să fim satisfăcuți doar de efectele imediate ale practicării unui stil managerial, ci să le avem în vedere și pe cele viitoare, îndepărtate. Acesta oferă posibilitatea interpretării stilurilor manageriale nu în sine, ci în corelație cu alte variabile, și anume variabila timp. Limita lui constă tocmai în faptul că, din multitudinea factorilor și variabilelor care influențează eficiența/ineficiența stilului managerial, decupează unul singur, ignorând multe alte aspecte generale.
- *Criteriul situațional* este considerat un criteriu foarte bun de evaluare a stilurilor manageriale. Multe cercetări au arătat că stilurile manageriale sunt inegal productive tocmai în funcție de particularitățile situației în care sunt practicate. Aceasta înseamnă că unele stiluri sunt mai potrivite pentru anumite situații, în timp ce alte stiluri – pentru alte situații”.

Deși este greu ca un *stil managerial* să atingă perfecțiunea, se poate tinde spre cristalizarea și generalizarea unui asemenea stil. Cu cât ponderea unor efecte pozitive ale unui stil managerial este mai mare, cu atât practicarea lui îndelungată se asociază cu mai multe efecte pozitive, cu cât el este mai adaptat și corespunzător condițiilor nu numai din grup, dar și social-istorice, cu atât stilul respectiv va fi mai bun, mai eficient, mai dezirabil.

„Eficiența comunicării manageriale se răsfrânge, cu certitudine, asupra rezultatelor obținute, și, în special, asupra activității managerului instituției în care activează. Se apreciază un manager de unitate școlară dacă a desfășurat un management de calitate atunci când, realizând ceea ce trebuie, a obținut maximum de rezultate, folosind resursele existente” [6, p. 48].

„*Stilul de comunicare managerială* poate fi definit ca mod în care comunică un manager, într-un anumit context. La fel ca și conținutul și forma mesajului, stilul de comunicare managerială trebuie să fie adecvat scopului și obiectivelor comunicării, destinatarului ei, situației și contextului comunicării, chiar și canalului de comunicare folosit” [1, p. 52.]. Diferitele stiluri manageriale implică și diferite modalități de comunicare. Modelul liderului a devenit tot mai complex, în prezent existând un număr extrem de mare de modele care exprimă modalitățile liderului de a conduce. Modul de a concepe și realiza procesul de conducere variază de la un manager la altul și este legat de calitățile și personalitatea exercitantului și se exprimă prin stilul managerial. Stilul este felul propriu de a se exprima al unei persoane, o manieră de lucru, un mod sau altul de a fi, de a acționa, de a se comporta.

„*Stilul de comunicare al managerului democratic* este caracterizat prin următoarele aspecte: • *managerul ia deciziile în urma unor discuții cu subordonații, în cadrul cărora ține cont de părerea acestora;*

- *folosește feed-back-ul pentru aprecierea imediată a muncii bine făcute;*
- *apelează la comunicarea suportivă pentru sprijinirea angajaților în îndeplinirea muncii lor;*

- îi menține pe angajați informați asupra problemelor organizației prin ședințe și întâlniri frecvente;
- utilizează tehnici de comunicare pentru consolidarea spiritului de echipă;
- prin modul de comunicare, stimulează creativitatea grupului” [7, p. 64].

Abordarea de tip situațional a stilului managerial este definită prin următoarele comportamente:

- *comportamentul de dirijare* – managerul dă dispoziții subordonaților, iar aceștia nu au nici un cuvânt de spus; le dă dispoziții și instrucțiuni în legătură cu munca pe care o au de îndeplinit și le supraveghează îndeaproape performanța;
- *comportamentul suportiv* – managerul sprijină angajații, este prietenos, este preocupat în mod real de subordonații lui; utilizează predominant comunicarea suportivă; managerul ascultă, îndrumă și sfătuiește, încurajează, facilitează interacțiunea și îl implică pe subordonat în luarea deciziilor.

Despre succesul managerului se judecă nu după lucrul efectuat de el, dar după felul în care el reușește de a-i impulsiona la lucru pe subalterni. Impulsionarea sau motivarea personalului de a activa poate fi exercitată numai prin intermediul influenței.

Influența este o acțiune deliberată prin care un individ încearcă să-l facă pe un alt individ să gândească sau să facă ceva pe care el însuși nu l-ar putea gândi sau realiza. Deci, în centrul procesului de conducere se află influența, manifestată prin acțiunea emoțională sau rațională pe care o exercită o persoană asupra alteia pentru a schimba comportamentul. Într-un sens negativ, influența se manifestă prin manipulare. În sens pozitiv, este un instrument cu care liderul conduce activitățile subordonaților. Influența se bazează pe putere.

La rândul său, puterea este capacitatea de a-i influența pe alții, de a-i subordona voinței cuiva. În funcție de cine are influență, puterea poate fi deținută de o persoană, un grup sau o organizație. Indiferent dacă este aplicată sau nu, puterea este acolo. Astfel, poate fi formal sau real. Puterea este o funcție a interdependenței. Cu cât o persoană depinde mai mult de o altă persoană, cu atât este mai mare puterea ambelor. Puterea este folosită atât de manageri, cât și de subordonați pentru a atinge obiectivele și a-și consolida poziția în organizație. O organizație nu poate exista fără putere.

Deținerea puterii este o posibilitate de a influența satisfacerea nevoilor. Puterea în organizație niciodată nu este absolută; astfel, cel asupra căruia ea se exercită, are o careva libertate în acțiune. Autoritatea este dreptul de a folosi puterea asupra comportamentului celorlalți. Autoritatea este puterea formală sau legitimă ce decurge din rolul poziției oficiale acordate cuiva și acceptate de subalterni, fiind considerată justă [2].

Caracteristicile autorității:

- *Este putere obiectivă, specificată prin norme, regulamente și simboluri.*
- *La baza ei se află consimțământul și conformitatea.*
- *Este o ierarhie a rolurilor sociale. Atât puterea, cât și autoritatea se manifestă prin influența pe care un individ o exercită asupra celorlalți. Puterea devine autoritate când este legitimată, oficială și acceptată.*

Există mai multe tipologii a stilurilor de comunicare prezentate în fig. 1:

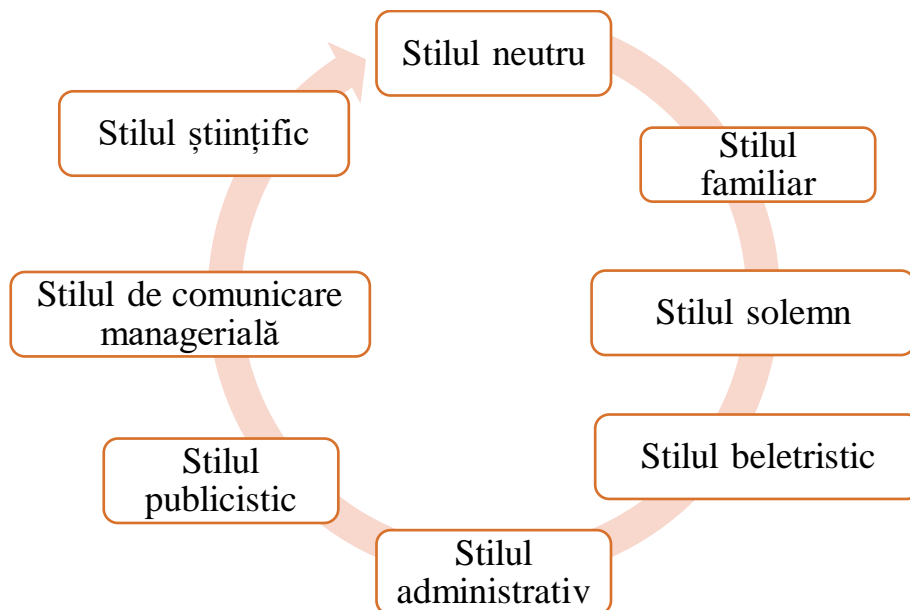


Fig. 1. Tipologia stilurilor de comunicare

Fiecare din aceste stiluri se caracterizează prin diverse forme de exprimare a stării sufletești, printr-o mare libertate în alegerea mijloacelor de expresie etc.

În continuare, propunem un model de dezvoltare a procesului de comunicare managerială din perspectiva abordării stilului de conducere prezentat în tabelul 1.

Tabelul 1. Program de dezvoltare a procesului de comunicare managerială din perspectiva abordării stilului de conducere

Nr.	Subiectul activității	Scopul activității	Forma de organizare	Strategii didactice	Beneficiari
1.	Managementul comunicării - obiect și importanță. Provocare <i>De ce comunicăm?</i>	Informarea beneficiarilor cu aspectele generale ale abordărilor managementului comunicării	SESIUNE DE INFORMARE PPT	Prezentarea <i>Metoda Ce știi, ce vreau să cunosc....</i> Explicarea Demonstrarea Dezbaterea	Manageri Cadre didactice
2.	<i>Stilurile de comunicare și influența lor asupra procesului educațional. Cum să comunicăm eficient?</i>	Cunoașterea beneficiarilor cu conceptul de stil și tipurile de stiluri de comunicare managerială	ATELIER DE LUCRU Lucrul pe grupe la postere	Prezentări Expuneri Exemplul Dezbateri	Manageri Cadre didactice
3.	<i>Barierile de comunicare și metode de remediere</i>	Determinarea barierelor de comunicare și metode de remediere	MASA ROTUNDĂ	Studiu de caz Expuneri Dezbateri	Manageri Cadre didactice

			<i>Analiza barierilor de comunicare în relația cu stilul de conducere</i>		
4.	„Ascultă și fă-te înțeles” <i>Tehnici de comunicare eficientă.</i>	Cunoașterea beneficiarilor cu diverse tehnici de comunicare	TRAINING Lucrul în grup/echipe/individual	Conversația Metoda analizei Swot	Manageri Cadre didactice
5.	REFLECȚII Încheierea activităților	Evaluarea activităților formative	TEST: Ce stil de comunicare ai? Propus pentru experimentul de control https://go2coaching.ro/test-ce-stil-de-comunicare-ai/	Deducerea concluziilor	Manageri Cadre didactice

Propunem în continuare să redăm succint descrierea celor 5 activități de bază desfășurate cu cadrele didactice:

- Activitatea 1. Managementul comunicării -obiect și importanță. **De ce comunicăm?** În cadrul acestei activități propunem cadrelor didactice diverse concepte ale stilului de comunicare managerială, tipurile de stiluri de comunicare și importanța comunicării în relația cu subordonații la locul de muncă.

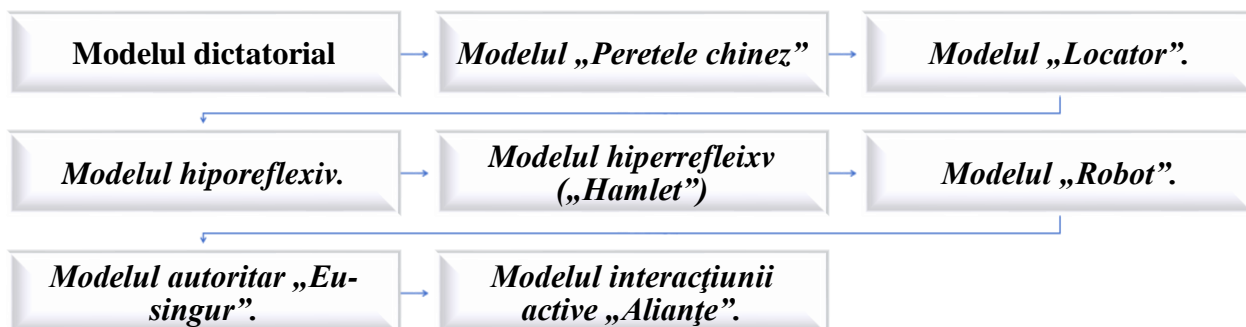
La finele activității a fost propuse cadrelor didactice să identifice prin intermediul metodei paginii de jurnal pașii de dezvoltare a procesului de comunicare managerială din perspectiva stilului de comunicare identificat.

Pagina de jurnal

- Activitatea 2. *Stilurile de comunicare și influența lor asupra procesului educațional. Cum să comunicăm eficient? Activitatea se desfășoară în diverse ateliere de lucru.*

În cadrul acestei activități se propun cadrelor didactice spre analiză și imitarea situațiilor pe bază de joc de rol a stilurilor diferite de comunicare pedagogică ce dau naștere mai multor modele de comportament al profesorului în comunicarea cu educabilii. Fiecare tip de model scoate în evidență și consecințele urmate.

Ele pot fi desemnate în mod convențional după cum urmează:



În baza activităților în ateliere s-a dedus corelația dintre stilurile de comunicare și modelele comportamentale în viziunea cadrelor didactice

Tabelul 2. Corelația dintre stilurile de comunicare și modelele comportamentale

N.d/o	Stil de interacțiune		Modelul comportamental
	Montaj	Stil	
1.	Activitate creativă comună	Creativ	Modelul interacțiunii active „Alianțe”
2.	Atitudine prietenoasă	Democratic-colegial	Modelul hiperreflexiv („Hamlet”) Modelul „Robot”.
3.	Comunicare - distanță	Mentor (didactic)	Modelul „Peretele chinez” Modelul hipo reflexiv
4.	Comunicare-înfricoșare	Autoritar	Modelul autoritar „Eu-singur”. Modelul dictatorial
5.	Comunicare-cochetare	Liberal	Modelul „Locator”.

Concept și preocupare de mare actualitate, stilul de comunicare educațională ridică o seamă de probleme care impun prudență metodologică: necesitatea unei mai bune operaționalizări a conceptului, abordarea fenomenului în întreaga sa complexitate, raportarea stilului la contextul în care este aplicat, mai potrivit decât a căuta „*stilul cel bun*” este de a găsi „*stilul optim*” care să eficientizeze relația cu educabilii.

Activitatea 3. *Barierile de comunicare și metode de remediere.* În cadrul activității 3, am abordat aspectul barierelor de comunicare și metodele de remediere organizându-se în cadrul unei mese rotunde.

A fost propuse în tabelul 3. *diverse acțiuni de comunicare din perspectiva stilurilor de conducere.* Cadrele didactice au analizat acțiunile argumentând opinia sa prin enunțul DA sau NU referitor la stilul de comunicare ce îl influențează la locul de muncă.

Tabelul 3. Acțiuni de comunicare din perspectiva stilurilor de conducere în baza principiilor de comunicare corectivă pozitivă

DA	NU
1. A se pune de acord cu salariatul în privința momentului pentru a discuta problema Aș dori să stăm de vorbă despre o problemă, când ne-am putea întâlni?	1. A acționa pripit Acționați „la furie” sau dacă salariatul este ocupat, riscați să acționați stângaci.
2. Comunicarea orientată pe problemă Iată ce anume ai făcut în atare situație.	2. Comunicarea orientată pe persoană Iată ce fel de persoană ești...
3. Comunicare discriptivă Care sunt consecințele acestui comportament (și ce a trebuit să fac ca să împiedic alte consecințe).	3. Comunicare evaluativă Ești leneș, incompetent, necinstit, violent, bețiv etc.
4. Comunicare validantă Sigur că, ținând seama de experiența pe care o ai, există posibilitatea de a studia situația și de a găsi o soluție mai bună.	4. Comunicare invalidantă Acest gen de persoană nu este acceptabilă în organizația noastră
5. Comunicare specifică Pentru a prevedea ce este de făcut dacă pe viitor se va ivi o situație asemănătoare...	5. Comunicare globală Trebuie să-ți schimbi comportamentul.

<p>6. Comunicare „cu ascultare”</p> <p>a) dacă, de exemplu, într-un astfel de caz ai faceun alt lucru (altfel), ce crezi? (sfat)</p> <p>b) care ar fi acțiunile posibile într-o astfel de situație? (fără sfat)</p>	<p>6. Comunicare „închisă”</p> <p>Trebuie să te corectezi ... sau să faci față consecințelor. Iată ce mai aștept să faci pe viitor.</p>
--	--

Conform acțiunilor analizate și discutate pe parcursul activității au fost discutate barierele de comunicare în relația manager –subordonați.

Deci, au fost determinate și analizate barierele în *comunicarea interpersonală* și bariere organizaționale:

Bariere interpersonale	Bariere organizaționale
<ul style="list-style-type: none"> • Lipsa informației reale (știe dinainte ce va spune emitentul) • Ignorarea informațiilor • Evaluarea sursei • Percepții diferite • Distorsiuni semantice • Perturbațiile (zgomotele). 	<ul style="list-style-type: none"> • Nivelurile managementului (într-o structură cu șase niveluri, 41% din volumul inițial se va pierde.) • Aria de control • Poziția în ierarhie a subiecților comunicării

✚ Activitatea 4. „Ascultă și fă-te înțeles” Tehnici de comunicare eficientă.

În cadrul activității nr. 4 am pus în discuție diverse tehnici de comunicare eficientă:

S-a dedus că în procesul de comunicare trebuie să respectăm următoarele reguli:

- ✓ regula cantității - în ceea ce spun, oferă informația necesară, nici mai mult nici mai puțin;
- ✓ regula calității - ceea ce spun respectă realitatea;
- ✓ regula relației - mesajul este adecvat scopului comunicării;
- ✓ regula semnificației - informația transmisă este semnificativă pentru contextul și circumstanțele în care se desfășoară comunicarea;
- ✓ regula stilului – sunt clari, coerenți, comprehensivi și concizi;
- ✓ regula receptivității – își adaptează mesajele la caracteristicile angajaților și la cunoștințele presupuse de aceștia.

În baza respectării acestor reguli echipa managerială promovează:

- ✓ Ascultarea activă.
- ✓ Feed-back-ul constructive.
- ✓ Acceptarea criticii constructiviste.
- ✓ Conștientizarea limbajului corporal.
- ✓ Utilizarea corectă a e-mail-ului.
- ✓ Răspunsul la telefon.
- ✓ Tehnica acordării afecțiunii. .
- ✓ Corectitudinea mesajelor instituționale etc.

✚ Activitatea 5. Evaluarea activităților formative. A fost realizată recapitularea activităților formative și a fost adusă la cunoștința formabililor că stilurile de comunicare se grupează în jurul a patru mari categorii: de „blamare”, de „informare-dirijare”, de „convingere” și de „rezolvare de probleme”.

La fel, au fost discutate și strategiile de comunicare la nivel de organizație. La nivel de organizație se impune construirea unei strategii de comunicare unitare, care să susțină principiile și regulile general aplicabile într-un asemenea climat, scopul general fiind eficientizarea activității: *strategia de control, egalitară, de structurare, dinamică, de acceptare, de evitare etc.*

Astfel, indiferent de specialitatea managerului și de mediul său profesional, succesul acestuia este determinat de capacitatea de a comunica adecvat și eficient și nu în ultimul rând, de stilul de comunicare pe care îl posedă. *Stilul de comunicare* este înțeles ca un ansamblu de anumite caracteristici ale unei persoane în procesul de comunicare. Aceasta se referă atât la modalitățile de recepție/decodare a mesajului, cât și la modalitățile de procesare/interpretare a acestuia. Aceste caracteristici sunt strâns legate de unicitatea și individualitatea unei persoane, fiind o expresie a personalității. A fi conștienți de propriul stil

de comunicare și de cel al altora este punctul de plecare atunci când dorim să ne îmbunătățim abilitățile de comunicare.

În concluzie, propunem câteva reguli de bază ale *comunicării manageriale* în vederea eficientizării conducerii unității educaționale:

- *Comunicarea servește la crearea imaginii personale, a comunica bine înseamnă a crea o imagine pozitivă, favorabilă.*
- *Cu cât progresul tehnologic este mai mare, cu atât avem nevoie de o voce umană pentru încurajare.*
- *Vocabularul bogat sună frumos și face vocea mai atractivă.*
- *Nu te uita la interlocutor când vorbește cu tine, nepoliticos.*
- *A fi diplomatic înseamnă a te interesa de ceea ce spune partenerul tău.*
- *Comunicarea eficientă nu acceptă întreruperea și exclamarea partenerului Te înșeli!*
- *Vocabularul succesului în comunicare exclude cuvintele: nu pot, nu cred, nu am timp, niciodată.*
- *Nicio comunicare nu este pur informativă. Orice comunicare poartă amprenta personalității celui care comunică.*

Bibliografie:

1. COJOCARU, V., CEBANU, L. Stilurile manageriale în instituția preșcolară. Chișinău, 2013.
2. COLE, GERALD A. Management. Chișinău: Editura Știința, 2004.
3. KRAMAR, M. Psihologia stilurilor de gândire și acțiune umană. Iași: Polirom, 2002.
4. MARINESCU P. Managementul instituțiilor publice. București: Ed. Universității, 2003.
5. MITROFAN N., MITROFAN L. Testarea psihologică. Iași: Polirom, 2005.
6. POTOLEA, D. De la stiluri la strategii. O abordare empirică a comportamentului didactic. București: Academiei, 1989.
7. TABACHIU A., “Conducătorul de întreprindere. Profilul psiho – socio – profesional al conducătorului de unitate economică”, Ed. Științifică și Enciclopedică, București, 1976, p.25 –29
8. ZLATE M. Leadership și management. Iași: Ed. Polirom, 2004.

ORGANIZAREA ACTIVITĂȚILOR DE GRUP LA VÂRSTA PREȘCOLARĂ DIN PERSPECTIVA MANAGERIALĂ

ORGANIZING GROUP ACTIVITIES AT PRESCHOOL AGE FROM A MANAGERIAL PERSPECTIVE

Oxana GÂSCĂ, drd.

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chisinau

E-mail: giscaoxana@gmail.com

Abstract: *The theoretical aspects researched and presented in the article are focused on the organization function as the second managerial function which represents the process by which the available resources of the institution are allocated and used in order to achieve its objectives in conditions of economic efficiency. At the level of the early education institution, the proper fulfillment of the organizational function means establishing its necessary activities and their appropriate organizational structuring. In this context, the teacher-manager creates the necessary conditions for the success of group activities, not only in terms of clearly specifying the objectives, processing the thematic content, choosing strategies, etc., but also of the other data that facilitate the optimal development in terms of pedagogy.*

Keywords: *early childhood education institution, activity, group, function, organization, conditions, successful, etc.*

Managementul în viziunea cercetătorilor români, este o activitate de conducere globală, optimă, strategică/inovatoare, necesară în condiții de schimbare socială rapidă, proprii societății informaționale, bazată pe cunoaștere.

Aplicarea managementului în domeniul educației este posibilă la nivelul paradigmei și teoriei managementului (sistemul de învățământ, procesul de învățământ, instituția de educație timpurie ca instituție/organizație, grupul de copii, activitatea concretă de educație/formare). , etc.). În ambele situații, conceptul de management al educației trebuie elaborat și valorificat.

Ca concept pedagogic, construit prin analogie cu managementul promovat de multe alte științe socio-umane (economie, sociologie, științe politice, psihologie socială), *managementul educațional* definește activitatea de management global, optim, strategic și inovator al sistemului de învățământ dezvoltat în societatea postmodernă, informațional tehnologic și democratic, politic.

Managementul urmărește, ca obiectiv esențial, atingerea excelenței în orice tip de instituție, ceea ce echivalează cu un model de acțiune, către care trebuie să vizeze și căruia trebuie să se conformeze orice activitate concretă. Monitorizează eficiența, eficacitatea, randamentul oricărei activități din cadrul unei instituții, organizații sau domeniu prin aplicarea principiilor și funcțiilor manageriale, bazate pe competențele și calificările managerilor, care vizează relația optimă între resursele umane și cele materiale.

Managementul educațional presupune o abordare interdisciplinară, care studiază evenimentele implicate în decizia de organizare a unei activități pedagogice specifice și în managementul programelor educaționale. Conducerea managerială implică, de asemenea, accent pe idei, pe abordare sistematică, pe schimbare, pe strategie și pe inovare.

„Managementul educațional totodată reprezintă o metodologie pentru o abordare globală, optimă, strategică a activității educaționale, ansamblul de *principii și funcții*, reguli și metode de management care asigură realizarea obiectivelor sistemului educațional (în ansamblul său sau la nivelul elemente componente. Acest tip de management reprezintă un domeniu, necesar pentru a fi eficient și productiv în relațiile educaționale, în stimularea transformării la nivelul personalităților, atât a preșcolariilor, cât și a cadrelor didactice” [adaptat apud 4].

O calitate atribuită managementului este *arta cadrului didactic-manager* de a atinge scopuri prin mobilizarea eforturilor tuturor membrilor instituției de educație timpurie, arta de a lucra cu ideile (obiective educaționale, design-uri tematice, strategii didactice), relații (structură organizatorică), legături între elemente și acțiuni, sarcini, echilibrul autoritate/libertate), resurse umane (instruire, motivare, delegare de autoritate, stimulare, evaluare) etc.

„Managementul educațional depinde de respectarea unor cerințe de de bază: *prioritatea calității, claritatea obiectivelor, motivarea și participarea factorilor implicați, utilizarea rațională a resurselor și a elementelor educației, adaptarea continuă a proceselor la rezultate*. El reprezintă o metodologie de

abordare globală, optimă, strategică a activității de educație, ansamblul de principii și funcții, de norme și metode de conducere care asigură realizarea obiectivelor sistemului educativ (în ansamblu sau la nivelul elementelor componente)” [3].

În contextul aspectelor teoretice, ne vom concentra pe **funcția de organizare** ca a doua funcție managerială, care reprezintă procesul prin care resursele disponibile ale instituției sunt alocate și utilizate în vederea atingerii obiectivelor acesteia în condiții de eficiență economică.

La nivelul *instituției de educație timpurie* îndeplinirea corespunzătoare a funcției înseamnă stabilirea activităților necesare ale acesteia și structurarea lor organizatorică adecvată.

În acest context, cadrul didactic-manager creează condițiile necesare pentru reușita activităților de grup, nu doar în ceea ce privește precizarea clară a obiectivelor, prelucrarea conținutului tematic, alegerea strategiilor etc., ci și a celorlalte date care facilitează realizarea optimă a obiectivelor. Condițiile reușitei activităților la grup sunt redată în cadrul diverselor dimensiuni prezentate în figura 1:

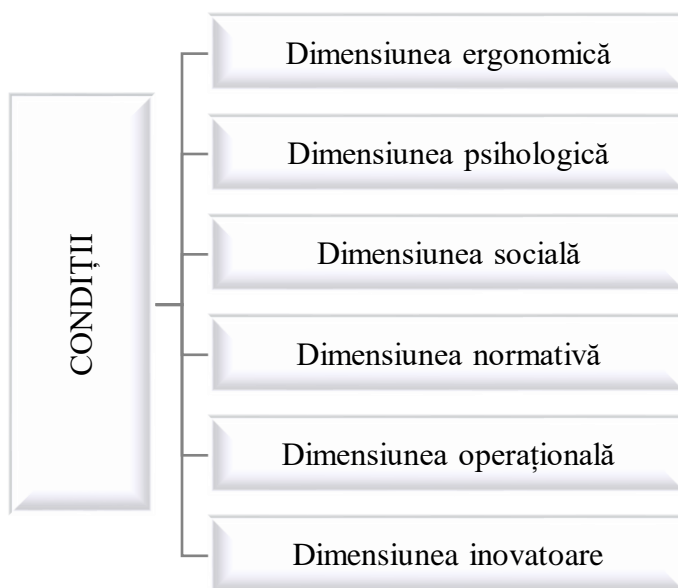


Figura 1. Condițiile reușitei activităților la grup

Dimensiunea ergonomică asigură condiții materiale pentru munca confortabilă: *aranjarea mobilierului în grup, adaptarea spațiului la nevoile de sănătate somato-fiziologice ale preșcolarilor, proiectarea unei săli de grupă în conformitate cu Standardele minime de echipare a instituții (grupelor etc.)*

Dimensiunea psihologică se referă la modalități de respectare, utilizare, predare, stimulare a caracteristicilor individuale ale copiilor, abilități de joc și de învățare (repartizarea rațională a sarcinilor educaționale, organizarea condițiilor necesare, a timpului, stimularea și distribuirea responsabilităților, utilizarea relațiilor de colaborare), în rezolvarea problemelor, coordonarea ritmurilor, luarea deciziilor).

Dimensiunea socială leagă un grup de copii și un grup social. Ca grup social, un grup de copii ridică întrebări precum: *mărimea grupului, interacțiunea membrilor grupului, obiective comune pe termen scurt și lung, compoziția și organizarea, dinamica, coeziunea ca urmare a interacțiunii, întrebarea a liderilor formali și informal, modul în care circulă informația în grup, comunicarea, direcția de transmitere și recepție.*

Dimensiunea normativă indică normele, regulile și cerințele care stau la baza structurii grupeii, reglementării și implementării activităților acestuia, manifestate sub formă de obiceiuri, constante și stereotipuri comportamentale.

Dimensiunea operațională demonstrează modul de percepție, aplicare, asimilare, respectarea normelor de grup. Cadrul didactic utilizează o serie de proceduri intervenționale: *recompensă, dominare, negociere-înțelegere, terapie ocupațională, sprijin moral. Toate acestea reduc situația de criză normativă, inadaptarea preșcolară, previne situațiile tensionate, consecințele psihologice ale inadapării într-un grup și activitate.*

Dimensiunea inovatoare implică „înțelegerea necesității de ameliorare, schimbare, perfecționare a vieții și activității grupei și luarea de decizii adecvate, aplicarea lor progresivă” [adaptat apud 5].

De rând cu aceste dimensiuni, cadrele manageriale/didactice **trebuie să posede o serie de aptitudini** pentru a putea desfășura o activitate optimă cu preșcolarii:

- *gândire critică* ce presupune coordonate precum: *planificare, organizare, coordonare și evaluare aspecte ce duc la dezvoltarea copilului.*
- *simț organizațional* care se reflectă în implicarea familiei în desfășurarea proiectelor tematice planificate astfel încât să asigure materialul necesar observărilor-*fructe, legume, cărți pe diverse teme sau prin susținerea unui traseu de stimulare afectivă și cognitivă; organizarea colectivului de copii frontal, în grupe și individual, asigurând posibilitatea schimbării pe parcurs.*
- *comunicare* și anume capacitatea cadrului didactic de a permite și încuraja copilul să își exprime gânduri, opinii, implicarea educatoarei în gestionarea și rezolvarea situațiilor conflictuale încă din fază incipientă și aplicarea unor măsuri cu caracter disciplinar și preventiv.
- *deschidere la nou* ce presupune adaptarea la situațiile nou ivite în activitatea desfășurată; utilizarea concretă și coordonarea resurselor umane și materiale în vederea atingerii obiectivelor propuse.

O sinteză a materialelor cercetate permite relevarea următoarelor roluri ale educatorului în activitatea instructiv-educativă cu grupa de preșcolari în cadrul organizării proiectelor de grup:

- ✓ *„planificare*– cadrul didactic selectează activitățile cu caracter instructiv-educativ, determină sarcinile și obiectivele pe nivele de vârstă, își structurează conținuturile esențiale și alcătuiește orarul grupei. Educatoarea este cea care își propune să îi familiarizeze pe copii cu aspecte din viața și realitatea înconjurătoare (se pornește de la grădiniță, familie, se trece apoi la natură –aspecte specifice anotimpurilor, viața plantelor și a animalelor, rolul omului în ecosistem.)
- ✓ *organizare* – cadrul didactic structurează activitățile grupei, fixează programul muncii instructiv – educative și formele de organizare.
- ✓ *comunicare* – selectează informațiile științifice, seturile axiologice sub forma mesajelor, stabilește canalele de comunicare și repertoriile comune. Activitatea didactică implică un dialog permanent cu copii, ilustrat prin arta formulării întrebărilor dar și prin libertatea acordată copiilor în structurarea răspunsurilor.
- ✓ *conducere* – cadrul didactic este artizanul activității desfășurate cu grupa de copii, direcționând procesul asimilării dar și al formării copiilor prin apelul la normativitatea educațională.
- ✓ *coordonare* – urmărește acțiunile didactice în globalitatea lor, veghind în permanență la realizarea unei sincronizări între obiectivele individuale ale copiilor și cele comune grupei, evitând suprapunerile ori risipa de timp, contribuind astfel la întărirea solidarității grupului.
- ✓ *motivare* – stimulează activitatea copiilor prin forme de întărire pozitive dar și negative; utilizează aprecierile verbale dar și nonverbale în scopul consolidării comportamentelor pozitive; reduce tendințele negative identificate în conduitele copiilor.
- ✓ *consiliere* – are o atitudine suportivă față de copii în activitățile școlare prin ajutorare, sfaturi. Un rol important îl are intervenția educatorului în orientarea școlară (trasee de activitate diferențiată conform aptitudinilor fiecăruia), dar și în cazurile de patologie școlară (negativismul, incapacitatea de a parcurge conținuturile cognitive conform vârstei cronologice, probleme de natură afectivă care determină adaptarea).
- ✓ *control* – verifică stadiul în care se află activitatea de realizare a obiectivelor precum și nivelele de performanță atinse de copii.
- ✓ *evaluare* – măsoară prin instrumente de evaluare formativă și sumativă, prin prelucrări statistice ale datelor recoltate și prin elaborarea sintezei aprecierilor finale, calitatea transferului obiectivelor în comportamente durabile” [adaptat apud 1].

Analizând tipurile de comportamente asumate prin acțiunile și intervențiile corpului didactic - ajungem la concluzia că majoritatea sunt de natură managerială. Procesul de conducere, managementul, fiind o caracteristică a oricărei activități organizate dar și a oricărei acțiuni care tinde spre eficiență maximă, prezintă o serie de trăsături și funcții comune, identificabile într-o analiză efectuată asupra grupului de preșcolari.

Cunoscând bine copiii din grupă, educatorul organizează și amenajează mediul astfel încât aceștia să poată desfășura activități adecvate dezvoltării individuale. Lucrând în grupuri mici, copiii pun întrebări, comunică între ei și cu educatorul, antrenându-și structurile de bază ale limbajului.

Deci, instituția de educație timpurie, este mediul unde copiii preșcolari sunt primiți, se mișcă și se joacă, unde totul trebuie gândit și amenajat, astfel încât acesta să fie o sursă din care copiii se inspiră și învață, un loc plăcut, frumos, în care se simt bine, în siguranță, un loc care le vorbește lor și tuturor celor care îi vizitează, despre tot ce se întâmplă acolo. Prin organizarea spațiului grupei pe centre de activitate procesul de învățare este unul activ, de socializare, în care copii interacționează direct cu materialele, cu alți copii, cu adulții, individual, în perechi sau în grupuri mici.

Acest tip de organizare permite dezvoltarea liberă a copilului pe domeniile de dezvoltare: *dezvoltare fizică, sănătate și igiena personală; dezvoltarea socio-emoțională; dezvoltarea capacităților și atitudinilor în învățare; dezvoltarea limbajului, a comunicării și premisele citirii și scrierii; dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii.*

Pentru a veni în întâmpinarea nevoilor de dezvoltare ale copiilor în toate domeniile menționate mai sus, pentru a oferi cea mai diversă experiență de învățare și conținut limitat la cinci zone experimentale, spațiul sălii de grup va fi organizat în centre de activități care reunesc diferite zone. cunoștințe și experiență de învățare: *biblioteca, știința, arta, joc de rol, jocuri de masă și construcții.* Mediul educațional al grădiniței permite dezvoltarea liberă a copilului, evidențiind dimensiunea interculturală și pe cea socială.

Bibliografie:

1. COJOCARU V., SOCOLIUC N., Management educațional. Editura Cartea Moldovei, Chișinău, 2007, 260 p.
2. PREDA V. Metoda proiectelor la vârstele timpurii, Ed. Miniped, București, 2005.
3. RADU N., Dirijarea comportamentului uman. București, Editura Științifică și enciclopedică , 1994.
4. ȚOCA I. „Managementul educațional” Editura didactică și pedagogică, RA. – București, 2002.
5. <https://www.rasfoiesc.com/educatie/didactica/gradinita/MANAGEMENTUL-GRUPEI-DE-PRESCOL79.php>

AXIOLOGIA EDUCAȚIEI PENTRU MEDIU ÎN FORMAREA PERSONALITĂȚII COPILULUI

EDUCATIONAL AXIOLOGIA FOR THE ENVIRONMENT OF CREATION OF CHILD'S PERSONALITY

Snejana COJOCARI-LUCHIAN

Universitatea Pedagogică de Stat „I. Creangă” din Chișinău

E-mail: cojocari.snejana@upsc.md

Rezumat: *În goana spre a-și dobândi cât mai mult sieși, omul uită tot mai mult de casa sa - mediul înconjurător natural, provocând astfel grave situații ecologice locale, regionale și globale. Depășirea acestora este în funcție de capacitatea omului de a identifica corect principalele cauze și consecințele acțiunilor sale, de a-și cultiva un comportament conform esenței sale și a naturii. Educația pentru mediu este de aceea o oportunitate în soluționarea acestei probleme – formarea / dezvoltarea atitudinilor, capacităților și cunoștințelor privind cogniția naturii și a ființei umane în raport cu natura. Finalitatea principală a acestui demers este conștiința ecologică, aceasta angajând un sistem complex de valori umane care marchează esențial omul modern, asigurând totodată păstrarea naturii în propria ei valoare.*

Cuvinte-cheie: *educație pentru mediu, valori fundamentale, atitudine.*

Abstract: *In the rush to acquire as much as possible, man forgets more and more about his home - natural environment, thus causing serious local, regional and global ecological situations. Overcoming them depends on man's ability to correctly identify the main causes and consequences of his actions, to cultivate a behavior according to his essence and nature. Environmental education is therefore an opportunity to solve this problem - the formation / development of attitudes, capacities and knowledge regarding the cognition of nature and the human being in relation to nature. The main purpose of this approach is ecological consciousness, this employing a complex system of human values that essentially marks the modern man, ensuring at the same time the preservation of nature in its own value.*

Keywords: *education for environment, fundamental values, attitude.*

Dezvoltarea societății umane se realizează nu doar în timp, ci și-n spațiu. Cultura și nivelul de dezvoltare a societății depind de valorile etice, estetice, morale, economice, etc., precum și de formarea relațiilor fiecărui individ / personalitate cu mediul. Astăzi putem să vorbim cu siguranță despre o nouă tendință a omului modern: indiferența față de mediu, nihilismul ecologic, analfabetismului ecologic. Problemele ecologice globale se situează pe primul plan după însemnătatea lor și constituie una din marile probleme ale lumii contemporane, soluționarea căreia ține de competența noastră, deoarece ritmul în care degradează mediul natural creează probleme serioase atât pentru noi, cât și pentru generațiile în creștere. „Degradarea mediului în cursa spre creșterea productivității economice nu este o caracteristică exclusivă a societății industrializate, întrucât majoritatea civilizațiilor au decăzut prin devastarea cadrului natural”, afirmă T. Perju și Șt. Bircă. [1, p. 191] Conform Convenției de la Aarhus, orice persoană are dreptul să trăiască într-un mediu curat și sănătos, dar în același timp are sarcina la nivel individual și în asociație cu alții (ONG) să protejeze mediul înconjurător pentru prezent și în beneficiul generațiilor viitoare. [Ibidem, p. 193]

Încă din cele mai vechi timpuri omul a fost preocupat de starea naturii / mediului în care trăia, aceasta permițându-i să se refacă, relația om – natură / mediu fiind marcată de o conștiință specifică: grija față de mediu. Omul zilelor noastre însă, încântat de succesele sale în cucerirea naturii, a devenit mândru până la aroganță, neconștientizând astfel, faptul că pentru fiecare biruință asupra naturii, aceasta se răzbună crunt. Conform lui Al. Ionescu, în lupta omului cu mediul, omenirea a câștigat bătălie după bătălie împotriva adversității naturii sau în detrimentul naturii și a ajuns în prezent s-o poată transforma după dorința sa. [2, p. 11]

Dar omul a și învățat mereu de la natură, fiind inițial constrâns și amenințat în propria sa existență, apoi conștient că o poate cuprinde cu înțelepciunea și că o poate îmbogăți prin inteligența sa. A fost o perioadă în care evoluția și formarea speciei umane a depins în întregime de ceea ce putea învăța, cu voce sau fără de voce de la natura mamă. Natura nu i-a fost un model apatic, străin, ireal, plasat dincolo de o vitrină intangibilă; natura i-a fost, în apriga lui luptă pentru supraviețuire, când adversar de temut, când un partener de nădejde. Desprinderea de natură s-a efectuat prin constituirea societății umane, prin dezvoltarea

tehnicii și științei. [Ibidem, p. 14] Omul nu conștientizează faptul că deteriorarea mediului înconjurător (=ambientului) are ca efect deteriorarea calității vieții sale. Astfel, s-a făcut vizibilă problema protejării ambientului prin promovarea educației pentru mediu nu numai la toate treptele de învățământ dar și în masă, pe parcursul întregii vieți.

Originile *educației pentru mediu* sunt legate de momentul în care omul începe să conștientizeze relația dintre el și biosferă, prin evaluarea rolului său în menținerea sau deteriorarea echilibrelor naturale. Se constată relatări referitoare la relația om – mediu în folclor, dar și-n scrierile biblice. *Educația pentru mediu* finalizează *educația despre mediu*, care asigură înțelegerea modului de funcționare a sistemelor naturale, impactul activității umane asupra mediului; *educația în mediu* asigură realitatea, experiența învățării prin contact direct cu componentele mediului, dezvoltă abilitatea de a culege date pe teren, asigură conștientizarea și stimulează preocuparea față de problemele mediului, educația pentru mediu are rolul major în protejarea mediului prin dezvoltarea simțului responsabilității pentru mediu. [3, p. 1]

Responsabilitate mai mult dorită decât reală este cultivată prin educație, dezvoltă abilitatea de a participa la îmbunătățirea stării mediului, conduce la o mai bună gospodărire a naturii, la refacerea echilibrului denaturat al naturii, la stabilirea unei relații armonioase om – natură, precum și la legături cu educația morală prin formarea unui nou comportament față de natură și cu educația estetică - prin valorificarea frumosului din natură, îmbogățind ethosul național și universul spiritual al omului.

Cunoașterea mediului înconjurător natural, nu doar ca pe o sursă de existență, ci și ca pe o valoare de care suntem legați prin origine, necesități materiale și spirituale, este datoria fiecărui om, care, odată formată și realizată, contribuie la formarea unei noi atitudini față de lumea materială, reprezentând și o măsură de protecție a mediului. Or, mediul nostru natural nu este doar un obiect de studiu sau un subiect printre celelalte materii, nu este nici o constrângere în calea dezvoltării pe care am dori-o durabilă; ea este creuzetul în care se formează identitatea fiecăruia din noi.

Se conturează astfel domeniile mai sensibile ale relației om-mediul ambiant, cunoașterea cărora ar îmbunătăți considerabil această relație și ar favoriza stabilirea unui concept realist asupra naturii, care să se soldeze cu o gestiune rațională a resurselor naturale:

- *mediul-natură*: la baza problemelor socio-ecologice actuale se află denaturarea relațiilor între om și natură; este necesară reconstruirea conștiinței de apartenență la natură a oamenilor prin refacerea atitudinii față de propria identitate, cultură și tradiție; obiective - aprecierea, respectarea, conservarea;

- *mediul-resursă*: nu poate exista viață în afara ciclurilor bio-geo-chimice; Educația pentru mediu implică deci o educație pentru un consum responsabil a resurselor naturale; obiectiv: gestionarea corectă a resurselor naturale;

- *mediul-problemă*: problemele de mediu sunt legate de cele socio-economice; obiective: a preveni și a soluționa problemele ecologice;

- *mediul-sistem*: mediul înconjurător este de o mare bogăție și diversitate; obiective: a cunoaște și a înțelege mediul natural ca sistem complex;

- *mediul de viață* este cel în care se derulează viața noastră cotidiană; obiective: a cunoaște și a amenaja. [Ibidem. p.2]

Ființa umană, în definiția J. Hersch, este determinată să îndeplinească funcția pentru care este făcută. Trebuie deci să facem lucrurile de care suntem capabili, cărora le suntem menșiți. Or, menirea noastră ca ființe umane este de a avea un suflet activ, care corespunde intelectului activ, tocmai spre aceasta năzuiește virtutea omenească care ne indică ce-i drept, absolut, dar noi trebuie să ne mulțumim cu *justa măsură*, regula de aur a lui Aristotel. [4, p. 54]

Omul zilelor, din cauza mai multor factori obiectivi și subiectivi, ignoră această regulă, abuzează de ambiant nemaiținând cont de armonia dintre el și natură, sacrifică natura intereselor sale, se izolează de aceasta prin crearea unui mediu propriu – mediul ecologic, care însă, nu mai corespunde celui natural și nici nu creează un echilibru cu acesta. Astfel omul, consideră E. Pora, devine un membru antagonist cu ceea ce i-a fost predestinat: mediul natural. [5, p. 279-285]

Datoria noastră este să protejăm tot ce ne înconjoară și să lăsăm urmașilor o planetă verde, cu cer senin, faună și floră diversă, iar noi, cadrele didactice, avem menirea de a crește și educa tânăra generație, să le cultivăm încă de mici dragostea de tot ce este **Frumos** în natură, să le punem la dispoziție cât mai multă informație ca să poată afla **Adevărul** despre tot ce ne înconjoară și să le dezvoltăm simțul responsabilității și dorința de a face cât mai mult **Bine** pentru natură și în natură.

Combinăția om-natură poate rezulta la frumusețe, acea frumusețe nedefinită și totuși atât de asemănătoare pentru fiecare dintre noi.

Educația pentru mediu este învecinată Moralei, cu finalități tangente: simțul, conștiința și conduita morală, se constituie dintr-un sistem de reguli, esența cărora rezidă în respectarea unor serii de norme de comportare a omului cu natura și în natură. Prin intermediul educației pentru mediu putem promova **valorile fundamentale: Adevărul, Binele și Frumosul** la preșcolari, tindem să le formăm o cultură ecologică, conștiință ecologică prin trăiri afective, conduită și comportament ecologic prin impunerea unor norme și reguli care să fie respectate.

Pe parcursul evoluției sale istorice, omul și-a elaborat două abordări cu privire la valori. Anumite lucruri materiale (pietrele, crengile, apa, focul, iarba, fructele, pomușoarele, rădăcinile comestibile, insectele, păsările și animalele etc.) au obținut valoare pentru om prin faptul că acesta le-a descoperit utilitatea vitală, adică au fost conștientizate ca lucruri fără de care viața omului nu putea fi. Față de aceleași lucruri, precum și față de fenomene ale naturii (căldura soarelui, adierea vântului, frigul și întunericul nopții, răsăritul soarelui care le urma, senzația de răcoare și împospătare a apei etc.) față de fenomene ale propriei vieți (visele, emoțiile etc.) omul și-a creat o atitudine care depășea cadrul strict utilitar, considerându-le valori contextuale existenței sale. Acestea erau/sunt *valorile existente*, care au devenit ca atare datorită raportării omului la lucrurile și fenomenele indicate mai sus. Ulterior, omul a început să *creeze valori*: au apărut astfel lucruri, obiecte. Unele aveau utilitate practică și valoare estetică; altele aveau doar valoare estetică, juridică, morală etc. Dezideratul societății democratice contemporane este acceptarea oricăror valori, în interacțiune armonioasă. [6]

Teleologia educației pentru mediu se constituie plenar pe valorile fundamentale ale *humanitasului*: *adevărul, binele, frumosul*, atât ca valori preexistente educației, cât și ca valori produse/crete de educație. Atsfel, pregătirea în sprijinul ocrotirii naturii trebuie făcută începând cu vârsta copilăriei prin *educație intelectuală, morală, estetică*.

Educația pentru mediu începe din fragedă copilărie și are ca scop prezentarea datelor, a corelațiilor valorilor, problemelor și soluțiilor, toate acestea să fie raportate la ecologie, la relațiile omului cu natura. Cunoașterea naturii trezește la copil gândirea, contribuie la dezvoltarea vorbirii corecte și coerente, îi dezvoltă capacitatea creatoare și îl face să mediteze asupra celor văzute și experimentate. Se știe că sănătatea este bunul cel mai de preț al omului, aceasta fiind o calitate a organismului uman, omul având răspunderea de a o menține de-a lungul vieții. Copilul de vârstă preșcolară nu are informații și atitudini față de problemele de sănătate, de aceea, toți cei din jur ar trebui să îl ajute să înțeleagă modul de păstrare al acestora, de ocrotire a naturii, de formare a unor comportamente și deprinderi față de plante și animale. [7]

La preșcolari, manifestarea unei atitudini responsabile față de mediul înconjurător, apare ca urmare a desfășurării unor activități variate din punct de vedere al conținutului și strategiilor utilizate, care îl pun în situația de a face numeroase acțiuni de îngrijire și ocrotire a mediului. Pentru a le forma copiilor o atitudine corectă față de ceea ce îi înconjoară, putem porni de la o idee simplă, dar destul de eficientă în formarea emoțiilor și sentimentelor: printr-un simplu exemplu a unei plante sau vietăți care a avut de suferit din cauza omului. Pus în postura celui agresat și care nu se poate apăra singur, copilul va realiza că trebuie să acorde „drept la existență” tuturor elementelor mediului. Treptat, va înțelege că orice acțiune de distrugere sau exterminare de orice fel, este cât se poate de dăunătoare pentru că aduce daune mai multor componente ale naturii, inclusiv și omului.

Deoarece la această vârstă, acțiunea copilului se bazează pe imitație, comportamentul celor din jur contează mult în formarea atitudinii de ocrotire și conservare a mediului. Nu e nevoie să i se spună copilului „nu rupe florile!”, ci atunci când se ivește ocazia, să i se arate cum poate fi ridicată o plantă căzută la pământ sau cum poate fi ajutat un animal bolnav.

De multe ori, în timpul ieșirilor în natură, copiii au tendința să adune cât mai multe flori, să prindă cât mai multe insecte, fără să se gândească la consecințe. În aceste cazuri, este necesar să se intervină cu argumente de genul:

- florile trăiesc mai mult în mediul lor natural decât în vase și de aceea trebuie să ne mulțumim cu un buchet mic, care să ne înveselească sala de grupă; dacă vom rupe prea multe flori, peisajul nu va mai fi la fel de frumos;

- albinele trebuie lăsate libere pentru a culege nectarul din flori, pe care îl transformă în mierea dulce și hrănitoare;

- buburuzele întrețin sănătatea plantelor, deoarece se hrănesc cu dăunătorii mici de pe frunze;

- rămele sunt folositoare, deoarece prin galeriile pe care le sapă în pământ, ajută la circulația aerului în sol, ușurând astfel încolțirea semințelor și creșterea plantelor.

Îndrumarea formativă a copiilor, se realizează prin activități cu caracter practic, care urmăresc stimularea atitudinii de ocrotire a mediului; ori de câte ori este posibil, trebuie să punem copiii în situația de a acționa, de a reacționa, de a manifesta interes față de tot ceea ce îi înconjoară. Aceste activități pot să înceapă în carul formal și extinse prin activități nonformale.

Educația pentru mediu la preșcolari se realizează prin activități integrate: jocuri didactice (Facem curățenie; Micii grădinari), memorizări (Gândăcelul; Învăț de la toate; Cățelușul șchiop), convorbiri (Cum ocrotim animalele/ plantele?), prin toate tipurile de activități desfășurate în grădiniță. Fiecare anotimp, prin specificul său, oferă copilului posibilitatea efectuării unor acțiuni variate: primăvara - pregătirea pământului, greblatul straturilor, plantarea florilor și a pomilor; vara - întreținerea acestora; toamna - adunarea frunzelor uscate, pregătirea trandafirilor pentru anotimpul rece; iarna - construirea căsuțelor pentru păsări, hrănirea acestora. Aceste acțiuni, oferă copiilor posibilități de dezvoltare a inițiativei, a dragostei pentru natură, pentru muncă, îmbogățesc deprinderile de comportare civilizată, asigură o atitudine plină de grijă față de mediul înconjurător. [8]

Prin povești, prin joc, mulți copii vor reține că din moment ce apa și aerul sunt curate, atât ei, cât și celelalte ființe, vor putea crește și trăi frumos, va putea exista bucurie, bună dispoziție, iar vacanțele lor vor rămâne mereu amintiri de neuitat: la bunici, la munte ori la mare. Limbajul trebuie să fie simplu dar sugestiv, neîncărcat de explicații pretențioase; Copilul va înțelege că plantând un copac, îi iubește și pe cei din jurul său și că natura „picează” pentru noi, zi de zi, imagini nebănuite.

Cunoașterea animalelor și al mediului lor de viață sunt teme interesante pentru copiii care îi face mai curioși și de multe ori mai sensibili la tot ce îi înconjoară, apare dorința de a le îngriji.

Ideea de protecție a animalelor, de apărare, relațiile de prietenie între copii și animale, constituie un fond valoros, inepuizabil din punct de vedere educativ.

Când vorbim de educație pentru mediu ne referim și la cei trei factori esențiali apă, aer și sol. Apa reprezintă un mediu vital datorită multiplelor roluri pe care le îndeplinește, este de datoria fiecăruia de a o menține curată. În acest sens putem desfășura o serie de activități în care copilul să fie implicat în mod direct:

- observarea unor imagini, planșe referitoare la importanța apei în viața omului;
- lecturi de imagini, filme, emisiuni despre fenomene naturale (ploaie, furtună, inundații ș.a.)
- concurs pe bază de fișe individuale pe tema „Așa da, așa nu!”
- activități practice de îngrijire a plantelor de pe terenul grădiniței cu tematica „Și ele vor apă”.

La fel și la studierea următoarei componente ale naturii. - aerul putem desfășura mai multe tipuri de activități ca conversații în urma unor observații a unor locuri de unde au fost tăiați copacii, explicându-le că plantele îmbogățesc aerul cu oxigen, pe lângă jocuri didactice, observări, experimente putem organiza acțiuni concrete de colectare a deșeurilor care duc la poluarea aerului și a solului. Prin activități concrete vom cultiva la copii dragostea, afecțiunea și dorința de a îngriji natura „Să avem grijă de parcul unde ne jucăm”, „Să îngrijim păsărelele”, „Să hrănim veverița care vine iarna în arborii din parcul grădiniței” etc.

Un proiect mai vast ar putea să cuprindă observări, convorbiri „Prietenul nostru Pământul”, viziuneri de filmulețe educative cu teme ecologice, picturi „Planeta veselă-Planeta tristă”, plimbări în natură cu planificarea mai multor lucrări ca „Plantăm un pom în grădină”, „Lucrări de primăvară pe lotul grădiniței” și „O floare ne colorează viața”.

Referitor la deșeurile La fel, putem realize un șir de activități cum ar fi: observări ale deșeurilor în natură, observarea locurilor special amenajate pentru colectarea deșeurilor, prin povestiri ale educatoarei în baza unor tablouri, diferite jocuri didactice ca „Fiecare deșeu în coșul său”, „Pe stradă”, „De-a micii ecologiști”, „Așa da! Așa nu!”

Convorbiri libere De ce trebuie curățati pomii? Ce s-ar întâmpla dacă nu am avea apă aer și lumină? Cum să îngrijim natura? Cum sunt pedepsiți cei care o distrug? aceste și multe altele sunt întrebări pe care copiii le adresează și care arată dorința lor de a cunoaște obiectele și fenomenele care se produc în natură, iar explicarea lor corectă este o pârgie de percepere a legăturii între fenomene și interdependența lor. [9, p.102-111]

Curriculumul educației copiilor de vârstă timpurie [10] stipulează *recunoașterea și descrierea componentelor, proceselor, relațiilor din mediul înconjurător, demonstrând corectitudine în folosirea terminologiei specifice și adaptarea unui comportament adecvat în mediul înconjurător, manifestând responsabilitate și atitudine pozitivă față de acesta.* Aceste competențe specifice se realizează treptat prin intermediul unităților de competență atât în cadrul activităților formale și nonformale (în cadrul vizitelor,

excursiilor etc.), oferă posibilități de promovare a valorilor fundamentale/humanitasului prin educație pentru mediu la nivel de epistemologie, teleologie, conținuturi și metodologie. Prezentăm unele exemple:

Epistemologia și teleologia educației pentru mediu în baza valorilor fundamentale ale omenirii:

- *principiul învățării active* - crearea situațiilor de învățare în care copilul este autorul propriei învățări. Luând în considerație acest principiu și implicând micuții în activități de protecție și îngrijire a mediului le dezvoltăm calități de a observa **Frumosul** și de a înfăptui **Binele** față de componentele mediului.

- *principiul asigurării continuității* - oferă posibilitatea de a promova subiecte cu conținut ecologic în cadrul activităților formale și nonformale pentru a promova valoarea fundamentală **Adevărul** despre tot ce ne înconjoară.

- *principiul diversității contextelor și situațiilor de învățare* - solicită implicarea copilului din punct de vedere emoțional, cognitiv, social și motric, la fel, ne oferă posibilitatea de a descoperi **Adevărul**, de a înfăptui **Binele** față de tot ce ne înconjoară și de a cultiva **Frumosul** prin observarea naturii, a fenomenele care se întâmplă în anumite anotimpuri.

- *principiul parteneriatului socio-educational* oferă posibilitate conlucrării și implicării familiei în educația copiilor, asigură o coerență și continuitate în ceea ce se învață la grădiniță și ce trebuie să îi învețe și părinții prin comportamentul propriu, prin acțiuni și activități concrete care să le formeze copiilor calități, capacități și atitudini care vor contribui la formarea valorii fundamentale **Binele, Adevărul și Frumosul** în tot ceea ce fac.

Unități de învățare (vârsta de 1,5-3 ani)

Adevărul se va promova prin:

Competența specifică 1. Recunoașterea și descrierea componentelor, fenomenelor, proceselor, relațiilor din mediul înconjurător, demonstrând corectitudine în folosirea terminologiei specifice.

Unitatea de competență:

1.3. Explicarea relației cauză-efect în interacțiune cu obiecte, fenomene.

Exemple de activități de învățare prin care este posibilă interacțiunea copiilor cu natura.

Jocuri prin care sunt descoperite fenomenele naturii (ploaie, ninsoare, vânt), utilizând simțurile, imagini, softuri educaționale, filme etc. („Pic-pic, poc-poc, vâjvâj”, „Cum este vremea?”, „Cald sau frig?”):

Activități de explicare, pe bază de cauzalitate, a anumitor schimbări ale fenomenelor (de exemplu: „Dacă e înnorat – va ploua, dacă plouă – trebuie să iau umbrela” etc.)

Activități bazate pe jocuri interactive.

Tabel. Valori fundamentale promovate prin educația pentru mediu

Valoare fundamentală	Competență/unitate de competență	Activități
Adevărul	<i>Unitatea de competență 1.4.</i> Recunoașterea și descrierea a 2-3 animale/plante.	Jocuri și exerciții cu ajutorul cărora copiii vor afla noțiuni și termeni din natură, de diferențiere a corpurilor vii și inerte (corpuri vii – omul, animalele, plantele; corpuri nevie – jucării, obiecte de uz casnic, piatra etc.) Activități bazate pe jocuri interactive;
Adevărul, Binele și Frumosul	<i>Competența specifică 2.</i> Aplicarea metodelor și instrumentelor de explorare-investigare a mediului înconjurător, dând dovadă de interes și curiozitate în colectarea rezultatelor. <i>Unitatea de competență 2.1.</i> Recunoașterea obiectelor,	Jocuri de familiarizare cu trăsăturile obiectelor, ființelor copiii se vor apropia și vor descoperi lucruri și ființe din natură; Activități de recunoaștere a obiectelor, fenomenelor, ființelor, prin formulare de

	fenomenelor, ființelor în baza observărilor <i>Unitatea de competență 2.3.</i> Formularea întrebărilor despre lumea înconjurătoare. <i>Competența specifică 3.</i> Adoptarea unui comportament adecvat în mediul înconjurător, manifestând responsabilitate și atitudine pozitivă față de acesta. <i>Unitatea de competență 3.1.</i> Recunoașterea regulilor de protecție a mediului înconjurător în baza imaginilor.	întrebări („Ce este ...?”, „Cum este ...?”) Jocuri de recunoaștere a principalelor reguli de protecție a mediului înconjurător în baza imaginilor care vor contribui la formarea unui comportament adecvat în natură;
Binele și frumosul	<i>Unitatea de competență 3.2.</i> Menținerea ordinii în mediul înconjurător. <i>Unității de competență 3.3.</i> Manifestarea atitudinii pozitive față de plante, animale.	Activități practice de menținere a ordinii în mediul înconjurător; Activități de dezvoltare a dragostei față de ființele care îi înconjoară;

În vederea realizării unităților de competență, în cadrul activităților educaționale sunt utilizate conținuturi ca: Natura și oamenii:

- Natura: cerul, aerul, pământul, apele, câmpiile, dealurile, munții, pădurile, animalele, oamenii.
- Pământul, apa, soarele, aerul, focul.

Asemănări, deosebiri. Recunoașterea fenomenelor naturii (vânt, viscol, ploaie, ninsoare, îngheț, fulger, furtună, trăsnet, tunet) în momentul producerii lor.

Obiectele vii: respiră, se hrănesc, se mișcă, cresc, se înmulțesc, se adaptează la condiții.

Obiectele nerte: nu respiră, nu se alimentează de sine statător, nu cresc, nu se înmulțesc.

Patru anotimpuri, succesiunea și fenomenele specifice acestora.

Modalități de adaptare a organismelor vii la schimbările sezoniere din natură, scăderea temperaturii, intensității luminii, ofilirea vegetației, dispariția insectelor, migrarea păsărilor călătoare ș.a.

Particularitățile de adaptare a plantelor la mediu: rădăcină, tulpină, ramuri, Frunze, moduri de înmulțire, importanța lor în natură și în viața noastră, dar și necesitatea ocrotirii și îngrijirii lor.

Particularitățile de adaptare la mediu ale animalelor ș.a.

Activitatea omului în natură. Creșterea și îngrijirea plantelor și animalelor de către om, condițiile lor de viață aer, lumină, căldură, apă curată, hrană, sol, adăpost. Aplicarea măsurilor de ocrotire a naturii și de protejare a mediului înconjurător. Conduită civilizată în natură.

Or, educația pentru mediu contribuie la formarea personalității preșcolarului prin înțelegerea efectelor unor comportamente asupra mediului și formarea atitudinii de protejare a mediului, astfel promovând activități cu caracter ecologic dezvoltăm la preșcolari valori ca **Binele, Adevărul, Frumosul**.

Problema instruirii și educației ecologice capătă o semnificație deosebită acum, când, cunoscând situația dezastruoasă a naturii, trăim cu speranța că societatea va conștientiza pericolul care ne paște și se vor promova activități de îmbunătățire a stării mediului. Aceste activități trebuie să se înceapă a realiza chiar de la treapta preșcolară unde este pusă baza formării unei atitudini pozitive față de natură, conștientizarea interrelațiilor natură-om-natură.

Activitățile educației pentru mediu a preșcolarilor în baza valorilor fundamentale ale omenirii:

- Activitate didactică: „**Omul-ființa care trebuie să ocrotească natura**”

Scopul activității: dezvoltarea capacității de cunoaștere și înțelegere a lumii înconjurătoare, precum și stimularea curiozității pentru investigarea acesteia, formarea „comportamentului ecologic” față de natură, dar și aflarea **Adevărului** științific despre factorii mediului și condițiile de viață ale acestora.

În cadrul acestei activități se poate organiza și desfășura jocul didactic: „**Poți să răspunzi corect**”, prin intermediul căruia se formează **unitățile de competență:**

1.5. Explicarea relațiilor dintre plante, animale și mediile lor de viață.

3.2. Identificarea și argumentarea rolului omului în menținerea unui mediu ecologic.

- Activitatea didactică: „**Și eu protejez natura**”

Scopul activității: dezvoltarea capacității de cunoaștere, înțelegere și investigare a mediului înconjurător, a interesului copiilor pentru starea de sănătate a mediului, dar și motivarea copiilor de a face **Bine**. Se pot realiza activități practice, conversații și jocuri didactice ca „**Așa da! Așa nu!**”, „**Cine știe câștigă**”, prin intermediul **unității de competență**

3.1. Distingerea și descrierea condițiilor specifice vieții umane.

3.2. Identificarea și argumentarea rolului omului în menținerea unui mediu ecologic.

- Activitate didactică: „**Poluarea și efectele ei**”

Scopul activității cultivarea interesului copiilor față de problemema poluării, protejarea mediului înconjurător și necesitatea adoptării unui comportament eco-civic față de natură și cultivarea dragostei față de tot ce este **Frumos** în natură, dorința de a păstra acest **Frumos** prin intermediul celorlalte **Valori** ca **Adevărul și Binele**. Se poate de realizat jocul didactic: „**În excursie la pădure**”, pentru a consolida și respecta regulile de comportament în natură: **unitatea de competență**

3.2. Identificarea și argumentarea rolului în menținerea unui mediu ecologic.

3.3. Participarea activă la îngrijirea și protecția mediului înconjurător.

- Activitatea didactică: „**Prieteni Pământului**”

Scopul activității: dezvoltarea capacității de a înțelege atitudinile corecte față de sine și de ceilalți, atitudini ecologice active și responsabile, care să permită manifestarea unei conduite adecvate în relația cu mediul natural și social. Consolidarea și utilizarea cunoștințelor ecologice în formarea unor deprinderi, comportamente și atitudini ecologice în contexte variate.

Pentru această activitate se poate de completat împreună cu copiii posterul „**Pământul plânge, Pământul râde**” unde să se identifice în baza imaginilor acțiuni pozitive și negative asupra pământului, apoi cu ajutorul tehnicii „**Copacul ideilor**”, copiii să-și expună părerea despre intervențiile omului asupra naturii, consecințele acestora, dar și unele norme de comportament în vederea menținerii și îngrijirii mediului natural. **Unitatea de competență**

2.2. Explicarea și generalizarea rezultatelor unor observații, investigații.

3.2. Identificarea și argumentarea rolului omului în menținerea unui mediu ecologic.

Menționăm că, educația pentru mediu este o componentă indispensabilă în formarea și educarea la preșcolari a **Valorilor fundamentale ale omenirii: Adevărul, Binele și Frumosul**. Activitățile organizate cu ei trebuie să fie accesibile ca formă și conținut, orientate spre educarea dragostei lor față de natură, dorința de a păstra frumosul, formarea capacității de a ocroti și respecta natura.

Dacă nu se vor promova activități ecologice în vederea protejării naturii la grădiniță, școală și în familie, atunci generația tânără va pierde din valorile fundamentale și va deveni doar o generație de consumatori, care nu vor ști cât este de important să păstrăm și să menținem un mediu curat. Toate aceste activități duc cu succes la conștientizarea de către preșcolari a intervenției pozitive ori negative asupra naturii dar și la promovarea valorilor fundamentale în preșcolaritate.

Metodologia educației pentru mediu a preșcolarilor în baza valorilor fundamentale ale omenirii:

JOC DIDACTIC: Prin intermediul acestui joc formăm la copii un șir de calități și deprinderi de comportament care contribuie la educarea **Binelui, Frumosului și Adevărului**.

POȚI SĂ RĂSPUNZI CORECT?

SCOP:

Consolidarea cunoștințelor legate de cele trei medii de viață (apă, aer, pământ).

Educarea unor deprinderi elementare de protejare a mediului înconjurător.

Verificarea capacității copiilor de a formula propoziții.

Verificarea unor deprinderi de muncă și practic – gospodărești.

OBIECTIVE OPERAȚIONALE:

1. Să grupeze animalele în funcție de mediul lor de viață (apă, aer, pământ);
2. Să înlătore din tablouri acele elemente care pot polua aceste medii (natura);
3. Să formuleze propoziții pe baza imaginilor prezentate;
4. Să aplice la colțișorul naturii deprinderile practic – gospodărești formate.

SARCINA DIDACTICĂ:

1. Gruparea animalelor pe cele trei medii de viață: apă, aer, pământ.
2. Înlăturarea din tablouri a elementelor poluante pentru mediul de viață respectiv.

3. Îngrijirea plantelor de la colțișorul naturii.

MATERIAL DIDACTIC:

Trei tablouri reprezentând cele 3 medii de viață: apă, aer, pământ; siluete de animale, imagini reprezentând acțiuni realizate de copii, câte o bilă albă și una neagră pentru fiecare copil.

DESFĂȘURAREA JOCULUI:

În prima parte copiii intuiesc cele trei tablouri afișate. Vin apoi pe un rând și aleg de pe masă câte un jeton cu un animal, îl denumesc și îl așează pe panoul ce reprezintă mediul său de viață. Educatorea alege și ea un jeton pe care îl așează greșit iar copii trebuie s-o corecteze.

După gruparea animalelor, copiii privesc tablourile încercând să găsească acele elemente care pot dăuna naturii (poluează mediul). Ex: În apă sunt aruncate sticle, cutii. În aer este mult fum.

În partea a doua educatoarea arată pe rând câte o imagine ce reprezintă o acțiune întreprinsă de către om. Copiii precizează dacă imaginea dăunează sau nu naturii. Dacă acțiunea este în favoarea naturii, ridică bila albă, dacă acțiunea dăunează naturii, ridică bila neagră. În locul imaginilor folosite ca suport se pot mima diferite acțiuni, fie de către educatoare, fie de către copii. În final se desfășoară activități gospodărești la colțișorul naturii, iar apoi copiii vor sădi în curtea grădiniței flori, adună hârtii.

JOC DIDACTIC

CINE ȘTIE CÂȘTIGĂ,

SCOPUL: Sistematizarea cunoștințelor despre:

Elementele necesare vieții plantelor, animalelor și omului (apă, aer, soare);

Importanța plantelor (a pădurilor) pentru viața animalelor și a omului;

Cauzele producerii dezechilibrelor în natură (încălzirea planetei, secetă, furtuni, dispariția unor animale etc.). Acest joc la fel îi va ajuta pe copii să afle cunoștințe noi despre natură.

Adevărul

OBIECTIVE OPERAȚIONALE:

- Să enumere elementele necesare vieții pe Pământ;
- Să înțeleagă ce se întâmplă când lipsește unul dintre elemente;
- Să explice de ce pădurea este „plămânul verde” al planetei;
- Să enumere cauzele care determină dezechilibrele în natură;
- Să găsească soluții pentru salvarea planetei și implicit a animalelor și plantelor;
- Să enumere câteva reguli de comportare în excursie;

ELEMENTE DE JOC: întrecerea și mânăuirea materialelor.

SARCINA DIDACTICĂ:

- Sortarea imaginilor corespunzătoare cerințelor conducătorului de joc;
- Copiii lucrează pe două echipe.

REGULI DE JOC:

- Copiii se consultă (pe grupe) își aleg un reprezentant care formulează răspunsul.

METODE ȘI PROCEDEE: conversația, explicația, exercițiul, problematizarea.

MATERIAL DIDACTIC: imagini (desene, CD, casete video, diapozitive) cu:

- Plante (animale) cărora le lipsesc unul două elemente necesare vieții (câte unul pentru fiecare echipă);
- Păduri incendiate, defrișări;
- Ape poluate și pești morți sau alte animale (păsări, mamifere etc.);
- Aspecte din orașe cu fabrici care poluează aerul, mașini care elimină gaze de eșapament;
- Aspecte din natură în timpul secetei;
- Poluarea naturii cu gunoaie (gunoaie în poieniță și în pădure după plecarea excursioniștilor);
- Strângerea materialelor refolosibile (hârtie, plastic).

DESFĂȘURAREA JOCULUI:

În funcție de imaginația fiecărui educator se pot folosi diferite materiale care să contribuie la realizarea scopului propus. Jocul se desfășoară pe două echipe, sub formă de întrecere. Educatorul își fixează întrebările corespunzătoare obiectivelor operaționale urmărite și materialul folosit, aceleași pentru ambele echipe. După rezolvarea fiecărei sarcini, echipa primește (pe un panou) stimulente diverse, imaginate de educatoare. La sfârșit este câștigătoare echipa care a însumat mai multe stimulente.

JOC DIDACTIC: AȘA DA! AȘA NU!

Prin organizarea acestui joc, educăm la copii **Binele** prin dezvoltarea calităților de protejare și îngrijire a plantelor și animalelor.

SARCINA DIDACTICĂ: gruparea imaginilor după criteriul AȘA DA! AȘA NU! Prin ridicarea mâinii pentru AȘA DA! Și verbalizarea pentru AȘA NU!

DESFĂȘURAREA JOCULUI

Pe jetoane vor fi imagini diferite:

Îngrijesc animalele și plantele.

Chinuiesc animalele.

Mă joc frumos cu animalele.

Respect animalele și plantele.

Distrug plantele.

Ocrotesc plantele și animalele.

Rup florile îndrăgite din parc.

Hrănesc păsările și le fac adăposturi.

JOC DIDACTIC „ÎNFIAZĂ” UN COPAC

Joc care va favoriza dezvoltarea calităților morale și a valorilor **Binele și Frumosul**.

SCOPUL:

- Educarea atitudinii ecologice față de mediul înconjurător;
- Întărirea comportamentelor pozitive de îngrijire a copacilor;

SARCINA DIDACTICĂ: participarea la acțiuni de îngrijire și protejare a mediului;

REGULI DE JOC: copii vor „înfia” un copac și vor trebui să îl îngrijească;

ELEMENTE DE JOC: mânăuirea materialelor, mișcarea.

MATERIALE NECESARE: un copac, creion de desen, hârtie, carnețel, aparat foto.

DESFĂȘURAREA JOCULUI:

Când ieșiți la plimbare, invitați copiii să „înfiere” un copac (din parc sau de pe stradă). Prin acest gest se dezvoltă legătura dintre copii și mediul înconjurător. Explicați-i că de fapt nimeni nu poate avea un copac al lui într-un domeniu public, dar că omul se poate „împrieteni” cu un copac și poate să-l îngrijească.

Ce răspunderi ar putea avea cineva care, „deține” un pom? În primul rând trebuie să cunoască foarte bine copacul. De aceea, cu ajutorul creionului și al hârtiei, desenați copacul iarna; sau toamna, adunați frunzele căzute pe jos și presați-le, studiați florile și fructele, primăvara și vara.

Când ieșiți la plimbare, fiecare copil trebuie să aducă apă într-o sticlă, cu care va uda copacul. Copiii mai mari pot să facă un calendar al copacului, în care pot nota înălțimea, perioada când înflorește, mirosul pe care îl răspândesc florile, forma fructelor etc.

În final, o dată sau de două ori pe an faceți fotografii copilului împreună cu copacul „înfiat”.

Cu timpul, copacul va deveni un reper important pentru cunoștințele de botanică ale copilului.

JOC DE ROL

„ÎN EXCURSIE LA PĂDURE”

Joc prin intermediul căruia vom pune bazele unui comportament și a unor deprinderi de protejare a mrdiului natural și la formarea valorilor **Adevărul, Binele și Frumosul**.

SCOP:

- Evaluarea cunoștințelor despre ocrotirea mediului înconjurător;
- Evaluarea unor deprinderi practic-gospodărești;
- Activarea interesului și a plăcerii pentru învățarea prin joc, dezvoltarea spiritului de echipă și de competiție;
- Formarea și dezvoltarea unor comportamente civilizate;

SARCINA DIDACTICĂ:

REGULI DE JOC: În drumul prin pădure copiii vor descoperii „capcane - surprise” și vor trebui să facă ce li se cere.

Dacă sarcinile au fost îndeplinite, se vor deplasa mai departe în adâncul pădurii, până la un alt indiciu.

Echipa ai căror membri greșesc răspunsurile, este penalizată sau va primi un supliment de „muncă”, iar cea ai căror membri greșesc știu să răspundă corect va înainta mai repede pe traseu, ajungând prima la „Cabana Pădurarului”.

ELEMENTE DE JOC: competiția, situațiile surpriză, ghicirea, mișcarea, aplauze, stimulente.

MATERIAL DIDACTIC: cărți, buline, o trăistuță, hârtie, ambalaje ouă Kinder, cuib de păsări natural, coș de nuiete în care se află alimentele, o carte de imagini despre ocrotirea naturii, pături, casetofon, pubelă pentru resturi alimentare, tacâmuri și veselă unică folosință, recompense.

DESFĂȘURAREA JOCULUI:

Prima echipă va purta în piept buline de culoare roșie, iar a doua echipă buline de culoare verde. Se dă startul și, căutând, copiii pornesc spre pădure, pe cărarea șerpuită dintre copaci. Ei sunt invitați să observe vegetația unor copaci, adăposturile unor animale, un mușuroi de furnici, să culegă floricele, să asculte susurul unui pârâiaș ce străbate pădurea, să salveze de la înec o găză mică ce a căzut în apă, s-o așeze ușor pe iarba verde și moale. Copiii sar apoi peste un pârâiaș, observă cum „doctorul pădurii” își face datoria și, deodată, observă cum pe crenguța unui stejar stă atârnată o trăistuță. În ea se descoperă niște plicuri în care se găsesc bilețele cu anumite sarcini (întrebări la care trebuie să răspundă):

Echipa 1: Cum este solul?

Cum este iarba?

Cum este aerul?

Echipa 2: Cum sunt copacii?

- Cum sunt păsările?

- Cum este apa din pârâu?

După ce echipele răspund la întrebări (vom lua trăistuța cu noi), se consemnează răspunsurile, vom vorbi de animalele și păsările din pădure, cu ce se hrănesc, ce foloase aduc, câteva curiozități, apoi vom continua traseul până la marginea pădurii. Aici într-un cuib de păsărele care a căzut, probabil dintr-un copac înalt, descoperim printr-o mulțime de păsări o mulțime de ouă Kinder (ambalaje). Deschizând fiecare ou, pe rând, aflăm întrebările:

Echipa 1: De ce mor plantele?

Ce s-ar întâmpla dacă n-ar fi pădurea?

De ce nu este voie să se defrișeze pădurea?

De ce trebuie să păstrăm acest loc curat?

Echipa 2: Cum este apa râului față de a pârâului?

Care sunt cauzele? Ce credeți că se întâmplă cu peștii?

Cum este malul râului?

Care sunt cauzele? Ce se întâmplă cu plantele și viețuitoarele?

Înaintează echipa care „s-a descurcat” cel mai bine. Pentru că timpul trece, se propune să alerge ușor unii după alții pentru a ajunge în poienița unde îi așteaptă niște surprize plăcute. Nu departe se vede „casa pădurarului”, o căsuță din lemn cu flori la ferestre. Odată ajunși la acest popas, copiii descoperă în mijlocul poieniței înșorite un coș mare de nuiete. Folosindu-se metoda descoperirii prin surpriză, din coș se vor scoate bunătăți cu care copiii se vor ospăta. În continuare au loc discuții pe marginea temei „Să ocrotim natura!”. În acest sens, ei își vor aduna masa de la picnic și își vor depune resturile alimentare (pungi, flacoane de plastic, șervețele și vesela de unică folosință) într-o pubelă aflată în apropiere, pe care scrie „Păstrați curățenia!”.

Li se prezintă aici o carte cu imagini pregătită anterior, care reprezintă diferite modele de comportamente. Răsfoind filă cu filă, vor răspunde prin „așa da” și prin „așa nu” la întrebarea: „Cum credeți că este corect? Și cum nu?”

Echipa 1: imaginea reprezintă o fetiță care udă florile cu stropitoarea;

- oameni care taie și defrișează copacii;
- un grup de oameni care montează o cantină pentru păsărele într-un copac.
- un grup de copii care aruncă pe apă flacoane de plastic.

Echipa 2: un medic veterinar care pansează lăbuța unui cățel;

- un grup de oameni care plantează pomi și răsădesc flori;
- un cetățean care aruncă hârtia jos;
- fetiță care omoară găzele și calcă în picioare florile.

Se vor consemna răspunsurile după care se totalizează punctele. Echipa câștigătoare va primiii cărți drept premiu.

Se stabilește astfel că acțiunea de protecție a mediului se poate realiza în primul rând prin educație, apoi și prin acțiuni de natură socio-economică, care, de altfel, și sunt și ele o consecință pozitivă a unei educații de calitate. de unde deducem că educației pentru mediu, ca domeniu al practicii educaționale, îi revine rolul hotărâtor în îmbunătățirea calității vieții prin asigurarea oamenilor cu unelte necesare rezolvării problemelor de viață, în ajutarea oamenilor să acumuleze cunoștințe, să-și formeze deprinderi, motivații și valori necesare pentru o folosire cât mai eficientă a mediului, dar și asumării concomitente a răspunderii pentru menținerea calității lui. Or, scopul educației pentru mediu nu este de a-i impune pe oameni să

soluționeze problemele mediului, ci să-i învețe cum să gândească, să ia decizii și să activeze în folosul său și al mediului fără să-i dăuneze acestuia.

Bibliografie:

1. Perju T., Birică Șt. Legislație fitosanitară și de mediu. Cluj-Napoca: Ed. AcademicPres, 2006
2. Ionescu A. Ecologie și societate. București: Ed. Ceres, 2001
3. Bucovală C., Gânda M. Metode moderne de educație pentru mediu / ONG Ecologistă *Mare Nostrum*. Constanța, 2003
4. Hersch J. Mirarea filozofică.. București: Ed. Humanitas, 1994
5. Pora E. Omul și natura. Cluj-Napoca: Ed. Dacia, 1975
6. Pâslaru Vl. valorile educației//www.proeducation.md).
7. Gînju St. Teoria și metodologia științelor. Chișinău, 2007
8. Ursu L., Saranciu-Gordea L., Gînju S. Sinteze ecoEducaționale, 2010
9. Preda V. Copilul și grădinița. București: Compania, 2000
10. Curriculumul pentru educație timpurie. Chișinău, 2019

COMUNICAREA ÎN RELAȚIILE AFECTATE DE INFIDELITATE

COMMUNICATION IN RELATIONSHIPS AFFECTED BY INFIDELITY

Gina DAFINOIU, psih. drd.

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău

E-mail: dafinoiu.gina@gmail.com

ORCID ID: 0000-0000-0000-0000

Rezumat: Scopul acestei cercetări este de a explora și a înțelege comunicarea în relațiile afectate de infidelitate, dar și impactul infidelității asupra stimei de sine a partenerilor implicați în relațiile afectate de infidelitate. În special, cercetarea vizează identificarea modurilor de comunicare în relațiile afectate de infidelitate, dar și cum infidelitatea poate afecta percepția de sine a partenerului înșelat, precum și a partenerului infidel, și cum aceste schimbări pot influența dinamica și stabilitatea relației. Lucrarea de cercetare își propune să examineze și să înțeleagă modul în care infidelitatea în cadrul unei relații afectează stima de sine a partenerilor implicați. Aceasta implică explorarea dinamicii relaționale, a reacțiilor emoționale și a consecințelor pe termen lung ale infidelității asupra percepției individuale asupra valorii de sine.

Cuvinte-cheie: infidelitate, comunicare, relație, stima de sine.

Abstract: The purpose of this research is to explore and understand communication in relationships affected by infidelity, but also the impact of infidelity on the self-esteem of partners involved in relationships affected by infidelity. In particular, the research aims to identify the ways of communication in relationships affected by infidelity, but also how infidelity can affect the self-perception of the deceived partner, as well as of the unfaithful partner, and how these changes can influence the dynamics and stability of the relationship. The research paper aims to examine and understand how infidelity within a relationship affects the self-esteem of the partners involved. It involves exploring relational dynamics, emotional reactions, and the long-term consequences of infidelity on individual perception of self-worth.

Keywords: infidelity, communication, relationship, self-esteem.

Introducere

Cercetarea de față este centrată în prezent pe acumularea de informații teoretice și empirice despre stima de sine, comunicare, relații și infidelitate. Cercetarea are și scopul și de a analiza relația dintre infidelitate și stilurile de atașament, respectiv măsura în care anumite tipuri de atașament sunt predictorii ai infidelității.

Comportamentul final, reprezentat de infidelitate, trebuie pus în relație cu manifestările comportamentale și emoționale care au precedat-o, precum și cu factorii predispozanți. Astfel, în cadrul studiului de față sunt luate în discuție originea și factorii asociați infidelității, prejudecățile, modelele de atașament care favorizează apariția infidelității, precum și o comparație între reacțiile la infidelitatea de tip emoțional versus cea de tip sexual.

Obiectivele teoretice ale cercetării

1. Revizuirea și sintetizarea literaturii existente privind impactul infidelității asupra stimei de sine a partenerilor într-o relație. Aceasta implică adunarea și analizarea tuturor studiilor relevante, articolelor și teoriilor care au fost publicate pe această temă.

2. Analiza teoriilor psihologice și sociologice relevante care explică relația dintre infidelitate și stima de sine. Acest obiectiv implică studierea diferitelor teorii și modele care pot explica cum infidelitatea poate afecta stima de sine a partenerilor implicați.

3. Dezvoltarea unui cadru teoretic care să integreze factorii individuali, relaționali și culturali care contribuie la modul în care infidelitatea afectează stima de sine. Acest obiectiv ar putea implica construirea sau adaptarea unui model existent pentru a înțelege mai bine impactul infidelității asupra stimei de sine.

4. Explorarea modului în care stima de sine afectată poate influența dinamica ulterioară a relației și comportamentul partenerilor. Acest obiectiv ar putea implica cercetarea efectelor pe termen lung ale infidelității asupra comportamentului și satisfacției relaționale.

5. Identificarea și analizarea strategiilor de coping și resurselor de suport care pot fi utilizate pentru a îmbunătăți stima de sine și sănătatea relațională după o experiență de infidelitate. Acest obiectiv ar putea implica cercetarea modurilor în care partenerii se pot recupera după infidelitate.

Obiective practice:

1. Realizarea un studiu empiric care să examineze impactul infidelității asupra stimei de sine a partenerilor în relații romantice.
2. Testarea cu instrumente de măsurare care să evalueze stima de sine a partenerilor și calitatea relației în contextul infidelității și identificarea unei corelații între infidelitate și stima de sine.
3. Să identifice și să analizeze factorii care pot atenua sau exacerba impactul infidelității asupra stimei de sine (de exemplu, suportul social, durata relației, calitatea relației înainte de infidelitate etc.).
4. Să elaboreze strategii și intervenții de terapie de cuplu bazate pe rezultatele cercetării, care să vizeze îmbunătățirea stimei de sine și reparația relației după infidelitate.
5. Punerea în evidență a unor corelații între o traumă din trădarea partenerului și eventuale acte de infidelitate realizate ulterior.
6. Explorarea unor comparații între două eșantioane: înșelați și cei care înșală.
7. Identificarea trăsăturilor de personalitate a celor care au realizat actele de infidelitate.

Metodologia cercetării

Ipoteze – se formulează următoarele ipoteze:

1. Anticipăm că infidelitatea în relația de cuplu/amoroasă corelează cu nivelul stimei de sine a partenerilor;
2. Presupunem că există diferențe semnificative statistic între trăsăturile de personalitate ale partenerilor care sunt infideli și cei fideli în relația de cuplu/amoroasă/intimă;
3. Anticipăm că anumite particularități ale relației de cuplu sunt asociate cu infidelitatea partenerilor;
4. Anticipăm că stilul de comunicare eficient centrat pe negociere rațională este corelat cu starea de fidelitate a partenerilor, iar stilurile de comunicare ineficiente (conciliant și agresiv) cu infidelitatea în relația de cuplu;
5. Stilul de coping utilizat de partenerul înșelat poate fi asociat cu nivelul stimei de sine și refacerea relației;
6. Presupunem că există o serie de particularități psiho-socio-demografice identificate la parteneri ce pot conduce la constituirea unui profil psihosocial al infidelului în relații;
7. Anticipăm că un program de consiliere psihologică poate diminua efectele infidelității în cuplu.

Teste – se aplică următoarele teste:

1. Scala de Stima de Sine Rosenberg (RSES): Acesta este un instrument larg folosit pentru a măsura stima de sine globală. Are 10 itemi și este simplu de administrat, are 4 posibilități de răspuns – între total dezacord (1 punct) și total acord (4 puncte). Itemii 2,5,6,8,9 se cotează invers. Scala stimei de sine Rosenberg este cea mai utilizată și mai cunoscută pentru o evaluare a stimei de sine. Morris Rosenberg în 1965 a proiectat această scală a stimei de sine care este utilizată până în prezent. Cotarea se face acordând: pentru întrebările 1,3,4,7,10 – total de acord – 4 puncte, de acord – 3 puncte, dezacord – 2 puncte, total dezacord – 1 punct și pentru întrebările 2,5,6,8,9, cotate invers – total de acord – 1 punct, de acord – 2 puncte, dezacord – 3 puncte, total dezacord – 4 puncte. Scorul poate varia între 10 și 40 de puncte. La cotarea rezultatelor se ia ca etalon următoarele valori: între 10-16 puncte rezultă o stimă de sine scăzută, între 17-33 puncte rezultă o stimă de sine medie și între 34-40 puncte rezultă o stimă de sine înaltă. Una dintre dimensiunile fundamentale a personalității este stima de sine. Este o reflexie despre noi și foarte importantă pentru echilibrul nostru psihic. Atunci când este ridicată, pozitivă, ne permite să fim facem față tuturor dificultăților din viața noastră. Ea în mod semnificativ corelează cu creativitatea, raționalitatea, capacitatea de a gestiona schimbările și ne dă posibilitatea să recunoaștem și să corectăm posibile erori.
2. The Infidelity Scale (Scala de Infidelitate, Drigotas, S., Saftstrom, C. Și Gentilia, T., 1999). The Infidelity Scale este un instrument de măsurare auto-raportatfolosit pentru a evalua gradul de auto-perceput de inclinație spre intimitate fizică sau emoțională îndreptată către terță persoană, din afara relației actuale. Chestionarul The Infidelity Scale are 11 itemi, fiecare item este evaluat pe scala Likert în 9 trepte: 0 reprezintă niciun sentiment/ comportament, 8 reprezintă sentiment/comportament extrem, puternic față de o terță persoană. Această scală măsoară nivelul de intensitate al sentimentelor/comportamentelor caracteristice infidelității. Itemul 6 este o excepție, acesta beneficiază de o scală de 3 puncte care are variantele următoare de răspuns: 0-altă persoană, 1-ambii, 2-eu (Drigotas S. et al., 1999).

3. Motivation for Infidelity (Motivații pentru infidelitate) este un instrument de evaluare a motivațiilor participanților pentru a se angaja în infidelitate și nivelul actual de infidelitate și de infidelitate actual.
4. Adult Attachment Scale (AAS – Scala de atașament pentru adulți) – chestionarul va fi folosit pentru evaluarea tipului de atașament și evidențierea legăturilor de infidelitate și stilurile de atașamente.
5. MBTI- Chestionar de personalitate – chestionarul de evaluare a personalității care surprinde diferențele valoroase între indivizii normali. Chestionarul nu este conceput ca un test clinic, el se adresează personalității normale. Testul este foarte răspândit și folosit în cercetare, dar și în psihologia aplicată. Forma G este forma standard a MBTI, iar forma F este recomandată pentru consiliere sau cercetare.
6. Chestionarul M.R.Q. - este folosit pentru investigarea anumitor particularități ale relațiilor de cuplu. Chestionarul are întrebări care sunt grupate în 12 subclase a câte 5 itemi, vizând aspecte particulare legate de stabilitatea și trăirile în relație. Se ține cont de un aspect important și anume perspectiva cu care se abordează o problemă ținând cont de prezentă în care persoana este implicată, de o relație încheiată curând sau de una imaginară.
7. Chestionarul de comunicare în cuplu – Glaveanu, M.S. (2010) care măsoară comunicarea în relațiile de cuplu.

Discuții

Se consideră că pentru a avea loc o comunicare fructuoasă într-o relație amoroasă este importantă și stima de sine a partenerilor. Stima de sine este influențată de o combinație de factori, cum ar fi experiențele din copilărie, feedback-ul social, succesul în atingerea obiectivelor, relațiile interpersonale și mulți alți factori individuali și sociali. Este important de menționat că stima de sine poate varia în timp și poate fi influențată de diferite circumstanțe și evenimente de viață. Sunt trei factori esențiali pentru construirea stimei de sine: valoare necondiționată, dezvoltare și iubire.

Bazele stimei de sine pot fi influențate de mai mulți factori, iar dezvoltarea și formarea acesteia încep în copilărie și continuă pe tot parcursul vieții. Iată câteva dintre bazele stimei de sine:

- **Experiențe timpurii:** Experiențele din copilărie și relația cu părinții și îngrijitorii pot avea un impact semnificativ asupra dezvoltării stimei de sine. Un mediu de susținere, afectuos și stimulant poate contribui la dezvoltarea unei stime de sine sănătoase. În schimb, experiențele negative, cum ar fi neglijența, critica excesivă sau abuzul, pot afecta în mod negativ stima de sine.
- **Feedback-ul social:** Reacțiile și evaluările primite din partea celorlalți pot juca un rol important în formarea stimei de sine. Feedback-ul pozitiv și încurajator poate spori încrederea... poate spori încrederea în sine și stima de sine, în timp ce feedback-ul negativ și critic poate diminua stima de sine. Relațiile interpersonale sănătoase și sprijinitoare pot consolida stima de sine, în timp ce relațiile toxice sau abuzive pot avea un efect negativ.
- **Performanța și reușitele personale:** Succesul în atingerea obiectivelor, realizarea performanțelor și dobândirea de competențe pot contribui la dezvoltarea unei stime de sine pozitive. Realizările personale și recunoașterea acestora pot consolida sentimentul de valoare și încrederea în sine.
- **Auto-reflecția și auto-percepție:** Modul în care ne percepem pe noi înșine, cum ne evaluăm abilitățile, aspectul fizic și comportamentul, poate influența stima de sine. Auto-reflecția și auto-cunoașterea ne pot ajuta să ne înțelegem mai bine și să dezvoltăm o imagine realistă și pozitivă despre sine.
- **Compararea socială:** Compararea cu alții poate avea un impact asupra stimei de sine. Atunci când ne comparăm într-un mod pozitiv și realist, putem dobândi o perspectivă mai echilibrată asupra propriilor calități și realizări. Însă, comparația socială excesivă sau cu alți oameni considerați superiori poate afecta negativ stima de sine.
- **Auto-îngrijire și îngrijirea corpului:** Atitudinea și comportamentul față de propria sănătate și îngrijirea corpului pot influența stima de sine. Adoptarea unui stil de viață sănătos, îngrijirea de sine și respectarea propriilor nevoi fizice pot spori sentimentul de respect și valoare personală.

Educația psihologică a comunicării și terapia pot juca un rol important în îmbunătățirea stimei de sine a partenerilor din relațiile afectate de infidelitate și mai contribuie și la reglajul emoțional. Iată câteva sugestii și strategii pentru a educa stima de sine:

- Auto-reflecție și auto-cunoaștere: încurajarea individului să se cunoască pe sine însuși, să își descopere valorile, pasiunile, punctele forte și interesele personale. Auto-reflecția și auto-cunoașterea pot ajuta la dezvoltarea unei imagini clare și realiste despre sine și la înțelegerea propriei valori.
- Recunoașterea și aprecierea realizărilor personale: îndemnarea individului să recunoască și să celebreze propriile realizări, fie ele mari sau mici. Aprecierea și recunoașterea eforturilor și succeselor personale pot consolida stima de sine și încrederea în sine.
- Încurajarea asumării de riscuri și dezvoltarea abilităților: individul are nevoie să fie sprijinit în asumarea provocărilor și să-și dezvolte abilitățile. Prin obținerea de competențe noi și prin depășirea limitelor personale, stima de sine poate crește. Acest lucru poate implica încurajarea participării la activități noi, învățarea de abilități practice sau explorarea pasiunilor personale.
- Promovarea gândirii pozitive și eliminarea auto-judecății negative: individul are nevoie să identifice și să corecteze modelele de gândire negativă sau critice față de sine, să cultive atitudini pozitive și compasionate față de sine, înlocuind auto-judecățile dure cu afirmații și gânduri mai amabile și încurajatoare.
- Construirea relațiilor interpersonale sănătoase: relațiile interpersonale pozitive și de susținere pot contribui la creșterea stimei de sine. Putem încuraja persoana să se asocieze cu persoane care îl sprijină, îl apreciază și îl motivează. Construirea relațiilor sănătoase poate consolida sentimentul de acceptare și valorizare personală.
- Promovarea unui stil de viață sănătos: adoptarea unui stil de viață echilibrat, care include o alimentație sănătoasă, exerciții fizice regulate, odihnă adecvată și gestionarea stresului. Îngrijirea de sine și îngrijirea corpului pot spori sentimentul de respect și îngrijire față de sine.
- Auto-acceptare și auto-înțelegere: persoana are nevoie să înțeleagă și să accepte propriile emoții, slăbiciuni și imperfecțiuni. Încurajează abordarea unei perspective de compasiune și înțelegere față de sine, evitând auto-judecățile și autocritica excesivă.
- Corectarea gândirii negative: identificarea și lucrul asupra gândurilor negative sau distorsionate care pot afecta stima de sine. Individul să recunoască și să înlocuiască astfel de gânduri cu afirmații realiste și pozitive despre sine.
- Dezvoltarea abilităților sociale: Încurajarea individului să-și dezvolte abilitățile de comunicare, empatie și relaționare sănătoasă. Promovează învățarea aptitudinilor de rezolvare a conflictelor și negocieri în relațiile interpersonale, ceea ce poate consolida stima de sine în contextul social.
- Încurajarea auto-îngrijirii și dezvoltarea unui echilibru emoțional: Sprijină individul să-și dezvolte rutine de auto-îngrijire și gestionare a stresului. Învățarea tehnicilor de relaxare, practicarea exercițiilor fizice regulate și acordarea atenției nevoilor emoționale pot contribui la creșterea stimei de sine. Explorarea și valorificarea abilităților și intereselor: descoperirea și valorificarea abilităților și intereselor personale. Încurajarea și implicarea în activități care îi aduc bucurie și satisfacție, ceea ce poate spori sentimentul de competență și satisfacție personală.
- Lucrul cu un terapeut sau consilier: Consultarea unui terapeut sau consilier poate fi utilă în procesul de educare psihologică a stimei de sine. Un specialist în sănătatea mintală poate oferi sprijin individualizat, ghidare și strategii specifice pentru a aborda problemele legate de stima de sine.

Este important de menționat că educarea psihologică a stimei de sine este un proces pe termen lung și nu poate fi rezolvată într-un timp scurt. Este necesară răbdare, angajament și perseverență pentru a dezvolta și a menține o stima de sine sănătoasă și pozitivă.

Alte strategii pentru dezvoltarea stimei de sine și reglajul la nivel emoțional:

- Terapie de cuplu: Aceasta poate ajuta cuplul să comunice mai eficient, să gestioneze conflictul și să-și reconstituie încrederea. Terapeutul poate ajuta partenerii să înțeleagă impactul infidelității asupra stimei de sine și să dezvolte strategii de a o îmbunătăți.
- Terapie individuală: Persoanele care au suferit ca urmare a infidelității pot beneficia de terapie individuală pentru a-și îmbunătăți stima de sine. Terapeutul poate lucra cu clientul pentru a-l ajuta să înțeleagă și să gestioneze sentimentele sale și să dezvolte strategii de a-și îmbunătăți stima de sine.
- Educație despre stima de sine: Oferirea de informații despre ceea ce înseamnă stima de sine și cum poate fi afectată de infidelitate poate fi utilă. Aceasta ar putea include strategii pentru îmbunătățirea stimei de sine, cum ar fi practicarea autocompasiunii, stabilirea și atingerea obiectivelor personale și menținerea unui dialog interior pozitiv.

- Grupuri de suport: Grupurile de suport pentru persoanele care au experimentat infidelitatea pot oferi oportunități de a împărtăși experiențe, a învăța de la alții și a primi suport emoțional.
- Exerciții de auto-reflecție: Exercițiile care încurajează auto-reflecția pot fi utile pentru a ajuta individul să înțeleagă mai bine cum infidelitatea a afectat stima sa de sine și ce poate face pentru a o îmbunătăți.
- Tehnici de relaxare și gestionare a stresului: Tehnici precum mindfulness, meditația, yoga sau respirația profundă pot fi utile pentru gestionarea stresului și emoțiilor negative asociate cu infidelitatea.

Concluzii

Educarea stimei de sine este un proces important care poate contribui la dezvoltarea unei stime de sine sănătoase și pozitive și a unei comunicări eficiente în relațiile amoroase. Este important să subliniem că educarea stimei de sine și a comunicării în relații este un proces continuu și individual, iar fiecare persoană poate aborda aceste strategii în funcție de nevoile și preferințele sale. Educarea psihologică a stimei de sine implică un proces structurat și intenționat de dezvoltare a unei stime de sine sănătoase și pozitive.

Stima de sine poate fi definită ca percepția subiectivă pe care o avem despre propria valoare, respect și competență personală. Este evaluarea pe care ne-o acordăm nouă înșine, reflectând modul în care ne vedem și ne evaluăm abilitățile, calitățile, aspectul fizic, comportamentul și realizările noastre. Stima de sine poate varia de la o persoană la alta și poate fi influențată de experiențele de viață, interacțiunile sociale și evaluările pe care le primim din partea celorlalți. O stimă de sine sănătoasă și pozitivă implică încredere în sine, acceptare de sine și respect față de sine, fără a fi excesivă sau bazată pe superioritate față de ceilalți.

Stima de sine reprezintă percepția și evaluarea noastră subiectivă asupra propriei valori și a respectului de sine. Este o componentă esențială a dezvoltării și bunăstării noastre psihologice.

Aceste strategii pot fi personalizate pentru a satisface nevoile specifice ale fiecărui cuplu sau individ. Este important ca persoanele afectate de infidelitate să caute ajutor.

Bibliografie:

1. Buss, D.M. & Schmitt, D.P (1993).“Sexual Strategies Theory: An evolutionary perspective on human mating”. *Psychological Review*, 100, 2, pp. 204-232.
2. Drigotas, S., Safstrom, C., Gentilia, T. (1999). An investment model prediction of dating infidelity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(3), 509–524;
3. Glaveanu, M.S. (2010).Diagnoza comunicării verbale ca vector al stabilitatii/instabilitatii conjugale informale publicat in Milcu, M. (coord.) Cercetare moderna in psihologie. Individ, grup, organizatie: studii aplicative, Editura Universitara, Bucuresti.
4. Gottman, J. S. &Gottman, J. M. (2017), Dieci Principi per una terapia di coppiaefficace, Raffaello Cortina Editore.
5. Perel, E. (2018). Regândirea infidelității. O analiză a relațiilor în cuplu. Curtea Veche Publishing.
6. Pagina web psihologie@ueb.ro biblioteca electronică, Sinteza de curs, ”Psihodiagnoza personalității, chestionarele”, Lect. univ. dr. Gheorghe Perța
7. Perța, Gheorghe, (2009), *Statistica psihologică și prelucrarea informatizată.Introducere în aplicațiile SPSS(PASW)*, Ed. Didactică și Pedagogică, București.
8. Pittman, F. (1989). Private Lies. InfidelityandtheBetrayal of Intimacy. W.W. Norton & Company, Inc.
9. Rosenberg, P. (2018). *Infidelity. Why Men and Women Cheat*, Da Capo Press.

**PARADIGMA NOUĂ A PROCESULUI DE PREDARE-ÎNVĂȚARE-EVALUARE ÎN ERA
TEHNOLOGICĂ**

**THE NEW PARADIGM OF THE TEACHING-LEARNING-ASSESSMENT PROCESS IN THE
TECHNOLOGICAL ERA**

Mihaela-Corina BUCUR

SRV Founding member

Teacher – „Carol Davila” Post-Secondary Health School

University Bioterra from București – Faculty of Law

Mihaela-Corina Bucur Mediator Office

Abstract: *The distance educational process, although it appeared forced by circumstances, in a pandemic context, was a necessary change in education. The modern student has a different profile compared to the student of past generations, and the teacher must adapt his teaching approach, through versatile, innovative, interactive didactic tools of illustration, animation and presentation, created to capture attention and involve the student in diversified activities: smart gadgets, digital resources, online games, interactive contents, integrated applications for skills development, practice, virtual laboratory. Online learning can combine technologies based on Internet access and educational applications used offline; students can study online, at home or in the classroom. Distance learning uses technology for tasks originally designed for physical teaching. Blended learning includes multiple teaching strategies, for achieving learning objectives: education in physical format, distance education, use of educational technology applications. Students trained in the online environment can be at least as well prepared as those who participate in classes in physical format, but depends on student' interest and involvement and the creativity and adaptability of the teacher. Some modern work tools that can be successfully used in the classroom are Moodle, Padlet and Vboard applications. The advantages of online learning are: the possibility to follow the courses from home; quick and easy distribution of teaching materials; the multimedia contents, which can be deleted, corrected or updated; the use of interactive contents, the existence of feedback. The disadvantages and limits are: lack of access to the Internet and electronic means of communication, difficulties in realizing the technology, lack of physical communication. The challenges of online learning are: adapting to the specifics of the pandemic context, guiding students in the in-depth acquisition of this practical profession, through digital means, and finding creative teaching methods that capture the interest of students in the technological era.*

Keywords: *technological era, online learning, distance learning, blended learning, educational applications.*

JEL classification: I21.

CONTEXT

Demersul educativ la distanță: s-a implementat ca răspuns la factori extrinseci - pandemia Covid-19; a devenit o soluție de urgență, fortuită, bruscă și nu un proces planificat sau organizat, fapt care a generat anumite tensiuni, însă se impunea de mult timp ca întregul proces de predare-învățare-evaluare să se actualizeze, să se adapteze și să cunoască o nouă paradigmă.

ELEV VERSUS PROFESOR ÎN ERA MODERNĂ

Elevul modern este supus unei adevărate furtuni informaționale, răbdarea lui este foarte limitată, nu mai rezonază cu metodele clasice de învățare, nu el este cel care trebuie să se adapteze la metodele noastre de predare, uneori depășite.

Profesorul modern este chemat să se detașeze de paternul metodelor în care a fost educat el însuși; să-și extindă instrumentele didactice prin opțiuni versatile, inovatoare, interactive de ilustrare, animare și prezentare, create pentru a capta atenția elevului modern și a-l implica în activități diversificate, lipsite de monotonie: gadgeturi smart, resurse digitale, jocuri online, conținuturi interactive spectaculoase, aplicații interesante, integrate de dezvoltare a competențelor, de ilustrare, de exersare, laborator virtual.

Sistemul educațional contemporan național, raportându-se la nevoile concrete ale profesorilor și la tendințele de profesionalizare în cariera didactică, exprimate la nivel european, trebuie să ia în considerare rolurile în schimbare ale profesorilor la nivelul societății, aceștia fiind caracterizați prin: competență, profesionalism, autonomie pedagogică, implicare, devotament fundamentat pe vocație, asociate cu o stare de bine în învățare.

Profesorul din era modernă trebuie să fie proactiv și inovator profesional, să folosească mijloacele de tehnologie a informației și comunicațiilor (TIC) în interesul elevului, pentru modernizarea procesului didactic de predare-învățare-evaluare, prin integrarea TIC în proiectarea lecțiilor, în elaborarea materialelor

educaționale. Lecțiile bazate pe TIC pot fi dezvoltate împreună cu elevii, pe baza importanței cooperării, profesorul coordonând elevii și încurajându-i pentru a se ajuta reciproc în folosirea TIC în context educațional. De asemenea, este importantă diseminarea experiențelor legate de utilizarea TIC în educație.

Totodată, este utilă solicitarea de către profesor a feedback-ului elevilor privind utilizarea TIC în cadrul cursurilor și a modului de dezvoltare a acestora.

Profesorul modern trebuie să fie deschis la a-și însuși tehnologia digitală într-un grad cât mai înalt, a-și dezvolta competențele digitale, ceea ce prezintă o mare utilitate pentru învățământul din ziua de azi.

A fi un profesor asumat nu este ușor. Profesorul trebuie să asimileze și să valorifice, în proiectarea didactică, cunoștințe despre nevoile de învățare ale fiecărui elev, ținând cont de dezvoltarea biopsihosocială, de caracteristicile individuale, de modul de învățare individual și de implicațiile pentru predare, să proiecteze demersuri de predare-învățare-evaluare coerente și adaptate timpului școlar și curbei de efort, asigurând corelarea optimă a conținuturilor, strategiilor didactice, resurselor educaționale cu acele competențe ce vor fi dezvoltate elevilor, să formuleze obiective de învățare explicite, stimulative și realizabile pentru toți elevii, în baza competențelor definite în documentele curriculare, să valorifice în mod critic tehnologia și informația digitală în proiectarea didactică, pentru a extinde oportunitățile de învățare pentru elevi, inclusiv pentru învățare mixtă, să selecteze conținuturi în format fizic sau digital relevante și semnificative pentru viață, integrare socioprofesională, dezvoltare durabilă, evidențiind eventuale corelații interdisciplinare, să proiecteze diferite forme și strategii de evaluare/autoevaluare/evaluare reciprocă a rezultatelor învățării, în acord cu competențele vizate și cu particularitățile de vârstă și individuale ale elevilor, să proiecteze contexte de învățare, formale și nonformale, adecvate și relevante, cu implicarea partenerilor educaționali, să revizuiască periodic proiectarea curriculară pe baza feedback-ului și rezultatelor învățării elevilor, în contextul planificării strategice a școlii, dar și să colaboreze cu colegii pentru ameliorarea proiectării didactice.

Referitor la mediul de învățare, profesorul este cel care asigură echilibrul între dimensiunile cognitivă, afectiv-motivațională, atitudinală, vocațională și socială în organizarea mediului propice studiului; diversifică activitățile elevilor în scopul dezvoltării autonomiei comportamentale și în învățare; stabilește interacțiuni pozitive, de colaborare, încredere și incluziune pentru a implica și sprijini toți elevii în activitățile educaționale; utilizează spațiul fizic și mediul digital educațional, în mod colaborativ, sigur, responsabil și etic, în acord cu caracteristicile și nevoile de dezvoltare și învățare ale elevilor; dezvoltă relații de colaborare bazate pe respect, toleranță, onestitate cu partenerii educaționali; stabilește, împreună cu elevii, regulile comportamentale și de organizare a activităților educaționale facilitând înțelegerea importanței respectării acestora; gestionează situațiile de criză în mediul fizic și online, din perspectiva prevenirii și combaterii comportamentelor provocatoare sau violente, a bullyingului și cyberbullyingului, derulează proiecte de dezvoltare a unui mediu de învățare activ și autentic cu asigurarea egalității de șanse și oportunități pentru toți elevii, părinții și profesorii, manifestă atitudini adecvate creării unui climat propice învățării: tact, toleranță, încredere, respect, exigență, sprijin, responsabilitate, empatie, echitate inițiativă, spirit critic și autocritic, valorizare.

Raportat la desfășurarea în sine a procesului educațional, profesorul trebuie să creeze situații de învățare interactive, variate, care cultivă relațiile de cooperare în învățare între elevi, să aplice strategii didactice de predare-învățare-evaluare care valorifică potențialul și răspund nevoilor de învățare, diversității elevilor (lingvistice, culturale, socio-economice, cerințe educaționale speciale), să implementeze strategii didactice explicite de stimulare a motivației, implicării, autonomiei și responsabilizării elevilor în învățare, să utilizeze strategii eficiente de comunicare verbală și nonverbală, pentru a asigura participarea, implicarea și progresul elevilor, să diversifice strategiile și instrumentele de evaluare și autoevaluare a învățării, să utilizeze datele de evaluare pentru a analiza progresul elevului, pentru identificarea intervențiilor și pentru ameliorarea practicii didactice, să ofere elevilor și, după caz, altor parteneri educaționali, feedback, în timp util și adecvat, cu privire la rezultatele învățării, să dozeze timpul alocat diferitelor sarcini de învățare, în concordanță cu particularitățile de vârstă și individuale ale elevilor, cu gradul și tipul de solicitare pentru activități de învățare la alte discipline școlare, să folosească optim și flexibil resurse educaționale, inclusiv digitale, în raport cu nevoile de dezvoltare și obiectivele învățării fiecărui elev, să valorifice experiențele și situațiile reale din viața elevilor în procesul didactic, asigurând dimensiunea aplicativă și relevanța învățării pentru viața de zi cu zi, să faciliteze dezvoltarea competențelor de comunicare, gândire critică și metacogniție ale elevilor pentru învățarea continuă și integrarea socioprofesională optimă.

În mod implicit, satisfacția muncii didactice crește direct proporțional cu folosirea de materiale noi de predare și învățare, cu satisfacția elevilor, care devin tot mai motivați și interesați, dar și prin munca de

cercetare științifică, profesorul lucrând continuu la evoluția sa și a elevilor săi din punct de vedere personal, profesional și intelectual.

Pentru a fi competitiv, profesorul trebuie să aibă încredere în capacitatea și abilitățile sale și să înțeleagă importanța adaptării la era digitală.

CONCEPTE

Învățarea online poate fi parte a programelor de învățământ la distanță sau poate veni în completarea predării desfășurate în clasă (învățare mixtă); poate combina tehnologii bazate pe accesul la Internet și aplicații tehnologice educaționale care pot fi utilizate offline; elevii pot studia online, acasă sau în clasă, alături de colegii lor.

Învățarea la distanță constituie educația oferită elevilor fără contactul obișnuit în clasă, față în față cu un profesor: prin folosirea tehnologiei pentru realizarea de sarcini concepute inițial pentru predarea în format fizic. Exemplu: învățarea prin intermediul unor materiale tipărite, prin programe radio sau TV și online.

Învățarea mixtă (blended learning) înglobează multiple strategii de predare, utile elevilor în atingerea obiectivelor de învățare: educația în format fizic, educația la distanță, utilizarea aplicațiilor de tehnologie educațională, interacțiunea elevilor cu mediul online.

Conceptul de blended learning este un concept de educare modern, flexibil, care are ca scop dobândirea de către fiecare cursant a unor cunoștințe de nivel tehnic ridicat. Sistemul este bazat pe concepte și metode de studiu inovative, care cuprind studiul în sala de clasă asistat de profesor, studiul individual și studiul online.

Învățarea bazată pe metode tradiționale rămâne una dintre cele mai apreciate căi de învățare a noțiunilor teoretice. Dar interacțiunea dintre profesor și elev s-a dovedit a fi cea mai eficientă și consolidarea conținuturilor învățării mai bună, prin învățarea asociată, care reprezintă un program educațional formal sau nonformal, ce combină mediile digitale cu metodele tradiționale folosite la clasă.

Uneori, termenul de învățare asociată este înlocuit cu cel de „învățare personalizată,” sau cel de „instruire personalizată.”. Astfel, învățarea mixtă este și o revenire la învățarea centrată pe profesori, singurii responsabili pentru conceperea scenariului didactic, pentru structurarea și prezentarea conținutului învățării.

Tehnologiile sunt doar niște unelte care pot fi folosite în mai multe domenii, cu precădere în educație, dar cel mai important este modul cum se aplică. Este cunoscut faptul că în educație, tehnologiile media sunt folosite în diferite combinații, iar cei șase piloni media sunt (Bates, Anthony William, 2015): învățarea față în față, text, (stil) grafică, audio (inclusiv vorbirea), video, computerul (inclusiv animații, simulări și realități virtuale).

Blended learning este un termen care descrie o modalitate de învățare mixtă, ce combină metodele de învățare tradiționale cu studiul independent, obținând astfel o nouă metodologie hibridă de învățare. Acesta reprezintă o schimbare majoră în strategiile didactice prin introducerea computerului în actul de predare-învățare-evaluare. Elevii se pot bucura de o învățare personalizată folosind instrumente de învățare mixte, profesorii pot interacționa cu elevii mai eficient prin monitorizarea creșterii calității actului instructiv-educativ și prin oferirea feedbackului instantaneu.

Acest tip de învățare permite elevilor să își personalizeze experiențele de învățare utilizând instrumente suplimentare moderne și dincolo de sala de clasă și pregătește elevii să activeze în locuri de muncă bazate pe tehnologie, iar profesorilor, să își îmbunătățească cursurile. Acesta este un mod modernizat de predare, care are un impact pozitiv asupra experienței de formare a unui elev; prin această învățare mixtă se creează un echilibru între educația online și educația față în față, fapt care încurajează elevii să urmeze cursuri online de formare profesională.

Învățarea bazată pe tehnologie s-a dovedit a fi eficientă atunci când se dorește păstrarea elevilor în sala de clasă sau în educația online. Metoda nu este monotona, dar îmbunătățește întotdeauna formarea, permite elevilor să se concentreze perioade mai lungi de timp, ceea ce duce la obținerea de progrese. Metodele de formare combinate includ instrumente de predare care permit creativitatea în lecții și în subiectele propuse.

Un alt avantaj al învățării mixte este acela că elevii pot lucra individual, iar profesorul îi identifică mai ușor pe aceia care au nevoie de ajutor individualizat, ceea ce îmbunătățește atitudinea elevilor față de învățare. Fiecare elev are posibilitatea de a lucra într-un ritm propriu.

Învățarea mixtă include și softwerul, care înregistrează automat datele elevilor și le măsoară

progresul, oferind cadrelor didactice, elevilor și părinților informații detaliate despre elevi. Testele sunt marcate automat, iar feedbackul se realizează instantaneu.

Dacă nu este planificată și executată corect, învățarea mixtă poate avea și unele dezavantaje, mai ales în ceea ce privește resursele tehnice sau instrumentele folosite.

Ca elevii formați în mediul online să fie cel puțin la fel de bine pregătiți ca cei care participă la cursuri în format fizic, depinde de două variabile: pe de o parte, interesul și implicarea cursantului și, pe de altă parte, creativitatea și adaptabilitatea profesorului.

APLICAȚIA MOODLE

(Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment):

Este gratuită, are un nivel înalt de interactivitate; mediul de învățare este structurat pe diverse module cuprinzând câte un subiect; programul se traduce în peste 120 de limbi; cursanții pot încărca fișiere ample, fișe, imagini, clipuri audio și video; permite testarea cursanților prin intermediul temelor și al examenelor scrise; profesorii pot lăsa comentarii cu privire la o temă sau de a organiza grupuri de discuții între membrii unei grupe pe marginea unei teme date.

APLICAȚIA PADLET

Există opțiune de cont gratuit, care include realizarea de trei padleturi/lecții; toate produsele create rămân în cont de unde pot fi refolosite, modificate, clonate /dublicate; accesarea produselor arhivate este simplă, acestea fiind vizibile imediat ce este accesat contul de utilizator; materialele pot fi ilustrate bogat prin imagini (fotografii, selfie-uri), filmulețe, interviuri, desene; utilă atât profesorului, în abordarea mai motivantă a predării, dar mai ales cursanților, care au posibilitatea realizării temelor într-un format atractiv; se pot prezenta rezultatele unui proiect de echipă, prin care elevii pot fi evaluați într-o manieră eficientă, creativă și motivantă; intuitivă, versatilă, permite creativitate în personalizarea formatelor de redactare.

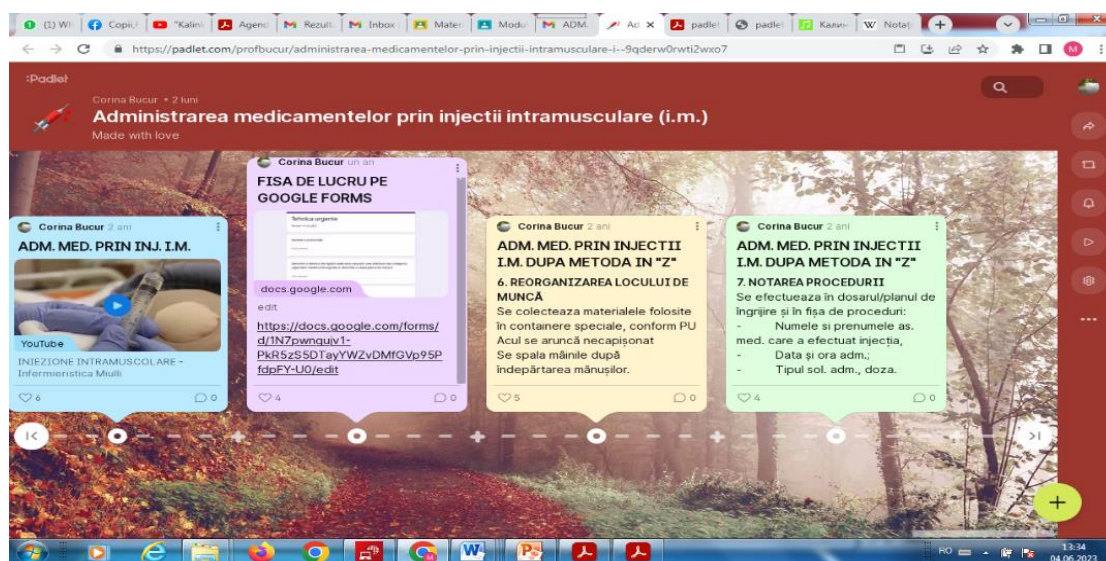


Figura 1. Prezentarea lecției pe Padlet

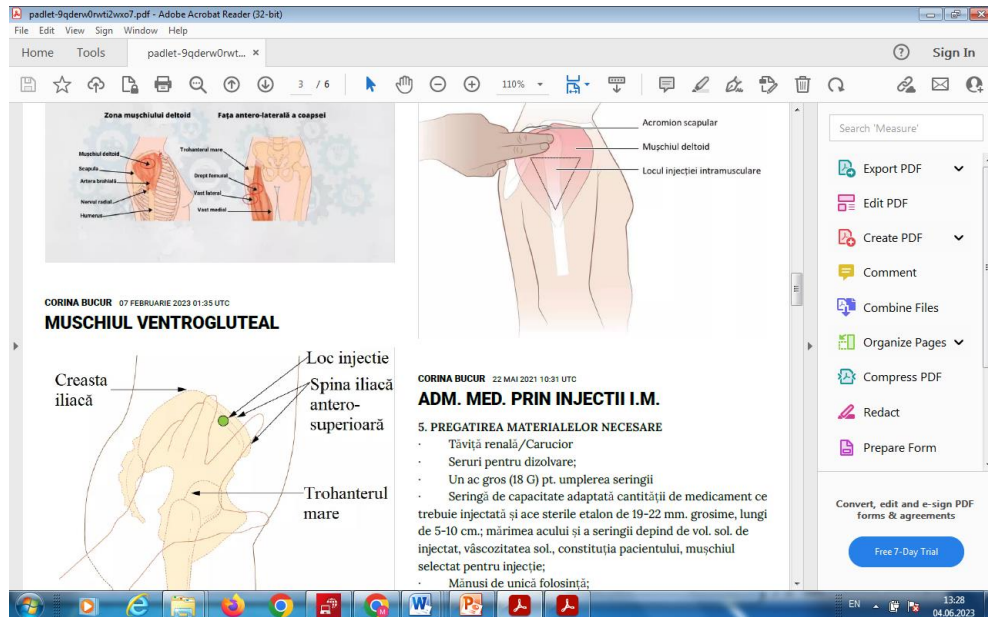


Figura 2. Lecție salvată de pe Padlet în PDF

APLICAȚIA VBOARD

Pornind de la elementul principal al profesorului la sala de clasă, care este reprezentat de tabla de scris, VBoard - instrument electronic românesc de predare-învățare-evaluare, constituie o tablă virtuală „vie”, interactivă, pluridisciplinară, care poate fi utilizată pentru orice disciplină, la orice ciclu de studii, fiind, totodată, singurul instrument electronic care suportă liniaturile: tip 1, tip 2, dictando, matematică, muzică.

Acesta este practic o pagină web, care nu necesită descărcare, gratuită, bilingvă - în varianta română sau engleză, conține funcții esențiale, nu este încărcată cu elemente inutile și de aceea este ușor de utilizat. În plus, poate fi folosită și când se lucrează în format fizic, asociind posibilitățile din sala de clasă cu instrumentele electronice de lucru.

Pe tabla profesorului, are control doar acesta, în timp ce pe tablele elevilor au control atât elevii, cât și profesorul; cu permisiunea profesorului, elevul poate scrie și pe tabla acestuia. Profesorul are acces la toate tablele individuale, dar elevii nu pot vizualiza tablele colegilor.

Facilitățile VBoard sunt: ușurința de integrare în sistemul curent (integrat cu Google Classroom); funcționarea pe orice device, elevii putând utiliza mouse-ul, touch-ul, iar pe telefon sau tabletă pot folosi scrierea liberă direct cu ajutorul unui creion special cu un capăt capacitiv; crearea de grupuri (clasă, an de studii), în cadrul cărora se pot invita elevii prin link; funcții de: Zoom in & out, copiere, lipire, evidențierea anumitor secțiuni prin laser; redimensionarea textului, alegerea culorii și grosimii liniilor; trasarea de figuri geometrice; încărcarea de documente – lecții, teste predefinite, imagini sau părți de imagini, care pot fi mutate și redimensionate; lucrul simultan cu toți elevii; vizualizarea în paralel de către profesor a activităților tuturor elevilor, în timp real, permițând observarea progresului elevilor și interacțiunea individual; susținerea de teste și evaluări; corectura în timp real; împărțirea în table individuale: fiecare elev are tabla sa de lucru; lucrul diferențiat cu elevii; scoaterea elevilor la tablă; inițierea de apeluri audio-video; navigarea între table, ștergerea, crearea de table noi; pregătirea lecțiilor înaintea orelor de curs prin crearea tablei de către profesor; organizarea, mutarea, gestionarea lecțiilor din bibliotecă și atașarea de etichete, gestiune avansată a lecțiilor prin diverse modalități (table individuale, table multiple, precum și control asupra acțiunilor elevilor); încărcarea în „bibliotecă” a documentelor lucrate, accesarea de oriunde a materialelor existente, fiind încărcate în Cloud; salvare automată a stării lecțiilor; descărcarea în format PDF de către profesor, simultan sau succesiv, a tuturor tablelor lucrate individual de către elevi; descărcarea în format PDF de către fiecare elev a tablei individuale; posibilitatea de a dezvolta în continuare funcționalități ale acestei table virtuale în funcție de necesități.

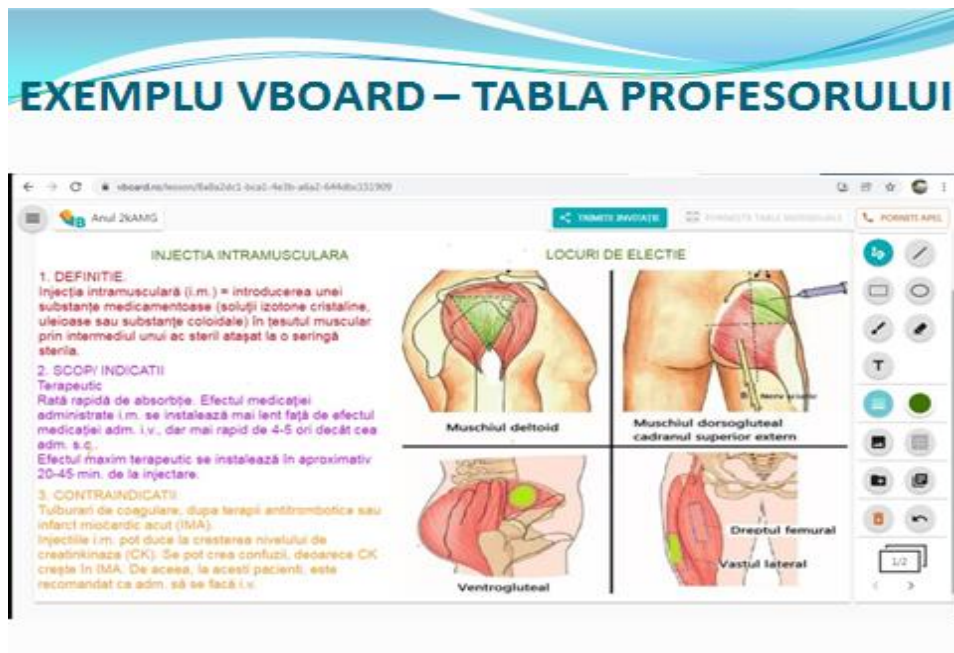


Figura 3. Tabla profesorului în Vboard



Figura 4. Tabla elevului în Vboard

AVANTAJE, DEZAVANTAJE, LIMITE ȘI PROVOCĂRI

Avantajele învățării online sunt reprezentate de: posibilitatea de a urmări cursurile din confortul propriei case, fără a parcurge distanțe – uneori chiar foarte mari și care necesită consum de resurse materiale, de timp și de energie; distribuirea rapidă și facilă a materialelor didactice, printr-o simplă accesare; existența conținuturilor multimedia, care pot fi șterse, corectate sau actualizate cu ușurință; serviciul folosit de una sau mai multe persoane, crearea grupurilor; elevii nu sunt distrași de colegii neatenți; folosirea conținuturilor interactive, existența feedback-ului.

Dezavantajele și limitele învățării online sunt date de: lipsa accesului la Internet și la mijloace electronice de comunicare în anumite zone, dificultăți în realizarea tehnologiei, lipsa comunicării reale/fizice.

Pentru formarea viitorilor asistenți medicali, ne-am confruntat și ne confruntăm cu o triplă provocare privind procesul de predare-învățare-evaluare în mediul online: adaptarea la specificul

contextului pandemic, îndrumarea elevilor în însușirea aprofundată a acestei profesii practice, prin mijloace digitale și găsirea unor modalități creative didactice, care să capteze interesul elevilor din era tehnologică.

CONCLUZII

Responsabilitatea noastră ca dascăli din vocație este de a ne conecta demersul didactic cu cerințele învățământului modern, care preconizează o metodologie operatorie, axată pe: acțiune și pe promovarea metodelor interactive - care: solicită gândirea, inteligența, imaginația și creativitatea și formează oameni de caracter și profesioniști dedicați, activi - care: să manifeste reflecție personală, interioară și abstractă și să întreprindă acțiuni mentale de căutare, cercetare și redescoperire a adevărilor, de elaborare a noilor informații.

BIBLIOGRAFIE:

1. Charles Hodges, Stephanie Moore, Barb Locke, Torrey Trust și Aaron Bond. *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. 2020.
2. Claudia Benchea (coord.). *Educația digitală – o necesitate în sistemul de învățământ actual. Ghid metodologic*. Editura EduLand, București, 2021.
3. Gabriela Grosseck și Dana Crăciun (coord.). *Ghid practic de resurse educaționale și digitale pentru instruire online*. Editura Universității de Vest, Timișoara, 2020.
4. Casa Corpului Didactic Prahova. *Educație și formare în era digitală*. Editura Casa Corpului Didactic Prahova, Ploiești, 2021.
5. Biroul Regional UNICEF pentru Europa și Asia Centrală. *Crearea unor sisteme de educație reziliente în contextul pandemiei de Covid-19: Considerente pentru factorii de decizie de la nivel național, local și de unitate școlară*. 2020.

**NAVIGAREA MEDIILOR TURBULENTE: FACTORI PSIHOSOMATICI ÎN
COMPORAMENTUL ORGANIZAȚIONAL AL IMM-URILOR ÎN ȚĂRILE ÎN CURS DE
DEZVOLTARE**

**NAVIGATING TURBULENT ENVIRONMENTS: PSYCHOSOMATIC FACTORS
IN ORGANIZATIONAL BEHAVIOR OF SMES IN DEVELOPING COUNTRIES**

Lorina BUGA

Academia de Studii Economice din Moldova

E-mail: psiholog.lorina@gmail.com

ORCID ID: 0009-0007-9259-0325

Rezumat: *Această lucrare examinează rolul factorilor psihosomatici în comportamentul organizațional în cadrul întreprinderilor mici și mijlocii (IMM-uri) care operează în medii turbulente în țările în curs de dezvoltare. S-a realizat o revizuire sistematică a literaturii pentru a identifica prevalența factorilor psihosomatici, impactul lor asupra bunăstării și productivității angajaților și strategiile implementate de IMM-uri pentru a aborda acești factori. Rezultatele arată că factorii psihosomatici afectează semnificativ performanța IMM-urilor și bunăstarea angajaților. În plus, studiul subliniază importanța înțelegerii rolului factorilor psihosomatici în comportamentul organizațional pentru proiectarea intervențiilor eficiente și îmbunătățirea rezultatelor globale ale afacerii. În final, lucrarea oferă recomandări practice pentru IMM-uri, decidenți politici și alte părți interesate pentru a îmbunătăți reziliența organizațională și bunăstarea angajaților în fața provocărilor economice globale. Contribuțiile teoretice, limitările și direcțiile de cercetare viitoare sunt de asemenea discutate.*

Cuvinte-cheie: *factori psihosomatici, comportament organizațional, reziliența IMM-urilor.*

Introducere

Întreprinderile mici și mijlocii (IMM-urile) joacă un rol crucial în dezvoltarea economică a multor țări, în special în națiunile în curs de dezvoltare, unde contribuie semnificativ la ocuparea forței de muncă și la PIB (Ayyagari et al., 2011). Cu toate acestea, IMM-urile din țările în curs de dezvoltare se confruntă adesea cu numeroase provocări, cum ar fi accesul limitat la resurse financiare, infrastructura inadecvată și lipsa forței de muncă calificate (Beck et al., 2005). Mai mult, aceste IMM-uri funcționează în medii turbulente, caracterizate prin progrese tehnologice rapide, fluctuații ale pieței și instabilitate politică, ceea ce exacerbează dificultățile lor (Meadows et al., 2019).

Factorii psihosomatici cuprind interacțiunea dintre bunăstarea psihologică și cea fizică și sunt deosebit de relevanți în comportamentul organizațional (Lipowski, 1988). Prevalența factorilor psihosomatici în mediul de muncă poate afecta semnificativ bunăstarea angajaților, satisfacția profesională și productivitatea (Meadows et al., 2019). În contextul IMM-urilor din țările în curs de dezvoltare, înțelegerea impactului factorilor psihosomatici asupra comportamentului organizațional este crucială. Aceste întreprinderi adesea nu au resursele necesare pentru a investi în bunăstarea angajaților și pot fi afectate disproporționat de provocările lor (Ayyagari et al., 2011).

Acest studiu explorează prevalența și impactul factorilor psihosomatici asupra comportamentului organizațional în IMM-urile care funcționează în medii turbulente din țările în curs de dezvoltare. *Obiectivele specifice* ale studiului sunt:

- Revizuirea literaturii existente privind factorii psihosomatici și implicațiile lor pentru comportamentul organizațional în IMM-uri.
- Examinarea impactului mediilor turbulente asupra prevalenței și consecințelor factorilor psihosomatici în IMM-urile din țările în curs de dezvoltare.
- Sintetizarea rezultatelor pentru a oferi recomandări practice pentru IMM-uri, decidenți politici și alți stakeholderi pentru a aborda factorii psihosomatici în mediul de muncă.

Întrebările de cercetare care ghidează acest studiu sunt:

- Care este prevalența factorilor psihosomatici în IMM-urile care operează în medii turbulente din țările în curs de dezvoltare?
- Cum afectează factorii psihosomatici bunăstarea angajaților, satisfacția în muncă și productivitatea în aceste IMM-uri?

- Ce strategii organizaționale pot aborda factorii psihosomatici și pot îmbunătăți comportamentul organizațional în IMM-urile din țările în curs de dezvoltare?

Domeniul acestui studiu este limitat la IMM-urile care operează în anumite țări în curs de dezvoltare. Rezultatele ar putea fi necesar să fie mai generalizabile pentru IMM-urile din țările dezvoltate sau pentru alte organizații. În plus, studiul se concentrează pe factorii psihosomatici în comportamentul organizațional, care reprezintă doar un aspect al relației complexe dintre bunăstarea angajaților și performanța organizațională. Alți factori, cum ar fi cultura organizațională, leadershipul și practicile de resurse umane, pot juca, de asemenea, un rol în modelarea experiențelor angajaților la locul de muncă. În ciuda acestor limitări, studiul își propune să ofere informații valoroase despre rolul factorilor psihosomatici în comportamentul organizațional, în special în contextul IMM-urilor din țările în curs de dezvoltare care se confruntă cu medii turbulente.

Revizuirea literaturii

Factorii psihosomatici se referă la interacțiunea dintre procesele psihologice și manifestările fiziologice, rezultând adesea în simptome fizice cauzate sau exacerbate de factori mintali sau emoționali (Lipowski, 1988). Acești factori pot avea implicații semnificative pentru sănătatea și bunăstarea generală a indivizilor și pentru capacitatea lor de a funcționa eficient la locul de muncă (Meadows et al., 2019).

Comportamentul organizațional studiază comportamentul uman în cadrul organizațiilor, concentrându-se pe factori individuali, de grup și la nivel organizațional care influențează performanța, satisfacția în muncă și bunăstarea (Robbins & Judge, 2018). În IMM-uri, comportamentul organizațional este esențial din cauza resurselor adesea limitate, dependența de capitalul uman și necesitatea de flexibilitate și adaptabilitate pentru a depăși provocările (Ayyagari et al., 2011).

Mediile turbulente sunt caracterizate prin schimbări rapide și imprevizibile, creând provocări semnificative pentru organizații, în special pentru IMM-uri (Meadows et al., 2019). Aceste provocări pot include creșterea competiției, fluctuațiile pieței, progresele tehnologice și instabilitatea politică, toate acestea putând exacerba dificultățile cu care se confruntă IMM-urile în țările în curs de dezvoltare (Beck et al., 2005). Ca rezultat, IMM-urile care funcționează în medii turbulente pot experimenta un stres și o incertitudine crescute, care pot afecta negativ bunăstarea angajaților și performanța organizațională (Meadows et al., 2019).

Factorii psihosomatici pot influența semnificativ comportamentul organizațional al IMM-urilor, în special în ceea ce privește bunăstarea angajaților, satisfacția în muncă și productivitatea (Meadows et al., 2019). Niveluri ridicate de stres și simptomele psihosomatice rezultate pot duce la creșterea absenteismului, reducerea performanței la locul de muncă și scăderea satisfacției în muncă (Goetzel et al., 2004). În plus, angajații care experimentează simptome psihosomatice pot fi mai susceptibili la epuizare și la reducerea angajamentului organizațional (Maslach et al., 2001).

În literatură au fost identificate mai multe strategii pentru abordarea factorilor psihosomatici în organizații, inclusiv în IMM-uri. Aceste strategii includ implementarea de programe de asistență pentru angajați, oferirea de ateliere de gestionare a stresului, oferirea de aranjamente flexibile de muncă și promovarea unei culturi organizaționale de sprijin (Quick et al., 1997). În plus, promovarea comunicării deschise, încurajarea implicării angajaților și oferirea de oportunități pentru dezvoltare profesională pot atenua mai departe efectele dăunătoare ale factorilor psihosomatici în mediul de muncă (Robbins & Judge, 2018).

În ciuda volumului în creștere a lucrărilor științifice privind factorii psihosomatici și comportamentul organizațional, *există încă un gol în înțelegerea provocărilor specifice cu care se confruntă IMM-urile în țările în curs de dezvoltare și impactul factorilor psihosomatici asupra angajaților lor*. Prin urmare, este necesară o cercetare suplimentară pentru a explora contextul unic al IMM-urilor care funcționează în medii turbulente în țările în curs de dezvoltare și pentru a identifica strategii eficiente de abordare a factorilor psihosomatici.

Metodologie

Pentru designul cercetării acestui studiu a fost aleasă o revizuire sistematică a literaturii pentru a oferi o privire de ansamblu cuprinzătoare și imparțială asupra literaturii existente despre factorii psihosomatici și comportamentul organizațional în IMM-urile care funcționează în medii turbulente în țările în curs de dezvoltare (Grant & Booth, 2009).

Criteriile de includere pentru revizuirea literaturii au fost următoarele:

- Articole științifice peer-review în limba engleză;
- Focalizate pe IMM-uri care funcționează în țările în curs de dezvoltare;
- Abordând factorii psihosomatici și impactul lor asupra comportamentului organizațional;
- Publicate între 2000 și 2023.

Criteriile de excludere au fost următoarele:

- Articole care nu sunt peer-review;
- Articole care nu se concentrează pe IMM-uri în țările în curs de dezvoltare sau care nu abordează factorii psihosomatici;
- Articole publicate înainte de 2000.

O căutare sistematică a bazelor de date electronice, inclusiv Scopus, Web of Science, PsycINFO și Business Source Premier, a folosit cuvinte cheie și termeni de căutare legați de factorii psihosomatici, comportamentul organizațional, IMM-uri și țările în curs de dezvoltare. Listele de referințe ale articolelor relevante au fost, de asemenea, căutate manual pentru studii suplimentare.

Extragerea datelor a implicat înregistrarea informațiilor cheie din fiecare articol inclus, cum ar fi autorul (autorii), anul publicării, designul studiului, dimensiunea eșantionului, setarea, principalele constatări și implicații pentru IMM-uri. Datele extrase au fost apoi sintetizate folosind o abordare narativă pentru a identifica teme și modele comune în literatură și orice discrepanțe sau lacune de cunoaștere (Grant & Booth, 2009).

Calitatea studiilor incluse a fost evaluată folosind Instrumentul de Evaluare a Metodelor Mixte (MMAT; Hong et al., 2018), care evaluează calitatea metodologică a studiilor calitative, cantitative și de metode mixte. Fiecare studiu a fost evaluat pe baza criteriilor MMAT, iar orice posibile prejudecăți sau limitări au fost notate.

Rezultate

Literatura relevă că factorii psihosomatici sunt prevalenți în IMM-uri, în special în cele care funcționează în medii turbulente din țările în curs de dezvoltare (Meadows et al., 2019). Angajații din aceste organizații pot simți niveluri ridicate de stres și anxietate din cauza diverselor factori, cum ar fi instabilitatea economică, incertitudinea politică și resursele limitate (Beck et al., 2005). Acest stres intensificat poate dezvolta sau exacerba simptomele psihosomatice, afectând negativ bunăstarea și productivitatea angajaților (Goetzel et al., 2004).

Factorii psihosomatici pot afecta semnificativ bunăstarea și productivitatea angajaților în IMM-uri (Meadows et al., 2019). De exemplu, nivelurile ridicate de stres și simptomele psihosomatice pot crește absenteismul, pot reduce performanța la locul de muncă și pot diminua satisfacția în muncă (Goetzel et al., 2004). În plus, angajații care prezintă simptome psihosomatice pot fi mai susceptibili la epuizare și la reducerea angajamentului organizațional (Maslach et al., 2001). Acest lucru, la rândul său, poate duce la o scădere a performanței organizaționale generale și poate împiedica capacitatea IMM-urilor de a prospera în medii turbulente (Meadows et al., 2019).

Recenzia literaturii identifică mai multe strategii pe care IMM-urile le pot adopta pentru a aborda factorii psihosomatici și pentru a îmbunătăți bunăstarea și productivitatea angajaților (Quick et al., 1997). Aceste strategii includ implementarea programelor de asistență pentru angajați, furnizarea de ateliere de gestionare a stresului, oferirea de aranjamente de muncă flexibile și promovarea unei culturi organizaționale de sprijin. În plus, promovarea comunicării deschise, încurajarea angajamentului angajaților și oferirea de oportunități pentru dezvoltare profesională pot atenua mai departe efectele dăunătoare ale factorilor psihosomatici în mediul de muncă (Robbins & Judge, 2018).

Există cercetări limitate care compară experiențele IMM-urilor din diferite țări în curs de dezvoltare în ceea ce privește factorii psihosomatici și comportamentul organizațional. Cu toate acestea, literatura existentă sugerează că prevalența și impactul factorilor psihosomatici pot varia în funcție de factori precum normele culturale, condițiile economice și stabilitatea politică (Meadows et al., 2019). Prin urmare, este necesară o cercetare suplimentară pentru a explora aceste diferențe și pentru a identifica strategii specifice contextului pentru abordarea factorilor psihosomatici în IMM-urile care funcționează în diferite țări în curs de dezvoltare.

Discuții

Revizuirea sistematică a literaturii a dezvăluit că factorii psihosomatici sunt prevalenți în IMM-uri,

în special în cele care funcționează în medii turbulente din țările în curs de dezvoltare (Meadows et al., 2019). Acești factori pot avea un impact negativ asupra bunăstării angajaților, productivității și performanței organizaționale (Goetzl et al., 2004). Aceste constatări subliniază importanța abordării factorilor psihosomatici în IMM-uri pentru a îmbunătăți bunăstarea angajaților, satisfacția în muncă și succesul organizațional (Quick et al., 1997).

Această studiu contribuie la literatura privind factorii psihosomatici și comportamentul organizațional în IMM-uri prin sintetizarea stării actuale a cunoașterii și identificarea lacunelor pentru cercetarea viitoare. Revizuirea sistematică evidențiază, de asemenea, necesitatea de a examina contextul specific al IMM-urilor în țările în curs de dezvoltare și rolul factorilor culturali, economici și politici în modelarea prevalenței și impactului factorilor psihosomatici în aceste contexte (Meadows et al., 2019).

Pe baza revizuirii literaturii, propunem mai multe *recomandări practice pentru IMM-uri, responsabilii cu elaborarea politicilor și alți actori interesați pentru a aborda factorii psihosomatici și a îmbunătăți bunăstarea și productivitatea angajaților*:

- IMM-urile ar trebui să implementeze programe de asistență pentru angajați și să ofere ateliere de gestionare a stresului pentru a ajuta angajații să facă față factorilor psihosomatici (Quick et al., 1997).
- IMM-urile ar trebui să promoveze o cultură organizațională de susținere care încurajează comunicarea deschisă, implicarea angajaților și oferă oportunități pentru dezvoltare profesională (Robbins & Judge, 2018).
- Responsabilii cu elaborarea politicilor ar trebui să ia în considerare dezvoltarea și implementarea de politici și reglementări care să sprijine IMM-urile în crearea unui mediu de muncă sănătos și în abordarea factorilor psihosomatici, cum ar fi stimulente financiare pentru inițiative de sănătate mintală sau ghiduri pentru programe de bunăstare la locul de muncă.
- Cercetătorii și practicienii ar trebui să colaboreze pentru a dezvolta intervenții și strategii bazate pe dovezi, adaptate la nevoile și provocările specifice ale IMM-urilor din diferite țări în curs de dezvoltare.

Principala limitare a acestui studiu este dependența de o revizuire a literaturii, care poate fi supusă unui bias de publicare și altor limitări metodologice. Cercetările viitoare ar trebui să ia în considerare colectarea de date primare, cum ar fi sondaje sau interviuri, pentru a obține o înțelegere mai profundă a experiențelor și perspectivelor angajaților din IMM-uri în țările în curs de dezvoltare. În plus, este necesară o cercetare suplimentară pentru a explora contextul specific al IMM-urilor din diferite țări în curs de dezvoltare și pentru a identifica strategii specifice contextului pentru abordarea factorilor psihosomatici.

Concluzie

Această revizuire sistematică a literaturii evidențiază importanța factorilor psihosomatici în IMM-uri, în special cele care activează în medii turbulente din țările în curs de dezvoltare. Constatările demonstrează că factorii psihosomatici pot avea un impact negativ asupra bunăstării și productivității angajaților, afectând performanța organizațională în ansamblu. Implementând intervenții și strategii țintite, cum ar fi programe de asistență pentru angajați, ateliere de gestionare a stresului și cultivând o cultură organizațională de susținere, IMM-urile pot atenua efectele dăunătoare ale factorilor psihosomatici și promova bunăstarea angajaților.

Cercetările viitoare ar trebui să se concentreze pe colectarea de date primare pentru a obține înțelesuri mai profunde despre experiențele angajaților din IMM-uri în țările în curs de dezvoltare și pentru a explora strategii specifice contextului pentru abordarea factorilor psihosomatici în aceste setări. În plus, colaborarea dintre cercetători, practicieni și responsabili politici este crucială pentru dezvoltarea de intervenții și politici bazate pe dovezi care sprijină IMM-urile în gestionarea factorilor psihosomatici și promovarea unor medii de lucru sănătoase.

Bibliografie:

1. Ayyagari, M., Demircuc-Kunt, A., & Maksimovic, V. (2011). Small vs. young firms across the world: contribution to employment, job creation, and growth. World Bank Policy Research Working Paper, (5631).
2. Beck, T., Demircuc-Kunt, A., & Maksimovic, V. (2005). Financial and legal constraints to growth: Does firm size matter? *The Journal of Finance*, 60(1), 137-177.
3. Goetzl, R. Z., Long, S. R., O'Connor, R. C., Steinberg, R. I., & Thomas, R. K. (2004). Health, absence, disability, and presenteeism cost estimates of certain physical and mental health conditions affecting

- U.S. employers. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 46(4), 398-412.
4. Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information & Libraries Journal*, 26(2), 91-108.
 5. Hong, Q. N., Pluye, P., Fàbregues, S., Bartlett, G., Boardman, F., Cargo, M., ... & O'Cathain, A. (2018). Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT), version 2018. Registration of Copyright (#1148552). Canadian Intellectual Property Office, Industry Canada.
 6. Lipowski, Z. J. (1988). Somatization: The concept and its clinical application. *The American Journal of Psychiatry*, 145(11), 1358-1368.
 7. Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422.
 8. Meadows, J., Ball, L., & Kelleher, K. (2019). SME resilience in turbulent environments: The role of HRM practices. *International Journal of Human Resource Management*, 30(8), 1289-1309.
 9. Quick, J. C., Quick, J. D., Nelson, D. L., & Hurrell, J. J. (1997). Preventive stress management in organizations. American Psychological Association.
 10. Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2018). *Organizational behavior* (18th ed.). Pearson Education.

THE EVOLUTION OF COPING IN ADULTHOOD

Maria Nicoleta MOCANU, drd.

Școala Doctorală Psihologie Universitatea Pedagogică de Stat „I. Creangă” Chisinau, R.Moldova,
psiholog principal – psihoterapeut integrativ Constanța, România

Email: paris_maria_nicoleta@yahoo.com

ORCID ID:0000-0003-0235-3646

Rezumat: *Conceptul de coping este un concept important, cuvântul fiind unul mai degrabă colocvial decât unul științific. Cercetarea își propune să studieze diferențele între copingul cognitiv emoțional și comportamental între categorii de vârstă ale adultului. Lotul de subiecți este format din 260 de adulți, populație non – clinică din România, cu vârsta între 22 – 65 ani. În urma studiului diferenței între adultul tânăr (22 – 29 ani) și adultul de vârstă medie (30 – 65 ani) prin intermediul testului T pentru eșantioane independente, pentru varianțele egale asumate pragul de semnificație este de $p = 0,01 - 0,05$, valoarea lui $t = 1,91 - 3,07$, așadar există mecanisme de coping atât cognitiv emoționale cât și comportamentale care diferă semnificativ între cele două grupuri comparate: mecanisme de coping cognitiv emoționale pentru adultul tânăr (acceptarea, ruminarea, refocalizarea pozitivă, catastrofarea) și mecanisme de coping comportamentale pentru adultul de vârstă medie (acțiunea asertivă, acțiunea instrumentală, acțiunea independentă, agresivitatea).*

Cuvinte-cheie: *coping, adult, evoluție, transformare.*

Abstract: *The concept of coping is an important concept, the word being a colloquial one rather than a scientific one. The research aims to study the differences between cognitive emotional and behavioral coping between age categories of the adult. The group of subjects consists of 260 adults, non-clinical population from Romania, aged between 22-65 years. Following the study of the difference between the young adult (22 – 29 years) and the middle-aged adult (30 – 65 years) by means of the T-test for independent samples, for equal variances assumed the threshold of significance is $p = 0.01 - 0.05$, the value of $t = 1.91 - 3.07$, so there are both cognitive-emotional and behavioral coping mechanisms that differ significantly between the two compared groups: cognitive-emotional coping mechanisms for the young adult (acceptance, rumination, positive refocusing, catastrophizing) and behavioral coping mechanisms for the middle-aged adult (assertive action, instrumental action, independent action, aggression).*

Keywords: *coping, adulthood, evolution, transformation.*

Introducere

Într-un nivel general, coping-ul se bazează, se concentrează pe modul în care indivizii detectează, apreciază, reacționează și fac față cerințelor afective, factorilor de stres și obstacolelor pe care le întâmpină în viața lor de zi cu zi. Coping-ul descrie unul dintre procesele care mediază între adversitate și adaptare și se distinge prin concentrarea asupra stresului real. Coping-ul a reprezentat un fenomen conceptualizat, care combină fiziologia stresului și temperamentului și implică coordonarea emoției, comportamentului, atenției, motivației și cunoașterii. Atributele individuale, relațiile și contextele sociale influențează modul în care coping-ul se desfășoară. Acesta face parte dintr-un proces care reflectă și contribuie la dezvoltarea sănătății și reducerea până la vindecare a tulburărilor, fiind de fapt un proces de adaptare (Skinner, Zimmer-Gembeck, 2016).

Memoria unui eveniment stresant sau traumatic poate provoca în continuare șoc. Acest simț al excitației emoționante alarmante se poate datora parțial unei nepotriviri între percepțiile traumatice și așteptările anterioare. Mulți indivizi se tem extrem de mult de posibilitatea repetării traumei și astfel rezultând fobiile. Tehnicile de expunere sunt utile pentru reducerea unei suprasensibilități la frica intensă și pentru întărirea încrederii în sine. Expunerea poate implica fie evocarea memoriei, fie situații reale. Cu toate acestea, atunci când li se cere să evoce amintiri, indivizii pot fi temători pentru că se așteaptă ca o astfel de repetare să ducă la retraumatizare. Rezultatul dorit este nu pentru a reexperimenta teama, frica, ci mai degrabă pentru a scădea intensitatea și negativitatea excitației afective. Obiectivele sunt desensibilizarea, o reducere a suprageneralizării și o progresie de la teamă la calm (Horowitz. M J., 2003).

Coping-ul este un sistem care cuprinde tranzacții cu mediile sociale și fizice (consecințele coping-ului nu se limitează la rezolvarea episoadelor stresante, ci se acumulează în sănătatea, dezvoltarea și supraviețuirea indivizilor, a relațiilor și a grupurilor), integrând specii bazate pe evoluția stresului fiziologic. Mai mult, implică faptul că modalitățile pe care le folosește individul de a face față nu sunt doar câteva metode pe care acesta le folosește în vremuri de neștiri. De asemenea, acesta poate fi atât pozitiv, cât și negativ, în funcție de adaptabilitatea sau dezadaptabilitatea în influența acțiunilor a emoțiilor, aprecierilor și motivațiilor (Skinner, Zimmer-Gembeck, 2016).

Este oferit de acele schimbări cognitive și comportamentale care apar la nivelul individului în urma unor nevoi de a organiza solicitările interne și externe, care sunt de fapt percepute ca depășind potențialul și resursele actuale. Are două roluri majore și acelea sunt: de reglare emoțională (coping centrat pe emoție) și de reducere a distresului produs de o relație nesănătoasă dintre mediu și om (Vaida, Bota, 2020).

Deoarece scopul său este de a detecta și de a răspunde la pericol, un sistem de coping are nevoie de mai multe capacități. Trebuie să monitorizeze și să detecteze amenințările și problemele și să asigure informații clare și exacte, trebuie să calibreze răspunsurile la problemele reale, trebuie să-și mențină organizarea internă (calmul), astfel încât să aibă acces deplin la informații exacte despre stări și resurse interne. Sistemul de coping are nevoie de capacitatea de a acționa împreună cu condițiile externe și interne, adică autodisciplină, îndemânarea și voința de a face ceea ce este necesar în tratarea factorilor de stres, are nevoie de capacitatea de acces și de resurse suplimentare, atât sociale, cât și materiale, atunci când propriile resurse sunt copleșite. Apoi, are nevoie de capacitatea de a se adapta flexibil, sistemul trebuie să-și amintească și să învețe din tranzacțiile stresante din trecut, pentru a acționa mai eficient în circumstanțele actuale și, de asemenea, pentru a anticipa și preveni probleme în viitor (Skinner, Zimmer-Gembeck, 2016).

Conceptul de coping este un concept important în psihologie, cuvântul fiind unul mai degrabă colocvial decât unul științific. În modelul psihologic al Ego-ului, coping-ul este definit ca abordare a gândurilor și actelor realiste și flexibile care rezolvă probleme și reduce stresul. Deși comportamentul nu este ignorat, este tratat ca fiind mai puțin important decât cunoașterea. Conceptualizarea trăsăturilor și măsurile de abordare sunt subestimate de complexitatea și variabilitatea eforturilor reale de coping și indică faptul că a face față unor situații reprezintă un „amalgam complex de gânduri și comportamente” (Lazarus, Folkman, 1984, pag 121).

Stresul vine sub o varietate de forme, de la simptome comportamentale, la fizice, simptome ale rezultatelor sănătății (nu numai sănătatea mintală, ci și ca factor de risc într-o serie de condiții fizice). Când presiunea depășește capacitatea individului de a face față, primele simptome sunt comportamentale (pierderea simțului umorului, iritabilitate constantă cu oamenii, oboseală constantă, mânie suprimate, dificultăți de luare a deciziilor, dificultăți de concentrare), urmând afișarea fizică a simptomelor (insomnie, lipsa poftei de mâncare sau pofta excesivă de mâncare, dureri de cap, greață, indigestie frecventă sau arsuri la stomac, dureri nespecifice). Dacă sursele originale care stau la baza stresului persistă, iar strategiile de adaptare ale unui individ nu funcționează eficient, se pot transforma în factori de risc pentru o serie de boli (depresie, anxietate, boli de inimă, sindrom de oboseală cronică, sistem imunitar tulburat). Stresul este ceva ce un individ nu poate evita. Cu toate acestea, poate limita impactul lui prin introducerea tehnicilor de gestionare a acestuia (Claridge, Cooper, 2014).

În psihotraumatologie se diferențiază următoarele mecanisme de apărare și de coping dependente de personalitate: coping-ul instrumental, coping-ul expresiv, restructurarea cognitivă (poate fi pozitivă sau negativă) și coping capabil de rezistență (Fischer, Riedesser, 2001).

Așadar, ideea de bază este că coping-ul, deși manifestat la nivelul acțiunii individuale, este produsul unui sistem pe mai multe niveluri, inclusiv subsistemele (fiziologice, neurologice, emoționale, atenționale, cognitive, motivaționale) care dau naștere copingului și contextelor sociale relaționale și culturale în care este încorporat. Procesele de coping pot funcționa pe mai multe niveluri și scale de timp. Coping-ul funcționează ca un proces de adaptare ca parte a rezistenței pe scara timpului de dezvoltare, funcționează ca un proces episodic între zile și luni și funcționează în timp real ca un proces de reglementare interactiv (Skinner, Zimmer-Gembeck, 2016).

Prezentul studiu asupra mecanismelor de coping de la vârsta adultă își aduce contribuția prin noutatea abordării, în sensul în care la momentul actual evoluția mecanismelor de coping la vârsta adultă, în cadrul acestei nișe de dezvoltare (22 – 65 de ani) este insuficient studiată.

Ipoteza prezentei cercetări este: presupunem că există o diferență între mecanismele de coping cognitiv -emoțional și comportamental ale adultului tânăr (22 – 29 ani) și ale adultului de vârstă medie (30 – 65 ani).

Obiectivele ipotezei:

- studiul diferențelor între copingul cognitiv emoțional și comportamental între categorii de vârstă ale adultului;
- identificarea copingului manifest pentru fiecare categorie de vârstă adultă (tânăr și mediu).

Metodologia cercetării

Instrumentele utilizate pentru prezenta cercetare: au fost folosite chestionarele CERQ (coping cognitiv - emoțional) și SACS (coping comportamental).

Chestionarul de coping cognitiv-emoțional (CERQ): măsoară frecvența cu care persoana aplică strategiile, în general, în situații negative de viață. De regulă, un scor mic indică faptul că acea persoană utilizează o anumită strategie mai rar, în timp ce un scor mare indică faptul că persoana utilizează frecvent respectiva strategie. Utilitatea unei strategii anume de a face față evenimentelor negative se judecă în funcție de circumstanțe, de context și de natura problemei. Totuși, putem spune că utilizarea în mod excesiv a oricărei strategii poate indica prezența anumitor probleme emoționale – autculpabilizare, acceptare, ruminare, refocalizare pozitivă, refocalizare pe planificare, reevaluare pozitivă, punerea în perspectivă, catastrofarea, culpabilizarea celorlalți

Chestionarul de abordare strategică a copingului (SACS): evaluează cum reacționează comportamental oamenii atunci când se confruntă cu o problemă/situație stresantă. În continuare sunt prezentate nouă moduri diferite de a face față situațiilor stresante (strategii de coping): acțiune asertivă, relaționare socială, căutarea suportului social, acțiune prudentă, acțiune instinctivă, evitare, acțiune indirectă, acțiune antisocială, acțiune agresivă.

Rezultate

Sunt calculați indicatorii statistici de grup, pentru fiecare dintre mecanismele de coping, respectiv media, abaterea standard și eroarea standard a mediei, astfel cum reiese din tabelul 1:

Observăm că mediile între cele două grupuri sunt diferite, iar pentru a stabili dacă diferențele dintre mediile obținute pentru adultul tânăr (22 – 29 ani) și adultul de vârstă medie (30 – 65 ani) sunt semnificative din punct de vedere statistic, am aplicat testul T pentru eșantioane independente (bărbați – femei) -tabelul 18. Rezultatele ne indică faptul că există diferențe semnificative statistic în ceea ce privește mecanismele de coping în funcție de nivelul de vârstă adultă, existând anumite mecanisme de coping care presupun variabilitate de-a lungul perioadei adulte, după cum se poate observa din tabelul 2:

Tabelul 1 – Statistică de grup

	Varsta_ adultă	N	Media	Abaterea standard	Eroarea standard a mediei
CERQ_AU	1	152	10,3816	2,31017	0,18738
	2	108	9,8889	2,56261	0,24659
CERQ_ACC	1	152	13,2171	3,05776	0,24802
	2	108	12,1852	2,98328	0,28707
CERQ_RU	1	152	12,8158	3,67274	0,29790
	2	108	11,4167	3,56548	0,34309
CERQ_REF_POZ	1	152	12,0592	3,50068	0,28394
	2	108	13,3704	3,23703	0,31148
CERQ_REF_PL	1	152	17,1250	2,01751	0,16364
	2	108	16,8426	2,42326	0,23318
CERQ_REEV_POZ	1	152	17,5263	2,22254	0,18027
	2	108	17,3889	2,17820	0,20960
CERQ_PERSP	1	152	12,2434	3,60095	0,29208
	2	108	12,8426	3,25020	0,31275
CERQ_CAT	1	152	5,5526	1,59797	0,12961
	2	108	6,0648	2,70435	0,26023
CERQ_CULP	1	152	6,9013	1,94548	0,15780
	2	108	7,0648	1,59598	0,15357
SACS_ACT_AS	1	152	36,9868	3,44875	0,27973
	2	108	36,1481	3,49583	0,33639
SACS_REL	1	152	16,7632	2,86504	0,23239
	2	108	17,0926	2,87931	0,27706
SACS_SUPORT	1	152	19,2303	4,33448	0,35157
	2	108	18,3148	4,49641	0,43267
SACS_ACT_PR	1	152	17,9408	2,57403	0,20878
	2	108	17,8333	2,54859	0,24524
SACS_ACT_INST R	1	152	16,2237	2,99491	0,24292
	2	108	16,9722	2,77660	0,26718
SACS_EV	1	152	12,1118	3,12128	0,25317
	2	108	12,3519	3,28211	0,31582
SACS_ACT_IND	1	152	7,5263	2,64937	0,21489
	2	108	8,1574	2,36865	0,22792
SACS_ANTI	1	152	9,8618	2,92296	0,23708
	2	108	10,1204	2,55305	0,24567
SACS_AGR	1	152	11,5724	2,65350	0,21523
	2	108	12,2685	2,00749	0,19317

1= adultul tânăr (22 – 29 ani)

2 = adultul de vârstă medie (30 – 65 ani)

Tabelul 2 – Testul T pentru eșantioane independente comparație coping nivel vârsta adultă

	Testul Levene pentru egalitatea varianței	Testul T pentru egalitatea mediilor								
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Diferența mediilor	Eroarea standard a diferenței	95% intervalul de încredere al diferenței	
									Inferior	Superior
CERQ_AU	Varianțele egale asumate	0,445	0,506	1,619	258	0,107	0,49269	0,30431	-0,10656	1,09194
	Varianțele egale neasumate			1,591	215,363	0,113	0,49269	0,30970	-0,11775	1,10313
CERQ_ACC	Varianțele egale asumate	0,007	0,932	2,709	258	0,007	1,03192	0,38096	0,28173	1,78211
	Varianțele egale neasumate			2,720	233,978	0,007	1,03192	0,37937	0,28451	1,77933
CERQ_RU	Varianțele egale asumate	0,022	0,882	3,064	258	0,002	1,39912	0,45666	0,49986	2,29839
	Varianțele egale neasumate			3,079	234,648	0,002	1,39912	0,45437	0,50396	2,29429
CERQ_REF_POZ	Varianțele egale asumate	0,356	0,551	-3,070	258	0,002	-1,31116	0,42711	-2,15223	-0,47009
	Varianțele egale neasumate			-3,111	240,860	0,002	-1,31116	0,42148	-2,14142	-0,48090
CERQ_REF_PL	Varianțele egale asumate	2,001	0,158	1,022	258	0,308	0,28241	0,27623	-0,26154	0,82636
	Varianțele egale neasumate			0,991	203,392	0,323	0,28241	0,28487	-0,27927	0,84408
CERQ_REE_V_POZ	Varianțele egale asumate	0,209	0,648	0,495	258	0,621	0,13743	0,27741	-0,40884	0,68370
	Varianțele egale neasumate			0,497	233,367	0,620	0,13743	0,27646	-0,40725	0,68210
CERQ_PER_SP	Varianțele egale asumate	2,780	0,097	-1,376	258	0,170	-0,59917	0,43542	-1,45659	0,25825

	Variantele egale neasumate			-1,400	243,684	0,163	-0,59917	0,42793	-1,44208	0,24373
CERQ_CAT	Variantele egale asumate	5,719	0,017	-1,913	258	0,057	-0,51218	0,26779	-1,03951	0,01514
	Variantele egale neasumate			-1,762	159,709	0,080	-0,51218	0,29072	-1,08633	0,06196
CERQ_CULP	Variantele egale asumate	10,902	0,001	-0,718	258	0,473	-0,16350	0,22763	-0,61175	0,28475
	Variantele egale neasumate			-0,743	252,649	0,458	-0,16350	0,22019	-0,59715	0,27015
SACS_ACT_AS	Variantele egale asumate	0,012	0,912	1,921	258	0,056	0,83869	0,43649	-0,02085	1,69823
	Variantele egale neasumate			1,917	228,667	0,056	0,83869	0,43750	-0,02335	1,70074
SACS_REL	Variantele egale asumate	0,106	0,745	-0,912	258	0,363	-0,32943	0,36131	-1,04093	0,38206
	Variantele egale neasumate			-0,911	229,884	0,363	-0,32943	0,36162	-1,04194	0,38307
SACS_SUPORT	Variantele egale asumate	0,002	0,962	1,652	258	0,100	0,91545	0,55404	-0,17556	2,00646
	Variantele egale neasumate			1,642	225,334	0,102	0,91545	0,55750	-0,18313	2,01403
SACS_ACT_PR	Variantele egale asumate	0,281	0,596	0,333	258	0,739	0,10746	0,32262	-0,52784	0,74275
	Variantele egale neasumate			0,334	231,965	0,739	0,10746	0,32207	-0,52711	0,74202
SACS_ACT_INSTR	Variantele egale asumate	0,294	0,588	-2,046	258	0,042	-0,74854	0,36577	-1,46880	-0,02827
	Variantele egale neasumate			-2,073	240,544	0,039	-0,74854	0,36110	-1,45986	-0,03721
SACS_EV	Variantele egale asumate	0,815	0,367	-0,598	258	0,550	-0,24001	0,40133	-1,03031	0,55029

	Varianțele egale neasumate			-0,593	223,347	0,554	-0,24001	0,40477	-1,03766	0,55764
SACS_ACT_IND	Varianțele egale asumate	2,730	0,100	-1,977	258	0,049	-0,63109	0,31925	-1,25975	-0,00243
	Varianțele egale neasumate			-2,015	244,741	0,045	-0,63109	0,31325	-1,24811	-0,01407
SACS_ANTI	Varianțele egale asumate	1,481	0,225	-0,740	258	0,460	-0,25853	0,34930	-0,94637	0,42932
	Varianțele egale neasumate			-0,757	247,186	0,450	-0,25853	0,34141	-0,93097	0,41392
SACS_AGR	Varianțele egale asumate	2,619	0,107	-2,298	258	0,022	-0,69615	0,30289	-1,29259	-0,09971
	Varianțele egale neasumate			-2,407	256,955	0,017	-0,69615	0,28920	-1,26566	-0,12664

Se poate observa faptul că pentru varianțele egale asumate pragul de semnificație este de $p = 0,01 - 0,05$, valoarea lui $t = 1,91 - 3,07$, care conduc către constatarea că există mecanisme de coping atât cognitiv emoționale cât și comportamentale care diferă semnificativ între cele două grupuri comparate: mecanisme de coping cognitiv emoționale (acceptarea, ruminarea, refocalizarea pozitivă, catastrofarea) și mecanisme de coping comportamentale (acțiunea asertivă, acțiunea instrumentală, acțiunea independentă, agresivitatea).

Raportându-ne la tabelul nr 1 (mediile celor două grupuri), putem constata că pentru cele patru mecanisme de coping cognitive emoționale și cele patru mecanisme de coping comportamentale pentru care s-au înregistrat diferențe între medii semnificative statistic, mediile sunt mai ridicate pentru un anumit grup (adult tânăr sau adult mediu), centralizate prin următorul tabel:

Tabelul 3 - Manifestarea mecanismelor de coping în funcție de nivelul de vârstă

CERQ	Media grupului mai ridicată	SACS	Media grupului mai ridicată
Acceptare	1	Acțiune asertivă	1
Ruminare	1	Acțiune instinctivă	2
Refocalizare pozitivă	2	Acțiune indirectă	2
Categorizare	2	Agresivitate	2

1= adultul tânăr (22 – 29 ani)

2 = adultul de vârstă medie (30 – 65 ani)

Astfel, pentru adultul tânăr (22 – 29 ani) mecanismele de coping care sunt specifice în raport cu adultul de vârstă medie sunt acceptarea, ruminarea, asertivitatea, iar pentru adultul de vârstă medie (30 – 65 ani) refocalizare pozitivă, categorizare, agresivitate, acțiune instinctivă și acțiune indirectă.

Discuții

Având în vedere că există mecanisme de coping pentru care s-au înregistrat diferențe semnificative între mediile celor două eșantioane independente (adult tânăr și adult de vârstă medie), concluzionăm că ipoteza studiului este confirmată. Rezultatele pot fi generalizate atât pentru femei cât și pentru bărbați, deoarece eșantionul cuprinde proporții egale din ambele categorii de gen (130 de bărbați și 130 de femei).

Rezultatele prezentei cercetări aduc o orientare către crearea și implementarea unor strategii de asistență psihologică pentru dezvoltarea personală a adultului, având în vedere că prin intermediul neuroplasticității mecanismele de coping disfuncționale pentru adultul tânăr sau cel de vârstă medie pot fi deconținute și stimulată formarea unor mecanisme de coping noi, adaptative.

Cercetările viitoare ar putea să scoată în evidență diferența dintre copingul adultului și cel al adolescentului, dar și al adultului din perioada bătrâneții prin intermediul studiilor longitudinale, tocmai pentru a surprinde dinamica de dezvoltare și modificare a mecanismelor de coping de-a lungul vieții.

Concluzii

O parte dintre mecanismele de coping rămân constante pe parcursul vârstei adulte (până la 65 de ani): mecanisme de coping cognitiv – emoțional: autoculpabilizare, refocalizare pe planificare, reevaluare pozitivă, punerea în perspectivă, culpabilizarea celorlalți; mecanisme de coping comportamental (abordare strategică a copingului): relaționare socială, căutarea suportului social, acțiune prudentă, evitare, acțiune antisocială.

O parte dintre mecanismele de coping se pot modifica pe parcursul vârstei adulte, după cum urmează: pentru adultul tânăr (22 – 29 ani) mecanismele de coping: acceptarea, ruminarea și asertivitatea; pentru adultul de vârstă medie (30 – 65 ani) mecanismele de coping: refocalizarea pozitivă, categorizarea, acțiunea instinctivă, acțiunea indirectă și agresivitatea.

Putem concluziona deci că odată cu maturizarea biologică și psihoemoțională a individului sunt antrenate și manifestate mecanisme de coping diferite, care aparțin nișei de vârstă la de la momentul respectiv.

Bibliografie:

1. Claridge, B., Cooper, C. L. Stress in the Spotlight Managing and Coping with Stress in the Workplace, England: Palgrave MacMillan, 2014. 210 p.
2. Fischer, G., Riedesser, P. Tratat de psihotaumatologie, București : Editura Trei, 2001. 381 p.
3. Horowitz, M. J. Treatment of stress response syndromes, Washington DC: American Psychiatric Publishing, Inc, 2003. 108 p.
4. Lazarus, R. S., Folkman, S. Stress, appraisal and coping, New York : Springer Publishing Company, 1984. 456 p.
5. Skinner, E. A., Zimmer-Gembeck, M. J. The Development of Coping. Stress, Neurophysiology, Social Relationship, and Resilience during Childhood and Adolescence, USA: Springer International Publishing Switzerland, 2016. 344 p.
6. Vaida, S., Bota, C. Eficiența intervențiilor online în formarea strategiilor de coping și reducere a stresului la școlari. O perspectivă teoretică în Revista de psihologie, 66, pp 49-61, 2020.

**PROFILUL PSIHOLOGIC AL CANDIDATULUI PENTRU ANGAJAREA ÎN M.A.I.
– studiu comparativ -**

**THE PSYCHOLOGICAL PROFILE OF THE CANDIDATE FOR EMPLOYMENT IN M.A.I.
- comparative study -**

Lenuța OLARU

Inspectoratul de Poliție al Județului Olt, România

E-mail: olarulenuta59@gmail.com

ORCID ID: 0009-0007-2141-9088

Vica ANTON

Academia M.A.I. „Ștefan cel Mare”, Republica Moldova

E-mail: antonvica84@gmail.com

ORCID ID: 0009-0007-6521-9758

Rezumat: *Cunoașterea profilului psihologic al candidatului pentru admiterea în școlile M.A.I. este extrem de importantă în procesul de recrutare și selecție a personalului. Studiul de față își propune să creioneze și să compare profilele psihologice ale candidaților din România și Republica Moldova, pentru a surprinde diferențe sau asemănări aptitudinale și de personalitate la aceștia. Cercetarea vizează un eșantion de 110 candidați înscriși la concursul pentru admiterea în școlile M.A.I. Rezultatele evidențiază caracteristici psihologice comune subiecților celor două naționalități (sociabilitatea, activismul, inteligența). Diferențe se înregistrează la rezultatele candidaților moldoveni în privința anxietății, impulsivității și agresivității, însă doar comparativ cu cele ale candidaților români, acestea nefiind caracteristici dominante ale profilului psihologic al acestora.*

Cuvinte-cheie: *profil psihologic, selecție de personal, polițiști, naționalitate.*

Abstract: *Knowing the psychological profile of the candidate for admission to M.A.I. schools it is extremely important in the process of recruitment and selection of personnel. The present study aims to draw up and compare the psychological profiles of the candidates from Romania and Republic of Moldova, in order to capture differences or similarities in their skills and personality. The research concerns a sample of 110 candidates registered for the competition for admission to M.A.I. schools. The results highlight common psychological characteristics of the subjects of the two nationalities (sociability, activism, intelligence). Differences are registered in the results of the Moldovan candidates regarding anxiety, impulsivity and aggressiveness, but only compared to those of the Romanian candidates, as these are not dominant characteristics of their psychological profile.*

Keywords: *psychological profile, personnel selection, policemen, nationality.*

Introducere

În prezent, atât Ministerul Afacerilor Interne din Republica Moldova, cât și din România se confruntă cu contexte politice, economice, sociale, care generează diverse provocări în domeniul recrutării și selecției de personal calificat și motivat.

Potrivit legislației în vigoare specifice fiecărui stat menționat mai sus, pentru a obține o funcție de funcționar public cu statut special este nevoie inclusiv de a se plia personalitatea/inteligența candidatului cu funcția la care tinde să accedă.

Începând cu anii 1980, psihologia personalității a început o renaștere profundă și a devenit acum un domeniu extraordinar de divers și stimulant intelectual [1]. Cu toate acestea, doar pentru că un domeniu de cercetare este vibrant nu înseamnă că este practic sau util – ar trebui să arătăm că trăsăturile de personalitate prezic rezultate importante ale vieții, cum ar fi sănătatea și longevitatea, succesul conjugal și rezultatele educaționale și ocupaționale. De fapt, două recenzii recente au arătat că trăsăturile de personalitate diferite sunt asociate cu rezultate în fiecare dintre aceste domenii [2, p. 300-365], [10, p. 401- 421].

Cuvântul „personalitate” provine din cuvântul latin „persona”, care se referă la o mască de teatru purtată de interpreți pentru a juca roluri sau pentru a-și deghiza identitatea.

Termenul de personalitate a fost definit în multe feluri, dar ca concept psihologic au evoluat două sensuri principale. Prima se referă la diferențele consistente care există între oameni: în acest sens, studiul

personalității se concentrează pe clasificarea și explicarea caracteristicilor psihologice umane relativ stabile. Cel de-al doilea sens subliniază acele calități care îi fac pe toți oamenii la fel și care deosebesc omul psihologic de alte specii; îl îndreaptă pe teoreticianul personalității să caute acele regularități printre toți oamenii care definesc natura omului, precum și factorii care influențează cursul vieții. Această dualitate poate ajuta la explicarea celor două direcții pe care le-au luat studiile de personalitate: pe de o parte, studiul calităților tot mai specifice ale oamenilor și, pe de altă parte, căutarea totalității organizate a funcțiilor psihologice care subliniază interacțiunea dintre și evenimentele psihologice din interiorul oamenilor și acele evenimente sociale și biologice care îi înconjoară. [5, p. 317-330].

Se poate spune că studiul personalității își are originea în ideea fundamentală că oamenii se disting prin modelele lor individuale de comportament caracteristice - moduri distinctive în care merg, vorbesc, își amenajează locuința sau își exprimă îndemnul. Oricare ar fi comportamentul, personologii - așa cum sunt numiți cei care studiază în mod sistematic personalitatea - examinează modul în care oamenii diferă în modul în care se exprimă și încearcă să determine cauzele acestor diferențe. Deși alte domenii ale psihologiei examinează multe dintre aceleași funcții și procese, cum ar fi atenția, gândirea sau motivația, personologul pune accent pe modul în care aceste procese diferite se potrivesc și se integrează astfel încât să ofere fiecărei persoane o identitate sau o personalitate distinctă. Studiul psihologic sistematic al personalității a apărut dintr-o serie de surse diferite, inclusiv studii de caz psihiatrice care s-au concentrat pe vieți în suferință, din filozofie, care explorează natura omului și din fiziologie, antropologie și psihologie socială. [8, p. 369].

Personalitatea descrie tiparele unice de gânduri, sentimente și comportamente care disting o persoană de ceilalți. Un produs atât al biologiei, cât și al mediului, care rămâne destul de consistent pe tot parcursul vieții. Trăsăturile și modelele de gândire și emoție joacă roluri importante la formarea personalității, la fel ca și:

- **Consecvența:** există, în general, o ordine și o regularitate recunoscută a comportamentelor. În esență, oamenii acționează în același mod sau în moduri similare într-o varietate de situații.
- **Latura psihologică și fiziologică:** Personalitatea este un construct psihologic, dar cercetările sugerează că este influențată și de procesele și nevoile biologice.
- **Comportamente și acțiuni:** personalitatea nu numai că influențează modul în care ne mișcăm și răspundem în mediul nostru, dar ne determină și să acționăm în anumite moduri.
- **Expresii multiple:** personalitatea reprezintă mai mult decât doar comportament. Poate fi văzută prin prisma gândurilor noastre, sentimentelor, relațiilor apropiate și alte interacțiuni sociale [9, p. 510].

Una dintre cele mai influente teorii integrative a personalității este cea a psihanalizei, care a fost în mare măsură promulgată în primele patru decenii ale secolului XX de neurologul austriac Sigmund Freud. Deși începuturile sale s-au bazat pe studii de psihopatologie, psihanaliza a devenit o perspectivă mai generală asupra dezvoltării și funcționării normale a personalității. Domeniul de investigație a început cu studii de caz despre așa-numitele stări nevrotice, care au inclus isterie, tulburări obsesiv-compulsive și stări fobice, făcând o mare legătură între acestea cu sexualitatea [4].

Psihiatrul elvețian Carl Gustav Jung, un adept timpuriu al teoriilor lui Freud, a pus sub semnul întrebării gradul de accent pe care Freud l-a acordat motivațiilor sexuale în dezvoltarea personalității. Jung a acceptat efectul semnificativ al proceselor inconștiente, dar spre deosebire de Freud a preferat să sublinieze că comportamentul este motivat mai mult de procese abstracte, chiar spirituale, decât de pulsuni sexuale. Jung s-a concentrat mai mult pe diferențele individuale; în special, el a dezvoltat o tipologie de stiluri de reacție, făcând distincție între două mijloace de bază de modulare a impulsurilor de bază, introversia și extroversia. Introversia a fost definită ca preocuparea cu lumea interioară în detrimentul interacțiunilor sociale și extroversia ca o preferință pentru interacțiunea socială pentru a trăi impulsurile interioare (denumită în mod colectiv libido). Existența acestor două tipuri primește sprijin empiric din majoritatea studiilor despre trăsături [6, p. 259].

Psihiatrul austriac Alfred Adler, un alt dintre primii adepți ai lui Freud, a contestat și el importanța motivelor sexuale. Adler a descris o strategie de coping pe care a numit-o compensație, despre care a considerat că are o influență importantă asupra comportamentului. În opinia sa, oamenii au compensat o deficiență comportamentală exagerând un alt comportament: un proces analog proceselor organice numit hipertrofie, în care, de exemplu, dacă un ochi este rănit, celălalt ochi poate compensa devenind mai acut. În viziunea lui Adler, o persoană cu un sentiment de inferioritate legat de o inadecvare fizică sau mentală ar dezvolta, de asemenea, comportamente sau simptome compensatoare. Scăderea de statură, de exemplu,

ar putea duce la dezvoltarea unor comportamente dominante, de control. Adler a acordat un loc proeminent dinamicii familiei în dezvoltarea personalității. Poziția copiilor în familia lor – ordinea nașterii lor – a fost văzută ca determinantă a trăsăturilor de caracter semnificative [1].

Accentul lui Freud pe dezvoltarea motivațiilor sexuale, agresive și de auto-conservare în personalitate a fost modificat de psihanalistul american Erik H. Erikson, care a integrat factorii psihologici, sociali și biologici. Schema lui Erikson a propus opt etape ale dezvoltării pulsionilor, care continuă peste cele cinci etape ale copilăriei ale lui Freud (oral, anal, falic, latență și genital) și prin trei etape ale maturității. Etapele se desfășoară în salturi conform ceea ce se numește proces epigenetic. Termenul de epigeneză, împrumutat din embriologie, se referă la secvența de dezvoltare predeterminată a părților unui organism. Fiecare parte are un timp special pentru apariția ei și pentru integrarea ei progresivă în întregul funcțional. Fiecare fază de apariție depinde de finalizarea cu succes a fazei precedente. Potrivit lui Erikson, forțele de mediu își exercită cel mai mare efect asupra dezvoltării în primele etape de creștere, deoarece orice perturbă o etapă afectează toate etapele următoare. Ca și cum ar fi controlată de un orar biologic, fiecare etapă dată trebuie înlocuită de una nouă, scăzând în semnificație pe măsură ce noua etapă își asumă dominația. O intercalare constantă în perioadele critice – în care unele părți apar, în timp ce altele sunt suprimate – trebuie să se desfășoare fără probleme dacă se dorește evitarea problemelor de personalitate [3].

Dacă este să ne referim la inteligența umană, aceasta este caracterizată de mai multe capacități, în special cognitive, care permit individului uman să învețe concepte de formă, să înțeleagă, să aplice logica și rațiunea, capacitatea de a recunoaște tendințele, de a înțelege ideile, de a planifica, de a rezolva probleme, de a lua decizii, de a păstra informații și de a folosi limbajul pentru a comunica [7].

Metodologia cercetării

Obiectivele cercetării

Studiul de față își propune evaluarea personalității candidaților înscriși pentru admiterea la școlile M.A.I.

Scopul cercetării este acela de a compara profilele psihologice ale candidaților români și moldoveni și de a surprinde diferențe sau asemănări aptitudinale și de personalitate la aceștia.

Ipotezele cercetării

Având în vedere obiectivele enunțate anterior, ne-am ghidat în realizarea acestora pe următoarele ipoteze cu caracter exploratoriu, comparativ:

H1. Prezumăm faptul că există diferențe semnificative între candidații la școlile M.A.I. români și cei moldoveni în ceea ce privește trăsăturile de personalitate.

H2. Prezumăm faptul că există diferențe semnificative între candidații la școlile M.A.I. români și cei moldoveni în ceea ce privește aptitudinile de lucru.

Metoda și studiul participanților

Cercetarea a folosit ancheta pe bază de chestionar pe un eșantion alcătuit din 110 subiecți, cu vârste cuprinse între 19 și 38 ani (media de vârstă fiind 21,45 ani), candidați la școlile de poliție ale M.A.I.. 71,8% dintre subiecți sunt de gen masculin și 28,2% de gen feminin. În ceea ce privește naționalitatea, distribuția subiecților este egală (50% sunt români și 50% sunt moldoveni).

TABELUL 1. Distribuția subiecților în funcție de gen

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	masculin	79	71.8	71.8	71.8
	feminin	31	28.2	28.2	100.0
	Total	110	100.0	100.0	

TABELUL 2. Distribuția subiecților în funcție de vârstă

	N	Minimum	Maximum	Mean
Vârsta	110	19	38	21.45
Valid N (listwise)	110			

TABELUL 3. Distribuția subiecților în funcție de naționalitate

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Română	55	50.0	50.0	50.0
	Moldovenească	55	50.0	50.0	100.0
	Total	110	100.0	100.0	

Instrumentele de cercetare

Structura personalității a fost evaluată cu ajutorul Chestionarului ZKPQ, iar aptitudinile cu ajutorul testului Transfer analogic. Ambele instrumente fac parte din platforma electronică CAS++ [11].

Chestionarul Zuckerman-Kuhlman Personality Questionnaire - ZKPQ urmărește evaluarea a cinci factori de personalitate care constituie dimensiunile Modelului alternativ cu cinci factori (the Alternative Five-Factor Model – AFFM): căutarea impulsivă de senzații, sociabilitatea, neuroticismul-anxietatea, agresivitatea-ostilitatea și activitatea.

Proba de Transfer analogic măsoară capacitatea de a descoperi relații între diferite perechi de elemente verbale sau figurale și de a le aplica între ele.

Rezultate

Datele colectate au fost analizate cu ajutorul programului de prelucrare statistică SPSS 16.0.

Întrucât volumul eșantionului cercetat este relativ mic, am analizat normalitatea distribuției acestuia. Din datele statistice obținute, rezultă faptul că nu avem o distribuție normală a scorurilor, astfel că am utilizat, în prelucrarea statistică a datelor, doar proceduri neparametrice de calcul.

TABELUL 4. Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Sociabilitate	.112	110	.002	.950	110	.000
CIS	.102	110	.007	.962	110	.003
Activitate	.162	110	.000	.929	110	.000
NeuAnx	.194	110	.000	.818	110	.000
Agresivitate	.180	110	.000	.890	110	.000
Dezirabilitate	.166	110	.000	.920	110	.000
TA_Total	.081	110	.071	.971	110	.018

a. Lilliefors Significance Correction

HI. În ceea ce privește prima ipoteză „Prezumăm faptul că există diferențe semnificative între candidații la școlile M.A.I. români și cei moldoveni în ceea ce privește trăsăturile de personalitate”, aceasta a fost confirmată de prelucrarea statistică a datelor.

Există diferențe semnificative statistic între subiecții moldoveni și cei români în ceea ce privește trăsăturile de personalitate. Analizând media rangurilor, observăm faptul că subiecții români sunt mai sociabili (73,78) și activi (73), și mai puțin impulsivi (49,45), anxioși (38,75) și agresivi (38,82) decât cei moldoveni.

TABELUL 5. Naționalitate – trăsături de personalitate

Ranks

	Naționalitate	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Sociabilitate	Română	55	73.78	4058.00
	Moldovenească	55	37.22	2047.00
	Total	110		
CIS	Română	55	49.45	2720.00
	Moldovenească	55	61.55	3385.00
	Total	110		
Activitate	Română	55	73.00	4015.00
	Moldovenească	55	38.00	2090.00
	Total	110		
NeuAnx	Română	55	38.75	2131.00
	Moldovenească	55	72.25	3974.00
	Total	110		
Agresivitate	Română	55	38.82	2135.00
	Moldovenească	55	72.18	3970.00
	Total	110		
Dezirabilitate	Română	55	60.00	3300.00
	Moldovenească	55	51.00	2805.00
	Total	110		

	Sociabilitate	CIS	Activitate	NeuAnx	Agresivitate	Dezirabilitate
Mann-Whitney U	507.000	1.180E3	550.000	591.000	595.000	1265.000
Wilcoxon W	2047.000	2.720E3	2.090E3	2.131E3	2135.000	2805.000
Z	-6.028	-1.995	-5.800	-5.608	-5.531	-1.496
Asymp. Sig. (2-tailed)	.000	.046	.000	.000	.000	.135

a. Grouping Variable: Naționalitate

Testul U Mann-Whitney a concluzionat că:

- scorurile la scala de sociabilitate sunt semnificativ mai mari la candidații de naționalitate română decât la cei de naționalitate moldovenească (U=507, N1=55, N2=55, p two-tailed p=0,000);
- scorurile la scala activitate sunt semnificativ mai mari la candidații de naționalitate română decât la cei de naționalitate moldovenească (U=550, N1=55, N2=55, p two-tailed p=0,000);
- scorurile la scala de neuroticism-anxietate sunt semnificativ mai mari la candidații de naționalitate moldovenească decât la cei de naționalitate română (U=591, N1=55, N2=55, p two-tailed p=0,000);
- scorurile la scala de căutare impulsivă de senzații sunt semnificativ mai mari la candidații de naționalitate moldovenească decât la cei de naționalitate română (U=1,180, N1=55, N2=55, p two-tailed p=0,046);
- scorurile la scala de agresivitate sunt semnificativ mai mari la candidații de naționalitate moldovenească decât la cei de naționalitate română (U=595, N1=55, N2=55, p two-tailed p=0,000);

Deși nu ating pragul de semnificație statistică, analizând media rangurilor, observăm faptul că scorurile la scala de dezirabilitate sunt mai mari la subiecții români decât la cei moldoveni.

H2. În ceea ce privește a doua ipoteză „Prezumăm faptul că există diferențe semnificative între candidații la școlile M.A.I. români și cei moldoveni în ceea ce privește aptitudinile de lucru”, aceasta a fost confirmată de prelucrarea statistică a datelor.

Există diferențe semnificative statistic între subiecții moldoveni și cei români în ceea ce privește aptitudinile. Analizând media rangurilor, observăm faptul că subiecții români obțin scoruri mai mari la proba de transfer analogic (63,31) decât cei moldoveni (47,69).

TABELUL 6. Naționalitate – aptitudini
Ranks

	Nationalitate	N	Mean Rank	Sum of Ranks
TA_Total	Romana	55	63.31	3482.00
	Moldoveneasca	55	47.69	2623.00
	Total	110		

	TA_Total
Mann-Whitney U	1.083E3
Wilcoxon W	2.623E3
Z	-2.574
Asymp. Sig. (2-tailed)	.010

Testul U Mann-Whitney a concluzionat că:

- scorurile la proba de transfer analogic sunt semnificativ mai mari la candidații de naționalitate română decât la cei de naționalitate moldovenească (U=1.083, N1=55, N2=55, p two-tailed p=0,010);

Concluzii

- Analiza mediilor scorurilor obținute la scalele aplicate a evidențiat valori ridicate la factorii de personalitate Sociabilitate (9,32), Activitate (10,82) și la proba de transfer analogic (15,21). Valori scăzute sunt înregistrate la factorii Căutare Impulsivă de Senzații (6,22), Neuroticism-Anxietate (2,30) și Agresivitate-Ostilitate (4,20);

TABELUL 7. Mediile scorurilor obținute la scalele aplicate

	N	Minimum	Maximum	Mean
Sociabilitate	110	1	16	9.32
Căutare Impulsivă de Senzații	110	0	19	6.22
Activitate	110	2	15	10.82
Neuroticism - Anxietate	110	0	12	2.30
Agresivitate - Ostilitate	110	0	16	4.20
Dezirabilitate	110	0	8	3.16
Transfer analogic	110	7	24	15.21
Valid N (listwise)	110			

- În ceea ce privește influența naționalității asupra trăsăturilor de personalitate, testul Mann-Whitney U relevă diferențe semnificative între candidații moldoveni și cei români în ceea ce privește trăsăturile de personalitate: subiecții români sunt mai sociabili și mai activi, mai puțin anxioși,

impulsivi și agresivi, dar mai dezirabili în alegeri decât cei moldoveni. Se confirmă astfel, prima ipoteză prezumată.

- Testul Mann-Whitney U relevă diferențe semnificative între candidații moldoveni și cei români și în ceea ce privește scorurile la proba de transfer analogic, candidații români obținând scoruri mai mari la această probă; confirmându-se astfel și cea de-a doua ipoteză prezumată.
- Studiul a evidențiat faptul că nu există diferențe statistice semnificative legate de vârstă și gen în ceea ce privește trăsăturile de personalitate.
- Testul Spearman nu a evidențiat o corelație semnificativă între variabila vârstă și scorurile scalelor aplicate.

TABELUL 8. Vârstă – trăsături de personalitate/aptitudini

	Soc	CIS	Activ	NeuAnx	Agres	Dezirab	TA
Spearman's rho	.037	.065	.018	.027	.035	.100	-.182
Varsta							
Correlation Coefficient							
Sig. (2-tailed)	.701	.501	.850	.780	.717	.297	.058
N	110	110	110	110	110	110	110

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Nu există corelații semnificative între variabila vârstă și: sociabilitate (Coeficientul Spearman = 0,037, DF=108, p=0,701), căutare impulsivă de senzații (Coeficientul Spearman = 0,065, DF=108, p=0,501), activitate (Coeficientul Spearman = 0,018, DF=108, p=0,850), neuroticism-anxietate (Coeficientul Spearman = 0,027, DF=108, p=0,780), agresivitate (Coeficientul Spearman = 0,035, DF=108, p=0,717), dezirabilitate (Coeficientul Spearman = 0,100, DF=108, p=0,297), transfer analogic (Coeficientul Spearman = -0,182, DF=108, p=0,058).

- De asemenea, testul Mann-Whitney U nu indică diferențe semnificative de gen în ceea ce privește trăsăturile de personalitate/aptitudinile.

TABELUL 9. Gen – trăsături de personalitate/aptitudini

Test Statistics^a

	Sociabil	CIS	Activitate	NeuAnx	Agresiv	Dezirabil	TA
Mann-Whitney U	1208.000	1.095E3	1.092E3	1.076E3	1088.000	1200.000	1.158E3
Wilcoxon W	4368.000	4.255E3	4.252E3	1.572E3	1584.000	4360.000	4.318E3
Z	-.110	-.863	-.884	-1.001	-.915	-.165	-.443
Asymp. Sig. (2-tailed)	.912	.388	.377	.317	.360	.869	.658

a. Grouping Variable: Gen

Testul U Mann-Whitney a concluzionat că scorurile trăsăturilor de personalitate/aptitudini nu sunt semnificativ diferite la femei față de bărbați: sociabilitate (U=1208, N1=79, N2=31, p two-tailed p=0,912), CIS (U=1.095, N1=79, N2=31, p two-tailed p=0,388), activitate (U=1.092, N1=79, N2=31, p two-tailed p=0,377), neuroticism-anxietate (U=1.076, N1=79, N2=31, p two-tailed p=0,317), agresivitate (U=1088, N1=79, N2=31, p two-tailed p=0,360), dezirabilitate (U=1200, N1=79, N2=31, p two-tailed p=0,869), transfer analogic (U=1.158, N1=79, N2=31, p two-tailed p=0,658).

Discuții

Studiul a evidențiat faptul că subiecții evaluați în vederea admiterii la școlile de poliție ale M.A.I. sunt persoane sociabile, active și inteligente. De altfel, aceste caracteristici de personalitate corespund

profilului psihologic al polițistului în general. Se caută oameni activi, cărora să le placă să lucreze cu cei din jurul lor, cu o bună condiție fizică. Viitorii polițiști trebuie să fie răbdători, stabili în interese și emoții, calmi, cu siguranță de sine ridicată.

Cu toate acestea, există diferențe semnificative statistic între candidații români și cei moldoveni în privința:

- Sociabilității – subiecții români sunt mai sociabili comparativ cu cei moldoveni;
- Activității - subiecții români sunt mai activi comparativ cu cei moldoveni;
- Neuroticism-anxietății - subiecții moldoveni sunt mai anxioși, mai îngrijorați și mai sensibili comparativ cu cei români;
- Căutării impulsive de senzații - subiecții moldoveni sunt mai impulsivi comparativ cu cei români;
- Agresivității - subiecții moldoveni sunt mai agresivi comparativ cu cei români;
- Dezirabilității sociale - subiecții din România sunt mai dezirabili social comparativ cu cei din Republica Moldova.

Subliniem faptul că datele cercetării noastre afirmă drept caracteristici de personalitate comune subiecților români și moldoveni sociabilitatea, activismul și inteligența. Diferențe există între răspunsurile celor două naționalități la scalele de nevrotism, impulsivitate și agresivitate, acestea nefiind caracteristici dominante ale profilului psihologic al candidaților moldoveni.

Tendința spre dezirabilitate a candidaților români este un factor care poate denatura profilul de personalitate al acestora. Pe de altă parte, nu trebuie neglijate diferențele sociale și culturale dintre cele două naționalități.

Nu există diferențe de gen sau de vârstă semnificative din punct de vedere statistic în ceea ce privește rezultatele obținute de candidați.

Rezultatele obținute în studiul nostru creionează portretul psihologic al unei categorii socio-profesionale aflate la începutul carierei de militar, aceste informații fiind de mare ajutor în procesul de selecție și recrutare al candidaților, dar și în procesul de cunoaștere psihologică al lucrătorilor activi.

Bibliografie:

1. Adler A., The Individual Psychology of Alfred Adler. H. L. Ansbacher and R. R. Ansbacher (Eds.), New York: Harper Torchbooks, 1956;
2. Caspi A., Shiner R.L., Personality development. In Damon W., Lerner R. (Series Eds.) & Eisenberg N. (Vol. Ed.), Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development (6th ed.), New York: Wiley, 2006, p. 300–365;
3. Erikson E., Psychoanalyst Who Reshaped Views of Human Growth, Dies". The New York Times. 13 March 1994. Retrieved 19 October 2017;
4. Freud S., Introducere în psihanaliză, Prelegeri de psihanaliză. Psihopatologia vieții cotidiene, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1980;
5. Ionescu G., Modalități ale adaptării psihice, în „Probleme fundamentale ale psihologiei” (coord. B. Zorgo), București, Editura Academiei R.S.R., 317-330 p.;
6. Jung C.G., The Archetypes and the Collective Unconscious, Collected Works, Volume 9, Part 1, Princeton, N.J.: Princeton University Press. ISBN 978-0-691-01833-1, [1959] 1969. 259 p.;
7. Klug WS, Cummings MR, Spencer CA, Palladino MA, Concepts of Genetics (Tenth ed.), Pearson., ISBN 978-0-321-75435-6., 2012. 719 p.;
8. Luca M., Personalitate și succes profesional. Brașov: Universitatea Transilvania, 2003. 369p.;
9. Maslow A., Motivație și personalitate. București: Editura Trei, 2008. 510 p.;
10. Ozer D.J., Benet-Martinez V., Personality and the prediction of consequential outcomes. Annual Review of Psychology, 57, 2006. 401–421p.;
11. Platforma computerizată de evaluare psihologică(CAS++). Cod Produs: N / A Categori: Aptitudini cognitive, Consiliere și orientare profesională, Evaluare de personal, Evaluarea sănătății mintale, Recrutare și selecție de personal Etichete: Consiliere și orientare profesională, Evaluare de personal, Evaluarea psihologică a adulților, Evaluarea sănătății mintale, Recrutare și Selecție de personal.

CÂMPURILE MORFOGENETICE ȘI INFLUENȚA LOR ASUPRA ARBORELUI GENELORGIC

MORPHOGENETIC FIELDS AND THEIR INFLUENCE ON THE PHYLOGENETIC TREE

Ana-Maria MOLOCEA

Rezumat: Conceptul de câmpuri morfogenetice este asociat cu teoria lui Rupert Sheldrake, un biochimist englez și autorul teoriei de „rezonanță morfică”. Acesta propune că există câmpuri de energie, numite câmpuri morfogenetice, care influențează dezvoltarea și comportamentul organismelor. Conform teoriei sale, aceste câmpuri ar fi responsabile de transmiterea informației de la o generație la alta, în afara mecanismelor genetice tradiționale. Ideea că câmpurile morfogenetice ar putea influența arborele genealogic sugerează că experiențele și comportamentele noastre pot fi influențate de membrii anteriori ai familiei noastre, chiar dacă nu i-am cunoscut niciodată. Aceasta ar sugera o formă de „memorie” sau „învățare” colectivă care este transmisă în afara mecanismelor genetice obișnuite. Deși teoria câmpurilor morfogenetice este interesantă, aceasta se confruntă cu provocări semnificative în termeni de acceptare în comunitatea științifică. Unul dintre motivele principale este lipsa de dovezi empirice care să o susțină. În ceea ce privește modul în care câmpurile morfogenetice ar putea influența arborele genealogic, potrivit teoriei lui Sheldrake, comportamentele sau experiențele unui individ ar putea fi influențate de experiențele membrilor familiei din trecut, prin intermediul câmpurilor morfice. Aceasta ar putea implica că trăsăturile care nu sunt strict genetice, precum anumite comportamente sau preferințe, pot fi transmise de la o generație la alta. Cu toate acestea, această idee nu a fost încă validată în mod empiric.

Cuvinte-cheie: câmpuri morfogenetice, transmitere transgenerațională, memorie, învățare colectivă.

Abstract: The concept of morphogenetic fields is associated with the theory of Rupert Sheldrake, an English biochemist and the author of "morphic resonance" theory. He proposes that there exist fields of energy, termed morphogenetic fields, that influence the development and behavior of organisms. According to his theory, these fields would be responsible for transmitting information from one generation to another, outside of traditional genetic mechanisms. The idea that morphogenetic fields could influence our family tree suggests that our experiences and behaviors might be influenced by previous members of our family, even if we never met them. This would suggest a form of "memory" or "collective learning" that is transmitted outside the usual genetic mechanisms. Despite its intrigue, the theory of morphogenetic fields faces significant challenges in terms of acceptance within the scientific community. One of the primary reasons is the lack of empirical evidence supporting it.

As for how morphogenetic fields could influence the family tree, according to Sheldrake's theory, an individual's behaviors or experiences could be influenced by the experiences of past family members, via morphic fields. This could imply that traits that aren't strictly genetic, such as certain behaviors or preferences, could be passed from one generation to another. However, this idea has yet to be empirically validated.

Scopul acestei cercetări este de a aprofunda înțelegerea transmiterii transgeneraționale a fricii și de a evalua rolul educației clientului în terapie pentru a trata acest fenomen. Cercetarea se va concentra pe explorarea teoriilor existente privind transmiterea fricii de la o generație la alta, evaluarea eficacității diferitelor abordări terapeutice în tratamentul acestui tip de frică și analizarea modului în care educația clientului poate îmbunătăți rezultatele terapiei. În plus, această lucrare își propune să exploreze impactul contextului cultural și social asupra transmiterii fricii și să dezvolte un model teoretic de intervenție care să țină cont de acești factori. În cele din urmă, scopul acestei cercetări este de a contribui la literatura existentă și de a furniza noi perspective și instrumente pentru profesioniștii din domeniul sănătății mintale care lucrează cu persoanele afectate de frica transmisă transgenerațional.

Este esențial să înțelegem că majoritatea caracteristicilor pe care le moștenim de la părinții noștri sunt transmise prin gene. Aceasta este metoda tradițională de transmitere a caracteristicilor de la o generație la alta și este bine acceptată în comunitatea științifică.

Cu toate acestea, există și alte moduri de transmitere a acestor caractere, care nu sunt încă pe deplin înțelese sau acceptate. De exemplu, teoria câmpurilor morfogenetice a lui Rupert Sheldrake propune că anumite comportamente sau experiențe, cum ar fi fricile sau fobiile, ar putea fi influențate de experiențele membrilor anteriori ai familiei noastre, chiar dacă nu i-am cunoscut niciodată. Acest fenomen ar implica o formă de „memorie” sau „învățare” colectivă care este transmisă în afara mecanismelor genetice

tradiționale. Deși ideea este intrigantă, este important de menționat că teoria câmpurilor morfogenetice nu este pe larg acceptată în comunitatea științifică.

Pe lângă teoria lui Sheldrake, există și alte teorii care susțin că fricile, fobiile și conflictele se pot transmite în cadrul familiei. De exemplu, unii cercetători consideră că mediul familial poate juca un rol crucial în dezvoltarea acestor probleme. Fricile sau fobiile părinților pot influența comportamentul și percepțiile copiilor, creând un model de învățare care poate fi transmis de-a lungul generațiilor. Mediul familial este primul în care copilul se dezvoltă și învață despre lume. În acest context, comportamentele părinților, inclusiv fricile și fobiile lor, pot avea un impact semnificativ asupra copilului. De exemplu, dacă un părinte suferă de o fobie severă de înălțimi, copilul ar putea să învețe, prin observație, că înălțimile sunt periculoase, ceea ce ar putea duce la dezvoltarea unei fobii similare.

Această transmitere a fricilor și a fobiilor nu se bazează pe gene, ci pe un proces numit învățare socială sau învățare prin observație. Este o formă de învățare în care individul adoptă comportamentele, atitudinile și emoțiile celorlalți prin observarea comportamentului lor.

Pe de altă parte, conflictele intergeneraționale pot fi de asemenea transmise de-a lungul generațiilor. Deseori, modelele de comunicare și comportament, precum și valorile familiale, sunt învățate și preluate de la părinți. Dacă există conflicte nerezolvate într-o generație, acestea pot fi preluate și de generația următoare, chiar dacă cauzele originale ale conflictelor nu mai sunt relevante.

De asemenea, este important de notat că în ultimii ani, cercetările au început să exploreze rolul epigeneticii în transmiterea anumitor caractere de la o generație la alta. Epigenetica se referă la modificările care afectează expresia genelor, dar care nu implică schimbări în secvența ADN-ului în sine. S-a constatat că anumite evenimente stresante sau traume pot provoca modificări epigenetice care pot fi transmise de la o generație la alta.

Teoria câmpurilor morfogenetice propusă de Rupert Sheldrake ar putea oferi o nouă perspectivă asupra transmiterii fricilor și a fobiilor în cadrul arborelui genealogic. Potrivit acestei teorii, câmpurile morfogenetice, prin procesul de rezonanță morfică, permit transmiterea informațiilor de la un individ la altul, fără un contact direct sau un mecanism genetic clar.

Să luăm ca exemplu o fobie comună - arahnofobia, sau frica de păianjeni. Dacă teoria câmpurilor morfogenetice este corectă, atunci un individ care dezvoltă arahnofobia ar putea influența, prin câmpul său morfogenetic, dezvoltarea aceleiași fobii la alți membri ai familiei sau chiar la membrii speciei. Acest lucru s-ar întâmpla fără ca acești membri să aibă neapărat un contact direct cu persoana inițială sau să aibă aceeași experiență traumatică cu păianjenii.

Este important să subliniem că, deși acest scenariu este intrigant, teoria câmpurilor morfogenetice este în mare parte neconfirmată în comunitatea științifică la momentul actual. Criticii argumentează că, până acum, nu există dovezi empirice suficiente care să susțină această teorie.

Cu toate acestea, explorarea acestei teorii și a altor concepte similare poate deschide noi direcții de cercetare în ceea ce privește modul în care comportamentele, fricile și fobiile sunt transmise de-a lungul generațiilor. O mai bună înțelegere a acestor procese ar putea duce la dezvoltarea de strategii mai eficiente de prevenire și tratament a diverselor tulburări de anxietate și de comportament.

Obiectivele teoretice:

1. **Investigarea teoriei transmiterii transgeneraționale a fricii:** Cercetarea va începe cu o analiză aprofundată a literaturii existente pe această temă, explorând diverse studii și teorii care explică modul în care frica poate fi transmisă de la o generație la alta. Aceasta va include o înțelegere a mecanismelor psihologice, comportamentale și culturale prin care se poate produce transmiterea fricii.

2. **Evaluarea diferitelor abordări terapeutice în gestionarea fricii transmise transgenerațional:** După înțelegerea teoretică a transmiterii fricii, cercetarea va examina eficacitatea diferitelor abordări terapeutice utilizate în tratarea acestei probleme. Aceasta va implica o analiză a studiilor care au evaluat diverse forme de terapie, precum terapia cognitiv-comportamentală, psihanaliza, terapia familială sistemică etc., cu accent pe succesul acestora în ameliorarea simptomelor fricii transmise transgenerațional.

3. **Explorarea rolului educației clienților în terapie:** Se va investiga importanța educației în procesul terapeutic, cu accent pe modul în care înțelegerea originii fricii, recunoașterea simptomelor, precum și gestionarea stresului și a tehnicilor de auto-ajutor pot îmbunătăți eficacitatea terapiei și pot ajuta la rezolvarea problemei fricii transmise transgenerațional.

4. **Analiza impactului culturii și a contextului social asupra transmiterii fricii:** Cercetarea va explora, de asemenea, modul în care cultura și contextul social influențează transmiterea fricii și receptivitatea la

terapie. Acest lucru va implica o investigație a literaturii existente și, eventual, a studiilor de caz pentru a înțelege impactul factorilor culturali și sociali asupra transmiterii și tratamentului fricii transmise transgenerațional.

5. **Dezvoltarea unui model teoretic de intervenție:** În baza înțelegerii teoretice a transmiterii transgeneraționale a fricii și a rolului educației în terapie, cercetarea își propune să dezvolte un model teoretic sau un cadru de intervenție care să fie eficient în abordarea acestei probleme. Acest model va încerca să integreze cele mai bune practici și teorii din literatura de specialitate și să ofere un cadru comprehensiv pentru tratarea fricii transmise transgenerațional.

Obiectivele practice:

1. **Implementarea unui studiu de cercetare:** Pentru a înțelege mai bine transmiterea transgenerațională a fricii și eficacitatea diferitelor abordări terapeutice, poți proiecta și implementa un studiu de cercetare care să investigheze aceste aspecte într-un context real.

2. **Dezvoltarea unui program de educație pentru clienți:** Bazându-te pe cercetarea ta, poți dezvolta un program de educație pentru clienți care să îi ajute să înțeleagă mai bine frica transmisă transgenerațional, să recunoască simptomele și să gestioneze mai eficient această frică.

3. **Crearea unui ghid de bune practici pentru terapeuți:** Pe baza rezultatelor cercetării tale, poți crea un ghid de bune practici pentru terapeuți, care să îi ajute să abordeze mai eficient frica transmisă transgenerațional în sesiunile lor.

4. **Implementarea și evaluarea modelului teoretic de intervenție:** După ce ai dezvoltat modelul teoretic de intervenție, poți încerca să îl implementezi într-un context terapeutic real și să evaluezi eficacitatea acestuia.

5. **Sensibilizarea comunității:** Pe baza cercetării tale, poți organiza evenimente sau workshop-uri pentru a sensibiliza comunitatea cu privire la problema fricii transmise transgenerațional și la importanța abordării acesteia în terapie.

Ipotezele cercetării:

Ipoteza 1: Frica poate fi transmisă transgenerațional prin anumite mecanisme psihologice, comportamentale și culturale.

Ipoteza 2: Diverse forme de terapie, cum ar fi terapia cognitiv-comportamentală, psihanaliza, terapia familială sistemică etc., pot fi eficiente în tratarea fricii transmise transgenerațional.

Ipoteza 3: Educația clientului în terapie poate îmbunătăți eficacitatea tratamentului pentru frica transmisă transgenerațional.

Ipoteza 4: Cultura și contextul social pot avea un impact semnificativ asupra transmiterii fricii de la o generație la alta și asupra receptivității la terapie.

Ipoteza 5: Un model teoretic de intervenție care ține cont de factorii de mai sus poate fi dezvoltat și implementat cu succes în tratamentul fricii transmise transgenerațional.

Teste Psihologice

În cazul tezei mele, care se concentrează pe frica transmisă transgenerațional, am nevoie de instrumente care să măsoare frica, anxietatea, simptomele de stres post-traumatic, precum și diverse aspecte ale funcționării psihologice și comportamentale. Iată câteva exemple de teste pe care le-am luat în considerare:

1. **Inventarul de Anxietate Trait-State (STAI):** Acest test este folosit adesea pentru a măsura nivelurile de anxietate la adulți. Poate fi util pentru a evalua nivelul de anxietate asociat cu frica transmisă transgenerațional.

2. **Scala de Anxietate și Depresie (HADS):** Aceasta este o altă scală eficientă care măsoară nivelurile de anxietate și depresie.

3. **Inventarul de Stres Posttraumatic (PCL):** Acest instrument este folosit pentru a măsura simptomele de stres post-traumatic, care ar putea fi relevante în cazul fricii transmise transgenerațional.

4. **Inventarul de Frică (FI):** Acest instrument măsoară nivelurile de frică și poate fi util pentru a evalua frica specifică asociată cu frica transmisă transgenerațional.

5. **Scala de Legătură de Atașament pentru Adulți (AAS):** Acest instrument măsoară stilurile de atașament la adulți, care ar putea fi relevante în contextul transmiterii transgeneraționale a fricii.

6. **Inventarul de Depresie Beck (BDI):** Acest test este utilizat adesea pentru a măsura simptomele de depresie, care pot fi prezente în contextul fricii transmise transgenerațional.

Educația clientului este o componentă importantă a terapiei și poate juca un rol esențial în a-i ajuta pe clienți să înțeleagă mai bine problemele cu care se confruntă, să recunoască simptomele și să-și gestioneze mai eficient starea de sănătate mentală. Iată câteva sugestii pentru a educa eficient clienții:

Furnizarea informațiilor clare și ușor de înțeles: Informațiile pe care le oferi clienților tăi ar trebui să fie prezentate într-un limbaj pe care îl pot înțelege, evitând jargonul tehnic sau academic când este posibil.

Folosirea materialelor vizuale: Materialele vizuale, cum ar fi diagramele sau infograficele, pot fi foarte utile pentru a explica concepte complexe într-un mod ușor de înțeles.

Implicarea clienților în procesul de învățare: Încurajează-i pe clienți să pună întrebări, să împărtășească gândurile și sentimentele lor și să se implice activ în procesul de învățare.

Folosirea exemplelor relevante și cazuri de studiu: Exemplele concrete și cazurile de studiu pot ajuta clienții să înțeleagă mai bine conceptele teoretice.

Oferirea resurselor suplimentare de învățare: Poți oferi clienților tăi cărți, articole, video-uri sau alte resurse care le pot ajuta să învețe mai mult despre problemele cu care se confruntă.

Încurajarea practică și auto-explorarea: Învățarea nu se oprește la sfârșitul unei sesiuni terapeutice. Încurajează clienții să practice tehnicile pe care le-ai discutat și să exploreze în continuare subiectele pe care le-ai abordat.

Revizuieste și reitează: Repetarea este cheia învățării. Asigură-te că revizuiesti informațiile importante în sesiunile ulterioare și că îi ajuti pe clienți să-și reamintească și să-și însușească ceea ce au învățat.

Personalizarea abordării: Fiecare client este unic, deci ceea ce funcționează pentru unul s-ar putea să nu funcționeze pentru altul. Personalizează abordarea în funcție de nevoile, interesele și stilul de învățare al fiecărui client.

Promovarea autonomiei: Scopul educației în terapie nu este doar de a furniza informații, ci și de a împuternici clienții să-și gestioneze propriile probleme de sănătate mintală. Încurajează autonomia și responsabilitatea personală.

Concluzii:

În încheiere, discutăm despre un subiect complex și vast: transmiterea fricilor, fobiilor și conflictelor în cadrul arborelui genealogic. Deși este clar că factorii genetici joacă un rol în acest proces, există o mulțime de dovezi care indică faptul că mediul, experiențele și comportamentul părinților și al altor membri ai familiei pot avea, de asemenea, un impact semnificativ.

Teoria câmpurilor morfogenetice a lui Sheldrake oferă o perspectivă interesantă asupra acestei probleme, sugerând că experiențele unui individ pot influența dezvoltarea și comportamentul altor membri ai familiei prin intermediul unor câmpuri de energie, în afara mecanismelor genetice tradiționale. Cu toate acestea, trebuie menționat că această teorie este încă larg contestată și nu este acceptată pe scară largă în comunitatea științifică.

Avansările în cercetarea epigenetică sugerează că există alte mecanisme, cum ar fi modificările epigenetice, care pot permite transmiterea anumitor caracteristici și comportamente, inclusiv fricile și fobiile, de la o generație la alta. Cu toate acestea, acesta este un domeniu de cercetare în continuă evoluție și este nevoie de mai multe studii pentru a înțelege pe deplin aceste procese.

În cele din urmă, este clar că există o mulțime de factori care pot contribui la transmiterea fricilor, fobiilor și conflictelor de-a lungul generațiilor. Cu cât înțelegem mai multe despre interacțiunile dintre acești factori, cu atât vom putea dezvolta strategii mai eficiente pentru prevenirea și tratarea acestor probleme.

Bibliografie:

1. Ackermans, Alain, Andolfi, Maurizio - La création du système thérapeutique, ESF, Paris, 1987
2. Anonyme, L'herbe bleue, journal d'une jeune fille de 15 ans-Presses de la cité, 1972
3. Barbault, André-De la Psychanalyse à L'astrologie, Édition Du Seuil, 1961
4. Becvar, D.S., Becvar, R.J. -Family Therapy. A systemic integration, Boston, Allyn&Bacon, 1996
5. Bernea Ernest-Spatiu, timp si cauzalitate, Humanitas, 2005
6. Bründl, Peter, Kogan, Ilany-Copilăria dincolo de traumă și strainatate, EFG, 2006

7. Burbatti, Guido L., Formenti Laura-The Milan Approach to Family Therapy, Jason Aronson,1988
- Abraham, Nicolas, Torok, Maria-L'Écorce et le noyau, Flammarion,1987
8. Ciccone, Albert-La transmission psychique inconsciente,Dunod,Paris,1999
9. Ciccone, Albert-L'observation clinique, Dunod,Paris,1998
10. Ciccone, Albert,Marc L'hospital-Naissance a la vie psychique, Dunod,Paris, 2001
11. Cottraux,Jean-La repetition des scenarios de vie,Odile Jacob,2003
12. Decherf,Gerard-Crises familiales:violence et reconstruction,In Press Édition, 2005
13. Decherf, Gerard-Souffrances Dans la famille, In Press Édition,2003
14. Devroede, Ghislain-Ce que les maux de ventre disent de notre passé,Payot,2003
15. Eiguer,A., Carel, A., Fustier, André, F., Aubertel, F., Ciccone,A.,Kaës-Le Générationnel, Dunod,Paris,1997
16. Eiguer, Alberto,GranjoN Evelyn, Loncan, Anne-La part des ancetres,Dunod, Paris,2006
17. Eliade, Mircea-Eseuri, Ed. Stiinfică, Bucuresti,1991
18. Elkaim, Mony-La therapie familiale en changement, Synthelabo,1999
19. Freud, Sigmund-Doliu si melancolie în Opere 3,Ed. Trei.2000
20. Freud, Sigmund-Doliu si melancolie în Opere 3,Ed.Trei,2000
21. Ghinoiu, Ion-Sărbători și obiceiuri românești, Ed. Elion, 2007
22. Hellinger, Bert, Hovel, Gabriele-Constellations familiales, Les Souffle d'Or, 2001
23. Hughes, R.-Introduction to Szondi, www.Szondiforum.org(2004)
24. Grof Stanislav, Psihologia viitorului. Lectii din cercetarea modernă asupra constiintei, Elena Francisc Publishing, 2005
25. Grof Stanislav, Cosmic Game:Explorations of the Frontiers of Human Consciousness, Albany:States University of New York Press,1998
26. Grof Stanislav, Holotropic Mind. San Francisco:Harper Publications(with bennett,H.Z.),1992
27. Ionescu, Serban, Jacquet, Marie-Madeline, Lhote Claude-Mecanisme de apărare, Ed.Polirom, 2007
28. Hanus Michel-Les Deuil dans La Vie, Édition Maloine,2006
29. Hargous, Sabine -, Les appeleurs d'âmes", Albin Michel, Paris, 1985
30. Horowitz Elisabeth-Les fantomes du passe, Comment les deuils familiaux influencent notre vie, Edition Dervy, Paris,2005
31. Jung, C.G.-The Archetype and the Collective Unconsciuous.Collected Works,vol 8, Bollingen Series XX,Princeton:Princeton University Press,1959
32. Jung, C.G.-Synchronicity:An Acausal Connecting Principle, Collected Works, vol 8, Bollingen Series XX,Princeton:Princeton University Press,1960
33. Joubert , Christiane-Des Ancetres Insuffisament Bons/Etude du mythe familial a travers la technique de la therapie psychanalytique du groupe famille, These pour le Doctorat de psychologie, Grenoble, 1992
34. Klein, Melanie-Envy and gratitude and other works(1946-1963), The Hoghart Press and The Institute of Psychoanalysis, London 1975.

**VALORIFICAREA POTENȚIALULUI INSTITUȚIEI EDUCAȚIONALE ÎN FORMAREA
TINERILOR ZILELOR NOASTRE PENTRU VIITORUL ROL PARENTAL**

VALIDATING THE POTENTIAL OF THE EDUCATIONAL INSTITUTION IN TRAINING

THE YOUNG PEOPLE OF OUR DAYS FOR THE FUTURE PARENTAL ROLE

Nadejda OVCERENCO

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din municipiul Chișinău

E-mail: elpida_57@mail.ru

ORCID ID: 0000-0003-0048-2794

Rezumat: *Articolul abordează problema valorificării potențialului instituției educaționale în formarea tinerilor zilelor noastre pentru viitorul rol parental. Necesitatea studierii problemei date este determinată de fenomenul devalorizării prestigiului parentalității divine cu consecințele asupra conștiinței și comportamentului tinerilor. Lucrarea conține elucidarea potențialului instituției de învățământ pe dimensiunea formării tinerilor pentru viitorul rol parental; evaluarea competențelor cadrelor didactice necesare pentru realizarea educației tinerilor pentru rolul parental. Sunt propuse modalități de valorificare a curriculei școlare privind formarea tinerilor pentru viitorul rol parental.*

Cuvinte-cheie: *parentalitate, rol parental, educație pentru parentalitate, model parental.*

Abstract: *The article addresses the issue of capitalizing on the potential of the educational institution in the training of today's young people for the future parental role. The need to study the given problem is determined by the phenomenon of devaluation of the prestige of divine parenthood with the consequences on the conscience and behavior of young people. The paper contains the elucidation of the educational institution's potential in terms of training young people for the future parental role; evaluation of the competences of teaching staff necessary to achieve the education of young people for the parental role. Ways to capitalize on the school curriculum regarding the training of young people for the future parental role are proposed.*

Keywords: *parenthood, parental role, education for parenthood, parental model.*

Introducere. Epoca modernă a dezvoltării sociale este una contradictorie și dinamică, care se confruntă cu o serie de probleme grave și care necesită o reflecție profundă. Realizările civilizației moderne conțin în sine nu doar multiple oportunități, ci și un potențial pericol cu consecințe grave. Dependența cetățenilor din diferite țări din ce în ce mai mare față de tehnica modernă îi fac destul de vulnerabili în fața naturii și a realității. Este vorba despre pericolul pierderii controlului asupra sistemelor tehnice complexe construite de om, care au dobândit un caracter global.

Fetișizarea relațiilor interpersonale, limitarea existenței umane multidimensionale doar la aspectul tehnologic și cel virtual, reprezintă pentru tineri riscul de a pierde sensul în viață. Amenințarea constă în faptul că omul modern se poate transforma într-o creatură cu sistem valoric deformat, într-un mutant care a pierdut orientarea spiritual-morală și fundamentele semantice profunde ale existenței sale în plan personal, precum și gentilic.

Orientarea valorică sub aspect socio-psihologic este cel mai important element al structurii interne a personalității, element dezvoltat prin experiența de viață a individului, prin totalitatea trăirilor sale care delimitează semnificativul și esențialul personal de neesențialul și neesențialul social. Totalitatea orientărilor valorice existente și bine stabilite formează nucleul valoric al personalității sau axa conștiinței, asigurând stabilitatea și continuitatea unui anumit tip de comportament și activitate. Comportamentul individului exprimă direcția nevoilor și intereselor sale. Acest adevăr vine să demonstreze că societatea se prezintă a fi un important factor de reglementare și determinare a motivației activității personalității. Montarea socio-psihologică este expresia orientării valorice sub formă atitudinii personalității specifice față de unele valori concrete. Din punct de vedere al subiectului studiat, ne-am dorit să atragem atenția asupra procesului de formare la tânăra generație a atitudinii pozitive și responsabile față de fenomenul parentalității.

Practic orice ființă umană devine părinte și calitatea educației tinerei generații pentru parentalitatea de perspectivă depinde de starea societății, familiei și câmpului axiologic în care are loc formarea viitorilor părinți. Parentalitatea determină fenomenul supraviețuirii speciei umane, dar poate fi realizat doar cu bunăvoința omului. Conștientizarea acestui adevăr impune dezvoltarea, formarea și educarea la generația în creștere a necesității de a se realiza pe viitor în calitate de părinte. Metamorfozele caracteristice familiei contemporane ne obligă a atrage o atenție pătrunzătoare fenomenelor produse: creșterii instabilității familiei, iresponsabilității parentale, „vitregiei sociale”. Necesitatea educației tinerilor pentru parentalitatea

de perspectivă e determinată de criza familiei contemporane, exodul părinților la muncă peste hotare, toate acestea având drept consecințe abandonul educațional parțial și total, maternitatea/paternitatea accidentală și care antrenează tendințe agresive la nivelul psihologiei ființei umane, afectând nevoia tradițională de a se realiza în calitate de părinte (mamă/tată) și provocând fenomenul nonparentalității ca mod de viață. Problema educației pentru parentalitate e determinată și de decăderea prestigiului de a fi mamă/tată. Ca orice fenomen, parentalitatea își lasă amprenta sa asupra vieții individuale.

Parentalitatea reprezintă un fenomen social complex, care include două componente structurale de bază: maternitatea și paternitatea. Fenomenul dat stabilește structuri și așteptări individuale, ordonează procesele cotidiene. Acesta se face prezent nu doar în familie, ci și în economie, ideologie, politică. Parentalitatea este situată în spațiu și timp; ea nu se desfășoară într-un vid social, ci este mai degrabă interrelaționată integral și este modelată de modificări demografice, evenimente istorice și pattern-uri, norme culturale și valori, sisteme de stratificare socială, dezvoltări și aranjamente familiale și mutații în organizarea și structura societală. Studiile istorice și antropologice relevă faptul că familia este „un concept ideologic, o construcție simbolică, având o istorie și politici proprii” [1, p. 4], iar acest lucru este valabil și pentru sfera parentalității, care reprezintă poate cel mai ideologizat și politizat domeniu al experienței familiale, alături de cel al copilăriei.

Multidimensională și complexă, parentalitatea implică diverse comportamente, abilități și obiective, învățate prin participarea la comunitatea socială. În literatura de specialitate din ultimele decenii este ilustrat faptul că schimbările majore ale status-ului marital al populației adulte, împreună cu alte schimbări sociodemografice, au avut ca rezultat mutații dramatice în aranjamentele de viață ale tinerilor [2, p. 69]. Aceste mutații s-au suprapus peste proliferarea diverselor aranjamente de viață familială, numite, mai simplu, de Beck-Gernsheim, stiluri de viață (2002) sau forme familiale netradiționale sau alternative (față de configurația triunghiulară clasică).

Modificările profunde și rapide ale mediului social, în condițiile unor destructurări și deconstrucții marcate de perioada postmodernității, au efecte dintre cele mai semnificative asupra parentalității. Terry Arendell, dezvoltând teza construcționistă a familiei, susținută de Gubrium și Holstein în lucrarea „*What is family*” (1990) și particularizând-o la contextul parentalității, comentează faptul că activitățile parentale nu sunt comportamente derivate din capacitatea de reproducere, ci modurile în care copiii sunt crescuți și socializați.

Educația pentru parentalitate vizează formarea capacității de valorificare culturală a informației tematice furnizată de multitudinea factorilor sociali, inclusiv presă, radio, televiziune etc., în condiții de diversificare și de individualizare care solicită specialiștilor din sistemul educațional luarea de atitudine și o evaluare responsabilă la scara valorilor sociale.

Pentru ca tânărul să devină în viitor un părinte eficient, se cere o pregătire pentru parentalitatea de perspectivă. Acest gen al educației trebuie raportat la mediul natural familial, psihologia tânărului, nivelul lui de cunoaștere și cerințele societății. Realizarea teoretică și practică a problemei în cauză se impune de necesitatea deschiderii către adevăratele valori umane. Familia rămâne grupul social primordial în asigurarea educației copilului.

Educația tinerilor pentru parentalitatea de perspectivă constituie una din cele mai importante și actuale aspecte ale dezvoltării personalității integre, capabile să se integreze cu succes în societate. Dimensiunea educației respective se desfășoară în procesul asimilării valorilor, cunoașterii și respectării normelor și modelelor etice care, pentru a fi valorificate de fiecare școlar și părinte în parte, trebuie să devină o convingere fermă și necesitate a personalității [5, p. 191].

Instituția de învățământ trebuie să-și proiecteze activitatea privind educația tinerilor pentru parentalitate astfel ca formarea viitorului tată și viitoarei mame să devină un obiectiv important al activității educaționale. Instituțiile de învățământ ar trebui să-și consolideze eforturile comune pentru orientarea către parentalitatea conștientă și planificată. În acest context se impune elaborarea științifică a strategiei educaționale de valorificare a potențialului instituției de învățământ în formarea tinerii generații pentru viitorul rol parental.

Formarea tinerilor pentru viitorul rol parental are nevoie de o bază solidă, nu doar de activități educaționale episodice pe dimensiunea investigată. La moment constatăm că nu există nici o reglementare care să stipuleze nevoia sau obligativitatea instituțiilor de învățământ de a realiza educația tinerilor în direcția descoperirii valorii parentalității. De aceea, se impune implementarea de politici publice în domeniul educației tinerilor pentru viitorul rol parental și consolidarea unei infrastructuri de formare și de certificare a cadrelor didactice competente pe coordonata respectivă.

Problema științifică rezidă în fundamentarea pedagogică a formării tinerilor pentru viitorul rol parental prin valorificarea potențialului instituției educaționale.

Scopul și obiectivele cercetării constă în determinarea prezenței Strategii educaționale privind formarea tinerilor pentru viitorul rol parental prin valorificarea potențialului instituției de învățământ; elucidarea potențialului educativ al instituției publice pe dimensiunea formării viitorului părinte; evaluarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice necesare formării tinerilor pentru viitorul rol parental.

Tânără generație învață meseria de părinte, înainte de orice, din experiența personală de a fi crescuți de propriii părinți. Această experiență modelează fundamental propriile convingeri și percepții asupra a ceea ce înseamnă să fii „părinte bun”. „Schema parentală” (Ramey, 2000) este influențată de experiența individuală a părintelui odinioară copil în propria sa familie. Schema parentală formată în copilărie poate fi modificată pe măsură ce relațiile și circumstanțele de viață se schimbă. Schemele parentale defectuoase se pot schimba prin acumulări lente cantitative de informație tematică, care ar contribui la conștientizarea valorii parentalității; formarea atitudinii pozitive și responsabile bazată pe cunoașterea drepturilor și obligațiilor parentale; profilaxia nonparentalității, masculinității feminine și feminizării masculine, misandriei și misoginismului; identificarea problemelor parentalității și strategiilor de rezolvare a acestora; informarea părinților în legătură cu nevoia de a forma copilul pentru rolul parental. Educația tinerilor pentru parentalitate vine să propună soluții posibile pentru o serie de probleme sociale precum: parentalitatea accidentală, maternitatea adolescentină, nonparentalitatea, promiscuitatea, delincvența etc [3, p. 458].

Astfel, proliferarea discursurilor profesionale adresate tineretului studios și familiei a contribuit la *profesionalizarea accelerată a parentalității*, care a început să fie privită ca o meserie cu regulile sale și abordată cu limbaj din domeniul organizațional. Începând cu a doua jumătate a secolului trecut, se observă o preocupare intensă în studiile de psihopedagogie pentru evaluarea experienței din sfera interacțiunilor dintre părinți și copii în termeni de *competență parentală*. Evaluarea succesului sau eșecului parental sunt unanim construite, atât în retorica instituțiilor care se ocupă de problematica tineretului studios, cât și discursul academic din domeniul psihologiei, pedagogiei și asistenței sociale, în jurul identificării dificultăților părinților în educația tinerilor pentru parentalitatea de perspectivă și estimând dacă este posibilă modificarea conținuturilor educaționale formalizate din perspectiva pregătirii tinerilor sub aspect psihopedagogic pentru viitoarea parentalitate [4, p. 98].

Metodologia cercetării

Trainingul viitoarei parentalități îl concepem drept componentă cheie a modelului ideal al parentalității focalizat pe analiza schemelor parentale și stimularea modificării acestora în caz de necesitate. Programele de „training al viitoarei parentalități” reprezintă formarea primară a tinerilor zilelor noastre pentru viitorul rol parental și acorda sprijin pe dimensiunea cercetată în primul rând familiilor din grupul de risc crescut (mamă singură, consum de alcool / drog, statut socio-economic scăzut, etc.). În aceste cazuri, eficiența ține de armonizarea modelului existent de relaționare părinte-copil din perspectiva modelului parentalității ideale.

Necesitatea unui training al parentalității de perspectivă realizat în context formalizat școlar apare și ca urmare a solicitărilor părinților. Rolul de părinte este un rol construit social. Prin urmare, este puternic influențat de societatea în care trăiesc părinții. Obiceiuri și practici de creștere a copilului reglate cultural devin standarde după care sunt judecate practicile acceptabile de schemele parentale (parenting). Elucidând caracteristicile socioculturale pe care să se plieze trainingul viitoarei parentalități, observăm că în Republica Moldova se reeditează o serie de patternuri socio-culturale ce caracterizează de decenii bune societatea noastră: legăturile cu familia extinsă sunt rupte sau slăbite; suportul social este fragilizat / diminuat (vecini necunoscuți, prieteni noi); coeziune socială diminuată (în mediul urban mare); reguli/norme culturale supuse presiunilor de schimbare „multiculturale”; societate de consum, competitivă. La acestea se adăugau caracteristici specifice comune familiale: ambii părinți - carieră în locuri de muncă cu responsabilitate mare, ocupați (practic inexistenți în familie); distrugerea / superficializarea structurii familiale; familie „dezorganizată” prin lipsa structurii, funcțiilor; inserție socială artificială. Toate acestea demonstrează stringența acordării unui sprijin familiei pe dimensiunea educației tinerilor pentru parentalitatea de perspectivă. Programele de educație pentru parentalitatea de perspectivă a tinerilor ar putea pregăti, în fapt, o forță de muncă enormă în multiplicarea practicilor parentalității conștiente și responsabile.

Pentru constatarea prezenței și specificului Strategiei instituționale de formare a tinerilor pentru viitorul rol parental, am luat în considerare 5 *descriptori*, inventariați în literatura internațională ca fiind relevanți pentru eficiența acestor programe:

- 1) Prezența Strategiei de educație a tinerilor pentru parentalitate (program autonom (obligatoriu/ opțional) sau complementar altor programe de sprijin al familiei tânărului).
- 2) Modalități de abordare a formării tinerilor pentru viitorul rol parental; tipul dominant de abordare teoretică/praxiologică.
- 3) Locul unde se organizează programe de formare a tinerilor pentru rolul parental.
- 4) Durata și frecvența programelor de formare a tinerilor pentru parentalitate.
- 5) Categoriile de cadre didactice - realizatori de programe de formare a tinerilor pentru parentalitate și background-ul (fonul) lor profesional.
- 6) Intensitatea programelor de formare a tinerilor pentru parentalitate.
- 7) Finanțarea programului de formare a tinerilor pentru parentalitate.
- 8) Caracteristici ale conținuturilor programelor de formare a tinerilor pentru viitorul rol parental; diversitatea conținuturilor.

Pe baza acestor descriptori a fost construit *un chestionar pentru cadrele didactice* preuniversitare, 56 de profesori școlari au răspuns la 5 întrebări (itemi) cuprinse în chestionar.

Pentru identificarea realizării activităților școlare de formare a tinerilor pentru parentalitate *au fost chestionați* 38 elevi din clasele X-XII (20 fete și 18 băieți), care au răspuns la 8 întrebări (itemi) cuprinse în chestionarul pentru adolescenți. Investigația s-a desfășurat în patru licee din municipiul Chișinău, perioada septembrie 2022 - aprilie 2023.

Rezultate. Analiza datelor, obținute în urma aplicării *chestionarului pentru cadrele didactice și chestionarului pentru elevi*, a fost folosită în mod prioritar pentru identificarea programelor de formare a elevilor pentru viitorul rol parental, pentru descrierea unor aspecte generale care caracterizează activitățile școlare de educație pentru parentalitate.

Pentru creșterea validității concluziilor noastre, am realizat triangularea surselor de date, comparând, în etapa de analiză, datele obținute prin chestionare cu datele cuprinse în literatura de specialitate, materialele didactice și în ghidurile pentru părinți pe dimensiunea formarea tinerilor pentru parentalitate la nivel național.

1) *Prezența Strategiei de educație pentru parentalitate (program autonom (obligatoriu/ opțional) sau complementar altor programe de sprijin al familiei adolescentului), tipul de program - primul descriptor.* Am constatat *lipsa Strategiei de educație a elevilor pentru parentalitate*. Deși cadrele didactice din instituția de învățământ supusă investigației recunosc importanța educației pentru parentalitate și beneficiilor acestora, atât asupra adolescenților cât și, asupra părinților, documentarea realizată de noi surprinde faptul lipsei programelor axate pe formarea adolescenților pentru meseria de părinte, la fel și a celor de educație a părinților pe dimensiunea cercetată ca servicii independente și autonome pentru susținerea și consolidarea parentingului și a familiei. În fapt, la nivel instituțional noi am identificat situația în care programele de educație pentru parentalitate sunt o componentă a altor discipline de studii (cu ar fi educația pentru societate, dezvoltarea personală, etc.) și programe educaționale de susținere a familiei și parentingului. Analiza datelor din cadrul instituției de învățământ ne arată slaba identitate și a programelor de educație parentală, inclusă ca program complementar sau serviciu suplimentar, acordat din partea școlii în cadrul consilierii și sprijinului pentru familie în formarea adolescentului pentru parentalitatea de perspectivă.

2) *Modalități de abordare a educației pentru parentalitate.* Pentru identificarea modului în care programele de educație pentru parentalitate participă la dezvoltarea abilităților viitorilor părinți, am luat în considerare un descriptor care se referă la *modalitatea de abordare a fenomenului parentalității de perspectivă în școală și familie*. Literatura de specialitate identifică patru modalități principale inspirate de modelul lui Carter(1996), după cum urmează:

a) *Abordare sistemică / centrată pe sistemul familial.* În documentarea noastră, datele furnizate de licee privind oferirea serviciilor de educație pentru parentalitatea de perspectivă arată că strategia de educație a instituțiilor școlare investigate nu revendică afilierea la o abordare sistemică.

b) *Colaborare (empowerment) și participare.* Politica educațională instituțională analizată raportează prezența acestei abordări în programul de educație a tinerilor și părinților pe coordonata cercetată.

c) *Bază pe comunitate / sensibilă la cultura și valorile naționale.* Abordarea respectivă este lipsită de frecvență în strategia educațională instituțională analizată pe dimensiunea educației tinerilor pentru parentalitatea de perspectivă, respectiv nu are o abordare sensibilă la modelul cultural și valorile naționale.

d) *Interdisciplinară / cu infrastructură colaborativă în care sunt implicați specialiști din diferite*

domenii. În această categorie, nu se înscrie programul de educație parentală analizate.

Datele culese arată că instituțiile școlare investigate nu înglobează cele 4 perspective enunțate mai sus; liceul nu se prezintă ca furnizor de educație a tinerilor pentru meseria de părinte.

3) *Locul unde se organizează programe de educație pentru parentalitate.* Educația respectivă se desfășoară în spații aflate în cadrul instituției școlare. Organizarea educației tinerilor pentru parentalitate în spații neutre de întâlnire nu a fost înregistrată. Educația online la fel nu a fost documentată în instituțiile școlare. Acestea nu dispun de o logistică dezvoltată (internet, materiale interactive online, instrumente special concepute pentru utilizarea online etc.), de aceea nici nu există o practică susținută în ceea ce privește dezvoltarea unor servicii de educație pentru parentalitate online. Aceasta este condiționată și de faptul că educația online în țara întreagă este încă într-o etapă incipientă de dezvoltare.

4) *Durata și frecvența programelor de educație pentru parentalitate.* În ceea ce privește durata programelor de educație pentru parentalitate și frecvența întâlnirilor există puține cercetări care explorează durata optimă a unui program educațional parental eficient, sau frecvența optimă a întâlnirilor. Liceul ca furnizor de educație acceptă ideea că sunt mai eficiente programele cu durată mai mare, acestea oferind posibilitatea formării atitudinilor și competențelor pentru obținerea eficienței în executarea rolului parental.

5) *Realizatorii programelor de educație a tinerilor pentru parentalitatea de perspectivă.* Profesorul școlar – diriginte are un rol-cheie în realizarea educației pentru parentalitate. Este important să luăm în considerare, la moment nu există programe de formare specializată oferite cadrelor didactice pentru realizarea educației tinerilor pentru parentalitatea de perspectivă.

6) *Intensitatea programelor de educație pentru parentalitate.* Acest descriptor urmărește să surprindă nivelul intensității intervenției cadrului didactic de la simpla informare a viitorilor părinți până la formarea de competențe specifice. În funcție de acest descriptor întâlnim mai multe tipuri de programe de lucru:

a) *Programe de informare.* Programul de educație parental analizat, are o componentă de informare a tinerilor - viitorilor părinți.

b) *Workshop-ul,* considerat a fi primul nivel real de educație pentru parentalitate (Carter, 1996, p. 10) pentru că se reduce asimetria puterii dintre specialist și participanți în condițiile unor interacțiuni intense în cadrul grupului și se poate realiza funcția de empowerment a viitorilor părinți. Liceul însă nu apelează la această formă realistă de educație a tinerilor pentru parentalitate.

c) *Grupuri de discuții.* Este o formă care potențează specificul cultural al mediului în care se desfășoară programul de educație, valorifică experiența tinerilor și susține caracterul de empowerment al programului. Liceul apelează la astfel de modalități de organizare a educației tinerilor pentru parentalitatea de perspectivă.

d) *Evaluare sistematică și intervenție planificată* implică prezența unui grup de lucru intensiv, specializat pentru diferite aspecte ale formării pentru parentalitate în condițiile existenței unei probleme specifice. Această formă de organizare a educației pentru parentalitate nu a fost identificată în practica liceelor investigate.

7) *Finanțarea programului de educație a tinerilor pentru parentalitate.* Finanțarea programului de educație pentru parentalitate rămâne o problemă nerezolvată, în condițiile în care retoricele instituționale de la nivel național și local afirmă importanța acestei modalități pentru prevenirea nonparentalității și profilaxia parentalității fără responsabilități. Absența finanțării a unor astfel de programe conduce la scăderea drastică a eficienței educației tinerilor pentru parentalitate.

8) *Caracteristici ale conținuturilor programelor de educație pentru parentalitate. Diversitatea conținuturilor.* Conținuturile programelor de educație pentru parentalitate se regăsesc în cadrul programului de educație parentală, acestea nu au putut fi identificate cu acuratețe, temele abordate având mai mult un caracter episodic privind modalitățile de informare a părinților de către specialist, decât un nucleu clar de teme menite să formeze tinerii pentru parentalitate.

În cadrul investigației realizate ne-am propus să acumulăm și date care vizează pregătirea profesională a profesorilor claselor liceale și conștientizarea de către aceștia a actualității problemei.

În acest scop am propus un chestionar structurat. Din numărul total de cadre didactice 66,07% ne-au oferit propuneri valoroase referitor la modalitățile de realizare ale procesului de formare a viitorului părinte la vârsta adolescenței; 33,93% din profesori sau plasat pe așa poziție care s-ar părea că nu are sens să vorbim despre o formare de perspectivă a viitorului părinte; 50% din profesorii școlari susțin că viitorul părinte nu trebuie format de școală, deoarece el se formează prin imitarea modelelor parentale observate în familia de origine; 50% din profesorii implicați în cercetare afirmă contrariul: formarea viitorului părinte trebuie să devină un obiectiv important al liceului.

Evaluarea competențelor profesionale ale profesorilor școlari pe coordonata educației adolescenților pentru parentalitate s-a efectuat prin: aplicarea observării diverselor tipuri de activități, convorbiri individuale, analiza experienței de lucru, analiza produselor didactice. Aceste instrumente ne-au permis să precizăm:

- ✓ formele de proiectare a activității didactice sub aspectul formării viitorului părinte la vârsta adolescenții;
- ✓ tehnologiile educaționale aplicate de către profesorul școlar în procesul de formare a viitorului părinte.

Utilizând scara numerică: pregătit bine (1), suficient de bine (2), insuficient (3), nepregătit (4), profesorilor școlari li s-a propus să-și autoaprecieze nivelul de pregătire profesională în realizarea educației adolescenților pentru parentalitatea de perspectivă. Lotul de subiecți a constituit 56 profesori din clasele X-XII. După cum vedem din tabelul ce urmează profesori pregătiți bine au fost în număr de 19; pregătiți suficient - 9; pregătiți insuficient - 19; nepregătiți - 9:

Subiecți cercetați	Scara numerică			
	1 pregătit bine	2 pregătit suficient de bine	3 pregătit insuficient	4 nepregătit
Profesori în număr de 56	19 (33,93%)	9 (16,07%)	19 (33,93%)	9 (16,07%)

În rezultatul analizei răspunsurilor, am evidențiat cauzele principale care provoacă insuficiența competențelor profesionale pe dimensiunea formării elevilor pentru rolul parental, descrise în Fig. 1.

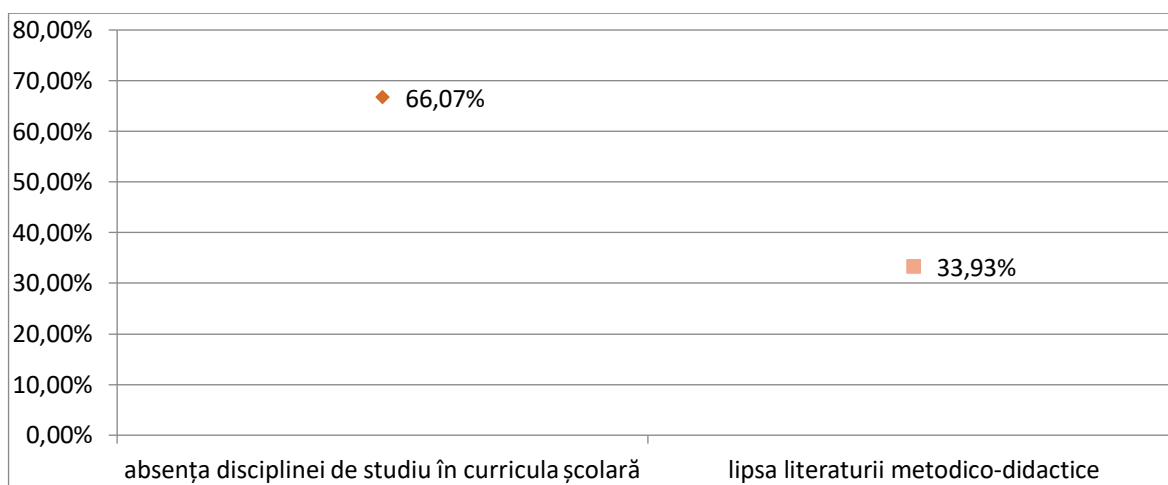


Fig.1. Determinarea factorilor insuficienței competențelor profesionale a profesorilor privind formarea elevilor pentru viitorul rol parental

Discuții. Rezultatele obținute la etapa diagnosticării stării de lucru privind valorificarea potențialului instituției educaționale în formarea tinerilor pentru viitorul rol parental ne-au permis să determinăm potențialul educațional al instituției de învățământ; să precizăm efectele impactului formativ al instituției educaționale asupra formării viitorului părinte la vârsta adolescență. Am constatat că, o bună parte a activității educaționale a școlii are un bun potențial sub aspectul formării viitorului părinte, care trebuie valorificat.

Vom remarca că de un astfel de potențial dispun toate tipurile de activități realizate în instituțiile școlare. Conținuturile activității școlii au mari posibilități de transmitere a informației adecvate vârstei despre fenomenul parentalității. Acestea au pondere anumită în formarea calităților morale, necesare pentru realizarea rolului parental. Rezultatele cercetării demonstrează că formarea viitorului părinte în instituțiile școlare se realizează foarte modest. Curricula școlară nu orientează direct spre acest scop. Analiza documentelor curriculare școlare, rezultatele conversațiilor și interviurilor cu profesorii, managerii instituțiilor de învățământ ne-au permis să concluzionăm că și activitățile educative extrașcolare nu prevăd

plener obiectivul formării tinerilor pentru viitorul rol parental. Analiza programelor de studii, conținuturilor activităților educative, proiectelor educaționale, asistărilor la diverse activități ne-a permis să concluzionăm: *în unitățile școlare se activează insuficient în direcția formării tinerilor pentru rolul parental; conținutul formării pe dimensiunea parentalității nu este raportat la contextul provocărilor lumii contemporane.* Formarea tinerilor pentru viitorul rol parental în instituțiile școlare se efectuează mai mult pe cale haotică și nu în baza unui sistem argumentat științific, la fel este neeficientă colaborarea dintre școală și familie privind formarea tinerilor pentru rolul de părinte. Analiza și generalizarea practicii unităților de învățământ școlare ne permit să concluzionăm că activitatea educațională în școală se produce episodic, fără un conținut bine determinat și fără un sistem eficient de organizare și dirijare a demersului didactic pe dimensiunea formării tinerilor pentru viitorul rol parental.

Concluzii. Așadar, formarea tinerilor pentru viitorul rol parental constituie un proces sistematic, părțile componente ale căruia sunt actualizarea, înțelegerea esenței fenomenului parentalității, valorificarea informației respective în cotidian, formarea abilităților de care va avea nevoie tânărul zilelor noastre - viitor părinte pentru a obține succes în realizarea rolului parental. Posibilitățile educative ale școlii privind formarea calității cercetate sunt enorme. Activitatea educațională constituie un component esențial al demersului formativ direcționat pe coordonata formării tânărului zilelor noastre pentru calitatea lui de viitor părinte.

În consens cu rezultatele obținute în investigația realizată **recomandăm:**

- 1) Crearea unui Program strategic privind valorificarea potențialului instituției educaționale în formarea tinerilor pentru viitorul rol parental, care ar satisface nevoile educaționale ale tinerilor zilelor noastre, ajutându-i să descopere adevărata valoare a parentalității divine. Implementarea Strategiei Naționale Integrate de Formare și Dezvoltare a Competențelor Parentale, care include educația părinților ca parte integrantă a educației permanente poate servi drept bază pentru constituirea, funcționarea și dezvoltarea unui sistem național, integrat de formare a tinerilor pentru viitorul rol parental;
- 2) Adaptarea conținuturilor și metodelor educației tinerilor pentru rolul parental la caracteristicile diferite ale diverselor categorii de tineri și părinți reprezintă o altă direcție de dezvoltare care trebuie să fie luată în calcul;
- 3) Programele de formare a tinerilor pentru rolul parental trebuie să fie transparente față de valorile părinților, cultivând participarea părinților ca strategie de implicare și învățare. Funcționarea unui cadru formal pentru conceperea, producerea și distribuirea unor suporturi informaționale și praxiologice, accesibile elevilor percepuți ca viitori părinți, poate constitui o formă de sprijinire a dezvoltării domeniului cercetat în Republica Moldova;
- 4) Intervențiile de scurtă durată și care sunt oferite în segmente sociale izolate nu au efecte sustenabile în timp și nu permit schimbarea mentalității colective în sensul dorit. Extinderea adresabilității programelor formare a tinerilor pentru viitorul rol parental pe categorii de tineri și părinți cu rețele sociale extinse și consolidate ar permite o promovare mai bună a programelor care ar putea contribui la formarea atitudinii pozitive și responsabile față de parentalitate la tânără generație.

Bibliografie:

1. Baciu A., Cazan C. Educația părinților. București: Ed. MarLink, 2006.
2. Ciuperca C. Cuplul modern - între emancipare și disoluție. Alexandria: Ed. TIPOALEX, 2000.
3. Goddard H.W., Myers-Walls J.A., Lee T.R. Parenting: have we arrived? Or do we continue the journey? Family and Consumer Sciences Research Journal, 33, pp. 457-474, 2004.
4. Ovcerenco N. Conceptualizarea formării tinerilor pentru parentalitatea responsabilă din perspectiva noilor probleme educaționale ale contemporaneității. În: Contribuții pedagogice de transfer inovativ pentru renovarea paradigmei educației contemporane. Studiu monografic. Capitolul VII. Monografie. Chișinău: UPSC, Tipogr. "Garomont-Studio", 2019. pp. 187-217.
5. Parentalitatea – izvor al împlinirii vieții umane. În: Educația din perspectiva valorilor. Vol.VIII. București: EICON, 2015.
6. Овчеренко Надежда. Профессиональная готовность студентов-педагогов к управлению процессом формирования позитивного отношения к родительству у школьников. În: Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare = Educational management: achievements and the development perspectives : Materialele Conferinței științifice internaționale, ediția a 4-a, 27-28 octombrie 2022. Bălți:

Tipografia din Bălți, 2022, pp.191-202.

**IMPACTUL ACTIVITĂȚILOR PRACTICE STE(A) M ÎN FORMAREA COMPETENȚELOR
SPECIFICE GEOGRAFIEI**

IMPACT OF PRACTICAL ACTIVITIES STE(A) M IN TRAINING COMPETENCES SPECIFIC TO GEOGRAPHY

Alexandra PĂTRAȘCU, drd.

UPS „Ion Creangă”, Chișinău, anul IV

prof. C.N. „Al. Odobescu”, Pitești, România

E-mail. alexandraa.patrascu@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3969-9379>

Rezumat: *Această lucrare își propune să evidențieze importanța educației STE(A)M în formarea competențelor specifice geografiei în cadrul unui proiect, unde sunt desfășurate diverse activități practice.*

În prima parte a lucrării sunt menționate particularitățile și poziția actuală a educației STE(A)M, ca și tendință nouă, în mersul teoriei educaționale, în vederea menținerii ei pe toată perioada de studiu a elevilor (de la învățământul primar până la cel liceal).

În cea de-a doua parte a lucrării, deoarece se consideră ca fiind necesară o altă abordare a educației pentru a răspunde cerințelor din acest secol, sunt propuse, elevilor din liceu, diverse experimente în cadrul activităților practice printr-o abordare STE(A)M, care au la bază teme de Geografie fizică și care îmbunătățesc abilitățile de lucru științific ale elevilor având în vedere capacitatea lor de adaptare.

Astfel, integrarea accentuată în programa Geografiei a abilităților STE(A)M ar conduce mai rapid la formarea și dezvoltarea competențelor specifice geografiei elevilor liceeni, ajutându-i să-și urmărească propriile interese.

Cuvinte-cheie: *competențe specifice, activități practice, învățarea prin proiecte, educația STE(A)M.*

Introducere

Conștientizarea rapidă de către adulți și elevi a schimbărilor profunde cu care piața muncii se confruntă în prezent, în sensul înlocuirii forței de muncă umane cu roboți, precum și dispariția sau apariția unor profesii în cadrul cărora oamenii sunt foarte pregătiți îi ajută pe elevi în luarea unor decizii importante pentru viitoarea lor carieră profesională.

Sub acest aspect, luând în considerare avântul Științei și Tehnologiei în secolul XXI, educația este nevoită să țină pasul cu transformările înregistrate, cu nevoile și diversele obiective ale elevilor punând accent, pentru formarea noilor generații, pe cunoștințe și imaginație într-o manieră complexă, pe integrarea noilor aplicații și soft-uri educaționale, pe gândire critică și computațională, pe învățarea experiențială axată pe colaborare și munca în echipă, pe abilități creative de proiectare, mai concret pe învățarea bazată pe proiecte interdisciplinare - STE(A)M pentru rezolvarea unor probleme concrete din viața reală, astfel încât apare ca o necesitate a educației din acest secol aplicarea învățării printr-o abordare STE(A)M la elevii liceeni.

Ca și concept relativ recent în țara noastră, STE(A)M a luat naștere în anul 1990 sub egida Fundației Naționale pentru Știință în urma unei decizii comune a cercetătorilor din domeniul Științei, Tehnologiei, Ingineriei și Matematicii, iar mai târziu a celor din Artă, devenind STE(A)M.

➤ *Știința*, respectiv - Fizica, Biologia și Chimia, are în vedere studiul fenomenelor și proceselor din natură aflate într-o continuă schimbare.

➤ *Tehnologia*, vizează inovațiile umane utilizate cu scopul modificării naturii astfel încât să poată satisface cerințele și nevoile umane, îmbunătățindu-se nivelul de trai și ducând la apariția unor noi industrii.

➤ *Ingineria*, mai concret cunoștințele și abilitățile dobândite și aplicate pentru proiectarea și construirea unor mașini, echipamente, sisteme etc. de care pot beneficia oamenii din punct de vedere economic și ecologic.

➤ *Matematica*, adică știința relațiilor și modelelor care oferă un anumit limbaj pentru știință, tehnologie și inginerie permite înglobarea învățării axate pe rezolvarea problemelor, cercetarea și proiectarea în activitatea de predare, vizând provocările reale într-un mediu autentic, cel al lumii contemporane.

Altfel spus, aria de influență a conceptului de educație STE(A)M conturează importanța cunoștințelor propagate de către științele naturii (fizică, chimie, biologie, geografie etc.) și „valorificate la nivel de tehnologie (știință aplicată social) și de inginerie (știință aplicată în producția agricolă, industrială,

postindustrială, a serviciilor, bazată pe TIC etc.), demonstrate și ordonate matematic și informatic (prin resursele teoretice și metodologice generale și speciale ale matematicii și ale informaticii” [5, p. 55].

Educația STE(A)M este înțeleasă ca o necesitate, dorință educațională plănuită, cu un aspect definit într-o oarecare măsură, dar cu anumite limite legale și conceptuale care trebuie să treacă prin experiența timpului [4], iar pentru responsabilul de politici UE, A. Ferrari „STEM constituie o prioritate pentru proiectele de cooperare din învățământul superior în programul de lucru Erasmus+ 2021 [8].

Profesorul L. Mihalache [8] definește educația STE(A)M în două moduri:

- unul tradițional, în cadrul căruia sunt corelate domeniile științei, tehnologiei, ingineriei și educației matematice;
- unul prin integrarea STE(A)M care include predarea conținutului din cadrul unei discipline considerată de bază (în funcție de decizia profesorului), iar celelalte discipline sunt secundare, prin activități practice de învățare, în care sunt implicați elevii.

De asemenea, în cadrul proiectului „România Educată” educația STE(A)M reprezintă un „concept educațional care folosește știința, tehnologia, ingineria, artele și matematica într-o abordare integrată, bazată pe aplicații din lumea reală, utilizând cu precădere în procesul educațional, designul, inovația, gândirea creativă și gândirea critică” [12].

S. Cristea definește educația STEM ca „o direcție necesară în formarea-dezvoltarea elevilor și studenților în societatea informațională, bazată pe cunoaștere, care vizează stimularea învățării științelor naturii aplicate în tehnologie și inginerie, cu o permanentă argumentare logico-matematică” [5, p. 55].

În prezent nu există o definiție comună, unanim acceptată de către cercetători pentru educația STE(A)M, însă acceptarea și recunoașterea unei astfel de definiții ar facilita atât înțelegerea generală a domeniului, cât și susținerea adoptării acestei educații la orice nivel din cadrul învățământului actual.

Astfel, putem concluziona că, în literatura de specialitate, abordarea STE(A)M în cadrul educației reprezintă:

- conectarea științei și matematicii printr-o singură tehnologie sau inginerie;
- coordonare între discipline;
- combinarea a două sau trei discipline, având ca rezultat construirea unui produs;
- suprapunere complementară între discipline;
- curs transdisciplinar;
- element esențial pentru pregătirea elevilor, acceptat cu ușurință de către aceștia care folosesc destul de ușor toate tipurile de tehnologii și jocuri;
- concept care se bazează atât pe observația directă, cât și pe experiment, pe logică, pe analiză și argumentare;
- metodă nouă de predare, axată pe o abordare mai puțin clasică, tradițională, existând posibilitatea de intra în conflict cu modalitatea de evaluare actuală care are la bază măsurarea cunoștințelor din sfera unei singure discipline de studio etc.

În următorii ani, se presupune că cea mai mare parte dintre locurile de muncă existente vor avea ca și cerință competențe STE(A)M, însă în viziunea *World Economic Forum*, în viitor, angajaților le sunt necesare trei abilități specifice acestor competențe pentru a obține performanță: gândire critică, rezolvarea problemelor cu grad ridicat de complexitate și creativitate, abilități la care România este deficitară în educație (în special la aspectul privind gândirea critică), poziționându-se pe locul 125 din 141 de țări, conform Global Competitiveness Index 2019 [apud 7].

De altfel, educația STE(A)M nu este implementată în România, practic nu este implementată pe deplin în nici o țară din lume, deoarece curriculumul (programa școlară) trebuie adecvat acestei perioade de globalizare, revoluției informatice și tehnologizării accentuate, pentru ca elevii să fie pregătiți pentru formarea și dezvoltarea unor abilități specifice secolului actual, pentru o abordare interdisciplinară care poate fi aplicată în funcție de contextele lumii actuale, reale și a învățării bazate pe rezolvarea problemelor din viața cotidiană.

Învățarea STE(A)M, la nivel mondial, are următoarele *abordări*:

- integrarea celor 5 discipline (Știință, Tehnologie, Inginerie, Artă și Matematică);
- studierea și aplicarea simultană a celor cinci discipline în învățare;
- predarea fiecărei discipline STE(A)M în mod separat, păstrând astfel limitele și domeniul de înțelegere și cunoaștere a fiecărei discipline;
- științele STE(A)M tratate separate, însă vor încorpora alte discipline.

Învățarea printr-o abordare STE(A)M prezintă avantaje și dezavantaje. În acest sens menționăm câteva dintre acestea, respectiv *avantaje*:

- include și perfecționează elevii în procese de gândire critică, creativă, productivă, inovatoare și divergentă, în care aceștia integrează procese și concepte în contexte reale din știință, tehnologie, inginerie și matematică care încurajează dezvoltarea abilităților și competențelor pentru studiu, carieră și viață;
- antrenează elevii atât în comunicare și colaborare în vederea rezolvării de probleme printr-un raționament logic, precum și în concluzionare în urma unor activități de cercetare și experimentare;
- sporește abilitățile elevilor pentru investigare și muncă științifică prin: adresarea unor întrebări, realizarea de observații și experimente utilizând diverse instrumente de lucru, analiza rezultatelor experimentelor și prezentarea acestora, elaborarea de concluzii.

Dezavantajele învățării STE(A)M:

- uneori cadrele didactice se lovesc de diverse probleme în ceea ce privește învățarea la clasă în integrarea mai multor discipline;
- încă sunt folosite metode convenționale în învățare (axate pe predare), deși unele dintre acestea nu mai sunt eficiente la actualul nivel al tehnologiei digitale;
- optimizarea abilităților elevilor cu privire la gândirea matematică este privită ca fiind prea dificilă pentru ei;
- timpul limitat necesar implementării lecțiilor STE(A)M în mod detaliat și complet;
- prețul ridicat al uneltelor speciale (truse de experimente speciale pentru elevi, laboratoare de știință asemănătoare celor din lumea reală), materialelor și proiectelor pentru experimente;
- absența unui curriculum STE(A)M integrat de calitate [9];
- actualizarea programelor de formare pentru profesori (pentru conținut și metodele de predare/evaluare bazate pe IT, care încorporează tehnologia prin aplicații on-line) etc.

Metodologia cercetării

În vederea aplicării în predare a educației STE(A)M în mod eficient, conținutul nu trebuie doar lecturat, apoi memorat, iar mai târziu redat prin evaluare, ci toți elevii trebuie implicați și antrenați în diverse proiecte vizând rezolvarea de probleme prin utilizarea cunoștințelor acumulate în orele de curs.

În cadrul acestei cercetări pentru formarea competențelor specifice geografiei, am folosit ca metode de învățare, metoda bazată pe proiecte și metoda bazată pe experimente.

Metoda bazată pe învățarea prin proiecte este considerată cea care oferă elevilor posibilitatea de a rezolva problemele în funcție de interesele lor, transformându-i în personaje principale ale propriei învățări, rolul profesorului fiind doar cel de îndrumare.

Metoda de învățarea prin experimente este considerată una dintre cele mai atractive metode de învățare în context STE(A)M, rezultatul conducând la formarea experiențelor și competențelor de geografie ale elevilor.



Fig. 1. Relația STE(A)M – Geografie

Rezultate

Rezultatele cercetării au evidențiat importanța predării interdisciplinare, care este din ce în ce mai accentuată la nivel global cât și în România, elevii descoperind cinci discipline prin intermediul unei singure abordări interdisciplinare care a câștigat o atenție mai mare, îndeosebi în ultimii ani, existând astfel multe provocări în vederea introducerii educației interdisciplinare în practică, evidențiind complementaritatea acestor discipline și dezvoltând entuziasm pentru întreg, mai mult decât pentru o singură disciplină de studiu.

În plus, se observă, că și prin revizuirea literaturii de specialitate [3, 11, 4], că educația STE(A)M oferă pentru toate nivelurile de educație oportunități și modalități de învățare extracurriculară.

Prin intermediul activităților practice este legată teoria de practică, sunt consolidate și aplicate cunoștințele acumulate, sunt dezvoltate curiozitatea, creativitatea și imaginația, sunt formate deprinderile practice, elevii observând importanța practică, concretă a cunoștințelor teoretice.

Geografia vizează înțelegerea de către elevi a fenomenelor și proceselor naturale, a întregului conținut al Geografiei, îndeosebi prin acțiuni practice și abordare STE(A)M. În această direcție pot fi realizate diverse activități, variind de la științe (Fizică, Chimie, Biologie) până la Tehnologie, Inginerie, Artă și Matematică.

Prin aplicarea învățării bazate pe proiecte integrate STE(A)M (acestor discipline alăturându-se și Geografia) elevii de liceu își îmbunătățesc învățarea în mod considerabil, dar și abilitățile de lucru științific atât prin învățare interactivă, cât și prin oportunitatea de a accesa tehnologia actuală.

Discuții

Pentru realizarea proiectului au fost implicați elevii clasei a IX-a, iar ca unitate de învățare s-a optat pentru *Relieful terestru* în vederea formării competențelor specifice geografiei, precum:

- CS 1.1. Utilizarea terminologiei științifice și disciplinare specifice (concepte, noțiuni) pentru prezentarea unei informații pertinente;
- CS 1.2. Argumentarea unui demers explicativ.

Înainte de începerea proiectului, s-a propus elevilor să identifice o problemă din viața cotidiană, de interes pentru ei din orizontul apropiat, apoi să elaboreze și să dezvolte un proiect STE(A)M cu conținut geografic, pe baza problemei identificate. În acest sens, educația STE(A)M acoperă o gamă variată de subiecte cum sunt cele legate de: schimbările climatice, creșterea gradului de poluare, reducerea biodiversității, securitatea apei și a alimentelor, sănătatea și îmbătrânirea populației, gândirea computațională, defrișările accentuate etc.

Dintre acestea, alunecările de teren generate de defrișările accentuate prin intervenția omului în natură, reprezintă un subiect important, deoarece afectează în prezent toate componentele mediului înconjurător.

Etaple necesare implementării metodei bazate pe proiecte integrate în STE(A)M sunt:

1. Argumentul, variabila independentă a proiectului, este dat de necesitatea înțelegerii și rezolvării unor probleme în viața reală, Geografia fiind știința care studiază Pământul și nu numai, iar problemele prezente și abordarea lor interdisciplinară în cadrul orelor de geografie sunt direct dependente de Terra ca planetă și viața omului.

2. Alegerea temei proiectului: *Alunecările de teren generate de defrișări*;

3. Identificarea problemei care trebuie rezolvată în cadrul proiectului care urmează să fie creat:

Impactul alunecărilor de teren asupra mediului de viață;

4. Obiective operaționale: Pe parcursul situațiilor de învățare elevii vor fi capabili să identifice alunecările de teren, să explice (pe baza experimentelor) condițiile în care acestea se instalează și impactul lor asupra mediului geografic.

5. Conceperea unui plan pentru proiect și a unui program de activități: Elevii participanți în număr 55 din clasa a IX-a A și C, profil real, din cadrul C.N. „Alexandru Odobescu”, Pitești, au fost grupați în cinci echipe. Fiecare echipă, formată din 11 elevi, a primit câte un nume și câte o sarcină de lucru: Echipa 1: Naturaliști; Echipa 2: Tehnicienii; Echipa 3: Meșteșugari; Echipa 4: Artiști; Echipa 5: Matematicieni. Toți elevii implicați în proiect au susținut un test înainte derulării activităților și după acestea cu scopul evaluării nivelului lor de înțelegere privind alunecările de teren.

6. Supravegherea proiectului (monitorizarea elevilor și a progresului proiectului);

7. Evaluarea produsului rezultat și a experienței: Fiecare echipă alege un reprezentant care prezintă în timp de 5-6 minute esența proiectului, produsul realizat și experiența acumulată. Criteriile de evaluare au în vedere realizarea corectă a rezultatelor proiectului (prezentări poster, prezentări PPT, expoziție, LOGO, colaje și produs digital) și a obiectivelor.

În continuare, propunem câteva activități practice și experiențe (în funcție de conținutul unității de învățare - *Relieful terestru*) care sunt semnificative conceptului STE(A)M ca “abordare interdisciplinară și transdisciplinară în desfășurarea demersului educațional” [11, p. 9] pentru fiecare echipă, care pot dezvolta gândirea creativă, critică și pot promova abilitatea practică:

Tabel 1. Domeniile STE(A)M ale activităților practice la Geografie, clasa a IX-a

1. Echipa naturaliştilor	<p>Scop: Identificarea alunecărilor de teren atât din natură, dar și în baza unor fotografii.</p> <p>Materiale: Aparat de fotografiat, telefon mobil; fotografii.</p> <p>Mod de lucru:</p> <ul style="list-style-type: none">- Identificați o alunecare de teren din orizontul apropiat, dar și dintr-o fotografie;- Observați elementele unei alunecări de teren;- Identificați viețuitoarele al căror mediu de viață este preeclit sau distrus în urma defrișărilor;- Observați dinamica rocilor în funcție de factorii declanșatori;- Evidențiați schimbul de elemente chimice dintre arbori- straturile de sol - roci. Astfel, compoziția chimică a materiei vii – sol - roci dovedește unitatea existentă între materia organică și cea anorganică;- Realizați fotografii cu alunecarea de teren identificată;- Realizați un poster care va cuprinde toate informațiile obținute.
2. Echipa tehnicienilor	<p>Scop: Analizarea componentelor esențiale ale unei alunecări de teren în baza unor prezentării Power Point.</p> <p>Materiale: Internet, laptop, videoproiector.</p> <p>Mod de lucru:</p> <ul style="list-style-type: none">- Găsiți prin intermediul internetului imagini privind acest proces gravitațional;- Elaborați o prezentare Power Point, apoi o prezentați colegilor din celelalte echipe.
3. Echipa meșteșugarilor	<p>Scop: Contruirea componentelor unei alunecării de teren.</p> <p>Materiale: LEGO</p> <p>Mod de lucru:</p> <ul style="list-style-type: none">- Elevii sunt invitați să-și creeze propria alunecare de teren pe baza cercetărilor, folosind un LEGO, apoi să-și justifice alegeri făcute;- Organizați o mini expoziție și prezentați colegilor modelele realizate.
4. Echipa artiștilor	<p>Scop: Sensibilizarea colegilor cu privire la mediul de viață al elementelor vegetale și faunistice din spațiul geografic afectat de alunecare.</p> <p>Materiale: Coli de desen, creioane colorate.</p> <p>Mod de lucru:</p> <ul style="list-style-type: none">- Să deseneze o alunecare de teren folosind fotografiile colegilor din echipa nr. 1;- Să realizeze o mini expoziție și să prezinte colegilor materialele realizate.
5. Echipa matematicienilor	<p>Scop: Măsurarea distanței dintre râpa de desprindere și fruntea alunecării.</p> <p>Materiale: altimetru</p> <p>Mod de lucru:</p> <ul style="list-style-type: none">- Se efectuează măsurarea înălțimii relative de la baza frunții de alunecare până la râpa de desprindere cu ajutorul altimetrului;- Se studiază separat fiecare parte a alunecării de teren și se observă pagubele aduse;- Se măsoară și se calculează suprafața distrusă;- Se stabilesc mijloacele de combatere a eroziunii;- Rezultatele obținute sunt trecute într-un tabel.

științe într-un tip de învățare multi și transdisciplinar, accentul punându-se pe transmiterea cunoștințelor de la un domeniu la altul.

De asemenea, prin intermediul exercițiilor și experimentelor, din cadrul activităților practice, elevii și-au dezvoltat „gustul” pentru comunicare și lucru în echipă, și-au construit experiențe de învățare, formând și dezvoltând competențe specifice geografiei sub forma a trei dimensiuni (atitudini, cunoștințe și abilități), progresele înregistrate fiind evidente.

În acest sens, se recomandă ca: învățarea să se realizeze tematic, proiectele să fie construite prin integrarea învățării STE(A)M și să aibă loc efectuarea de cercetări în cadrul fiecărei unități de învățare.

Bibliografie:

1. ALL DIGITAL. Ghid pentru factorii de decizie în domeniul educației STE(A)M, 2021 [vizitat 28.05.2023]. Disponibil: <https://eos.ro/wp-content/uploads/2022/01/Ghid-pentru-factorii-de-decizie-in-domeniul-educatiei-STEAM.pdf>
2. Caprile, M.; Palmén, R.; Sanz, P.; Dente, G. Encouraging STEM studies for the labour market. În: Directorate General for Internal Policies, European Union, 2015. 44 p.
3. Cabello V, Martinez M, Armijo S, Maldonado L. Promoting STEAM learning in the early years: “Pequeños Científicos” Program. LUMAT: International Journal on Math, Science and Technology Education, 2021. p. 33–62
4. C.A.E. Disciplinele STEM ar trebui să constituie o prioritate a învățământului din România. 2020 (ceae.ro) [Vizitat 27.05.2023]. Disponibil: <https://ceae.ro>
5. Cristea S. Educația STEM. În revista „Didactica PRO., Revistă de teorie și practică educațională, nr. 1(119), pp. 54-56, 2020 [vizitat 29.05.2023]. Disponibil: https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare_articol/97658
6. MADANI, R. A. Teaching Challenges and Perceptions on STEM Implementation for Schools in Saudi Arabia. In: European Journal of STEM Education, 5(1), 2020, pp. 1-14.
7. Momete, D. C. O nouă viziune despre stimularea educației STEM în România. În Conferința Education Facing Contemporary World Issues. E. Soare, & C. Langa (Eds.), vol. 67, European Proceedings of Social and Behavioral Sciences. pp. 481- 488, 2019 [vizitat 29.05.2023]. Disponibil: <https://www.europeanproceedings.com/article/10.15405/epsbs.2019.08.03.57>
8. English, L. D. STEM education K-12. Perspectives on integration. În: International Journal of STEM education, 3(1), 2016, pp. 1-8, [vizitat 30.05.2023]. Disponibil: <https://stemeducationjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s40594-016-0036-1>
9. Kelly, T. R. Knowles, J. G. Han, J., Trice, N. A. Integrated STEM models of implementation. În Journal of STEM Education, Volume 22, 2021. pp 34-45.
10. Mihălache, L. Clasa viitorului – soluție inovativă pentru desfășurarea activităților STEM. In: Abordări inter/transdisciplinare în predarea științelor reale, (concept STEAM): Abordări inter/transdisciplinare în studierea matematicii (concept STEAM) . Studiarea informaticii și tehnologiilor informaționale din perspectiva STEAM, 29-30 octombrie 2021, Chișinău. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2021, Vol.1, pp. 295-298.
11. Sochircă, E., Placinta D, Chișca D., Rotari N. Ghid de implementare a tehnologiei STEM și utilizare a senzorilor în domeniul Științe ale naturii (geografie, biologie, chimie). Ciclul liceal. Chișinău: Univ. de Stat din Tiraspol, Catedra Chimie, 2021. p. 61.
12. Hotărâre de Guvern privind aprobarea Programului de Implementare a Proiectului „România Educată”, 2021 [Vizitat 28.05.2023]. Disponibil: https://www.edu.ro/implementare_monitorizare_Proiect_Romania_Educata
13. Volontir, N., Sochircă, E. Eficiența experimentului la lecțiile de geografie, pentru dezvoltarea abilităților cognitive și motrice la elevi. În: Tendințe actuale în predare și învățarea geografiei. Volumul XIV. 1-2015. Presa Universitară Clujeană: Cluj-Napoca. Pag. 32-44.

THE PARTICULARITIES OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION AND TENDENCY TO PERFECTIONISM AT ADOLESCENTS

Жанна РАКУ

Молдавский Государственный Университет

E-mail: racujana6@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1775-6344>

Rezumat: În articol sunt prezentate rezultatele unui studiu pilot în care au fost studiate particularitățile adaptării socio-psihologice și a tendinței spre perfecționism la adolescenți. S-a stabilit experimental că perfecționismul este tipic pentru aproximativ a șasea parte dintre subiecți, iar pentru mai bine de jumătate din ei, perfecționismul este cu orientare la sine. De asemenea, s-a constatat că aproximativ la o treime din eșantion se manifestă nivelul mediu și scăzut al ASP. În cercetare s-a constatat relația invers proporțională între perfecționism și adaptarea socio-psihologică: odată cu creșterea nivelului de perfecționism scade nivelul de adaptare socio-psihologică și invers.

Cuvinte-cheie: adolescenți, adaptare socio-psihologică, perfecționism.

Abstract: The article describes the results of a pilot study of the features of socio-psychological adaptation and a tendency to perfectionism in high school students. It was experimentally established that perfectionism is typical for about a sixth of the subjects, and for more than half of the students of the lyceum classes it is characterized by a focus on oneself. It was also found that, according to the parameter of socio-psychological adaptation, about a third of the sample is characterized by medium and low levels of SPA. The study found an inverse relationship between perfectionism and socio-psychological adaptation. So, with an increase in the level of perfectionism, the level of socio-psychological adaptation decreases, and vice versa.

Keywords: high school students, social and psychological adaptation, perfectionism.

Введение

Тематика перфекционизма и социально-психологической адаптации у старшеклассников, а также выявление их взаимосвязи является актуальной в современной психологии. Проблематика перфекционизма широко изучается в работах Н. Гаранян, А. Холмогоровой, В.М.Корчагина, М. Холендера, Д.Хамачека, Д. Бернса, П. Хьюитта, Г. Флетта, Р. Фроста, Е.В. Талаш, Т.Ю. Юдеевой, В.А. Ясной и др. [2, 3, 5, 6, 16, 19, 20]. Например, Р. Фрост выработал представление о перфекционизме, как о многомерном понятии, включающем в себя шесть параметров: личные стандарты, озабоченность ошибками, сомнения в собственных действиях, родительские ожидания, родительская критика и организованность. На основе указанного теоретического подхода автором и его коллегами была разработана методика «Многомерная шкала перфекционизма Фроста», которая широко используется для диагностики данной характеристики личности [5, 6].

В исследованиях П. Хьюитта и Г. Флетта был поставлен акцент на социальной стороне данного феномена. Предложенная учеными модель перфекционизма включала в себя такие параметры, как: «Я-адресованный перфекционизм», перфекционизм, адресованный к другим людям, и перфекционизм, адресованный к миру в целом, т.е. социально предписываемый перфекционизм. Данными авторами также был создан инструментарий для измерения показателей перфекционизма, а название теста совпало с уже существующими методиками: «Многомерная шкала перфекционизма» [5, 6].

Проблема социально-психологической адаптации личности в юношеском возрасте также широко изучается в психологии. Например, в работе Н.В.Литвиненко исследовалась тематика адаптации школьников в критические периоды развития к образовательной среде (2009) [9,10]. Е.Н. Кузнецова исследовала особенности адаптации старшеклассников к условиям обучения в профильной школе (2010), а Н.М. Бабаева выявляла влияние индивидуально-психологических особенностей учащихся раннего юношеского возраста на их адаптацию к обучению в вузе (2001). Другие авторы также исследовали разные аспекты адаптации: И.В.Сорокин изучал социально-профессиональную адаптацию учащихся начального профессионального образования (2003), а

педагогические условия адаптации учащихся к образовательному процессу в современной школе рассмотрены в трудах В.С. Бирагова (2009) [1, 4, 7, 813, 14].

Далее мы кратко представим концептуальную основу нашего экспериментального исследования: предмет, цель, гипотезу, задачи и его методологию.

Предметом пилотажного исследования являлись следующие феномены: социально-психологическая адаптация и перфекционизм.

Основной целью исследования было изучение особенностей социально-психологической адаптации и перфекционизма у старшеклассников, а также выявление их взаимосвязи.

Нами было выдвинуто предположение о том, что существует корреляция между уровнями социально-психологической адаптации и склонностью к перфекционизму в юношеском возрасте.

Методологическая основа исследования

В пилотажном исследовании приняли участие 30 испытуемых юношеского возраста городских лицеев. В качестве основных тестов были использованы Многомерная шкала перфекционизма (Multidimensional Perfectionism Scale, MPS) П.Хьюитта и Г.Флетта в адаптации И.И. Грачева (2006).

Кратко представим используемые методики. Многомерная шкала перфекционизма П.Хьюитта и Г.Флетта направлена на определение общего уровня перфекционизма, а также измерения степени выраженности его трёх субшкал: ориентированного на себя (ПОС), ориентированного на других (ПОД) и социально-предписанного (СПП). Испытуемому предлагается ряд утверждений и ему необходимо оценить степень своего согласия или несогласия с ними. Существуют следующие варианты ответов по 7-балльной шкале Лайкерта: от 1 - полное согласие до 7 - полное несогласие, с промежуточным: 4 – нейтральное отношение или затруднение с ответом. Общее количество вопросов в тесте 45, максимальный балл по каждой шкале 105 баллов. Интерпретация результатов: интегральная шкала перфекционизма: от 0 до 159 – низкий уровень; от 160 до 204 – средний уровень; от 205 до 322 – высокий уровень.

Для диагностики особенностей адаптации использовался Опросник социально-психологической адаптации К.Роджерса, в адаптации Т.Снегиревой для подростков и юношей (СПА) [12]. Тест состоит из 44 высказываний, сформулированных для испытуемого от первого лица. В вопросах представлены ситуации, когда испытуемые сознательно, напрямую соотносят утверждения со своими особенностями. Указанный методический прием является одним из форм "нейтрализации" установки тестируемых на социально-желательные ответы. Отметим, что данные высказывания сформулированы для подросткового возраста и раннего юношеского возрастов с учетом специфики данного этапа и концентрации внимания. Школьнику предлагается напротив каждого высказывания выставить знак согласия (+) или не согласия (-), в зависимости от того как соотносится данное выражение к нему или нет. Полученные результаты выявляют уровень адаптации испытуемых на этапе начала обучения в школе после летних каникул. В ходе обработки результатов выделяются четыре зоны адаптации: 31 – 40 баллов – максимально высокий, 21 – 30 – высокий; 11 – 20 –средний и менее 10 – низкий.

Как указывалось выше, возможные ответы по вопросам бывают положительными и отрицательными, при этом максимальный показатель по тесту может быть 40 баллов.

Результаты и их обсуждение

Представим результаты констатирующего эксперимента по Многомерной шкале перфекционизма П.Хьюитта и Г.Флетта. Индивидуальные показатели по общему уровню перфекционизма, представленные в таблице 1.

Таблица 1. Распределение испытуемых по уровням общего перфекционизма

<i>Уровни перфекционизма</i>	Количество испытуемых	%
Высокий	4	13,3
Средний	17	56,7
Низкий	9	30

Общее кол-во	30	100
--------------	----	-----

Анализируя полученные результаты, отметим, что в изучаемой выборке более половины испытуемых (56,7%) обладают средним уровнем перфекционизма, а у 30% старшеклассников зафиксирован низкий индекс перфекционизма. Это свидетельствует о том, что у данных школьников перфекционистские черты не являются дезадаптивными. Отметим, что 4 человека, т.е. 13,3%, обладают высоким уровнем общего перфекционизма и данные испытуемые входят в группу риска. Они склонны к установлению завышенных установок, требований и ожиданий. Для иллюстрации представим полученные данные на рисунке 1.

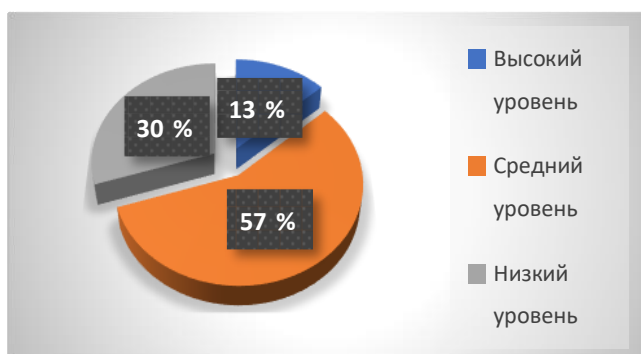


Рис. 1. Распределение испытуемых по уровням перфекционизма

Указанная методика позволяет выявить и индивидуальные направленности перфекционизма в юношеском возрасте: на себя, на других и социально-предписанный перфекционизм. Полученные результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2. Распределение испытуемых в зависимости от направленности перфекционизма

Направленность перфекционизма	Количество испытуемых	%
ориентированного на себя	19	63,3
ориентированного на других	6	20
социально-предписанный перфекционизм	5	16,7
Всего	30	100

Анализируя полученные результаты, подчеркнем, что у более половины испытуемых исследуемой выборки, а именно 63,3%, преобладает перфекционизм, направленный на себя. Он характеризуется субъектно- или личностно-ориентированным перфекционизмом с завышенными и нереалистичными требованиями, предъявляемыми к себе. Указанные данные свидетельствует о том, что эти старшеклассники обладают завышенными требованиями и ожиданиями по отношению к самим себе. Одна пятая часть испытуемых (20%) обладают перфекционизмом, который ориентирован на других людей. Данные результаты свидетельствует об объектно-ориентированном перфекционизме, который выражается в предъявлении преувеличенных и нереалистичных требований к другим, о высоких стандартах личности по отношению к окружающим. Примерно шестая часть (16,7%) испытуемых выборки обладают социально предписанным перфекционизмом. Указанный вид характеризуется генерализованным убеждением или ощущением, что другие предъявляют к субъекту нереалистичные требования, которым трудно, но необходимо соответствовать, чтобы заслужить одобрение и принятие.

Для иллюстрации представим полученные данные на рисунке 2.

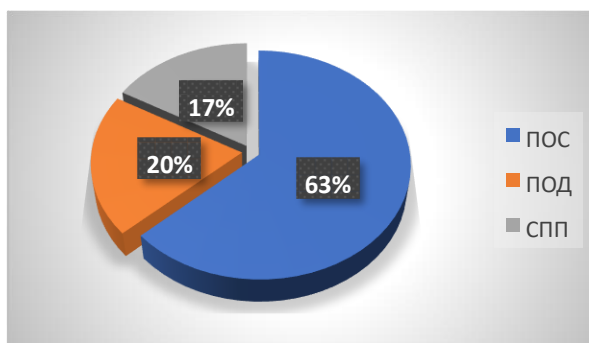


Рис 2. Распределение испытуемых по параметру «направленность перфекционизма»: ориентированность на себя, ориентированность на других, социально-предписанный перфекционизм

В продолжение в таблице 3 представим результаты испытуемых по опроснику СПА К.Роджерса (в адаптации Т.Снегиревой), т.е. распределения старшеклассников по уровням социально-психологической адаптации. Данная методика была использована в упрощенной и адаптированной версии, т.е. из 101 вопроса были отобраны 44, непосредственно относящиеся к шкале социально-психологической адаптированности (СПА), с целью определения уровней последней.

Таблица 3. Распределение старшеклассников по уровням социально-психологической адаптации

Испытуемые	Уровни социально-психологической адаптации			
	Низкий	средний	высокий	очень высокий
Кол-во.	2	7	15	6
%	6,7	23,3	50	20

У старшеклассников были выявлены в процентном соотношении следующие результаты социально-психологической адаптации: низкий уровень – 5,7%, средний уровень – 23,3%, высокий уровень – 50% и максимально высокий уровень – 20%. Вместе с тем, на основе анализа полученных результатов можно сделать вывод о том, что для 70% испытуемых характерны оптимальные уровни социально-психологической адаптации в лицейских классах. Примерно у пятой части 23,3% учеников (7 чел.) адаптация происходит несколько труднее, отметим, что они могут представлять группу риска и при неблагоприятных обстоятельствах для них возможны нарушения в адаптации. Также отметим, что в изучаемой выборке у двух школьников (6,7%) выявлен низкий уровень социально-психологической адаптации или дезадаптация. Данная шкала «дезадаптации» определяет незрелость личности, дисгармонии в сфере принятия решений, не успешность в каких-либо делах, определенные затруднения и т.д.

В продолжение нами выявлялась взаимосвязь изучаемых переменных. Для этого был проведен корреляционный анализ с использованием коэффициента корреляции r-Пирсона, т.к. распределение результатов является нормальным. Полученные результаты представлены в таблице 4.

Таблица 4. Корреляционная матрица

	Общий перфекционизм
Социально-психологическая адаптация	-0,42* p≤0,05

Анализ результатов свидетельствует о том, что между уровнем социально-психологической адаптации и перфекционизмом выявлен средний уровень отрицательной корреляции ($r = -0,42$ $p \leq 0,05$). Подчеркнем, что между данными переменными существует обратная взаимосвязь: *при повышении уровня перфекционизма уровень социально-психологической адаптации будет снижаться, и наоборот*. Таким образом, анализируя результаты, полученные в исследовании, мы можем сделать вывод, что наша гипотеза подтвердилась.

Заклучение

Современные образовательные программы и информатизация общества предполагают высокие требования к школьникам. Указанные процессы, с одной стороны, повышают перфекционизм личности, а с другой, обуславливают усложнение адаптации старшеклассников. Юношеский возраст является этапом профессионального самоопределения и личностного взросления личности, которая стремится соответствовать всем вызовам социума. В данных обстоятельствах особенно важным становится изучение указанной проблематики. В наших пилотажных опытах исследовались особенности социально-психологической адаптации и перфекционизма старшеклассников. Последний характерен примерно для шестой части испытуемых изучаемой выборки. Для более половины школьников лицейских классов типичным является перфекционизм, направленный на себя. Обобщая результаты старшеклассников по параметру социально-психологической адаптации, подчеркнем, что для примерно третьей части испытуемых выборки характерны средний и низкий уровни СПА. Наряду с этим, в исследовании была установлена обратная взаимосвязь между перфекционизмом и социально-психологической адаптацией. Так, при повышении уровня перфекционизма уровень социально-психологической адаптации снижается, и наоборот.

Полученные в исследовании результаты свидетельствуют о том, что требуется своевременная диагностика в направлении выявления среди школьников группы риска по изучаемым параметрам. С другой стороны необходима целенаправленная психолого-педагогическая интервенция для старшеклассников по снижению завышенных требований к себе и оптимизации процесса их адаптации в образовательном пространстве.

Notă: Articolul este elaborat în cadrul proiectului: Bazele teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane, Cifrul: 20.80009.1606.10. IȘE.

Библиография:

1. Бабаева А.М. Влияние индивидуально-психологических особенностей учащихся раннего юношеского возраста на их адаптацию к обучению в вузе. Автореф. дисс. канд. психол. наук. Москва. 2001.
2. Гаранян Н.Г., Холмогорова А.Б., Юдеева Т.Ю. Перфекционизм и враждебность как личностные факторы депрессивных и тревожных расстройств. *Психология: современные направления междисциплинарных исследований*. М.: Институт психологии РАН, 2003. с.100-113.
3. Ильин Е.П. *Работа и личность: Трудоголизм, перфекционизм, лень*. СПб: «Питер», 2016.
4. Кон И.С. Психология юношеского возраста: Проблемы формирования личности. Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1979. 175 с.
5. Кононенко И.О. Теоретические модели изучения перфекционизма личности в зарубежной психологии. РЕМ: *Psychology. Educology. Medicine*. 2014. № 1. с. 49-58.
6. Корчагин В.М. Перфекционизм личности как научная проблема современной психологии: аналитический обзор. *Вестник Самарского юридического института*. 2011. № 1. с. 75–78.
7. Кузнецова Е.Н. Особенности адаптации старшеклассников к условиям обучения в профильной школе Автореф. дисс. канд. психол. наук. Москва. 2010.

8. Кумарина Г.Ф. Школьная дезадаптация: признаки и способы предупреждения. *Народное образование*. 2002. № 1. с. 54-61.
9. Литвиненко Н.В. Динамические особенности социально-психологической адаптации школьников в критические периоды развития. *Интеграция образования*. 2007. № 3. С. 178-181.
10. Литвиненко Н.В. Адаптация школьников в критические периоды развития к образовательной среде. Автореф. дисс. канд. психол. наук. Москва. 2009.
11. Оленникова, М.В. Перфекционизм в структуре личности взрослого человека. *Концепт*. 2015. № 5. с. 111–119.
12. Опросник социально-психологической адаптации К.Роджерса, в адаптации Т.Снегиревой. <https://multiurok.ru/files/mietodiki-ankietirovaniia-uchashchikhsia.html>
13. Позднякова О.В. Социальная адаптация личности как стадия социализации. М.: Издательство МГУ, 2003.
14. Сапогова Е. Е. *Психология развития человека*. Москва: Аспект Пресс, 2001. 460 с.
15. Сорокин И.В. Социально-профессиональную адаптацию учащихся начального профессионального образования Автореф. дисс. канд. психол. наук. Москва (2003)
16. Галаш Е.Ф «Отражение феномена перфекционизма в российских научных публикациях». *Вестник Балтийского федерального университета им. И.Канта*. 2012. Вып. 11. с. 79-87.
17. Ульянова Т.Л. Школьная дезадаптация и связанные с ней трудности в общении. *Средняя школа*. 2006. № 7. с. 21-24.
18. Шкуричева Н.А. Изучение взглядов учителя на проблему адаптации школьников к ученическому коллективу. *Начальная школа*. 2008. № 8. с. 15-19.
19. Юдеева Т.Ю. Перфекционизм в структуре разных личностных типов. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*. 2008. № 49. с. 409–414.
20. Ясная В.А. Перфекционизм: история изучения и современное состояние проблемы. *Вопросы психологии*. 2007. № 4. с. 157–166.

SENTIMENTALITY OF RELATIONS BETWEEN SPOUSES AGAINST THE BACKGROUND OF MIGRATION IN THE 21ST CENTURY, RISKS AND CHALLENGES

Dănuț SIMION, asist. univ., magistrul în psihologie, drd.
Universitatea Liberă Internațională din Moldova
E-mail: sdanut@ulim.md

Igor EFODE, asist. univ.
Academia „Ștefan cel Mare”, al Ministerului Afacerilor Interne
E-mail: nisp81@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-3489-6410

Rezumat: *Migrația poate avea un impact semnificativ asupra relațiilor de cuplu în secolul XXI. Este important ca partenerii să fie conștienți de aceste riscuri și provocări și să își acorde suport reciproc în timpul procesului de adaptare și integrare. Migrația poate aduce și instabilitate financiară, generând stres și presiune în relație, dificultățile în găsirea unui loc de muncă, ajustarea nivelului salarial și gestionarea resurselor financiare. Cu toate acestea, migrația în secolul XXI poate oferi și oportunități pentru dezvoltarea relațiilor de cuplu. Experiența de a trăi într-o altă țară și de a se confrunta cu provocări comune poate consolida legăturile emoționale dintre soți. De asemenea, migranții pot aduce în relație o perspectivă nouă, bogată din punct de vedere cultural și experiențe de viață diverse, ceea ce poate contribui la creșterea și îmbogățirea relației, migrația poate fi o provocare pentru relația de cuplu, dar și o oportunitate pentru creșterea și dezvoltarea acesteia.*

Cuvinte-cheie: *migrație, sentimentalizare, familie, riscuri, provocări.*

Abstract: *Migration can have a significant impact on couple relationships in the 21st century. It is important that partners are aware of these risks and challenges and support each other during the adaptation and integration process. Migration can also bring financial instability, generating stress and strain in the relationship, difficulties in finding a job, adjusting salary levels and managing financial resources. However, migration in the 21st century can also provide opportunities for the development of couple relationships. The experience of living in another country and facing common challenges can strengthen the emotional bonds between spouses. Migrants can also bring a new, culturally rich perspective and diverse life experiences to the relationship, which can help grow and enrich the relationship, migration can be a challenge for the couple relationship, but also an opportunity for growth and its development.*

Keywords: *migration, sentimentalization, family, risks, challenges.*

Introducere

În secolul XXI, migrația a devenit o realitate prezentă în viețile a milioane de oameni din întreaga lume. Indiferent de motivele care o determină, fie ele economice, politice sau sociale, migrația poate avea un impact semnificativ asupra relațiilor de cuplu. În contextul acestui fenomen global, apar riscuri și provocări care pot afecta sentimentele și conexiunile emoționale dintre parteneri. Relațiile de cuplu sunt adesea puse la încercare în situațiile de migrație, iar procesul de adaptare la o nouă țară, cultură și mediu poate crea tensiuni semnificative. Schimbarea bruscă a condițiilor de viață, distanța față de familie și prieteni, barierele lingvistice și dificultățile de integrare pot afecta stabilitatea și armonia relației de cuplu. Unul dintre riscurile majore este reprezentat de separarea fizică a partenerilor, atunci când unul dintre ei migrează într-o altă țară în căutarea unor oportunități de muncă sau a unui climat politic mai stabil. Separarea pe termen lung poate duce la sentimente de singurătate, anxietate și depresie, iar partenerii pot întâmpina dificultăți în menținerea legăturii emoționale și în a-și oferi susținere reciprocă în mod adecvat. Pe lângă separarea fizică, există și provocări legate de adaptarea la o nouă cultură și mod de viață. Valorile, tradițiile și obiceiurile diferite pot crea tensiuni și conflicte în cuplu. Este posibil ca partenerii să aibă așteptări și înțelegeri diferite în ceea ce privește comportamentul și rolurile în relație, ceea ce poate duce la neînțelegeri și frustrări reciproce.

D. Batâr definește familia drept „grup social realizat prin căsătorie, alcătuit din persoane care trăiesc împreună, au gospodărie casnică în comun, sunt legați prin anumite relații naturale biologice, psihologice, morale și juridice și care răspund unul pentru altul în fața societății” Familia este o unitate socială formată

dintr-un grup de persoane legate între ele prin rudenie, căsătorie sau adopție, care trăiesc împreună în aceeași locuință și își împart resursele și responsabilitățile. Din punct de vedere sociologic, familia reprezintă „exemplul tipic de grup primar, caracterizat prin puternice relații de tipul «face to face» prin asocierea și colaborarea intimă a tuturor membrilor ei” [13]. Din perspectivă sociologică, familia desemnează un grup de persoane unite prin căsătorie, filiație sau rudenie, ce se caracterizează prin comunitate de viață, de sentimente, aspirații și interese. În sens juridic, familia este un grup de persoane, reglementat prin norme legale, între care s-au stabilit drepturi și obligații [13]. O asemenea familie, lipsită de o funcționalitate normală, este o familie dezorganizată. Disfuncțiile ei apar și mai vizibil în situații de divorț, când căsătoria eșuează, în majoritatea cazurilor despărțirea partenerilor generând consecințe nefaste, uneori dramatice, asupra familiei ca întreg și în special asupra copiilor aflați la vârsta minoratului și preadolescenței [2].

Tema crizei familiei s-a concentrat pe idei precum:

- scăderea autorității patriarhale,
- condiția morală precară a familiei,
- proliferarea divorțurilor și a cuplurilor consensuale,
- celibatul definitiv,
- cuplurile homosexuale [12 p. 18-19].

„Familia este un grup social realizat prin căsătorie, din persoane care trăiesc împreună, cu gospodărie casnică comună, sunt legați prin anumite relații natural-biologice, psihologice, și juridice și care răspund unul pentru altul în fața societății” [14 p. 16].

„Familia este forma primară de comunitate umană care cuprinde un grup de oameni legați prin consangvinitate și înrudire” [6]. „Familia este un grup social constituit pe baza relațiilor de căsătorie, consangvinitate și rudenie, membrii grupului împărtășind sentimente aspirații și valori comune, un grup primar în care predomină relațiile directe, informale, nemediate” [11].

Prin structura familiei înțelegem „acele caracteristici permanente ale familiei ca întreg, care reprezintă proprietățile grupului, nefiind instituite la fiecare membru luat individual [14 p. 83].

Rămăs în grija unuia dintre părinți, copilul devine victima unei atitudini extremiste sau va beneficia de întreaga afecțiune și îngrijire din partea acestuia (având drept consecință formarea lui ca individ egoist, retrograd, nepăsător și inadaptat la formele vieții sociale), sau va fi frustrat de cea mai elementară formă de afecțiune, de înțelegere, de condiții corespunzătoare de viață și activitate (ceea ce va determina introvertirea, izolarea, lipsa de încredere în sine, revolta, rautate, cruzime) [4].

Există trei roluri familiale:

1. rolul conjugal presupune cunoașterea de sine și reciprocă a partenerilor, satisfacerea reciprocă a nevoilor afective și sexuale, a intimității, susținerea reciprocă în realizarea funcțiilor familiei și achitarea sarcinilor etc;
2. rolul parental presupune creșterea și educarea copiilor, formarea identității lor sexuale, dezvoltarea personalității copiilor, satisfacerea nevoilor lor;
3. rolul fratern presupune învățarea traiului alături de egali, formarea și completarea identității de sine și a celei sexuale, susținerea afectivă etc. [9].

Redimensionarea sau exagerarea îndeplinirii rolurilor familiale conduc la conflicte și disfuncții în cadrul familiei. De exemplu, atunci când unul dintre părinți minimizează rolul parental, există riscul neglijării copiilor, ceea ce poate avea consecințe negative asupra dezvoltării lor. Pe de altă parte, exacerbația rolului matern poate duce la neglijarea și ignorarea partenerului de viață. Rolurile multiple ale unuia dintre membrii familiei conduc frecvent la apariția conflictului de rol. Această situație generează stări psihice tensionate, cu un nivel crescut de anxietate, și poate duce la disfuncționalități în comportamentul persoanei respective. Familia este una din principalele instituții socializatoare ale societății, iar scopul oricărei societăți este acela de a-și menține echilibrul, ordinea socială și normativă. Socializarea este un proces de interacțiune socială prin care individul dobândește cunoștințe, valori, atitudini, comportamente necesare pentru participarea efectivă la viața socială. Familia reprezintă principală instanță de socializare, al cărei rol funcțional în structura socială și în sistemul instituțiilor sociale permite realizarea a două funcții principale: socializarea primară a copiilor pentru a deveni membri ai societății și stabilizarea personalității adulților. Socializarea primară în cadrul familiei este esențială pentru integrarea socială a copilului. Eșecurile socializării în familie au consecințe negative la nivelul comunităților și al societății. Copiii care au fost socializați în discordanță cu normele și valorile sociale generale, vor fi neintegrați și în permanent conflict cu societatea.

Solidaritatea familială:

- 1) relațiile dintre partenerii cuplului conjugal,
- 2) relațiile dintre părinți și copii,
- 3) relațiile dintre familia nucleară și părinții celor doi soți.

Între soți se stabilesc relații emoțional-afective care contribuie la constituirea de factori interni precum: „dragostea reciprocă, sentimentul de îndatorire față de celălalt soț și față de copii (îndeplinirea îndatoririlor familiale este urmărită și sancționată și la nivel social), aspirația comună spre bunăstare; grija pentru casa comună și pentru gospodăria comună, năzuința conștientă sau inconștientă de a îndeplini așteptările mediului social, năzuința de a dobândi recunoașterea socială pentru faptul de a avea o familie exemplară, năzuința spre împlinirea visurilor, așteptărilor premaritale, posibilitățile oferite de familie pentru dezvoltarea armonioasă a soților și pentru împlinirea potențialelor creatoare” [10 p. 100].

Migrația se referă la deplasarea voluntară sau involuntară a oamenilor dintr-un loc în altul, pentru o perioadă de timp mai mare sau mai mică. Migrația poate fi cauzată de o varietate de factori, cum ar fi căutarea de oportunități economice, schimbările climatice, războaiele sau persecuțiile politice sau religioase. Migrația poate avea loc la nivel intern, în cadrul aceleiași țări sau internațional, dintr-o țară în alta. Migrația poate fi temporară sau permanentă și poate avea efecte semnificative asupra indivizilor, familiilor și societăților implicate. Migrația internațională este unul dintre cele mai vechi fenomene sociale, are un caracter extern prin faptul că deplasarea migranților se face dintr-o țară în alta, dintr-o regiune geografică în alta și de pe un continent pe altul. Majoritatea cercetătorilor sunt de acord că, pe lângă fertilitate și mortalitate, mobilitatea spațială a migranților reprezintă „al treilea factor decisiv al evoluției populației.” [8].

Acest fenomen este destul de complex, deoarece nu reprezintă doar o mișcare a populației, ci implică și diferite aspecte abordate din perspectiva mai multor discipline (sociolo-gică, culturală, antropologică, istorică, psihologică, economică, demografică, geografică, metodologică, religioasă și ideologică, juridică și politică), diversificate datorită scopurilor urmărite de către migranți (muncă, studii, afaceri, familie), care generează viziuni negative (rasism, xenofobie, discriminare, segregare, marginalizare socială, sărăcie și trafic de per-soane) și viziuni pozitive (cooperare, dezvoltare prin remitențe, pluralism, diversitate, tole-ranță, creștere economică și mobilitate). Datorită faptului că fenomenul migrației internaționale a luat amploare, dar și al faptului că migrația internațională constituie cea de-a doua componentă importantă a dinamicii demografice [13].

Migrația a fost dezbătută din mai multe puncte de vedere și de-a lungul timpului s-au formulat diferite abordări teoretice cu privire la acest fenomen. Principala clasificare a teoriilor migrației este după perioada în care au fost formulate (teoriile clasice, modelul „pushpull”, teoriile neoclasice și teoriile contemporane). cultura migrației din literatura de specialitate se referă în special la modificările care induc în cadrul societăților de origine experiența trăită la distanță de migranți. Experiența migratorie este trăită nu doar de cel care pleacă, ci și de cei apropiați care rămân. Pe parcursul cercetării au apărut idei și problematizări noi, cum ar fi apariția unor noi frontiere, la marginea celor politice ori administrative. Au devenit vizibile granițele științifice și intelectuale sau cele sociale. Aceste granițe sunt trasate de cele mai multe ori pe baza reprezentărilor, ale percepțiilor pe care migranții le organizează în lupta lor de a înfrunta provocările existenței. Italia nu va fi niciodată la fel cea imaginată la plecarea, cum nici Romania lăsată acasă nu este aceea păstrată în amintire. Imaginarul ca fapt social în epoca noastră face parte din teoria lui Arjun Appadurai și este una dintre ideile principale aplicate în analiza studiilor de caz pe migrația românească din Italia [1].

Migrația ca proces integrator al unor achiziții cognitive infirmă ideea conform căreia este un fenomen complet negativ în țara de origine. Hibridizarea identității, strategiile de rezistență identitară fac parte dintr-un proces de evoluție la nivel individual, pe parcursul căruia achizițiile cognitive sunt instrumentalizate maximal pentru a face față dificultăților. Conservarea anumitor caracteristici identitare prin revendicarea de la valorile tradiționale și religioase este parte din efectul cumulativ al acestui proces. Scenariile imaginative, respectarea sărbătorilor și obiceiurilor, chiar în forme mult diminuate, legătura cu biserica și relațiile de familie integrează toată cunoașterea necesară pentru a face față realității cu care se confruntă migranții români. Pietro Cingolani citând la rândul său un studiu despre migrația din Vrancea la Roma, observa că femeile „deși pornind de la un capital migrator inferior bărbaților, și-au redefinit poziția în interiorul comunității de origine și a grupurilor domestice.(..) Emanciparea economică a implicat schimbarea rolurilor în familie, iar noile modele familiale au modificat așteptările sociale și în rândul celor care nu au migrat” [5 p. 185].

Migrația poate avea un impact semnificativ asupra sentimentului familiei în secolul XXI. Într-un mediu globalizat și în contextul mobilității internaționale ridicate, migrația poate fi o realitate pentru multe familii, cu membri care călătoresc în alte țări în căutarea unor oportunități economice sau din alte motive. Sentimentul familiei se referă la emoțiile și experiențele pozitive sau negative asociate cu legăturile și relațiile familiale. Acest sentiment poate include sentimente de iubire, afecțiune, loialitate, siguranță, sprijin și încredere, dar și sentimente de conflict, tensiune, neînțelegere sau resentimente. Sentimentul familiei este influențat de o varietate de factori, cum ar fi calitatea relațiilor dintre membrii familiei, nivelul de comunicare și sprijin social, evenimentele de viață sau evenimentele externe, cum ar fi migrația sau pierderea unei persoane dragi.

Este important să înțelegem sentimentul familiei, deoarece acestea pot avea un impact semnificativ asupra sănătății mentale și emoționale a membrilor familiei. Pentru a menține un sentiment pozitiv al familiei, este important să construim și să întreținem relații sănătoase și susținătoare, să comunicăm deschis și să fim receptivi la nevoile și preocupările celorlalți membri ai familiei. Un scurt parcurs istoric al fenomenului migrației pe teritoriul românesc implică o triplă etapizare: perioadele prestatate până în secolul al XIX-lea, migrația transilvană, primul val semnificativ din începutul secolului al XX-lea spre America, aspecte ale mișcărilor de populație în timpul comunismului și migrația din perioada de după 1989. Am creionat din datele adunate elemente care să exemplifice faptul că universul tradițional românesc nu era închis, izolat, ci dimpotrivă conectat continental și transcontinental cu restul civilizațiilor. Românii, aflați la a doua generație scoasă de istorie din viața tradițională, rânduie, a satului, trec printr-o etapă a globalizării accelerate reprezentată de migrație. Dumitru Sandu evidențiază mișcarea haotică apărută după 1989 până în zilele noastre, drept un “exod fără Moise”, o metaforă a situației contemporane a “cărei istorie ar fi o succesiune de tranziții neîmplinite care se neagă reciproc” [7 p. 9-15].

Metodologia cercetării: Metoda analitică este o formă de studiu care implică abilități precum gândirea critică și evaluarea faptelor și informațiilor legate de cercetarea care se desfășoară. Ideea este de a găsi principalele elemente din spatele subiectului analizat pentru a-l înțelege în profunzime. În această cercetare s-a folosit această metodă pentru analizarea amplă a informației cu privire la familiile migraționiste.

Interviul se folosește când se studiază comportamente dificil de observat pentru că se desfășoară în locuri private; se cercetează credințele și atitudinile pentru care nu există documente scrise. În raport cu observația, prin interviu se accede la motivație, la definiția și semnificația pe care actorii sociali le acordă acțiunilor lor. Interviul este structurat atunci când întrebările și ordinea lor sunt dinainte stabilite. În interviul semistrukturat prestabilite sunt doar temele în jurul cărora se va purta discuția (ghid de interviu). Este posibil să fie predefinite și câteva întrebări, însă interviuatorul poate oricând să devieze de la plan și să pună alte întrebări relevante.

Rezultate În urma aplicării chestionarului pe un eșantion de 98 de persoane am obținut următoarele rezultate. Motivele care i-au determinat pe moldoveni să migreze în UE au fost: realizarea unui trai mai bun 32%, majoritatea plecând din lipsa condițiilor din propria țară. Obținerea de locuri de muncă mai bine plătite 29% observăm că tendința este cumva descrescătoare mai ales prin prisma faptului că pandemia afectat vizibil și nivelul de salarizare din statele uniunii europene. Preocuparea pentru viitorul copiilor predominantă în continuare în preferințele moldovenilor 27% lipsa locurilor de muncă 12% nu aș spune că este în top motive. Am observat din interviuri acest lucru mai ales în rândul celor cu venituri mici și nivel de salarizare scăzut.

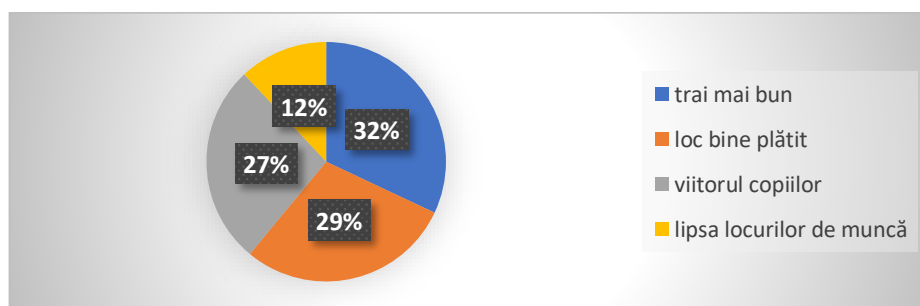


Fig. 1. Motivele care i-au determinat pe moldoveni să migreze în UE

La itemul care sunt motivele care au influențat alegerea zonei unde locuiesc acestea au fost: prezența prietenilor 49% familiei 33% și zona cu cunoscuți 7%, recomandare 11%. Datele atestă faptul că

destinația nu este aleasă pe baza preferințelor geografice ci pe baza raporturilor de familie, prietenie, amicitie care însumează 89% plus zona recomandărilor de 11%. Nu avem în studiu nici măcar un procent din cei ce aleg doar în baza unei preferințe. În interviuri însă țările de destinație nu au corespuns decât în mică măsură cu țările de lucru.

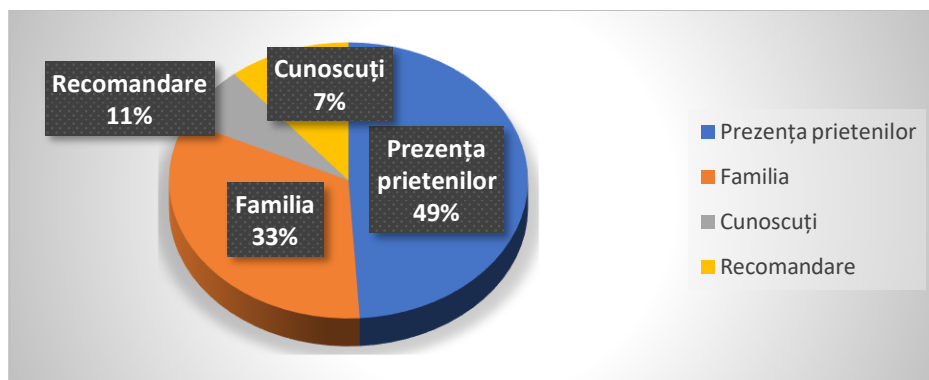


Figura 2. Motivele care au influențat alegerea zonei

Dificultățile întâlnite de moldoveni în UE au fost menționate: limba 44%, rezidența 24%, hrana 19%, găsirea unui loc de muncă 13%. Pe lângă dificultățile intuite se pare că pentru cetățenii Republicii Moldova obiceiurile alimentare, mâncarea reprezintă un obstacol evident. Putem deduce că din cauza faptului că Moldova nu este membră UE coletele cu mâncare tradițională nu pot fi trimise așa cum sunt trimise coletele cetățenilor români. În urma interviurilor cei din familiile „mixte”, moldo-române nu au bifat acest neajuns.

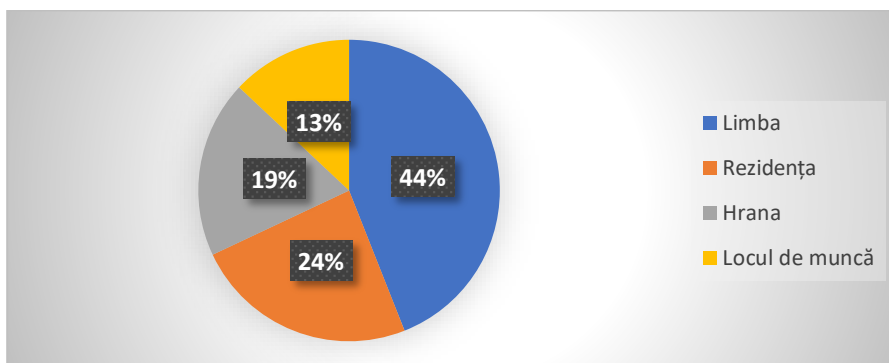


Figura 3. Dificultățile întâlnite de moldoveni în spațiul European

În privința situației la locul de muncă am obținut următoarele rezultate: 36% au menționat că încă nu lucrează sau lucrează temporar, lucrează 52%, și ajutați de alți membri ai familiei în care soția sau unul dintre bunici în general mama, soacra lucrează 12%.

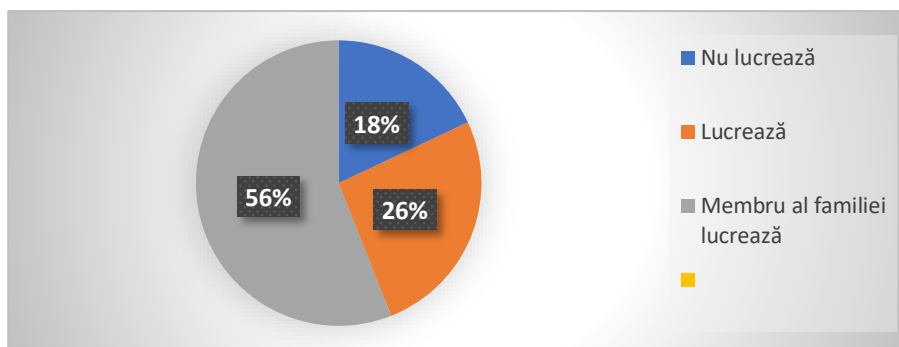


Figura 4. Situația locului de muncă

În privința domeniilor de activitate, ce lucrează moldovenii avem situația următoare: bandantă 8%, construcții 21%, agricultură 24%, curățenie 18%, șoferi 14%, fabrică 11%, altele 4% (temporar, în comerț, afacere proprie, saloane de cosmetică).

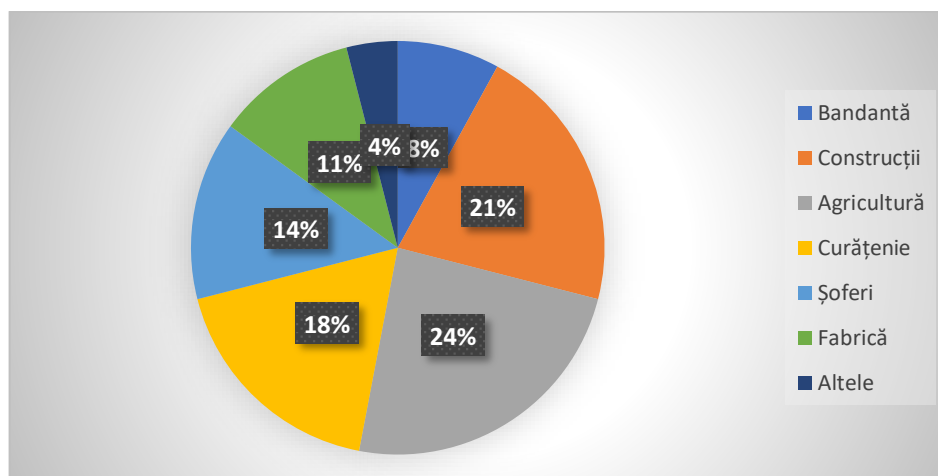


Figura 5. Domenii de activitate a moldovenilor

La itemul care sunt relațiile în familie după plecarea în străinătate am obținut următoarele rezultate: 44% au rămas la fel, 37% s-au îmbunătățit, 19% au răspuns că s-au înrăutățit.

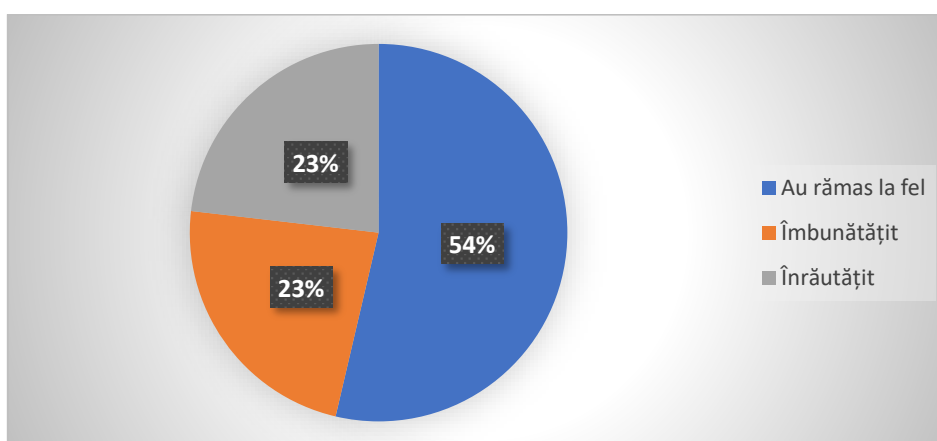


Figura 6. Relațiile în familie

Itemul privind relația cu copiii a dat următoarele rezultate: relația cu copiii s-a îmbunătățit 34%, relația cu copiii a rămas aceeași 38%, relația cu copiii s-a înrăutățit 16% și 12% copiii nu s-au adaptat iar părinții au fost nevoiți să trimită unul dintre copiii în țara de origine.

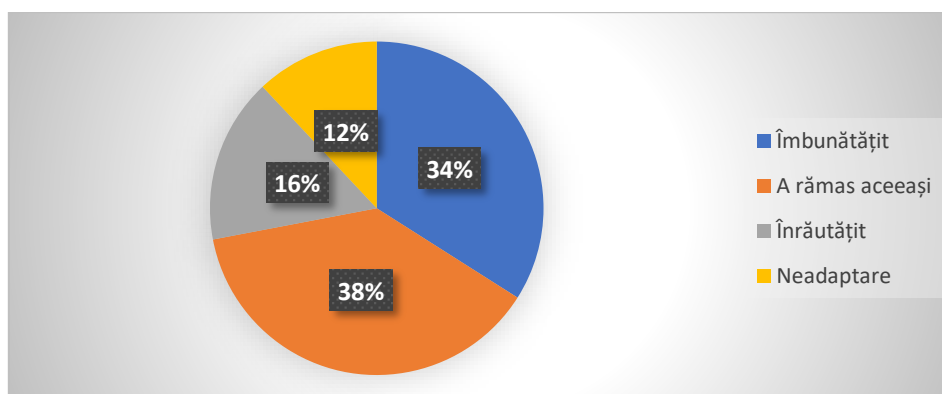


Figura 7. Relațiile cu copiii

Concluzii: În contextul lipsei politicii migratorii adecvate, migrația poate conduce ușor la trecerea la migrație definitivă, pierderea formelor de rezistență identitară și chiar la pierderea unor sume semnificative de bani pe termen lung, pe care migranții le-ar putea trimite în Republica Moldova. Migrația este un fenomen social total, iar politici eficiente în acest domeniu ar trebui să implice colaborarea între antropologi, sociologi, istorici, economiști, ministere și administrații locale pentru elaborarea unor politici pe termen lung. Un aspect important de luat în considerare este faptul că migranții moldoveni reprezintă o minoritate importantă în Italia, Spania, Germania, UK și Franța. În elaborarea politicilor migratorii pe termen lung, trebuie avute în vedere multiplele dimensiuni ale fenomenului migrației inclusiv aspectele economice, sociale, culturale și identitare. Colaborarea între diferitele domenii și instituții ale staului poate oferi o perspectivă cuprinzătoare asupra migrației și poate contribui la dezvoltarea politicilor care să răspundă nevoilor și provocărilor specifice ale migranților și ale țărilor de origine și de destinație. Mai mult decât atât este important să se identifice și să se dezvolte forme concrete de intervenție și consiliere adecvate pentru migranții moldoveni și familiile acestora. Consilierea poate juca un rol crucial în sprijinirea adaptării și integrării migranților atât în țara de destinație, precum și la întoarcerea în țara de origine. Așadar migrația în secolul XXI reprezintă un fenomen complex, care implică riscuri și provocări atât pentru întregul proces al migrației cât și pentru sănătatea relațiilor de cuplu.

Bibliografie:

1. Appadurai, A. *Modernity At Large: Cultural Dimensions of Globalization*. Ninth Printing Edition. Minneapolis, Minn: University of Minnesota Press, 1996.
2. Bâran-Pescaru A. *Familia azi. O perspectivă sociopedagogică*. ARAMIS, București, 2004. 176 p.
3. Batâr, D. *Familia în dinamica societății*. Sibiu, 2004.
4. Bunescu G. *Educatia parintilor. Strategii și Programe*, Chișinău, 1997. 150 p.
5. Cingolani P., *Prin forțe proprii. Vieți transnaționale ale migranților români în Italia*, în vol. *Sociologia Migrației. Teorii și studii de caz românești*. Polirom, Iași, 2009.
6. *Dicționarul de filosofie*, Ed. Politica București, 1978. 804 p.
7. Dumitru S., *Spațiul social al tranziției*, Iași, Polirom, 1999. 230 p.
8. Faist T. *The Volume and Dynamics of International Migration and Transnational Social Spaces*. Thomas Faist Oxford Oxford University Press, 2000. 380 p.
9. Iacobescu Maria Rodica *Universitatea „Ștefan cel Mare”, Suceava Asistența Socială A Familiei (suport de curs)*; 2022.
10. Mihăilescu I. *Familia in societățile europene*, Editura Universității, București, 1999. 188p.
11. Mihăilescu I. *Sociologie generală*, Editura Polirom, Iași, 2003. 398 p.
12. Popescu R. *Introducere în sociologia familiei*, Editura Polirom. Iași, 2009. 200 p.
13. Sarcinschi A. *Migrația ca problemă de securitate. Studiu de caz: România*. București, 2014.
14. Stănoiu A.; Voinea M. *Sociologia familiei*, Editura Universității București, 1983. 291 p.

**DEZVOLTAREA ȘI PREGĂTIREA FIZICĂ A ELEVILOR DIN COLEGII ÎN CADRUL
ACTIVITĂȚILOR DE EDUCAȚIE FIZICĂ ȘI SPORT**

**DEVELOPMENT AND PHYSICAL TRAINING OF COLLEGE STUDENTS IN THE
FRAMEWORK OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORT ACTIVITIES**

Andrei ȘTEFĂNIȚĂ

Colegiul „Julia Hasdeu” din Cahul

E-mail: stefanita.andrei@72gmail.com

ORCID ID: 0009-0000-0730-8057

Rezumat: *Educația fizică, înscriindu-se ca unul din compartimentele de bază ale procesului educațional din instituțiile preuniversitare, contribuie nemijlocit asupra perfecționării motrice a organismului în creștere, a rezolvat și continuă să rezolve un șir de probleme importante pentru acest contingent de subiecți. Intrând sub incidența studiului organizațiilor naționale și internaționale specializate în domeniu ca: starea demografică, starea de morbiditate a populației, limitele de adaptabilitate genetică a populației la solicitările societății contemporane, etc., studierea parametrilor morfo-funcționali și motrici ai elevilor constituie un imperativ de maximă importanță. În acest context, tema cercetată este actuală, deoarece abordează problema dezvoltării și pregătirii fizice a elevilor din colegii în cadrul activităților de educație fizică și sport.*

Cuvinte-cheie: *educație fizică, conținuturi educaționale, teste somatice, teste motrice.*

Abstract: *Physical education, being one of the basic compartments of the educational process in pre-university institutions, contributes directly to the motor improvement of the growing body, has solved and continues to solve a series of important problems among this contingent of subjects. Coming under the scope of the study of the national and international organizations specialized in the field as: the demographic state, the morbidity state of the population, the limits of genetic adaptability of the population to the demands of contemporary society, etc., the study of the morfo-functional and motor parameters of the students constitutes a maximum imperative importance. In this context, the researched topic is current because it addresses the issue of the development and physical training of college students in physical education and sports activities.*

Keywords: *physical education, educational contents, somatic tests, motor tests.*

Introducere

Tema de cercetare realizată este de actualitate nu numai în ce privește imperativele educației fizice (și implicit a profesorului de specialitate) de a contribui la asigurarea dezvoltării corecte și armonioase a elevilor ei, și pentru că pe această bază se acționează asupra pregătirii fizice generale a populației școlare, asupra creșterii randamentului biologic uman precum și posibilităților de selecție pentru sportul de performanță. În ultima instanță, cunoașterea nivelului de dezvoltare și pregătire fizică a elevilor concură la îmbunătățirea randamentului socio-economic și profesional al unei națiuni.

Metodologia cercetării

În scopul îmbunătățirii procesului instructiv-educativ la disciplina educație fizică, am realizat studiul experimental bazat pe organizarea lecțiilor de educație fizică folosind diverse conținuturi educaționale din programa curriculară pentru clasele a X-a – a XII-a. În acest scop, am intervenit asupra programării, cât și asupra planificării activității la orele de educație fizică din colegiu. Am apelat la următoarele teste somatice pentru determinarea nivelului de dezvoltare fizică:

- Înălțimea (cm);
- Greutatea (kg);

Pentru aprecierea nivelului de pregătire motrică am utilizat următoarele teste motrice de control:

- Săritura în lungime cu elan (m, cm);
- Alergarea de rezistență 1000 m (fete), 2000 m (băieți), (min, sec);
- Rdicarea trunchiului la verticală din poziția culcat dorsal (nr. de repetări);
- Flotări (fete), tracțiuni în brațe (băieți), (nr. de repetări);

Rezultate

Cercetarea (studiul) s-a desfășurat pe parcursul ultimilor trei ani de activitate, în trei etape, după cum urmează:

Etapa I, care a avut ca obiective principale: aprobarea temei de cercetare, alcătuirea planului de lucru, selectarea eșantionului de cercetare și studiul bibliografic.

Etapa II-a, care a avut obiective principale desfășurarea experimentului prin testarea inițială și finală a nivelului de dezvoltare și pregătire fizică, cercetarea programei curriculare și a ghidului metodologic la disciplina educație fizică. Scopul acestui studiu constă în aprecierea nivelului de dezvoltare și pregătire fizică a elevilor de la grupele cercetate în vederea demonstrării oportunității folosirii unor conținute didactice curriculare în lecția de educație fizică.

Etapa a III-a, care s-a axat în analiza și interpretarea rezultatelor la testele somatice, întabelarea rezultatelor pe sexe și grupe, elaborarea diagramelor pentru a compara rezultatele testării finale la probele motrice cu cerințele curriculumului.

Data și locul desfășurării experimentului.

Cercetarea (studiul) s-a efectuat pe parcursul anilor de studiu 2020-2023, începând din 15.09.2021 până la 14.05.2023. Cercetarea s-a efectuat în cadrul Colegiului „Iulia Hasdeu” orașul Cahul.

Eșantionul de cercetare

Subiecții cercetării au fost elevii grupei anului II- Informatică (PAPP- 1921) și elevele grupei anului II-Învățământ primar (Î.P-1921), în număr de 40 de elevi (20 fete și 20 băieți).

În scopul eficientizării lecției de educație fizică prin strategiile didactice contemporane, am efectuat un studiu asupra pregătirii elevilor din punct de vedere psihomotric.

În vederea argumentării nivelului de pregătire a elevilor din Colegiul „Iulia Hasdeu”, am dorit să scot în evidență nivelul de pregătire la care se află aceștia la această vârstă. Performanțele realizate de elevi și calificativele obținute la diferite teste de evaluare prevăzute de sistemul curricular de evaluare și apreciere, pot crea o imagine asupra eficienței metodelor, mijloacelor și formelor de organizare a lecției de educație fizică.

Predarea este una dintre condițiile esențiale ale învățării. Pentru ca demersul comun al profesorului și elevilor să fie încununat de succes, este necesară însă aplicarea unei strategii didactice, a unui anumit mod de abordare și rezolvare a sarcinilor concrete de instruire. Întregul proces instructiv-educativ se desfășoară prin adaptarea la obiectivele urmărite a strategiilor susceptibile de reușită.

Astfel, în scopul realizării obiectivelor cercetării, pe parcursul ultimilor trei ani de instruire la disciplina educație fizică cu elevii din colegiu, am aplicat pe scară largă o serie de strategii didactice/metode de predare-învățare-evaluare pentru a argumenta pe cale experimentală dinamica indicilor dezvoltării și pregătirii fizice.

Concluzii

Rezultatele realizate de eșantionul studiat la parametrii înălțime și greutate, eșantionul în studiu se situează la valori medii comparative cu datele existente în literatura de specialitate.

1. Analiza și interpretarea datelor la testele motrice de învățământ la testarea inițială oferă posibilitatea cadrului didactic al colegiului să îmbunătățească metodologia de lucru începând încă cu documentele de proiectare didactică.

2. Rezultatele realizate de subiecții studiului la testarea finală validează ipoteza cercetării, care afirmă că: măsurarea și evaluarea indicilor somatici și motrici poate contribui în mare măsură la ameliorarea tehnologiei de acționare în lecții și la orientarea întregului proces instructiv-educativ al educației fizice din școală.

3. Analiza indicilor somatici și motrici în perioada cercetării a evidențiat o creștere semnificativă la indicii de motricitate asupra căreia s-a acționat cu metode și mijloace specifice a conținuturilor didactice curriculare. Astfel s-au înregistrat diferențe la deprinderile motrice la săritura în lungime cu elan. Rezultatul a crescut cu 7cm în favoarea testării finale la grupa PAPP-1921 (băieți), la proba alergarea de rezistență la distanța de 2000 m (băieți), s-a evidențiat o descreștere de 13sec a mediei finale față de testarea inițială.

4. La calitățile motrice s-a observat o creștere ușoară asupra căreia s-a acționat cu mijloace speciale. Astfel s-au înregistrat diferențe la testul de forță (fete) cu 2 repetări în favoarea testării finale. La fel și la testul motric tracțiuni în brațe (băieți), media testării finale a crescut cu 2 repetări comparativ cu testarea inițială.

5. Rezultatele obținute au evidențiat faptul că aceste evoluții sunt determinate de factorii sistematici

care acționează asupra grupelor de cercetare, aceștia fiind reprezentați de metode și selectarea celor mai eficiente conținuturi didactice în vederea dezvoltării calităților motrice și a deprinderilor motrice de bază.

Recomandări practico-metodice:

1. Propun reluarea studiului cel puțin la nivelul local în ce privește parametrii somatici ai elevilor de la colegiu, întrucât datele de referință existente depășesc câțiva ani, iar mutațiile socio-economice actuale, au influență și asupra parametrilor somatici cercetați.

2. Propun reluarea studiului la testele motrice de control sau înlocuirea cu alte teste, pentru a aprecia în ce măsură ele au putea influența dinamica și densitatea lecțiilor de educație fizică și sport.

3. Studiul realizat demonstrează că selectarea și utilizarea conținuturilor didactice speciale pentru dezvoltarea calităților și deprinderilor motrice pot să contribuie la o mai bună realizare a obiectivelor lecției de educație fizică, dar și optimizarea ei.

4. Pe lângă pregătirea fizică și motrică, profesorul de educație fizică care aplică exerciții selectate pentru dezvoltarea calităților și deprinderilor motrice, trebuie să cunoască foarte bine modul de implementare al acestora, alegerea acelor metode, mijloace și forme de organizare, astfel încât obiectivele propuse să fie atinse cu maximă eficiență.

Bibliografie:

1. Curriculum Național la Educație fizică, clasele X-XII. Chișinău: MEC, 2019.
2. Ghid de implementare. Educație fizică, clasele X-XII. Chișinău. Ministerul Educației Culturii și Cercetării, 2019.
3. Carp I. Aspecte teoretico-metodice cu privire la dozarea efortului în lecția de educație fizică în școală. În: Teoria și arta educației fizice în școală. Chișinău, 2006, nr 1. p. 5-7.
4. Scarlat M. B., Scarlat E. Educație fizică și sport, învățământ liceal. Editura Didactică și Pedagogică, R.A București, 2003. 527 p.

**DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE COMUNICARE ÎN LIMBA ROMÂNĂ PRIN
PROMOVAREA LECTURII. LECȚIILE DE TIP ATELIER**

**DEVELOPMENT OF COMMUNICATION COMPETENCE IN ROMANIAN LANGUAGE
THROUGH PROMOTING READING. WORKSHOP LESSONS**

Tatiana BÎLICI

Liceul de Creativitate și Inventică
„Prometeu-Protalent”, mun. Chișinău
E-mail: bilicitiana@gmail.com
ORCID ID: 0000-0000-0000-0000

Rezumat: Prin prezentul articol științific valorificăm dezvoltarea competenței de comunicare în limba română prin promovarea lecturii în cadrul lecțiilor de tip atelier. Procesul de învățământ se realizează prin comunicare, cu ajutorul comunicării și pentru comunicare, vorbind, în acest caz, de comunicarea didactică. În acest scop, au fost proiectate creativ lecțiile de tip atelier, utilizând diverse tehnici de lucru interactive, reușind să-i punem pe elevi în situația de a căuta, de a descoperi, de a citi, de a comunica corect, constructiv, interesant, ceea ce contribuie la formarea competenței de comunicare. Astfel, rezultatele obținute ale elevilor prin implementarea lecțiilor de tip atelier constituie repere metodologice de dezvoltarea competenței de comunicare recomandate cadrelor didactice la disciplina Limba și literatura română din învățământul primar.

Cuvinte-cheie: competență, comunicare, lectură, atelier, motivație, interactivitate, elevi.

Abstract: Through this scientific article, we capitalize on the development of communication skills in Romanian by promoting reading in workshop-type lessons. The educational process is carried out through communication, with the help of communication and for communication, speaking, in this case, of didactic communication. For this purpose, workshop-type lessons were creatively designed, using various interactive work techniques, managing to put students in a position to search, discover, read, communicate correctly, constructively, interestingly, which contributes to the formation of communication competence. Thus, the results obtained by the students through the implementation of workshop-type lessons constitute methodological benchmarks for the development of communication competence recommended for teaching staff in the discipline of Romanian language and literature in primary education.

Keywords: competence, communication, reading, workshop, motivation, interactivity, pupils.

Motto: „A vorbi frumos românește înseamnă a fi colindat de dor, a scrie frumos românește înseamnă a fi găsit cărarea dorului spre dor... .
Pentru mine limba română este distanța dintre inima și umbra ei care se numește suflet”. (Fănuș Neagu)

Introducere

În virtutea importanței comunicării în societate, dezvoltarea capacității de exprimare orală și scrisă la elevi constituie un scop central al învățării și implică promovarea competenței și a tehnicii de a se exprima oral și de a asculta; promovarea unei atitudini active în cursul receptării mesajelor, astfel încât elevul să se poată afirma ca producător de sens; dorința de a învăța în permanență să comunice cu alții, cu grupul [1]. Într-o astfel de abordare, competența de comunicare cumulează întregul ansamblu de abilități personale: *a ști, a ști să faci, a ști să fii, a ști să devii*.

Procesul didactic al educației lingvistice și literare în clasele primare este reglementat de principii inter- și multidisciplinare, implementate de către disciplinele *Limba română (gramatică)*, *Citirea și dezvoltarea vorbirii coerente*, *Lectura particulară (tainele cărții)* precum și corelarea cu unele discipline școlare care, în ansamblu, formează un complex didactic-educativ unitar și multifuncțional, în care sunt integrate conținuturile lingvistice (lexic, fonetică, gramatică), artistic-estetice (literatură, arte plastice) și procesele psiholingvistice ale învățării (limbajul și comunicarea) [3, p. 20].

Actualitatea și gradul de cercetare al *dezvoltării competenței de comunicare în limba română prin promovarea lecturii în cadrul lecțiilor de tip atelier* este abordat în cadrul documentelor curriculare naționale în învățământul primar, dar și atestată în literatura didactică de specialitate după M. Norel, Vl. Pâslaru, T. Callo, T. Cartaleanu, O. Cosovan, M. Marin etc. Problema cercetării vizează metodologia

aplicațiilor creative la lecțiile de tip atelier privind dezvoltarea competenței de comunicare în limba română prin promovarea lecturii la elevii de clasele primare.

Metodologia cercetării

S-au cercetat conținuturile Curriculumului Național pentru învățământul primar, literatura de specialitate privind analiza, sinteza didactică, metode centrate pe elev privind dezvoltarea competenței de comunicare în limba română prin promovarea lecturii în clasele primare.

Rezultate

Semnificația termenului de *comunicare* presupune acțiunea de a comunica (*a se pune în legătură, a vorbi cu...*). Pe de o parte în procesul de comunicare oamenii își transmit idei și sentimente, pe de altă parte află ce gândesc și ce sentimente trăiesc cei din jurul lor, pe când comunicarea didactică ajută elevul să-și formeze și să-și dezvolte comportamentul de receptor și emițător al mesajului oral sau scris” [7, p. 38]. Cercetătorul M. Norel afirmă: „Comunicarea poate fi privită atât ca mijloc de învățare (la toate disciplinele școlare), cât și ca obiect de învățare (pentru aria curriculară Limbă și comunicare)” [7, p. 42]. Diferența dintre cele două acțiuni pedagogice este în esență pe care-l urmăresc:

- indiferent de disciplină, *comunicarea ca mijloc de învățare* are rolul de a arbitra dialogul elev-profesor sau elev-elev;
- *comunicarea ca obiect de învățare* are scopul să formeze și să dezvolte capacități de comunicare orală la orele de limba și literatura română, să pună în practică și să amelioreze diferite forme de comunicare.

Competența de comunicare în limba română este una dintre competențele cheie / fundamentale pe care le formează școala, un rol aparte revenindu-i, în acest sens, învățătorului, profesorului de limbă și literatură română. Or, această competență se formează în mod special la lecțiile de limba și literatura română, prin valorificarea metodelor și tehnicilor de lucru interactive, prin implicarea profesională pleneră a cadrului didactic și a elevilor în activitatea de predare-învățare. Dezvoltarea acestei competențe orientează spre activitatea de formare a copilului prin propria participare la dezvoltarea personală, care este urmată de formarea competenței de comunicare ca subiect al învățării active, în urma căreia vor fi stabilite relații de comunicare cu semenii.

Subiectul abordat determină nemijlocit dezvoltarea competenței de receptare a textelor literare și nonliterare și dezvoltarea competenței de gestionare a experiențelor lectorale. [2, p. 18] Cea dintâi formează la elevi abilitatea de a învăța, direcționează elevul către mesajul textului citit, îl ajută să înțeleagă diferite tipuri de texte. Această competență are ca și obiectiv învățarea progresivă a strategiilor de lectură care trezesc copilului curiozitatea și dorința de a citi, pe termen lung.

Conform Curriculumului Național la disciplina Limba și literatura română în clasele primare se recomandă organizarea atelierelor de lectură, de discuție și de creație în cadrul modulului *Tainele cărții*. Una din condițiile de organizare a atelierelor de lectură, la *nivel de creație*, este să se exploreze suportul lectoral sub aspectul cunoașterii generale, prin achiziții de idei, sentimente, noțiuni, valori umane [3, p. 54]. La *nivel de discuție*, atelierul se va organiza după un algoritm de lectură. Se va analiza independent sau în grup o temă/subiect/idee, se va dezbate la nivel de clasă și se va argumenta pe baza lecturilor sau a informațiilor științifice. Acest tip de atelier le va oferi copiilor ocazia să se exprime, să adere la o anumită părere și să ia decizii. În cadrul unui atelier de creație rămâne valabilă formarea/dezvoltarea la elevi a capacității de exprimare liberă a ideilor proprii, atât în scris, cât și oral [3, p.56], a manifestării capacităților creative în diverse domenii (pictură, sculptură, muzică, matematică etc.). Binevenite sunt activitățile integrate STREAM. Scopul acestor lecții este de *a forma un cititor cult*, de a trezi în sufletul copilului dorința de a citi și altceva decât manualul.

Pentru a forma competența de gestionare a experiențelor lectorale la elevi, în scopul realizării comunicării culte, trebuie să folosim o gamă bogată de metode și tehnici, tradiționale și moderne, îmbinate și corelate sub forma unor strategii variate [4, p. 12]. Doar îmbinarea armonioasă a metodelor și tehnicilor de învățare dezvoltă la elevi însușirile proprii gândirii: mobilitatea, flexibilitatea, capacitatea de analiză și sinteză, originalitatea gândirii, spiritul de observație, imaginația, capacitatea de transfer și aplicare a cunoștințelor la alte obiecte, ceea ce contribuie la formarea de competențe școlare în general și a competenței de comunicare în special.

În anul de studii 2022-2023, au fost realizate o serie de tehnologii didactice privind dezvoltarea competenței de comunicare în limba română prin promovarea lecturii la elevii de clasa a III-a. Așadar, una

din cărțile de lectură comună recomandată elevilor a fost „Copilul înțelept”, de A. Silvestru, din care cu mare drag elevii au „sorbit” din înțelepciunea textelor la lecțiile de tip atelier.

Implementarea tehnicilor didactice specifice dezvoltării competenței de comunicare prin promovarea lecturii, a avut loc în ajun de vacanța de toamnă, consacându-se două ore succesive unui atelier de lectură pentru a valorifica conținuturile următoarelor texte citite din această carte: „Detaliile”, „Salvarea”, „Distribuitorul de semințe”, „Recompensa”, „Încrederea în sine”, „Călugării”, „Cine suntem”, „Templul bunătații”, „Frica”, „Pragul”, având drept obiective:

- perceperea și înțelegerea globală a conținuturilor textelor citite;
- demonstrarea abilităților de comunicare, de lucru în echipă, exprimându-și impresiile și preferințele;
- simularea situațiilor de comunicare și lecturare în contradictoriu, prin prisma atitudinii și modelării proprii;
- stabilirea legăturilor între textele citite și viața cotidiană.

Atelierul de lectură s-a organizat în baza modelului ERRE. La etapa de **Evocare**, elevii au rezolvat anagrama cuvântului LECTURĂ, apoi au continuat gândul:

a) *Lectura poate fi asemănată cu focul. Asemeni focului ...*

b) *Lectura poate fi asemănată cu o corabie. La fel ca și corabia ...*

Tot la această etapă s-a organizat Jocul „Recunoaște lucrarea și personajul!”: un grup de elevi au propus fragmente din textele menționate, descrieri de personaje, iar restul elevilor au numit textul și personajul principal.

La etapa **Realizarea sensului**, după ce au vizionat fragmentul în care apare Creangă- învățătorul din „Amintiri din copilărie”, în regia Elizabetei Bostan, elevii au comparat școala scriitorului cu școala noastră, au selectat un text, din cele citite, în care se vorbește despre școală. Astfel, am continuat discuțiile în baza lucrării „Templul bunătații”. Au analizat mesajul, și-au spus părerea despre misiunea școlii moderne. A urmat expunerea rezumativă a parabolei prin tehnica Ghemul de lână: după ce un elev primește dreptul de a vorbi, aruncă ghemul altui copil, ținând firul de mână. Pânza de păianjen obținută în final reprezintă rezultatul implicării fiecărui copil în activitate.

Lucrul în grup în baza inteligențelor multiple a oferit posibilitate fiecărui elev să-și manifeste talentul și să exerseze expunerea și argumentarea propriei păreri, conform tabelului 1.

Tabelul 1. Sarcini didactice în baza inteligențelor multiple în cadrul *Atelierului de lectură*

Grup de elevi	Sarcini didactice
<i>Grupul jurnaliștilor</i>	➤ Realizați un reportaj despre cele văzute la templu.
<i>Grupul acuzatorilor</i>	➤ Adresați trei acuze ucenicilor.
<i>Grupul apărătorilor</i>	➤ Justificați atitudinea/comportamentul ucenicilor, aducând trei argumente.
<i>Grupul filosofilor</i>	➤ Comentați afirmația: „Rădăcinile educației sunt amare, dar roadele ei sunt dulci”.
<i>Grupul scriitorilor</i>	➤ Scrieți un mesaj scriitorului, în urma lecturii.
<i>Grupul actorilor</i>	➤ Improvizați un dialog cu ucenicii.
<i>Grupul muzicienilor</i>	➤ Interpretați un cântec despre școală.

La finele lecției, etapa **Reflecție**, elevilor li s-au prezentat cele **Zece drepturi ale cititorului** de Daniel Pennac:

1. Dreptul de a nu citi.
2. Dreptul de a sări pagini.
3. Dreptul de a nu termina cartea.
4. Dreptul de a reciti
5. Dreptul de a citi orice.
6. Dreptul de a medita.
7. Dreptul de a citi oriunde.
8. Dreptul de a răsfoi cărțile.

9. Dreptul de a citi cu voce tare.

Elevii au comentat, în două enunțuri, dreptul ales.

Eu știu și alții știu...

Eu știu, dar alții nu știu...

Eu nu știu, dar alții știu..

Eu nu știu și nici alții nu știu...

10. Dreptul de a tăcea.

Un alt rezultat relevant a fost obținut de Ziua Internațională a Cititului Împreună, pe 1 februarie, am organizat atelierul de lectură în baza cărții „Recreația mare” de Mircea Sântimbreanu. Această activitate a presupus analiza nuanțată și conștientă a textului literar, conturat la confluența dintre temporalitate obiectivă (timp reflectat de evocarea biografiei scriitorului, elemente ale cronotipului narativ, paradigme ale focalizării personajelor) și temporalitate subiectivă, care valorifică conceptul de receptare a textului literar. În această ordine de idei, am structurat secvențial grila de comprehensiune a textului în jurul a patru dimensiuni referențiale (4 cadrane): evocări, emoții, conexiuni, atitudini. Acest atelier a fost precedat de o analiză mai amplă a altor texte prin fișa de lectură, de aceea, elevii erau familiarizați cu tipurile sarcinilor. Activitatea a fost realizată în grup. Sarcinile elaborate de elevi au fost realizate și prezentate de fiecare membru al grupului. La final, au făcut o recomandare cărții. Tot în cadrul acestui atelier, am aplicat *Jurnalul de gândire* [5, 6], *Personajul meu este din zodia...* [5, 6] pentru a caracteriza un personaj dintr-o altă perspectivă.

În continuarea aplicării temei de cercetare, la Salonul Internațional de Carte pentru Copii și Tineret, ediția a XXV-a, în perioada 4-7 mai 2023, la Centrul MOLDEXPO, împreună cu elevii am participat la lansarea de carte a scriitoarei Olgața Creangă-Caia „Copilăria Sfântului Nectarie de la Eghina” și „Copilăria Sfântului Ierarh Iosif cel Milostiv, Mitropolitul Moldovei”. Această activitate le-a oferit elevilor oportunitatea de a se implica, de a-și asuma un rol, de a-și exersa și demonstra competențele de comunicare nu pentru realizarea unei sarcini simple, ci și într-un cadru mai larg, de creație.

Discuții

Aceste tipuri de activități *Atelier de lectură la disciplina limba și literatura română* în clasele primare, formează un cititor reflexiv, cultivă interesul pentru lectură, transformă cititul într-o plăcere, stimulează gândirea autonomă, reflexivă și critică în raport cu diversele mesaje receptate; cultivă o atitudine pozitivă față de comunicare prin conștientizarea impactului limbajului asupra celorlalți și prin nevoia de a înțelege și de a folosi limbajul într-o manieră pozitivă, responsabilă din punct de vedere social. Totodată, dezvoltă interesul elevilor pentru cunoașterea lumii și cunoașterea de sine, descoperă valori promovate în operele literare, dar și propriile valori.

Proiectând creativ lecțiile de tip atelier, utilizând diverse tehnici de lucru interactive, s-a reușit să-i punem pe elevi în situația de a căuta, de a descoperi, de a citi, de a comunica corect, constructiv, interesant, ceea ce contribuie la formarea competenței de comunicare și a vorbitorului cult de limbă română.

Important este ca fiecare din participanții în procesul educational – elevi, cadre didactice, părinți, alți agenți educaționali - să conștientizeze că, din perspectiva educației, comunicarea constituie pilonul proceselor informative, de transmitere și asimilare a cunoștințelor, dar și a proceselor formative de valorificare a acestora, de interinfluențare reciprocă, derulate în contexte formale, nonformale și informale, între parteneri cu statusuri determinate.

Concluzii

Tipurile de lecții atelier la disciplina Limba și literatura română dezvoltă competența de comunicare prin promovarea lecturii la elevii claselor primare. În general, dezvoltarea competențelor de comunicare în limba română implică în mod pregnant funcțiile *afectivă, motivațională și atitudinală* ale comunicării și ale comportamentului elevului. Totodată, realizarea acestora se produce inclusiv în baza textului literar și nonliterar, care profilează și dezvoltă necesitatea și utilitatea de învățare a limbii române pe coordonatele lingvistică, comunicativă, literar-artistică care-l va însoți pe elev pe tot parcursul vieții.

Prin urmare, viața cărților e strâns legată de destinul ființei umane. Atâta vreme cât aceasta va exista pe pământ, cărțile vor fi „bornele” care vor delimita spațiul căutării de sens, vor menține

echilibrul interior și-l vor încuraja să viseze la o lume mai bună, așa că cel mai înțelept e să învățăm limbajul prieteniei cu ea, citind-o „că nu e zăbavă mai frumoasă și mai de folos”.

Bibliografie:

1. Cerghit I. *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii*. Iași: Polirom, 2008.
2. *Curriculum național Învățământ primar*. /A. Cutasevici, V. Crudu; experți-coord. naț.: V. Guțu, L. Ursu; echipa de elab.: M. Marin, [et al.]. Aprobata la CNC (Ordinul MECC, nr. 1124 din 20 iulie 2018). Chișinău: Lyceum, 2018.
3. *Ghid de implementare a Curriculumului pentru învățământul primar*. /A. Cutasevici, V. Crudu; experți-coord. naț.: V. Guțu, L. Ursu; echipa de elab.: M. Marin, [et al.]. Aprobata la CNC (Ordinul MECC, nr. 1124 din 20 iulie 2018). Chișinău: Lyceum, 2018.
4. Cartaleanu T., Cosovan O. ș.a. *Formare de competențe prin strategii didactice interactive*. Chișinău: C.E. Pro Didactica, 2008.
5. Marin M. *Atelierul de lectură și discuții-simularea personajului literar*. Chișinău: Limba română, Nr. 3, 2014.
6. Marin M. *Didactica lecturii*. Monografie. Chișinău: Cartier, 2012.
7. Norel M. *Metodica predării limbii și literaturii române în învățământul primar*. Suport de curs. Brașov, 2010.

PRESA LOCALĂ DIN REPUBLICA MOLDOVA: ASPECTE EXISTENȚIALE

LOCAL PRESS IN THE REPUBLIC OF MOLDOVA: EXISTENTIAL ASPECTS

Mariana TOACĂ

Universitatea de Stat din Moldova

E-mail: marianatoaca@gmail.com

ORCID ID: 0000-0001-9925-2774

Rezumat: *Mass-media locală are succes și ocupă un loc special în viața oamenilor, deoarece oamenii sunt interesați de ceea ce se întâmplă în imediata lor apropiere. La nivel internațional, ziarele locale sunt preferate, în primul rând pentru că reflectă o realitate concretă, cunoscută și trăită de cititor. În al doilea rând, pentru caracterul lor pragmatic sau aleg subiectele nu numai în funcție de propriii clienți și abordează problemele cu respectarea strictă a așteptărilor obiective ale cititorilor lor fideli și a nevoilor grupurilor de oameni, ale căror nevoi le reprezintă. Și în al treilea rând, mass-media locală este preferată, deoarece oferă informații de utilitate imediată, care au un impact direct și dramatic asupra consumatorului de produse media.*

Cuvinte-cheie: *presa locală, publicații periodice, jurnaliști, manageri, politica fiscal, criză, concurență mediatică.*

Abstract: *Local media is successful and occupies a special place in people's lives because people are interested in what is happening in their immediate vicinity. Internationally, local newspapers are preferred, primarily because they reflect a concrete reality, known and experienced by the reader. Second, for their pragmatic character, or, they choose topics not only according to their own clients and approach issues with strict respect for the objective expectations of their loyal readers and the needs of the groups of people whose needs they represent. And third, local media is preferred because it provides information of immediate utility that has a direct and dramatic impact on the consumer of media products.*

Keywords: *local press, periodical publications, journalists, managers, fiscal policy, crisis, media competition.*

Introducere

Presa locală ocupă un loc deosebit în viața oamenilor, deoarece ei sunt interesați de ce se petrece în proximitatea lor imediată. Analistul Bernard Voyenne consideră că fenomenul se explică prin existența unui conținut complex de informații și prin difuzarea facilitată de apropierea geografică: „interesul pentru știrile locale, informațiile naționale și internaționale de mai bună calitate, distribuția rapidă datorită proximității locului de editare în raport cu zonele de vânzare”. Ziarele locale sunt preferate, în primul rând, pentru că reflectă o realitate concretă, cunoscută și trăită de publicul cititor. În al doilea rând, ele sunt preferate pentru caracterul lor pragmatic, or, își aleg subiectele de presă doar în funcție de propria clientelă și abordează problemele în strictă corespundere cu așteptările obiective ale cititorilor fideli și cu nevoile grupurilor ale căror interese le reprezintă. Și, în al treilea rând, pentru că presa locală pune în circuit informații de o utilitate imediată, care au efecte directe și puternice asupra consumatorului de produse mediatică.

Presa locală nu este un organism static, ci unul în permanentă schimbare, modificările fiind determinate de diverși factori obiectivi. Dezvoltarea tehnologică a mijloacelor de comunicare în masă, care s-a intensificat la sfârșitul secolului trecut - începutul secolului prezent, a modificat substanțial atât metodele de colectare a informațiilor, cât și metodele de diseminare a informațiilor. Totodată, ele au extins posibilitățile de participare ale publicului în procesul de creație și posibilitățile de evaluare a produselor mediatică deja puse în circuit, fapt care a asigurat apropierea jurnaliștilor de publicul cititor și invers. Datorită acestui factor obiectiv, ideea de parteneriat între jurnalist și publicul său a obținut contururi bine-definite, cititorii devenind participanți activi ai actului de creație. N. Bakenhus, autorul studiului Radioul local. Ghid practic pentru jurnaliști, susține: „Chiar și simplul cititor are posibilitatea să participe la o dezbatere publică prin intermediul paginii dedicate scrisorilor primite de la cititori. Nici un alt mijloc de comunicare nu face pasul de la viața privată la ce publică atât de ușor ca ziarul local.” [1, p. 67]

Dezvoltarea industrială este un alt factor obiectiv care, de asemenea, a schimbat, oarecum, accentele în procesului de creație jurnalistică. Dezvoltarea industrială a mass-mediei, în general și a presei locale, în

particular, a atins apogeul, aproximativ, în aceeași perioadă ca și dezvoltarea tehnologică și a determinat schimbări semnificative conceptuale și funcționale. Din punct de vedere funcțional, presa locală își modifică rolurile și obiectivele funcțiile sale. Or, alături de funcțiile tradiționale de informare, de interpretare, de socializare, de culturalizare și de divertisment, publicațiile periodice de acest gen încep să exercite și alte funcții, derivate din primele, dar care reiese din specificitatea presei locale. Analiza presei locale, în înțelesul de influență pe care ea o exercită asupra cititorului, ne permite să identificăm aceste funcții, între care: conexiunea, prin informare, între diverse grupuri și straturi sociale care co-există în același habitat; socializarea cetățenilor; promovarea valorilor sociale specifice aceluși mediu. Cercetătoarea G. Stepanov susține că jurnalismul ca proces impune cumularea și realizarea simultană a unor activități specifice, prin aceasta oferind societății anumite funcții mediatic-comunicaționale. Aceste funcții derivă, pe de o parte, din specificitatea produsului jurnalistic propriu-zis, iar, pe de altă parte, din funcțiile generale ale mass-mediei. [2, p. 18]

Din punct de vedere conceptual, în presa locală, pe de o parte, se atestă tendința de reducere a caracterului universal al produsului jurnalistic, în sensul că acesta este foarte minuțios localizat reflectând, prioritar, realitatea comunitară. Limitarea arealului de mediatizare a presei locale face ca realitatea internațională și cea națională, practic, să lipsească din diapazonul tematic al acesteia, ele apărând doar ca și contexte de dezvoltare a anumitor probleme locale. Pe de altă parte, se atestă tendința de extindere a spațiului dedicat informației din domeniul socio-cultural în defavoarea informațiilor de natură politică sau economică. De menționat faptul că arealul de valorificare este factorul care influențează direct și necondiționat conceptul și structura ziarului local, or, un areal industrial „va naște” mai multe evenimente industriale, pe când unul agricol – mai multe evenimente agricole.

Un alt factor care asigură dinamismul și mobilitatea segmentului presei locale este concurența din sânul mass-mediei. „Concurenții unui mijloc de comunicare sunt, în principiu, acele mass-media de același tip – și nu altele – având aceeași zonă de răspândire. Un ziar local se luptă pentru cititori cu ziarle distribuite gratuit la domiciliu, cu ziarle de bulevard supraregionale sau cu cele dintr-un oraș mare situat în vecinătate. Nici un cititor al unui cotidian local nu-și va anula abonamentul pentru că există posturi de radio sau de televiziune locale. Rezervele manifestate de ziarle regionale față de presupusa concurență pe care le-o face radioul, pe care redactorii radio le trăiesc tot mai frecvent în studiouri, sunt nefondate și nu sunt motivate prin comportamentul real al ascultătorilor și cititorilor.” [3, p. 69] Considerăm această opinie oportună pentru realități mediaticice în care presa locală acoperă mediatic teritorii relativ extinse, tirajele ei sunt destul de mari, iar publicitatea este o sursă stabilă de obținere a venitului. Afirmarea respectivă însă, categoric, nu poate fi atribuită presei locale din Republica Moldova care, ca afacere, abia începe să însușească legile managementului de piață și a concurenței. În lupta pentru menținerea și extinderea publicului său, presa locală este atrasă într-un sistem concurențial foarte dur, în care ea intră în competiție cu:

- instituțiile audio-vizuale și portalurile de știri;
- publicațiile periodice naționale în varianta tipărită și digitală;
- alte publicații periodice care apar în același spațiu.

Concurența între diferite elemente ale sistemului mass-mediei este determinată, pe de o parte, de același masiv informațional potențial pe care ele îl valorifică și îl transformă în realitate mediatică, iar, pe de altă parte, de auditoriul potențial comun, în direcția căruia este orientat produsul mediatic finit și asupra căruia acesta își exercită influența.

Aceste schimbări conceptuale și funcționale au generat faptul că actualmente presa locală tinde să fie un produs, dacă nu nou în totalitate, măcar mult înnoit, cu o altă concepție și cu alte perspective către informare și piață. Astfel, presa locală reprezintă un produs local, foarte divers, care încearcă să satisfacă toate așteptările și necesitățile publicului său, la scară tot mai mare (număr sporit de pagini și, tematică variată, publicitate etc.). Citirea ziarului local este un lucru accesibil pentru aproape oricine, or, alegerea subiectelor, dar și a limbajului în care acestea sunt redactate este determinată, inclusiv, de nivelul de cultură generală a cititorului mediu din acest areal.

Din punct de vedere al *arealului de acoperire mediatică*, distingem următoarele tipuri de presă locală:

- *publicații locale* propriu-zise care acoperă din punct de vedere mediatic și se distribuie într-un spațiu echivalent cu o unitate administrativ-teritorială: *Ecoul Nostru* din raionul Sângerei, *Glia Drochiană* din raionul Drochia, *Unghiul* din raionul Ungheni, *Est-Curier* din raionul Criuleni, Dubăsari etc.;

- *publicații ce fac parte din rețele naționale* cu exprimare locală. Deși mediatizează cu precădere, realitatea dintr-un anumit habitat, acest tip de ziare se distribuie pe un teritoriu mult mai extins, dat fiind faptul că ele iau în discuție și abordează probleme generale care afectează întreaga populație;

- *publicații regionale* care acoperă din punct de vedere mediatic și se distribuie într-un spațiu echivalent cu câteva unități administrativ-teritoriale.

Din punctul de vedere al *apartenenței la editor*, distingem două mari categorii de publicații periodice locale:

- organe de presă ale grupurilor editoriale private, obiectivul primordial al cărora este de a obține profit sau influență: Unghiul din Ungheni, Observatorul de Nord din Sorooca, Gazeta de Nisporeni, *SP* din municipiul Bălți, *Glia Drochiană* din Drochia etc.;

- organe de presă ale autorităților publice locale, scopul cărora este de a promova imaginea instituțiilor finanțatoare: *Ecoul Nostru* din Sângerei etc.

Actualmente, în spațiul mediatic autohton, sunt editate și azi ziare din banii publici, sub diferite pretexte ascunse. De regulă, fondatorul acestora este Consiliul raional care dictează și politica lor editorială. Ziarele consiliilor locale, de obicei, se vând la un preț mai mic decât cele private; în unele raioane, primăriile, instituțiile de stat, oficiile poștale au sarcini concrete de abonare a ziarelor editate de consiliile raionale, în timp ce ziarele independente întâmpină piedici în campaniile de abonare; distribuirea publicității se face în folosul ziarelor de stat. Astfel, publicațiile consiliilor raionale, fondate și întreținute exclusiv din mijloace publice, constituie un adevărat impediment în dezvoltarea firească a presei locale private, care este atrasă și se confruntă cu o concurență foarte neloială. Mai mult, nu sunt rare cazurile când jurnaliștilor de la publicațiile periodice din această categorie le este refuzată solicitarea de a fi prezenți la ședințe organizatorice ale consiliilor raionale; le sunt respinse, fără temeii, solicitările de a li se oferi date cu caracter public, deținute de diverse instituții de stat etc.

Cu toate acestea, apariția publicațiilor periodice locale private a consolidat poziția mass-mediei locale care și-a extins influența prin efecte puternice, directe și de lungă durată asupra cititorilor. Lucrând în interesul cetățeanului, informând corect și imparțial cititorul, unele ziarele locale private și-au găsit public și printre cititorii din alte raioane, decât cel în care apare. Pentru a menține interesul cititorilor și a spori numărul acestora, unele redacții au întreprins acțiuni de extindere a rețelei de corespondenți titulari și netitulari din teritoriile pe care le acoperă în plan mediatic. Acest lucru a fost realizat fie prin crearea unor subredacții în zonele respective, fie prin crearea unei rețele de corespondenți locali.

Concurența puternică din partea presei naționale, a presei locale finanțate din banii publici, a mijloacelor audio-vizuale și a ziarelor din exterior (îndeosebi a celor din Rusia), lipsa de fonduri, sărăcia generală a populației, tehnica uzată, arealul de distribuire limitat, scăderea generală a interesului pentru lectură, sunt factorii care cel mai mult afectează și chiar stagnează dezvoltarea normală a presei locale din Republica Moldova. Cu toate acestea, unele ziarele independente, datorită noilor abordări față de informarea cititorului, au reușit să atingă tiraje comparabile cu ziarele consiliilor raionale sau chiar cu cele naționale

Deși previziunile multor jurnaliști vis-à-vis de presa locală sunt pesimiste, totuși, un lucru rămâne a fi cert: piața presei locale ca sursă de informare s-a stabilizat în ultimii ani și reprezintă un segment de viitor pentru mass-media din Republica Moldova. Presa locală abordează probleme de interes restrâns și vizează necesitățile și cerințele omului concret, iar practica demonstrează că anume aceasta este tendința cererii pe piața informațională la etapa actuală. Alta e situația legată de posibilitatea presei locale de a progresa sau, cel puțin, de a se menține pe această poziție și aceasta din mai multe considerente. În primul rând, ea face mari cheltuieli pentru hârtie și consumabile tipografice, ceea ce conduce la creșterea prețului produsului finit, iar prețul de cost al ziarelor, deseori, îl depășește pe cel de vânzare. În al doilea rând, este managementul defectuos. Nicolae Sanduleac, directorul publicației „Unghiul” susținea cu câțiva ani în urmă că „ziarele din Republica Moldova nu sunt inițiate ca o afacere, ci ca un mijloc de a publica scrierile jurnaliștilor, iar vina pentru ineficiența presei locale o poartă managementul neflexibil.” [4, p. 16]. Mulți dintre managerii din presa locală mizează pe susținerea financiară din exterior, granturile rămânând, deocamdată, unica posibilitate de a supraviețui și a se menține pe piața informațională.

Concluzii

Afirmația că presa trebuie să devină o afacere, până una-alta, nu este încă o realitate pentru Republica Moldova, deoarece există mai mulți factori subiectivi și obiectivi care nu permit realizarea

acestui scop. O problemă majoră ar fi digitalizarea, salariile mici, precum și lipsa cadrelor calificate în presa locală.

- Distribuția presei. Tarifele exagerat de mari, impuse presei locale de cel mai important distribuitor – întreprinderea de Stat „Poșta Moldovei”, creează grave impedimente în evoluția acestui segment de presă. Managerii din presa locală susțin că o soluție pentru această problemă poate fi crearea unei rețele alternative de difuzare a presei, însă o asemenea rețea necesită investiții importante, pe care ziarurile private nu și le pot permite.

- Tipărirea ziarelor. În ultima perioadă de timp, tot mai mulți manageri din presa locală, din dorința de a pune în circuit un produs de calitate și competitiv pe piața media, au început să-și tipărească ziarurile la tipografiile din Chișinău, dar și în țările vecine. Acest lucru însă impune cheltuieli suplimentare, precum: transportarea ziarelor, tarife mai mari pentru serviciile de tipar și războiul care a stopat aceste practici etc.

- Deficitul de jurnaliști, agenți de publicitate și designeri este o altă problemă stringentă cu care se confruntă presa locală. Se simte, în special „deficitul” de jurnaliști tineri care ar putea propune soluții editoriale noi de natură să impulsioneze dezvoltarea ziarului. Tinerii specialiști însă evită să revină după studii în provincie, din cauza condițiilor de lucru neatractive și salariilor mici, în comparație cu cele oferite de către instituțiile mass-mediei naționale.

- Criza cititorilor. Scăderea interesului pentru presa tipărită în favoarea informațiilor de pe platformele digitale, reprezintă o altă problemă care vizează nu doar ziarurile locale, ci și mass-media în general.

Jurnalismul, în general, are rolul de a servi societatea și interesele acesteia, iar presa locală, în particular, are rolul de a oglindi problemele concrete cu care se confruntă cetățenii, ea fiind puntea de legătură dintre oamenii simpli și guvernanți. În opinia lui I. Dzialoșinski, rolul presei locale nu se reduce la simpla reflectare a realității (informarea publicului despre evenimentele curente și crearea oportunităților de a face schimb de opinii), ea include într-un mod special și participarea la reglementarea relației dintre oameni și comunități sociale, influențând pozitiv atât relațiile în cauză, cât și structurile sociale care guvernează diferite sfere ale vieții publice [5]. Or, membrii oricărei comunități își doresc ca evenimentele fericite sau nefericite din viața lor să nu treacă neobservate, își doresc să știe ce se întâmplă în mediul lor și vor ca ceea ce se întâmplă în realitatea lor să ajungă pe agenda presei și, respectiv, pe agenda societății. Din acest punct de vedere, presa locală este cel mai eficient instrument de integrare, precum și mijloc de socializare a individului social în comunitate, a comunității în societate, pentru că, după N. Bakenhus, „Fiecare are posibilitatea de a se regăsi în ziarul local. De la funcționarul unei asociații sportive la membrii unei fracțiuni din consiliul local, de la cei activi în instituțiile de caritate până la personalitățile locale – cum sunt directorii de școli sau de firme –, toți apar cu regularitate în ziarul „lor” [6, p. 67].

Bibliografie:

1. Bakenhus N. Radioul local. Ghid practic pentru jurnaliști. Iași: Polirom, 1998, p. 67.
2. Stepanov G. Jurnalismul social: aspecte definitorii. Chișinău: CEP USM, 2015, p. 18.
3. Bakenhus N. Radioul local. Ghid practic pentru jurnaliști. Iași: Polirom, 1998, p. 69.
4. Mass-Media în Republica Moldova. Buletin analitic, decembrie 2003, p. 16.
5. Дзялошинский И. Пресса третьего сектора или социальная журналистика? В: Право знать: история, теория, практика, 2004, № 7–8 (91–92). [http://www.dzyalosh.ru/02-dostup/pravo/2004_91_92\(7-8\)/dzylochinskii.htm](http://www.dzyalosh.ru/02-dostup/pravo/2004_91_92(7-8)/dzylochinskii.htm) (vizitat 19.06.2015).
6. Bakenhus N. Radioul local. Ghid practic pentru jurnaliști. Iași: Polirom, 1998, p. 67.

FACEBOOK CA PLATFORMĂ DE PROMOVARE A IMAGINII CADRULUI DIDACTIC

FACEBOOK - AN EFFICIENT PLATFORM FOR PROMOTING THE IMAGE OF THE TEACHING STAFF

Laura TUGAREV

Universitatea de Stat din Moldova

E-mail: tugarevlaura@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-1304-7209

Abstract: *Apariția rețelelor de socializare a schimbat modul și formatul de promovare în spațiul virtual. Acest articol prezintă importanța, rolul și instrumentele disponibile în Meta-Facebook care pot contribui la formarea, menținerea și promovarea imaginii unui cadru didactic. Vocea brandului, fie a personalității cadrului didactic, fie a instituției din care face parte, trebuie să fie prezentă în mintea beneficiarilor (publicului), iar online-ul, prin rețelele de socializare, ajută la îndeplinirea rapidă și eficientă al acestui deziderat, totodată, în această lucrare sunt evidențiate și modalitățile practice de promovare pe Facebook.*

Cuvinte-cheie: *facebook, promovare, cadru didactic, imagine.*

Abstract: *The emergence of social networks changed the way both people and institutions promote themselves in digital space. This article displays the importance, role, and tools available in Meta-Facebook to cultivate, promote, and maintain a teacher's image. The identity of a brand, as of a teacher's or of the institution he is part of, must be omnipresent. The virtual space, via social networks, helps to quickly and efficiently achieve this objective. This article is designed to showcase practical ways to promote on Facebook.*

Introducere

Odată cu apariția rețelelor de socializare, procesul comunicațional trece prin schimbări esențiale, de la construcția mesajului, transmiterea până la recepționarea acestuia. Modificări se produc și la nivel de interacțiune, socializare, comportament etc. În scurt timp, acestea devin omniprezente în viața omului, servind ca surse de comunicare, informare, divertisment și mai nou, de promovare. „Principalele funcții ale rețelelor de socializare sunt:

- comunicarea;
- publicarea;
- găsierea prietenilor sau parteneri de afaceri;
- schimbul de informații.” [1].

O rețea de socializare creează conexiuni virtuale între utilizatori, cei care livrează și primesc informații diferite ca formă și sens, altfel spus, contribuie la un schimb permanent de conținut textual, fotografic, audio sau video. „Aceste rețele sociale fac parte din fenomenul relativ nou, atât la nivel national, cât și la nivel global. Astfel, membrii unei rețele sociale sunt legați între ei în mod informal, fără obligații, dar, de obicei, contribuie activ la colectarea și răspândirea informațiilor pe întregul glob prin intermediul web-ului” [2]. Fiind instrumente de comunicare pe internet, captează prin: interactivitate; conținut creativ; posibilitatea de interacțiune cu una sau mai multe persoane; facilitarea procesului de comunicare, prin transmiterea unui mesaj rapid care poate avea și elemente audio-vizuale; conectarea la diverse și multiple fluxuri de informații.

Pe glob există mai multe platforme de socializare printre care: Facebook, WhatsApp, Instagram, Messenger, WeChat, TikTok, QQ, Douyin, Pinterest, Twitter, Quora etc. În Republica Moldova însă, cea mai accesată este Facebook. Sondajul realizat în luna august 2020, de Magenta Consulting a scos la lumină faptul că, Facebook este preferat de 76% dintre respondenți, iar Instagram – 39 %, Odnoklassniki este accesat de 25%, iar TikTok de 10% dintre respondenți. În anul 2021, în *Studiul național privind audiența mass-media din Republica Moldova* realizat de aceeași companie, se arată că „Facebook atestă cea mai mare pondere de utilizatori zilnici (54%). Circa 28% dintre respondenți utilizează zilnic Instagram. În cazul rețelei TikTok se atestă 21% de utilizatori zilnici și 18% accesează zilnic Odnoklassniki” [3].

Platforma Facebook apare în spațiul virtual în februarie 2004, creată la Harvard, SUA de către Mark Zuckerberg. La început, această rețea de socializare era de tip închis pentru studenții de la acea universitate.

„În februarie 2012, Facebook avea peste 845 de milioane de utilizatori (mai mult decât populația Europei) care petreceau peste 9,7 miliarde de minute pe zi pe site” [4, p. 204]. În timp, această platformă capătă vizibilitate, atrăgând tot mai mulți utilizatori „Conform hărții mondiale a rețelelor de socializare, facebook se clasează în topul celor mai utilizate rețele, depășind numărul de peste 1,8 miliarde de utilizatori și fiind lider în 119 din 149 de țări utilizate” [5], iar în ultimul trimestru al anului 2020, Facebook raporta un număr de 2,8 miliarde de utilizatori activi. Din anul 2021 Facebook, Instagram și WhatsApp se află sub umbrela corporației Meta.

Facebook permite înregistrarea/crearea gratuită a unui cont personal, unde utilizatorul poate să completeze mai multe casete referitoare la: -prezentare generală (informații biografice); -serviciu și studii; -locuri în care ai trăit; -informații generale și de contact; -familie și relații; -detalii despre tine; -evenimente din viață; totodată, utilizatorul poate să-și încarce fotografiile, videoclipuri (reels), să-și găsească prieteni, să bifeze vizitele, cărțile, filmele preferate etc. Existența unui *Flux de noutăți* (feed) permite identificarea, publicarea sau distribuirea unor informații (postări) diferite ca tip și arhitectonică, utilizatorii pot fi informați în timp real despre ce se desfășoară în spațiul public, prin rubrica *Live*, care face posibilă transmisiunea video imediat de la apăsarea butonului. Caseta *Poveste* (stories) oferă posibilitatea de a crea o poveste cu fotografii sau cu text, acesta este valabilă timp de 24 h. Această platformă poate fi personalizată, prin configurarea și ajustarea setărilor contului, astfel prietenii sau urmăritorii (cei care doar te urmăresc) pot vedea informațiile din pagină plasate/structurate deosebit. Caseta *Notificări* înștiințează utilizatorul despre ultimele activități/acțiuni care se desfășoară în ecosistemul rețelei (aparitia unui comentariu, reacția unui prieten, cereri de prieteni etc). Utilizatorii au control, ei pot să-și seteze notificările și pot alege ce tipuri de notificări doresc să primească. Facebook pune la dispoziția utilizatorilor scrierea, editarea unei postări, cât și actualizarea sau salvarea unor informații care stârnesc interes și curiozitate.

Așadar, această platformă poate fi folosită atât în scopuri personale, dar și în cele profesionale, pentru că în matricea structurală pot fi identificate mai multe instrumente de promovare eficiente care contribuie la sprijinirea unui serviciu, produs, instituție, om etc., să devină vizibil în mediul online. Atunci când proiectăm o strategie de promovare, mediul online trebuie privit ca o platformă ce oferă posibilitatea de a interacționa cu un număr larg de persoane și ca un instrument practic în atingerea obiectivelor de promovare, prin gama de modalități și tactici disponibile pentru crearea unui conținut interesant și creativ. În era digitală, promovarea este un element al strategiilor de comunicare, care însumează un set de acțiuni și măsuri puse în aplicare cu scopul de a face cunoscut potențialul, dimensiunile, valențele unui produs, serviciu, persoană, organizație etc.

Promovarea pe Facebook poate fi diversă și cu impact. În structura rețelei de socializare există *Centrul de ajutor pentru afaceri* care este un ghid util pentru utilizatorii începători în materie de promovare și publicitate. În procesul de listare pot fi găsite mai multe repere de bază precum: ghid privind publicitatea digitală, administrarea reclamelor, structura reclamelor pe Facebook și poziționarea acestora, promovarea postărilor, crearea și ștergerea postărilor promovate etc.

Imaginea este o reflectare, o reprezentare sau o idee pe care și-o creionează, și-o formează un individ în raport cu alți indivizi sau grup de indivizi. În literatura de specialitate sunt evidențiate funcțiile imaginii

„• Crearea imaginii pozitive despre ceva;

- Formarea legăturilor sociale;
- Încrederea;
- Înalte aprecieri;
- Alegerea acestei persoane sau organizații” [6].

Imaginea este un element indispensabil în identificarea sau evidențierea în spațiul public, inclusiv și în cel online. O imagine consolidată ajută la stabilirea unor conexiuni interumane, sporește încrederea într-o anumită persoană sau instituție, poate contribui la recunoașterea socială etc. Cercetătorul Constantin Marin [7] reliefează și componentele imaginii, dintre care: notorietatea, forța imaginii și conținutul.

Astăzi, a avea cristalizată o imagine în retina opiniei publice, este destul de important, deoarece invidul zilnic este supus avalanșelor informaționale, iar pentru a ne evidenția din multitudine, este nevoie de a promova și de a sincroniza imaginea din mediul fizic cu cea din mediul online. Procesul, produsul educațional și actanții acestuia, la fel au nevoie de vizibilitate pentru a împărtăși performanța, rezultatele didactice, științifice, pentru a stabili anumite conexiuni, rapoarte de colaborare și cooperare etc. Fie că este vorba despre un cadru didactic în sfera învățământului primar, general sau universitar, necesitatea de a fi prezenți în online este esențială.

Mediul online poate constitui o platformă de comunicare a unui cadru didactic, prin care acesta poate

face cunoscută publicului: instruirile profesionale, cursurile de formare continuă, activitățile din cadrul orelor cu elevii/studentii, participările la evenimente științifice (conferințe științifice, congrese, simpozioane), unele reușite profesionale (diplome, certificate), publicarea unor produse didactice (manuale, ghiduri, note de curs etc.) sau a unor produse științifice (rezumate, articole științifice etc.), unele activități extrașcolare cu elevii/studentii, unele deplasări (cursuri internaționale de perfecționare, mobilitate), unele evenimente care sunt organizate în cadrul instituției/ departamentului etc.

Facebook poate deveni un fel de portofoliu, un fișier al brandului profesional, prin intermediul acestei rețele cadrul didactic poate informa imediat, rapid, un număr vast de persoane despre intențiile, acțiunile sau activitățile sale, poate propaga unele valori educaționale, poate stârni interesul publicului-țintă (părinți, elevi, profesori etc.) în funcție de targetare și obiectivele trasate, totodată, cadrul didactic cu ajutorul rețelelor de socializare poate crea o comunitate a sa, unde sistematic să-și împărtășească de la unele gânduri până la acțiuni deja realizate, în acest fel, se coagulează și se fidelizează publicul-țintă. Facebook permite și înscrierea în unele grupuri specializate, unde membrii sunt interesați de un anumit domeniu (de exemplu: jurnalism, comunicare, educație extrașcolară etc.), prin urmare, un cadru didactic poate să se informeze în materie de noutăți, evenimente, dar poate să publice și unele informații ce vizează persoana sau activitatea sa.

Imaginea unui cadru didactic se conturează din suma mai multor activități/acțiuni pe care acesta le desfășoară. Promovarea prin intermediul Facebook poate ajuta cadrul didactic în:

- targetarea (stabilirea criteriilor în selectarea publicului, iar informația ajunge exact la țintă);
- plasarea și distribuirea unor informații diversificate care sporește atractivitatea procesului și produsului educațional (infografice, grafice, imagini, mesaje care conțin elemente audio, video);
- vizibilitate (imaginea și activitățile cadrului didactic ajung la un public larg);
- interactivitate (utilizatorii pot intra în contact direct, prin mesaje, comentarii etc.);
- flexibilitatea (cadrul didactic poate să își seteze planul editorial de publicare pe Facebook).

Crearea, promovarea și menținerea imaginii în orbita spațiului virtual constituie una din cerințele acestei epoci, migrarea în mediul online a facilitat mai multe procese, iar specialiștii din diverse domenii, inclusiv și cadrele didactice au început a vedea internetul propice în vederea promovării imaginii și conținutului activității lor. În continuare vom enumera câteva aspecte ce țin de promovarea pe Facebook. Cadrul didactic, în primul rând trebuie să-și îngrijească pagina într-o formulă creativă, să plaseze sistematic conținut interesant, util și actual. Este importantă comunicarea și menținerea permanentă a interesului publicului, de aceea diversificarea conținutului este destul de importantă. În arsenalul modalităților de promovare trebuie să se regăsească toate instrumentele disponibile pe Facebook: plasarea unor informații în povești, înregistrările live, publicarea postărilor în fluxul de noutăți, distribuirea conținutului în grupurile specializate, crearea unei pagini specializate, sponsorizarea unor postări. Vocea brandului, fie a personalității cadrului didactic, fie a instituției din care face parte, trebuie să fie prezentă în mintea beneficiarilor, iar online-ul ajută la îndeplinirea acestui deziderat. La fel de importantă este și studierea publicului-țintă, radiografierea nevoilor, așteptărilor, cerințelor, aspirațiilor, dorințelor, toate acestea vor contribui la înțelegerea multidimensională a profilului publicului. Pe lângă plasarea unui conținut pe care cadrul didactic îl consideră necesar, orientarea către consumator (public) este la fel de însemnată, prin unele postări, uneori trebuie să plasăm în centru nevoile și cerințele acestuia. Manifestarea unei griji, cultivarea unui spirit de echipă (împreună vom reuși să...), a responsabilității, atragerea spre un scop comun, fidelizarea publicului, toate acestea vor înlesni relația dintre cadru didactic și publicul său.

Concluzii

Odată cu pășirea în era tehnologiilor informaționale, au apărut mai multe oportunități pentru individ. Dezvoltarea rețelelor de socializare a schimbat felul și modul de promovare în mediul online, acestea devin platforme eficiente în formarea și livrarea către public a diverselor servicii, produse etc. Pentru a face cunoscut specificul profesiei, valorile, principiile, importanța, rolul, rezultatele, un cadru didactic trebuie să folosească orice modalitate care contribuie la promovarea acestora, iar internetul cu toate derivatele sale ajută la conectarea și la pătrunderea în dimensiunile virtuale care par a fi infinite. În această ordine de idei, putem conchide cu ideea că astăzi utilizarea rețelelor de socializare în scopuri profesionale trebuie percepută nu ca opțiune, ci ca o perspectivă/opportunitate.

Bibliografie:

1. Barahtean V. Proiectarea și implementarea unei rețele de socializare. Disponibil:

- https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/p-83-85.pdf (vizitat 06.05.2023)
2. Cebotaru E. *Rolul rețelelor de socializare la nivel global*. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Rolul%20retelelor%20de%20socializare%20la%20nivel%20global.pdf (vizitat 07.05.2023)
 3. Studiul național de audiență a mass-media. Disponibil: https://consulting.md/files/reports/53/CJI_Raport_studiul_de_audienta_decembrie_2021_1.pdf (vizitat 07.05.2023)
 4. Wilson R.E., Gosling S.D., Graham L.T. *A Review of Facebook Research in the Social Sciences (O revizuire a cercetării Facebook în științele sociale)*. În: *Perspectives on Psychological Science*, Nr. 7(3):203-220
 5. Grosu C. *Rețelele de socializare drept instrument de promovare online*. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/69-70.pdf (vizitat 07.05.2023)
 6. Carabet N. *Strategii de promovare a imaginii instituției de educație a preșcolarilor*. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/147-151_12.pdf (vizitat 08.05.2023)
 7. Marin C. *Comunicarea instituțională*. Chișinău: Editura Centrul Tehnologii Informaționale a FJȘC, C.C.R.E “PRESA”, 1998

CREATIVITATEA ÎN CADRUL DOMENIULUI „ȘTIINȚE ȘI TEHNOLOGII”

CREATIVITY IN THE „SCIENCE AND TECHNOLOGY” FIELD

Veronica CLICHICI

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău
Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul
E-mail: veronicaclichici@yahoo.com
ORCID ID: 0000-0000-0000-0000

Rezumat: În acest articol științific, prezentăm unele direcții de cercetare în educația timpurie, conform documentelor actuale de politici curriculare. Necesitatea abordării creativității la preșcolari pune accent pe sistemul de deprinderi și activități de învățare prin joc. Astfel, cercetarea identifică niveluri de creativitate, blocaje, dar și strategii de stimulare a potențialului creativ al preșcolarilor. Din punct de vedere praxiologic, aplicațiile creative sunt prezentate în general din perspectiva corelării domeniilor de activitate cu câmpurile de dezvoltare ale copilului, dar în special sunt demonstrate metode/tehnici în domeniul de activitate „Științe și Tehnologii”. Prin urmare, aceste repere metodologice sunt recomandate cadrelor didactice din instituțiile de învățământ preșcolar.

Cuvinte-cheie: creativitate, preșcolar, domeniu de activitate, științe, tehnologii, strategii, educație timpurie.

Abstract: In this scientific article we present some research directions in early childhood education according to current curriculum policy documents. The need to approach creativity in preschoolers emphasizes the system of skills and activities of learning through play. Thus, the research identifies levels of creativity, blockages, but also strategies to stimulate the creative potential of preschoolers. From a praxeological point of view, creative applications are generally presented from the perspective of correlating the fields of activity with the child's developmental fields, but in particular methods/techniques are demonstrated in the field of activity "Sciences and Technologies". Therefore, these methodological benchmarks are recommended for teachers in preschool education institutions.

Keywords: creativity, preschool, field of activity, sciences, technologies, strategies, early education.

Introducere

Actualmente, în educația timpurie, copiii de vârstă preșcolară au un rol activ în învățare, explorând lumea și experimentând, ei joacă creativ rolul de *mici oameni de știință* încă din primele luni de viață. Însă acest lucru nu-l fac în mod aleator, ci construiesc cunoștințele prin selectare din experiențele lor de cunoaștere. Totodată, copilul preșcolar este prin natura sa un creativ datorită imensei sale curiozități, a freamătului permanent pentru a cunoaște tot ceea ce se petrece în jurul său.

Gradul de cercetare a procesului de creativitate în cadrul domeniului „Științe și tehnologii” este susținut de cercetările științifice după psihologul J. Piaget, a pedagogilor I. Nicola, I. Bontaș care au examinat potențialul creativ al copilului încă de la naștere. Astfel, sub influența procesului educativ și a mediului, se dezvoltă noi nivele ale creativității exprimate prin originalitate și inventivitate.

Problema cercetării constituie metodologia aplicațiilor creative în cadrul domeniului *Științe și tehnologii* la preșcolari care reprezintă premise ale învățării preșcolarului.

Metodologia cercetării

În cadrul studiului științific au fost utilizate metode de cercetare: documentarea politicilor educaționale în educația timpurie, a literaturii de specialitate privind analiza descriptivă, sinteza pedagogică, metoda inductivă.

Metode de stimulare a potențialului de creativitate în cadrul activităților domeniului *Științe și tehnologii* la preșcolari din grupa pregătitoare: brainstorming-ul, învățarea prin descoperire, gândirea critică, metoda Philips 6/6, dezbateră panel, debate (dezbateră pro și contra), jocul creativ, probe aplicate prin teste de creativitate, de flexibilitate a gândirii, tehnica „Spirala descoperirii”.

Rezultate

Definiția de *creativitate* semnifică dispoziția de *a crea*, aceasta există în stare potențială la orice persoană și la toate vârstele.

A. L. Taylor distinge cinci nivele de creativitate [6]:

1. *creativitatea expresivă*;
2. *creativitatea productivă*;
3. *creativitatea inventivă*;
4. *creativitatea inovatoare*;
5. *creativitatea emergentă*.

Acestea variază în profunzime și extensie, indiferent de domeniu. În viziunea acestui savant, *creativitatea preșcolară* reprezintă o creativitate expresivă manifestată în mimică, pantomimică, desen, joc; dar uneori și una procesuală manifestată în activitățile de repovestire, povestire creată, activități matematice și de cunoașterea lumii. [apud 8, p. 14-15]

Actul creației este prezent de la cea mai fragedă vârstă și necesită a fi stimulat permanent prin crearea unor condiții optime manifestării creativității. Aceste condiții optime sunt implementate în *Curriculumul pentru educație timpurie* [5] care reprezintă parte componentă a Curriculumului Național ca sistem, alături de *Cadrul de referință al educației timpurii* [2], *Standardele de învățare și dezvoltare a copilului de la naștere până la 7 ani* [10]. Actualmente, paradigma curriculară în educația timpurie este abordată prin orientarea procesului spre formarea de competențe ale copilului, ce se formează gradual (1,5-3 ani, 3-5 ani, 5-7 ani) și formarea lor continuă pe tot parcursul vieții în conformitate cu particularitățile dezvoltării graduale ale copilului. Totodată, sunt corelate domeniile de activitate [5]: *Sănătate și motricitate; Eu, familia și societatea; Limbaj și comunicare; Științe; Arte* - cu celelalte domenii de dezvoltare [10]: *Dezvoltarea fizică și fortificarea sănătății; Dezvoltarea personală, emoțională și socială, Dezvoltarea limbajului și comunicării; Dezvoltarea cognitivă*; valorificarea parteneriatului socio-educational; promovarea tehnologiilor didactice interactive etc. [3, p. 141].

Vârsta preșcolară (îndeosebi grupa pregătitoare) este caracterizată prin fantezie, curiozitate, spirit de aventură. Aceste aspecte constituie premisele necesare stimulării potențialului creativ al copilului, neevidențiat sau neexprimat prin cunoașterea și stimularea aptitudinilor, prin mobilizarea resurselor latente, prin susținerea manifestațiilor printr-o motivație intrinsecă.

Pentru a dezvolta potențialul creativ al copilului este nevoie de înlăturarea unor blocaje, cum ar fi [6; 8]:

- blocajele culturale: conformismul (atât la copil, cât și la cadrele didactice), neîncrederea în fantezie și prețuirea exagerată a gândirii logice;
- blocajele metodologice: rigiditatea tiparelor care închistează gândirea, fixitatea funcțională (folosirea obiectelor doar în scopul pentru care au fost create deși el i-ar putea oferi lejer și alte utilizări) și critica prematură;
- blocaje emotive: teama de a nu greși, graba de a accepta prima idee, descurajarea rapidă, tendința exagerată de a-i întrece pe alții.

În acest context, creativitatea reprezintă o însușire deosebit de complexă a întregii personalități și implică componente intelectuale, afective, voluntare și caracteriale. Pentru dezvoltarea imaginației și creativității copiilor există diverse metode și tehnici de învățare activă relizate în cadrul activităților integrate din instituțiile de învățământ preșcolar.

Jocul, ca principală formă de activitate a preșcolarului, antrenează capacitatea de mobilizare și direcționare adecvată a energiilor umane specifice acțiunii creatoare. Pentru stimularea creativității drept condiții favorizante sunt dinamismul și nevoia pentru activitate, spiritul investigativ al copilului, de căutare a răspunsurilor în fața noului, în consens cu vârsta întrebărilor „de ce?”. Astfel, „Copiii sunt curioși prin firea lor. Ei vor să știe tot felul de lucruri. Ei ascultă, observă, pipăie și miroase. Își folosesc toate simțurile pentru a învăța, iar această experiență este de neînlocuit. Felul în care copiii mici investighează este, în esență, cu adevărat o activitate științifică” [9, p. 68]. În acest scop, prezentăm în *figura 1* o secvență a interconexiunii procesului educațional privind stimularea creativității la preșcolari, din perspectiva domeniului de *Dezvoltare cognitivă* din standarde care fundamentează domeniul de activitate *Științe și tehnologii* din curriculum.

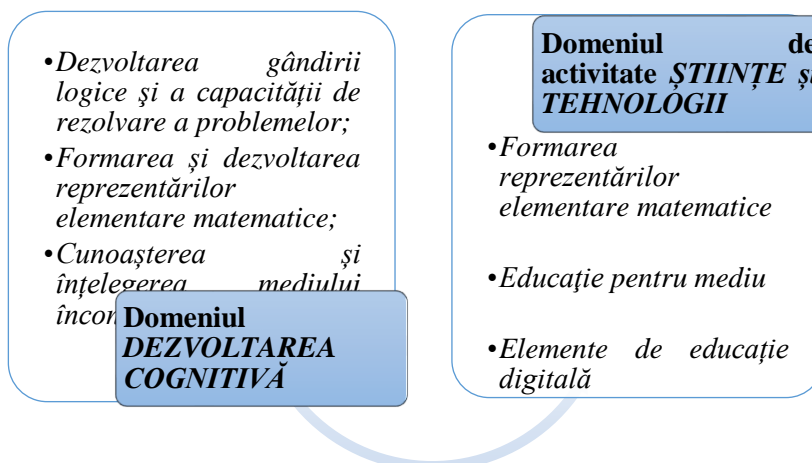


Figura 1: Intercorelarea domeniului de „Dezvoltare cognitivă” și domeniului de activitate „Științe și tehnologii”

Prin urmare, abordarea integrată a domeniului *Dezvoltare cognitivă* și domeniului de activitate *Științe și tehnologii* cu celelalte domenii stipulate conform standardelor [10] și curriculum [5], ce vizează o împletire a competențelor într-o formă atractivă, flexibilă, mobilizatoare, care conduce activitatea preșcolarului spre investigare, documentare, cercetare și aplicare practică a celor învățate, prin care copiii [apud 4, p. 150]:

- dobândesc cunoștințe temeinice pe care le pot aplica și transforma în situații variate;
- își dezvoltă gândirea divergentă;
- învață lucrând;
- identifică mai ușor relațiile cauzale și fac asocieri între idei și concepte;
- fac corelații între temele abordate în grădiniță și cele din afara ei;
- abordează și rezolvă cu mai multă ușurință situații problematice;
- devin mai responsabili în procesul învățării.

În proiectarea oricărui model pedagogic centrat pe copil, pentru formarea achizițiilor creative ale preșcolarilor din cadrul domeniului de activitate *Științe și tehnologii* sunt necesare ca cadrele didactice să reflecte asupra principiilor formulate de către cercetătorul Z. P. Diene [apud 7]:

Principiul constructivității orientează învățarea conceptelor într-o succesiune logică de la nestructurat la structurat. Astfel, este indicat să se treacă de la jocul manipulativ (nestructurat) la jocul de construcții (structurat), în scopul clarificării noțiunilor.

Principiul dinamic este reflectat în drumul parcurs de copil în instruire prin activități ludice. Astfel, învățarea progresează de la un stadiu nestructurat, *de joc*, la un stadiu mai structurat, *de construcție*, în care se asigură înțelegerea unui fapt cognitiv și care apoi se integrează într-o structură matematică.

Principiul variabilității logico-matematice și lumii înconjurătoare asigură formarea gândirii logico-matematice și a lumii înconjurătoare care are la bază procesele de abstractizare și generalizare. Se impune, deci ca familiarizarea cu noțiunile din acest domeniu cognitiv să se facă în situații logico-matematice și în situații de mediu înconjurător, prin achiziționarea de experiențe ale copilului.

Principiul variabilității perceptuale exprimă faptul că formarea unei structuri logico-matematice se realizează sub forme perceptuale variate. Respectarea acestui principiu conduce la apariția operației de abstractizare, ce va sprijini formarea gândirii logico-matematice și cunoașterea mediului înconjurător.

Aplicațiile creative în cadrul domeniului *Științe și tehnologii* la preșcolari reprezintă premise ale învățării preșcolarului prin descoperire și problematizare. Aici învățarea, conduce nu atât la însușirea cunoștințelor, cât la transformări și acumulări psihice, este cu atât mai eficientă cu cât se realizează prin joc. În instituțiile de învățământ preșcolar, jocul, în general și cel de creație, în special, valorifică reprezentările formate, amplifică varietatea, fluența, conexiunea lor. Prin intermediul reprezentărilor, copilul operează cu obiectele în absența acestora, își apropie în vederea cunoașterii obiecte pe care nu le-a perceput, dar care îi sunt evocate de adult. Datorită sincretismului gândirii, preșcolarul face confuzie între

parte și întreg, la diminuarea căreia ar putea contribui activitățile matematice și cele de cunoaștere a mediului. Caracterul intuitiv constă în faptul că raționamentele sale sunt legate de ceea ce vede și face, studii aprofundate de savanții J. Piaget și L. Vâgotski. [apud 8, p. 29-40]

Metodologia aplicațiilor creative în cadrul domeniului *Științe și tehnologii* la preșcolari reprezintă premise ale învățării preșcolarului, demonstrată în cadrul activităților educative prin următoarele metode de stimulare a potențialului de creativitate:

❖ *Brainstorming-ul* – cea mai utilizată metodă de stimulare a creativității prin intermediul microgrupului. Este o modalitate de stimulare a activității creierului astfel încât, într-un timp scurt să se obțină de la un grup mic de persoane, un număr mare de idei noi, valoroase, de a formula și a rezolva diferite probleme în mod creativ. [3, p. 140]

❖ *Învățarea prin descoperire* – se caracterizează prin faptul că materialul de învățat nu este prezentat în forma lui finală, ci reclamă din partea copilului o anumită activitate mentală (rearanjare, reorganizare sau transformarea materialului dat – în cadrul Centrului „Științe”), constituind un act de creație a cadrului didactic cât și un mijloc de educare a gândirii creatoare a copilului.

❖ *Gândirea critică* – urmărește implicarea activă a gândirii copiilor, găsind diversitatea, pluritatea și recunoașterea unor soluții.

❖ *Metoda Philips 6/6* – vizează stimularea creativității persoanelor care participă la o dezbatere într-un grup mai mare.

❖ *Dezbaterea panel* – presupune implicarea unui grup restrâns de participanți asupra rezolvării unei probleme.

❖ *Debate (dezbaterea pro și contra)* este o altă metodă creativă, care se aplică în cadrul unui grup împărțit în două subgrupe, care sunt puse în două ipostaze. Metoda îi dezvoltă valențele formative legate de stimularea potențialului creativ al copiilor, aceștia fiind solicitați să vadă ambele „fețe ale monedei”, să identifice argumentele pro și contra, avantajele și dezavantajele.

❖ *Jocul ocupă un rol important în strategia de educare a creativității dintre metodele bazate pe acțiuni fictive. Copilul transpune conștient realul într-un plan imaginar, creează, chiar dacă într-un mod elementar. Prin joc se realizează asimilarea realului la eu și acomodarea eu-lui la real (mai ales prin imitație). Stimulative pentru creativitate sunt jocurile didactice dar și jocurile de simulare (jocul de rol). Prin implicarea afectivă și cognitivă a copilului, jocul de rol dezvoltă empatia, capacitatea evaluativă și cea anticipativă, stimulează relațiile interpersonale de cooperare și competiție, capacitatea de adaptare la comportamentul celuilalt.*

❖ *Probe aplicate prin teste:*

⊗ Test de creativitate – desenarea a mai multor figuri pornind de la un cerc și de la un pătrat;

⊗ Testul de flexibilitate a gândirii (testul 1 și 2) – completarea figurilor;

⊗ Testul de flexibilitate a gândirii (testul 1 și 2) – completarea figurilor geometrice obținând un desen.

❖ *Tehnica „Spirala descoperirii” prezintă descrierea unui proces prin care cadrele didactice pot sprijini învățarea științifică și investigațională la copiii de vârstă preșcolară printr-un mod structurat de organizare a jocului, imitând procesele de știință: explorare - întrebări - înțelegere - reflexie și evaluare.* [1, p. 22-26]

Tabelul 1: Aplicație creativă prin tehnica „Spirala descoperirii”
în cadrul domeniului de activitate *Științe și tehnologii*

I. Etapă „Explorarea”	La prima etapă, sunt implicați copiii să devină jucăuși, folosind toate simțurile kinestetice. Aici își face apariția curiozitatea și creativitatea lor de a face conexiune, deoarece acestea se confruntă cu o nouă experiență în viață. Atunci când acești copii sunt la această etapă de explorare ei vor avea multe oportunități de a se juca cu ideile lor și de a dezvolta noi înțelegeri de experiențe, fenomene și evenimente. Prin furnizarea de resurse, cadrele didactice îi pot sprijini la provocările lor cum gândesc și să le permită să facă conexiuni în procesul de învățare.
-----------------------	---

II. Etapă „ <i>Întrebări</i> ”	Copiii se bazează pe informațiile pe care le-au câștigat în etapa de explorare prin înaintarea de idei și teorii, care prezintă întrebări, ascultarea ideile altor colegi și modul de gândire cu privire la ceea ce ei își doresc să afle. Prin observarea copiilor îndeaproape și implicarea lor în convorbire, permite accesul modului de gândire, educatorii vor fi în măsură să încurajeze copiii să pună întrebări ei înșiși. De remarcat că nu toți copiii vor folosi cuvinte pentru a pune întrebări, unii pot avea un mod mai rapid de a verbaliza, iar la alți copii se va depista lipsa abilității de comunicare.
III. Etapă „ <i>Înțelegerea de a căuta /descoperi</i> ”	Copiii sunt implicați în a face alegeri în căutarea îndeaproape, planificând ceea ce au de gând să facă, prin investigare și înregistrarea a ceea ce ei au descoperit. Aici, copiii vor avea nevoie de timp și posibilitatea de a investiga, de a căuta să înțeleagă modalitatea de a găsi soluții la probleme. Ei învață cel mai bine prin provocări fizice și mentale să se bucure de o experiență comună cu alți colegi. În măsura în care copiii investighează, se vor dezvolta o gamă largă de experiențe prin învățarea activă, incluzând: abilități de raționament și de gândire; abilități de comunicare; abilități sociale; abilități practice.
IV. Etapă „ <i>Reflexia și evaluarea</i> ”	Ultima etapă a procesului care oferă copiilor șansa să revizuiască ideile lor, pentru a reflecta asupra a ceea ce au descoperit și de a evalua concluziile lor. Această modalitate va continua procesul de curiozitate la copil prin noi domenii de explorare și anchetă din perioada timpurie spre școlaritate. Revizuirea ideii și descoperirii ajută la construirea conștientizării de către copil a propriilor procese de gândire. Copiii vor fi încurajați să explice ideile lor inovative cu ajutorul acestei tehnici didactice.

Discuții

Stimularea potențialului creativ al preșcolariilor de către cadrele didactice necesită utilizarea strategiilor euristice care implică preșcolarul în activitatea de descoperire, de rezolvare de probleme, de investigare a realității. De asemenea, sunt importante aplicarea strategiilor creative care pun accentul pe spontaneitate, originalitate, gândire laterală, divergentă, analogică.

Fiecare copil este unic, manifestându-și această unicitate printr-un comportament creativ și inventiv. Creativitatea poate fi exprimată în tot ceea ce face copilul – în cuvinte, în cântece, în acțiuni, în lucrări artistice sau în gândire. Pentru preocuparea aprecierii pozitive, pentru încurajarea și promovarea efortului creativ al copiilor, în literatura de specialitate, dar și în curriculum sunt abordate diverse metode și tehnici de învățare formativă privind stimularea creativității la preșcolari.

Cadrele didactice vor observa în cadrul activităților educative că preșcolarii creativi se diferențiază de restul grupului prin diferite comportamente specifice, ei își dezvoltă în mod liber creativitatea, sunt foarte curioși, vin cu soluții neobișnuite, cu idei originale, au inițiativă și au un spirit de observație foarte dezvoltat, pun întrebări adecvate, fac conexiuni între elemente aparent fără nici o legătură, explorează noi posibilități, manipulează, controlează simultan mai multe idei, învață rapid și ușor, au o memorie bună, imaginație vie, vocabular avansat.

Concluzii

Centrarea procesului de educație timpurie pe învățarea creativă la copii este una firească, dar și fundamentală din punct de vedere științific. Influența stilului creativ al cadrului didactic, climatul socio-relațional adecvat stimulării creativității, preocuparea pentru aprecierea pozitivă, pentru încurajarea și promovarea efortului creativ al copiilor constituie aspecte caracteristice pentru realizarea unui cadru

creativ, în interiorul căreia se poate cultiva plăcerea de a căuta/descoperi și elabora noi soluții „științifice”. De aceea potențialul creativ la copii din cadrul instituțiilor de învățământ preșcolar poate deveni, în timp, trăsătura de personalitate care va produce noul, originalul, valorile socio-culturale pe tot parcursul vieții sale.

Bibliografie:

1. BRUNTON, P.; THORNTON, L. *Science in the early years*. London: SAGE, 2010. Disponibil: <https://doi.org/10.4135/9781446203538> (vizitat 20.02.2023).
2. *Cadrul de referință al educației timpurii*. /coord.: V.GUȚU [et. al.]; aut. V.CLICHICI, L.CIOBANU [et. al.], aprobat CNC, MECC, 25 octombrie 2018. 76 p.
3. CLICHICI, V.; CEBANU, L. [et. al.]. *Pregătirea copiilor pentru debutul școlar în instituția de educație timpurie*. Chișinău: IȘE (Editura Lyceum), 2019. 172 p.
4. CLICHICI, V. Valoarea creativă a domeniului de dezvoltare cognitivă și cunoașterea lumii la preșcolari. În: *Perspectivele și Problemele Integrării în Spațiul European al Cercetării și Educației*, Conf. șt. Intern. Universitatea de Stat „B.P. Hasdeu” din Cahul, 7 iunie 2017, Volumul II. pp. 148-151. Disponibil: <https://ibn.idsi.md> (vizitat: 05.03.2023).
5. *Curriculum pentru educația timpurie* /A. CUTASEVICI, V. CRUDU; experți-coord. naț.: V. GUȚU, M. VRÂNCEANU; echipa de elab.: M. PAVLENCO, L. MOCANU, V. CLICHICI, [et al.]. Aprobat la CNC (ordinul MECC nr.1699 din 15.11.2018). Chișinău: Lyceum, 2019. 128 p. PAICU, G. *Creativitatea - fundamente, secrete și strategii*. Publisher, Pim, 2011. 364 p.
6. PETROVICI, C. *Didactica activităților matematice în grădiniță*. Iași: Polirom, 2008. 248 p.
7. RAFAILĂ, E. *Educarea creativității la vârsta preșcolară*. București: Aramis, 2002. 112 p.
8. SCHULMAN Kolumbus, E. *Didactică preșcolară*. /trad. M. DUMITRANA. Ed.a 3-a, București: Integral, 2008. 111p.
9. *Standarde de învățare și dezvoltare a copilului de la naștere până la 7 ani* : (varianta revăzută/dezvoltată) / MECC ; coord. naț.: A. CUTASEVICI, V. CRUDU ; experți-coord. naț.: V. GUȚU, M. VRÂNCEANU ; echipa de elab.: M. PAVLENCO [et al.] ; au colab.: L. MOCANU [et al.] – Varianta rev./dezvoltată. – Chișinău: Lyceum, 2019 (F.E.-P. "Tipogr. Centrală"). – 92 p.

VII. ISTORIE ȘI ȘTIINȚE CONEXE

ENIGMA „CIUMEI NEGRE” (1346-1353) ÎN SPAȚIUL ROMÂNESC: OPINII ȘI CONTROVERSE ISTORIOGRAFICE*

THE ENIGMA OF THE „BLACK PLAGUE” (1346-1353) IN ROMANIAN SPACE: HISTORIOGRAPHICAL OPINIONS AND CONTROVERSIES

Valentin ARAPU

Institutul Patrimoniului Cultural, Ministerul Culturii

E-mail: valarapu@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1103-9758>

Rezumat: *La etapa actuală, în istoriografie există două viziuni diametral opuse în privința problemei răspândirii „Ciumei Negre” în spațiul românesc. Adepții primului concept – P. Gh. Samarian, N. Vătămanu, G. Brătescu, M. Andronic – admit faptul că în spațiul românesc pandemia de „Ciumă Neagră” s-a manifestat într-o măsură mai mare sau mai mică, în dependență de regiunea geografică concretă. Exponenții celui de-al doilea concept – R. Iftimovici și J.N. Biraben – susțin că pandemia de „Ciumă Neagră” a ocolit Țările Române, spațiile lor fiind cunoscute ca locuri izolate, greu accesibile și protejate de păduri impenetrabile. Lipsa unor surse istorice scrise din acea epocă care ar face claritate pe acest subiect alimentează în continuare supozițiile istoriografice controversate. Totodată, în perspectiva unor abordări pluridisciplinare și interdisciplinare, bazate în mod special pe inovațiile metodologice din domeniile arheologiei și ale antropologiei fizice, cu certitudine, pot soluționa în viitorul apropiat problema enigmei „Ciumei Negre” în spațiul românesc.*

Cuvinte-cheie: „Ciuma Neagră”, spațiul românesc, controverse istoriografice.

Abstract: *At the present stage in historiography there are two diametrically opposed views on the problem of the spread of the „Black Death” in Romanian space. The followers of the first concept – P. Gh. Samarian, N. Vătămanu, G. Brătescu, M. Andronic – admit that in Romanian space the „Black Plague” pandemic has manifested itself to a greater or lesser extent, depending on the specific geographical region. The proponents of the second concept – R. Iftimovici and J.N. Biraben – maintain that the „Black Plague” pandemic bypassed the Romanian Countries, their areas being known as isolated places, difficult to access and protected by impenetrable forests. The lack of written historical sources from that era that would shed light on the subject continues to fuel controversial historiographical assumptions. At the same time, in the perspective of multidisciplinary and interdisciplinary approaches, based in particular on methodological innovations in the fields of archaeology and physical anthropology, can certainly solve in the near future the enigma of the „Black Plague” in Romanian space.*

Keywords: „Black Plague”, Romanian space, historiographical controversies.

Introducere. În anul 1902 directorul Institutului de bacteriologie, doctorul Victor Babeș afirma că România, fiind poziționată geografic „la limita Orientului, era în totdeauna mult bântuită” de epidemiile de ciumă și holeră, „astfel în cât Europa luase în totdeauna măsuri extraordinare pentru a se feri de România”¹. Medicul se referea totuși la întregul spațiu românesc din epoca medievală deoarece următoarea sa afirmație ține de „timpul modern” în care Occidentul „și-a exprimat încrederea în țeara noastră” care grație consiliului sanitar creat a stopat această boală².

Dileme istoriografice. Situația epidemiologică din Țările Române în perioada de răspândire a „Ciumei Negre” rămâne a fi puțin cunoscută deoarece nu există surse istorice, documentare sau narrative, care ar reflecta faptul dacă „Ciuma Neagră” a avut sau nu răspândire în Țările Române³. În mare parte,

* Acest articol a fost elaborat în cadrul proiectului: „Evoluția tradițiilor și procesele etnice în Republica Moldova: suport teoretic și aplicativ în promovarea valorilor etnoculturale și coeziunii sociale” / 20.80009.1606.02.

¹ V. Babeș. Șeșe conferințe publice ținute la începutul anului 1902. Holera și Ciuma. București: Tipografia „Gazetei săteanului”, 1902, p. 21.

² Ibidem.

³ R. Iftimovici. Istoria universală a medicinei și farmaciei. București: Editura Academiei Române, 2008, p. 380.

încercările istoricilor și ale medicilor preocupați de istorie de a da o apreciere clară a situației epidemiologice din spațiul românesc în timpul „Morții Negre” se reduc la ipoteze și presupuneri, inspirate din sursele istorice de mai târziu. Cu certitudine, cvasi necesare în acest sens sunt abordările interdisciplinare coroborate cu cercetările arheologice și antropologice realizate deja, și cu cele în desfășurare. De asemenea, în încercarea de a explica dacă a fost sau nu răspândită ciuma în spațiul românesc în anii 1346-1353 este necesară o abordare a acestei probleme prin prisma conceptului determinismului geografic.

Radu Iftimovici susține că pandemia de „Ciumă Neagră” (1347-1350) a ocolit Țările Române, invocând în acest sens opinia lui Jean-Noël Biraben¹ și anume că Valahia și Moldova erau cunoscute ca locuri izolate, mai greu accesibile, protejate de păduri impenetrabile².

Constantin C. Giurescu a nuanțat aspectul impenetrabilității pădurilor în context militar. De exemplu, în bătălia de la Posada (1330) ostașii lui Basarab I au organizat o ambuscadă armatei lui Carol Robert „într-o vale lungă și strâmtă, cu coastele repezi acoperite de pădure”³. În toamna anului 1363 armata lui Vlaicu Vodă a învins armata maghiară condusă de voievodul Transilvaniei Nicolae Lackfi, folosindu-se în acest sens de avantajele pe care le oferea „regiunea păduroasă cu locuri tari”, unghurii pătrunzând în Valahia „prin ... păduri dese, când se înfundase pe niște poteci foarte înguste” iar după ce au luat-o la fugă au ajuns „prin locuri noroioase și mlăștinoase”, fiind în mare parte uciși de români⁴. În contextul războiului dintre Mircea cel Bătrân cu Baiazid⁵ cronicarul bizantin Laonic Chalcocondil menționează că domnul Valahiei după ce și-a pus la adăpost femeile și copiii în „muntele Brașovului”, a urmărit armata otomanilor „prin pădurile de stejar ale țării, care sânt multe și acoperă în toate părțile țara, să nu fie ușor de umblat pentru dușmani și nici lesne de cucerit”⁶. În Moldova au fost atestate mai multe bătălii date „la adăpostul pădurii”, fiind relevante următoarele: a) la 6 septembrie Bogdan voievod i-a bătut pe poloni „în codrul Crasnei, marea pădure ce se întindea la sud de Vaslui, în preajma localității Crasna”⁷; b) bătălia din *codrul Cosminului* (1497), câștigată de Ștefan cel Mare în fața oastei polone a regelui polon Ioan Albert⁸.

Argumentele lui R. Iftimovici și J.N. Biraben precum că locurile izolate, greu accesibile și protejate de păduri impenetrabile au reprezentat factorii naturali și geografici care nu au permis ca „Ciuma neagră” să pătrundă și să se răspândească în spațiul românesc explică doar parțial realitățile epidemiologice ale epocii. O certitudine o reprezintă faptul că gradul de împădurire pe atunci era cu mult peste cel atestat astăzi. Emil Pop susținea că pământul românesc a fost acoperit altă dată în proporție de 60% - 70% cu păduri⁹. Constantin C. Giurescu consideră că cifra de 70% este mai indicată decât prima¹⁰. În secolul al XIII-lea Maramureșul era în întregime păduros, pădurile de aici formând o fortăreață naturală. Călătorii străini de mai târziu i-au atribuit atât Moldovei cât și Transilvaniei imaginea „de fortăreață sau cetate, și din cauza pădurilor impenetrabile”¹¹. Existența unor păduri impenetrabile poate doar indirect explica ne-răspândirea bolilor contagioase, implicat a ciumei, fiind îngreuiate contactele sociale și economice dintre comunitățile umane.

Laurențiu Rădvan susține că nu este cunoscut în ce măsură „marea epidemie de ciumă din 1349-1352 a afectat țările române și așezările ce pășeau aici pe drumul urbanizării”¹². Ioan-Aurel Pop și Ioan Bolovan menționează că în rezultatul epidemiei de ciumă din anii 1347-1349, populația Europei

¹ J.-N. Biraben. Les hommes et la peste en France et dans les pays européens et méditerranéens. Tome I. La peste dans l'histoire. Paris: La Haye, 1975, p. 118-129.

² R. Iftimovici. Op. cit., p. 147.

³ C. C. Giurescu. Istoria pădurii românești din cele mai vechi timpuri până astăzi. Ediția a doua, revăzută și adăugită. București: Editura Ceres, 1976, p. 38.

⁴ Ibidem, p. 39.

⁵ Laonic Chalcocondil nu precizează anul în care a avut loc această expediție, dar există două variante de datare și anume războiul din 1394 sau cel din 1400 (C. C. Giurescu. Op. cit., p. 40).

⁶ Laonic Chalcocondil. Expuneri istorice: Creșterea puterii turcești. Căderea Împărăției bizantine și alte Istории despre felurite țări și popoare. În românește de Vasile Grecu. București: Editura Academiei, 1958, p. 64.

⁷ C. C. Giurescu. Op. cit., p. 40.

⁸ Ibidem, p. 41.

⁹ E. Pop. Pădurile și destinul nostru național. Sibiu: S. n., 1943, p. 17.

¹⁰ C. C. Giurescu. Op. cit., p. 11.

¹¹ Ibidem, p. 20.

¹² L. Rădvan. Orașele din țările române în Evul Mediu (sfârșitul sec. al XIII-lea – începutul sec. al XVI-lea). Iași: Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, 2011, p. 179.

Occidentale s-a redus cu o treime, lăsând sub tăcere situația epidemiologică existentă în spațiul românesc¹.

Chiar și în secolele ulterioare „Morții Negre” în sursele istorice este nuanțată imposibilitatea proliferării pestei în spațiul românesc, în special în regiunile deluroase și de munte. De exemplu, o astfel de stare este semnalată în Țara Oașului, în extremitatea ei nordică, în proximitatea satului Cămărzana căreia Oșenii îi zic Cărmăzana (în maghiară Komorzán). În această localitate (atestată documentar la 1490), amplasată pe Valea Lecincioarei și înconjurată de dealuri și munți, „n’a putut pătrunde nici ciurma”². Stoparea răspândirii ciumei în contextul trăsăturilor specifice ale reliefului muntos a fost semnalată și câteva secole mai târziu. Astfel, medicul rus S.F. Dobronravov³ a fost martor ocular la ororile ciumei din anii 1828-1829, după spusele sale molima „a pricinuit o pustiire crudă, cum demult nu se mai pomenise”. Orașele „București, Iași, Focșani, Galați, Brăila și câteva altele, împreună cu satele apropiate” au suferit pierderi enorme. Relevant este faptul că S.F. Dobronravov a observat că populația de la munte a fost ferită de ciură⁴. Respectiv, dacă în prima jumătate a secolului al XIX-lea în Muntenia este atestată o astfel de situație epidemiologică, deloc nu este exclus faptul că și la mijlocul secolului al XIV-lea, când bântuia „Moartea neagră” mai în toată Europa, în regiunile muntoase ale spațiului românesc pesta nu s-a răspândit deloc sau aproape deloc. Mai adăugăm aici că și gradul de împădurire la mijlocul secolului al XIV-lea era cu mult mai superior celui din prima jumătate a secolului al XIX-lea.

Totodată, N. Vătămanu și G. Brătescu relevă că după „marea epidemie” în țările europene s-au ridicat monumente, s-au bătut monede și medalii „slăvind presupusele intervenții divine care ar fi curmat molima”⁵. Domnul Țării Românești Radu I Basarab (cca 1377-1385) a bătut monede pe care era înfățișat biblicul „șarpe a lui Moise”, simbolul ciumei⁶. Argumentul invocat de N. Vătămanu și G. Brătescu este discutabil. Admițând faptul că Valahia a fost lovită într-o măsură sau alta de „Ciurma Neagră” (1347-1353), ar fi fost firesc ca monede cu astfel de mesaje să fi fost bătute în timpul domniei lui Basarab I (Vlaicu [Ivancu] Basarab [~1310 – 1352]) sau a lui Alexandru Basarab (1352-1364), ultimul fiind asociat la domnie tatălui său Basarab I înainte de anul 1343. Monedele bătute de Radu I Basarab puteau fi dedicate altor valuri de pestă care s-au repetat cu o intensitate scăzută după „Moartea Neagră” în diferite regiuni ale Europei. În anul 1356 și următorul Parisul a fost lovit de o epidemie de ciură bubonică⁷. Începând cu anul 1360, pe continentul european au fost constatate noi accese de ciură, suprapuse „cu epidemiile de gripă, de tifos sau de tuse convulsivă”⁸. În Spania epidemia de ciură a apărut mai târziu în comparație cu Franța și Germania, dar a dispărut abia în anul 1390⁹. Un val puternic epidemic de ciură a revenit în Polonia în vara anului 1361. Numai în Cracovia au murit de ciură circa jumătate din locuitori, inclusiv toți profesorii din universitatea locală¹⁰. În spațiul balcanic este consemnat cazul unui patriarh ecumenic care în 1362 a murit de ciură „în timpul unei călătorii solemne în Serbia”¹¹.

Un alt argument, invocat de N. Vătămanu și G. Brătescu, susține că „Ciurma Neagră” a întârziat zidirea și zugrăvirea Bisericii Domnești de la Argeș, aflată atunci în construcție. O situație similară a fost în Italia când din cauza epidemiei de ciură a fost întreruptă construcția catedralei de la Oviedo, fiind

¹ И.-А. Поп, И. Болован (координаторы). История Румынии. Москва: Издательство „Весь Мир”, 2005, с. 195.

² I. Mușlea. Cercetări folclorice în Țara Oașului. În: Anuarul arhivei de folklor. Vol. I. Publicat de Ion Mușlea. Cluj: „Cartea Românească”, 1932, p. 122.

³ S. F. Dobronravov (1785) a făcut parte din „Înaltul comitet al precurmării molimei și carantinelor” creat de autoritățile ruse în 1829 la București. În calitate de medic șef. Stepan Dobronravov în perioada anilor 1829-1831 s-a aflat pe teritoriul românesc, făcând parte din administrația rusă de ocupație. A gestionat activitatea tuturor spitalelor militare provizorii din Principatele Române și din orașul Silistra.

⁴ Stepan Fiodorovici Dobronravov. Descrierea Moldovei și Țării Românești în anul 1831, cu adăugarea tabelului statistic al orașului București. În: Călători străini despre Țările Române în secolul al XIX-lea. Serie nouă (1831-1840). Vol. III. București: Editura Academiei Române, 2006, p. 45-46.

⁵ N. Vătămanu, G. Brătescu. O istorie a medicinei. București: Editura Albatros, 1975, p. 194.

⁶ Ibidem.

⁷ S. Bernstein, P. Milza. Istoria Europei. Vol. III. State și identități europene (secolul XIV – 1815). Iași: Institutul European, 1998, p. 72.

⁸ Ibidem, p. 13.

⁹ Ibidem.

¹⁰ К.Г. Васильев, А.Е. Сегал. История эпидемий в России (Материалы и очерки). Москва: Государственное издательство медицинской литературы, 1960, с. 30.

¹¹ N. Iorga. Istoria vieții bizantine. Imperiul și civilizația după izvoare. București: Editura Enciclopedică Română, 1974, p. 548.

împiedicată și finisarea catedralei din Siena¹.

Jean-Noël Biraben pune la îndoială unele teze expuse de către Nicolae Vătămanu în lucrarea sa dedicată medicinei vechi românești². Autorul francez afirmă că nu există nicio dovadă documentară care ar demonstra faptul că „Ciuma Neagră” ar fi fost răspândită în Valahia, Moldova, Bulgaria, Serbia, Albania și Ucraina Meridională³. N. Vătămanu admitea faptul că „Ciuma Neagră” din anii 1348-1352 a afectat ținuturile românești extracarpatiche, în acest sens autorul bazându-se pe conceptul lui Pompei Gh. Samarian care în lucrarea sa fundamentală dedicată manifestărilor ciumei în trecutul românesc scria că „în secolul al XIV-lea când a bântuit moartea neagră peste toată Europa, de sigur trebuie să fi fost și prin țările noastre, abia în formație pe acele vremuri”⁴.

Michaela Spinei sistematizează argumentele aduse de Jean-Noël Biraben, rezumând că autorul invocă câteva surse „diplomatice certe” care vorbesc despre răspândirea ciumei în vestul Transilvaniei în anul 1349. Totodată, „între ciuma Iustiniană și ciuma neagră astfel de molime nu au apărut în Europa. Prin urmare, epidemiile considerate ca datorându-se ciumei semnalate în primele secole ale mileniului al II-lea în Transilvania și în regiunile învecinate (Rusia, Ungaria, Dalmația), unele numite în izvoare *pestilencia*, trebuie puse pe seama altor boli”⁵.

Epidemia de ciumă putea fi răspândită prin teritoriile țărilor vecine, dar în această privință datele istorice sunt destul de contradictorii. Astfel, Norman Davies afirmă că „spre deosebire de majoritatea țărilor europene, Polonia a scăpat de „Moartea Neagră” din 1348 și viața economică nu a fost întreruptă”⁶. O opinie contrară este expusă de Heinrich Haeser⁷ și reiterată de M.V. Supotnișkii și N.S. Supotnișkaia precum că Polonia a fost lovită de ciumă în vara anului 1350⁸.

Mugur Andronic în subcapitolul *Bucovina și „botezul descălecării” noului stat românesc Moldova* a volumului doi din „Istoria Bucovinei” analizează condițiile „de formare a statului medieval la răsărit de Carpați”⁹. În acest context Octavian Liviu Șovan rezumă următoarele: „În opinia autorului, constituirea statală din spațiul est-carpatic este strâns conexasă de emigrările masive de peste munți (din Transilvania) și de pandemia de ciumă, care a cuprins întreaga Europă și a produs psihoza salvării vieții într-un ținut slab populat și cu o rețea urbană nedezvoltată, în comparație cu cea transilvăneană”¹⁰. Mugur Andronic invocă argumentul interpretării, în contextul ciumei care bântuia pe continentul european, a gropii „de oseminte umane calcinate descoperite la Baia, nu departe de biserica de lemn ridicată aici de coloniștii germani pe la jumătatea secolului XIV. Dar și mormintele pereche din necropola de lângă actuala biserică Bogdana”¹¹.

În contrapondere cu această ipoteză, bazată pe cercetările arheologice efectuate de Lia Bătrâna și Adrian Bătrâna¹², Andrian Andrei Rusu susține „că nu era cazul să se discute despre mortalitatea din vremea ciumei de la mijlocul veacului al XIV-lea, atât timp cât ea nu are o legătură în numărul de morminte cercetate și nu ar fi dovedită în Moldova decât prin „hecatomba” de la biserica catolică a Băii – în fapt un osuar (obișnuit la foarte multe biserici fără vreo relație cu vreo epidemie, cu exemple și la Cîsnădie, Tauți

¹ N. Vătămanu, G. Brătescu. Op. cit., p. 184.

² N. Vătămanu. Medicina veche românească. București: Editura Științifică, 1970, 320 p.

³ J.-N. Biraben. Op. cit., p. 118-129.

⁴ P. Gh. Samarian. Ciuma. Din epidemiologia trecutului românesc. București: Institutul de Arte Grafice E. Mărvăn, 1932, p. 28.

⁵ M. Spinei. Biraben Jean-Noël, Les hommes et la peste en France et dans les pays européens et méditerranéens, Tome I, La peste dans l’histoire, Paris, La Haye, 1975, 455 p. (Recenzie). În: Cercetări istorice, Nr. VIII, Iași, 1977, p. 595-597.

⁶ N. Davies. Istoria Poloniei. Terenul de joacă a lui Dumnezeu. Vol. I. *De la origini până în 1795*. Iași: Polirom, 2014, p. 105.

⁷ Г. Гезер. История повальных болезней. Часть 1. Санкт-Петербург: Медицинский департамент Министерства внутренних Дел, 1867. 27 с.

⁸ М.В. Супотницкий, Н.С. Супотницкая. Очерки истории чумы. Книга 1. Чума добактериологического периода. Москва, „Вузовская книга”, 2006, с. 86.

⁹ M. Andronic. Istoria Bucovinei. II. În epoca marilor migrații și până la încheierea formării Moldovei medievale. Suceava: Editura Societatea Culturală „Ștefan cel Mare - Bucovina”, 2014, p. 324-376.

¹⁰ O. L. Șovan. Mugur Andronic, Istoria Bucovinei, II, În epoca marilor migrații și până la încheierea formării Moldovei medievale, Ed. Societatea Culturală „Ștefan cel Mare - Bucovina”, Suceava, 2014, 425 p. + 39 pl. a/n + 8 color. ISBN 978- 973-0-18050-3. În: Arheologia Moldovei. Vol. 38, 2015, p. 325.

¹¹ M. Andronic. Op. cit. p. 331.

¹² L. Bătrâna, A. Bătrâna. Biserica „Sfântul Nicolae” din Rădăuți. Cercetări arheologice și interpretări istorice asupra începuturilor Țării Moldovei. Piatra Neamț: Editura Constantin Matasă, 2012, p. 44.

etc.)”¹.

În pofida faptului că informațiile din sursele istorice nu reflectă o agravare a situației epidemiologice în spațiul românesc pe durata „Ciumei Negre”, ținem să invocăm câteva reflecții ipotetice cu invocarea unor argumente istorice și din domenii conexe istoriei:

Relevantă rămâne a fi observația lui Procopius din Caesarea și anume că „molima începea întotdeauna în zonele de coastă, extinzându-se apoi în interiorul teritoriului”². Situația dată se va repeta și în timpul „Morții Negre” când ciuma va lovi cel mai puternic în demnitarii și contribuabilii din orașe, având un efect mai redus asupra teritoriilor îndepărtate de mare. Ciuma „a făcut mai mult rău Bizanțului centralizat și monetizat decât rivalilor săi mai primitivi”, astfel mai puțin având de suferit teritoriile mai îndepărtate, stăpânite de sârbi, bulgari și turci³.

Situația dată a fost atestată și la mijlocul secolului al XIV-lea în Europa de Vest. Respectiv, dacă ne referim strict la linia de coastă maritimă a Moldovei, atunci unicul centru urban care putea fi lovit de ciumă era Cetatea Albă, dar și în acest caz lipsesc careva informații scrise care ar confirma această supoziție.

Un detaliu care le scapă multora este faptul că deși în anul 1345 cetatea Caffa a fost „bombardată” de tătari cu cadavre umane ciumate, molima nu a avut o răspândire contată de atacatori, contribuind totuși la o rărire drastică a rândurilor apărătorilor. Virgil Ciocîltan⁴ invocă constatările cercetătorilor W. Heyd⁵, R. Grousset⁶, E. Basso⁷ că în pofida faptului că hanul Geanibek (cc. 1342-1357) „catapulta cadavre de ciumați din oastea tătară, bătuită de epidemie, peste zidurile Caffei asediate în 1345” (...) „ciuma a pătruns venind din Extremul Orient în ulusul giucid abia în 1346/7. Efectele războiului bacteriologic au fost neașteptate: Caffa a rezistat, dar vasele ancorate în portul ei au transportat, odată cu bolnavii, agenții patogeni în Egipt și în Europa apuseană, unde au făcut prăpădul cunoscut”⁸. Deși Caffa a rezistat, totuși mulți dintre locuitorii ei au fost răpuși de ciumă, iar căderea fortăreței în mâinile tătarilor a fost doar amânată pentru câțiva ani.

Din experiența epidemiologică a secolelor trecute era cunoscut faptul că orașele suprapopulate deveneau pradă a epidemiilor de ciumă⁹. Dar, o astfel de situație de suprapopulare a târgurilor sau orașelor la mijlocul secolului al XIV-lea nu era caracteristică pentru Valahia și Moldova, majoritatea centrelor urbane de aici aflându-se într-un proces de constituire.

Cercetătorul V.V. Samarkin avea să remarce că ciuma „cruța pământurile, aflate la depărtare de cele mai importante căi comerciale”¹⁰. În mai multe părți ale lumii, căile principale de răspândire a ciumei erau comerțul și războaiele, respectiv, pe aceleași căi ciuma și va apărea în secolele ulterioare „Morții Negre” în spațiul românesc. Dar, situația epidemiologică de la mijlocul secolului al XIV-lea în spațiul românesc rămâne a fi o necunoscută din perspectiva atestării sau neatestării ciumei, în special a formei ei bubonice.

Conceptul conform căruia în spațiul românesc nu a pătruns ciuma din cauza izolării geografice și a impedimentelor de ordin natural (păduri impenetrabile, munți inaccesibili etc) poate fi comparat cu situația actuală, creată de pandemia provocată de virusul SARS-CoV-2, în condițiile căreia, totuși, au existat teritorii izolate, în special insule, unde această „ciumă a secolului al XXI-lea” nu a reușit să pătrundă, relevant fiind exemplul insulelor din oceanul Pacific, precum Nauru, Kiribati și insulele Solomon.

Concluzii: Preocupările științifice ale istoricilor și medicilor, preocupați de trecutul epidemiologic al spațiului românesc, au vizat o problemă dificilă și controversată în legătură cu misterul pandemiei de

¹ A. A. Rusu. Lia Bătrâna, Adrian Bătrâna, Biserica „Sfântul Nicolae” din Rădăuți. Cercetări arheologice și interpretări istorice asupra începuturilor Țării Moldovei, Piatra Neamț, Editura Constantin Matasă, 2012, 519 p. + 16 pl. În: *Annales Universitatis Apulensis Series Historica*. Vol. 17, 2013, p. 259.

² F. F. Cartwright, M. Biddiss. *Bolile și istoria*. București: Editura ALL, 2008, p. 27.

³ W. Treadgold. *O scurtă istorie a Bizanțului*. București: Artemis, 2003, p. 240.

⁴ V. Ciocîltan. De la tătari la otomani: mutații în rețeaua comerțului pontic la mijlocul secolului XIV / Von den Tataren zu den Osmanen: Verschiebungen im pontischen Handelsnetz um die Mitte des 14. Jahrhunderts. În: *Tasin Gemil, Nagy Pienaru (coord.). Moștenirea istorică a tătarilor*. Vol. II. București: Editura Academiei, 2010, p. 100.

⁵ W. Heyd. *Histoire du commerce du Levant au Moyen Âge*. Vol. II. Leipzig, 1936, p. 196.

⁶ R. Grousset. *L'Empire des steppes*. Attila. Gengis-Khan. Tamerlan. Paris, 1938, p. 483.

⁷ E. Basso. *Genova, un impero sul mare*. Cagliari, 1994, p. 98.

⁸ V. Ciocîltan. *Op. cit.*, p. 100.

⁹ S. Bernstein, P. Milza. *Op. cit.*, p. 173.

¹⁰ Самаркин В.В., «Черная смерть» по данным современной зарубежной литературы. În: „Вестник МГУ. История”, № 3, 1976, с. 76.

„Ciumă Neagră” (1346-1353) în spațiul românesc. De la primele lucrări publicate de Victor Babeș și Pompiliu Gh. Samarian și până astăzi, polemicile istoriografice continuă, controversesele fiind cauzate de lipsa unor surse istorice concludente care ar face lumină în această problemă. Totuși, în perspectiva unor abordări interdisciplinare și pluridisciplinare, bazate pe cercetările arheologice coroborate cu metodologia antropologiei fizice, în viitorul apropiat ar putea fi prezentate dovezi certe ale impactului „Ciumei Negre” asupra spațiului românesc.

Bibliografie:

1. Andronic M. Istoria Bucovinei. Vol. II. În epoca marilor migrații și până la încheierea formării Moldovei medievale. Suceava: Editura Societatea Culturală „Ștefan cel Mare - Bucovina”, 2014, 347 p.
2. Babeș V. Șeșe conferințe publice ținute la începutul anului 1902. Holera și Ciuma. București: Tipografia „Gazetei săteanului”, 1902. 33 p.
3. Bătrâna L., Bătrâna A. Biserica „Sfântul Nicolae” din Rădăuți. Cercetări arheologice și interpretări istorice asupra începuturilor Țării Moldovei. Piatra Neamț: Editura Constantin Matasă, 2012. 519 p.
4. Bernstein S., Milza P. Istoria Europei. Vol. III. State și identități europene (secolul XIV – 1815). Iași: Institutul European, 1998, 416 p.
5. Biraben J.-N. Les hommes et la peste en France et dans les pays européens et méditerranéens. Tome I. La peste dans l’histoire. Paris: La Haye, 1975. 455 p.
6. Cartwright F. F., Biddis M. Bolile și istoria. Traducere de Gabriel Tudor. București: Editura ALL, 2008, 311 p.
7. Călători străini despre Țările Române în secolul al XIX-lea. Serie nouă (1831-1840). Vol. III. București: Editura Academiei, 2006. 1007 p.
8. Ciocîltan V. De la tătari la otomani: mutații în rețeaua comerțului pontic la mijlocul secolului XIV / Von den Tataren zu den Osmanen: Verschiebungen im pontischen Handelsnetz um die Mitte des 14. Jahrhunderts. În: Tasin Gemil, Nagy Pienaru (coord.). Moștenirea istorică a tătarilor. Vol. II. București: Editura Academiei, 2010, p. 97-118.
9. Davies N. Istoria Poloniei. Terenul de joacă a lui Dumnezeu. Vol. I. De la origini până în 1795. Iași: Polirom, 2014. 488 p.
10. Giurescu C. C. Istoria pădurii românești din cele mai vechi timpuri până astăzi. Ediția a doua, revăzută și adăugită. București: Editura Ceres, 1976. 392 p.
11. Iftimovici R. Istoria universală a medicinei și farmaciei. București: Editura Academiei Române, 2008. 970 p.
12. Iorga N. Istoria vieții bizantine. Imperiul și civilizația după izvoare. București: Editura Enciclopedică Română, 1974. 654 p.
13. Laonic Chalcocondil. Expuneri istorice: Creșterea puterii turcești. Căderea Împărăției bizantine și alte Istории despre felurite țări și popoare. În românește de Vasile Grecu. București: Editura Academiei, 1958. 355 p.
14. Mușlea I. Cercetări folclorice în Țara Oașului. În: Anuarul arhivei de folklor. Vol. I. Publicat de Ion Mușlea. Cluj: „Cartea Românească”, 1932, p. 117-240.
15. Rădvan L. Orașele din țările române în Evul Mediu (sfârșitul sec. al XIII-lea – începutul sec. al XVI-lea). Iași: Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, 2011. 656 p.
16. Rusu A. A. Lia Bătrâna, Adrian Bătrâna, Biserica „Sfântul Nicolae” din Rădăuți. Cercetări arheologice și interpretări istorice asupra începuturilor Țării Moldovei, Piatra Neamț, Editura Constantin Matasă, 2012, 519 p. + 16 pl. În: „Annales Universitatis Apulensis Series Historica”, Vol. 17, 2013, p. 257-264.
17. Samarian P. Gh. Din epidemiologia trecutului românesc: Ciuma. București: Institutul de Arte Grafice E. Mărvăn, 1932. 654 p.
18. Spinei M. Biraben Jean-Noël, Les hommes et la peste en France et dans les pays européens et méditerranéens, Tome I, La peste dans l’histoire, Paris, La Haye, 1975, 455 p. (Recenzie). În: Cercetări istorice, Nr. VIII, Iași, 1977, p. 595-597.
19. Șovan O. L. Muger Andronic. Istoria Bucovinei. II. În epoca marilor migrații și până la încheierea formării Moldovei medievale. Ed. Societatea Culturală „Ștefan cel Mare - Bucovina”. Suceava. 2014, 425 p. + 39 pl. a/n + 8 color, ISBN 978- 973-0-18050-3 (Recenzie). În: Arheologia Moldovei, Vol. 38, 2015, p. 323-325.
20. Treadgold W. O scurtă istorie a Bizanțului. București: Artemis, 2003. 307 p.

21. Vătămanu N. Medicina veche românească. București: Editura Științifică, 1970. 320 p.
22. Vătămanu N., Brătescu G. O istorie a medicinei. București: Editura Albatros, 1975. 352 p.
23. Васильев К.Г., Сегал А.Е. История эпидемий в России (Материалы и очерки). Москва: Государственное издательство медицинской литературы, 1960. 395 с.
24. Гезер Г. История повальных болезней. Часть 1. Санкт-Петербург: Медицинский департамент Министерства внутренних Дел, 1867. 27 с.
25. Поп И-А., Болован И. (координаторы). История Румынии. Москва: Издательство „Весь Мир”, 2005, 680 с.
26. Самаркин В.В. «Черная смерть» по данным современной зарубежной литературы. În: Вестник МГУ. История, № 3, 1976, с. 69-80.
27. Супотницкий М.В., Супотницкая Н.С. Очерки истории чумы. Книга 1. Чума добактериологического периода. Москва, „Вузовская книга”, 2006, 466 с.

CONTRIBUȚII LA ISTORIA INSTITUȚIONALIZĂRII FONDULUI FORESTIER AL BASARABIEI ÎN SECOLELE XIX ȘI XX

CONTRIBUTIONS TO THE HISTORY OF THE INSTITUTIONALIZATION OF THE FOREST FUND OF BESSARABIA IN THE 19TH AND 20TH CENTURIES

Cătălina FRANGOPOL

Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul

E-mail: catalina.frangopol@usch.md

ORCID ID: 0000-0001-5864-9521

Rezumat: *Pe parcursul secolelor XIX și XX administrarea pădurilor în Basarabia istorică s-a efectuat prin intermediul legilor, regulamentelor și a instituțiilor specializate, în ideea planificării gestionării fondului forestier pe termen lung. Măsurile administrative luate în acest sens au suportat modificări în dependență de evenimentele, procesele și fenomenele care au avut loc în Imperiul Rus, în spațiul românesc și în vecinătatea acestuia.*

Cuvinte-cheie: *fond forestier, Basarabia, expropriere, suprafețe împădurite.*

Abstract: *In the 19th and 20th centuries, forest management was carried out in historical Bessarabia, achieved through laws, regulations and specialized institutions, with the objective of planning management a multi-annual forest fund. The administration measures taken to this end have undergone changes according to the various events, processes and situations that occurred in the Russian Empire in Romanian area and its surroundings.*

Keywords: *forest fund, Bessarabia, expropriation, forested areas.*

Introducere

Fondul forestier al Republicii Moldova reprezintă una din puținele resurse naturale regenerabile, cu impact major asupra situației ecologice în ansamblu, a mediului de viață al populației și al calității altor resurse constitutive ale patrimoniului natural. Starea terenurilor cu vegetație forestieră, care include atât pădurile, cât și perdelele forestiere de protecție, conform opiniei specialiștilor din domeniile: ecologie, biologie, geografie, pedologie, climatologie, silvicultură, este nesatisfăcătoare, date fiind consecințele gospodăririi lor neadecvate în ultimele două-trei secole.

Obiectivul de bază al unei structuri instituționale silvice constă în crearea condițiilor eficiente de interacțiune dintre silvicultură și alte ramuri ale economiei naționale, care ar asigura menținerea, conservarea, dezvoltarea și folosirea durabilă a fondului forestier și al vegetației forestiere în ansamblu.

Metodologia cercetării

Studiul acestei teme s-a bazat pe cercetarea materialelor teoretice, documentelor, articolelor, lucrărilor de sinteză și a materialelor din presa vremii, care au servit drept suport pentru aplicarea metodelor de cercetare în studiul istoriei instituționalizării fondului forestier al Basarabiei în secolele XIX și XX.

Principalele metode utilizate în cercetare au fost: analiza istorică, analiza comparativă, inducția și deducția, analiza și sinteza, analiza critică, abordarea interdisciplinară și metoda retrospectivă.

Rezultate

Evoluția structurii instituționale a ramurii silvice naționale a fost influențată de-a lungul anilor de schimbările politice și de evenimentele, procesele și fenomenele care au derulat în spațiul românesc și în vecinătatea acestuia. Dacă cercetăm istoria spațiului românesc dintre Prut și Nistru cu satele locuite de români din stânga Nistrului, constatăm că suprafața terenurilor acoperite cu păduri era cu mult mai mare decât cea din prezent, aceasta fiind micșorată cu 30% față de suprafața de la începutul secolului al XIX-lea.

Estimarea din punct de vedere cantitativ și calitativ a suprafețelor împădurite sau a proprietății forestiere în teritoriul dintre Prut și Nistru a început a fi cunoscută abia pe la începutul secolului al XIX-lea, când au fost executate primele lucrări topografice și care au prezentat rezultate mai aproape de realitate.

Pentru secolele anterioare avem mențiunea în documente care vorbesc despre păduri domnești, păduri mănăstirești, „daniile din păduri”, păduri aparținând marilor boieri, bătălii care au avut loc în păduri, prestații în muncă „la tăiat păduri”, defrișări de păduri care apar în documentele medievale cu termenul de

„curătură” (defrișare și crearea terenurilor agricole), vânătorile domnești în păduri, chiar și darea (impozitul) pe ghindă (fructul stejarilor) care era colectat de către țărani de pe domeniile coroanei pentru crescătoriile de porci domnești. Există în perioada medievală darea pe „jold” (ghindă) și joldunarii (cei care adunau acest impozit pentru curtea domnească).

Pentru secolul al XIX-lea, după anexarea Basarabiei de către Imperiul Rus, atunci când Rusia Imperială încerca să se ralieze la procesele modernizatoare din Europa lucrările de topografiere a suprafețelor forestiere capătă o importanță specială și erau executate de comisii topometrice militare, instituite de Marele Stat Major al Imperiului Rus. Ca forță care și-a lărgit teritoriul în urma cuceririlor și anexărilor, administrația rusă și-a pus drept scop analiza noilor teritorii anexate din punct de vedere demografic dar și economic pentru a cuantifica veniturile care au fost dobândite sau ar putea fi dobândite în viitor din noile teritorii. Astfel, lucrările de topografiere ale comisiilor topometrice militare au fost publicate în anul 1862 devenind astăzi o sursă de cercetare istorică. (Enciu, 2020, p. 192)

În anul 1873, în Basarabia țaristă a fost creat Serviciul Silvic. Paralel, administrația imperială (Cancelaria guvernatorului Basarabiei) a instituit mai multe comitete care aveau menirea să soluționeze cumva problemele surpăturilor. O altă situație s-a resimțit în perioada interbelică, atunci când Basarabia, în componența statului unitar român, intră în procesul de modernizare al întregii României. Reforma agrară de după Marea Unire a constituit procesul general al modernizărilor care au avut loc în întreaga Românie, inclusiv în domeniul silvic. Astfel, în anii 1919-1921 a survenit un eveniment important: exproprierea pe seama statului a tuturor pădurilor din proprietatea mănăstirilor și a particularilor cu suprafața de 180,0 mii ha, cu excepția celor răzășești și țărănești cu suprafața de circa 21,0 mii ha. În urma operării acestei reforme din întregul domeniu forestier, 91% a devenit proprietatea statului și doar 9% au rămas în continuare în posesie particulară. (Enciu, 2020, p. 192)

Primul rezultat îmbucurător al acestei măsuri aplicate îl constituie faptul că în intervalul anilor 1922-1935, suprafața pădurii nu numai că nu s-a micșorat, ci, dimpotrivă, a devenit cu 10% mai mare, fapt care dovedește că exproprierea pădurilor basarabene le-a salvat de la o distrugere sigură și că în viitor ele trebuie să aparțină doar statului, care este singurul în măsură să le păstreze pentru generațiile viitoare. (Teodorescu, 1919, p. 37)

Lucrările de refacere a pădurilor degradate și plantarea golurilor în Basarabia au luat, însă, avânt destul de mare începând cu anul 1925, iar din acest an suprafețele, plantate anual de către organele Casei Pădurilor și Regimului silvic, sunt în continuă creștere. (Teodorescu, 1919, p. 37). În anul 1935 a fost plantată efectiv suprafața de 4300 ha, iar primăvara anului următor – suprafața de circa 3500 ha. (Boboc, 2009).

Referitor la suprafața ce se exploata anual în pădurile Basarabiei în perioada interbelică, constatăm că producția medie la hectar a pădurilor din Basarabia este de circa 2 m³, deci mai mică cu circa 0,5 m³ decât creșterea anuală pe ha a pădurilor în România, ceea ce arată că creșterea anuală a pădurilor basarabene este puțin activă și se impun măsuri de remediere. (Boboc, 2009)

În perioada interbelică, funcția de autoritate silvică centrală era deținută de Direcția Regională Silvică Chișinău, subordonată Casei de Administrare a Pădurilor din România. Sub conducerea directă a acestei direcții, care administra pădurile proprietatea statului (214 mii ha sau 91%), funcționau 20 de ocoale silvice, divizate în districte și cantoane. Aparatul central al Direcției era compus din trei servicii (secții): Inspectoratul de control, Inspectoratul financiar, cu 14 ingineri angajați. În perioada 1944-1947, organul silvic central a fost Direcția gospodăriei, subordonată direct Direcției principale a serviciului silvic din URSS. În teren, activau 28 de întreprinderi silvice, divizate în districte și cantoane silvice.

În anul 1947, a fost înființat Ministerul gospodăriei forestiere (structura terenului a rămas aceeași), care a funcționat până în 1953. În perioada menționată (1944-1953), autoritățile silvice centrale au îndeplinit funcția de gestionare a fondului forestier de stat, exercitând în același timp controlul asupra gestionării pădurilor aflate în subordinea altor proprietari. În perioada 1953-1961, sectorul forestier a fost inclus în Ministerul Agriculturii și Alimentației al RSSM. Ca subdiviziuni, existau 14 întreprinderi silvice (cu divizarea în ocoale, districte, cantoane etc.). (Teodorescu, 1919, p. 38)

În anul 1961, silvicultura a fost separată de agricultură și a devenit o structură separată - Direcția Generală „Păduri și Protecția Mediului” - sub auspiciile Sovietului de Miniștri. Întreprinderile silvice au fost restructurate în întreprinderi silvice mecanizate, în funcție de suprafața gestionată, și după desființarea întreprinderilor de exploatare (în anul 1962), li s-au atribuit și funcțiile de exploatare. În anul 1966, Comitetul de Stat pentru gospodăria forestieră a fost înființat în baza Direcției Generale „Păduri”, sub auspiciile Sovietului de Miniștri al republicii. Subordonaților săi, activau 13 întreprinderi silvice mecanizate

(divizate în ocoale silvice, districte, cantoane), 4 stații de ameliorare silvică (divizate în sectoare de producție, districte, cantoane), 1 întreprindere de exploatare, stația de cercetări și normare în domeniul muncii. În anul 1971, a fost înființată prima rezervație naturală „Codrii” (pe baza ocolului silvic Lozova), în cadrul Sovietului. (Boboc, Bejan, Angheluță, 2012, p.11)

Aparatul central al Comitetului era format dintr-o direcție și 7 secții. Principalele funcții ale autorității silvice centrale constau în gestionarea fondului forestier de stat și exercitarea controlului de stat în acest domeniu asupra întregului fond forestier național, indiferent de subordonarea departamentală.

În anul 1978, Comitetul de Stat al gospodăriei forestiere a fost reorganizat în Ministerul gospodăriei forestiere. Sub autoritatea acestuia, activau asociațiile silvice de producție, 21 de întreprinderi silvice, 2 întreprinderi silvo-cinegetice, o rezervație naturală, o asociație silvică de cercetare și producție, centrul de organizare științifică a muncii și gestionare a producției, stația de combatere a bolilor și dăunătorilor forestieri. Aparatul central al Ministerului era divizat în 5 direcții și 9 secții. Principalele funcții ale Ministerului erau elaborarea și implementarea politicii de stat în domeniul silvic, controlul de stat asupra stării, utilizării, protecției și regenerării pădurilor, indiferent de subordonarea departamentală.

În anul 1988, Ministerul gospodăriei forestiere a fost desființat, iar autoritatea silvică centrală a fost integrată în Comitetul de Stat pentru gospodăria silvică și protecția mediului (Asociația silvică de stat de producție „Moldles”), având funcții de gestionare a fondului forestier. Funcțiile de control au fost preluate de către structura de protecție a mediului. Sub autoritatea Asociației au fost înființate 18 întreprinderi silvice și 3 rezervații naturale.

În anul 1990, Asociația „Moldles” a fost reorganizată în Direcția „Păduri și rezervații naturale” din cadrul Departamentului Protecția Mediului Înconjurător și Resurse Naturale, având în subordinea sa 17 întreprinderi silvice și 4 rezervații naturale, păstrând practic aceleași funcții. În anul 1993, Asociația de Stat „Moldsilva” a fost refăcută pe baza Direcției „Păduri”, în cadrul aceluiași departament, adăugându-se o altă rezervație naturală.

În perioada cuprinsă între 1994 și 1999, Asociația de Stat pentru Silvicultură „Moldsilva” a funcționat în cadrul Ministerului Agriculturii și Alimentației. Scopul principal al acestei reorganizări a fost îmbunătățirea administrării fondului forestier și cinegetic de stat, precum și asigurarea de către organele silvice de stat a funcțiilor și obligațiilor prevăzute de cadrul normativ. În acest context, Guvernul Republicii Moldova a decis lichidarea Asociației de Stat pentru Silvicultură „Moldsilva” și înființarea, începând cu data de 1 august 1999, a Serviciului Silvic de Stat în subordinea Guvernului, care a preluat atribuțiile asociației lichidate și a devenit autoritatea silvică centrală. În această nouă structură, întreprinderile și structurile care aparțineau fostei asociații au fost subordonate Serviciului Silvic de Stat.

Aparatul central al Serviciului Silvic de Stat era alcătuit din 7 direcții și avea un efectiv de personal format din 72 de angajați. Prin Hotărârea Guvernului Republicii Moldova nr. 557 din 28 iunie 2001, intitulată „Cu privire la reorganizarea Serviciului Silvic de Stat”, s-a creat Agenția de Stat pentru Silvicultură (ASS) „Moldsilva” pe baza Serviciului Silvic de Stat. În conformitate cu Hotărârea Guvernului nr. 150/2010, structura aparatului central al agenției a fost reconfigurată și a fost compusă din 5 direcții, cu un efectiv de personal de 52 de angajați. Ulterior, prin Hotărârea Guvernului Republicii Moldova nr. 357 din 23 aprilie 2005, intitulată „Privind măsurile de reorganizare a unor ministere și autorități administrative centrale ale Republicii Moldova”, a fost creată Agenția pentru Silvicultură „Moldsilva”. Prin Hotărârea nr. 844 din 15 august 2005, a fost aprobat Regulamentul și componența nominală a Colegiului Agenției pentru Silvicultură „Moldsilva”, iar aparatul central al agenției era compus din 3 direcții și avea un efectiv de personal de 22 de angajați. (Boboc, 2008)

Aceste reorganizări și modificări în cadrul autorităților silvice au avut drept scop eficientizarea administrării fondului forestier și asigurarea unei gestionări adecvate a acestuia. Prin crearea Agenției pentru Silvicultură „Moldsilva” și prin reglementările ulterioare, s-a urmărit consolidarea capacității de coordonare și control al activităților silvice la nivel central, în vederea protejării și conservării durabile a resurselor forestiere ale Republicii Moldova.

Conform Hotărârii Guvernului Republicii Moldova nr. 150 din 02.03.2010 pentru aprobarea Regulamentului privind organizarea și funcționarea Agenției „Moldsilva”, structurii și efectivului limită ale aparatului central al acesteia, a fost creată Agenția „Moldsilva”, succesor de drepturi al Agenției pentru Silvicultură „Moldsilva”, care activează și în prezent. Pe parcursul perioadei de 10 ani, hotărârea de Guvern enunțată a suferit mai multe completări și modificări, inclusiv fiind modificată structura și efectivul limită, care în prezent constituie 20 de unități.

Concluzii

Resursele forestiere reprezintă unul dintre cele mai valoroase active naturale ale Republicii Moldova, având un impact semnificativ asupra dezvoltării durabile a țării. Pădurile ocupă aproximativ 11% din teritoriul național și constituie un element fundamental al patrimoniului statului, datorită valorii lor economice, sociale și ecologice.

Utilizarea rațională a resurselor forestiere este crucială pentru asigurarea dezvoltării durabile în toate nivelurile - național, regional și local. Prin gestionarea adecvată a pădurilor, se contribuie la protecția mediului înconjurător, conservarea biodiversității și menținerea unor servicii ecosistemice vitale. Aceste servicii includ reglarea regimului hidrologic, protecția solului împotriva eroziunii și producția de oxigen, aspecte esențiale pentru funcționarea și bunăstarea societății.

Studiul istoriei instituționalizării fondului forestier al Basarabiei în secolele XIX și XX aduce în prim-plan importanța acestor resurse pentru dezvoltarea societății și influența schimbărilor politice și evenimentelor asupra evoluției lor. În această perioadă, au avut loc transformări semnificative în structurile și instituțiile responsabile de administrarea și protecția pădurilor. De la primele lucrări de topografie realizate de Imperiul Rus în secolul al XIX-lea, până la reorganizarea și modificările ulterioare ale autorităților silvice centrale, parcursul istoric al gestionării fondului forestier a reflectat schimbările contextuale și nevoile societății.

Resursele forestiere ale Republicii Moldova reprezintă un bun valoros și indispensabil pentru dezvoltarea durabilă a țării. Utilizarea rațională a acestor resurse contribuie la protecția mediului înconjurător și la asigurarea serviciilor ecologice vitale. Studiul istoriei instituționalizării fondului forestier al Basarabiei în secolele XIX și XX oferă o perspectivă asupra evoluției acestor resurse și a influenței contextului politic și social asupra gestionării lor. Înțelegerea trecutului poate oferi indicii prețioase pentru îmbunătățirea gestionării și conservării fondului forestier în prezent și pentru generațiile viitoare.

Bibliografie:

1. Boboc N., Bejan I., Angheluța V., Aprecierea dinamicii peisajelor forestiere cu utilizarea metodelor cartografice și a teledeteției în regiunea centrală a Republicii Moldova . In: *Mediul Ambient* . 2012, nr. 5(65), pp. 9-13. ISSN 18109551.5.
2. Boboc N., Considerații cu privire la legitățile de repartiție spațială a peisajelor silvice în Republica Moldova. În: *Mediul Ambient* . 2008, nr. 4(40), pp. 17-19. ISSN 1810-9551.
3. Boboc N., 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.
4. Enciu N., Pentru o istorie a pădurilor în Basarabia interbelică. Reforma agrară din Basarabia din anii 1918-1924 și dosarul pădurilor. În: *Anuarul Institutului de Istorie* . 2020, nr. 9, pp. 188-199. ISSN 2345-1939.
5. Filipescu C., Giurgea E. N., Basarabia. Considerațiuni generale, agricole, economice și statistice, Institutul de arte grafice „România Nouă”, Chișinău, 1919, p. 119
6. Proiect al Guvernului Republicii Moldova, Cu privire la modificarea hotărârii Guvernului nr. 150/2010 pentru aprobarea Regulamentului privind organizarea și funcționarea Agenției „Moldsilva”, structurii și efectivului limită ale aparatului central al acesteia. Disponibil: https://cancelaria.gov.md/sites/default/files/document/attachments/proiectul_427_0.pdf
7. Teodorescu I., Basarabia, în „Buletinul statistic al României”, seria IV, vol. XIV, nr. 1, 1919, p. 37

OBJECTS OF SMALL ADVERTISING AS A HISTORICAL SOURCE FOR THE DEVELOPMENT OF SOCIETY IN THE 19TH CENTURY

OBIECTE DE MICĂ PUBLICITATE CA SURSĂ ISTORICĂ PENTRU DEZVOLTAREA SOCIETĂȚII ÎN SECOLUL XIX

Iryna DRUZHKOVA

Department department of theory and history of the state and law
Odessa State University of Internal Affairs
E-mail: irise2002@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-7934-5057

Rezumat: În acest articol, autorul a încercat să studieze reclamele și imaginile create de aceste reclame care au fost plasate în unele publicații. Publicațiile au fost alese dintre cele care au fost disponibile pentru cititorii Ucrainei de Sud în secolul al XIX-lea și începutul secolului al XX-lea, și anume revista ilustrată „Niva” și publicația de ramură a Burssei de la Odesa „Torgovo-promyshlennoe obozrenie”.

Aceste ediții sunt complet diferite, au un alt public de cititori. În consecință, forma și conținutul reclamelor din aceste publicații sunt, de asemenea, foarte diferite. Toate reclamele sunt caracterizate de imagini clișee tipice culturii vremii. Publicitatea se adresează în mod clar propriului public. Publicitatea în sine, imaginile și stereotipurile sale au influențat cultura locală și pot fi surse istorice.

Cuvinte-cheie: publicitate, istoria reclamei, imagini publicitare, sursa istorică.

Abstract: In this article, the author tried to study the advertisements and the images created by these advertisements that were placed in some publications. The publications were selected from those that were available to readers of Southern Ukraine in the 19th and early 20th centuries, namely: the illustrated magazine "Niva" and the branch publication of the Odesa Exchange "Torgovo-promyshlennoe obozrenie".

These editions are completely different, they have a different audience of readers. Accordingly, the form and content of advertisements in these publications are also very different. All advertisements are characterized by clichéd images typical of the culture of the time. Advertising is clearly aimed at its own audience. Advertising itself, advertising images and stereotypes influenced local culture and they may be historical sources.

Keywords: advertising, history of advertising, advertising images, historical source.

Introduction

The general history of Europe is sufficiently studied, but there are still many white spots. In particular, this applies to advertising products that were offered to readers of Southern Ukraine at the end of the 19th century. - at the beginning of the 20th century. To date, there are practically no general studies of the development of the advertising sphere in the South of Ukraine during the specified period. Separate related aspects emerge in separate historical, historical-legal, local history and philological works of the modern researchers.

The new stage of socio-economic development gave impetus to a qualitatively and quantitatively new stage in the development of the advertising market. Therefore, the purpose of the article is to study the images of advertising, the content and form of advertisements on the example of some editions of the Russian Empire of the late 19th - early 20th centuries, which were available in the South of Ukraine. On the example of an illustrated magazine

"Niva" and the industry local magazine "Torgovo-promyshlennoe obozrenie".

Among the main trends of socio-economic development of the Russian Empire at the beginning of the 20th century. in general and the South of Ukraine, in particular, it is possible to highlight the development of trade in cities, the increase in the number of trade establishments, banks, shops, and stores; commercialization of the press, emergence of a number of new periodicals in the region.

The mass media were mainly represented by periodicals: newspapers and magazines, from the pages of which advertising appealed to the potential consumer. Advertising in periodicals of the end of the 19th and 20th centuries. was in the second, "unofficial" part of the newspaper. Until about 1900, all information of an advertising nature occupied the last columns of the printed organ, after that, advertising demonstratively appeared on the first columns. In terms of volume, the periodicals distributed in the South

of Ukraine were heterogeneous, as for the volume of advertising as a percentage of the total volume of the publication, the situation was significantly different here.

Research analysis. Research on Russian illustrated publications is relatively new, despite the fact that these magazines played a significant role in Russian society. This is explained by the fact that they belonged to publications for "easy" reading and were not considered a subject of scientific research either for the imperial Russian or Soviet academic traditions.

One of the important studies of journals was carried out by A. Reitblatt; the author mentioned illustrated magazines when he analyzed various forms of journalism in the late Russian Empire. For him, illustrated magazines were a medium that provided readers with materials on the foundations of traditional family morality and religion.

Yuchim Dinerstein's work, devoted to the life of Adolf Marx, the publisher of the illustrated magazine "Niva", showed the various roles that this magazine played in the cultural life of his time (Dinerstein E.A., 1986).

Research Methodology

Research methods are historical and comparative. The historical methodology of the development of advertising includes the analysis of archival sources, advertising materials, literature, research and the use of oral histories from witnesses.

This methodology helps understand how advertising interacts with changes in society, technology, and cultural contexts throughout historical development..

Findings

In the Russian Empire, the first law "On Trade Marks" was adopted back in 1830. It obliged all owners of factories (paper, hat, cloth, etc.) to stamp their products. Counterfeiting a stamp was punishable as a crime. And in 1896, a new law "On Trademarks (Factory and Trade Marks and Brands)" entered into force. According to this law, trademarks were called "all kinds of designations displayed by industrialists and traders on goods or on packaging and containers in which they are stored, to distinguish them from the goods of other industrialists and traders."

Trademark registration took place at the Ministry of Trade and Industry. According to the law, the exclusive right to a trademark was granted to the owner for a period of 10 years, then it could be renewed under certain conditions. The owner may transfer the trademark only together with the transfer of his production or enterprise.

This period in advertising is characterized by the creation of advertising agencies, advertising becomes professional. The main channel of addressing advertising to the consumer is the mass newspaper. Since then and to this day, advertising revenues have become the main source of financing the activities of most print mass media. Advertising becomes a branch of art, this is influenced by the use of chromolithography, and then photolithography, which makes it possible to transfer color images and photographs to paper. Since the 80s of the 19th century, magazines began to spread, in which artistic illustrated advertisements were placed, in particular color ones. Among these popular publications, periodicals were more popular than books. This is due to the fact that periodicals were easier to transport in the vast territories of the empire, and their content reflected current social problems, unlike books.

The main institutions distributing periodicals in those days were public libraries and the subscription system, partly because of government restrictions on publishers selling copies on the street. Public libraries were actively created in the South of Ukraine by educational organizations, zemstvos and local administrative bodies during the second half of the 19th century. The subscription system covered a wide area. Readers in the two capitals paid the price for a year or six months in advance and received periodicals at the publisher's office. Readers in the provinces used a postal subscription system: through the commission of local bookstores, subscribers in the provinces received periodicals by mail from St. Petersburg, Moscow, or other cities.

There were two types of general magazines: "thick" magazines and illustrated magazines. Thick magazines were printed by the intelligentsia, including revolutionaries, so they were quite popular among the intelligentsia. On the other hand, illustrated magazines were a new phenomenon in the country and they largely copied European illustrated magazines such as The Illustrated London News, L'Illustration and Die Illustrierte Zeitung. These were "Ogonek", "Niva" and "Dragonfly". These illustrated magazines were printed weekly (52 issues per year), the price for such publications was quite low (4-13 kryb.). Each issue contained articles devoted to culture, science, politics, and literary works. Almost all articles are accompanied by images. Content can be divided into educational articles, entertainment and advertising.

Thick magazines required readers to have certain knowledge to read an article about social issues, literature, art, etc., materials in illustrated magazines explained the topic with pictures. Readers could understand them much more easily. This significantly changed the quality of information.

The publisher of "Niva" considered it necessary to create a group of "new readers", since such magazines as he published did not exist (V. Avseenko, 1904). Who was the new reader that the publishing house intended to create?

In addition to the privileged class, which was the main reader in pre-reform Russia, the new reader is merchants, the bourgeoisie, lawyers, doctors, and teachers. A middle class has recently formed, and it has equaled the number of readers from the privileged class. Some peasants and factory workers also became readers of the popular press due to the spread of small libraries in villages and towns. Readers from the privileged class and the new middle class chose both illustrated magazines and thick magazines, while intellectual readers preferred thick magazines. The most reading region was St. Petersburg, followed by Moscow, and then Odesa (Statistical Materials, 1870).

Focusing on middle-class readers, "Niva" mainly used its columns for two types of educational activities: scientific and artistic (Z. Rohodyn, 1904).

Advertising texts and illustrations created an image of a healthy family consisting of a father, mother and child with a good appearance in European clothes. Fashion trends in clothing, primarily women's, are spreading.

Thus, Russian illustrated magazines, which became one of the most influential printed media at the end of the 19th century, had a double impact on readers. The public aspect was neither universal nor dominant in the public sphere. The ethnic aspect did not work to create statehood on the scale of the entire empire, but only created the image of ethnic Russians. To this should be added the fact that, in addition to Russian-language products, there were printed materials in Polish and Hebrew, but not in Ukrainian.

In the advertising of the post-reform period in the Russian Empire, such a technique as the formation of a prestigious image was often used (Uchenova V., 1999), a list of merits before the imperial court was given or years of experience were indicated (such firms as Faberge, A. Raalle and Co.).

Visual advertising was not limited to the game of shape, color, volume, but also used textual, suggestive techniques, in particular, the belief: "Money will run away from us if we don't have a sewing machine in our family," the company wrote on its posters. Singer, and readers in the provinces took the hype literally and bought Singer on installments at the first opportunity from traveling salesmen of the technical marvel.

Russian advertising of the late 19th and early 20th centuries. is characterized by a combination of several styles: the so-called Russian style, modern style and kitsch advertising, each of which has its own peculiarities and characteristics, but despite the difference between modern and Russian style, they also have common features. In practice, they were often combined, creating a special "commercial" style (rich ornamentation, references to Russian folklore, sweetness (children are angels, women are beauties); the cult of beauty, aesthetic rather than social orientation; oriental exoticism (for example, on posters, which promoted tobacco products, smokers were most often depicted as an African with a cigar, an Arab with a pipe, and a gypsy woman with a cigarette); unjustified romanticization of products, often harmful health benefits, especially in excess (wine, tobacco). Personified images in advertising are always extremely generalized, stereotyped (Lippman U., 2004).

The rapid economic growth in the territories of both Dnieper Ukraine and the Russian Empire, which took place on the eve of the First World War, increased the interest of the then press in economic issues.

Therefore, it is not surprising that it was at this time - in 1912 - that a printed organ of the Odessa Stock Exchange, called "Torgovo-promyshlennoe obozrenie", appeared. It was published every week on Mondays. Trade bulletins (daily) with prices for grain, fruit and other information were added to the magazine. The editor-in-chief of the weekly was the secretary of the Exchange Committee, F. K. Bulatovych. The annual subscription to the publication amounted to 6 rubles, which was considered quite high, but, taking into account its benefits for the commercial and financial and industrial elite, fully justified. Unfortunately, we were unable to find issues of this magazine in Odessa libraries. There are six copies of this publication in the collection of Odesa local historian T.I. Maksymovich, namely numbers 5, 10, 14, 15, 16 and 17 for 1912.

Most of the materials of "Torgovo-promyshlennoe obozrenie" in one way or another touched on the grain trade and everything related to it, which is quite natural, since the sale of grain, flour and other

goods abroad took place through the Odessa Stock Exchange.

Despite the fact that the magazine was mainly devoted to the problems of the local grain market and the transportation of goods to foreign sales markets, sometimes materials of other topics and types appeared. There were advertising materials: for example, the Russian Society of Shipping and Trade (ROPiT) provided "Torgovo-promyshlennoy obozrenia" with information on the directions of connections between ports, which the society operates on domestic lines and foreign routes. The company carried out urgent mail-passenger and cargo domestic connections in the Crimean-Caucasus, Mykolaiv, Kherson and Dnipro directions. From the advertisement, you can learn that the ROPiT fleet consisted of 39 mail-passenger, 6 cargo-passenger, 24 cargo, 7 towing steamships, the displacement of which was 211.5 thousand tons (Russian Society (TPO., 1912, No. 14: 1). The Danube Shipping Company provided similar information about itself, which made flights in the directions - Odesa-Galatz Dobrudzky, Reni-Kladovskiy, Batum-Galac and Prutskiy (TPO., 1912, No. 14: 2). Both companies printed their advertisements in almost every issue. Another carrier was mentioned much less, namely the Austrian Lloyd with its route Odessa, Constantinople, Trieste, Venice.

The Russian Lloyd insurance company printed its advertising not much less than ROPiT. The main agent of the company with its board in St. Petersburg and a branch in Odesa was E. G. Roizman, who worked at the Azov-Don Commercial Bank. Well-known banking institutions, such as the Odesa Merchant Bank, the Siberian Trade Bank, and the Bessarabian-Tauriiskiy Land Bank, also advertised themselves. In addition, information was submitted on the basis of advertising rights, namely: the balance sheets of banks, which are obliged to print their own balance sheets in state publications, were printed. It is interesting that banks often positioned themselves more as agents of significant firms than their credit and financial capabilities. For example, the Odesa Merchant Bank declared itself as a representative of factories from Mykolaiv to Canada, from Riga to Britain and others, which produced cultivators, plows, planters and other machines for harvesting and processing agricultural products (TPO, 1912, No. 16: 20).

In addition, the telegraph key - the "universal" code of Mykhailo Gasokh - was advertised. Any switch used to transmit Morse code characters was called a telegraph key. Such keys were used in all types of manual telegraphy. That is, the idea was as follows: whoever owns information owns the world and played a significant role. Thanks to the telegraph machine, it was possible to speed up the exchange of information about price changes abroad, which of course could help in the game on the Stock Exchange (TPO, 1912, No. 15: 19).

There is also advertising of productions, but it is not enough. Thus, an advertisement of a wholesale store called "Warehouse of technical and iron goods and factory of metal products of P. Vinnyk" was printed. The warehouse sold and also produced spare parts for steamships, factories and mills. Legal address of the store: str. Greek 23.

In this edition, there are pictures in two advertisements. All others are ordinary ads. Only a few firms have an interesting frame decoration, such as the already mentioned Austrian Lloyd, M. Gasokh Telegraph Key, Rossiya Insurance Company, Russian Lloyd, and the Black Sea Shipowners' Mutual Insurance Company. All these frames were original for each announcement and made in the then fashionable Art Nouveau style (TPO, 1912, No. 16: 19-20). In fact, there are only two advertisements for production-related drawings: P. Vinnyk's store and the Odesa branch of the Cast Iron Plant, Yakov Petrikivskiy's factory and mill machine warehouse (I.S. Druzhkova, 2016: 109).

An advertisement of the Black Sea Society of Shipowners' Mutual Insurance is interesting for a modern person. The company was founded in 1905, the management was located in Odesa, at the address of st. Deribasivska, 5. The company provided the following services: "1. Collective insurance of workers and employees against accidents at shipping companies, ship crews for unloading, loading and transshipment, for rafting, towing ships with twine; content of ferries and transportation, as well as earthmoving works. 2. Marine and river insurance of CASCO vessels" (TPO, 1912, No. 15: 20). CASCO is insurance, the object of which is means of transport. The main risks are damage, destruction of the vehicle, loss due to damage or structural destruction of the ship's hull, and does not insure passengers, property being transported, or crew. Moreover, the vessel means the frame or hull of the vessel without equipment, masts, sails, rails and rigging.

Discussions

In general, these advertising publications provided quite a variety of information on many issues affecting the most important aspects of the country's socio-economic and cultural life. Publications are very different, aimed at different target audiences and therefore with very different options for advertisements.

Of course, due to the peculiarities of the branch publication, attention was primarily paid to the export of grain and other issues related to export. Accordingly, advertisements fundamentally differ in the direction of utilitarianism.

In a subsequent study, more attention should be paid to the difference between the local and the national press.

Conclusions

There are certain clichés in the advertisements: phrases about the presence of awards, participation in exhibitions, contests are always used for agricultural products; importance, novelty, technical perfection; availability of discounts, benefits. Advertisements were clearly tailored to their own audience, but the advertisement itself and its stereotypes influenced the reader.

Advertising itself, its images and stereotypes influenced local culture and can be historical sources.

Bibliography:

1. Avseenko V. Kruzhok belletristov «Nivy» v 70-h godah. Niva. 1904. №50. S.1006. [The circle of Niva writers in the 70s.Niva.]. 1904. No. 50. P.1006 . [in Russian].
2. Dinershteyn E. A. «Fabrikant» chitateley A. F. Marks, M., 1986: Rezhim dostupu / http://imwerden.de/pdf/dinerstein_fabrikant_chitatelej_marks_1986_text.pdf [“Fabricator” of readers A.F. Marx] [in Russian].
3. Druzhkova I.S. «Torgovo- promyishlennoe obozrenie» yak dzherelo sotsialno- ekonomichnogo ta kulturnogo zhittya Odesa (z kolektsiyi T.Maksimyuka). VIsnik Odeskogo Istoriko-kraeznavchogo muzeyu. № 15. Odesa, 2016, p.106-110. [«Commercial andIndustrial Review» as a source of social and economic and cultural life of Odessa (from the collection of T. Maksimyuk)]Bulletin of Odesa Regional History Museum, [inUkrainian].
4. Istoriia reklamy : konspekt lektzii / ukladach N. S. Podoliaka. Sumy : Sumskiy derzhavnyi universytet, 2015. 193 s History of advertising: a summary of lectures / compiled by N. S. Podoliak.], [in Ukrainian].
5. Kurchyn O. H. Istoriia vynykennia ta rozvytku zovnishnoi reklamy *Pravtychnyi chasopys Donetskoho universytetu*.2010. №2(24). p.150-155. [The history of the emergence and development of outdoor advertising Practical journal of Donetsk University]. [in Ukrainian].
6. Materialyi dlya statistiki gazetnogo i zhurnalnogo dela v Rossii za 1868 god., SPb, 1870. [Materials for statistics of newspaper and magazine business in Russia for 1868.], [in Russian].
7. Niva 1900-1907. [Niva 1900-1907] [in Russian].
8. Rogodin Z. Semeynyiy zhurnal. Niva, 1904, № 50. P.1007. [in Russian].
9. Torgovo- promyishlennoe obozrenie, TPO, 1912, № 16 Odesskiy kupecheskiy bank. 16, 23 aprelya. P.20. [Odessa Merchant Bank], [in Russian].
10. Tungate, M. LAdland: A Global History Of Advertising. London, Philadelphia: Kogan Page, 2007, 278 p.
11. TPO, 1912, № 14 Russkoe obschestvo parohodstva itorgovki. TPO, 1912, № 14, 9 aprelya. P.1. [Russian Societyof Shipping and Merchants]. TIR, 1912, No. 14, April 9. P.1.[in Russian].
12. TPO, 1912, № 14 Russkoe Dunayskoe parohodstvo. TPO,1912, № 14, 9 aprelya. P. 2. [Russian Danube Shipping Company]. [in Russian].
13. TPO, 1912, № 15 Telegrafnyiy klyuch. TPO, 1912, № 15,16 aprelya. P. 19. [The Telegraph Key]. TIR, 1912, No. 15, April 16. p. 19.
14. TPO, 1912, № 15. Torgovo-promyishlennoe obozrenie. 1912. № 16. 23 aprelya. S.19-20. [Commercial and industrialreview]. 1912. № 16. April 23. P.19-20. [in Russian].
15. TPO, 1912, № 15 Chernomorskoe obschestvo Vzaimnogo strahovaniya sudovladeltsev. TPO, 1912, № 15, 16 aprelya. [Black Sea Society of Shipowners Mutual Insurance] TIR, 1912, No. 15, April 16. [in Russian].

UNITĂȚILE DE ARTILERIE AI ARMATEI REPUBLICII DEMOCRATICE MOLDOVENEȘTI (1917-1918)

ARTILLERY UNITS OF THE ARMY OF THE DEMOCRATIC REPUBLIC OF MOLDOVA (1917-1918)

Anatolie LEȘCU

Academia Militară a Forțelor Armate „Alexandru cel Bun”, Republica Moldova

E-mail: lescuanatol@yahoo.com

ORCID: 0000-0001-8278-8513

Rezumat: În articolul de față este cercetată problema înființării și activității unităților de artilerie din cadrul armatei regulate a Republicii Democratice Moldovenești. Aceste unități regulate ale armatei Sfatului Țării au contribuit substanțial la mișcarea de eliberare națională și lupta împotriva bolșevizării Basarabiei. În pofida perioadei scurte de existență, aceste unități, au contribuit la menținerea spiritului național din Basarabia, menținerea disciplinei și ordinii de drept, în combaterea anarhiei. În baza documentelor inedite, autorul demonstrează contribuția efectivului acestor unități în actul Unirii din 27 martie 1918. Totodată, sunt prezentate biografiile unor personalități militare marcante care au jucat un rol important în istoria țării, dar numele cărora au fost date uitării.

Cuvinte-cheie: armata, Basarabia, regiment, război, artileria, anarhie, populația, localitate, ofițer, stat-major, efectiv.

Abstract: In this article, the issue of the establishment and activity of artillery units within the regular army of the Moldavian Democratic Republic is investigated. These regular units of the Land Council army contributed substantially to the national liberation movement and the struggle against the Bolshevization of Bessarabia. Despite the short period of existence, these units contributed to maintaining the national spirit in Bessarabia, maintaining discipline and law and order, in combating anarchy. Based on unpublished documents, the author demonstrates the contribution of these units to the Act of Union of March 27, 1918. At the same time, the biographies of prominent military personalities who played an important role in the country's history, but whose names have been forgotten, are presented.

Keywords: army, Bessarabia, regiment, war, artillery, anarchy, population, locality, officer, staff, effective.

Introducere

Arma, care a revoluționat și schimbat radical caracterul acțiunilor militare, era, indiscutabil, artileria. Vârful de lance al progresului tehnologic în domeniul militar, artileria a devenit un gen de armă elitist, care cerea de la reprezentanții săi un grad avansat de cunoștințe ale științelor reale. Paradoxal, că Basarabia, cu rata cea mai înaltă al nivelului de analfabetism printre popoarele din partea europeană a Imperiului Rus, a dat un număr impresionant de artileriști de rang înalt, care s-au manifestat într-un mod strălucit pe câmpurile de luptă al Marelui Război. În fruntea listei stă generalul de artilerie Cozma Muntean(ov), cavalerul ordinului militar Sf. Gheorghe clasa a 4-a, șef artilerie a C29A, urmat de general-locotenentul, principe Mihail Cantacuzino, șef artilerie C23A. Din arma artileriei făceau parte și general-maiorii: principe Vladimir Cantacuzino, cavalerul ordinului militar Sf. Gheorghe clasa a 4-a – comandant Divizion 9 artilerie călăreață și ulterior comandant regiment de Gardă de husari Țarskoie Selo; Tit Benescul, cavalerul ordinului militar Sf. Gheorghe clasa a 4-a – comandantul Divizion 1 artilerie, Brigada 32 artilerie; coloneii: Leon Boldescul, cavalerul ordinului militar Sf. Gheorghe clasa a 4-a - comandantul Brigăzii 206 artilerie; Ion Comneno-Varvași – comandant Divizion 12 artilerie, Constantin Crusser - șef cancelarie Direcția principală de artilerie Stat major general; Alexandru Stratan – comandant artilerie cetatea Cremenciug și mulți alții cu grade mai inferioare. Nu este surprinzător faptul că artileria și-a găsit locul său în cadrul armatei Republicii Democratice Moldovenești.

Rezultatul cercetării: Înființarea unităților de infanterie

Conducerea militară a „Sfatului Țării” de la bun început acordau o atenție deosebită artileriei. Unitățile de artilerie, în comparație cu cele de infanterie și cavalerie, era mai greu de înființat, deoarece nu putea fi vorba de „naționalizare” și transferul al unităților deja existente din locul de dispunere în Chișinău, cum ar fi cazul regimentului 1 Moldovenesc de infanterie. Naționalizarea unităților de artilerie deja

existente în Basarabia nu era posibilă din cauza lipsei practic totale în ele a elementului național. Unic avantaj reprezenta existența unei solide baze logistice (cazărmi, depozite, infrastructura) rămase ca moștenire de la Brigada 14 artilerie și bateria 15 artilerie călăreață dispuse pe timp de pace în capitala provinciei, însă fără armament. Inițial, în euforia avântului revoluționar, liderii „Sfatului Țării” planificau se formeze două brigăzi de artilerie, un divizion de artilerie călăreață, un regiment de artilerie grea și un divizion de artilerie de munte, forța comparabilă cu artileria unui corp de armată [1]. Situația concretă din Basarabia a corectat esențial planurile, ele devenind mult mai reale și adecvate situației. Luând în calcul posibilitățile existente s-a recurs la tactica pașilor mici în procesul formării unităților de artilerie.

Prima unitate națională de artilerie a fost bateria antiaeriană nr. 1 Moldovenească. După stabilizarea liniei frontului în urma bătăliei de la Mărășești teritoriul Basarabiei a nimerit în raza de acțiune a aviației austro-germane, devenind ținta raidurilor sporadice a bombardierilor inamice. De câteva ori a fost bombardat și Chișinăul. Pentru a asigura securitatea populației pașnice și obiectelor strategice de incursiunile aviației, autoritățile civile s-au adresat conducerii regiunii Militare Odesa cu o cerere de a transfera de pe Frontul Românesc o baterie antiaeriană pentru a securiza spațiul aerian în regiunea orașului Tiraspol. Simultan, Comitetul central Executiv Moldovenesc a intervenit cu un demers către comandamentul Frontului Românesc de a transfera în Basarabia bateria nr. 129 antiaeriană. La 14 octombrie 1917 acest demers a fost rezolvat în mod pozitiv, cu unica excepție, că în loc de Tiraspol ea a fost transferată la Chișinău [2]. La 17 noiembrie 1917 aceasta baterie a sosit în Chișinău unde a și primit denumire de bateria 1 antiaeriană Moldovenească fiind încazarmată în dependențele adiacente a Gimnaziului (Liceului) nr. 3 din Chișinău, sediul „Sfatului Țării” [3].

A doua unitate de artilerie era bateria 1 Moldovenească de artilerie călăreață care a fost înființată în toamna anului 1917 sub denumire de Bateria 1 Moldovenească de artilerie ușoară. Prin Ordinul nr. 1 din 1 ianuarie 1918 a Directoratului General pentru problemele militare și maritime aceasta unitate a primit denumire de bateria 1 Moldovenească independentă de artilerie călăreață [4], iar prin Ordinul nr. 47 din 16 februarie 1918 a Ministerului de Război a fost redenumită în Bateria nr. 1 de artilerie călăreață. La funcția de comandant baterie era numit ștab-căpitanul Gheorghe Sârbu. Către ziua de 15 decembrie 1917 bateria număra în rândurile sale: ofițeri – 4, subofițer – 1, feiervercher (grad militar în artilerie egal cu cel de sergent-major) – 23, bombardieri (caporali) – 40, canoniri (artilериști de rând) – 65, tunuri – 4, pumnale – 63, cai – 15, bucătării de campanie – 1, căruțe – 2 [5]. În ziua de 10 februarie 1918 ea includea: ofițeri – 4, angajați civili – 1, trupă – 71, cai – 114, bucătării de campanie – 2, căruțe – 40, trăsuri de doi cai – 4 [6]. În luna martie 1918 aceasta unitate dispune de: ofițeri – 6m angajați civili – 2, ostași – 62, cai – 126, care – 20, iar în luna aprilie: ofițeri – 5, angajați civili – 3, trupa combatantă – 103, trupa necombatantă – 27, cai – 114 [7]. Corpul de ofițeri era compus din ștab-căpitanul Gheorghe Sârbu, ștab-căpitanul Gavriil Năsos (ofițer superior a bateriei), căpitan Serghei Ivanițchi, ștab-căpitanul Gheorghe Oțel, podporucicul Eugen Ursu, podporucicul Rudolf Clenc [8], podporucicul Ion Stucalov, podporucicul Andrei Grigoriev, praporgic (ajutor sublocotenent) Tudor Ojog. Din conducerea bateriei mai făcea parte medicul Șlunimeț, medic-veterinar Nicolae Nicolschi, cancelarist Ivan Stucalov [9].

Structura organizatorică similară avea și bateria nr. 2 Moldovenească de artilerie ușoară. În lipsa documentelor nu dispunem de date privind data exactă a înființării acestei subunități de artilerie. Cunoaștem, în schimb, că conform Ordinului nr. 47 din 16 februarie 1918 a Ministrului de Război, bateria nr. 2 Moldovenească de artilerie ușoară a fost redenumită în bateria nr. 2 de artilerie călăreață [10]. Către ziua de 10 februarie 1918 ea număra 5 ofițeri, 4 sergenți, 94 de artileriști de rând, 78 de cai [11]. Printre ofițeri bateriei putem menționa pe podporucicul Alexei Mâța și podporucicul Dumitru Popov [12]. Activitatea paralelă a două baterii de artilerie ușoară călăreață s-a arătat a fi una nerațională, la ordinea zilei fiind pusă problema formării din ele a unei unități independente de artilerie. Prin Ordinul nr. 47 din 16 februarie 1918 a Ministrului de Război cele două subunități au fost comasate în nou înființatul Divizion 1 Moldovenesc de artilerie călăreață ca parte componentă a brigăzii independente de cavalerie [13]. Comandantul Divizionului a fost numit locotenent-colonelul Victor Ostrovschi.

Dacă Divizionul 1 Moldovenesc de artilerie călăreață s-a constituit din două subunități deja existente prin simpla lor unificare, atunci procedura înființării Divizionului de artilerie grea de la bun început a fost una planificată și desfășurată în mod centralizat. Conștienți de importanța strategică a artileriei grea, autoritățile militare a Republicii Moldovenești emit un ordin special de înființare, începând cu ziua de 15 ianuarie 1918, a Divizionului 1 Moldovenesc de artilerie grea, alcătuit din trei baterii. Comandant Divizion a fost numit locotenent-colonelul V. Osmolovschi [14]. Printre preocupările principale ale comandantului erau și completarea unității cu efectiv în condițiile de demobilizare totală ai

armatei ruse și oboselii militarilor, în special a ostașilor de rând de război. Neputând fi vorba de mobilizare, s-a recurs la completarea unității în baza principiului de voluntariat. Astfel, la 1 februarie 1918 în divizion s-au înrolat 35 de ostași [14, f. 9-9 verso], iar la 6 februarie încă cinci militari [14, f. 145 verso]. Mult mai ușor decurgea completarea cu corpul de ofițeri. Către luna martie 1918 la toate principalele funcții de comandă au fost numiți ofițeri. Demobilizarea armatei ruse și reîntoarcerea în patrie a sute de ofițeri basarabeni permitea selectarea cadrelor. Corpul de comandă a unității era reprezentat de către comandantul Divizionului, locotenent-colonel Victor Osmolovschi, adjutantul divizionului – porucic Suruceanu, ajutor comandant logistică - șef gospodărie porucicul Colomieț, casierul - funcționarul Morozov [14, f. 1 verso]. Comandantul primei baterii era căpitanul Stefanov-Popov, celei de a doua baterii – căpitanul M. Suhovâh și celei de a treia baterii – căpitanul V. Craevschi [14, 8 verso]. Printre ofițerii divizionului se mai numărau căpitanul Obodovschi, ștab-căpitanii Fomov, Nicolae Constantin Donici, porucici – Casatchin, Vasile Godoroja, Livinschi, Dobrovolschi, Bodalev; podporucici – Selitrari, Bulat, Carpi, Gobjilă; prapogici (ajutor de sublocotenent) – Razu, Casatchin, Parașciuc [14, f. 16]. La momentul respectiv divizionul număra în rândurile sale 20 de ofițeri, 48 de ostași, 3 subofițeri un angajat civil [15].

Criza economică și financiară cu care se confrunta Basarabia, amplificată de spiritul de anarhie existent în societate, îngreuna activitatea cotidiană a unității. Finanțarea insuficientă crea probleme în alimentarea efectivului cu hrană și provizii. Datorită relațiilor personale și de camaraderie stabilite între comandantii unităților de artilerie și alte unități ale armatei, problema a fost rezolvată prin punerea efectivului Divizionului până la 1 februarie 1918, la rația alimentară în cadrul bateriilor nr. 1 și 2 de artilerie ușoară, iar începând cu ziua de 1 februarie la rația alimentară în regimentul 75 infanterie de rezervă și detașamentul nr. 31 de deparazitare ale armatei ruse situate în clădirea de la colțul străzii Nemțești cu strada Leova (colțul străzilor S. Lazo cu Șciusev) [16].

În pofida greutăților existente de ordin material și financiar, în centrul preocupărilor comandamentului se situa procesul instruirii în vederea pregătirii de luptă. În acest context a fost întocmit orarul săptămânal a ședințelor care prevedea:

- Luni - ședințe de limba română și de construcția pieselor de artilerie;
- Marți – teoria tragerii și ședințe practice la rețelele telefonice;
- Miercuri - ședințe la limba română și tactica artileriei;
- Joi – construcția pieselor de artilerie și topografie;
- Vineri – limba română și lecții la tactica artileriei;
- Sâmbăta – ședința privind construcția și utilizarea aparatelor optice.

Semnificativ este și faptul că tunul de câmp de 107 mm pentru ședințe practice la construcția pieselor artileriei a fost împrumutat de la Regimentul 21 român de artilerie grea. După cum putem observa din analiza orarului, cea mai mare parte a orelor de curs erau dedicate studiului limbii române. Comandamentul unității în activitatea sa punea accent pe promovarea valorilor naționale prin studierea limbii și asimilarea de către ostași și ofițeri a culturii românești. Simptomatic este și faptul, că în perioada respectivă când încă foarte mulți intelectuali locali continuau să perceapă limba băștinașilor ca limba moldovenească, în divizion, de la bun început, limba a fost numită română. În urma efortului depus pe tărâmul educațional, într-un timp relativ scurt, au fost obținute niște rezultate îmbucurătoare. Din cei 20 de ofițeri al divizionului 17 erau moldoveni sau originari din Basarabi, dar nu toți din ei cunoșteau limba română, iar cei care o cunoșteau o cunoșteau la nivel de exprimare dialectica. Frecventarea ședințelor de studiere a limbii române, obligatorie pentru toți, a schimbat oarecum situația spre bine. Comandantul divizionului, locotenent-colonelul V. Osmolovschi, ucrainean basarabean, a însușit limba la nivel incipient de înțelegere, exprimare și convorbire. A perfecționat cunoștințele sale lingvistice adjutantul divizionului porucicul Suruceanu. Cunoașterea bună a limbii a demonstrat comandantul primei baterii căpitanul Stefanov-Popov iar comandantii celorlalte două baterii, ruși basarabeni, căpitanii Suhovâh și Craevschi, au însușit limba la nivel de înțelegere [17].

Continuitatea organizării artileriei era îngreunată de lipsa quasitotală a bazei materiale, în mod special a tunurilor. Chiar și piesele de artilerie din dotarea armatei erau transferate, în interes de serviciu, unităților de artilerie a armatei române. Astfel, întreg arsenal de tunuri de 107 mm din dotare a Divizionului 1 Moldovenesc de artilerie călăreață a fost transferat Divizionului 11 de artilerie românesc. Aceiași soartă a avut și baza materială a bateriei de obuziere de 114 mm, care a intrat în posesia armatei române. Tot de armata română a fost preluată și o parte din cei o mie de caii a unităților de artilerie moldovenești aflați la pășunat în localitatea Lăpușna [18]. Practic, artileria a rămas fără de bază materială. Lipsa finanțării și a bazei materiale punea sub semnul întrebării necesitatea și posibilitatea păstrării acestui gen de armă,

intreținerea căreia depășea posibilitățile economice a Basarabiei. Ținând cont de situația creată, s-a luat hotărârea politică de a reduce numeric unitățile de artilerie. În realizarea acestei hotărâri, Ministerul de Război, prin Ordinul nr. 68 din 9 martie 1918, a desființat Divizioanele 1 Moldovenesc de artilerie grea și 1 Moldovenesc de artilerie călăreață, fiind păstrată în cadrul armatei o singură baterie de artilerie călăreață [19]. Dar și aceasta unitate nu a supraviețuit până în vara anului 1918. Astfel a luat sfârșit scurta istorie a artileriei regulate a Republicii Democratice Moldovenești. Totuși, existența sa nu a fost în zădar deoarece baza materială a unităților sale a completat unitățile respective ale armatei române iar o parte din ofițeri au trecut în cadrele active și de rezervă ale armatei române, contribuind prin experiența sa la sporirea capacității sale de luptă. Aceste persoane, date uitării de către urmași, își merită să fie comemorați și scoși din anonimatul timpului.

Colonelul Victor Dimitrie Osmolovschi, comandantul Divizionului 1 Moldovenesc de artilerie grea s-a născut la 3 august 1875 în Chișinău, într-o familie de nobili basarabeni, veniți după anexarea provinciei din localitatea Rogaciiov, guvernământul Moghilev [20]. Studiile secundare le-a urmat la Liceul Real din Comrat. După absolvirea Liceului, în septembrie 1897, intră la studii la Școala militară de artilerie în numele marelui Duce Constantin din Sankt-Petersburg. Elev eminent. Absolvește studiile în vara anului 1899. La 9 august 1899, cu conferirea gradului militar „podporucic” este repartizat în regimentul nr. 1 de obuziere unde s-a prezentat la 26 septembrie aceluiași an. La 25 august 1902 este înaintat în gradul următor – porucic. Ca și mulți alți ofițeri, originari din Basarabia, este transferat, la insistențele sale, la 15 august 1903, în Brigada 14 artilerie, cu dispunerea permanentă în or. Chișinău. Împreună cu divizia 14 Infanterie ea parte în campania anului 1905 din Manciuria, fiind delegat, la 8 iunie 1905, în interes de serviciu, în Brigada 31 artilerie. Pentru serviciul merituos în timpul războiului ruso-japonez, la 24 noiembrie 1905, este decorat cu ordinul Sf. Stanislaw clasa a 3-a. După terminarea ostilităților din Extremul Orient se reîntoarce, la 1 iulie 1906, din deplasare în cadrul Brigăzii 14 artilerie unde își continuă serviciul militar activ. La 1 septembrie 1906 este avansat în grad de ștab-căpitan, la 6 decembrie 1910 decorat cu ordinul Sf. Ana clasa a 3-a iar la 13 mai 1913 îi este acordat grad de căpitan.

Conform planurilor de mobilizare pe timp de război, în baza diviziei 14 infanterie și brigăzii 14 de artilerie în luna iulie 1914 în Basarabia a fost înființată divizia 63 infanterie și brigada 63 artilerie. Printre ofițerii brigăzii 14 artilerie transferați să completeze nou înființată mare unitate de artilerie se numărau și căpitanul Victor Osmolovschi. Brigada era aruncată în luptă în Polonia, unde ducea lupte grele cu trupele germane sub zidurile Varșoviei. La 16 noiembrie 1914 este rănit în încăierare cu inamicul lângă satul Novoselno și transferat în spitalul militar din or. Lodz. Pentru curajul demonstrat în luptele din Polonia, la 10 mai 1915, este decorat cu ordinul Sf. Stanislaw clasa a 2-a cu spade și avansat în grad de locotenent-colonel. După convalescență, în interes de serviciu, este transferat în Brigada 40 artilerie cu numirea în funcție de comandant bateria nr. 2, divizionul nr. 40 obuziere. Pentru meritele sale în ducerea acțiunilor militare și curajul exprimat, în anul 1916, este decorat cu ordinul Sf. Vladimir clasa a 4-a cu spade și fundă și Sf. Ana clasa a 4-a cu inscripția „Pentru vitejie” [21] și ordinul Sf. Ana clasa a 2-a cu spade. În toiul luptelor din vara 1916 este din nou rănit și evacuat la 28 iulie 1916 în Chișinău. Tratarea medicală decurgea destul de greu, fiind agravată de recesiunile unor boli anterioare. Boala întârziea reîntoarcerea sa în serviciu activ. Împreună cu întreaga populație a Basarabiei a devenit martorul ocular al abdicării lui Nicolae al II-ea, instaurarea republicii, democratizarea societății patriarhale al fostului imperiu. Descompunerea armatei, așa de dragă inimii sale, a trecut pe lângă dânsul. „Naționalizarea” unor mari unități, practica pusă la cale de către exponenții ale mișcării naționale ucrainene, a fost privită de el ca un fapt împlinit și binevenit, ca un rău necesar menit să stopeze anarhizarea armatei. De aceea nu trebuie să ne surprindă faptul că locotenent-colonelul V. Osmolovschi, etnic ucrainean, a manifestat o atitudine binevoitoare față de intenția „Sfatului Țării” de a înființa trupe naționale regulate. Nu a stat mult pe gânduri și a acceptat provocarea când, în luna decembrie 1917, Gherman Pântea i-a propus, unui din pușinii artileriști ofițeri superiori de carieră aflați la acel moment în Chișinău, de a contribui la formarea unităților de artilerie. Din decembrie aceluși an și până la 30 aprilie 1918 și-a asumat conducerea Divizionului 1 Moldovenesc de artilerie grea, fiind avansat de către conducerea Republicii Moldovenești în grad de colonel.

După unire și demobilizarea armatei teritoriale din Basarabia s-a retras din cadrul activ, făcând parte, până în anul 1930, din corpul ofițerilor de rezervă ale armatei române. În perioada anilor 1928 – 1930 a fost membru Uniunii ofițerilor fostei armatei a Republicii Democratice Moldovenești. La mijlocul anilor 30 a avut unele complicații cu Siguranța Statului fiind suspectat de spionaj în favoarea URSS. Acuzațiile, bazate pe niște probe fantasmagorice, într-o formă unui porumbel împușcat cu o scrisoare anonimă pe numele său, au fost găsite de către Direcția de Securitatea Statului din Chișinău ca nefondate și calomnioase.

În perioada interbelică locuia retras în Chișinău pe strada Leova (Șciusev) nr. 25. Totul s-a schimbat odată cu ocuparea Basarabiei de către Uniunea Sovietică din vara anului 1940. La 12 iulie 1940, anchetatorul Leznițchi, membrul grupei operative NKVD RSS Ucrainești emite ordinul de arest pe numele lui Victor Dimitrie Osmalovschi. Începând cu ziua de 15 iulie încep interogatoriile la care arestatul se comportă cu demnitate, anchetatorii reușind se precizeze numai unele fapte mărunte biografice celui arestat și aspecte minore ale activității Uniunii foștilor ofițeri din Republica Moldovenească. În lipsa probelor concrete împotriva sa, Consiliul Special pe lângă Comisariatul de Interne al URSS prin hotărârea sa din 4 noiembrie 1940 l-a condamnat la 5 ani de exil în Kazahstan, de unde el nu se mai întors [22].

Ofițer valoros era și căpitanul Vichentie Victor Craevschi. Născut la 12 februarie 1863, își face studiile secundare la Liceul real din Comrat iar cele militare, începând cu anul 1905, la școala militară din Kiev. La 14 iunie 1907, după finisarea studiilor, îi este conferit gradul militar de podporucic urmat cu repartizarea în Brigada 34 artilerie, în cadrul căreia v-a parcurge toate treptele ale carierei militare. La 20 octombrie 1910 este avansat în grad de porucic, iar la 31 august 1914 în cel de ștab-căpitan. Capacitățile sale militare și curajul înăscut s-au evidențiat în luptele grele din anii primului război mondial. În perioada cea mai grea a războiului pentru armata rusă, cea din anul 1915, când ea se retrăgea de pe toate direcțiile, el a fost decorat pentru curaj cu ordinul Sf. Stanislav clasa a 3-a cu spade și fundă, ordinul Sf. Ana clasa a 3-a cu spade și fundă, Sf. Ana clasa a 4-a cu inscripția „Pentru vitejie”, Sf. Stanislav clasa a 2-a cu spade, Sf. Ana clasa a 2-a cu spade. S-a destins în mod excepțional în timpul luptei din 8 octombrie 1915 de lângă localitatea Volița, din Galiția. Epizodul de lângă Volița se înscrie într-o serie de lupte menite se stabilizeze frontul rusesc în urma pierderii Lituaniei. În ziua respectivă, comandantul regimentului 135 Kerzi-Enicale de infanterie, colonelul Mihail Stahov, român basarabean, a primit ordin de a ataca și cuceri pozițiile întărite ale inamicului. Pentru a coordona focul artileriei în timpul pregătirii atacului și în timpul înaintării, în calitate de observator înaintat de artilerie a fost numit ștab-căpitanul V. Craevschi, care și-a instalat postul de observație în tranșeele companiei a patra. Cu începerea asaltului s-a deplasat împreună cu infanteria și în pofida unui baraj de foc intens al inamicului, sfidând pericolul, coordona acțiunile bateriei, nimicind cuiburile de mitraliere, fapt, ce a contribuit decisiv la ocuparea pozițiilor inamice și corectarea liniei frontului. În aceasta luptă, regimentul sub comanda colonelului M. Stahov, a capturat 6 mitraliere, 2 aruncătoare de bombe, au fost luați prizonieri 28 de ofițeri și 2054 de ostași. Pentru curajul extraordinar demonstrat în lupta din ziua de 8 octombrie 1915, ștab-căpitanul V. Craevschi a fost decorat cu înaltă distincție militară – sabia Sf. Gheorghe iar pentru meritele deosebite și curajul arătat în luptele cu inamicul în iarna anului 1916, a fost decorat cu ordinul Sf. Vladimir clasa a 4-a cu spade și fundă. Odată cu începerea procesului de emancipare națională în Basarabia a acceptat fără ezitare provocarea și a intrat, ca ofițer activ, în armata regulată moldovenească, în Divizionul 1 Moldovenesc de artilerie grea, fiind avansat de către autoritățile Republicii Moldovenești în grad de căpitan. Cu regret, nu cunoaștem soarta sa din perioada interbelică și după ocupația sovietică, cert este, că era rămas în Basarabia.

Cavalerul armei Sfântului Gheorghe era și căpitanul Gheorghe Fomov, decorat pentru curaj demonstrat în lupta din 23 mai 1916 lângă localitatea Pelj. În timpul asaltului asupra liniei defensive ale inamicului s-a oferit benevol în calitate de ofițer observator înaintat de artilerie și urmând lanțul de infanterie coordona focul bateriilor divizionului 8 obuziere. După cucerirea a primilor două linii de apărare ale inamicului, a rămas pe poziții, continuând corectarea focului artileriei asupra cele de a treia linie defensivă, contribuind decisiv la respingerea numeroaselor contraatacuri, fapt, ce a contribuit la menținerea pozițiilor deja ocupate. A doua zi, la 24 mai, a corectat focul bateriilor asupra întăriturilor inamice dispuse pe flancuri, care au fost nimicite, ceea ce a permis infanteriei se înainteze până la localitatea Peloj [23].

Ofițer experimentat era și căpitanul Mihail Alexandru Suhovâh. Născut la 1 noiembrie 1886, studiile secundare le-a însușit la Liceul Real din Chișinău. În anii 1906 – 1910 era elev la Școala militară de artilerie Marelui Duce Constantin. La 6 august 1910 îi este acordat gradul militar de podporucic, el fiind repartizat cu serviciul militar în Brigada 12 artilerie. La 31 august 1912 este avansat în grad de porucic și transferat în Brigada 14 artilerie cu sediul permanent de dispunere în Chișinău. Datorită calităților sale morale, este cooptat, la 25 noiembrie 1913, ca membru al tribunalului brigăzii. În anii primului război mondial a fost decorat cu ordinele: Sf. Vladimir cl. a 4-a cu spade și fundă, Sf. Ana cl. a 2-a cu spade, Sf. Stanislav cl. a 2-a cu spade, Sf. Ana cl. a 3-a cu spade și fundă, Sf. Stanislav cl. a 3-a cu spade și fundă, Sf. Ana cl. a 4-a cu inscripția „Pentru vitejie” [24].

Căpitanul Gavriil Năsos s-a născut la 25 martie 1889 la Chișinău în familia paracliserului bisericii Sf. Constantin din Chișinău Nicolae Năsos. Având exemplul părintelui său, intră, în martie 1905, la studii în clasa a 3-a la școala spirituală din Chișinău, absolvind cursul complet de studii la 27 iulie 1906 [25].

Activitatea sa după absolvirea școlii era una obișnuită. Totul s-a schimbat odată cu declanșarea războiului, când Gavriil Năsos este mobilizat în armată și trimis la studii militare, arma artilerie. În cei doi ani a războiului, în cadrul bateriei nr. 10 de artilerie ușoară a trupelor de rezerviști, iar mai apoi, în cadrul Brigăzii 4 artilerie de vânători, a parcurs calea ierarhică de la praporțic (ajutor sublocotenent) până la ștab-căpitan (căpitan) fiind decorat pentru faptele sale de vitejie cu ordinele: Sf. Ana cl. a 4-a cu inscripție „Pentru vitejie”, Sf. Ana cl. a 3-a cu spade și fundă, Sf. Stanislav cl. a 3 cu spade și fundă, Sf. Ana cl. a 2-a cu spade și ordinul Sf. Vladimir cl. a 4-a cu spade și fundă, decorația, care automat îi conferea privilegiu de a deveni nobil al Imperiului Rus [26]. Îndată cu demobilizarea armatei ruse se întoarce în patrie înscriindu-se, la 12 ianuarie 1918, în rândurile armatei moldovenești ca ofițer subaltern în Divizia 2 Moldovenească de infanterie, divizia, care așa și nu a fost înființată, iar la 4 martie 1918 este transferat în cadrul bateriei 1 Moldovenești de cavalerie călăreată. După actul istoric de unire și desființarea armatei regionale, este primit în cadrele de rezervă ale armatei române, regimentul 1 artilerie [27]. În perioada interbelică era membrul Uniunii foștilor ofițeri ai Republicii Moldovenești, a activat ca funcționar public locuind în strada Jucovski (Nicolae Iorga), nr. 6 [28].

Viața întortocheată a avut și căpitanul Gheorghe Oțel. Gheorghe Alexandru Oțel s-a născut în familia lui Alexandru Oțel, paraciserul bisericii Arhanghel Mihail din localitatea Tătărauca Nouă, ținutul Soroca. După studiile primare din satul natal urmează cursul la Școala Spirituală din Edineț, la finisarea căreia, în august 1909, intră la studii la Seminarul Teologic din Chișinău. În luna septembrie 1914, sub influența curentului patriotic din Rusia, seminaristul clasei a cincea Gheorghe Oțel se retrage din Seminar și intră la studii la Școala militară de artilerie din Odesa [29]. După un curs intensiv de studii (8 luni), în luna mai 1915, după acordarea gradului primar de ofițer, este trimis pe front. În anii războiului a parcurs succesiv toate treptele ierarhice ale carierei militare, ajungând până în grad de ștab-căpitan. Odată cu înființarea unităților naționale de artilerie se înscrie în Bateria 1 Moldovenească de artilerie ușoară călăreată unde obține grad de căpitan (maior). După unirea Basarabiei cu România și demobilizarea unităților moldovenești pleacă din patrie și se alătură mișcării albgardiste, înscriindu-se ca voluntar în armata generalului A. Denikin. Spre deosebire de tizul său practic complet, ștab-căpitanul Gheorghe Ion Oțel, care a rămas și a luptat pentru cauza albă până la capăt, Gheorghe Alexandru Oțel s-a operativ orientat în situația creată în Rusia, răvășită de războiul civil și în anul 1919 s-a întors acasă. Aici a fost primit, la 1 ianuarie 1920, în cadrele de rezervă ale armatei române cu grad de maior [30] și a locuit la Soroca.

Viața nu mai puțin zbuciumată a avut și porucicul Vsevolod Godoroja. Vsevolod Godoroja s-a născut la 5 iulie 1891 la Chișinău în familia secretarului colegial (grad de funcționar public asimilat cu cel de porucic) Vladimir Godoroja. În anul 1900 este dat la studii în prestigiosul gimnaziu (liceu) nr. 1 din localitate. Pe timpul studiilor tatăl a părăsit familia, mama sa, Zinovia Godoroja, rămânând cu cei trei copii ai săi fără surse de existențe, fiind întreținută de către fratele său mai mare [31]. În anul 1909 își finisează studiile secundare și ajută familia fiind cel mai mare dintre frați. Războiul declanșat, este chemat, la 15 decembrie 1914, sub drapel și în calitate de absolvent al gimnaziului, îndreptat la studii la școala militară de artilerie din Odesa, curs intensiv. După terminarea cursului și acordării gradului militar de praporțic este transferat în Brigada 4 artilerie grea în componența căreia participă la acțiuni militare de pe frontul rusesc. Din primele zile ale aflării sale pe poziții s-a manifestat ca un ofițer bine pregătit din punct de vedere profesional și curajos, adaptându-se ușor condițiilor grele de luptă. În luptele din iarna 1915 – 1916, în calitate de observator înaintat, situat în permanență în raza focului intens al inamicului, coordona cu pricepere și sânge rece tragerea precisă a bateriilor divizionului său, fapt, ce înlesnea ocuparea, fără pierderi mari în vieți omenești, a pozițiilor inamice. Acțiunile sale curajoase au fost observate și remarcate la justa lor valoare de către comandament, el fiind decorat de către comandamentul Armatei a 11-a cu ordinele Sf. Ana cl. a 4-a cu inscripția „Pentru vitejie”, Sf. Stanislav cl. a 3-a cu spade și fundă și avansat, la 27 februarie 1916, în grad de podporucic. Până la izbucnirea revoluției ruse a mai fost decorat cu ordinul Sf. Ana cl. a 3-a cu spade și fundă, Sf. Stanislav cl. a 2-a cu spade, Sf. Ana cl. a 2-a cu spade și avansat în grad de porucic [32]. Revoluția din Rusia l-a impus să se reîntoarcă în Basarabia unde este primit în armată națională. Activitatea sa în cadrul armatei naționale era de scurtă durată, după care, împreună cu alți basarabeni, foști ofițeri ai armatei ruse, pleacă la Odesa unde intră, ca voluntar, în armata generalului A. Denikin. Dar și de data aceasta nu a stat acolo foarte mult timp, întorcându-se, în anul 1919, acasă, stabilindu-se la Chișinău, în casa părinților săi de pe strada Tighina nr. 13.

Concluzii

În concluzie putem menționa că artileria a avut un rol important în arhitectura armatei regulate sub conducerea „Sfatului Țării”. În pofida existenței sale foarte scurte (toamna 1917 – vara 1918) prin unitățile

sale au trecut mai mulți ofițeri și ostași, constituind elita intelectuală ale armatei. În comparație cu infanteria și cavaleria, numărul unităților de artilerie în perioada de vârf din iarna 1918 era unul mic – două divizioane de artilerie și o baterie de artilerie antiaeriană. Însă caracteristică distinctivă ale unităților de artilerie constituiau parametrii calitativi, ea reprezentând cea mai avansată, din punct de vedere tehnologic al armamentului, gen de armă în componența armatei Republicii Moldovenești. Armamentul său din dotare, asimilat de armata română, a contribuit la sporirea și întărirea potențialului tehnic a artileriei române.

Bibliografie:

1. Arhiva Națională a Republicii Moldova (în continuare ANRM): F. 1725, inv. 3, d. 82, f. 21.
2. ANRM, F. 727, d. 2, inv. 30, f. 109 verso.
3. ANRM, F. 727, d. 2, inv. 38, f. 24.
4. ANRM, F. 727, d. 2, inv. 108, f. 9.
5. ANRM, F. 1725, d. 3, inv. 34, f. 14.
6. ANRM, F. 1725, d. 3, inv. 35, f. 42.
7. ANRM, F. 1725, d. 3, inv. 98, f. 59.
8. ANRM, F. 1725, d. 3, inv. 63, f. 4-verso.
9. ANRM, F. 1725, d. 3, inv. 75, f. 746.
10. ANRM, F. 727, d. 2, inv. 108, f. 40.
11. ANRM, F. 1725, d. 3, inv. 82, f.8.
12. ANRM, F. 1725, d. 3, inv. 63, f. 4-verso.
13. ANRM, F. 727, d. 2, inv. 108, f. 40.
14. ANRM, F. 1725, d. 3, inv. 52, f. 1.
15. ANRM, F. 1725, d. 3, inv. 79, f. 2-verso.
16. ANRM, F. 1725, d. 3, inv. 52, f. 1-verso.
17. ANRM, F. 1725, d. 3, inv. 79, f. 2.
18. ANRM, F. 1725, d. 3, inv. 82, f. 21.
19. ANRM, F. 727, d. 2, inv. 108, f. 63.
20. ANRM, F. 88, d. 1, inv. 675.
21. Приказы о чинах военных, апреля 1 дня 1916 – апреля 30 дня 1916. Приказ от 1 апреля 1916 и Приказ от 9 апреля 1916 г. СПб., 1916, p. 8.
22. ANRM, F. 3401, d. 1, inv. 8603, f. 16-32.
23. Дополнение к Приказу Армии и Флоту о военных чинах сухопутного ведомства от 4 марта 1917 г. Петроград, 1917, p. 42.
24. ANRM, F. 1725, d. 3, inv. 89, f. 10.
25. ANRM, F. 1862, d. 9, inv. 216, f. 50.
26. ANRM, F. 1588, d. 1, inv. 135, f. 2.
27. Monitorul Oficial, nr. 174 din 10 noiembrie 1920, București, 1920, p. 6251.
28. ANRM, F. 1401, d. 1, inv. 1, f. 76.
29. ANRM, F. 1862, d. 9, inv. 258, f. 93-96.
30. Monitorul Oficial, nr. 174 din 10 noiembrie 1920, București, 1920, p. 6245.
31. ANRM, F. 1862, d. 25, inv. 902, f. 15 verso.
32. ANRM, F. 1725, d. 3, inv. 89, f. 16.

THE MONARCHIST COUNTER-REVOLUTION FROM ABOVE IN 1918: THE CASES OF FINLAND AND ROMANIA

CONTRAREVOLUȚIA MONARHISTĂ DE SUS DIN 1918: CAZURILE FINLANDEI ȘI ROMÂNIEI

Dmytro BONDARENKO

Department of Contemporary History,
University of Szeged (Hungary);
Department of Social Sciences,
Odessa National Medical University (Ukraine)
E-mail: dmytro_bondarenko_70@icloud.com
ORCID ID: 0000-0003-1608-1282
Web of Science ResearcherID: X-9811-2019

Rezumat: *Contrarevoluția reprezintă procesul advers al revoluției, adică este o încercare de a restabili vechea ordine pe cât este posibil. Contrarevoluția de sus poate fi fie o încercare a guvernului de a preveni o revoluție iminentă, fie o luptă a unui guvern legal împotriva revoluționarilor care au uzurpat puterea în capitală. Acest studiu își propune să realizeze o analiză comparativă a cazurilor finlandez și românesc de luptă a guvernelor legale împotriva bolșevicilor în 1918. România a avut o armată eficientă care a rămas loială tronului și, astfel, a reușit atât să respingă atât tentativa de bolșevic al export-revoluției de la Iași, cât și să elibereze Basarabia de bolșevism. Finlanda, care tocmai își proclamase independența, a fost nevoită să creeze o armată de la zero în fața agresiunii bolșevice. Bolșevicii au reușit să cucerească Helsinki printr-o lovitură de stat, dar guvernul legitim a reușit să se evacueze la Vaasa și să înceapă eliberarea țării de bolșevism.*

Cuvinte-cheie: *Contrarevoluția monarhistă, Războaiele antibolșevice din 1918, Regatul Finlandei, Regatul României, Carl Gustaf Mannerheim, Regele Ferdinand I.*

Abstract: *Counter-revolution is the reverse process of revolution; that is, it is an attempt to restore the old order as much as possible. The counter-revolution from above is either an attempt by the government to prevent an impending revolution or a struggle by a legal government against revolutionaries who have usurped power in the capital. This study is to make a comparative analysis of the Finnish and Romanian cases of the struggle of the legal governments against the Bolsheviks in 1918. Romania had an effective army that remained loyal to the throne and thus managed both to repel the attempted Bolshevik export of the revolution in Iași and to liberate Bessarabia from Bolshevism. Finland, which had just proclaimed independence, was forced to create an army from scratch in the face of Bolshevik aggression. The Bolsheviks succeeded in seizing Helsinki by coup d'état, but the legitimate government managed to evacuate to Vaasa and begin the liberation of the country from Bolshevism.*

Keywords: *the Monarchist Counter-Revolution, the Anti-Bolshevik Wars of 1918, the Kingdom of Finland, the Kingdom of Romania, Carl Gustaf Mannerheim, King Ferdinand I.*

Introduction

It is a matter of fact that counter-revolution is caused by revolution, i.e., obviously, there is a cause—consequence relationship between these phenomena. The process of „*Revolution—Counter-Revolution*” is inseparable because counter-revolution is a response to revolutionary achievements.¹ As a rule, revolution refers to a violent change in political and social order. For instance, according to Arthur Bauer, “*Revolution is a change of constitutional and social order, committed by force.*”² Such a change can be brought about not only by the overthrow of the government but also initiated by the government itself.

¹ Bede R., Varró R. *Korunk ellenforradalmairól*. Budapest: Kossuth Könyvkiadó, 1983, o. 5–7.

² Sorokin P. *The Sociology of Revolution*. Philadelphia & London: J. B. Lippincott Co., 1925, p. 8; Huntington S. *Political Order in Changing Societies*. New Haven: Yale University Press, 1968, p. 264; Johnson Ch. *Revolutionary Change*. Stanford: Stanford University Press, 1982, p. 1; Tilly Ch. *From Mobilization to Revolution*. New York: Random House, 1978, p. 192–193, 202; Tilly Ch. *European Revolutions, 1492–1992*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd, 1996, p. 5, 7, 9, 10.

For example, as Edmund Burke remarked: “Every revolution in the predominant opinion made by the force of domestic legal government, by the force of any usurpation, by the force of any conquest...”¹ Hence, in order to describe revolutionary change initiated by the government, Nathan Eidelman invented the term “*Revolution from Above*.”² For instance, it referred to the Great Reforms (the 1860s–1870s) of the Russian Emperor Alexander II. Furthermore, he considered Alexander III’s domestic policy a counter-revolution from above. That was a fallacy because the counter-reforms of Alexander III did not transform the socio-political system. Counter-revolution itself is the reverse process of revolution in order to restore the old regime as much as possible, or, according to Alfred Meusel, “*Counter-Revolution is an attempt to reverse the transformation effected in a revolution.*”³ Consequently, the counter-revolution from above means either some measures of the legal government to suppress an attempt at usurpation or the struggle of the legal government against the revolutionary government in the case of a successful coup d’état or uprising in the capital, for example, the suppression of the so-called Paris Commune that seized power in Paris from 18 March to 28 May 1871.

While previously every counter-revolution had ideologically been royalist, in the 20th century, due to the rise of Bolshevism, the counter-revolution split into two types: the monarchist and the republican. The monarchist counter-revolution means not only a struggle for the restoration of a rolling dynasty but also the old (pre-revolutionary) regime as a whole. Although the very term “*Monarchist Counter-Revolution*” was invented by Vladimir Lenin,⁴ who classified the counter-revolution into two types: the monarchist and the bourgeois. However, in Soviet historiography, such a term has been widely used since Heinrich Ioffe’s work.⁵

Thus, the research aim of this article is to analyse and compare the Finnish and Romanian cases of the monarchist counter-revolution from above in 1918.

Research Methodology

As with every historical study, this research is based on Leopold von Ranke’s historicism,⁶ Matthew Lange’s, Miroslav Hroch’s, Heinz-Gerhard Haupt’s and Jürgen Kocka’s comparative-historical methods.⁷ Besides that, in this research, some sociological theories are applied, for instance, Charles Tilly’s,⁸ Arno Mayer’s,⁹ Peter Calvert’s¹⁰ theories of the process of revolution — counter-revolution.

Research Findings

The radical and violent change of constitutional and social order in Russia started with the declaration of Prince George Lvov’s cabinet on 3 (16) March 1917, which proclaimed itself as a Provisional Government and also made immediate preparations for general elections to the All-Russian Constituent Assembly to establish the form of government and to adopt a new constitution instead of the regular parliamentary elections of 1917. Even Emperor Nicholas II’s Manifesto of Abdication of 2 (15) March 1917, was not a violation of the constitutional order, because it did not abolish the monarchy and provided for the continuation of the current Russian parliament and the preservation of the state order according to the Fundamental State Laws

¹ Burke E. *Revolutionary Writings: Reflections on the Revolution in France and the first Letter on a Regicide Peace*. Cambridge: Cambridge University Press, 2014, p. 337.

² Эйдельман Н. “Революция сверху” в России. Москва: Книга, 1989. 176 с.

³ Tilly Ch. *The Analysis of A Counter-Revolution*. In *History and Theory*, vol. 3, no 1, 1963, p. 30.

⁴ Lenin V. *They Do Not See the Wood for the Trees*, in *Proletary*, 1 September (19 August) 1917, *Collected Works*, vol. 25: June—September 1917. London: Lawrence & Wishart; Moscow: Progress Publishers, 1964, p. 253–254.

⁵ Иоффе Г. Крах российской монархической контрреволюции. Москва: Наука, 1977.

⁶ Ranke L. von *Preface: Histories of the Latin and Germanic Nations from 1494–1514*. In Fritz Stern (ed.) *The Varieties of History from Voltaire to the Present*. London & Basingstoke: MacMillan Ltd., 1970, p. 57; Tosh J. *The Pursuit of History: Aims, Methods and New Directions in the Study of Modern History*. London: Longman, 2002, p. 6–7, 12.

⁷ Lange M. *The Comparative Historical Methods*. London & New Delhi & Washington & Los-Angeles & Singapore: SAGE Pub., 2013; Hroch M. *Social Preconditions of National Revival in Europe. A Comparative Analysis of the Social Composition of Patriotic Groups among the Smaller European Nations*. Cambridge & London & New York & New Rochelle & Melbourne & Sydney: Cambridge University Press, 1985, p. 18; Haupt H., Kocka Jü. *Comparative History: Methods, Arms, Problems*, in Cohen D., O’Connor M. (eds.), *Comparison and History: Europe in Cross-National Perspective*. New York & London: Routledge, 2004, p. 24–27.

⁸ Tilly Ch. *The Analysis of A Counter-Revolution*. In *History and Theory*, vol. 3, no 1, 1963, p. 30–58.

⁹ Mayer A. *Dynamics of Counter-revolution in Europe, 1870-1956: An Analytic Framework*. New York: Harper & Row Publishers Inc., 1971.

¹⁰ Calvert P. *Revolution and Counter-Revolution*. Buckingham: Open University Press, 1990.

of the Russian Empire signed by Nicholas II on 23 April (6 May) 1906. Furthermore, the next Prime Minister of the Provisional Government, Alexander Kerensky, proclaimed the Republic on 1 (14) September 1917 and dissolved both chambers of the Russian parliament (the State Council and the State Duma) on 6 (19) October 1917. Thus, it was the usurpation of power, violation of principles of popular sovereignty, and separation of powers, i.e., the real revolutionary changes.

By comparison, in Finland, after the abdication of Nicholas II, who was also the Grand Duke of Finland, parliamentary sovereignty and the principle of the separation of powers were retained. After issuing the act of the Provisional Government of 7 (20) March 1917, “On the approval of the Constitution of the Grand Duchy of Finland and its full implementation,”¹ referring to §38 of the Instrument of Government Act of 1772 (Regeringsform 1772), the Parliament of Finland was entitled to exercise full sovereignty over the Grand Duchy during the absence of the monarch,² but not the Provisional Government of Russia, because after the abdication of Nicholas II, the dynastic union between the Russian Empire and the Grand Duchy of Finland de jure got dissolved.³ Taking advantage of the July government crisis in Russia and the Bolshevik uprising in Petrograd, on 5 (18) July 1917, the Parliament of Finland (Eduskunta in Finnish or Riksdagen in Swedish) passed the law ‘On Supreme Authority’, according to which sovereignty formerly held by the monarch was transferred to the Parliament of Finland.⁴ Thus, as can be seen, Finland was not undergoing revolutionary change; moreover, Finland was attempting to realise self-determination, separating itself from revolutionary Russia.

The Prime Minister of the Provisional Government, Alexander Kerensky, usurped the monarch’s power and dissolved the Finnish Parliament on 18 (31) July 1917. However, as a result of the new parliamentary elections on 1–2 October 1917, the conservative right-wingers and monarchists got the majority of seats (108 out of 200;⁵ by comparison, in the previous Parliament, the Social Democrats had 103 seats out of 200), which exacerbated the legal conflict between the Grand Duchy of Finland and the Russian Republic with the left-wing government.

The Bolsheviks’ coup d’état accelerated the process of the dissolution of the Russian Empire and the self-determination of nations. For instance, after the so-called Declaration of the Rights of the Peoples of Russia, issued by the Council of People's Commissars on 2(15) November 1917, the Ukrainian People's Republic and the Moldovan Democratic Republic (Republica Demandă Moldovenească) declared independence on 7(20) November 1917 and on 2(15) December 1917 respectively. The Finnish Parliament continued its attempts to implement §38 of the Constitution of 1772, which eventually succeeded after the deposition of the Provisional Government. On 6 December 1917, Eduskunta adopted the Declaration of Independence of Finland (100 voted in favour and 88 voted against).⁶ By adopting the Declaration of Independence as soon as possible, Pehr Evind Svinhufvud tried to isolate Finland from Bolshevik Russia,⁷ i.e., as David Kirby noted, “*Independence was the only alternative open to Finland in the chaos of a new revolution in Russia.*”⁸ The Social Democrats (the future Finnish Reds) voted against the Declaration. However, it should be noted that the Finnish Social Democrats during the Provisional Government voted for independence. Hence, the Finnish political parties not only voted for independence but also for the political regime to be established in the newly independent state: the Social Democrats insisted on the dictatorship of the proletariat, and the Right-Wing Parties proposed monarchy as the stability of the state.⁹ Furthermore, Regeringsform 1772 provided the possibility for the election of a new ruling dynasty by the Parliament, which had already been realised in the independent Kingdom of Finland after the victory over

¹ Революционное движение в России после свержения самодержавия. Документы и материалы. Москва: АН СССР, 1957. С. 427–428.

² Regeringsform 1772: https://sv.wikisource.org/wiki/Regeringsform_1772

³ Новикова И. От автономии к независимости: Временное правительство и Финляндия в 1917 году. *Вестник СПбГУ. Серия: Международные отношения*, т. 11, № 2, 2018. С. 112–113.

⁴ Новикова И. От автономии к независимости: Временное правительство и Финляндия в 1917 году... С. 117.

⁵ Новикова И. От автономии к независимости: Временное правительство и Финляндия в 1917 году... С. 122.

⁶ Новикова И. От автономии к независимости... С. 123; Ковальов Д., Ковальов П. Повстання ідентичності. Дніпропетровськ: Баланс-Клуб, 2016. С. 97; Wourinen J. A History of Finland. New York; London: Columbia University Press, 1965, p. 215.

⁷ Новикова И. От автономии к независимости... С. 123; Jussila O., Hentilä S., Nevakivi J. From Grand Duchy to a Modern State: A Political History of Finland Since 1809. London: Hurst & Co, 1995, p. 102.

⁸ Kirby D. Finland in the Twentieth Century. London: Hurst & Co, 1979, p. 48.

⁹ Puntala L. The Political History of Finland, 1809-1966. London: Heinemann Ltd., 1975, p. 112.

the Bolsheviks in the War of Liberation in 1918. Whereas, in the case of the Reds' victory, Finland would have been annexed by Soviet Russia.¹ Thus, as Darja Lobanova has pointed out, the clash of ideologies in Finland amid the background of the overthrow of the Provisional Government made the Finnish Civil War between the Reds (the Workers' Red Guard) and the Whites (Civil Guard: *Suojeluskunta* in Finnish, *Skyddskår* in Swedish) imminent in 1918.² On 25 January 1918, the Finnish government officially proclaimed the Civil Guard the government's troops.³ On 27 January 1918, the Red coup d'état occurred in Helsinki; the legal government evacuated to Vaasa.

Bolshevism was a principal new challenge to the World Order because it aimed not only to liquidate the dynastic state but also to substitute the nation-state with the international class one, i.e., the dictatorship of the proletariat. On the one hand, the Bolsheviks formally recognised the right of nations to self-determination, but, on the other hand, national self-determination was understood by them as the self-determination of the working class through the establishment of Soviet power in every state with the ultimate goal of integration into the World Soviet Republic. The so-called Bolsheviks' export of revolution was a combination of external aggression and internal subversive activities of the local Bolshevik organisations (Soviets or Committees). The first states subjected to the Bolshevik export of revolution (or, in other words, invasion) were those where the Russian troops were deployed: first of all, Finland, Romania, and Ukraine. For instance, On 26 January 1918, Soviet Russia officially severed diplomatic relations with Romania and declared war on Romania;⁴ on 27 January 1918, the Red Guard seized power in Helsinki and started the uprising in Odessa; on 29 January 1918, the Red Guard's uprising started in Kiev.

Despite Leon Trotsky's declaring Romania a "territory of the Russian Revolution,"⁵ the Bolshevik attempt to overthrow the monarchy and establish Soviet power in Romania failed in December 1917 because the Romanian army maintained high morale and loyalty to the throne, preventing the Bolsheviks from capturing Iași, and managed to disarm the Bolsheviks' troops. Besides that, Russian officers exterminated more than 700 Bolsheviks, including Simeon Roșal, appointed the Commissar of the Romanian Front by the Bolshevik government on 4(17) December 1917 and killed by the White officers on 8(21) December 1917.⁶ However, on 13 January 1918, Soviet Russia made an international provocation by arresting Ambassador Constantin Diamandi and the entire diplomatic mission of Romania in Petrograd, and simultaneously seizing the Royal Gold Treasure that was being held at the State Bank of Russia after the evacuation of Bucharest in 1916. That was a *Casus Belli*. Under international pressure, the Romanian diplomats were released, but the Bolsheviks did not return the Gold Treasure to Romania, declaring their intention to hand it over "to the Romanian labour people."⁷ On 19 January 1918, the Romanian government decided to launch a military operation against the Bolsheviks in Bessarabia.⁸ The advance towards Chișinău began on 21 January 1918, and on 26 January the Romanian army took control over the city.⁹ The operation came to an end on 8 March 1918 by seizing Akkerman without any fight.¹⁰

Differing from Finland, which was engaged in a full-scale Civil War (27 January - 16 May 1918), Romania had a very experienced army and waged low-intensity warfare against the Bolsheviks in Bessarabia. However, Finland got military aid from Germany and Sweden, whereas Romania was forced

¹ Jussila O., Hentilä S., Nevakivi J. *From Grand Duchy to a Modern State...* p. 119.

² Лобанова Д. Гражданская война в Финляндии 1918 г. в работах деятелей финского коммунистического движения (1920 — 1-я половина 1940-х гг.). *Санкт-Петербург и страны Северной Европы*. Санкт-Петербург: Из-во РГХА, 2016. С. 230.

³ Kirby D. *Finland in the Twentieth Century...* p. 49; Jussila O., Hentilä S., Nevakivi J. *From Grand Duchy to a Modern State...* p. 108.

⁴ *Документы внешней политики СССР*, т. 1, с. 89-90

⁵ *Документы внешней политики СССР* / ред. А. Громыко, В. Хвостов и др., т. 1, Москва: Политиздат, 1959, с. 66–67; *История Румынии 1918–1970* / ред. Николай Лебедев. Москва: Наука, 1971, с. 20.

⁶ *Дроздовский и дроздовцы* / ред. Р. Гагкуев и др. Москва: Посев, 2006, с. 461; *Исторические портреты*: Л.Г. Корнилов, А.И. Деникин, П.Н. Врангель... / сост. А. Кручинин. Москва: Астрель; АСТ, 2003, с. 270–271.

⁷ *Документы внешней политики СССР*, т. 1, с. 89–90.

⁸ Mitrasca M. *Moldova: A Romanian Province under Russian Rule. Diplomatic History from the Archives of the Great Powers*. New York: Algora Publishing, 2002, p. 36

⁹ Stanescu M. *Armata română și unirea Basarabiei și Bucovinei cu România, 1917–1919*. Constanța: Ex Ponto, 1999, p. 109; Preda D., Prodan C. *Romania in WWI. A Concise History*. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing, 2012, p. 126; Torrey G. *The Romanian Battlefield in World War I*. Lawrence: The University Press of Kansas, 2011, p. 272–273.

¹⁰ Torrey G. *The Romanian Battlefield in World War I...* p. 276–277.

to fight on two fronts simultaneously: against Soviet Russia in the East and against the Central Powers in the West without any foreign help. At the same time, Romania had a better geostrategic position against Bolshevism than Finland. Firstly, Finland's close proximity to Petrograd allowed the Bolsheviks to move additional reserves and weapons quickly. In Romania's case, the distance from Petrograd played a positive role. The Bolsheviks needed to occupy Ukraine first in order to invade Romania on a large scale. Secondly, the Russian troops of the Romanian Front, the most distant from Petrograd, were less exposed to Bolshevik propaganda.

As a result, in both cases, the monarchist counter-revolution from above won. After the victory over the Reds, the Finnish Parliament proclaimed the Kingdom of Finland on 9 August 1918 (58 voted pro and 44 voted contra)¹ and elected Frederick Karl von Hesse-Kassel, who was the brother-in-law of the German Emperor Wilhelm II, King of Finland and Karelia, Duke of Åland, Grand Duke of Lapland, Lord of Kaleva and the North² on 9 October 1918 (64 voted in favour and 41 voted against).³ As for Romania, fighting against Bolshevism was simultaneously the national unification by means of the incorporation of Bessarabia, annexed by Russia in 1812. On 9 April 1918, Sfatul Țării proclaimed the unification of Bessarabia and Romania, which was ratified on 17 April 1918 by King Ferdinand.⁴

Conclusions

Thus, counter-Revolution from above is the measure of the legal government to prevent the revolution, or resist the export of revolution, or deliver the export of counter-revolution for the national unification. For instance, in the Finnish case, the revolutionaries seized power in the capital of the state, but the legal government evacuated to Vaasa and started to suppress the revolution (or, precisely, the Bolsheviks' export of revolution). In the Romanian case, the legal government managed not only to prevent the export of revolution in the capital of the country but also to liberate Bessarabia from Bolshevism and to conduct the export of counter-revolution and national unification simultaneously. Indeed, the first Bolshevik attempts at the World Revolution failed in Finland and Romania in 1918.

Furthermore, in both cases, it was the monarchist type of counter-revolution from above. After the victory over the Reds, Finland was proclaimed the Kingdom of Finland by the Parliament, where the monarchists had the majority of seats. And, after the liberation, Bessarabia was incorporated into the Kingdom of Romania, and the Moldavian Democratic Republic disappeared.

Bibliography:

1. Bede R., Varró R. *Korunk ellenforradalmairól* [On the Counter-Revolution of Our Time]. Budapest: Kossuth Könyvkiadó, 1983. 150 o. [in Hungarian]
2. Burke E. *Revolutionary Writings: Reflections on the Revolution in France and the First Letter on a Regicide Peace*. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. 419 p.
3. Calvert P. *Revolution and Counter-Revolution*. Buckingham: Open University Press, 1990. 98 p.
4. *Dokumenty vneshnei politiki SSSR* [The Documents of the Foreign Policy of the USSR], vol. 1. Moscow: Politizdat, 1959. 776 s. *Документы внешней политики СССР* / ред. А. Громько, В. Хвостов и др., т. 1, Москва: Политиздат, 1959. 776 с. [in Russian].
5. *Drozdovsky i drozdovtsy* [Drozdovsky and the Drozdovites]. Moscow: Posev, 2006. 706 s. *Дроздовский и дроздовцы* / ред. Р. Гагкуев и др. Москва: Посев, 2006. 706 с. [in Russian].
6. Eidelman N. "Revoljutsyja sverchu" v Rossii ["Revolution from Above" in Russia]. Moscow: Kniga, 1989, 176 s. *Эйдельман Н. "Революция сверху" в России*. Москва: Книга, 1989. 176 с. {in Russian}.
7. Huntington S. *Political Order in Changing Societies*. New Haven: Yale University Press, 1968. 488 p.
8. Ioffe H. *Krah rossijskoj monarhicheskoj kontrrevolyutsii* [The Failure of the Russian Monarchist Counter-Revolution]. Moscow: Nauka, 1977. 321 s. *Июффе Г. Крах российской монархической*

¹ Jussila O., Hentilä S., Nevakivi J. From Grand Duchy to a Modern State... p. 124; Puntila L. The Political History of Finland. p. 112; Петров В. Финляндия в планах империалистических держав в 1918-1920 годах. Петрозаводск: Госиздат Карельской АССР, 1961, с. 17; Холодовский В. Революция 1918 года в Финляндии и германская интервенция. Москва: Наука, 1967, с. 328.

² Manninen O. (päätoim.), Pertti Naapala, Juhani Piilonen, Jukka-Pekka Pietiäinen: *Itsenäistymisen vuodet 1917–1920: vol. 3. Katse tulevaisuuteen*. Helsinki: Valtionarkisto, 1992. p. 188–189.

³ Холодовский В. Революция 1918 года в Финляндии и германская интервенция... с. 331.

⁴ Mitrasca M. *Moldova: A Romanian Province under Russian Rule...* p. 38.

- контрреволюции. Москва: Наука, 1977. 321 с.
9. Istoricheskie portrety: L.G. Kornilov, A.I. Denikin, P.N. Wrangel [Historical Portraits: L. Kornilov, A. Denikin, P. Wrangel] Moscow: Astrel; AST, 2003. 541 s. Исторические портреты: Л.Г. Корнилов, А.И. Деникин, П.Н. Врангель... / сост. А. Кручинин. Москва: Астрель; АСТ, 2003. 541 с. [in Russian].
 10. Istorija Rumynii 1918–1970 [A History of Romania] Moscow: Nauka, 1971. 749 s. История Румынии 1918–1970 / ред. Николай Лебедев. Москва: Наука, 1971. 749 с. [in Russian].
 11. Johnson Ch. Revolutionary Change. Stanford: Stanford University Press, 1982. 217 p.
 12. Jussila O., Hentilä S., Nevakivi J. From Grand Duchy to a Modern State: A Political History of Finland Since 1809. London: Hurst & Co, 1995. 384 p.
 13. Kholodovsky V. Revoljutsija 1918 goda v Finljandii i germanskaja interventsija [The Revolution of 1918 in Finland and the German Intervention]. Moscow: Nauka, 1967. 387 s. Холодовский В. Революция 1918 года в Финляндии и германская интервенция. Москва: Наука, 1967. 387 с. [in Russian].
 14. Kirby D. Finland in the Twentieth Century. London: Hurst & Co, 1979. 253 p.
 15. Kovaljov D., Kovaljov P. Povstannya identichnosti [The The Revolt of Identity]. Dnipropetrovs'k: Balance Club, 2016. 304 s. Ковальов Д., Ковальов П. Повстання ідентичності. Дніпропетровськ: Баланс-Клуб, 2016. 304 с. [in Ukrainian].
 16. Lenin V. Collected Works. London: Lawrence & Wishart; Moscow: Progress Publishers, 1964, vol. 25.
 17. Lobanova D. Grazhdanskaja vojna v Finljandii 1918 g. v rabotakh dejatelej finskogo kommunisticheskogo dvizhenija (1920 — 1-ja polovina 1940-kh gg.). *Sankt-Peterburg I stray Severn Evropy* [The Finnish Civil War of 1918 in the Writings of Activists of the Finnish Communist Movement (1920s — the first half of the 1940s), in *Saint Petersburg and the states of Northern Europe*] Saint Petersburg: RGKhA, 2016. S. 225–235. Лобанова Д. Гражданская война в Финляндии 1918 г. в работах деятелей финского коммунистического движения (1920 — 1-я половина 1940-х гг.). *Санкт-Петербург и страны Северной Европы*. Санкт-Петербург: Из-во РГХА, 2016. С. 225–235. [in Russian].
 18. Manninen O. (päätoim.), Pertti Haapala, Juhani Piilonen, Jukka-Pekka Pietiäinen: Itsenäistymisen vuodet 1917–1920: vol. 3. Katse tulevaisuuteen. Helsinki: Valtionarkisto, 1992.
 19. Mayer A. Dynamics of Counter-revolution in Europe, 1870-1956: An Analytic Framework. New York: Harper & Row Publishers Inc., 1971. 192 p.
 20. Mitrasca M. Moldova: A Romanian Province under Russian Rule. Diplomatic History from the Archives of the Great Powers. New York: Algora Publishing, 2002. 440 p.
 21. Novikova I. Ot avtonomii k nezavisimosti: Vremennoe Pravitelstvo i Finlandij v 1917 godu [From Autonomy to Independence: The Provisional Government and Finland in 1917]. In *Vestnik SPbGU. Mezhdunarodnye otnoshenia*, vol. 11, no 2, 2018. S. 107–127. Новикова И. От автономии к независимости: Временное правительство и Финляндия в 1917 году. *Вестник СПбГУ. Серия: Международные отношения*, т. 11, № 2, 2018. С. 107–127. [in Russian].
 22. Pertov V. Finlandija v planakh imperialisticheskikh derzhav v 1918–1920 godakh [Finland in the Plans of the Imperialist States]. Petrozavodsk: Gosizdat Karelskoj ASSR, 1961. 71 s. Петров В. Финляндия в планах империалистических держав в 1918–1920 годах. Петрозаводск: Госиздат Карельской АССР, 1961. 71 с. [in Russian].
 23. Preda D., Prodan C. Romania in WWI. A Concise History. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing, 2012. 187 p.
 24. Puntila L. The Political History of Finland, 1809-1966. London: Heinemann Ltd., 1975. 248 p.
 25. Revolutsionnoe dvizhenie v Rossii posle sverzhenija samoderzhavija. Dokumenty i materialy [The Revolutionary Movement in Russia After the Downfall of the Monarchy. The Documents]/ ed. by A. Sidorov et al. Moscow: AN USSR, 1957. XXIV, 857 s. Революционное движение в России после свержения самодержавия. Документы и материалы / под ред. А. Сидоров (председатель) [и др.] Москва: АН СССР, 1957. XXIV, 857 с. [in Russian].
 26. Sorokin P. The Sociology of Revolution. Philadelphia & London: J. B. Lippincott Co., 1925. 428 p.
 27. Stanescu M. Armata română și unirea Basarabiei și Bucovinei cu România, 1917–1919. Constanța: Ex Ponto, 1999. 242 p.
 28. Tilly Ch. The Analysis of A Counter-Revolution. In *History and Theory*, vol. 3, no 1, 1963, p. 30–58.

29. Tilly Ch. *European Revolutions, 1492–1992*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd, 1996. 284 p.
30. Tilly Ch. *From Mobilization to Revolution*. New York: Random House, 1978. 364 p.
31. Torrey G. *The Romanian Battlefront in World War I*. Lawrence: The University Press of Kansas, 2011. 422 p.
32. Wourinen J. *A History of Finland*. New York; London: Columbia University Press, 1965. 548 p.

CHIȘINĂUL INTERBELIC, SPAȚIUL DE FORMARE AL MEMORIEI ȘI IDENTITĂȚII

INTERWAR CHISINAU, THE MEMORY AND IDENTITYFORMING SPACE

Lidia PRISAC

Biblioteca Științifică (Institut) „A. Lupan”, Universitatea de Stat din Moldova

E-mail: lidiaprisac@yahoo.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3406-3670>

Rezumat: *Articolul expune câteva componente care definesc memoria și identitatea Chișinăului în perioada interbelică. Dintotdeauna identitatea unui oraș a fost în strânsă corelare cu spațiul, a ceea ce reprezenta urba prin esență – de la pitoresc, la natură și înaripate, la sunetele și zgomotul orașului, inclusiv limbajul citizenilor. Per ansamblu, spectaculos prin natura și felul său deosebit de a fi, Chișinău avea acele fațete care aminteau (de la străzile largi, spectrul multi-etnic al populației etc.) de existența unei comunități cosmopolite desprinse dintr-un spațiu urban multicultural atât de contrastant cu periferia orașului.*

Cuvinte-cheie: *memorie, identitate, spațiu, natură, limbaj, Chișinău, perioada interbelică.*

Abstract: *The article exposes several components that define the memory and identity of Chișinău in the interwar period. The identity of a city has always been in close correlation with the space, of what the city essentially represented – from the picturesque, to nature and wings, to the sounds and noise of the city, including the language of the townspeople. Overall, spectacular by nature and its special way of being, Chișinău had those facets that reminded (from the wide streets, the multi-ethnic spectrum of the population, etc.) of the existence of a cosmopolitan community detached from a multicultural urban space so contrasting with the periphery the city.*

Keywords: *memory, identity, space, nature, language, Chișinău, the interwar period.*

Existența societății interbelice chișinăuiene a fost în strânsă legătură cu spațiul, a ceea ce reprezenta urba prin esență, producându-se, dacă vreți, o configurare și continuitate în timp a spațiului în care se trăia. Spațiul era cel care asigura mentalității colective stabilitate. Pentru a se putea defini și legitima comunitatea interbelică și-a păstrat în memorie imaginea spațiului propriu, pentru că fiecare comunitate decupează spațiul într-o manieră a sa, își stabilește liniile, granițele, având o „consistență” aparte, spațiul fiind accesibil pentru cei care se regăseau fideli în el, dar interzis pentru ceilalți – în care se „închideau” fapte, evenimente, amintiri, tradiții comune. Valoarea spirituală a spațiului este legată și de memoria lui. Evenimente, trăiri, așteptări colective, toate sunt legate de locul care există, care generează sentimentul stabilității și, legat de acesta, un anumit sentiment protector al securității, iluzia continuității de-a lungul timpului, dar și a regăsirii trecutului în prezent¹.

Pitorescul orașului

Privit din afară, „înfățișarea orașului” pare, pentru cei care au trăit în perioada amintită din „cele mai interesante. Poziția lui e pitorească. Cu poalele pe vale, unde se află și strada principală”, Chișinăul odihnindu-se „comod pe coasta dulce a unui deal, încoronându-i muchia”. Dincolo de oraș începea „regiunea rurală, satele toate purtând nume moldovenești, căci jud. Chișinău e populat aproape numai de români”².

La intrarea în oraș se urca „un deal, cu pantă destul de repede”. „Din vârful lui” se zăreau „contururile capitalei Basarabiei [...]”³. Sigura decepție pare să fi fost gara „cu totul nedemnă, din toate punctele de vedere, de orașul pe care-l deservește”⁴, dând senzația că Chișinăul era „un mare sat”⁵, dar

¹ Simona Nicoară, *Istorie și imaginar. Eseuri de antropologie istorică*, Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană, 2000, p. 40.

² Ion C. Teodorescu, *Impresii din Basarabia*. În: *Lumina* (București), an. II, nr. 425 și 433, 5 și 13 noiembrie 1918, pp. 1-2.

³ Mihail Sadoveanu, *Impresii din Basarabia. Spre Chișinău – Prutul – Zi de târg la Ungheni*. În: *Lumina* (București), an. II, nr. 301, 4 iulie 1918, p. 1.

⁴ Ion C. Teodorescu, *op. cit.*, pp. 1-2.

⁵ Raul Mircescu, *Impresiile lui Puiu Iancovescu*. În: *Dreptatea* (Chișinău), an. I, nr. 50, 15 decembrie 1920, p. 2.

curând se intra în raza orașului.

Primul indiciu al orașului era linia îngustă de tramvai electric, drumul devenind „deodată șosea, pietruită și plantată de ambele părți [...]”. Până a intra în „orașul nou”, se parcurgea „repede vechiul oraș cu ulițele lui întortocheate [...]”¹. De-a „lungul ulițelor largi”², tăiate în voie de „dorul de spațiu al ochiului deprins cu întinsul stepei”, erai „fermecat de pajiștile”³ pe care le aflai.

Chișinăul „frământat de atâtea tumulturi”, denumit de-a dreptul „orașul lumină al Basarabiei”, surprindea prin „cartierele elegante”, prin străzile „prea largi, prea frumoase”, prin „oameni bine îmbrăcați, care veneau să dea mâna [...]”⁴, adevărata însușire a urbei constituind multe și frumoasele „școli și biserici [...]”⁵.

„Focar de cultură rusă”, în mijlocul unei populații moldovenești „cu un funcționărit crescut în școală și suflet rusesc, cu o nobilime și o burghezie suprapusă, ori ruptă și înstrăinată de la băștinași”, fosta capitală a guberniei Basarabia, la începutul perioadei interbelice mai păstra încă mult din „mentalitatea slavă, mistică, străină de ceea ce în adevăr este, care poate crede uneori că realitățile sunt idealuri și care adeseori și-a închipuit că idealurile sunt realități”⁶.

Imediat după unire, la Chișinău „din Alexandrovscia, strada cea [...] dreaptă”⁷, „impresionant de largă, pe care poate face șarja un Escadron de cavalerie”⁸, „cu ziduri de o înfățișare europeană” peste care cădeau atât „de bizar chirilicele arhaice ale firmelor, automobilele” coteau pe ulițele mărginașe. În dreapta și-n stânga rămânând „bisericile greoiului stil rusesc [...]”. Ceilalți se duceau să vadă „Soborul”, „catedrala cetății, a cărei cupolă gigantică de argint, cu vârful auriu [...], prea nouă și prea strălucitoare”, astupa, cum ai veni dinspre gară „toată perspectiva uliței Șmidscaia”⁹.

La fiecare pas, prin palatele sale, străzile, grădinile publice, bisericile, monumentele, Chișinăul crea impresia unui oraș care includea „crâmpoșe solemne din liniile nesfârșite ale fostului imperiu”, cei care îl vizitau înțelegând faptul că pentru al „deprinde” „cu modestia Regatului” era necesară „o trudă grea”¹⁰.

Urba era prinsă de trecut, de fixări ale tradițiilor locale, toate acestea conferindu-i un parfum nostalgic de epocă. Mihail Sadoveanu semnaliza faptul că „Pe unele ulițe, proprietarii de fortărețe” mai păstrau un vechi obicei, ținând străjeri, care băteau „din când în când din ciocănele într-o toacă atârnată de gât [...]”, în grădinile cu frunza troienită, pe ulițele sonore, „peste case cu uși și obloane ferecate”, plutea parcă „duhul cetăților abandonate [...]”¹¹.

Orașul își începea zilele dis-de-dimineată „odată cu vânzătorii de ziare și căruțașii platformelor de aprovizionare cu mărfuri a magazinelor și piețelor”, apoi venea „rândul muncitorilor, elevilor și studenților, funcționarilor publici” și, în sfârșit, urma „lumea bună”, „intelighenția orașului cu tabieturile ei mai vechi și mai noi”, care includeau „implicit savuroasa componentă culinară”¹².

Amprenta orașului de sorginte imperială, formată de Rusia țarilor, se contura în planimetrie, mobilitate, infrastructură și atmosferă sfidantă. Ceea ce mira pe vizitatorii Chișinăului erau „străzile liniare, fără sfârșit”. Dacă ziua oamenii mișunau, umplând bazarul „sub soarele cald, în plină viață, noaptea orașul capătă un nou aspect”. Pe bd. Alexandru cel Bun claxonau automobilele, treceau birjele, băngăneau tramvaiele, iar alături pe trotuarul asfaltat, se preumbla publicul. „Pe ulițele mărginașe se lasă repede liniște

¹ Mihail Sadoveanu, *op. cit.*, p. 1.

² Vezi și: Leontin Iliescu, *De ce mi-i dragă Basarabia? În: Viața Basarabiei*. Revista lunară: duplex Chișinău-București, Tipografia „Țiparul Moldovenesc” (Chișinău), an. 4, nr. 4, aprilie 1935, p. 265.

³ Ion D. Ștefănescu, *Un cuget înnoitor în pictura bisericească (Soborul din Chișinău)*. În: *Lamura* (București), an. I, nr. 2, noiembrie 1919, pp. 126-135.

⁴ Geo Bogza, *Țări de piatră, de foc și de pământ*, București, Fundația pentru literatură și artă „Regele Carol II”, 1939, pp. 265-266.

⁵ Th. Simenschi, *Chișinău*. În: *Luminătorul*. Revista bisericii din Basarabia, jurnal bisericesc (Chișinău), an. XXXIV, nr. 1-2, ianuarie-februarie 1941, p. 58.

⁶ Geo Bogza, *op. cit.*, pp. 265-266.

⁷ Nichifor Crainic, *Vederi basarabene. Foi răzlețe*. În: *Priveliști fugare*, București, Editura Librăriei Pavel Suru, 1921.

⁸ Constantin Virgil Gheorghiu, *Arde Chișinăul! În: Ard malurile Nistrului: mare reportaj de război din teritoriile dezrobite*, București, Editura Națională, 1941.

⁹ Nichifor Crainic, *op. cit.*

¹⁰ *Ibidem*.

¹¹ Mihail Sadoveanu, *Chișinău. Aspecte din 1919*. În: *Opinia* (Iași), an. XVI, nr. 3824, 17 ianuarie 1920, p. 1.

¹² Alexandru Corduneanu, *În loc de postfață. Despre interbelicul românesc al Chișinăului*. În: *Chișinăul interbelic. Alte evocări (ne)sentimentale* /Ediție îngrijită și argument de Diana Vrabie, București, Eikon, 2022, p. 485.

odată cu venirea nopții”. Din când în când, orașul era străbătut de „un râs de cadână zglobiu și subțiratic [...]”¹.

Natura orașului

Natura a fost generoasă cu Chișinăul punctând diferite cartiere cu acele insule de verdeață denumite grădini publice². Două, imense, situate în centrul orașului, dintre care una – așezată în fața fostei Episcopii, Grădina Soborului, și alta – Grădina Publică prelungită cu parcul de flori, întrețineau în perioada interbelică sănătatea și frumusețea orașului. În afară de aceste două grădini, se mai afla și Grădina Pavilionului, care aparținea cazinoului «Благородное Собрание», unde nobilimea orașului petrecea nopți albe „cheltuind zeci și sute de mii lei pe seară”³.

În partea cea mai veche a orașului, de-a lungul râulețului mlăștinos (Bâc), erau „așezate mahalalele românești”, iar ceva mai sus se afla celebrul *Talcioac* („învălmășeală”), precum ne spune Gheorghe V. Madan, un fel de „Târgul Cucului”. Și mai sus, în „târgul rușilor”, străzi largi și drepte împărțeau orașul în „pătrate regulate, ca într-o tăblie de șah”. Două din aceste pătrate, în centrul orașului, care se întâlneau la colțurile lor în diagonală, formau două mari grădini publice: „Parcul orășenesc” și „Bulevardul”; în mijlocul acestuia din urmă ridicându-se impozantul „Sobor” – Catedrala Arhiepiscopiei⁴. Impunătorul edificiu religios, era simbolul nu doar al puterii ecleziastice, ci și a celei laice, fiind intim protejat de o oază de verdeață. „În mijlocul grădinii sădită cu mult gust și pricepere” pătrundeai în ea „printr-un arc de triumf, imitație occidentală, masiv și trist”, o grădină imensă în care se ridica catedrala care era „stăpânul și sufletul orașului și tot pe atâta simbolul autorității țarului”⁵ care nu mai era.

Orașul prin anotimpuri

Diferite calități orașul le întrunea în cele patru anotimpuri ale anului. În perioada interbelică, pare-se că farmecul Chișinăului era mai tulburător toamna, când aceasta era „generoasă, lungă și bună”. „Drumul toamnei la Chișinău” era singuratic, „fără multă lumină [...]”⁶, iar nopțile cădeau „violet asupra orașului”⁷.

„Nicăieri frumusețile lui octombrie [1933]” nu erau „atât de pătrunzătoare și de adecvate ca în bălțile, în podgoriile și în peisajul basarabean. [...] Primul oraș al Basarabiei [...] ar face desfătarea și norocul unui pictor mare. Pornind de jos, de la trestiiile și de la apele putrede lăsate de Bâc în revărsări și trecând în inventar cartierele populare, agățate printre biserici și clopotnițe – ca niște funii de zdrențe între niște stâlpi de zidărie”, ochiul cunoscător descoperea unde stăteau „turnurile și crucile marilor catedrale, un pitoresc ciudat, exploatabil în zeci de tablouri”⁸.

Toamna, Chișinăul domina „pe o culme unitară, vâslind în mlaștinile Bâcului în niște mizerabili galoși suburbani, dar răscumpărându-se pe înălțimi, cu palate, cu grădini și cu mărețe sfinte lăcașuri”. Cu cât avansai mai sus prin străzile geometrice, cu atât dădeai de edificii mai impunătoare și de curți mai bogate. Dincolo de linia de sus a frunților arhitectonice, cădeai „într-un complex de depresiuni, acoperite de podgorii și crânguri”. În spatele orașului heteroclit se întindeau „livezi de pomi, hectare de vie, gospodării răzlețe și iarăși fluctuații de văi și de coline, caracteristice întregului ținut”. În strălucitele zile de toamnă, Chișinăul „așezat între punctele sătești depărtate (Suruceni, Cojușna, Budești, Bubuieci, Ialoveni etc.) părea păzit de Goliat [...]” și era de „o fermecătoare policromie” fiind „plin de desene în relief”⁹.

Iarna, Chișinăul era frumos și alb, de la începutul lui noiembrie slobozindu-se vifornița și până „la ivirea toporașilor în culoarea dealului” din care răsăreau cântând „melodii numai în alb, aspre, reci, dar pline de melancolie de stepă [...]”¹⁰. Iarna era „cu nămeți înalți și friguroasă ca în «Pohod na Sibir»”¹¹.

¹ George Meniuc, *Chișinăul nocturn*. În: *Gazeta Basarabiei* (Chișinău), an. III, nr. 560, 18 mai 1937, p. 2.

² *Patru ani de mari realizări municipale la Chișinău*. În: *Gazeta Basarabiei* (Chișinău), an. III, nr. 639, 25 decembrie 1937, p. 19.

³ Eufrosina Simionescu, *Amintiri din Chișinău*. În: *Opinia* (Iași), an. XXXVI, nr. 9699, 9701 și 9702, din 26, 28 și 29 iulie 1939, pp. 1-2.

⁴ Constantin Stere, *La Pastorat*. În: *În preajma revoluției*, vol. II, București, Editura Adevărul, 1931.

⁵ Ion D. Ștefănescu, *op. cit.*, pp. 126-135.

⁶ George Dorul Dumitrescu, *Toamna la Chișinău (fragment dintr-o monografie pitorească a Chișinăului)*. În: *Pagini basarabene* (Chișinău), an. I, nr. X-XI, 1936, p. 8.

⁷ *Idem*, *Chișinău*. În: *Universul literar* (București), an. XLVIII, nr. 17, 29 aprilie 1939, p. 5.

⁸ Petre Constantinescu-Iași, *Toamna în Basarabia*. În: *Dimineața* (București), an. XXIV, nr. 9634, 22 noiembrie, 1934, p. 3.

⁹ *Ibidem*.

¹⁰ George Dorul Dumitrescu, *Chișinău...*, p. 5.

¹¹ *Ibidem*.

Pe dealurile care frângeau linia zării „dincolo de mohorâtele mahalale înecate în mocirla Bâcului”, stăteau „prin gropițe și prin adăposturi, persistente depozite de omăt”. Potrivit Galei Galaction, iarna orașului era de-o „pleșuvie incurabilă”, „o sterpiciune” ce ținea de „tenacitatea blestemului”, stigmatizând înălțimile cu violoncelele „crivățului stepelor”¹.

În impresiile sale despre Basarabia, Ion C. Teodorescu amintește faptul că atunci când a ajuns la Chișinău „pe la 8 și jumătate dimineața”, a fost întâmpinat, la coborârea din vagon, de un aspru crivăț și de un cer posomorât. „Părea că-i ultima sfortare a nordicului imperiu rusesc de a ni se pune în cale și de a ne aminti despre existența lui cea apăsătoare și plumburie”².

Primăvara la Chișinău părea să fie doar abundență de culori și mireasmă de flori. Iată ce scria profesorul de limbă română George Dorul Dumitrescu despre primăvara basarabeiană – „numai alb și roz, până sub teii cu mireasmă tare ai străzii Gavriil Bănulescu-Bodoni, unde-și inaugurează la fiecare început de mai, și Olgucica și Liubicica, și Verocica, și Murincica, și Dusița – pe lângă eternul acelorași jurăminte de dragoste, rochiile de marchizet înflorat cu trandafiri galbeni și pantofi albi [...]”³.

Primăvara Chișinăul părea o adevărată grădină, întrucât fundalurile de copaci și de verdeață dădeau „iluzia unor colțuri pitorești din Elveția, frumusețea naturii întrecându-se cu arta creațiunii omenești”. Viața la Chișinău clocotea „de tinerețe și de pasiune, iar muzica militară cânta în grădina publică în fiecare zi, dimineața și seara”⁴.

În ceea ce privesc verile, câteodată acestea erau însoțite la Chișinău de secete cumplite⁵. Pe cât era de săracă ca floră partea nordică a împrejurimilor orașului, povârnișul cu „drumul Orheiului”, pe atât de bogată și variată ca aspecte era partea sudică. Povârnișul dealului deasupra orașului și câteva văi care-l brăzdau erau „îmbrăcate în vii și livezi, care în special vara” erau „de un pitoresc neîntrecut”. Șoseaua care ducea spre Costiujeni putea concura ca frumusețe cu cele mai încântătoare localități, iar „șoseaua Hânceștilor, valea Buiucanilor, Schinoasa, Malina Mică și împrejurimile Școalei de Viticultură” păreau „o grădină fără de capăt, cu căsuțe mici țărănești, mai rar cu vile moderne”⁶.

Cu referire la specificul văratic și primăvăratec al Chișinăului, emigrantul rus Pavel Dolgorukov, care, în iulie 1926, trecuse în Rusia pe Nistru, într-un răvaș adresat generalului Leontovici, monarhist rus, scria: „Chișinău, vara, grație verdețurilor de pe lângă case și diferiților arbori sădiți pe marginea străzilor, câștigă [...]. Primăvara, la periferia noastră, sunt o mulțime de lilieci. Livezile care se mărginesc cu un râșor și cu șesuri cu iarbă grasă. Este un sat absolut rusesc. Privighetori. Miresme admirabile. Câteva plimbări plăcute în apusul soarelui”⁷.

Zgomotul și sunetele orașului

Chiar dacă cei care veneau pentru întâia oară la Chișinău îl găseau drept „melancolicul oraș al liniștei”, asociindu-l cu „un fel de colonie a Iașului”⁸, în perioada interbelică orașul avea, totuși, propriile zgomote care-l caracterizau. Trăsuri, care circulau „fără cauciucuri la roți”, căruțe, care traversau „la mijitul zilei, taman străzile principale”, „negustori ambulante”, care strigau „uhlea” sau „haine vechi” – iată câteva elemente din tumultul orașului.

Amintind despre „zgomotele” din Piața Nouă, meteoricul Alexandru Robot scria: „Dimineața, la prânz și seara, plozii familiei fac exasperante game. În calitatea noastră de chiriași amabili, de cetățeni lipsiți de orice agresivitate nu putem interveni nici ca să reglementăm claviaturile, nici ca să potolim furia, cu care negustorii ambulante își țipă lămâile, hainele vechi, păpușoiul și cărbunii [...]”. Chișinăul, în perioada interbelică, potrivit aceluiași Al. Robot avea practic cartiere care erau condamnate la zgomot și tevdură. Acestea erau situate „în jurul piețelor, lângă Sobor și pe lângă localuri de noapte cu ebrietăți vehemente”⁹.

Identitatea Chișinăului prin înaripate

Un atribut indispensabil în peisajul identitar al Chișinăului interbelic erau ciorile. Iată ce relatea

¹ Gala Galaction, *Cimitirul din Chișinău*. În: *Izbânda* (Chișinău), ziar independent al Basarabiei, an III, nr. 149, 2 mai, 1933, p. 1.

² Ion C. Teodorescu, *op. cit.*, pp. 1-2.

³ George Dorul Dumitrescu, *Chișinău...*, p. 5.

⁴ Eufrosina Simionescu, *op. cit.*, pp. 1-2.

⁵ *Toamna în Basarabia*. În: *Dimineața* (București), an. XXIV, nr. 9 634, 22 noiembrie 1934, p. 3.

⁶ Petre Cazacu, *Chișinăul*, Chișinău, Editura Comisiunii Monumentelor Istorice. Secția din Basarabia, 1925.

⁷ Vadim Guzun, *Chestiunea refugiaților de peste Nistru: documente diplomatice și ale serviciilor române de informații 1919–1936*, Cluj-Napoca, 2012, doc. 285, pp. 417-418.

⁸ Th. Simenschi, *op. cit.*, p. 58.

⁹ Alexandru Robot, *Zgomotele Chișinăului*. În: *Gazeta Basarabiei* (Chișinău), an. III, nr. 533, 22 august 1937, p. 2.

despre ele la 1935, poetul Al. Robot „[...] Pe peroanele de gară din alte localități ești asaltat de hamali și birjari. În gara cu ziduri bătrâne a Chișinăului se reped la tine corbii”¹. Ciorile, practic, împodobeau toate străzile orașului, putând fi observate „pe o ramură uscată a unui arbore desfrunzit” sau „legănându-se pe sârma unei antene de radio”. Pentru un călător, ca Al. Robot, care văzu-se „orașele din Ardeal pline de porumbei albi”, ciorile din Chișinău îi aminteau „mai mult decât orice, diferența dintre două lumi”. În parcul care înconjură „silueta rotundă și albă a Soborului, copacii înalți și goi erau decorați cu ciori de toate mărimile [...]”. Ciorile, potrivit poetului, formau specificul Chișinăului, „desuete și dezagreabile, rupte parcă dintr-un steag de doliu, embleme și simboluri ale nenorocirii”, care nu se despărțea „de destinul Basarabiei” erau caracteristice pentru „un oraș cu două linii de tramvai” dintre care una mergea „la spital și alta la cimitir [...]”².

Spre finalul perioadei interbelice, numărul mare de ciori determina autoritățile locale să ia măsuri urgente pentru a le diminua numeric. Astfel, la 28 iunie 1938, printr-o hotărâre a primarului mun. Chișinău, se lua decizia de-a deschide un credit extraordinar de 10 000 lei din bugetul anului 1938–1939, pentru a procura cartușe destinate distrugerii stolurilor de cior³.

Limbajul chișinăuienilor⁴

În orașe, imediat după unire, cam peste tot se auzea doar limba rusă [...]”⁵. Ceva mai târziu lucrurile păreau să nu se fi schimbat prea mult. Geologul Ion Th. Simionescu semnală faptul că limba străină la Chișinău își înfipsea rădăcini atât de adânci încât, la începutul perioadei interbelice era greu să fi fost pe deplin înlocuită chiar în casele moldovenilor. „O auzi în intimitatea familiilor cu nume get-beget românești, ca și a celora cu rol politic și național însemnat. Se înțelege că nu poate fi ștearsă ușor o intensă și metodică activitate de decenii, cu o prea domoală și șovăielnică acțiune de câțiva ani”. Astfel, memorează geologul român, prin furnicarul de lume de pe str. Alexandru cel Bun, „abia de se auzeau câteva vorbe românești între cei socotiți tot ca nepoftiți, deși au adus servicii reale, veniți de peste Prut”, iar cu cât se cobora mai înspre gară, „cu atât dispăreau și aceste slabe ecouri ale vremii noi. Chișinăul de ieri era neschimbat. Doar firmele, multe într-o limbă stâlcită arătau revenirea la matcă”⁶.

Petre Cazacu amintește faptul că la Chișinău aproape toate gazetele apăreau în rusește, spre exemplu, *Basarabia* care aparținea Partidului Țărănesc din Basarabia. În românește, cu litere latine sau slave, țărăniștii din Basarabia nu aveau nicio gazetă. Tot în rusește apăreau și *Nașe Slovo / Наше Слово (Cuvântul nostru)*, *Novoe Slovo / Новое Слово (Cuvântul nou)* și *Zvezda / Звезда (Steaua)*, care își ziceau că sunt guvernamentale averescane [...]”⁷. Chiar și gazetele partidelor politice locale își exprimau ideile și făceau propagandă în limba străină. Masa cea mare românească, menționa Petre Cazacu, nu citea deloc sau puțin. „Cei care citeau, recurgeau la gazetele românești mari și bine informate din București. Pentru a nu spune din diferite motive ce sunt, era o categorie care-și ascundea originea, rasa, trecutul, ideile, interesele și idealurile sub numele comun de «basarabeni»”. Aceștia cu „rămășițele rusești și cu refugiații de peste Nistru constituiau masa disputată de atâtea gazete rusești”, câte nu fusese nici în timpul țarismului din cauza că nu aveau concurență din afară și erau și subvenționate. La Chișinău gazete românești erau doar două: *Dreptatea* național-liberală și *Steaua* averescană⁷.

Potrivit relatărilor unui refugiat rus, în anul 1926 în oraș toți vorbeau rusește. „Firmele, străzile au denumiri și sunt scrise în românește. Dușmănia amicilor mei și, în genere, a rușilor față de români. Politica lor mioapă, naționalistă, cu rusificarea, ca și în Polonia. Același lucru cu biserica autocefală și statul nou [...]”⁸.

Potrivit relatărilor interbelice, Chișinăul era orașul în care se întâlneau toate graiurile pământului. Alexandrovskaja, în zilele de sărbătoare, pe porțiunea dintre Grădina Publică și colțul str. Armenești, ridica, din cel puțin șapte idiomuri, asurzitoare larmă. Limba țării era „vorbită mai mult în vechiul Chișinău, cu ulițele strâmbe, întortocheate”, ce făceau „din loc în loc ocolul unei așezări bătrânești, moldovenești,

¹ *Idem*, *Pajurile mizeriei chișinăuiene*. În: *Gazeta Basarabiei* (Chișinău), nr. 350, 1935, p. 2.

² *Ibidem*.

³ Agenția Națională a Arhivelor, Direcția Generală a Arhivelor Naționale, F. 1404, inv. 1, d. 951, f. 20.

⁴ Vezi și: Lidia Prisac, „*Limbajul macaronic*” în *Chișinăul interbelic*. În: Sesiunea științifică a Departamentului Istoria Românilor, Universală și Arheologie, ediția a 9-a, 26 mai 2023: Program, rezumatele comunicărilor /Universitatea de Stat din Moldova, Facultatea de Istorie și Filosofie; ed. Aurel Zanoci, Chișinău, CEP USM, 2023, pp. 70-72.

⁵ Th. Simenschi, *op. cit.*, p. 58.

⁶ Ion Th. Simionescu, *Chișinău*. În: *Orașe din România*, București, Cartea Românească, 1925.

⁷ Petre Cazacu, *Chișinăul*. În: *Viața Românească* (București), an. XIII, nr. 8, august 1921, pp. 264-280.

⁸ Vadim Guzun, *op. cit.*, doc. 285, pp. 417-418.

împrejmuită de uluci din șipcă neagră putrezită [...]”. Țăranul mergând agale și cuminte, cu femeia la trei pași în urmă, graiul lor „oblu”, „dulce moldovenesc”, făcându-te să respiri ușurat și să-ți aduci aminte că nu erai în țară străină¹.

În general, așa cum amintește Mihail Sadoveanu, în Basarabia interbelică, mai ales în anii 1920, nu arareori puteau fi întâlnite personaje care vorbeau într-un „jargon fantastic, alcătuit din vreo patru-cinci limbi”. Spre exemplu, personajul precum Ernest Ernestovici, creionat de penița scriitorului, prezintă chipul unui basarabean tipic, cu o identitate etnică nedefinită, cu un lexic macaronic și dezintegrat social, care vorbea rusa și concomitent alte câteva limbi, fiind „coborâtor dintr-un neam de oameni cam vag, poate ruși, poate nemți, poate poloni”, care înaintea „grozavei furtuni” în care se prăbușise un mare imperiu, „vorbea rusește și-l înțelegea toată lumea”, iar acum nu știa cărei naționalități aparține, dar, și în fapt, nici nu-l prea interesa acest lucru².

Majoritatea orașelor din Basarabia la începutul perioadei interbelice erau în completă contradicție cu viața satelor din jurul lor. La acest capitol istoric Ștefan Ciobanu scria: „În orașele basarabene nu veți găsi costume pitorești naționale, oricare ar fi ele, nu veți auzi o limbă corectă, în afară de cea doar pe care o vorbesc moldovenii de la mahalale și din suburbii, nu veți găsi nici datini și obiceiuri înrădăcinate”. Potrivit acestuia, populația comercială și industrială a orașelor basarabene, compusă dintr-un conglomerat de naționalități, n-avea o fizionomie precisă etnografică, peste aceste naționalități trecând „poleiala culturii rusești”, iar ele pierzându-și obârșia lor națională nu s-au putut ridica nici la nivelul adevăratei culturi rusești. Rușii veniți din orașele adevărat rusești, continua autorul, rămâneau de obicei surprinși de vorba rusească auzită în orașele din Basarabia, de accentele străine în limba rusă, de construcțiile ciudate de frază a orașenilor. Locuitorii altor grupuri lingvistice necunoscând cum se cuvine limba lor natală, „împeștițată cu cuvinte rusești, schimonosită de influența limbii rusești”³.

Per ansamblu, Ștefan Ciobanu conchide faptul că orașele din Basarabia „au avut soarta tragică a orașelor din provinciile cucerite rusești, cum era Polonia, Caucazul, Ucraina, Crimeea etc., unde un conglomerat de naționalități, adunate la un loc de un regim străin, le-a distrus firea [...], nepunând nimic în loc, i-a rupt de la cultura lor națională, neputându-i apropia de cea rusească, creând o clasă orașenească cosmopolită, rece față de orișice manifestare națională și ostilă regimului zilei [...]”. Revoluția din anul 1917, potrivit autorului, a adus Chișinăului un nou suflu de viață politică și națională, aici fiind deschise primele cursuri de limbă română, organizate primele cohorte militare moldovenești, limba română începând să răsune și pe străzile centrale ale orașului, unde falfăia lângă steagul roșu și tricolorul românesc. Deschiderea Sfatului Țării, înființarea Republicii Moldovenești Autonome, ulterior independente, a dat Chișinăului o importanță și mai mare pentru Basarabia, iar mulțimea de ministere cu numeroase automobile, i-a oferit aparența unei capitale. „Ziua de 27 Martie 1918, când s-a proclamat unirea Basarabiei cu România, a închis un capitol din viața Chișinăului, capitolul creșterii lui nenaturale și situației lui de oraș străin într-o provincie românească”⁴.

Conform scrierilor lui Petre Cazacu, școala în limba română, a fost cea care a șters repede urmele trecutului și a împins Chișinăul „pe calea culturii în limba națională a maselor – singura pe care se pot bizui cetățile, statele și se poate asigura mersul normal al omenirii pe calea binelui, dreptății și progresului”⁵.

De la școli, febrila activitate pentru învățarea limbii române în Chișinău, a trecut și la instituțiile publice, „49 în toate administrațiile (ministere, bănci, poștă etc.)”⁶. În armată, potrivit presei timpului, învățarea limbii române a început datorită profesorilor români veniți din România, învățătura trecând „de la scris și citit, la lucrurile și gândurile trebuitoare unui suflet sănătos și românesc. Cu prilejul plecării din localitate a d-lui General Broșteanu, care a sprijinit școala de la Polcul Moldovenesc, s-a făcut o lecție înaintea sa, cu toate grupele de elevi”⁷.

Ajunsă la Chișinău din regat, învățătoarea Eufrosina Simionescu, împărtășea câteva impresii despre mediul lingvistic de la Chișinău, dar și experiența ei didactică în a învăța limba română elevele unei foste școli ruse din oraș: „Prima mea lecție de clasă mi-a dat cei mai sublimi fiori ai carierei. Când m-am văzut

¹ George Dorul Dumitrescu, *Chișinău...*, p. 5.

² Mihail Sadoveanu, *Drumuri basarabene*, București, Saeculum, 1992, p. 43.

³ Ștefan Ciobanu, *Orașele*. În: *Basarabia*, Chișinău, Imprimeria Statului din Chișinău, 1926.

⁴ *Ibidem*.

⁵ Petre Cazacu, *op. cit.*, p. 280.

⁶ Ion Mateiu, *Naționalizarea Basarabiei*. În: *Timpul* (Iași), an. I, nr. 61, 6 aprilie 1918, p. 2.

⁷ *Ibidem*.

într-un liceu rusesc, unde totul era rusificat și unde tradiția și metodele aierate ale școlii rusești imprimaseră o pecete rusească, a fost pentru mine cea mai solemnă zi, având ocazia de a vorbi elevelor mele despre Basarabia, patria noastră, despre cei mai mari poeți ai noștri, despre bogățiile și frumusețile României Mari, și am rămas cu convingerea neșrămutată că destinul a revărsat asupra mea favoarea supremă, dându-mi misiunea de a citi și comenta de pe înălțimea catedrei unei școli cu caracter rusesc celebra poezie «Pohod na Sibir» a lui Alecsandri. Am pus la mijloc toată simpatia pe care o puteam răspândi în jurul meu; elevele mă iubeau și învățau cu plăcere limba română. Câteva erau chiar românce; de la unele din ele rețin și acum unele expresiuni dialectale din Basarabia”¹.

În pofida culturalizării în limba română a populației din Basarabia, la aproape zece ani de administrație românească, atât în mediul rural cât și în cel urban, se atestau curenți serioase, de „stâlcire” a limbii române, la nivelul de scriere mai ales a afișelor și tabelor de reclamă care „ultragiază sarcastic bunul simț, pălmuesc drastic indiferența organelor oficiale și își bat jos [...] de ceea ce avem mai scump ca popor: limba”². Din cele câteva „mostre basarabene”, pot fi amintite, spre exemplu, următoarele: „Domnul Beznes are «bandaje de buric, ciorapi de gume, așterne pentru treaptă șesa, dorsaloținute». Iar dacă vrei, își face «exacte executarea a ochelarilor și pensne...»; „Dacă doriți încălțăminte neobișnuită după placul Dv... trimiteți-ne în scris culoarea și fasonul. Iar în caz de inconvenientă primim marfa înapoi și banii restituim” (magazinul cehoslovac „Bata”); la „Magazinul de librărie «Kniga» se află în vânzare: cărți copilărești, ilustrate, poveste. Subscriere la jurnale” etc. În Chișinău „tuturor posibilităților” mai puteau fi găsite – „Atelier de curăță; atelier de rihuit ghete și formă de cisme; atelier de linge dame și bărbați; atelier de șapcalie; curse de seară pentru elevi și eleve; atelier de casornici; atelier de ciubotar; atelier de piei jupuite”³.

Deja, în anii 1930, în pofida tuturor curențelor, când cineva venea pentru prima dată la Chișinău, toți se mirau că se vorbea cu ușurință românește. În orice ramură de activitate se găseau nenumărați „regăteni”, în primul rând ieșeni⁴.

De remarcat faptul că limba română a fost învățată și datorită teatrului. Spre exemplu Nicolae N. Beldiceanu, cu referire la acest aspect, menționa felul în care erau invitați oamenii la teatru într-u ascultarea graiului românesc – „[...] Vă poftim frumos să veniți la teatrul nostru care se află în ulița Alexandru cel Bun și care vă așteaptă cu porțile deschise. De câte ori nevoile vieții vă vor aduce pe drumurile Chișinăului, veniți la noi, că vă așteptăm, cu brațele deschise ca pe niște adevărați frați. Veniți cât de mulți, cu nevestele și cu copiii voștri, să ospătați din praznicul sufletesc, veniți fără zăbavă, și mâncați din pâinea cea albă făcută din grâul graiului românesc, ca să-i simțiți dulceața și să vă îndreptați inimile cu credință și dragoste spre neamul românesc și spre țara noastră cât o împărăție, cu ajutorul lui Dumnezeu și cu vrednicia oștirii [...]”⁵.

Cu referire la procesul de studiere a limbii române, inclusiv prin intermediul teatrului, Gala Galaction atenționa asupra faptului că în Chișinău, primul oraș al Basarabiei, cultura și limba românească, și tot ce se cristaliza dincolo de cultură și de limbă, aveau nevoie de o solitudine excepțională. Unele economii care puteau fi făcute în alte domenii, nu puteau fi făcute în acest domeniu. „Am ascultat în vremea din urmă câteva cuvântări rostite de școlarii basarabeni. Ce fel de școlari erau nu interesează, erau însă băștinași din Basarabia și învățau în Chișinău. Am urmărit cu plăcere debitul lor și am constatat – față cu amintirile de altă dată – o limbă românească eclectică, nedialectală și ageră. Nu șovăiesc să vă declar că am recunoscut în această biruință a purității și a unificării limbii noastre o bună parte de înrăurire datorită Teatrului Național din Chișinău. Școlarii din Chișinău vorbesc azi românește mai curat și mai neutral decât unii din profesorii lor, rămași încă la molcomia și la mireasma lor provincială”⁶.

Spre finele perioadei interbelice toți erau obligați să vorbească românește. Ordonanța nr. 13 a Corpului III de Armată obliga funcționarii de stat, elevii școlilor, profesorii să vorbească în timpul serviciului românește, adică limba oficială a statului. Aceeași ordonanță extindea această obligație și pentru funcționarii comerciali, care erau datori să răspundă clienților care știau românește tot în românește. Numai

¹ Eufrosina Simionescu, *op. cit.*, pp. 1-2.

² *Mult e dulce...* În: *Mărgăritare basarabene*. Revistă lunară pentru folclor, artă populară, chestiuni sociale, culturale etc., sfaturi și îndemnuri bune, Tipografia Eparhială „Cartea Românească” (Chișinău), an. 1, nr. 2, octombrie 1927, p. 53.

³ *Ibidem*, p. 54.

⁴ Th. Simenschi, *op. cit.*, p. 58.

⁵ Nicolae N. Beldiceanu, *Teatrul Popular din Chișinău. Răvaș țărănilor basarabeni*. În: *Dreptatea* (Chișinău), an I, nr. 28, 12 decembrie 1920, p. 2.

⁶ Gala Galaction, *Teatrul Național din Chișinău*. În: *Adevărul* (București), an. XLVII, nr. 10484, 18 martie 1933, p.

în cazul în care se ivea vreun client cu necunoștința limbii române, ceea ce era exclus după 20 de ani de la unire, funcționarul comercial putea să vorbească și limba rusă. „[...] Nu se poate tolera unor minorități să mențină și să extindă limba rusă, când Basarabia nu a fost rusească niciodată, iar limba aceasta amintește asupra de 100 de ani. Se cunosc îndeajuns metodele întrebuițate de stăpânirea rusească în anii de vitregie, pentru a imprima aici un alt suflet și o altă limbă decât cea românească”¹.

Concluzii

Din cele expuse putem conchide faptul că Chișinăul perioadei interbelice, avea o marcă identitară sustrasă din somptuoșitatea pitorească a orașului, spațiul cu străzile largi și clădiri impunătoare, care conferea măreție și te ducea cu gândul la imperiul romanovilor de altădată. Spectaculos prin natura și felul său deosebit de a fi în diferite perioade ale anului, Chișinăul amintea de existența unei comunități cosmopolite desprinse dintr-un spațiu urban multicultural atât de contrastant cu periferia orașului, monolită în totalitate din punct de vedere etnic și cultural. Pe parcursul celor peste 20 de ani de administrație românească, datorită procesului de culturalizare, Chișinăul a preluat în fizionomia sa caracteristici ale românității, vizibile mai ales la nivelul vorbirii limbii române, care practic nu era auzită până atunci pe străzile orașului. Spațiul de regăsire, poate chiar orașul iubit al atâtor neamuri, Chișinăul a scos la iveală experiența dificultăților zilnice de a fi diferit în raport cu restul urbelor din cadrul României întregite.

Bibliografie:

1. Agenția Națională a Arhivelor, Direcția Generală a Arhivelor Naționale, F. 1404, inv. 1, d. 951.
2. Beldiceanu Nicolae N., *Teatrul Popular din Chișinău. Răvaș țăranilor basarabeni*. În: *Dreptatea* (Chișinău), an I, nr. 28, 12 decembrie 1920, p. 2.
3. Bogza Geo, *Țări de piatră, de foc și de pământ*, București, Fundația pentru literatură și artă „Regele Carol II”, 1939.
4. Cazacu Petre, *Chișinăul*, Chișinău, Editura Comisiunii Monumentelor Istorice. Secția din Basarabia, 1925.
5. Cazacu Petre, *Chișinăul*. În: *Viața Românească* (București), an. XIII, nr. 8, august 1921, pp. 264-280.
6. Ciobanu Ștefan, *Orașele*. În: *Basarabia*, Chișinău, Imprimeria Statului din Chișinău, 1926.
7. Constantinescu-Iași Petre, *Toamna în Basarabia*. În: *Dimineața* (București), an XXIV, nr. 9634, 22 noiembrie, 1934, p. 3.
8. Corduneanu Alexandru, *În loc de postfață. Despre interbelicul românesc al Chișinăului*. În: *Chișinăul interbelic. Alte evocări (ne)sentimentale* /Ediție îngrijită și argument de Diana Vrabie, București, Eikon, 2022, pp. 481-487.
9. Crainic Nichifor, *Vederi basarabene. Foi răzlețe*. În: *Priveliști fugare*, București, Editura Librăriei Pavel Suru, 1921.
10. Dumitrescu George Dorul, *Chișinău*. În: *Universul literar* (București), an. XLVIII, nr. 17, 29 aprilie 1939, p. 5.
11. Dumitrescu George Dorul, *Toamna la Chișinău (fragment dintr-o monografie pitorească a Chișinăului)*. În: *Pagini basarabene* (Chișinău), an. I, nr. X-XI, 1936, p. 8.
12. Galaction Gala, *Cimitirul din Chișinău*. În: *Izbânda* (Chișinău), ziar independent al Basarabiei, an III, nr. 149, 2 mai, 1933, p. 1.
13. Galaction Gala, *Teatrul Național din Chișinău*. În: *Adevărul* (București), an. XLVII, nr. 10484, 18 martie 1933, p. 1.
14. Gheorghiu Constantin Virgil, *Arde Chișinăul!* În: *Ard malurile Nistrului: mare reportaj de război din teritoriile dezrobite*, București, Editura Națională, 1941.
15. Guzun Vadim, *Chestiunea refugiaților de peste Nistru: documente diplomatice și ale serviciilor române de informații 1919–1936*, Cluj-Napoca, 2012, 1000 p.
16. Ilescu Leontin, *De ce mi-i dragă Basarabia?* În: *Viața Basarabiei*. Revista lunară: duplex Chișinău-București, Tipografia „Tiparul Moldovenesc” (Chișinău), an. 4, nr. 4, aprilie 1935.
17. Lidia Prisac, „*Limbajul macaronic*” în *Chișinăul interbelic*. În: Sesiunea științifică a Departamentului Istoria Românilor, Universală și Arheologie, ediția a 9-a, 26 mai 2023: Program, rezumatele comunicărilor /Universitatea de Stat din Moldova, Facultatea de Istorie și Filosofie; ed. Aurel Zanoci, Chișinău, CEP USM, 2023, pp. 70-72.

¹ Elefterie Necnez, *În toată Basarabia trebuie să se vorbească românește*. În: *Universul* (București), 24 martie 1938, p. 3.

18. Mateiu Ion, *Naționalizarea Basarabiei*. În: *Timpul* (Iași), an. I, nr. 61, 6 aprilie 1918, p. 2.
19. Meniuc George, *Chișinăul nocturn*. În: *Gazeta Basarabiei* (Chișinău), an. III, nr. 560, 18 mai 1937, p. 2.
20. Mircescu Raul, *Impresiile lui Puiu Iancovescu*. În: *Dreptatea* (Chișinău), an. I, nr. 50, 15 decembrie 1920, p. 2.
21. *Mult e dulce...* În: *Mărgăritare basarabene*. Revistă lunară pentru folclor, artă poporană, chestiuni sociale, culturale etc., sfaturi și îndemnuri bune, Tipografia Eparhială „Cartea Românească” (Chișinău), an. 1, nr. 2, octombrie 1927, p. 53.
22. Necnez Elefterie, *În toată Basarabia trebuie să se vorbească românește*. În: *Universul* (București), 24 martie 1938, p. 3.
23. Nicoară Simona, *Istorie și imaginar. Eseuri de antropologie istorică*, Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană, 2000, 263 p.
24. *Patru ani de mari realizări municipale la Chișinău*. În: *Gazeta Basarabiei* (Chișinău), an. III, nr. 639, 25 decembrie 1937, p. 19.
25. Robot Alexandru, *Pajurile mizeriei chișinăuiene*. În: *Gazeta Basarabiei* (Chișinău), nr. 350, 1935, p. 2.
26. Robot Alexandru, *Zgomotele Chișinăului*. În: *Gazeta Basarabiei* (Chișinău), an. III, nr. 533, 22 august 1937, p. 2.
27. Sadoveanu Mihail, *Chișinău. Aspecte din 1919*. În: *Opinia* (Iași), an. XVI, nr. 3824, 17 ianuarie 1920, p. 1.
28. Sadoveanu Mihail, *Drumuri basarabene*, București, Saeculum, 1992.
29. Sadoveanu Mihail, *Impresii din Basarabia. Spre Chișinău – Prutul – Zi de târg la Ungheni*. În: *Lumina* (București), an. II, nr. 301, 4 iulie 1918, p. 1.
30. Simenschi Th., *Chișinău*. În: *Luminătorul*. Revista bisericii din Basarabia, jurnal bisericesc (Chișinău), an. XXXIV, nr. 1-2, ianuarie–februarie 1941.
31. Simionescu Eufrosina, *Amintiri din Chișinău*. În: *Opinia* (Iași), an. XXXVI, nr. 9699, 9701 și 9702, din 26, 28 și 29 iulie 1939, pp. 1-2.
32. Simionescu Ion Th., *Chișinău*. În: *Orașe din România*, București, Cartea Românească, 1925.
33. Stere Constantin, *La Pastorat*. În: *În preajma revoluției*, vol. II, București, Editura Adevărul, 1931.
34. Ștefănescu Ion D., *Un cuget înnoitor în pictura bisericească (Soborul din Chișinău)*. În: *Lamura* (București), an. I, nr. 2, noiembrie 1919, pp. 126-135.
35. Teodorescu Ion C., *Impresii din Basarabia*. În: *Lumina* (București), an. II, nr. 425 și 433, 5 și 13 noiembrie 1918, pp. 1-2.
36. *Toamna în Basarabia*. În: *Dimineața* (București), an. XXIV, nr. 9 634, 22 noiembrie 1934, p. 3.

**SUBIECTE MEDICO-SANITARE REFLECTATE ÎN REVISTA „LUMINĂTORUL” DIN
PERIOADA INTERBELICĂ**

**MEDICAL-SANITARY SUBJECTS REFLECTED IN "LUMINATORUL" MAGAZINE FROM
THE INTERWAR PERIOD**

Viorel COJOCARU
USMF „N. Testemițanu”,
Mitropolia Basarabiei

Rezumat: *Biserica Ortodoxă Română s-a manifestat mereu nu doar ca o instituție religioasă, ci și socială. În spectru larg de activități desfășurate, clericii s-au implicat activ și în cele sociale, culturale și chiar științifice. Profilul medico-sanitar devine și el un subiect important în activitatea bisericească din perioada interbelică. Revista „Luminătorul”, declarat buletin oficial al Eparhiei Basarabiei, a găzduit diverse materiale: predici, acte oficiale, meditații despre încurajarea profilaxiei spirituale și somatice. În acest periodic s-au identificat o serie de articole cu referință la igiena personală a credincioșilor, îmbunătățirea relațiilor medic-pacient și la minimalizarea numărului de credincioși cu patimi sociale. Aceste subiecte se oglindesc în diverse acte normative bisericești, publicate în partea oficială a revistei, dar și în articolele scrise de doctori, preoți și învățători, publicate în partea neoficială. Cu siguranță, unele dintre aceste învățături publicate în perioada interbelică au fost valabile și în cea contemporană, mai ales în cea pandemică.*

Cuvinte-cheie: *Biserică, revistă, medic, sănătate, boală.*

Abstract: *The Romanian Orthodox Church has always manifested itself not only as a religious institution but also as a social one. In the broad spectrum of activities carried out, the clergy were also actively involved in social, cultural and even scientific activities.*

The medical-sanitary profile also becomes an important topic in church activity in the interwar period. The „Luminătorul” magazine, declared the official bulletin of the Diocese of Bessarabia, hosted various materials: sermons, official acts, meditations on encouraging spiritual and somatic prophylaxis. In this periodical, a series of articles were identified with reference to the personal hygiene of believers, the improvement of doctor-patient relations and the minimization of the number of believers with social vices.

These topics are reflected in various church normative acts, published in the official part of the magazine, but also in the articles written by PhDs, priests and teachers, published in the unofficial part. Certainly, some of these teachings published in the interwar period were also valid in the contemporary one, especially in the pandemic one.

Keywords: *Church, magazine, doctor, health, disease.*

Revista „Luminătorul” fiind prima publicație în limba română din Basarabia, când Eparhia Chișinăului obține dreptul de a edita lunar o publicație bisericească în limba poporului: „Siezdul preoțesc care a avut loc în zilele acestea în Chișinău, după docladul ieromonahul Gurie Grosu, misionerul Eparhiei de Jos, a hotărât ca clerul să scoată un jurnal bisericesc în limba moldovenească... Întâmpinăm cu o nespusă bucurie această hotărâre consemnează a siezduului...”¹ – astfel consemnează evenimentul, unica publicație periodică de limba română de atunci - gazeta „Moldovanul”.

Revista „Luminătorul” a fost editată sub egida Congresului preoțesc și a Frăției Nașterii lui Hristos, din inițiativa și prin efortul redactorului ei, ieromonahul Gurie Grosu: „Ideea unei reviste moldovenești în Basarabia de după 1905, a pus-o în circulație publică și a susținut-o călduros, dându-i și numele de azi, inimosul ieromonahul Gurie, misionar al bisericii pravoslavnice de aici, un alt suflet ce pricepea și simțea trebuința de a-i aduce norodului învățămintele creștinești și toate îndrumările morale în graiul lui, ca să le înțeleagă”². Misionarul Gurie Grosu, prin nenumărate demersuri, susținut de episcopul Vladimir Sincovschi a convins autoritățile Imperiului Rus să permită editarea „Luminătorului” „cu scopul

¹ „O veste bună pentru moldoveni”. În: „Moldovanul”, 1908, nr. 39, p. 2.

² Comitetul de Redacție. Comemorarea a 25 de ani de la publicarea revistei românești „Luminătorul” în Basarabia. În: „Luminătorul”, 1933, nr. 1, p. 2.

să lumineze pe cei ce zac întru întunericul neștiinței și vorbesc românește”¹, publicație care ulterior a devenit „singura făclie a românismului ce-a ars neîncetat până la Unire”².

De la începutul activității sale, Frăției i s-a propus editarea foilor misionare (1900-1904), dar „o parte din clerul basarabean, către anul 1907, se arata foarte nemulțumit de nivelul scăzut al limbii traduse „în moldovenește” a foilor tipărite a Frăției „Nașterea lui Hristos”. După cum mărturisesc sursele, unii preoți au protestat răspicat în ședințele Congresului Eparhial”³, practic impunându-l pe ierarhul de atunci ÎPS Vladimir Sincovschi, să facă demersurile necesare la fondarea unui jurnal bisericesc în limba poporului. Toate aceste nemulțumiri se axau atât pe abundența literaturii rusești, impusă de Centrul Eparhial, cât și de calitatea proastă a traducerilor, fapt ce a constituit la consolidarea preoțimii basarabene în organul misionar: Frăția „Nașterea lui Hristos”, care a contribuit esențial la editarea revistei „Luminătorul”. La sfârșitul anului 1907, Frăția „Nașterea lui Hristos” a propus Centrului Eparhial basarabean fondarea unei reviste bisericești, editată în limba poporului.

După mai multe solicitări al ÎPS Vladimir către Sinodul Bisericii Ortodoxe Ruse, Comisia Specială pentru alcătuirea unui program în vederea editării unui jurnal în limba moldovenească la data de 20 septembrie 1907 declară următoarele: „Din porunca Frățimii «Nașterea lui Hristos» și în baza raportului misionarului eparhial, ieromonahul Gurie (Grosu), Comisia specială alcătuită din președintele ei protoiereul Constantin Popovici, membrii: protoiereul Nicolae Lașcov, Mihail Ciachir, Iustin Ignatovici, părintele Macarie Untul, Constantin Parfeniev, și misionarul eparhial Gurie au examinat programul propus spre atenția deputaților în congresul din 1907, referitor la editarea unui jurnal bisericesc cu numele «Luminătorul»”⁴.

Apariția revistei Luminătorul a reprezentat o victorie a curentului românesc în Biserica basarabeană și este considerată una dintre cele mai statornice publicații, apărute la Chișinău după revoluția rusă din 1905. Primul număr apare la 1 ianuarie 1908, în limba română, dar cu caractere chirilice și debutează cu un cuvânt al redacției: „Mântuitorul a zis: cel ce umblă ziua nu se poticnește pentru că vede lumina lumii acesteia (Ioan 1, 9-10)...”⁵. Tot în acest număr este publicată poezia lui I.H.Rădulescu „Să fie lumină”; lucrarea preotului Constantin Popovici „Ioan Gură de Aur”, studiul „Sfântul Ioan Botezătorul”, semnat de misionarul ieromonah Gurie; „Sfânta agheasmă de la Bobotează”, autor Theodor Inculeț. Revista devenise o prezență în toate localitățile Basarabiei, trecând chiar Nistru „luminând” în graiul dulce moldovenesc multe cămine până la Bug. În aricolul de fond al acestui prim număr, erau laudate râvna și interesul Episcopului Vladimir față de limba maternă a basarabenilor care „... ca un adevărat episcop al Bisericii pravoslavnice, care nu cunoaște numai o limbă vrednică de a lauda pe Dumnezeu, ci dezleagă tuturor noroadelor creștinești a face slujbă dumnezeiască în limba lor, a propovăduit evanghelia lui Hristos în limba cunoscută norodului”⁶.

Apariția revistei în cei zece ani până la Marea Unire s-a fundamentat în partea neoficială doar pe articole cu caracter apologetic, misionar-sectologic, moral, liturgic și dogmatic. Partea oficială era foarte slabă, și conținea câteva detalii despre mișcarea în cler, necroloagele și unele frânturi de acte administrative bisericești. După 1918, revista se conformează diverselor oportunități atât în plan bisericesc, cât și în plan social, pedagogic și cultural. Activitatea acestui periodic necesită relevantă într-un volum de forță, ce ar spulbera acuzațiile unora că Biserica Ortodoxă din Basarabia în perioada interbelică nu era prezentă în viața socială.

Pentru cercetătorii din domeniile istorie și teologie, numai este noutate gradul de credibilitate a Bisericii în fața cetățenilor, manifestată în perioada interbelică și prin intermediul revistei „Luminătorul”. În acest periodic se observă o atitudine deosebită, grija ierarhului Gurie Grosu ce ține de starea de sănătate fiziologică și spirituală a populației. Pe paginile revistei „Luminătorul” din perioada studiată 1918-1944 au fost abordate practic toate aspectele posibile: de la evenimentele politice de anvergură, viața Bisericii Ortodoxe din Basarabia în toată complexitatea ei, până la viciile, moravurile oamenilor, problemele de sănătate, bolile contagioase, etc... În corespondența Mitropolitului Grie cu diverși medici, ÎPS Sa

¹ Ibidem.

² Pan Halipa. Cu prilejul jubileului de 25 de ani ai „Luminătorului”. În: „Viața Basarabiei”, 1933, nr. 6, p. 2.

³ Maria Danilov. Revista „Luminătorul”, primul jurnal bisericesc în limba română. În: „Luminătorul”, 2008, nr. 1, p. 12.

⁴Pr. Constantin Partenevici, Къ Собратьямъ-постырямъ Кишиневский Епархии. În: „Кишиневския Епархияльня Вѣдомости”, 1907, nr. 51-52, p.1855.

⁵ De la redacție. În: „Luminătorul”, 1908, nr. 1, p. 5.

⁶ „De la redacție”. În: „Luminătorul”, 1908, nr. 1, p. 8.

recomanda pasaje întregi pentru a fi publicate în revistă, deci, mai marele Bisericii se îngrijea și de aspectul dihotomic al creștinului: suflet și trup. Este oportun de menționat că în multe numere ale revistei se oglindește partea profilactică a diverselor patologii contagioase, dar și respectul sanitar-igienic.

Articolele cu subiecte medico-sanitare publicate în perioada interbelică în „Luminătorul” sunt împărțite în două mari categorii: cele profilactice (împotriva pandemiilor, infectărilor, îmbunătățirea igienei personale, ca model de contracarare a infecției, etc), apoi și cele de promovare a valorilor medicale: sănătatea, viața, ascultarea, etc și contracararea patimilor, nonvalorilor.

Încă în nr. 8 al „Luminătorului” anul 1910, la rubrica „Știri” se informa populația cu privire la holeră, care bântuia pe pământul nostru, menționându-se: „Pentru a nu fi secerați de pe fața pământului, fiecare este dator să păstreze cea mai mare curățenie în casă, prin ogrăzi să aibă departe de casă o groapă unsă cu var stins pentru gunoi și alte necurății. Să nu bea nimeni apă de prin iazuri, fântâni. Apă trebuie fiartă, răcită puțin și apoi băută. Apă fiartă să fie ținută acoperită bine, nu mai mult de 6 ceasuri și apoi să fiarbă altă apă. Apă rece să nu întrebuițeze nimeni, ca băutura să se folosească ceaiul, să nu se consume alcool. Măinile să fie spălate de mai multe ori, mai cu seamă înainte de mâncare. Numai cu pază bună și curățenie putem scăpa de holeră, ciumă și de alte boale...”¹. Tot în acest număr de revistă, protoiereul Isutin Ignatovici, unul din colaboratorii fideli a revistei, vine cu un material consistent despre încrederea în Dumnezeu și în Sfinții Lui, astfel că autorul aduce exemplu vindecările săvârșite la mormântul și moaștele Cuviosului Serafim al Sarovului². Pe lângă normele epidemice, era nevoie și de o calmare a spiritelor, de încredere și solidaritate. Mai târziu, multe dintre aceste articole apar cu următoarea notiță „Spre publicare în revistă. ÎPS Gurie”. De aici se observă grija pe care o purta Mitropolitul Gurie față de enoriașii lui, unele scrisori din partea Ministerelor erau parafrazate și publicate tot cu binecuvântarea Înălpreasfinției Sale.

Tot aici este oportun de menționat Circulara nr. 3933 a Arhiepiscopului Nicodim, privind situația creată în Basarabia în legătura cu răspândirea tifosului exantematic, care bântuie de câțiva ani prin sate și practic a secerat zeci de mii de oameni. Printre altele în circulară se menționa: „În fața primejdiei se aduce această boală, toți trebuie să știm ce facem. Noi vă dăm aceste sfaturi: a) În cartea ce va ajunge pe la cucerniciile voastre veți găsi ce este această boală, cum se arată, cum să se ferească cineva de ea și dacă s-a îmbolnăvit, cum să se tămăduiască. Citiți-o cu toată luarea aminte, lămurii-vă bine și apoi vorbiți poporului despre toate acestea, îndemnați cu tărie să asculte sfaturile ce le veți da din carte și din știința ce le aveți mai dinainte și urmăriți cu toată grija ca ele să fie împlinite; b) Să primiți cu bunăvoință ca împreună cu învățătorul, primarul, felcerul și alte autorități să se formeze un „sfat al sănătății”. Să nu uitați că apărând sănătatea trupeză veți ajuta la bună liniște și mulțumirea enoriașilor creștini pe care-i păstoriți”³. În scopul eradicării bolii s-a intervenit cu diferite măsuri inclusiv cu desfășurarea de activități de lămurire și informare a populației prin intermediul clerului, inclusiv se vorbește despre faptul că vor fi expediate la preoți cărți cu caracter de informare, profilaxie și tratament al acestei boli, în care oamenii vor fi învățați cum să depisteze boala, cum să se protejeze etc. În încheiere se cere ca periodic Arhiepiscopia să fie înștiințată despre faptul cum își desfășoară activitatea „Sfatul Sănătății” și ce măsuri se întreprind pentru lichidarea acestei maladii molipsitoare.

În Partea Oficială a numărului 11-12 din anul 1921, este făcut public Ordinul Circular nr. 4 (17.18), ce conține 16 puncte, două dintre acestea sunt dedicate aspectului profilactic medical unde se solicită implicarea clerului. La punctul 1. se obligă toți preoții la sărbătoarea Intrarea Maicii Domnului în Biserică să facă colectă pentru adunarea de fonduri consacrată vindecării bolnavilor de tuberculoză⁴. În punctul 3. „Despre combaterea bolilor molipsitoare” preoții sunt îndemnați să povățuiască familiile a căror membri mor de vreo boală molipsitoare să ceară permisiunea medicului său agentului sanitar ca să fie înhumați cât mai repede, astfel să nu se admită răspândirea bolilor transmisibile care bântuie în Basarabia⁵.

În partea oficială a „Luminătorului” din anul 1940, chiar de la începutul numărului se informează despre pericolul tifosului exantematic, care se poate transforma în epidemie cu cele mai dezastruoase urmări pentru populația Țării. Se menționează că „acum circulă mult lumea pentru procurarea mijloacelor de hrană, dar mai ales concentrații dintr-o localitatea în alt; starea sanitară a satelor și mahalalelor orășenești e scăzută,

¹ Holera în Basarabia, ciuma în Odesa. În: „Luminătorul”, 1910, nr. 8, p. 58.

² Prot. Iustin Ignatovici. Vindecările cele minunate, care se săvârșesc la sfintele moaște ale Sfântului Serafim din Sarov, ele cu preaslăvire descoperite la anul 1903, în 19 zile ale lunii iulie. În: „Luminătorul”, 1910, nr. 8, pp. 59-80.

³ Circulară. În: „Luminătorul”, 1919, nr. 17-18, pp. 9-10.

⁴ Ordinul Circular nr. 4 (17.18). În: „Luminătorul”, 1921, nr. 11-12, p. 23.

⁵ Ibidem, p. 24.

iar mare parte din țărâtime e refractară la măsurile igienice. Preotul trăiește în mijlocul poporului și numai el îl cunoaște mai bine. De aceea e necesară conlucrarea pricepută și devotată a preoțimii noastre, care să activeze astfel: 1. Preotul să anunțe medicul sau agentul sanitar de ivirea cazurilor de tifos în parohia sa; 2. Să sfătuiască pe enoriași la deparazitare și igiena corpului și a caselor lor; 3. Să îndemne preotul ca să se folosească de săpun, petrol, iar pentru cei săraci, acestea să se cumpere din colectă publică; 4. În biserică se vor ține predici cu îndemnuri sanitare, de apărare împotriva tifosului exantematic”¹. Se cere o implicare directă a clerului nu doar în procesul de informare a populației, ci și în cel de protejare. Cu doar un an înainte este publicată în revistă Adresa Ministerului Cultelor cu nr. 12545 prin care solicita „colaborarea cucernicilor preoți la munca sanitară care se desfășoară peste tot pentru îmbunătățirea sănătății poporului”². Era vorba de perioada incipientă a pandemiei tifosului exantematic, deoarece procesul pandemic propriu zis urmează.

Un mod inedit de abordare a păstrării sănătății întemeiate pe cuvântul lui Dumnezeu o face preotul iconom stavrofor Constantin Popovici în „Sfaturile întemeiate pe cuvântul lui Dumnezeu, pentru păstrarea sănătății și prelungirea vieții”³. Se menționează că pentru ași păzi sănătatea trupului și să ai o viață lungă trebuie să împlinești următoarele pravile, întemeiate pe cuvântul lui Dumnezeu:

- „... trebuie să te păzești de mânie, mai ales de mânie mare, pentru că mânia, vărsând fierea în trup, prin aceasta vatămă sănătatea și pe nesimțite scurtează viața omului: Pizmă și mânia, ne spune cuvântul Domnului, împuținează zilele și grija aduce bătrânețe mai înainte de vreme. (Sir.30,25);

- Cu somnul sănătos, ne spune cuvântul lui Dumnezeu, se odihnesc intestinele celui cumpătat; se scoală dimineața și sufletul lui cu el. (Sir.31,23). Iar când somnul este bun și sănătatea îi bună;

- Este de folos să păzești măsura în întrebuintărea mâncării, dar este și mai de folos să păzești măsura în întrebuintărea vinului și a altor băuturi spirtoase; Pentru nesațiu, zice cuvântul Domnului, mulți au pierit, iar cel înfrânat își va adăuga viața. (Sir.37,34);

- Ca să ajungi la bătrânețe, trebuie să-ți înfrânezi pofta trupului, Cuvântul lui Dumnezeu în această privință ne spune, că preacurvarul pentru lipsa minții, pierde sufletul său, câștigă dureri și ocară, pătumește și batjocora lui în veac nu se va șterge. (Pild. Sir.6; 32-33)

- Își păstrează sănătatea și își prelungește zilele și acela, care petrece greutatea și necazurile vieții cu răbdare și nădejde în Dumnezeu. Cuvântul lui Dumnezeu ne învață, că din întristare vine moartea, și întristarea inimii slăbește virtutea. (Sir.38,20).

- Însuși Dumnezeu făgăduiește viață lungă și ani mulți acelor copii, care cinstesc și ascultă pe părinții lor. Iată cuvintele și porunca lui: „Cinstește pe tatăl și pe mama ta, ca să-ți fie ție bine și să trăiești mulți ani pe pământ”. (Por.5).

- Rugăciunea însoțită de lacrimi asemenea ne scapă de moarte fără de vreme și lungeste zilele vieții noastre;

- Ne mai vorbind de aerul curat și de condițiile igienice ale vieții, care sunt foarte folositoare pentru sănătatea noastră. Și încheiem aceste rânduri cu patru cuvinte: „Frica Domnului adaugă zilele”. (Pild. Lui Sir.10,28)”

În paginile revistei „Luminătorul” identificăm și informație suficientă despre combaterea viciilor și a moravurilor, care destabilizează nu doar starea de sănătate spirituală a omului, ci și pe cea somatică. Preoții se confruntau mereu în parohie cu diverși credincioși împătimiți. Cele mai multe articole sunt dedicate luptei cu alcoolismul. Problema aceasta o identificăm expusă ca sarcină pe umerii Bisericii și în Buletinul Eparhiei Chișinăului (Кишиневские Епархиальные Ведомости), dar de această dată, preoții curajoși vin cu diverse soluții. În anul 1924, practic o bună parte din nr. 13 al revistei este dedicat luptei cu alcoolismul. Părintele I. Doliscinschii din satul Glinjeni, jud. Bălți vine cu careva recomandări incipiente: să alcătuiască preoții în fiecare sat câte un comitet de fruntași și împreună cu învățătorul să îndemne credinciosul să nu intre prin cârciume; vinderea rachiului să fie monopolizată de stat; să se reducă numărul cârciumelor din sat; să se reducă programul de activitate a cârciumelor; preoții să nu calce în cârciume; cârciumarii să nu fie luați în calitate de nași de botez sau cununie; credincioșii care vor fi văzuți mai mult de trei ori în stare de ebrietate să fie duși la primărie sau biserică; preoții să nu consume alcool; la fiecare adunare protopopească sau eparhială

¹ Dispozițiuni superioare, spre a fi împlinite. În: „Luminătorul”, 1940, nr. 3, pp. 131-132.

² Dispozițiuni superioare, spre a fi împlinite. În: „Luminătorul”, 1939, nr. 5, p. 263.

³ Prot. Constantin Popovici. Sfaturile întemeiate pe cuvântul lui Dumnezeu, pentru păstrarea sănătății și prelungirea vieții. În: „Luminătorul”, 1935, nr.8-9, pp.606-607.

să solicite Guvernului acțiuni împotriva alcoolismului¹. Tot în acest număr identificăm articolul semnat de părintele Varlaam Buzilă, preot misionar de cerc, care la rândul său explică mai întâi diferența de luptă contra băuturii și contra beției, cea din urmă se referă exclusiv la alcoolism². Ambele articole menționează de o Circulară a Arhiepiscopiei Chișinăului, care îndeamnă preoții să întreprindă acțiuni pentru împuținarea sau stăpînire alcoolismului în popor.

Se confirmă că unul din viciile grele semnalate în multe articole pe parcursul a multor ani este beția – consumul excesiv de alcool, răspândită în rândurile poporului nostru. Preotul Ion Poclitaru în articolul „Beția” (poporul se sălbătăcește) scrie despre faptul că acest viciu se întinde tot mai mult în țara noastră și face tot mai multe jertfe. „... se cunoaște că numai în anul 1925 poporul nostru a aruncat pe băuturile spirtoase 11 miliarde de lei. Câte biserici, școli, spitale, case de locuit, băi populare etc. Am fi putut face din așa bani? În schimb ne-am ales cu jale și durere, cu sărăcie și diferite boli periculoase”³. Autorul mai propune ca Guvernul să ia măsuri urgente cu următoarele acțiuni: reducerea fabricării alcoolului; să rămână o cârciumă la 25 000 suflete; cârciuma să se închidă vara la 18.00, iar iarna la 16.00; orice om beat să fie amendat; sâmbăta seară să se închidă cârciuma până luni dimineața, la fel și în zilele de sărbători; cârciumarul să nu elibereze alcool copiilor sub 18 ani, etc. Tot la acest viciu al societății se referă mai mulți autori, amintim aici pe cei mai activi publiciști ai revistei „Luminătorul”, Preotul Misail Chiriță⁴, diaconul Z. Smochină, arhimandrit Iulia Scriban, și alții. „Beția”⁵, „Colțul beției” de arhimandrit Scriban⁶.

Un articol foarte interesant ce merită menționat la acest subiect este scris de I.S. Flexor, agronom specialist în plantele medicinale pe lângă Ministerul Agriculturii și Domeniilor. Acest agronom publică un regulament de colectare și utilizare a plantelor medicinale existente pe teritoriul Basarabiei. Până a descrie acest regulament aș vrea să expun poziția Înaltpreasfințitului Gurie Grosu față de autor și articol, care este publicat ca preambul: „Prin stăruința Dlui agronom Flexor din Soroca, se recomandă clerului, în deosebi mănăstirilor, cultivarea de plante medicinale, ce se pot folosi în diferite boli, și pe care le cumpără, bine plătite, diferite case din țară și străinătate. Îndemnăm să se citească cu atenție adresele sale, ce publicăm mai jos. Ne bucurăm că dl agronom Flexor se ocupă de aproape cu propaganda plantelor medicinale, i se va trimite binecuvântarea Arhierescă. Tabloul se va tipări în „Luminătorul” pentru cunoștința tuturor și a stareților mănăstirilor, în special. Arhiepiscop Gurie”. Articolul/Regulament este împărțit în nouă părți ce au următorul conținut: 1. Lista plantelor medicinale de valoare; 2. Lista plantelor medicinale sălbatice; 3. Pământurile neproductive, care sunt bune pentru cultivarea plantelor medicinale; 4. Noțiuni generale despre timpul când plantelor medicinale trebuie să fie culese; 5. Adresa de care cumpără plantele medicinale și eterice; 6. Stațiunile și loturile experimentale de plante medicinale; 7. Adrese de stațiuni de semințarie de plante medicinale cele mai cunoscute; 8. Specialiști de stat pentru plantele medicinale și 9. Literatura care tratează despre plantele medicinale⁷.

În concluzie, revista „Luminătorul” rămâne a fi în continuare un fond teologic, istoric și social încă neexplorat, fapt ce ne-ar ajuta la identificarea celor mai bune soluții prin implicarea Bisericii Ortodoxe din Basarabia în soluționarea diverselor patologii sociale. Aici necesită amintită și contribuția Mitropoliei Basarabiei la depășirea problemelor generate de pandemia COVID-19, mai ales a Episcopiei Basarabiei de Sud. Este încă o dovadă că Biserica nu-și abandonează la durere turma.

Bibliografie

1. Valraam. Despre lupta cu alcoolismul. În: „Luminătorul”, 1924, nr. 13, pp. 43-45.
2. Chiriță Misail. Vinul și beția. În: „Luminătorul”, 1924, nr. 33, pp. 16-18.
3. Circulară. În: „Luminătorul”, 1919, nr. 17-18, pp. 9-10.
4. Comitetul de Redacție. Comemorarea a 25 de ani de la publicarea revistei românești „Luminătorul” în Basarabia. În: „Luminătorul”, 1933, nr. 1, pp. 1-7.
5. Danilov Maria. Revista „Luminătorul”, primul jurnal bisericesc în limba română. În: „Luminătorul”, 2008, nr. 1, p. 11-21.

¹ Pr. I. Doliscinschii. Balaurul verde. În: „Luminătorul”, 1924, nr. 13, pp. 24-28.

² Pr. Valraam Buzilă. Despre lupta cu alcoolismul. În: „Luminătorul”, 1924, nr. 13, pp. 43-45.

³ Pr. Poclitaru Ion. Beția. În: „Luminătorul”, 1928, nr. 15-16, pp. 77-83.

⁴ Pr. Misail Chiriță. Vinul și beția. În: „Luminătorul”, 1924, nr. 33, pp. 16-18.

⁵ Diacon Z. Smochină. Beția. În: „Luminătorul”, 1926, nr. 1, pp. 45-48.

⁶ Arhim. Scriban. Colțul Beției. În: „Luminătorul”, 1934, nr. 1, pp. 33-34.

⁷ I.S. Flexor. Folosirea plantelor medicinale. În: „Luminătorul”, 1926, nr. 17, pp. 24-30.

6. De la redacție. În: „Luminătorul”, 1908, nr. 1, pp. 5-10.
7. Dispozițiuni superioare, spre a fi împlinite. În: „Luminătorul”, 1940, nr. 3, pp. 131-134.
8. Dispozițiuni superioare, spre a fi împlinite. În: „Luminătorul”, 1939, nr. 5, pp. 261-263.
9. Doliscinschii I. Balaurul verde. În: „Luminătorul”, 1924, nr. 13, pp. 24-28.
10. Flexor I.S. Folosirea plantelor medicinale. În: „Luminătorul”, 1926, nr. 17, pp. 24-30.
11. Halippa Pan. Cu prilejul jubileului de 25 de ani ai „Luminătorului”. În: „Viața Basarabiei”, 1933, nr. 6, p. 2.
12. Holera în Basarabia, ciuma în Odesa. În: „Luminătorul”, 1910, nr. 8, p. 58.
13. Ignatovici Iustin. Vindecările cele minunate, care se săvârșesc la sfintele moaște ale Sfântului Serafim din Sarov, ele cu preslăvire descoperite la anul 1903, în 19 zile ale lunii iulie. În: „Luminătorul”, 1910, nr. 8, pp. 59-80.
14. O veste bună pentru moldoveni”. În: „Moldovanul”, 1908, nr. 39, p. 2.
15. Ordinul Circular nr. 4 (17.18). În: „Luminătorul”, 1921, nr. 11-12, pp. 23-26.
16. Partenevici Constantin. Къ Собратьямъ-постырямъ Кишиневский Епархии. În: „Кишиневския Епархиальныя Ведомости”, 1907, nr. 51-52, pp. 1854-1856.
17. Poclitaru Ion. Beția. În: „Luminătorul”, 1928, nr.15-16, pp. 77-83.
18. Popovici Constantin. Sfaturile întemeiate pe cuvântul lui Dumnezeu, pentru păstrarea sănătății și prelungirea vieții. În: „Luminătorul”, 1935, nr.8-9, pp. 606-607.
19. Scriban. Colțul Beției. În: „Luminătorul”, 1934, nr. 1, pp. 33-34.
20. Smochină Z. Beția. În: „Luminătorul”, 1926, nr. 1, pp. 45-48.

COMBATAREA MANIFESTĂRILOR ANARHO-COMUNISMULUI ÎN BASARABIA DE CĂTRE CORPUL INDEPENDENT DE JANDARMI

THE COMBAT OF ANARCHO-COMMUNISM MANIFESTATIONS IN BASSARABIA BY THE INDEPENDENT GENDARMI CORPS

Artur LEȘCU

Universitatea de Stat de Educație Fizică și Sport

E-mail: arturlescu@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-7756-9743

Rezumat: În baza izvoarelor de arhivă inedite, aflate în custodia fondurilor Arhivei Naționale a Republicii Moldova, în articol este analizată activitatea Direcției guberniale a Corpului Independent de jandarmi din Basarabia îndreptate împotriva manifestărilor anarho-comunismului în regiune. Folosind datele documentare, autorul cercetează probleme ce țin de combaterea de către jandarmi a mișcării anarhiste care era destul de răspândită în regiune. Analizând structura socială a membrilor mișcării anarhiste din Basarabia autorul deduce că această mișcare nu reprezenta un pericol pentru organele de securitate a statului rus și explică ușurința cu care Direcția gubernială a Corpului Independent de jandarmi din Basarabia a suprimat activitatea partidului, el reprezentând mai mult un pericol potențial, decât cel real pentru autorități.

Cuvinte-cheie: Basarabia, jandarmi, anarhism, atentat, anchetă, terorism, agent, armament, militari, intelectuali, arest.

Abstract: Based on unpublished archival sources, in the custody of the funds of the National Archive of the Republic of Moldova, the article analyzes the activity of the Gubernatorial Directorate of the Independent Corps of Gendarmes from Bessarabia directed against the manifestations of anarcho-communism in the region. Using the documentary data, the author investigates problems related to the combating by the gendarmes of the anarchist movement that was quite widespread in the region. Analyzing the social structure of the members of the anarchist movement in Bessarabia, the author deduces that this movement did not represent a danger for the security organs of the Russian state and explains the ease with which the Government Directorate of the Independent Corps of Gendarmes in Bessarabia suppressed the activity of the party, it representing more of a danger potential, than the actual one for the authorities.

Keywords: Bessarabia, gendarmes, anarchism, attack, investigation, terrorism, agent, armament, military, intellectuals, arrest

Introducere

Printre diferite mișcări care au fost răspândite în Basarabia la sfârșitul secolului al XIX-lea – începutul secolului al XX-lea se număra și anarhismul. Anarhismul, ca doctrina și mișcarea politică a apărut în a doua jumătate a secolului al XIX-lea în Europa Occidentală în baza lucrărilor teoretice ale lui Pierre-Joseph Proudhon, Errico Malatesta, Mihail Bakunin, Piotr Kropotkin și alții. Având printre „părinți” pe gânditori ruși Mihail Bakunin și Piotr Kropotkin, anarhismul, care pleda pentru distrugerea statului, a devenit cu timpul foarte popular în Imperiul Rus – un stat autocrat, profund antidemocratic. Fiind o mișcare eterogenă, anarhismul, de la origini și până în prezent, era și este divizat în mai multe curente, cum ar fi anarho-colectivism, anarho-sindicalism, anarho-individualism și altele, printre care un loc special, prin popularitatea și răspândirea sa, îi revine anarho-comunismului. Fundamentele teoretice a anarho-comunismului au fost elaborate de către Carlo Cafiero, Errico Malatesta și Piotr Kropotkin care, în operele sale, militau pentru nimicirea instituției statului, proprietății private, depășirea capitalismului prin introducerea proprietății comune asupra mijloacelor de producție și înființarea unei democrații directe. În primăvara anului 1903, la Geneva, de către emigranții ruși, influențați de scrierile și ideile lui Piotr Kropotkin, a fost înființat primul grup anarho-comunist care a primit denumirea de „Hleb i volea” („Pâine și libertate”)[1]. La scurt timp, în august 1903, este atestat primul grup anarhist de pe teritoriul Imperiului Rus, apărut în orașul Bialystok, guvernământul Grodno [1, p. 102], de unde idea respectivă s-a răspândit pe întreg teritoriul a imperiului, inclusiv și în Basarabia.

Rezultatele cercetării: Combaterea anarhismului de către Corpului de jandarmi în Basarabia

În contextul apariției și difuzării ideilor anarhiste în Imperiul Rus polemica în literatura de

specialitate s-a iscată o polemică privind întâietatea în localizarea apariției primilor grupări anarho-comuniste. Astfel, conform cercetătorului rus V. Ermakov, susținut de cercetătorul ucrainean V. Savcenko [2], primul grup anarho-comunist din istoria Rusiei a apărut nu în toamna anului 1903 la Bialystok, ci în 1901, la Chișinău. Aceasta afirmație nu are suport documentar și nu poate fi confirmată documentar, inclusiv și de documente din Arhiva Națională a Republicii Moldova, și a apărut, așa cum a demonstrat cercetătorul V. Krivenkiy, din cauza unei banale greșeli de tipar strecurate în „Ghidul foștilor ocași politici” la care face referire V. Ermakov [2, p. 104].

Activitatea anarhiștilor-comuniști a fost atestată la Chișinău, Bolgrad, Hotin, Akkerman (Cetatea Albă). Primele mențiuni despre existența anarho-comuniștilor în Basarabia pot fi datate cu anul 1905, fiind reprezentate de către „Grupul anarhiștilor-comuniști din Sudul Rusiei Hleb i Volea (Pâine și libertate)”, înființată în 1904 la Odesa, și nu de „Uniunea țărănească a anarhiștilor comuniști din Podolia și Basarabia”, așa cum susțin cercetătorii Silvia și Ion Dulschi [3]. În cadrul grupului din Odesa activau mulți anarhiști-comuniști originari din Basarabia. Conform estimărilor cercetătorului ucrainean V. Savcenko, din cadrul diferitelor grupări anarhiste din Odesa făcea parte 29 de persoane, originari din Basarabia [2, p. 125-126]. După ce în ianuarie 1905 grupul din Odesa a fost lichidat [1, p. 114], iar membrii grupului supuși judecății, Ida Posternak, participant activ în activitatea grupului respectiv, a fost condamnată cu expulzarea din Odesa la Chișinău, unde, în scurt timp, a înființat un mic grup de anarhiști. Așadar, acest grup a fost înființat în ianuarie anului 1905 și nu în ianuarie 1906, cum susțin cercetătorii Silvia și Ion Dulschi [3, p. 41]. Inițial, acest grup era destul de mic și număra în rândurile sale 5 persoane, dintre care la moment pot fi identificate 4 – Ida Posternak, Ciarna Kischner, Duvid Boci (cunoscut și ca Grinberg) și Hersh Shneitom [4]. Peste un an, în 1906, organizația număra în rândurile sale cel puțin 22 de persoane [4, f. 59-65 verso], printre ei evidențiindu-se Ida Posternak, Ciarna Kischner, Ștefan Erimcioi, Timofei Zaveazkin, Ivan Polizov, Boris Rubeli [4, f. 60-60 verso].

În acel an jandarmii din Chișinău au semnalat intensificarea legăturilor anarhiștilor locali cu emisarii anarhiști și reprezentanții altor partide din Moscova [5], fapt, ce poate fi explicat prin desfășurarea la Chișinău a conferinței anarhiștilor-comuniști din sudul, sud-vestul și nord-vestul Imperiului Rus, la care au luat parte de la 21 și până la 60 de delegați [1, p. 131].

Contrar dogmelor doctrinale care nu prevedeau utilizarea pe larg a violenței împotriva „clasei exploatare” și recurgerea la jaf, sau „exproprieri”, cum erau ele numite plastic de către anarhiști, numai în caz de strictă necesitate și numai împotriva întreprinderilor de stat, grupul din Chișinău se evidenția prin utilizarea pe larg a procedeelelor violente armate și terorii îndreptate atât contra reprezentanții statului, cât și împotriva întreprinzătorilor privați. Problema cea mai stringentă pentru ei era lipsa de armament. Grupul nu era dotat corespunzător cu arme, având în posesie câteva pistoale și bombe rudimentare fabricate de către Hersh Shneitom [4, f. 536 verso]. Pentru a-și completa arsenalul, grupul a înființat la Chișinău un atelier de producere a bombelor artizanale. Lipsa de experiență în acest domeniu și-a spus cuvântul. Astfel, la 27 aprilie 1906, în timpul manipulării neatente cu explozibilul, au explodat două bombe, rănind grav pe Benzion Boshover și Abram Ghiterman, implicați în fabricarea lor [6].

Experiența nefastă cu atelierul amatorial a impus pe anarhiști să recurgă la ajutorul colegilor săi mai experimentați din Odesa. Ultimii au detașat la Chișinău pe Alexandru Croitor și Victor Voloșin care au organizat la Chișinău un atelier pentru fabricarea bombelor cu fitil, situat pe strada Kievului (actuala str. 31 August 1989), 121. În ciuda acestui fapt, la scurt timp, 3 august 1906, atelierul a fost descoperit și lichidat, în incinta sa jandarmii au găsit 2 bombe deja fabricate, diferite instrumente necesare pentru fabricarea lor, o cantitate considerabilă de praf de pușcă și ștampila grupului anarho-comunist [5, f. 142]. Pentru ași completa rezerve de arme au încercat să organizeze transportarea armelor din străinătate, ele urmând a fi repartizate și colegilor săi din alte regiuni a imperiului. În acest scop, au contactat cetățeni ruși, rezidenți a localității Sulina, Ia. Goldman și A. Salzman, care, la rândul lor au navlosit un vapor bulgar „Zarea” plin cu armament. Dar și aceasta tentativa de a se înarma a eșuat, deoarece, la 23 decembrie 1906 acest vapor s-a scufundat cu toată încărcătura în largul mării lângă portul Sulina. Echipajul, în frunte cu căpitanul vasului, s-au salvat și s-au făcut nevăzuți pe malul românesc [3, f. 126 verso]. Insuficiența armamentului a devenit o problemă constantă în activitatea grupurilor anarho-comuniste din Basarabia.

În pofida lipsei acute de armament, grupul a trecut la acțiune. La 12 august 1906 grupul l-a omorât în Bender (Tighina) pe funcționarul închisorii din localitate, Ksionjevski, iar în ziua de 31 august, au atacat, fără succes, tot la Bender (Tighina), santinela de la Depozitul de praf de pușcă. La 9 noiembrie 1906, ei au atacat sediul poștei din Romanovca (Basarabeasca), rănind un funcționar [3, f. 790]. La scurt timp, la 20 noiembrie 1906, membrii grupului, Ivan Polizov, Boris Rubeli și Piotr Cebotarev, au fost arestați de

jandarmi în Odesa, unde pregăteau evadarea colegului lor de partid, Stanislav Șașek, urmat a fi transferat din închisoarea din localitate la cea din Chișinău. Nu după mult timp, Boris Rubeli și Piotr Cebotarev au evadat, continuând activitatea sa în clandestinitate [6, f. 299].

Primul act cu adevărat răsunător de „expropriere” din partea anarhiștilor-comuniști locali a avut loc la 18 aprilie 1907, vizând banca privată ale lui A. Beloțercovschi, situată în centru Chișinăului, pe strada Aleksandrockaia, intersecția cu strada Armenească (bld. Ștefan cel Mare intersecția cu strada Armenească). În ajutorul anarhiștilor locali din Odesa a fost trimisă „grupa autonomă de luptă” sub conducerea lui Baruh Berkov, alcătuită din V. Iosilevici, I. Safian, V. Gofman, S. Roih și Ia. Shmidman [2, p. 127]. În jurul orei 10.00 ei au intrat în încăperea băncii și amenințând publicul cu arme, le-au ordonat să se culce jos, pe podea, au sustras banii și au dat bir cu fugiții. La larmă iscată de strigătele clienților băncii s-a apropiat poliția care imediat a început urmărirea jefuitorilor, ajutați de publicul trecător în plina dimineață. În urma reținerii a fost ușor rănit la picior unul din persoanele care benevol a participat la urmărirea atacatorilor. Toți au fost prinși, cu excepția lui Ia. Shmidman, care a fost reținut ulterior [7]. A evitat arestul și A. Feldman (alias Lenka-Gimnazistka). Prinderea și neutralizarea grupului a fost una ocazională și nu planificată din timp de poliție și jandarmi, așa cum susține V. Savcenco, afirmând că grupul era așteptat de organele de poliție într-o ambuscadă. Toți au fost arestați și întemnițați în închisoarea din Chișinău.

Peste scurt timp, la 23 mai 1907, are loc al doilea jaf armat, cel asupra magazinului de băcănie ale lui S. Paghis, situat pe strada Gostinnaia (actuala Mitr. Dosoftei și Mitr. Varlaam). De data aceasta atacatorii, în număr de 7 persoane, ținând cont de experiența nereușită din trecut, au dat năvală în magazin seara, după orele 20.00. Intrând în magazin, încă plin de clienți, au spart casa, de unde au extras 117 de ruble. Dar nici acum nu au avut noroc. Unul din angajații magazinului a aruncat o piatră în fereastră. Zgomotul ferestrei sparte a atras atenția trecătorilor care au anunțat poliția. Speriați de faptul că au fost descoperiți, jefuitorii au început să fugă, fiind urmăriți de poliție și publicul trecător. Pe timpul urmăririi a fost omorât Mefodi Gavrișco, fost polițist. Toți cei 7 indivizi au fost prinși și arestați, asupra lor fiind găsite 7 revolve, dintre care 6 - de modelul Smith & Wesson și 1 - de modelul Browning. Așa cum a avut loc spargerea băncii private ale lui A. Beloțercovschi, grupul de atacatori avea o componență mixtă. Din cei șapte atacatori, cinci erau membrii organizației anarho-comuniste din Odesa (Filipp Icitovkin, Constantin Nedorezov, Mihail Codziuba, Vasili Podvîșoțchi, Piotr Fedîșkin) și doi din Chișinău – Perez Tkaci și Maria Nicolaenco. Piesa de legătură era Vasili Podvîșoțchi de 22 de ani, fiul unui fost polițist din Chișinău [7, f. 7-8 verso]. Toți membrii grupului au fost arestați și întemnițați în închisoarea din Chișinău.

În vara aceluiași an grupul „anarhiștilor-comuniști din Sudul Rusiei Hleb i Volea (Pâine și libertate)” din Chișinău, planifică exproprierea casei de amanet ale lui Iosf Kaushanski, situată pe strada Harlampievskiaia (azi strada Alexandru cel Bun), intersecția cu strada Minkovskaia (actualmente strada George Coșbuc). Din lipsa combatanților proprii, grupul tradițional a recurs la ajutorul anarhiștilor din Odesa care, la rugămintea membrului de vază a grupului, Ghitlea Vaks (alias „Katea”), au delegat la Chișinău un mic detașament specializat în astfel de afaceri, care au îndeplinit misiunea cu succes. La scurt timp, grupul planifică lichidarea fizică șefului de poliție a sectorului 2 din Chișinău, Constantin Hadji Coli, cunoscut ca cel mai bun și eficient specialist în combaterea fenomenului criminal din Basarabia. În acest scop de către Srul Faktorovici a fost confecționat un proiectil explozibil, păstrat în casa altui anarhist, Milshtein. Execuția trebuia să fie îndeplinită de către Ida Posternac (alias „Dașa”), urmărind toate deplasările polițistului și aruncând, la momentul potrivit, bomba asupra sa [8]. Actul în sine era planificat să fie realizat în la 23 iulie 1907. Datorită informației primite de către jandarmi de la agentura secretă, în noaptea spre 23 iulie, jandarmii, în frunte cu ștab-rotmistru Serdiucov, au descins în apartamentul lui Milshtein, unde au găsit și dezactivat explozibilul, iar pe Milshtein l-au arestat [4. F. 541]. În aceeași zi a fost arestată și Ghitlea Vaks [4, f. 364].

Astfel, în vara 1907 în închisoarea din capitala Basarabiei erau concentrați, în așteptarea judecății, mai mulți anarhiști-comuniști de vază, reprezentând organizațiile din Odesa și Chișinău - Baruh Berkov, V. Iosilevici, I. Safian, V. Gofman, S. Roih, Ia. Shmidman, Filipp Icitovkin, Constantin Nedorezov, Mihail Codziuba, Vasili Podvîșoțchi, Piotr Fedîșkin, Ghitlea Vaks și alții. Simultan, tot acolo era deținută și crema criminalității ordinare din Basarabia, în frunte cu Grigori Kotovski, care cocheta cu idea că nu era un hoț în lege ordinar, ci socialist-revoluționar. În aceste împrejurări, a apărut idea organizării unei evadări din închisoare a anarhiștilor și criminalilor, unind eforturile organizațiilor anarhiste și socialist-revoluționare din Odesa și Chișinău. În organizarea evadării au luat parte Vasili Podvîșoțchi (alias „Vasika Pekari”, „Vasile Brutar”), Boruh Berkov (alias „Boris”), Samuil Roih (alias „Samuil”) [8, f. 146]. Legătura cu cei din libertate era întreținută prin intermediul lui Tsilya Zilberman, domiciliată pe strada Kuznecinaia (actuala

str. A. Bernardazzi), nr. 7, situată în apropierea închisorii și deținutul politic Sineavschi, aflat la tratament la spitalul de psihiatrie din Costiujeni. Jandarmii au reușit să intercepteze scrisorile spre și de la Tsilya Zilberman, care le-a alarmat, după domiciliul ei fiind instituită urmărirea permanentă din partea filerilor. Supravegherea casei a arătat că ea contacta cu unul din paznicii din închisoare, Bueanschi [8, f. 137 verso]. În consecință, autoritățile închisorii, la insistențele ștab-rotmistruului Serdiucov, au întărit paza cu posturi de gardă suplimentare, a fost înființată patrula călăreață care circula în jurul citadelei pe timp de noapte, iar deținuții erau perchiziționați înainte și după întâlnirile cu vizitatorii [8, f. 146 verso]. Pentru siguranță, până la urmă, majoritatea anarhiștilor au fost transferați în închisoarea din Odesa, fapt, ce a zădărnicit planul de evadare.

În scurt timp, la Odesa ei au fost diferiți justiției. Mihail Broun, membru grupului anarho-comunist chișinăuian a fost condamnat la 20 de ani de munci silnice, V. Iosilevici și V. Iosilevici – 12 ani de munci silnice, I. Safian și S. Roih la munci silnice pe viață, iar Baruh Berkov – executat [2, p. 127]. Numai A. Feldman (Lenka-Gimnazistka), prietena lui Mihail Broun, a scăpat basma curată, ea evidențiindu-se în alte operații de intimidare a regimului [9]. La rândul său, pentru participare la exproprierea magazinului lui S. Paghis, la 15 octombrie 1907 au fost executați Vasili Podvîsoțchi, Filipp Icitovkin (cel, care l-a ucis pe Mefodi Gavrișco), Constantin Nedorezov, Mihail Codziuba și Piotr Fedîșkin [2, p. 127].

La 15 august 1907 a fost arestat la gara Chișinău Srul Faktorovici, asupra căruia a fost găsită o bombă, cu care el se îndrepta la Tiraspol. În ziua următoare, la 16 august fost arestați Ciarna Kischner, Anna Ghershkovici, Ida Posternak, Sura Roih, Malka Vinner [4, f. 413 verso], ceea ce de fapt însemna că grupul anarhiștilor-comuniști din Chișinău „Organizației anarhiștilor-comuniști din Sudul Rusiei Hleb i Volea (Pâine și libertate)” a încetat să mai existe.

Acțiunile răsunătoare ale anarhiștilor-comuniști, care prin metodele sale teroriste puneau în pericol nu atât orânduirea socială, cât viața unor personalități marcante din sistemul de stat și economie, a determinat conducerea Direcției guberniale a Corpului Independent de jandarmi din Basarabia să intensifice lupta împotriva acestui curent revoluționar. La apariția anarhismului pe arena politică din Basarabia, în 1906, Direcția dispunea de doi agenți secreți din interiorul grupului, „Volodkov” (numele real nu a fost identificat) și „Stepanov” (pe numele său real, Ivan Kozlov) [6, f. 232], dintre care ultimul era fost membru a partidului social-democrat, cu care nu a rupt definitiv legăturile și furniza informații asupra ambelor curente politice [10]. Cu timpul, jandarmii au reușit să racoleze încă câteva agenți secreți din interiorul partidului, care adunau informații prețioase privind activitatea anarhiștilor-comuniști. Printre cei mai importanți agenți era „Venghershii”, numele căruia nu a fost identificat, devenit agent secret la 5 mai 1907, informațiile căruia erau atât de prețioase că a devenit cel mai bine plătit agent secret din cadrul Direcției, serviciile sale fiind apreciate la 60 de ruble lunar [11]. Activitatea sa a durat 3 ani, el decedând în octombrie 1910, Direcția achitând soției sale funeraliile în sumă de 15 ruble [12].

Metodele utilizate de jandarmi în racolarea agenților secreți pot fi demonstrate pe exemplul agentului secret „Bîvalii”, Serghei Kukușkin în viața cu zi de zi. Originar din satul Bratonej, regiunea Vladimir [13], a început activitatea revoluționară în rândul partidului socialistilor-revoluționari, desfășurând, la sfârșitul secolului al XIX-lea, propagandă în rândul elevilor militari din Școala militară de cavalerie din orașul Tver. Ajuns, la începutul secolului al XX-lea, pe linia de partid, la Chișinău, a încercat să difuzeze proclamațiile revoluționare în închisoarea din Chișinău, fapt pentru care a și fost arestat. Din cauza dezorganizării grupului socialist-revoluționar din Chișinău, a trecut în cadrul grupului anarhiștilor-comuniști. Reținut din nou, la 4 decembrie 1908 a fost recrutat de către rotmistruul Serdiukov, furnizând informații prețioase pentru Direcție contra unei sume de 40 de ruble lunar [11, f. 31]. Utilizând șantaj și metodele de influențare psihică, a fost recrutat agentul „Skorîi” (nu a fost identificat), care fiind arestat la 25 aprilie 1911 pentru difuzarea foilor volante editate de către grupul anarhiștilor-comuniști, a fost racolat în schimbul eliberării din închisoare [14]. Pe bună dreptate, unul dintre cei mai valoroși agenți secreți a Direcției guberniale a Corpului Independent de jandarmi din Basarabia privind activitatea anarho-comuniștilor era „Piotr Mihailor”, sau Maxim Macarciuc, după numele său real, care pentru informațiile oferite în anii 1909-1913, a primit din partea Direcției o sumă enormă de 1 740 de ruble [15]. Cercetătorul V. Savcenco, în lucrarea sa din 2014, susține că agent secret a jandarmilor era și Samuil Roih, un membru iminent a mișcării anarho-comuniste din Odesa, arestat și ținut sub pază la Chișinău [9, p. 171].

Ținând cont de existența unei rețele ramificate de informatori, nu ne surprinde faptul că jandarmii erau la curent cu înființarea la Chișinău, în iunie 1907, pe ruinele defunctului „Grup anarhiștilor-comuniști din Sudul Rusiei Hleb i Volea (Pâine și libertate)” a organizației locale a Partidului anarhiștilor-comuniști, care și-a extins activitatea sa în localitățile Călărași și Orhei [8, f. 264]. La momentul înființării, organizația

număra în rândurile sale 13 persoane, majoritate din ei făcând parte și din grupul anarho-comunist lichidat de jandarmi [8, f. 266-267]. Stabilizarea regimului autocrat în anii 1907-1914 a avut ca efect micșorarea influenței curentului revoluționar în general și cel al anarhiștilor, în particular. Activitatea și influența organizației regionale a Partidului anarhiștilor-comuniști era destul de modestă și se limita la unele activități sporadice, cum ar fi răpirea la Chișinău în scopul răscumpărării, în iulie 1908, a domnișoare Maria Volovscaia. Răpirea a fost efectuată de către membrii grupului anarho-comunist din localitate: Itsek Rabinovici, Itsek Boikovski, Haim Feghelshtein, Ghersh Shkolnik și Hasea Sakov. După răpire, ei au impus pe Maria Volovscaia să scrie o scrisoare la părinți, domiciliați la Orhei, cu cererea de a transmite banii răpitorilor dacă vor ca ea să trăiască. Scrisoarea fetei a fost transmisă părinților de către Itsek Rabinovici, care a fost arestat în momentul transmiterii banilor [16].

Astfel de acțiuni erau destul de rare, activitatea organizației limitându-se în general la întrunirile membrilor organizației pe parcursul anului 1909 sau păstrarea și confecționarea bombelor artisanale, depistate în vara anului 1909 într-o casă de pe strada Podolskaia (București), nr. 16 [11, f. 78]. Tot în vara aceluiași an a avut loc tentativa ne reușită de a impune pe fost primar de Chișinău, Leopold Siținski, să doneze o sumă considerabilă de bani în favoarea anarho-comuniștilor, în urma căreia a fost reținut membrul organizației, M. Rabinovici [11, f. 86].

Criza, care a cuprins mișcarea anarho-comunistă era atât de acută, că în toamna anului 1909, grupul din Chișinău a delegat pe reprezentantul său, S. Vainberg, la Ecaterinoslav, pentru a cere ajutor logistic și aducerea la Chișinău a unui lot de literatură cu conținut anarhist [11, f. 140]. Contactând colegii săi din Ecaterinoslav, el de ultimii a fost aprovizionat cu bani și trimis ilegal la Paris, trecând prin Basarabia, pentru a se documenta cu metodele noi de activitate a anarhiștilor [11, f. 161].

În lipsa resurselor financiare și celor tehnice de a întreprinde unele acțiuni de răsunet și amploare caracteristic anarhiștilor, ei erau nevoiți să desfășoare diferite activități de rutină, în stilul partidelor tradiționale, cum ar fi difuzarea proclamațiilor și foi volante, caz consemnat de jandarmi în noaptea zilei de 10 ianuarie 1911, când în scuarul de la Catedrală au fost găsite foi volante cu conținut anarhist și semnate de către grupul revoluționar anarhist din Chișinău [17]. Alt lot de proclamații anarhiste, în număr de 1 000 de exemplare, dedicate zilei de 1 mai, au fost descoperite la 26 aprilie 1911 în apartamentul membrului organizației anarho-comuniste din Chișinău, Haim Essel. Activitatea sporadică a organizației neliniștea autoritățile care, prin acțiuni comune a organelor de poliție și corpului de jandarmi, la 14 iunie 1911 au lichidat organizația [14, f. 45]. În urma arestărilor au fost reținuți: Loseva Alexandra [18], Mordehai Gotkis [18, f. 18], Ghersh Goleshtski [18, f. 19], care la scurt timp au fost eliberați, cu excepția ale Loseva Alexandra. La scurt timp după arestările desfășurate, grupul s-a renăscut, însă nu pe mult timp. La 26 aprilie 1912, grupul anarhiștilor-comuniști din Chișinău a fost lichidat definitiv [19], reprezentanții mișcării activând pe cont propriu până la declanșarea Primului Război Mondial.

Pe lângă Chișinău, diferite grupe independente ale anarhiștilor existau și activau în provincie: Akkerman (Cetatea Albă), Hotin, Bolgrad. Una dintre cele mai active și combative organizații anarho-comuniste era cea din Akkerman (Cetatea Albă). Cercetătorul ucrainean V. Savcenko susține în lucrările sale că grupul anarho-comunist din aceasta localitate a fost înființat în toamna anului 1905, fapt ce nu este confirmat de documente disponibile. Dărilor de seamă și sintezele situației politice pentru anii 1905-1907, întocmite de către Direcția gubernială a Corpului Independent de jandarmi din Basarabia, inclusiv și pentru orașul și ținutul Akkerman (Cetatea Albă), nu menționează despre existența acolo a unui grup cu caracter anarhist, cu deosebire de organizația locală a socialiștilor-revoluționari, existența căreia este semnalată de către jandarmi. Asta nu ar însemna că în localitate nu puteau acționa pe cont propriu, în anul 1905, unii reprezentanți ai mișcării din Odesa Începuturile grupului anarho-comunist, așa cum reiese din documente, pot fi atribuite anului 1907. În fruntea organizației era Nicolai Piontkovski, deportat administrativ din Odesa, care se bucura de o autoritate imensă în rândul anarhiștilor, fiind piesa de legătură între ei și clasa muncitoare, intelectuali și grupările socialist-revoluționare. Un rol important îi revenea în cadrul grupului și nobilului Serghei Puzîrevski, fost eser care a trecut la anarhiști. Pe lângă aceste persoane putem menționa pe: Stepan Akimov, fost eser; Nicolai Mater; Tsipa Krasner. Grupul s-a evidențiat prin desfășurarea unor atacuri armate asupra întreprinzătorilor locali, cum ar fi cel din 23 decembrie 1907 îndreptat împotriva lui Marcus Sirotin [20]. Totodată, Nicolai Piontkovski (alias „Gromoboi”), împreună cu Luka Lugovik și Fiodor Fedoseev, făceau agitație printre efectivul ostașilor din Regimentul 55 Infanterie Podolia [20, f. 223 verso], iar Stepan Akimov a organizat atacul armat asupra moarei lui Asvadurov [20, f. 2 verso]. La 18 mai 1908 membrii grupului, Vasiliu Seninov și Ion NIța, înarmați cu revolve, au fost arestați încercând să extorcheze de la negustorul Israil Anbinfer 500 de ruble [21]. La rândul său, Serghei Puzîrevski, în

colaborare cu alt membru a grupului, Grigorii Arutiunov, a organizat, la 25 mai 1908, jaful unei prăvălii de vin din localitatea Nikolaevka (Nicolăeni). Prăvălia, administrată de Iacob Paiul, a fost atacată de trei persoane înarmate care au sustras din casa 170 de ruble și 25 de ruble personale ale lui Ia. Paiul [21, f. 61 verso]. La 1 iunie 1908, grupul a organizat extorcarea unei sume de 2 000 de ruble de la negustorul Iankel Shafir. Ultimul a anunțat organele de poliție care au instalat în casa sa o ambuscadă. În urma unui schimb de foc dintre atacatori și polițiști a fost rănit mortal polițistul Eremei Rudnițki [21, f. 57 verso]. Pentru a pune capăt activității grupului, jandarmii au procedat arestări a principalelor figuranți din cadrul organizației: la 8 aprilie 1908 a fost arestat Stepan Akimov, la 30 iunie 1908, Nicolai Piontkovski și Grigorii Arutiunov [21, f. 11 verso]. Pentru distribuirea scrisorilor amenințătoare în adresa negustorului Ivan Dobrov cu revendicări de a „dona” 500 de ruble organizației în februarie 1909 au fost arestați Ivan Pilkevici, Ivan Aleksandrov și Viktor Petrov [22]. Aceste arestări au perturbat, dar nu au pus capăt activității grupului anarho-comunist din Akkerman (Cetatea Albă) care își continua activitatea. În acest context putem menționa pregătirea de către membra organizației, Roza Kaliner (Grinberg după soț), a unui atentat cu bombă, care însă nu a avut loc din cauza exploziei obiectului din cauza mânuirii sale neatente în ziua de 22 iulie 1909, în urma căruia Roza Kaliner (Grinberg) a fost arestată. După anul 1909 grupul anarho-comunist din Akkerman (Cetatea Albă) încetează activitatea.

Alt centru important a mișcării anarhiste din Basarabia era Hotinul. Ca și în cazul organizației anarho-comuniste din Akkerman (Cetatea-Albă), cercetătorul ucrainean V. Savcenko susține că grupul anarho-comunist din Hotin a fost înființat la începutul anului 1905 de către V. Gorbenco [2, p. 127]. Datele existente demonstrează că în anul 1905 V. Gorbenco făcea parte din Partidul Muncitoresc Social-Democrat din Rusia (PMSDR), activând la Hotin în calitate de agitator al partidului, aderând la mișcarea anarhistă abia către sfârșitul anului 1906 în calitate de organizator a unei rețele de contrabandă din Austria în Rusia [23]. Documentele demonstrează că grupul autonom a anarhiștilor-comuniști a fost înființat la Hotin aproximativ la sfârșitul anului 1907-începutul 1908 de către Andrei Dudnicenco. Hotinean de origine, demobilizat recent din armată cu grad de sergent-inferior (unter-ofițer) unde, probabil, a și îmbrățișat ideile anarhiste, a atras în activitatea sa pe fratele său mai mare, Iacob, de profesie muzicant [24]. În afară de cei doi frați, din conducerea grupului mai făceau parte Stepan Zori, Nuhim Gorn, Haim Zilberman și Ivan Vrublevschi [25]. Grupul se întâlnea, cel mai des, în casa lui Andrei Dudnicenco, care datorită profesiei practice de zidar, ducea un mod de viață mobil, având relații cu mai multe persoane din oraș și localitățile adiacente, inclusiv și în Podolia. Ne având legături organizatorice și practice cu grupul anarho-comunist din Chișinău [25, f. 160 verso], cei din Hotin, prin intermediul lui A. Dudnicenco, încercau să stabilească astfel de relații cu anarhiștii din Podolia, cu ajutorul cărora planificau să aranjeze în una din localități din apropierea Basarabiei un apartament conspirativ care să fie, în același timp, și depozit de literatură anarhistă. Numai datorită faptului, că conducerea grupului a suspectat pe cineva din membrii săi în trădare, planul a fost abandonat.

Eșecul cu stabilirea relațiilor cu colegii săi din Podolia nu le-a descurajat, ei și-au extins activitatea în mediul rural, înființând, în octombrie 1908 în localitatea Caplevca (Căpeleuca) Uniunea țăranilor anarhiști. Din Uniune făceau parte Gheorghe Abramov, Mihail Drasiuc, Auxentie Meghera, Ion Ursescu, Ion și Andrei Iudcu, Petru și Andrei Ambrosiciuc, Calistrat Savciuc [25, f. 147]. Așa, cum reiese din raportul superiorilor său din Chișinău, alcătuit de către rotmistru Serdiucov, activitatea Uniunii țăranilor anarhiști din ținutul Hotin nu s-a evidențiat prin nimic concret și nu prezenta un pericol real pentru autorități, ea rămânând mai mult o structură amorfă a simpatizanților ideilor anarhiste.

Printre acțiuni spectaculoase desfășurate de grupul anarho-comunist din Hotin se află jaful armat asupra oficiului poștal din localitatea Mămăliga din toamna anului 1908, în urma căruia au fost sustrate 79 700 de ruble. La scurt timp grupul a fost deconspirat din cauza lipsei de experiență, vecină cu prostia. Un participant la jaf, cel mai posibil a fi Boruh Shkolnik (numele real Piker), a încercat să realizeze bancnotele din oficiul poștal prădat care erau găurite de gloanțe pe timpul urmăririi. Urmărirea instaurată asupra sa a dus jandarmii la toți membrii grupului. La 23 martie 1909, rotmistru Serdiucov a operat o serie de arestări, 9 în total, printre care se afla și conducătorul anarho-comuniștilor locali Andrei Dudnicenco, toți fiind întemnițați în închisoarea din Hotin [26]. Aceiași soarta au avut și membrii Uniunii țăranilor anarhiști din Caplevca (Căpeleuca), arestați la 29 august și 22 septembrie 1909 și închiși în închisoarea din Hotin [26, f. 501 verso]. După decapitarea grupului anarho-comunist din Hotin, se cunoaște că el încă mai exista în 1912, fiind atent supravegheat de jandarmi după ce au reușit să infiltreze, în 1911, în interiorul grupului pe agentul său secret „Skorîi”, serviciile căruia erau de utilitate minoră, deoarece grupul practic nu activa, limitându-se la difuzarea sporadică a foilor volante [27].

Mult mai bine este documentată apariția și activitatea grupului anarho-comunist autonom din Bolgrad, cunoscut sub denumirea de „Grupul anarho-comunist din sudul Basarabiei”. În darea sa de seamă pentru anul 1908, Ajutorul șefului Direcție a Corpului Independent de jandarmi din Ismail, locotenent-colonel Mihail Afanasiev, menționează că acest grup a fost înființat la Bolgrad în anul 1908 de către Olga Liubova și avea o structură bine gândită și organizată în care era atras preponderent tineretul studios din localitate. Pe lângă Olga Liubova din grupul făceau parte: Constantin Delev, Ivan Dišli, Nicolai Popazov și Isaak Hohor. Grupul edita la hectograf revistă „Razrușenie” („Distrigere”) care o difuzau printre elevi. Pentru a cunoaște situația din interior, locotenentului-colonel M. Afanasiev a reușit să infiltreze în grup pe agentul său „Piotr Mihailor”, alias Maxim Macarciuc, devenind un membru marcant a organizației. Datorită lui, activitatea grupului era atent supravegheată, tot el contribuind la lichidarea ei [15, f. 31 verso]. La 27 octombrie 1908 toată conducerea grupului a fost arestată [26, f. 179], punând capăt scurtei existențe a partidului anarho-comunist la Bolgrad.

Privind în retrospectivă mișcarea anarhistă din Basarabia în general, putem menționa că ea era reprezentată majoritar de curentul anarho-comunist care activa în baza principiului autonomiei organizaționale a grupurilor existente. Astfel de grupuri erau patru, și anume cele din Chișinău, Akkerman (Cetatea Albă), Hotin și Bolgrad, ceea ce demonstrează arealul limitat de răspândire a ideilor anarhiste. Același lucru se poate afirma și de numărul participanților activi la mișcare. În urma procesării tuturor dosarelor ce țin de partidul anarho-comunist pentru anii 1906-1917, am dat de 83 de nume de familii ale anarhiștilor și 3 persoane fără de nume de familie, cunoscute jandarmilor numai după porecle, ceea ce ridică numărul lor la 86 de persoane. Admițând că numărul lor real ar putea fi mai mare, putem să presupunem că numărul lor se ridică la peste 100 de persoane, însă nu putea atinge cifra de 300-350, așa cum susține cercetătorul V. Savenco. În linii generale activitatea anarhiștilor-comuniști locali se înscria în cea a celor din imperiu, cu unele particularități. Din start, anarhiștii-comuniști din Basarabia au adoptat tactica teroarei și expropriilor (jafuri), problemele teoretice plasându-se pe locul secund. Totodată, dacă apogeul mișcării anarhiste pentru imperiu în general cade pe anii 1905-1907, atunci analiza acțiunilor lor în regiune demonstrează că punctul culminant a fost atins în anii 1907-1908, cu un an întârziere respectiv de cel din Rusia. Începând cu anul 1909 începe procesul scăderii influenței partidului anarho-comunist, el devenind practic neobservat pe scena politică din Basarabia după anul 1911. Unele deosebiri pot fi observate și din analiza structurii sociale a mișcării, efectuată în baza datelor personale a 83 de membrii a partidului, prezentată în tabelul următor:

Tabelul 4.4. Structura socială a mișcării anarho-comuniste, 1905-1914¹

Categorie	Numărul persoanelor	Procentaj (%)
Orășeni	79	95%
Țărani	4	2,6%
Nobili	1	2,4%
Funcționari	1	
Evrei	47	56,6%
Elementul slavon	24	29%
Moldoveni	11	13,2%
Grec	1	1,2%
Bărbați	66	79,5%
Femei	17	20,5%
Meseriași	21	25,3%
Persoane fără ocupație	9	10,8%
Vânzători și contabili	6	7,2%
Elevi și studenți	6	7,2%
Muncitori necalificați	3	3,6%
Învățători	2	2,4%
Alte ocupații	4	4,8%

¹ A.N.R.M, F. 297, inv. 1, d. 49, f. 59-60 verso; F. 297, inv. 1, d. 51, f. 90-90 verso; F. 297, inv. 1, d. 89, f. 265-267; F. 297, inv. 1, d. 255, f. 17-19; F. 297, inv. 1, d. 271, f. 3-4, 57-96.

Vârsta 14-15 ani	1	1,2%
Vârsta 16-18 ani	6	7,2%
Vârsta 19-24 ani	40	48%
Vârsta 25+	17	20,4%

Analizând tabelul respectiv trebuie să ținem cont de faptul că nu toți membrii grupurilor anarhiste au declarat ofițerilor de jandarmi vârsta, proveniența socială sau ocupațiile la momentul arestării. Din datele prezentate se conturează profilul mediu a anarhistului basarabean care este bărbat, reprezentant a mediului urban, foarte tânăr, cu ocupații și profesii variate, mulți fără de ocupație sau ocupații incerte, dispunând în abundență de timpul liber, neîngreunați de studii sistematizate și școlarizare completă, respinși de societate și, din acest punct de vedere, având un potențial înalt de ură și distrugere. Din punct de vedere național în mișcare predomina elementul evreiesc, dar erau pe larg reprezentați și moldovenii, ocupând locul trei după evrei și slavi (ruși, ucraineni, bulgari). Interesant este faptul că din cele 17 femei, 16 erau croitorese. În tabel nu se regăsesc elemente declasate și pauperizate sau cele criminale, ceea ce nu ar însemna că ele nu erau reprezentate în mișcare deoarece, așa cum am menționat anterior, nu toate datele personale erau completate și rămâne un gol care lasă loc pentru diferite interpretări. Totuși, în comparație cu alte regiuni ale Imperiului Rus, unde numai 61,75% din anarhiști reprezentau mediul urban și rural, mișcarea anarhistă din Basarabia este mult mai omogenă.

Concluzii

Analizând activitatea și structura socială a mișcării anarho-comuniste din Basarabia (concentrarea în puține centre urbane ușor de supravegheat, tinerețea și lipsa experienței cât și lacune însemnate în studii și cunoștințe teoretice) explică ușurința cu care Direcția gubernială a Corpului Independent de jandarmi din Basarabia a suprimat activitatea partidului, el reprezentând mai mult un pericol potențial, decât cel real pentru autorități.

Bibliografie:

1. КРИВЕНЬКИЙ, В. *Анархистское движение в России в первой четверти XX века: теория, организация, практика*. Москва: Политическая энциклопедия, 2018, p. 96.
2. САВЧЕНКО, В. Анархисты Молдовы на переломе эпох. (1900-1911). În: *Studia Universitatis Moldaviae. Seria „Științe umanistice”*. Chișinău, 2015, nr. 4(84), p. 124.
3. DULSCHI, S., DULSCHI I. Cîteva considerații noi privind apariția și activitatea anarhiștilor în Basarabia. În: *Revista Militară. Studii de securitate și apărare*. Chișinău, nr. 1-2, 2—9, p. 41.
4. A.N.R.M, F. 297, inv. 1, d. 49, f. 540 verso.
5. A.N.R.M, F. 297, inv. 4, d. 10, f. 160.
6. A.N.R.M, F. 297, inv. 1, d. 51, f. 34.
7. A.N.R.M, F. 297, inv. 11, d. 2, f. 5-5 verso.
8. A.N.R.M, F. 297, inv. 1, d. 89, f. 321.
9. САВЧЕНКО, В. *Анархистський рух в Одесі. (1903-1916 рр.)*. Одеса: „Друкраський дім”, 2014, p. 172.
10. A.N.R.M, F. 297, inv. 1, d. 38, f. 12.
11. A.N.R.M, F. 297, inv. 1, d. 98, f. 2.
12. A.N.R.M, F. 297, inv. 1, d. 115, f. 300 verso.
13. A.N.R.M, F. 297, inv. 4, d. 34, f. 10.
14. A.N.R.M, F. 297, inv. 1, d. 159, f. 45.
15. A.N.R.M, F. 297, inv. 1, d. 238, f. 30.
16. A.N.R.M, F. 297, inv. 4, d. 30, f.23 verso.
17. A.N.R.M, F. 297, inv. 1, d. 155, f. 4.
18. A.N.R.M, F. 297, inv. 1, d. 255, f.17.
19. A.N.R.M, F. 2, inv. 1, d. 9220, f.6.
20. A.N.R.M, F. 297, inv. 1, d. 97, f. 2 verso.
21. A.N.R.M, F. 297, inv. 4, d. 25, f. 45.
22. A.N.R.M, F. 297, inv. 1, d. 103, f. 153 verso.

23. *Политическая каторга и ссылка: биографический справочник членов Общества политкаторжан и ссыльно-переселенцев*. Москва: Издательство Всесоюзного Общества политкаторжан и ссыльно-переселенцев, 1929, p. 127.
24. A.N.R.M, F. 297, inv. 4, d. 29, f. 2 verso.
25. A.N.R.M, F. 297, inv. 5, d. 15, f. 144.
26. A.N.R.M, F. 297, inv. 1, d. 96, f. 221-221 verso.
27. A.N.R.M, F. 297, inv. 1, d. 200, f. 12.

O INSTITUȚIE DE ÎNVĂȚĂMÂNT ELITISTĂ: „LICEUL ȚĂRANILOR”

AN ELITE EDUCATIONAL INSTITUTION: THE ”PEASANT HIGH SCHOOL”

Ion Valer XENOFONTOV

Facultatea de Istorie și Filosofie, Universitatea de Stat din Moldova

E-mail: ion.xenofontov@usm.md

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5993-1235>

Rezumat: Pe baza materialelor de arhivă, a memorialisticii, a presei de epocă etc. se prezintă istoria Liceului de Băieți nr. 3 „Alexandru Donici” din Chișinău. Grație nivelului înalt de profesionalism al cadrelor didactice, liceul s-a transformat într-o autentică pepinieră de formare a personalităților notorii din diferite domenii din cadrul spațiului românesc și chiar din exterior. Elev la „liceul țărănilor” a fost și Radion Chiaburu, coleg în Clasa Palatină cu Marele Voievod de Alba-Iulia Mihai, viitorul rege al României.

Cuvinte-cheie: Liceul de Băieți nr. 3 „Alexandru Donici”, Chișinău, Basarabia, perioada interbelică.

Abstract: On the basis of archival materials, memoirs, period press, etc., is presented the history of the ”Alexandru Donici” Boys' High School No. 3 in Chisinau. Thanks to the high level of professionalism of the teaching staff, the high school has become an authentic training ground for notorious personalities from various fields in Romania and abroad. Radion Chiaburu, a student of the „peasants' high school”, was also a fellow student of the Palatine Class with the Great Voivode of Alba-Iulia Mihai, the future King of Romania.

Keywords: „Alexandru Donici” Boys High School no. 3, Chisinau, Bessarabia, interwar period.

Includerea Basarabiei în componența României a generat o modificare substanțială a învățământului, care devine unul național și accesibil unei categorii de populație mai mare, în comparație cu perioada anterioară, țaristă.

În august 1918, Liceul (Gimnaziul) de Băieți nr. 3 „Nicolae al II-lea” din Chișinău a fost redenumit în numele fabulistului Alexandru Donici. Liceul era amplasat în Palatul Sfatului Țării¹. În mai 1920, liceul, alături de alte instituții de învățământ din Chișinău, a fost vizitat de suveranul României, regele Ferdinand². În anul de studii 1918–1919 s-a românizat clasa I-a, peste un an – întregul curs inferior, iar în anul școlar 1920–1921 – întregul Liceu. Director al Liceului a fost Ion Macovei. Acesta, la 1 mai 1920, a avut altercații cu un agent de siguranță, în pădurea Durești, în timpul excursiei elevilor, ieșire organizată în scop didactic și științific³. Cadrele didactice depuneau eforturi pentru a îmbina transmiterea cunoștințelor cu cea de „însănătoșire a gustului și deprinderilor elevilor [...] să cultive în sufletul copiilor dragoste către natură, distracții sănătoase ca jocul la aer liber”⁴.

În cadrul instituției de învățământ au activat personalități notorii: Leon T. Boga, Mihail Bârcă, Nicolae Popovschi, Vasile Harea ș.a.

Scriitorul George Dorul Dumitrescu prezintă atmosfera suavă ce încărcă viața acestei instituții de învățământ: „În școală priveghează bunătatea ce nu cunoaște margini încarnată în omul de o factură morală deosebită, directorul, pedagogul de vocație, domnul L.T. Boga”⁵. Leon T. Boga își amintea că în toamna anului 1918 atunci când a făcut apelul elevilor: „La fiecare nume citit din catalog auzeam repetându-se: *nu, nu.., adică nu știe românește* [...] Cu glas tremurător [...] eu continuai apelul. Moldovenii ce mai urma

¹ Maria Vieru-Ișaev, *Două monumente istorice ale Chișinăului ne cer îndurare*. În: *Literatura și arta*, 1997, 6 noiembrie, p. 7.

² Nicolae Cazacu, *Vizita regelui Ferdinand I în Basarabia (18–24 mai 1920)*. În: *Anuarul Catedrei de discipline socioumanistice*, 2009/2010, 2011, p. 25.

³ Direcția Generală Arhiva Națională a Agenției Naționale a Arhivelor (infra: DGAN a ANA), F. 723, inv. 1, d. 43, ff. 103, 169-170.

⁴ *Ibidem*, f. 170.

⁵ George Dorul Dumitrescu, „*Îți scriu din Chișinăul alb...*” /Colecția „Memoriile Basarabiei” /Ediție îngrijită, studiu introductiv de Aliona Grati, Chișinău, Știința, 2022, p. 49.

în catalog, strigau tare: *Știu, domnul profesor!*¹. Liceul era format în majoritate din copii sătenilor din proximitatea Chișinăului. Comitetul Școlar era foarte dornic cu copii sătenilor oferindu-le costume de uniformă².

Serviciul divin la capela Liceului era oficiat de preotul V. Doncilă. Orchestra simfonică era dirijată de profesorul Teodor Lujanschi, care avea drept deziderat promovarea muzicii universale.

Profesor de muzică (1918–1926) era compozitorul Mihail Bărcă, absolvent al Școlii Muzical-dramatice din Moscova³, înlocuit de G. Gâdei, absolvent al Conservatorului din București⁴. În 1928, corul școlar a fost distins cu Premiul II la un concurs de profil de la București pentru piesa „Somnoroase păsărele”, după muzica lui T. Flondor⁵.

În anii 1928–1930, Liceul „M. Eminescu” a fost amplasat în localurile liceelor nr. 3 și 4 din Chișinău, fiind nevoit să-și desfășoare activitatea în orele de după amiază. Deoarece directorul Liceului nu era în stare să conducă toate clasele, fiind totodată și director la Liceul de Băieți nr. 4 „Alec Russo”, școala fiind deja segmentată în două edificii, Gavriil Zlatov, preotul de religie a fost numit să monitorizeze cursul superior al Liceului, care funcționa în clădirea Liceului de Băieți nr. 3 „Alexandru Donici”. Această funcție a deținut-o pe parcursul a doi ani (1928–1930)⁶.

În 1932, Liceul avea 11 clase cu 490 de elevi, având cel mai mare internat din oraș – cu 106 locuri.

La „liceul țăranilor”⁷ din str. Viilor a învățat în clasa I-a și Rodion Chiaburu, născut la 10 aprilie 1920, în satul Peciste, jud. Orhei. Acest „elev de elită” a fost selectat în ianuarie 1933 de inspectorul Nicolae Saxu, învățătorul privat de clasele primare (1928–1931) al principelui moștenitor Mihai, Mare Voievod de Alba-Iulia, ca să învețe în Clasa Palatină⁸. „După ce a fost ales, profesorul Saxu i-a spus: *Pe tine te-am văzut, băiat isteț [...]. Mi-am călcat pe suflet, deși erai afon – adică am ignorat faptul că nu știai să cânti, fiind cont de celelalte calități ale tale (inteligența, aptitudinea pentru învățătură [...])*”⁹. Decizia era una surprinzătoare cu atât mai mult că însuși N. Saxu era profesor de muzică și desen. „Fiind la internat, seara (în timp ce-și făcea temele pentru ziua următoare, stând cu un alt coleg și «buchisind lecțiile») a venit la el directorul-adjunct: *Chiaburule! Care ești tu? Eu!*, răspunde el. *Hai cu mine la director*. Ajuns în biroul directorului, acesta îi spuse: *Elev Chiaburu, avem bucuria să-ți spunem că ai fost selectat ca să faci parte din clasa voievodului Mihai. O să pleci mâine seară la București. Te va însoți domnul Pamfil, deputat de Orhei, profesor de chimie și fizică la liceul nostru – situație care l-a lăsat fără cuvinte!*”¹⁰. Radion Chiaburu a fost transferat în ianuarie 1933 la București, urmând să fie „reprezentantul liceelor din Basarabia”. Era cel mai în vârstă dintre cei 11 colegi a voievodului Mihai din Școala creată special pentru instruirea Principelui Moștenitor din reprezentanții diferitor medii sociale (fii de militari, avocați, învățători, profesori țărani, librari, mecanici auto, factori poștali), naționale¹¹ și provincii românești. Unul dintre acești elevi era bucureșteanul Ștefan Popescu, fiul avocatului Tudor Popescu, tatăl cu cei mai mulți copii din București (12!). Fiecare elev avea propria lui bancă, ajustată la înălțimea acestora. Structura anului școlar era următoarea: primul trimestru din școală (care începea la 1 septembrie) se făcea la Sinaia, la Castelul Peleş (deoarece Regele Carol al II-lea și curtea se afla acolo), până la vacanța de iarnă; după Bobotează, în ianuarie, elevii reveneau la București, în incinta Palatului Regal, unde locuiau regele și voievodul și la final,

¹ Leon T. Boga, *o amintire*. În: *Unirea*. Revista elevilor Liceului de Băieți nr. 3 „Alexandru Donici” /fondată de elevii clasei a V-a, anul școlar 1932–1933, Chișinău, Tipografia Băncii Centrale Cooperative, an. I, nr. 3, 1933, pp. 8-10.

² P. Ștefănuță, *Alexandru David*. În: *Viața Basarabiei*, an. IV, nr. 5, 1935, p. 73.

³ Gleb Ciaicovschi-Mereșanu, *Mihail Bărcă, compozitor și dirijor*, Chișinău, Știința, 1995, p. 7, 43.

⁴ Nicolae Corlăteanu, *Liceul „A. Donici”*. În: *Literatura și arta*, 26 mai, 1994.

⁵ Larisa Noroc, *Cultura Basarabiei în perioada interbelică (1918–1940)*, ediția a doua, revăzută și adăugită, Chișinău, S. n., 2011, p. 57.

⁶ Arhivele Naționale ale României (infra: ANR), F. „Casa Școalelor”, 1933, d. 341, f. 64.

⁷ P. Ștefănuță, *Alexandru David*. În: *Viața Basarabiei*, an. IV, nr. 5, 1935, p. 73.

⁸ Era o clasă de liceu special organizată pentru Mihai, viitorul rege al României. A fost creată la inițiativa regelui Carol al II-lea, fiind susținută de Dimitrie Gusti, ministru al instrucțiunii publice, și de istoricul Nicolae Iorga.

⁹ Tudor Vișan-Miu, Mihai Vișan-Miu, *Povestea vieții lui Radion Chiaburu (n. 10 aprilie 1920) coleg de clasă cu Marele Voievod de Alba Iulia, Mihai al României (în clasele I-V de liceu, între 1933–1937)*, București, Memoriae, 2014, pp. 10-11.

¹⁰ *Ibidem*, p. 12.

¹¹ Este vorba de Walter Heltmann, fiu de profesor din Brașov, reprezentând minoritatea sașilor (etnia germană) și Ivan Paul Kovacs, fiu de preot reformat din Târgu Mureș, reprezentând minoritatea secuilor (etnia maghiară). *Ibidem*, p. 18.

spre vară, era „luna de sinteză”, exprimată prin organizarea diverselor excursii. R. Chiaburu a studiat în această clasă până în anul 1937, întreținând, totodată, o corespondență cu colegii săi de la Chișinău, „împărtășindu-le impresiile culese în clasa augustului elev”¹. În toamna anului 1937, Radion Chiaburu, alături de alți 7 colegi, a părăsit Clasa Palatină din cauza „reducerii bugetare”, continuându-și studiile la Liceul Militar „Mihai Viteazul” din Târgul-Mureș, primind în acest sens o recomandare de la însăși regele Carol al II-lea.

Din păcate, nu toți fiii de țărani, elevi ai liceului, au avut șansă să se realizeze în „drumul spinos al cărții”. Este cazul lui Chiril Pamfil din s. Meleşeni, jud. Orhei. La Liceu învăța bine, fiind bursier în toate clasele. Bursa însă îi oferea deținătorului dreptul doar la hrană și la locuință. Cele necesare pentru cărți și îmbrăcăminte le câștiga din mediațiile oferite pentru „fii de boieri răsfățați și prea puțini ostenitori de carte”. În timpul vacanței de vară, la fel lucra pentru a obține bani necesari pentru următorul an școlar. Astfel, într-o vară a muncit la Iași la pietruirea unor străzi împreună cu muncitorii. La fel, trudea din greu și iarna. A absolvit Universitatea din Iași, specialitatea de limbă germană. Surmenajul fizic și intelectual l-a extenuat însă în așa fel încât a decedat la o vârstă fragedă².

În 1933 se constata faptul că instituția dispunea de materiale didactice suficiente și bine întreținute. Internatul și bucătăria se prezentau foarte bine. Pretutindeni se constata buna administrație, perfectă curățenie și ordine³.

La 9 noiembrie 1932, Comitetul Școlar a achitat personalului didactic, administrativ și de serviciu al Liceului salariile restante pentru lunile martie–aprilie, în sumă de 431 980 lei. Pentru acele cheltuieli s-a alocat 400 000 lei de la Ministerul Domeniilor; 100 000 lei – Prefectura jud. Lăpușna; 200 000 lei – Primăria mun. Chișinău⁴. În anii 1932–1933, Comitetul Școlar a dispus achitarea sumei de 37 450 lei pentru amenajarea camerei de spălat a elevilor interni, precum și pentru construcția unui depozit de lemne în curtea instituției. S-a hotărât amenajarea a trei camere cu un sistem de robinet care să permită elevilor utilizarea rațională și igienică a lavoarelor în sumă de 25 000 lei, oferta inginerilor Rudi și Borșcanschi, cu rectificarea ca rezervorul de apă să fie construit nu din tablă de fier, ci din zinc sau alamă⁵.

În calitate de contabil a activat Boris Cocio, diplomat al Academiei de Înalte Studii Economice din București, fost contabil-șef al Băncii Comerciale Române din București, părăsind acest post din cauza reducerilor bugetare⁶.

În 1933, localul Liceului a fost cedat Facultății de Agronomie, ceea ce a suscitat o tensiune în cadrul corpului profesoral care a transmis telegrame la București, considerându-se că „acest fapt va duce la desființarea Liceului”⁷. Drept urmare a transferării Facultății de Agronomie la Chișinău în localul Liceului de Băieți „Alexandru Donici”, acesta din urmă a fost transferat în localul fostei Școli Profesionale de Fete de gr. I, estimate a fi un sediu „mic și neîncăpător”. Pe baza unui ordin al Ministerului Instrucțiunilor Publice, la 14 august 1933 a fost încheiat un proces-verbal de primire-predare semnat între Eugenia Cammer, directoarea Școlii Profesionale de Fete și Ioan I. Macovei, directorul Liceului de Băieți „Alexandru Donici”. Clădirea principală avea un subsol cu două camere, având ieșire la nivel cu o scară de ciment. Camerele erau prevăzute cu trei ferestre duble în stare bună, geamurile toate bune, o sobă de teracotă vopsită. Pe jos era pardoseală de scânduri. Parterul era format din nouă camere, un hol, o cameră instalație de baie, care are cazan de aramă, o plită aparte și cinci chiuvete emailate, o cameră cu instalație de un closet cu apă și o chiuvetă de faianță; o cameră cu instalație de trei closete cu apă și două coridoare. Toate camerele de la parter erau prevăzute cu 28 de ferestre duble, toate fiind vopsite și în bună stare. Balconul clădit în afară, era împrejmuit cu forme speciale de ornament cu ciment. În toată clădirea era instalație de lumină electrică, în stare bună de funcționare. Acoperișul era nou din tablă zincată. O clădire aparte era destinată locuinței directorului, compusă din patru camere, un coridor, două antreuri, o cameră de instalație și o doză de apă. Toată casa număra opt ferestre duble vopsite. Magazia era compusă din două

¹ *Un sol simbolic al Basarabiei*. În: *Unirea*. Revista elevilor Liceului de Băieți nr. 3 „Alexandru Donici”, an. I, nr. 3, Chișinău, 1933, p. 45, 48.

² P. Ștefănuță, *Destinul tragic al unui fiu de plugar pornit pe drumul spinos al cărții*. În: *Viața Basarabiei*, an. IX, nr. 2-3, 1940, p. 73.

³ ANR, F. „Casa Școalelor”, 1933, d. 343, f. 14.

⁴ *Ibidem*, d. 344, f. 29.

⁵ *Ibidem*, ff. 7-7v.

⁶ *Ibidem*, f. 1.

⁷ *Cronica școlară*. În: *Unirea*. Revista elevilor Liceului de Băieți nr. 3 „Alexandru Donici”, an. I, nr. 3, Chișinău, 1933, p. 46.

saraiuri din piatră, acoperite cu tablă veche vopsită. Un teren de 1,5 ha (fosta livadă)¹.

Din cauza că transferul a fost realizat într-un spațiu mai mic acest fapt a dus la desființarea internatului, a claselor inferioare paralele (clasele I–IV), obiectele de mobilier și de instalații, precum și întreaga avere a internatului desființat rămânând inutilizabile². De aceea, se solicita cedarea acestor obiecte de la Facultatea de Agronomie în schimbul unei recompense bănești în valoare de cel puțin 50 la sută din prețul inventarului. Se prezenta și un tablou al obiectelor și prețul din registrul de inventar. Astfel, în inventar erau incluse produsele și prețul per unitate: 135 de paturi de fier – 325 lei; 92 de saltele de iarbă de mare – 50 lei; 151 de pături – 400 lei; 200 de farfurii late (smălțuite) – 21 lei; 200 de farfurii adânci – 23,50 lei; 200 de furculițe – 15,50 lei; 200 de cuțițe – 36,60 lei; 200 de linguri pentru supă – 6 lei; 38 de polonice – 38,80 lei; 21 de castroane pentru supă – 141 lei; 32 de blide pentru carne – 156 lei; 8 cainice – 186 lei; 10 câni de sticlă (pentru apă) – 20 lei; 250 de cești – 14,93 lei; 250 de lingurițe pentru ceai – 6 lei; 11 solnițe – 10 lei; două ceaine – 500 lei; 15 tăvăli – 92 lei; două mașini de tocat carne – 1 120 lei; o râșniță – 30 lei; patru răzătoare – 105 lei; două topoare, cuțițe și un fierăstrău de tăiat oase; o mașină pentru înghețată – 1 380 lei; un samovar – 3 000 lei; o piuliță – 300 lei; un rezervor pentru ceai – 21 900 lei; 25 de bănci pentru sufragerie – 82 lei; o balanță mare (zecimală) – 3 000 lei; o balanță mijlocie – 1 500 lei; un cântar cu talgere – 1 200 lei; trei dulapuri pentru blide – 1 000 lei; un dulap pentru pâine – 3 000 lei; o masă de stejar pentru blide – 1 000 lei; 21 butoaie pentru murături – 600 lei etc.³.

Potrivit prevederilor din bugetul modificat pentru anul 1933 era prevăzut mobilier nou (15 000 lei), cărți pentru bibliotecă (12 000 lei), aparate și instrumente pentru Laboratorul de fizică și chimie – 1 700 lei; colecții biologice și geografice – 1 000 lei; hărți și tablouri – 2 000 lei, un pian pentru școală – 38 300 lei⁴.

Școala a fost vizitată de istoricul Nicolae Iorga, prim-ministru și ministru al Instrucțiunii Publice și Cultelor. La 23 martie 1936, instituția a fost vizitată de prof. D. Gusti, președintele Institutului Social Român din București și directorul general al Fundației Culturale Regale „Principele Carol”⁵.

La 16 iunie 1936 în curtea Liceului de Băieți nr. 3 „Alexandru Donici” a fost dezvelită statuia din bronz a patronului acestei instituții de învățământ, a fabulistului numit de Mihai Eminescu „cuib de înțelepciune”. Monumentul a fost realizat la inițiativa directorului Liceului Leon T. Boga. Lucrarea a costat 130 000 lei. Pe soclul de granit cu dimensiunile de 1,35x1,50 x 2,80 m, proiectat de arhitectul Gh. Cupcea, erau fixate două plăci inscripționate. Pe prima era fixat următorul text: „Alexandru Donici 1806–1866. Așa e la omenire /Când în popor nu-i unire /Nicio treabă nu se face /Cu izbândă și cu pace”. Pe o altă placă era notat: „Ridicatu-s-a acest monument în anul 1936 luna iunie, ministru al instrucțiunii fiind C. Angelescu, inspector-șef I.I. Macovei, președinte al Comitetului Școlar C. Stere, directorul Liceului L.T. Boga”. Opera sculptorului Alexandru Plămădeală a fost pierdută în anul fatidic 1940⁶.

Pentru elevi se organizau diferite excursii în scopuri educativ-didactice⁷. Instituția dispunea de o bibliotecă bogată formată pe clase și o secție fundamentală (care însuma 9 000 de volume). Pentru această bibliotecă, Comitetul Școlar a investit până la 1 ianuarie 1933 suma de 251 975 lei. Școala dispunea de sală de gimnastică model, centru medical, baie, spălătorie, teren de sport. Pentru muzeul natural al Liceului s-a investit cca 800 000 lei⁸. În cadrul instituției activa Societatea pentru Studiarea Limbii și Literaturii Române⁹. În anii 1930 au fost editate „Anuarul Liceului” (Chișinău, Tipografia Dreptatea), „Unirea. Revista elevilor”. La Liceu studiau și gemenii belgieni Paul și Henri Vaneusen, copiii administratorului

¹ ANR, F. „Casa Școalelor”, 1933, d. 344, ff. 25-25v.

² *Ibidem*, f. 30.

³ *Ibidem*, ff. 19-19 v.

⁴ *Ibidem*, f. 35.

⁵ *Vizita D-lui Prof. D. Gusti la Chișinău*. În: *Sociologie Românească* (București), an. I, nr. 4, aprilie 1936, pp. 24-25.

⁶ Virgiliu Teodorescu, *Monumente ridicate în orașul Chișinău în 1918–1940*. În: *Anuarul Muzeului Național de Istorie a Moldovei*, anul I, 1992, p. 216.

⁷ *Excursie științifică la Dubăsari*. În: *Anuarul Liceului pentru Băieți „Alexandru Donici” pentru anul școlar 1934–1935*, Chișinău, 1936, pp. 5-6.

⁸ I.I. Macovei, *Istoricul Liceului „Al. Donici”*. În: *Unirea*, an. I, nr. 3, 1933, pp. 1-7.

⁹ *Activitatea Societății pentru Studiarea Limbii și Literaturii Române*. În: *Anuarul Liceului pentru Băieți „Alexandru Donici” pentru anul școlar 1934–1935*, 1936, p. 5.

liniei de tramvai din Chișinău¹. Printre absolvenții Liceului au fost istoricul și filologul Eugen Russev², lingvistul Nicolae Corlăteanu, compozitorul Alexei Stârcea, pictorul Igor Vieru, bibliograful Alexandru David, folcloristul Petre Ștefănuță. Un absolvent de seamă a fost și inginerul Alexandru Chiriac, autorul dicționarului „Membrii Sfatului Țării (1917–1918)”³.

În anul de studii 1937–1938, Liceul de Băieți nr. 1 „B.P. Hasdeu” a fuzionat cu Liceul de Băieți nr. 2 „Mihai Eminescu” și cu Liceul de Băieți nr. 3 „Alexandru Donici” având un număr de 1 200 de elevi, și ocupând, potrivit acestui indicator, locul doi în cadrul României întregite⁴.

Considerații finale

Transformat într-o instituție de învățământ de elită, „liceul țăranilor”, a devenit un simbol identitar al Basarabiei, spațiu specializat în domeniul agricol. A pregătit cadre notorii, care au menținut memoria instituțională și în perioada postbelică.

Sursă iconografică



Figura nr. 1. Liceul de Băieți nr. 3 „Alexandru Donici” din Chișinău. Sursă: Biblioteca Națională a României. Cota arhivistică: nr. 19032

¹ Алексей В. Симашкевич, *Dum spiro spero. Школьные годы*. În: *Revista Militară*. Studii de securitate și apărare, nr. 2 (22), 2019, c. 208.

² Arhiva Centrală a Academiei de Științe a Moldovei, F. 36 (Fondul personal al membrului corespondent E.M. Russev); Ion Valer Xenofontov, Iulia Malcoci, *Eugeniu Russev (1915–1982) – istoric între filologi, filolog între istorici*. În: Sesiunea științifică a Departamentului Istoria Românilor, Universală și Arheologie, ediția a 8-a, 27 mai 2022: *In memoriam Ion Niculiță (1939–2022): Program. Rezumatele comunicărilor* /Universitatea de Stat din Moldova, Facultatea de Istorie și Filosofie; ed.: Aurel Zanoci, Chișinău, CEP USM, 2022, pp. 69-70.

³ Alexandru Chiriac, *Membrii Sfatului Țării (1917–1918): Dicționar*, București, Editura Fundației Culturale Române, 2001, 174 p.

⁴ Valeriu Popovschi, *Școlile secundare din Chișinăul interbelic*. În: *Chișinău. Enciclopedie* /Ed.: Iurie Colesnic, Chișinău, Editura Museum, 1997, p. 501.



Istoricul liceului „Al. Donici



Liceul de băieți Nr. 3 „Alexandru Donici” din Chișinău înfățișază dela 19 Septembrie 1910, posedând un scump local ridicat de nobilimea basarabeană și donat Ministerului Instrucțiunii Publice prin actul de donațiune din 24 Martie 1909. E de relevat că în actul de donațiune menționat se precizează destinația localului donat: *de a se deschide și înfrin- a școală de grad secundar.*

Ca toate școlile secundare din Basarabia de sub stăpânirea rusească, liceul Nr. 3 a fost menit să promoveze în această provincie cultura rusească și să formeze cadrele intelectualității locale, credincioasă statului rus și politicii centraliste și rusificatoare a Guvernului din Petrograd. Această destinație a școlii locale de cultură și a găsit expresiunea în telegrama expediată țarului Nicolae II-lea și în Ministerul delegatului M. I. P. în raportarea deschiderii liceului.

Figura nr. 2. Foaie de titlu a publicației *Unirea*. Revista elevilor Liceului de Băieți nr. 3 „Alexandru Donici” /fondată de elevii clasei a V-a, anul școlar 1932–1933, Chișinău, Tipografia Băncii Centrale Cooperative, an. I, nr. 3, 1933, p. 1.

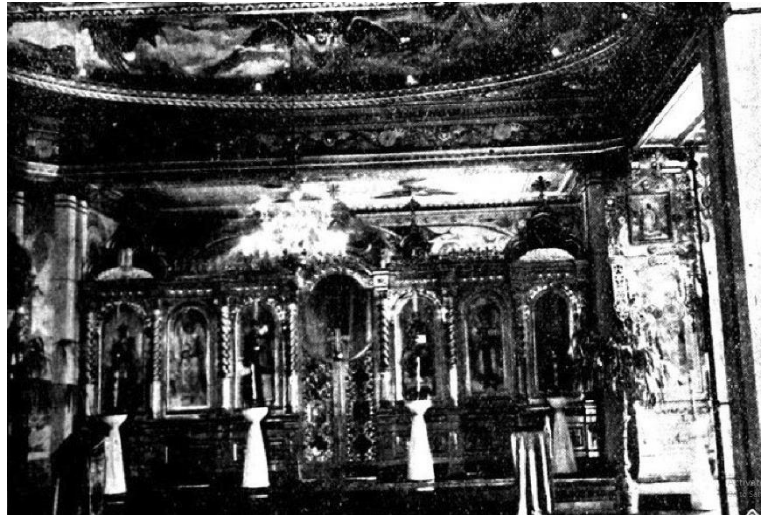


Figura nr. 3. Capela Liceului în care s-a oficiat primul Te-Deum în românește la deschiderea lucrărilor Sfatului Țării. Sursă: *Unirea*. Revista elevilor Liceului de Băieți nr. 3 „Alexandru Donici”, an. I, nr. 3, 1933, p. 9.

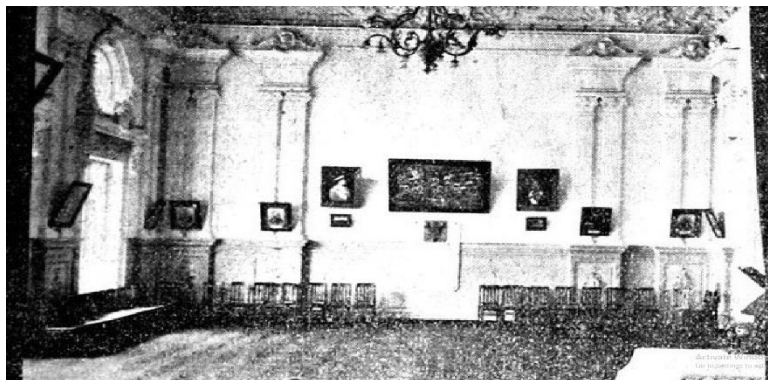


Figura nr. 4. Sala de festivități în care Sfatul Țării a votat Unirea Basarabiei cu România (27 martie/9 aprilie 1918). Sursa: *Unirea*. Revista elevilor Liceului de Băieți nr. 3 „Alexandru Donici”, an. I,

nr. 3, 1933, p. 13.

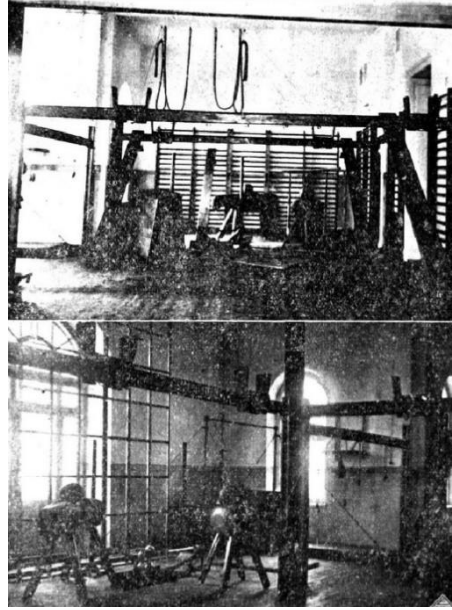


Figura nr. 5. Vederi din sala de educație fizică din cadrul Liceului. Sursă: *Unirea*. Revista elevilor Liceului de Băieți nr. 3 „Alexandru Donici”, an. I, nr. 3, 1933, p. 2.

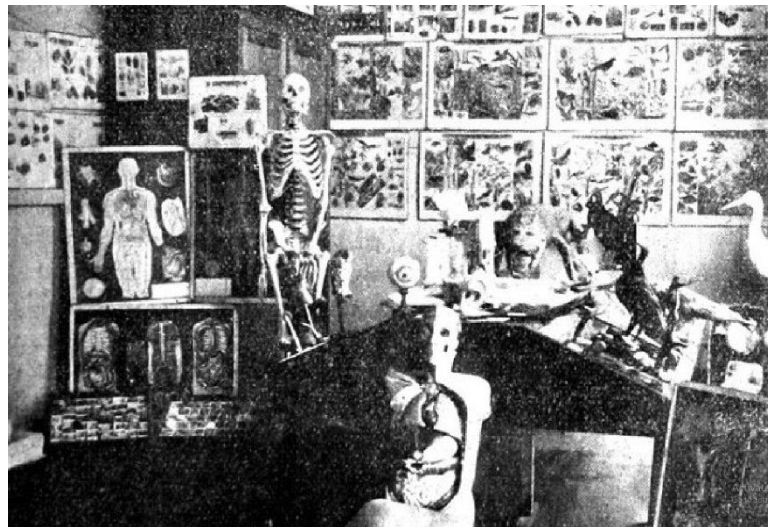


Figura nr. 6. Muzeul de Științe Naturale al Liceului. Sursă: *Unirea*. Revista elevilor Liceului de Băieți nr. 3 „Alexandru Donici”, an. I, nr. 3, 1933, p. 3.

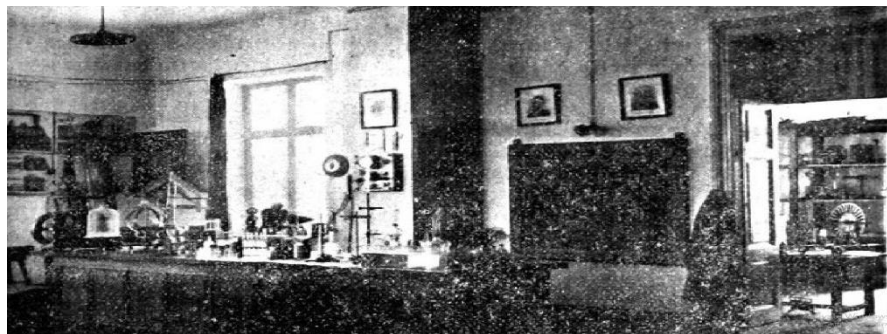


Figura nr. 7. Cabinetul de Fizică și Laboratorul de Chimie al Liceului. Sursă: *Unirea*. Revista elevilor Liceului de Băieți nr. 3 „Alexandru Donici”, an. I, nr. 3, 1933, p. 5.



Figura nr. 8. Veceslav Harnaj, elev în clasa a V-a. Sursă: *Unirea*. Revista elevilor Liceului de Băieți nr. 3 „Alexandru Donici”, an. I, nr. 3, 1933, p. 18.



Figura nr. 8. Vitalie Ciolac, elev în clasa a VII-a. Sursă: *Unirea*. Revista elevilor Liceului de Băieți nr. 3 „Alexandru Donici”, an. I, nr. 3, 1933, p. 7.



Figura nr. 9. „Hercules” lucrat în modelul de ghips de elevul Ivancenco Gheorghe, clasa a VII-a. Sursă: *Unirea*. Revista elevilor Liceului de Băieți nr. 3 „Alexandru Donici”, an. I, nr. 3, 1933, p. 22.

**УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СУБТРОПИЧЕСКОГО РАСТЕНИЕВОДСТВА В
ТВОРЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ ПРОФЕССОРА В.Ф. НИКОЛАЕВА ВО ВРЕМЯ НАУЧНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В Г. СУХУМИ (1927-1938 ГГ.)**

**IMPROVEMENTS IN SUBTROPICAL CROP PRODUCTION IN THE CREATIVE HERITAGE
OF PROFESSOR V.F. NIKOLAEV DURING HIS SCIENTIFIC ACTIVITY IN SUKHUMI (1927-
1938)**

Роман КОЦУР

Університет Григорія Сковороди в Переяславі
E-mail: mozik008@gmail.com
ORCID ID: 0002-9355-287X

Оксана КОСТЕНКО

Університет Григорія Сковороди в Переяславі
E-mail: Oksana.kostenko.university@gmail.com
ORCID ID: 0000-0003-0831-9158

Аннотация: Целью исследования является анализ достижений профессора В.Ф. Николаева (1889-1973) по усовершенствованию субтропического растениеводства в исследовательской деятельности профессора г. Сухуме и анализ его научных работ по решению этой проблемы. Результаты исследования свидетельствуют, что ученый исследовал выращивание таких растений как: азимины, акация, гваяула, эвкалипты и т.д. По результатам исследований В.Ф. Николаев первым определил значительный полиморфизм гваяулы, описав установленные им шесть разновидностей и две формы. На основании этой работы учёный разработал собственную классификацию форм гваяулы, которая по настоящее время остается неизменной. На основе анализа публикаций В.Ф. Николаева установлено, что в период его деятельности в Сухумском отделении ВИПБ и НК раскрылся талант ученого как специалиста-ботаника субтропической флоры. Результаты его исследований имели большое практическое значение и способствовали экономическому развитию страны. Труды учёного, посвященные решению указанной проблемы есть высокоинформативны, в значительной степени актуальны и сейчас.

Ключевые слова: В.Ф. Николаев, гваяула, австралийская акация, эвкалипт.

Abstract: The aim of the study is to analyze the achievements of Professor V.F. Nikolaev (1889-1973) on the improvement of subtropical crop production in the research activities of the professor in the city of Sukhum and the analysis of his scientific work to solve this problem. The results of the study indicate that the scientist studied the cultivation of such plants as, acacia, guayule, eucalyptus, etc. According to the research results of V.F. Nikolaev was the first to identify significant polymorphism in guayule, describing six varieties and two forms that he identified. Based on this work, the scientist developed his own classification of guayule forms, which remains unchanged to this day. Based on the analysis of publications by V.F. Nikolaev, it was established that during his work in the Sukhum branch of the VIPB and NK, the talent of the scientist as a botanist of subtropical flora was revealed. The results of his research were of great practical importance and contributed to the economic development of the country. The works of the scientist devoted to solving this problem are highly informative, and are largely relevant now.

Keywords: V.F. Nikolaev, guayule, Australian acacia, eucalyptus.

Методологическая основа исследования основывается на общенаучных принципах исторического познания: историзма, объективности, системности, комплексности, научности, многофакторности и всесторонности. Кроме того, важное значение придано использованию общенаучных методов (анализ, синтез, обобщение), сравнительно-исторический, историко-географический, периодизации, персонализации.

Основной текст:

Валентин Федорович Николаев – известный специалист в области субтропического растениеводства, педагог, краевед. Подавляющее большинство исследователей, освещавших его деятельность, упоминали ученого как заведующего естественно-исторического музея Полтавского

губернского земства [1-3], выяснили отдельные аспекты его природоохранной деятельности [4-7]. Однако среди наиболее значимых достижений В.Ф. Николаева – обогащение науки выдающимися результатами по усовершенствованию субтропических растений, за что он получил среди специалистов-ботаников звание одного из лучших знатоков субтропических культур в бывшем СССР. Анализ историографических наработок предшественников указывает на то, что деятельность выдающегося ученого в области субтропического растениеводства все еще нуждается в дополнительной исследовательской обработке.

Целью работы является исследование достижения В.Ф. Николаева (1889-1973) по усовершенствованию субтропического растениеводства в г. Сухум и анализ его научных работ с решением этой проблемы.

В.Ф. Николаев родился 8 августа 1889г. в г. Славянск Харьковской губернии в семье провизора [8]. Окончил Бахмутскую гимназию и продолжил обучение в 1-й Харьковской классической гимназии, во время которого проживал в семье товарища председателя губернского суда Ф.И. Власовского. По воспоминаниям ученого, само увлечение хозяина цветоводством и помощь ему в прибыльной оранжерее, способствовала зарождению его заинтересованности в ботанике. Во время учебы в гимназии Николаев проявлял добросовестность в изучении естественных наук овладевал «Естественной историей мировоззрения» Э. Геккелем, «Дарвинизм» А. Уоллеса, «Любовь к природе» В. Бельше, «Инстинкт и нравы насекомых» Ж.А. Фобро[9].

Среди факторов формирования научных интересов молодого учёного было его знакомство в 1908г. с известным ботаником знатоком флоры Кавказа Ю.М. Вороновым во время каникул в окрестности Тифлиса (ныне г.Тбилиси, Грузия). Конкретно он предложил В.Ф. Николаеву собирать для местного ботанического сада гербарий высших растений и лишайников. В результате кропотливой деятельности молодой ученый собрал и передал учреждению более 500 гербарных листов, за что получил благодарность руководства сада. Именно тогда сформировалась у него щепетильность в исследованиях и закаленность к длительным экскурсиям[3].

После окончания гимназии будущий учёный планировал продолжить обучение во Фрейбургской горной академии в Германии, но смерть отца заставила изменить планы. В 1909г. он поступил в Императорский Харьковский университет на отделение физико-математического факультета. В это время в заведении работали выдающиеся ученые-ботаники: В.И. Талиев – автор учебников по ботанике и определителям растений Европейской части СССР; В.М. Арнольди – автор первого русского учебника по альгологии; физиолог и биохимик растений В.К. Залесский; зоолог и палеонтолог П.П. Сушкин; геолог Д.М. Соболев; профессор А.М. Краснов. Учась в университете В.Ф. Николаев осуществлял активную общественную деятельность, был членом студенческих собраний. Во время одного из них в 1912г. он задержан полицией и отправлен в Харьковский централ, но из-за отсутствия реальных обвинений через 5 дней уволен[8].

Ряд судьбоносных событий способствовал интересу ученого к субтропическим культурам. В 1925г. В.Ф. Николаев познакомился с Н.И. Вавиловым во время визита последнего в г. Харьков по организации в Украине опытной станции, подчиненной Всесоюзному институту прикладной ботаники и новых культур (ВИПБ и НК – ныне Всероссийский институт растениеводства имени Н.И. Вавилова). Впоследствии молодой ученый по приглашению профессора Харьковского сельскохозяйственного института М.М. Кулешова, позже академика, занял во вновь учреждении по совместительству должность лаборанта. Н. И. Вавилов оценил добросовестность В.Ф. Николаева при наблюдении за значительной группой растений, включавшей зерновые, кроме кукурузы, зернобобовые и некоторые технические культуры [10]. В 1927г. по болезни жены В.Ф. Николаеву пришлось обращаться к Н.И. Вавилов с просьбой перевести его на работу в Сухумское субтропическое отделение ВИПБ И НК, где он по ходатайству академика, был назначен на должность старшего ассистента и заместителя директора.

В результате этой работы, по словам Н.И.Вавилова, В.Ф. Николаеву удалось получить признание как одного из лучших знатоков субтропических культур в бывшем СССР [10]. Ученый работал с такими их георесурсами, как азимины, акации, гваюлы и т.д. Придавая большое значение усовершенствованию дикорастущей и культурной флоры Кавказа как центра формирования ряда культур, академик Н.И. Вавилов приобщил к этому и сотрудников Сухумского отделения ВИПБ и НК, созданного в 1926г. В частности, В.Ф. Николаев занимался наблюдением плодовых растений Чечни, Ингушетии, Северной Осетии, Кабардино-Балкарии и наработывал материалы для монографии, посвященной кизилу [Николаев, 1987).

Интерес к культуре каучуконосных растений в СССР возник еще в 1924 г., когда по инициативе Гуматреста впервые на территории страны были выполнены опыты по их акклиматизации. На опытном поле Гуматреста в г. Цихис-Дзиро под г. Батуми (Аджарская Автономная ССР) в течение трех лет предпринимались попытки акклиматизации некоторых наиболее известных каучуконосов: *Hevea brasiliensis* (гевея бразильская), *Castilloa elastica* (кастила каучуконоска), *Manii Cryptostegia madagascariensis* (криптостегия), *Ficus elastic* (фикус каучуконосный) и другие. Эти попытки были неудачными из-за неприспособленности происходящего из тропических стран материала к климату Черноморского побережья с его зимними снижениями температуры, до $-3-4^{\circ}\text{C}$, а в отдельные годы и до -10°C . Однако перед учеными стояла стратегическая задача в получении своего собственного каучука, сокращении импорта этого продукта.

По инициативе и средства того же Гуматреста в 1925 г. была снаряжена специальная экспедиция во главе с Ю. М. Вороновым в Центральную и Южную Америку для нахождения в той местности таких каучуконосных растений, которые можно было бы эффективно выращивать в южных климатических условиях СССР, и получать значительное количество качественной продукции. К этому моменту Гуматрест заключил о нецелесообразности иметь самостоятельное опытное поле для акклиматизации каучуконосных растений и заключил соглашение со Всесоюзным институтом прикладной ботаники и новых культур о передаче последнему всех наработок по испытанию в культуре тех каучуконосных растений, которые дают надежду на возможность акклиматизации и разведения в СССР. После заключения указанного соглашения, в 1927 г., институт начал работу с каучуконосами, сконцентрировав его на трех отделениях: Сухумском, Азербайджанском и Средне-Азиатском. Параллельно подобную работу осуществляли в селекционном отделе Никитского ботанического сада в г. Ялте (Николаев, 1929). Семенной материал из гваюлы, собранный мексиканской экспедицией Гуматреста, распределили между этими тремя отделениями и высеяли в 1927 г. Из-за неблагоприятных климатических условий значительная часть лестницы гваюлы в Азербайджане и Средней Азии погибла. Лишь в Сухуме, с его благоприятными температурными условиями, сохранили весь набор образцов, собранный в разных местностях роста гваюлы. Именно поэтому ботаникоморфологическое и систематическое описание растения пришлось перенести в г. Сухуми, хотя район Черноморского побережья с чрезмерной влажностью не подходил для этого сухолюбивого растения (Николаев, 1929). В. Ф. Николаев в своем основательном труде, посвященном решению этой проблемы, осветил значение гваюлы как каучуконосного растения, районы его естественного роста, распространения и систематику рода *Parthenium*. Он сделал ее ботаническое описание, которое базировалось не только на литературных данных, но и на собственных наблюдениях в г. Сухуми о росте близкого к гваюле растения мариолы (*Parthenium incanum*). Такие характеристики как высота и форма куста, корневая система, ветвление стебля, листовые органы, цветение растения он иллюстрировал детальными рисунками. Ученый раскрыл биотипы гваюлы, осветил исходный материал и работу с ним, осуществляемую в Сухумском отделении ВИПБ и НК (Николаев, 1929).

В г. Сухуми посевы из семян каучуконосной гваюлы, которые завезли из Мексики, показали значительные различия в проросших растениях. Неоднородность листовых форм, темпов роста, характер ветвления, интенсивность опушения и т.п. стали заметны уже на первых этапах роста. О разнородности ботанического состава мексиканского материала из гваюлы В. Ф. Николаев докладывал в Научной Коллегии ВИПБ и НК в декабре 1927 г. с демонстрацией гербарного материала и фотографий (Николаев, 1929). Наблюдения двух, а в некоторых случаях трех поколений разных форм гваюлы, сделанных учеными Сухумского отдела ВИПБ и НК, показали стабильность ряда признаков особи при исследовании, а также в его потомстве. По результатам исследований В. Ф. Николаев первый обратил внимание на большой полиморфизм гваюлы, описав установленные им шесть разновидностей и две ее формы, имеющие определенное количество константных признаков: *v. mariloides mihi*, *v. angustifolium mihi*, *v. longifolium mihi*, *v. brevifolium mihi*, *v. dissectum mihi*, *v. deltoideum mihi*, *v. gracile mihi* (Кыгим, 1998). На основании этой работы исследователь составил собственную классификацию, которая до сих пор не претерпела изменений. Выделенные в ней формы в дальнейшем использовали для создания новых сортов (Самородов&Кыгим, 2016). С 1926 г. Сухумским отделением выполнена серия экспериментов с рядом австралийских акаций, в основном интересуясь видами, которые могли бы поставлять дубильные вещества, необходимые для производства экстрактов. Два следующих вида акаций особенно привлекли внимание

исследователей: *Acacia decurrens*, дикорастущий вид с двумя его разновидностями – *mollis* Lindl, *normalis* Benth, и *A. pycnantha* Benth. Кроме тех, выделена ценность *A. dealbata* Link, *A. melanoxylon* R. Br., *A. longifolia* Willd, *A. saligna* Wendl. и *A. retinodes* Schlecht (Кигим, 1998). По результатам исследований 172 образцов 74 сортов акаций В. Ф. Николаев подготовил основательные труды «Австралийские акации и опыт их акклиматизации на Черноморском побережье». «Промышленное внедрение дубильных акаций». Им установлено, что на побережье Черного моря можно акклиматизировать следующие виды: *A. dealbata* и *A. melanoxylon*. и частично *A. retinodes*. Среди декоративных из них – *A. pravissima* F. v. M., самостоятельно распространившийся в парках. Проанализировав некоторые виды акаций, ученый заключил, что скорость увеличения дубильных веществ является самой высокой в третий вегетационный период. К сожалению, из-за сильных морозов зимой 1929 г., ученые не могли продолжать наблюдение. На первой Всесоюзной конференции по субтропическим культурам по докладам В. Е. Воронцова и В. Ф. Николаева рекомендовано скорейшее внедрение в культуру для промышленных целей *Ac. Dealbata*, которая обеспечила удовлетворительный выход танидов при испытании и хорошем дублении кож. Вместе с тем В. Ф. Николаевым организован выпуск серии брошюр по выращиванию важнейших субтропических культур. В первой из них – «Использование и разведение эвкалиптов» – ученый приводит информацию по использованию и разведению этого растения, а также разработанный им вместе с [И.А.] Жигаревичем метод использования эвкалиптов в порослевой культуре. Это способствовало внедрению в промышленную эксплуатацию менее зимостойких видов эвкалиптов, в частности лимонного эвкалипта, что обеспечило получение более ценных по качеству и ароматичности эфирных масел. Ученым установлено, что большинство таких хрупких видов прекрасно отрастают от пня и выбрасывают листья с большим содержанием растительного масла, чем в листьях взрослых деревьев. Этот способ обеспечивает получение ценных эфирных масел в первый год выращивания листьев эвкалипта, применение его механизированной уборки и разведения самых хрупких видов. При эффективном способе выращивания можно получить с 1 га насаждений эвкалипта от 25 до 200 кг растительного масла в год, в зависимости от вида. Это обеспечит не только сырье для внутреннего потребления, но и получение достаточного количества растительного масла для весомого экспорта в Германию, Великобританию и другие европейские страны, которые завозят его из Австралии в объеме до 150 т (Николаев, 1933).

Учитывая научные достижения В. Ф. Николаева, академик Н. И. Вавилов привлекал его в течение 1933-1934 гг. для редактирования большой коллективной монографии «Советские субтропики» (Николаев, 1991: 242). Во всех своих трудах В. Ф. Николаев проявлял обширную эрудицию, знание мировой литературы по растениеводству и большой личный опыт в условиях советских субтропиков. Добросовестная работа ученого была по достоинству оценена. В сентябре 1934 г. В. Ф. Николаев приглашен на должность заведующего кафедрой субтропических технических культур Сухумского института субтропических культур. 1 июля 1936 г. ему была присуждена научная степень кандидата биологических наук, а впоследствии – присвоено звание профессора. В институте он работал до момента закрытия этого высшего учебного заведения – сентября 1937 г. Из-за роста влияния Т. Д. Лысенко и критики в сторону Н. И. Вавилова, В. Ф. Николаев решил покинуть систему ВИПБ и НК и перешел на преподавательскую работу в Полтавском сельскохозяйственном институте (ныне Полтавская государственная аграрная академия) (Самородов&Кигим, 2016). В. Ф. Николаев продолжил исследование с гваюлой в 1946-1953 гг., работая во Всесоюзном институте сухих субтропиков в г. Сталинабаде (ныне в г. Душанбе, Таджикистан). Большую роль он сыграл в методическом обосновании опытов траншейного выращивания цитрусовых, в частности лимонов, а также в практическом внедрении полученных результатов. Таким образом можно утверждать, что в период деятельности В. Ф. Николаева в Сухуме раскрылся его талант как специалиста-ботаника субтропической флоры. Результаты его исследований имели практическое значение и определенный народнохозяйственный эффект. Труды ученого, посвященные решению этой проблемы, высокоинформативны, в определенной степени актуальны и поныне, а его научный поиск является образцом служения науке и обществу.

Библиография:

1. Власенко І. О., Стадник С. М., Супруненко С. Б. 100 років полтавському краєзнавчому музею: Сторінки історії. Каталог виставки // 100 років Полтавському краєзнавчому музею: наук. Читання 26 вересня 1991 р.: тези доп., каталоги ювілейн. Виставок. – Полтава, 1991ю -С 16-30.

2. Кигим С. З Історії Полтавського краєзнавчого музею (завідувачі музею – ботаніки брати Ніколаєви) // Матеріали Четвертої полт. Наук конф. З іст. Краєзн. – Полтава, 1998. – С. 54-57.
3. Самородов В. М., Кигим С.Л. Людина великої ерудиції /// Постаті природознавства та музейництва Полтавщини (XIX-XX ст.). Полтава: Дивосвіт, 2016. – С. 83-133.
4. Кигим С. Л., Кондратенко Т. К. З історії природоохоронного руху на Полтавщині // Актуальні проблеми викладання географії рідного краю: матеріали наук.-практ. Конф., грудень 1994 р.- Полтава, 1994. – С.29-31.
5. 5Борейко В. Е. Популярный биографо-библиографический словарь-справочник деятелей заповідного дела и охорони Украины, царской России и СССР (1860-1960). Т. 2 (М-Я). – К., 1995.- 224 с.
6. Самородов В. М. Брати Ніколаєви – першопроходці природно-заповідної справи Полтавщини // Природоохоронний рух на полтавщині: матеріали наук.-практ. конф., грудень 1994 р. – Полтава: Верстка, 2006. – С. 13-16.
7. Гармаш Т. П. Розвиток охорони природи на полтавщині (XIX -поч. xx ст.) – К.: Акад. наук. Вищ. Освіти України, 2008. – 183 с.
8. ЦДАВО України. – Ф. 166. – Оп. 3. -Спр. 969. Арк. 1. Особова справа методолога ГПО Ніколаєва В.Ф.
9. Николаев В. Ф. Из истории Полтавского краеведческого музея. Воспоминания. Полтава, 1991. – 45 с.
10. Николаев В.Ф. «Не боги горшки обжигают» // Николай Иванович Вавилов: очерки, воспоминания, материалы. – М.: Наука, 1987. – С. 238-245
11. Николаев В. Ф. К морфологии и систематики каучуконосного растения – гваюла // тр. По прикл. Ботан. Генет. И селекц. 1929. Т. XXII, вып. 4. – С. 209-276.
12. Ильин М. М., Якимов П.А. Каучуконосы СССР // Растительное сырье СССР. Т.1: Технические растения. – М.-Льв: Изд. Ан СССР, 1950. – С. 61-142.
13. Николаев В.Ф. Использование и разведение эвкалиптов. – Сухум, 1933. – 15 с.

„CARTEA NOASTRĂ” – „BIBLIA” SOCIETĂȚII BĂLȚENE ÎN ANII 1936 – 1940

„OUR BOOK” - THE "BIBLE" OF THE BALTI SOCIETY IN THE YEARS 1936 - 1940

Ana MOLCOSEAN

Universitatea de Stat din Moldova

E-mail: ana.cuculescu1995@gmail.com

ORCID ID: 0000-0003-3735-8623

Rezumat: *Societatea bălțeană în anul 1936 a cunoscut o lucrare cu totul nouă pentru acea perioadă, și anume „Cartea noastră”. Fiind o lucrare fundamentală pentru orice categorie de vârstă și interes social, aceasta a oferit posibilitatea păstrării mai multor cunoștințe și informații într-un singur volum cuprins în 942 de pagini. Lucrarea de bază a fost alcătuită sub direcția lui Emanoil Catelly și cu implicarea unui grup de autori care au fost responsabili de domeniul său de activitate (religie, istorie, geografie, literatură, sistem militar, medicină, familie, agricultură, zootehnie, tovărășii țărănești, educație).*

Cuvinte-cheie: *enciclopedie românească interbelică, județul Bălți, cultură, Emanoil Catelly.*

Abstract: *In 1936, the Balti society knew a completely new work for that period, namely "Our Book". As a fundamental work for any age group and social interest, it offered the possibility to preserve more knowledge and information in a single volume contained in 942 pages. The basic work was compiled under the direction of Emanoil Catelly and with the involvement of a group of authors who were responsible for his field of activity (religion, history, geography, literature, military system, medicine, family, agriculture, animal husbandry, peasant comrades, education).*

Keywords: *interwar Romanian encyclopedia, Balti county, culture, Emanoil Catelly.*

Introducere

În anul 1936 în orașul Bălți a fost scoasă de sub tipar o lucrare fundamentală și care va stârni multă admirație în rândul locuitorilor urbei – „Cartea noastră”. Această lucrare, fundamentală pentru bălțeni a fost propusă și editată sub supravegherea prefectului județului Bălți Emanoil Catelly, și finanțată de prefectura orașului. Autorii cărții planificau ca în fiecare an să fie tipărite câte 5000 de exemplare, iar în acest scop au înființat o societate culturală numită *Cartea noastră* care va aduna subvenții de la comunele județului Bălți (inclusiv fonduri adunate de la locuitorii urbei) pentru a finanța apariția acestei publicații.

Cartea de 942 de pagini cuprinde informații din diverse domenii: „religie, istorie, geografie, limba și literatura neamului, sfaturi practice de agricultură, pomicultură, viticultură, apicultură, creșterea vitelor” [1, p. 2] și alte domenii de interes, care sunt alcătuite pe înțelesul fiecărui cititor. Scopul urmărit era de a promova alfabetizarea și dezvoltarea culturii generale în rândul locuitorilor satelor basarabene, dar și celor din Bălți, fiind oferită în calitate de „premiu, școlarilor ce vor termina cursul primar” [1, p. 2] pentru a da o continuitate celor studiate în cadrul instituțiilor de învățământ și a alimenta cunoștințele ulterioare ale elevilor. Cert este faptul că pe lângă grupul țintă vizat erau implicați și membrii familiei absolventului, ceea ce acționa ca un „efect domino” pentru alte categorii de persoane. Însăși Emanoil Catelly menționa despre această lucrare că ea cuprindea „1000 de pagini, format 1/8 coală de tipar, tipărită pe hârtie satinată, cu numeroase clișee și legate într-un elegant volum trainic, ce constituie o podoabă pentru orice bibliotecă, nu numai pentru săteni” [2, p. 22]. Cunoștințele diverse adunate într-o singură carte ofereau posibilitatea săteanului dețina o „Bibliotecă într-un volum”, cum a fost caracterizată de scriitorul interbelic Adrian Maniu.

Comitetul de redacție era constituit din:

1. „Emanoil Catelly, prefectul județului Bălți, președinte.
2. Iacob Cocervă, cooperador, fost prefect de județ.
3. Marc Văluță, directorul liceului „Ion Creangă” Bălți.
4. Petru Stati, profesor la liceul „Ion Creangă” (președintele Asociației profesorilor secundari din Bălți).
5. Gheorghe Cârțu, directorul școlii normale de învățători.
6. Mihai Horn, profesor de geografie la liceul „Ion Creangă”.
7. Gubencu Mihail, inginer agronom, șeful serviciului agricol.

8. Vasilache Gheorghe, inginer agronom, directorul Camerei de agricultură din Bălți.
9. Alexandru Liubomudrov, inginer agronom.
10. Dr. Victorin Ghețeu, medic de circumscripție, Bălți.
11. Gheorghe Arghiropol, secretarul episcopiei.
12. Gluhovschi, medic primar veterinar al județului Bălți.
13. Alexandru Călcâi, agronom pomicultor.
14. Gh. R. Rucăreanu, institutor.
15. Petre Th. Iftimescu, institutor.
16. Locot. Jitariu Anton, ofițer de Stat major.
17. Gheorghe Niculescu, secretarul comitetului.
18. Th. Cernetchi, inginer agronom.
19. Vsevolod Dembschi, desenator” [1, p. 3-4].

Astfel, observăm că popularitatea și impactul social al publicației, erau determinate de faptul că a fost realizată de o întreagă pleiadă de specialiști care și-au făcut munca cu dedicație și devotament, mai ales că fiecare răspundea de domeniul său de activitate în care era specializat.

Pe lângă oferirea în calitate de premiu elevilor care aveau ciclul primar complet, „Cartea noastră” putea fi procurată la prețul de 80 de lei pentru un exemplar de către tinerii căsătoriți fiind considerat un lucru esențial pentru tânăra familie și bunul mers al gospodăriei.

Mica enciclopedie sătească este compusă din trei părți, fiecare dintre acestea fiind împărțită la rândul său pe compartimente tematice.

Partea I

Prima parte începe cu istoricul bisericii românești de la începutul religiei creștine, fiind intitulată „Biserica în trecutul Neamului Românesc”. Acest capitol cuprinde informații despre mitropoliile, episcopiile românești. Domnitorii români și aportul lor în menținerea și promovarea bisericii, rolul mănăstirilor și bisericilor în dezvoltarea culturii românești. Deasemenea, în această secțiune se pune accentul pe organizarea bisericii ortodoxe române, veșmintele preoțești și diverse învățături. Faptul că începutul unei cărți de 942 de pagini i-a fost rezervat bisericii și religiei creștine demonstrează importanța și locul pe care îl ocupă credința în întemeierea familiei, și sfințenia care menținea nucleul social în cadrul societății pe treapta de sus.

Un alt capitol din prima parte este dedicat Istoriei românilor, cuprinzând paginile 49 – 190, fiind și cel mai voluminos din „Cartea noastră”. Acesta la rândul său este și el împărțit în 31 de subcapitole, iar ele având mici puncte de referință sau un anumit plan. Introducerea în domeniul istoriei este bazată pe așezarea geografică și influența ei asupra dezvoltării poporului român. Urmând să fie redate pe scurt toate reperatele și evenimentele care au marcat istoria românilor, dar și cei mai importanți domnitori înscrisi pe răbojul neamului românesc. În cele ce urmează vom reproduce pe scurt cuprinsul acestui capitol.

Tabelul 1: Subiecte din Istoria românilor abordate în „Cartea noastră”

I.	Așezarea geografică a neamului românesc	XVII.	Mihai Viteazul (1593 – 1601)
II.	Vechii locuitori ai pământului românesc	XVIII.	Matei Basarab și Vasile Lupu
III.	Burebista și primul regat al dacilor	XIX.	Țările Române în a doua jumătate a sec. XVII
IV.	Luptele romanilor cu dacii: Traian și Decebal	XX.	Constantin Brâncoveanu și Dimitrie Cantemir
V.	Colonizarea Daciei. Organizarea ei administrativă. Formarea neamului românesc	XXI.	Epoca fanarioților (1711 – 1821)
VI.	Primele năvăliri barbare. Părăsirea Daciei. Creștinismul la români	XXII.	Românii din Transilvania și Bucovina sub stăpânirea austriacă
VII.	Bulgarii și ungurii	XXIII.	Începuturile renașterii naționale
VIII.	Ultimele năvăliri barbare	XXIV.	Epoca Regulamentului organic și protectoratul rusesc
IX.	Întemeierea Țării Românești	XXV.	Renașterea culturală
X.	Întemeierea Moldovei	XXVI.	Revoluția din 1848
XI.	Mircea cel Bătrân (1386 – 1418)	XXVII.	Războiul Crimeii și Unirea
XII.	Alexandru cel Bun		
XIII.	Ion Corvin. Căderea Constantinopolului.		
Vlad Țepeș			
XIV.	Ștefan cel Mare (1457 – 1504)		
XV.	Țările Române după Ștefan cel Mare (Radu		

cel Mare. Neagoe Basarab. Căderea Ungariei sub turci. Petru Rareș) XVI. Decăderea politică și economică a Țărilor Române după Petru Rareș	Principatelor XXVIII. Domnitorul Carol I și războiul pentru independență XXIX. Domnia regelui Ferdinand I (1914 – 1927) XXX. Regele Carol al II-lea XXXI. Români de peste hotare
--	--

Din cele redate mai sus putem observa că secțiunea care abordează *Istoria românilor* înglobează în sine toate temele care se studiază și în prezent, atât la nivel gimnazial cât și în ciclul preuniversitar.

După *Istoria românilor*, urmează *geografia*, iar capitolul vizat abordează trei compartimente: geografia fizică, umană și economică. În această subdiviziune cititorul poate face cunoștință cu: relieful, clima, podișuri, câmpii, munți, râuri, lacuri de pe teritoriul României Mari. Pe când *geografia umană* descrie populația continentului european comparativ cu cea românească (mărimea populației, densitatea, natalitatea, naționalități, religia). La capitolul *geografie economică* se evidențiază ramurile și domeniile de activitate care sunt dezvoltate pe teritoriul României, cum ar fi: agricultura, cultura cerealelor, pomii roditori și podgoriile, pădurile și pășunile, creșterea animalelor domestice, extragerea bogățiilor naturale, industria, comerțul, căile de comunicații și așezările omenești. Evident că cea mai mare atenție se acordă agriculturii, deoarece la momentul editării cărții în acest domeniu era antrenată peste 80 la sută din populația țării, fiind cea mai însemnată ramură de producție.

Un capitol la fel de voluminos ca și cel dedicat *Istoriei românilor*, este rezervat *literaturii românești*, atât în proză, cât și în versuri, conținând opere din toate cele trei genuri literare (epic, liric și dramatic). Capitolul fiind împărțit în patru părți este repartizat pe specii literare și se încadrează între paginile 301 – 589. Prima parte, intitulată „Istoria pe scurt a limbii și scrierilor românești” face referire la partea teoretică a literaturii românești de la începuturi, fiind evidențiate scrierile religioase și până la momentul în care a fost editată „Cartea noastră”, punând în evidență scriitorii însemnați din toate perioadele și operele lăsate posterității. Partea a doua este compusă din patru poezii populare redată în întregime: „Miorița”, „Mihu copilul”, „Mănăstirea Argeșului”, „Toma Alimoș”. Fiind precedată de șapte scrieri istorice și religioase, avându-i drept autori pe: Grigore Ureche, Miron Costin, Ion Neculce, mitropolitul Dosoftei și Dimitrie Cantemir. Ultima parte din literatura românească înglobează 248 de pagini de poezii, povestiri, legende, povești, fabule, nuvele, avându-i în calitate de autori pe M. Eminescu, I. Creangă, A. Russo, I. L. Caragiale, M. Sadoveanu, B. Ștefănescu-Delavrancea, și alții. Anume această parte este dedicată în special copiilor de diferite vârste, deoarece fiecare operă își are cititorii și publicul său.

Ultimul capitol din prima parte este consacrat *armatei române*, și în acest caz este abordată linia cronologică a forței militare românești de la începuturi până la momentul tipăririi lucrării abordate. În cele 46 de pagini dedicate armatei cititorul poate face cunoștință cu modul în care era alcătuită și organizat sistemul militar în vechime, armele cu care se luptau soldații, componența armatei în timpul diverșilor domnitori, traiul soldaților și ofițerilor în război, din ce este compusă uniforma armatei române, până la explicații oferite despre ce este războiul și cum trebuie să-ți iubești țara și tronul.

Din câte observăm, prima parte din „Cartea noastră” are informații foarte diferite ca și context și domeniul pe care îl reprezintă, dar iscusința redactorilor a făcut ca acestea să se completeze reciproc. Celelalte două părți din „mica enciclopedie satească” sunt mai mici ca volum și subiecte abordate, dar au o importanță la fel de mare ca și capitolele descrise anterior.

Partea a II-a

Primul capitol din Partea II-a are ca și tematică *igiena mamei și a sugarului*, începând cu îngrijirea mamei din primele săptămâni de sarcină și sfârșind cu acordarea ajutorului medical copilului mic. În această rubrică se evidențiază și modul în care decurge alăptarea, comportamentul mamei în timpul sarcinii și cum trebuie să se alimenteze înainte și după naștere, îngrijirea nou-născutului, ce greutăți trebuie să aibă în anumite perioade ale vieții, și alte sfaturi utile pentru mame. Această diviziune este urmată de un alt capitol care deja se referă la întreaga familie și membrii acesteia, fiind împărțită în două secțiuni: *Bolile molipsitoare și cum să ne păzim de ele și Boli sociale*.

În primul caz se pune în discuție despre cum are loc molipsirea cu anumite boli și cine ar putea să le transmită, felul în care trebuie preîntâmpinate bolile, modul în care se plasează în carantină suferindul și care sunt acțiunile de îngrijire a bolnavului, de asemenea sunt aduse ca exemplu câteva boli molipsitoare și tratamentul care trebuie aplicat în cazul apariției acestora. Compartimentul *boli sociale* scoate în evidență trei dintre cele mai frecvente maladii: sifilisul, tuberculoza și alcoolismul. La această etapă, medicul de circumscripție urbană al municipiului Bălți, dr. Victorin Ghețeu, aduce la cunoștință modul de îmbolnăvire, care sunt simptomele și comportamentul pacientului în astfel de cazuri. De asemenea, dumnealui oferă explicații de ce oamenii nu trebuie să considere că aceste boli enumerate mai sus sunt rușinoase și să ia în serios tratarea acestora, cât și rezultatele nedorite care ar putea apărea dacă nu au fost întreprinse la timp măsurile necesare.

După partea medicală de prevenire și tratare a bolilor, la fel în a doua parte a „Cărții noastre” se găsesc 221 de pagini care cuprind informații utile despre agricultură, viticultură, pomicultură, apicultură, zootehnie și tovarășii sătești. La alcătuirea acestei părți au fost antrenați mai mulți specialiști care s-au ocupat de explicarea domeniului său de activitate. Spre exemplu, Gheorghe. R. Rucăreanu, fiind în postul de institutor la Școala normală din Bălți, a fost responsabil de partea inductivă prin intermediul căreia argumentează importanța agriculturii și folosul pe care îl aduc cei care se dedică acestei ramuri.

Directorul Serviciului Agricol, Inginerul agronom M. Gubencu a explicat în 21 de pagini în ce mod se pregătesc terenurile pentru semănăturile de toamnă și primăvară, care este timpul favorabil pentru diverse culturi, felul în care se fac arăturile, cum se prelucrează pământul deștelenit. Secțiunea dedicată pregătirii sămânței a fost îngrijită de către inginerul agronom Gr. Vasilache, care a adus diverse exemple despre importanța unei sămânțe bune pentru o recoltă din belșug. De asemenea, dumnealui a făcut referire la faptul cum trebuie aceasta tratată, curățită de semințe de buruieni înainte de a fi plantată, bobul să fie sănătos, și să se administreze anumite preparate pentru a ucide germenii bolii la boabe. Din câte putem observa, persoanele evidențiate mai sus au fost responsabile de câte o secțiune, dar următorii trei specialiști au avut în gestiunea lor câte două secțiuni.

Spre exemplu, inginerul agronom Th. Cernetchi a oferit informații despre importanța gunoiului de vite în vederea ridicării recoltei, prelucrarea acestuia și depozitarea lui corectă. De asemenea, aceeași persoană a explicat ce reprezintă cultura lucernei și a sfeclei de nutreț, ce îngrijiri trebuie date acestor culturi, cum se produce sămânța de lucernă și modul de păstrare a sfeclei în timpul iernii. Un alt autor, Petre Iftimescu, institutor, școala normală din Bălți s-a ocupat de oferirea unor sfaturi pentru cultura fructelor și pomilor roditori, începând de la aranjarea pepinierelor, modurile de altoire și până la importanța cultivării pomii roditori. De asemenea dumnealui a expus în 21 de pagini o altă ramură a agriculturii – apicultura. Petre Iftimescu a înșirat în aceste pagini istoria apariției și dezvoltării albinăritului, apoi a descris sistemul alcătuirii unui stup și părțile componente ale acestuia, care sunt albinele lucrătoare și rolul lor în stup, cum să recunoști matca sau trântorii, foloasele pe care le aduce mierea pentru sănătate și care sunt componentele diferitor tipuri de miere.

Un segment aparte a fost dedicat lucrărilor în prisacă și perioada favorabilă desfășurării acestora, dar și importanța albinăritului pentru oameni, agricultură și economie. Celelalte două secțiuni din domeniul agriculturii au fost repartizate plantării și îngrijirii pomilor roditori, precum și îngrijirii viței-de-vie și a modului de preparare a vinului. Cel care a avut misiunea să aducă mai aproape de țaran modul de practicare a acestor ramuri a fost Grigore Călcâi, fiind specializat în pomivicultură. În acest compartiment, domnul agronom a expus felul în care trebuie de ales pământul pentru plantarea pomilor și care dintre aceste loturi sunt favorabile pentru așa pomi fructiferi, ca: mărul, părul, prunul, caisul, piersicul, cireșul și vișinul, nukul. La fel, acesta s-a axat pe etapa de pregătire a pământului pentru plantare, fiind oferite un șir de sfaturi: timpul plantării, distanța necesară între pomi și mărimea gropii acestuia, perioada și locul cumpărării pomilor, parii de sprijin și modul în care se plasează aceștia, metodele de sădire a pomului. Această secțiune este încheiată nemijlocit cu procesul de îngrijire a livezilor pe parcursul întregului an, însă pentru fiecare anotimp în parte fiind evidențiate anumite activități specifice, începând de la tipul soluției utilizată pentru stropit și modul de preparare a acesteia și terminând cu protecția pomilor împotriva animalelor. Ceea ce ține de domeniul preparării și îngrijirii vinului, domnul Călcâi a expus micilor viticultori toată procedura de obținere a vinului și păstrarea acestuia în condiții casnice. Dumnealui a împărțit acest sector pe etape: culesul strugurilor, tragerea la teasc, limpezirea mustului, prepararea drojdiilor selecționate sau a dospitului, conducerea fermentației sau a fierberii, igiena vaselor. Dar, în același timp, s-a axat și pe bolile întâlnite la vinuri, felul în care se tratează vinul bolnav, cum să scapi de gustul și mirosul de mucegai, ce este floarea vinului și cum trebuie să previi oțetirea băuturii.

Analizând lucrarea „Cartea noastră” și anume ceea ce ține de agricultură, observăm că au fost expuse o serie de sfaturi necesare unui agricultor sau unui simplu țăran pentru a-și întreține pământurile și culturile pe lotul de lângă casă sau pe cel obținut în urma împrumutării. Însă, agricultura nu poate exista fără creșterea animalelor, fapt de care s-a ținut cont și în elaborarea materialului de față.

Capitolul intitulat *Zootehnia* cuprinde 88 pagini de informații diverse în domeniul creșterii și îngrijirii animalelor. Secvența dată fiind îngrijită în mare parte de medicul veterinar Gluhovschi, și doar o mică introducere este realizată de către inginerul agronom Alexandru Liubomudrov. Ca și în cele evidențiate anterior, observăm că informația este împărțită pe secțiuni tematice. Prima, este rezervată bolilor molipsitoare ale animalelor, cum ar fi: antraxul, morva, râia, febra aftoasă, rugetul, variola ovină, holera păsărilor, turbarea, gălbeaza și piroplasmaza. În acest compartiment sunt explicate care sunt simptomele acestor boli, cine se poate infecta, care este tratamentul, și ce trebuie să facă un gospodar în cazul în care i-au pierit animalele din cauza uneia dintre aceste molime. Pe lângă oferirea acestor informații evidențiate mai sus, în această carte voluminoasă întâlnim și o serie de rase de animale care se întâlnesc în România, care sunt caracteristicilor lor, dar și cum trebuie să arate un grajd corespunzător, în funcție de un anumit animale. Secțiunea se încheie cu un șir de sfaturi pentru cei care se ocupă de tăbăcitul pieilor sau prelucrarea lânii, ceea ce oferă posibilitatea sateanului să câștige un surplus la veniturile gospodăriei sale.

Ultimul capitol din Partea a II-a, abordează tovărășiile țărănești sau cooperațiile, și aportul pe care îl au acestea în organizarea comunității sătești. Aceste tovărășii de consum sau aprovizionare aveau drept scop să faciliteze ajutorul reciproc între agricultori și să păstreze prețul pieței fără ca să existe intermediari între producător și cumpărător, fiind asemenea breslelor din epoca medievală.

Partea III

Ultima parte din „Cartea noastră”, fiind și cea mai redusă dintre toate trei, cuprinde mici texte sau poezii, fiind intitulată *Diverse articole educative*. Partea a III-a este îngrijită de către Gheorghe N. Cârțu, directorul Școlii normale din orașul Bălți. În cele 21 de pagini se promovează patriotismul, dragostea față de neam, familie, pământ, cultul patriei, dorința de a ști carte și necesitatea învățării. Am putea spune că aceste mici opere formează o concluzie asupra întregii cărți de 942 de pagini și reamintește scopul pe care îl are și rolul acesteia în cadrul societății românești. Inclusiv titlurile unor lucrări fac o imagine concretă despre tematica acestora, spre exemplu: „Fratele nostru”, „Vraja pământului”, „Clăi cu spice auri”, „Satul nostru”, „Moartea pentru patrie”, „Stupul din prisaca țării!”, „Neamuri barbare la hotar!”, „Marii noștri regi”, „Întunericul neștiinței”, „Cântecul mamei”, „Școala, a doua noastră mamă!”. Iar ca să fie și mai clar mesajul pe care îl poartă acestea, directorul Școlii normale, Gheorghe N. Cârțu a lăsat un îndemn pentru părinți, pe care îl vom reda mai jos:

„Părinți care vă iubiți copiii,

Feriți-i de otrava beției și a faptelor necuviincioase, feriți-i de otrava vorbei rele, care astăzi rostită fără știință, mâine îi trezește la urmări rele și la căință târzie. Și în loc de a-i ține acasă în întunericul neștiinței, trimiteți-i la școală, la dreapta luminare a minții și la mama sufletului nostru.

Gh. N. Cârțu
Dir. Școlii Normale, Bălți”

Concluzii

Conchidem pe marginea celor evidențiate anterior că această carte realizată de o echipă de specialiști și dirijată de către prefectul județului Bălți Emanoil Catelly, poate fi numită în adevăratul sens al cuvântului „bibliotecă într-un volum”. Autorii au pus la îndemâna locuitorilor de la sate un îndrumător prețios pentru ridicarea lor la nivelul convenit de cultură.

După anul 1918, pe teritoriul României Mari au început să fie îndeplinite o serie de reforme inclusiv în domeniul educațional și agricol. Educația interbelică avea multe curențe care trebuiau urgent îndreptate, iar „Cartea noastră” este o dovadă bună a faptului că după absolvirea instituției de învățământ elevii nu erau lăsați în umbră ca să se întoarcă de unde au început. La fel putem spune și despre agricultură, că datorită reformei agrare din 1921, pământul țării într-un procentaj destul de mare a trecut în mâinile țăranilor, iar de ei depindea foarte mult bunăstarea României. În acest context, „Cartea noastră” a avut scopul să ofere oamenilor simpli cunoștințe atât fundamentale cât și practice, necesare pentru integrarea și interacțiunea socială, culturală și economică, să-i ajute cu informații aplicative care le-ar permite să-și perfecționeze activitățile și mijloacele agricole, să le pună la dispoziție soluții pentru preocupările lor cotidiene.

O ediție recentă a prezentei lucrări a apărut la Iași în anul 2021, ediția a II-a, la editura Vasiliana '98, îngrijită de către Cătălin Bordeianu și Gheorghe Avornic. Prefața lucrării este făcută de către Consulul General

al României la Bălți, Petrișor Ionel Dumitrescu.

Bibliografie:

1. Catelly E. (coord) Cartea noastră. Bălți: Cartea Noastră, 1936. 942 p.
2. Broitman I. (coord) Primul ghid al municipiului Bălți. Bălți: Segal, 1938. 130 p.

«СПИСКИ ДІТЕЙ ГРОМАДЯН, РЕПРЕСОВАНИХ ОРГАНАМИ РАДЯНСЬКОЇ ВЛАДИ»,
ЯК НОВЕ ДЖЕРЕЛО З ІСТОРІЇ СОВЕТІЗАЦІЇ ПІВДЕННОЇ БЕССАРАБІЇ
(1940-1941 pp.)

«LISTS OF CHILDREN OF THE CITIZENS REPRESSED BY THE BODIES OF THE SOVIET
POWER» AS A NEW SOURCE ON THE HISTORY OF SOVIETIZATION
OF SOUTH BESSARABIA (1940-1941)

Лілія ЦИГАНЕНКО

Ізмаїльський державний гуманітарний університет (Україна),
стипендіат фонду Герди Хенкель (Німеччина)
E-mail: liliatsyganenko@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-5014-9845

*Підготовка та публікація статті здійснена за підтримки Фонду Герди Хенкель
(Gerda Henkel Stiftung, Deutschland)*

Rezumat: «LISTE CU NUME DE COPII ALE CETĂȚENILOR REPRESAȚI DE AUTORITĂȚILE SOVIETICE» CA NOI SURSE ISTORICE DE SOVIETIZARE A BASARABIEI DE SUD (1940 - 1941).

Prezentul articol este consacrat analizei documentelor de arhivă, scoase de către autor din Fondul Arhivistic Ismail (Ucraina). În 1942-1943, Administrația română din Basarabia a acumulat suficiente informații privind operațiunile regimului sovietic în primul an de existență desfășurate în regiune. Printre totalitatea documentelor existente au fost identificate "Liste cu nume de copii ale cetățenilor represați de autoritățile sovietice", reprezentând surse importante privind dimensiunile și consecințele politicii represive ale puterii sovietice pe teritoriile din nou anexate ale Basarabiei în iunie 1940 - iulie 1941. În cadrul cercetării au fost luate în considerare „Listele ...” pretorilor din Bolgrad și Chilia, în care datele ne permit să stabilim numărul localnicilor care au fost arestați de NKVD, nume de familie și starea civilă a victimelor. Informațiile disponibile în „Listele ...” privind situația materială a familiilor din 1942 -1943. ne permite să tragem concluzii despre consecințele dezastruoase ale politicii de represiune asupra soartei populației din sudul Basarabiei.

Cuvinte-cheie: Basarabia de Sud, copii, represiune, putere sovietică, administrație românească.

Abstract: *The article is devoted to the analysis of the archival documents discovered by the author in the funds of the Izmail archive (Ukraine). In 1942-1943 the Romanian administration of Bessarabia region collected the information on the impact and results of the Soviet power in this region. Among the sizable list of the documents there were discovered "The Lists of Children of the Citizens Repressed by the Soviet Authorities". It is an important source in matters of the amount and consequences of the policy of repression of the Soviet government in the newly annexed territories of Bessarabia region in June 1940 - July 1941. In our article, we studied "The Lists ..." of the Bolgrad and Kiliya regions, the analysis of which gives reason to clarify the number of the local residents who were arrested by the People's Commissariat of Internal Affairs (PCIA), their names and marital status of the victims. The information given in the "Lists ..." about the financial situation of the family in 1942 -1943 allows to draw the conclusions about the consequences of the policy of repression for the life of the population of Southern Bessarabia.*

Keywords: Southern Bessarabia, children, repression, Soviet power, Romanian administration.

Введение

Важливою складовою сучасних підходів до питань формування нового погляду на вітчизняну історію є переосмислення та об'єктивний опис історичних подій. Збереження історичної пам'яті дає можливість розкрити нові аспекти різних історичних періодів, особливо тих, що залишалися раніше поза увагою офіційної науки; відійти від ідеологічних штампів та звернути увагу на людину як носія важливої історичної інформації [16, с. 115]. Здавалося б – поняття дитина й війна, дитина й репресії – абсолютно несумісні. Але іноді, в силу різних причин, ці слова стають жорстокою реальністю. Ще кілька років тому нам здавалося, що в XXI столітті навіть уявити таку ситуацію неможливо, але... військова агресія Російської Федерації проти суверенної Української держави актуалізувала питання захисту дітей та дитинства. «Діти в Україні пережили рік жаху, –

заявила Виконавчий директор ЮНІСЕФ Кетрін Рассел, – Мільйони дітей засинатимуть, відчуваючи холод і жах, і прокидатимуться в надії на закінчення цієї жорстокої війни. Діти гинуть і зазнають поранень, а багато з них втрачають батьків, братів і сестер, свої будинки, школи та ігрові майданчики. Жодна дитина ніколи не повинна переносити такі страждання» [17]. Німецька професорка Фрідеріка Кінд-Ковач з Інституту дослідження тоталітаризму Ханни Арендт Дрезденського технічного університету доводить, що «...історичні дослідження дитинства отримали в останні роки величезний імпульс і помітно розвинулися тематично, концептуально та методологічно. Історія дитинства зараз перебуває на шляху до того, щоб стати невід'ємною частиною історичних досліджень. І небезпідставно: досліджуючи дитинства, можна написати загальну історію у всіх її формах та аспектах» [1]. Дослідження історії дитинства часів Другої світової війни є одним з актуальних напрямів сучасної історичної науки.

Чимало сторінок історії Південної Бессарабії (невід'ємної складової Українського Придунав'я), з урахуванням недостатнього рівня аналізу архівних джерел, потребують підвищеної уваги вчених. Серед різноманітності аспектів, питання, пов'язані з оцінкою впливу репресивної політики органів радянської влади на територіях, які були приєднані до СРСР на початковому етапі Другої світової війни, залишаються маловивченими. Практично відсутні дослідження, присвячені долям дітей, батьки яких були репресовані советами.

У вітчизняній та зарубіжній науковій літературі вчені активно досліджують історію повсякденного життя населення, її особливості у різні історичні періоди, долі дітей, які фактично були позбавлені дитинства. Питання використання спогадів дітей про період 1939 – 1945 рр. як джерела біографічної інформації присвячено статтю О. Солошенка. Автор аналізує умови життя дітей (житло, харчування, одяг), роботи та дозвілля населення зазначеного періоду [13, с. 115-120]. Історик Є. Кринко аналізував можливості дослідження спогадів дітей воєнного часу (1941-1945) в якості джерел [8, с. 34-41]. Історики В. Кореньюк та О. Суслов свою роботу присвятили питанням повсякденності дітей репресованих батьків, виділивши три основні категорії «соціально-небезпечних» дітей: ті, чий батьки були засуджені з політичних мотивів; ті, хто разом із батьками був висланий на спецпоселення; мобілізовані в трудову армію неповнолітні – представники різних «ворожих» етнічних груп [6]. На сьогодні видано чимало спогадів дітей війни, які є цінним джерелом з історії різних регіонів нашої держави часів Другої світової війни: В. Корж «Спогади дітей війни» [7], Л. Рожкова «Війна очима дітей: спогади сумчан про Другу світову» [10], О. Франко «Ми були дітьми війни: спогади про випускників історичного факультету...» [14], М. Литвиненко «Діти Другої світової війни» [9] та інших. Стаття С. Романової та А. Романова аналізує історичний контекст письмових свідчень дітей періоду Другої світової війни на Харківщині, спираючись на оригінальну джерельну базу – письмові шкільні твори дітей Харкова та Харківської області, обґрунтовує необхідність використання науковцями нарративів дитячих спогадів [11]. Різні аспекти долі бессарабських дітей, які постраждали від дій радянської влади, знайшли відбиття у статтях вчених-істориків Ізмаїльського державного гуманітарного університету [15]. Дослідження офіційних документів румунської адміністрації, що зберігаються в фондах Ізмаїльського архіву, а саме «Списків дітей громадян, репресованих органами радянської влади» – матеріал, який вперше представлений у науковій літературі.

Методологічна основа дослідження

В якості основних теоретичних напрямів дослідження заявленої проблематики були використані загальні методи наукового пізнання та спеціальні історичні методи: нарративний, порівняльно-історичний, типологічний, метод діахронічного аналізу. Крім цього, авторка використовувала кількісний (математичний) метод. Аналіз архівного матеріалу було здійснено на основі історико-антропологічного підходу з використанням принципів об'єктивності, системності та конкретності.

Результати

Перший рік радянської влади був доволі болючим для місцевого населення Південної Бессарабії. Частині жителів краю довелося покинути ці землі, разом з румунськими військами у червні 1940 року. На багатьох з тих, хто залишився, чекали арешти, репресії, насильницька депортація, мобілізація до Червоної армії, відправлення на примусові роботи в центральні та північно-східні райони СРСР або на шахти Донбасу [16, с. 72].

Але у комуністів був свій розрахунок щодо зазначеного регіону. Як свого часу царизм намагався перетворити Бессарабію у своєрідну «вітрину привабливого життя» для населення Балканського півострова, так й влада СРСР намагалася створити в регіоні картинку зразкового будівництва соціалізму. Радянська адміністрація, шляхом репресій, депортації, русифікації та гонінь на церкву й віру, фактично монополізувала право на визначення долі місцевого населення краю. Війна, яка прийшла на ці землі в липні 1941 р. відтермінувала здійснення більшовицьких планів. Разом з відступаючими частинами радянської армії регіон залишили окремі мешканці краю, хоча деякі дослідники називають цифру до 300 тис. осіб (на наш погляд цифра занадто завищена), але переважна більшість місцевих залишилися вдома під румунською адміністрацією.

Серед завдань, які вирішувала румунська влада в краї, стала фіксація наслідків діяльності радянської влади за рік її присутності в регіоні: збиралися письмові свідчення щодо злочинів советов, приймалися заяви на повернення незаконно конфіскованого майна, складалися реєстри репресованих осіб для подальшої допомоги членам їх родин тощо. У 1942-1943 рр. місцева румунська адміністрація (*Judetele Bugeacului*) ретельно виконувала ці завдання, складаючи різноманітні списки, таблиці, реєстри, які на щастя збереглися в фондах Ізмаїльського архіву. Серед значного комплексу тогочасних джерел, частково проаналізованих вченими, без уваги дослідників залишалися «Списки дітей, чиї батьки були заарештовані органами радянської влади». Знайомство з цими документами, дає підстави ідентифікувати їх як важливе джерело з історії регіону періоду 1940-1941 рр., що дозволяє розкрити нові аспекти та реальні наслідки репресивної політики радянської влади по відношенню до місцевого населення.

Обговорення

У фонді Болградської волосної претури Ізмаїльського архіву знайдено справу (румунською мовою) під назвою: «Списки дітей громадян, репресованих органами радянської влади в селах волості» [3], що датується травнем – червнем 1942 року. На першому аркуші подано інформацію про 20 населених пунктів волості з позначенням дати подання інформації. Серед сіл волості можна назвати такі, як: Табаки (Tabacu), Олександрівка (Alexandrești), Нова Іванівка (Ivănești Noi), Каракурт (Caracurt), Вайсал (Vaisal) та інші.

Наступні аркуші – це складені сільськими старостами таблиці (рукописні або надруковані на друкарській машинці), завірені печаткою та підписом. У таблиці (табелі), як правило, містилася інформація про прізвище та ім'я дитини, імена її батьків, вік, матеріальне становище сім'ї, наявність землі та будівель. Також існувала графа, в якій вказувалося, під чією опікою знаходилася дитина. На жаль, в архівній справі зберіглися документи не по всіх зазначених населених пунктах: із зазначених в переліку 20 сіл – довідки й табелі є лише по 10 селах, що становить 50% від реальної інформації. Але, незважаючи на неповноту даних, аналіз відомостей справи дозволив авторці зробити певні узагальнення.

За інформацією румунської адміністрації у червні 1942 р. у Болградській волості мешкало 75 родин, в яких діти залишилися без батьків (чи одного з батьків), які свого часу були репресовані органами радянської влади. Враховуючи, що це лише 50% даних, ми можемо припустити – реальні цифри були набагато більшими і коливалися в межах 100 – 150 сімей. Якщо порівнювати з іншими архівними документами періоду румунської адміністрації, то лише за Болградом перелік репресованого дорослого населення становив 120 осіб [4].

Хоча причини арешту батьків у таблиці не вказувалися, за деякими непрямыми відомостями ми можемо зробити припущення, що частина батьків були репресовані під гаслом боротьби з експлуататорами. Так, у колонці про кількість землі, якою володіла сім'я, часто зустрічаються доволі великі земельні наділи: Генони (с. Чишия) – 20 га; Костянтинови (с. Чишия) – 25 га; Христофорови (м. Болград) – 28 га; Черкес (с. М. Іванівка) – 36 га; Степанови (с. Кальчево) – 40 га; Князевичі (м. Болград) – 43 га; Хаджиогло (с. Табаки) – 60 га тощо [3]. Іншими словами, якщо родина вела самостійне господарство, більш-менш впевнено трималася й мала достатню кількість землі, директивні розпорядження радянської влади відносили таку родину до «куркулів, експлуататорів трудового селянства, одноосібників», а відтак – це ставало реальним приводом для арештів та обвинувальних вироків.

Кількість дітей, які залишилися без батьків (або одного з батьків) у 10 селах Болградської волості становила 167 осіб. Якщо врахувати, що дані не повні, реальна кількість дітей, що постраждали, могла досягати 250 – 300 осіб! Сім'ї жителів Болградської волості були різними за кількістю членів сім'ї: багатодітні та з однією дитиною. Так, у родині Демирових із с. Табаки було

7 дітей, у Хаджиогло – п'ятеро (чотири хлопчики віком від 2 до 14 років і 1 дівчинка) [3, л. 13]. У більшості сімей з Болграду кількість дітей варіювалася від одного (Титорови, Рафаїлови, Попови, Христофорови тощо) до п'яти (Гриценко). У більшості репресованих родин болградців (а це близько 70%) налічувалося по двоє дітей (Агури, Братанови, Катарови, Мітікови, Петрови тощо) [3, арк. 22-23].

Абсолютна більшість дітей (95%), чії прізвища внесені до списків, залишилися під опікою своїх матерів (батьків заарештували органи НКВС). Однак є кілька прикладів, коли репресії зазнали обоє батьків, і тоді сім'я залишалася під опікою старшої дитини або родича. У сім'ї Іллі та Василиси Сербінович з Нової Іванівки після арешту обох батьків залишилося троє дітей: Людмила – 4 роки, Микола – 7 років, Іван – 11 років. Старший – Іван став молодшим дітям за батька й за мати. У родині Хаджиогло з с. Табаки після арешту батьків залишилося п'ятеро дітей і відповідальність за сім'ю взяв на себе старший Дмитро, якому на момент складання списків було 14 років.

Фото 1.

Підсумковий список дітей, чії батьки були репресовані органами радянської влади (1940-1941 рр.) по Кілійській волості

На основі аналізу списків дітей з Болграда ми можемо документально встановити наслідки репресій з боку радянської влади для життя місцевого населення. З 30 сімей мешканців міста 63,3% перебували у дуже поганому стані та вимагали додаткової допомоги та опіки з боку румунської влади. Це сім'ї Агури (2 дітей), Грекових (1 дитина), Гриценка (5 дітей), Іванових (2 дітей), Молявіних (2 дітей), Петрових (2 дітей), Плакових (3 дітей), Сарсаківих (3 дітей), Студених (2 дітей) тощо. З 36,7%, родин, що залишилися, стан лише двох сімей (6,6%) було визначено як відмінний. Це сім'ї Іскрових (після арешту батька, з матір'ю залишилися двоє дорослих дітей – дочка Ольга (учениця 7 класу ліцею в Ізмаїлі) й Михайло (студент румунського вишу) та Христофорових (залишилися мати та син Олександр – учень 6 класу гімназії). У цих родин були власні будинки та доволі значні земельні ділянки. Стан інших 30% сімей було визначено румунською владою як нормальний.

В одній з архівних справ (619 аркушів), серед наказів, директивних постанов поліції та Бессарабського губернатора, листування з примарами Кілійської волосної претури також виявили «Списки дітей громадян, репресованих органами радянської влади» [5]. Як і в попередній справі, спочатку було подано інформацію щодо окремих населених пунктів волості, а наприкінці – загальний список. На відміну від попереднього списку в таблиці вказані точні дати народження дітей та дано більш докладну характеристику матеріального становища родин (Фото 1).

У зазначеному списку прізвища 122 дітей з 11 населених пунктів Кілійської волості (Главани (Glavani), Бургуджі (Burgugi), Китай (Chitai), Жебріяни (Jibrieni), Фурманівка (Furmanca), Селіоглу (Selioglu), Вилкове (Vikov), Нерушай (Nerușai), Ташлик (Tașlăc), Нікулешти (Niculești), Кілія (Chilia). Як і попередньому списку, для кожної родини визначався рівень матеріального достатку.

Були серед репресованих заможні сім'ї, які становили 37,1%: Братанови (с. Селюглу) – 112 га землі; Грозови (с. Бургуджа) – 51 га; Гутани (с. Ташлик) – 50 га; Кострицькі (с. Нерушай) – 30 га. До цієї категорії було віднесено сім'ю Ізотових з Вилкового – двоє дівчаток 18 та 9 років проживали у приватному будинку разом із матір'ю, яка працювала вчителькою (заробітна плата – 16 000 лей) [5, арк. 465]. Друга група сімей характеризувалася станом достатнім для нормального життя – земля в межах від 10 до 25 га, наявність власного будинку (а іноді й кількох), худоби – корови, коні, вівці тощо. Ця категорія сімей становила трохи більше ніж 20%. Третя, найчисленніша (за підрахунками автора) була група родин, чиє матеріальне становище оцінювалося як погане – вони становили 42,2%. Декілька прикладів. У сім'ї Харитоненків із села Нерушай під опікою матері залишилося 5 дітей віком від 10 до 19 років; їм належав невеликий будинок та 2 га землі. Косач Вікторія 11 років проживала разом із матір'ю у будинку, який за висновком комісії, був непридатним для життя. Окрім цього будинку сім'я не мала нічого. Касьянов Микола (6 років) з Вилково разом із матір'ю проживали в порожньому будинку, де крім рибальських речей нічого не було, навіть меблів [5, арк. 462]. У селі Жебріяни жила родина Младенцових, у яких на 4 особи (мати та 3 дітей віком від 2 до 9 років) у власності перебувало 2,5 га землі та старий будинок.

Діаграма 1



У «Списку дітей...» є й ті, хто залишився взагалі без батьків: родина Чунджума з Фурманівки складалася з 3 братів (16-19 років), у яких на всіх був будинок, невеликий город та 1 га орної землі; Марія Іонеску з Вилково залишилася під опікою двоюрідного брата матері; у родині Єрських з Вилково після арешту батьків залишилися під опікою старшого брата (20 років) четверо дітей [5, арк. 463].

Інформація, що міститься у «Списках...» дає можливість проаналізувати віковий та гендерний склад дітей, які у важкі воєнні роки змушені були виживати самостійно.

Загальна кількість дітей у двох списках (Кілійському та Болградському) – 289 осіб (Діаграма 1). Гендерний поділ приблизно рівний: 151 (52,2%) хлопчик і 138 (47,7%) дівчат.

Віковий розподіл (за роками) дозволяє виділити «лідерство» у «Списку...» дітей віком 6 (23 дитини або 7,9%), 4 (22 або 7,6%) та 16 (20 або 6,9%) років. До вікових груп з найменшою кількістю дітей, з родин, що постраждали від репресій радянської влади, належать вікові групи 15 (7 або 2,4%) 3 (8 або 2,7%) та 5 (9 або 3,2%) років.

Певне здивування викликало виявлення у «Списку дітей...» представників старшої вікової групи – молодих людей та дівчат віком від 19 до 23 років. Це Апостолова Домнікія (19 років) та Ніколов Зіновій (19 років) з Бургуджі; брати Архірі Микита (20 років) та Георгій (23 роки) з села Китай; Константинова Феодосія (19 років) та Ломовий Тимофій (20 років) з Жебріяни; Чунджума Леонтій (20 років) з Фурманівки тощо. Представники цієї категорії становили 34 особи або 11,7% від загальної кількості дітей, що були внесені до списків. Найімовірніше, внесення до «Списків дітей...» цих людей можна пояснити тим фактом, що зазначені особи проживали в родинах, разом з батьками та молодшими дітьми й не мали самостійного (власного) господарства.

Об'єднання вказаних прізвищ за віковими критеріями дозволило автору скласти таблицю (див. Таблиця 1) та визначити найбільш чисельну групу дітей, чії батьки були репресовані органами радянської влади. Це діти 1929 – 1935 років народження, яким на момент арешту батьків було від 7

до 13 років, а їхня загальна кількість становила 113 осіб або 39,1%.

Таблиця 1*

Вікові групи			
от 2 до 6 років	от 7 до 13 років	от 14 до 18 років	от 19 до 23 років
78	113	64	34

Заклучення

Знаючи помилки минулого, ми зможемо запобігти помилкам майбутнього. Не знаючи минулого неможливо зрозуміти дійсний зміст сьогодення.

Тоталітарна радянська держава скалічила тисячі людських доль, відняла у дітей світле та радісне майбутнє, прирікаючи їх на голодне існування, депортації, доросле життя з клеймом «син (донька) ворога народу». Можна багато говорити про наслідки встановлення радянської влади, знаходити негативні та навіть позитивні аргументи. Однак все це втрачає сенс і значення, коли мова йде про викрадене дитинство. Сьогодні реалії демонструють нам, що за більше ніж 70 років, сучасна російська держава практично не змінили свої методи та підходи. Держава-терорист продовжує застосовувати репресії, тортури, вбивства, викрадення дітей й лише загальноєвропейська єдність та допомога стануть запорукою перемоги та впевненості у покаранні винних.

Бібліографія:

1. Кінд-Ковач Фр. Робоча група по оповіданням з дитинства. Електронний ресурс. Режим доступу: <https://www.hsozkult.de/event/page>
2. Козлов Н. Повседневная жизнь народа в годы Великой Отечественной войны. Некоторые аспекты современной российской историографии. Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2012. № 2. Т.4.
3. Комунальна установа «Ізмаїльський архів» (далі КУІА). Ф. Р-30. Оп.1. Спр. 137.
4. КУІА. Ф. 35. Оп. 1. Спр. 61.
5. КУІА. Ф. Р-31. Оп. 1. Спр. 146.
6. Коренюк В., Суслов А. Военная повседневность детей репрессированных родителей в годы Великой Отечественной войны (на материалах Молотовской области). Вестник Томского государственного университета. История. 2016. № 6(44). С. 44-52.
7. Корж В. Спогади дітей війни . Суспільно-політичні процеси на українських землях: історія, проблеми, перспективи. Матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Суми, 19 травня 2017 р.: у 2 ч. / ред.кол.: В.М. Власенко, С.І. Дегтярьов та ін. Суми: СумДУ, 2017. Ч.2. С. 127-131.
8. Кринко Є.Ф. Спогади дітей воєнного часу (1941-1945): джерела вивчення. Сумський історико-архівний журнал. 2014. Вип.1. С. 34-41.
9. Литвиненко М. Діти Другої світової війни... Спогади очевидців. Особистість, суспільство, держава: проблеми минулого і сьогодення. Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції, м. Суми, 18 квітня 2016 р.: у 2-х ч. / Ред.кол.: В.М.
10. Власенко, С.І. Дегтярьов, Р. Камберова та ін. Суми : СумДУ, 2016. Ч.2. С. 146-149.
11. Рожкова Л. Війна очима дітей: спогади сумчан про Другу світову. 2016. Електронний ресурс. Режим доступу: <http://repo.snau.edu.ua/bitstream>
12. Романова С., Романов А. Дитячі спогади як історичне джерело при вивченні подій Другої

* Таблиця складена на підставі джерел: КУІА. Ф. Р-30. Болградська волосна претура. м. Болград, Ізмаїльської області. Оп.1. Д. 137. Списки дітей громадян, репресованих органами радянської влади або загиблих на війні 1941-1944 рр. у селах волості (20 травня 1942 – 3 червня 1942); КУІА. Ф. Р-31. Кілійська волосна претура. Оп.1. Д. 146. Накази, директивні вказівки МВС, Бессарабського губернатора та листування з примарями волості про проведення обліку вдов, сиріт тощо, списки дітей репресованих громадян Т.1. (10.01.1943 – 26.08.1943).

- світової війни на Харківщині. Електронний ресурс. Режим доступу: <http://journals.hnpu.edu.ua/index.php/hisgeo/article/view/3669>
13. Ряднина О. Доля дітей і підлітків під час окупації (зі спогадів Кошової Марії Степанівни). Електронний ресурс. Режим доступу: eg.chdtu.edu.ua
 14. Солошенко О.М. Свідчення покоління дітей Другої світової війни як джерело біографічної інформації. Збірник наукових праць Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Серія «Історія та географія». Вип. 54. 2018. С. 114-120.
 15. Франко О. «Ми були дітьми війни»: спогади про випускників історичного факультету 1960 року. Вісник Львівського університету. Серія історична. 2014. Випуск 50. С. 364–377
 16. Циганенко Л. Образ ворога в спогадах дітей – свідків подій Другої світової війни (на матеріалах Південної Бессарабії). Усна історія: теорія, метод, джерело. Вінниця, 2018; Татаринів І. Повсякденне життя дітей околиць Ізмаїла в повоєнні роки. III Дунайські наукові читання. Ізмаїл: РВВ ІДГУ. 2017. С. 252-256; Акчешаш А. Соціальні аспекти голоду 1946-1947 рр.: доля дітей українського Придунав'я. Записки історичного факультету ОДУ ім. І.І. Мечникова. № 31 (2020). Одеса. С. 62-71.
 17. Циганенко Л. Румунські фонди Ізмаїльського архіву як джерело з вивчення питань примусової депортації населення Південної Бессарабії (1940-1941 рр.). Тези доповідей I міжнародної наукової конференції «Історія, археологія, інформаційна, бібліотечна та архівна справа: актуальні проблеми науки та освіти». 13 травня 2020. Кропивницький. С. 72 - 76.
 18. ЮНІСЕФ попереджає: війна в Україні ставить покоління дітей на грань існування. ЮНІСЕФ для кожної дитини. 21.02.2023. Електронний ресурс. Режим доступу: <https://www.unicef.org/eca/press-releases/war-ukraine-pushes-generation-children-brink-warns-unicef>.

RELAȚIILE ROMÂNNO-SLOVACE LA ÎNCEPUTUL ANULUI 1942

ROMANIAN-SLOVAK RELATIONS AT THE BEGINNING OF 1942

Radu Florian BRUJA

Universitatea „Ștefan cel Mare” Suceava

E-mail: radub@atlas.usv.ro

Rezumat: *La începutul anului 1942, relațiile româno-slovace au fost dominate de planurile Germaniei și de reticența Ungariei. Războiul din URSS nu a adus victoria sperată și micii aliați ai Reich-ului s-au re poziționat. Dincolo de declarațiile oficialilor din aceste țări, sub raport diplomatic s-a constatat o răcire a raporturilor bilaterale româno-slovace. Aceasta poate fi observată mai ușor prin folosirea unei metode specifice relațiile internaționale, strategia bandwagoning, decât prin analiza documentelor diplomatice.*

Cuvinte-cheie: *România, Slovacia, Ungaria, Germania, bandwagoning.*

Abstract: *At the beginning of 1942 Romanian-Slovak relations were determined by Germany's plans and Hungary's reluctance. The war in the USSR did not bring the hope-for victory and the small allies of Reich repositioned themselves. Beyond the statements of officials from these countries under the diplomatic report, a cooling of Romanian-Slovak bilateral relations was found. This can be observed more easily by using a method specific to international relations, the bandwagoning strategy, than by analyzing diplomatic documents.*

Keywords: *Romania, Slovakia, Hungary, Germany, bandwagoning.*

Analiza de față propune o evaluare a relațiilor dintre România și Slovacia la începutul anului 1942. Apropierea dintre cele două țări avea în vedere redobândirea teritoriilor pierdute în favoarea Ungariei. Cum Reich-ul era garantul frontierelor din Europa Centrală era necesară colaborarea politică și militară la aventura din URSS. Când victoria scontată în 1941 nu a venit, Budapesta, Bratislava și Bucureștiul s-au re poziționat față de război. Pentru a înțelege ce factori determinau politica celor trei am folosit teoria bandwagoning-ului, specifică cercetării în domeniul relațiilor internaționale.

În general, statele mici sau amenințate de un vecin mai puternic au două opțiuni: fie se aliază cu acesta pentru a minimaliza amenințarea, fie se alătură unui alt stat puternic, denumit de Kenneth Waltz *bandwagon*, cu care au o afinitate ideologică, un sistem de valori comune sau de interese. Definită ca alinierea unui actor politic la un alt actor dominant sau la o coalitiție, strategia bandwagoning presupune evitarea unei agresiuni sau obținerea unor avantaje. România, Ungaria și Slovacia le-au căutat pe amândouă când s-au aliat cu Germania. Nici una din cele trei nu a găsit aliați disponibili pentru realizarea obiectivelor, strategia lor de bandwagoning urmărind beneficii mici dar sigure, decât riscul unei politici de contrabalansare. Astfel, Germania era singura opțiune atât la Budapesta, cât și la București și Bratislava. Rațională și egoistă, bandwagoning-ul este strategia celui mai slab care caută să își asigure securitatea sau să-și asigure beneficii pe care nu le-ar putea obține singur¹.

Ungaria a ales această strategie față de Reich-ul nazist pentru a-și spori puterea în bazinul Dunării prin recâștigarea teritoriilor pierdute la 1918-1920. România a ales varianta germană pentru a-și reface frontierele pierdute la 1940, dar și pentru a contracara amenințarea sovietică. Slovacia a ales alianța cu hegemonul german a-și asigura securitatea și, eventual, a-și reface frontierele pierdute la 1938-1939. Fiecare dorea să profite de victoria Reich-ului la 1941, dar odată ce aceasta nu a venit aliații conjuncturali ai Pactului Tripartit au căutat să-și maximizeze capacitățile pentru o eventuală revenire al echilibrul anterior. Aceste manvre au reprezentat strategii de securitate și de atingere a obiectivelor. Însă nici una nu a reușit să împiedice dominația hegemonului, iar mefiența dintre ele le-a împiedicat să acționeze rațional. În loc să fie de aceeași parte, ele au ales să se alieze și să devină complicii Reich-ului la aventura din URSS².

Tendențele revizioniste ale Ungariei au făcut-o să se alinieze Germaniei, sperând că bunăvoința manifestată față de Berlin îi va aduce satisfacțiile teritoriale la care visa. Dar nu a întrevăzut pericolul de a

¹ Șerban Filip Cioculescu, *Introducere în Teoria Relațiilor Internaționale*, București, Editura Militară, 2007, p.200-201.

² Larry L. Watts, *Aliați incompatibili. România, Finlanda, Ungaria și al Treilea Reich*, București, Editura Rao, 2012, p.48.

vedea sporirea puterii Reich-ului care o va atrage într-o capcană mai mare. Identitatea ideologică a Ungariei cu Germania a împiedicat-o să simtă amenințarea, deși partidului regentului Horthy nu era foarte atașat de nazism. În schimb, sincronizarea instituțiilor politice cu cele ale Germaniei a fost mai mare¹. România s-a alăturat Germaniei doar în momentul în care a pierdut orice șansă de refacere a echilibrului regional al puterii, sperând să nu fie agresată de Germania și Ungaria, apoi să obțină avantaje de securitate față de URSS. În schimb, după îndepărtarea legionarilor de la putere, a devenit cea mai îndepărtată ideologic aliată din Pactul Tripartit. Pentru Slovacia, bandwagoning-ul a fost o „strategie a disperării”, ea căutând să nu fie agresată de Germania, să obțină securitatea frontierelor de la aceasta pentru a nu fi agresată de Ungaria și lăsând pe ultimul plan eventualele avantaje teritoriale în direcția refacerii frontierei. Și identitatea ideologică a fost cea mai mare, odată ce Garda Hlinka a rămas la putere, dar a pierdut lupta internă cu cercurile conservatoare care gravitau în jurul președintelui Tiso². Alt factor favorizant sunt „recunoștința și interesul comun”³. Horthy era dependent de Germania deoarece obținuse beneficii la Viena în 1938 și 1940. România era mai puțin dependentă, după ce legionarii fuseseră îndepărtați. Slovacia avea o grupare dependentă total, Germania fiind cea care o păstra la putere, în ciuda retrogradării sale. Vojtech Tuka și Garda Hlinka erau recunoscători Germaniei pentru că nu au împărțit soarta lui Horia Sima și a Mișcării Legionare⁴.

Partenerii Axei au fost invitați la convorbiri de către germani pentru a stabili efortul pe care fiecare țară trebuia să îl facă în 1942. În aceste condiții, România devenise un factor important în strategia germană ceea ce o favoriza în fața Ungariei. După negocierile purtate de Hitler cu Antonescu, Horthy și Tiso, nici o tabără nu era sigură că va obține gratitudinea Germaniei. Susceptibilitățile lor au făcut ca relațiile bilaterale din cadrul Axei să rămână încordate. Vizita lui Ion Antonescu sau Jozef Tiso la Hitler stârnea neîncredere la Budapesta. La fel, vizita liderilor maghiari în Germania dădea naștere la diverse speculații la Bratislava sau București. La 15 ianuarie 1942, Legația română aflase unele zvonuri privind o convorbire dintre Horthy și Ribbentrop prin care regentul Ungariei îi spunea că țara sa nu mai poate oferi „nici un soldat pentru front argumentând că acești soldați vor fi tot la fel de utili Germaniei mâine, când Ungaria va fi chemată să organizeze noua stare de lucruri în Europa Centrală și de Sud-Est”. Zvonistica megea până acolo încât răspândise ideea că la Budapesta se reluase discuția despre încorporarea Slovaciei la Ungaria. Nu păreau a fi zvonuri atât timp cât Ministerul de Externe german a infirmat acestea și a lăsat să se înțeleagă că aceste probleme vor fi discutate la finalul conflagrației⁵. Conform unei telegrame trimise de Filoti din capitala Ungariei, omologul său slovac aflase că maghiarii nu vor suplimenta trupele pe front, decât dacă presiunile germane erau foarte mari. Astfel, ei erau dispuși să aducă sub arme 120.000-150.000 de oameni. Senzația era că Budapesta aștepta să vadă cum vor evolua operațiunile militare înainte să ia o decizie⁶. În februarie 1942, ministrul slovac la Berlin, M. Černak l-a vizitat pe Raoul Bossy arătându-i îngrijorarea Slovaciei față de poziția Ungariei. El considera că „grație sprijinului italian și a îngăduințelor germane” Ungaria a devenit singura țară din regiune care își permite să păstreze în interiorul granițelor o armată⁷.

Cercurile Legației Italiei la București erau informate că vizita lui Joachim von Ribbentrop la Budapesta urmărea să facă presiuni pentru sporirea efectivelor corpului expediționar maghiar pe frontul de est dar și aspecte privitoare la garanția dată Ungariei asupra frontierei actuale. Nu era luată în calcul nici o revizuire în direcția României și Slovaciei, dar erau promise teritorii în Banatul sârbesc și în Galiția apuseană⁸. Ribbentrop era așteptat și la București⁹ dar vizita s-a nu s-a materializat, ceea ce sporea neîncrederea României. Dar poziția României în conjunctura politico-militară din prima parte a anului 1942

¹ Deborah S. Cornelius, *Hungary in World War II. Caught in the Cauldron*, New York, Fordham University Press, 2011, p.186.

² Peter Sokolovič, *Hlinkova Garda 1938-1945*, Bratislava, Ústav pamäti národa, 2009, p.285.

³ Șerban Filip Cioculescu, *op. cit.*, p.205.

⁴ Radu Florian Bruja, *Lupta pentru putere din România și Slovacia în ianuarie 1941 în „Crisia”*, LII, Oradea, 2022, pp.435-450.

⁵ Arhivele Ministerului Afacerilor Externe (infra: AMAE), Fond 71 Slovacia, vol.12, 161-162.

⁶ Loc. cit., vol. 2, f.201-202.

⁷ Raoul Bossy, *Jurnal (2 noiembrie 1940-9 iulie 1969)*, ediție de Ion Mamina, București, Editura Enciclopedică, 2001, p.99.

⁸ Serviciul Arhivelor Naționale Istorice Centrale, Fond Ministerul de Interne, Direcția Generală a Poliției, 107/1942, f.2.

⁹ Loc. cit., f.3.

s-a modificat. Astfel, o apropiere de Slovacia era o alternativă de care la București se ținea cont. Presa slovacă critica declarațiile unor oficiali maghiari în fața lui Joachim von Ribbentrop la începutul anului 1942. „Slovenska Pravda” scria că Horthy i-a declarat ministrului german că armata maghiară nu poate să suplimenteze trupele de pe front, deoarece militarii unguri urmau să aibă un rol mult mai important în Europa centrală la finalul conflagrației. Aluzia era evidentă și nu l-a impresionat pe german. Mai mult, oficialii de pe Wilhelmstrasse i-au liniștit pe slovaci după ce au refuzat să ofere Ungariei întreaga Slovacie la finalul războiului¹. Presiunile germane au dat rezultate, ungurii acceptând în cele din urmă să suplimenteze contribuția militară la efortul de război din est. Pentru aceasta era nevoie de o detensionare a relației cu Slovacia, care trebuia îndepărtată de politica antimaghiară a României. Berlinul a preferat să nu facă presiuni la București, ci să convingă partea slovacă de faptul că era de preferat să își îmbunătățească raporturile cu Budapesta.

La rândul lor, pentru a capta bunăvoința Germaniei, slovacii au acceptat să trimită pe front noi trupe. În raportul de presă remis de Legația României la Bratislava la 15 ianuarie 1942, se detaliau declarațiile liderilor slovaci de Anul Nou, în care se amintea de eforturile trupelor slovace pe frontul de est, „obținând admirația aliaților și respectul dușmanilor”, atrăgând atenția că Slovacia va fi nevoită să mai facă sacrificii și în 1942 pentru obținerea victoriei. Premierul Tuka le atrăgea atenția slovacilor că sunt o națiune patriarhală, încercând să justifice „revoluția de sus” impusă de autorități care ar fi mai potrivită pentru națiune. Raportul mai atrăgea atenția că în Slovacia au apărut primele îndoieli privind victoria Germaniei. Atmosfera agitată ar fi fost întreținută și de zvonistica privind creșterea efortului militar al Slovaciei pentru victoria pe front. Göring ar fi participat la o vânătoare în regiunea Javorina, unde ar fi discutat cu anumiți lideri slovaci problema cooperării militare pentru 1942. Cu acest prilej s-ar fi lansat o campanie de răspândire a zvonurilor privind poziția Ungariei care nu ar fi renunțat la „aspirațiile ei imperialiste, care vizează și independența Slovaciei”².

Curcurele slovace își arătau îngrijorarea față de aceste manevre maghiare și erau puse în gardă în condițiile în care ungurii doreau să reia tema revizionistă. Dar poziționarea față de cererile germane trebuia tratată cu mai mare atenție. De aceea, Tuka a acceptat sugestiile Berlinului pentru a se apropia de Ungaria. Sub masca apărării drepturilor comunității slovace din Ungaria, Tuka a comsimțit să se îndepărteze de București. Ministrul român acreditat la Bratislava, Gh. Elefterescu anunța, în februarie 1942, că Statul Major al Armatei slovace primise o cerere din partea comandanților militari maghiari de a strânge legăturile, atât acasă cât și prin intermediul trupelor aflate pe front. Ungurii propuneau o întâlnire a comandanților militari la Budapesta și un schimb reciproc de vizite ale unor delegații militare. Șeful Legației României transmitea că Tuka nu dorea să arate României că nu este dispus la o colaborare prea strânsă în politica antimaghiară, dar în realitate acționa în sens invers³.

Al Treilea Reich era avizat asupra neînțelegerilor dintre cei trei aliați. Cum România devenise principalul ei partener pe frontul de est, Germania nu dorea să facă presiuni la București. Astfel, a căutat să sugereze slovacilor să încerce o apropiere de Budapesta, acționând pe lângă cel mai docil partener, premierul Vojtech Tuka, care a rămas la putere datorită intervenției germane din februarie 1941. Rivalitatea sa cu președintele Jozef Tiso era speculată de Berlin. În audiența la premierul Tuka, din februarie 1942, Elefterescu a discutat de proiectata sa vizită în România. Elefterescu a surprins atitudinea antimaghiară a premierului slovac dar și hotărârea sa de a nu strânge mai mult contacte cu România⁴. Vizita lui Vojtech Tuka în România nu avea aprobarea Berlinului care era nemulțumit de ultimele rapoarte de apropiere româno-slovace⁵. Tuka se plângea lui Elefterescu, la începutul anului 1942, că situația slovacilor din Ungaria nu s-a îmbunătățit deși în fața presiunilor Berlinului, Bratislava a acceptat să amelioreze situația maghiarilor din Slovacia⁶. Fapt recunoscut și de diplomatul slovac acreditat la București, Ivan Milecz, care l-a întâlnit pe Mihai Antonescu la 2 martie, aducându-i o scrisoare de la Tuka în care își reitera cele mai bune gânduri și explica răceala relațiilor din ultima vreme ca pe ceva trecător și „regretabil”⁷.

¹ AMAE., Fond 71 Slovacia, vol. 12, f.161-162

² AMAE Fond 71 Slovacia, vol. 2, f.4-8.

³ Loc. cit., vol. 15, f.193

⁴ Loc. cit., vol.4. f.19.

⁵ Loc. cit., vol.13, f.210.

⁶ A.M.A.E., Fond 71 Slovacia, vol. 12, f.37-38.

⁷ Jana Bauerová, *Slovensko a Rumunsko v rokoch 1939-1944*, Filozofická Fakulta Trnavskej Univerzity v Trnave, 2014, p.101.

Așadar, toate cele trei țări au acceptat bandwagoning-ul și în 1942. Germania rămăsese cea mai importantă putere continentală și nici una din cele trei țări nu dorea să-i piardă sprijinul. Cele trei aveau nevoie de victoria Germaniei, chiar dacă din rațiuni diferite. Bandwagoning-ul a fost redefinit, dovedind capacitatea, mai greu de măsurat, a celor trei state de a suporta „acțiunile ilegite ale aliatului dominant”¹. Iar cele trei țări s-au văzut nevoite să accepte sacrificii mai mari pentru a nu pierde sprijinul Berlinului. Imposibilitatea de a contribui voluntar cu forțe militare putea scoate o țară în afara conceptului de alianță. De aceea, era nevoie de o contribuție mărită în 1942. Fiecare a așteptat să vadă ce decizie va lua celălalt pentru contracararea URSS, dar a cedat în fața presiunii germane din cauza rivalității dintre ele. Doar că Germania nu putea să prevadă ce obiective vor avea ele, în condițiile eșecului militar propriu. Odată ce amenințarea inițială s-a schimbat și obiectivele statelor amenințate s-au modificat. În acest context, s-a produs răcirea relațiilor dintre Bratislava și București. La începutul anului 1942, lumea nu era bipolară, Ungaria, România și Slovacia negăsindu-se doar între Reich-ul nazist și URSS. Intrarea SUA în război a schimbat datele problemei, ceea ce le-a obligat să fie mai prudente. Nu mai era la fel de sigur că Germania ar putea câștiga războiul cum părea în 1941. Însă dependența de Germania și propriile obiective de război au fost determinante în re poziționarea de la începutul anului 1942.

Bibliografie:

1. Arhivele Ministerului Afacerilor Externe, Fond 71 Slovacia,
2. Bauerová, Jana, *Slovensko a Rumunsko v rokoch 1939-1944*, Filozofická Fakulta Trnavskej Univerzity v Trnave, 2014
3. Bossy, Raoul, *Jurnal (2 noiembrie 1940-9 iulie 1969)*, ediție de Ion Mamina, București, Editura Enciclopedică, 2001
4. Bruja, Radu Florian, *Lupta pentru putere din România și Slovacia în ianuarie 1941* în „Crisia”, LII, Oradea, 2022
5. Cioculescu, Șerban Filip, *Introducere în Teoria Relațiilor Internaționale*, București, Editura Militară, 2007
6. Cornelius, Deborah S., *Hungary in World War II. Caught in the Cauldron*, New York, Fordham University Press, 2011
7. Serviciul Arhivelor Naționale Istorice Centrale, Fond Ministerul de Interne, Direcția Generală a Poliției
8. Sokolovič, Peter, *Hlinkova Garda 1938-1945*, Bratislava, Ústav pamäti národa, 2009
9. Watts, Larry L., *Aliați incompatibili. România, Finlanda, Ungaria și al Treilea Reich*, București, Editura RAO, 2012

¹ Larry L. Watts, *op. cit.*, p.48.

LIVIU REBREANU, FASCICULA UNEI PROPAGANDE, 1942

LIVIU REBREANU, THE FASCICLE of a PROPAGANDA, 1942

Mihail-Gabriel CHIRICHEȘ

Universitatea „Ștefan cel Mare” Suceava

E-mail: gabichiricheș@gmail.com

Rezumat: *Propaganda făcută de România în Croația, țară independentă din anul 1941, ajunge la cote mari prin vizita pe care o face Liviu Rebreanu în anul 1942 la Zagreb. Relațiile româno-croate sunt susținute cultural de oamenii aleși de politica din București, iar Liviu Rebreanu face legătura perfectă între politică și cultură, prin vizita sa pentru promovarea valorilor românești susținute „deghizat”. Sunt surprinse întâlnirile cu oamenii de seamă croați, evenimentele pe care le trăiește Zagreb. Momentul de vârf al propagandei este întâlnirea cu poglavnicul Ante Pavelic și conferința lui Rebreanu în fața unui auditoriu impresionant.*

Cuvinte-cheie: *România, Croația, propagandă, relații culturale.*

Abstract: *The propaganda made by Romania in Croatia, an independent country since 1941, reaches high odds through the visit made by Liviu Rebreanu in 1942 to Zagreb. The Romanian-Croatian relations are culturally supported by people chosen by the politics of Bucharest and Liviu Rebreanu makes the perfect connection through his visit to promote Romanian values through a "disguised" support. Meetings with prominent Croatian people are captured, the events that Zagreb is living. The peak moment of the propaganda is the meeting with the poglavnik Ante Pavelic and the holding of the conference by Rebreanu in front of an impressive audience.*

Keywords: *Romania, Croatia, propaganda, cultural relations.*

Relațiile pe care le-a avut România cu statul independent Croația în perioada celui de-Al Doilea Război Mondial este o temă puțin cercetată, cuprinsă în ansamblul marilor angrenaje, fără o importanță fundamentală a statelor mici precum Croația, ca parte secundară a traseelor politice din timpul acestei perioade. Tema este una de interes deosebit, mai ales după 1990 când parte a arhivelor s-a deschis și au apărut interese și în lucrările de specialitate în limba engleză. Lipsesc surse documentare din fosta Iugoslavie până în 1941, iar în 1945 au fost distruse sursele istorice care priveau statul independent croat.

Demersul pentru acest studiu este legat de metoda istorică, deoarece relațiile româno-croate sunt noi ca teorie, dar cu legături vechi în spiritualitate dacă ne referim la Mitropolia Bucovinei și Dalmației, cu sediul la Cernăuți, înființată în 1873 și menținută până în 1918.

Valoarea omului de cultură, Liviu Rebreanu, ocupă o poziție înaltă în locurile de frunte din tabloul oamenilor de seamă ai României. Opera scriitorului a câștigat admirația, respectul multor contemporani, cât și a oamenilor de astăzi¹. Relația dintre război și propagandă a generat o direcție, așezată de către specialiști ca fiind a patra putere în economia desfășurării conflictului declanșat în anul 1939. Întregul angrenaj al propagandei românești, importanța acesteia, a fost subestimată sau minimalizată în perioada interbelică, dar și-a găsit rolul hotărâtor prin Ministerul Propagandei, care la rândul lui era mereu în reorganizare. Mihai Antonescu era nemulțumit de această direcție, care a fost Minister, Subsecretariat de Stat și de mulți dintre angajații, care deserveau instituția. Se căutau persoane care să facă din structura Propagandei, un puternic concurent al difuzării de idei din alte țări².

Considerentele pentru calitatea propagandei au avut în vedere notorietatea lui Liviu Rebreanu, care nu a fost trecută cu vederea, pentru a se putea construi o imagine pozitivă a României, să atragă atenția externă asupra cauzei României, să fie reliefat rolul României, importanța ei în zona Balcanilor, evidențierea valorilor culturale. Calitatea lui Liviu Rebreanu a fost grefată de cultul prieteniei, precum și credința în semeni. A fost președinte al Societăților Scriitorilor Români timp de 10 ani și a condus destinele Teatrului Național din București; în calitate de conducător al celor mai susceptibile dintre colectivități, a

¹ A se vedea contribuțiile lui Alexandru Piru, Nicolae Gheran, Alexandru Săndulescu, Mircea Muthu, în ceea ce privește editarea operelor, memorialisticii, biografiei etc. marelui scriitor Liviu Rebreanu. Pentru exemplificare, Alexandru Săndulescu, *Introducere în opera lui Liviu Rebreanu*, București, Minerva, 1976.

² Mioara Anton, *Propagandă și război: 1941-1944*, București, Editura Tritonic, 2007, p. 14-25.

reușit să păstreze simpatia acestora și să facă față uneltirilor sau chiar a insultelor, care se manifestau în perioada pe care a traversat-o, ținând cu mână forte instituțiile pe care le reprezenta¹.

În zbuțumata sa peregrinare ca reprezentant al instituțiilor de cultură, Rebreanu a intrat în relație cu oameni politici și, cum era firesc, avea preferințele sale; îi prefera pe ardeleni, mai exact, național-țărăniștii, dar a înțeles adevărata menire a unui scriitor, care era de folos patriei sale prin angajarea în viața marilor instituții culturale². Nu sunt mulți scriitori români care au acordat atâtea interviuri și care s-au manifestat cu atâta interes din perspectiva unei personalități publice. Cei mai mulți jurnaliști erau pe urmele sale, iar fiecare eveniment era însoțit de numeroase interviuri pe care le acorda marele Rebreanu, și bine a făcut. A fost prezent la numeroase ședințe ale comitetelor timpului său, fiind un om al construcției, preocupat de înfăptuirea durabilă; avea așteptări, poate naive uneori, de la oamenii politici, cu alte cuvinte urma destinele țării sale, iar răpirea Ardealului îl chinuia, îl durea. Liviu Rebreanu este și el martorul vertiginoselor transformări, dar și omul care urmează cu adevărat destinele patriei³. Mărturia lui Liviu Rebreanu despre starea lucrurilor din vremea sa este probabil una dintre cele mai calificate pe care le-am înțelegere, deoarece a avut un loc deosebit în cultură, și-a îndeplinit funcțiile administrative și a fost epicentrul lumii spirituale, iar dincolo de valoarea dată de societatea timpului, a fost una din inteligențele cele mai pătrunzătoare din vremea sa.

Pentru propaganda externă, una dintre cele mai importante structuri politice, era Biroul Păcii care avea considerentele principale pentru Ardeal și raporturile cu Ungaria. Ne vom opri atenția asupra unui stat mic din Axă, vizitat de Liviu Rebreanu, ce făcea parte din tamponul situat între interesele Germaniei și Rusiei Sovietice. Prăbușirea Iugoslaviei a adus pe harta Europei noul stat independent Croația, care de la naștere a suferit rapturi teritoriale în favoarea Ungariei, iar la București s-a tras un semnal de alarmă că Zagrebul ar putea deveni un partener deosebit și apropiat în ceea ce privește campania anti-maghiară. Încă din mai 1941 s-au semnalat primele contacte româno-croate, care să le apropie pe baza unor obiective comune. Toate acestea veneau ca o reacție normală, deoarece Budapesta constituise un set de măsuri prin care urmărea primatul în gestionarea problemelor de securitate și de ordine în sud-estul Europei și bazinul Dunării. Bineînțeles că Budapesta, pentru a-și îndeplini obiectivele menționate, a apelat la Berlin cerând sprijinul necesar, obicei care s-a perpetuat prin înaintarea plângerilor maghiare către capitala Germaniei⁴.

Statul independent Croația (Nezavisna Drzava Hrvatska-NDH) a fost creat oficial la 10 aprilie 1941, în urma invaziei Iugoslaviei de către forțele Axei în luna aprilie a aceluiași an. Noul stat cuprindea Croația, Bosnia, Herțegovina și părți din Srijem din regiunea Voivodina, cu capitala la Zagreb. Un stat condominium împărțit în două zone de ocupație; o latură a statului controlată de autoritățile germane și Coasta Dalmată, considerată „leagănul” culturii croate, anexată de Italia și pusă sub controlul forțelor fasciste⁵.

Anii de vârf ai colaborării dintre România și partenerii croați au fost, în perioada celui de-Al Doilea Război Mondial, 1942-1943, reprezentați de raporturile culturale în care mai multe acorduri bilaterale s-au materializat pentru a masca ofensiva diplomatică pe cale culturală. Prelungirea războiului reprezenta o realitate, iar finalul lui însemna doar un scenariu imprevizibil.

Pentru o strategie împotriva atitudinii maghiare se căutau soluții. Astfel, relațiile politice au fost trecute sub tăcere, iar tărâmul cultural a fost presărat cu evenimente și relații de cooperare⁶. Numeroși membri, dar și simpatizanți ai regimului din România, condus de Ion Antonescu, au vizitat Croația, în calitate oficială, în anul 1942. Liviu Rebreanu, un om al momentului pe plan cultural, lasă câteva mărturii

¹ Apud Șerban Cioculescu, *Mărturisiri literare (I-II)*, *România literară*, XVII, nr. 7, 16 februarie; nr. 9, 1 martie 1984, în Liviu Rebreanu, *Opere 18*, ediție critică de Nicolae Gheran, București, Editura Minerva, 1998, p.269-270.

² Apud M. Ungheanu, *Liviu Rebreanu: Jurnal (I-II)*, *Luceafărul*, XXVII, nr. 27, 7 iulie 1924; nr. 28, 14 iulie 1984 (*Cronica literară*), în Liviu Rebreanu, *Opere 18*, ediție critică de Nicolae Gheran, București, Editura Minerva, 1998, p. 605-606.

³ Apud Gheorghe Suci, *Jurnalul lui Liviu Rebreanu*, *Luceafărul*, XXVIII, nr. 5, 2 februarie 1985 („Cronica Edițiilor”), în Liviu Rebreanu, *Opere 18*, ediție critică de Nicolae Gheran, București, Editura Minerva, 1998, p. 626-628.

⁴ Radu Florian Bruja, *Josef Tiso și Slovacia fascistă*, prefață de Gheorghe Onișoru, Târgoviște, Editura Cetatea de Scaun, 2020, p.174-176.

⁵ Rory Yeomans, *Visions of Annihilation, The Ustasha Regime and the Cultural Politics of Fascism, 1941-1945*, University of Pittsburgh Press, Pittsburgh, 2013, p. 8.

⁶ R.F.Bruja, *op.cit.*, p. 176.

scrise de o importanță culturală deosebită, iar din punct de vedere istoric o descriere clară a asperităților vremii¹. Călătoria lui Liviu Rebreanu la Zagreb a început într-o zi de joi, 19 martie 1942, când, în jurul amiezii, Rebreanu se întâlnește în gara din București cu numeroase fețe diplomatice printre care „ministrul Croației, Soare, Sică Alexandrescu, Negrea”, precum și diverși oameni ai teatrului. Pleacă singur cu trenul, biletul fiind plătit de Legația croată până la Pesta, de unde va primi un altul până la Zagreb. Rebreanu descrie și evidențiază chiar și formele juridice prin care i se vor restitui banii cheltuiți din buzunarul propriu. La Pesta, Rebreanu este întâmpinat de un consilier croat și Septimiu Bucur, consilierul român de presă de la Pesta. Forma relațiilor croato-române nu se limitează doar la vizite în Croația și București, ele sunt menținute și la Pesta, unde Rebreanu este invitat la Legația croată din Ungaria fiind însoțit de Septimiu Bucur. Discuțiile nu pot ocoli subiectul relațiilor române și croate cu maghiarii.

Călătoria lui Rebreanu descrie comportamentul funcționarilor croați și evenimentul în care oficialul român este controlat la vama croată; postura de om de cultură al lui Rebreanu și delegat al României nu poate accepta măsurile dispuse de croați la graniță; România era considerată un stat important al Axei. Incidentul este descris ca fiind un zel specific al „funcționarilor statelor mici noi.” Problemele specifice vremurilor sunt explicate și denotă caracteristica severă din timpul războiului. Rebreanu avea bilet doar până la granița statului croat și nu până la Zagreb. Situația s-a remediat diplomatic. Ajuns la Zagreb, oficialul român este întâmpinat de Dimitrie Buzdugan, Ministrul României la Zagreb și o delegație formată din demnitari croați, semn că se acorda o importanță deosebită oaspetelui român. Delegația croată era formată din directorul croat al culturii, directorul general al teatrelor, președintele scriitorilor croați, precum și nelipsiții membri ai presei. Pentru început discuțiile au fost suficient de simple încât Rebreanu să le catalogheze drept „banalități”. Postura oficială a scriitorului român a fost marcată de primirea la Teatrul Național Croat, unde directorul acestuia și-a exprimat căldura printr-o prelegere, de față fiind prezenți și directorul operei din Croația, diferiți gazetari croați. Cordialitățile s-au menținut pe toată durata vizitei teatrului².

Un personaj marcant în abordarea croată privind relațiile cu România, a fost Mladen Larkovic, Ministrul de Externe croat, care într-un discurs ținut Dietei croate, solicita ca România să fie considerată „cea mai mare națiune din sud-estul Europei”³.

Caracterul oficial cultural al vizitei lui Rebreanu este definit și de întrevederea avută la Academia Croată, de întâlnirea cu membrii conducerii acesteia, președintele Academiei Croate de la care aflăm că numele purtat de academie era Academia Iugoslavă timp de șaptezeci de ani, dar noul stat croat, prin poglavnicul Ante Pavelic, a schimbat numele de iugoslav în acela de croat pentru a da un caracter puternic naționalist. Calitatea relațiilor croato-române sunt surprinse sugestiv de Rebreanu prin atitudinea Ministrului de Externe croat, Larkovic, care este un bun prieten al românilor, dă dovadă de cordialitate și nu pierde prilejul de a prezenta problemele create de italienii croaților prin răpirea Dalmației, dar și a ungarilor, care „le-au răpit Mura Koz sau Bacska”. Recepțiile făceau parte din momentele relațiilor la nivel înalt. O mare recepție a avut loc cu participarea a aproximativ 50 de persoane, personalități croate, politicieni, decani, academicieni, artiști, scriitori. Întreaga suflare a vorbit, a încurajat relațiile croato-române, dar a condamnat sensibilitățile dintre relațiile croato-maghiare sau cele ale românilor cu ungarii.

Moment de o deosebită importanță este acela în care are loc întâlnirea lui Rebreanu cu poglavnicul Ante Pavelic, șeful statului croat. Înaintea întâlnirii, Liviu Rebreanu remarca caracterul de nesiguranță pe care îl dădea numărul mare de santinele, care păzeau sediul în care se afla poglavnicul. Cu siguranță, momentul cheie al propagandei românești îl reprezintă discuțiile celor două personalități: Ante Pavelic și Liviu Rebreanu. Vorbind despre conferința ce urma să fie susținută de Rebreanu, Pavelic face o remarcă profundă și clară, aceea că România nu are nevoie de pledoarie în Croația deoarece poporul român are toată simpatia croată, admirația pentru jertfele și vitejia sa și merită un rol de „primă mână” în Noua Europă.

România nu era o țară străină pentru Pavelic, deoarece intrase în contact cu românii și vizitase un port la Dunăre. Amprenta politică a discuției capătă note înalte când Pavelic vorbește despre Iuliu Maniu, și relațiile acestuia cu Partidul Național Țărănesc Croat la vremea respectivă. Valențele antimaghiare ale discuției sunt prezente și reciproce, iar poglavnicul crede cu tărie în neîncrederea pe care o inspiră și o dovedesc maghiarii. Întâlnirea se încheie prin acorduri verbale și dorința colaborării croato-române, la

¹ Florin Anghel, *Diplomația clandestină. Eșecul proiectului noii Mici Înțelegeri: 1941-1943*, în *Istoria: Contribuții în căutarea unui nou mesaj*, coord. Iulian Oncescu, Silviu Miloiu, Târgoviște, Editura, Cetatea de Scaun, 2005, p. 257.

² Liviu Rebreanu, *Opere 18*, ediție critică de Niculae Gheran, București, 1998, Ed. Minerva, p. 59-61.

³ Florin Anghel, *op. cit.*, p. 257.

discuții participând și ministrul Buzdugan, precum și Larkovic, Ministrul de Externe croat¹.

Pe parcursul anilor 1941-1943, propaganda românească în mod oficial în Croația a depășit cu mult propaganda susținută în alte capitale europene precum Berlinul, Roma, Sofia, Budapesta. Tot la Zagreb, Hrvatska Enciklopedija (Enciclopedia croată), rezerva spații generoase reprezentanților elitei politice și culturale din România, fapt ce constituie o dimensiune reală a solidarității și intereselor comune, iar înmânarea mareșalului Ion Antonescu și Ministrului de Externe, Mihai Antonescu, a ordinului „Coroana regelui Zvonimir”, în anul 1942, respectiv 1943, reflectă o tendință puternică, dezvoltând relații către dimensiuni deosebite².

Situația din Zagreb, care reprezenta un tablou fidel al întregii Croații, este măcinată de frământări interne, de prigoana declarată oficial împotriva sârbilor croați, de revoluțiile care agravaseră situația internă. Realitățile economice sunt la rândul lor, barometrul timpului și al tulburărilor din Zagreb, care sunt descrise de Rebreanu: „Frumos hotel, dar un frig teribil. Nu sunt cărbuni.”

Relația strânsă pe care o dorește Croația este marcată de un nou eveniment: banchetul oferit pentru a elogia vizita românească în Croația în după-amiaza zilei de 22 martie 1942, la Societatea Scriitorilor cu Propaganda. Au fost prezente aproximativ 40 de persoane cu un discurs permanent în favoarea României. Nicio vizită într-un oraș important al Axei nu era scutită de prezența presei, cum nici Zagrebul nu era o excepție, criticul teatral al celui mai mare ziar croat i-a cerut un nou interviu lui Rebreanu. Ciclul conferințelor susținute de Liviu Rebreanu în anii 1942-1943, în marile orașe și capitale ale Axei, a fost marcat și la Zagreb în seara zilei de 22 martie 1942, eveniment ce a avut loc la Conservatorul din Zagreb cu o prezență a 800 de oameni, ceea ce a făcut sala arhiplină. Așa cum declarase la întâlnirea cu poglavnicul Ante Pavelic, conferința s-a dorit o pledoarie „deghizată” pentru România și neamul românesc, care a avut un succes deplin. Propaganda românească din Croația, prin vizita lui Rebreanu a avut la final un moment specific perioadei războiului: din cauza frigului care stăpânea hotelul, diplomatul și omul de cultură Rebreanu nu a reușit să scrie un articol pentru radioul croat. La final, plecarea lui Rebreanu este presărată de momente pline de recunoștință din partea oficialilor croați³.

Acțiunile de propagandă românească în Croația, reprezintă evenimente puțin cunoscute sau deloc știute din timpul celei de-a doua mari conflagrații mondiale. Interesele naționale românești sunt o prioritate pentru Liviu Rebreanu care dorește să le promoveze atât pe planul științific cât și prin forma propagandistică dorită de România în ceea ce privește diminuarea imaginii defavorabile pe care o avea în străinătate, printr-un rafinament cultural, mascând politica. Scurta vizită pe care Rebreanu a întreprins-o în Croația, aduce pentru relațiile româno-croate un moment de glorie propagandistică în afara granițelor și reprezintă în același timp o ofensivă culturală în noul stat Croația pentru promovarea valorilor românești, indiferent de interesele impuse de cel de-Al Doilea Război Mondial. Viziunea despre România făcea progrese în exterior, acoperind traseele unui chip defavorabil al statului român promovat de Ungaria care urmărea doar propriile interese, iar Croația nu era singura țară unde viziunea României era promovată potrivit intereselor sale naționale.

Bibliografie:

1. Anghel, Florin, *Diplomația clandestină. Eșecul proiectului noii Mici Înțelegeri: 1941-1943*, în *Istoria: Contribuții în căutarea unui nou mesaj*, coord. Iulian Oncescu, Silviu Miloiu, Târgoviște, Editura Cetatea de Scaun, 2005.
2. Anton, Mioara, *Propagandă și război: 1941-1944*, București, Editura Tritonic, 2007
3. Bruja, Radu-Florian, *Josef Tisso și Slovacia fascistă*, prefață de Gheorghe Onișoru, Târgoviște, Editura Cetatea de Scaun, 2020.
4. Cioculescu Șerban, „*Mărturisiri literare (I-II)*”, *România literară*, XVII, nr. 7, 16 februarie; nr.9, 1 martie 1984, în Liviu Rebreanu, *Opere 18*, ediție critică de Nicolae Gheran, București, Editura Minerva, 1998.
5. Rebreanu, Liviu, *Opere 18*, ediție critică de Nicolae Gheran, București, Editura Minerva, 1998.
6. Yeomans, Rory, *Visions of Annihilation. The Ustasha Regime and the Cultural Politics of Fascism, 1941-1945*, University of Pittsburgh Press, Pittsburgh, 2013.
7. Suci, Gheorghe, *Jurnalul lui Liviu Rebreanu, Luceafărul*, XXVIII, nr. 5, 2 februarie 1985 („Cronica

¹ Liviu Rebreanu, *op.cit.*, p 61-63.

² Florin Anghel, *op.cit.*, p. 258.

³ Liviu Rebreanu, *op. cit.*, p. 64-66.

- Edițiilor”), în Liviu Rebreanu, *Opere 18*, ediție critică de Nicolae Gheran, București, Editura Minerva, 1998.
8. Ungheanu, M., *Liviu Rebreanu: Jurnal (I-II)*, *Luceafărul*, XXVII, nr. 27, 7 iulie 1924; nr. 28, 14 iulie 1984 (*Cronica literară*), în Liviu Rebreanu, *Opere 18*, ediție critică de Nicolae Gheran, București, Editura Minerva, 1998.

**ELIBERAREA VICTIMELOR REGIMULUI STALINIST DIN GULAG: CAZUL
MARTORILOR LUI IEHOVA**

**RELEASE OF THE VICTIMS OF THE STALINIST REGIME FROM THE GULAG: THE CASE
OF JEHOVAH'S WITNESSES**

Nelea CHIHAI

E-mail: nelea.cogilnicean1995@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-1608-6318

Anatol PETRENCU

Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul

Membru de onoare al Academiei Oamenilor de Știință din România

E-mail: anatol_petrencu@yahoo.com

ORCID ID: 0000-0002-5449-1023

Rezumat: Studiul are ca scop cercetarea urmărilor deportării Martorilor lui Iehova în urma Operațiunii „Nord” din 1951. Pe parcursul cercetării problemei se vor valorifica sursele oficiale și două studii de caz: memoria familiei Timoftica și familiei Mucuța. Organizația nu se încadra în sistemul ideologic sovietic, de aceea va fi înafara legalității, considerată organizație antisovietică și antirevoluționară, de sorginte străină. Astfel, se va lua decizia de a lichida organizația prin deportare în masă, numită Operațiunea „Nord”.

Revenirea din deportare se va caracteriza prin continuarea represiei Martorilor lui Iehova, organizația aflându-se înafara legii. Astfel, toți cei reveniți din deportare vor fi considerați „dușmani ai poporului” sau „copii dușmanilor poporului”, nefiind reabilitați. Statul sovietic nu a elaborat mecanisme de incluziune în comunitate a celor reveniți din deportare, ci dimpotrivă, a favorizat existența unei comunități ce tolera segregarea.

Revenirea din Gulag a fost anevoioasă, confruntându-se cu un ansamblu de probleme, printre care: lipsa unui loc de trai, lipsa unui loc de muncă, nefiindu-le restituită proprietatea, interzicerea practicării religiei, denigrare și discriminare etc. Martorii lui Iehova vor fi supravegheați cu strictețe de către serviciile KGB, revenind într-un mediu în care era obligatoriu o educație științifico-atheistă, începând viața de la zero.

Cuvinte-cheie: Martorii lui Iehova, Operațiunii „Nord”, Deportare.

Summary: The aim of the study is to investigate the consequences of the deportation of Jehovah's Witnesses following Operation "North" in 1951. During the investigation of the problem, official sources and two case studies will be used: the memory of the Timoftica family and the Mucuța family. The organization did not fit into the Soviet ideological system, therefore it will be outside the law, considered an anti-Soviet and anti-revolutionary organization of foreign origin. Thus, the decision will be taken to liquidate the organization through mass deportation, called Operation "North".

The return from deportation will be characterized by the continuation of the repression of Jehovah's Witnesses, organized outside the law. Thus, all those returned from deportation will be considered "enemies of the people" or "children of enemies of the people", not being rehabilitated. The Soviet state did not develop mechanisms for inclusion in the community of those returned from deportation, but on the contrary, it favored the existence of a community that tolerates segregation.

The return from the Gulag was difficult, facing a set of problems, including: lack of a place to live, lack of a job, not having their property returned, the prohibition of practicing religion, denigration and discrimination, etc. Jehovah's Witnesses will be closely monitored by the KGB services, returning to an environment where a scientific-atheist education was mandatory, starting life from scratch.

Keywords: Jehovah's Witnesses, Operation "North", Deportation.

Studiul are drept scop cercetarea situației Martorii lui Iehova după revenire din Gulag, valorificând sursele științifice oficiale și două studii de caz: familia Timoftica și familia Mucuța. Studiul problemei revenirii și reintegrării în societate a Martorilor lui Iehova după deportare este actual și important deoarece este puțin cunoscut în Republica Moldova. Ne propunem să studiem procesul de integrare în societate,

persecuția, cotidianul și problemele cu care s-au confruntat Martorii lui Iehova după revenire din Gulag.

Revenirea Martorilor lui Iehova din Gulag este mai puțin abordată în mediul științific. În 2006 în monografia „Calvarul. Documentarul deportărilor de pe teritoriul RSS Moldovenești 1940-1950”, Capitolul 5 „Întoarcerea”, Valeriu Pasat descrie întoarcerea victimelor regimului stalinist din Gulag evidențind scoaterea târzie a restricțiilor față de Martorii lui Iehova [4, p. 413], „Reabilitările și amnistiiile au luat amploare după Congresul XX al PCUS (februarie 1956). La 1 ianuarie 1959 mai rămăseseră 172 de persoane deportate în 1941 și 433 de persoane deportate în 1949. Deosebit de anevoios decurgea eliberarea iehoviștilor la sfârșitul anului 1958 în surghiuni se mai aflau aproape 50% din numărul celor deportați” [4, p.418].

În 2013, o prezentare amplă a procesului de denigrare și persecuția în diferite perioade, de la revenire până în 1991, a Martorilor lui Iehova din RSSM de către autoritățile de stat, este prezentat în monografia << Persecutarea organizației religioase „Martorii lui Iehova”. Operația „Sever” (1951) în RSSM >> de către cercetătorul Nicolae Fuștei. Evidențind un intens proces de persecuție în lupta cu organizațiile religioase ce fusesse înafara legii, fiind folosite mai multe metode pentru stoparea răspândirii și stoparea creșterii numerice a Martorilor, printre care: intensificarea propagandei științifico-ateiste, percheziții și retragerea literaturii religioase, condamnări administrative și penale [1, pp. 93-100].

Memorii ale Martorilor lui Iehova despre revenirea din deportare sunt reflectate în colecția: „Românii în Gulag”, Vol. II, studiu de caz: Ana Chiaburu, anul 2015 [14, pp. 59- 96] și „Arhivele Memoriei”, vol III, tom. II, studiu de caz: Anton Pântea, anul 2016 [13, pp. 125-138], Constantin Rusu [13, p. 203], Aref Lencă [13, p. 168]. Astfel, menționăm că Martorii lui Iehova, la fel ca toți cei reveniți din deportare au fost nevoiți să vândă proprietatea din Gulag, deseori la un preț foarte mic și să revină la baștină. În memorii sunt prezentate greutățile prin care au trecut după revenirea la baștină, fiind nevoiți să lucreze ilegal, nefiind primiți în localitatea natală, discriminați și mereu supravegheați de serviciile KGB.

În 2020, problema revenirii victimelor regimului stalinist din Gulag va fi descrisă în monografia „Teroarea stalinista in RSSM, 1940-1941, 1944-1956. Deportările, exilările în Gulag, foametea” de către cercetătoarea Viorica Oлару-Cemârtan, fiind prezentat procesul revenirii pe perioade a anumitor contingente de oameni, care au fost scutiți de supravegherea administrativă. Este abordată revenirea până în 1956, „astfel eliberarea deportaților începând cu 1 ianuarie 1954 până la 31 octombrie 1956 [în conformitate cu decizia Consiliului de Miniștri al RSSM, decizia Judecătorei supreme a URSS și a Judecătorei supreme a RSSM, cu hotărârile MAI al RSSM (cu privire la deportații în vârstă, inapți de muncă etc.)] a vizat 3 300 familii (6 950 persoane)”, [3, p. 207].

Pentru a înțelege cauzele atitudinii dușmănoase a statului sovietic față de Martorii lui Iehova până la deportare, în perioada aflării în Gulag și după deportare, vom prezenta specificul organizației. Organizația religioasă „Martorii lui Iehova” este creștină, fondată în 1870 în SUA, care este una dintre cele mai recente forme de protestantism ce s-a extins în spațiul dintre Nistru și Prut în perioada interbelică. Specificul confesiunii religioase „Martorilor lui Iehova” se caracterizează prin: nerecunoașterea autorității statului, refuzul de a executa serviciul militar, refuzul de a vota, refuzul de a se înscrie în colhoz, de a participa la sărbătorile laice și de a face parte din partid etc. Martorii considerau statul sovietic ca un promotor al răului, astfel vor comunica comunității despre ideologia sovietică ca fiind dușmănoasă, de sorginte demonică, ce va cădea în final. Martorii refuzau de a se înregistra ca comunitate religioasă. Statul sovietic era îngrijorat căci organizația crește numeric și de impactul acestora în societatea din RSSM și alte republici unionale. Organizația nu se încadra în sistemul ideologic sovietic, de aceea va fi înafara legii, considerată organizație antisovietică și antirevoluționară, de sorginte străină. Astfel, se va lua decizia de a lichida organizația prin deportare în masă, numită Operațiunea „Nord”. Pentru a rezolva problema confesiunii religioase „Martorii lui Iehova”, la ordinul lui I.V. Stalin, 19 februarie 1951, va fi emisă „Nota Ministerului Securității de Stat al URSS”, „ Despre deportarea participanților antisovietici a sectelor iehoviste și membrii familiilor acestora din regiunea estică a RSS Ucraineană, Bielorusă, Moldovenească, Lituaniană, Letonă și Estonă”. La 24 martie 1951 va fi emisă Hotărârea Consiliului de Miniștri al RSSM „Despre confiscarea și realizarea proprietăților celor deportați din teritoriul RSS Moldovenești”, emis strict secret [16, p. 65].

Soarta victimilor regimului stalinist se va evidenția printr-un tragism deosebit. Abia după moartea lui Stalin se vor anula mai multe restricții din statutul juridic al deportaților speciali. Menționăm că Martorii în continuare erau prezentați ca „dușmani ai poporului”, statutul nefiind modificat. Nu vor mai fi supuși supravegheții administrative, având dreptul de a pleca din Gulag în urma adoptării la 30 septembrie 1965 a Decretului secret Nr. 420- VI [19, p. 295]. Menționăm că Martorii lui Iehova vor fi printre ultimele

victime ale regimului stalinist ce vor putea părăsi Gulagul. Însă, în continuare vor fi supuși supravegherii de către serviciile speciale, nefiindu-le permis practicarea credinței deoarece în continuare Martorii vor fi considerați „sectă ilegală”. Astfel, Martorii vor opune rezistență ascunsă față de statul sovietic, refuzând înregistrarea oficială și conlucrarea cu serviciile secrete.

Martorii lui Iehova vor reveni într-o societate în care se promova ura față de religie și afilierea față de ateism. În perioada 1958-1965 vor emise o serie de hotărâri, indicații, rezoluții cu referire la răspândirea ideologiei ateiste și încercarea subminării elementului religios, printre care Hotărârea CC al PCUS din 4 octombrie 1958 „Despre nota Departamentului de Propagandă al PSUS pentru republicile unionale „Cu privire la neajunsurile propagandei științifico-ateiste”; Hotărârea din 7 martie 1959 „Cu privire la reevaluarea clădirilor mănăstirești, bisericilor și caselor de rugăciune”; Hotărârea CC al PCUS „Cu privire la sarcinile propagandei de partid în condițiile contemporane” și „Cu privire la măsurile de eliminare a încălcărilor legislației cultelor”; Indicația Consiliului pentru problemele cultelor religioase de pe lângă Consiliului de Miniștri al URSS, în 1960 etc. [18, p. 494]. Cercetătorul Nicolae Fuștei observă că după 1960 are loc înrăutățirea atitudinii statului sovietic față de culte, având loc un proces intens de persecuție, impunerea controlului statului asupra activității organizațiilor religioase, precum și lupta statului sovietic împotriva organizațiilor religioase care încalcă legislația sovietică despre culte. În 1961 va fi adoptat programul PCUS prin care se enunța construirea comunismului către anul 1980, iar una dintre sarcinile principale era lupta cu religia [1, p. 92]. În 1966 va fi adoptat Decretul Prezidiului Sovietului Suprem al URSS „Despre responsabilitatea administrativă pentru încălcarea legislației despre cultele religioase” [1, p. 93]. La 29 mai 1980, Consiliul pentru Culte a adoptat o rezoluție „Cu privire la stadiul și măsurile de consolidare a activității de identificare și prevenire activității ilegale ale sectei Martorilor lui Iehova”. Această decizie a primit o mare importanță. Chiar și după moartea lui I. V. Stalin, observăm că cultele religioase vor fi în continuare supravegheate și supuse persecuției [18, p. 62]. Până în 1991 au fost emise un ansamblu de acte legislative ce urmăreau represia religiei. Cu toate că după moartea lui I. V. Stalin regimul scade din intensitatea atrocităților, oricum se vor produce un ansamblu arestări, deportări, URSS fiind un stat ateist, fiind intens persecutați credincioșii, îndeosebi organizațiile ilegale, precum sunt Martorii lui Iehova. Activitatea Martorilor lui Iehova, chiar și după eliberarea din Gulag, va fi strict monitorizată de organele securității [18, pp. 500-501].

Revenirea din Gulag a fost anevoioasă, confruntându-se cu un ansamblu de probleme, printre care: lipsa unui loc de trai, lipsa unui loc de muncă, nefiindu-le restituită proprietatea, interzicerea practicării religiei, denigrare și discriminare etc. Martorii lui Iehova vor fi supravegheați cu strictețe de către serviciile KGB, revenind într-un mediu în care era obligatoriu o educație științifico-ateistă, începând viața de la zero, fiind continuu persecutați din cauza specificului credinței.

Martoriilor lui Iehova, asemeni tuturor victimelor ce revenise din deportare, le era interzis de a reveni în localitatea natală, dar multora le era interzis revenirea în RSSM, răspândindu-se în întreaga URSS. Nu există date despre cantitatea de bunuri confiscate de la Martorii lui Iehova. Martorii, asemeni tuturor celor condamnați la deportare, nu numai că au fost ridicați în Siberia, ci au și pierdut toate proprietățile lor, au fost complet jefuite. Fiindcă era interzisă înregistrarea administrativă în mai multe localități, Martorii trăiau ilegal, ascunzându-se de autoritățile locale, ca de exemplu cazul Verei Timoftica care a trăit mai mulți ani de zile ca refugiați, într-un *sovhoz*. Cotidianul era dificil, precum ne povestește „Erau două case comune, era bucătărie, baie comună. Într-o casă era 8 familii și în altă casă erau alte 8 familii. Un coridor lung și fiecare familie avea câte o cameră ... Primarul era peste tot, el nu reușea să caute de toți din cele trei localități, să-i caute care sunt Martori. Tatăl meu era lemnar și s-a retras acolo, în *sovhozul* cela cu mine, eu eram mică” [15, p. 6].

Însă, regăsim puține cazuri când autoritățile locale erau mai loiale și au permis revenirea în localitatea de baștină, ca de exemplu cazul lui Timoftica Nicolae care menționează că „Presiunea depindea foarte mult de localitate, în localitatea mea erau foarte mulți Martori și cei din administrație, vrând, ne vrând, aveau rude din Martori și erau mai toleranți” [15, p. 5]; Cazul familiei Galinei Mucuța „...bunica Maria a fost mamă eroină, a avut 8 copii, ei i s-a permis să se întoarcă acasă, în satul Pererita și cu ea s-a întors doi feciori: Vania și Petru”. Însă, părinților Galinei Mucuța le-a fost interzis revenirea în localitatea natală [12, p. 5].

Prin intermediul deportării Organizația religioasă „Martorii lui Iehova” s-a răspândit în cele mai îndepărtate locuri ale URSS, chiar unde nici nu se auzise de această religie, mărindu-și numărul de adepți. Timoftică Grigore menționează că << Adevărul Bibliei a fost transmis și la soldații care-i păzeau pe Martori, și la cei care perchiziționau, găseau literatură uneori și care avea o frică de Dumnezeu apoi nu mai

arata că a găsit, dar singuri le ascundeau și spuneau că „Nu este aici nimic” și-i ocroteau>> [15, p. 5]. . Astfel, unii oameni ce anterior fusese adepti ai altor confesiuni religioase, ori ateii, vor deveni Martorii a lui Iehova.

După eliberare, Martorii lui Iehova erau priviți, în continuare, un pericol pentru puterea sovietică din motiv că numărul adeptilor era în creștere, organizația era bine structurată și păstrau rigiditatea dogmelor religioase: nu votau, refuzau efectuarea serviciului militar, nu participau la sărbătorile laice, nu făceau parte din partid sau alte structuri. De aceea pe lângă intimidare și percheziții, retragerea dreptului de părinte pentru educarea „antisocială” a copiilor [1, p. 97]. Deconspirarea adeptilor ducea la retragerea literaturii, pedeapsă administrativă sau penală. Timoftica Grigore menționează că „...acolo una două se făcea percheziție, dacă găseau Biblia apoi îl judecau pe 5 ani. Stătea 5 ani, numai venea de la închisoare, vreo jumate de an și iar înapoi, dacă-l vedea că-i mai activ. Mulți frați au stat câte două și chiar trei ori” [15, p. 5].

După revenire din Gulag, Martorii erau supravegheați și persecutați în toate domeniile cotidianului. Specificul credinței nu se încadra în paradigma ideologică sovietică, iar regimul nu accepta alternative ideologice. Astfel, vor întâmpina impedimente la școală, studii superioare, la locul de muncă etc. Timoftica Vera ne spune „Eu întotdeauna la purtare nu am avut 5 din cauza că am fost Martor a lui Iehova, dar pe tabla de cinste mă puneau căci învățam bine”; Grigore Timoftica menționează că „Nu aveau dreptul să pună 5 la purtare dacă nu era pionier sau consomolist. Asta tot era o persecuție, era într-un mod mai tăcut, dar ea era”; „La școală era întotdeauna problema de a purta cravata. Eu nu doream să port cravata. Nu era o alegere, vrei nu vrei, te puneau consomolist, pe toți băieții așa îi puneau. La armată m-a luat pe mine. Dar mulți băieți care erau din familie credincioasă, educați așa apoi ei au preferat să facă închisoare 3 ani de zile, dar să nu facă armata. Se simțea presiunea”. Timoftica Vera menționează că a întâmpinat impedimente și la admiterea la studii superioare din cauza că era Martor a lui Iehova <<Dar deodată mi-au spus că nu o să treceți de aceea că nu sunteți consomolist. Mă întreabă „Sunteți religioasă?”, eu zic „Da” și asta a fost cauza>> [15, p. 5].

Specificul credinței Martorilor lui Iehova se evidențiază și prin refuzul de a participa la activitățile culturale și de partid, astfel vor fi strict pedepsiți dacă nu se prezentau la sărbători precum: 1 mai, 9 mai etc., „dacă nu te duceai de 1 mai la paradă apoi te dădea de la lucru afară” ne spune Timoftica Vera, „Nu te simțeam niciodată liber, cumva întotdeauna trăiai cu frică. Părinții noștri tot timpul au trăit cu frică. Dacă ceva, ceva, percheziții cu scopul de a lua literatura, dacă găseau Biblia, reviste. Le lua apoi te judeca. Îți dădea un fel de judecată condiționată, nu aveai dreptul să ieși din localitatea ceea, apoi îți oprea din salariu anumite procente, lucrai degeaba, și așa era că lucrai pentru 40 de ruble [15, p. 5].

Complicat destin au avut Martorii lui Iehova, fiind despărțite familii, Timoftica Grigore povestește despre tatăl său care din motivul că a fost judecat căci era Martor a lui Iehova și deportat apoi nu s-a văzut cu fratele lui 40 de ani, din Râmâna, cu cel mai mare frate [15, p. 6].

Astfel, menționăm că revenirea Martorilor lui Iehova din deportare se caracterizează la general printr-un tragism specific tuturor victimelor regimului stalinist: neavânt dreptul de a reveni cu traiul în localitatea natală, nefiindu-le returnată proprietatea confiscată de autoritățile sovietice, discriminare în societate prin existența etichetei de „dușman al poporului” sau „copii ai dușmanilor poporului” etc. Respectiv, va avea loc eliberarea victimelor regimului stalinist din Gulag, dar nu și realibilitatea acestora. Ca aspect particular al revenirii Martorii lui Iehova din deportare reprezintă scoaterea târzie a supravegherii administrative și permisiunea de a părăsi Gulagul, persecutarea continuă a Martorilor pe baza specificului religie prin aplicarea măsurilor de pedeapsă administrativă și penală. Totodată, menționăm multor dintre Martori le-a fost interzis revenirea în RSSM, de aceea aceștia se vor stabili cu traiul în alte republici din URSS. Astfel, deportarea și procesul de după deportarea va spori creșterea numărului membrilor organizației, cu toate că se afla înafara legalității.

La nivel central și local n-au fost elaborate mecanisme de integrare persoanelor revenite din deportare în comunitate, ci s-a promovat segregarea celor reveniți din Gulag, îndeosebi a Martorilor lui Iehova a căror religie nu se încadra în paradigma ideologică sovietică ce promova o societate științifico-ateistă. Problema este complexă și necesită studiată în continuare pentru cunoașterea, valorificare la nivel științific, dar și la nivel comunitar.

Bibliografie:

Monografii:

1. Fuștei N. Persecutarea organizației religioase „Martorii lui Iehova”. Operația „Sever” (1951) în RSSM / Nicolae Fuștei ; Acad. de Științe a Moldovei, Inst. de Istorie. – Ch. : Cuvântul-ABC, 2013. – 260 p.
2. Olaru-Cemîrtan V. Teroarea stalinista in RSSM, 1940-1941, 1944-1956. Deportările, exilarile în Gulag, foametea, Ed.: Lexon-Prim, Ch., 2020- 650 p.
3. Pasat V. Asprul adevăr al istoriei: Deportări de pe teritoriul RSS Moldovenești în anii 40-50 / Valeriu Pasat. – Ch. : S. n., 2000. – 399 p.
4. Pasat V. Calvarul. Documentarul deportărilor de pe teritoriul RSS Moldovenești 1940-1950, Tipografia Rosspen, 2006.- 456 p.
5. Pasat V. RSS Moldovenească în epoca stalinistă (1940–1953), Ch.: Cartier, 2011.- 650 p.
6. Petrencu A. Istoria Contemporană: Studii, Materiale, Atitudini, Tipografia: Balacron, Chișinău, 2011, p. 209
7. Petrencu A. Teroarea Stalinistă în Basarabia, Studii, Documente, Memorii, Chișinău, Tipografia „Balacron”, 2013- 360 p.
8. Бережко К. А. История Свидетелей Иеговы (архивы КГБ). Тип. РА, Арт-Лайф", 2012, - 220 с.
9. Одинцов М. Совет Министров СССР постановляет: «Выселить навечно!»: Сб. док. и материалов о Свидетелях Иеговы в Советском Союзе (1951-1985 гг.) / М. И. Одинцов. – Москва: Объединение исследователей религии, Арт-Бизнес-Центр, 2002. – 240 p.
10. Pasat V. Суровая правда истории. Депортации с территории Молдавской ССР 40-50 гг. / Валериу Пасат. – Ch. : Моментул, 1998. – 416 p.
11. Pasat V. Трудные страницы истории Молдовы, 1940-1950-е гг.: [Сб. арх. док. и материалов] с коммент. / В. И. Пасат. – Москва: Терра, 1994. – 800 p.

Colecții de memorii:

1. Mucuța G. Mucuța N., raionul Briceni. Mărturii înregistrate de N. Chihai: 03.03.2022. Arhiva audio, Catedra de științe socioumane și asistență socială, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți.
2. Pădureac L. (ed.), Arhivele Memoriei, Recuperarea și valorificarea istorică a memoriei victimelor regimului totalitar-comunist din Republica Sovietică Socialistă Moldovenească, Memorii, documente, studii de caz, Vol. III: Cercetări realizate în localitățile din nordul Republicii Moldova. Tom 1, Chișinău, Tipografia Balacron, 2016. – 336 p.
3. Petrencu A. Cojocar D. L., Pădureac C. L. (ed.), Români în Gulag, Memorii, Mărturii, Documente Vol. II, Chișinău, Tipografia Balacron, 2015. – 362 p.
4. Timoftica G. Timoftica V., raionul Briceni. Mărturii înregistrate de N. Chihai: 12.03.2022. Arhiva audio, Catedra de științe socioumane și asistență socială, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți.

Articole și publicații de presă:

1. Chihai N. Cauzele celui de-al treilea val de deportare reflectate în sursele documentare și mărturiile de istorie orală. Metodologii contemporane de cercetare și evaluare : Conferința științifică națională a doctoranzilor dedicată aniversării a 75-a a USM, 22-23 aprilie 2021. Chișinău : CEP USM, 2022. – P. 64-69.
2. Fuștei N. Motive doctrinare pentru persecutarea „Martorilor lui Iehova”. Revista de Istorie a Moldovei. – 2013. – Nr 4. – P. 48-64.
3. Fuștei N. Istoria relațiilor dintre statul sovietic și cultele religioase pe perioade. Reconstituiri istorice: Civilizație, valori, paradigme, personalități: În onoare academician Valeriu Pasat. Chișinău : Biblioteca Științifică (Institut) „A. Lupan”, 2018
4. Fuștei N. Persecutarea membrilor Organizației „Martorii lui Iehova” în state cu regim totalitar/ În Anuarul Institutului de Istorie, Stat și Drept. – P. 288-297.
5. Olaru-Cemîrtan V. Dosarele secrete ale deportării din 1951: studiu de caz, Destin românesc, revistă de istorie și cultură, 2008, nr. 2-3 (54): 203-228.
6. Petrencu A. Regimul totalitar în R.S.S: Moldovenească: trăsături generale și particularități locale / În serviciul Zeiței Clio. – Ch., 2001. – P. 295-301.
7. Tihanov L. Deportările religioase și operațiunea “Nord” din 1951/ Symposia Professorum. Ser. Istorie și Științe Politice : materialele ses. șt., 15-16 oct. 2004. – Ch., 2005. – P. 100-108.

FAMILIILE DIN COMUNA CIOBALACCIA, RAIONUL CANTEMIR, DEPORTATE ÎN TIMPUL TERORII STALINISTE

FAMILIES FROM CIOBALACCIA COMMUNE, CANTEMIR DISTRICT, DEPORTED DURING THE STALINIST TERROR

Ion GHELEȚCHI

Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul

E-mail: gheletchi.ion@usch.md

Andrea BUTNARU

Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul

E-mail: butnaruandreea21@gmail.com

Rezumat: Cercetarea cuprinde o sinteză a crimelor și fărâdelegilor (deportări, foamete, întemnițări, chiar și asasinat) realizate de către sistemul comunist pe teritoriul ex-sovietic, Republica Moldova. Marea ambiție a totalitarismului comunist, ca și oriunde, a fost să-și asigure durata, prin orice mijloace. Acțiunile îndeplinite prin teroare și măsuri excepționale erau menite să inoculeze oamenilor frică, transformându-i în unelte docile, lipsite de cele mai elementare drepturi. Sute de mii de persoane au fost supuse pedepselor privative de libertate, concediate din serviciu, marginalizate, terorizate și deportate. În această ordine de idei, este exemplificat cazul celor 40 de persoane din comuna Ciobalaccia, care au cunoscut din plin ororile sistemului comunist de guvernare ca și alte mii de victime din alte sate, orașe și raioane a Republicii, care după anii devastatori a celui de-al Doilea Război Mondial (1939-1945) și foametea organizată de Uniunea Sovietică (1946-1947) au fost strămutați forțat în Kazahstan (Aktiubinsk) sau Siberia (Bureatia), în 1949.

Cuvinte-cheie: deportări, foamete, totalitarism comunist, represiuni staliniste, Siberia.

Abstract: The work includes a synthesis of the crimes and wrongdoings (deportations, starvation, imprisonments, even assassinations) carried out by the communist system in the ex-Soviet territory, the Republic of Moldova. The great ambition of communist totalitarianism, as everywhere, was to ensure its duration, anyway, by any means. The actions carried out through terror and exceptional measures were intended to instill fear in people, turning them into docile tools, deprived of the most basic rights. Hundreds of thousands of people were subjected to custodial sentences, fired from their jobs, marginalized, terrorized or deported. In this vein, the case of the 40 people from the Ciobalaccia commune is exemplified, who experienced the horrors of the communist system of government like thousands of other victims from other districts of the Republic, who after the devastating years of the Second World War (1941-1945) and the famine organized by the Soviet Union (1946-1947) they were forcibly relocated to Siberia (Bureatia) in 1949.

Keywords: deportations, famine, communist totalitarianism, Stalinist repressions, Siberia.

Introducere

Republica Moldova este unul dintre teritoriile ex-sovietice în care sistemul comunist de guvernare a lăsat cele mai îngrozitoare amprente prin numărul mare al victimelor provocate de deportări, foamete, întemnițări, chiar și asasinat. Deși, s-a scurs mai bine de trei decenii de la declanșarea mișcării de renaștere națională și de la obținerea dreptului de a vorbi și a scrie deschis despre fărâdelegile săvârșite în perioada sovietică, deși, s-au efectuat numeroase investigații privind crimele și monstruozițiile bolșevicilor și acoliților acestora, suntem încă departe de a avea imaginea autentică și completă a martirajului populației românești de la est de Prut. Astfel, constatăm că subiectul cercetat necesită atenție, și cercetare intensivă.

Un punct de plecare în ceea ce privește evaluarea numărului de victime poate fi cifra dată publicității în anul 1991 de Ministerul Securității Naționale al Republicii Moldova. Potrivit acestei surse, în anii regimului totalitar comunist în Moldova au fost condamnate la moarte 5 485 de oameni. Alte sute de mii de persoane au fost supuse pedepselor privative de libertate, concediate din serviciu, marginalizate, terorizate și deportate.

Agenția Națională a Arhivelor, a făcut publice listele cu numele a 35 144 de basarabeni care au fost ridicați de NKVD-ul sovietic, în cadrul operațiunii „Sud”, transportați în marfare spre Siberia.

În fapt, listele publicate de Agenția Națională a Arhivelor conțin numele a 99 la sută din numărul total al persoanelor deportate, o adevărată reconstituire a deportărilor în masă a basarabenilor, ceea ce vom încerca să realizăm și prin această cercetare, având ca obiect de studiu familiile deportate din comuna Ciobalaccia, raionul Cantemir, în cadrul operațiunii „Sud”.

În această ordine de idei, este exemplificat cazul celor 40 de persoane din comuna Ciobalaccia, care au cunoscut din plin ororile sistemului comunist de guvernare ca și alte mii de victime din alte sate, orașe și raioane a Republicii, care după anii devastatori a celui de-al Doilea Război Mondial (1939-1945) și foametea organizată de Uniunea Sovietică (1946-1947) au fost strămutați forțat în Kazahstan (Aktiubinsk) sau Siberia (Bureatia), în 1949.

Sute de mii de persoane au fost supuse pedepselor privative de libertate, concediate din serviciu, marginalizate, terorizate și deportate.

Cercetarea cuprinde segmentul temporal 28 iunie 1940 – 6-7 iulie 1949, perioada ce cuprinde evenimente tragice pentru Basarabia (anexarea Basarabiei de către Uniunea Sovietică, primul val de deportări, foametea organizată, și cel de-al doilea val de deportare în masă, cel mai amplu, cunoscut sub denumirea codificată, operațiunea „Sud”).

Metodologia cercetării

Am realizat o cercetare de tip empirică, calitativă, care cuprinde analiza comparativă. Pentru început am analizat datele existente asupra acestui subiect până la momentul de față în literatura de specialitate (Cartea memoriei, vol I, Chișinău, 1999; Eremia A., Localitățile Republicii Moldova, vol. IV, Chișinău, 2002; Ghelețchi I., O crimă comisă față de umanitate, Cahulul Literar și Artistic nr. 1 (5) 2020; Pasat V., Trudnâe straniț istorii Moldovî 1940–1950. Sb. dokumentov, Moskva, 1994), după le-am comparat cu datele Agenției Naționale a Arhivelor, Fond R-3397, inv. 4, d. 192, f. 8, 10, 15, 28, 50, 51, 55.

Rezultate

Am îndeplinit obiectivele cercetării, readucând în prim plan martirajul la care a fost supus un neam întreg de basarabeni, de către sistemul comunist. Aplicând metoda studiului de caz, vă prezint, sub formă de tabel, cele 12 familii (34 persoane) deportate la 1949 din comuna Ciobalaccia, raionul Cantemir, Republica Moldova.

Familii strămutate forțat în Siberia, îmbarcați în eșalonul nr. 97154, de la stația Iargara, calea ferată din Chișinău (RSS Moldovenească) până la stația Uzina Petrovsk și Mozgon (RASS Bureato-Mongolă).

Tabelul 1: Lista familiilor din comuna Ciobalaccia, raionul Cantemir, deportate la 1949

Nr.	Nume, prenume	Anul nașterii	Localitatea	Vagon
1.	Tuzlucof Petru V.	1903	s. Victorovca, raionul Baimaclia	nr.19-20/765721
	Tuzlucof Ana I.	1903		
	Tuzlucof Zahar P.	1937		
	Tuzlucof Vasilisa P.	1939		
	Tuzlucof Sofia P.	1941		
	Tuzlucof Nadejda P.	1949		
2.	Gurgurov Ion I.	1896	s. Ciobalaccia, raionul Baimaclia	nr.21-22/742445
	Gurgurov Parascovia D.	1909		
	Gurgurov Petru I.	1937		
	Gurgurov Mihail I.	1941		
	Saliciuc Andrei M.	1932		
	Saliciuc David M.	1943		
3.	Grigoriu Nicolae S.	1897	s. Ciobalaccia, raionul Baimaclia	nr.21-22/742445
	Grigoriu Maria I.	1895		
4.	Levițchi Zinaida C.	1892	s. Flocoasa, raionul Baimaclia	nr. 21-22/742445
5.	Capela Dumitru G.	1883		
	Capela Ana S.	1888		

6.	Dermengi Filip C.	1916	s. Victorovca, raionul Baimaclia	nr.29/327624
7.	Delibaltov Maria S.	1891		nr.42-43/703137
	Delibaltov Zinaida S.	1926		
	Delibaltov Stepan I.	1948		
8.	Turlacov Dumitru I.	1899		
	Turlacov Domnica Z.	1897		
9.	Turlacov Sofia M.	1892		
	Turlacov Stepanida S.	1930		
	Turlacov, Alexandra P.	1928		
10.	Ceavdari Parascovia F.	1893		nr.45/617259
11.	Tuzlucov Anton P.	1892		
	Tuzlucov Nadejda S.	1892		
	Tuzlucov Boris A.	1931		
	Tuzlucov Gheorghe A.	1935		
12.	Ceavdari Zahar A.	1894		
	Ceavdari Efimia D.	1898		
	Ceavdari Ana Z.	1931		
	Ceavdari Parascovia Z.	1933		

Sursa: A.N.R.M., Fond R-3397, inv. 4, d. 192, f. 8, 10, 15, 28, 50, 51, 55.

Discuții

Peste 10 ani de teroare stalinistă: trei valuri de deportări (12-13 iunie 1941, 6-7 iulie 1949 și 1 aprilie 1951), foametea organizată din anii 1946-1947, dar și cel de-al Doilea Război Mondial, demonstrează în fapt, marea ambiție a totalitarismului comunist, la noi, ca și oriunde, a fost de ași asigura durata, oricum, prin orice mijloace. Dragostea propovăduită de religia creștină a fost înlocuită cu ura de clasă. Instaurarea dominației absolute a partidului bolșevic a fost însoțită de aplicarea terorii în masă, de lichidarea proprietății private și etatizarea economiei, de folosirea unui odios mecanism de deznaționalizare și rusificare a popoarelor.

Teroarea și măsurile excepționale menite să inoculeze oamenilor frică, transformându-i în unelte docile, lipsite de cele mai elementare drepturi, erau fundamentate pe principiile eronate ale teoriei staliniste privind „legitatea” acutizării luptei de clasă pe măsura avansării spre comunism.

Începând cu 28 iunie 1940, o dată cu anexarea Basarabiei de către Uniunea Sovietică, mașina stalinistă de represalii a traversat Nistrul. Primele victime ale terorii roșii dezlănțuite în Basarabia au fost elitele naționale, acuzate de „antisovietism”, „activitate contrarevoluționară”, apartenență la partidele „burgheze românești”. Chiar și cele mai neînsemnate manifestări de nemulțumire ale românilor basarabeni față de politica promovată de autoritățile comuniste erau calificate drept „acțiuni antisovietice și contrarevoluționare”.

La 9 iulie 1940, președintele Consiliului Comisarilor Poporului al U.R.S.S., V. Molotov, semnează Hotărârea nr. 1201–471 „Cu privire la activitatea tribunalelor militare pe teritoriul Basarabiei și nordului Bucovinei”.

Documentul acorda tribunalelor militare dreptul de a examina toate dosarele privind „crimele contrarevoluționare și banditești ale locuitorilor Basarabiei și nordului Bucovinei” și de a le califica în conformitate cu articolele Codului penal al R.S.S. Ucrainene. Astfel, teroarea a fost legalizată în noile teritorii anexate la U.R.S.S., devenind una dintre metodele de „prelucrare ideologică” a populației și de forțare a transformărilor politice și economice din societate.

La 12-13 iunie 1941, are loc primul val de deportări, în care zeci de mii de familii au fost ridicate cu forța de NKVD-ul sovietic, urcate în trenuri și deportate în Siberia și Kazahstan. Unii deportați au reușit să se întoarcă acasă, alții însă nu au supraviețuit represiunii. Următoarea „lovitură” este foametea organizată din anii 1946-1947, dar și cel de-al Doilea Război Mondial.

Iar la 6-7 iulie 1949, urmează un nou val de deportări, și nu ultimul (31 martie-1 aprilie 1951, al treilea val de deportări). Însă, cel de-al doilea val de deportare în masă, a fost cel mai amplu, cunoscut sub denumirea codificată, operațiunea „Sud”, care a avut menirea să „contribuie” la colectivizarea țaranului liber basarabean. Impactul dorit de autoritățile comuniste sovietice a depășit toate așteptările, ritmul de colectivizare în următoarele luni după deportare s-a majorat, de la 32% la 80 % din total.

Iar lupta declarată împotriva așa-numiților „culaci”, a țăranilor înstăriți, nu era altceva decât una împotriva țăranilor, ca reprezentanți ai unei clase sociale. Dacă inițial definiția termenului de „culac” avea la bază criteriile economice, ea s-a transformat în scurt timp în una eminentemente politică. Toate persoanele incomode sau recalcitrante din mediul rural, erau etichetate drept „culaci”, adică dușmani de clasă, și tratați drept criminali.

Au fost emise două hotărâri ale Consiliului de Miniștri al RSSM. Prima, la 28 iunie 1949: „Cu privire la deportarea familiilor de chiaburi, foști moșieri și mari comercianți”, iar cea de-a doua, la 30 iunie: „Cu privire la confiscarea și comercializarea averii persoanelor deportate de pe teritoriul RSS Moldovenești și răspunderea pentru delapidarea și irosirea ei”. Potrivit celei de-a doua hotărâri, deportaților li s-a dat voie să ia cu sine haine și alimente, până la 1500 de kilograme. De fapt, deportaților li s-a permis să-și ia foarte puține lucruri, maximum 20-30 kg.

Erau deportați oamenii care nu conveneau regimului din motive ideologice. Familii întregi – copii, bătrâni, oameni bolnavi – au fost urcați în vagoane și duși în regiuni puțin prielnice sau chiar neprielnice pentru viață. În schimb, cei rămași se transformau în oameni docili și aserviți puterii.

Soarta deportaților în Siberia a fost diferită. Unii s-au aciuat în barăci părăsite, alții au fost nevoiți să și le construiască. Munca în colhozurile și sovhozurile locale, la întreprinderile forestiere, piscicole, miniere etc. era una istovitoare. Din cauza condițiilor inumane de trai și muncă, mulți din cei deportați și-au dat obștescul sfârșit pe întinsurile înghețate ale Siberiei și Kazahstanului.

Rezultatelor obținute în urma cercetării corespund cu datele expuse în literatura de specialitate utilizată. Analiza comparativă a lucrărilor generale și documentelor de arhivă, demonstrează veridicitatea datelor.

Cercetarea poate fi extinsă prin interviuarea persoanelor care au fost supuse acestor represiuni.

Concluzii

Regimul totalitar sovietic a folosit deportările în calitate de metodă sălbatică de promovare a politicii în sfera socială și în sfera politicii externe. Și deportările din R.S.S. Moldovenească, nu sunt o excepție, asemenea au purtat un caracter vădit represiv și au fost îndreptate împotriva celor care respingeau orânduirea sovietică socialistă, instaurată în teritoriul dintre Prut și Nistru după anexarea la imperiul sovietic, în vara anului 1940.

Sute de mii de oameni nevinovați au fost supuși represiunilor pentru convingerile lor politice sau religioase, din motive naționale sau sociale.

În Legea Republicii Moldova privind reabilitarea victimelor represiunilor politice provocate de regimul comunist totalitar de ocupație: „Începând cu 7 noiembrie 1917, pe teritoriul actualei Republici Moldova, mai întâi în Republica Autonomă Sovietică Socialistă Moldovenească, iar din 1940 și în Republica Sovietică Socialistă Moldovenească, regimul sovietic comunist totalitar de ocupație a săvârșit un șir de crime împotriva umanității: genocid, represiuni politice, foamete organizată.”.

Bibliografie:

1. A.N.R.M., Fond R-3397, inv. 4, d. 192, f. 8, 10, 15, 28, 50, 51, 55.
2. Cartea memoriei, vol I, Chișinău, 1999.
3. Eremia A., Localitățile Republicii Moldova, vol. IV, Chișinău, 2002.
4. Ghelețchi I., O crimă comisă față de umanitate, Cahulul Literar și Artistic nr. 1 (5) 2020.
5. Pasat V., Trudnăe straniți istorii Moldovî 1940–1950. Sb. dokumentov, Moskva, 1994.
6. Rectificări la tragedia noastră (interviu cu Alexandru Terichin, șef de secție la Comitetul Securității Statului al Republicii Moldova), în: Literatura și arta, nr. 24, 13 iunie 1991.

**COMUNA AGRICOLĂ DIN RASSM: DEFINIȚII ȘI CARACTERISTICI GENERALE
RAPORTATE LA COMUNELE SOVIETICE**

**AGRICULTURAL COMMUNE FROM MASSR: DEFINITION AND GENERAL
CHARACTERISTICS REPORTED TO SOVIET COMMUNES**

Alexandru MOLCOSEAN

E-mail: molcoseanalexandru@gmail.com

ORCID ID: 0000-0001-7480-2602

Rezumat: *Prezentul demers abordează în conținutul său multiple forme pe care le-a întrunit comuna agricolă de-a lungul timpului. Totodată, autorul inițiază discuții pe marginea genezei comunei agricole de tip sovietic care și-a făcut simțită prezența inclusiv în societatea moldovenească din stânga Nistrului în perioada anilor `20 ai secolului trecut. În cuprinsul articolului este făcută o retrospectivă a ceea ce a însemnat comuna agricolă și motivul pentru care a fost sprijinită de statul sovietic o perioadă relativ scurtă de timp. Rezultatul prezentei cercetări a scos la iveală următorul fapt: Comuna agricolă de tip sovietic nu este un produs autentic leninist, ci mai degrabă o comasare de trăsături și principii preluate din cadrul unor alte structuri agrare preexistente Revoluției din 1917.*

Cuvinte-cheie: *colectiv, obște medievală, comună țărănească, comune Tolstoiene, kibbutz.*

Summary: *This approach addresses in its content multiple forms that the agricultural commune has met over time. At the same time, the author initiates discussions on the genesis of the Soviet-type agricultural commune that made its presence felt including in the Moldavian society on the left side of the Dniester during the 1920s of the last century. In the content of the article, a retrospective is made of what the agricultural commune meant and the reason why it was supported by the Soviet state for a relatively short period of time. The result of the present research revealed the following fact: the Soviet-type agricultural commune is not an authentic Leninist product, but rather an amalgamation of features and principles taken from other agrarian structures that pre-existed the Revolution of 1917.*

Keywords: *collective, medieval commune, peasant commune, Tolstoy communes, kibbutz.*

Introducere

Antrenarea Imperiului Rus ca parte combatantă în anii Primului Război Mondial (1914 – 1918) a contribuit la dispariția acestuia odată cu apogeul Revoluției bolșevice din 1917. În rădăcinarea comunismului într-o societate cvasifeudală, dornică de schimbări radicale, a favorizat pătrunderea teoriilor economice ale lui Karl Marx care presupuneau crearea unui stat industrializat, acolo unde „proletariatul își va folosi supremația politică pentru a smulge treptat burgheziei întregul capital, pentru a centraliza toate instrumentele de producție în mâinile statului, adică ale proletariatului organizat în clasă conducătoare” [1, p. 63]. Cu toate acestea, clasa muncitoare nu era pregătită pentru a face parte dintr-un stat centralizat, cu un sistem economic planificat și care urma să devină un „model” pentru țările în care mai predomina economia de tip capitalist. În acest sens, a fost imperios necesar ca societatea să fie familiarizată cu noile realități care urmau să fie implementate în practică de către reprezentatul de bază al socialismului rus – V. I. Lenin.

Astfel, în domeniul agriculturii, s-a recurs la crearea unor entități social-economice menite să permită efectuarea tranziției de la gospodăriile individuale țărănești spre cele colective gestionate de către stat (colhozurile). Prin urmare, astfel de formațiuni agricole care urmau să-i călăuzească pe țărani pe drumul socialismului au căpătat denumirea de *comune agricole*. Aceste forme primare de organizare a vieții colective și-au făcut apariția în statul rus „sfârșitul anului 1917 (octombrie – noiembrie)” [2, p. 150].

Inițierea discuțiilor pe marginea esenței și caracteristicilor comunelor agricole din RASSM nu poate fi demarată fără o abordare mai largă a subiectului, făcând referire la comunele apărute în Rusia Sovietică. Or, spațiul geografic al constituirii unor astfel de colective [3] de muncă nu vizează partea stângă a Nistrului, ci mai degrabă un teritoriu vast, amplasat în extrema Europei Răsăritene. În cadrul acestui demers urmează să abordăm din multiple puncte de vedere definiția termenului *comună agricolă*, precum și esența acestuia raportat la spațiul geografic al Republicii Autonome Sovietice Socialiste Moldovenești, creată de autoritățile sovietice la data de 12 octombrie 1924. Nu în ultimul rând, vom insista asupra istoricului apariției și formării comunelor agricole de orientare sovietică.

Comuna agricolă abordată din perspectivă social-economică

Comuna agricolă a reprezentat în sine „o formă de cooperativă agricolă de producție, care s-a caracterizat prin socializarea tuturor mijloacelor de producție și a pământului și printr-o repartitie egalitară – după consumator” [4, p. 277]. Fiind utilizate în comune toate resursele, „inclusiv adeseori, chiar hainele de pe ei [comunarzi], grupuri de oameni crescuți în comun mâncau și trăiau în comun în încercarea nu numai de a-și câștiga existența, ci și de a desființa din viața lor sursa lăcomiei, invidiei și necazurilor în lume: proprietatea privată” [5]. Modalitatea de conviețuire a membrilor comunei sub același acoperiș este cunoscut în limba germană ca *bruderhaus*, care în traducere înseamnă *casa fraților* [6, p. 2]. Termen apărut în tranșeele Primului Război Mondial, acesta desemna modalitatea de organizare a soldaților în perioada marii deflagrații – utilizarea în comun a obiectelor și a spațiului de odihnă.

Sub aspect sociologic, „termenul *comună* este amorf. Este folosit pentru vechile subsocietăți mici, foarte structurate, ascunse în zonele rurale. În plus, termenul de comună este înșelător prin faptul că sugerează că toate bunurile sunt ținute în comun, că există comunism economic” [7, p. 1]. Prin urmare, o latură a comunei agricole consta în „organizarea producției agricole de amploare, acoperind toate ramurile agriculturii, pe baza muncii colective a membrilor săi, cu socializarea completă a folosinței terenului, a tuturor construcțiilor agricole, unelte, animale de muncă și producție și alte mijloace, în scopul ridicării poziției materiale și culturale a membrilor săi și realizării organizării socialiste a agriculturii” [8, p. 4]. În acest sens, cercetătorul finlandez Mikko Ylikangas, menționează că scopul comunei a vizat „practicarea unei agriculturi eficiente, moderne, industriale, pe scară largă. Comuna avea, de asemenea, scopuri ideologice și politice profunde – va aduce industria, mașinile, electricitatea și o mentalitate muncitoare în zonele rurale din sudul Rusiei, acolo unde agricultura era practică într-o modalitate tradițională, unde domnea religiozitatea și superstiția” [9, p. 57-58].

În sens restrâns, atribuțiile comunei agricole se rezumau la: „asigurarea membrilor ei în funcție de necesități și atragerea acestora la muncă în funcție de capacitatea lor fizică” [10, p. 10]. Practicarea unei agriculturi demonstrative prin utilizarea preponderentă a mașinilor agricole și diseminarea rezultatelor în rândurile țăranilor, reprezintă latura ideologică a comunelor agricole. Anume aceste cooperative, în viziunea lui Lenin, au constituit modelele de organizare economică menite să-i faciliteze activitatea de producție a țăranului [11, p. 370] devenind în scurt timp atractive pentru „liderii sovietici care doreau să aducă tehnologie, expertiză și oameni de încredere din punct de vedere politic în mediul rural” [12, p. 25]. Un astfel de colectiv se „întemeia pe cooperarea liberă și independentă a celor care lucrează în agricultură și împart produsele rezultate în urma muncii lor între ei” [13].

Esența comunei agricole de tip arhaic

În termeni tradiționali, comuna agricolă este asemănată cu o obște sătească *evoluată*, acolo unde „toți membrii iau parte la lucrări, în funcție de propriile forțe și capacități” [14, p. 69]. Astfel, este sesizabil faptul că modul de organizare a comunelor agricole de orientare leninistă era asemănător cu cel al primelor formațiuni prestatale care apar în spațiul românesc (și nu numai) în perioada Evului Mediu Timpuriu (secolele VIII – XI). Obștea sătească promovată de feudalitatea românească se caracteriza prin „proprietatea devălmașă asupra teritoriilor cuprinse în hotarele sătești, exprimată prin împărțirea periodică între membrii comunității a pământurilor cultivabile” [15, p. 397]. Din punct de vedere al utilizării mijloacelor de producție, în obștea medievală numai pământul era comun, în schimb vitele și inventarul agricol era utilizat în mod individual. În spațiul rus, obștea satului s-a dezvoltat mult mai târziu, în secolul al „XVI-lea și a început să funcționeze, în elementele sale esențiale, la mijlocul secolului al XVII-lea” [16, p. 147]. Modul de organizare a „obștii agricole” din secolul XX viza „prelucrarea pământului de către toți membrii comunei iar proprietatea asupra uneltelor și clădirilor aparținea tuturor (proprietatea individuală asupra acestor bunuri era exclusă)” [17, p. 54].

Comuna din Paris

În perioada Revoluției Franceze de la 1871, termenul *comună* „însemna un loc sau un acord prin care oamenii împărtășeau diverse aspecte importante ale vieții lor – munca, proprietatea, petrecerea timpului liber, orele de masă” [18, p. 206] și „excluderea fenomenului exploatării între clase” [10, p. 10]. Mișcarea revoluționară din anul 1917 a preluat acest concept de origine vest europeană și l-a adaptat ideologiei socialiste. Prin urmare, dacă *Comuna din Paris* reflecta un sistem care viza în special protejarea elementului muncitoresc și reglementarea activității acestuia, comuna agricolă din Rusia sovietică a îmbinat elementul social cu cel economic în vederea realizării unui proces de tranziție către alte forme de cooperare, mai avansate – artelurile. În calitate de „promotori” a idealului revoluționar francez, sovieticii au utilizat ideea *Comunei din Paris* pentru a denumi colectivele agricole înființate în anii `20. De exemplu, în stânga

Nistrului, pe teritoriul Republicii Autonome Sovietice Socialiste Moldovenești, în satul Cosî din raionul Bîrzula a existat o comună agricolă (una din cele 4 care au beneficiat de sprijinul financiar și material venit din partea statului din momentul înființării până la reorganizarea acestora în colhozuri în prima jumătate a anilor `30) – *Парижская Коммуна* (n. trad. – Comuna din Paris) [19]. Totodată, bolșevicii au utilizat termenul *comună* (care reprezintă prefixul termenului *comunism*) pentru atribuirea denumirii celor mai simple forme de organizare a colectivelor agricole de muncă cu scopul de a populariza în rândul țărănimii ideea noii doctrine politice.

Comuna țărănească: *obshina*

În secolul al XIX-lea, în mediul rural țarist au existat o serie de formațiuni agro-sociale cunoscute sub denumirea de *comune țărănești* [20] sau *община* [21, p. 96] (comune țărănești ale iobagilor ruși care au fost desființate în urma reformelor inițiate de Piotr Stolîpin) [22, p. 773]. Insistăm asupra noțiunii *agro-sociale* deoarece aceste comune țărănești, conform aprecierii lui Boris Mironov, au „îndeplinit o gamă largă de funcții, care pot fi împărțite în mai multe categorii: economic, fiscal, juridic, politic-administrativ, integrativ-defensiv, caritar-cooperativ, regulator-educativ, cultural, religios și de comunicare” [23, p. 441-442]. Prin urmare, comunele țărănești din Rusia modernă „au oferit un mijloc eficient de a impune efortul de muncă al membrilor săi și de a minimaliza costurile de hrănire a acestora” [24, p. 182]. Repartizarea normelor de consum era bazată (în unele locuri) pe numărul de „mâncători” (*edoki*) sau guri ce trebuiau hrănite” [16, p. 150].

Una dintre primele descrieri a comunei țărănești ruse făcută de un occidental, îi aparține lui August Freiherr von Haxthausen (economist german și cercetător în domeniul agricol, acesta a călătorit în Imperiul Rus între anii 1883-1884 la invitația țarului Nicolae I). Prin urmare, von Haxthausen menționează că „fiecărui membru al comunei îi revine o cotă din averea comunală (cotă de grădini, câmpuri arabile și pajiști) care îi este alocată pentru o anumită perioadă. La expirarea termenului, toate terenurile se reîntorc în comună și, noi suprafețe îi sunt alocate [membrului comunei] prin tragere la sorți” [25, p. 566]. Spre deosebire de comunele țărănești, în cadrul comunelor create de statul sovietic pământul era utilizat în comun și nu era supus repartizării între membrii colectivului.

Încă din perioada existenței comunelor țărănești în Imperiul Rus, s-a pus problema evoluției acestora în timp. Gheorghi Valentinovici Plehanov (oponent al lui V. I. Lenin) s-a întrebat dacă „poate Rusia să ajungă la socialism pe baza comunei țărănești fără a trece prin faza capitalistă de dezvoltare?” [26, p. 464]. În cele din urmă, Plehanov a ajuns la următoarea concluzie: „Comuna nu constituia baza majoră a unui viitor comunism în mediul rural. Comuna nu are capacitatea de a se dezvolta de la sine, spre cel mai înalt nivel din comunism” [26, p. 472]. Prin urmare, Lenin a recurs la crearea unei alte forme economice care să asigure menținerea liniei drepte spre orizontul socialist.

Comunele sectare

Un alt tip de comune agricole au fost cele de orientare sectară. Richard Stites menționează că de fapt, „cele mai vechi și de succes comune au fost cele religioase” [27, p. 206] care împărțeau credința de rit vechi fiind incluse în categoria mișcărilor sectare. Scopul primordial al constituirii acestor comune agricole avea la bază practicarea în sihăstrie a religiei, departe de ispitele lumii civilizate. Astfel de formațiuni religioase apar în anii `80 ai secolului XIX fiind cunoscute drept *comune tolstoiene*.

În esență, aceste organizații sociale aveau la bază principiul non-violenței, acesta manifestându-se prin „refuzul armelor, vegetarianism, sobrietate și onestitate” [28, p. 3]. Promovând învățăturile lui Tolstoi, eliminând din consumul uzual băuturile alcoolice și tutunul, recurgând la un mod de viață blajin care excludea orice formă de violență, comunele tolstoiene s-au dezvoltat rapid, devenind profitabile în primele decenii ale secolului XX. Condiția principală a evoluției colectivelor a constat în „atitudinea spirituală față de munca cinstită, fără amărăciune, cu dragoste și dorință, cu convingerea că munca fizică nu numai că aduce beneficii altora, ci și îmbunătățește sănătatea pentru corp și minte, munca fizică fiind o condiție necesară, o lege a naturii pentru toată lumea” [28, p. 3].

Abordând subiectul comunităților religioase care au contribuit la dezvoltarea primelor comune agricole de tip sovietic, putem menționa că în prima decadă a secolului XX, în stânga Nistrului a luat naștere o mișcare religioasă înființată de călugărul Inochentie cunoscută ca *mișcarea de la Balta* sau *mișcarea Inochentistă*. În anul 1909, pe teritoriul raionului Ananiev, monahul Inochentie va înființa o mănăstire (denumită *Raiul Pământului*), iar modul de organizare va fi asemănător comunelor tolstoiene din Rusia imperială. Din punct de vedere al posesiunilor funciare, în gestiunea acestei mănăstiri se afla „o livadă mare și tânăra de pomi, o vie, o grădină de legume și o mică prisacă. Livada și via aveau o întindere de 25 ha” [29, p. 232-233].

La fel ca și în cazul colectivelor agricole religioase din Imperiul Rus, comunitatea inochentistă de la Balta pune accentul pe respectul comunitar și munca dezinteresată în vederea obținerii unor profituri de ordin personal. Un călugăr vizitator descrie activitatea membrilor acestei mănăstiri: „Era o comună deplină. Comuna aceasta se găsea într-o stare de exaltație, între membrii ei era frăție și dragoste, toți lucrau cu deosebită tragere de inimă, neștiind de osteneală; numai astfel am putea explica cum s-a făcut acolo atâta lucru într-o vreme atât de scurtă. Fiecare își puna în muncă toată energia, tot sufletul, și nu se gândea nici la somn, nici la mâncare, nici la bani, care pentru ei nu aveau niciun preț” [29, p. 252]. În consecință, o astfel de comunitate agricolă fondată pe criterii religioase a oferit în mod involuntar un șablon de organizare a lucrului colectiv, model pe care bolșevicii l-au preluat, încercând să-l implementeze în practică cu anumite ajustări specifice curentului socialist. În anul 1924, această mănăstire a fost desființată și, pe locul ei a fost formată o comună agricolă – *От тьмы к свету* (n. trad. „De la întuneric la lumină”) [30].

Perioada cronologică încadrată între anii 1917 (debutul Revoluției) și 1921 (sfârșitul Războiului Civil) s-a caracterizat printr-o strânsă colaborare între statul sovietic și colectivele agricole religioase. Așa cum menționează și Robert Wesson (unul dintre pionierii studiilor aprofundate în domeniul comunelor agricole din URSS [31, p. 73-78]) „guvernul sovietic a sprijinit și a încurajat existența comunelor sectare” [32, p. 344]. Ulterior, Noua Politică Economică a lui Lenin, a obligat comunitățile agricole religioase să lucreze în folosul statului pentru a depăși criza socio-economică provocată de Primul Război Mondial și Războiul Civil.

Un alt element care a contribuit la lichidarea comunelor religioase a fost inclusiv promovarea ateismului. La data de 22 februarie 1922, a fost emis un decret prin care „toate obiectele de valoare din biserici au fost ridicate și trecute în proprietatea statului”, iar în 1923, „Troțki a creat un *tribunal al poporului* care, în cadrul unui proces cu judecători, procurori, avocați și martori, l-au judecat pe Dumnezeu, după îndelungi deliberări condamnându-l la moarte *în contumacie*” [33, p. 330]. În instanță finală, bolșevicii au recurs la dizolvarea acestor comune agricole având la bază prejudecăți de ordin religios și transformarea acestora în artele, considerând astfel că „artelul este mai bun decât o comună, acolo [în cadrul artelului], deși fiecare lucrează împreună, fiecare are ceva al lui” [34, p. 42]. Cu toate acestea, cercetătoarea Lynne Viola prezintă în conținutul monografiei *Peasant rebels under Stalin: Collectivization and the culture of peasant resistance* declarațiile unui țăran (care a fost membru al unei comunei tolstoiene) pe marginea vieții insuportabile în gospodăriile colective [35, p. 221]. Prin urmare, Lenin a recurs la reorganizarea comunei sectare care a dat naștere la un element de tranziție în procesul de constituire a comunismului care a fost supus eșecului încă din primii ani de existență.

Comunele agricole de tip sovietic

Comunele agricole din Rusia sovietică nu reprezintă un produs autentic al bolșevicilor, ba din contra, „ideea comunelor este independentă față de bolșevism. În spatele comunelor stau societăți comunale de succes cu o mare longevitate de inspirație religioasă” [36, p. 773-774]. Cu toate că un astfel de colectiv „s-a bucurat de o scurtă aprobare oficială în 1918 și în 1929-1930, bolșevicii s-au inspirat din diverse modele preexistente: socialismul utopic, anarhism, socialismul agrar și sectarismul religios” [37, p. 247]. În acest caz, este atestat faptul că istoriografia sovietică i-a lăudat „geniul” lui Lenin cu referire la organizarea unei noi modalități de reformare a sectorului agrar înregistrând tentative de a pătrunde în esența socialismului utopic.

Comunele agricole din anii `20 a secolului trecut s-au caracterizat prin modalitatea simplă de constituire și organizare, devenind în scurt timp un magnet pentru categoriile sociale defavorizate care, neavând posibilitatea să-și ducă existența în mod individual, aveau să se adere la aceste colective. Totodată, statul sovietic a avut grijă să susțină existența acestor gospodării până în anii `30, atunci când se va recurge la reorganizarea acestora în artele fiind invocate motivele de ordin economic. Studiind creația lirică din URSS apărută în 1930, a fost posibilă identificarea unei poezii propagandistice care reflectă fidel esența comunelor agricole:

Коммунары/ I. Ни достатка ни порядка:/ ходит сам не свой Касьян./ У Касьяна есть лошадка./ нету плуга и семян./ У Емели дует в щели./ С горя бедный будто пьян./ Плуг есть старый у Емели, -/ нет лошади и семян./ Злая грусть берет Нефедя:/ дед клянет весь белый свет:/ семена нашлись у деда./ нет лошади, - плуга нет./ II. Подстречал Касьян Нефедя,/ подошел к ним Емельян./ слово за слово – беседа/ завязалась у крестьян./ - Ох-ти, брат, не жизнь, а горе!/ -Я вот стал совсем моща, -/ все на том сошлись вскоре/ с горем биться сообща./ Что у всех имелось втуне./ то теперь сошлось в одно:/ есть коммуна, а в коммуне/ плуг, лошадка и зерно./ Дед с Касьяном поле пашет:/ с ними спянный трудом/ молотком Емелья машет./ подновляя общий дом./ Труд не труд,

одна утеха./ Стал милее вольный свет./ - Братцы, счастья и успеха!/ Коммунарам – мой привет! [38, p. 87].

Analiza conținutului versurilor poeziei stabilește o legătură strânsă între acestea și întrebarea adresată de către propagandiștii ruși țărănimii din anul 1920: „Poate un om sărac din vremea noastră să dobândească un cal, un plug, o grapă de fier sau o coasă?” [39, p. 12]. Disponibilitatea acestui inventar agricol era doar în cadrul unei comune. Formarea unor astfel de gospodării colective reprezenta „singura modalitate prin care săracii din mediul rural pot scăpa de sărăcie și dependență de sătenii mai prosperi. Doar o comună îi poate pune pe săraci pe picioare, și cu atât mai mult în vremea noastră de lipsă de hrană, lipsă de bunuri și creștere continuă a prețurilor mari” [39, p. 12].

În consecință, bolșevicii au recurs la crearea unor comune agricole care au rezultat din combinarea multiplelor particularități distinctive ale următoarelor forme de organizare socială: 1) Obștile sătești din Evul Mediu le-au oferit sovieticilor modelul proprietății comune asupra resurselor de ordin funciar și prelucrarea acestuia în condiții egale, 2) Comuna din Paris (1871), a setat principiile democratice de asociere și conviețuire colectivă, având la bază respectarea drepturilor tuturor membrilor; 3) Comunele țărănești (*община*) au oferit un model de organizare și conviețuire socială care a stat la fundația viitoarelor comune agricole de tip sovietic [40]; 4) Comunele agricole religioase (sectare), au însușit ideea muncii depusă cu dragoste și dorință, fără a urmări însușirea unor beneficii personale. Omogenizând aceste elemente, sovieticii au creat comunele agricole ale socialismului utopic. Încă din primii ani de funcționare, aceste colective s-au dovedit a fi un experiment eșuat [41] care, în anii `30 au fost transformate în colhozuri (artele) ca urmare a criticilor apărute pe marginea lor, fiind enunțat faptul că sunt „nepotrivite [comunele] și chiar dăunătoare” [42, p. 66] pentru economia statului sovietic.

Kibbutz-ul evreiesc

Paralel, în anii `20, în perioada Războiului Civil din Rusia Sovietică, diaspora evreiască din statul rus a migrat în Palestina, acolo unde a creat un tip de comune agricole numite *kibbutz* [43, p. 167]. Cumpărând terenuri agricole, (sursele financiare pentru achiziționarea suprafețelor de pământ au fost virate prin intermediul Organizației Mondiale Sioniste care a creat un fond special în acest scop) acestea au fost utilizate pentru constituirea așezărilor evreiești [44, p. 9]. Astfel, după război, comunitatea evreilor a cumpărat teren pentru desfacerea agriculturii „în valea Esderonului cu o suprafață de peste 30 000 hectare” [45]. Modelul comunei agricole de tipul *kibbutz-ului* evreiesc „este de mare interes în întreaga lume, nu doar ca model de angajare și forță de muncă, dar și ca formă specială de activitate de viață, o formă originală de autoorganizare socială și autogovernare a cetățenilor din teritoriu în scopul gestionării efective a acestuia” [46, p. 70]. Existența și productivitatea *kibbutz-ului* fiind atestată până la momentul de față în Israel.

Caracterul comunelor agricole din RASSM

Făcând referire la esența comunelor agricole din RASSM, consultarea documentelor de arhivă a scos la iveală faptul că aceste colective agricole au jucat în perioada existenței lor multiple roluri pentru a construi o altă imagine satului din stânga Nistrului. Direcțiile de acțiune a comunelor agricole au fost:

1. Practicarea unei agriculturi demonstrative moderne.
2. Colectivizarea muncii și vieții satului.
3. Promovarea activităților de ordin cultural în rândul țăranilor [47].
4. Centre administrative ale Stațiilor de Mașini și Cai [48].
5. Desfășurarea în masă a învățământului comunist.
6. Promovarea propagandei în domeniul militar, a muncii și a educației antireligioase [49].
7. Lichidarea analfabetismului în rândul femeilor [50].
8. Organizarea cursurilor de instruire agricolă în rândul țăranilor [51].
9. Centre pentru colectarea cerealelor pentru a suplini fondul de semințe [52].

Având o pondere mare în rândul țăranilor săraci și mijlocași, comunele agricole deveneau epicentre eficiente în vederea generării ideologiei sovietice și diseminarea acesteia în mediul rural din stânga Nistrului. Prin urmare, comunele trebuiau să reprezinte un model călăuzitor pentru țăranii din RASSM sub aspect economic, cultural și social.

Concluzii

Pe marginea celor expuse anterior, conchidem asupra faptului că, ideea organizării comunelor agricole în Rusia Sovietică nu reprezintă o idee leninistă autentică. Constituția unor astfel de colective de muncă a avut la bază elemente specifice obștei sătești medievale, comunei din Paris de la 1871, comunelor țărănești din perioada imperială rusă și comunelor cu substrat religios. Crearea unei noi entități agro-sociale

în URSS și, respectiv în RASSM s-a dovedit în cele din urmă rezultatul unui experiment utopic eșuat care a culminat în anii `30.

Perspectivă de continuare a cercetării: realizarea unui studiu comparativ al modului de organizare și funcționare a comunelor agricole (în cazul de față, cadrul geografic al cercetării se va axa asupra RASSM) și a *kibbutz-urilor* din Israel cu scopul de a se evidenția factorii pozitivi și negativi care au influențat evoluția sau involuția social-economică a celor două tipuri de colective agricole.

Bibliografie:

1. Priestland D. Steagul roșu. O istorie a comunismului. București: Editura Litera, 2019. 879 p.
2. Семери́кова О. Революция в сельском хозяйстве: Идеи трудовой коммуны и их воплощение в России, в 1917 – 1919 годах. 1917 год в России: социалистическая идея, революционная мифология и практика. Сборник научных трудов, Екатеринбург, Издательство Уральского университета, 2016. стр. 148-158.
3. Termenul *colectiv* (raportat la conținutul prezentului studiu) înglobează o serie de formațiuni agricole care aveau menirea să adune și să organizeze muncitorii cu scopul de a-și uni forțele împreună pentru realizarea anumitor obiective prestabilite. Cu referire la sectorul agricol, colectivele de muncă se clasifică în: comune, artele (cunoscute ulterior sub denumirea de *colhozuri*), tovărășii pentru prelucrarea în comun a pământului (TOZ-uri), tovărășiile de grădini și vii, tovărășii de mașini și tractoare (care vor deveni ulterior un organ politic și de control în mediul rural denumite SMT – Stații de Mașini și Tractoare).
4. Dicționar enciclopedic moldovenesc (cu grafie chirilică). Chișinău: Redacția principală a enciclopediei sovietice moldovenești. 1989. 720 p.
5. Flynn T. J. Review: Soviet communes by Robert G. Wesson. In The Catholic Historical Review, The Catholic University of America Press, 1964, no. 4, vol. 49. p. 577-579.
6. Татаров А. Притягательная сила примера. В Ленинское знамя, 1974, no. 102 (8770).
7. Shonle Cavan R. Communes: Historical and Contemporary. In International Review of Modern Sociology, International Journals, 1976, nr. 1, vol. 6. p. 1-11.
8. Устав сельскохозяйственной коммуны, 8-е издание. Москва: Книгосоюз, 1930. 31 стр.
9. Ylikangas M. The sower commune: An american-finnish agricultural utopia in the Soviet Union. In Journal of Finnish Studies, University of Toronto Press, 2011, nr. 1-2, vol. 15. p. 52-85.
10. Crestinisen F. (trad. S. Ribac). Starea gospodăriilor colectivelor din R.A.S.S.M. Balta: Editura de Stat a Moldovei, 1928. 73 p.
11. Ленин В. И. Полное собрание сочинений том. 45. Москва: Изд. Политической литературы, 1975. 729 стр.
12. Bernstein S., Cherny R. Searching for the soviet dream: Prosperity and disillusionment on the Soviet Seattle agricultural commune, 1922-1927. In Agricultural History, Duke University Press, 2014, no. 88. p. 22-44.
13. Что такое Советская хозяйства и сельскохозяйственные коммуны, 8 июля 1920 г. Листовка. Могилев: Армия Политический отдел, 1920
14. Efodiev N. Geografia Moldovei (cu grafie chirilică calchiată). Balta: Editura de Stat a Moldovei, 1929. 160 p.
15. Istoria Românilor, ediția a 2-a, revăzută și adăugită. Volumul III. București: Editura enciclopedică, 2010. 770 p.
16. Hosking G. Rusia: Popor și imperiu, 1552-1917. Iași: Polirom, 2001. 407 p.
17. Вольфсон М. Экономические формы СССР. Второе издание. Москва-Ленинград: Молодая Гвардия, 1924. 131 стр.
18. Stites R. Revolutionary dreams. Utopian Vision and Experimental Life in the Russian Revolution. New York: Oxford University Press, 1989. 307 p.
19. Autorul a abordat tematica acestui colectiv de muncă în conținutul articolului intitulat Comuna agricolă: Un fiasco al politicii agrariene din RASSM (1925-1930). În Revista de Istorie a Moldovei, 2022, nr. 3-4 (131-132). p. 179-181.
20. Istoriografia occidentală a recurs la atribuirea unor termeni concreți care desemnează comunele din perioada țaristă - *peasant commune* și cele care au apărut începând cu anul 1917 – *soviet communes*.
21. Малая Советская Энциклопедия, том. 4. Москва: Советская Энциклопедия, 1929. 958 стр.
22. D. Atkinson punctează asupra faptului că „în perioada interrevoluționară, guvernul imperial a adoptat

- un program menit să ofere o bază de decolare pentru agricultură. Politica prim-ministrului Stolîpin a vizat înlocuirea structurii comunale arhaice printr-o nouă ordine a proprietăților țărănești individualizate care să dea spațiu inițiativei personale și inovațiilor tehnologice”. A se consulta, în acest sens, The Statistics on the Russian land commune, 1905-1917. In Slavic Review, Cambridge University Press, 1973, no. 4, vol. 32. p. 773-787.
23. Mironov B. The Russian peasant commune after the Reforms of the 1860`s. In Slavic Review, Cambridge University Press, 1985, no. 3, vol. 44. p. 438-467.
 24. Toumanoff P. The development of the peasant commune in Russia. In The Journal of Economic History, Cambridge University Press, 1981, no. 1, vol. 41. p. 179-184.
 25. Dennison T., Carus A. The invention of the Russian rural commune: Haxthausen and the evidence. In The Historical Journal, Cambridge University Press, 2003, no. 3, vol. 46. p. 561-582.
 26. Baron S. Plekhanov on Russian capitalism and the peasant commune, 1883-1885. In The American Slavic and East European Review, Cambridge University Press, 1953, no. 4, vol. 12. p. 463-474.
 27. Stites R. Revolutionary dreams. Utopian Vision and Experimental Life in the Russian Revolution. New York: Oxford University Press, 1989. 307 p.
 28. Мелешко Е. 1996, Толстовские земледельческие коммуны. В Опыт ненасилия в XX столетии. Социально-этические очерки, стр. 3. URL: <http://insight-community.ru/wp-content/uploads/images/31/31.pdf> (дата обращения 21 марта 2023 г.).
 29. Popovschi N. Mișcarea de la Balta sau Inochentismul în Basarabia. Chișinău: Tipografia Eparhială „Cartea Românească”, 1926. 347 p.
 30. Arhiva Organizațiilor Social-Politice din Republica Moldova (în continuare AOSPRM), Fondul nr. 49 al Comitetului Regional Moldovenesc al PC (b) al Ucrainei, inv. 1, d. 581, f. 15.
 31. Pentru o analiză amplă a raporturilor dintre comunitățile sectare și regimul sovietic vezi R. G. Wesson, Soviet Communes, New Brunswick: Rutgers University Press, 1963. 275 p.
 32. Wesson G. R. The soviet communes. In Soviet Studies, Taylor & Francis, Ltd., 1962, no. 4, vol. XIII. p. 341-359.
 33. Burlacu V. Formarea și evoluția RASS Moldovenești (1924-1940). Chișinău: Agenția pentru Știință și Memorie Militară, 2021. 462 p.
 34. Бекстон Ч. В русской деревне. Москва-Петроград: Государственное издательство, 1923. 95 стр.
 35. Lynne V. Peasant rebels under Stalin: Collectivization and the culture of peasant resistance. New York: Oxford University Press, 1996. 312 p.
 36. Carson B. G. Jr. Review: Soviet communes by Robert G. Wesson. In The American Historical Review, Oxford University Press, 1964, no. 3, vol. 69. p. 773-774.
 37. Churchward G. L. Review: Soviet communes by Robert G. Wesson. In Science & Society, Guilford Press, 1966, no. 2, vol. 30. p. 247.
 38. Богданов А. Старая и новая деревня. Москва-Ленинград: Государственное издательство, 1930. 192 стр.
 39. Сельская Коммуна. Томск: Государственное издательство, 1920, 16 стр.
 40. Pe marginea acestui fapt S. Bernstein și R. Cherny menționează că „populiștii ruși din secolul XIX au privit comuna țărănească, în esență organul de conducere al satelor (*община*) ca un model pentru socialismul rus”. Cu toate acestea, autorii conchid asupra faptului că populiștii ruși ar fi putut „să înțeleagă greșit comuna țărănească” dar, cu toate acestea, „ideea socialismului agrar a avut o atracție puternică într-o țară a cărei economie era predominant agricolă”. A se consulta, în acest sens, Bernstein S., și Cherny R. Searching for the soviet dream: Prosperity and disillusionment on the Soviet Seattle agricultural commune, 1922-1927. In Agricultural History, Duke University Press, 2014, no. 88. p. 22-44.
 41. Semnalăm existența unui studiu amplu consacrat comunei agricole *Basarabia* întemeiată de Grigori Kotovski în regiunea Obodovka (Ucraina). A se vedea, în acest sens Мосионжник Л. Память о великой попытке: Бессарабская коммуна Г. И. Котовского как утопический эксперимент. В Историческая экспертиза, Санкт-Петербург – Москва, 2021, № 4 (29). стр. 28–49.
 42. Siegelbaum L. Production collectives and communes and the “Imperatives” of soviet industrialization, 1929-1931. In Slavic Review, Cambridge University Press, 1986, no. 1, vol. 45. p. 65-84.
 43. În istoriografia occidentală, comunelor agricole din Rusia sovietică le este atribuit inclusiv termenul *kibbutz sovietic* (din lb. eng. *Soviet kibbutzim*). Wiles P. Review: Soviet communes by Robert G. Wesson. In The annals of the American Academy of Political and Social Science, 1964, vol. 354. p.

167.

44. Дубсон Б. Кибуцы. Путешествие в светлое будущее и обратно. Москва: Крафт +, 2008. 325 стр.
45. Feighin M. Agricultura cooperativă și colectivistă din Palestina și starea ei economică (I). În Buletinul agricol din Basarabia. Revistă lunară. Ediția Uniunii profesionale a Specialiștilor în agricultură din Basarabia și a Cooperativei Agricole, 1933, nr. 1, p. 3; Agricultura cooperatistă din Palestina și starea ei economică (II). În Buletinul agricol din Basarabia...1933, nr. 2, p. 7-8.
46. Пашкевич О. Кибуц как форма организации труда, занятости и жизнедеятельности: опыт Израиля. В Аграрная Экономика, 2019, но. 3. стр. 60-72.
47. AOSPRM, Fond 49, inv. 1, dos. 235, f. 47.
48. *Ibidem*, dos. 1745, f. 47.
49. *Ibidem*, dos. 1814, f. 35.
50. *Ibidem*, dos. 1281, f. 21. Femeile au reprezentat pentru bolșevici un puternic curent dominat în rândul bărbaților din RASSM. În procesul de colectivizare sunt atestate adeseori proteste inițiate de femei care puneau în pericol planurile sovieticilor. De exemplu, în anul 1930, în satul Nezavertailovka din raionul Slobozia, protestele femeilor împotriva colectivizării au avut un caracter de masă. Prin urmare, s-a recurs la educarea acestora ca ulterior, femeile să devină „aliații” bolșevicilor. Pentru lucrul desfășurat în rândul femeilor a fost creat departament special numit *jenîotdel*. Vezi King Ch. Moldovenii, România, Rusia și politica culturală. Chișinău: Editura Arc, 2002. 304 p.
51. AOSPRM, Fond 49, inv. 1, dos. 1002, f. 6-11.
52. *Ibidem*, dos. 1758, f. 17.

**DIN ISTORIA AERONAUTICII ROMÂNEȘTI
STUDIU DE CAZ: ELICOPTERUL I.A.R.-317 „AIR FOX” ÎNTRE LEGENDĂ ȘI ADEVĂR
ISTORIC**

**FROM THE HISTORY OF ROMANIAN
CASE STUDY: THE I.A.R.-317 „AIR FOX” ELICOPTER BETWEEN LEGEND AND
HISTORICAL TRUTH**

Adrian Corneliu GHÎȚĂ
Universitatea „Valahia” Târgoviște
Profesor istorie Colegiul Național „Unirea” Brașov
E-mail: acorneliu11@gmail.com

Rezumat: *Probabil că niciun produs aeronautic românesc nu a iscat atâtea controverse și, mai ales, legende precum elicopterul I.A.R.-317, realizat la I.C.A. Brașov în 1984. Toate acestea au fost alimentate și de faptul că, nici până în prezent, nu au fost date publicității date oficiale și detaliate despre acest produs oarecum inedit al Industriei Aeronautice din România. În consecință, multe din articolele apărute de-a lungul timpului în presă, sau în anumite reviste de specialitate, sunt bazate în general pe supoziții, sau pe diverse zvonuri, neavând la bază o documentație științifică, care de altfel nu a fost la îndemâna cercetătorilor. În cele ce urmează, vom încerca să reconstituim istoria acestui elicopter, prin cercetarea întregii documentații tehnice din arhiva I.C.A., a însemnărilor specialiștilor care au lucrat la acest proiect, precum și a amintirilor și părerilor unora dintre angajații de atunci ai întreprinderii.*

Cuvinte-cheie: *Aeronautică, elicopter de luptă, I.C.A. Brașov, Air Fox, I.A.R.-317.*

Abstract: *Most probably, no other Romanian aeronautical product brought forward as many controversies and legends as the I.A.R.-317 helicopter, designed by the Aeronautics Construction Factory of Brasov in 1984. All these controversies and legends were fuelled by the fact that, even at present, there have been no official and detailed data released concerning this somewhat unique product of the Romanian Aeronautics Industry. Consequently, many of the articles released to the press or to specialized magazines over the years are generally based on assumptions or various rumours, none of them being scientifically documented, as there was no official documentation available to the researchers. In the current paper we will attempt to rebuild the history of this helicopter, by researching the entire technical documentation from the archives of the Aeronautics Construction Factory, as well as looking into the notes of the professionals who worked on this project and into the opinions and memories of some of the people who were employees of the factory at that time.*

Keywords: *Fight helicopter, Aeronautics Construction Factory Brasov, Air Fox, I.A.R.-317.*

Introducere

Acest studiu de caz este parte a lucrării de cercetare cu numele „Întreprinderea de Construcții Aeronautice Brașov: Istorie și memorie (1968-1990)”, reprezentând istoria elicopterului de luptă realizat de specialiștii de la I.C.A. Brașov în 1984, primul elicopter de luptă românesc a cărui producție a fost stopată brusc din ordinul lui Nicolae Ceaușescu.

Acest caz a stârnit mult interes în lumea aeronautică, atât din țară cât și de peste hotare, fiind scrise mai multe articole în presă sau în diferite reviste de specialitate, fără însă ca acestea să aibă un fundament științific, adică să aibă la bază o documentație oficială. Studiul de față are rolul de a elucida din punct de vedere științific misterul din spatele acestui program și în plus să realizeze o descriere completă a elicopterului I.A.R.-823, de la procesul de producție, la probele de pistă și caracteristicile sale tehnice.

Principala întrebare la care această cercetare își propune să răspundă este: a fost elicopterul I.A.R.-823 unul cu adevărat performant pentru acea perioadă? Pentru a ajunge la un răspuns cât mai pertinent, este necesar să avem ca obiectiv elucidarea altor întrebări, ale căror răspunsuri ne vor apropia de scopul urmărit, aceste întrebări fiind:

1. În caz că s-ar fi continuat programul, ar fi fost elicopterul un bun produs pentru export?
2. Ar fi corespuns el cerințelor armatei române?
3. Era realizat din punct de vedere tehnic la nivelul elicopterelor de luptă de pe piața internațională a acelor vremuri?

Metodologia cercetării

Principalele surse de informații pentru acest studiu l-au reprezentat arhivele și interviurile orale. Au fost consultate două tipuri de arhive, atât arhivele I.C.A. Brașov, cât și arhivele private ale unora dintre specialiștii care au lucrat efectiv la conceperea și fabricația elicopterului, și care ne-au fost de un real folos. S-a putut astfel cerceta întreaga documentație tehnică a elicopterului I.A.R.-317, însemnări ale specialiștilor care au lucrat la acest proiect, păstrate cu multă grijă în arhiva personală a unuia dintre ei, ing. Traian Tomescu, precum și amintirile și părerile unora dintre angajații de atunci ai întreprinderii, expuse în interviurile realizate.

Istoriografia problemei

În anul 1983, un colectiv de specialiști de la I.C.A. Brașov și-a propus să realizeze un nou tip de elicopter, care să fie utilizat exclusiv militar, noul aparat de zbor urmând să fie produs prin modificarea elicopterului I.A.R.-316, celebrul Alouette pe care brașovenii îl fabricau deja de ani buni, sub licența francezilor de la Aérospatiale. Echipa de specialiști desemnată să se ocupe de acest proiect era formată din: directorul tehnic, ing. Ion Georgescu, coordonatorul acestui proiect, ing. Gheorghe Mitrea, șeful atelierului de proiectare, ing. Ion Dobre, responsabil de proiect, ing. Traian Tomescu, șeful secției montaj, care răspundea de montajul general și încercările la sol, și ing. Neculai Banea, șeful secției Instalații Electrice de Radio și Aparate de Bord (I.E.R.A.B.), care era răspunzător de tot ceea ce ținea de partea electrică, adică radio, aparate de bord, cablaje și instalație electrică¹.

Din punct de vedere tehnic, constructorii brașoveni au avut ca prim obiectiv reducerea secțiunii transversale a aparatului pentru a scădea vulnerabilitatea la proiectile și totodată pentru a permite montarea armamentului prevăzut, precum rachete sau mitraliere.

Caracteristici generale ale elicopterului I.A.R. -317

Proiectarea noului elicopter a început prin construcția machetei de lemn a aparatului, în mărime naturală, pentru a verifica în spațiu veridicitatea calculelor și elementelor care stăteau la baza sa. Chiar dacă se știa încă de la început că noul aparat va fi construit pe scheletul celui făcut sub licență franceză, Alouette III, constructorii brașoveni doreau altceva, și anume un elicopter militar, care să fie capabil să atace chiar și tancuri, în caz de război. Astfel, conform memoriului tehnic de prezentare al produsului, I.A.R.-317 este un elicopter ușor de atac la sol, destinat ducerii acțiunilor de luptă în sprijinul trupelor de uscat și marinei militare, precum și pentru îndeplinirea unor misiuni cu caracter special². Principalele misiuni de luptă în sprijinul trupelor de uscat constau în:

- nimicirea forței vii și a tehnicii de luptă, în marș sau în dispozitiv de luptă;
- nimicirea tehnicii de luptă ușor blindate sau blindate;
- lupta împotriva elicopterelor inamice;
- crearea de baraje antitanc și antiinfanterie;
- cercetare aeriană;
- observarea și dirijarea tirului artileriei.

În ceea ce privește misiunile de luptă în sprijinul marinei militare, elicopterul trebuia:

- să caute și să descopere țintele submarine cu ajutorul geamandurilor radio – hidro – acustice;
- să distrugă barajele și minele fluviale.

Pe lângă aceste misiuni de luptă, elicopterul trebuia să mai îndeplinească și unele misiuni comune, cum ar fi transportarea, în instalația de transport acroșat, de armament, medicamente și alte materiale, să realizeze legătura între comandamente, salvarea de pe mare și de pe uscat, fiind în același timp destinat și pentru școală și antrenament. În plus, printr-o echipare corespunzătoare, I.A.R.-317 era capabil să desfășoare și alt gen de misiuni, precum supraveghere în sprijinul Ministerului de Interne (M.I.) și al economiei, stingerea incendiilor și lucrări agricole în gamă completă, acestea având un randament superior comparativ cu I.A.R.-316B³.

Elicopterele moderne de luptă din acea perioadă se caracterizau printr-o concepție constructivă specifică, ce le conferea calitățile necesare îndeplinirii misiunilor în orice condiții, de aceste particularități de bază ținând cont și specialiștii de la I.C.A. Dintre aceste particularități amintim cabina îngustă, care asigură o vulnerabilitate redusă, oferind o țintă de dimensiuni frontale minime, cu avantaje și în privința

¹ Traian Tomescu, „Inedit...AIRFOX a zburat...”, în Bogdan Spineanu, *Destăinuiri ale aviatorilor brașoveni*, Editura HACO Internațional, Ghimbav, 2015.

² Arhivele I.C.A. Brașov (în continuare A.I.C.A.B.), *Dosar Memoriu tehnic de prezentare I.A.R.-317*, Cap. I, f. 3.

³ *Ibidem*, f. 4.

rezistenței aerodinamice, respectiv a consumului redus de carburant. În acest tip de cabină, echipajul este dispus în formula biloc tandem decalat pe verticală, ceea ce asigură o bună vizibilitate atât frontală, cât și laterală pilotului și copilotului, iar blindarea asigură invulnerabilitatea echipajului și a zonelor vitale ale aeronavei. Necesitatea unui astfel de elicopter, conceput și destinat pentru misiuni de luptă, corespundea cerințelor beneficiarului intern, M.Ap.N., noul model urmând să înlocuiască elicopterul I.A.R.-316B, care pe lângă multe calități, care făcuseră de altfel să fie construit într-un număr mare de exemplare, prezenta și câteva deficiențe față de elicopterele de luptă din momentul respectiv. Astfel, noul produs reprezenta o dezvoltare a elicopterului I.A.R.-316 B în sensul adaptării și specializării, pentru a satisface în mai mare măsură cerințele unui elicopter destinat misiunilor de luptă.

Încercări preliminare. Prototipul I.A.R.-317 și performanțele sale

După rezolvarea tuturor problemelor apărute, următoarea etapă a fost cea a încercărilor preliminare interne, programul cuprinzând verificările la sol și în zbor în cadrul uzinei, care aveau ca scop să demonstreze că toate caracteristicile de pilotaj și exploatare la sol și în zbor sunt în limitele corespunzătoare și similare cu cele ale elicopterului I.A.R.-316 B. Programul cuprindea trei etape constând în verificările la sol, care reprezentau prima etapă, verificări și reglaje la sol cu motorul în funcțiune, iar a treia etapă se făceau reglajele și verificările în zbor. Coordonarea acestor activități reveneau colectivului care întocmise programul, colectiv care îi avea în componență pe ing. Traian Tomescu, șeful secției montaj, ing. Petre Garcea și pilotul Miron Rândetean, sub coordonarea și controlul permanent al directorului tehnic, ing. Ion Georgescu. Aceste încercări preliminare interne s-au finalizat cu rezultatele scontate, în primul rând pentru că acestea se încadrau, în general, în parametrii impuși de specialiștii de la I.C.A. Brașov, iar în al doilea rând pentru că arătau zonele în care mai trebuiau efectuate unele reglaje minore. Totodată, ele veneau ca o consfințire a competenței acestor specialiști, dar și ca o răsplată a muncii depuse și a coordonări care avusese loc între constructorii brașoveni. „Totul a decurs bine, nu au existat probleme, elicopterul răspunzând, în linii generale, la toate comenzile”, își amintește pilotul care a executat aceste încercări, Miron Rândetean¹. I.A.R.-317 (v. *foto*) era prevăzut a fi un elicopter monomotor, cu elice anticuplu având următoarele componente principale: celula, comenzile, trenul de aterizare, motorul, palele principale, palele rotorului anticuplu, transmisia și instalațiile opționale². Celula, sau fuzelajul, este de construcție metalică având carenaje și capace din rășină, armate cu fibre de sticlă, având în componență trei module principale: fuzelajul anterior, fuzelajul central și grinda de coadă. Fuzelajul anterior, care are la partea superioară cabina echipajului, iar la partea inferioară structura de rezistență. Cabina are două locuri dispuse în tandem, dublă comandă, decalate pe verticală, astfel încât pilotul, cât și copilotul trăgător, primul fiind pe scaunul din spate, iar cel de-al doilea aflat pe scaunul din față, au o vizibilitate foarte bună, frontal cât și în celelalte direcții. Pe partea stângă sunt dispuse două uși, câte una pentru fiecare pilot, largabile în caz de avarie, iar pe partea dreaptă panouri largabile simetrice și de aceleași dimensiuni cu ușile. Ușile, parbrizele, alte decupări și îmbinările sunt prevăzute cu mijloace de etanșare în vederea climatizării cabinei. Cele două scaune, de tipul utilizat pe elicopterul I.A.R.-330, sunt reglabile pe verticală și în profunzime și vor fi blindate. Parbrizele cabinei, fabricate din plexiglas au forma puțin curbată, apte de a fi înlocuite cu parbrize blindate.

Foto: Elicopterul I.A.R.-317 „Air Fox”



Sursa: Arhiva personală a ing. Traian Tomescu

¹ Interviu cu pilot maior (pil. mr.) Miron Rândetean, aflat în posesia autorului.

² A.I.C.A.B., Dosar *Memoriu tehnic de prezentare I.A.R.-317*, Cap. I, f. 9.

Fiecare post de pilotaj era prevăzut cu comenzi de zbor și pentru motor, cu câte o planșă de bord, aparatură, pupitre de comandă necesare zborului și îndeplinirii misiunilor. Pe partea inferioară a cabinei se fixează structura trenului față, cele două mitraliere fixe și scara pentru accesul echipajului în cabină. Aceasta mai era prevăzută cu aerisire reglabilă, iar montată pe peretele lateral se afla o casetă port-hărți, alături de care se mai aflau un manual de zbor și o mapă cu documente. În partea din față cabinei, în bot, exista loc, cu acces prin trape, destinat instalării aparatului radio-electrice, specifică misiunilor elicopterului și pentru farul orientabil. În ceea ce privește fuzelajul central, el este o zonă puțin modificată ca structură față de I.A.R.-316 B, cu excepția profilului exterior (carenajele), pentru a se încadra în conturul îngust al elicopterului. Se păstrează de asemenea rezervorul de carburant de la I.A.R.-316 B. În noduri ale structurii de rezistență a fuzelajului central se fixează aripile pe care sunt fixați pilonii de acroșare a instalațiilor destinate misiunilor elicopterului. Al treilea modul al celei, grinda de coadă, nu a suferit modificări fiind așadar aceeași ca la elicopterul I.A.R.-316 B¹. Și următoarele două componente principale, comenzile și trenul de aterizare au fost păstrate de la elicopterul I.A.R.-316 B, cu mențiunea că la comenzi s-au produs totuși unele modificări în zona anterioară a fuzelajului, pentru a corespunde formulei biloc - tandem².

Ajungând la motor, în faza I el este cel de la I.A.R.-316 B, pentru ca în faza II el să fie înlocuit cu tipul TV-0-100, de concepție modernă, gen ARIEL, modular, greutate redusă, consum redus, fiabilitate și resursă mărită, ușor de întreținut și exploatat³. La rândul lor, palele principale sunt în faza I cele de la elicopterul I.A.R.316 B, pentru ca în faza II să fie înlocuite din pale din materiale compozite, de resursă și fiabilitate mărită, care aveau o comportare mai bună la impactul cu schije și proiectile. Celelalte pale, ale rotorului anticuplu, erau și ele aceleași cu ale elicopterul I.A.R.-316 B, urmând a se asimila în fabricație la I.C.A. Brașov. Transmisia era în faza I aceeași de la elicopterul I.A.R.-316 B, urmând ca în faza II să se fabrice în țară după modelul celei de la elicopterul I.A.R.-316 B, cutia de transmisie principală având elemente comune cu aceea de pe elicopterul Ka-126⁴. Întreg sistemul de transmisii se compunea dintr-o cutie de transmisie principală cu lampă de semnalizare nivel și bușon magnetic, o cutie de transmisie spate cu lampă de semnalizare nivel, un sistem de răcire ulei CTP, un sistem ambreiaj și o roată liberă⁵. Ultima componentă principală, instalațiile opționale, erau destinate, funcție de cererea beneficiarului, diversificării misiunilor elicopterului.

După finalizarea tuturor lucrărilor, elicopterul a fost stocat până în februarie 1945, urmând apoi probele de zbor oficiale, care s-au desfășurat între lunile februarie și mai ale anului 1984, responsabilitatea revenind piloților Miron Rândetean și Mihai Albu și inginerilor Pavel Garcea și Gabriel Tanu. Totul a decurs conform planului preconizat de specialiștii I.C.A., elicopterul comportându-se în parametrii preconizați, testele și probele de zbor efectuate confirmând acest lucru, drept pentru care a început pregătirea sa pentru participarea la cea mai mare expoziție aeronautică din lume, la salonul Aeronautic 1985 de la Paris - Le Bourget. Din această perioadă datează nașterea supranumelui de AIRFOX, adică Vulpea aerului, căpătată de elicopterul I.A.R.-317 accidental, în urma unei întâmplări inedite, pe care ne-a povestit-o fostul tehnician de proiectare de la I.C.A., Traian Dumbrăveanu, care în perioada respectivă își desfășura activitatea în biroul de trasare din cadrul secției de proiectare: „Era în perioada în care se făceau pregătirile pentru participarea elicopterului I.A.R.-317 la salonul de la Paris - Le Bourget și aveam o ședință în secția 400, o ședință operativă, pentru că urma etapa în care elicopterul trebuia dus la decapat, grunduit și pregătit pentru vopsirea militară. În momentul acela el era vopsit pentru zborul civil, or la Paris trebuia prezentat vopsit pentru zbor militar, și să aibă și armamentul pe el. Ei bine, în timpul acelei ședință, o colegă tehnolog din aceeași secție cu mine, Maria Florișcă, în timp ce ing. șef Ion Tudorache vorbea, ea desena, cred că din plictiseală, o vulpiță pe portiera elicopterului. În momentul în care directorul tehnic Ion Georgescu a venit și el la această operativă, Tudorache i-a zis imediat *Uite ce fac oamenii în loc să mă asculte, stau să deseneze, nu sunt deloc atenți la ce le zic eu*. Văzând desenul colegei mele, directorul Georgescu a rămas puțin pe gânduri, apoi a zâmbit și a zis încântat *Asta e: I.A.R.-317 AIRFOX*. Imediat l-a chemat pe șeful de la biroul de trasare căruia i-a dat dispoziție să facă un șablon pentru inscripționarea pe portieră a vulpiței desenată de colega noastră, iar nouă ne-a zis *Haideți, voi aștia de la trasare, apucați-vă imediat de treabă*. Toți am crezut la început că este o glumă, dar nu era, și vreau să vă spun că am avut mult de muncă pentru

¹ *Ibidem*, ff. 9-10.

² *Ibidem*, f. 10.

³ *Ibidem*.

⁴ *Ibidem*.

⁵ A.I.C.A.B., *Dosar de prezentare elicopter I.A.R.-317, CID, 15/2, Specificație tehnică - prototip*, p. 5.

a pune așa cum trebuie vulpea aia pe portiera elicopterului”¹.

La 29 mai 1985, elicopterul prototip I.A.R.-317 AIRFOX a plecat în zbor la Paris - Le Bourget, având până în acel moment, însumat, 100 de ore de zbor și era pentru prima dată după 1945 când o aeronavă militară românească avea aplicat o emblemă individuală, în cazul de față vulpea roșie desenată din plictiseală de Maria Florișcă. Era pilotat de Cezar Rusu, pentru că cel care fusese inițial desemnat cu această misiune, Miron Rândetean, se afla în concediu medical, din cauza faptului că, mare iubitor de tenis de câmp, pilotul avea probleme la un picior, în urma unui meci de tenis cu un coleg.

Reacțiile presei internaționale despre AIRFOX. Stoparea proiectului.

Ajuns la Paris, Air Fox a lăsat o impresie favorabilă specialiștilor prezenți, fiind privit cu simpatie poate și pentru faptul că era primul elicopter înarmat din blocul comunist care era prezentat public². Reacțiile presei internaționale și ale specialiștilor prezenți la Le Bourget au fost nesperat de bune pentru elicopterului românesc fabricat la I.C.A. Brașov, Air Fox fiind supranumit „Ucigătorul românesc de tancuri”, publicațiile din lumea occidentală acordând spații vaste primului elicopter de luptă din lumea comunistă prezentat public³.

Chiar dacă Air Fox părea un succes, fabricația sa a fost stopată brusc, opiniile despre acest moment reprezentând geneza majorității articolelor apărute în presa postdecembristă din România. Ca orice decizie controversată a autorităților comuniste din România, și decizia de a se stopa construcția elicopterului I.A.R.-317 a suscitat vii controverse, reflectate în general în diversele publicații de specialitate, însă mai mult sub formă de supoziții. Vom încerca, în cele ce urmează, să elucidăm cât mai obiectiv acest aspect, prin prisma interviurilor celor implicați direct în proiect, interviuri acordate atât autorului acestei teze, cât și altor surse.

Astfel, unul dintre cele mai veridice puncte de vedere, pare a fi cel al coordonatorului acestui proiect, ing. Ion Georgescu, directorul tehnic al I.C.A. Brașov din perioada respectiva, care amintindu-și despre acest proiect, dezvăluia amănunte puțin cunoscute, de la un nivel inaccesibil chiar și celor implicați direct în el „După zborul de la Le Bourget, AIRFOX - ul a impresionat toată lumea, fiind botezat de presa franceză ca *Ucigătorul român de tancuri*. Asta a fost în iunie 1985, iar în septembrie s-a făcut la București, analiza Industriei de Aviație, la Comitetul Central. Eu nu am fost acolo, dar ce spun acum, este ce mi-a spus dl. gen. Stănculescu, și anume că Ceaușescu, când i-a fost prezentat elicopterul, a spus *Dar voi cu ce tancuri vreți să luptați?... Ia să încheiați voi programul ăsta cât mai repede*. A doua zi primesc un telefon de la Ilie Ceaușescu (fratele dictatorului, care în momentul respectiv deținea funcția de adjunct al ministrului Apărării Naționale, n.a.), care îmi spune: *Nu care cumva să strici aparatul ăla, că e de jale. Eu când vin cu delegații străine, vreau să-l prezinți*. Bineînțeles că am dat jos palele, materialele... și cu asta s-a terminat, îl scoteam doar să-l prezint de câte ori venea vreo delegație...”⁴, mărturisirea coordonatorului proiectului I.A.R.-317, ing. Ion Georgescu⁴. Aceste afirmații privitoare la păstrarea secretă a AIRFOX - ului sunt confirmate și de fostul secretar general al Comisiei Tehno - Economice de la I.C.A. Brașov, ing. Alexandru Corpade, care recunoștea că „era un secret al nostru, îl dezamblasem și îl aveam undeva, bine depozitat, scoțându-l doar atunci când aveam anumite delegații, îl asamblam repede și îl prezentam, ceea ce era o chestie destul de îndrăzneală din partea noastră. Era un elicopter bun, la care muncisem mult, dar au fost alte interese la mijloc, unele politice, pentru că noi eram dependenți de Pactul de la Varșovia, și probabil că *vânătorul nostru de tancuri* deranja”⁵. De altfel, cele mai multe dintre părerile celor intervievați converg spre ideea unei decizii politice, născută din dorința Moscovei de a stopa acest proiect pentru a putea implementa în România fabricarea elicopterului de concepție sovietică, utilitarul KA 126, căpătând

¹ Interviu cu Traian Dumbrăveanu, aflat în posesia autorului.

² „Specialiștii francezi de la Aeronautică au fost primii care au cercetat elicopterul I.A.R.-317 după amplasarea în parcul static, la salon. Comentariile au fost favorabile, cei mai mulți fiind surprinși de această realizare. Pentru aprobarea demonstrației oficiale în zbor la salon a fost necesară testarea în zbor de către serviciile oficiale franceze la C.E.V. (Centrul de Încercări în Zbor) de la Bretigny de către pilotul șef al C.E.V. în prezența pilotului de încercare din I.C.A. Brașov. Comentariul specialistului francez cu privire la comportarea în zbor a fost foarte favorabil și a comunicat aprobarea includerii în programul de zbor, în fața publicului. Din prima zi reprezentanții presei de specialitate din Franța, S.U.A., Anglia, R.F.G., Elveția, au cerut detalii asupra caracteristicilor, a producției și desfacerii pe piață a elicopterului”, scria ing. Gheorghe Mitrea, șeful delegației române la Le Bourget, în raportul a cărei copie se află în arhiva personală a ing. Traian Tomescu.

³ *Ibidem*.

⁴ Arhiva personală Traian Dumbrăveanu, *50 de ani de aviație brașoveană, 1968 - 2018*, prima parte, accesibil și pe <https://www.youtube.com/watch?v=dY79oNz66dY>, accesat la 24.12.2022.

⁵ Interviu cu ing. Alexandru Corpade, aflat în posesia autorului.

în acest mod și acces la tehnologia vestică folosită la Brașov în fabricarea elicopterelor Alouette și Puma. Nu putem totuși considera aceste ipoteze ca pe unele cu grad total de veridicitate, opinia autorului acestei lucrări fiind că există câteva elemente care ar trebui luate în calcul în cazul acestei probleme. Pare real, într-adevăr, că ordinul de stopare a proiectului I.A.R.-317 a venit de la Nicolae Ceaușescu, așa explicându-se și promptitudinea cu care totul s-a încheiat, însă avem serioase incertitudini în ceea ce privește motivul acestuia, în special al faptului că geneza acestui motiv ar fi nemulțumirea sovieticilor. În primul rând, Ceaușescu, aflat în plin proces de consolidare a național - comunismului, încetase de mult să se mai supună Moscovei, dovadă fiind și faptul că îi înfruntase pe față pe sovietici, în momente mult mai tensionate decât acesta, așa cum s-a întâmplat în 1968 când a refuzat să trimită trupe pentru înăbușirea revoluției cehoslovace, România fiind singura țară din blocul sovietic care a făcut acest lucru, invocând principiul neamestecului în treburile interne ale altui stat. Atunci riscase o invazie a țării pentru a respecta neamestecul în treburile interne ale cehoslovacilor, iar acum ar fi acceptat supus amestecul în treburile interne ale propriului stat?! De altfel, chiar în perioada apropiată luării acestei decizii care face obiectul analizei noastre, Nicolae Ceaușescu va face notă discordantă cu Moscova, când nu va accepta Perestroika și Glasnostul propuse de noul conducător de la Kremlin, Mihail Gorbaciov. Apoi, liderul de la București, recunoscut ca un pacifist convins, era prea puțin interesat de Pactul de la Varșovia, știut fiind că românii au refuzat să participe la manevrele militare ale acestei alianțe, susținând chiar ideea desființării tuturor acestor sisteme militare, refuzând în același timp și creșterea cheltuielilor militare. În acest context, nu este exclus ca tocmai ideile pacifiste ale dictatorului român să fi stat la originea deciziei sale de a opri producția unui elicopter de război, așa explicându-se poate și întrebarea sa, oarecum retorică, adresată gen. Stănculescu „Dar voi cu ce tancuri vreți să vă bateți?”, înainte de a da dispoziția de a se renunța la program. Nu în ultimul rând, trebuie luată în calcul și poziția partenerului francez, care probabil nu era prea încântat de apariția pe piață a unui contracandidat care putea să acapareze pe cont propriu o zonă de desfacere.

„Nu s-a mai continuat proiectul pentru că ar fi creat disensiuni între blocul estic și lumea vestului, deși noi la Brașov aveam pe planșete o nouă structură care prevedea printre altele o motorizare nouă, cu două motoare. Ceaușescu a zis însă foarte clar că acest proiect nu va continua și imediat s-a și încheiat”, este părerea fostului tehnolog proiectare de la I.C.A., Traian Dumbrăveanu aduce un export bun, având în vedere că acest elicopter era totuși unul competitiv, ridicându-se la nivelul general al aviației din vremea respectivă¹.

În timpul Revoluției din 1989, pe cerul Brașovului zbura un elicopter ciudat care nu semăna cu niciun tip de elicopter din dotarea armatei române. Era vopsit în culori de camuflaj și înmatriculat cu însemnele specifice armatei române, însă forma sa nemaivăzută a creat panică printre militarii de la sol, care au considerat că aparține teroriștilor deschizând astfel focul asupra sa. Misteriosul elicopter era chiar AIRFOX, prototipul pe care specialiștii de la I.A.R. îl depozitaseră în hangar și pe care îl reasamblaseră cu ocazia evenimentelor din decembrie 1989, pentru a îndeplini misiuni de zbor în zona Brașovului. În dimineața zilei de 24 decembrie 1989, în jurul orei 10, pe când zbura în zona depozitelor de combustibil de la Cristian, în imediata apropiere a orașului Brașov, s-a tras asupra sa, fiind lovit în șapte locuri de gloanțe de calibru mic². Acestea au nimerit grinda de coadă, palele rotorului și fuzelajul, însă elicopterul a reușit să aterizeze cu bine la Ghimbav, cei doi piloți Rândetean și Merlușcă dovedind multă măiestrie și sânge rece, mai cu seamă în condițiile în care un glonț se oprise chiar în scaunul pilotului. Acest eveniment este rememorat chiar și după atâția ani de pilotul Miron Rândetean, care recunoaște însă și că norocul i-a surâs, atât lui și colegului său, atunci când se afla sub tirul armelor militarilor români „Norocul nostru a fost că glonțul ăla s-a oprit într-una din barele de sub planșeu”³. Acest zbor cu peripeții a fost ultimul efectuat de elicopterul I.A.R.-317 AIRFOX, din care s-a realizat doar prototipul și o componentă de alt prototip. Prototipul cu numărul de bord 01 poate fi văzut la Muzeul Aviației din București, unde a fost restaurat în 2020, după ce a fost luat de la Brașov la 7 iulie 2011. De asemenea, componente ale acestui elicopter au fost asamblate formând un al doilea prototip care se află în prezent la Muzeul Aviației din Tecuci, în timp ce la Brașov au mai rămas doar machetele la scară redusă.

Concluzii

Realizat în 1984 la I.C.A. Brașov, I.A.R.-317 „Air Fox” a reprezentat primul elicopter de luptă românesc, fiind conceput prin asimilarea elicopterului I.A.R.-316 B, căruia îi aducea mai multe modificări.

¹ Interviu cu ing. Alexandru Corpade, aflat în posesia autorului.

² Traian Tomescu, „Inedit...AIRFOX a zburat...”, în *op. cit.*, pp. 109-113.

³ Interviu cu pilotul Miron Rândetean, aflat în posesia autorului.

El era un elicopter destinat ducerii acțiunilor de luptă în sprijinul trupelor de uscat și marinei militare, precum și pentru îndeplinirea unor misiuni cu caracter special. În 1985, la Salonul Aeronautic de la Le Bourget - Paris s-a bucurat de aprecierile specialiștilor și ale presei internaționale, fiind supranumit *Ucigătorul român de tancuri*, fiind primul elicopter de luptă din blocul comunist prezentat public. După aventura pariziană, proiectul a fost stopat brusc, din ordinul lui Nicolae Ceaușescu, producția rezumându-se astfel la un singur aparat, prototipul cu numărul de bord 01 care poate fi văzut la Muzeul Aviației din București. Din interviurile realizate cu specialiștii care l-au creat, rezultă că era un elicopter bun, cu mari perspective pentru export, aceștia regretând și azi decizia prin care proiectul fabricației sale a fost stopat.

Bibliografie:

1. Arhivele I.C.A. Brașov (în continuare A.I.C.A.B.):
 - Dosar Memoriu tehnic de prezentare I.A.R.-317;
 - Dosar de prezentare elicopter I.A.R.-317, *CID, 15/2*, Specificație tehnică - prototip.
2. Arhive personale
 - ing. Traian Tomescu
 - Traian Dumbrăveanu
3. Interviuri realizate de autor cu
 - comandor Miron Rândetean, fost pilot I.C.A. Brașov;
 - Traian Dumbrăveanu, fost tehnician proiectare I.C.A. Brașov;
 - ing. Alexandru Corpade, fost secretar general al Comisiei Tehnico - Economice de la I.C.A. Brașov.
4. Tomescu Traian, „Inedit...AIRFOX a zburat...”, în Bogdan Spineanu, *Destăinuiri ale aviatorilor brașoveni*, Editura HACO Internațional, Ghimbav, 2015.

**CONTEXTUL SOCIAL-POLITIC AL TEATRELOR DIN RSSM SUB DICTATURA
CENTRALIZATĂ ȘI CONSECINȚELE APĂRUTE ASUPRA ACTIVITĂȚII ARTISTICE A
ACESTORA**

**THE SOCIAL-POLITICAL CONTEXT OF THEATERS IN THE MOLDAVIAN SSR UNDER
CENTRALIZED DICTATORSHIP AND THE CONSEQUENCES THAT EMERGED FOR
THEIR ARTISTIC ACTIVITY**

Mariana ȚIBULAC-CIOBANU
Institutul de Istorie, USM
E-mail: marianatibuleac08@gmail.com

Rezumat: *În perioada dictaturii centralizate în RSSM, teatrele au jucat un rol important în educarea maselor și promovarea valorilor comuniste. Acestea erau controlate strict de autoritățile sovietice și trebuiau să respecte linia oficială a Partidului Comunist din URSS. În timpul regimului dictatorial, teatrele au fost supuse unei cenzuri severe și au fost obligate să se conformeze regulilor impuse de regim. În același timp, acestea au fost folosite ca un instrument de propagandă pentru a încuraja loialitatea față de Partid și pentru a descuraja orice formă de opoziție sau critică. În ciuda acestor restricții, teatrele din RSSM au reușit să creeze spectacole de calitate și să rămână relevante în cultura sovietică.*

Cuvinte-cheie: *teatre, repertoriu, stagioni artistice, instituții culturale, Partidul Comunist, RSSM.*

Abstract: *The context of the Soviet Socialist Republic of Moldova (RSSM) during the centralized dictatorship had a profound impact on the artistic activity of theaters. This period was marked by political pressure, censorship, and limited resources that affected the quality and quantity of theatrical productions. Under the Soviet regime, the theaters were considered an important tool for ideological indoctrination. The Communist Party controlled the cultural institutions, including theaters, and used them to promote socialist values and political propaganda. This resulted in a limited artistic freedom and the creation of a conformist and propagandistic theatrical landscape.*

Keywords: *theaters, repertoire, stage artistry, cultural institutions, Communist Party, MSSR.*

Teatrul, ca formă de artă, a fost întotdeauna o modalitate de a transmite mesaje și idei către public. În Uniunea Sovietică, teatrul a fost considerat o unealtă importantă de propagandă și un mijloc eficient de educare a cetățenilor. Exemplu în acest sens îl constituie teatrele ce activau în RSSM, acestea reprezentau cu certitudine niște colective artistice, care evolua în condiții de dictatură centralizată. Analiza lucrărilor publicate la acest subiect, ne confirmă faptul că mișcarea teatrală de atunci, în formele ei de manifestare depindea direct de ideologia oficială instalată după ocuparea militară din 28 iunie 1940. Trupele cu toate că erau formate din cadre călitate politic, activau acceptând necondiționat tutela autorităților de partid locale și centrale. Orice fel de abatere de la regulă era depistată și sancționată în conformitate cu standardele regimului totalitar.

Asupra colectivului exercitau o serie de factori negativi, care stopau sporirea activității – presiuni masive din partea organelor de partid și stat, caracterul fluid al trupei, lipsa unei regii eficiente și de durată, numărul redus de spectatori etc. Oricum, teatrul ocupa un loc în istoria artei scenice din republică, sensibilizând necesitatea formării unei trupe de limbă română.

Evoluția teatrelor RSSM prezintă astăzi interes nu numai din punct de vedere istoric, importantă fiind nu doar elucidarea nivelului artistic al spectacolelor, dar și perceperea lor de societate: prin intermediul criticii de care se ocupă ziaristii, istoricii, filologii, pedagogii și printre care enumerăm următoarele aspecte:

- Lipsa de creativitate: Unele teatre erau criticate pentru că producțiile lor erau prea rigide și prea standardizate, fără elemente creative sau inovatoare.
- Lipsa de autenticitate: În încercarea de a se conforma cu standardele ideologice ale regimului comunist, unele teatre erau acuzate că își sacrifică autenticitatea și originalitatea artistică.
- Lipsa de profesionalism: Alte critici se refereau la nivelul scăzut de profesionalism al actorilor sau regizorilor, care a dus la producții slabe din punct de vedere artistic.
- O anumită rigiditate ideologică: Teatrele erau supuse unor restricții stricte în ceea ce privește

subiectele și temele pe care le puteau aborda, ceea ce ducea la o anumită rigiditate ideologică în producțiile lor.

Analiza nivelului artistic al spectacolelor și critica respectivă contribuie la conștientizarea proceselor complexe și deseori controversate ale artei teatrale din RSSM și la stabilirea locului teatrului în viața culturală a republicii.

În această perioadă indicele principal al funcționării trupelor teatrale îl constituia repertoriul. Dar teatrele sovietice, cu excepția celor centrale din Moscova și Leningrad, parțial din Kiev și Tbilisi, erau private de a-și forma propriul repertoriu. De aceea, în RSSM de cele mai multe ori selectarea pieselor pentru montare era dictată de instanțele superioare. Pentru a ieși din acest cerc vicios, administrația teatrului era nevoită să depună mari eforturi. Un rol important în formarea repertoriului îl constituia includerea activității Uniunii Scriitorilor Sovietici din RSSM. Spre exemplu, A. Lupan, președintele instituției recomandă teatrelor lucrarea „Dreptul familiei” de A. Pirogov, piesă aprobată de întrunirea dramaturgilor din șase republici unionale (Riga, aprilie 1953). În același an este scrisă prima piesă sovietică moldovenească, „Peste Dunărea albastră” de L. Corneanu. În calitate de principiu repertoric al piesei a fost luată politica de reflectare a construcției socialiste, tema războiului, critica capitalismului, modul de viață și morala oamenilor sovietici.

În 1948, teatrele din Republica Moldova s-au confruntat cu o mare problemă financiară. Bugetul republican nu a putut să acopere cheltuielile teatrale, iar din iulie dotația de stat a fost sistată, forțând instituțiile să introducă un regim sever de economie a resurselor, inclusiv reduceri de cadre. Această situație a avut un impact semnificativ asupra industriei teatrale din acea perioadă, aducând provocări majore pentru actori, producători și publicul teatrelor.

Cert rămâne că perioada vizată reflecta definit ideologia oficială și linia politică a instanțelor oficiale de partid și stat. Instituția teatrală, fără drept de reproș, era obligată să participe la sovietizarea și denaționalizarea continuă a populației din oraș și raioanele republicii sovietice. Prin faptul că spectacolele erau reprezentate exclusiv în limba rusă, se profita la maxim de interesul cultural al localnicilor, dar în același timp se provoca nemulțumiri și proteste tacite.

Autoritățile din RSS Moldovenească își dădeau seama prea bine că o asemenea situație nu putea fi înveșnicită și că societatea avea nevoie de spectacole în limba maternă. De aceea în cercurile selecte se discuta utilitatea imperativă de a deschide spre exemplu la teatrul din Bălți cel puțin o trupă teatrală în limba română. Soluționarea problemei era în mâinile funcționarilor din înaltele cancelarii de partid și stat, însă aceștia acționau obtuz și tendențios, preocupați în principal de aservirea băștinașilor, amânând astfel rezolvarea chestiunii urgente. Între timp, autoritățile dictatoriale manevrau continuu, parând că urmăresc satisfacerea intereselor și gusturilor estetice ale majorității absolute a populației. Printre aceste activități iluzorii se înscrie și problema cu schimbările frecvente ale denumirii teatrelor. Aici amintim exemplu Teatrului din Bălți. Inițial, el se numea simplu și neutru – Teatrul dramatic orășenesc (1947), în care funcționa o trupă de limbă rusă, apoi Teatrul muzical-dramatic moldo-rus (1947-1948), Teatrul de Stat dramatic rus (1949-1951), Teatrul republican dramatic rus (1952-1955), iar odată cu pregătirea deschiderii trupei moldovenești – Teatrul dramatic moldo-rus (1956 – mai 1957).

Până în 1960 în republică exista numai o singură trupă moldovenească – Teatrul Muzical-Dramatic din Chișinău, din componența căruia până în 1957 făcea parte colectivul operi lirice, ceea ce leza considerabil preferințele artistice ale vorbitorilor de limbă română. Se pare că autoritățile sovietice, în genere ignorau dezvoltarea teatrului național. Între timp, vorbitorii minoritari de limbă rusă profitau de două colective dramatice – Teatrul Muzical Dramatic rus din Chișinău și Teatrul dramatic rus din Bălți. Aceste două colective reprezentau arta teatrală din RSSM. În alte republici sovietice – Federația Rusă, Ucraina și Belarus. Situația era comentată în cercurile intelectuale din republică. În consecință s-au profilat două căi de soluționare a problemei – pregătirea cadrelor actoricești în instituțiile de învățământ din Rusia și Ucraina și completarea trupelor cu talente din teatrele populare. Deja în 1952 Teatrul moldovenesc din Chișinău primește un grup de tineri care au absolvit Institutul de Artă Teatrală „A. N. Ostrovsky” din Leningrad (astăzi Sankt-Petersburg), iar în 1955 are loc selectarea unui alt grup de tineri și tinere pentru studii la Școala Teatrală „B. V. Sciukin” din Moscova – considerate de profesioniștii de la noi, drept instituție universitară de prestigiu. În aceste circumstanțe s-a pus temelia de piatră a renumitului Teatru pentru copii și tineret „Lucaefărul”. Ca și la celelalte instituții teatrale, se accentua funcția Teatrului de a rămâne în serviciul rusificării spectatorilor de limbă română, „moralei comuniste” și luptei „pentru întărirea și desăvârșirea comunismului”.

În alte țări ale URSS, stagiunile teatrale aveau un rol important în promovarea culturii naționale și

a limbii proprii. În timp ce în RSSM, teatrele trebuiau să se concentreze exclusiv pe spectacole în limba rusă, în alte regiuni ale URSS, teatrele prezentau spectacole în limba locală și încurajau dezvoltarea artelor și culturii naționale. Aceasta a fost o politică de autonomie culturală promovată de guvernul sovietic, care a încurajat dezvoltarea culturii naționale, dar sub o supraveghere strictă a partidului comunist.

Un alt exemplu în acest sens este deschiderea stagiunii teatrale 1953-1954, care a fost precedată de un turneu prin Ucraina (Cernigov, Odesa, Nejin, Priluki și satele din preajmă). Critica teatrală ucraineană remarcă univoc că reprezentațiile teatrale au „trezit interes mare față de arta Republicii Moldovenești”. Dar iată că, în continuare, oficialii insistă asupra noi proiecte conform cu „realizarea hotărârilor istorice ale celui de-al XIX-lea congres de partid în ce privește sarcinile ideologice și formulările tipice indicate de Gheorghe M. Malenkov, lider sovietic care a deținut funcția de prim-secretar al Partidului Comunist al Uniunii Sovietice (PCUS) între 1953 și 1955. Acesta a fost unul dintre cei mai apropiați colaboratori ai lui Iosif Stalin și a ocupat diverse poziții importante în cadrul Partidului Comunist și al guvernului sovietic. Influența sa se extindea la nivelul întregii Uniunii Sovietice, inclusiv asupra lumii artistice și culturale. El a exercitat un control strict asupra artei și culturii, promovând valorile și ideologia comunistă și suprimând orice formă de expresie care nu se conforma cu acestea. Malenkov a fost numit în 1948 președinte al Consiliului Artistic al Teatrelor (în rusă: Художественный Совет Театров), care a fost creat pentru a asigura supravegherea cenzurii și a controlului asupra producțiilor teatrale. Consiliul era format din reprezentanți ai partidului și ai sindicatelor culturale, care aveau puterea de a aproba sau respinge producțiile teatrale.

Acesta constituia organul principal reprezentativ în cadrul oricărui teatru și purta responsabilitate față de conținutul repertoriului, calitatea spectacolelor, are implicații directe în selectarea și repartizarea cadrelor, discută și adoptă hotărâri privind comportamentul și morala trupei, există și alte obligații ce țin de procesul de creație artistică. În fond, poate fi considerat o suprastructură internă, asupra căreia domină numai legile teatrale. În componența lui puteau fi promovate persoane vizate în domeniu, competente în domeniul artei teatrale, capabile să decidă corect și profesionist. Însă teatrele de pe teritoriul RSSM deviau de la esența specifică a acestui organ, obliga teatrele să utilizeze conceptul „proletcultist”. Din aceste considerente, în componența lui erau incluși oameni ai frontului ideologic, activiști de partid, care nu erau vizati în subtilitățile artei teatrale, în schimb, înzestrați cu drept de vot. Pentru aceștia conta mult politica repertorială promovată. Astfel, formarea afișei trecea prin mai multe proceduri de control. Conform fațetei prescrise, teatrul era obligat să monteze opere selectate proporțional din arsenalul dramaturgiei universale, clasice rusești, și sovietice.

În acest sens cei mai preferați autori sovietici erau considerați a fi A. Korneiciuk, A. Arbuzov, A. Makaionok, A. Salynskiy, N. Ostrovskiy, V. Kataev, A. Gaidar și mai puțin cunoscuți (Sobko, Diakonov, Kirov, Barialov ș.a.). De aici erau luate piese cu teme ce reflectau ideologia oficială și politica partidului comunist, munca abnegată și traiul „fericit” al oamenilor sovietici, tema războiului, condamnarea „imperialismului” american, critica „rămășițelor” mic-burgheze în conștiința populației, glorificarea regimului (dictatorial), construcția socialismului, patriotismul sovietic, misiunea progresistă a statului sovietic în lume ș.a. Teatrele se obligau să participe direct la procesul „educării ideinice a norodului nostru în spiritul conștiinței comuniste, în spiritul patriotismului sovietic, al luptei împotriva uneia din cele mai dăunătoare rămășiți ale capitalismului în conștiința oamenilor. Nu poate fi trecută cu vederea și o altă latură a situației – toate spectacolele erau regizate de un cerc foarte îngust de regizori și scenografi. Una din cauze o putea constitui și Direcția Artelor, care, pe de o parte, se exprima asupra calității spectacolelor, iar pe de altă parte, obliga Teatrul să monteze piese slabe, puternic ideologizate și în termeni limitați.

Între timp, este necesar a menționa neglijarea aproape în întregime a tematicii ce ține de tradițiile autohtone, naționale. Se observă că repertoriul Teatrului se forma în grabă, la comanda standardelor sovietice cu tentă ideologică, desigur, ținându-se cont și de realizarea planului financiar.

Nivelul scăzut de trai al populației, disconfortul lingvistic creat pentru majoritarii băștinași și calitatea rezervată a spectacolelor produceau dificultăți în acumulările financiare. Autoritățile republicane nu erau în stare să acopere discrepanța venit-cheltuieli. Hotărârea Consiliului de Miniștri al Uniunii Sovietice de la începutul anului 1951 „Cu privire la reducerea dotațiilor pentru teatre și măsurile de ameliorare a activității financiare” constată că teatrele din R.S.S.M. au depășit planul de cheltuieli așa cum urmează:

Teatrele din RSSM	Cheltuieli raportate la alocații (mii rub.)	Pierderile supraplan (mii rub.)
Moldovenesc muzical-dramatic	17,5	123,4
Dramatic rus din Chișinău	150,9	143,3
Dramatic rus din Bălți	45,0	137,6
Teatrul de păpuși din Chișinău	-	74,5
Total:	213,4	478,8

Sursa: ASMB, fond.175, inv. 1, dos. 20, Ordinele Direcției Artelor, 14.01 – 10.XII.1952, ff. 1-2.

Deși problemele financiare ale teatrelor erau recunoscute oficial, nu se acorda o importanță majoră soluționării lor, ci se acționa în principal pentru a asigura că instituțiile își îndeplinesc rolul politic și ideologic. Tot în această perioadă partidul comunist, unicul partid existent, cerea teatrului să meargă în sat. Colhozurile achitau costul билетelor și sătenii se delectau cu reprezentații teatrale.

În plus, unii critici considerau că problema financiară a teatrelor era, într-un fel, justificată prin faptul că nu toate producțiile teatrale erau considerate valoroase din punct de vedere artistic sau politic, iar unele erau considerate inutile sau chiar dăunătoare pentru propagarea valorilor comuniste, prin urmare, finanțarea lor ar fi fost o cheltuială inutilă pentru stat.

Așadar, o idee centrală promovată de teatrul sovietic a fost fidelitatea față de partid și patriotismul. Prin intermediul spectacolelor, spectatorii erau îndemnați să fie prudenți din punct de vedere politic și să condamne orice manifestări „antisovietice”. În acest context, orice atac la adresa partidului comunist sau a sistemului politic sovietic era considerat o crimă și era pedepsit cu înăsprirea cenzurii sau cu condamnarea la închisoare.

Întrucât teatrul era unul dintre cele mai importante mijloace de comunicare cu publicul, autoritățile sovietice se asigurau că spectacolele de teatru să respecte linia oficială și să transmită mesajele dorite. Cenzura era strictă, iar textele și reprezentațiile care nu se conformau cu această linie erau interzise sau modificate. De asemenea, artiștii care nu respectau normele erau pedepsiți și își puteau pierde locul de muncă. Deși actorii nu puteau manifesta liber autenticitatea autohtonă, fiindu-le suprimată libertatea artistică, deși subiectele abordate în spectacole au fost strict controlate de către autoritățile sovietice, teatrele au reușit să creeze spectacole interesante și captivante, mai ales cele comice care au fost înalt apreciate de către public.

Așadar, circumstanțele social-politice în care se aflau teatrele din RSSM sub dictatura centralizată, au dus în timp la un impact semnificativ asupra activității artistice a acestora. În această perioadă, teatrele au fost transformate într-un instrument de propagandă politică și au fost obligate să respecte liniile ideologice impuse de Partidul Comunist din URSS. Ca urmare, libertatea artistică a fost limitată și multe dintre operele anterioare au fost cenzurate sau interzise. În ciuda acestor obstacole, totuși teatrele din RSSM au reușit să producă și spectacole de calitate care să promoveze valorile comuniste și să inspire loialitate față de Partid. Cu toate acestea, această situație a condus la o lipsă de diversitate artistică și la o lipsă de dezvoltare a unor forme artistice alternative, ceea ce a avut un impact negativ asupra dezvoltării culturii în RSSM.

Bibliografie:

1. ASMB, fond, 175, inv. 1, dos. 30, Repertoriul, 16.01.1953 – 22.XII.1953, f. 2.
2. Hotărârile CC al PCUS ce vizează diverse genuri ale culturii artistice și influența lor asupra dezvoltării culturii RSSM pe parcursul anilor 1946-1985.
3. King Charles, „Politica culturală sovietică în Basarabia de la anexare pînă la perestroika”, în Sub povara graniței imperiale. București: Recif, 1993
4. Popușoi Liliana, Ciobanu M. V., O legendă, Teatrul Luceafărul. Editura ARC, 2018.
5. Coroliova Elfrida, Spectacolele Teatrului Moldovenesc Academic Muzical Dramatic de Stat „A.S. Pușkin” în anii '70 ai secolului trecut https://ibn.idsi.md/sites/default/files/j_nr_file/Revista%20Arta%20audiovizuale%2022%20bun%20de%20tipar22.pdf

6. Negru Gheorghe, „Lupta etnolingvistică în R.S.S. Moldovenească (1940- 1988)”. Destin românesc, 1996, nr. 2, p. 3; Idem. Politica etnolingvistică în RSS Moldovenească. Chișinău: Prut Internațional, 1999.

RĂZBOIUL AGRESIV AL RUSIEI ÎMPOTRIVA UCRAINEI: ANALIZA RECENTELOR CONTRIBUȚII ISTORIOGRAFICE

RUSSIA'S WAR OF AGGRESSION AGAINST UKRAINE: ANALYSIS OF RECENT HISTORIOGRAPHICAL CONTRIBUTIONS

Anatol PETRENCU

Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu”, Cahul

Membru de onoare al Academiei Oamenilor de Știință din România

E-mail: anatol_petrencu@yahoo.com

ORCID ID: 0000-0002-5449-1023

Rezumat: *Între istoricii ruși și ucraineni există o polemică mai veche referitoare la existența unui singur popor sau a două popoare diferite: ruși și ucraineni. Polemicile au continuat și după destrămarea URSS. La un an de la proclamarea independenței de stat a Ucrainei, primul ei președinte Leonid Kravciuk a publicat volumul „Există un astfel de stat – Ucraina”, în care a demonstrat că Ucraina este un stat național deosebit de Rusia. Războiul agresiv al Federației Ruse împotriva Ucrainei a atras atenția ziariștilor, scriitorilor, analiștilor politici, istoricilor etc. la sângeroasele evenimente din Ucraina. În 2022-2023 au fost scoase de sub tipar cronici ale evenimentelor, biografii comparate ale conducătorilor celor două state (Rusia și Ucraina), analize ale situației internaționale, mărturii ale supraviețuitorilor dezastrului, provocat de Putin. Problematika prezentată de autorii volumelor publicate a fost analizată în articolul de mai jos.*

Cuvinte-cheie: *Ucraina, Rusia, istoriografia războiului.*

Summary: *There is an older controversy between Russian and Ukrainian historians regarding the existence of one people or two different peoples: Russians and Ukrainians. Controversies continued even after the collapse of the USSR. A year after the proclamation of Ukraine's state independence, its first president Leonid Kravtsiuk published the volume "There is such a state - Ukraine", in which he demonstrated that Ukraine is a separate nation-state from Russia. The aggressive war of the Russian Federation against Ukraine has attracted the attention of journalists, writers, political analysts, historians, etc. to the bloody events in Ukraine. In 2022-2023, chronicles of the events, comparative biographies of the leaders of the two states (Russia and Ukraine), analyzes of the international situation, testimonies of the survivors of the disaster caused by Putin were taken out of print. The issue presented by the authors of the published volumes was analyzed in the article below.*

Keywords: *Ukraine, Russia, historiography of the war.*

Introducere. Războiul agresiv pe scară largă al Federației Ruse împotriva Ucrainei este în centrul atenției întregii Omeniri. Războiul a motivat și (cu regret) continuă să justifice interesul oamenilor de diverse specialități – ziariști, istorici, oameni politici, scriitori etc. să monitorizeze, să analizeze, să prezică urmările războiului din Ucraina. În anii 2022-2023 în Republica Moldova, România, Rusia, alte state, au fost publicate cronici ale războiului agresiv al Rusiei împotriva Ucrainei, studii istorice, biografii ale oamenilor politici (în primul rând Volodimir Zelenski, Vladimir Putin etc.), mărturii ale supraviețuitorilor ucraineni. A fost publicat și un prim roman având ca subiect acest sângeros război. Este cazul să analizăm volumele publicate pentru a sintetiza temele abordate de autorii cărților recent apărute de sub tipar. Sarcina prezentului studiu este de a analiza problematica expusă de autorii volumelor publicate din punct de vedere istoriografic: subiectele abordate, sursele de documentare, comparațiile făcute ș.a.

Metodologia cercetării. Am utilizat metoda empirică de lectură atentă a volumelor publicate, am sintetizat informațiile din cărțile citite, am făcut comparația dintre diverse puncte de vedere sau poziții asemănătoare ale diverșilor autori.

Rezultate. Polemica dintre ruși și ucraineni privind identitatea etnică a ucrainenilor este lungă. Ea s-a intensificat după destrămarea URSS (1991).

Astfel, deja în 1992, primul președinte al Ucrainei independente Leonid Kravciuk a publicat un volum ce a cuprins discursurile, interviurile, conferințele de presă, alte materiale în care a demonstrat că

Ucraina este un stat național deosebit de Rusia¹.

În 2005 au fost scoase de sub tipar două cărți: una la Harkov², alta la Moscova³, în care, făcând trimitere la istorie, autorii (cei de la Harkov) încearcă să demonstreze că Ucraina are o istorie proprie, iar ucraineanul Serghei Sidorenco încearcă să demonstreze cum că rușii, ucrainenii și belorușii sunt un singur popor și ar trebui să locuiască într-un singur stat. Poziția lui S. Sidorenco a fost susținută de alți doi autori, Maxim Kalașnikov și Serghei Buntovski, care au încercat să demonstreze cum că ucrainenii au creat un mit (o legendă), conform căruia ucrainenii nu sunt ruși, ci o națiune deosebită, cu istoria, cultura și limba lor, națiune care întotdeauna a dorit să-și formeze propriul stat, dar căreia permanent cineva din afară îi împiedica să realizeze acest lucru.

În 2014, după șapte ani de muncă în Ucraina, corespondentul Radioului Polonez Piotr Pogorzelski a publicat cartea „Borș ucrainean. De la statul sovietic la revoluția demnității”⁴. Concluzia autorului polonez este că în Ucraina totul pare a fi mai mare, mai puternic, mai expresiv. Borșul ucrainean (titlul cărții) nu este „o zeamă chioară de sfeclă, ci o mâncare deasă cu multe legume și carne...; dacă există patriotism, atunci el îmbracă o haină extremistă, naționalistă; dacă există corupție, atunci e nemărginită, cuprinzând toate sferile vieții...”⁵.

Declanșarea de către Rusia a războiului de mari proporții împotriva Ucrainei (24 februarie 2022) a suscitât un interes deosebit din partea comunității internaționale, oamenilor politici, organismelor internaționale, presei. În același rând oamenii politici, istoricii, publiciștii, scriitorii au analizat desfășurarea acestui război agresiv, sângeros, inuman și au publicat diverse lucrări la acest subiect.

Un rol decisiv în apărarea Ucrainei l-a avut (il are în continuare) președintele acestui stat Volodimir Zelenski. Datorită curajului personal de care a dat dovadă (în vremuri deosebite, în timp de război), chiar din primele clipe ale invaziei rusești, ucrainenii au rezistat și rezistă, își apără vitejește Patria lor și vor învinge! Activitatea președintelui V. Zelenski în prima lună de război a fost expusă într-un volum publicat recent de Editura *Humanitas*⁶ din București. Cartea redă fidel, zi cu zi, cronică evenimentelor de război și înserează discursurile președintelui Ucrainei V. Zelenski. În cele 29 de zile de război (prima lună, 24 februarie – 24 martie 2022) președintele V. Zelenski a adresat ucrainenilor și popoarelor lumii 64 mesaje, de la un discurs pe zi (de ex., 24 februarie) la patru discursuri pe zi (de ex., 24 martie)⁷. De cele mai multe ori președintele V. Zelenski s-a adresat poporului ucrainean. El a condamnat permanent și argumentat agresiunea rusă, a încurajat militarii ucraineni în lupta lor dreaptă pentru apărarea Patriei, a vorbit deschis despre marile distrugerii de orașe întregi, provocate de agresori ruși, de masacrele populației civile ucrainene, comise de militarii ruși. Discursurile președintelui V. Zelenski sunt documente ce au fixat pentru istorie lupta întregii națiuni ucrainene pentru apărarea Patriei sale⁸.

Editurile din România au publicat un șir de studii biografice ale președintelui ucrainean Volodimir Zelenski. Este vorba de cartea lui Gallagher Fenwick⁹, fost șef al redacției anglofone a televiziunii France 24; după declanșarea războiului în Ucraina (2014) a fost corespondent special în această țară. Cărți

¹ Леонид Кравчук, *Есть такое государство – Украина. Материалы из выступлений, интервью, пресс-конференций, брифингов, ответов на вопросы (1991-1992)*, [Leonid Kravciuk, *Există un astfel de stat – Ucraina. Materiale din discursuri, interviuri, conferințe de presă, briefinguri, răspunsuri la întrebări (1991-1992)*], Kiev, 1992.

² Андрей Кокотюха (автор-составитель), *Почему Украина не Россия* [Andrei Kokotiuha, autor-alcătuitor, *De ce Ucraina nu este Rusia*], Harkov, 2005, 397 p.

³ С. Н. Сидоренко, *Украина тоже Россия* [S. N. Sidorenco, *Ucraina este de-asemenea Rusia*], Moscova, Editura Alternativa, 2005, 302 p.

⁴ Piotr Pogorzelski, *Borș ucrainean. De la statul sovietic la revoluția demnității*, traducere din limba poloneză de Cristina-Daniela Godun, București, Editura Meteor Publishing, 2014, 336 p.

⁵ *Ibidem*, p. 7.

⁶ *Prima lună de război. Cronică evenimentelor. Discursurile președintelui Volodimir Zelenski*, editor Olexandr Krasoviški, traducere din ucraineană de Aliona Bivolaru, Maria Hosciuc și Vasile Captaru, București, Editura Humanitas, 2022, 359 p.

⁷ Volumul cuprinde și discursul comandantului Biroului Președintelui Ucrainei Andrii Ermak la Chatham House (p.309 și urm).

⁸ Recenzia la acest volum a fost publicată pe blog: Anatol Petrencu, *Zi de zi, Volodimir Zelenski – pe linia întâia a apărării Ucrainei în fața agresiunii ruse*, în <http://anatolpetrencu.promemoria.md/?p=3821#more-3821> (pe blog 2 aprilie 2023)

⁹ Gallagher Fenwick, *Zelenski: un actor pe scena vieții și a morții*, traducere din l. franceză de Alina Pavelescu, București, Editura Corint Istorie, 2022, 218 p.

asemănătoare au fost traduse și publicate, avându-i ca autori pe Regis Gente, Stephane Siohan¹, precum și jurnalistul ucrainean Serghei Rudenko².

Războiul din Ucraina, stat vecin cu Republica Moldova, a stârnit un interes sporit din partea mai multor autori din republica noastră. În primul rând este vorba de cartea lui Ion Hadârcă, scriitor, publicist, membru-corespondent al Academiei de Științe din Republica Moldova, care a prezentat Conica primelor 101 zile de agresiune rusă împotriva Ucrainei³. Jurnalistul Valeriu Saharneanu, ex-deputat, fost președinte al Uniunii Jurnaliștilor, a scos de sub tipar volumul „Război pe timp de pace”⁴. Pe fundalul războiului agresiv al Federației Ruse împotriva Ucrainei, autorul ridică un șir de probleme legate de poziția conducerii Republicii Moldova. Autorul cărții scrie că RM a fost afectată de războiul agresiv al FR împotriva Ucrainei. Conducerea de la Chișinău a acuzat agresiunea FR împotriva Ucrainei. RM a oferit tot sprijinul posibil refugiaților ucraineni, celor ce au tranzitat RM sau au rămas vremelnic în RM. În același timp, războiul agresiv al Rusiei împotriva Ucrainei a scos la iveală un șir de probleme pe care conducerea RM nu le poate soluționa (cel puțin – deocamdată).

Valeriu Saharneanu menționează: de nenumărate ori președintele Ucrainei Volodimir Zelenski a apelat la liderii statelor lumii să înceteze relațiile economice și comerciale cu FR – stat agresor, sponsor al terorismului⁵. Rugămintea liderului ucrainean este justificată pe deplin: banii câștigați de FR sunt folosiți pentru continuarea războiului sângeros în Ucraina. În pofida acestei revendicări clare, conducerea RM nu a sistat comerțul și relațiile economice cu FR. În pofida declarațiilor de aderare la Uniunea Europeană (UE), RM nu s-a aliniat embargourilor impuse de statele-membre UE Rusiei.

Un subiect analizat aparte este cel legat de raioanele din stânga Nistrului ale RM. Valeriu Saharneanu afirmă pe bună dreptate: „E adevărat că de Chișinău nu depinde mare lucru, dar în situația când înaintarea rușilor la Nistru depinde de puterea de rezistență și de jertfa ucrainenilor vecini, te solidarizezi în toate cu vecinul aflat la nevoie, nu declari că te abții de la impunerea de sancțiuni în dauna agresorului, care este în același timp și agresorul propriei integrități teritoriale”⁶. Valeriu Saharneanu amintește: RM rămâne în continuare membră a Comunității Statelor Independente – o organizației politico-economică nefuncțională, dar folosită de FR ca instrument suplimentar de control a RM.

Profesorul universitar, doctorul habilitat în științe tehnice, dar și un cunoscut publicist, Valeriu Dulgheru a prezentat, de asemenea, o cronică a războiului Rusiei împotriva Ucrainei⁷. Cartea cuprinde câteva studii istorice, precum și cronică războiului expusă din zece în zece zile. Între multe altele, un subiect pe care îl abordează profesorul Valeriu Dulgheru este spiritul războinic al rușilor: „...Ocupația tătaromongolă și-a pus puternic amprenta asupra psihologiei rușilor. Mai întâi, Hoarda de Aur a privat poporul rus de experiența Renașterii, care a generat filosofia drepturilor individuale. Pericolele permanente au stimulat sentimentul colectivist, iar mai târziu comunismul a găsit aici un teren foarte fertil. De asemenea, hoardele nomade le-au înrădăcinat rușilor o mai mare toleranță față de tiranie și o frică paranoidele față de invazie (...) Nefiind protejată de obstacole naturale, cum ar fi munți înalți sau ape întinse, Rusia a considerat că cea mai bună protecție sunt permanentele cuceriri”⁸.

Teza domnului Valeriu Dulgheru este susținută de alți autori, unii din ei fac trimitere la cuceririle sciților, care aplicau tactica „pământului pârjolit” atunci când aveau în față un inamic mai puternic. Rușii practică aceleași metode. Pe data de 6 iunie anul curent militarii ruși au aruncat în aer barajul hidrocentralei de la Novaia Kahovka. Pentru ruși istoria se repetă: în 1941, la retragerea din față forțelor militare

¹ Regis Gente, Stephane Siohan, *Volodimir Zelenski. În mintea unui erou*, traducere din franceză de Silvia Năstasie, București, Editura Curtea Veche, 2022, 183 p.

² Serghei Rudenko, *Zelenski. O biografie*, traducere din ucraineană și note de Aliona Bivolaru, București, Editura Art, 2022, 206 p.

³ Ion Hadârcă, *Ruinele și runele războiului. Cronica primelor 101 zile de agresiune rusă (Jurnal)*, Chișinău, Editura Prut Internațional, 2023, 172 p.

⁴ Valeriu Saharneanu, *Război pe timp de pace, Anul de război 2022. Cronică publicistică*, Iași, Editura Princeps Multimedia, 2023, 409 p.

⁵ *Prima lună de război. Cronica evenimentelor. Discursurile președintelui Volodimir Zelenski...*, passim

⁶ Valeriu Saharneanu, *Op. cit.*, p. 105.

⁷ Valeriu Dulgheru, *Cronica unui război criminal (24.02.2022 – 24.02.2023)*, Chișinău, S.n., 2023, 328 p. Recenzie la carte vezi: Anatol Petrencu, *Valeriu Dulgheru – un analist competent al războiului criminal al Rusiei împotriva Ucrainei. Note de lectură*, în <http://anatolpetrencu.promemoria.md/?p=3833> (accesat 30.06.2023)

⁸ Valeriu Dulgheru, *Cronica unui război criminal...*, p. 21.

finlandeze, sovieticii au aruncat în aer barajul din partea de sud a Canalului Marea Albă – Marea Baltică, fără a preîntâmpina locuitorii satelor din preajmă. În rezultat, cantitatea uriașă de apă a șters de pe fața pământului localitățile din față cu tot cu oameni.

Tragediile războiului din Ucraina au devenit teme și pentru scriitori. Cu instrumentele specifice meseriei (talentului) scriitoricesc ei pun accentul pe suferințele oamenilor simpli, care au devenit ținta principală a agresorului rus. Un exemplu în acest sens este cartea scriitoarei de la Chișinău Ana Onică, în romanul căreia eroii „sunt redați cu multă căldură, cu sinceritate și înzestrați cu alese calități umane”¹.

Studiul nostru demonstrează că războiul agresiv al Federației Ruse împotriva Ucrainei a determinat mulți intelectuali să se aplece asupra evenimentelor sângeroase din Ucraina, demonstrând solidaritate cu victimele războiului și condamnarea cotropitorilor ruși.

Concluzii. Autorii citați au demonstrat că Rusia a început un război neprovocat, agresiv, de cucerire a teritoriilor statului vecin Ucraina – membru fondator al Organizației Națiunilor Unite (ONU). Studiile demonstrează atrocitățile comise de agresori, dar și lupta eroică a ucrainenilor pentru apărarea independenței și integrității teritoriale a Ucrainei. Autorii din Republica Moldova (RM) consideră că rezistența ucrainenilor salvează și RM de invazia rusă. Autorii constată cu regret imposibilitatea organizațiilor internaționale competente, în primul rând ONU, de a pune capăt războiului. Istoriografia națională se completează cu o nișă de cărți consacrate apărării identității etnice a ucrainenilor, a integrității teritoriale a statului ucrainean, a solidarității internaționale cu lupta eroică a ucrainenilor.

Cu regret, războiul în Ucraina continuă. Insuccesele Armatei ruse au dus și vor duce la schimbări importante în societatea rusă. Analistii politici, istoricii, politologii etc. vor continua studierea tragediei ucrainene și ne așteptăm la noi cărți la acest subiect dureros.

Bibliografie:

1. Valeriu Dulgheru, *Cronica unui război criminal (24.02.2022 – 24.02.2023)*, Chișinău, S.n., 2023, 328 p.
2. Fenwick Gallagher, *Zelenski: un actor pe scena vieții și a morții*, traducere din l. franceză de Alina Pavelescu, București, Editura Corint Istorie, 2022, 218 p.
3. Gente Regis, Siohan Stephane, *Volodimir Zelenski. În mintea unui erou*, traducere din franceză de Silvia Năstasie, București, Editura Curtea Veche, 2022, 183 p.
4. Hadârcă Ion, *Ruinele și runele războiului. Cronica primelor 101 zile de agresiune rusă (Jurnal)*, Chișinău, Editura Prut Internațional, 2023, 172 p.
5. Onică Ana, *Lumină peste întuneric. Roman. Subiect inspirat din fapte reale*, Chișinău, Editura Iter Quos, 2023, p. 6.
6. *Prima lună de război. Cronica evenimentelor. Discursurile președintelui Volodimir Zelenski*, editor Olexandr Krasoviški, traducere din ucraineană de Aliona Bivolaru, Maria Hosciuc și Vasile Captaru, București, Editura Humanitas, 2022, 359 p.
7. Pogorzelski Piotr, *Borș ucrainean. De la statul sovietic la revoluția demnității*, traducere din limba poloneză de Cristina-Daniela Godun, București, Editura Meteor Publishing, 2014, 336 p.
8. Rudenko Serghei, *Zelenski. O biografie*, traducere din ucraineană și note de Aliona Bivolaru, București, Editura Art, 2022, 206 p.
9. Saharneau Valeriu, *Război pe timp de pace, Anul de război 2022. Cronică publicistică*, Iași, Editura Princeps Multimedia, 2023, 409 p.
10. Кокотюха Андрей (автор-составитель), *Почему Украина не Россия* [Andrei Kokotiuha, autor-alcătuitor, *De ce Ucraina nu este Rusia*], Harkov, 2005, 397 p.
11. Кравчук Леонид, *Есть такое государство – Украина. Материалы из выступлений, интервью, пресс-конференций, брифингов, ответов на вопросы (1991-1992)*, [Leonid Kravciuk, *Există un astfel de stat – Ucraina. Materiale din discursuri, interviuri, conferințe de presă, briefinguri, răspunsuri la întrebări (1991-1992)*], Kiev, 1992.
12. Сидоренко С. Н., *Украина тоже Россия* [S. N. Sidorenco, *Ucraina este de-asemenea Rusia*], Moscova, Editura Alternativa, 2005, 302 p.

¹ Ștefan Sofronovici, *Impresii de lectură*, în Ana Onică, *Lumină peste întuneric. Roman. Subiect inspirat din fapte reale*, Chișinău, Editura Iter Quos, 2023, p. 6.

RĂZBOIUL DIN UCRAINA-RĂZBOI HEGEMONIC: MONOPOLARISM VERSUS MULTIPOLARISM VERSUS BIPOLARISM

WAR IN UKRAINE-HEGEMONIC WAR: MONOPOLARISM VERSUS MULTIPOLARISM VERSUS BIPOLARISM

Marian ZIDARU

Asociația Casa Mării Negre Constanța

E-mail: marianzidaru64@gmail

ORCID ID: 0000-0000-0000-0000

Rezumat: În articolul de față sunt abordate probleme generale legate de ordinea internațională care va rezulta în urma războiului din Ucraina. Din punctul meu de vedere războiul din Ucraina este un război hegemonic care va duce la schimbări în structura de putere globală. Ordinea globală rezultată din acest conflict ar putea fi una unipolară, bipolară sau multipolară. Prin metoda comparativă vor fi analizate toate aspectele legate de componentele care definesc o ordine politică internațională. Sunt luate în calcul caracteristicile principalelor actori internaționali care pot determina arhitectura noii ordini internaționale. În opinia noastră principalii actori ai sistemului internațional sunt SUA și Republica Populară Chineză, dar nu este de neglijat nici aportul unor actori precum U.E. Federația Rusă, Turcia, India, Brazilia, etc.

Cuvinte-cheie: monopolarism, bipolarism, multipolarism, ordine mondială.

Abstract: This article discusses general issues related to the international order that will result from the war in Ukraine. In my view the war in Ukraine is a hegemonic war that will lead to changes in the global power structure. The global order resulting from this conflict could be unipolar, bipolar or multipolar. Using the comparative method, all aspects of the components that define an international political order will be analysed. The characteristics of the main international actors that can determine the architecture of the new international order are taken into account. In our opinion, the main actors of the international system are the USA and the People's Republic of China, but the contribution of actors such as the EU, the Russian Federation, Turkey, India, Brazil, etc. should not be neglected.

Keywords: monopolarism, bipolarism, multipolarism, world order.

Introducere

Fără îndoială că războiul din Ucraina este cea mai actuală temă asupra căreia se concentrează atât cercetători academici din domeniul relațiilor internaționale, dar și diplomați, ziariști și analiști politici. Dintre cercetători putem menționa cele mai importante nume din această categorie așa cum sunt:

Profesorul Mearsheimer¹ a insistat asupra faptului că Moscova nu este interesată să facă Ucraina parte din Rusia, ci să se asigure că aceasta nu va deveni o trambulină a agresiunii occidentale; și că Rusia nu se poate simți în siguranță, nu se poate dezvolta și nu poate exista în timp ce se confruntă cu o amenințare permanentă din partea teritoriului Ucrainei de astăzi. El a insistat că, în ciuda narațiunii occidentale despre NATO, aspectul determinant pentru a înțelege cauzele profunde ale acestui conflict este modul în care Moscova vede acțiunile alianței. Dr. Kissinger² și-a expus îngrijorarea cu privire la riscurile unui conflict între marile puteri și a oferit soluții pentru evitarea acestuia. El propune o încetare a focului și o restabilire a frontierelor de dinaintea invaziei, sugerând că Rusia ar trebui să-și retragă toate trupele din zonele din Ucraina pe care le-a capturat în acest an - dar nu și din Crimeea sau din zona îngustă din estul Ucrainei pe care a anexat-o în 2014. Noam Chomsky³ crede că în domeniul geopolitic, rezolvă - cel puțin temporar - ceea ce a fost o preocupare majoră de-a lungul întregii epoci de după cel de-al Doilea Război Mondial: asigurarea faptului că Europa rămâne sub controlul SUA în cadrul sistemului NATO, în loc să adopte un curs independent și să se integreze mai strâns cu partenerul său comercial bogat în resurse naturale de la est. Un loc important în cadrul metodelor de cercetare l-a constituit metoda observării prin care am observat

¹ John Mearsheimer, *John Mearsheimer on the War in Ukraine* in <https://oxfordpoliticalreview.com/2023/01/12/ive-been-attacked-not-with-facts-and-logic-but-personally-john-mearsheimer-on-the-war-in-ukraine/>.

² Henry Kissinger, *Henry Kissinger explains how to avoid world war three* <https://www.economist.com/briefing/2023/05/17/henry-kissinger-explains-how-to-avoid-world-war-three>.

³ Noam Chomsky, *Noam Chomsky On The Russia-Ukraine War*. https://www.youtube.com/watch?v=tD_JdwimnjU

fenomenele care au avut loc în această perioadă în politica mondială. Metoda analizei ne-a permis să studiem dinamica evenimentelor pentru a determina principalele tendințe în dezvoltarea situației politice internaționale. Metoda clasică descriptivă în special în studiul fenomenului puterii a fost, de asemenea, foarte importantă.

Capitolul I Războiul din Ucraina

Situația din Ucraina, devine din ce în ce mai periculoasă notează George Friedman¹. atacurile rusești asupra Ucrainei tindeau să fie ținute sub control de forțele armate ucrainene –nu mereu, dar suficient de frecvent pentru a împiedica Rusia să păstreze controlul asupra teritoriului sau să obțină victoria. Dar, în ultimul timp, Rusia a început să-și mențină pozițiile.

Dacă acest lucru devine normă, atunci Ucraina are o problemă serioasă. Statele Unite au păstrat frontul intact prin introducerea de noi arme. Actuala slăbiciune a armatei ucrainene se datorează lipsei de rachete cu rază de acțiune mai lungă, care ar putea lovi din spate forțele rusești, atacând întăririle și proviziile care se deplasează spre front. Fără aceste elemente, Rusia nu-și poate menține poziția. Problema este că raza de acțiune a noilor muniții este atât de mare încât acestea pot ajunge pe teritoriul rusesc. Statele Unite au precizat că nu intenționează să lovească teritoriul rusesc. De fapt, Washingtonul a ordonat Ucrainei să nu folosească munițiile la raza lor maximă de acțiune și există zvonuri că americanii au modificat rachetele pentru a se asigura că nu vor face asta. Dar Ucraina duce un război existențial, iar voința sa de a folosi orice altceva decât puterea maximă este inevitabil discutabilă.

Acordul tacit de a nu fi lovită niciuna a împiedicat ca războiul să devină un conflict direct între SUA și Rusia. Dacă una dintre părți ar ataca deliberat Rusia sau Polonia, situația devine impredictibilă.

Odată cu livrarea de noi rachete, apare un nou pericol, nu în ultimul rând acela că Rusia ar putea alege să ducă războiul la un nivel și mai înalt, forțând escaladarea. Caz în care nimic nu poate fi exclus –nici măcar operațiunile rusești sub steag fals. Moscova a caracterizat conflictul ca fiind un război de lungă durată împotriva Occidentului și, dacă într-adevăr așa vede lucrurile, atunci forțarea escaladării, într-un moment și într-un loc ales de ea, ar putea fi rațională. Făcând acest lucru ar demoniza armata americană și ar da Rusiei „mână liberă” în atacarea, să zicem, a pozițiilor americane din Polonia. Statele Unite au purtat un război proxy fără să înregistreze pierderi. Faptul că la Baza Aeriană Dover nu ajung saci cu cadavre, a oferit Washingtonului un mare spațiu de manevră. Dacă SUA ar începe să înregistreze pierderi, iar rușii ar putea demonstra că războiul s-a bazat pe un prim atac al americanilor, capacitatea SUA de a purta un război ar putea fi limitată.

Oricât de bizar ar părea acest lucru, problema centrală în acest moment este stabilizarea poziției Ucrainei prin atacarea bunurilor rusești în teatrul de război, fără revărsare pe teritoriul rusesc. Dacă acest lucru poate fi realizat în termeni absoluți, ar fi greu de surmontat pentru Rusia și ar ține SUA departe de lupta directă, evitând considerațiile de politică internă ale SUA, care au destabilizat armata americană într-o serie de războaie. Dar execuția trebuie să fie fără greș, iar Rusia ar trebui să refuze ca, în mod esențial să fie ea cea care atacă.

Toate războaiele sunt complexe și toate războaiele au dimensiuni politice. Statele Unite vor furniza rachete cu rază lungă de acțiune, ceea ce este perfect logic în logica rece a războiului. Dar, în cazul unor șecuri în controlul armelor, ar putea crea neprevăzutul, aspect niciodată binevenit în război.

În acest caz, Statele Unite s-au oferit să negocieze fără să menționeze cererea sa de bază: ca Rusia să se retragă. Moscova a răspuns declarând deschis că Rusia este pregătită să se retragă din toată Ucraina, cu excepția a două zone importante.

Americanii au încercat să sugereze că „retragerea” Rusiei nu este nici retragere, nici o poziționare de prim-plan. Răspunsul Rusiei a fost că o retragere completă nu intră în discuție. Dar din moment ce au fost menționate două zone, una apropiată de Rusia, alta în sudul Ucrainei, ambele sunt extrem de greu de cedat de către SUA din cauza consecințelor politice. Toate războaiele se termină. Unele se termină cu devastarea inamicului, iar altele se termină cu epuizarea unei părți. Altele se încheie cu o parte incapabilă să continue războiul, deoarece nu vede nicio modalitate de a impune astfel de costuri inamicului, încât să poată continua lupta. Forțele nu sunt zdrobite, ci epuizate, cu puține speranțe de continuare.

Situația actuală este mai complexă. Războiul din Ucraina este în desfășurare și niciuna dintre părți nu este zdrobită sau epuizată. Niciuna nu a ajuns la concluzia că victoria este de neatins. Armata ucraineană însăși este împărțită între ucraineni și americani; Ucrainenii continuă să lupte, oricât de obosiți, în timp ce americanii trimit bani și echipamente fără a suferi victime. Ucrainenii luptă pentru țara lor, așa că orice

¹ George Friedman, *Where Does Russia Stand Now?*, <https://geopoliticalfutures.com/where-does-russia-stand-now/>.

centimetru pierdut este agonie. Washingtonul vrea pur și simplu să țină Rusia departe de granița de est a NATO. Nu este o situație existențială. Dar nu același lucru se poate spune despre Ucraina.

Pentru ruși, logica este de a încerca să rupă armata ucraineană, din moment ce un bilanț extrem al victimelor ar putea-o forța să intre în colaps ori să ceară pace. Strategia Ucrainei este de a înfrunța fiecare avans rusesc cu un contraatac, completat de puterea de foc masivă a armelor furnizate de SUA. În cele din urmă, războiul va fi determinat de adâncimea forțelor din fiecare parte, precum și de disponibilitatea lor de a lupta și de a muri.

Toate acestea sugerează un război de uzură. Gândiți-vă la Primul Război Mondial, dar fără tranșee. Rușii au declanșat lupta și orice recunoaștere a eșecului ar amenința guvernul. Concesiile ucrainene ar echivala cu un sfârșit al țării, sau cel puțin cu o abdicare de la independența acesteia. Din punctul american de vedere, continuarea războiului este mai bună decât înfrângerea, deoarece sunt în risc garanțiile de securitate ale SUA pentru alți aliați din acest motiv, nu cred că Washingtonul se va implica prea mult în zona vreunei înțelegeri scrise.

În aceste condiții, s-ar părea că războiul nu se poate termina. Dar fiecare țară are ca imperativ faptul de a nu fi ruptă și de a nu capitula. Și nimeni, cu excepția americanilor, nu poate pleca de acolo. Realitatea este suprema examinare. Ucraina și Rusia își vor afișa postura până la capăt, chiar dacă niciuna nu știe exact care este punctul ei de rupere. Fiecare speră că celălalt se apropie de acel punct de rupere și fiecare vrea să evite să ajungă primul.

Această teamă reciprocă de eșec este cea care îi determină pe fiecare la o înțelegere negociată, oricât de disprețuitor și beligerant va fi acel proces. Verificarea de deschidere este urmată de o realitate emergentă a cât de mult poți juca și cât de mult poate juca inamicul tău, două variabile care sunt luate în considerare în fiecare zi de către lideri și soldați deopotrivă.

Concesiile de neconceput devin atunci imaginabile. Cu cât aceasta este mai încețoșată, cu atât fiecare parte se va speria că se va rupe brusc. Un alt set de diferențieri care merită analizate se referă la durabilitatea ordinelor și a configurațiilor de putere, la rolul războaielor hegemonice și la tipurile de tranziții. Sistemul westphalian, care datează din 1648, a organizat politica mondială pe baza relațiilor dintre statele suverane timp de peste trei secole și jumătate, în timp ce ordinele mondiale și configurațiile de putere succesive au apărut și au dispărut -frecvent în urma unor războaie hegemonice. Studiul lui Robert Gilpin, intitulat *War and Change in World Politics*¹ (Războiul și schimbarea în politica mondială), rămâne referință importantă pentru aceste chestiuni, după ce a dat naștere unui set recent de eseuri realizate de un grup de cercetători americani și editate de John Ikenberry sub titlul *Putere, ordine și schimbare*. Această compilație poate fi un ghid util pentru percepțiile actuale ale specialiștilor americani.

După cum reiese din aceste texte, schimbările în ordinea mondială și în distribuția puterii au avut loc, până în prezent, fără a avea un impact asupra esenței paradigmei westfaliene. În același timp, armele nucleare și spectrul distrugerii reciproce asigurate pregătesc terenul pentru tranziții care nu implică neapărat războaie. Într-adevăr, în ciuda conflictelor distructive prin procură, care au penalizat mai multe țări în curs de dezvoltare în timpul Războiului Rece, tranziția de la bipolaritate la unipolaritate - după căderea Zidului Berlinului - nu a implicat un război hegemonic pe scară largă și a avut loc în cadrul unui continuum al ordinii mondiale (cea mai notabilă ajustare instituțională a fost înlocuirea Uniunii Sovietice cu Federația Rusă în calitate de membru permanent al Consiliului de Securitate al ONU în 1992)².

Volodimir Zelenski vrea o Ucraina independentă, Vladimir Putin vrea să fie președintele unei Rusii puternice, iar SUA vor să pună capăt războiului fără victime americane. Nimeni nu este atât de încrezător pe cât pare³. O anumită victorie în războiul din Ucraina va fi mai rea decât o victorie pyrrhică. Ea va putea însemna mai rău decât pierderea războiului, sfârșitul lumii noastre europene și transatlantice (din care facem parte nu ca urmare a unui capriciu geografic sau / și a unui accident istoric, ci prin destinul liber asumat de noi), respectiv dispariția capacității noastre de a mai ajunge la pace, prăbușirea noastră într-o dezordine de lungă durată cu potențialul intrării în noaptea nucleară. Cu aceste gânduri în minte fiecare trebuie să își facă datoria.

Păstrarea unității lumii sau, altfel spus, păstrarea unității ordinii mondiale este esențială. La fel cu

¹ Robert Gilpin, *War and Change in World Politics* Cambridge University Press, 2010

² Henry Kissinger, *Henry Kissinger explains how to avoid world war three*
<https://www.economist.com/briefing/2023/05/17/henry-kissinger-explains-how-to-avoid-world-war-three>.

³ George Fridman, op. Cit, loc cit.

asigurarea păcii prin echilibrul puterilor¹. Tranziția actuală către multipolaritate este poate mai transformatoare. În ceea ce privește guvernarea, aceasta a presupus deja încorporarea BRICS, printre altele, în grupul informal G20 al principalelor economii. Deși nu s-a ajuns încă la un acord cu privire la o extindere a numărului de membri ai Consiliului de Securitate al ONU, încă de la sfârșitul Războiului Rece există un consens cu privire la faptul că componența acestuia nu este suficient de reprezentativă pentru realitățile geopolitice contemporane. În același timp, este posibil să se argumenteze că astfel de ajustări la multipolaritate - unele au avut loc deja, altele urmează să aibă loc - nu vor implica neapărat o provocare la adresa ordinii mondiale dominante, așa cum a fost ea conturată în ultimii șaptezeci de ani, cu Carta ONU și instituțiile de la Bretton Woods în centrul său. Așa-numita ordine mondială condusă de americani este, de fapt, susceptibilă să supraviețuiască sfârșitului momentului unipolar și pare potrivită pentru a forma baza unei noi ordini multipolare². Dar odată și odată va trebui să încheie pace. Dar ce fel de pace? Și mai ales în ce fel de ordine internațională.

Capitolul II Unipolarismul

Ordinea mondială unipolară, considerată de unii experți instabilă, care a urmat ordinii bipolare, prin natura ei tensionată, nu a fost urmată de un nou bipolarism sau de un multipolarism simetric care prin echilibrul puterilor să garanteze pacea, ci este susceptibilă de a face loc unei fracturi a lumii în două componente separate, fiecare cu ordinea sa, avându-și originea în tradiții culturale diferite. Nu o lume cu doi poli, ci două lumi, cu sisteme polare proprii, aflate într-un conflict permanent.

Pe teritoriul Ucrainei nu se confruntă numai Rusia contra Ucrainei, ci Vestul euro-atlantic cu Estul și Sudul. Acesta nu este un simplu conflict geopolitic și miza lui nu se limitează doar la niște teritorii, ci este un conflict între civilizații. El pune în discuție principiile caracterului indivizibil al securității și pe cel al respectului diversității, opunând în mod periculos independența individuală interdependenței globale și identitatea națională solidarității internaționale, în loc să le concilieze. În asemenea condiții, reînfloresc logica jocului de sumă nulă, fiecare jucător încercând să își obțină securitatea pe seama insecurității celorlalți. Aceasta neagă atât securitatea colectivă cât și securitatea prin cooperare. Asta se întâmplă în prezent unii vor să îi excludă pe cei care nu gândesc la fel cu ei, în timp ce alții vor să se țină departe pentru a se izola de cei care nu gândesc la fel cu ei. Pax americana a fost un sistem de putere unipolar și în consecință asimetric care s-a bazat pe trei piloni: I. supremația puterii militare americane; II. unitatea și universalismul drepturilor omului; III. libertatea comerțului în condițiile în care economia americană era cea mai competitivă economie a lumii (adică cea mai în măsură să profite de avantajele liberului schimb). Principalul conflict al momentului prezent la nivel global este acela între ordinea americană și ordinea post-americană. SUA sunt gata să sacrifice totul (inclusiv „valorile americane”) pentru păstrarea vechii ordini. Întrebarea este dacă mai are resursele pentru a ieși victorioasă din această confruntare?

Ca lider al lumii euro-atlantice și gardian suprem sau garant absolut al pax americana, SUA se vede confruntată acasă și în lume cu un complex de crize și anume: I. criza democrației de tip occidental; II. criza capitalismului neoliberal; III. criza capitalismului neoconservator; Iv. criza dreptului internațional (a „relațiilor internaționale bazate pe reguli”). Gestionarea greșită a acestor crize (inclusiv sub impactul politicii „dublelor standarde”) a condus la apariția altor crize, respectiv: I. criza de credibilitate; II. criza de legitimitate; III. criza de autoritate; Iv. criza de leadership. Teoretic și în conformitate cu precedentele istorice, SUA poate ieși din criză fie prin război fie prin integrare economică la nivel global. Câștigând războiul, SUA poate păstra unipolarismul. Integrarea economică presupune acceptarea multipolarismului.

Pentru moment SUA pare a fi adoptat prima soluție. Această opțiune ignoră faptul că în condițiile actualelor raporturi de putere la nivel global, SUA nu poate câștiga decât cel mult războaie locale și asta numai din punct de vedere militar, fără a putea impune și ordinea de după victoria militară. SUA mai poate câștiga războaie, dar nu poate câștiga pacea.

Capitolul III Bipolarismul

În același timp, concentrarea puterilor așa-zis autocrate, împinse spre a se alia împotriva războiului declarat Occidentului purtat împotriva lor, configurează tot mai accentuat superioritatea celor dintâi inclusiv sub aspect economic, demografic și cultural, precum și pe terenul cercetării și creativității științifice; și chiar, din ce în ce mai mult, în domeniul militar. Omenirea se împarte nu numai în două lumi adverse, dar lumea Occidentală este tot mai mică și mai slabă în comparație cu cealaltă lume.

¹ Adrian Severin, *Viitorul ordinii internaționale din perspectiva crizei ucrainene*, <https://www.cotidianul.ro/viitorul-ordinii-internationale-din-perspectiva-crizei-ucrainene/>

² Kissinger, *op. cit.*, loc. Cit.

Asocierea resurselor naturale și a capacităților nucleare ale Rusiei cu productivitatea și creativitatea Chinei, cărora li se alătură puteri precum India, Africa de Sud, și Brazilia, precum și Turcia sau Arabia Saudită, pune în umbră și împinge în defensivă orice ofertă euro-atlantică¹. Din punct de vedere militar, este probabil ca SUA să rămână numărul unu timp de decenii, chiar dacă China va prelua poziția de lider economic. Alte economii dezvoltate majore vor continua să exercite o influență semnificativă la nivel mondial. Cu alte cuvinte, puterile consacrate nu trebuie să fie considerate puteri în curs de dispariție. China și Rusia, deși sunt descrise uneori ca puteri emergente, se bucură deja de statutul de mare putere în calitate de membri permanenți ai Consiliului de Securitate al ONU. Un alt grup de națiuni, denumite adesea puteri în ascensiune, dobândesc o extindere globală, influență și noi capacități diplomatice: Brazilia, India și Africa de Sud sunt exemple în acest sens. Rolul lor în modelarea agendei internaționale prin intermediul cadrelor multilaterale nu poate fi subestimat, după cum indică negocierile recente privind dezvoltarea durabilă și schimbările climatice². Atât timp cât ascensiunea Chinei către statutul de putere globală nu poate fi oprită, preferabil este ca aceasta să aibă loc cu acceptul și asistența vechilor superputeri globale, aflate în prezent în declin (SUA și Rusia), decât împotriva lor (și implicit, a aliaților lor). Rusia se pare că a adoptat formula asocierii, după ce timp de decenii s-a opus Chinei. SUA a optat pentru opoziția armată, după câteva decenii în care și-a asociat China în încercarea de a contrabalansa puterea Rusiei³. China își asumă un rol din ce în ce mai asertiv în afacerile mondiale, ajutând la medierea unei restaurări a relațiilor dintre Iran și Arabia Saudită, oferind un plan de pace în 12 puncte pentru Ucraina și consolidându-și relațiile cu puterile europene și latino-americane. China și-a continuat demersurile diplomatice, oferindu-se să organizeze discuții între Israel și Palestina⁴. China nu vrea ca Statele Unite să fie puterea predominantă. Vrea să trăiască alături de Statele Unite, spune economistul Jeffrey Sachs, director al Centrului pentru Dezvoltare Durabilă de la Universitatea Columbia și președinte al Rețelei ONU pentru Soluții de Dezvoltare Durabilă. De asemenea, el a fost consilierul a trei secretari generali ai ONU, iar în prezent este consilier al secretarului general António Guterres pentru soluții de dezvoltare durabilă. Cel mai recent articol al său este intitulat Necesitatea unei noi politici externe a SUA⁵.

Capitolul IV. Ce este multipolaritatea?

Multipolaritatea se referă la situația geopolitică care apare atunci când mai multe centre de putere se echilibrează reciproc. Politologii și specialiștii în relații internaționale folosesc de obicei termenul pentru a descrie ceea ce se întâmplă atunci când niciun stat-națiune nu are o putere covârșitoare asupra celorlalte. Multipolaritatea a fost folosită pentru prima dată în acest context după cel de-al Doilea Război Mondial. Atunci, a devenit clar că Statele Unite nu vor mai funcționa ca singura mare putere la nivel global. Conceptul de polaritate se aplică statelor-națiune și unei varietăți de alte entități internaționale. O lume multipolară ar putea avea două sau mai multe mari puteri sau puteri regionale care concurează pentru influență. Multipolaritatea poate fi pusă în contrast cu unipolaritatea sau cu o singură putere dominantă pe scena mondială. În epoca Războiului Rece, Statele Unite erau considerate o forță unipolară în fruntea unei lumi multipolare. Sistemele multipolare sunt standard în istorie, unde au avut tendința de a apărea din echilibrul de putere între statele feudale sau orașele-stat. Tratatul de la Westfalia, care a pus capăt Războiului de Treizeci de Ani din 1648, este un exemplu de tratat multipolar menit să pună capăt unui conflict între doi poli: Spania și Franța, pe de o parte, și Anglia și Suedia, pe de altă parte.

Multipolaritatea a ajuns să ocupe un loc proeminent în vocabularul cotidian al diplomaților și al liderilor mondiali. De exemplu, primul summit BRIC din iunie 2009 și-a exprimat sprijinul pentru; o ordine mondială multipolară mai democratică și mai dreaptă. În cele din urmă, ordinea liberală a accelerat ascensiunea Chinei, care a contribuit la transformarea sistemului de la unipolar la multipolar. O ordine internațională liberală este posibilă doar în unipolaritate.

Noua lume multipolară va avea trei ordini realiste: o ordine internațională subțire, care facilitează

¹ Adrian Severin, *Severin clarifică mișcările din geopolitica mondială la Conferința OSCE*, în <https://solidnews.ro/externe/2023/02/24/severin-clarifica-miscarile-din-geopolitica-mondiala-la-conferinta-osce/>

² Kissinger, *op. cit.*, loc. Cit.

³ John Mearsheimer, *John Mearsheimer on the War in Ukraine* în <https://oxfordpoliticalreview.com/2023/01/12/ive-been-attacked-not-with-facts-and-logic-but-personally-john-mearsheimer-on-the-war-in-ukraine/>.

⁴ George Friedman, *Blame at Kyiv, Brussels Looks for Migrant Deal* <https://geopoliticalfutures.com/daily-memo-moscow-points-the-blame-at-kyiv-brussels-looks-for-migrant-deal/>

⁵ Jeffrey Sachs: *Bipartisan Support of War, from Iraq to Ukraine, Is Helping Fuel U.S. Debt crisis*. <https://www.youtube.com/watch?v=WvQMkLJRzo>

cooperarea, și două ordini delimitate - una dominată de China, cealaltă de Statele Unite - pregătite să ducă o competiție de securitate între ele. Până în 2019, era clar că ordinea internațională liberală era în mare dificultate. Plăcile tectonice care o susțin se deplasează și nu se poate face mare lucru pentru a o repara și salva. Într-adevăr, această ordine a fost destinată să eșueze de la început, deoarece conținea semințele proprii sale distrugerii.

Căderea ordinii internaționale liberale îngrozește elitele occidentale care au construit-o și care au beneficiat de pe urma ei în multe feluri. Aceste elite cred cu tărie că această ordine a fost și rămâne o forță importantă pentru promovarea păcii și a prosperității în întreaga lume. Multe dintre ele îl învinovătesc pe președintele Donald Trump pentru dispariția sa. La urma urmei, acesta și-a exprimat disprețul față de ordinea liberală atunci când a făcut campanie electorală pentru președinție în 2016; iar de la preluarea mandatului, a urmărit politici care par menite să o dărâme.

Cu toate acestea, ar fi o greșeală să credem că ordinea internațională liberală este în pericol doar din cauza retoricii sau a politicilor lui Trump. De fapt, sunt în joc probleme mai importante, care explică de ce Trump a reușit să conteste cu succes o ordine care se bucură de un sprijin aproape universal în rândul elitelor politicii externe din Occident. La apogeul Războiului Rece, Kenneth Waltz a prezentat un set de argumente care susțineau stabilitatea lumii bipolare¹. La rândul lor, Karl Deutsch și David Singer au argumentat în favoarea unei mai mari stabilități a multipolarității într-un articol publicat tot în 1964, intitulat; *Multipolar Systems and International Stability*²; Mai recent, și dintr-un unghi diferit, Amitav Acharya, în *The End of the American World Order*³ (Sfârșitul ordinii mondiale americane), respinge temerile - atribuite unor cercetători din Occident - asociate cu sfârșitul hegemoniei unipolare a SUA. Simon Reich și Richard Ned Lebow, în cartea lor din 2014 *Goodbye Hegemony*⁴, pun, de asemenea, la îndoială convingerea - atât a universitarilor realiști, cât și a celor liberali din SUA - că un sistem global fără un hegemon ar deveni instabil și mai predispus la război⁵.

Concluzii

Cincisprezece luni de lupte în Ucraina au arătat clar că nici Moscova și nici Kievul nu au capacitatea de a obține o victorie militară decisivă asupra celeilalte părți. Mai mult, două aspecte cheie ale războiului vor rămâne probabil fixe pentru mulți ani de acum încolo: amenințarea persistentă pe care ambele părți o reprezintă una față de cealaltă și disputa nesoluționată privind zonele din Ucraina pe care Rusia a pretins că le anexează. Acest lucru înseamnă că războiul din Ucraina ar putea continua la nesfârșit, transformându-se într-un conflict devastator de ani de zile, care ar putea costa alte mii de vieți fără a produce un rezultat decisiv. Având în vedere aceste realități, a sosit momentul ca Washingtonul și alte guverne occidentale să dezvolte o viziune pentru un final de joc în Ucraina, Statele Unite și aliații săi ar trebui să fie capabili să ajute Ucraina simultan pe câmpul de luptă și la masa negocierilor. Acum este momentul să înceapă. Pacea dintre Rusia și Ucraina nu se poate instaura decât în cadrul unei noi ordini mondiale. Această ordine internațională ar trebui să însemne reformarea sistemului internațional și în primul rând a ONU. Astfel, Consiliul de Securitate trebuie înlocuit cu un nou organism format din personalități independente. Aceste personalități trebuie să judece fiecare situație cu celeritate și lipsit de parti-pris. Renunțarea la dublul standard ar fi un bun început pentru acest organism, iar deciziile sale să fie obligatorii pentru toate statele de la marile puteri până la statele cele mai slabe.

Bibliografie:

1. Amitav Acharya, *The End of the American World Order*, London 2014
2. Chomsky, Noam, *Noam Chomsky On The Russia-Ukraine War*.
https://www.youtube.com/watch?v=tD_JdwimnjU
3. Deutsch, Karl W. and J. Singer, David, *Multipolar Power Systems and International Stability*
4. Trustees of Princeton University World Politics, Vol. 16, No. 3 (Apr., 1964), pp. 390-406.

¹ Kenneth N. Waltz, *The Spread of Nuclear Weapons, Adelphi Paper No. 171*, London: International Institute of Strategic Studies, 1981

² Author(s): Karl W. Deutsch and J. David Singer, *Multipolar Power Systems and International Stability* Trustees of Princeton University World Politics, Vol. 16, No. 3 (Apr., 1964), pp. 390-406.

³ Amitav Acharya, *The End of the American World Order*, London 2014.

⁴ Simon Reich și Richard Ned Lebow *Good-Bye Hegemony!: Power and Influence in the Global System* Paperback – March 23, 2014

⁵ Kindleberger, C. *The World in Depression 1919-1939*, University of California Press, Los Angeles, 1973.

5. Friedman, George , *Where Does Russia Stand Now?*, <https://geopoliticalfutures.com/where-does-russia-stand-now/>.
6. Gilpin, Robert, *War and Change in World Politics* Cambridge, University Press, 2010.
7. Kindleberger, C. *The World in Depression 1919-1939*, University of California Press, Los Angeles, 1973.
8. Henry Kissinger, *Henry Kissinger explains how to avoid world war three*, <https://www.economist.com/briefing/2023/05/17/henry-kissinger-explains-how-to-avoid-world-war-three>.
9. Mearsheimer, John, *John Mearsheimer on the War in Ukraine* in <https://oxfordpoliticalreview.com/2023/01/12/ive-been-attacked-not-with-facts-and-logic-but-personally-john-mearsheimer-on-the-war-in-ukraine/>.
10. Reich Simon și Lebow Richard Ned , *Good-Bye Hegemony!: Power and Influence in the Global System Paperback – March 23, 2014*.
11. Sachs, Jeffrey, Bipartisan Support of War, from Iraq to Ukraine, Is Helping Fuel U.S. Debt crisis <https://www.youtube.com/watch?v=WvQMkJLJRzo>
12. Adrian Severin, *Severin clarifică mișcările din geopolitica mondială la Conferința OSCE*, in <https://solidnews.ro/externe/2023/02/24/severin-clarifica-miscarile-din-geopolitica-mondiala-la-conferinta-osce/>
13. Idem, *Viitorul ordinii internaționale din perspectiva crizei ucrainene*, <https://www.cotidianul.ro/viitorul-ordinii-internationale-din-perspectiva-crizei-ucrainene/>
14. Waltz, Kenneth N., *The Spread of Nuclear Weapons*, Adelphi Paper No. 171, London: International Institute of Strategic Studies, 1981.

SOCIAL-COMMUNICATIVE COMPETENCE OF THE FUTURE TEACHER: STATUS AND EXPECTATIONS

COMPETENȚA SOCIAL-COMUNICATIVĂ A VIITORULUI PROFESOR: STATUT ȘI AȘTEPTĂRI

Nelia SAMOILENKO

Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav

Pereiaslav (Ukraine)

E-mail: samoilenkonelia@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1682-8534>

Abstract: *The article reveals the degree of professionalism of a modern teacher, which depends on the level of development of his communicative competence, and this basically implies a high level of development of the communicative abilities of an individual. The communicative abilities of a teacher are considered as a multifaceted personal and professional education, which ensures the ability to optimally organize professional communication with other participants in the communicative process, the adequacy of self-perception in communication during interaction and the individual and psychological characteristics of the interlocutors, the speed and ease of learning new, more effective forms of communicative behavior.*

Keywords: *communicative competence, communication, future teacher.*

Introduction. Institutions of higher education of Ukraine aim to provide training of specialists capable of constant professional self-improvement, professional realization of creative potential, formation of vital activity of the individual.

An important task of these institutions is the formation of the personal activity of the future teacher, which leads to the manifestation of initiative, purposefulness, determination, is an important means of improvement and at the same time an indicator of the effectiveness of the professional training process, as it stimulates the development of professional independence, striving for high results.

An important place in the process of implementing the tasks of a higher education institution is occupied by the teacher's communication with the students. Before us is the question of the peculiarities of communication during training, which are realized in the process of interaction between the social teacher and the client.

The process of communication between a teacher and a student is an essential component of the content of professional and pedagogical activity. The readiness of the teacher to communicate with students consists in the ability to build and solve educational and educational situations of communication, in the ability to effectively use their arsenal for the development of the student's personality.

The problem is not new, but it has not yet been finally solved. The educational process in the institution of higher education is not yet sufficiently aimed at preparing students to communicate with clients and students. This is primarily due to the lack of clear ideas among many teachers about the ways and means of preparing future teachers for communication.

The analysis of psychological and pedagogical literature proves that the problem of preparing students for communication was solved mainly at the level of psychological research, and less attention was paid to the pedagogical aspect. When organizing pedagogical communication, special attention should be paid to the analysis of educational and educational situations, to choose possible options for their solution, optimal methods of communicative communication [1].

The performed theoretical analysis, aimed at clarifying the essence of communication and the specifics of various approaches to the theoretical-experimental development of communication issues in modern psychological and pedagogical research, indicates a consistent increase in the methodological status of this category in psychological science. At first, it was considered as a condition and factor of human activity, then as a special type of activity and, finally, as one of the most important aspects of a person's lifestyle, comparable in importance to the activity itself [2].

The methodological basis of the study is based on general scientific principles, namely: historical, terminological, functional, systemic, and cognitive (cognitive) principles.

The results. It is difficult to overestimate the importance of social and communicative competence

for a modern teacher. The importance of the ability to subject-subject interaction, effective communication, mastery of monologic and dialogic forms of communication and constructive resolution of conflict situations, participation in various types of professional-pedagogical communication is outlined in a number of scientific works. In addition, the educational and professional programs of higher education institutions emphasize the importance of teachers establishing productive relationships with colleagues regarding the exchange of experiences (emotional, social, practical, etc.), the identification of empathy, respect for the individual characteristics of other people, the ability to communicate in a foreign language and use foreign language information resources, etc.

Facilitate professional communication, make it more productive, first of all, the ability of the teacher to listen, conduct a dialogue, talk, pleasant appearance, the ability to "read" the feelings and intentions of another person on the face, the ability to accurately assess his feelings and mood, to explain and argue his proposals and remarks, to notice in another person his individual characteristics, character traits, to put oneself in the place of another person, respectful and friendly attitude towards him, the ability to diversify the language forms of addressing another person, to finish communication on time, a friendly attitude towards the interlocutor, the desire to make a pleasant impression on him, insight, the ability to see through communication partners, trust in people.

The maximum difficulties, on the contrary, are caused by some expressive-linguistic (inconsistency of facial expressions with words, fast pace of speech, loud speech, reluctance to maintain eye contact, etc.) and social-perceptual (lack of insight, errors in assessing the feelings and mood of another person, the desire to conclude about personality based on appearance, inability to "read" another person's feelings and intentions on the face, inability to correlate people's actions and deeds with their personality qualities, inability to put oneself in another person's place, etc.) features. The lack of skills necessary for organizing interaction with others (inability to argue one's remarks and propositions, the desire to impose one's point of view, the habit of interrupting the interlocutor, etc.) and some features of the implementation of attitudes towards them (unfriendly attitude,

So, as we can see, future teachers face certain problems that a modern institution of higher education must solve at a high methodological and professional level.

Therefore, in the new educational paradigm, helping the specialist master the means of effective influence on clients as the basis of productive interaction is a priority task in preparing the future teacher for professional activity. The natural result of professional training in the combination of motivational, value, cognitive and other components is the communicative competence of the personality of the future teacher [6].

The specifics of the activity of the future teacher presuppose the presence of certain initial qualities that are formed under the influence of training. These qualities are a prerequisite for mastering professional activities, in the process of which certain personal changes occur, professionally significant qualities are developed and improved, and the personality of a social pedagogue is formed. One of the important characteristics of personality development is competence.

The genesis of the problem shows that in the theory and practice of the Ukrainian school and pedagogy, the decisive factor in the relationship between the teacher and the learner is the presence of the necessary professional skills of the teacher's communicative competence. Progressive pedagogues-educators considered productive educational activity and the teacher's ability to organize communication as the basis of learning. With each subsequent period, the requirements for communication skills expanded and eventually encompassed all aspects of this process. The development of the teacher's professional competence is also relevant nowadays, one of the components of which is the development of the teacher's pedagogical communication skills. [8].

An important aspect of a teacher's professional readiness is professional experience. Experience is sensory and empirical knowledge of reality based on practice, the unity of knowledge, abilities and skills. If the teacher has the necessary stock of knowledge for the activity and is able to effectively apply it in practical activities, then one should talk about his professional competence [6].

Analyzing the issue of professional competence in the works of domestic and foreign scientists (I. Ermakov, A. Kapska, I. Kozubovska, I. Mygovich, V. Tsiba, etc.), we note that it is in the same synonymous row with such a concept as "awareness" (knowledge, literacy, awareness), "preparedness" (preparation, savvy), "readiness". Despite the semantic proximity, all the listed concepts cannot interact in a scientific context. In order to clarify this statement, let's consider the views on the essence of the concept of "competence" available in modern philosophical and psychological-pedagogical sciences.

According to experts, competencies include:

1. The ability of the individual to perceive and respond to individual and social needs,
2. A complex of attitudes, values, knowledge and skills.
3. This definition, to a certain extent, it coincides with the position of Ukrainian scientists (competence in the field of economic activity (entrepreneurship, responsibility, discipline, work culture, pride in the work done).
4. Legal competence (legal culture, awareness of the need to comply with the requirements of laws, fulfillment of the equality of all people, respect for freedom, openness).
5. Communicative competence (tolerance, perception of pluralism, civility skills or to defend one's beliefs).
6. Organizational competence (rational self-governance and governance, efficiency management, effective use of time and other courses).
7. Technological competence (rational coexistence with the technosphere, critical attitude towards it, skillful use of information technologies).
8. Environmental competence (knowledge of the laws of technology, harmonious coexistence with the environment, preservation of the biosphere).
9. Competence in the field of everyday life (respect for others, coexistence skills, willingness to help, concern for ethics in the living space).

It should be noted that not only knowledge, abilities and skills in professional disciplines will help the future teacher to become a true professional in his field. The formation of the professional competence of future specialists is of great importance, which determines its success in pedagogical activities and inspires confidence in one's abilities.

We will also define that professional competence is not an innate gift. It depends on the ability to consciously manage activities, create an optimal work mode, and regulate one's emotional state.

As defined by L. Smakota, the concept of professional competence in the activities of a teacher includes both emotional and psychological competence. All these concepts are interconnected, but the concept of professional competence is broader. The professional competence of a social pedagogue requires special knowledge, abilities and skills within the chosen profession, which are necessary for a highly qualified professional. The professional competence of the future teacher is formed as a synthesis of personality properties and qualities, and its level can be changed with the help of conscious, purposeful work that takes into account the individual characteristics of the personality and is carried out in professional activity or in activity that simulates it as much as possible.

Communicative competence is a component of a teacher's personality and activity; ensures its high effectiveness in the process of pedagogical activity. The concept of communicative culture is considered in the context of human culture. The presence of communicative culture at the level of an individual can be ascertained under the condition of the presence, awareness and purposeful implementation of the individual, personal content of communicative professional activity, that is, communicative competence. Communicative culture contributes to the aesthetic form of professional pedagogical activity as a whole.

The vast majority of scientists believe that communicative culture is impossible without empathy, without including the values, views, and feelings of another person in one's inner world. Understanding the reasons for certain actions, views, and evaluations of other people, a person begins to understand himself, his virtues and vices more deeply. By comparing oneself with others, a person is enriched by understanding the complex inner world of other people, their moral qualities, style and manners of behavior.

It is appropriate to note that communicative culture is a multifaceted phenomenon of establishing and developing contacts between people, which involves the exchange of information, certain tactics and strategies of interaction, perception and mutual understanding between communication subjects.

Strengthening, first of all, moral foundations: respect for people, benevolence, tolerance, sensitivity, modesty, sense of self-worth is decisive in the education of the communicative culture of young men and women. The formation of politeness and tact in students as stable personality traits, familiarizing them with social norms of behavior, developing the habit of observing these norms is one of the specific tasks of forming a communicative culture [9, p.356].

The development of psychological and mental abilities, which are widely manifested in the process of communication, are dominant in the formation of communicative culture; assistance in mastering means of communication, as well as strengthening of social attitudes necessary for adequate and successful communication with other people.

Based on the analysis of the work of H. Myasoid, it is possible to distinguish the levels of

development of the communicative culture of social pedagogues, which (levels) were determined using the developed diagnostic methodology, which made it possible to study the degree of formation of its components.

The criteria for the formation of the motivational and value component are: informational and cognitive (the presence of a set of knowledge of social pedagogues about professional requirements for the individual, ethical norms of business communication, the objectivity of assessing one's own level of development of communicative culture and the desire to improve it) and motivational and valuable (internalization of values socio-pedagogical work, formation of professional and personal motivations of the social pedagogue). The formation of the behavioral component was determined according to the operational and activity criterion (the formation of a complex of communicative, interactive and perceptive skills).

Indicators of the information-cognitive criterion are: professional and ethical qualities (responsibility, kindness, emotional stability, ability to understand others, sociability, humanity, originality of thinking, objectivity, obligation, optimism, professional competence, observation, modesty, strong-willed qualities) ; awareness of one's own level of communicative culture (self-analysis, the role of communication in work, awareness of one's own shortcomings, flexibility in communication, self-assessment of one's own level). The motivational and value criterion is characterized by the following indicators: values (politeness, humanity, trust, empathy, confidentiality, interest in a person, psychological atmosphere, respect for a person, decency, justice, tact, tolerance, attentiveness, honesty); motivations (professional choice of teachers, desire for self-realization,

Indicators characterizing the operational and activity criterion are procedural skills: communicative: interest the interlocutor, effectively express an idea, listen, attract attention with the help of facial expressions, gestures, body movements, questions, establish eye contact, express respect for the interlocutor's opinion, concentrate in a conversation, correctly use stress, intonation, melodiousness of speech, pauses; comprehensibility, brevity of speech, control over pronunciation, clear, logical structure of speech, compliance with ethical standards, use of a wide vocabulary and various language tools, expressiveness of speech - referring to cases, examples from life, humor; interactive: to convince the interlocutor, to involve him in joint actions, to show him courtesy, tact, respect, trust, attentiveness, persistence, to admit wrongness, ensuring the effectiveness of further interaction, focusing on the conversation and presenting one's idea at its beginning, determining the strategy of behavior, style and direction of the conversation, creating a pleasant atmosphere; perceptive: recognize and respect the interests, motives and experience of the partner, interest in his views, trusting him, sensitivity to his experiences, observation, identification, reflection, tact, tolerance, empathy, attentive listening.

So, it was found that specialists with a low level lack clear ideas about the essence of communicative activity with overestimated self-esteem. Their professional and personal qualities are revealed selectively, value orientations are not defined. Social pedagogues with an average level of communicative culture have diverse knowledge of the ethical and business principles of professional communication, are focused on the partner and the effectiveness of interaction, but experience difficulties in solving communicative tasks, and have insufficiently formed skills. Teachers with structured knowledge of communicative culture and its role in professional activity have a high level. They are characterized by a high level of motivation and value orientations, an objective assessment of the formation of practical skills, the adequacy of their application, and the desire for self-improvement [7].

Conclusion. Thus, having carried out a multidimensional characterization of the components of communicative culture and the connections of this concept with other concepts close to our problem, it should be concluded that communicative competence is connected with such concepts as communicative culture, communicative competence, etc. The structure is uneven, and each researcher, scientist, who dealt with this concept, presented his, in his opinion, correct and logically constructed structure of the teacher's communicative competence.

Literature:

1. Berezok O. S. The problem of training the future teacher to communication with students at the Pedagogical University. Visnyk Zhytomyr. state University named after I. Franko. 2003. No. 12. P.82-84
2. Zavinychenko N. B. Peculiarities of the development of communicative competence of the future practical psychologist of the educational system. Kyiv, 2003. 19 p.

3. Zavinychenko N. B. Study of difficulties in professional communication of future practitionerspsychologists with high school students. Problems of general and pedagogical psychology: Collection of scientific works of the Institute of Psychology named after G. S. Kostyuk, APN of Ukraine. Vol. IV, part 1. Kyiv, 2002. P.78-819.
4. Dubasenyuk O. A. Professional training of future teachersto pedagogical activity: a monograph. Zhytomyr: Zhytomyr state. ped. University, 2003. 192 p.
5. Yermakov I.S. Pedagogy of creativity: guidelines for the 20th century Steps to competenceand integration into society: science and method. coll. Kyiv, 2000. P.18-19
6. Kots M. O. Communicative competence as a component of the professionalism of the future teacher. Practical Psychology and Social Work. 2007. No. 1. P.52-55
7. Myasoid G. I. Pedagogical conditions for the development of communicative culture of social inspectors in the process of professional development: autoref. diss.. for obtaining sciences. candidate degree ped. Sciences: specialist 13.00.04 "theory andmethod of professional education". Ternopil, 2005. 20 p.
8. Samoilenko N.I. Formation of communication skills of the future teacher: theoretical aspect. Theoretical and didactic philology. "Pedagogy" series. Issue 27, Pereyaslav, 2018. P.161-169.
9. Smakota L. Components of professional competence of future primary school teachers. Scientific notes of KDPU named after V. Vinnichenko: Pedagogical sciences. Kirovohrad, 2005. Issue 63. P.189-193.

РОЗВИТОК АУДІЮВАННЯ І ГОВОРІННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ
DEVELOPMENT OF LISTENING AND SPEAKING IN CHILDREN OF OLDER PRESCHOOL AGE

Олена ЧЕРНЯКОВА

Університету Григорія Сковороди в Переяславі,

E-mail: olenacherniakova7@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0008-3534-3763>

Анотація: Цей текст акцентує увагу на необхідних навичках та підходах для підготовки дітей до розмови з англійськими друзями. Перша частина стосується рецептивних навичок, зокрема слухання та розуміння англійської мови, що включає аудіювання. Друга частина акцентує увагу на продуктивних навичках, таких як активне мовлення, яке сприяє здійсненню мовленнєвого контакту та розумінню у сферах дитячого життя. Важливо, щоб процес розвитку був цікавим для дитини (мотивація), мав чітку мету та очікуваний результат, забезпечував наявність необхідних засобів та стимулював пошуково-інтелектуальну діяльність. Розвиток аудіювання та говоріння взаємопов'язані, сприяють формуванню англійської мови та культури слухання, пам'яті та слухової сприйнятливості. Текст також підкреслює важливість соціокультурної компетенції, яка розвивається через включення країнознавчого матеріалу та елементів дитячого фольклору.

Ключові слова: розвиток, аудіювання, дошкільний вік, діти.

Abstract: This text focuses on the necessary skills and approaches to prepare children to speak with English friends. The first part deals with receptive skills, specifically listening and understanding English, which includes listening. The second part focuses on productive skills, such as active speech, which promote speech contact and understanding in areas of children's lives. It is important that the development process is interesting for the child (motivation), has a clear goal and expected result, ensures the availability of the necessary means and stimulates search and intellectual activity. The development of listening and speaking are interrelated, they contribute to the formation of the English language and the culture of listening, memory and auditory sensitivity. The text also emphasizes the importance of sociocultural competence, which develops through the inclusion of country studies material and elements of children's folklore.

Keywords: development, listening, preschool age, children.

Основний текст:

Підготовка до розмови з англійськими друзями вимагає сформованості у дітей 1) рецептивних навичок слухати, розуміти елементарну англійську інформацію і відповідних умінь (аудіювання) та 2) продуктивних навичок і умінь активного мовлення з метою здійснення мовленнєвого контакту, порозуміння у сферах дитячої життєдіяльності (говоріння).

Процес розвитку буде успішним тоді, коли:

- 1) для дитини діяльність з аудіювання і говоріння буде цікавою (наявність мотиву);
- 2) результат слухання чи говоріння буде очікуваний (наявність мети);
- 3) у пам'яті, уяві, попередньому досвіді дитини будуть наявні можливості розв'язувати завдання (наявність засобів);
- 4) ніщо не буде стримувати пошуково-інтелектуальну діяльність, спрямовану на розв'язання завдань іншомовного спілкування (наявність умов).

Аудіювання - це не тільки сприймання повідомлень, але й підготовка у внутрішньому мовленні зворотної реакції на почуте. Аудіювання готує говоріння, а говоріння допомагає формувати сприйняття мовлення на слух. Аудіювання є передумовою розвитку індивідуальної англійської мови дошкільників, сприяє оволодінню звуковою стороною мовлення, фонемним слухом, інтонацією, структурами мовлення, у широкому сенсі виховує культуру слухання, розвиває пам'ять, зокрема слухову.

Оволодіння дітьми англійською мовою починається з формування вмінь сприймати іншомовне мовлення на слух. Першочерговою умовою до розвитку мовленнєвих операцій аудіювання є повне розуміння дитиною іншомовних слів, речень, які вводяться в формі гри у

процесі спостереження за театралізованим дійством, що розіграє педагог. З перших занять іноземною мовою пані Вимова, її дресировані звірята, тренер зі спорту, інші гості вітаються з дітьми, називають себе, розповідають цікаві історії, запрошують дітей повторювати за ними нові іншомовні зразки мовлення, вимовляти складні звуки. Педагог, використовує переклад, різні типи унаочнення, допомагає дітям зрозуміти значення слів і речень, ужитих англійською мовою.

Розвиток аудіювання проводиться із використанням аудіо записів із зразками аутентичного англійського мовлення.

Підготовчий характер розвитку англійської мови дошкільників визначає потребу сформувати в них, у першу чергу, навички діалогічного мовлення. На більш віддалених етапах розвитку іншомовного мовлення, при створених відповідних умовах ігрової діяльності, кожна дитина здатна збільшити монологічне висловлювання до 3-4 речень, оволодіти іншомовною комунікативною компетенцією.

Окрім мовної та мовленнєвої компетенції важливою складовою у розвитку іншомовної комунікативної компетенції є соціокультурна компетенція, формування якої також має місце на заняттях іноземною мовою. Підвищуючи інтерес дітей до іноземної мови як засобу спілкування, одночасно розвиваємо інтерес до мови як скарбниці культури. Тому обов'язково включаємо матеріал країнознавчого, національно-культурного характеру, зокрема такий, що має розвивальне значення. Елементами соціокультурного компоненту стають малі форми дитячого фольклору віршики, пісеньки, лічилки, казки та ін. Такий матеріал, крім того, що спричиняє реалізацію соціокультурного компонента розвитку дітей, допомагає формувати артикуляційні, інтонаційні, лексико-граматичні навички та вміння, передбачені програмою, позитивно впливає на мотиваційну та емоційну сферу особистості дошкільника, формувати його ще й як мовленнєву особистість.

Література:

1. Бандурка О. М. Основи психології і педагогіки: Підручник / О.М. Бандурка, В.О. Тюріна, О.І. Федоренко – Харків : Видавництво Національного університету внутрішніх справ, 2003. – 336 с.
2. Гарбуза Т. В. Використання інформаційних технологій у дистанційному навчанні іншомовного спілкування в університетах Великої Британії / Т.В. Гарбуза // Народна освіта №2(14). – 2011.
3. Гуревич Р. С. Формування інформаційної культури майбутнього вчителя / Р. С. Гуревич, В. В. Атаманюк // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. – К. ; Вінниця : ДОВ “Вінниця”. – 2003. – Вип. 3. – С. 8–13.
4. Линенко А.Ф. Готовність майбутніх учителів до педагогічної діяльності / А.Ф. Линенко // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 1. – С. 125–132., с. 129].
5. Обрізан К. М. Використання інформаційних та комунікаційних технологій у загальноосвітніх закладах / К. М. Обрізан // Інформатика. – 2003. – № 36. – С.7 – 10.

EVOLUȚIA ISTORICĂ ȘI ROLUL BISERICII, BIBLIOTECII ȘI SĂLILOR DE SPORT ÎN PENITENCIARELE DIN REPUBLICA MOLDOVA

HISTORICAL EVOLUTION AND THE ROLE OF THE CHURCH, LIBRARY AND SPORTS HALLS IN THE PENITENTIARY

Igor ARSENE

Universitatea de Stat de Educație Fizică și Sport

E-mail: rogienesra@gmail.com

Natalia CORDINEANU

Instituția Publică Liceul Teoretic „Nicolae Iorga” din Chișinău

Rezumat: *În demersul nostru, inclus în acest studiu, vom încerca să conturăm preocupările sociale ale Bisericii, Bibliotecii și Sălilor de Sport cu privire la persoanele private de libertate, precum și să arătăm că nu urmărește în primul rând bunăstarea materială a cetățenilor sau ordinea politică, care sunt mai mult în grija statului.*

Lucrarea poate fi privită prin prisma a trei aspecte istorice diferite, după cum se pare: unul bisericesc, care datează vechimea filantropiei creștine în penitenciare și experiența în acest domeniu în penitenciarele din țara noastră, și un alt plan, bibliotecile, cu aplicare practică la rolul bibliotecarului penitenciarului și aspectul privind sala de sport în corelarea activităților sportive și a problemelor sportive cu mediul în care se confruntă.

Cuvinte-cheie: *biserică, bibliotecă, sala de sport, penitenciar demers educațional, criza lecturii, dezvoltarea personalității, cunoaștere, impact, deținut, religie, activități sportive.*

Summary: *In our approach, included in this study, we will try to delineate the social concerns of the Church, the Library and the Sports Halls regarding the persons deprived of liberty, as well as to show that it does not primarily pursue the material well-being of the citizens or the political order, which are more much in the care of the state.*

The work can be viewed through the prism of three different historical aspects, as it seems: one ecclesiastical, dating the antiquity of Christian philanthropy in prisons and the experience in this field in the penitentiaries in our country, and another plan, the libraries, with practical application to the role the penitentiary librarian and the aspect regarding the sports hall in correlation with the sports activities and the problems faced by the sports organizers in this environment.

Keywords: *church, library, gym, prison educational approach, reading crisis, personality development, knowledge, impact, inmate, religion, sports activities.*

Actualitatea. Istoria este știința care studiază evoluția societății umane de la apariția omului până în prezent. Obiectul istoriei nu se limitează doar la evenimentele politice, cum ar fi de exemplu bătăliile sau faptele conducătorilor. El cuprinde și aspectele economice, sociale și culturale (uneltele, ocupațiile și organizarea oamenilor, creațiile artistice și credințele religioase, viața de zi cu zi etc.). [15].

Biserica a avut întotdeauna printre preocupările sale acțiunile filantropice, în rândurile ei figurând mari personalități care au marcat istoria scrisă și nescrisă a acestei țări și a întregii lumi. Unul din exemplele clasice este Sf. Vasile cel Mare, vestit pentru întemeierea și organizarea de spitale și căutarea celor aflați în diferite necazuri. Faima sa a fost atât de mare încât a marcat cu personalitatea lui secolele următoare, opera lui caritativă fiind continuată până în prezent. În secolele ce au urmat Biserica a fost considerată de drept singura instituție care avea în grija ei toate formele de asistență socială.[1]. Biserica e unirea a tot ce există, sau e destinată să cuprindă tot ce există: Dumnezeu și creație. Ea e împlinirea planului etern al lui Dumnezeu: atotunitatea. În ea e eternul și temporalul, ultimul - destinat să fie copleșit de eternitate; necreatul și creatul, ultimul - destinat să fie copleșit de necreat, să se îndumnezeiască; spiritualul de toate categoriile și materia, ultima - destinată spiritualizării; cerul și pământul penetrat de cer; nespațialul și spațialul; eu și tu, eu și noi, noi și voi, uniți în „Tu” divin, sau în relație dialogică directă cu El. Biserica este un eu uman comunitar în Hristos ca Tu, dar în același timp eu-ul ei este Hristos. [9].

Biserica - Comunitate întemeiată de Iisus Hristos, alcătuită din totalitatea celor care cred în acesta; semn al comuniunii oamenilor cu Dumnezeu. [4].

Conform prevederilor Ansamblului de Reguli Minime pentru Tratatamentul deținuților (Rezoluția nr.663 C (XXIV) din 31 iulie 1957, Congresul Națiunilor Unite): Fiecărui deținut trebuie să i se aprobe, pe măsura posibilităților, să-și satisfacă cerințele vieții sale religioase, participând la slujbe organizate în așezământ și să aibă asupra sa cărțile de educație și instruire religioasă ale religiei sale.

Religia este singura putere înaintea căreia te poți pleca fără a te înjosi. De această părere sunt și deținuții adepți ai unei din confesiuni religioase. Deținuții care au vocația rugăciunii, trăind-o ca pe o flacăra interioară, care le dă puterea de a merge mai departe, sunt salvați sufletești.

În prezent, în penitenciarele din RM, se desfășoară multiple activități de asistență religioasă, fiecare penitenciar având chiar un locaș sfânt unde deținuții găsesc refugiu. Pe lângă oficierea periodică a slujbelor religioase conform calendarului religios, sunt organizate periodic de către diferite confesiuni religioase ritualuri creștine, concerte de muzică religioasă, lecții biblice, ajutor material sub forma unor reviste și cărți religioase. Toate acestea sunt posibile grație implicării și suportului reprezentanților bisericii Creștin-Ortodoxe, bisericii Creștine a Bapțiștilor Evangheliști, bisericii Adventiste din ziua a șaptea, asociației creștine Eliberare, precum și reprezentanții altor confesiuni religioase.

Mai mulți deținuților sunt de acord cu faptul că schimbarea lor comportamentală se poate realiza prin formele unei vieți religioase active și anume prin participarea la slujbe, rugăciuni, spovedanie, împărtășanie. Totuși, pare surprinzător pe alocuri gradul de activism religios al persoanelor private de libertate. Acesta se datorează în mare parte și preoților care sunt mereu aproape de cei care au nevoie de un „pansament” pe rănilor sufletului.[3].

Penitenciarul nu este numai un loc de detenție. Este și locul unde unii deținuți îl redescoperă sau se apropie și mai mult de Dumnezeu. Misiune pe care preotul o are în penitenciar este mult mai complexă decât cea dintr-o parohie, căci pe lângă activitatea liturgică din duminici și sărbători, el desfășoară zi de zi și o bogată activitate de educație moral-religioasă cu persoanele private de libertate, unora dintre acestea făcându-le cunoscute noțiuni elementare despre credință, Dumnezeu, Biserică; în felul acesta preotul contribuind în mare măsură la menținerea unui climat de disciplină și liniște sufletească a celor întemnițați. [11].

Libertatea este cel mai mare și mai sfânt dar care i-a fost dat omului de Dumnezeu. Fără libertate, omul nu ar avea calitatea de om. Libertatea cu care este înzestrat – libera voință – îi dă omului dreptul să se considere stăpân și să dispună singur de viața, de fericirea sau de nefericirea sa. Omul a primit de la Dumnezeu dreptul, puterea, dar și răspunderea de a alege cerul sau iadul, viața sau moartea, libertatea sau încătușarea. În fața fiecărui om se deschid, după voia lui, două căi: calea pe care umblă cei ce împlinesc poruncile lui Dumnezeu și legea, „robii” lui Dumnezeu și cetățenii cinstiți, care se supun de bunăvoie ascultării lui Dumnezeu și a legilor și săvârșesc binele; calea căderii, calea păcatului, a celui ce calcă porunca lui Dumnezeu și legea și săvârșește răul, iar „plata păcatului este moartea” (Rom. 6, 23). Așadar, libertatea trebuie folosită, trăită prin comuniune cu Dumnezeu și aproapele. „De veți rămâne în cuvântul Meu, cu adevărat îmi sunteți ucenici și veți cunoaște Adevărul, iar Adevărul vă va face liberi” (Ioan 8, 32).

Și aceasta o poate face preotul prin Cuvântul lui Dumnezeu, care este pâinea îngerilor cu care se hrănesc sufletele cele flămânde de Dumnezeu. [10].

Bibliotecile au fost și vor rămâne parte integrantă în sistemul cunoașterii prin promovarea lecturii ca bază pentru informare și învățare pe parcursul întregii vieți. Biblioteca - Încăpere, sală în care se păstrează și se citesc cărțile. [5].

Exploatarea informației prin lectură pe parcursul vieții devine o sursă de valoare a cunoașterii și dezvoltării umane. Lectura formativă reprezintă una dintre cele mai importante aspecte în formarea personalității, iar dezvoltarea competențelor de lectură critică constituie condiția necesară succesului. Contribuția bibliotecilor poate fi asigurată prin elaborarea unor strategii, care pot defini impactul activității lor asupra acestui proces prin acțiuni orientate spre inovarea și eficientizarea activității din perspectiva unor obiective clar definite.[2].

Conform prevederilor Ansamblului de Reguli Minime pentru Tratatamentul deținuților (Rezoluția nr.663 C (XXIV) din 31 iulie 1957, Congresul Națiunilor Unite) (pct. 40): „Fiecare așezământ trebuie să aibă o bibliotecă pentru uzul tuturor categoriilor de deținuți, dotată suficient cu cărți instructive și recreative. Deținuții trebuie să fie încurajați s-o folosească cât mai mult posibil.

Administrația fiecărui penitenciar din Republica Moldova este preocupată să pună la dispoziția deținuților o bibliotecă variată, aceasta cuprinzând literatură juridică, religioasă, sportivă, artistică etc. De asemenea, notoriu e faptul că deținuții beneficiază de abonamente la presa periodică.

Deținuți continuă să fie personalități care merită respect. Ei au dreptul la lectură. Această mică societate are necesitatea de a citi și de a se informa, la fel ca și persoanele libere. Bibliotecile din penitenciare sînt ca și un suport pentru cei dornici de hrană intelectuală.

În închisoare, o carte bună menține mintea deținutului preocupată, transpunându-l în lumea pe care o deschide. Știm cu toții că un spirit inactiv este atelierul diavolului. Un deținut pasionat de lectură, va avea puțin timp pentru a comite fărâdelegi. E neîndoielnic faptul că lenea și plictiseala conduc la săvârșirea unor fapte nelegiuite. În această ordine de idei, biblioteca contribuie la menținerea păcii și securității în instituțiile penitenciare. Din cărți deținuții pot achiziționa noi deprinderi și chiar dexteritate în anumite domenii, astfel pregătindu-se pentru o integrare reușită în societate. Ei au posibilitatea de asemenea să învețe o limbă nouă, fie să înțeleagă așa fenomene complexe ca viața, războiul, patriotismul sau iubirea.

Lucru curios, câteva din penitenciarele din Republica Moldova editează propriile ziare, din colegiul de redacție făcând parte deținuții doritori. Penitenciar - Instituție corecțională în care își ispășesc pedeapsa persoanele private de libertate; temniță; închisoare; penitenciar. [8]. Putem exemplifica câteva dintre ele: Penitenciarul nr.3 – Leova – ziarul Ecoul libertății; Penitenciarul nr.6 – Soroca – ziarul Talisman, Penitenciarul nr. 4 - Cricova – ziarul V.I.P. Grație acestor publicații, redactorii ziarelor își dezvoltă abilitățile social-culturale și comunicative.[3].

Viața unui om este o carte scrisă zi de zi. Ajunși la cel mai sumbru capitol, persoanele condamnate din Republica Moldova au nevoie de diverse ocupații, pentru a-și face detenția mai ușoară. O bună parte alege să-și petreacă timpul citind, o metodă bună de autoeducare, astfel încât următoarea etapă a vieții lor să aibă un alt sens.

Cei mai mulți dintre ei citesc romanele fantastice și detectiv, iar „Contele de Monte Cristo” este răsfoită în majoritatea penitenciarelor.[12].

Conform prevederilor Regulilor minime pentru penitenciare, Recomandarea nr. R (87) 3, adoptată de Comitetul Miniștrilor Consiliului Europei la 12 februarie 1987:

Regimurile penitenciare vor recunoaște importanța sănătății mintale și fizice a deținuților și o vor menține prin activități organizate în mod adecvat care să asigure posibilități de recreare prin exerciții și prin asigurarea condițiilor de recreare. Sala de sport - încăpere unde se pot desfășura diferite activități fizice. [6].

Deși un program de educație fizică organizat în mod adecvat va fi întocmit în cadrul și cu respectarea obiectivelor tratamentului și regimului de pregătire, sportul și celelalte activități recreative vor fi și ele parte a regimului penitenciar. Pentru realizarea acestui lucru instituțiile vor fi dotate cu echipamentul și instalațiile necesare. Administrațiile penitenciare asigură participarea deținuților la aceste programe, cu condiția ca aceștia să prezinte o stare fizică adecvată. Amenajările speciale se vor face sub directă îndrumare a medicului în vederea recuperării fizice prin terapie sau educație fizică pentru acei deținuți care au nevoie de aceasta.

Astfel, administrația fiecărui penitenciar, propune persoanelor deținute numeroase activități sportive. Activități sportive - educarea tineretului școlar sub diferite forme, lecția de Educație fizic, Antrenament sportiv, recreative fizică, gimnastica de dimineața etc introdusă în 1908 de generalul englez R. Baden-Powell; a exista și în România (1913-1937). [7].

Fiind un factor de echilibru, sportul contribuie la prevenirea recidivei și permite persoanelor deținute de a se încadra într-un colectiv și de a respecta anumite reguli. Mișcarea, activismul, competițiile în general, pot constitui supape eficiente de descărcare a tensiunilor acumulate în perioadele de detenție staționară. În sfârșit, sportul favorizează adoptarea unei igiene corecte de viață, îndeplinind și un obiectiv major de sănătate. Printre activitățile sportive practicate de către deținuți, putem enumera: fotbal, volei, tenis, șah, dame, atletică ușoară/grea, domino, biliard. Pe parcursul anului în instituțiile penitenciare în cadrul unei Spartachiade sunt organizate întreceri sportive cu participarea deținuților, fiind incluse diferite probe sportive, cum ar fi: tenis de masă, haltere, șah, mini-fotbal, etc. În urma competițiilor sunt selectați învingători, premianții fiind stimulați cu diplome și medalii de onoare. [3].

Obiectul de cercetare – este Biserica, Biblioteca și Sala de sport.

Subiectul de cercetare – este, evoluția istorică și rolul bisericii, bibliotecii și sălilor de sport în penitenciarele din Republica Moldova.

Ipoteză cercetării – sa presupus că evoluția istorică și rolul bisericii, bibliotecii și sălilor de sport a fost, este și va fi unul benefic în penitenciarele din Republica Moldova.

Scopul cercetării - este analiza investigațională și argumentarea istorică, precum și, rolul bisericii, bibliotecii și sălilor de sport în penitenciare, precum și, cum aceasta a evaluat de la initial(anii 1991), spre final(etapa actuală, 2023)

În conformitate cu scopul cercetării au fost identificate **sarcinile**, printre care cel mai importante au fost:

1. Determinarea evoluției istorice și rolul bisericii în penitenciare;
2. Determinarea evoluției istorice și rolul bibliotecii în penitenciare;
3. Determinarea evoluției istorice și rolul sălilor de sport în penitenciare;

Metode de cercetare: Analiza și generalizarea datelor din literatura științifico-metodică, Studiul, Experimentul, Observația, Descrierea, Cinematică, Evaluare, Măsurare.

Organizarea experimentului. Studiu a fost desfășurat în incinta și cu suportul și acordul total al Administrației Naționale Penitenciarelor din Republica Moldova, în perioada anului 2022 - 2023, în baza petiției cu numărul A -14 din 04.01.2023, adresată de noi către organul competent, unde, sau furnizat date reale privind obiectul de cercetare.

Ca cercetarea noastră să poată fi desfășurat mai departe am împărțit - o în trei aspecte conform obiectivelor propuse, după cum urmează:

Aspectul nr.1. Determinarea evoluției istorice și rolul bisericii în penitenciare;

Bisericile la fel au un efect pozitiv asupra procesului de corijare și reintegrare apersoanelor private de libertate care constă în includerea deținuților la diferite cursuri biblice, rugăciuni, consilieri individuale sau de grup, dar și alte activități spirituale. Ca urmare, avându-se în vedere rolul pe care biserica l-a avut în istoria poporului nostru, precum și faptul că rugăciunea ajută la îndreptarea pe calea spirituală pentru cei care au încălcat legile divine sau omenești.

Prima biserică a fost construită și deschisă în anul 1997 la Penitenciarul nr.15- Cricova, cu Hramul bisericii Sfânta Maria.

La momentul actual în sistemul administrației penitenciare activează 10 lăcașuri bisericești și 7 capele (încăperi special amenajate pentru desfășurarea slujbelor religioase), dintre care o biserică este comună la două penitenciare situate la Pruncul.

La slujbele religioase participă majoritatea deținuților cu vârsta cuprinsă între 16-60 ani. Majoritatea deținuților sunt adepți a religiei creștin ortodoxe, totodată e de menționat faptul că un număr redus de persoane sunt adepte la alte culte religioase cu care colaborează penitenciarele.

Date statistice orientative privind numărul total de persoane aflate în custodia sistemului administrației penitenciare circa 80% sunt de credință creștin-ortodoxă, iar circa 20% sunt adepți ai altor confesii religioase.

Activitatea bisericilor este realizată de către un preot capelan responsabil de fiecare instituție penitenciară separată. Preotul capelan desfășoară slujbe divine cu ocazia tuturor sărbătorilor creștine, la care au acces liber și nelimitat toți deținuții. Suplimentar, la slujbele religioase preotul capelan desfășoară convorbiri individuale sau de grup cu deținuții doritori, inclusiv și un program de educație moral-spirituală pentru persoanele private de libertate. [14].

Aspectul nr.2. 2. Determinarea evoluției istorice și rolul bibliotecii în penitenciare;

Bibliotecile din instituțiile penitenciare, reprezintă o activitate importantă în procesul de reeducare a deținuților prin intermediul lecturii individuale și frecventării bibliotecii penitenciarului. Este de menționat faptul că, completarea fondului de carte a bibliotecilor din cadrul penitenciarelor se efectuează prin donațiile oferite de către persoanele fizice și/sau juridice cointeresate de reintegrarea în societate a persoanelor aflate în detenție, dar și prin achiziționarea individuală a instituțiilor.

Prima bibliotecă a fost inaugurată în anul 1970 în Penitenciarul nr.7- ”Rusca”, care este un penitenciar pentru detenția persoanelor de gen feminin.

La suplینirea fondului de carte a bibliotecilor, se ține cont și de preferințele și dorințele cititorilor, dar și limba vorbită de către aceștia pentru ocuparea eficientă a timpului liber, ridicarea nivelului de cunoștințe, dezvoltarea intelectuală și de cultură generală a deținuților.

Cele mai frecvente solicitări de literatură sunt de ordin juridic, inclusiv românești literatură artistică, iar vârsta medie a cititorilor este cuprinsă între 16-60 de ani.

La momentul actual în toate instituțiile penitenciare activează câte o bibliotecă, în care mai persistă literatură din perioada URSS, dar totuși fondul de carte este mereu în reînnoire datorită donațiilor și achizițiilor.

Conform celor raportate de Administrației Naționale Penitenciarelor din Republica Moldova,

Referitor la alocații financiare pentru bibliotecă putem menționa că, nu toate instituțiile penitenciare au posibilitatea să aloce anual suma necesară de bani pentru procurarea și înnoirea fondului de carte din instituție penitenciară.

Anual instituțiile penitenciare sunt abonate la ziare și reviste, atât în limba de stat, cât și rusă. Pentru abonarea la presa periodică sunt alocate mijloace financiare din bugetul de stat, iar pentru fiecare instituție penitenciară suma alocată variază între 9000 -15000 lei.

Aspectul nr. 3. Determinarea evoluției istorice și rolul sălilor de sport în penitenciare;

Sportul reprezintă un segment important din procesul educațional din cadrul instituțiilor Administrației Naționale Penitenciarelor din Republica Moldova. Scopul activităților sportive constă în promovarea modului sănătos de viață, cultivarea interesului față de sport și dezvoltarea fizică multilaterală. Activitățile sportive sunt desfășurate cu regularitate fiind elaborat și un program special destinat în acest sens. Respectiv, pentru ridicarea interesului față de sport sunt organizate competiții între deținuți din același penitenciar sau între deținuți din diferite penitenciare, prin intermediu meciurilor amicale de fotbal. Ca tradiție, pentru desfășurarea acestor competiții sunt invitați sportivi profesioniști din cadrul Federației moldovenești de fotbal și sau alți personalități ai societății civile.

Primul teren sportiv pentru practicarea fotbalului și a competițiilor sportive a fost inaugurat în Penitenciarul nr.2-”Lipcani”, orientativ în anii 1965-1970, acesta fiind un teren cu dimensiuni mari unde se organizau meciuri de fotbal, competiții și ștafete. Un fapt demn de remarcat este că, suprafața totală a penitenciarului constituie 6,8 ha acesta fiind unicul din țară care are în posesie un teritoriu atât de vast, iar pe parcursul a anilor statutul penitenciarului a fost supus mai multor transformări.

Astfel, la momentul actual sistemul administrației penitenciare are în gestiune 13 terenuri sportive preconizate pentru activități de fotbal și volei. Începând cu anul 2002 o mare parte din acestea renovate și dotate cu covoare artificiale.

Iar, referitor la sălile de sport preconizate pentru atletica grea, Toate instituțiile Administrației Naționale Penitenciarelor din Republica Moldova dispun de spațiu special amenajat pentru practicarea sportului individual cum ar fi, atletica grea/ușoară, tenis de masă și șah/dame. Unele penitenciare care nu dispun de spațiu pentru astfel de activități au dotat și amenajat boxele de plimbare pentru a oferi posibilitatea de practicare a sportului.

Inventarul sportiv din penitenciare este într-o stare relativ satisfăcătoare, iar cea mai preferată probă este fotbalul, după care urmează atletica grea, șah/dame, tenis de masă. Pentru practicarea sportului sunt implicați toți deținuții ași în acest sens.

Prima sală de sport dotată și amenajată cu inventarul sportiv necesar datează aproximativ din anul 2005 în Penitenciarul nr.11- ”Bălți”, pentru practicarea atleticii ușoare/grea, tenis de masă sau fitness.

Pentru dotarea sau amenajarea sălilor sportive cu inventarul necesar nu sunt prevăzute mijloace financiare din bugetul de stat, dar totuși inventarul sportiv este mereu în reînnoire datorită donațiilor oferite de către reprezentanții organizațiilor nonguvernamentale. [14].

Rezultatele cercetării. Sistemul administrației penitenciare este constituit din 17 instituții penitenciare pentru deținerea persoanelor de gen masculin maturi, femei, dar și minori, dintre care 3 cu statut de izolator, un penitenciar pentru femei, un penitenciar de tip spital și un penitenciar pentru minori.

Pe perioada ispășirii pedepsei privative de libertate toate persoanele sunt implicate într-o gamă largă de programe și activități care au un scop general unic – reintegrare în societate după liberarea din penitenciar.[14].

Recomandări practico - metodice. Ținând cont de Recomandarea nr. R(87) 3 cu privire la regulile europene pentru penitenciare și de Recomandarea nr. R(81) 17 cu privire la politica de educare a adulților, Recomandă guvernelor statelor membre să implementeze reguli care să se țină cont de cele ce urmează:

1. Toți deținuții trebuie să aibă acces la educație: aceasta trebuie să includă educația de bază, formarea profesională, activitățile de creație și culturale, educația fizică și sportul, educația socială și posibilitatea de a frecventa o bibliotecă;

2. Educația în penitenciar ar trebui să fie similară cu cea desfășurată în exterior, pentru categorii corespunzătoare de vârstă, iar posibilitățile de educare trebuie să fie cât mai multe;

3. Educația în penitenciar trebuie să aibă în vedere dezvoltarea în ansamblu a persoanei, ținându-se cont de mediul său social, economic și cultural;

4. Toți cei care sunt implicați în administrarea sistemului penitenciar și în gestionarea așezămintelor de detenție ar trebui, în măsura în care este posibil, să sprijine și să încurajeze educația;

5. Educația nu ar trebui să fie considerată ca fiind mai puțin importantă decât munca din cadrul regimului penitenciar, iar deținuții nu ar trebui să suporte prejudicii financiare dacă participă la activitățile de educație;

6. Ar trebui să fie întreprinse toate eforturile pentru a încuraja deținutul să participe, în mod activ, la toate formele de educație;

7. Ar trebui să fie puse în aplicare programe de perfecționare pentru a se asigura că educatorii din penitenciare adoptă metode de educație corespunzătoare adulților;

8. O atenție specială ar trebui să fie acordată deținuților care au dificultăți de citire și de scriere;

9. Formarea profesională ar trebui să tindă spre dezvoltarea mai vastă a persoanei, ținându-se cont de evoluția pieței forțelor de muncă;

10. Deținuții ar trebui să aibă acces liber la o bibliotecă bine dotată, cel puțin o dată pe săptămână;

11. Ar trebui să fie dezvoltate și încurajate educația fizică și sportul;

12. Ar trebui să se acorde o atenție deosebită activităților de creație și culturale, deoarece acestea oferă deținuților posibilități speciale de desfășurare și de exprimare;

13. În educația socială ar trebui să fie incluse elemente practice care să permită deținutului să-și gestioneze viața cotidiană din penitenciar, în scopul facilitării întoarcerii sale în societate;

14. Deținuților ar trebui să li se permită, pe cât este posibil, să participe la procesul de învățământ care se desfășoară în exteriorul penitenciarului;

15. Comunitatea exterioară ar trebui să se implice, cât mai mult posibil, în procesul educațional al deținuților, în cazul în care acesta se desfășoară în interiorul penitenciarului;

16. Ar trebui să se ia măsuri pentru a permite deținuților să-și continue educația după liberare;

17. Ar trebui să fie puse la dispoziția penitenciarelor credite, echipament și personal didactic, pentru a permite deținuților să primească o educație corespunzătoare. [13].

Concluzii

Experiențele acumulate denotă faptul cât de important este incuziunea socială a persoanelor private de libertate prin prizma lăcașelor Bisericii, Bibliotecii și Sălelor de sport în penitenciare, fiind evidențiate aspectele benefice ale acestora, care vin ca instrument de punere în discuție a valorilor, atitudinilor dar și ca modalitate de a interacționa cu alte persoane.

La final se dorește a fi scos în importanță conceptul de bază că una din sarcinile de bază a bisericii, bibliotecii, sali de sport indiferent de locație, comunitate și sau penitenciar, constă în cultivarea unei practici de adaptare socială la beneficiarii acesteia, iar accentul trebuie pus atât pe calitate cât și pe cantitatea acestor edificii aflate în penitenciare.

Aici se mai dorește a fi scoase în importanță cat de bine își desfășoară activitatea instituțiile din cadrul Administrației Naționale Penitenciarelor din Republica Moldova, ceea ce denotă faptul, cât de bine este scos în importanță interesul față de cel privat de libertate.

Multumim mult pentru suport și informații obiective Administrației Naționale Penitenciarelor din Republica Moldova

Bibliografia:

1. ARSENE, I., ȚURCAN, A. Istoria culturii fizice și sportului. Curs de lecții. Univ. de Stat de Educație Fizică și Sport Chișinău, Bazele Teoretice ale Culturii Fizice. – Chișinău : S. n., 2019 (Tipogr. "Valinex"). – 95 p. ISBN 978-9975-68-383-8. 796.091(075.8).
2. http://moldlis.bnrm.md/bitstream/handle/123456789/1108/Cebotari_Rolul_bibliotecilor.pdf?sequence=1&isAllowed=y
3. <http://www.anp.gov.md/intrebari-frecvente>
4. <https://dexonline.ro/definitie/biseric%C4%83/835403>
5. <https://dexonline.ro/definitie/bibliotec%C4%83>
6. <https://m.dex.ro/text/sala+de+sport>
7. <http://www.scout-moldova.md/en/about-us/61-istoric>
8. <https://www.google.com/amp/s/www.dex.md/amp/definitie/pu%25C8%2599c%25C4%2583rie>
9. https://www.deinteres.ro/news/biserica_trupul_tainic_al_lui_hristos_hristos_capul_ei/2017-10-17-2875
10. <https://teologie.md/activitatea-misionara-a-preotului-in-penitenciar/>
11. <https://putereortodoxa.wordpress.com/2011/07/07/preotul-de-penitenciar-misiune-vocatie-si-har/>

12. <https://adevarul.ro/stiri-externe/republica-moldova/reportaj-detinutii-din-republica-moldova-evadeaza-1621768.html>
13. <https://mail.google.com/mail/u/0/?pli=1#sent/KtbxLrjZqxPQNGLNvwVZzstPFpqmKsdJNV?projector=1&messagePartId=0.1>
14. Administrația Națională a Penitenciarelor, cerere înregistrată cu nr. A-14 din 04.01.2023, 27.01.2023 nr.4/2-A-14
15. <https://ro.wikipedia.org/wiki/Istorie>

**BESTIARUL ÎN PRACTICILE ȘI CREDINȚELE MAGICO-RELIGIOASE ROMÂNEȘTI
I. REPTILE ȘI AMFIBIENI**

**THE BESTIARY IN ROMANIAN MAGIC-RELIGIOUS PRACTICES AND BELIEFS
I. REPTILES AND AMPHIBIANS**

Costin CROITORU

Muzeul Brăilei „Carol I” / Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul

E-mail: costin_croitoru1@yahoo.com

ORCID ID: 0000-0002-4732-2301

Cristian LALU

Muzeul Brăilei „Carol I”

E-mail: cristian.lalu@yahoo.com

Rezumat: *Materialul de față reprezintă prima parte a unei lucrări mai ample, dedicate studierii bestiarului în practicile și credințele magico-religioase românești. Sunt tratate aici reptilele (șarpele, șopârta și țestoasa) și amfibienii (broaștele) pornind de la răspunsurile la Chestionarul lansat de B. P. Hasdeu învățătorilor din mediul rural al județului Brăila – unul dintre puținele publicate sistematic.*

Cuvinte-cheie: *credințe magico religioase, reptile, amfibieni.*

Abstract: *The present material represents the first part of a larger work, dedicated to the study of the bestiary in Romanian magical-religious practices and beliefs. Reptiles (snakes, lizards and turtles) and amphibians (frogs) are treated here, starting from the answers to the Questionnaire launched by B. P. Hasdeu to rural teachers of Brăila County - one of the few systematically published.*

Keywords: *magic-religious beliefs, reptiles, amphibians*

Credințele și practicile magico-religioase ale poporului român constituie un domeniu pe cât de fascinant pe atât de extins. Vastitatea domeniului, dincolo de bogăția aproape inepuizabilă a imaginarii populare, este multiplicată de variile perspective din care poate fi abordat: istoric, etnografic, folcloric, mitologic, toponimic, filologic, lingvistic etc. Sursele documentare – și ele pe măsură – sunt însă disparate și mai dificil de actualizat pentru o eventuală abordare diacronică. Eventualele anchete de teren contemporane nu mai oferă relații concludente în ciuda îndreptării lor către medii „mai” arhaice, conservatoare. În aceste condiții, „frământarea” textelor epice ori a cunoscutelor chestionare rămân baza oricăror contribuții din domeniu.

Pentru tema propusă și noi ne vom îndrepta atenția în special asupra „Chestionarului Hasdeu”, cu o privire mai atentă în privința răspunsurilor oferite de județul Brăila, de altfel unul dintre puținele publicate până în momentul de față [4, *passim*]. Am insistat altădată asupra importanței acestui fond documentar cu adevărat excepțional, astfel încât nu mai reluăm și aici discuția [6, pp. 94-110], pentru a nu abuza de spațiul editorial și răbdarea lectorului. În orice caz, concluziile noastre se vor întemeia pe informații dintr-un areal mai extins decât cel al Brăilei și un fond documentar bogat, ce se va regăsi în trimerile bibliografice. În fine, aceasta este o primă parte a unui demers mai amplu dedicat bestiarului în cadrul credințelor și practicilor magico-religioase românești, anume dedicată reptilelor (șerpi, șopârle, țestoase) și amfibienilor (broaște).

*

Din perspectiva celor deja enunțate, ne interesează întrebarea nr. 84 din *Chestionarul Hasdeu* [4, p. 82]: „Care sunt pe acolo cuvintele privitoare la broască și felurile ei, la arici, la viezure etc.?” Reținem din răspunsul învățătorului de la Cazasu: „Despre broască ȱicū cā e păcatū a o omorā, eī ȱicū cā e sfințitā și de aceea nicī nu se inpute cānd mōre” [4, p. 208]. Din comuna Ceacāru (azi Tufești) provine cel mai elaborat răspuns: „Cā ea ar fi blagoslovitā de Maica Dlui: „Sā bea omul apă de līngā tine, și scīrbā sā nu ȱ fie”. Acista se vede zisū întrun basmū ce ȱ zic cā este basmul lui Dzeū, și pe care se zice cā unū Mocanu condiționīnd al spune în 40 de zile dea rīndu, cāte odatā seara, avea ai fāta o oae alui doī mielușāī cu totul și cu totul de aurū, și, dar spuindul el, a 40lea seară ce ȱio fi venit lui, cā n’o voit al mai spune, cā avea dupe părerea lui nu o sā ȱ mai fete curīnd, și cīnd s’o sculat diminēțā agāsit oaea fātātā cu mielușāī morți lāngā ea, cu lāna aurū pe eī. Iatā dar acel basmū popular Dzeescu: ȱa fost un Rumīnū mare și a luat un

topor mare și a făcut o Biserică mare cu 9 uși și 9 altare și cu 9 sățiore. Maica Dlui venea și în Biserică intra, carte în mână lua, carte mare, carte mică, carte milostimnică, când citea lăcrămile îi curgea, cu basmaoa le ștergea, mai frumoase slove de aur se făcea; când în altarul intra se uită pe pîrîu însus pe pîrîu înjos, pîrîu de Miru, unde pe Ioan Sânt-Ioan, trăgînd de plete calul la mal, și îl întreabă: Alei Ióne Sânt Ióne, nu cum-va-î văzut pe unde ai trecut, fiul meu făcătorul cerului și al pămîntului. Nu l'am văzut, dar am auzit că 'lar hi prinsu cîinii de jîdovi, și casnă că aea chin ca ala nici n'am văzut nici n'am auzit. Maica Dlui pleca cînd pleca, cîmpul înveselea, florile înfloreau și codrul înfrunzea, atunci Maica Dlui pleca, și cum încóce încolo umbla, iată o bróscă încale își stă ce tot umblă maica Dlui îi zise brósca, Maica precistă îi răspundea: pe fiul meu, și am auzit că 'lar hi prinsu cîinii de jîdovi, și casnă ca aea chin ca ala nici n'am auzit nici n'am văzut, și brósca îi respunde: tu plîngi un hiuleț, dar eu am avut 9 hiuleți și cînd atrecut róta mi-a călcat (róta) și amurit câteși 9. Taci tu Bróscă, Bróscă ai fost, bróscă să rămîi, ca lua Rumînu apă de lângă tine și scîrbă să nu fie. Maica precista pleca, cînd cîmpul înveselea, codrul înfrunzea și florile înfloreau, atunci maica Dlui pleca, cînd îndăjungea la pîrîu în malu, pîrîu plin de Miru, de mărăcine se ruga: mărăcine, mărăcine, fâte punte să trecu pe tine, dar mărăcinele nu vrea, Maica precista îl blestema: Mărăcine, mărăcine, Mărăcine ai fost, mărăcine să fii, să dea omu peste tine, să te tae, să tîrască pămîntul cu tine și să te arunce, să te bage în foc, sa dus maica Dlui mai încolo, a vezut o sălcióră. Sălcióră! Sălcióră! Fâte punte să trecu pe tine; sălcióra s' o plecat și atrecut Maica Dlui peste ea, în malu din colo a stat și a blagoslovito: Sălcióră! Sălcióră! Să fii blagoslovită la o zi mare în stale de flori, să se încingă lumea totă cu tine. Maica Dlui pleca, cînd pleca cîmpul înveselea, codrul înverzea și florile înfloreau, maica Dlui, atunci pleca, lăcrămile îi curgea, cu mîna stîngă le lua și pe cîmpul le svîrlea tot griu verde se făcea cu mîna dreaptă de lua tot miru se făcea, cînd dăjungea la cîinii de jîdovi, pórtă închisă, dă cu piciorul stîng, pórtă se clătină; dă, cu piciorul drept pórtă se deschise, cînd cîinii de jîdovi sta la masa, bea și ospăta, și zise către fecióră: Ai fecióră Maria la masă? Ospătați voi, ca niște cîini de jîdovi ce sunteți. Ai să urăm pe Cristos de unde 'lam băgat noi? Urați voi ca niște cîini de jîdovi ce sunteți. Atunci să învieze Cristos de unde lam băgat noi cînd cocoșu ăsta ce l' mîncăm, fert de 3 zile de 3 nopți, s' o aduna oscioru, peniță cu peniță s' o întrupa cum afost și s' o sui pe buzele strachini și-o bate din aripă și pe cară cum nio lovi nio împetriți, pe cară cum nio lovi nio orbi, atunci, nici atunci, vezi peștele ăsta fost de 3 zile de 3 nopți și rămasu numai có parte, și o înotá în strachină ca înbaltă, atunci nici atunci; vezi vinul acesta în paharu, cînd s' o face pómă și din pómă struguri la viță, atunci să învieze cristos de unde lam băgat noi. Diua bine nu sfișă, tóte la loc se făcea, - cocoșul pe buzele strachini se suea și din aripă bătea; pe cară cum îi lovea îi împetrița, pe cară cum îi lovea îi orbea și de atunci încóce sînt mulți jîdovi chiori și împetrițați, și cristos a înviat de unde l' a fost băgat cîinii de jîdovi (și la finele basmului adog și acésta:) care a ști li ló spune la săptămîna la luna, cînd șó aduce aminte, săl iea ingerul de mîna dreaptă, săl ducă pe cararea dreaptă, peste mese întinse, făcli aprinse și pahare pline. Cară oști și nu l' o spune, la săptămîna la luna, cînd ș' aduce aminte, săl iea ingerul de mîna stîngă, săl ducă pe cararea strîmbă, peste mese deșarte, făcli stinse și pahare deșarte. Bróscele sunt: rîioșe, ce trăsescu la întuneric, și de apă, apoi unele verzi piciorlele mai lungi, sărind departe” [4, pp. 237-239]. Învățătorul din Cotu Lung a răspuns astfel: „Cuvintele relative la bróscă sunt: se dice de poporu că brósca cînd cîntă are să se strice vremea; relativu felurile ei suntu: brósca de apă, brósca de uscatu și brósca țestósă, ieră la ariciu se dice tot ariciu” [4, p. 289]. Lacunară este relatarea din Lacul Rezi: „Poporul de aici le numesce cu numele lor propriu în privința felurilor suntu: bróscă ordinară, rîioșă și verde iar viezurile este numai de un fel” [4, p. 327] sau cea venită din Rușețu: „Cuvintele despre Bróscă suntu ca ea trăsescu prin apă, pămînt, piétră etc. rabdând frigul și lipsa aerului și suntu de mai multe feluri Brosce comúne, țestóse și altele” [4, p. 387] ori Stăncuța: „Se rostește bróște ele sânt de trei feluri, I brotaci, II țestose III brósce mici, ele se nascu din ouă cași cele lante păsării, cînd sânt mici se numescu mormoloci” [4, p. 459]. Detaliat este și răspunsul învățătorilor din Slujitori Albotești (azi Zăvoaia): „Cuvintele privitoare la bróscă sunt: cîntatul loru prevestesce timpul frumosu, și n' are se mai dea vremuri rele, este de mai multe feluri adică: broțacel adică bróscă verde care se crede căi bună de leac descântată ua pórtă la gátu cîndu este cineva bolnavu de friguri – bróscă rîioasă, țestósă, broscoi mai mari cari aducu frica la femeii, iar la ariciu că în cuibul seu se găsesce earba fiareloru, cu care se póte descuea orice lacăr” [4, p. 405] respectiv „Cuvintele privitoare la bróscă și la ariciu suntu: că cînticul bróști prevestește timpul frumosu, ariciul, că în cuibul lui s' a găsi iarba feareloru după ideea poporului; iar viezuri nu suntu pe la noi” [4, p. 435]. Din comuna Tătaru s-a primit răspunsul: „Brósca și ariciul să dice, că e pacat, să le omori pentru că ei au urzit pămîntul; este un fel de bróscă pe care o numim brotecă se crede că purtată la gátu de un bonlavu 'lă lasă frigurile” [4, p. 515], iar de la Viziru: „Bróscele se numescu: brósca țestósă, bróscă de apă, bróscă de pămînt, și

brôscă de iarbă care ai mai zice și brotăcei. la ariciu tot ariciu” [4, p. 562]. Învățătorul I. M. Cinku a relatat: „*Suntu: Pentru brôscă că ea a facutu punte maici Dlui de a trecut o punte și de aceea ea nu se înpute, și este pacat s’o omori. cunoște patru feluri de brôște: țestose de case, de apă, și de erbă care sunt verđi. Despre ariciu și vieđure nu cunoște altu de cât pe ele însuși*” [4, p. 598].

De asemenea, în cadrul demersului de față prezintă interes întrebarea nr. 85 din *Chestionarul Hasdeu* [4, p. 82]: „*Care sunt pe acolo cuvintele privitoare la șopârlă cu felurile ei și la șerpi cu felurile lor?*”. Reținem răspunsul învățătorului din comuna Cazasu: „*Despre șopârlă cred că e păcatu a o omorâ, despre șerpe însă nu*” [4, p. 208]. Mult mai elaborat este răspunsul venit din comuna Ceacâru: „*Șopîrla neagră-mucedă și unele verzi-galbene pe pîntece, cari se observă că sînt și mai rele. Șărpîi sînt negri, și, de multe ori cînd se vedă grămădiți mai mulți la unu locu băgînduse sau încolăcinduse unii prin alți, poporul zice că atunci ei sunt pentru ca să facă din spuma ce producă cea peatră scumpă, și pe cari dacă ar înghițio unul din ei, acela provine încetul cu încetul șarpele cu aripi numit Smeu, care apoi pleacă sburînd prin văzduh*” [4, p. 240]. La Cotu Lung existau următoarele credințe „*Cuvintele privitoare la șopârlă, se ăice că cîndu ver unu ar dormi pe câmpu și ver unu șerpe ar veni la dînsulu, șopârla’i dă de veste mai înainte prin gîdiliturile ce’i face omului spre a se tređi; ier la șerpi sunt șerpe de câmpu, de pădure, de pustee care este forțe mare numitu și șerbele boa viperă*” [4, p. 290]. Fără alte digresiuni, repondentul din Lacu Rezi consemna: „*Poporulă de aici le numesce totu cu numele loră propriu, felurile loră sunt: șerpî negri, vargați, galbeni. Șiopârle sîntu verde, galbene*” [4, p. 328], la fel cel din Rușetu: „*Cuvintele despre Șerpe și Șopârlă sîntu că ele suntu nisce reptile care stărpiesc insectii ce ne facă reu și suntu de mai multe feluri: Șerpî comuni, năpârca și alții asemenea Șopârla comună, gusterulu și altele*” [4, p. 387]. Din Slujitorii Albotești a venit următorul răspuns: „*Cuvintele privitoare la șopârle și șerpi sunt: se crede că toți șerpi mușcă cu limbele ear nu cu dinți și dacă se descântă atunci nu mai pôte mușca și pôte se facă cu el ce va voi; asemenea se crede că și șopârla mușcă*” (p. 405) respectiv „*Cuvintile privitoare la șopîrlă și la șarpe sîntu: că șopîrla pe la noi este de doă feluri, una numită gușteru, și altă șopîrlă neagră, și la șarpe; că el este tot de doă feluri pe la noi, numit șarpe de apă și șarpe de cîmpu; ideea poporulu este că toți șărpî mușcă*” [4, p. 435]. Lapidar este răspunsul învățătorului din comuna Stăncuța: „*Idem șopârle, sânt trei feluri I gușter II șopârlă de apă, și III năpârca*” [4, p. 459]; la fel al celui din Suțesti: „*nu cunoște poporul multe feluri de cât doă șopârla verde și neagră*” [4, p. 493], Tătaru: „*Sopârla este soparla vînată și sopârla verde sau turcesca. Șărpî sîntu puțină cunoscuți pe aici*” [4, p. 515], Tichilești: „*Cuvinte privitoare la șerpî sînt: ei au venină cîndu mușcă vite și omenî moru, șerpi negri se gasescu prin ape și galbeni pe burtă la cîmpu*” [4, p. 538] sau Viziru „*Sopârlile la mai numescu guster (șopârla verde) și sopârlă la cele pestrițe: la șearpe ai zic șearpe de apă care este roșie și pe cei laltî șerpi ai numescu pe toți șerpi*” [4, p. 562].

*

Chiar dacă țestoasele sunt doar menționate în cadrul materialului documentar avut la dispoziție – de altfel nu este o surpriză, această reptilă fiind mai puțin prezentă în folclorul românesc; ca notă generală, se consideră că este semn de bine aciurarea unei țestoase la casa omului [7, p. 280] –, și dincolo de posibila disociere a celor două subordine de reptile cu membre (șopârle), respectiv fără membre (șerpi; aici intră și o specie de șopârlă apodă: „năpârca”) în specii pe baza descrierilor de mai sus, câteva concluzii se pot emite.

Surprinde, în primul rând, lipsa oricăror mențiuni relative la șarpele casei (*Natrix natrix*). Altfel, la modul general, simbolistica șarpelui este foarte bogată și a beneficiat de suficientă atenție din partea cercetătorilor [2, pp. 78-84; 3, pp. 46-54; 8, pp. 177-185]. Se știe că șerpîi sunt de două feluri: „curați” și „necurați” [5, p. 110]. Șerpîii de câmp și cei de pădure sunt, în exclusivitate, malefici – cînd sunt întâlniți „trebuie” omorâți (vezi mai sus răspunsul învățătorului din Cazasu); în schimb, prezența șarpelui de casă este totdeauna privită cu bunăvoință [1, p. 644]. Ei bine, prin intermediul răspunsurilor pe care le-am avut la dipoziție, doar prima categorie este atestată. Șarpele comportă înțelesul de întuneric, prin urmare prezența lui este malefică, așadar este nedorit, alungat și omorât de îndată ce este văzut, dar totuși temut. Se conturează profilul unei figuri generice, nediferențiate pe familii și subordine zoologice (cum am văzut poate uneori doar cromatic, cum se poate disocia în cazul răspunsului de la Tichilești). Șarpele este o vietate temută datorită prejudiciilor aduse oamenilor și animalelor; alt motiv – cel de natură mitologică, amenințarea adusă umanității pentru binele și echilibrul general prin legătura directă a șarpelui cu universul reprezentărilor infernale [1, p. 644] – nefiind suprins în spațiul și fondul documentar care ne preocupă.

În ceea ce privește șopârlele, în mod elocvent, stărpirea lor constituie un păcat (vezi răspunsul de la Cazasu). De ce? Pentru că aceasta apare în credința populară prin excelență ca simbol al fidelității și devotamentului, cu prezierea că nu îl protejază pe om, doar îl prevestește (vezi răspunsul de la Cotu Lung);

pentru fapta ei șopârla dobândește un surplus de importanță – antropologică – și de semnificație – mitologică –, drept urmare este protejată de om, în antiteză cu șarpele, dar și cu alte vietăți [1, p. 652; 5, p. 115]; în sfârșit omorârea acesteia rămâne sub spectrul unei incontestabile pedepse – este un păcat pentru care nu se știe ce preț va trebui plătit pe lumea de dincolo – atribut prin care șopârla stă alături de broască (vezi de exemplu răspunsul învățătorului din Cazasu).

Broasca (*Anura*) reprezintă un ordin de animale amfibii tetrapode des întâlnite în mentalul românesc. Potrivit lui Romului Antonescu [1, p. 84] broasca „este prima viețuitoare care apare în procesul cosmogonic, dar nu este implicată direct în actul facerii lumii, ea doar îl precede și îl pregătește, aducând o veste bună, confirmând gândul sau bănuiala divinității supreme cum că, la fundul apei, este nisip sau pământ; în alte texte folclorice, rolul broaștei este mult mai mare, deoarece ea nu numai că vestește, dar și făurește, nu este doar martor pasiv, ci și participant activ, cu un rost bine definit în procesul complicat al făuririi lumii: „Dumnezeu i-a poruncit să care apă cu gura și să care țărână pe niște beldii de urzică; ea tot a cărat, până s-a făcut pământ destul de mare; pământul broasca l-a făcut” [10, p. 971; vezi și răspunsul de la Tătaru: „broasca a urzit pământul”].

Cum am văzut și în cazul răspunsului din comuna Ceacâru această vietate este asociată cu Maica Domnului sau chiar cu Dumnezeu. Importanța rolului ei în cosmogonia populară, se datorează poziției (naturale) de mediator între apă și pământ, pentru că ea trăiește și într-un mediu și în celălalt și astfel „le ajută”, în plan simbolic, să comunice! [5, p. 93]. Drept mulțumire pentru faptele sale, acestei viețuitoare i s-a hărăzit darul de a trăi numai în apele curate și de a asigura, prin prezența ei, puritatea lor: „Apa unde trăiește broasca e bună de băut, omului să nu-i fie scârbă, fără broaște apa se-mpute și apoi scade” [1, p. 84], realitate confirmată și de răspunsul de la Cazasu. În fine, deseori prezența sau orăcăitul broaștelor constituie predicții pentru starea vremii (vezi răspunsurile din Slujitori Albotești sau Cotu Lung).

Fiind implicată în cosmogonie broasca beneficiază de un statut privilegiat în ierarhia zoologică a credințelor populare. Ea este „sfântă”, consacrată: „e păcat s-o omori pentru că e blagoslovită sau sfințită, pentru că împreună cu ariciul a urzit pământul” [9, p. 284].

Acestea sunt succintele considerații pe care le putem consemna în această primă parte a demersului nostru relativ la prezența bestiarului în cadrul practicilor și credințelor magico-religioase ale poporului român.

Bibliografie:

1. Romulus Antonescu, *Dicționar de simboluri și credințe tradiționale românești*, București, CIMEC, f.a.
2. Tatiana Butnaru, *Miturile șarpelui în poezia epică populară*, în *Revista de Lingvistică și Știință Literară*, 5-6, 2008, pp. 78-84.
3. Tatiana Butnaru, *Toposul șarpelui în eposul nuvelistic: viziuni și semnificații arhetipale*, în vol. Conferinței „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației”, Cahul, 2022, pp. 46-54.
4. Ionel Căndea, Costin Croitoru (editori), *Documente privind istoria Brăilei. Răspunsurile la chestionarele Odobescu și Hasdeu pentru județul Brăila*, Editura Istros a Muzeului Brăilei „Carol I”, Brăila, 2015.
5. Mihai Coman, *Mitologie populară românească I. Viețuitoarele pământului și ale apei*, București, 1986.
6. C. Croitoru, *Observații relative la Chestionarul Hasdeu, cu o privire specială asupra răspunsurilor din județul Brăila (I)*, în vol. Conferința-Omagiu „Bogdan Petriceicu Hasdeu: Patrie, Onoare și Știință”, Cahul, 2018, pp. 94-110.
7. Artur Gorovei, *Credinți și superstiții ale poporului român*, București, 1995.
8. Irina Ispas, *Considerații asupra baladei „Șarpele” în folclorul românesc*, în *REF*, 22, nr. 2, 1977, pp. 177-186.
9. Ion Mușlea, Ovidiu Birlea, *Tipologia folclorului (din răspunsurile la chestionarele lui B. P. Hasdeu)*, București, 1970.
10. Elena Niculiță-Voronca, *Datinile poporului român (adunate și așezate în ordine mitologică)*, Cernăuți, 1903.

**STUDIUL ASUPRA STRUCTURILOR, COMPORTAMENTULUI ȘI OPȚIUNILOR
VIZITATORILOR PAGINII DE SOCIAL-MEDIA „SECȚIA ISTORIE MODERNĂ ȘI
CONTEMPORANĂ” A MUZEULUI BRĂILEI „CAROL I”**

**A RESEARCH ON THE VISITORS OF BRAILA MUSEUM “CAROL I” – “MODERN AND
CONTEMPORARY HISTORY DEPARTMENT” SOCIAL-MEDIA PAGE**

Viorel STOIAN

Muzeul Brăilei „Carol I”

E-mail: viorelstoyan@yahoo.com

Rezumat: *Cunoașterea structurii, comportamentului și preferințelor publicului paginilor instituțiilor din rețelele de social-media oferă o privire de ansamblu asupra atractivității conținutului acestora. Instrumentele oferite de statistici ajută la crearea unor strategii de menținere a publicului și de atragere a unor noi categorii de vizitatori.*

Cuvinte-cheie: *social-media, statistici, promovare on-line, vizitatori.*

Abstract: *Knowing the preferences of the social-media pages audience gives us an overview about how attractive the page content is. Statistical instruments helps us to create strategies for keeping the public and attract new audience categories.*

Keywords: *social-media, statistics, visitors, on-line promotion.*

Statisticile paginilor de Facebook sunt o resursă valoroasă pentru deținătorii acestora care doresc să înțeleagă modul în care publicul lor interacționează cu conținutul și cum pot îmbunătăți rezultatele. Statisticile pot fi folosite pentru a urmări o varietate de parametri, inclusiv numărul de urmăritori, numărul de vizualizări, numărul de like-uri, comentarii și distribuiri. Proprietarii de pagini pot folosi aceste informații pentru a urmări performanța paginii lor în timp, pentru a identifica conținutul care este cel mai popular și pentru a-și optimiza strategiile în atingerea audienței țintă.

Cele mai importante statistici ale unei pagini de Facebook sunt:

- Urmăritori - numărul de persoane care au apreciat pagina. Arată câți oameni sunt interesați de pagină și urmăresc postările. Este un indicator important al succesului paginii, dar nu este singurul lucru care ar trebui urmărit.

- Vizualizări - numărul de persoane care au văzut postările. Arată de câte ori au fost văzute postările de alți utilizatori și indică interesul pentru conținut, dar nu este același lucru cu numărul de like-uri, comentarii sau distribuiri.

- Like-uri - numărul de persoane care au apreciat postările. Este un indicator al gradului de apreciere pentru conținutul postat.

- Comentarii - numărul de persoane care au comentat postările. Arată nivelul de implicare al audienței.

- Distribuiri - numărul de persoane care au distribuit postările. Este un indicator al gradului de credibilitate și relevanță a conținutului.

- Vizite la site-ul web – numărul de accesări al site-ul web după ce utilizatorii au văzut o postare pe pagină. Numărul de vizite la site-ul web este un indicator al impactului pe care îl are pagina asupra audienței.

Studiul de față analizează statisticile paginii de facebook „Secția Istorie Modernă și Contemporană” a Muzeului Brăilei „Carol I” din perioada 4 iunie 2020 – 4 iunie 2023, limitându-se pe anumite paliere la numai 90 de zile, din cauza restricțiilor companiei Meta, care mai oferă doar câteva date statistice pe perioade extinse [Pagina Secția Istorie].

Analiza a mai avut un palier, focalizat pe două perioade de management diferite ale secției, prima perioadă 04 iunie 2020 – 01 septembrie 2022, când la conducere era fostul șef, și cea de a doua 01 septembrie 2022 – 4 iunie 2023, cu un nou șef interimar. Scopul acestui palier a fost determinat de nevoia de a vedea impactul a două metode diferite de management asupra publicului muzeal.

Impactul total al paginii a fost în trei ani de 105.407 persoane, cu 16.263 de aprecieri, 748 de comentarii, 795 de distribuiri, 61 de click-uri pe link, 231 de urmăritori noi ai paginii și 30 de persoane care

nu mai urmăresc. Față de anii anteriori, spre comparație, creșterile au fost și de 350%, la anumite interacțiuni ale publicului cu pagina [Panou de control profesional].

Datele ultimelor zece luni, perioada 1 septembrie 2022 – 4 iunie 2023, ne arată că postările paginii au fost văzute de 78.820 de persoane, au avut 14.166 de aprecieri, 645 de comentarii, 705 de distribuiri, 38 de click-uri pe link, 192 de urmăritori noi ai paginii și 8 persoane care nu mai urmăresc pagina [Panou de control profesional].

Tabel cu impactul paginii „Secția Istorie Modernă și Contemporană” a Muzeului Brăilei „Carol I” în perioada 4 iunie 2020 – 4 iunie 2023

Date statistice	Perioada 1 4 iunie 2020 – 1 septembrie 2022 (2 ani și 2 luni)	Perioada 2 1 septembrie 2022 – 4 iunie 2023 (10 luni)	Evoluție Perioada 2 în raport cu Perioada 1
Impact	26.587 (persoane)	78.820 (persoane)	+ 296,47%
Aprecieri	2.097	14.166	+ 675,54%
Comentarii	103	645	+626,22%
Distribuiri	90	705	+783,33%
Accesări link	23	38	+165,21%
Urmăritori noi	39	192	+492,31%
Pierderi urmăritori	22	8	-63,64%

Se observă limpede că sunt diferențe de abordare în managementul paginii și al secției, mai ales în perioada de pandemie Covid-19 când ar fi trebuit să existe o creștere a activității publicului în on-line. Post pandemic numărul vizitatorilor on-line și fizic începe să se coreleze, urmând aproape firesc nevoia oamenilor de deschidere și de a compensa izolarea din anii 2020-2021.

O altă informație utilă este cea referitoare la genul și vârsta audienței, reieșind că majoritar este genul feminin cu 62,1%. Categoria de vârstă majoritară este cea cuprinsă între 35 și 55 de ani, urmată de categoriile de peste 55 de ani, iar cea mai slabă prezență este cea a publicului sub 25 de ani. Explicația ar fi că publicul tânăr a început să prefere, de mai mulți ani, alte rețele de socializare, prezența acestuia fiind în scădere accentuată pe Facebook [Panou de control profesional].

Statisticile Meta pentru pagini ne dau și indicații cu privire la zona geografică de unde accesează vizitatorii conținutul postat. Mai mult de jumătate sunt din zona Brăilei și până la 90% din România, cei din afara țării fiind în număr mic [Panou de control profesional]. Procentul brăilenilor este probabil mult mai mare întrucât atunci când este utilizat internetul mobil, dispozitivul primește IP temporar, de cele mai multe ori din București.

La tipul conținutului accesat pe primul loc sunt imaginile, urmate în ordine de text, video și link-uri. Cele mai populare rămân postările cu fotografii, videoclipurile având cea mai mică rată de conversie [Panou de control profesional]. Chiar dacă am încercat să atragem atenția pe pagină cu videoclipuri scurte de 1-2 minute sau mai lungi de câteva minute, vizualizările au aceleași caracteristici, durata unei vizualizări este de 3 secunde, în marea majoritate și maxim 1 minut, în alte câteva cazuri. Cele 3 secunde fiind obținute cu certitudine din pre-vizualizare la derularea conținutului pe ecran și nu din click pentru redare.

Am constatat că a avut un mare succes la public conținutul cu temă de istorie locală, legat de un monument istoric foarte cunoscut și care a fost publicat în preajma unui eveniment. Spre exemplu postarea „Monumentul lunii – Biserica Greacă din Brăila”, publicată în preajma Sărbătorilor Pascale a adunat 31.749 de vizualizări, 1406 de reacții și 44 de comentarii, din toate distribuiri [Panou de control profesional].

La fel și activitățile muzeale cu public, unde organizatorul a fost mai apropiat de participanți, au obținut câteva mii de vizualizări și zeci de aprecieri, în comparație cu activitățile unde muzeograful au fost mai puțin deschiși, postările acelor evenimente obținând doar câteva zeci de vizualizări și puține aprecieri.

Din sinteza informațiilor statistice ale paginii „Secția Istorie Modernă și Contemporană” a Muzeului Brăilei „Carol I” se evidențiază câteva idei care sunt de folos la menținerea publicului actual și identificarea unor noi strategii pentru atragerea unor noi categorii de public.

Folosind mai multe metode de analiză a datelor am constatat următoarele:

- O prezență constantă pe social-media menține legătura cu publicul și atrage noi categorii de

vizitatori.

- Activitățile care implică direct publicul îl fac pe acesta să păstreze legătura cu muzeul și au un impact pozitiv asupra comunității.
- Postările în care publicul simte implicarea emoțională a personalului muzeal, au reacții pozitive, un grad mare de impact și generează la rândul lor interacțiunea publicului prin aprecieri, comentarii și distribuiri.
- Categoriile de vizitatori care interacționează cu pagina de Facebook sunt mai puțin prezente în expozițiile de bază, manifestându-se cu preponderență on-line.
- Postările care promovează personalitățile locale și istoria comunității au un impact mai bun și cresc interacțiunea publicului cu pagina.
- Oamenii vor să știe mai mult despre subiectele mai puțin mediatizate, cum ar fi cercetarea arheologică, amenajarea unei expoziții și activitatea specialiștilor din depozite și laboratoarele de restaurare.
- Publicul este foarte interesat de fotografii și prea puțin interesat de videoclipuri.
- Modul clasic de abordare a evenimentelor istorice cunoscute nu mai aduce atât de multe vizualizări.
- Sunt necesare mai multe activități interactive pentru publicul de peste 35 de ani.
- Este necesară diversificarea conținutului și a canalelor sociale pentru transmiterea mesajelor.

Pentru a înțelege mai bine modul în care publicul interacționează cu conținutul paginii trebuie creionate câteva strategii, pachete de conținut și instrumente de măsurare a impactului. De exemplu, dacă observăm că o anumită postare a primit mai multe like-uri decât altele, continuăm să postăm conținut similar în viitor. De asemenea, statisticile ne ajută să identificăm tipurile de conținut care nu este popular pentru a înceta să îl mai postăm.

Statisticile paginii de Facebook sunt un instrument puternic care poate ajuta la optimizarea conținutului și strategiilor de marketing pentru a atinge audiența țintă. Prin urmărirea acestor statistici, înțelegem cum interacționează publicul cu conținutul și putem face modificări pentru a îmbunătăți performanțele [Bădescu 2021; Sfetcu 2015b].

Din experiența multor ani de administrare unor pagini de social media, am creionat câteva strategii de eficientizare a acestei activități:

- Urmărirea obiectivelor. Înainte de a începe să urmărim statisticile, trebuie să decidem ce vrem să obținem de pe Facebook. Vrem să creștem numărul de urmăritori? Vrem să creștem numărul de vizualizări? Vrem să creștem numărul de like-uri, comentarii și distribuiri? Odată ce stabilim țintele ne putem concentra pe urmărirea statisticilor care sunt cele mai relevante pentru obiectivele noastre [Bădescu 2021].

- Compararea datelor pe o perioadă lungă de timp. Nu ne concentrăm doar pe statisticile din ultima zi sau săptămână. Comparăm datele pe o perioadă lungă de timp pentru a vedea dacă există tendințe. De exemplu, dacă observăm că numărul de noi urmăritori scade în timp, poate că este timpul să facem unele schimbări în conținutul sau strategia noastră de marketing.

- Folosirea statisticilor pentru optimizarea conținutului. După ce am urmărit statisticile, pentru o lungă perioadă de timp, putem începe să identificăm tipurile de conținut care sunt cele mai populare. Continuăm să postăm conținut similar și încetăm să mai postăm conținut care nu este popular [Sfetcu 2015b].

- Experimentăm diferite tipuri de conținut. Trebuie să experimentăm diferite tipuri de conținut, fără teamă de eșec. Încercăm diferite formate, diferite teme și diferite ore de postare. Vedem ce funcționează cel mai bine pentru publicul nostru [Bădescu 2021].

- Facem schimbări în funcție de rezultate. După ce am făcut câteva schimbări în conținutul și strategiile de marketing, urmărim rezultatele și facem modificări dacă este necesar. Continuăm să facem schimbări până când atingem obiectivele propuse [Sfetcu 2015a, 89].

- Comparația cu concurența. O modalitate bună de a ne evalua performanța este comparația cu un concurent de același rang. Acest lucru ne ajută să identificăm zonele în care putem îmbunătăți ceva.

- Urmărirea performanței aceluiași conținut pe diferite canale. Utilizăm statisticile pentru a vedea cum performează același conținut pe canale diferite, cum ar fi Facebook, Instagram, Twitter, LinkedIn, YouTube etc. Acest lucru ne ajută să identificăm canalele pe care publicul este cel mai activ și să ne concentrăm pe crearea de conținut pentru aceste canale în viitor.

Folosind statisticile pentru a optimiza strategia de conținut, putem crea un conținut mai relevant, mai captivant și mai eficient. Acest lucru ne ajută să creștem vizibilitatea online, să generăm audiență suplimentară și să ne atingem obiectivele.

Bibliografie:

1. Bădescu 2021 - Bădescu M. Importanța unui plan de conținut în social media, <https://www.gun.ro/plan-continut-social-media/#>. 2021, ultima accesare 21.07.2023.
2. Pagina „Secția Istorie Modernă și Contemporană” a Muzeului Brăilei „Carol I”, <https://www.facebook.com/SectiaIstorieMBR>, ultima accesare 20.07.2023.
3. Panou de control profesional. Statisticile paginii „Secția Istorie Modernă și Contemporană” a Muzeului Brăilei „Carol I”, https://www.facebook.com/SectiaIstorieMBR/?sk=professional_dashboard, ultima accesare 20.07.2023.
4. Sfetcu 2015a - Sfetcu N. Promovarea afacerilor prin campanii de marketing on-line. București: MultiMedia Publishing, 2015. 358 p.
5. Sfetcu 2015b - Sfetcu N. Statisticile Facebook sunt cel mai puternic instrument în campaniile de promovare. <https://www.telework.ro/ro/statisticile-facebook-sunt-cel-mai-puternic-instrument-in-campaniile-de-promovare/>. 2015, ultima accesare 21.07.2023.

MAREA NEAGRĂ ÎN POLITICA EXTERNĂ A REPUBLICII MOLDOVA

BLACK SEA IN THE FOREIGN POLICY OF THE REPUBLIC OF MOLDOVA

Augustin ZAPUHLÎH

Universitatea de Stat din Moldova

E-mail: z_augustin@yahoo.com

ORCID ID: 0000-0003-1185-6333

Rezumat: *De-a lungul secolelor, regiunea bazinului Mării Negre a reprezentat avanscena în care s-au perindat evenimente istorice cu impact asupra popoarelor care s-au aflat în acest spațiu. Geopolitic, geostrategic și geoeconomic, importanța regiunii Bazinului Mării Negre consta în faptul că această regiune reprezenta, pe de o parte, spațiul confruntării intereselor marilor imperii (roman, bizantin, otoman, rus), iar, pe de altă parte, reprezenta o punte de legătură, o frontieră, o zonă tampon și de tranzit. În perioada modernă, această importanță a regiunii nu doar s-a păstrat, dar și s-a extins datorită noilor actori care s-au alăturat evenimentelor din regiune, lărgind spectrul de interese prezente aici și contribuind la o structură complexă de relații regionale. Acest context impune selectarea unei strategii propice din partea Republicii Moldova în abordarea acestei regiuni în politica sa externă.*

Cuvinte-cheie: *Republica Moldova, Bazinul Mării Negre, politică externă, interese naționale, state riverane la Marea Neagră, relații internaționale, interese geostrategice, interese geoeconomice, interese geopolitice*

Abstract: *For centuries, the Black Sea region represented the stage on which historic events transpired with impact over the people that lived in this space. Geopolitically, in a geostrategic sense and geoeconomically the importance of the Black Sea region consists in the fact that this region represented, on one hand, the stage for confrontation of the interests of the great empires (Roman, Byzantine, Ottoman, Russian), on the other hand, represented a contact point, a frontier, a buffer and transit zone. In modern times, this importance of the region not only remained but also expanded due to the new actors which joined the events in the region, widening the range of interests present as well as contributing to a complex structure of regional relations. This context imposes the selection of an appropriate strategy on part of the Republic of Moldova in approaching this region in its foreign policy.*

Keywords: *Republic of Moldova, Black Sea basin, foreign policy, national interests, riparian states to the Black Sea, international relations, geostrategic interests, geoeconomic interests, geopolitical interests*

Introducere

Regiunea Bazinului Mării Negre reprezintă locul de interesecție a intereselor marilor actori politici de pe glob. Fie în calitate de avanpost al NATO și UE, fie în calitate de regiune de interes strategic pentru rețelele economice vestice, fie în calitate de conector între Europa de Sud-Est, Asia Centrală și Orientul Mijlociu, regiunii Bazinului Mării Negre îi aparține un rol politic, economic și de securitate impunător, care mărește importanța sa geopolitică.

Localizarea geografică, rezervele de resurse naturale, posibilitățile de transport și logistice ale regiunii transformă regiunea Bazinului Mării Negre într-un obiect strategic de calibru global. Stabilitatea în regiune influențează securitatea unor regiuni mult mai largi, în primul rând a celei europene, euroasiatice și a Orientului Apropiat. Extinderea NATO și UE până la Marea Neagră, precum și tendințele globale ale acestor entități măresc importanța regiunii în relațiile internaționale moderne.

Zona de securitate a regiunii extinse a Bazinului Mării Negre rămâne afectată de așa-numitele „conflicte înghețate” care au apărut în perioada ce a urmat după destrămarea Uniunii Sovietice. Acestea reprezintă factori de risc care impun necesitatea revizuirii și reconstruirii sectorului de securitate a statelor care cad sub incidența lor, mai ales în contextul în care regiunea Bazinului Mării Negre este puternic militarizată, având în vedere faptul că Rusia, Turcia și Ucraina dețin aici cele mai largi forțe armate din Europa. Existența „conflictelor înghețate” readuce în prim plan faptul că strategiile de securitate ale statelor din regiunea Bazinului Mării Negre se confruntă cu tendințe fragmentariste. Astfel, politicile de securitate europene vis-à-vis de regiunea Bazinului Mării Negre abordează dilema geopolitică susținând, pe de o

parte, procesele de integrare și consolidare a stabilității, iar, pe altă parte, justificând procesele de dezintegrare și conflictele latente.

Odată cu aderarea României și Bulgariei la Uniunea Europeană, aceasta din urmă s-a extins spre regiunea Bazinului Mării Negre. Această extindere într-o regiune care în acea perioadă era considerată ca având un nivel de securitate mediu a impus necesitatea elaborării unei strategii de securitate a Uniunii Europene pentru regiunea Bazinului Mării Negre. Astăzi, când nivelul de securitate în regiune a devenit extrem de volatil, implementarea unei Strategii de Securitate a Uniunii Europene în regiune urmează să ia în considerare un șir de factori, precum: particularitățile de securitate regionale, războiul dintre Rusia și Ucraina, relația de colaborare între Rusia și Uniunea Europeană, posibilitatea aderării Turciei la Uniunea Europeană, precum și relațiile privilegiate pe care le are Bruxelles cu unele dintre țările din regiunea Bazinului Mării Negre.

Adițional se consideră că la începutul secolului XXI numărul factorilor ce influențează securitatea în regiune a crescut. Printre aceștia se numără extinderea terorismului internațional, creșterea migrației ilegale, a traficului de droguri, variatele operațiuni de contrabandă din Asia spre Europa, în care regiunea Bazinului Mării Negre servește drept pod de legătură, precum și apariția și dezvoltarea organizațiilor criminale transnaționale drept rezultat al diferitelor niveluri de dezvoltare a țărilor din regiunea Bazinului Mării Negre. Anume din aceste considerente țările din regiunea Bazinului Mării Negre au un interes fundamental în asigurarea securității proprii regiuni, extinderii democrației, luptei contra terorismului prin intermediul dezvoltării cooperării regionale și a relațiilor economice bazate pe interese naționale, ținându-se cont de similitudinile și diferențele ce marchează aceste interese.

La nivel global, actualitatea temei este caracterizată prin confruntarea dintre Rusia și Ucraina, fapt care a dus la implicarea mai multor țări și organizații internaționale de pe întregul glob. La nivel regional, regiunea Bazinului Mării Negre reprezintă un nod geostrategic important, în cadrul căruia se desfășoară realizarea intereselor naționale și strategice ale actorilor regionali. La nivel național, observăm apărarea intereselor Republicii Moldova în cadrul Organizației de Cooperare Economică la Marea Neagră, al cărei membru țara noastră este din anul 1992. În același timp, Republica Moldova dezvoltă activ relația de cooperare cu NATO, care a devenit unul dintre principalii actori ai regiunii. În context se constată faptul că promovarea vectorului politic extern al Republicii Moldova necesită menținerea relațiilor de parteneriat cu țările care dețin pârghii puternice de influență în regiunea Bazinului Mării Negre, precum și cu vecinii săi România și Ucraina.

Din punct de vedere științific, actualitatea temei este determinată de un număr impunător de documente, publicații ale reuniunilor și summit-urilor cu privire la problemele regionale, care prezintă un interes deosebit pentru studiul de cercetare a regiunii Bazinului Mării Negre (securitatea regională, transportarea resurselor precum petrolul și gazul natural, rezolvarea conflictelor, ecologia etc.) în cercurile științifice vestice, moldovenești și estice. Astfel, prin intermediul prisme științifice se cercetează starea de lucruri actuală în regiunea Bazinului Mării Negre, se determină cele mai potrivite căi de cooperare (climatul investițional, integrarea euroasiatică, relațiile bi- și multilaterale, proiectele regionale etc.), iar ulterior, prin consultări și interacțiuni, se identifică și se propun actorilor principali instrumentele de soluționare a problemelor de bază.

Pe fundalul confruntării militare între Federația Rusă și Ucraina, precum și creșterii rolului factorului energetic în economia mondială, regiunea Bazinului Mării Negre obține o importanță tot mai mare atât la nivel regional, cât și global. Abordarea geografică cu privire la delimitarea granițelor regiunii Bazinului Mării Negre, care a prevalat mult timp în domeniul științific, la etapă actuală cedează locul său abordării geopolitice. Către această regiune au început a fi asociate state care nu au ieșire la Marea Neagră, dar care au un impact semnificativ asupra dezvoltării și stabilității sale. Ca urmare a acestui fapt suferă schimbări și politica regională a țărilor Bazinului Mării Negre, printre care și Republica Moldova, pentru care această regiune joacă un rol important ținându-se cont de aspectele sale istorice și geostrategice.

Astăzi, regiunea Bazinului Mării Negre este practic supraîncărcată cu conflicte nerezolvate. În această regiune se intersectează interesele marilor puteri mondiale și ale diferitor procese integraționiste. Practic toate formațiunile nerecunoscute și parțial recunoscute ale spațiului postsovietic se regăsesc în regiunea Bazinului Mării Negre. Stabilirea jurisdicției ruse asupra unei porțiuni de importanță strategică a regiunii - peninsula Crimeea, precum și asupra teritoriilor adiacente din Ucraina, a stârnit cea mai mare confruntare între Rusia și Vest din momentul terminării Războiului Rece.

Gradul de investigație a temei

Regiunea extinsă a Bazinului Mării Negre este reprezentată în lucrările mai multor politologi. Gradul de investigație a temei, care se observă în cercetările de diferit nivel - atât național, regional, cât și internațional, vorbește despre o creștere a importanței regiunii Bazinului Mării Negre. Astfel, cercetători din diferite țări ale lumii manifestă viu interes față de cercetarea diferitor aspecte ale temei investigate. Per ansamblu, literatura științifică utilizată, elaborată în limbile română, engleză și rusă, analizează tendițele mondiale ale dezvoltării moderne a relațiilor internaționale, oglindește starea proceselor regionale în regiunea Bazinului Mării Negre, precum și pozițiile actorilor regionali și extraregionali. Mai puține studii pot fi însă găsite care fac referință la interesele Republicii Moldova în regiunea Bazinului Mării Negre, astfel încât data de baze istoriografice conține mai multe surse străine.

Printre autorii care au publicat în limba engleză se numără R. Asmus, C. King, C. Hitchins, I. Kempe, K. Klotzle, R.H. Linden, R.D. Asmus, B.P. Jackson. Printre autorii ruși care au explorat tematica privind regiunea extinsă a Bazinului Mării Negre se numără И. Етингер, care subliniază faptul că la investigarea hărților regiunii Bazinului Mării Negre poate fi identificat un triunghi compus din trei macro-complexe de securitate: NATO, Orientul Mijlociu și spațiul post-sovietic; la rândul său, E. Ильин explică faptul că din punct de vedere istoric regiunea Bazinului Mării Negre a fost localizată la joncțiunea între imperiile Rus, Otoman și Persan și a reprezentat scena principală pentru „Marele Joc” care s-a derulat între acestea, în perioada secolului XIX [1, p.39]. De asemenea, un aport aparte la abordarea tematicii a fost adus de către O. Н.Быков [2].

O abordare diferită a regiunii extinse a Bazinului Mării Negre în secolul XXI este oferită de către autorul roman P. Dobrescu, care ia în atenție principalele avanposturi strategice pierdute de către Federația Rusă în regiune [3]. Adicional, un aport important la cercetarea temei aparține autorului D. Dungaciu [4]. Analiza acestui autor este direcționată spre clarificarea problemelor de securitate a regiunii extinse a Bazinului Mării Negre. Autorii români Iu. Chifu [5], I. Robert, D. Dungaciu [6] se preocupă de analiza perspectivelor de integrare europeană a Republicii Moldova, precum și de dinamica dezvoltării relațiilor țării cu NATO. De asemenea, ei analizează factorii principali de instabilitate în țară, oferind soluții în baza experienței României.

În contextul studiului merită de a fi menționată monografia lui E. Bădălan „Securitate și cooperare în spațiul extins al Mării Negre” [7], în care autorul punctează asupra însemnătății strategice a Mării Negre pentru România, în plan militar, politic și economic.

Literatura din Republica Moldova axată pe tema investigată tratează subiectele ce fac parte din regiunea extinsă a Bazinului Mării Negre drept un areal geopolitic și geoeconomic. Panța Rodica în studiile sale evidențiază faptul că regiunea Bazinului Mării Negre, care reprezintă un punct de contact între civilizații, de comunicare, de schimb și de confruntare, se identifică timpuriu în istoria europeană drept o regiune distinctă [8]. De asemenea, relevantă este analiza efectuată de către Chindăbaliuc Oleana, intitulată „Transformarea sistemului global al relațiilor internaționale și a problemelor cu privire la cooperarea și confruntarea în regiunea extinsă a Bazinului Mării Negre” [9]. În articol autorul analizează situația în regiunea extinsă a Bazinului Mării Negre în cadrul unui mediu al transformării sistemului global al relațiilor internaționale, al instabilității și tensiunilor în relațiile internaționale, identifică aspecte geopolitice ale forțelor din regiune, din afara regiunii, precum și ale actorilor non-statali. Dintre autorii autohtoni, care au abordat tematica strategiilor utilizate de către actorii regionali în regiunea Bazinului Mării Negre, se evidențiază V. Juc [10], O. Serebrian [11], I. Rusandu [12], G. Vasilescu [13] etc.

Reeșind din multitudinea de actori din regiune, fiecare dintre care are obiectivul de înfăptuire a propriilor interese și priorități naționale și geostrategice, după cum se indică în cercetările efectuate de S. Cebotari [14], un rol important este atribuit activității organizațiilor și structurilor regionale. C. Albu dezvoltă posibilitățile și direcțiile prioritare de cooperare pentru România în regiunea Bazinului Mării Negre. A. Burian și O. Dorul [15] cercetează aportul țărilor neutre în ce privește asigurarea securității mondiale și pe teritoriul regiunii Bazinului Mării Negre. T. Andreev [16] evaluează potențialul energetic al regiunii Bazinului Mării Negre, inclusiv pentru Republica Moldova, elucidând acțiunile pe care țara urmează să le întreprindă în politica externă pentru a contribui la creșterea progresivă a dezvoltării infrastructurii naționale.

Analizând literatura științifică elaborată în țară și în străinătate se constată faptul că importanța cooperării regionale în regiunea Bazinului Mării Negre la etapa actuală este studiată doar fragmentar și necesită un studiu aparte.

Scopul lucrării reprezintă analiza teoretică și analitic-aplicativă a intereselor, priorităților și strategiilor politicii externe a Republicii Moldova în regiunea Bazinului Mării Negre. În contextul sus-menționat, în scopul efectuării unei cercetări calitative, se propune atingerea următoarelor obiective:

- Descrierea istoriografică a studiilor privind regiunea extinsă a Bazinului Mării Negre;
- Stabilirea bazelor conceptual-teoretice ale politicilor regionale în regiunea Bazinului Mării Negre;
- Identificarea rolului Uniunii Europene în regiunea extinsă a Bazinului Mării Negre drept o regiune strategică distinctă;
- Caracterizarea vectorului extern al Republicii Moldova din perspectiva intereselor de securitate europene în regiunea Bazinului Mării Negre;
- Estimarea realităților și perspectivelor Republicii Moldova în cadrul Organizației pentru Cooperare Economică la Marea Neagră (OCEMN).

Subiectul cercetat atestă faptul că evoluțiile din regiunea Bazinului Mării Negre exercită un impact direct asupra politicii externe a Republicii Moldova, schimbând prioritățile acesteia și generând noi abordări care corespund intereselor și realităților geopolitice actuale, inclusiv statutului Republicii Moldova de țară candidată la aderarea la UE. Obiectul de studiu vizează procesele de formare și realizare a politicii externe și interne a Republicii Moldova în regiunea Bazinului Mării Negre, particularitățile și specificul activității sale internaționale în regiunea Bazinului Mării Negre. Ipoteza de cercetare enunță: evoluția evenimentelor politice, economice, culturale și sociale în regiunea Bazinului Mării Negre are un impact direct asupra determinării obiectivelor de politică externă și internă a Republicii Moldova.

Metodologia cercetării

În cadrul cercetării au fost utilizate următoarele metode teoretico-stiințifice:

- *Metoda analizei istorice* a permis cercetarea evoluției conceptului de „regiune extinsă a Bazinului Mării Negre” precum și cercetarea relațiilor politice, economice și de securitate la nivel regional. Adicional, utilizarea acestei metode a permis evidențierea actualității relațiilor de cooperare între statele regiunii extinse a Bazinului Mării Negre, precum și investigarea retrospectivă istorice a cercetării securității naționale a Republicii Moldova în cadrul cooperării regionale în regiunea Bazinului Mării Negre.
- *Metoda descriptivă* a fost utilizată pentru a descrie factorii determinanți în construcția geopolitică a regiunii Bazinului Mării Negre.
- *Metoda de analiză comparativă* a fost aplicată în analiza trăsăturilor asemănătoare și a diferențelor ce marchează interesele actorilor cointeresați în regiunea Bazinului Mării Negre.
- *Metoda analizei de drept și metoda formal-juridică* a permis identificarea unor aspecte ale rolului și sarcinilor conceptului securității naționale a Republicii Moldova în politica sa externă.
- *Metoda sistemică* a fost utilizată pentru a analiza relațiile Republicii Moldova cu statele din regiunea Bazinului Mării Negre prin intermediul organizațiilor regionale, precum și al cooperării cu UE pentru promovarea intereselor și strategiilor comune.
- *Metoda analizei conținutului documentelor* a fost utilizată în cercetarea aspectelor politico-juridice ale acțiunilor și strategiilor politicii externe a Republicii Moldova în contextul relațiilor internaționale cu privire la regiunea Bazinului Mării Negre, precum și pentru efectuarea unei analize atotcuprinzătoare a documentelor, elaborate de către instituțiile UE și organizațiile pentru cooperare inter-regională.
- *Metoda analizei economice* a fost utilizată pentru cercetarea aspectelor securității energetice în regiunea Bazinului Mării Negre. În acest mod, se relevă faptul că securitatea energetică în regiunea extinsă a Bazinului Mării Negre constituie un element important al securității regionale. Rusia își utilizează resursele energetice și capacitățile de export drept instrumente ale presiunii politice și economice, care au scopul de a contracara eforturile UE orientate spre o politică energetică comună, care ar duce la o consolidare a puterii de negociere a UE față de autoritățile de la Moscova.
- *Metoda științifică de observare* permite cercetarea evoluției intereselor și a priorităților actorilor principali ai regiunii Bazinului Mării Negre. De asemenea, permite analiza influenței factorilor de nivel național asupra situației din regiune.
- *Metoda sintezei* a fost aplicată la elaborarea concluziilor la fiecare capitol, precum și a constatărilor generale.
- *Metoda ipotetică* a permis cercetarea obiectului cu ajutorul ipotezei științifice.

- *Metoda instituțional-funcțională* a fost utilizată pentru cercetarea actorilor și instituțiilor regiunii Bazinului Mării Negre, a funcțiilor pe care le îndeplinesc și a instrumentelor politice și de strategie pe care le utilizează.
- *Metoda comparativă* a oferit posibilitatea de a estima caracterul politicii externe a Republicii Moldova cu privire la regiunea Bazinului Mării Negre, de asemenea de a urmări evoluția activității UE și NATO în regiune.
- *Metoda pronosticurilor* s-a utilizat cu privire la corelarea vectorului european al politicilor Republicii Moldova, inclusiv al politicii sale externe.

Rezultate

- Regiunea Mării Negre s-a afirmat ca un construct geopolitic distinct în perioada ce a urmat încheierii Războiului Rece, ca urmare a destrămării fostului imperiu sovietic și schimbării opțiunilor strategice, în favoarea integrării euro atlantice a țărilor din sud-estul Europei, a descoperirii resurselor energetice din zona Mării Caspice, a extinderii Uniunii Europene și a Alianței Nord-Atlantice spre est, a anexării de către Federația Rusă a Crimeei în 2014 și a conflictului din Ucraina - evenimente politice care au schimbat radical alinierea forțelor din regiune și rolul principalilor săi jucători în zonă.
- Evoluția dinamică a evenimentelor geopolitice din Regiunea Mării Negre a influențat asupra relațiilor interstatale, precum și a agravat situația mediului complex de securitate militară, economică - nici un conflict înghețat din această zonă nu a fost încă soluționat, unele state au rămas instabile politic și economic, iar majoritatea eforturilor politice de democratizare a statelor foste socialiste din regiune se confruntă cu riscul reversibilității.
- Esențial s-au schimbat interesele și rolul Republicii Moldova în regiune din perspective politice, economice, de securitate. La începutul secolului XXI, în contextul prefigurărilor sistemice majore, Republica Moldova încă mai rămâne un stat periferic, cu perspective geopolitice, dar incerte. Odată cu proclamarea independenței sale la 27 august 1991, Republica Moldova a desemnat Marea Neagră drept o prioritate a politicii sale externe.
- Fiind o țară mică, Republica Moldova nu dispune de potențialul geopolitic necesar precum cel al marilor actori din proximitatea sa, precum Rusia, România și Ucraina. Astfel, Republica Moldova încearcă să-și redefinească politica externă regională în corespundere cu vectorul european de dezvoltare. Totuși, Republica Moldova rămâne prinsă în interesele contradicțiilor ale vecinilor săi de la Vest și Est.

Discuții

Rezultatele prezentate confirmă enunțul ipotezei oferind în amănunt de detaliu factorii, circumstanțele, precum și dinamica impactului acestora asupra politicii externe a Republicii Moldova, care este în continuă adaptare și ajustare. Fiecare dintre factori are un mod individual prin care afectează politica externă a Republicii Moldova dezvoltând un cadru aparte care stabilește un șir de limite ale politicii externe moldovenești. În asemenea condiții, se evidențiază rolul primordial al diplomaților moldoveni care sunt însărcinați cu obiectivul de a naviga cu atenție aceste limite în scopul apărării și promovării intereselor naționale.

Concluzii

Bazinul Mării Negre la etapa actuală reprezintă un spațiu strategic în care actorii internaționali și cei regionali își promovează propriile interese geopolitice. Un număr impunător de lucrări științifice descriu cum teritoriul Bazinului Mării Negre este tratat și analizat prin prisma politicilor actorilor din regiune.

Reieșind din situarea geografică, regiunea Bazinului Mării Negre prezintă interes atât pentru statele din Vest, precum SUA, membrii UE, țările baltice, precum și pentru statele din Est, precum Rusia, Georgia, Armenia, Azebaidjan, etc. Adițional, lucrarea investighează rolul organizațiilor internaționale care reprezintă o componentă importantă a cooperării regionale.

Regiunea Bazinului Mării Negre se prezintă a fi o regiune care se află într-o dinamică continuă, în care stabilitatea nu este de durată, motiv din care studierea conflictelor regionale revine în prim-plan. În scopul asigurării securității statelor, precum și a regiunii în întregime, se impune drept importantă cooperarea tuturor actorilor regiunii în scopul menținerii stabilității acesteia.

În ultima perioadă SUA s-au poziționat drept garant al stabilității regiunii; totodată lupta pentru sfera de influență în regiune continuă sub forma confruntării conceptelor politice ale SUA cu tendințele politicii externe a Federației Ruse. Statele din Bazinul Mării Negre, foste republici socialiste, sunt folosite de către SUA drept platforme de promovare a valorilor democratice, precum și a propriilor interese.

În acest context, Republica Moldova urmează să identifice modalitatea de balansare a intereselor prezente în regiune prin participarea la negocierile de dezvoltare regională a infrastructurii, proiectelor energetice, de dezvoltare a coridoarelor de transport, de colaborare tehnică și comercială cu actorii regionali. Republica Moldova poate să-și apere și să-și promoveze interesele sale naționale prin intermediul ameliorării amenințărilor din interiorul și exteriorul țării, evaluării și analizei metodelor eficiente de creștere a competitivității sale pe plan economic.

Bibliografie:

1. Zavtur A., Zavtur Cl. *Procesul de integrare a Moldovei în Uniunea Europeană: aspecte politice / Moldova, România, Ucraina*. Chișinău, 1998.
2. БЫКОВ О. Н. *Национальные интересы и внешняя политика*. Москва: ИМЭМО РАН, 2010. 214 p.
3. Dobrescu, P. *Geopolitica*. București: Comunicare.ro., 2008. 316 p.
4. Dungaciu D. *Geopolitică și securitate la Marea Neagră - opțiunile strategice ale României și Moldovei*. Universitatea București, 2005.
5. Munteanu I., Chifu I., Frunțașu I. *Moldova pe calea democrației și stabilității: din spațiul post-sovietic în lumea valorilor democratice*. Chișinău: Cartier, 2005. 260 p.
6. Dungaciu D. *Ce este Alianța Nord-Atlantică și de ce are nevoie Republica Moldova de ea? Cooperarea regională și integrarea europeană în sud-estul Europei*. Studii de caz (coordonatori: Moșneaga V., Gorincioi R., Țveatcov N.). Chișinău: CEP USM, 2006, p.30-41.
7. Bădălan E. *Securitate și cooperare în spațiul extins al Mării Negre // Centrul de Studii Strategice de Apărare și Securitate, Securitate și Stabilitate în Bazinul Mării Negre*. București: Editura Universității Naționale de Apărare „Carol I”, 2005. 358 p.
8. Panța R. *Republica Moldova în contextul „redescoperirii” geopolitice a regiunii extinse a Mării Negre*. În: *History & Politics. Revistă de Istorie și Politică*, 2011, An. IV, nr. 2 (8), p. 137.
9. Chindibaliuc O. *Transformarea sistemului global al relațiilor internaționale și problemele privind cooperarea și confruntarea în regiunea extinsă a Mării Negre*. În: *Revista Moldovenească de Drept Internațional și Relații Internaționale*, 2015, nr. 4 (38), p. 39.
10. Juc V. *Edificarea relațiilor internaționale postrăzboi rece: aspecte teoretico-metodologice și replieri geostrategice*. Chișinău: Sirius SRL, 2011.
11. Serebrian O. *Despre geopolitică*. Chișinău: Cartier, 2009. 230 p.
12. Rusandu I. *Interesul național ca prioritate politică a dezvoltării durabile a societății*. În: *Puterea politică și coeziunea socială în Republica Moldova din perspectiva integrării europene /Coord.șt.: Roșca Alexandru*. Chișinău: Prin-Caro SRL, 2010.
13. Vasilescu G. *Relațiile Republicii Moldova cu vecinii, ultimele evoluții și perspective*. În: *Știința politică în Republica Moldova: realizări și perspective /Coordinator V.Teosa*. Chișinău: CEP USM, 2011
14. Cebotari S. *Relațiile dintre Federația Rusă și statele Europei de Sus-Est: Interese geostrategice*. În: *Studia Universitatis Moldaviae. Seria «Științe sociale»*, 2014, nr. 8 (78), 15-23 p.
15. Burian A., Dorul O. *Neutralitatea Republicii Moldova în arhitectura geopolitică a regiunii Mării Negre în contextul transformărilor integraționiste contemporane*. În: *Revista Moldovenească de Drept Internațional și Relații Internaționale*, 2014, nr. 2 (32), p. 59-67.
16. Andreeva T. *Unele aspecte privind securitatea energetică a Republicii Moldova în context economic și energetic al regiunii Mării Negre*. În: *Revista Moldovenească de Drept Internațional și Relații Internaționale*, 2014, nr. 4 (34), p. 121-126.

VIII. ȘTIINȚE FILOLOGICE: LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ

PALIERE DISCURSIVE ÎN CORESPONDENȚA INTIMĂ A LUI VASILE VASILACHE

DISCURSIVE LAYERS IN THE INTIMATE CORRESPONDENCE OF VASILE VASILACHE

Maria ABRAMCIUC

Institutul de Filologie Română „Bogdan Petriceicu Hasdeu”
al Universității de Stat din Moldova
E-mail: mariaabramciuc@gmail.com
ORCID ID: 0000-0003-0186-0224

Rezumat: *Articolul nostru ia în discuție organizarea discursului epistolar din scrisorile de dragoste ale scriitorului Vasile Vasilache, trimise Mariannei Lomako pe parcursul lunilor martie-mai ale anului 1975. Elaborate în funcție de opțiunile epistolierului, fără vreo intenționalitate compozițională, misivele examinate circumscriu inserții de diverse genuri: literare, livrești, culturale, eseistice, filosofice, diaristice, publicistice sau de alt ordin. Aproape fiecare scrisoare, cu o textură inedită și complexă, include paliere discursive distincte. Epistolierul depășește aria discursului afectiv, cu epicentrul în zonele erotismului, stratificând textul epistolar prin completarea demersului cu mini-eseuri, nuvelete, note diaristice, scurte recenzii la cărțile recomandate pentru lectură, tablete pe teme literare sau filosofice. Acest discurs meta-epistolar, centrat pe elementul erotic, îi relevă lui Vasile Vasilache sensibilitatea umană, bucuria și ardoarea comunicării cu iubita de departe, și, nu în ultimul rând, prolificitatea artistică, dimensiunile preocupărilor intelectuale și ale celor scriitoricești.*

Cuvinte-cheie: *discurs, paliere discursive, epistolar, epistolier, Vasile Vasilache.*

Abstract: *In the current article we consider the organization of epistolary discourse in Vasile Vasilache's love letters sent to Marianne Lomako during March-May of the year 1975. The missives examined, written according to the epistolary writer's choices, without any compositional intentionality, circumscribe insertions of various genres: literary, bookish, cultural, essayistic, philosophical, diaristic, publicistic, or of other kinds. Basically every letter, with its unique and complex texture, includes distinct discursive layers. The letter-writer goes beyond the area of affective discourse, with its epicenter in areas of eroticism, layering the epistolary text by complementing the approach with mini-essays, novellas, diarist notes, short reviews of books recommended for reading and tablets on literary or philosophical subjects. This meta-epistolary discourse, centered on the erotic element, reveals Vasile Vasilache's human sensitivity, the joy and ardor of communicating with his beloved from afar and, last but not least, his artistic prolificacy and the dimensions of his intellectual and writing preoccupations.*

Keywords: *discourse, discursive layers, epistolary, letter writer, Vasile Vasilache.*

Considerate până recent colaterale actului literar și valorificate doar ca surse documentare, corespondențele particulare ale scriitorilor deschid actualmente o arie exegetică nouă, întrucât pun în valoare autenticitatea scriiturii, coroborată de ritmurile trăirilor fruste, de oscilațiile sufletești, pe care epistolierul le contextualizează, netrucat, și în regim literar. În câmpul cercetărilor filologice actuale, acest gen de literatură *altfel* a înregistrat deja abordări teoretice relevante, între care amintim: capitolul *Genul epistolar* din volumul *Scriitori străini* (1967) de G. Călinescu, *Literatura epistolară* (1972) de Al. Săndulescu, *Mari corespondențe* (1981, 2019) de Livius Ciocârlie, mai recentul studiu *O poetică a corespondenței intime în literatura română a secolului al XX-lea* (2012), semnat de Mirela Tomoiagă etc. Atenția de care se bucură printre exegeți unele corespondențe de scriitori se explică prin schimbarea de optică asupra literarului, despre care, în ultimele decenii, se afirmă că rezultă din joncțiunea ficționalului cu non-ficționalul, ceea ce, conchide Livius Ciocârlie, este în acord cu tendințele veacului și contribuie „la salutara ieșire a literaturii din solipsism” (Ciocârlie, 2019, p. 18).

Subiect complex, corespondența de dragoste a lui Vasile Vasilache, adresată Mariannei Lomako, confidentă perfectă și unică („Draga mea! Înțelegi foarte bine că nu am pe nimeni căruia să-i împărtășesc

intimitatea mea...”, îi declara expeditorul iubitei în scrisoarea din 10. IV. '75), ne-a sugerat mai multe aspecte de cercetare. Anterior, examinând structura acestor texte, cu o poetică atipică și cu un debit verbal impresionant, le-am cercetat formele comunicării (emoționale, intelectuale etc.) și manifestările literalității. Pornind de la ideea că, în scrisorile respective, intimitatea ia diverse formule discursive, în articolul actual, ne propunem să interpretăm organizarea inedită a acestor texte, să semnalăm specificitatea demersului epistolar, aparținând prozatorului distins între colegii de generație prin discurs original, ornamentat cu digresiuni parabolice și motive mitice, prin preocupări pentru literaturile și conceptele filosofice orientale. Așa cum corpusul de scrisori, pus la dispoziția noastră de Victor Vasilache, fiul scriitorului și traducătorul din limba rusă a acestor texte, include misive date 1974-1985, din lipsă de spațiu, ne vom apleca doar asupra celor expediate destinatei pe parcursul lunilor martie-mai ale anului 1975.

Ipoteza cercetării constă în ideea că scrisorile intime, în care autorul celebrului roman *Povestea cu cocoșul roșu* își contextualizează lumea interioară, oscilațiile sufletești, au fost elaborate fără vreo intenționalitate compozițională, dar circumscriu inserții de diverse genuri: literare, livești, culturale sau de alt ordin, prezentând astfel o textură inedită și complexă. În cazul scriitorilor, a „oamenilor fini”, cum îi definește G. Călinescu, „Scrisoarea e un simplu pretext de a prelungi un dialog de idei generale. În felul acesta, scrisoarea nu se mai numește așa decât fiindcă e trimisă prin poștă, fiindcă păstrează un anumit ton familiar, și uzează de o continuă deplasare asociativă în planuri deosebite. Ea e un fel de foileton în care intră tot felul de procedee literare: descripție, portret, pamflet, eseu filosofic și critic, aforism, metaforă” (Călinescu, 1967, p. 724).

În scopul relevării palierele discursive ale scrisorilor supuse analizei, vom aplica metodele: observația, analiza și studiul de caz.

Înainte de a comenta subiectul propriu-zis, vom evoca sumar conceptul de *discurs*, în special, cel de *discurs epistolar*. „Definit ca limbaj real, utilizat de către locutori reali în situații reale” (Nagy, 2015, p. 127), discursul stă sub însemnul interactivității, căci, în opinia lingvistului structural și semioticianului francez Émile Benveniste, „presupune co-prezența interlocutorilor implicați” (Ibidem, p. 126). Totuși, această dimensiune nu este obligatorie, interactivitatea fiind „constitutivă, prezentă în orice situație de comunicare, inclusiv, în cazul absenței interlocutorului, căci se presupune în permanență prezența unei alte instanțe a enunțării, în funcție de care locutorul își organizează discursul” (Ibidem). În comparație cu discursul literar, cel epistolar nu este subordonat rigorilor estetice și cooptează, în mod obligatoriu, un *emițător* și un *receptor/ destinatar*, distingându-se prin *autenticitate*, mărcile acesteia fiind „naturaletă, spontaneitatea și sinceritatea” (Săndulescu, 1972, p. 13). Potrivit lui Gustav Lanson, istoric și critic literar francez de la începutul secolului trecut, valoarea discursului epistolar crește în raport cu nerespectarea normelor (Cf. Ibidem, p. 12). Cu toate acestea, conchide Al. Săndulescu, „O disciplină guvernează deci și scrisoarea, o tehnică în fond necesară oricărei activități intelectuale, inclusiv artistice. Epistolierul nu i se poate sustrage, așa cum nu se poate sustrage gramaticii, și de-ar încerca-o în mod ostentativ, el n-ar deveni mai spontan și mai natural, dacă nu a fost înzestrat cu aceste calități de la natură. Un autocontrol funcționează oricum, numai că el se exercită cu o rigoare minimală și apoi în mod foarte inegal și variabil de la o individualitate la alta” (Ibidem, p. 14).

Având ca dominantă discursivă *intimismul* și un pregnant fond afectiv, scrisorile de dragoste la care ne vom concentra în continuare ne oferă perspective generoase de interpretare. Una din ele converge spre ideea de *stratificare* a textului epistolar, căci aproape fiecare misivă include paliere distincte, organizându-se, în final, ca o acumulare de enunțuri bine conturate, ca un spațiu scriptic, unde vocea îndrăgostitului le înglobează, armonizându-le, pe cele ale naratorului, filosofului, eseistului, publicistului, cititorului. Epistolierul nu preferă doar tonalitățile afective, cu epicentrul în zonele erotismului, ci se abandonează contemplației, reflecției livești, fanteziei degresive, extinzându-și demersul, completându-l cu subiecte extrase din preocupările sale livești sau estetice, expuse mai mult sau mai puțin ample, ceea ce creează impresia de veritabil festin artistic și intelectual și a unui discurs *meta-epistolar*.

Scrisorile de dragoste adresate tinerei din Crimeea au un caracter compozit, fiind construite din secvențe cu o tematică neomogenă, coagulate în structuri autonome, un fel de tablete, în care sentimentul devine un generator de idei și, concomitent, un coagulant al discursului secționat, dispartat tematic. Debutând cu o simplă notă și cu descrierea fugară a unui vis, textul scrisorii din 12. 05. '75 continuă cu reflecții asupra esenței umane, apoi cu o digresiune în forma unui dialog interior, o dispută a minții cu spiritul, cu reflecții din taoism, care alunecă într-un autoportret de „om sucit”, în viziunea unora. Fragmentul se încheie cu definirea stării sale „naiv-înțeleaptă și dumnezeiască” și cu identificarea persoanei

sale cu Serafim, personajul din romanul său *Povestea cu cocoșul roșu*¹: „Marica! Am primit scrisoarea, telegrama, coletul... În general, când lumea e plină de surprize plăcute, începi să crezi că viață e ceva prea plăcut și merită să-i convingi și pe alții de asta (ceea ce am și făcut, bineînțeles, prin muncă și cuvânt). Și toate astea până mai ieri pe la 11½ noaptea, când te-am visat într-o casă întunecoasă, unde trebuia... ba chiar ne-am și dat întâlnire ca să fim împreună. După care nu am mai dormit, cred că de vină a fost vreun ceai și sângele aprins... Dar astea nu contează – important este altceva: ce fel de ... sau ce mare nedumerire mai e și omul! Câteva zile ești zeu, înger, iar azi un becisnic, o răzvrătire lăuntrică fără motiv, niciun chef de viață, curat răcitură ești, nu te atrage nici aerul liber, nici soarele, niciun fel de activitate... Dar de ce? (Sau poate acolo... la tine... dispar fluizii din cauza plecării?)

... Între timp mintea își caută de-ale ei: justifică, împăciuiește, explică, liniștește... chipurile: „Vezi, ai fost nițel fericit, acum fii nițel nefericit”. Păi cum altfel? Ia te uită ce jinduiește dânsul!.. N-ai uitat – există tao și tu, dragul meu, he-he, o să rămâi găză pe pământ, nu ți-e dat, precum voiești aieva, ci precum visează tao și drumul în vis va continua.

... Știi, îmi ești prieten de nădejde... sprijin sufletec, oareșicum... De aia mă și căinez, și astfel alung Norii de pe cerul sufletului... Uite, ți-am relatat și mi-e mai ușor, mult mai ușor și te rog să ai încredere și cumpănește bine – desigur, iunie trebuie să fie al nostru! Cât despre Stela – ei bine, draga mea, ălora alde noi – așa „suciti”, orgolioși oarecum ... de sus ni-i hărăzită singurătatea, căci ceilalți bănuiesc că suntem din cu totul altă plămadă decât ei – aici e buba! Trec prin asta încă de mic copil și am avut parte de multe răni și traume, și făcându-mi reproșuri, și condamnându-mă, ba chiar încercam să mă silesc să devin așa cum voiau dânsii să mă vadă, și chiar o făceam pe măscăriciul, prea poate, și lor, și mie, ne va fi mai ușor pe suflet, mai vesel. La o adică, ce nu le ajunge la doi oameni ca să se contopească într-un tot întreg – ei bine, nu! Anume de aici totul pornea să fie anapoda...

... Ia dă-le încolo de materii înalte! Marica, mai simplu, mai simplu, draga mea! Respiră egal, Maș!, respiră către mine – uite acum sunt în acea naiv-înțeleaptă și dumnezeiască stare: iubesc găzele, prostia, broaștele, oamenii fără să pretind la reciprocitate... Și eu te-am binecuvântat la reciprocitate. Lumea-i un fel de bou, iar eu mi-s Serafim pe lângă ea... Și te binecuvântează pe tine ... și sufletul omenesc, care poate încăpea atâtea!”.

În scrisori, îndrăgostitul îi relatează interlocutoarei impresiile de lectură sau se exprimă critic pe marginea cărților citite, îi disociază, ca un eseist veritabil, anumite fenomene literare sau culturale, îi narează, temperamental, diverse situații decupate din cotidianul său ori al altor personaje, o informează, în manieră diaristică, despre întâmplările trăite în ziua respectivă sau, în stil publicistic, îi configurează un tablou al evenimentelor curente, își portretizează colegii de breaslă sau polemizează cu oponenții săi, îi inserează citate din opurile studiate etc. Situate la intersecția realității cu ficțiunea, scrisorile examinate denotă preferințele epistolerului-scriitor pentru parabolă, reflecție, divagații pe teme livrești sau filosofice – toate intermediind articularea sentimentului. Pe alocuri, convențiile de elaborare a unor asemenea texte nu sunt respectate. Scrisoarea din 1. IV. '75 include doar istoria studentului Li, „prietenul călugărilor”, în sufrageria căruia stă scris: „Casa celui care așteaptă moartea!”. Nuveletă cu subiect inspirat din proza chineză, însoțită de un scurt glosar și de post-scriptum-ul „Mă simt cuprins de amărăciune. Crede-mă, datorită acestei povestiri am prins astăzi puțin la viață”, îi servește epistolerului în scopul sugerării stării sale de moment și inculcării iubitei de departe a unui mesaj cifrat. Unele scrisori de dragoste conțin reportaje redactate în registre antitetice, în care locutorul își evocă ritmurile vieții cotidiene. În misiva din 7 aprilie 1975, îi comunică Mariannei despre „un fel de neostoită dezlănțuire a imaginației” și o anunță că a scris „ca un smintit” „despre o troiță în ceruri din trei cunoscuți de-ai mei pe nume Gheorghe care trăiau, așa li se năzărea lor, foarte șmecherește – se puneau în poară cu lumea și erau caraghioși și grozav de nostimi...”, ca, în continuare, să-i nareze detaliat, în cel mai savuros stil comic, o întâmplare de care a avut parte la policlinică în prima zi a lunii. Alteori, relatându-i un caz real, o atrage, pe neobservate, în spațiul filosofiei taoiste și nu doar: „Există în legătură cu taoismul următorul fapt istoric. Nu o legendă, ci o întâmplare cu martori. Vine la Lao Zi însuși Kōng Fū Zǐ, adică Confucius. Cine este Lao Zi? Este întemeietorul taoismului (o chestie grozav de materialistă!). Îi pune în cofă pe Marx-Hegel, pe Heraclit și Aristotel... Pe cuvânt – în fine – este și filosofie, și religie luminească, și etică, și moralitate, și excepțional de îndrumătoare!).

Vine Confucius la Lao-Zi și-i spune:

– Învățătorule, învață-mă... care sunt cele mai bune reguli de purtare ale omului.

¹ În citatele ce urmează, respectăm ortografia și sublinierile din variantele traduse ale scrisorilor.

– Omul despre care vorbești, spune Lao-Zi, de mult a putrezit (cu tot cu osemintele lui) (!!!) și au rămas de la el numai cuvinte (!!!). E cazul să zăbovim și să ne întrebăm: „Fost-a oare maimuță sau zeu?”. Pas de te descurcă... Are însă de o mie de ori dreptate... Căci Evangelia zice din primul rând „Întru' nceput era Cuvântul”, ceea ce e pe 1/2 mister, ori Logos după Heraclit, adică iarăși... e altceva”.

Într-o scrisoare din martie 1975, fără indicarea datei, epistolierul îi declară interlocutoarei că, în viziunea sa, ea a avea trei identități și că dialoghează imaginar despre înțelepciunea vieții cu cea de a treia, știută doar de el: „Poate că nu m-aș fi apucat să-ți scriu, dar... în primul rând, la poștă mi-au înmânat scrisoarea ta și imediat înaintea ochilor mi-au răsărit amândouă Mașele... cea care scrie din Simferopol și cea care tocmai a plecat de la Koktebel, iar pe cea de-a treia doar eu o cunosc, și știu cum se simte între aceste două Mașe, acolo, în autobus, pe drum... și vreau să-i spun ceva celei de-a treia, dar ea „se va tănuî” de mine, căci tănuindu-se, ea își va pune în gând să se salveze pe sine, și aici se vede „înțelepciunea personală”... mai bine zis instinctul ei feminin de autoconservare, și în general... înțelepciunea vieții este oarecum altceva... Și exact...

– Ce este „înțelepciunea vieții”, întrebă ea.

– Mașulea, nu știu, dar sunt clipe în care o sesizez, la fel cum ghicesc, sesizez... Dorințele tale sau gândul... Pricepi? Mai departe... Eu cam încurc ștele (în ce te privește), mă abțin de la comentarii și afirmații, căci timpul până una-alta lucrează în favoarea noastră, și ne poruncește să nu întreprindem sau să hotărâm ceva în locul lui... Să ascultăm deci fiecare în parte, cât și împreună „daimonii” noștri, la fel cum îi ascultam și înainte de... și cu folos au ba?”

În debutul studiului „O poetică a corespondenței intime în literatura română a secolului al XX-lea”, Mirela Tomoiagă, discutând particularitățile acestei subspecii a corespondenței, *corespondența intimă*, susține că, în asemenea misive, „creatorul coboară în afectiv, dublându-l de retrospectiv, alături de plăcerea de a relata și, în același timp, ține să păstreze și să intensifice mesajul declarativ și poetic”. (Tomoiagă, 2012, p. 11). Afirmația de mai sus poate fi probată și cu textul scrisorii din 22. III. 1975, unde reveria sentimentului declanșează stările de contemplație și reflecție, propice discursului arborescent. Din conținut, deducem că epistola a fost elaborată cu intermitențe („S-a fost scris de la ceasurile 13 până la 6.30.) și de aceea, credem, este constituită din secvențe distincte. Demersul debutează cu adresarea în engleză „My dear! și continuă într-o formulă confesivă, în care peste cele câteva elemente ale demersului erotic, senzual, se suprapun secvențe mai ample elaborate în formule eseistice sau narative, profilându-i autorului preocupările intelectuale și cele de creator. După nota diaristică „(scriu acestea la 21. 00 la gară unde m-am dus după plic). Cu o jumătate de oră în urmă am primit scrisoarea ta... și de vreo două zile îți scriu scrisoare (în minte), dar de îndată ce am primit-o pe a ta, zic, de ce să nu-i scriu și uite că îți scriu, deși țin tocul în mână realmente de la ora 7. 30...” se include abrupt un fragment explicativ, un amestec de reflexivitate și autoreflexivitate, de vorbire directă și indirectă, dialogică, în fond – toate însoțite de un sentiment obsesiv pentru interlocutoare: „Creația!” – n-ai ce-e face, zău că o să-mi vină de hac. De mult nu mi s-a mai întâmplat așa ceva, pe cuvânt... Ba uneori mi se pare că îmi scriu capodopera (după cum ziceți-zicem!). Mai întâi de toate, mi-am băgat în cap nu știu de ce că va fi tipărită după moartea mea, ceea ce înseamnă libertate lăuntrică deplină și parcă de pe ceea lume... Dar toate astea n-au importanță pentru tine și nici pentru mine, mamă! – iar mamă îți zic pentru o mie de motive ce-mi sunt mie (parțial și ție!) limpezi. Puțin contează creația, crede-mă, Mașulea! – mă apropii acum de „ceruri” – iar de acolo lucrurile se văd mai bine, asta e, dragul meu „și *draga mea!*”. Exemplu în acest sens sunt tatăl și mama ta! – toată viața lor au trăit strâmb, adică judecau așa: șef al secției raionale de învățământ e mai mult decât un director de școală, un director de studii e mai mult decât un învățător, un copil-doi e mai bine decât patru, 120 de rub. e mai bine decât 70 (pensia), și uite că Andrușa „îi pedepsește!” (E o prostie să spui astfel: „Andrușa îi pedepsește” – e mai degrabă un fel de ”VULPOI”, adică un șmecheroi zâmbăreț, care știe tainele a tot și a toate, șade într-un ungher ascuns după o pânză de păianjen și râde în pumni! Țasta e VIȘNU, Marica!).

Constatarea finală trimite surprinzător la Vișnu, unul din zeii principali ai religiei hinduse, toate cele afirmate anterior repliindu-se în imaginea copilului Andrușa, care, în antiteză cu bunicii săi, devine întruchiparea înțelepciunii.

Mai jos, o simplă recomandare de lectură îi generează îndrăgostitului o digresiune, un eseu cu accente filosofice, în care epistolierul, după ce interacționează cu mesajul povestirilor scriitorului chinez Pu Songling, îl filtrează prin conștiința sa, ca, în final, să insereze în context o adevărată glosă pe marginea binomului clipă-viață: „Muncesc și, paralel, citesc și te conjur să faci rost de următoarea carte: Pu Songling: *Ciudatele povestiri ale lui Liaozhai*, tradusă din chineză de academicianul V. M. Alekseev și ilustrată de pictori chinezi, ed. „Hudojestvennaia literatura”, 1973. ... Barem, să citești prefața lui Alekseev la aceste

povestiri și vei vedea ce necuprinsă și nesfârșită e lumea, iar noi, oameni ai civilizației și culturii moderne, suntem niște mățisori de două-trei zile... „Aceste ciudățenii” ajungi să le înțelegi când le traduci ca fiind „viziuni” – întru ființarea și fericirea omenirii, iar Vulpoi în chineză semnifică cel mai adesea „o ființă care aduce omului atâta fericire... câtă se cuvine și de câtă are nevoie „destinul uman” în planul de viață personal și, realmente, trecător sau „clipa”. Iar „clipa”, la orientali, înseamnă în raport cu VIATA aproximativ și concret următoarele: de-ar fi să ne închipuim că de la Pământ spre Lună se întinde un stâlp de diamant și, zilnic, pe stâlpul acesta vine și se așează să se odihnească un cioroi... Bineînțeles, odihnindu-se, cioroiul își curăță ciocul de stâlp... ei bine, când stâlpul acesta va fi fost ros până la temelia lui de ciocul cioroiului, să știi că abia atunci se va fi scurs o clipă din viață, dragul meu prieten! Și, crede-mă, cu toate fibrele ființei mele eu cred că anume așa stau lucrurile, Mariuha! Zău așa!!! Pe cinstea mea, și să trăiești în corespundere cu asta. Toate dramele și tragediile se iscă din pricina că omul nu-și poate stabili o corelație corectă cu această „Clipă a Vieții”, de aceea este măreț și ridicol la piciorul acestui stâlp, dar, chiar și în această stare jalnică, vom considera că e de asemenea măreț...”

Secvența este urmată de un *intermezzo*, unde revine discursul îndrăgostit, dar și nota de jurnal, cu precizări ale unor gesturi din cotidianul său și a secvențelor temporale, în care a fost redactată epistola: „Cu bine. Te sărut, căci sunt obosit, crede-mă... și-s... însărcinat cu tine, da-da! (... După o pauză de zece minute). Am fost la bucătărie, am mâncat o bucată de ridiche. Mi-am răsfirat barba: sunt un fel de „Marx”! Barba e alb-colilie. La urcarea în troleibuz, un individ îl povățuia pe un altul: „Dă-i voie bătrânului. Unde te bagi!””

După un autoportret ironic, epistolierul include în scrisoare și o nuveletă despre un consătean de-al său, secretar al organizației comsomoliste, care, în 1945, „a vrut să prindă steagul roșu în fața sovietului sătesc... și a fost aruncat în aer! (pentru că a vrut să fixeze prăjina steagului într-un „faustpatron”!) A fost aruncat în aer și a luat foc, și apoi până la moartea lui a tot studiat algebra... a prins la minte”.

Diversificate tematic, palierele textului epistolar se intersectează într-un moment, autorul inserând în scrisoare un fragment în care discursul intim alunecă surprinzător într-o aserțiune cu tentă etimologică, apoi, dialogând imaginar cu interlocutoarea, include o secvență din povestirea *Vis de Vulpoi*, desprinsă din cartea lui Pu Songling, *Ciudatele povestiri ale lui Liaozhai*: „Îngăduie-mi să te mai sărut o dată, *draga! draga! Dear!* (?) – căci *dragă* vine de la slavul „*догодая*”, adică „scumpă”... Din limba slavă de miază-zi, cel puțin! sau, în cel mai rău caz, de la cei din nord-vest (acolo-s polonezii!), dar dacă e să ajungem la sanscrită, atunci lucrurile se limpezesc, căci despre toate trebuie să-l întrebăm pe Budha – adică musai e de citit *Upanișadele, yes?*”.

Autor al unei opere epice inconfundabile, Vasile Vasilache depășește registrul tradițional al epistolarelor intime, căci pentru el contează nu atât exprimarea sentimentelor de dragoste, cât actul scrisului, care, întreținut ritmic, devine, în fine, o necesitate vitală. Pentru el, corespondența de dragoste, de o coloratură afectivă intensă, constituie o prelungire a activității scriitoricești, o altă fațetă a prozei sale. Mixajul discursiv al scrisorilor, centrat, totuși, pe emoția erotică, îi relevă scriitorului de la Chișinău bucuria și ardoarea comunicării cu Marianna Lomako, sensibilitatea sa umană și, nu în ultimul rând, prolificitatea artistică și statutul de pasionat al scrisului. În scrisorile comentate, fragmentele de meditație și de analiză, prin care sunt metabolizate lecturile locutorului, se organizează în funcție de stările sale sufletești, de ritmurile gândirii sale asociative, prin care intertextualizează cu filosofia taoistă, cu proza chineză sau cu filosofia indiană. Astfel, centrele narrative care se evidențiază în textele epistolare (demersul îndrăgostit, eseul filosofic și cel critic, notele diaristice, autoportretele, nuveletele, citatele din proză chineză etc.) au ca liant atât emoția erotică, cât și un „amor intellectualis”, edificator pentru ambii subiecți ai epistolarului.

Bibliografie:

1. Călinescu, G. Genul epistolar, în Scriitori străini, Antologie și text îngrijit de Vasile Nicolescu și Adrian Marino, prefață de Adrian Marino. București, Editura Pentru Literatură Universală, 1967. 830 p.
2. Ciocârlie, L. Mari corespondențe. Ed. a 2-a, rev. și adăug. București: Tracus Arte, 2019. 343 p.
3. Nagy, R. (coord., pref.). Dicționar de analiză a discursului. Iași: Institutul European, 2015. 452 p.
4. Săndulescu, Al. Literatura epistolară. București: Minerva, 1972. 375 p.
5. Tomoiagă, Mirela. O poetică a corespondenței intime în literatura română a secolului al XX-lea. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 2012. 337 p.

Articol realizat în cadrul proiectului nr. 20.80009.1606.03 *Contexte socio-culturale autohtone și interconexiuni europene în creația cultă din Basarabia (sec. XIX până în prezent). Programul de Stat*

PARADIGME ÎN DIDACTICA LECTURII

PARADIGMS IN READING TEACHING

Victor AXENTII

Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul

E-mail: axen55@mail.ru

ORCID ID: 0000-0002-5316-539X

Rezumat: *Cititul și scrisul în context universitar necesită o direcție didactică coerentă care să contribuie la formarea integrală a studenților. În articolul de față oferim câteva componente pentru didactica alfabetizării, bazate pe integrarea acestor două aspecte ale activității verbale, pe cunoștințe de bază împărtășite și pe înțelegerea proceselor interconectate. Metodele prezentate oferă posibilitatea de sistematizare a elementelor de bază pentru a modifica didactica printr-un model operațional integrat de alfabetizare. Aplicarea în practică pune în evidență niveluri ridicate de performanță a elevilor/studenților pe tot parcursul procesului de citire și scriere.*

Cuvinte-cheie: *paradigmă, lectură, modele.*

Abstract: *Reading and writing in a university context requires a coherent didactic direction that contributes to the integral formation of students.*

In the present article, we offer some components for literacy teaching, based on the integration of these two aspects of verbal activity, shared background knowledge, and understanding of interconnected processes.

The presented methods offer the possibility of systematizing the basic elements in order to modify the didactic through an integrated operational model of literacy. Application in practice highlights high levels of pupil/student performance throughout the reading and writing process.

Keywords: *paradigm, reading, models.*

Importanța citirii și scrisului în formarea academică a fiecărui elev este incontestabilă. În mediul universitar, aceste două aspecte ale activității verbale au o mare influență asupra succesului academic și a stăpânirii disciplinelor auriculare, fiind surse esențiale în cunoaștere și învățare. Cu toate acestea, este paradoxal faptul că studenții, chiar și în anii terminali, întâmpină mari dificultăți cu cititul și scrisul, în ciuda faptului că sunt componente de bază ale pregătirii academice universitare.

Tocmai, după cum se consideră, studenții universitari, în special cei din primii ani, citesc fără un obiectiv propriu și nu pot contribui cu cunoștințe pentru organizarea discursivă a unui text. Fără îndoială, studenții nu au experiență de lucru cu texte și, cu atât mai puțin, transferă cunoștințele despre organizarea discursivă în scris. În acest sens, se face referință la faptul că „profesorii sunt mai interesați în direcționarea elevilor către înțelegerea textului particular care îi ocupă și în predarea unor aspecte ale limbii prin intermediul acestora sau ca modalitate de a rezolva obstacolele care le împiedică. Înțelegerea textului, decât să promoveze însușirea unor instrumente care să permită elevilor să se ocupe de alte texte”.

Tipuri de lectură. Lectură eferentă. Cititorul este interesat în primul rând de ceea ce reține după lectură: informată și modul în care o poate folosi, acest tip de lectură este specific textelor expositive în care sunt prezentate informații despre fenomene, acțiuni, obiecte etc.; strategiile specifice de lectură: folosirea cuprinsului, a indexului „scanarea” paginilor în scopul identificării unor cuvinte - cheie interogarea scopurilor materialului citit, oferă informații prezintă argumente, dovezi, judecăți subiective etc., distingerea între adevăruri actuale și opinii, pentru a preveni riscul de a fi manipulat.

Lectură estetică. Cititorul este interesat în primul rând de ceea ce gândește și simte pe parcursul lecturii. Acest tip de lectură este aplicat mai cu seamă în cazul textelor ficționale. Cititorii intră în dialog cu textul, dau răspunsuri personale se identifică cu personajele, trăiesc aventurile prezente, observă trăsăturile epocii în care sunt transpuși, savurează stilul scriiturii.

Educabilii pot fi puși în situația de a alcătui liste cu texte pe care le cunosc și le folosesc, în dreptul cărora să identifice scopurile folosirii diferitelor tipuri de texte - nevoie de a comunica, de a afla sau oferi informații, de a-i influența pe ceilalți etc.

Cercetările pedagogice recente ne permit să afirmăm că nu există o politică coerentă care să servească drept fundament pentru o pedagogie lingvistică eficientă. Totuși, școala poate face ceva pentru a îmbunătăți comunicarea educațională, în cadrul căreia lectura primează, din mai multe motive.

A studia înseamnă înainte de toate a citi, dar lectura nu este subiectul unui curs. Toate disciplinele o presupun și în moduri foarte diferite folosesc scrisul ca instrument pentru activitățile desfășurate la școală, fie pentru realizarea de exerciții, teste de control sau evaluare, fie ca instrument de conceptualizare, de referințe, motiv pentru care se poate afirma că lectura este implicată în programul tuturor disciplinelor. Fie că este vorba despre învățare sau despre evaluare, lectura se află în centrul muncii școlare și, cu atât mai mult, atunci când se încearcă promovarea autonomiei elevilor în formarea lor, cu atât mai mare este întâlnirea cu ceea ce este scris și, prin urmare, mai mult, decisivă și necesară va fi stăpânirea lecturii.

Succesul școlar nu este obiectivul final sau unic al lecturii, poate că scopul fundamental al actului lecturii este stabilirea de relații între ceea ce este scris, ceea ce se știe și ceea ce trebuie făcut. Cu toate acestea, trebuie admis că nu există o relație intrinsecă între faptul de a înțelege un text și faptul de a folosi ceea ce este scris pentru a face altceva cu el care nu răspunde întrebărilor profesorilor. Adevărata dificultate a lecturii constă acolo. Lectura nu a fost un obiectiv în sine, ci un instrument în slujba unui proiect, a cărui utilizare depinde de alte proiecte.

Înțelegerea textului și utilizarea acestuia în alte contexte nu se limitează la cerințele profesorilor și nu reprezintă singurul obiectiv final al lecturii. Scopul fundamental al cititului constă în stabilirea de conexiuni între ceea ce este scris, ceea ce se știe deja și ceea ce trebuie realizat. Cu toate acestea, este important să recunoaștem că înțelegerea unui text nu garantează automat abilitatea de a-l utiliza în alte moduri care nu sunt legate strict de cerințele școlare. Adevărata provocare a lecturii constă în acest aspect.

Școala adesea izolează lectura de scopurile sociale în care este încadrată, chiar dacă cititul este o activitate legată de timpul liber.

În cadrul sistemului școlar, lectura este prezentată în mare parte ca o sarcină impusă de curriculum, iar dimensiunea esențială a învățării, a distracției sau a plăcerii asociate cu lectura este neglijată în afara orelor de curs.

Pe de altă parte, școala nu pare să conștientizeze rolul fundamental al lecturii în procesul de învățare, ca instrument privilegiat de înțelegere, acțiune și evaluare. Pentru ca profesorii să poată dezvolta o abordare complexă a lecturii, aceștia trebuie să fie profund familiarizați cu ipotezele teoretice privind utilizările posibile ale lecturii, să posede o cunoaștere profundă a subiectelor pe care trebuie să le predea și să fie capabili să modeleze cunoștințele elevilor, luând în considerare nevoile și interesele acestora pentru a facilita dobândirea, afirmarea și dezvoltarea acestora.

Analizele lui Benard Charlot (citată de Charmeux, 1992) asupra performanței cunoașterii în clasele populare duc la concluzia că ceea ce „opune celorlalți așa-ziii supradotați, nu este o diferență de daruri sau o diferență de formă a inteligenței, ci o altă familiarizare cu ceea ce este scris, documentarea, distanțarea cauzată de confruntarea cu gândul celorlalți când apare scris” (p.26). Presupusele dificultăți de conceptualizare observate la elevii claselor inferioare nu provin în niciun fel dintr-o anumită dizabilitate și nici nu se supun vreunui handicap sociocultural, sunt produsul marginalizării sociale, dar și școlare, a gândirii scrise.

Procesul de conceptualizare nu este nici spontan, nici înăscut. Este rezultatul punerii în comun a datelor diverse, al confruntării unor teze opuse, a unor perspective diferite asupra aceluiași subiect, care pot fi realizate prin lectură.

Cu toate acestea, este evident că școala a eșuat în această sarcină. Mulți elevi știu să citească și să înțeleagă textul scris la propriu, dar le este greu să treacă dincolo de text pentru a realiza o înțelegere și evaluare a ceea ce au citit; prin urmare, le este mult mai dificil să relateze ceea ce au citit cu cunoștințele lor anterioare sau cu viața de zi cu zi.

Această situație se poate datora, printre alți factori, faptului că concepția despre învățarea prin lectură în mediul școlar a fost împiedicată de două aspecte:

a) o presupunere optimistă din partea cadrelor didactice, care consideră că numai elevii vor capabili să dezvolte abilități și strategii pentru a realiza lectura. În practica educațională întâlnim un număr mare de elevi care nu cunosc sau nu știu să folosească strategii de obținere a informațiilor, de organizare a conținutului tematic și de a-și pune în practică funcțiile cognitive; în consecință, le este dificil să acceseze noi învățări prin citire.

b) o interpretare necorespunzătoare a funcției textului în cadrul procesului de învățare, ca urmare a neacordării de atenție structurii și conținutului acestuia.

După cum se poate observa, factorii implicați în problema lecturii sunt diverși și pot fi grupați în interni și externi. Primele se referă la cunoștințele pe care le deține cititorul, punctele de vedere, procesele și resursele cognitive ale subiectului, pregătirea și motivația; adică fac aluzie la aspectele cognitive, afective și motivaționale ale cititorului. La rândul lor, factorii externi sunt legați de aspectele fizice și de mediu, precum și se referă la structura sintactică a textului și conținutul acestuia, tipul textului etc.

Totuși, în această lucrare, care constituie o sinteză a unui studiu realizat, este interesant de subliniat incidența contextului școlar și în mod specific rolul profesorului în practica lecturii.

Elevii susțin că citesc pentru cerințe instituționale, lectura pe care o fac este mai mult legată de cerințele programului decât de interesul personal al pregătirii într-o anumită disciplină.

Profesorul este un mediator important între elev și textul scris; determină într-un fel contactul elevului cu procesele de decodare a cuvântului scris. Analizarea modului în care se desfășoară acest proces și cât de compatibil este cu comportamentul elevului pare a fi esențială pentru a înțelege modul în care elevul răspunde la participarea profesorului la dezvoltarea propriei competențe comunicative. Adesea, profesorul influențează inconștient atitudinile și valorile elevilor, comunicând nu numai cunoștințe, ci și atitudini. Într-adevăr, profesorii sunt modele care sunt observate și învățate, prin urmare, joacă un rol critic în atitudinile elevilor față de lectură, încurajarea și influența lor le permit elevilor să adopte o atitudine pozitivă față de lectură, și față de studiu.

Chiar dacă școala este doar unul dintre contextele de învățare și exersare a lecturii, este important să se ia în considerare rolul jucat de profesor, asemenea unui canal prin care elevii conceptualizează, valorifică și folosesc lectura în interiorul și în afara mediului școlar. În plus, profesorul acumulează o gamă largă de experiențe despre învățarea la clasă, deși de multe ori este o experiență subiectivă, întrucât rareori are suficient timp pentru a sistematiza sau reflecta asupra practicii sale didactice. Astfel, în anumite cercetări s-a ridicat problema recuperării experienței educaționale a cadrelor didactice în această activitate în vederea promovării interesului și angajamentului față de lectură.

Cu toate că școala reprezintă doar unul dintre mediile în care se învață și se exersează lectura, este crucial să se recunoască importanța profesorului ca un intermediar prin care elevii își dezvoltă, valorifică și utilizează abilitățile de lectură atât în cadrul școlii, cât și în afara acesteia. În plus, profesorul acumulează o vastă experiență legată de procesul de învățare în sala de clasă, cu toate că adesea această experiență este subiectivă, deoarece rareori dispune de suficient timp pentru a sistematiza sau reflecta asupra practicii sale didactice. Prin urmare, cercetările efectuate evidențiază necesitatea valorificării experienței educaționale a profesorilor în această activitate, în scopul promovării interesului și implicării elevilor în lectură.

Studiile de teren sunt realizate în instituțiile de învățământ pedagogic, dedicate formării și nivelării cadrelor didactice continue, în nivelul preșcolar și primar, care se caracterizează prin existența unei fabrici de cadre didactice cu o vastă experiență didactică la diferite niveluri de învățământ; Majoritatea personalului este full-time sau part-time, cadrele didactice care sunt de acord să lucreze în această Instituție și-au demonstrat pregătirea și experiența în activitatea didactică, întrucât au trebuit să îndeplinească cerințe stricte de intrare, prin concurs și evaluare. criteriile și standarde naționale.

A fost elaborat și validat instrumentul, care a fost aplicat individual la zece cadre didactice dintr-o instituție de învățământ, a căror activitate principală este predarea orientată către formarea cadrelor didactice cu experiență didactică în alte instituții de învățământ superior; fiecare cerere a durat de la douăzeci la treizeci de minute, iar în general profesorii au manifestat o bună disponibilitate de a răspunde; majoritatea au extins informația cu unele comentarii asupra importanței subiectului, alții cu observația că a fost necesar să se contemple tipul de disciplină cu care lucrează, timpul disponibil pentru a-și desfășura consultanțele, justificând că uneori nu pot folosi citirea în clasă pentru că este nevoie de prea mult timp.

Instrumentul aplicat constă din trei secțiuni:

a) o prezentare în care se explică scopul chestionarului și se solicită colaborarea cadrelor didactice pentru a oferi informații legate de practica educațională și lectura acestora;

b) două secțiuni de întrebări de tip închis: una axată pe obținerea de informații generale despre profesori în ceea ce privește experiența didactică, pregătirea profesională și tipul de contract; iar alta îndreptată către activitățile cognitive pe care le desfășoară atunci când citesc;

c) două secțiuni cu întrebări deschise care vizează investigarea conceptualizării profesorilor în ceea ce privește lectura și preferințele acestora, precum și practica educațională a acestora în raport cu utilizarea lecturii.

În spatele acestei căutări se află probleme teoretice privind modul în care ei concep limba scrisă, fie ca fenomen social și/sau ca școlarizare, întrucât se bazează pe presupunerea că modul de a concepe

lectura influențează modul de desfășurare a acesteia, practica lui educațională. Din acest motiv, lucrarea a fost orientată spre a detecta modul în care profesorul conceptualizează lectura pentru a investiga ulterior modul în care o folosește în cursuri. Pentru care au fost luate în considerare următoarele ipoteze:

1. Reconstruirea și interpretarea semnificațiilor unei practici sociale, precum folosirea lecturii, necesită luarea în considerare a unei conceptualizări care să permită raportarea descrierii la un referent. Din acest motiv, s-a pornit de la o abordare care leagă analiza practicilor culturale cu analiza structurilor sociale și a situațiilor în care se generează astfel de practici. Cu alte cuvinte, utilizarea lecturii în sala de clasă este analizată ținând cont de contextul instituțional în care este prezentată.

2. A propune însușirea cunoștințelor prin lectură presupune definirea relațiilor și practicilor instituționale prin care elevii își realizează propriile conținuturi pe care școala își propune să le transmită. Utilizările limbajului scris în contextul școlar sunt învățate de către elevi prin observarea modului în care profesorul acționează în raport cu aceasta și, în același timp, prin participarea la diferitele practici educaționale care presupun folosirea scrisului și citirii.

Cititul este un proces cognitiv, dar și o activitate puternic impregnată de interacțiunile dintre profesor și colegii de clasă. Modelele de interacțiune dintre profesor-elev, elev-conținut și elev-elev sunt relații importante de luat în considerare atunci când se analizează procesul educațional în ansamblu. Din acest motiv, atunci când analizăm utilizările didactice ale lecturii trebuie să le avem în vedere. În plus, sondajele efectuate pe profesorii universitari arată că aceștia sunt conștienți de relațiile teoretice dintre lectură și învățare, dar în practica didactică se limitează la folosirea lecturii ca mijloc prin care studenții își dobândesc informații despre conținuturile tematice.

Instituția școlară are, de asemenea, o influență crucială asupra practicii lecturii. Elevii și profesorii susțin că în școli nu se citește suficient pentru că nu există o cerință instituțională care să impună folosirea constantă a lecturii și se realizează în limitele strictului necesar.

Uneori se încearcă folosirea lecturii în clasă, dar profesorul este cel care interpretează textul scris, fie făcând un preambul, extinzând conținutul, fie oferind rândurile de interpretare a textului, minimizând astfel participarea elevilor la lectură -- căutarea sensului. Aceasta definește o caracteristică esențială care apare în școală privind interacțiunea profesor-elev referitor la textul scris. Când lucrează cu cărți, elevii se confruntă cu o dublă cerință: să înțeleagă textul și să surprindă interpretarea profesorului. Cunoașterea se transmite mai degrabă prin interpretarea oferită de profesor decât printr-o lectură directă a cărților de către elevi.

Într-adevăr, la clasă folosirea lecturii, pe lângă faptul că este rar întâlnită, apare de obicei prin mijlocirea profesorului, care selectează, interpretează și concluzionează ceea ce ridică textul. Profesorul este cel care dă instrucțiunile în raport cu lectura aleasă, el este și cel care indică de unde până unde să citească, ce să scrie, ce să reia sau ce să sublinieze. Sunt prezentate acțiuni ale cadrelor didactice în care se folosește lectura, dar nu este evidențiată importanța utilizării acesteia; În plus, condițiile pentru efectuarea lecturii nu sunt întotdeauna propice. Timpul de care dispune elevul pentru a comenta lectura este minim, comparativ cu timpul folosit de profesor, atât pentru prezentarea unui subiect, cât și pentru explicarea orei.

Limba scrisă este concepută ca un fenomen social și școlar din două poziții:

cel care caracterizează lectura ca proces decontextualizat, legat de gândirea abstractă care permite o serie de dezvoltări cognitive;

cel care își propune istoricizarea și contextualizarea studiului utilizării limbajului, precum și posibilele consecințe cognitive și sociale ale acestuia. Studiul efectuat se bazează pe cea de-a doua poziție teoretică, întrucât încearcă să înțeleagă condițiile materiale ale activității didactice (experiență, pregătire academică, tip de contract) ca context în care sunt prezentate utilizările particulare ale limbajului scris. În acest sens, practicile de lectură nu sunt presupuse în abstract, ci din situații specifice. Practicile de lectură depind de diferitele relații care se stabilesc atât cu cuvântul scris, cât și cu conceptualizarea pe care o are despre învățare și de diferitele condiții profesionale de muncă în care sunt prezentate.

Se recunoaște influența exercitată de profesor asupra modului în care elevii ajung să considere procesul lecturii ca formă de învățare. Pare evident că ceea ce se vede și se aude influențează interesele și comportamentele. Astfel, de exemplu, atitudinile profesorului față de cărți, felul în care acesta răspunde în raport cu ceea ce este scris și experiențele pe care le oferă despre utilizarea lecturii, modelează atitudinea elevilor cu privire la modul de răspuns la materialul scris.

Profesorii, indiferent dacă intenționează sau nu, sunt modele pentru elevii lor în privința stilurilor, a strategiilor de învățare pe care le folosesc și a atitudinilor față de cunoaștere. Profesorii predau prin discursul pedagogic, dar și prin comportamentul și viziunea lor asupra lumii; joacă un rol esențial în ceea

ce privește atitudinile elevilor față de lectură; încurajarea și influența lor le permit elevilor să adopte o atitudine pozitivă față de această formă de învățare. Întrucât sunt modele din care se observă și se învață, este necesar ca printre ei să fie încurajată lectura, să o folosească în clasă, în felul acesta se vor învăța că cărțile sunt o parte importantă a sarcinii educaționale și care are un rol preponderent în formarea intelectuală și umană.

Astfel, modelele la care sunt expuși elevii, tipul de material scris la care au acces, sarcinile de lectură pe care trebuie să le facă față și propriile interese sunt motivatoare care influențează utilizarea lecturii.

4. Aceste experiențe se bazează pe conceptualizarea lecturii ca sursă de informare, de învățare, care permite rezolvarea problemelor atât în contextul școlar, cât și în viața de zi cu zi, făcând posibilă lărgirea viziunii asupra lumii, dezvoltarea sensibilității și procesele intelectuale.

Practica lecturii extinde vocabularul cititorului, îmbogățindu-i expresia, facilitând înțelegerea și auto-reflecția asupra timpului și spațiului pe care ființa umană le-a trăit sau îl trăiește, astfel încât utilitatea acestuia să nu se limiteze doar la mediul școlar.

Lectura ca formă de învățare are un rol preponderent în dobândirea, reproducerea și crearea cunoștințelor. Pentru ca acest lucru să fie așa, este necesar să existe un corp teoretic coerent care să servească drept fundație pentru înțelegerea lui. Curentul cognitiv contribuie cu elemente importante în această sarcină, întrucât conține învățarea ca un proces activ, în care subiectul este un procesor care organizează, elaborează și transformă informațiile pe care le oferă textul scris.

De asemenea, presupune că cunoașterea presupune construirea permanentă a unei structuri, înțeleasă ca baza organizatoare a experiențelor care permite integrarea de noi cunoștințe. Pentru învățare, structurarea cunoștințelor, organizarea ansamblului de experiențe, este esențială, deoarece acestea funcționează ca ghiduri pentru asimilarea și înțelegerea altor idei și concepte care sunt în curs de dobândire. În acest fel, elevul învață datorită dezvoltării structurilor cognitive care îi permit să interpreteze și să evalueze informațiile.

Incidența abordărilor teoriei cognitive în lectură pare să fie clară: pentru ca cititorul să poată înțelege un paragraf dintr-un text, este esențial pentru el să-și structureze în prealabil cunoștințele în modele de bază și generale care să îi permită să relaționeze informații sau cunoștințe pe care textul prezintă schemele anterioare.

Cititul este o activitate complexă, desfășurată în scopuri determinate și legată de alte activități. Ea implică atenție, memorie, raționament și afectivitate și, prin urmare, este legată de gândire; Înțelegerea cititului este produsul unui set de analize vizuale, fonetice, semantice și pragmatice.

Pentru a obține înțelegerea unui text sunt necesare următoarele condiții:

- a) conținutul trebuie să fie de un nivel apropiat de schemele deja existente la cititor pentru a promova asimilarea, sau
- b) adăugați la conținutul textului ajutoare care oferă cititorului informațiile necesare pentru a promova înțelegerea.

La rândul său, cititorul trebuie să posede un set de abilități care să-i permită să se adapteze strategic la caracteristicile textului și cerințele sarcinii de citire astfel încât să se realizeze cele cinci procese fundamentale de înțelegere: achiziție, reținere, integrare, regăsire și generalizarea informațiilor. În plus, în înțelegere există o experiență personală explicită, în măsura în care știm când înțelegem un text sau când avem probleme în a face acest lucru; această experiență poate fi chiar însoțită de stări afective de realizare sau frustrare, în funcție de succesul sau eșecul experimentat. Aceasta implică faptul că înțelegerea unui text este legată de meta-cunoașterea, care este un element util pentru a obține o învățare eficientă sau semnificativă.

Deci, o astfel de învățare poate fi realizată atunci când cititorul obține sensul textului și îl raportează la ideile și cunoștințele anterioare într-un mod util și ușor de înțeles. În acest sens, se argumentează cu Smith că lectura este înțelegere în măsura în care informația tipărită are sens atunci când cititorul o poate raporta la informațiile pe care le deține deja.

5. Școala reprezintă un singur context într-un continuum de contexte de socializare legate de lectură. Există diferite utilizări și funcții, precum și moduri diferite de negociere a textului scris, ceea ce face necesar ca profesorii din sala de clasă să evidențieze o gamă diversă de structuri de participare la învățare, astfel încât activitățile de lectură să intre în interacțiunile din clasă ca fiind sociale, alternative, colaborative și naturale la activitățile de vorbire și nu sunt prezentate ca evenimente solitare conduse de profesor, ci ca o practică de comunicare printre alte practici.

În cadrul școlii, lectura poate fi folosită în moduri diferite pentru a dezvolta diverse abilități. Poate fi folosit în discuții de grup pe o temă, ceea ce face posibil ca îndoielile să dispară și ca unii să învețe de la alții. Dacă obiectivul clasei este acela de a-i face pe elevi conștienți de diversitatea tipurilor de informații conținute într-un text, pot fi folosite diferite tipuri de întrebări care le cer să-și amintească, să analizeze și să emită judecăți.

Am consultat diferiți teoreticieni ai curentului cognitiv pentru a dezvolta aceste concepte. Unul dintre teoreticieni importanți în acest domeniu este Piaget, care oferă o explicație a proceselor psihologice care stau la baza ființei umane[4]. Paradigma sa de studiu a comportamentului uman se concentrează pe structurile cognitive și pe procesele de asimilare și acomodare, care influențează percepțiile, reprezentările și acțiunile individului. Potrivit lui Piaget, cunoașterea nu este o simplă reflectare a obiectului în mintea subiectului și nici nu este produsă pasiv în mintea acestuia. El susține că subiectul trebuie să acționeze asupra obiectului pentru a-l cunoaște, ceea ce implică construirea continuă a unei structuri cognitive. Astfel, fiecare cunoștință presupune existența unei structuri cognitive care să servească ca bază pentru dezvoltarea de noi structuri.

În concluzie menționăm că ar fi convenabil să începem cu o trecere în revistă a conținuturilor textelor, astfel încât studenții să poată contribui cu unele date sau oferte sau abordare, putând compara evenimente sau găsi asemănări și diferențe în abordările dezvoltate. Ulterior, ar fi promovată o sesiune de întrebări care presupune relaționarea conținutului cu experiențele lor pentru a evalua ce le aduce lectura. Accentul acestor activități este că răspunsurile la diferite tipuri de întrebări necesită moduri diferite de gândire și că lectura poate oferi o gamă largă de răspunsuri. Dacă lectura este vizualizată ca un mod de a învăța și de a gândi, profesorii vor aprecia sfera ei și posibilitățile didactice.

Bibliografie:

1. Appleyard, J. A. *Becoming a reader. The experience of fiction from childhood to adulthood.* Cambridge University Press, 1994.
2. Cornea, Paul. *Introducere în teoria lecturii.* București: Minerva 1988.
3. Ongstad, S. et al. *Limba maternă didactică.* Linz, 2004.
4. Sâmișăian, F. *O didactică a limbii și literaturii române. Provocări actuale pentru profesor și elev.* București: Art, 2014.
5. Todorov, Tz. *Literatura în pericol, traducere de L. Bambulea.* București: Art, 2011.
6. Umberto, Eco. *Limitele interpretării.* Constanța: Editura Pontica, 1995.

SPIRITUL NAȚIONAL ÎN SCRIERILE LITERARE ROMÂNEȘTI

NATIONAL SPIRIT IN THE ROMANIAN LITERARY WORKS

Ludmila BALȚATU

Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul

E-mail: ludmilabalta@yahoo.com

ORCID ID: 0000-0002-9993-6735

Rezumat: *Baza oricărei literaturi naționale este viața spirituală a poporului, ce-i exprimată prin intermediul limbii acestuia.*

Dacă va fi să împărțim istoria literaturii române în perioade, vom conchide că prima perioadă, deosebit de însemnată, este creația popular orală. Anume în acest răstimp geniul popular a creat baladele „Meșterul Manole”, „Miorița”. Tot din acele timpuri au ajuns până la noi „Sburătorul”, „Traian și Dochia” etc.

Operele din creația popular orală sunt înzestrate cu trăsături specifice comune. Mai întâi de toate vom remarca caracterul lor anonim, colectiv, sincretic, național etc.

Cu certitudine vom afirma că folclorul nostru literar este pătruns de sentimentul dragostei pentru cel apropiat, de plaiul natal și de tot ce-i frumos și sfânt.

Cuvinte-cheie: *popor, limbă, viață, folclor, literatură.*

Abstract: *The basis of any national literature consists in the spiritual life of its people, which is expressed by means of its native language.*

If there is to divide the history of Romanian literature into periods, we'll conclude that the first period, the particularly significant one, refers to the spoken folklore creation. Namely during this period the folk genius created the ballads „The Master Builder Manole” („The Master Builder Manole”), „Miorița” („The Little Ewe Lamb”). As well from those far times the myths „Zburătorul” („Supernatural flyer being”), „Traian și Dochia” („Dochia and Trajan”) etc. have reached us.

The folklore spoken creations are endowed with specific common characteristics. First it is worth noting their anonymous, collective, syncretic, national character.

We'll state with certainty that our literary folklore is imbued with sense of love for others, for the homeland and for all that is beautiful and holy.

Keywords: *nation, language, life, folklore, literature.*

Fiind o condiție de cunoaștere multilaterală și reală a creației unui popor, cercetarea folclorului s-a impus în cultura universală ca o necesitate științifică.

Or, folclorul e considerat, și pe bună dreptate, ca cel mai vechi, mai autentic și mai viabil document al unei societăți.

Anume el, folclorul, este tezaurul nostru de neprețuit. El supraviețuiește prin timp grație faptului că se transmite, din generație în generație, printr-un testament nescris. Mai mult ca atât: creația popular orală se distinge printr-o mare varietate, constituind un nesecat izvor de inspirație.

Motivele folclorice pot circula, pot fi împrumutate sau preluate și prelucrate, fie în cadrul aceluiași spațiu etnic, fie în afara acestuia.

Exprimând diverse stări sufletești, creațiile folclorice se evidențiază printr-o mare diversitate de teme și motive, incluzând în patrimoniul său atât opere lirice, cât și epice și dramatice.

Referindu-se la creația popular-orală Al. Piru, în studiul său *Istoria literaturii române de la început până azi*, constată următoarele: „Înainte de apariția literaturii române scrise, în jurul anului 1400, cu patru decenii după întemeierea statelor românești feudale, se presupune a fi existat la noi, ca și la alte popoare, o literatură populară orală a cărei vechime este greu de determinat cu precizie, dar care în mod firesc va fi luat naștere încă de la începuturile poporului român” [1, p. 6].

Înalt apreciatul critic literar ține îndeosebi să menționeze că în basmele populare sunt păstrate anumite ritualuri, credințe străvechi din timpul romanizării. Iar *Miorița*, ce-i răspândită în mai bine de 900 de variante, constituie o mărturie incontestabilă despre una dintre ocupațiile esențiale ale românilor – păstoritul, precum și *Plugușorul* – agricultura.

În ordinea de idei de mai sus vom remarca și următoarele: o perioadă semnificativă de timp poporul nu cunoștea scrisul, el fiind un privilegiu al unui număr restrâns de oameni din clasele sociale înalte.

Drept urmare spiritul național se manifesta, în majoritatea cazurilor, în formă orală - în limba vorbită și, în modul ei cel mai desăvârșit – creația popular orală.

După ce scrisul, știința de carte au căpătat o răspândire mai mare, spiritul național se manifestă pe scară largă în literatura scrisă, adică în literatura cultă.

În acest context, vom apela la opiniile lui George Călinescu cu privire la fenomenul specificului național: „Specificul (se are în vedere cel național – n. a.) nu e un dat care se capătă cu vremea, ca să se poată afirma că abia suntem „pe calea de determinare”, el e un cadru congenital și, fiindcă nu se capătă, nici nu se pierde” [2, p. 973].

În lumina acestor evidențe, îndeosebi vom sublinia faptul că prima condiție a unității și integrității literaturii naționale o constituie unitatea limbii naționale în care sunt plăsmuite toate creațiile acestei literaturi.

Din capul locului – o precizare: limba maternă constituie edificiul și exponentul de bază al culturii naționale. Ea e și principala formă a viziunii poporului despre lume.

E și lucru firesc ca rândurile ce urmează să se refere la activitatea primilor cronicari, care scriu în limba română. Or, Moldova deschide șirul acestor cronicari, printre care primul figurează Grigore Ureche, scrisul lui remarcându-se printr-un puternic sentiment religios, prin enorma sa dragoste de neam, printr-o viziune limpede a evenimentelor, prin înalte idealuri morale și sociale.

Vom mai menționa faptul că letopisețul lui Grigore Ureche constituie prima scriere în care se afirmă unitatea neamului nostru și originea noastră română.

„În comparație cu Grigore Ureche, cronica lui Miron Costin povestește evenimentele cu mai multe amănunte... El este stăpânit de aceleași idealuri morale și naționale ca și înaintașul său...”[3, p. 76], ține să sublinieze exegetul C. Loghin.

Ion Neculce continuă cronica lui Miron Costin – *Letopisețul țării Moldovei de la Dabija Vodă până la a doua domnie a lui Constantin Mavrocordat*.

Nu este lipsit de importanță să subliniem că, cunoscând o seamă de istorii deosebite din vremurile de demult și, negăsindu-le în conținutul cronicilor precedente, Ion Neculce va aduna în *O samă de cuvinte* 42 de snoave scurte. Ele, neavând o prea mare importanță pentru istorie, constituie un izvor important de inspirație pentru scriitori.

Printre aceștia figurează numele lui Gheorghe Asachi (în nuvelele istorice), Constantin Negruzzi (*Aprodul Purice*), Vasile Alecsandri (*Movila lui Burcel*), Dimitrie Bolintineanu (*Daniil Sihastru, Mănăstirea Putna*) și mulți alții.

În mod special, vom evidenția faptul că Ion Neculce este considerat mânuitorul celui mai fermecător și proaspăt grai literar, care-i liber de orice influență străină.

Am insistat asupra elucidării importanței activității cronicarilor G. Ureche, M. Costin, I. Neculce nu întâmplător, ci din considerentul că, din scrierile lor, vom desprinde comunitatea unor idei, motive, teme actuale până în zilele noastre: viața și moartea, tinerețea și bătrânețea, patria, personalitățile neamului, mama, războiul și pacea, dragostea, prietenia, toate fiind profund marcate de spiritul nostru național.

În lumina acestor constatări, vom veni cu argumente concrete, apelând la creațiile unor scriitori români marcate de un profund spirit național. În această ordine de idei mi-au atras atenția următoarele opinii ale cercetătorilor în domeniu: „Poate și frumusețea *Mioriței* să-l fi îndemnat pe marele poet V. Alecsandri să-și caute întâiele izvoare de inspirație în poezia poporului... Pe drumul acestei tradiții îl găsim și pe Eminescu. Arta lui are rădăcini în sufletul marilor și simplilor rapsozi populari. Direct din popor iese și Creangă, inimitabilul Creangă, vioi, spiritual, sceptic, zâmbitor în suferință, simplu în aparență și, totuși, complex ca poporul” [4, p. 206].

La aceste constatări vom mai adăuga următoarele: din tezaurul prețios al poeziei populare mulți dintre înalți apreciații scriitori români au preluat făclia aprinsă având scopul nobil de a o transmite mai departe, contribuind, în așa mod, la propagarea, valorificarea, scoaterea din anonimat a vechilor noastre comori.

O prezentare specială necesită în acest context investigațiile marelui nostru erudit B. P. Hasdeu, interesele căruia pentru folclor sunt corelate cu preocupările savantului pentru creația popular orală, pentru limba, istoria și cultura neamului. Or, „Folcloristica, ca disciplină de sinestătătoare s-a aflat mereu în centrul preocupărilor științifice ale lui Hasdeu, într-o legătură organică cu studiul limbii și istoriei poporului” [5, p. 340].

Mai mult ca atât, savantul a elaborat principiile metodologice de bază ale cercetărilor în acest domeniu, lărgind sensul termenului „folclor”, conform opiniei căruia el cuprinde nu doar balade și doine, ci și vrăji, descântece, proverbe, cimilituri, legende, snoave, datini etc.

Considerațiile sale, în acest domeniu, B. P. Hasdeu le-a expus în numeroasele studii printre care: *Frunză verde, Literatura populară, Prelegeri de etnopsihologie, Ochire asupra cărților populare* ș. a.

Ceea ce contează este că opiniile sale cu privire la creația popular orală sunt valabile și pentru folcloristica contemporană. Iată un argument în sprijinul acestei idei: „B. P. Hasdeu considera folclorul o creație orală, colectivă, anonimă, supusă schimbărilor, legată nemijlocit de viața poporului, exprimând sentimentele, năzuințele, vederile, psihologia maselor populare” [6, p.22].

Ceea ce contează este că, pentru acest savant cu renume, folclorul avea o deosebită importanță cognitivă, fiind considerat ca un important izvor de documentare, de informații prețioase îndeosebi pentru disciplinele cu profil umanist.

În rândurile ce urmează ne vom concentra atenția la o altă personalitate distinsă a neamului românesc – A. Russo. Și nu întâmplător: în linia constatărilor de mai sus, vom elucida rolul său în explorarea și propagarea folclorului românesc, amintind, în contextul dat, unele dintre scrierile sale cu titlul *Piatra teiului, Stânca corbului, Studii naționale* ce reprezintă, în esență, o valorificare și înregistrare a multor legende și mituri, a istorisirilor populare despre haiduci.

Iar, în perioada surghiunului la schitul Soveja, A. Russo a creat unul dintre primele studii consacrate folclorului – *Poezia populară*, în care el subliniază că: „Datinile, poveștile, muzica și poezia sunt arhivele popoarelor... Din studiul lor ne vom lămuri despre originea limbii noastre, de nașterea națiunii române”. În aceeași scriere, A. Russo lansează un îndemn: „Poezia populară trebuie să fie obiectul studiilor noastre serioase, dacă vrem să aflăm cine am fost și cine suntem”.

Și, într-adevăr, din tezaurul fără de preț al poeziei noastre populare s-au inspirat mulți scriitori ai literaturii române.

O prezentare specială necesită, în această ordine de idei, activitatea scriitoricească a bardului de la Mircești – Vasile Alecsandri, opera poetică a căruia e o mărturie a problematicei și orientării generale a creației scriitorului.

Făcându-și studiile în străinătate, V. Alecsandri mai mult s-a format, după cum afirmă el însuși, sub influența poeziei populare.

Așadar, în anul 1842, tânărul poet pornește într-o călătorie prin munții Moldovei. Aici el descoperă poezia populară, conștientizând pe deplin farmecul ei inepuizabil, deosebita valoare literară.

Or, anume V. Alecsandri este printre primii care a subliniat faptul că izvorul literaturii îl constituie folclorul.

Drept urmare, în anul 1843, de sub pana poetului apar *Hora, Cântec haiducesc*, ce-s inspirate din cronici, balade și cântece populare.

Totodată V. Alecsandri intensifică munca asupra valorificării legendelor, ceea ce a constituit un nou succes în creația sa literară. Iar, grație rădăcinilor în inspirația folclorică, ce evocă trecutul glorios al poporului, legendele sale înfățișează în culori vii evenimentele din timpurile îndepărtate.

Mai mult ca atât, scriitorul manifestă un interes aparte față de mitologia autohtonă și cea orientală în care sunt abordate problemele majore ale vieții, evidențiindu-se îndeosebi legătura strânsă a omului cu natura. Dovadă sunt și următoarele scrieri alecsandriene inspirate din popor: *Legenda rândunicăi, Legenda lăcrămioarei, Legenda ciocârliei*. La acestea le vom mai adăuga și pe următoarele: *Doine, Ursiții, Baba Cloanța* ș. a.

Formulând concluziile cu privire la meritul lui V. Alecsandri în propagarea și păstrarea tezaurului nostru folcloric, vom evidenția faptul că el a fost un adevărat patriot al neamului său, considerând capacitățile sale de scriitor drept un izvor din capacitățile poporului. Să, nu întâmplător, savantul cu renume B. P. Hasdeu a ținut să sublinieze faptul că în mintea lui V. Alecsandri n-a fost loc pentru nimic ce n-ar fi fost specific național. Și, în talentul lui, nici o pornire care să nu fi fost națională.

Continuând bagata tradiție în domeniul folcloristicii (vom aminti, în contextul dat pe cronicarii G. Ureche, M. Costin, I. Neculce, pe marele cărturar D. Cantemir etc), V. Alecsandri a preluat această tradiție. Dar, mai mult ca atât, i-a imprimat note și trăsături specifice, ce au fost condiționate de nivelul dezvoltării literaturii la etapa istorică dată.

Aici e cazul să ne concentrăm, în mod special, atenția la creațiile de inspirație folclorică ale marelui nostru geniu M. Eminescu. După cum afirmă Nicolae Dabija, o literatură care are pe un Hasdeu, pe un

Creangă sau Kogălniceanu, nu putea să nu aibă și pe un Eminescu. Apoi, tot el era să ajungă la concluzia că un popor care îl are pe Eminescu nu poate fi sărac.

E un adevăr incontestabil, dat fiind faptul că: „Opera literară a lui Eminescu crește cu toate rădăcinile în cea mai plină tradiție și este o exponentă deplină, cu toate aspectele romantice a spiritului autohton” [7, p.136].

Am insistat asupra acestor afirmații cu scopul de a sublinia că în moștenirea literară eminesciană un loc aparte îl ocupă anume scrierile inspirate din folclor. Sunt opere cu profunde meditații filosofice, cu gingașe sentimente, deosebindu-se prin înalte virtuți artistice. Vom enumera doar unele dintre ele: *Basmul lui Arghir*, *Călin Nebunul*, *Povestea Dochiei și ursitoarele*, *Dragoș Vodă cel Bătrân*, *Doina* și multe altele.

Conform opiniei savanților în domeniu, calea de creație a poetului o încununează poemul *Luceafărul*, la crearea căruia Mihai Eminescu a lucrat aproximativ nouă ani. Poemul e scris în baza materialului folcloric. Mai precis fie spus, ca izvor de inspirație a servit pentru poet basmul *Fata în grădina de aur* cules de călătorul german Richard Kunisch.

Iar în *Povestea Dochiei și ursitoarele* Mihai Eminescu a valorificat atât elementele, motivele eposului popular, cât și idealurile de frumos și adevăr.

O vădită intenție de a asimila inepuizabilele resurse ale liricii populare o întrezărim în urma lecturării unora așa opere ca: *Doina*, *Mii de stele*, *Alei mică*, *alei dragă*, *Lumineze stelele* etc.

Vom argumenta aceste afirmații cu câteva versuri din poezia *Lumineze stelele*:

„Lumineze stelele,
Plângă răurelele,
Nori în cer călătorească,
Neamurile – mbătrânească.”

Iar, înainte de a crea poemul *Călin (file din poveste)*, Mihai Eminescu a apelat la conținutul unei povești populare în proză pe care o avea deja înscrisă. Această poveste el a versificat-o păstrându-i conținutul și coloritul folcloric. A rămas neschimbat și titlul – *Călin Nebunul*. Doar peste câțiva ani de sub pana lui a apărut poemul, personajul central a cărui era Călin fără porecla (Nebunul).

Din alte surse folclorice Eminescu a împrumutat atât imaginea mitologică a Sburătorului, cât și comica participare a insectelor la o nuntă împărătească.

„Vin țânțarii, lăutarii, gândăceii, cărăbușii.”

Dar, după cum afirmă criticii literari, prima scriere în proză a lui M. Eminescu e basmul *Făt-Frumos din lacrimă* care a fost publicată în revista *Convorbiri literare* din anul 1870. „Punctul de plecare, izvorul de inspirație îl constituie un basm ardelenesc din părțile Bihorului” [8, p. 127].

Ceea ce dorim să subliniem e că prin basmul *Făt-Frumos din lacrimă* M. Eminescu realizează o sinteză a temelor și motivelor, a elementelor de structură compozițională specifice basmului românesc. Cu alte cuvinte, este un model de prelungire originală a folclorului.

În consonanță cu cele relatate, ne vom referi la unele amănunte din biografia marelui nostru geniu, care explică într-o oarecare măsură prezența spiritului național în scrierile sale: „El crescuse în Moldova, în Bucovina, la Sibiu, la Blaj, la București. Și, în multele lui cutreierări, în mijlocul poporului român, citise cronicarii și multe cărți bisericești, cunoștea literatura română în toate fazele ei” [9, p. 95].

Ion Creangă – bunul prieten al lui M. Eminescu – la fel s-a născut și a crescut într-o familie cu mulți copii. Timpul liber el îl petrecea cu tovarășii de joacă, de muncă și de școală. Anume prin aceasta se explică dorința sa de a se afla mereu între oameni, de a comunica și de a glumi cu ei. De altfel, viața sa, până la intrare la seminarul de la Socola, ne-o povestește el însuși în *Amintiri din copilărie*. În urma lecturării acestei opere, cititorul de toate vârstele va savura din frumusețea limbajului popular, presărat pe alocuri cu proverbe, zicători, expresii frazeologice. În așa mod această limbă, cu adevărat țărănească, Creangă a reușit să o plaseze la rangul de limbă literară, contribuind la înprospătarea acesteia cu elemente noi. Ar mai fi de observat că marele nostru geniu M. Eminescu era să menționeze faptul că *Amintirile din copilărie* crengiene sunt simple ca sufletul care le-a dat lumină.

Și, fiindcă am revenit la personalitatea lui M. Eminescu, vom remarca următoarele: anume la îndemnul său Ion Creangă a scris poveștile *Capra cu trei iezi*, *Povestea lui Stan Pășitul*, *Povestea lui Harap Alb*, *Ivan Turbincă* ș. a., care până în zilele noastre sunt solicitate de cititorii de toate vârstele.

Concentrându-ne la conținutul poveștilor crengiene vom remarca că ele sunt inspirate atât din poveștile poporului nostru, cât și din cele ale altor popoare. Cu alte cuvinte, ele nu-s inventate de scriitor. Mai corect ar fi să afirmăm că marele povestitor din Humulești a utilizat elementele populare reținute în

memorie încă din anii copilăriei. Totodată, anume cu ajutorul elementelor populare el a reușit să redea poveștilor sale o formă profund originală.

Nimeni nu va contesta adevărul că majoritatea personajelor din poveștile sale sunt țărani veritabili, ce-și pun în evidență modul de a gândi, de a proceda în diferite împrejurări, respectul lor față de obiceiurile și tradițiile strămoșești.

Cu alte cuvinte, evidențiindu-se printr-un continuu joc dintre real și fantastic, ele – poveștile – reprezintă niște crâmpie luate din viața cotidiană a poporului român.

Și în nuvelele sale scriitorul a reușit să redea într-un mod veridic sufletul omului simplu de la țară: *Moș Nichifor Coțcariul, Moș Ion Roată, Popa Duhul* etc.

Considerațiile de mai sus le vom completa cu următoarele opinii ale exegeților în materie: „Talentul cel mai neasemuit al lui Creangă este în reproducerea concepțiilor și a vieții sătenilor, el răsfrânge prin cristalul minții lui pe aceea a poporului, îmbogățind-o cu răsfrângerile curcubeului... El nu era numai un fotograf care să reproducă concepțiile poporului, ci un compozitor maestru care le așterne pe bogata armonie a mării sale minți” [10, p. 28].

Așadar, am apelat la numele câtorva scriitori de seamă ai literaturii române, opera cărora este profund marcată de spiritul nostru național, aceasta fiind și o primă condiție a integrării literaturii noastre în spiritul universal.

Ar mai fi de observat că la noi interesul pentru cercetarea, valorificarea folclorului este tot atât de vechi, ca și cultura noastră. Grație apariției unor noi culegeri, a unor noi cercetări în domeniul dat, el – folclorul – permanent ne frapează prin noutatea și profunzimea sa.

Bibliografie:

1. Piru Al. *Istoria literaturii române de la început până azi*. București: Univers, 1981.
2. Călinescu G. *Istoria literaturii române de la origini până în prezent*. București: Minerva, 1985.
3. Loghin C. *Istoria literaturii române*. Cernăuți: Tipografia Mitropolitul Silvestru, 1939.
4. Gheorghe F. *Popasuri în timp*. București: Editura Ion Creangă, 1972.
5. Zavoltan P., Istru B., Corbu H. *Istoria literaturii românești*, vol. II. Chișinău: Știința, 1988.
6. Zavoltan P. *Creația literară a lui B. P. Hasdeu și folclorul*. Chișinău: Știința, 1983.
7. Călinescu G. *Istoria literaturii române de la origini până în prezent*. Chișinău: Universitas, 1993.
8. Buzași I. *Literatura română și literatura pentru copii*. Alba Iulia: Universitatea 1 Decembrie, 2003.
9. Vlahuță A. *Amintiri despre Eminescu*. În: *File de istorie literară*. București: Albatros, 1972.
10. Xenopol A. *Ceva despre Ion Creangă*. În: Corbu D. *Ion Creangă în amintirea contemporanilor*. Iași: Princeps Edit, 2006.

**PARTICULARITĂȚI FONETICE ÎN LUCRAREA PROFESORULUI NICOLAU BĂLĂȘESCU
„ELEMENTE DE GRAMATICĂ ROMÂNĂ PENTRU SCOLARII ÎNCEPĂTORI”**

**THE PARTICULAR PHONETIC FEATURES OF THE „ELEMENTS OF ROMANIAN
GRAMMAR FOR BEGINNER STUDENTS” PAPER BY NICOLAU BĂLĂȘESCU**

Loredana-Liliana BUZOIANU

Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați,

E-mail: buzoianuloredana@yahoo.com

Rezumat: Acest articol face referire la trăsăturile fonetice ale lucrării „Elemente de gramatică română pentru școlarii începători” scrisă de profesorul Nicolau Bălășescu, publicată în București la tipografia Iosefu Copainigu în 1850. Această lucrare a fost scrisă folosind alfabetul chirilic folosit în spațiul românesc la acea vreme care dovedește o mai mare stabilitate decât alfabetele chirilice folosite în secolele precedente și mult mai mare decât alfabetul latin propus de diferitele orientări etimologice din a doua jumătate a secolului al nouăsprezecelea. În acest articol m-am concentrat pe identificarea particularităților fonetice ale respectivului text.

Cuvinte-cheie: limbă, gramatică, fonetică, Nicolau Bălășescu.

Abstract: This article with lexical features in the paper article Elements of Romanian grammar for beginner students by Nicolau Bălășescu, București printed in Iosefu Copainigu typography 1850. It was written using the Romanian Cyrillic script of the time and has a relative stability, higher than the Cyrillic script of previous centuries and much larger than that of the Latin lettering proposed by the various etymological orientations in the second half of the nineteenth century. I focused on identifying the phonetic features in this text.

Keywords: language, grammar, phonetic, Nicolau Bălășescu.

Nicolau Bălășescu a scris, printre altele, *Gramatica română pentru seminarii și clase mai înalte* (ediția I) (1848) și *Elemente de gramatică română pentru școlarii începători*, lucrată de Nicolau Bălășescu, (ediția a II-a), 1850, București tipărită la Tipografia lui Iosef Kopainig, 1850. Pe pagina de titlu și în corpul cărții există ștampila: *Biblioteca Fundațiunei Regele Ferdinand I*, prin urmare provine din Biblioteca Fundației Regele Ferdinand I.

Constatăm că începând cu *Gramatica* (1757) lui Dimitrie Eustatievici Brașoveanul până la *Gramatica* lui Timotei Cipariu (1877), s-au înregistrat deosebite și consistente eforturi pentru normarea limbii române. Dintre Gramaticile care au pus temelia dezvoltarea limbii române putem menționa: *Gramatica rumânească* a lui Dimitrie Eustatievici Brașoveanul, 1757 (ediție realizată de N. A. Ursu, Editura Științifică, București, 1969); Macarie, *Gramatica rumânească*, 1772; Samuil Micu și Gheorghe Șincai, *Elementa linguae daco-romanae sive valachicae*, 1870; Ienăchiță Văcărescu, *Observații sau băgări de seamă asupra regulilor și orânduielelor gramaticii românești*, 1787, Radu Tempea, *Gramatică românească*, 1797, Sibiu; lucrarea lui Ion Budai Deleanu, *Temeiurile gramaticii românești*, 1812 (text stabilit și glosar de Mirela Teodorescu, introducere și note de Ion Gheție, Editura Științifică, București, 1970); lucrările lui Constantin Diaconovici-Loga, *Ortografia sau dreapta scrisoare pentru îndreptarea scriitorilor limbii românești*, Buda, 1818 și *Gramatica românească*, 1973; Nicolau Bălășescu, *Gramatica română pentru seminarii și clase mai înalte* (ediția I) (1848) și *Elemente de gramatică română pentru școlarii începători*, (ediția a II-a), 1850, București; Timotei Cipariu, *Gramatica limbei române*, Partea I. *Analitică și Gramatica limbei române*, Partea a II-a. *Sintetică*, în *Opere*, vol. II, 1992, București.

Voi reda mai jos transliterarea prefaței pentru evidențierea necesității acestei lucrări normative.

Prefăciune

Tutorul filologilor este bine cunoscutu, că o *Gramatică* bună de școală trebuie să fie în doae forme, una prescurtată pentru copii încetători din clasele mai mici, și alta mai întinsă și mai perfectă pentru Seminarii și clase mai înalte. Cea mică să împlinească numai trebuința cea neapărată și de lipsă; să cuprindă numai esența materiei, ce învățacelulu trebuie să reciteze învățătorului său; iar cealaltă să silească a da ceruta perfecțiune (deplinitate), înavușindu mintea și mulțumindu curiozitatea doritorului de a ei cunoștință cu exemple destule și potrivite. Însă amândoaue aceste cărți școlactice, în câtu se pote, trebuie să fie asemenea întru toate cele așențiale, precumu și în toată rânduirea materiei, adică, fieștecare din aceste doae

Gramatici trebuie să fie perfecți, încâtu cere și poștește scopului ei, să fie bine ordonată (așezată); trebuie să fie chiară și lesne de înțelesu, scrisă într-un stilu formos și înțelegibilă, în stilulu celu mai nou și alesu, cu terminii cei proprii gramaticali, adică cu cei anume botezați pentru Gramatică, care voru face, ca limba scolastică să fie în tote părțile asemenea. Să trateze despre cercetările cele mai noaue gramaticale, și potrivitu cu propășirea limbei române, să dicteze acum regule [5] pentru mulți ani înainte, nerespectându nimic ce aru fi în contra adevărului demustratu; în urmă, ea să fie curățită de erorii limbistici și de orice contrazicăciuni. Căci Gramatica este măiestria, care dă regulele, cuprinde legile de a vorbi și a scrie o limbă bine și fără greșeală; și Gramatica română nu poate tăce pre unele ca acestea; întocmai după cumu și o carte bună de legi politice cuprinde tote câte sânt de lipsă oameniloru în soțietate spre a le face și a le urma, de și forte mulți nu le păzescu.

Acestă Gramatică, după apromisiunea făcută, este cea mică, care deși este întocmită pentru scolarii cei începători din clasele mai mici, dar este așezată întocmai și întru toate după cea mare; și amândoaue acestea sânt scrise fără sfială ori temere, nici fu Autorulu poruncitu ori mărginitu, ci după o mai îndelungă cercetare, și convingere a sa de adevărulu gramaticalu le întocmi p-amândoaue în modulu, ce se vădu.

Dacă numerii mărginari întru această *Gramatică Elementară* nu stau după rândulu cardinal (92.I), cauza este că acestia se reduce la cei din cea cea mare, ca voindu cineva a vede unii articlii dintr' această *Gramaticuță* esplicați mai pe largă, după numerii cei dintr' acesta să-i poată lesne afla în ceea mare (Edițiunea II). București 16 Maiu, 1850

Textul *Elemente de Gramatică română pentru scolarii începători* este scris în 1850, când s-au constituit principalele norme ale limbii literare unice de astăzi și se observă foarte bine în textul lui Bălășescu o „muntenizare” (așa cum o numește G. Ivănescu) a limbii, deoarece graiul muntean exercita deja influență asupra limbii literare. Remarcăm că textul este redat cu slove chirilice, dar și cu slove latine.

Bălășescu precizează că alfabetul românesc se compunea din vreo 44 de slove care există și astăzi în cărțile bisericești care sunt scrise după „modulu celu dintâiu ănainte de 300 ani” când au fost traduse românește, acestea fiind: i, u, Σ, @, ™, w, ü, ă, æ, Û, π, √, precum ,i, q, †, ', ¥. Slovele ,i, q, †, ', ¥ se foloseau numai în textele religioase și în Pashalie. Aceste 12 slove (i, u, Σ, @, ™, w, ü, ă, æ, Û, π, √) și cele 4 folosite în textele bisericești (,i, q, †, ', ¥) pot fi excluse din alfabet, deoarece din celelalte 27 de slove simple din alfabet se pot compune cele care sunt lipsă, așa cum au procedat și alte limbi.

Astfel, profesorul Bălășescu propune o reorganizarea sistemului alfabetic prin eliminarea unor slove și înlocuirea lor prin compunerea slovelor simple deja existente. În acest sens, menționează că din anumite vocalele sau *sunătoarele*, precum: ™ ori ă, æ, ü. se pot compune anumiți diftongii, precum: *ea, ia, i*: De asemenea, în locul consoanelor: **w, Û, π** se pot utiliza slovele **,T, ks, ps**.

Identifică 7 vocale simple: a, e, i, o, ă, ȃ și 20 de consoane simple: b, v, g, d, Ω, z, k, l, m, n, p, r, s, t, } , f, x, j, i, ç, iar trei consoane sunt compuse: ks (≈), ps (π), ,t (w). În rândul consoanelor Radu Tempea nu include slovele @, ç însumând 22 de consoane (b, v, g, d, Ω [4/12^v] z, k, l, m, n, p, r, s, t, f, x, c, , , w, Û, π, j). , iar profesorul Diaconovici-Loga enumeră 24 de consoane.

Voi menționa câteva particularități evidente în text:

- Autorul gramaticii clarifică problematica slovelor [e'], [o'], precizând că atunci când sunt accentuate se diftonghează, astfel că [e'] devine [ea], iar [o'] devine [oa], precum: “[e'] sună ca [ea], precumu: *aveare, puteare, ceare, fearbe etc. Iar [o'] sună ca [oa], precum: poate, toarce, moară, soare, soarte, etc*”(p. 7). Diftongul [oa] notat prin slova [ó] este înregistrat în numerale, conjuncții, substantive, adjective, verbe, pronume: *toate* (p. 88), *scrisoarea* (p. 91), *doaua* (p. 91), *persoane* (p. 91), *serioase* (p. 94), *cunoașterea* (p. 89), *urmează* (p. 89), *oamenilor* (p. 89).
- După fricativele dental alveolare [s] și [z], șuierătoarea [ș], vibranta [r] și africata dentală [ț] nu se produce velarizarea vocalelor anterioare [e], [i] și datorită tendinței latinizante a autorului, *iubești* (p. 89), *semnele* (p. 76).
- Diftongul [iu], etimologic sau analogic, apare des în text și este notat prin slova [ç] la sfârșitul unor substantive sau adjective: *ajutoriu* (p.3), *prefăciune* (p.3), *învățătoriu* (p.3), *doritoriu* (p.3).
- Textul înregistrează și fenomenul de monoftongare a lui [ea] trecut la [e] neaccentuat: *întrebămă* (p. 89), *însemnează* (p. 75)
- Conservarea lui [e] aton se întâlnește în cuvinte de origine latină: *adecă*.
- Textul chirilic nu conține slovele ™, ă, æ, ü, **w, Û, π**.
- [Î] din legitatea a + n + vocală (consoană): *cîne* (p. 34)

- Consoana [t] devine [d]: *draduse* (p. 6)
- [e] și [ea] nu sunt înlocuiți cu [ă], respectiv, [a] după labiale,

Textul reprezintă o dovadă a unificării normelor exprimării literare, în ceea ce privește claritatea ideilor, diminuarea consistentă a particularităților de ordin fonetic, rămânând un material bogat în varietate lexicală.

Referințe bibliografice:

1. *Dicționarul Limbii Române (DLR)*, Editura Academiei Române
2. Diaconovici-Loga, Constantin, *Gramatica românească*, text stabilit, prefață, note și glosar de Olimpia Șerban și Eugen Dorcescu, Editura Facla, Timișoara, 1973.
3. Gafton, Alexandru, *Introducere în paleografia româno-chirilică*, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, Iași, 2003.
4. GLRV = Frâncu, Constantin, *Gramatica limbii române vechi (1521-1780)*, Editura Demiurg, Iași, 2009.
5. Chivu, Gheorghe; Costinescu, M.; Frâncu, C.; Gheție, Ion (coordonator); Roman Moraru, A.; Teodorescu, M., *Istoria limbii române literare. Epoca veche (1532-1780)*, București, Editura Academiei Române, 1997.
6. Hristea, Theodor, *Calc, traducere și împrumut lexical*, în „România literară”, anul X (1977), nr. 33
7. Rosetti, Al., *Istoria limbii române de la origini până în secolul al XVII-lea*, Editura pentru literatură, București, 1968.

GENERAȚIA `70. PROZATORII: NICOLAE VIERU

THE `70 GENERATION. PROSE WRITERS: NICOLAE VIERU

Felicia CENUȘĂ

Institutul de Filologie Română „Bogdan Petriceicu-Hasdeu” al USM,
Muzeul Național al Literaturii Române
E-mail: feliciacenușa.asm@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-3872-3031

Rezumat: Studiul se referă la proza literară din anii `70 ai secolului trecut, în special cea a scriitorului Nicolae Vieru, proză care nu a beneficiat suficient de atenția criticii literare. În textele prozatorului Vieru se simte tendința de modernizare, dar și cea de păstrare a legăturii cu tradiția, dimensiunea eticului fiind una dominantă. Conștiințe interrogative, intransigente, justițiare, personajele lui Nicolae Vieru fac parte din sfere sociale și profesionale variate, iar prin manifestările lor psihologice și comportamentale, în mare, din familia spirituală a intelectualilor cu rădăcini rurale. În scrierile sale se observă o anumită insuficiență epică, narațiunea reducându-se la nivelul trăirilor personajelor.

Cuvinte-cheie: Nicolae Vieru, proza, dimensiunea morală, tradiție, modernizare.

Summary: The study refers to the literary prose from the `70s of the last century, especially that of the writer Nicolae Vieru, prose that did not receive enough attention from literary critics. In the prose writer Vieru's texts, one can feel the trend of modernization, but also that of preserving the connection with tradition, the ethical dimension being a dominant one. Interrogative, uncompromising, judicial consciences, Nicolae Vieru's characters are part of varied social and professional spheres, and through their psychological and behavioral manifestations, in large part, of the spiritual family of intellectuals with rural roots. A certain epic insufficiency is felt in his writings, the narrative being reduced to the level of the characters' experiences.

Keywords: Nicolae Vieru, prose, moral dimension, tradition, modernization.

Vădit supralicitată de critica literară, proza șazeciștilor, care continuă să fie revalorificată actualmente, împinge oarecum în umbră creația șaptezeciștilor, care, din varii motive, nu au avut parte de mediatizare și fixare în conștiința publicului, aceștia fiind cunoscuți mai ales în calitate de gazetari sau publiciști. Dintre scriitorii perioadei literare respective îi amintim pe Viorel Mihail, Iulian Nicuță, Ștefan Poiată, Victor Prohin, Iurie Babanschi, Haralambie Moraru, Ion Bogatu, Nicolae Rusu și Ioan Mânăscuță. Între aceștia, se distinge și numele lui Nicolae Vieru, născut la 4 noiembrie 1947 în satul Bezeni, raionul Florești, autor al volumelor de proză: *Vânt și lumină* (1974), *Maria* (1977), *Inele de iarbă* (1981), *Râul și frunza* (1982), *Omul din oglindă* (1984), *Steaua de veghe* (1986) *Ecouri*, *Studioul „Ileana-film”* (1988), *Noli me tangere* (1991), *Sfârșit de joc* (2006).

Nicolae Vieru debutează cu poezie în ziarul „Tinerimea Moldovei”, în anul 1965, iar în 1968 devine redactor la respectivul ziar, unde își publică primele nuvele: *August întârziat*, *Trăim pentru dragoste* și *Arma de vânătoare*. În 1974, devine membru al Uniunii Jurnaliștilor, studiază la Institutul de Literatură „Maxim Gorki” din Moscova și debutează editorial cu volumul de nuvele *Vânt și lumină*, cu o prefață favorabilă de Vladimir Beșleagă.

Nicolae Vieru face parte din tagma prozatorilor lucizi, conștienți de preexistența tiparelor compoziționale, pe care le acceptă firesc, nici măcar să le disimuleze. Conștiințe interrogative, intransigente, justițiare, personajele sale provin din sfere sociale și profesionale diferite, iar prin manifestările lor psihologice și comportamentale, în mare, din familia spirituală a intelectualilor cu rădăcini rurale. Adaptarea la normele impuse de regim sau la cele care nu rezonază cu bunul-simț riscă să conducă la compromiterea eticului. Datorită rigorismului, personajele se supun unor monologuri eliberatoare, cu iz existențialist pe alocuri.

Textele prozatorului consemnează o neîntreruptă curgere de idei. Se simte încordarea intelectuală a autorului, care conferă prozei o tensiune deosebită. Frazele sunt lucrate cu o rigoare ieșită din comun. Controlul expresiei nu duce însă la crispate, cum s-ar putea crede, ci la crearea unei fluente narative aproape muzicale. Arhitectura scrierilor se compune dintr-o serie de secvențe, răzlețe în aparență, dar care comunică între ele în adâncuri. În materia lor intimă, se simt subtile aluzii la diferite momente de tensiune dramatică

dintr-un timp istoric real – perioada comunistă. În texte se observă tendința de modernizare, dar și de păstrare a legăturii cu tradiția, dominantă fiind dimensiunea morală.

Tehnica romanului *Râul și frunza* este una diferită de cea a altor proze din epocă, asemănându-se partial, poate, cu neorealismul specific prozei lui Vlad Ioviță. Decelabil este interesul pentru problematica omului obișnuit, văzut însă nu prin ceea ce-l uniformizează și-l aduce la nivelul dogmatismului, ci prin reacțiile sale dramatice. Anume aceste calități ale scrisului său fac din Nicolae Vieru un nume de referință în procesul de transformare a prozei basarabene din anii '70. Romanul, apărut în limba rusă la Moscova, a fost apreciat de revista „Yunosti” și editura „Molodaya gvardiya” ca fiind unul dintre cele mai bune publicații literare ale anului 1984.

Autorul pare a fi folosit camera de luat vederi pentru ilustrarea evenimentului epic. Semnificativ este următorul fragment: „Acum, când stau și mă uit prin fereastră și am atâția ani și sunt învățătoare de literatură, cred că pot să analizez timpul de atunci, dacă nu profund, cel puțin minuțios, și ochiul memoriei, treaz, urmărește pas cu pas desfășurarea evenimentelor. Parcă m-aș afla în sala unui cinematograful, dar fără alți spectatori decât mine și tot eu sunt și mecanicul cât îmi place, căci pot să fixez pe ecran un cadru care îmi place și să mă uit la el. Și totuși nu sunt un spectator inert, pentru că am avut și eu un rol de jucat în film, chiar dacă neînsemnat, însă filmul în întregime este încălzit de sufletul meu de atunci și de acum, care, am impresia, a rămas aproape același” [1, p. 55].

Romanul este despre satul moldovenesc postbelic, căruia autorul încearcă să-i imprime atributele universalității, dar și despre doi tineri din clasele absolvente, care, cu ajutorul profesoarei de literatură, sondează destinele familiilor lor, trecutul acestora, pentru a trage învățăminte. *Râul și frunza* este mai mult un roman de idei, despre menirea omului pe pământ, despre întoarcerea la rădăcini, despre legătura lui intrinsecă cu natura: „Omul s-a rupt de la frumusețile esențiale ale naturii, adică nimeni nu mai vrea să fie țăran cu adevărat, să se întoarcă din câmp și să se așeze cu fundul pe pragul casei și să se uite cum apune soarele, nu, acum suntem cu toții prea ocupați cu alte lucruri”, meditează unul dintre personaje [...] Acum după atâția ani, de altfel toți oamenii pe care i-am cunoscut în copilărie mi se pare că aveau ceva comun cu arborii ce creșteau pe marginile drumului sau alcătuiau mici parcuri neîngrijite, sau Dumnezeu știe numai prin ce locuri nu-i întâlneam, lumea pe atunci nu era atât de raționalistă și mai ales salcâmi – năpădiseră tot teritoriul satului, uneori ivindu-se chiar în mijlocul vreunui drum și atunci căruțașii se vedeau nevoiți să-l ocolească. Îmi zic acum: cât de ciudată mi se părea lumea pe atunci, oamenii și arborii” [2, p. 75].

Reflecțiile de mai sus amintesc de fragmentul despre doi mesteceni aflați în mijlocul unei poienițe semănate cu secară din proza de călătorie *Mozart la sfârșitul verii* a lui Ion Druță. Venit dintr-o republică cuprinsă de febra experimentelor, călătorul se întreabă: „Ce-o fi însemnând acești doi mesteceni? E bine, e rău când cresc doi mesteceni în mijlocul unui câmp de secară? Mă rog, depinde de dispoziție, depinde de mentalitate. Unora s-ar putea întâmpla să le placă, pentru că, oricum, dar e frumos – doi mesteceni cufundați până la brâu în secară. Alții ar putea obiecta: o fi el frumos, dar cum se seamănă, cum se strânge secara, că doar n-ai să umbli cu secera în jurul celor doi mesteceni?” Pentru ca, în cele din urmă, autorul să concluzioneze: „Suntem nu numai trup. Suntem și suflet” [2, p. 398].

Romanul la care ne referim are și o tentă educativă. Întoarcerea la rădăcini nu înseamnă acel plâns pasiv după locul nașterii și formării, care, pe lângă faptul că este unul pe cât de firesc, pe atât și de contraproductiv din punct de vedere social, contrar sensului de evoluție și dezvoltare: „Tatăl tău are dreptate când îți cere să înveți și deci să lupți. Să te avânți în viață și nu să te ascunzi la o stână de oi și să te acoperi cu o pătură călduroasă și comodă de mit. Căci e ușor să devii un pesimist și să te întorci cu fața de la lume [...], și mult mai greu e să fii. E mult mai ușor să nu fii. Da, să n-ai dreptate și să fii e simplu, dar să fii și să ai dreptate, iată în ce constă eroismul. [...]. Să ajungi să te contopești cu natura: cu apa, cu piatra, cu pământul, cu ierburile, cu pomii, să fii ca și ei – veșnic” [1, p. 214-215].

O temă care străbate întreaga creație a lui Nicolae Vieru este cea a deșănțării și întoarcerea la rădăcini, nostalgia trecutului și analiza tulburătoare a lui. În romanul *Omul din oglindă*, autorul reflectează asupra a două destine diferite: cel al arhitectului Victor Negri, care pleacă din sat, depărtarea de acesta măcinându-l cumplit, și cel al pictorului Teo Pilat, cumnatul său, fratele fostei sale soții, care, de asemenea, părăsește satul plecând la oraș, dar rezistă acolo datorită rădăcinilor sale rurale. „Transplantate” la oraș, ambele personaje, „depeizate”, au instincte rurale, însă sociologic se comportă ca fiind cetățeni.

Romanul se deschide cu imaginea lui Victor Negri care zace la pat de câteva zile. Vizita medicului și sfatul acestuia că pentru a se reface mai repede ar trebui să se gândească la ceva frumos – „dacă ești de la țară, imaginează-ți un lan de grâu, un imens lan de grâu” [3, p. 10] – îl face pe personaj să-și amintească de anii de tinerețe, de prima dragoste, prima soție rămasă în sat cu doi copii. Astfel, uzitând de tehnica

flashback-ului, autorul ne introduce în viața personajului. Subiectul este împânzit cu fragmente de amintiri din trecut, când se afla în sat cu prima sa soție, Veruța, intercalate în evenimentele din prezent, când se află la oraș împreună cu actuala-i soție, Natașa Hurmuzachi. Personajul este bântuit de nostalgia satului, de amintirile despre familia sa de acolo. Mai mult, îl visează pe înțeleptul Kantaziadi, care îi spune că „e timpul să te întorci acasă, Victore, o să fac astfel ca să-mi auzi chemarea și să te urnești din loc, mânat de vântul de miază-zi, poate chiar fără voia ta, pentru că a venit ceasul să dai socoteală” [3, p. 14].

În trama narativă, are loc o dedublare a eului personajului. Există aparent o altă persoană care îi reamintește lui Victor trecutul, aceasta nefiind altcineva decât Victor Negri însuși. Prin urmare, în unele fragmente, narațiunea este scrisă la persoana a doua, care nu este altceva decât deghizarea persoanei întâi.

Întrucât însuși naratorul recunoaște că a împânzit romanul cu nume (Conovalov, prietenul său din copilărie, Samoilă, moș Dumitru Pilat, Gheorghe Scurtu), încearcă „o recapitulare” și o „explicare” a acestora: „deci, Victor Negri, inginer-constructor, tată a trei copii, doi băieți rămași cu prima soție, Veruța, la țară, apoi o fată, Violeta, de la o a doua soție, Natașa Hurmuzachi. [...] Bătrânul Kantaziade, de o sută de ani, care știe grecește, latinește, slavona veche și câteva lucruri mai mult sau mai puțin importante, cronicarul” [3, p. 68].

Acest procedeu utilizat de autor simplifică receptarea operei, dar, în același timp, răpește din mintea cititorului tentația surprinzătorului, fapt care pare a fi în defavoarea operei.

O altă jumătate a romanului este dedicată lui Teo Pilat, pictorul, care de asemenea își părăsește soția și fiica de la oraș și pleacă înapoi în sat, se autoexilează, „sătul de vorbe, de vinuri, de interminabile discuții despre artă cu colegii, gălăgioși și foarte tineri cu toții, și el tot atât de tânăr și gălăgios ca și ei, dar mai trist, foarte trist, mâncat de îndoieli și suferință, o suferință cam vagă care îl copleșea uneori pentru că era conștient de trecerea timpului...”.

Romanul are o anumită insuficiență epică, narațiunea reducându-se la nivelul trăirilor personajelor.

Romanul *Studioul „Ileana film” sau Campioana orașului la judo* este de o profunzime aparte, fără pretense sofisticări, iar structura epică pare a fi împrumutată din dramaturgie.

Naratorul, protagonistă Ileana, operează cu camera de luat vederi, dar, în același timp, se erijează sub măștile personajelor sale: „Ce plăcere să joci toate rolurile pe rând, – spune ea – Un fel de teatru japonez fără măști” – travestindu-se succesiv în Miki, în Brigid, în Melania, dar jucându-și și propriul rol. Astfel se creează iluzia unei atmosfere de teatru în care fiecare dintre personaje este în căutare de sine, este obsedat de propriul eu, de raporturile sale cu societatea, cu normele în vigoare.

Studioul „Ileana film” este un roman „despre tribulațiile sufletești ale intelectualului, pus în regretabilă situație de a alege între compromis și integritatea propriilor idealuri, un roman despre eventuale repercursiuni morale” [6, p.153]. Dumitru Secrieru, bunăoară, unul dintre personajele urmărite cu camera de luat vederi, vine cu o explicație care, nu doar în epoca totalitară, chiar și astăzi ar putea avea destule motive pentru intimidări de orice fel: „Taci, – îi zise. – Trebuie să taci un șir de ani, să te calmezi, să ajungi un foarte bun specialist, să adopți o atitudine raționalistă, și nu emotivă, față de lucruri și abia mai apoi, tenace, zi de zi, să începi a lupta, să spui adevărul, dar valoarea ta însăși ca medic trebuie să fie atât de evidentă, încât responsabilii să fie nevoiți să înghită adevărurile pe care le vei vorbi, să nu-ți poată închide gura cu puterea lor...înțelegi? Nu există o altă ieșire. Fiecare dintre noi trebuie să obțină mai întâi dreptul de a vorbi adevărul, de a lupta pentru adevăr, ca această vorbă și luptă să aibă un rost, să fii sigur că până la urmă vei câștiga, ca să poți crea o viață, un trecut din micile victorii la prima vedere modeste, dar care să îți permită să rămâi un om cinstit. Adică într-un fel să lupți și pentru tine însuși, și pentru salvarea ta. Mă înțelegi?” [4, p. 252].

E o profesiune de credință a autorului însuși, iscată din înțelegerea obiectivă a lucrurilor. Ca să obții dreptul de a spune adevărul, trebuie mai întâi să treci peste o serie de umilințe. Tăcerea ar fi însemnat aprobare, vinovăție, lașitate. Curajul de a spune adevărul, la rândul său, ar fi însemnat să pierzi, dar să exiști, să-ți păstrezi demnitatea.

Cadrul istoric în care se desfășoară acțiunea în roman este perioada comunistă. Paradoxal, dar mesajul romanului lui ar putea fi valid și astăzi. Dumitru Secrieru, arhitectul, recunoaște că ieșirea în evidență și lupta fățișă ar putea avea repercusiuni grave în cariera sa și îl acceptă alături de sine pe Marius Crucinschi, colegul lui de institut, un tip mediocru, cu origini nomenclaturiste. Secrieru consideră că e inutil să lupte deschis cu mediocritatea. Fiind mai tânăr însă, încercând să strige adevărul, s-ar putea ca nimeni să nu-l înțeleagă și să rămână singur.

Fiecare personaj are o biografie proprie. Dumitru Secrieru, sau Miki, descinde dintr-o familie de intelectuali. Tatăl său, o fire artistică, este un îndrăgostit de muzică. Locuiește în suburbia orașului, unde

permanent miroase a apă stătută din cauza unui râu care curge în apropiere (o aluzie la situația ecologică a perioadei), dar și a stagnării brejneviste. Poate de aici i-a și venit ideea de a se face arhitect și de a schimba fața orașului, convins că „arhitectura este expresia materială a întregii culturi acumulate de umanitate” [6, p. 154].

Dina Odobescu, sau Brigit, viitoarea soție a lui Miki, s-a născut într-o familie în care era promovat cultul banului, orice interes spiritual fiind neglijat sau ironizat. Însă, înainte de a deveni Brigit, adică femeia independentă, trebuie să accepte și ea un compromis, evident, impus de părinți – să se căsătorească cu un șef de fabrică, bogat, maleabil și lipsit de principii, mariaj care se destramă. După absolvirea conservatorului, devine ziaristă, angajată să scrie cronică muzicală. La scurt timp, roagă să fie transferată și să activeze ca reporter care să cuture întreaga țară, în „pantaloni de doc într-un pulover de lână neperiată”, funcție în care „își făcea munca cinstit”. Anume aici și trebuie căutată sorgintea morală a ceea ce urma să se întâmple ulterior, „când și-a dat seama că trebuie să scrie nu ceea ce vede, ci ceea ce vrea să vadă cineva...”. Abandonează ziarul după și decide să plece. Cu trecerea anilor, „fizicește și-a revenit, dar n-am mai auzit-o să vorbească despre dreptate, cinste și celelalte lucruri în care crezuse în tinerețe. I se frânsese șira spinării” [4, p. 274], mărturisește naratoarea.

După luarea unui premiu prestigios pentru realizarea unui proiect, Dumitru este respins de colegi, fapt care îl impune să-și facă o autoanaliză, dar și o analiză a contingentului în care se află, unul cu o conștiință narcotizată ideologic.

Un personaj aparte în roman este Melania, sora lui Marius Crucinschi, fiică de medic nomenclaturist, care, spre deosebire de acesta, confruntându-se cu nedreptățile din domeniul medical, încearcă să caute adevărul, să demaște actele de lașitate și corupție.

Conformismul cultivat în acei ani a generat firește și problema raporturilor dintre părinți și copii. Ileana, fiica lui Dumitru, aleas Miki, și a Dinei, aleas Brigit, naratoarea și purtătoarea camerei de luat vederi, îi cere socotelă lui Brigit: „Te înțeleg, Brigit, dar iartă-mă, te condam. Ai avut datoria să mergi până-n pânzele albe și, dacă te-ai fi ținut tare, ai fi reușit. Dar te-ai pomenit singură. Până și colegii tăi, colegi buni, nici vorbă, nu te-au ajutat cu nimic. Până și redactorul care ținea la tine...Ți-o fi spus, ca de obicei, în asemenea cazuri: am copii, Dina. Iată până unde ați ajuns voi, maturii... Iese că propriii voștri copii v-au îndemnat să fiți lași” [4, p. 279]. Și în altă parte, Dina e apostrofată când i se adresează fiicei cu Elen, și nu cu Ileana, spunându-i-se că nu a născut-o într-o „capitală occidentală”, ci la maternitatea din Chișinău, deci e Ileana. Prin urmare, nu e vorba atât de conflictul între generații, cât de etalarea conștiinței de sine a acesteia.

Romanul, cum am remarcat inițial, s-a numit *Campioana orașului la judo*. Genul feminin în acea epocă părea a fi incompatibil cu judo, care presupune foarte multă muncă și abilități, care necesită mult caracter, sport practicat însă de fiica Ileana, alături de băieți, pentru a-și lua revanșa, întrucât fusese insultată de un coleg de clasă. Ileana este opusul celorlalte două personaje feminine din text, Melania și Brigit, lipsite de caracter.

Cititorul s-ar fi așteptat la o evoluție complexă a personajelor, acestea însă rămân statice, iar Melania și Marius Crucinschi evoluează doar memorialistic.

La doar câțiva de la romanul analizat anterior, în 1991, apare nuvela *Noli me tangere* [5], care pare a fi o scriere în contrasens cu ceea ce se producea la acel moment în republică, ori, cum scrie Nicolae Popa într-un studiu apărut în revista „Nistru” în 1997, „astfel ar fi trebuit să arate cartea unui eventual scriitor-disident care ar fi ieșit de la noi” [7, p. 171]. „Disident” credem că ar putea fi un cuvânt nepotrivit, tocmai datorită transparenței și direcției discursului narativ, ținând, prin radicalizare, non-fictivul. Autorul însă e un nonconformist. Pe lângă faptul că a reînnoit limbajul prozei existente, el a făcut literatură și din tabuurile perioadei sovietice: mancurtism, nomenclatură, deznaționalizare. Lucrarea, aparent privată de tehnici narrative moderne, are un limbaj sobru, punând în prim-plan subiectul la zi.

Personajele centrale ale acestei nuvele sunt Gloria Ștefănescu, pianistă talentată, care activează în calitate de secretară a unui fost coleg de serviciu al tatălui său, Tonulov, actualmente șef, membru de partid, și domnișoara Ani, fiica acestuia, care își face studiile la Moscova. Istoria vieții personajelor se țese arbitrar și pare a fi destul de lizibilă. Gloria devine secretara lui Tonulov după moartea tatălui ei, eliberat din serviciu pentru acte de naționalism. Abandonează cariera de pianistă și activează aici pentru a-i sfida cu prezența pe foștii rivali ai tatălui său. Ani, în copilărie o foarte bună prietenă a ei, pianistă și ea, dar netalentată, datorită susținerii tatălui, își face studiile la Moscova și ajunge să vină în Moldova pentru a prezenta un concert în Sala cu Orgă. Întoarcerea lui Ani o lasă destul de rece pe Gloria și o face să ia poziția de „Noli me tangere”. Ea refuză „dresajul” și ingerarea minciunilor, traversând tulburătoare crize de conștiință.

Absolut nimic nu lasă să întrededem evoluția personajelor și în acest roman. Prezența acestor două personaje, aparent antagoniste, ne-ar fi făcut să credem că este vorba despre tradiționalele intercațiuni dintre bogați și săraci, comuniști și necomuniști. Este de presupus însă că scriitorul, atunci când a construit viața personajelor, a intenționat să pună problema noii generații, inclusiv a fiilor și fiicelor conducătorilor de partid, care, nu puțini dintre ei, sunt și niște revoltați, așa cum este și Ani Tonulov, care-și detestă propriul tată și mediul nomenclaturist unde lucrează. Ea pare a fi echivalentul Melaniei din romanul la care ne-am referit anterior.

Cu această parte a lucrării descoperim imprevizibilitatea întregii scrieri. Dacă narațiunea ne-ar fi lăsat să întrededem evoluția personajelor, nu ar fi fost decât una banală. În multe dintre prozele apărute până atunci cititorul putea să ghicească încă de la început desfășurarea evenimentelor, fiind suficientă dezvelirea doar a unui colț al tiparului. În această scriere însă, el rămâne în tensiunea lecturii, fără a ști ce va urma. Reușita lucrării rezultă anume din imprevizibilitatea subiectului. Fără aceasta, dar cu descrierea nudă a faptelor doar, lucrarea ar fi suferit eșec, demonstrând vulnerabilitatea talentului scriitorului.

Proza lui Nicolae Vieru se deosebește de cea a congenerilor săi prin faptul că, fără prea multe accesorii, redă starea omului care trăiește în profund dezacord cu lumea și cu sine însuși, nefiind în stare să găsească echilibrul între realitate și armonia dorită. Pe autor nu-l interesează atât intriga, conținutul evenimentului, cât lumea interioară a omului, călătoria în interiorul psihologiei sale, alimentată de tradițiile culturale și filosofia sa pe care se bazează fundamentul lui sufletesc.

Bibliografie:

1. Vieru N. Râul și frunza. Chișinău: Literatura artistică, 1982.
2. Druță I. Scrieri. Vol.IV. Chișinău: Literatura artistică, 1990.
3. Vieru N. Omul din oglindă. Chișinău: Prut Internațional, 2004.
4. Vieru N. Studioul „Ileana film”. În cartea: Ecouri. Studioul „Ileana film”. Chișinău: Literatura artistică, 1988.
5. Vieru N. Noli me tangere. Chișinău: Hyperion, 1991.
6. Nicu G. Un roman de actualitate // Nistru, nr.8, 1989.
7. Popa N. Despre absenteismul literar sau Nicolae Vieru și generația sa //Basarabia, 11-12, 1997.

Lucrare realizată în cadrul proiectului nr. 20.80009.1606.03 „Contexte socio-culturale autohtone și interconexiuni europene în creația cultă din Basarabia (sec. XIX până în prezent)”. Programul de Stat.

RESCRIERI MODERNE: PRIVIRE DE ANSAMBLU

MODERN REWRITES: OVERVIEW

Iraida COSTIN

Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

E-mail: iraida.costin@usarb.md

ORCID ID: 0000-0002-8847-0781

Rezumat: În „*O istorie deschisă a literaturii române din Basarabia*”, Mihai Cimpoi examinează literatura română din spațiul dintre Prut și Nistru ca parte integrantă a literaturii române, drumul spre universalitate nu poate fi asigurat decât printr-o „cuprindere totală” (Theodor Codreanu), adică prin „încercarea sisifică, tipic basarabeană, de a evada din orizontul îngust” (Mihai Cimpoi). O literatură care vine dintr-o cultură minoră (Lucian Blaga) ca a noastră, o literatură de inspirație preponderent rurală, cu o mare miză pe conformismul etnic, nu se adaptează ușor la noile forme de viață. În istoria literaturii române din Basarabia rolul modelator al lui Creangă se adevărește în mod exemplar mai cu seamă în perioadele de cotitură în asimilarea artistică a realității, probate de radicalizarea conceptului de literatură. Mihai Cimpoi, Ion Ciocanu, Vasile Badiu, Sava Pânzaru, Alexandru Burlacu, Alina Ciobanuș.a. înregistrează, ilustrează și analizează impactul marilor înaintași asupra prozelor lui Constantin Stere, Leon Donici, Gheorghe V. Madan, Dominte Timonu, Mihail Curicheru, Sergiu Victor Cujbă ș.a. Scriitura lor se caracterizează printr-o redesoperire a lui Creangă într-un nou context de democratizare/liberalizare/ radicalizare a sistemului de convenții în dialogul textelor, prin experimentarea artistică a ludicului, viziunii ironice sau pan-erotice, prinparodierea modelelor consacrate, cu intertextualizări deliberate, programatice.

Cuvinte-cheie: universalitate, radicalizarea conceptului, intertextualizări deliberate, regionalism cultural, „modelul adamic”, modelul golemic, „subversiv” etc.

Abstract: In „*An Open History of Romanian Literature in Bessarabia*”, Mihai Cimpoi examines Romanian literature from the space between the Prut and the Dniester as an integral part of Romanian literature, the road to universality can only be ensured through "total comprehension" (Theodor Codreanu), i.e. through "the typically Bessarabian, Sisyphean attempt to escape from the narrow horizon" (Mihai Cimpoi). A literature that comes from a minor culture (Lucian Blaga) like ours, a literature of predominantly rural inspiration, with a high stake on ethnic conformism, does not adapt easily to new forms of life. In the history of Romanian literature in Bessarabia, Creanga's modelling role is particularly exemplary in periods of turning points in the artistic assimilation of reality, as evidenced by the radicalisation of the concept of literature. Mihai Cimpoi, Ion Ciocanu, Vasile Badiu, Sava Pânzaru, Alexandru Burlacu, Alina Ciobanu and others record, illustrate and analyse the impact of the great forwards on the prose of Constantin Stere, Leon Donici, Gheorghe V. Madan, Dominte Timonu, Mihail Curicheru, Sergiu Victor Cujbă, and others. Their writing is characterized by a re-operation of Creanga in a new context of democratization/liberalization/radicalization of the system of conventions in the dialogue of texts, by artistic experimentation with playfulness, ironic or pan-erotic vision, by parodying established models, with deliberate, programmatic intertextualizations.

Keywords: universality, radicalisation of the concept, deliberate intertextualisation, cultural regionalism, Adamic model, Golemic model, subversive etc.

În *O istorie deschisă a literaturii române din Basarabia*, Mihai Cimpoi examinează literatura română din spațiul dintre Prut și Nistru ca parte integrantă a literaturii române, drumul spre universalitate nu poate fi asigurat decât printr-o „cuprindere totală” (Theodor Codreanu), adică prin „încercarea sisifică, tipic basarabeană, de a evada din orizontul îngust” (Mihai Cimpoi). Un pronunțat *spiritus loci* caracterizează literatura de aici pe tot parcursul secolului trecut. Cadrulbasarabean este particularitatea distinctă al universului artistic din *Năpădenii* lui Constantin Stere, *Trușenii* lui Gheorghe V. Madan, *Ciutura* lui Ion Druță, *Mana* lui Paul Goma, *Necununați/ Bortari/Sansarana* lui Vasile Vasilache, *Trei Iezi* ai lui Spiridon Vangheli etc.

O literatură care vine dintr-o cultură minoră (Lucian Blaga) ca a noastră, o literatură de inspirație preponderent rurală, cu o mare miză pe conformismul etnic, nu se adaptează ușor la noileforme de viață. (Se

știe că anume conservatorismul basarabean în fața noilor „transformări sociale” din a doua jumătate a secolului trecut, este „întreținător de ființă națională”, de „continuitate românească”).

Eugen Lovinescu, teoreticianul *canonului modernist*, preciza că sufletul agrar al poporului nostru „nu se realizează prin Creangă și Coșbuc din îndemnul unei ideologii a momentului, ci prin însăși structura lor sufletească de scriitori ieșiți și crescuți din sânul poporului”. Reluând și nuanțând teza maioreșciană a „formelor fără fond”, criticul de la *Sburătorul* insistă asupra conformismului etnic al țaranului subliniind: „De aici naționalismul istoric al lui Eminescu dizolvat, pentru prezent, în misticism țărănesc; de aici «țărănismul» semănătorist mărturisit reacționar și poporanismul «democrat» al *Vieții românești*; de aici teoria literaturii «ce vine și seduce la popor» și naționalizarea literaturii prin poezia populară; de aici teoria slavă a «datoriei» intelectualilor către popor și obligația scriitorilor de a ieși din popor sau de a fi crescuți în sânul lor; de aici teoria «specificului național» ca o dovadă neîndoioasă de talent, de aici ura împotriva curentelor noi literare și combaterea modernismului sub cuvânt că ar fi lipsit de «realități naționale» sau că a produs o literatură de imitație, deși literatura noastră romantică a fost mult mai imitativă; de aici teoria unei țărăni, singura păstrătoare a virtuților rasei sau chiar a oricăror virtuți, de aici ura împotriva orașenimii, care nu e decât un conglomerat de rase diferite, cu defecte și fără însușiri, și, prin urmare, ura împotriva literaturii urbane; de aici întoarcerea spre ortodoxie a *Gândirii*” [4, p. 42 - 43].

În istoria literaturii române din Basarabia, rolul modelator al lui Creangă se adevărește în mod exemplar mai cu seamă în perioadele de cotitură în asimilarea artistică a realității, probate deradicalizarea conceptului de literatură. Astfel, de exemplu, anii treizeci ai secolului trecut, chiar dacă sunt determinați de regionalism cultural, neosemănătorism și naturalism, reprezintă o etapă de revenire la matricea spiritualității românești, la asimilarea tradițiilor prozei lui Ion Creangă, Ion Luca Caragiale, Ioan Slavici, Mihail Sadoveanu, Liviu Rebreanu, Camil Petrescu.

Mihai Cimpoi, Ion Ciocanu, Vasile Badiu, Sava Pânzaru, Alexandru Burlacu, Alina Ciobanuș.a. înregistrează, ilustrează și analizează impactul marilor înaintași asupra prozelor lui Constantin Stere, Leon Donici, Gheorghe V. Madan, Dominte Timonu, Mihail Curicheru, Sergiu Victor Cujbă, Lotis Dolenga, Alexandru Robot, Ioan Sulacov, Nicolae Spătaru, Petre Cazacu, Victor Pogolșa, Paul Gore, Teodor Vicol, Mihail Bârcă, Sergiu Matei Nica, Alexandru Tambur, Elena Vasiliu-Hasnaș ș.a.

Cel mai crengian este Gheorghe V. Madan, remarcabil, cel puțin, prin povestirile *Lelița Paraschița*, *Pațania lui Irimia Pârtaș* și *Ciboțelele lui Ionel*. În spațiul dintre Prut și Nistru, în anii '30, el e supranumit „Creangă al Basarabiei”. Desigur, volumele de proză *Răsunete din Basarabia* (1935) și *De la noi din Basarabia* (1938) marchează revenirea scriitorului basarabean la matricea narativă cu incipit și final în maniera lui Creangă-Sadoveanu, cu elementele distincte ale schemei compoziționale, cu varietatea figurilor narative ale timpului, modului și aspectului („vocii”), cu cultul povestitorului, a oralității, a ironiei și înainte de toate a limbajului impregnat de regionalisme. (Regionalismul ia amploare cu iuțea unei epidemii). În contextul cultural al Basarabiei, proza lui Gh. V. Madan prezintă interes într-o investigație pozitivă, în spiritul criticii lansoniene preocupată de corelarea operei de evenimentele politice și sociale, dar și din unghiul determinismului tainic cu relevanța mediului geografic și istoric, într-un concept mai modern, a unei *marginii a românismului*, de altfel, criterii valabile și pentru studiul fenomenului literar șaizecist.

Literatura română din Basarabia este marcată de angoasele și complexele „marginii”, dincolo de care vom dezvălui sensurile axiologice a două modele: „*modelul adamic, natural, și modelul golemic, artificial*”. Într-un dialog cu Aliona Grati, Mihai Cimpoi opinează: „Adam e omul arhetipal, plăsmuit de divinitate, în timp ce Golem este plămădit din argilă, care, înzestrat cu viață de rabinul Löw în Evul Mediu, a început să umble autonom și să dărâme tot ce întâlnea în cale. Cei doi semnifică, așadar modelul natural și modelul artificial. Cultura românească a modelat, în mod conjugat, o construcție europeană, bazată pe o realitate, și una abstractă, sistemică, puse pe baze metafizice în chip cartezian. Mijloacele raționale sunt acele adamice, cele magice sunt golemice. Ar fi de ajuns să invoc formele fără fond, categoric respinse de junimiști și de Liviu Rebreanu, care reprezentau un Golem uriaș, ca și cel mistic medieval: construcția belgiană, legile franceze, parlamentarismul britanic, capitalismul” [3, p. 81].

În contextul diferitelor căutări și rătăcirii ale prozatorilor, anume perspectiva organicistă a structurii fenomenului literar basarabean ne elucidează importanța modelului Creangă în depășirea diferitelor complexe, între care cel al „*des-țărării*”, al *românului mărgi* autorul *istoriei deschise...*, exilat cu precădere într-un „*exil interior*”: „Printre caracterele fundamentale ale literaturii basarabene este și *regionalismul* cu cunoscutul accent pus pe etnic, cultural, pe inconștientul colectiv ce hrănește subtextual tradiția. *Tradiționalismul* basarabean, carese impune autoritar dincolo de orientări și mode (...), trebuie

văzut în toate manifestările lui ca o *vis regenerativa*, ca un spațiu securizant, ca un fundamental *modus vivendi*” [2, p. 14]. Astfel, tradiționalismul lui Vasile Vasilache, Ion Druță sau Vlad Ioviță apare în fond ca o formă de modernism.

S-a afirmat, în repetate rânduri, că literatura basarabeană, de la o margine a românismului, este în linii mari, ca și cea ardeleană, de la altă margine, o literatură *regională*, dar regionalismul acesta nu se închidează într-un cerc închis, ci este deschis, receptiv, asimilator de formule înnoitoare. Proza basarabeană a „moștenit contemplativitatea, paseismul, înclinarea spre poetizare și umor bonom, caracterul domol, static al narării” [2, p. 14], dar și alte note specifice ale spiritului moldovenesc, sensibilitatea și viziunea mioritică, varietatea formulelor narative, oralitatea folclorică și cultul povestitorului, „tipul de prozator preferat fiind acela de *povestitor*” [2, p. 12]. Reflectând asupra *mioritismului*, autorul *istoriei deschise*... consideră că acesta se confundă cu „*moldovenismul* și în particular cu *basarabenismul* care pune un accent puternic pe *afi*” [2, p. 11].

Așadar, structura sufletească a prozatorului basarabean este una paradoxală, „îmbinând tipul *naiv*, corespunzător unui *homo naturalis* (sau *homo folcloricus* în plan artistic), cu tipul paroxistical exilatului care se află mereu într-o situație-limită, la ultimul hotar al stării poetice, cum spunea Emil Cioran” [2, p. 12]. În cu totul în altă situație se află scriitorul basarabean după destrămarea imperiului sovietic. Postmoderniștii nu au complexul des-țărării, înstrăinării se simt de-complexați de orice complexe specifice generației șaizeciste sau șaptezeciste.

Se știe că *Amintirile* se constituie aproape exclusiv din „scene”, secvențe evenimentiale. Artanarativă a lui Creangă, în latura ei strategică, e preluată mimetic de Ion Druță chiar începând cu *De la noi din sat* (1953). De aici încolo cele mai multe povestiri ale prozatorului cu școala la Creangă sunt centrate pe o scenă care se încheie cu un rezumat narativ, altele nu sunt altceva decât o înșiruire de scene cu analepse, prolepse, silepse, elipse, rezumate și alte figuri ale timpului sau modului narativ, în care *narațiunea ca reprezentare* alternează cu *narațiunea ca expunere* etc. Dereglă, povestirea lui Druță e alcătuită de o scenă cu un rezumat narativ sau viceversa: rezumatul narativ stă în capul unei scenei.

Oralitatea și spiritul crengian animă povestirea autobiografică *Horodiște*, dar care nu se ridică la nivelul capodoperei lui Creangă. Scriitura lui Druță amintește mereu de ceva deja văd. La Creangă în *Amintiri* naratorul matur, ca organizator al textului, se distanțează de naratorul copil cu umor jovial. Desigur, interesul povestirii nu stă în moralitatea acțiunilor, ci în caracterul neobișnuit al cauzelor și efectelor realităților narate.

Departate de noi gândul că aceste amintiri din copilărie, mutate în secolul al XX-lea, sunt rescrise într-o cheie strict individuală cum o face, de exemplu, Paul Goma. Întâmplările din *Amintiri* sunt valabile și fermecătoare și azi. Într-un interviu, acordat lui Ion Ciocanu, Vasile Vasilache se destăinuia: „Copil, fiecare dintre noi se scaldă în Ozana sa proprie, nu? În clipa când îl citim pe Ion Creangă, Ozana lui devine un fel de Gange, râul sfânt al indienilor, îi aruncăm jerbe, îl hrănim cu petale de roze. Tot așa bojdeuca din Țicău...” [1, p. 4]. Exemplar este și „copilul teribil” din romanul lui Paul Goma *Din calidor* nu numai în memorabila scenă la scăldat. Un alt semn al modelului narativ e „cheful lexical” (Vladimir Streinu) la Creangă, preluat și reactivat de Vasile Vasilache la care se remarcă o grijă aparte pentru modul de a spune.

Generatoare de idei e „cultura populară a râsului” (Mihail Bahtin) care stă la baza imaginii „lumii pe dos” la Vasile Vasilache și Vlad Ioviță. De altfel, cele mai izbutite pagini de rescriere alui Creangă ne dau Paul Goma, Vasile Vasilache, Ion Druță, Vlad Ioviță, Spiridon Vangheli, căroran li se poate nega apartenența la familia spirituală în linia lui Ion Neculce, Ion Creangă, Mihail Sadoveanu. Prozatorii basarabeni, care au mers pe calea evoluției organice a oralității stilului, a umorului, a artei narative a povestitorului popular au avut mai multe șanse de rezistență în fața modelelor artificiale, „golemice”, de import.

Nu se poate face abstracție cu desăvârșire nici de scrierile „realist-socialiste”, când reminiscențe ale modelului apar în *Mama, Dimineața pe Nistru* de Ion Canna, *Hartene, Pe Valea Socilor* de Grigore Adam sau în *Podurile* lui Ion Constantin Ciobanu. Apele murdare ale istoriei îneacă, din păcate, hibridul din amintirea din copilărie cu ideologia totalitară.

Nici proza lui Ion Iachim *Cu jăratul pe buze* (1994, 2000, 2004), cu pretenția, în opinia lui Spiridon Vangheli de a se „lua la trântă cu uriașul Ion Creangă” [A se vedea: 4, p. 209] (nu e totuși un caz asemănător cu *Sonetele închipuite ale lui Shakespeare* „în traducerea imaginară” a lui Vasile Voiculescu) de continuare a *Amintirilor din copilărie* ale lui Creangă. Timofei Roșca forțează nota când afirmă: „Microromanul se vrea conceput și acceptat ca o continuare a *Amintirilor din copilărie* ale lui Ion Creangă, adică înveșnicirea altor pagini de viață, «amintiri» ale marelui povestitor, pe care le-ar fi

așternut pe hârtie, dacă i-ar fi ajuns putere de viață și elan creator” [5, p. 51]. Ion Iachim, se pare, a luat în serios îndemnul lui Creangă, către „iubitul cetitoriu”, să ia pana în mână și să dea „altceva mai bun la iveală”.

În anii '60 - '80 Creangă revine în prim-planul afirmărilor plenare ale prozatorilor Ion Druță, Vasile Vasilache, Spiridon Vangheli, Vladimir Beșleagă, Vlad Ioviță, Nicolae Esinencu, Lidia Istrati, Ion Constantin Ciobanu, Serafim Saka, Alexei Marinat, alături de legiuitorii artei narative moderne, între care o deosebită autoritate o au, cum s-a afirmat iar uneori și demonstrat, Lev Tolstoi și Anton Cehov, Marcel Proust, William Faulkner, Ernest Hemingway, Feodor Dostoievski, Franz Kafka, Garcia Marquez, alți scriitori celebri.

Prestigiul lui Creangă, în evoluția prozei basarabene la această fază, este unul indiscutabil și, uneori ca în cazul cu Vlad Ioviță, decisiv în caracterul ei *subversiv*. Creangă este un prozator paradigmatic, configurează un loc aparte în rescrierile moderne ale basarabenilor. El instituie modelul catalizator, înainte de toate, în prozele lui Ion Druță, Vasile Vasilache, Spiridon Vangheli, Vlad Ioviță.

Tabloul sinoptic al receptării/ asimilării creatoare a modelului Creangă este completat de optzeciști și douămiiști postmoderni Nicolae Leahu, Ștefan Baștovoi, Anatol Moraru, Emilian Galaicu-Păun, Constantin Cheianu, Dumitru Crudu, Vasile Ernu, frații Vaculovski, Iulian Ciocanș.a. prin asociere/ disociere cu Salinger. Scriitura lor se caracterizează printr-o redesoperire a lui Creangă într-un nou context de democratizare/ liberalizare/ radicalizare a sistemului de convenții în dialogul textelor, prin experimentarea artistică a ludicului, viziunii ironice sau pan-erotice, prinparodierea modelelor consacrate, cu intertextualizări deliberate, programatice.

Bibliografie:

1. Ciocanu, Ion. Rigorile și splendorile prozei „rurale” (Studiu asupra creației lui Vasile Vasilache). Chișinău: Tipografia Centrală, 2000. 152 p. ISBN 9975-78-036-9.
2. Cimpoi, Mihai. O istorie deschisă a literaturii române din Basarabia. Ediția a III-a revăzută și adăugită. București: Editura Fundației Culturale Române, 2002. 431 p. ISBN 973-577-342-2.
3. Grati, Aliona. Mihai Cimpoi. Sunt un om de cultură devenit destin. Chișinău: Editura Prut Internațional, 2013. 244 p. ISBN 978-9975-69-652-4.
4. Leahu, Nicolae. Erotokritikon. Vol. I. Făt-Frumos, fiul pixului. Ediția a II-a. Chișinău: Editura Cartier, 2011. 143 p. ISBN 978-9975-79-724-5.
5. Roșca, Timofei. Dubla revelație a chemării. Studiu monografic despre creația literară, publicistică și pedagogică a lui Ion Iachim. Chișinău: Editura Pontos, 2006. 256 p. ISBN 997-572-183-4.

NICHITA STĂNESCU ÎN ISTORIA LITERATURII ROMÂNE. DE LA ÎNCEPUTURI
NICHITA STĂNESCU IN THE HISTORY OF ROMANIAN LITERATURE. SINCE THE
BEGINNINGS

Daniel CRISTEA-ENACHE

Universitatea din București

E-mail: daniel.cristea-enache@unibuc.ro

ORCID ID: 0000-0002-1637-669X

Rezumat: *Articolul propune o analiză a (pre)debutului lui Nichita Stănescu, în contextul „liberalizării” de la finele epocii Gheorghe Gheorghiu-Dej. Interesul tânărului Nichita Stănescu de a se vedea publicat și omologat a coincis în mod fericit cu interesul instituțional al forurilor de a publica și omologa tineri scriitori care să dea consistență noii epoci. De această permisivitate oficială, pe deasupra generozității câte unui mentor (Paul Georgescu, S. Damian, Ov.S. Crohmălniceanu), vor beneficia cei mai mulți dintre debutanții generației 60, în curs de cristalizare: poeți, prozatori și critici care intră în literatură acum. Ei vor fi cu atât mai reprezentativi pentru noua cultură, a noii epoci, cu cât sunt niște „produse” simbolice integrale și exclusive ale ei. Tinerețea va deveni sinonimă cu noutatea, ambele intrând în sfera de achiziții simbolice și formare profesională a orânduiri socialiste.*

Cuvinte-cheie: *Nichita Stănescu, generația 60, poezie, debut, pre-debut.*

Abstract: *The article proposes a critical analysis of Nichita Stănescu’s pre-debut in the context of political “liberalization” towards the end of Gheorghe Gheorghiu-Dej’s political regime. The interest of the young poet Nichita Stănescu to get published and validated occurs simultaneously with the institutional interest to publish and validate young writers in order to grant consistency and substance to the current era. Most first-time writers of the 60’s generation in the process of formation: poets, novelists, literary critics joining literature at this moment will benefit from the official permissiveness besides the generosity of a literary adviser (Paul Georgescu, S. Damian, Ov.S. Crohmălniceanu). They will become especially representative for the culture of the new era due to the fact that they are exclusively and completely symbolic “products” of this time. Youthfulness will become a synonym of novelty and innovation, both falling within the scope of symbolic acquisitions and vocational training of the Socialist order.*

Keywords: *Nichita Stănescu, 60’s generation, poetry, debut, pre-debut.*

Introducere

Critica a vorbit despre cele două „valuri” ale generației 60 de poeți, primul dintre ele fiind constituit odată cu debutul editorial al lui Nichita Stănescu, Cezar Baltag și Ilie Constantin, chiar în 1960. Momentul acestui triplu debut nu era prielnic — încă — manifestărilor literare fără injoncțiune ideologică: ne aflam la numai câțiva ani de momentul 1956 și de arestările pe care regimul Gheorghe Gheorghiu-Dej le declanșase în urma Revoluției anticomuniste din Ungaria.

Cei trei poeți menționați și toți colegii lor de generație emergentă care vor debuta editorial la puțină vreme după ei au fost obligați (pentru a fi publicați) să plătească „tribut” ideologiei unice și să includă în sumarul volumului propriu poeme circumstanțiale, pro-comuniste.

În al doilea „val” al generației 60, în a doua jumătate a deceniului, poetele și poeții români își publicau, în schimb, primul volum în perioada istorică ulterioară celei a lui Dej: la începutul epocii Nicolae Ceaușescu, al cărui „liberalism” de tinerețe a micșorat presiunea Cenzurii. Prin urmare, debuturile „șaizeceștilor” produse în a doua parte a deceniului au fost mai „curate”, în sens artistic, decât cele ale „șaizeceștilor” din primul „val”. Însă aceștia intraseră deja în noul canon poetic; ori, mai exact spus, noul canon literar se constituise prin includerea lor.

Metodologia cercetării

Articolul de față propune o analiză a (pre)debutului lui Nichita Stănescu, în contextul „liberalizării” de la finele epocii Gheorghe Gheorghiu-Dej și cu referire la analiza semiotică întreprinsă de Eugen Negrici pentru a identifica atribute „proletare” ale textelor din specia poeziei „agitatorice”. În capitolul dedicat lui Nichita Stănescu, în viitoarea mea *Istorie a literaturii române. De la începuturi*, tinerețea poetului va fi

relevantă nu numai în sine, ci și fiindcă odată cu ea s-au produs „oficializarea” poetului și intrarea lui în canonul literar.

Silvian Iosifescu, în prefața la *Sensul iubirii* al tânărului Nichita Stănescu, leagă mereu, cu prudență, mărcile poeziei de tematica ei dată și de problematica ei fără divergență cu unghiul oficial. „Poezia aceasta e reflexivă”, o descrie, corect, criticul. Dar în ce sens *reflexivă*? În sensul că „Nichita Stănescu gândește asupra triumfului socialist și asupra puterii omului eliberat.” Reflexivitatea e importantă, ba chiar justificată prin obiectul ei istoric, prin stadiul socialismului biruitor care o determină. Această condiționare a reflexivității poetice de un obiect predeterminat este bizară; însă în sistemul de reprezentări al epocii și în codul cifrat al actanților ei, lucrurile nu pot fi spuse — în 1960 — altfel.

Prefațatorul trece rapid de „triumful socialist” și revine la descrierea, atentă, a viziunii poetice: „Dar meditația nu se desfășoară în volute largi, ci cu palpări rapide, ca și jocurile de lumini pe fețele unui cristal.”. Iată o caracterizare și o comparație infra-literare. Imediat, însă, Silvian Iosifescu se repliază și vorbește despre ardența revoluționară, *comme il faut*, a autorului. De la reflexivitate și meditație trecem la o oportună *fierbere*: „Simțim pretutindeni fierberea gândului și sentimentului.”.

Balansul prefațatorului între mărcile *literare* și cele *ideologice* ale poeziei pe care mizează duce la înlănțuiri și împletiri edificatoare pentru discursul amibiguizant, dar atât de relevant, al criticilor obligați să nu omită contextul. Silvian Iosifescu vorbește despre „puterea evidentă a multor versuri din culegerea de față” (resursă artistică) de a „descoperi adevăruri despre viață” (intrare în proiectul realismului socialist) și de a le „comunica cu o notabilă scânteiere și îndrăzneală a imaginii” (revenire la prospețimea și insolitul versurilor „redând” corect realitatea). Tema războiului (nu mai contează cu cine și pentru ce) nu poate fi ratată în critică, așa cum nu a putut fi ratată în poezie: „Modul cum războiul a irupt cu brutalitate și a sfârșit lumea copilăriei — *Sfârșit de bombardament* — e surprins într-o imagine în care candoarea viziunii copilului transpare fără dulcegării”. Secvența finală, „fără dulcegării”, arată un critic curajos, ceea ce Iosifescu și este pe destule porțiuni, inclusiv în următoarea, în care fundalul istoric și tematica dată dispar pentru a lăsa loc unor versuri personal-stănesciene: „Puterea de iradiație a unei impresii în conștiința îndrăgostitului e materializată în versuri de o surprinzătoare plinătate”.

Imediat însă, Silvian Iosifescu pare că se sperie și, timorat ideologic, îl critică pe tânărul autor exact în punctul în care, mai sus, îl laudase. Dintr-odată, „îndrăzneala imaginii” nu mai este o însușire, ci un defect; mai exact, un risc. Care poate fi riscul îndrăzelii imagistice în poezie? Teoretic și aplicativ, nici unul; dar ne aflăm în România anului 1960, în plin realism socialist. Prin urmare, „e nevoie de mai multă limpezire. Îndrăzneala imaginii riscă să devină pe-alocuri forțare, încărcare, să degenereze în obscuritate. Și mai ales ar fi necesar ca atașamentul poetului pentru socialism care dă căldură interioară versurilor să se traducă printr-un contact mai intim cu concretul construcției socialiste.” „Atașamentul poetului pentru socialism” poate justifica la infinit îndrăzelile și dislocările poetice din discursul mai personal al lui Nichita Stănescu? Vom vedea că da.

Finalul e aproape memorabil, prin aceeași piruetă (dar acum, pe un spațiu și mai scurt) a criticului, și el dublu ipostaziat, ca garant al adecvării ideologice și ca descoperitor al expresivităților artistice. Silvian Iosifescu începe cu a doua încadrare („estetică”), neuitând însă a cita un asigurător *Cântec închinat Partidului*: „Cel care a scris *Cântec închinat Partidului*, *Sfârșit de bombardament*, *Lună în câmp* e incontestabil poet.” Prefața s-ar fi putut încheia aici; dar autorul ei are grijă să adauge, pentru ca absolut toată lumea (*establishment*, cenzori, activiști, cititori, poetul însuși, alți pretendenți din noua generație, „profesori” mai experimentați de stalinism acum relaxat) să fie mulțumită: „Poet al timpului nostru și al simțirii noastre.”.

Într-o acțiune comună de preîntâmpinare a penalizărilor ideologice, de pe platforma unui realism socialist „pur”, exponenți mai luminați ai *establishment*-ului, ca Iosifescu însuși, și tineri colegi ai lui Nichita Stănescu scriu despre *Sensul iubirii* încă înainte ca volumul să fie tipărit și să apară în librării. Cum punctează și Mircea Coloșenco într-o foarte minuțioasă *Cronologie*, volumul fusese dat la cules pe 10 octombrie 1960, iar bunul de tipar este din 24 noiembrie 1960.

Rezultate

„Cronica” lui Matei Călinescu, prima dintr-o uriașă listă bibliografică generată, în timp, de scrisul stănescian, este din 22 septembrie 1960, precedând așadar cu cel puțin două luni apariția propriu-zisă a cărții. Nu se poate vorbi de o cronică literară de întâmpinare, în acest caz, ci despre un text critic care își asumă susținerea tânărului autor. Articolul lui Matei Călinescu iese din sfera criticii libere în aprecierile, ca și în obiecțiile ei formulate la adresa unei cărți citite pentru prima oară, plasându-se în regimul criticii de

preîntâmpinare (a obiecțiilor), susținere (a tânărului poet) și valorizare simbolică (a debutului său). În plus, Matei Călinescu fusese coleg de an, la Filologie, cu poetul despre care scria acum; iar prietenia lor era încă de atunci bine cunoscută. În acest caz, distanța dintre criticul viitoarei generații '60 și poetul aceleiași generații este minimă.

Departate de a fi o critică obiectivă și impersonalizată pe un text, „cronica” lui Matei Călinescu din „Gazeta literară” precede balansul evaluativ prudent, și prin aceasta eficient, al prefațatorului cărții. Obiecțiile pe care le va formula Silviu Iosifescu în prefață apar deja la mai tânărul critic — și ele vizează ceea ce controlorii vigilenți de puritate dogmatică îi vor putea imputa poetului. Nichita Stănescu, arată criticul, este „înzestrat cu un real talent imagistic”. Apare aici „talentul” menționat — generic — și în *Raportul de activitate al CC al PMR la Congresul al II-lea al partidului*. Iată că tânărul autor ilustrează punctul potrivit căruia „tot ce are mai talentat literatura și arta românească participă astăzi la opera de dezvoltare a culturii puse în slujba poporului”. El trebuie, pe de altă parte, să nu se lase în jocul liber al manifestărilor acestui talent. Matei Călinescu îmbracă, în avans, uniforma ideologului și face din talentul imagistic nu doar un merit al poetului, ci și o posibilă capcană în care acesta ar putea cădea. Talentul este de apreciat, dar el e un factor cu potențial distructiv, un cuibar al primejdiilor ce pândesc, o cutie a Pandorei. Autorul e îndemnat la vigilență față de propria înzestrare și la o autocenzură imagistică: „poetul trebuie totuși să exercite un control lucid asupra manifestărilor acestuia, căci îl amenință pe de o parte primejdia picturalului exagerat, iar pe de altă parte primejdia aglomerării de imagini, la modul baroc.”

„Îndrăzneala imaginii riscă să devină pe-alocuri forțare, încărcare, să degenereze în obscuritate.”, va scrie în prefață Silviu Iosifescu. Ambii critici văd lucrurile la fel și procedează similar, vorbind, în pasul unu, despre resursele de plasticitate imagistică ale poeziei pe care o comentează; iar apoi, în pasul doi, despre riscurile pe care această „îndrăzneală a imaginii” le implică. Fiindcă ei nu se pot referi, în 1960, nici la Cenzură, nici la presiunile făcute în câmpul cultural și în structura literară, și Iosifescu, și M. Călinescu „internalizează” aceste riscuri, introducându-le în ecuația poeziei, iar nu în cea a receptării ei de către controlorii ideologici din exterior.

Discuții

Această procedură de apărare a scriitorului prin translatarea discuției din contextul și mediul cultural în textul amenințat de primejdia „picturală” și „barocă” se vede mai clar la Matei Călinescu. Cu o mare abilitate, colegul și prietenul lui Nichita Stănescu topește ideologicul în poetic, făcându-i autorului obiecții „artistice”, ca și cum proba angajamentului față de cultura nouă și de diriguitorii ei fusese deja făcută. Pentru Silviu Iosifescu, de asemenea, „atașamentul poetului pentru socialism” „dă căldură interioară versurilor” și ar fi nevoie doar de „un contact mai intim cu concretul construcției socialiste”. Cei doi critici identifică deja jocul și rolul lui Nichita Stănescu din această fază a „adeziunii” la socialism și la realismul socialist. Adeziunea poetului tânăr se face *convențional* la primul termen și de-a dreptul chestionabil la cel de-al doilea. Fiind evident că poetul bifează niște teme date (răscoala de la 1907, războiul, fascismul, Coroana fugind în exil), nu-i mai puțin vizibil că stilul și structura lui poetică sunt diferite de cele ale exponenților realismului socialist.

Într-o analiză semiotică, Eugen Negrici a identificat atribute „proletare” ale textelor din specia poeziei „agitatorice”, impuse pentru a exclude „orice ambiguitate în receptare”. Directitatea, sinceritatea, simplitatea expresiei, cantabilitatea, limbajul prietenos, narativitatea dau un aer inconfundabil produselor de serie ale realismului socialist. Or, la tânărul Nichita Stănescu, inclusiv în versurile aliniate și angajate, structura textului și modalitățile lui enunțative sunt sensibil diferite. Să parcurgem cu atenție o poezie din sfera „colaboraționismului” cu ideologia oficială, *Ultima zi de ocupație*, pentru a observa că nu este vorba și de o colaborare de viziune lirică și discurs poetic. Nichita Stănescu, jucând rolul angajării, cu un zel suspect (subtil modulată parodic, se poate prezuma azi), rămâne diferit de predecesorii realismului socialist:

Trec pe șosele, printre ziduri, în amurg,
gândurile îmi rotesc în jurul tâmpelor un corb.
Ah, copac, îmi legăn surd coroana, curg
într-un râu fără oglinzi și orb.

Și privirile, ca două coarne-albastre,
în priveliștea cu gratii le înfig.
Pe trotuar, cum cad și se sfărâmă glastre,
geamuri și oglinzi, ascult prin frig.

Burg pătat cu zvastici, azvârlit din lume,
atârnând la geamuri goale colivii,
că te strici îmi place, știu, o altă lume
o să te clădească, nou, din temelii!

Numai în ultima strofă nu se poate recunoaște semnătura poetului. Prima este bacoviană, cu o intrare a autorului dexter în registrul și atmosfera „moștenirii” interbelicului dispărut în 1957; iar cea mediană e stănesciană, ca și cum autorul s-ar distribui voit ca o verigă între discursuri poetice: unul modernist și un altul „progresist”, în care pot fi recunoscute directitatea, simplitatea, limbajul prietenos și celelalte mărci inventariate de Eugen Negrici.

Într-un mod destul de evident, strofa a doua, cu primele două versuri și cu secvența „ascult prin frig” nu este nici mohorât-bacoviană, nici vioi-agitatorică, ci personală prin introducerea și urmărirea unor gesturi și atitudini ce vor deveni recurente și simptomatice în lirismul stănescian. În chiar interiorul convențional al unei poezii „pe linie”, poetul își proiectează „îndrăzneala imagistică” despre care vorbesc criticii, sub un blindaj de conformism tematic asigurător pentru lectorul oficial ce poate (și, în acest stadiu istoric, chiar vrea) să fie înșelat.

Nici în ipostaza „extatică”, Nichita Stănescu nu cade în formula rizibilă a veteranilor realismului socialist. Un *Cântec* dedicat *Partidului* nu avea cum să nu plăcă sprijinitorilor debutantului și forurilor cărora aceștia li se adresau pentru susținerea atât de talentatului autor:

S-a fărâmat tăcerea lunii, apăsătoare, tristă,
pe treptele suind, ale Comunii.
Ți-ai arcuit, luciditate comunistă,
retina peste-a doua față-a lunii.

Și-a fost un dans ceresc de stele, în volute
urcate din pământul fără haturi,
din trupurile noastre așternute
pe-o lume decedată, straturi-straturi.

Să te aclam, luciditate fără de pereche,
mi-nalț șira spinării, fruntea calmă,
sub fiecare talpă țin câte-o cetate veche,
câte-o cetate nouă cresc sub fiecare palmă.

Spre trilobiți o lume veche se cufundă,
deasupra crești, neabătut, Comună.
Acoperiș mi-e sufletul și verticala undă!
Tăria noastră-i până dincolo de lună.

Recitind astăzi un asemenea text poetic, ne putem reprezenta atât satisfacția forurilor în a gira oficial versuri scrise în acest fel de un poet tânăr, cât și discursul dublu, de maximă eficacitate contextuală, al lui Nichita Stănescu. Teza lui Al. Condeescu potrivit căreia există un Nichita Stănescu al sertarului, în epocă, de un lirism mai sumbru, mai dramatic, și unul al coloanei de gazetă culturală și de volum tipărit, cu un lirism optimist și angajat, rămâne validă: „Scriind pentru primele volume destinate editării (...) numai într-un registru — cel solar, adolescentin, sărbătoresc, al transparenței luminoase — și rezervându-și zbaterea existenței pentru poemele transcrise în caietele sale inedite, destinate sertarului, Nichita Stănescu își va construi, după debutul în reviste din martie 1957, un univers liric «paralel» ale cărui reale dimensiuni vor ieși la iveală abia după zece ani de la întemeierea lui.”

Atentul exeget împinge această dedublare a poetului până la o adevărată falie. Nichita Stănescu, poetul „privat”, ar fi esențialmente și structural diferit de poetul care, debutând editorial, produce „un fabulos «fals» literar, strălucitor în sine, desigur, dar din perspectiva autenticului univers liric stănescian, un artefax fără cusur fabricat”.

Concluzii

Însă această dedublare nu este, pe de o parte, operată numai de Nichita Stănescu. La majoritatea colegilor săi de generație, ca și la cei din generațiile anterioare, a căror maturitate creativă se suprapune realismului socialist, discursul dublu și scrisul în două cerneluri reprezintă opțiunea de supraviețuire în cultură. Un scriitor român nu poate publica, în deceniul șase, decât acele tipuri de text pe care Cenzura le acceptă ca publicabile. Libertatea intelectuală și artistică, pentru scriitori și pentru critici deopotrivă, nu poate fi utilizată într-un câmp socio-cultural extrem de bine și de sigur controlat. Astfel că scriitorii internalizează această libertate, oferind un profil auctorial public diferit de cel păstrat în intimitate și în cercuri informale de prieteni.

Prin urmare, nu în această dedublare trebuie căutată explicația faptului că pe poezia emergentă a lui Nichita Stănescu se va centra canonul poetic al generației 60. Ea este o constantă a strategiei literar-existențiale, în epocă, și un efect sistemic direct al acestei epoci de control ideologic total. Dacă am generaliza concluzia trasă de Al. Condeescu și am spune că, la fiecare scriitor din epocă, creația sa publicată este un „fals” literar, nu am greși, întrucât regimul democrației populare îi obligă pe autori la variabile falsuri și simulări corespunzătoare ideologic. Dar Nichita Stănescu nu iese în evidență prin nimic în această ordine a discuției. „Falsurile” sale literare din anul debutului nu sunt mai „falsuri”, ci mai *literare* decât ale altora: ale multor colegi de breaslă.

Or, aici este probabil că se află punctul nodal al constituirii noului canon poetic pe textele lui Nichita Stănescu. Explicația nu se poate baza pe constatarea dedublării și „faliei”, fiindcă acestea apar la majoritatea scriitorilor. Centrarea canonică pe poezia lui Nichita Stănescu nu e explicabilă exclusiv prin valoarea estetică a versurilor sale de tinerețe. Alți poeți au același nivel în 1960, dacă nu unul mai înalt (Dimov, Sorescu), și totuși nu ei vor fi proiectați în prim-planul actualității literare și în vârful generației 60.

Bibliografie:

1. Coloșenco, M. Cronologie, în ediția Nichita Stănescu, Opere, Versuri, ediție alcătuită de Mircea Coloșenco, prefață de Eugen Simion, București: Univers Enciclopedic, 2002, vol. I. 1648 p
2. Condeescu Al. Studiu introductiv la ediția Nichita Stănescu, Opera magna, 1953-1965, București, Muzeul Literaturii Române, 2004, vol. I. 500 p
3. Crăciun Gh. Aisbergul poeziei moderne, cu un Argument al autorului, postfață de Mircea Martin, Pitești: Paralela 45, 2002. 554 p
4. Cristea-Enache D. Generația 60: discursul artistic și discursul critic. Neomodernismul. București: Muzeul Național al Literaturii Române, 2011. 200 p
5. Negrici E. Literatura română sub comunism. Ediția a III-a, revăzută și adăugită. Iași: Polirom, 2019. 688 p
6. Omăt G. Modernismul literar românesc în date (1880-2000) și texte (1880-1949), București: Institutul Cultural Român, 2008, vol. 1-2. 676 p. + 424 p.
7. Simion E. (coord.). Cronologia vieții literare românești. Perioada postbelică, 1956-1957, coordonare generală și prefață: Eugen Simion, coordonator redacțional al ediției: Andrei Grigor. București: Muzeul Național al Literaturii Române, 2011, vol. VII. 464 p.

**ESENȚE VALORICE ÎN VOLUMUL *SCRIITORI DIN BASARABIA*
DE DANIEL CRISTEA-ENACHE**

**VALUE ESSENCES IN THE VOLUME *SCRIITORI DIN BASARABIA*
BY DANIEL CRISTEA-ENACHE**

Svetlana DERMENJI-GURGUROV

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,
E-mail: dermenji.svetlana@upsc.md

Liliana GROSU

Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul
E-mail: liliana.grosu@fsup.usch.md
ORCID: 0000-0003-1554-3641

Rezumat: *Acest articol valorifică activitatea critico-literară a conferențiarului universitar Daniel Cristea-Enache de la Facultatea de Litere, Universitatea din București, critic literar actual, membru al Grupului pentru Dialog Social și fondator al platformei online Literatura de azi. Omului de artă care a primit Premiul Opera Omnia pentru Critică la Festivalul Internațional de Literatură de la Târgu-Jiu, fiind numit, prin Hotărârea Consiliului Local, cetățean de onoare al orașului Târgu Cărbunești. Celui ales în 2019 în calitate de Vicepreședinte al European Writers' Council. Decorat în 2019 de Președintele României Klaus-Werner Iohannis cu Ordinul „Meritul Cultural” în grad de „Cavaler”, Categoria A - Literatură, „în semn de apreciere pentru activitatea meritorie pusă în slujba creației literare românești, pentru talentul și profesionalismul de care a dat dovadă de-a lungul activității sale”.*

Cuvinte-cheie: *activitatea critico-literară, creație literară românească, critic literar, scriitori basarabeni.*

Abstract: *This article capitalizes on the critical-literary activity of the university lecturer Daniel Cristea-Enache from the Faculty of Letters, University of Bucharest, current literary critic, member of the Group for Social Dialogue and founder of the online platform Literatura de azi. To the artist who received the Opera Omnia Prize for Criticism at the International Literature Festival in Târgu-Jiu, being named, by the Decision of the Local Council, an honorary citizen of the city of Târgu Cărbunești. To the one elected in 2019 as Vice-President of the European Writers' Council. Decorated in 2019 by the President of Romania Klaus-Werner Iohannis with the Order of "Cultural Merit" in the rank of "Knight", Category A - Literature, "as a token of appreciation for the meritorious activity put at the service of Romanian literary creation, for the talent and professionalism of which demonstrated throughout his career".*

Keywords: *critical-literary activity, Romanian literary creation, literary critic, Bessarabian writers.*

Lansarea volumul *Scriitori din Basarabia* de Daniel Cristea-Enache, mai întâi, în cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, iar apoi la Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul, în cadrul Conferinței internaționale *Perspectivele și problemele integrării în Spațiul European al Cercetării și Educației*, ediția a X-a, secțiunea *Științe Filologice: Limba și literatura română*, ne-a oferit un deosebit prilej de a-l cunoaște pe criticul și profesorul bucureștean mai îndeaproape și de a beneficia de valoarea incontestabilă a conținutului volumului lansat, ceea ce reprezintă un izvor de lumină pentru literatura basarabeană, din care ne potolim setea de românism înflăcărat. Participând în cadrul unui eveniment fără precedent – lansarea cărții: *Scriitori din Basarabia*, adusă pe lume de acest vestit critic literar actual, Profesor de elită literară, Daniel Cristea-Enache, în acea zi cu miros de liliac, ne-am făcut drum spre lumină, spre marele Soare, savurând din rândurile balsamice asupra inimilor ce bat românește!

Cercetându-i volumul, chiar de la primele pagini, ne dăm seama câtă deschidere manifestă criticul literar pentru spațiul literar și cultural basarabean. Astfel, primul lucru demn de admirat și apreciat pentru un critic literar din România, un fapt pe care puțini îl recunosc, l-am regăsit în *Cuvânt-înainte*: „Din păcate, nivelul intelectual și performanțele în materie ale colegilor basarabeni de breaslă critică au fost adeseori

complet ignorate de o bună parte a analiștilor „noștri”, convinși că universul literaturii române și canonul literar românesc încep și sfârșesc cu ei. Nu e așa” [1, p. 5].

Pentru a putea să apreciem la justa valoare actul critic al profesorului Daniel Cristea-Enache, vom face referire la cele mai importante aspecte biografice și activități pe care le-a desfășurat și le desfășoară în prezent. Omul de omenie, Profesorul și criticul literar renumit al vremurilor noastre, (n. 19 februarie 1974, București) a absolvit în 1996, ca șef de promoție, Facultatea de Litere a Universității din București. Din 2005 este doctor în Filologie (*summa cum laude*) al acestei universități, cu o teză despre Ion D. Sîrbu, intitulată „Ion D. Sîrbu, viața și opera”, coordonator – Dumitru Micu.

În prezent, este conferențiar universitar la Facultatea de Litere, Universitatea din București; este marele prieten crengian (Universitatea Pedagogică de Stat *Ion Creangă* din Chișinău) și, de curând, prieten al Universității de Stat *Bogdan Petriceicu Hasdeu* din Cahul, membru al Grupului pentru Dialog Social și fondator al platformei online *Literatura de azi*. A fost *Guest of the Rector* (Andrei Pleșu) la New Europe College. A primit Premiul *Opera Omnia* pentru Critică la *Festivalul Internațional de Literatură* de la Târgu-Jiu, fiind numit, prin Hotărârea Consiliului Local, cetățean de onoare al orașului Târgu Cărbunești. În 2019 a fost ales Vicepreședintele European Writers' Council. Decorat în 2019 de Președintele României Klaus-Werner Iohannis cu Ordinul „Meritul Cultural” în grad de „Cavaler”, Categoria A – Literatura, *în semn de apreciere pentru activitatea meritorie pusă în slujba creației literare românești, pentru talentul și profesionalismul de care a dat dovadă de-a lungul activității sale*.

Este incontestabilă valoarea volumelor publicate: *Concert de deschidere* (Editura Fundației Culturale Române, 2001; multitudinea premiilor criticului literar – Premiul de Debut al *României literare*, Premiul pentru Debut al Uniunii Scriitorilor din România; Premiul „Titu Maiorescu” al Academiei Române, ediție în format electronic, LiterNet, 2004), *Sertarul Scriitorului Român. Dialoguri pe hîrtie* (Polirom, 2005), *București Far West. Secvențe de literatură română* (Albatros, 2005), *Un om din Est. Studiu monografic* (Curtea Veche Publishing, 2006; Premiul pentru Critică și Istorie Literară al Asociației Scriitorilor din București), *Convorbiri cu Octavian Paler* (Corint, 2007; ed. a II-a, Polirom, 2012), *Timpuri noi. Secvențe de literatură română* (Cartea Românească, 2009; Premiul pentru Critică al revistei *Convorbiri literare*), *Lyrice magna. Eseu despre poezia lui Nichita Stănescu* (Curtea Veche Publishing, 2010), *Cinematograful gol* (Polirom, 2011), *Generația '60: discursul artistic și discursul critic. Neomodernismul* (Editura MNLR, 2013), *Literatura de azi. Dialoguri pe net* (Polirom, 2013), *Cartea ca destin. Daniel Cristea-Enache în dialog cu Dan C. Mihăilescu* (Humanitas, 2013), *Ce a fost – cum a fost. Paul Cornea de vorbă cu Daniel Cristea-Enache* (Polirom/ Cartea Românească, 2013), *Aproape liber. Publicistică* (Curtea Veche Publishing, 2016; Premiul Cartea Anului al Asociației Revistelor, Imprimeriilor și Editurilor Literare), *Convorbiri cu Nicolae Manolescu* (Cartea Românească, 2017), *Linia de contur, I* (Editura Spandugino, 2019; Premiul pentru Critică, Eseu și Istorie Literară al Uniunii Scriitorilor din România) etc.

Nu trecem cu vederea traduceri ale unor opere științifice sau beletristice din autori consacrați; editarea de volume decurgând din lucrări ale unor simpozioane, colocvii, conferințe, congrese, workshopuri pe teme științifice, organizate în cadru instituțional de către universități din România și de peste hotare, Academia Română, Institutele A.R.; editarea de volume colective și de numere tematice ale publicațiilor de specialitate.

Citind cu nesaț cartea *Scriitori din Basarabia*, notăm gânduri de la începuturile ei, care demonstrează dăruirea personală și profesională profundă a autorului, legată de comprehensibilitatea trăirilor lăuntrice ale basarabenilor: „Nu ascund că, dincolo de plăcere, a fost în această carte de studii și o obligație profesională pentru mine. Deschizând șantierul unei viitoare Istorii a literaturii române, de la începuturi și până azi, nu aveam și nu am cum să ignor ansamblul și complexul literaturii basarabene. E vorba despre un întreg continent literar, cu o istorie și o evoluție proprie, cu o limbă română de o uimitoare expresivitate...” [1, p. 5].

Sunt cuvinte care, probabil vor atinge inimile tuturor basarabenilor pentru că, de fapt, vorbim despre un popor, despre aceeași limbă care cântă deopotrivă, de pe ambele maluri, limba acelorași scriitori și poeți, aceeași literatură.

Volumul cuprinde studii consacrate unor scriitori basarabeni, precum și unora născuți în Basarabia, pe când aceasta făcea parte din România, și care, din motive istorice cunoscute s-au refugiat cu familiile lor și au rămas dincoace de Prut. Sugestive sunt grupările sub titlul *Scriitori din spațiul basarabean* (Ion Druță, Vladimir Beșleagă, Grigore Vieru, Eugen Cioclea, Grigore Chiper, Dumitru Crudu, Liliana Corobca) și cei din categoria *Scriitori cu origini basarabene* (A. E. Baconsky, Leonid Dimov, Gheorghe Grigurcu, Emil Brumar, Paul Goma), cei care „și-au croit propriul drum” [1, p. 67].

Pentru a putea pătrunde în esența viziunii asupra scriitorilor amintiți mai sus și a înțelege universul creației lor, am exceptat din volumul *Scriitori din Basarabia* câteva mici fragmente ce ilustrează cât de sensibil și atent este criticul literar Daniel Cristea-Enache asupra detaliilor și cât de măiestrit poate sintetiza într-o frază, într-o expresie inspirată, ceea ce apoi desfășoară în câteva pagini.

De la frumoasa *Clopotniță* a lui Druță și *Zborul frânt* al lui Vladimir Beșleagă, ne trec fiori ai existenței noastre românești, puse sub semnul întrebării și al deznădejdiei crunte, până la „*lirismul însuși adaptat și modificat prin această enormă presiune colectivă*” [1, p. 31]. Criticul ne propune o nouă perspectivă de interpretare a operei druțiene, o viziune aparte sintetizată în fragmentul: „*Punctul forte al romanului nu stă totuși în acest conflict... „Clopotnița” devine un roman absolut remarcabil prin aceea că își „ascunde” conflictul și chiar trama epică, interiorizând întâmplările și faptele, făcându-le să rezoneze în sensibilitatea rănită și în conștiința personajului pozitiv*” [1, p. 10-11] sau interesantă este privită *perspectivă românească: „să vezi lumea prin ochii unui om care și-a pierdut interesul pentru ea; și să cântărești o viață, sensul acesteia, cu conștiința lui deja formată că, pentru el anume, nu mai e niciun sens”* [1, p.11]. Analiza impresionează și prin fragmentele de text druțian alese fin, delicate și sensibil marcante, de exemplu, momentul de la „hram”, pe care îl găsim inserat în text.

Perspectiva de realizare a romanului *Zbor frânt* de Vl. Beșleagă este redată dintr-un nou unghi de vedere: „*Aproape fiecare scenă este „spartă” în bucăți în care se reflectă, ca în niște cioburi de oglinzi, un anumit moment din experiența protagonistului*” [1, p. 16], „*...mai frântă decât viața personajului este chiar proza care o înfățișează*” [1, p. 17] și autorul explică în următoarele pagini de ce.

Cât de frumos a spus criticul literar Daniel Cristea Enache despre Gr. Vieru că este *Omul inocenței*, sau cât de frumos vorbește despre „enigmatică simplitate” a poemelor sale: „*Versurile vierene, de asemenea, sunt obligate să se deschidă spre repere de toți cunoscute – și pierdute – ajustând sau compensând realitatea istorică, ducând-o imaginar fie spre un trecut liber și demn, fie spre un viitor visat altfel decât prezentul constrângător*” [1, p. 31].

De o profunzime aparte este paralela pe care o realizează criticul literar între poet și mama sa, locul pe care îl ocupă poetul în contextul literaturii și locul pe care îl ocupă mama în creația poetului: „*...o funcție Vieru – una poetică și identitară, pentru comunitatea aflată în primejdie istorică*”, mama poetului *o funcție coagulantă*” [1, p. 39] în interiorul creației.

Redescoperindu-l pe uitatul Eugen Cioclea, criticul apreciază faptul că el „*refuză rețeta și își cultivă, cu obstinație, eul de profunzime*” [1, p. 63], scrie că este poetul care „*nu se lasă nicicum „stampilat”*” [1, p. 63].

La Gr. Chiper impresionează: „*Mobilitatea intelectuală cu o imaginație deopotrivă a orizontului larg și a aproapelui rural și urban, domestic și conjugal*” [1, p. 68].

Daniel Cristea-Enache apreciază limbajul lui D. Crudu, cel care „*a procedat inteligent, scuturând paginile de termenii și expresiile basarabene ininteligibile pentru noi – și utilizând limba-standard pentru ca, prin „transparența” ei, relieful basarabean să se poată vedea mai bine*”, ceea ce face ca să treacă „*proba de virtuozitate a prozei scurte*” [1, p. 79].

Liliana Corobca „*a ales încă o dată simplitatea, în varianta ei savant*” [1, p. 89], iar despre *Kinderland* de L. Corobca scrie că este roman care reprezintă în sine „*o epocă atât de reală în ea însăși, dar care nu fusese încă epicizată; despre un moment istoric, o subperioadă pe care nu se pusese lupa; în fine, de o uriașă „felie” generaționistă despre care romanul românesc încă nu vorbise într-un mod acut și profund*” [1, p. 87].

Pagini întregi dedicate lui Baconski, Leonid Dimov, liricului atipic, în care Daniel Cristea-Enache realizează în modul cel mai serios *o critică a criticii*: Gheorghe Grigurcu (*acest raport dintre reducția arsenalului liric și pregnanța efectului artistic este obținut de Grigurcu în aproape toate poemele, de mică întindere și de mare intensitate*) [1, p. 142] până la universul lui Emil Brumaru – cu o tristețe uneori luminoasă, alteori lichidă care curge din volumașul epistolar *Cerșetorul de cafea*, compus de Emil Brumaru din propriile scrisori; până la *Destinul basarabeanului Paul Goma*...

Pentru Daniel Cristea-Enache, Anatol E. Baconsky este cel care elimină „*distanța și diferența dintre autorul de poezie și autorul de poezie din lirica celui dintâi*” [1, p. 105], iar la Leonid Dimov observă faptul că „*în poemele lui, pot fi cu ușurință recunoscute și apoi identificate „punctual” două tipare lirice bine încrustate: cel arghezian și cel barbian*” [1, p. 120], iar pe Gheorghe Grigurcu îl declară un „*liric hiperlucid*” [1, p. 151].

Toate aceste aprecieri nici pe departe nu acoperă bogăția de interpretări, analize, semnificații și impresii pe care o cuprinde paginile dedicate fiecărui autor în parte, modul în care criticul își argumentează tezele expuse și își construiește demersul critic.

Așadar, criticul literar Daniel Cristea-Enache este, în primul rând, un talent bogat sufletește, spiritual; cu o istorie proprie uimitoare pe care o descoperim în memoriile Sale. Studenții basarabeni și bucureșteni; cahuleni și crengieni, cadrele didactice de pe ambele maluri ale Prutului, țin în mâini o adevărată valoare literară care ne unește, iar volumul *Scriitori din Basarabia* sperăm să fie doar un început al sintezelor critice dedicate scriitorilor basarabeni. Astfel, comunicarea și colaborarea în spațiul valorilor literare devine, prin intermediul acestei cărți, o cale fundamentală a cultivării capacităților noastre umane și profesionale, un mod reușit de a sincroniza literatura de pe ambele maluri ale Prutului!

Bibliografie:

1. Daniel Cristea-Enache, *Scriitori din Basarabia*, Chișinău, Editura: Știința, 2023.

**VLAD ȚEPEȘ - PERSONAJ MITIC LITERAR CONTROVERSAT (REPREZENTĂRI ÎN
POEZIE)**

**VLAD TEPEȘ - CONTROVERSIAL MYTHICAL LITERARY CHARACTER
(REPRESENTATIONS IN POEMS)**

Olesea GÎRLEA

Institutul de Filologie Română „Bogdan Petriceicu-Hasdeu”
al Universității de Stat din Moldova
E-mail: oleseagirlea83@gmail.com
ORCID: 0000-0002-7427-3509

Rezumat: *Articolul abordează problema reprezentării imaginii domnitorului Vlad Țepeș în câteva poezii ale scriitorilor români (inserate integral). Poeziile lui Mihai Eminescu, Alexandru Macedonski, Dimitrie Bolintineanu, Tudor Arghezi conturează dimensiunea mitologică a unei personalități de excepție, care s-a impus în istoriografia românească și a fost cunoscută pe plan internațional. În plan național și internațional figura lui Vlad Țepeș oscilează între extreme pozitive și negative subsumând multiple calificative.*

Cuvinte-cheie: *reprezentare, dedublare, mitizare, invocare, personaj excepțional.*

Abstract: *The article addresses the problem of the representation of the image of the ruler Vlad Țepeș in several poems by Romanian writers (inserted in full). The poems of Mihai Eminescu, Alexandru Macedonski, Dimitrie Bolintineanu, Tudor Arghezi outline the mythological dimension of an exceptional personality, who established himself in Romanian historiography and was known internationally. On a national and international level, the figure of Vlad Țepeș oscillates between positive and negative extremes, subsuming multiple qualifiers.*

Keywords: *representation, deduplication, mythicization, invocation, exceptional character.*

Din galeria de personaje istorice, Vlad Țepeș este unul dintre domnitorii cu ce mai controversată reprezentare. Imaginea domnitorului oscilează între noblețea justițiară și întru chiparea abominabilului și a macabruului. Negativitatea reprezentării lui Vlad Țepeș derivă din mai multe surse și rele intenții: răfuială politică, invidie, supărări și frustrări ale adversarilor, reglări de conturi, trădări generate de puterile străine care se implicau în succesiunea tronului.

Imaginea lui Vlad Țepeș își găsește o multitudine de reprezentări și interpretări în proza internațională și cea românească subsumând o galerie de calificative: prinț/domn drept și înțelept, un apărător al creștinătății, tiran, vampir etc. Toate aceste fragmente de reprezentări au dus treptat la conturarea mitului despre Dracula, susținut de legende create de sașii din Transilvania, povestirile ruse și ungare.

O serie de pedepse, în acord cu măsurile justițiare din acea perioadă aplicate de Vlad Țepeș, au fost amplificate și denaturate până la monstruoșitatea domnitorului: pădurea de victime, ospățul în mijlocul cadavrelor, îngroparea de viu a adversarului său Dan Basarab, tragerea în țepă, justiția nemiloasă față de tâlhari, leneși și minciunoși, hrănirea racilor cu capetele boierilor uciși, pedepsirea soției leneșe etc.

Raportate la ziua de azi, normele justițiare din perioada domniei lui Vlad Țepeș, se înscriu perfect într-o istorie criminală, fiind atunci fapte absolut normale, în acord cu pedepsele din alte țări vecine. Denis Buican, autorul studiului *Avatarurile lui Dracula. De la Vlad Țepeș la Stalin și Ceaușescu* (1993) remarcă diminuarea crimelor domnitorului în raport cu epocile premergătoare: „Într-adevăr, numeroasele crime a lui Dracula - în ciuda atrocităților lor intrinseci - apar, statistic vorbind, limitate în raport cu numeroasele genociduri și holocausturi ce brăzdează istoria” [3, p. 23].

O reprezentare controversată a lui Vlad Țepeș Vampirul aparține scriitorului irlandez Bram Stoker reflectată în romanul *Dracula* (1897). Romanul s-a bucurat de tiraje extraordinare și de adaptări cinematografice, care au susținut parcursul de la realitate la mit a lui Vlad Țepeș. Peste ani strănepotul său Dakre Stoker împreună cu regizorul Jan Holt va scrie continuarea romanului *Dracula mortul viu* (2010), prin care va reactiva mitul vampirului, sub chipul binefăcătorului și al izbăvitorului omenirii, în lupta cu principesa Bathory și crimele abominabile pe care aceasta le comite.

În romanele scrise de scriitori români, imaginea lui Vlad Țepeș corespunde justițiarului necesar în vremuri tulburi, atât Ioan Muscalu cu romanul *Atacul de noapte* (2020, vol I și II), cât și în romanul *Dracula*

din Carpați (2019) de Constantin Virgil Gheorghiu. Invocarea și reîntoarcerea lui Vlad Țepeș în zilele de astăzi este ferm susținută și de poeții diferitor generații, ca măsură necesară în învingerea disensiunilor și a haosului. Ne propunem în continuare să trasăm câteva mostre de reprezentare a domnitorului în unele poezii românești, în special de vom referi la poemul lui Dimitrie Bolintineanu *Țepeș și solii*, o altă poezie *Te înțeleg, o! Țepeș!* de Alexandru Macedonski și *Vodă Țepeș* de Tudor Arghezi.

Poemul lui Dimitrie Bolintineanu *Țepeș și solii* evocă curajul extraordinar de care dă dovadă Vlad Țepeș, chiar și atunci când solii și boierii îi solicită să părăsească tronul la decizia Porții otomane. Neînfricat în fața morții, Țepeș îi dorește prosperitatea poporului său: „Însă Țiu la țară, Țiu la neatârnare; / Țiu ca să-mi fac neamul lăudat și mare!”. Conceput sub formă de dialog în versuri între domnitor și soli, Vlad Țepeș recunoaște crimele pe care le-a comis, în numele dreptății și prosperității țării. Poemul conține un fragment legendar despre solii care au refuzat să-și scoată căciulile în semn de respect pentru Vlad Țepeș și pentru această lipsă de respect, le-au fost fixate fortuit căciulile cu cuie în cap. Vitejia și curajul împotriva invadatorilor turci, de care a dat dovadă Vlad Țepeș, a fost invocată și de alți poeți, în special de către Mihai Eminescu în *Scrisoarea a III-a*, în care este invocată intransigența și figura justițiară a domnitorului: „Cum nu vii tu, Țepeș doamne, ca punând mâna pe ei, / Să-i împarți în două cete: în smintiți și în mișei, / Și în două temniți large cu de-a sila să-i aduni, / Să dai foc la pușcărie și la casa de nebuni!”

Inserăm mai jos poemul integral al lui Dumitru Bolintineanu:

Țepeș și solii de Dimitrie Bolintineanu

Temerea domnește peste București;
Popolul îneacă curțile domnești;
Căci doi soli veniră de la-mpărăție
Și aduc lui Țepeș ștreang și mazilie.
Toți boierii țării veseli însoțesc
Și cu pompă mare spre palat pornesc.
Țepeș îi primește într-a sa mândrie.
Solii-naintează... — „Doamne, pace ție!
Însă încetează de a mai domni.
Sau te pregătește astăzi a muri!”
La aceste vorbe toți sunt în unire
Și toți trage pala spre a lui lovire.
— „Ce? Și voi, răspunde domnul turburat,
Cu dușmanii țării moarte mi-ați jurat?
Ascultați, voi, care mai aveți simțire
De români și lacrimi în nenorocire!
Viață și domnie le nesocotesc
Ale mele lupte vouă-o dovedesc;
Însă Țiu la țară, Țiu la neatârnare;
Țiu ca să-mi fac neamul lăudat și mare!
Am fost foarte aspru, și-ale mele mâini
Au vărsat atâta sânge de români!
Dar al vostru sânge ce mi se tânjește,
Îl plătea cu lacrimi cel ce vă vorbește.
În mijlocul celor ce mă-nconjurau.
Și pe o coroană țara lor trădau,
Nu puteam într-altfel face eu unire,
Ca să scap românii de a lor robire.
Dară, brațu-acesta este sângerat,
Însă-al țării dușmani nu l-au cumpărat!”
La aceste vorbe, ceata ostășească
Strigă cu poporul: „Țepeș să trăiască!”
Speriați, boierii prin ferestre scap;
Iar pe soli îi bate cu piroane-n cap.

Poezia lui Alexandru Macedonski *Te înțeleg, o! Țepeș!* este o invocare și o reactivare a domnitorului din lumea celor drepti. Eroul liric se identifică cu fapta lui Țepeș și îi dă dreptate în toate acțiunile întreprinse de acesta, până la o fuzionare totală a convingerilor și emoțiilor. Imaginea mortuară se combină cu imaginea vieții în ideea de a continua lupta și idealurile sale politice: „Ș-aș voi să te văd astăzi / Deșteptându-te din somn! (...) Țepeș, Țepeș, lasă-ți groapa, / Să mai vii și printre noi!”. Portretul lui Vlad Țepeș se constituie din calificative la superlativ, care surprind figura excepțională a domnitorului: „Țepeș-vodă mare domn”.

Te înțeleg, o! Țepeș! de Alexandru Macedonski

Te înțeleg, o! Țepeș-vodă,
Țepeș-vodă mare domn,
Ș-aș voi să te văd astăzi
Deșteptându-te din somn!

Simt în mine câteodată,
O mânie ca ș-a ta,
Și de-ar fi ca să-ți iau locul,
Țepeș, eu te-aș imita!

Visurile tale sumbre
Pentru mine nu sunt noi...
Țepeș, Țepeș, lasă-ți groapa,
Să mai vii și printre noi!

Tudor Arghezi în poemul *Vlad Țepeș*, remarcă ordine și pacea din țară, boierii trădați pentru care avea pedepse diferențiate în funcție de rangul acestora, vizirii erau trași în țepi din plopi, vlădicii și episcopii - în lemn mirositor. În timp ce prietenii cinstesc în cinstea domnitorului, acesta cugetă ce pedepse să le aplice. Poanta din finalul poemului dezvăluie spiritul de observație și lipsa încrederii domnitorului în boieri și prieteni, conștiința e mereu trează și-i veghează, chiar și pe cei mai apropiați dintre supușii săi. Cruzimea fără pereche de care a dat dovadă domnitorul nu era lipsită de logică și echitate, iar menținerea ordinii și a păcii s-a datorat, în primul rând, imparțialității justiției sale.

Vodă Țepeș de Tudor Arghezi

Pacea e-n țară, pacea e-n afară,
Hotarul, liniștit cum n-a mai fost,
Șe șesurile, azi la adăpost,
Plugarii noi le fulgeră și ară.

Pe la-nceputul dulce-al primăverii
Satul și-aduce-aminte de povești,
Și frunza tremură pe crengi cerești,
Și, pasămite,-n taină, și boierii.

De bună seamă. Vodă gânditorul
a curățirea lumii-i hotărât.
Îndesă țeapa-n oameni până-n gât
Pentru-a-ntâlni șezutul omușorul.

Și nu cunoști cruță și amânări
De te arunci dreptății împotriva.
De-altfel, creștin, cu țepile, colivă
Îți pregătește Vlad - și lumânări.

Cuviincios cu bună rânduială,
Pentru cei mari, fie munteni sau turci,
Avea mai mari și osebite furci,
Ca treapta loc să nu dea la-ndoială.

Vedeai vizirii la-nălțimea lor,
Înfipți în vârfuli sprintene de plopi,
Iar pentru sfinți, vlădici și episcopi
Avea lemn sfânt și bun mirositor.

Și iată Sfatul Țării adunat
Să mulțumească Domnului de Pace.
Vlad șade-n jilț. E liniștit. Și tace,
Cu sufletul în platoșă-mpăcat.

Și pe când prieteni și curteni în zale
Ciocnesc în juru-i cupele cu vin,
În cinstea faptelor Măriei Sale,
El cugetă ce țepi li se cuvin.

Invocarea lui Vlad Țepeș în restabilirea dreptății și haosului apare și în poezia Ninei Cassian *Unde ești tu, Țepeș Doamne!*, eul liric solicită implicarea iminentă a domnitorului în stabilirea ordinii și diminuarea haosului existent: „Haide vin-o, fă curat / Că mi-e dor de liniște / De copii răsând în soare / Nu de hoți de buzunare / De nebuni și de bețivi / Vino Țepeș pentru noi / Că ne place omenia / Și fă ordine în țară, / Că de nu, ne prăpădim, / Că-i vai ș-amar de România / Țara noastră din străbuni”.

În reprezentările autorilor străini figura lui Vlad Țepeș este inclusă în extreme negative până la demonizarea acesteia și identificarea cu monstruoșitatea, vampirul, macabrul. În opera poezilor români, Vlad Țepeș, în pofida răutății sale e privit ca un exponent al stabilității și ordinii, care a înlăturat haosul și nedreptatea din țară. Prin faptele excepționale care au oscilat între cruzime și dreptate, rigoare și stabilitate, domnitorul Vlad Țepeș capătă proporția unei figuri mitologice. Prin extremele reprezentărilor pozitive și negative, a justiției intransigente și a tacticilor de luptă și domnie, figura lui Vlad Țepeș trezește azi interes, admirație și respect.

Bibliografie:

1. Arghezi T. Buna Vestire, Chișinău: Prut internațional, 2002, 181 p.
2. Macedonski, A. Excelsior. Chișinău: Litera, 1997. 281 p.
3. Buican, D. Avatarurile lui Dracula. De la Vlad Țepeș la Stalin și Ceaușescu, București: Scripta, 1993, 198 p.

**OCURENȚE ALE GRADULUI COMPARATIV DE EGALITATE ȘI ALE GRADULUI
SUPERLATIV AL ADJECTIVULUI ÎN CREAȚIA LUI GRIGORE VIERU**

**OCCURRENCES OF THE COMPARATIVE DEGREE OF EQUALITY AND THE
SUPERLATIVE DEGREE OF THE ADJECTIVE IN GRIGORE VIERU'S CREATION**

Liliana GROSU

Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul

E-mail: liliana.grosu@fsup.usch.md

ORCID ID: 0000-0003-1554-3641

Rezumat: În articolul de față ne-am propus să cercetăm un aspect particular al creației lui Grigore Vieru – ocurențele gradului comparativ de egalitate și ale gradului superlativ al adjectivului în trei volume supuse investigației: „Acum și în veac”, „Steaua de Vineri” și antologia de versuri „Aproape”. Cercetarea constă în identificarea cantitativă, dar și interpretarea calitativă a contextelor care includ gradele de comparație ale adjectivului comparativ de egalitate și gradul superlativ, cu scopul de a accentua expresivitatea stilistică a versurilor vierene, modul în care poetul își crează universul imaginar și își exteriorizează sentimentele.

Astfel, ajungem la concluzia că autorul are o preferință pentru comparativul de egalitate format cu „la fel de” și pentru gradul superlativ format cu „foarte, prea, cel/cea mai”, care reprezintă mijloace de expresivitate pentru a reda gradația sentimentelor și a emoțiilor trăite de eul liric.

Cuvinte-cheie: ocurențe, gradului comparativ de egalitate, gradului superlativ, expresivitate stilistică.

Abstract: In this article, we aim to investigate a particular aspect of Grigore Vieru's creation – the occurrences of the comparative degree of equality and the superlative degree of the adjective in three volumes: *Now and Forever*, *Friday Star*, and the poetry anthology *Nearby*. The research is based on the quantitative identification and qualitative interpretation of the contexts that include the comparative degrees of the comparative adjective of equality and the superlative degree in order to emphasize the stylistic expressiveness of Grigore Vieru's verse, the way the poet creates his imaginary universe and externalizes his feelings.

Thus, we conclude that the author prefers the comparative degree of equality formed with *as...as* and the superlative degree formed with *very, too, the most/-est* which function as expressive means to convey the gradation of feelings and emotions experienced by the lyrical self.

Keywords: occurrences, comparative degree of equality, superlative degree, stylistic expressiveness.

Introducere

Creația lui Grigore Vieru permite o diversitate de perspective de abordare și interpretare: tematică, stilistică, comparativă, statistică, didactică etc. În articolul de față ne-am propus să cercetăm un aspect particular al creației lui Grigore Vieru, care, trebuie să specificăm, nu are un precedent în preocupările interpretative ale operei lui Grigore Vieru de până acum. Ne-am propus să analizăm ocurențele gradului comparativ de egalitate și ale gradului superlativ al adjectivului în creația lui Grigore Vieru, sintetizată în trei volume supuse investigației: *Acum și în veac*, *Steaua de Vineri* și antologia de versuri *Aproape*.

Problema cercetată constă în identificarea cantitativă, dar și interpretarea calitativă a contextelor care includ gradele de comparație ale adjectivului comparativ de egalitate și gradul superlativ, cu scopul de a accentua expresivitatea stilistică a versurilor vierene, modul în care poetul își crează universul imaginar și își exteriorizează sentimentele.

Metodologia cercetării

Pentru a realiza această cercetare am utilizat analiza cantitativă (depinzând ocurențele gradului comparativ de egalitate și gradul superlativ în volumele sus-numite), interpretarea tematică (analizând descriptiv contextele identificate) și, dintre tipurile de interpretare intrinsecă, hermeneutica (mizând pe actul de interpretare al textului în raport cu alte texte).

Rezultate

Utilizarea diverselor adjective, mai ales la diferite grade de comparație, constituie mijloace intensive de a reda stilistic expresivitatea emoțională a trăirii și un mijloc de a potența gradul stărilor eului liric, care poate trece prin diferite stări emotive și sentimentale.

Alegerea anume a acestor două grade comparație (comparativ de egalitate, precum și a gradului superlativ) este justificată de faptul că cel mai des sunt utilizate de poetul Grigore Vieru, dar și de ceea ce susține Vitalie Marin în *Stilistică și cultivare a vorbirii*: „Dintre cele trei feluri de comparativ, cel mai frecvent este comparativul de superioritate și poate fi întâlnit în toate stilurile funcționale... Mai rar este folosit comparativul de inferioritate. Frecvența scăzută a comparativului de inferioritate se datorește faptului că, fiind o formulă mai greoaie, el poate fi înlocuit uneori prin comparativul de superioritate al unui adjectiv antonim” [3, p. 181-182].

Dincolo de această constatare, dintre cele trei feluri de comparativ (de superioritate, de egalitate, de inferioritate), poetul cel mai des utilizează gradul comparativ de egalitate (*la fel de*), care reprezintă forma intermediară între celelalte două extreme (superior/ inferior) și care relevă preferința poetului de a crea imagini similare între diferite lucruri, obiecte, fenomene etc.

Specificăm faptul că unele poezii, în care sunt depistate contexte ce includ gradele de comparație pe care le-am nominalizat în titlul articolului, se regăsesc în două sau chiar toate trei volume analizate, de aceea după fiecare vers inclus ca exemplu vom reda în paranteze și sursa cu trimiterea unde se regăsesc aceste poezii.

Primul context unde apare gradul comparativ de egalitate *la fel de* îl depistăm într-o poezie rămasă fără titlul, scrisă în chiar noaptea morții mamei sale, și care se regăsește în două din cele trei volume de poezie supuse analizei – *Acum și în veac* și *Aproape*:

„...Locuiești o casă
Cu două ferestre:
Una ce dă spre viață,
Alta cu fața spre moarte,
La fel de limpezi amândouă.
O, mamă...” (***, 1, p., 70; 2, p. 205)

Cele două ferestre sunt două puncte cardinale ale existenței – viața și moartea – ambele „la fel de limpezi”, cel puțin, în cazul mamei, care a trecut prin ambele ipostaze, s-a confruntat din plin cu viața ca să pășească „limpede” în moarte.

Un alt context în care apare același grad de comparație îl identificăm în poezia *Pământul din cer*, o dedicație lui Ion Cepoi. Poetul își exprimă „Fericirea cea mare!” – „să ai pământ și în cer!” și aceasta pornind de la o amintire „curată ca lacrima mamei” – semănatul, pe care poetul îl consideră un ritual tot atât de drag ca și semnul crucii, după care venea următorul proces de muncă – seceratul:

„Semănând, părea că
Aruncăm semințele
în palma Lui Dumnezeu.
Venea apoi seceratul
La fel de luminos
Când părea că
Ajungem cu el în cer” (*Pământul din cer*, 3, p. 154)

O altă comparație impresionantă ne-o oferă poezia cu titlul *Poem*, dedicată lui Victor Teleucă, în care poetul evocă, din nou, imaginea mamei, de data aceasta – a „mamelor noastre”, trudite, care devin din zi în zi „tot mai mici” la trup, iar crucile „de pe mormintele lor” – „tot mai scăzute”:

„Cu brațe *la fel de* uscate,
La fel de trudite
Și pline de liniște” (*Poem*, 1, p. 188).

Dureroasă realitate, iar această gradație, comparativul de egalitate utilizat de două ori în consecutivitate îi conferă o și mai mare intensitate trăirii.

În *Biblioteca de rouă*, poezie dedicată lui Titus Vâjeu, identificăm același grad de comparație de egalitate într-o încărcătură semantică impresionantă:

„Frate,
am văzut țări bogate
în care-aș fi rămas

la fel de sărac” (Biblioteca de rouă, 1, p. 195).

Din context deducem faptul că nu contează cât de bogată este țara în care trăiești sau te afli poate în vizită, ci contează cât de bogat sau sărac sufletește ești, cât de împlinit ești în cuget și simțăminte. Altfel zis, nu locul îți poate umplea golul din suflet, nu bogăția țării îți poate suplini sărăcia spirituală și nimeni nu și-a vindecat sufletul emigrând într-o altă țară mai bogată. În această categorie se înscrie și poetul, iar sărăcia lui nu e una materială, ci una spirituală, marcată de sărăcia de conștiință a neamului, de sărăcia înstrăinării de patria-mamă, de aceea până și intrând în moarte, căci „pot muri oricând”, declară poetul, „dar nu și oriunde”, poetul tinde să acopere acest gol, în aceasta constând esența gândirii și ființării unui mare poet, așa cum a fost și Grigore Vieru.

Într-o dedicație lui Tudor Nedelcea, poetul compară singurătatea salcâmului în „viforniță albă”, prefigurată în persoana căreia îi dedică poezia, asemenea lui Hristos, care înfruntă suferința, știe că va fi sacrificat, așa cum salcâmul „măine poate va fi sacrificat focului”, dar nu-și pierde speranța, ci e „plin de nădejdi”:

„Ești ca și crucea pe care
Hristos a fost răstignit,
La fel de plin de nădejdi,
Ca Hristos” (***, 1, p. 199).

Nădejdea că sacrificiul nu va fi în zadar, că jetfa lui va aduce roade, e cea care îl ține pe poet și pe alți colegi de condei, să nu contenească a spune adevărul, să nu se oprească din lupta de redășteptare a conștiinței naționale.

În toate aceste contexte, rolul gradului comparativ de egalitate este de a exprima însușirea unui obiect comparată cu însușirea altui obiect/ lucru/ fenomen/ persoană/ situație similară etc., cu scopul de a vedea similitudinile ce gravitează în jurul construcției de imagini artistice.

Gradul superlativ, spre deosebire de cel comparativ de egalitate, pe care l-am analizat mai sus, se regăsește mai des în cele trei volume de poezie analizate (în vreo 80 de contexte). Gramatical, gradul superlativ, „în mod obișnuit, se construiește cu adevăratele *foarte, prea*, care, lipsite de încărcătură stilistică, pot fi întâlnite în toate stilurile, și *tare*, specific vorbirii orale” [3, p. 183].

Mult mai puternic marcate stilistic sunt o serie de locuțiuni adverbiale prin care poate fi exprimat superlativul absolut: „Pe lângă realizările cu *foarte, prea* și *tare*, superlativul absolut mai poate fi exprimat și printr-o serie de locuțiuni adverbiale, menite a sublinia însușirea sau calitatea de gradul cel mai înalt: *extraordinar de, nespus de, colosal de, extrem de, nemaipomenit de, neînchipuit de, nesfârșit de, peste măsură de, enorm de, strălucitor de, minunat de, grozav de, îngrozitor de, strașnic de, înspăimântat de, vrăjmaș de, fioros de, dureros de ș.a.*” [3, p. 183]. Toate aceste construcții se regăsesc și în stilul vorbirii colocviale, dar predominat sunt în textele beletristice, unde elementul afectiv este mult mai accentuat și axat pe convigerea cititorului de originalitatea și autenticitatea trăirilor exprimate.

În continuare vom enumera câteva contexte unde apare exprimarea superlativului cu ajutorul lui *foarte*: „*palmă foarte mare*”, „*supoziție foarte plauzibilă*”, „*chip foarte cunoscut*”, „*timp foarte scurt*”, „*teme foarte numeroase*” (contexte excerptate din volumul *Acum și în veac*). În volumul de poezii *Aproape* sunt doar 2 contexte, care se regăsesc și în volumul *Acum și în veac*, iar în *Steaua de vineri* nu este nici o construcție.

Nu vom analiza fiecare context, vom face referire doar la unul, cel mai sugestiv: „*Palma foarte mare*”, care e a unui „mut, care traversează strada-n amurg”, un străin care trece zilnic pe aceeași stradă, zilnic duce aceeași pâine „pe care-o ține strâns aproape mușcând-o cu cele cinci unghii”, iar palma îi e atât de mare încât „pâinea-și arată doar o margine”. Contextul în care este plasat acest cadru este unul profund mișcător, atinge sensibil coardele inimii:

„Ah, nimeni nicicând nu va ști
ce înseamnă în ochii mutului
pâinea ce-o duce:
o floare?
o stea?
o gheară mai mare?
Nimeni nicicând nu va ști
dacă pâinea-i împodobește mâna
sau i-o fură” (***, 1, p. 63).

Mărimea palmei nu e o exagerare sau o deviere de la normal, nu e o anomalie fizică, ci e semnul

cantității mici a pâinii, puținului pe care îl poartă acest om într-o rutină totală – aceeași stradă, aceeași pâine, aceeași femeie ce-l însoțește etc., de aceea poetul și scrie în rândurile ce urmează că nimeni nu va putea vreodată să înțeleagă valoarea acelei pâini din mâna lui („o floare, o stea, o gheară mai mare”) și nici nu va putea aprecia dacă e o bogăție pentru el acest puțin sau e o sărăcie totală.

Construcții cu superlativul *prea* poetul utilizează mai des: „prunci *prea* mititei”, „ani *prea* lungi”, „cântec *prea* tainic și integru”, „vă scriu cum pot și *prea* târziu”, „vă credeți *prea* detot”, „vremea mult *prea* cruntă”, „eram *prea* tânăr”, „neam *prea* chinuit” (din *Acum și în veac*), „miezul de nucă *prea* vechi”, „sunt *prea* plin lăuntric”, „singuri *prea* eram în casă”, „fiind *prea* tânăr și romantic”, „O, Poezie, *sadico și încrezuto* *prea* –”, „nici slut, nici *prea* frumos”, „vălvătaia ei *prea* deasă”, „*prea*-sufletu-mi cu dor”, „*prea* repede nu veni - ... *prea* încet nu păși”, „arșițelor *prea* mari” (din volumul *Aproape*, în care regăsim și trei construcții din *Acum și în veac*). În volumul *Steaua de vineri* nu am identificat nici un context diferit de cele deja enumerate în celelalte două volume, dar sunt opt contexte comune, care se regăsesc în toate volumele de poezie analizate.

Dintre toate acestea ne vom opri la expresia „fiind *prea* tânăr și romantic” pe care-o întâlnim în poezia *Alături*, versuri care, după titlu, parcă ar face referire la iubită, dar, în realitate este o poezie dedicată mamei. Poetul se întreabă:

„Când oare, când s-au așezat
în părul mamei lungi omături?
Când oare? Când? Că n-am văzut,
Și-atâta timp am fost alături!” (2, p. 38).

Uneori, în graba noastră de a crește, a prinde mai repede libertatea, pierdem din vedere și nu observăm cum îmbătrânesc părinții. Suntem alături de ei mereu, dar nu observăm esențialul – cum se consumă anii lor pentru creșterea noastră, cum „omături” se așează strat după strat, cum într-o bună zi nu-i mai putem mângâia părul mamei, n-o mai putem ține de mână. Toată această stare de lucruri este pusă pe seama vârstei tinereții, când suntem visători: „fiind *prea* tânăr și romantic/ Credeam că plouă înșorit,/ Pe când doar viscolea sălbatic?”. Poetul își exprimă regretul că, fiind *prea* tânăr, poate *prea* îndrăgostit, deducție pe care o facem în baza calificativului „romantic”, nu a avut timp să stea mai mult lângă mama, iar acum îi sărută „necuntem și cu dor/ obrazul ei trudit ca huma”, îi mângâie părul de pe care „nu se mai topește bruma”, îi cuprinde palma în palmele lui, mâinile mamei care sunt „subțiri și străvezii ca luna” și, ca pe un copil, o ține „întruna” de mână.

Superlativul format cu *cel mai* sau *cea mai*, de asemenea, este utilizat destul de des, astfel, pentru exemplificare, enumerăm următoarele fragmente de versuri și contexte din *mărturisirile* poetului, incluse în volumul *Acum și în veac*: „*cel mai* tânăr an”, „*cântecul cel mai* frumos și *cel mai* puternic”, „*modul cel mai* nevinovat și *cel mai* pașnic”, „*fratele nostru cel mai* mare”, „*amănuntul cel mai* îngrozitor”, „*cel mai* important lucru”, „*cel mai* grav ton”, „*cel mai* grav pericol”, „*tonul cel mai* serios”, „*ținuse cel mai* frumos, *cel mai* laconic, *cel mai* tulburător și, bineînțeles, *cel mai* sincer discurs”. Ultimul exemplu este puternic marcat stilistic prin faptul că, pe lângă gradul superlativ utilizat, poetul recurge și la enumerare, ceea ce crește intensitatea aprecierii făcute de poet. De o asemenea intensitate este și următoarea enumerație redată la gradul superlativ: „*cu cea mai* deasă și calmă,/ *Cu cea mai* cucernică și unită/ *Populație*”, context preluat din poezia *Metafora*, care nu reprezintă altceva decât o metaforă asupra „rotundeii planetă a florii-soarelui”, pe care poetul o admiră.

Pentru a continua șirul de exprimări la gradul superlativ utilizate de Grigore Vieru în *Acum și în veac*, vom enumera și următoarele: „*cea mai* dragă jucărie”, „*cea mai* frumoasă țară”, „*cea mai* adâncă urgie”, „*albinuța... cea mai* harnică, *cea mai* darnică”, „*cea mai* mare dreptate”, „*comoara cea mai* de preț”, „*cea mai* fericită zi din viața mea”, „*cea mai* îndepărtată stână”, „*cea mai* veninoasă gură”, „*cea mai* înverșunată luptă”, „*cea mai* dragă ființă” ș.a.

În celelalte două volume se utilizează mai puțin superlativul cu *cel mai/ cea mai* + *adjectiv*. Bunăoară în *Steaua de vineri* apare numai de șapte ori, dintre care patru contexte se repetă și în *Acum și în veac*, iar celelalte trei sunt: „*cel mai* cuplit năduf planetar”, „*vârful cel mai* ridicat” și „*cântarea cea mai* măreață”. În volumul *Aproape* avem tot șapte contexte, dintre care cinci se repetă în cele două volume mai sus menționate, iar două contexte sunt nemaiîntâlnite până acum: „*ești cea mai* frumoasă” și cea de-a două, făcând trimitere la graiul matern, care de veacuri a crescut, a fost plivit și adunat „*ca azi s-avem această avere, cea mai* bună”.

Dintre toate aceste expresii vom face referire la: „*cântecul cel mai* frumos și *cel mai* puternic” din poezia *Eu cred că Prutul*. Grigore Vieru e poetul de o muzicalitate impresionantă, cel care a compus versuri

pentru cântece, a compus melodii pentru versurile sale. Așa cum se exprimă însuși poetul în poezia *Graiul*, versurile sale se cer puse „pe muzică” ori muzica – „pe ele”. În special, în anii de renaștere națională, muzica pe versurile lui Gr. Vieru a avut un impact enorm, fiindcă, așa cum scrie și criticul Ion Ciocanu, „muzicalitatea la Grigore Vieru are o unicătate deosebită” [1, p. 195], declanșând trezirea conștiinței naționale, făcând apel la demonstrarea unei atitudini cetățenești, la solidaritate, demnitate, alteori chiar revoltă sufletească.

Cântecul la care face referire în poezia *Eu cred că Prutul*, dedicată lui Ion Bolșevici, e acel cântec care încă nu s-a scris, un cântec ce îl aude în surdina fiecare din cei care cred în românitățe, în adevăr, în viitor, dar căruia nu-i poate da glas nimeni încă. Totuși, poetul crede în faptul că „veni-va o zi/ Când se va scrie” și nu oriunde, ci: „Pe albul de sus/ Al Carpaților,/ În piatra lor/ Se va scrie”, asemenea celor zece porunci scrise cu degetul lui Dumnezeu pe două table de piatră, iar ce-i scris în piatră nu se șterge ușor, rămâne ca o memorie veșnică. Spre sfârșitul poeziei, poetul admite un „poate”, o probabilitate:

„Poate că chiar Prutul
Cu suferințele sale de azi
Este cântecul acela,
Poate că el este
Podul întins peste
Întreaga țară.” (1, p. 150).

Scriind aceste versuri, Grigore Vieru a sperat că va veni acel timp, că într-o zi, între cele două maluri nu va mai fi graniță, că cântecul „cel mai frumos” atunci se va scrie și, pe lângă faptul că va fi cel mai frumos, va fi și „cel mai puternic”, un cântec ce n-a avut dreptul la existența va prinde ecou.

În acest context ne referim la un alt mod de a scrie la superlativ, cu ajutorul locuțiunii adverbiale *îngrozitor de*, în contextul unei mărturisiri a poetului scrisă în 1994 și inclusă în *Acum și în veac*: „Am reușit să-l trec (Prutul) îngrozitor de târziu – abia la începutul anilor 70”. Visul de a trece Prutul a fost atins, i-a mai rămas doar visul de a se scrie „cântecul cel mai frumos și cel mai puternic”.

Dintre locuțiunile adverbiale utilizate de poet identificăm în volumul *Steaua de vineri* expresii ce-l conțin pe *nespus de*: „numele-acest... sună nespus de frumos –”, „numele-acest are ceva nespus de limpede-n el” – ambele sunt excerptate din poezia cu titlul exprimat printr-un nume propriu de rezonanță pentru literatura română – Lucian Blaga. Exact aceleași contexte se regăsesc și în volumul *Aproape*, unde mai apare încă o expresie sugestivă: „Din ceruri frunze se prăval/ Îmbătrânind nespus de tare/ În zborul dintre ram și val”.

Concluzii

Așadar, „Indiferent de tehnica pe care o folosește, poezia pentru maturi are capacitatea de a emoționa și a sensibiliza, datorită dimensiunii valorice de care este impulsionată, datorită unghiurilor de vedere din care este privită realitatea, datorită semnificațiilor rafinate și originale pe care le imprimă poetul versurilor sale” [2, p. 128]. Analizând contextele identificate în cele 3 volume supuse investigației: *Acum și în veac*, *Aproape* și *Steaua de vineri*, putem deduce faptul că poetul Grigore Vieru, deși utilizează din plin adjectivele pentru a reda starea de spirit a eului liric, dacă ne referim la cele două cazuri de utilizare a gradelor de comparație, pe care le-am analizat, anume, gradul comparativ de egalitate și gradul superlativ, atunci trebuie să menționăm că autorul are o preferință pentru comparativul de egalitate format cu *la fel de* și pentru gradul superlativ format cu *foarte, prea, cel/cea mai*, care reprezintă mijloace de expresivitate pentru a reda gradația sentimentelor și e emoțiilor trăite de eul liric.

Bibliografie:

1. Ciocanu, I., *Cu fața spre carte, articol Gr. Vieru – poetul care este*, Chișinău, Cartea Moldovenească, 1989, p. 195.
2. Grosu L., *Poezia lui Grigore Vieru. Structuri ale imaginarului și construcția sensului poetic*. Cahul: Centrografic, 2018, p. 128.
3. Marin V., *Stilistică și cultivare a limbii*. Chișinău: Lumina, 1991, p. 181-182, 183.

Surse:

1. Vieru Grigore, *Acum și în veac*, Chișinău: Litera, 1998.
2. Vieru Grigore, *Aproape. Antologie de versuri*, ed. îngrijită de Em. Galaicu-Păun și Dorin Onofrei, Chișinău: Cartier, 2017.
3. Vieru Grigore, *Steaua de vineri*, Chișinău: Prut Internațional, 2004.

TEXTE DE NEUITAT SAU DESPRE VIAȚĂ ȘI OAMENI ÎN OPERA LUI ION NECULCE
UNFORGETTABLE WORKS OR ABOUT LIFE AND PEOPLE IN THE WORK OF ION
NECULCE

Svetlana KOROLEVSKI

Institutul de Filologie Română „Bogdan Petriceicu-Hasdeu”
al Universității de Stat din Moldova
E-mail: svetkor@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-0042-0289

Rezumat: *Relectura Letopisețului lui Ion Neculce, cel mai înzestrat dintre marii cronicari, ne readuce freamătul lumii/ lumilor de altădată, înlesnindu-ne o privire spre trecut, spre propriul nostru trecut. Moldova timpului său – răscrucea veacurilor al XVII-lea și al XVIII-lea – transpare în aceste pagini pline de vervă și de oameni în continuă mișcare. Autorul observă, reconstituie, rememorează, categorisește. Scriind despre pământul Moldovei, dar și despre alte țări, cronicarul punctează, în cheie personală, imaginarul unui timp și al unui spațiu anume. Forța cuvântului scris transpare în fiecare unitate narativă, reactivând pulsul trecutului, certificând un tipar al vieții și al frământului uman; esența unei lumi, care captivează prin naturalețe și uimește prin răsturnări abrupte. Multitudinea detaliilor, sumedenia de precizări amplifică potențialul de veridicitate al acestei scriituri dense și nuanțate, în care lumina și umbra naturii umane sunt intens explorate. Proaspăt și incitant, textul neculcean, – azi, ca și ieri, ca și mâine – oxigenează creierul, revigorând cordonul ombilical al memoriei.*

Cuvinte-cheie: *Neculce, discurs narativ, pulsul trecutului, univers uman, relectură.*

Abstract: *The repeated reading of the Chronicle of Ion Neculce, the most gifted of the great chroniclers, brings us the rustling of the world / worlds from another times, offering us a view towards past, towards our own past. The Moldova of its time – between 17th and 18th centuries – is revealed in these pages full of intensity and of people in continued motion. The author observes, reconstitutes, remembers and categorizes. Writing about the territory of Moldova but also about other countries, the chronicler focuses in a personal note, the imaginary of a certain time and space. The force of the written word appears in every narrative unit, reactivating the pulse of the past, certifying a pattern of human life and unrest; the essence of a world which captivates through its ordinary nature and surprises by its abrupt overthrow. The number of details and observations amplifies the potential of veracity of this dense and nuanced writing, in which the light and the shadow of human nature are intensely explored. Fresh and exciting, the text of Neculce – today, as well as yesterday and tomorrow – brings oxygen to the brain, reviving the umbilical cord of memory.*

Keywords: *Neculce, narrative discourse, the pulse of the past, human universe, repeated reading.*

Despre Neculce, cel mai înzestrat dintre marii cronicari ai Moldovei, și narațiunea sa plină de har sunt rândurile care urmează. Revenim continuu la textele vechi românești, pentru că ele ne readuc freamătul și memoria lumii/ lumilor de altădată, înlesnindu-ne o privire spre trecut, spre propriul nostru trecut. Neculce (autor și protagonist) și Moldova timpului său – răscrucea veacurilor al XVII-lea și al XVIII-lea – transpar în aceste pagini pline de vervă și de oameni în continuă mișcare. Autorul observă, reconstituie, rememorează, categorisește. Scriind despre pământul Moldovei, dar și despre alte țări (*Lăsând ale pământului Moldovii, acum am scris ale streinilor ce s-au lucrat...*), [11, p. 855]; (*Lăsându acum cele străine, vom scrie iarăș a pământului Moldovii...*) [11, p. 858], acest „Saint-Simon moldav” (6), martor ocular pentru cea mai mare parte a evenimentelor descrise în cronică, punctează, în cheie personală, imaginarul unui timp și al unui spațiu anume. Forța cuvântului scris transpare în fiecare unitate narativă, reactivând pulsul trecutului, certificând un tipar al vieții și al frământului uman; esența unei lumi, care captivează prin naturalețe și uimește prin răsturnări abrupte. Multitudinea detaliilor, sumedenia de precizări, a căror semnificație se amplifică prin simpla alăturare, crește potențialul de veridicitate al acestei scriituri dense și nuanțate, în care primează spectacolul vieții, în toată plenitudinea sa. Proaspăt și incitant, textul neculcean oxigenează creierul, revigorând cordonul ombilical al memoriei. Fluxul narațiunii (cu destinatar concret: „*fraților cetitorilor*”, cu cât vă viți îndemna a ceti pre acest létopisătu mai mult, cu atâta veți și a vă feri de primejdii și veți fi mai învățați a daré răspunsuri la sfaturi, ori de taină, ori de oștire, ori de

vorovă, la domni și la noroade de cinste”) [11, p. 159], ne poartă, imaginar, prin ani și pământuri, speranțe și deziluzii, destine și nisipuri umane, autorul convins fiind că „tot mai bine știu cei de locu, decât cei străini” toate câte se fac în viața lor. „Pre unde ar fi greșit condeiuul meu, să primiți, să nu gândiți, că doară pre voia cuiva sau în pizma cuiva, ce, precum s-au tâmplat, cu adevăr s-au scris” [11, p. 158]. Sub semnul acestei solemne asumări suntem îndemnați să-i citim cartea.

Citită spre a ne cunoaște mai bine rădăcinile – de unde venim și cine suntem, citită de plăcere, recită din timp în timp, mozaicala istorie neculceană continuă să ne descopere alte fațete, noi accente, să genereze noi abordări. De la Kogălniceanu (întâiul editor) încoace, istorici, filologi, poeți (ne amintim de formidabilele rânduri nichitstănesciene dedicate acestor pagini absolut singulare), cititori cu drag de cuvânt nu încetează să zăbovească pe marginea acestei scriituri. Valeriu Cristea ne propune *O introducere în opera lui Neculce* [3]; Doina Curticăpeanu, în remarcabilul studiu despre *Orizonturile vieții în literatura veche românească* evidențiază *certitudinea amintirii* [5]; Elvira Sorohan argumentează *motivația subiectivă și pulsul povestirii*, subliniind și *harul povestirii ironice* [12]; Nicolae Manolescu ne vorbește despre *redescoperirea oralității* [7]; Dan Horia Mazilu stăruie asupra *vervei pamfletare și anecdoticului în istorie* [9].

În Chișinăul postbelic preocupările de literatură română veche, în speță cronicarii, se fac simțite chiar din primii ani (Nicolae Corlăteanu publică în revista „Octombrie”, 1946, nr. 3, articolul *Ion Neculce – întemeietorul prozei moldovenești*; în același număr semnează și Eugeniu Russev textul *Însemnătatea literară a cronicii lui Grigore Ureche*); ediții ale *Cronicilor* lui Ureche, Miron Costin sau Neculce vin însă mai târziu; în particular opera lui Ion Neculce poate fi lecturată abia la sfârșitul anilor '60. Vom nota însă că edițiile apărute la Chișinău au fost cunoscute și la Iași, și la București. Pe 30 august 1969, preotul cărturar Paul Mihail îi adresa din Iași un răvaș istoricului Eugeniu Russev, de care l-a legat o constantă prietenie cărturărească: „Mult stimat academician Evghenii M. Russev! În ziua aniversării a 92 de ani de la luarea Griviței de către români, și, prin aceasta, s-a arătat începutul Independenței României, eu vin cu aceste rânduri scrise din inimă. Vă mulțumesc călduros pentru primirea ediției *Ion Neculce*, Chișinău 1969, prima ediție în Republica Moldova. Vă felicit respectuos pentru munca depusă la ediție și voi citi cu interes în zilele următoare studiul introductiv al Dumneavoastră...” [10, p. 295]. Ca o precizare la cele glosate, vom aminti că în Basarabia interbelică și mai devreme încă *Letopiseșul* lui Ion Neculce a fost cunoscut inclusiv prin copia manuscrisă denumită mai târziu „Manuscrisul Mihail”, considerată a fi fost făcută direct de pe manuscrisul original și păstrată în familia lui Paul Mihail. Introdusă în circuitul științific în 1980: *Cronica lui Ion Neculce copiată de Ioasaf Luca. Manuscrisul „Mihail”*. Ediție de Zamfira Mihail și Paul Mihail. Cuvânt-înainte de Ștefan Ștefănescu. București: Litera, 1980, 263 pag. (Editura Știința reia această ediție în 1993). „Această copie manuscrisă de cronică a lui Ioan Neculce am aflat-o în casa părinților mei: dascălul Iustin și Elena Mihail din comuna Cornova, jud. Orhei. Dascălul Iustin în anul 1895 a adus manuscrisul la Cornova din casa familiei sale, a preoților Mihail din satul Ciuciulea, ținutul Iași”, ne spune editorul în *Notă* asupra ediției [4, p. XVI], tot aici aflăm și despre alte însemnări marginale, nelipsite de relevanță, cum ar fi cea de la F. 108 jos: „Am cetit aicea Vasile Darie. Anul 1901” [4, p. XVI].

Trăiri și amintiri (*O samă de cuvinte*, puse în fruntea *Letopiseșului*, transmise din gură în gură, *auzite din om în om, de oameni vechi și bătrâni sau din oamenii cei vechi, de demult*, cum zice o altă copie manuscrisă; 42 de legende, în ediția Iorgu Iordan și urm., la care Gabriel Ștrempel mai adaugă 4, vezi ediția critică din 1982) [13, p. 103 și urm.] așază Neculce în cronică sa, lăsând la latitudinea cititorului/ascultătorului să le ia sau nu drept adevărate: „Decii cine va ceti și le va crede, bine va fi, iară cine nu le va crede, iară va fi bine; cine precum îi va fi voia așa va face” (11, p. 161). „Înainte de orice, *Letopiseșul* lui Neculce este *mărturie asupra condiției umane* la răscrucea veacurilor al XVII-lea și al XVIII-lea. Impresia fundamentală pe care o produce lectura este aceea de *viață* – viață surprinsă într-o multitudine de aspecte cotidiene” [5, p. 117]. Acuitatea observației asupra timpului și a evenimentului/întâmplării prin care a trecut sau al cărui martor a fost, ne transmite sentimentul real al omului Neculce. „Istoria e povestită pentru că **a trăit-o el și are ceva de spus** [s.n.], iar pentru noi contează **cum povestește**”, observa, cu pătrundere, regretata prof. Elvira Sorohan [12, p. 221]. Lumina și umbra naturii umane sunt intens explorate; înălțări și căderi, viața și mersul pe muchie, un univers uman, foarte colorat și foarte divers, ne invadează spontan, copleșindu-ne.

Domnitori și domnii se perindă în curgerea cronologică a istorisirii, vieți și întâmplări de altădată, timpul devenind și el unul dintre eroii principali, prin el vorbind însăși Istoria. Totodată, narațiunea propriu-zisă este împânzită (ca și la Miron Costin, bunăoară) de frecvente *anticipări* – prin care cronicarul depășește cadrul oficial și stereotip al expunerii istorice, situând timpul relatării în raport de concomitență cu cel al

autorului. „Caré lăsăm acmu povestea lui Cligorie-vodă, de omu scrie mai înainte, cându i-a vini rândul. Și începem iar a Dabijăi-vodă, la rândul nostru” [11, p. 204]; sau: „De răutate și de amar ni-au căzut noao moldovenilor pe urmă, că ni s-au micșurat cinstea de la turci, că ni-au înmulțit obiceiuri réle asupra și ne-au făcut oameni de nemică de sântem, că ni-au călcat precum li-au fost voia, care înainte să vor arăta toate, pre rândul [11, p. 407]; sau: „Dar încă și, pecum văd acmu, musaipii [musaip = sfetnic intim] la domnu, nu numai streini, ce și de a noștri moldoveni, carei au cinste și sint aproape la domni, au întrecut cu dzece părți cu răutatea și neomenia pe Ramandiuu [Alexandru Ramandei, mare postelnic, s.n.], că Ramandiuu nice un obicei rău n-au îndemnat pe domnu să facă, nice au făcut. Iar aceștie de pe acmu, câte ciume și răutăți toate le-au scornit și le-au făcut, precum le-ți vide la rândul lor înainte, că s-au însămnat tot anume la ce domnu s-au făcut și cine-au fostu musaipii” [11, p. 255]; sau „Dumitrașco-vodă Cantimir s-au dus la Moscal și acolo au murit cu 4 ficiori: Matei, Constantin, Șerban, Antioh. Iar ce-or vini, vremea viitoare va arăta” [11, p. 625].

Prima domnie a lui Nicolae Mavrocordat nu împlinește nici anul, turcii alegând să aibă în Moldova un pământean, cunoscător al legilor și obiceiurilor țării, fidel Porții. Acel domn se va numi Dimitrie Cantemir. „Așea se arăta de bun și blând! Tuturor ușea deschisă și nemărețu, de vorovăia cu toți copiii!” [11, p. 516]. Capitolului XIX, dedicat acestui domnitor, îi este rezervată 1/5 din economia textului. Investirea sa (giuruite fiind și câteva mii de galbeni) a fost precedată de o elaborată înșiruire de motivații care să-i asigure reușita. Neculce își amintește, în detaliu: „Atunce era un turc, de-l chiema Smail-efendî, și era om de casa împăratului, din cei dinlontru. Și era și capichihai hanului și avea bun prieteșug acel turcu cu Dumitrașco beizade, fiul lui Cantemir vodă. Că mergea de multe ori turcul la gazda lui Dumitrașco-vodă și-l cinstia beizade (că poate fi bea și vin) și-i dzicea beizade în tambură. Că așa știia a dzice bine în tambură, cât nici un țarigrădean nu putea dzice ca dânsul. Și-i era foarte drag beizade acelui turcu. Și atunce, la cinste, vorbind ei, i-au spus turcul toate tainele împărătești ce vor să se facă. Deci Dumitrașco beizade, înțelegând acestea, căzut-au cu rugămintea la acel turcu Smail-efendi să grăiască hanului și hanul împărăției, să-l facă domn în Moldova” [11, p. 509]. Carisma și agilitatea temerarului Cantemir transpar și din aceste observații (care nu reiau decât câteva linii ale prolificiei sale personalități). O secvență din vara fierbinte a anului 1711, la Iași, când toate au fost puse pe o singură carte: „Atunce moldovenii, cum au vădzut moscalii... au și pures, unii cu poroncă, alții și fără poroncă, a tăia pre turci și a-i robi, unii în Iași, alții printr-alte târguri, unde și-i afla, prin toată țara. Și-i jăcuia de bani, de odoară, de cai, de borfe, de boi, de oi, de mișare, de ceară și de toate ce găsiia. Iar băcăliile sta vărsate pre uliță, de era sătui și copiii. Stafide, smochine, alune era destule pe la toate babele. Iar pre care turcii nu-i tăia, îi ducea cu pieile, de-i da robi domniei. Iar pre unii să tâmpla de-i ascunde priiatenii, care scăpa pân’la priiateni. Cari mai pre urmă de mare folos au fost turcii acelor priateni ce-i ascunsése” [11, p. 541-542), – una din multele, fascinează prin iureșul caleidoscopic de oameni, bucate, vite, odoare; originalitatea expunerii întărită fiind și de punctarea finală (ca de fiecare dată) a lui Neculce, care trece prin grila-i proprie tot ce crede necesar să consemneze. „Discursul narativ al acestui mare cronicar al Moldovei este foarte personal”, constata și Elvira Sorohan; toate au fost scrise în inima sa, „ceea ce asigură și nervul retrăirii atunci când scrie la senectute” despre trecute vremi” [12, p. 221].

Considerate „printre cele mai bune secvențe de literatură memorialistică din scrisul românesc vechi”, paginile despre aflarea sa (impusă) departe de țară dezvoltă „câteva linii ale povestirii, excelent țesute între ele” [8, p. 63]. Amintirile sale (ale unui om smuls din tiparul vieții și al cutumelor sale, pus față în față cu incertitudinea și dezolarea) se suprapun pe amintirile unei întregi epoci, reînviind momente cu impact sensibil pentru istoria și destinul unui neam: „Atunce am știut și eu c-au fost scris să vie moscalii; că eu tot gândiem că om purcede în gios spre Huși, precum sfătuisem. Iar dac-am înțeles c-au sosit moscalii, mult m-am mirat și am dzis lui vodă să scrie, să să întoarcă moscalii înapoi...Puiu pre Dumnedzeu martur că așea i-am dzis, și tare am stătut, că doar l-oi întoarce, și n-am putut. Și încă cu mânie mi-au răspuns, dzicând că «voi toți vă chivernisiți, ca să rămâneți la creștini, și numai eu sângur, pentru voi, să rămăiu la păgâni; că v-am vădzut eu credința, că voi ați fugit toți, și eu am rămas sângur. Pentru țară, n-or prăda-o tătara, că moscalii acmu sosescu, și eu știu prea bine că n-or bate turcii pre moscali». Deci vădzând și eu că mi-au răspuns așea cu scârbă, m-am temut a mai răspunde, să nu cumva [să] cad în vro primejdie a vieții. Măcar că mulți dzic că eu l-am îndemnat să să închine la moscali, dar grăescu cu năpaste și ca niște oameni ce nu pricep și nu știu. Că atunce era toți creștinii bucuroși moscalilor, nu numai eu; că scriia alții mai nainte de chiema pre moscali, mai nainte de Dumitrașco-vodă [Dimitrie Cantemir, s.n.]: munténii, sârbii, moldovenii, cu câți ani mai nainte! Numai pizmașii zavistnici scorniia asupra mea ocară, și oamenii cei proști și nepriiateni și cei nepriecpuți credea așa. Dar eu taina stăpânului, căruia i-am mâncat pita, n-am putut-o

descoperi... n-am vrut să mă fac al doile Iudă sau să-l viclenesc, să fug de la dânsul. Că de aș fi făcut așa ce laud-aș fi dobândit? Ce numai osândă de la Dumnezeu și ocară de la oameni. Iar eu aceste răbdându-le cu dreptate, den toate nevoile am scăpat, care li-am tras pre strămbătate în 9 ani...” [11, p. 538-539]. Urmează binecunoscutele evenimente care au dictat un alt scenariu pentru curtea lui Cantemir și apropiării săi. „Dumitrașco-vodă au făcut căutare tuturor moldovenilor câți sânt cu dânsul și i-au întrebat, merge-or cu dânsul la Moscu, au ba. Cu toții au primit, că într-alt chip nu avea cum dzică” [11, p. 601]. Urmându-l în exil, Neculce, cu ochiul clar și atent al observatorului, reține momente și situații care vor reînvia peste ani în confesiunile sale. „Reținerile lui din cronică, – consideră D. Velciu, – scrisă cu peste douăzeci de ani mai târziu, cu privire la atitudinea lui Cantemir și cu privire la propria sa atitudine față de aceste evenimente, sunt dictate de întâmplări ulterioare” [14, p. 97] – adică de acele evenimente prin care i-a fost dat să treacă la întoarcerea în țară, unde continua să se exercite stăpânirea turcească. Valeriu Cristea vede în conduita și atitudinea lui Neculce, „dincolo de chipul preocupat de dezastrele țării”, mai degrabă „o lipsă de entuziasm față de modificarea liniei politice fundamentale a veacului” [3, p. 41]. Șirul vieții lui Cantemir în Rusia este redat în cronică („Atuncea au dzis împăratul Moscului lui Dumitrașco-vodă să-ș aleagă dintr-acele 3 fete [ale cneazului Trubețkoi, s.n.] una, care-i va plăcea, să i-o dea să-i fie doamnă. Și alegându-ș una, i-au dat-o împăratul”, [11, p. 666], autorul urmărindu-i, consecvent acțiunile în care-l implica Petru al Rusiei, inclusiv expediția de la 1722 („Iară împăratul moschicesc au purces cu toată puterea lui tocmai la perși. Și au luat și pre Dumitrașco-vodă atuncea cu dânsul și i-au dat o samă de oastă în mâna lui, de l-au pornit preste niște munți, de-a dreptul pre uscat. Iar împăratul cu greimea au înconjiurat pre apă, pân’s-au tâlnit la un locu. Ce pân’a să tâlni cu împăratul, au avut bătaie cu niște calmuci, și i-au biruit Dumitrașco-vodă”, [11, p. 680]. Trecerea spre cele veșnice a lui Dimitrie Cantemir este consemnată laconic și detașat: „Dumitrașco-vodă încă, după ce-au venit dé la perși, n-au trăit prea mult și ș-au plătit și el datorie aceștii lumi, cea strămoșască și s-au dus cătră părinții săi” [11, p. 681].

După peregrinări *cu multe valuri și supăr*, Neculce revine în Moldova. Oșteanul și sftnicul care a stat, devotat, în dreapta domnitorului („mai de credință și mai ales toate trebile domniei era după mine, Ioan Niculce, vel-spătar”), [11, p. 515] a fost marcat de schimbarea de comportament a celui de care s-a știut foarte legat (Cantemir, „vădzându-să în cinsté la moscali, să văznosisă și cu nime nu să sfătuia”; „să scârbiia și ușa îi era închisă și nu lăsa pre moldovéni necăiuri”) [11, p. 568, 610]. Măcinat de dorul meleagului natal (cu ce-i vrăjește oare pe toți pământul țării, de nu-l mai poate nimeni de-a pururea uita? zicea altădată și neuitatul Ovidiu) și preocupat de perspectivele nu foarte ademenitoare pe care le-ar fi oferit o ședere mai de durată (poate chiar pentru totdeauna) în pământuri străine („Deci de viața mea îmi era cum îmi era, dar mai mult îmi era pentru copiii miei, la ce vor rămânea, că numai doar săldați să fie, iar la alte boțarii nu încap feciorii unora ca a cestora”), [11, p. 619], a stărui să se întoarcă acasă și, peste ani, după grele, repetate încercări de revenire la normalitate, având *scrise în inima sa* toate câte *s-au tâmplat de au fost* (și care, imperios, se voiau așezate în pagină), a dat spor condeiului.

În scriitura neculceană *omul/ omenescul* (demnitarul, oșteanul, femeia, doamna, jupâneasa, copilul, vecinul, străinul, prietenul, dușmanul) capătă dimensiunea certă a credibilității. Natura umană e surprinsă în toată simplitatea/ ingenuitatea ei. Cantemir, care a crezut (a vrut să creadă) cu tărie în izbândă, răspunde cu mânie la sfatul lui Neculce de a o lua pe doamna Casandra din Iași: „mi-au răspuns să-mi iau eu fâmeia, de mă tem eu, să o trimit unde mi-i voia, iar el pre doamna, din Iași, n-a clăti-o necăiuri. Iar apoi, după ce-au vădzut că au încungiurat turcii obozul, el tare s-au spăriiat că or hi trimis turcii niscaiva oaste turcească la Iași și i-or lua doamna și copiii. Și plângea și întreba în toată oaste, cine să va afla un voinic să iasă pe furiș, să sloboadă la Iași, să dea știre doamnei să fugă. Și-i va da pentru acea slujbă ce-a face 100 de galbeni de aur, sau și două. Și nime nu cutedza să s-apuice să margă” [11, p. 583].

Portretele sunt cele care dau sclipire paginii. Alimentate de o combustie, s-ar părea, inepuizabilă, memorabile, distincte, conturând chipul și firea (hirea), ele marchează curgerea năvalnică a povestirii, dându-i contur și plinătate: „Acestu Dosofteiu mitropolit nu era om prostu de felul lui. Și era neam de mazâl; preînvățat, multe limbi știe: elineșté, lătineșté, sloveneșté și altă adâncă carte ș-nvățătură. Deplin călugăr și cucernic, și blând ca un miel. În țara noastră pe ceasta vréme nu era om ca acela [11, p. 313]. George Călinescu a definit magistral tehnica portretului la Neculce („Se descoperă o tehnică încheiată a portretului în care intră câteva note tipice: o însușire sau o anomalie fizică, starea intelectului, predispoziția etică; o însușire sau o scădere morală, un tic, o manie un obicei, totul dozat, ritmat și rotit în jurul unei virtuți sau diformități substanțiale. Portretul neculcean stă la mijloc între caricatură și tablou”), subliniind că povestitorul „e viu pretutindeni, familiar, intuind generalul în particular, are vederea proaspătă, poetică” [2, p. 25]. Invadând intimități (ne permitem această sintagmă!), Neculce reconstituie situații din care ce

cristalizează alte portrete, pe cât de scandaloase, pe atât de pitorești: „Era acest domn și curvar. Multe țititori fete mare ținea și apoi le îndzăstra și le mărita, cu haine, cu odoară, ca pre niște fete de boiar... Și avea doamnă și cuconi, și nu se rușina, de-ș făcea casa de ocară, un om mare ca acesta... și la mânie era foarte grabnic... La giudecată îi părea că giudecă foarte bine, și cumu-i părea, așa rămânea. Și pe urmă, deși vedea că au greșit, nu întorcea, ce așa, dând carte de rămas, rămâne; cât de la o vreme părăsisă oamenii a mai veni la divan. De să clintia pân-afară den târgu sau pân'la vreun boiar, tot cu căruța cea de cupărie după dânsul. Că preste tot ceasul bea ori vin cu pelin, ori vutcă. Și încotro mergea, tot cu gloată, ca doao-trei sute de slujitori și alții să fie cu dânsul” [11, p. 727-728]. Cronica debordează de amănunte picante, pline de culoare. Anița, o fată de rachierită, tânără, frumoasă, plină de suleiman, un portret viu, în mișcare, și atât de exuberant (care chiar întredeschide ușa spre zărilor moderne ale literaturii), în contrast cu venerabilul Dumitrașco-vodă, cu slăbiciuni și el (listei lui Neculce nu-i scapă nici unul!) pentru fețe fragede („el, de bătrân, dinți în gură n-avé. Dimineța îi înclie, de-i pune în gură, iar sara îi desclie cu încrop și-i pune pe masă” [11, p. 291]; Duca-vodă cel Bătrân, care, nici mai mult, nici mai puțin, „și cerné barba. Pe atâta se cunoșté că n-are acătare minte sau frica lui Dumnedzău”. Și care a sfârșit, spune povestea, pus într-o sanie cu doi cai, unul albu și unul murgu, și cu hamuri de teiu, ca vai de dânsul. „Ș-ajungându la Suceavă, la un sat anume... au poffit puțintel lapte să mănânce”. Iar femeia, gazda i-au răspunsu că n-avem lapte să-ți dăm, c-au mâncat Duca-vodă vaceli din țară, de-l va mânca vermii iadului cei neadormiți. Că nu știé femeia acie că iasté singur el Duca-vodă. Iar Duca-vodă, dacă au audzit că iasté așa, îndată au început a suspina și a plânge cu amar” [11, p. 281-282]. „Cu o nedezmînțită vocație, Neculce se amestecă printre oamenii de care vorbește, înfățișează această lume dinlăuntru ei” [5, p. 113]. „Constantin-vodă, „om pre mic de stat, făptură proastă, căutătură încrucieșetă, vorbă, înnecată”, dar „mult îi era dragă învățătura, corăspundeții din toate țările să aibă, pre silitor spre vești, ca să știi ce să faci printr-alte țări, ca să dobândească nume bun la Poartă. Minciunile îi era pre drag a li asculta; numai nu era pre grabnic a faci rău. Giuruia pre mult unora și altora, dar la mai mulți nu da dintr-aceli giuruință. Era om di-l întorce și alții” [11, p. 740-741]. Iertase mănăstirile de dări și „s-ar hi pomenit numile lui în numele domnilor celor buni și aleș”, dacă „zavistiia lăcomiui” n-ar fi prevalat, detaliază în continuare autorul, anticipându-i postura în care urma să se producă: „...vremea viitoare va arăta. Că mai mulți domni din buni să fac răi, iar din răi să să facă buni, puțini să află” [11, p. 741]. La a doua căftănire, care se întâmpla după după opt ani (1741), boierii i-au ieșit înainte cu multă bucurie, știindu-l din prima domnie că este bun și blând. Așteptări îndreptățite, dacă e să fim atenți la cele relatate ulterior de Neculce: „Mai socotit-au măriia-sa Constantin-vodă pentru școali de învățătură, de li-au mai întărit școalele céle elinești și céle slovenești. Așijderea au mai făcut școali de învățătură și lătinești și arăpești, și au dat știre tuturor mazililor în toată țara ca să-ș aducă copiii la învățătură la școală, ca să învețe orice limbă li-ar fi voia, pentru ca să să afle oameni învățați și în pământul nostru al Moldovii, precum sânt și printr-alte țări și părți de loc” [11, p. 858]. Istoria acestei domnii încheie șirul celor 25 de domnii, pe o perioadă de 82 de ani (1661-1743); de la domnia lui Dabija-vodă până la a doua domnie a lui Constantin Mavrocordat, când Ion Neculce este numit biv-vel-vornic (Neculce enumerând, cu lux de amănunte, toate titlaturile și funcțiile pe care le deține, începând cu cea mai neînsemnată, de postelnicel; în total la vreo 20 de referiri).

Aidoma unui „alchimist”, Neculce „transformă fraze sau fapte aflate indirect în aliajul prețios și original al unui *stil* și al unei maniere de creație” [6, p. 273]. O secvență demnă de pana unui mare dramaturg (o povestire în povestire), despre urzeli și intrigi, speranțe și planuri de mărire date peste cap cu o mică poțiune de otravă: „Ce Grigorii-vodă era un om harnic și tare, și sămătu, și gata la răspunsu și la toate socotelile, și se pârâia față la față înaintea Divanului împărătescu cu Postelnicestii, șu Șaitaniceștii, cărora le zicu și Cantacozineștii. Și mai vârtos giupânésele lor îl pârâia înaintea Divanului împărătescu, că li-au fost puindu pe giupânésie de au fost cărând var și piatră, împreună cu țiganii cei de dârvală, la curțile domnești. Ce Grigorie-vodă au mijlocit cu priiatenii lui și iară i-au dovedit și i-au pus iară pre toți la poprială. Și Șerban logofătul iară prinsése de veste și să ascunsésie, ca și întâi. Ce ceaușii împărătești l-au găsit ascunsu în casă la Duca-vodă, în pod, și de acolo l-au luat și l-au făcut surgun la Crit. Și mult mustra Grigorie-vodă și să ciortia cu Duca-vodă, ce să pune pentru niște oameni răi ca aceia. Și Grigorii-vodă să gătiia să purceadă cu mare vâlfă de al triilea rând în Țara Munteniască cu domniia. Numai Dumnezeu iasté mult milostiv, iar apoi de sârgu întoarce mila sa. Că îndată s-au războlit Grigorii-vodă și au murit. Nărocul Cantacozineștilor! Dzicu unii să să fie agiunsu Cantacozineștii cu un doftor și să-l fie otrăvit” [11, p. 231].

S-a scris mult despre povestirea de factură ironică la Neculce. Toate *Istoriile literaturii române vechi* remarcă acest *element de modernitate* [1, p. 16]. Or, iese în evidență, pe tot parcursul narațiunii, cheia subtilă în care sunt taxate minciuna și intriga, crima și ingratitudea, duplicitatea. De aici, poate, acea notă

sporită de ironie, de sarcasm usturător. Sunt antologice pasajele, în care lamentațiile și *of*-urile pamfletarului dau peste margini.

Peste toate însă domină plăcerea de a povesti, care e debordantă, „spiritul lui intrând în rezonanță cu tiparul narativ folcloric de aceeași factură, cum mai târziu i se va întâmpla lui Creangă” [12, p. 219]. Afirmând valorile vieții, textul neculcean rămâne pagină vie, – azi, ca și ieri, ca și mâine – o nesfârșită poveste, – cea a omului, cea a dănuirii.

Bibliografie:

1. Bogdănescu, Simion. *Ironia în Letopisețul Țării Moldovei*. În: *Dacia literară*. Anul XV. Nr. 55 (4/ 2004), p.16-17.
2. Călinescu, George. *Istoria literaturii române. De la origini până în prezent*. Ediția a II-a, revăzută și adăugită. Ediție și prefață de Al. Piru. București: Minerva, 1982, 1058 p.
3. Cristea, Valeriu. *Introducere în opera lui Ion Neculce*. București: Minerva, 1974, 194 p.
4. *Cronica lui Ion Neculce copiată de Ioasaș Luca. Manuscrisul „Mihail”*. Ediție de Zamfira Mihail și Paul Mihail. Cuvânt-înainte de Ștefan Ștefănescu. București: Litera, 1980, 263 p.
5. Curticăpeanu, Doina. *Orizonturile vieții în literatura veche românească (1520-1743)*. București, 1975, 213 p.
6. Ivașcu, George. *Istoria literaturii române*. Volumul 1. București: Editura științifică, 1969, 630 p.
7. Manolescu, Nicolae. *Istoria critică a literaturii române*. București: Minerva, 1990, 337 p.
8. Mazilu, Dan Horia. *Noi despre ceilalți. Fals tratat de imagologie*. Iași: Polirom, 1999, 257 p.
9. Mazilu, Dan Horia. *Recitind literatura română veche. Partea a III-a: Genurile literare*. București: Editura Universității din București. 2000, 748 p.
10. Mihail, Paul. *Jurnal (1940 – 1944) și Corespondență. II. Corespondență*. Ediție îngrijită de Eugenia Mihail și Zamfira Mihail. București: Paideia, 2001, 378 p.
11. Neculce, Ion. *Opere. Letopisețul Țării Moldovei și O samă de cuvinte*. Ediție critică și studiu introductiv de Gabriel Ștrempel. București: Minerva, 1982, 934 p.
12. Sorohan, Elvira. *Introducere în istoria literaturii române*. Iași: Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, 1997, 352 p.
13. Ștrempel, Gabriel. *Introducere la: Neculce, Ion. Opere. Letopisețul Țării Moldovei și O samă de cuvinte*. București: Minerva, 1982, p. 5-120.
14. Velciu, Dumitru. *Ion Neculce*. București: Editura tineretului, 1968, 244 p.

CONCEPTUALIZĂRI PARADIGMATICE ALE SIMBOLISMULUI *TRECERII*: VIZIUNI
SACRALE VS DIMENSIUNI LAICE

PARADIGMATIC CONCEPTUALIZATIONS OF THE *TRANSITION* SYMBOLISM: SACRAL
VISIONS VS. SECULAR DIMENSIONS

Dragoș VICOL

Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați, România

E-mail: dragoshvicol@yahoo.com

ORCID ID: 0000-0000-0000-0000

Rezumat: *Procesul de investigare a conceptului de simbol presupune cercetarea cu minuțiozitate a celor mai avizate lucrări de specialitate. O concepție ce reține atenția este cea care distinge două categorii de simboluri: simboluri convenționale (consacrate) și simboluri poetice. Delimitarea se produce în funcție de criteriul frecvenței, determinată de uzul lingvistic. Astfel, simbolurile convenționale sau consacrate sunt acele simboluri a căror frecvență a impus fixarea lor ca semne pentru anumite categorii abstracte. Niciodată însă aceste semnificații nu se suprapun sau nu se modifică.*

Simbolurile poetice sunt acele care nu remarcă printr-o frecvență suficient de mare pentru a se fixa în uz, existând mai mult într-un text unic, de aceea posedă o ambiguitate sporită față de simbolurile convenționale. Simbolurile poetice se deosebesc de cele consacrate prin faptul că se atestă numai într-un context anume. Ca trop, simbolul este drept nume al unui obiect concret, ales în mod convențional pentru a desemna o întregă clasă de obiecte, o noțiune abstractă sau o determinare predominantă cu care poate fi pus în legătură.

Cuvinte-cheie: *conceptul de simbol, simbol convențional, simbol poetic, stilistică, sacrul și profanul.*

Abstract: *The process of searching the concept of symbol involves the thorough research of the most approved specialized works. A conception that holds attention is the one that distinguishes two categories of symbols: conventional (consecrated) symbols and poetic symbols. The delimitation is produced according to the frequency criterion, determined by linguistic usage. Thus, conventional or established symbols are those symbols whose frequency has imposed their fixation as signs for certain abstract categories. However, these meanings never overlap or change.*

Poetic symbols are those that do not stand out with a high enough frequency to be fixed in use, existing more in a single text, therefore possessing an increased ambiguity compared to conventional symbols. Poetic symbols differ from consecrated ones in that they are attested only in a specific context. As a trope, the symbol is the name of a concrete object, conventionally chosen to denote a whole group of objects, an abstract notion or a prevailing determination with which it can be connected.

Keywords: *the concept of symbol, conventional symbol, poetic symbol, stylistics, the sacral and the profane.*

Introducere

Se atestă, mai ales în ultima perioadă, o serie de tentative critice care își propun să definească, într-o manieră cât mai complexă, organică și totalizatoare conceptul de **simbol literar**. Spre deosebire însă de **metaforă**, de alte figuri de stil (în special față de **comparație**, prima figură de stil a anticilor, mult utilizată de Homer și alți corifei ai antichității) **simbolul**, fondul acestuia, conotațiile pe care le degajă, au rămas oarecum **terra incognita**, prea puțin deslușite, analizate, configurate și, mai ales, supuse unei instrumentări critice.

Metodologia cercetării

Procesul de investigare a conceptului de simbol a presupus cercetarea cu minuțiozitate a celor mai avizate lucrări de specialitate. O concepție ce reține atenția este cea promovată de **Mihaela Mancaș** în monografia sa „**Limbaajul artistic românesc în secolul XX (1900-1950)**”. Subtila analistă distinge două categorii de simboluri: **simboluri convenționale** (consacrate) și **simboluri poetice**. Delimitarea se produce în funcție de criteriul frecvenței (determinată evident de uzul lingvistic). Astfel, potrivit autoarei, simbolurile convenționale sau consacrate sunt acele simboluri a căror frecvență a impus fixarea lor ca semne

pentru anumite categorii abstracte : albina simbolizează hărnicia, câinele fidelitatea, leul – curajul, laurul – gloria etc. Niciodată însă aceste semnificații nu se suprapun sau nu se modifică.

Simbolurile poetice sunt acele care nu remarcă, printr-o frecvență suficient de mare pentru a se fixa în uz, existând mai mult într-un text unic, de aceea posedă o ambiguitate sporită față de simbolurile convenționale. Simbolurile poetice se deosebesc de cele consacrate prin faptul că există numai într-un context anume. Ca trop simbolul este drept nume al unui obiect concret, ales în mod convențional pentru a desemna o întreagă clasă de obiecte, o noțiune abstractă sau o determinare predominantă cu care poate fi pus în legătură.

Un concept de simbol mai bine fundamentat științific ne oferă studiul lui **Sorin Alexandrescu** „**Simbol și simbolizare. Observație asupra unor procedee poetice argeziene**”, publicat în culegerea „**Studii de poetică și stilistică**” (EPL, București, 1966). Pornind de la tezele lui **Wellek, Warren, Beardsley**, Sorin Alexandrescu stabilește din start că relația simbolică se constituie din doi termeni, aflați într-un raport de congruență: **simbolizantul și simbolizatul**. Între acestea există o relație de omogenitate dinamică, astfel că orice simbol este încărcat de afectivitate și dinamism. De menționat că posibilitatea de a realiza o atare relație simbolică există doar în cazul compatibilității celor doi constituenți ai simbolului; a unei similitudini între ei, cel puțin la nivel mintal. În baza acesteia devine posibilă comparația potențială nerealizată a celor doi termeni, care nu se încheie prin transfer semantic. Sensul figurat nu-l substituie pe cel propriu, ci se adăunează acestuia. Principiul respectiv de construcție se numește **adiție**. Sensul propriu, în relația simbolică, nu se pierde, ci persistă; coexistă cu cel simbolic, ele conlucrează, altfel nu ar fi posibilă relația simbolică.

Potrivit reputatului cercetător **Ivan Evseev** („**Dicționar de simboluri și arhetipuri culturale**, Editura Amarcord, Timișoara, 1994) **Drumul** unește simbolismul liniei, legăturii, accesului cu cel al mișcării în timp, cu toate întâmplările previzibile sau imprevizibile ale unei călătorii, de cele mai multe ori inițiatice.

Rezultate

În această ordine de idei, doresc să exemplific următoarele: în romanul „**Frații Jderi**” de **Mihail Sadoveanu**, domnitorul **Ștefan cel Mare** întreprinde o palpitantă „călătorie inițiatcă” la **Izvorul Alb**, de fapt pornește la un **drum sfânt** pentru a desluși și a afla oracul nu soarta proprie, ci destinul Țării Moldovei. Aici Izvorul Alb este exhivalentul autohton al **Oracolului din Delphi**, autorul dorind să reliefeze contiguități izbitoare între voievodul moldovean și **marele Alexandru Macedon**. Deci, drumul, în acest caz, este purtător de valențe cosmogonice, oferă răspunsuri ontice, cu condiția să-l străbați după anumite canoane și procedee ritualice sui-generis.

Drumul mai este și locul întâlnirilor neprevăzute. Aici se pot întâlni, întâmplător, cei care normal sunt despărțiți de ierarhia socială și de dimensiunea spațiului, aici pot apărea diferite contraste, se pot împleti diverse destine zbuciumate. Drumul este asociat cunoașterii, inițierii, devenirii, transformării destinului. **Tipologia drumurilor simbolice** se pare că este mult mai variată și mai bogată decât clasificarea geografică și economică a căilor de circulație. În mit, legendă, basm, cântec sau vis – semnificația simbolică a drumului va depinde de o serie de factori legați de orientarea lui în raport cu punctele cardinale, cu anumit centru, cu direcția spre dreapta sau spre stânga. Există drumuri drepte, întortocheate, în cerc sau în zig-zag („**Sunt tăt felul de drumuri – zice poporul – da ăl mai însemnat e cel de te duce în Lumea de Dincolo. Omu îl vede numa odată**”, textul folcloric a fost cules de etnograful **E. Bernea** și publicat în revista specializată a Institutului de Etnografie și Folclor „Constantin Brăiloiu” a Academiei Române în anul 1985).

Drumul direct și drept în antichitate se numea **Calea Regală (Via Regia)**, căci el ducea direct spre capitală, interpretată ulterior drept **metaforă a drumului direct către Dumnezeu, Calea Credinței Adevărate**. Folosit în opera antică **Numerii**, termenul de **drum** are un sens istoric și simbolic, pentru cei care îl interpretează. **Fiii lui Israel** trimit soli lui **Sihon, regele Amorellor** pentru a-i cere îngăduința să treacă prin țara lui în drum spre **Pământul Făgăduinței**. Ei se leagă să nu se abată prin ogoare sau vii, să nu bea din fântâni, să meargă pe Drumul Împărătesc până ce vor trece de ținuturile străine. Calea Regală este considerată un drum direct, care neîngăduind nici o abatere exclude întârzierile. **Philon din Alexandria** scrie „Să pășim pe drumul împărătesc, noi care gândim că trebuie să lăsăm la o, parte lucrurile lumești, să pășim pe calea regală nestăpânită de nimeni în afară de Cel care împărătește cu adevărat... Cel care a apucat pe acest drum împărătesc nu va osteni până nu-l va întâlni pe Împăratul”. Astfel calea se termină simbolic la **Ierusalimul Ceresc**, ea îl desemnează pe **Hristos**, care spune El însuși: „**Eu sunt Calea, sunt**

Împăratul, Sunt Calea, Adevărul și Viața”. Datorită lui **Origene** și lui **Cassian**, acest termen se va încetățeni în Evul Mediu până în secolul al XII-lea; se va aplica vieții monahale văzută ca viață contemplativă pusă numai în slujba lui Dumnezeu. În **Tratatul său despre Iubirea de Dumnezeu**, **Bernard de Clairvaux** (Clervo) face aluzie la Via Regia, această cale evitând ocoliturile și șerpuirile, cotiturile, tot ce poate distra sufletul și reține atenția. Atingând unitatea ființei, călugărul nu rămâne legat decât de Dumnezeu. Există și un drum indirect, adică o cale a degradării morale, a decăderii spirituale, marcate de traseul parcurs de la Capitolium la Stânca Tarpeiană : „**De la Capitolium la Stânca Tarpeiană, spunea Cicero, nu este decât un pas**”, sugerând că între triumf și renegare drumul este extrem de scurt.

De o mare importanță simbolică este problema direcției deplasării, un drum înainte are un sens pozitiv de evoluție, afirmație și creație. Un drum înapoi e involuție, renunțare, eșec, de unde și credința că dacă te întorci din drum nu-ți va merge bine. Un loc puternic marcat al drumului în mitologia și simbolistica populară este **răscrucea** (în literatura română, anume la răscruce, la intersecțiile vieții scriitorii amplasau hanurile, rateșele, loc tocmai potrivit pentru depănarea istorisirilor și aducerilor aminte), precum și diferitele locuri de trecere peste ape sau alte obstacole, punte, vad, vale etc.

Același Ivan Evseev consideră că drumul poate fi considerat și o **Cale Lactee**, Brâu Luminos care se vede noaptea de la un capăt la altul al bolții cerești. În multe civilizații acesta e Drumul Sufletelor pe Lumea Cealaltă; uneori e un imens fluviu al Cerului, ce se revarsă sub forma ploilor pe pământ. În tradiția elină, Calea Lactee se leagă de **laptele Herei**, care supărată pe **Hercule**, îi ia sânul de la gură și laptele țâșnește luând forma Căii Lactee. Și pentru multe din **triburile indiene** din America de Nord Calea Lactee este Drumul Sufletului, la capătul ei aflându-se Tărâmul Morților (vezi: „**Dicționar de Simboluri**” de **Jean Chevalier, Alain Gheerbrant**). În **mitologia maya**, Calea Laptelui este reprezentată ca un **șarpe mare alb**. La **azteci (ațteci)**, șarpele Căii Laptelui este devorat în fiecare zi de un **vultur**, reprezentând o importantă zeitate. La **indienii zuni** din Mexic Calea Laptelui este plasată sub semnul **Zeitei Fluturilor, a Florilor și a Primăverii**. Calea Laptelui mai este numită și **Grinda Cerului**. Zeitatea supremă a **triburilor din Australia** locuiește în Cer, șezând pe un tron din cristal lângă o **Apă Mare : Calea Laptelui**. În **limbile turco-tătare** întâlnim sintagma **Drumul păsărilor** sau **Drumul Gâștelor Sălbatice**. În **Țările nordice**, atestăm o **Cărare a Păsărilor, bureații** văzând în ea o **cusătură a Cerului**. Finlandezii văd în Calea Lactee **trunchiul și crengile unui copac uriaș**, care ar fi fost doborât de-a curmezișul cerului. În **eresurile românești**, Calea Lactee indică **traseul pe care sufletele urcă spre cer**, se mai numește și **Drumul Robilor**, fiind mitologizată istoric drept proiecția **drumului captivității** romane sau a celei turcești.

În toate aceste tradiții, și încă în multe altele, Calea Lactee apare ca un **loc de trecere**, de origine divină, care leagă între ele **lumea divină și lumea pământeană**. De aceea este comparată cu un șarpe, cu un fluviu, cu o urmă de pas, cu o țâșnătură de lapte, cu un cusătură, cu un arbore al pământului ce străpunge înălțimile văzduhului. Pe această cale o iau în călătoriile lor dintre lumi și sufletele și păsările. Mai simbolizează și **Calea Pelerinilor, a misticilor, a ocușilor**, care duce de la un loc la altul, de la un plan la altul al cosmosului, de la un nivel al vieții psihice la altul. Mai este și o graniță dintre lumea mișcării și eternitatea neclintită.

În concepția lui **Mircea Eliade** (vezi: „**Sacru și Profanul**”, Editura Humanitas, București, 1992) **simbolul drumului vizează prioritar Marea Trecere**. Simbolismul trecerii, așa cum îl descifrează omul religios, în drumurile pe care le urmează pentru a merge la muncă, în podurile peste care trece etc. Acest simbolism este prezent în însăși structura locuinței. Deschizătura superioară semnifică direcția ascensională către cer, dorința de transcendență. **Viziunea Sfântului Pavel ne arată un drum ce are de traversat un pod îngust, ca un fir de păr, care unește lumea noastră cu Paradisul**.

O interesantă și utilă lucrare prezintă cercetătorul **Marcu Gabinschi** prin originalul său „**Dicționar de dublete etimologice ale limbii române**”. În cazul termenului **drum** se specifică noțiuni identificatoare mai vaste, adică se atestă chiar prezența unor multiple. Căci, susține avizat lexicograful, **drumul** înseamnă o **diriguire**, o **îndrumare**, o **dregere**, o **indicare a sensului corect în viață**, o **inițiere și o călăuză**. De la **drum** ar proveni și cuvântul **dregător**, adică persoana care știe drumul ce trebuie întreprins de o entitate statală și este pus să arate, astfel, drumul tuturor.

În literatura română, în operele celor mai avizați scriitori, **drumul** ocupă un loc predilect, având misiunea de a **descoperi vechimea, chiar geneza**. De aici vine și sensul etic al scrierii literare, cel de a descoperi prin intermediul **drumului cunoașterii și al familiarizării**. Iată de ce, grație descoperirii se produce revelația artistică și poate fi sesizată o natură blând-măiestoasă, un peisaj edenic, icoane vii din timpuri de demult, pelerini enigmatici, știutori de lucruri nemaipomenite, pescari și păstori (printre aceste categorii fiind intuit mai ales eternul uman), purtând în priviri nesfârșirea cerurilor și apelor, solomonari și

haiduci, o lume tulburătoare și fascinantă, coborâtoare din atemporalitate. De exemplu, cărțile lui Mihail Sadoveanu împletesc o mulțime de drumuri-destine: ale copilului spre târg, ale vânătorului-ucenic și pescarului-novice spre hățșurile întunecoase ale pădurii, spre fascinantul mister al apelor Prutului, Nistrului sau Dunării, ale lui Kesarion Breb spre pretinsa Lume Nouă, ale voievodului Ștefan cel Mare spre Izvorul Alb, ale Abatelui de Marenne prin Câmpia Moldovei, ale drumeților din Țara de Jos spre Țara de Sus, ale Vitoriei și ale lui Gheorghiuță în căutarea lui Nechifor Lipan etc.

Cercetătorul **Marin Bucă** oferă o serie de variante figurative pentru cuvântul **drum** în al său „**Dicționar de epitete**”. Astfel, în opinia autorului, drumul poate fi: accidentat, adânc, adormit, alb, albastru, alburiu, alunecos, ascuns, aspru, aurit, bătorit, bătrân, bătut, blestemat, bun, cenușiu, complicat, confortabil, cotit, cunoscut, curb, depărtat, desfundat, dificil, fascinant, ferit, fermecat, frumos, gălbui, ghețos, ghimpos, gloduros, greu, hopuros, imprevizibil, împietrit, înclinat, îngust, întortocheat, larg, lat, lăaturalnic, lin, liniștit, luciu, luminat, lunecos, lung, mare, măreț, mărginit, mic, minunat, mizerabil, mohorât, monoton, montan, mort, mut, nămolit, nebătut, necunoscut, negru, neregulat, nesfârșit, neștiut, neumblat, nisipos, oblu, ostenitor, pârjolit, pierdut, pietros, pietruit, povârnit, prăfos, prăpăstios, preferat, primejdios, putred, răsucit, rătăcit, râpos, sacru, sălbatic, scurt, singuratic, sinuos, solitar, strâmb, strâmt, șerpuit, tainic, troienit, umblat, vânat, vechi, zbicit.

Se poate lesne observa că **simbolul drumului** este înrudit genetic și funcțional cu mitul și cu ritualul religios, instituie o lume a imaginarului, adesea înfinit mai bogată și mai frumoasă decât lumea contingentului imediat, a ontosului dominat de legile necesității implacabile. Neînțelegerea până la capăt a **simbolului drumului** sau anumite confuzii marcate de o interpretare eronată, manifestate în anumite perioade ale istoriei și criticii literare, marcate de raționalism exacerbant, de știentism orgolios sau de voluntarism reformist, se explică mai ales prin faptul că simbolul arhetipal al drumului a reprezentat întotdeauna o deschidere spre Lumea misterului, aflată dincolo de realitățile palpabile. În configurația simbolului drumului deslușim refilexe de lumină sacră și fantomele imperiului dezordinii, suferinței, întunericului, blestemului și ale morții. Purtător al memoriei colective, simbolul drumului a exercitat o puternică și permanentă acțiune modelatoare asupra operelor literare, fiind un reper moral, etalon axiologic și exemplu în acțiune. Aceste calități sunt proprii simbolului drumului, în calitatea sa de **simbol universal și străvechi**, pe care C. G. Jung l-a denumit **arhetip**.

Discuții

Am selectat o serie de exemple, cu caracter proteic, organic și totalizator, din literatura română, reliefând așa cum apare accentuat simbolul drumului în operele de referință:

1. „Pornesc la drum căpițele de fân.../ De-a lungul **drumului bătrân**, / Cireșii sălbatici / Le numără, plecându-și fruntea lângă frunte. (**Otilia Cazimir**)
2. „Eu i-am văzut cum se pierdură singuri / Pe **drumuri fermecate...**” (**Panaït Cerna**);
3. „Urcam pe cel mai frumos, mai primejdios și mai plin de măreție **drum al Patriei**” (**Adrian Păunescu**);
4. „Urcam încet un deal râpos, / Târând picioare ostenite, / Pe-un **drum îngust și grunzuros**, / Prun mari păduri îngălbenite.” (**Alexandru Philippide**);
5. „De-atâtea ori în viață a fost această seară / Târzie de târzie și moartă primăvara, / Când socotind în minte dorințele pierdute, / Pluteam pe alte **drumuri întinse, neștiute**”. (**Mihail Săulescu**);
6. „Când amintirile-n trecut / Încearcă să mă cheme, / Pe **drumul lung și cunoscut** / Mai trec din vreme-n vreme” (**Mihai Eminescu**);
7. „Așa mi-ar plăcea să mă sting, aproape neobservat, / Dacă vreo oaste prădalnică ar fi să mai umble prin lume, / Aș apuca-o pe **drumuri mohorâte și aspre**, / Și ochii mei ar arde noaptea ca ochii de lup” (**Anatol E. Baconsky**);
8. „**Drumul e nesfârșit** și se scufundă în zarea vânată dintre copaci” (**Tudor Arghezi**);
9. „**Drumul dinspre vie** / pare neumblat” (**Tiberiu Utan**);
10. „Nu îndatorești pe cineva legându-i ochii pe **drumuri primejdioase**” (**Nicolae Iorga**);
11. „Coboară seara pe câmpie... / Pe **drum pustiu** un car cu boi .” (**Ștefan Octavian Iosif**);
12. „Pe un **drum singuratic și nebătut** ce merge de la Iași spre Nistru, alerga Timuș călare cât îl luau picioarele calului” (**Nicolae Gane**);
13. „Doi amorezi șoptesc sub lună, / Pierduți pe **drumuri solitare**” (**Benedict Fundoianu**);
14. „Îmi tremură durerea-n gene / Cum calc pe **vechiul drum bătut...**” (**Octavian Goga**).

În final, și câteva considerații privind desfășurarea artistică a simbolului drumului în romanele lui **Mihail Sadoveanu** și **Augustin Buzura**.

Predilecția autorului „**Fraților Jderi**” se îndreaptă spre conturarea simbolului drumului ca pe o reconstituire a eposului, a basmelor și legendelor. Trecerea de la real la fabulos se face tot prin intermediul drumului, a unui **drum oniric**. Călătoriile, în general drumurile întreprinse de eroii sadovenieni (definite excelent de eruditul savant Edgar Papu) dau naștere unei impresii de incursiune în ireal, cu senzația descălecării pe niște tărâmurii nepopulate. **Vitoria Lipan din „Baltagul”**, doar după ce străbate drumuri anevoioase, principale și colaterale, își găsește soțul într-o râpă, etapa căutării, a străbaterii încheindu-se abia acum. Acțiunea comportă similitudini cu periplul lui **Dante prin Infern**.

„**Drumul cenușii**” (1988), al doilea roman din ciclul „Zidul morții” de **Augustin Buzura** reprezintă o parabolă a cunoașterii. **Drumul spinos** spre adevăr este aici și **drumul creației**. Nu întâmplător eroul Adrian Coman și-a propus drept scop scrierea unui roman non-fictiv. În **simbolismul călătoriei**, întreprinsă cu scopul stabilirii motivelor dispariției temerarului Helgomar David, eroul se va confrunta cu nenumărate dificultăți. Scenariul epic se desfășoară după **schema alegorică a traseului**, amintind de **drumul fără sfârșit hărăzit eroilor din literatura absurdului**. Traseul alegoric se finalizează cu experiența crucială a luptei decisive dintre nonconformist și exponentul răului social.

Concluzii

În concluzie, putem aprecia detașat că simbolul drumului se constituie în baza unei adății a sensului figurat la cel direct al termenului-simbol și termenului-simbolizant. Constatăm că simbolul drumului în literatura română înstituie complexe relații paradigmatiche în textul artistic și, în același timp, relevă raporturile de profunzime ale omului cu Lumea, conturând în mod exhaustiv condiția existenței.

Bibliografie:

1. Bucă, M. *Dicționar de epitețe*. – București: Editura Vox, 1997.
2. Buzura, A. *Drumul cenușii*. – București: Editura Fundației Culturale Române, 1993.
3. Chevalier, J., Gheerbrant, A. *Dicționar de simboluri*. – București: Editura Artemis, 1993.
4. Eliade, M. *Sacral și Profanul*. – București: Editura Humanitas, 1992.
5. Evseev, I. *Dicționar de simboluri și arhetipuri culturale*. – Timișoara: Editura Amarcord, 1994.
6. Gabinschi, M. *Dicționar de dublete etimologice ale limbii române*. – Chișinău: Editura Litera, 1998.
7. Sadoveanu, M. *Frații Jderi*. – București: Editura Minerva, 1975.
8. Sadoveanu, M. *Baltagul*. – București: ESPLA, 1957.

IX: ȘTIINȚE FILOLOGICE: LIMBI MODERNE

A MODEL FOR THE STUDY OF ESP IN AN INTEGRATED APPROACH

UN MODEL DE PREDARE A LIMBII ENGLEZE PENTRU OBIECTIVE PROFESIONALE ÎNTR-O ABORDARE INTEGRATĂ

Dana RUS

„G.E.Palade” University of Medicine, Pharmacy, Sciences, and Technology of Târgu Mures, România

E-mail: dana.rus@umfst.ro

ORCID ID: 0000-0001-5727-5708

Rezumat: *Lucrarea intitulată „Un model de predare a limbii engleze pentru obiective profesionale într-o abordare integrată” are ca obiective cartografierea unor puncte de reper considerate ca esențiale în predarea limbii engleze ca limbaj specializat în cadrul facultăților cu profil tehnic. Pornind de la o serie de repere teoretice de bază, printre care rolul, funcția și aplicativitatea limbajelor profesionale, dar și a abilităților de tip „soft” în procesul de predare, lucrarea propune un model practic integrat de abordare a limbii engleze tehnice. Modelul, adresat studenților de la specializarea Informatică, combină elemente și abilități lingvistice cu cele mai generale de dezvoltare a unor atribute personale, folosind surse autentice și materiale specifice domeniului.*

Cuvinte-cheie: *limba engleză pentru obiective profesionale, comunicare profesională, didactica limbii engleze.*

Abstract: *The paper entitled „A model for the study of ESP in an integrated approach” aims to map some of the essential features of teaching English as a specialized language in technical faculties. Starting from a series of basic theoretical concepts, including the role, function, and applicability of professional languages, but also that of the “soft” skills in the teaching process, the paper proposes an integrated practical model for approaching the technical English language. The model, addressed to students majoring in Information Technology, combines linguistic elements and skills with the more general ones related to the development of personal attributes, using authentic sources and field-specific materials.*

Keywords: *English for Specific Purposes, professional communication, English language didactics*

Introduction

The study of English for Specific Purposes (ESP) is gaining a well-deserved status worldwide, given the importance of professional communication in the contemporary world. Educational institutions, but also other stakeholders in the business arena acknowledge the rising impact of professional communication in English. The globalization of business practices, and the status of English as a lingua franca have led to a perceived need of increasing language competencies in professional contexts.

Under these circumstances, the role of universities must incorporate these needs and address the requirements of the employment market in terms of the employees’ linguistic skills. The present paper aims to present a model for implementing the ESP curriculum, with the scope of disseminating practices and exchanging experience in the specialized language teaching domain.

Specifically, the paper presents the model, methodology, and approaches of the ESP phenomenon in “G.E.Palade” University of Medicine, Pharmacy, Sciences, and Technology of Targu Mures, Romania (UMPhST). For a detailed presentation, we have decided to narrow down the analysis to the treatment of the Technical English branch of ESP in the Faculty of Engineering and Information Technology, the Department of Electrical Engineering and Information Technology.

Theoretical framework

The theories used as conceptual frameworks for the presentation of the ESP treatment in an academic context reside primarily on studies pertaining to the specificity of ESP as an independent component of English Language Teaching (ELT).

Additionally, the relevant theories for the present study tackle the changes in educational practices which must be implemented worldwide as a reflection of the greater changes occurring in human society

(mainly triggered by the realities of Industry 4.0).

In order to establish the theoretical considerations informing the epistemological rationale of the present paper, we will provide a series of perspectives on the role, functionality, and practical application of ESP. Among the significant contributions to this field, we mention the definition of Dudley-Evans and St John (1998), who argue that ESP should not be defined within the epistemological boundaries of a subject-content domain. They also rejected the inclusion of ESP within the larger framework of general English discourse, thus underlining the specificity and distinctive features of the field. In their approach, the distinctive traits of ESP include the objectives of fulfilling specific requirements of a clearly defined professional audience. Also, in terms of methodology, ESP is conceived as using specific methods and content material belonging to the field of study which it addresses. Regarding linguistic input, ESP employs both language and discursive features of the domain upon which it is centered.

Hutchinson and Waters (1987: 6–7) suggest the end of World War 2 as starting point of ESP, triggered by economic necessities which started to flourish and required the existence of a lingua franca. The 1960s, marked by pronounced economic development, triggered intensive trade activities, which catalyzed professional communication development. St John and Dudley Evans (1991:301-2) suggest that this decade sees the necessity of English as a language of commerce and general international communication.

A subsequent perspective on the role of ESP emphasized the rhetorical function of the technical discourse, which implied a reconsideration of its didactic implementation in learning contexts. This shift in the perception of ESP functionality is noted by Dudley-Evans, who mentions the connection between language form and language use, “making use of the main criterion for the selection of ESP materials” (Dudley-Evans 2001: 22).

An important moment in the history of the domain is marked by the theories which emerged in the 1970s and 1980s, pertaining to a reconsideration of the needs analysis and shifting the predominant practices towards a student-oriented approach. At about the same time, a view on ESP emerged, leading to a reconsideration of learning outcomes: the focus on students’ competencies rather than linguistic knowledge in isolation. Hutchinson and Waters (1987:70) argue that discovering students’ “underlying competence” should be the primary scope of ESP educational acts.

The modern, contemporary approaches to ESP in a didactic environment are centered around its communicative purpose. Swales (1990:46) argues that “the principal critical feature that turns a collection of communicative events into a genre is some shared set of communicative purposes”. The concept of “discourse community” in relation to technical discourses implies shared lexis (Swales, 1990), but also a higher communicative purpose: “members of a discourse community, who become insiders of the community, partially out of long-standing participation in that community, evolve a selective lexis – modes of communication, acronyms, jargons, textual forms – that facilitate easy communication among peers” Ramanathan and Kaplan (2000:177).

An adjacent view on ESP finality, which impacts the purposes of the present paper and, by extrapolation, the author’s activities as an ESP instructor, is the modern perspective on the role of education in general and of language education in particular. This modern perspective is triggered by the profound changes in contemporary society, primarily driven by the extraordinary advancement of technology, which impact employees’ profiles and the set of abilities required to make them competitive in a dramatically changing employment market. Therefore, the direction imprinted on language studies in general and ESP in particular would imply a reconsideration of teaching and learning outcomes, objectives, materials, and techniques. The instructors should aim for an integrated, life-emulating approach, emphasizing developing human potential, boosting students’ creativity, and practicing soft skills (Rojewski et al., 2017). Soft skills may be defined as “character traits, attitudes, and behaviors rather than technical aptitude or knowledge, [...] intangible, non-technical, personality-specific skills that determine one’s strength as a leader, facilitator, mediator and negotiator” (Robles, 2012). Students’ overall competitiveness in the employment market can be developed during ESP classes by applying methodologies that integrate language skills with soft skills. Chamorro-Premuzic et al. (2010) assert the necessity that universities should implement “a set of non-academic attributes, such as the ability to cooperate, communicate and solve problems, often referred to as generic or soft skills in higher education”, due to the fact that “unlike academic or disciplinary knowledge, which is subject-based, content-specific and formally assessed, soft skills comprise a range of competencies that are independent of, albeit often developed by formal curricula and rarely assessed explicitly.”

Research Methodology

The methods employed in the elaboration of the present paper consist of qualitative analysis of the procedures, methods, and practices employed in the curricular implementation of ESP within the Electrical Engineering Department of the Faculty of Engineering and Information Technology in UMPHST. The scope of this type of research is to present, analyze and compare the approach to ESP-related topics within the different specializations of the department, identify the best practices, and suggest potential for improvement. As a practical exemplification of the research performed, the “Findings” section contains a model of an ESP lesson for Information Technology students. This model is created based on the theoretical principles enunciated above and bearing in mind the necessity of an integrated approach to language skills to improve professional communication abilities.

Additionally, we performed a SWOT-type analysis of the ESP status and perspectives as part of the engineering education curriculum.

Findings

Before presenting examples of integrated approaches to ESP in terms of methodology, techniques, and materials, it is necessary to present an overview of how ESP is taught in the Faculty of Engineering and Information Technology. The electrical engineering department has four undergraduate specializations: Automation and Applied Informatics, Medical Engineering, Power Systems Engineering, and Information Technology. The curricula of the above-mentioned specializations include studying English as a compulsory subject in the first two years of study for a total of four semesters. To obtain an objective picture of the ESP phenomenon in my institution, I have attempted to perform a SWOT analysis to guide my future didactic endeavors. The main findings are presented in Table 1 below.

Table 1. SWOT analysis of the ESP phenomenon

<p>STRENGTHS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Levels of English of B1¹ and above for the majority of the students in the Electrical Engineering department; - Students’ intrinsic motivation in learning ESP; - Local employers’ favorable feedback regarding former students’ level of ESP proved in concrete professional contexts. 	<p>OPPORTUNITIES</p> <ul style="list-style-type: none"> - The role of good professional communication abilities in the prospective employees’ chances of getting well-paid jobs; - The status of English as the main language of dissemination in research activities and scientific events; - The increasing number of students opting for technical specializations, especially Medical Engineering and Information Technology.
<p>WEAKNESSES</p> <ul style="list-style-type: none"> - The necessity to teach mixed-ability classes, leading to lower overall efficiency; - The lack of institutionalized language teaching of ESP for the third and fourth years of study, as well as for graduate studies for technical specializations. 	<p>THREATS</p> <ul style="list-style-type: none"> - possible reconfigurations of ESP curricula, triggered by internal or external factors, with a potentially negative impact on the number of teaching hours and / or content of instruction.

My general approach to teaching ESP is based on integrated activities combining traditional language skills (reading, writing, speaking, listening) with a focus on the development of soft skills. This involves a constant interest in using the language (and the practice of language skills) as a means to raise awareness on, consolidate and reinforce personal skills such as critical thinking, negotiating skills, collaborative skills, public speaking, proactive behavior, self-awareness, problem-solving skills, etc. My overall aim is to encourage, empower and support my students to develop their full potential as active, involved citizens. Language classes in an ESP environment provide an adequate format for this goal. The choice of materials (authentic, real sources), the selection of teaching techniques (with an accent on collaborative practices), and the implementation of life-emulating assessment methods (project-based, in the tradition of

¹ In accordance with the CEFR levels <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions> and based on placement and progress tests applied.

experientialist teaching philosophies) are the pre-conditions that are considered indispensable in this respect.

To exemplify the principles above, I will present a model of such integrated teaching practices. It is part of an ongoing didactic project that will materialize in a published course for Information Technology students. The idea of this project originated in a needs analysis doubled by an assessment test applied to 1st and 2nd-year students in IT from my university. The findings of the test and analysis revealed upper-intermediate and advanced levels of English for the vast majority of the students, with higher values registered on the oral component and weaker ones on items testing more structured components of language such as grammar. Regarding students' needs, the feedback reflected increased motivation in developing fluency in professional communicational situations. On the other hand, the availability of teaching resources for IT students on the market was – and is – scarce. The available titles contained obsolete information – which is understandable, considering the speed of technological development in the field of IT. Moreover, the language covered by the available titles was in most cases, too basic for the students' level and interest.

The learning materials I designed to practice ESP in an integrated approach are organized into seven learning units. The goal was to be consistent with the academic program in the University, organized into four 7-week-long learning modules. In this modular system, English is studied four hours a week (two seminars per week), with an allotted time interval of four hours (two seminars) per learning unit. The seven learning units reflect topics from the students' field of interest, namely:

1. An introduction to the study of IT;
2. Cloud computing;
3. Web design;
4. Artificial Intelligence;
5. Cybersecurity;
6. Big Data;
7. The Internet of Things.

Each unit is based on a common structure, including the practice of basic language skills and activities meant to reinforce students' soft skills. In order to illustrate the integrated approach model currently applied in my didactic activities, I will present the structure of the unit “Cybersecurity”.

The objectives of the unit reflect the approach to skills. They are:

- To introduce and raise awareness regarding the concept of cybersecurity by building on students' existing knowledge and language related to the topic;
- To develop students' active listening skills in authentic professional contexts;
- To develop students' reading skills (reading for gist, scanning) while reinforcing specialized content language;
- To acquire, consolidate and practise vocabulary related to cybersecurity by applying a variety of techniques (matching, translation, explaining exercises) in authentic, domain-related tasks;
- To practise grammar structures (Type-3 If Clauses) inductively;
- To practise language skills in concrete, content-based tasks requiring students to practise a series of personal (soft) skills such as: role-playing, negotiating, collaborating, delegating tasks, strategizing, problem-solving, critical thinking, anticipating, and oral presentations.

Discussions

This section of the paper will be dedicated to a presentation of the unit content in order to correlate the specific objectives to the concrete teaching material and techniques employed.

1. The first part of the unit is a **Lead-in** meant to introduce the topic of cybersecurity and activate specific language. Students are shown a diagram illustrating concepts related to cybersecurity. They are asked to discuss how the concepts connect to the topic and describe their main features or ways in which they operate. The concepts illustrated in the diagram are: “password”, “hacking”, “malware”, “encryption”, “firewall”, “virus,” and “phishing”.

In addition to this introductory activity, students are asked to do a test base on multiple-choice items, reinforcing their comprehension of the most common cybercriminal tools, tactics, and trends. Here are some examples of the questions:

1. Which of the following malicious programs, appearing to be legitimate, is commonly used to target banking and payment systems to access confidential information? (a. social engineering; b. backdoor; c. ransomware; d. Trojan horse).

2. Choose the correct malware term that describes a controversial program designed to propagate across networks for the purpose of distributing security patches for known vulnerabilities. (a. Keylogger; b. Patch management; c. Spyware; d. Ethical worm).

3. Which of the following describes a self-replicating malware that spreads by duplicating itself in order to infect other devices without user interaction? (a. Malicious link; b. Botnet; c. Worm; d. Hybrid virus).

2. The second part of the unit is a **listening** activity. It uses authentic material available on youtube at <https://www.youtube.com/watch?v=inWWhr5tnEA>, describing some essential concepts related to computer security. The activity aims to develop students' active listening skills and is structured as a multiple-choice task.

3. The third activity of the unit is a **reading** task. Starting from an authentic text adapted from www.techtarget.com, students practise different types of reading (reading for gist, scanning), consolidating language and content-based knowledge. The first reading task requires students to choose adequate titles for the different sections of the text out of a suggested list. The second task is a reading comprehension activity with open answers. Here are some examples of questions:

1. How can you define cybersecurity?

2. Who can benefit from cybersecurity tools and practices?

3. How can you explain the growing importance of cybersecurity in the modern world?

4. What are the most significant benefits of implementing cybersecurity practices?

5. Which are the most common types of cyber threats?

6. What cybersecurity threats lie ahead?

The third activity of the reading section is a matching exercise. Students must match a series of specialized terms from the input material with their definitions. The terms constituting the language focus of the activity are: “malware”, “ransomware”, “social engineering”, “phishing”, “spear phishing”, “insider threat”, “DDOS attacks”, “advanced persistent threat”, “man-in-the-middle attack”.

4. The **vocabulary** section of the unit offers opportunities to consolidate the acquisition of technical terminology presented in the reading task. It consists of two individual tasks. In the first one, students need to find in the text English equivalents for the following Romanian word or phrase: “amenințare cibernetică”, “atacuri rău-intenționate”, “abundență de date”, „recuperare în caz de dezastru”, „organizații de consultanță în domeniul securității cibernetică”, „accesul utilizatorului neautorizat”.

The second task of the vocabulary section empowers students to perform individual research. The requirement is to find online definitions and explanations for the following types of cyberthreats: “botnets”, “drive-by-download attacks”, “exploit kits”, “malvertising”, “vishing”, “credential stuffing attacks”, “cross-site scripting (XSS) attacks”, “SQL injection attacks”, “business email compromise (BEC)”, “zero-day exploits”.

5. The **grammar** section is an inductive presentation and practice of Type-3 conditional clauses. The activity starts with the following sentence from the video presented in the Listening section: „*Had Ann downloaded any suspicious attachments online, her system could have gotten corrupted by certain malicious viruses embedded within the attachments*”. Based on this sentence, students identify the grammar structure, explain its application and solve specific grammar tasks practising Type-3 conditional clauses.

6. The last section of the unit is intended to practise **communication skills in an integrated approach**. Students are asked to simulate a real professional situation and employ the language practiced throughout the unit while exercising a set of soft skills. The hypothetical situation is the following:

A large perfume retail company has developed a new e-commerce platform that is critical to their operations. The platform allows customers to browse and purchase perfumes online and integrates with the company's inventory management system. However, the company has recently become aware of several vulnerabilities in the platform that cyber attackers could potentially exploit. They have decided to organize a hackathon competition to identify and fix these vulnerabilities.

The company has invited teams of IT professionals from around the world to participate in the competition, which will be held over a weekend. During this time, the teams will have access to the company's e-commerce platform and will be tasked with identifying and fixing any security issues.

In groups of 4-5, students must write a proposal for the hackathon competition to secure the company's vulnerable systems against cyber attacks. They need to assign their roles: one team leader, programmers, cybersecurity analysts, or system administrators.

Students' proposals should include the following elements:

- The team's strategy for identifying and fixing security vulnerabilities;
- The team's communication plan and decision-making process;
- A description of the different roles and responsibilities of team members;
- Any obstacles or challenges the team may face during the competition;
- The team's final solution to secure the system against cyber attacks.
- Students present their group's proposal orally.

Conclusions

The model for implementing ESP practices suggested by the present paper is an integrated approach combining both language and personal development objectives. Based on needs analysis and employers' feedback, this combination positively impacts future specialists' performance on the job market, increasing their chances of good jobs.

The reform process of the English language seminars falls within the much wider range of the educational system at large. It is an ongoing process in which teachers and students alike must try and adapt to new requirements, implement new methods and resources, and assimilate updated philosophies regarding the role of education and learning. At the same time, it is a trend that cannot be reversed because progress, innovation, and development cannot be reversed either. We live in an era of extraordinary, unprecedented changes that inescapably reflect upon every aspect of human life, and educational actors must adjust accordingly.

Bibliography:

1. Chamorro-Premuzic, T.; Artech, A.; Bremner, A.J.; Greven, C.; Furnham, A. Soft skills in higher education: Importance and improvement ratings as a function of individual differences and academic performance. *Educ. Psychol.* **2010**, *30*, 221–241.
2. Dudley-Evans, T., & St John, M. (1998). *Developments in English for Specific purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
3. Dudley-Evans, T. (2001). "English for specific purposes". In R. Carter & D. Nunan (Eds.). *Teaching English to speakers of other languages* (131- 136). Cambridge: Cambridge University Press.
4. Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for specific purposes: A learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
5. Ramanathan, V. and Kaplan, R.B. (2000). "Genres, authors, discourse communities: Theory and application for (L1 and) L2 writing instructors". *Journal of Second Language Writing*, *9*(2), 171-191.
6. Robles, M.M. Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace. *Bus. Commun. Q.* **2012**, *75*, 453–465.
7. Rojewski, J.W.; Hill, R.B. A Framework for 21st-Century Career-Technical and Workforce Education Curricula. *Peabody J. Educ.* **2017**, *92*, 180–191.
8. Swales, J.M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
9. <https://www.youtube.com/watch?v=inWWhr5tnEA>
10. <https://www.techtarget.com/searchsecurity/definition/cybersecurity>

ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАЗВ БЕССАРАБСЬКИХ НІМЕЦЬКИХ
КОЛОНІЙ (1814/1940)

LINGUO-CULTUROLOGICAL FEATURES OF THE NAMES OF THE BESSARAB GERMAN
COLONIES (1814/1940)

Наталія ГОЛОВІНА

Ізмаїльський державний гуманітарний університет
E-mail: golovinanb2017@gmail.com

Анотація: В статті розглядається питання про специфіку мовної номінації німецьких колоній у період їх заснування та розвитку на території історичної області Бессарабії в хронологічних рамках середини другого десятиліття XIX – першої половини XX ст. У роботі пропонується лінгвокультурологічний аналіз внутрішньої форми назв німецьких колоній на основі ретроспективного підходу. Це дозволяє інтегрувати лінгвістичні знання з історією, культурологією, краєзнавством та іншими науками.

Головна мета роботи полягає у визначенні фонових знань та імпліцитної інформації у внутрішній формі слів з функцією найменування територіальних одиниць. Головну увагу звернуто на лінгвістичні та екстралінгвістичні фактори, їх взаємозв'язок, а також роль у формуванні лексичних номінантів німецьких колоній.

Результати роботи представляють інтерес для їх використання на практичних заняттях з теорії та практики німецької мови для студентів-бакалаврів та магістрів.

Ключові слова: лексична номінація, внутрішня форма слова, лексико-семантична структура, лінгвокультурологічна специфіка.

Abstract: The article deals with the issue of the specifics of the language nomination of the German colonies during the period of their formation and development on the territory of the historical region of Bessarabia within the chronological framework of the middle of the second decade of the 19th - the first half of the 20th century. The paper proposes a lingua-cult-urological analysis of the internal form of the names of the German colonies based on a retrospective approach. This allows you to integrate linguistic knowledge with history, cultural studies, local history, and other sciences. The main goal of the work is to determine the background knowledge and implicit information in the internal form of words with the function of the name of territorial units. The main attention is paid to linguistic and extralinguistic factors, their relationship, as well as their role in the formation of the lexical nominees of the German colonies. The results of the work are of interest for their use in practical classes on the theory and practice of the German language for bachelor and master students.

Keywords: lexical nomination, internal form of a word, lexico-semantic structure, linguo-culturological specificity.

Вступ

Будь-яке слово, що містить поняття «колонія», тяжіє до негативно маркованого через приховані структурно-семантичні компоненти його внутрішньої форми: «поневолення», «пригнічення», «зневага» тощо. «Натомість значення слова *колонія* у зв'язку з процесом заселення Південної Бессарабії німцями з Королівства Вюртемберг та Герцогства Варшавського (1814/1940), слід розглядати в протилежному напрямку» [4, с. 21]. Серед головних причин цієї позитивності, тобто меліоративної конотації слова є присутність у його семантичній структурі імпліцитного компонента «допомога в розвитку», як результату, по-перше, «якісного принципу «Правил приєма переселенців на поселення в Бессарабії», згідно з якими «на поселення приймали семьи с определенным капиталом приличного поведения, людей, полезных для государства: искусных земледельцев, садоводов, виноградарей, животноводов, особенно имеющих опыт по разведению новых пород овец, следовательно, хороших хозяев» [5, с. 27], а по-друге, гарантованими царським урядом привілеї для німецьких поселенців: «освобождение сроком на 10 лет от подушных и земельных налогов, свобода вероисповедания, освобождение мужчин от воинской повинности, получение права на пользование 60 десятинами земли, беспроцентные государственные кредиты в

сумме 300 царских рублей и пр.» [8, с. 3-4].

Проблема назв німецьких бессарабських колоній представляє інтерес як для істориків (Г. Келлер, Н. Шевчук, У. Шмідт,), краєзнавців (Г. Гекле, Э. Кельм, В. Кубякін), так і філологів, зокрема автора цієї статті [1; 2], завдяки чому є актуальною для міждисциплінарних досліджень у рамках цілого ряду гуманітарних наук: історії, лінгвістики, філології, культурології та ін.

Основним джерелом дослідницького матеріалу цієї роботи служать відомості про бессарабські німецькі колонії, отримані у результаті вивчення та аналізу публікацій газети «Heimat-Kalender», присвяченої історії створення материнських та дочірніх колоній в Бессарабії, архівних документів бібліотеки «Heimatmuseum der Deutschen aus Bessarabien» (Штутгарт, Німеччина), довідкових збірників про німецькі населенні пункти в Російській імперії В. Ф. Дизендорфа (2006), П. А. Крушевана (1903), ювілейних збірок окремих колоній (напр., Альт-Постталь, Бородино, Бенкендорф, Фридрихсфельд), наукової літератури, також автентичних художніх текстів.

Методологія дослідження

У ході роботи були застосовані різні методи лінгвістичного аналізу:

- метод вибірки, спостереження за мовним матеріалом,
- метод опису, семантичний, структурний,
- лінгвокультурологічний, контекстний, дериваційний аналіз.

При проведенні дослідження також використовувався ономазіологічний підхід, прийом тлумачення та коментування лексичної одиниці з точки зору особливостей її внутрішньої форми.

Результати дослідження

До середини 50-х років XIX ст. загальна кількість перших німецьких колоній, які потім стали називатися материнськими (Mutterkolonien), досягла 25 одиниць територіальних об'єктів, у той час, як кількість німецьких колоністів на початку 1859 р. складала в Бессарабії 20 050 осіб [8, с. 11-12] та близько 93 000 жителів восени 1940 р., коли вони відповідно до пакту Гітлера-Сталіна, підписаного в Москві 23 серпня 1939 р., залишили територію Радянського Союзу [11, с. 11-12].

Якщо говорити про кількість ойконімів бессарабських німецьких поселень, то їх виявляється значно більше, ніж самих поселень, оскільки серед слів зазначеної номінативної групи спостерігаємо багато неофіційних назв, які закріплювались за певною німецькою колонією в результаті активного вживання новосельцями свого власного найменування, або попередньої «місцевої» назви території, чи найменування, що отримувало селище німецьких емігрантів у різні періоди його становлення та розвитку, переважно під впливом політичних чинників, зокрема у зв'язку зі зміною російської, румунської та радянської влади. Так, у довіднику В. Д. Дизендорфа «Немецкие населенные пункты в Российской империи» спостерігаємо такі варіації в назвах селищ: назва *Чилигидер* змінювалося на *Челегидер* (1862) та *Фридрихсфельд* (1884); назва *Фершампенуаз* (1827) на, *Альт-Фершампенуаз* (1835), *Alt-Fere-Champenoise*, *Старый Шампонос*, *Альт-Ельфт* (1859) – *Alt-Elft*, *Михаельсрум* (1870) – *Michaelsruh*, *Садове* (1905) [3, с. 63-98].

Фазою активного процесу перейменування німецьких поселень слід вважати період 1810-1930 рр., коли, за імператорським указом, їм надавалися назви на честь перемог російської армії над наполеонівськими військами під час першої вітчизняної війни 1812 р. Як результат, серед назв німецьких колоній того часу з'являються *Бородино*, *Красное*, *Клястиц*, *Березино*, *Кацбах*, *Кульм*, *Денневиц*, *Арциз (Brienne)*, *Фершампенуаз I (Alt-Elft, Michaelsruh)*, *Фершампенуаз II (Neu-Elft)*, *Париж (Alexsüswert)*. Серед перейменованих німецьких колоній особливу особливу увагу звертають на себе назви з числовим компонентом *Малоярославец I* (Малоярославец Перший), який раніше носив назви *Киргиз*, *Вюртемберг*, *Виттенберг*, *Мариинская*, *Малул-Маре* та *Малоярославец II* (колишні назви: *Альт-Постталь*, *Боршталь*, *Малул-Мік*), оскільки з точки зору лінгвокультурології їхні назви німецького періоду – *Wittenberg*, *Borschtal*, *Alt-Possttal* – містять історичні відомості та фонові знання, тому представляють інтерес для аналізу їх внутрішньої форми в контексті ретроспективного підходу до дослідження лексичних одиниць.

Від початку свого заснування на заході Південної Бессарабії в червні 1815 р., колонія *Виттенберг* носила німецькомовну назву *Württemberg*. Ойконім має антропонімичне джерело та бере свій початок від прізвища відомого роду Вюртембергів – господарів королівства на півдні Німецької імперії (поч. XIX ст.), звідки в Бессарабію протягом 1814-1816 рр. переселилися 140

родин лютеран-євангелістів, переважно землеробів та кустарів [11, с. 28]. Тож, як бачимо, головним номінативним мотивом, що спонукав переселенців дати селищу назву *Württemberg*, виявляється територіально-генетичний чинник, який спостерігаємо також у інших випадках найменування колоній на честь рідних місць їх мешканців. Такими топонімічними найменуваннями-дублерами, що вказують на географічну батьківщину німецьких колоністів, є, напр.: *Leipzig, Hamburg, Mannsburg, Straßburg, Kulm, Rohrbach*.

Примітно, що незважаючи на активне використання переселенцями назви *Württemberg*, у адміністративному реєстрі населених пунктів Бессарабії ця колонія фіксується як *Bimmenberg*, що, з великою долею вірогідності, є результатом фонетичної деформації звукової форми німецького слова в процесі його відтворення російською мовою, оскільки в кореневій морфемі назви присутня морфема /y/, якої немає в російській мові. Саме вона викликає вокалізацію сусіднього приголосного звуку [r], завдяки чому розпізнана на слух назва *Württemberg*, отримує нове формальне вираження та фіксується російськими держслужбовцями в її мовленнєвому варіанті Віттенберг. При цьому ми не виключаємо також, що генезою назви може служити назва королівства *Wirtemberg* (ймов. від *Wirdeberg*, раніше від кельт. *Wirodunum*), оскільки, за звучанням, частково з нею співпадає.

Фонетичний шлях асиміляції іншомовної назви, на нашу думку, має відношення також до колонії *Alt-Posttal* (Альт-Постталь). Нащадки першого покоління бессарабських німців стверджують, що спочатку її називали *Borschtal*, на ім'я болгарина, який орендував західні землі Буджака, де згодом розмістилася колонія вюртембергських переселенців [5, с. 33]. Ця історична довідка вказує на те, що внаслідок мовної інтерпретації німцями незнайомого для них слова-антропоніма відбувається мовний процес асиміляції приголосних [b] – [p] на початку слова *Borschtal* – *Posttal*, а також приведення буквосполучення ньому. <sch> – <st> у відповідність до німецької орфографії [1, с. 32]. Існує також інша версія походження назви. За словами місцевих жителів, «колись через долину проходив поштовий шлях з окружного центру Аккерман до міста Ізмаїл, розташованого на лівому березі річки Дунай. Там, де колоністи збудували 1905 року свою лютеранську кірху, була за старих часів пошта» [5, с. 46]. Для нас це означає, що процес формування назви *Alt-Posttal* відбувається шляхом субстантивізації базового словосполучення зі структурою прикметник + іменник (*alte Post*) та його формально-функціонального перетворення на назву географічного об'єкта через приєднання до утворюючої основи відапелятивного суфікса -*tal* (від *Tal* «долина»), який вказує на особливості ландшафту села.

Дефісний префікс назви виконує розрізнявальну темпоральну функцію і завдяки її внутрішній формі зберігає інформацію, що вказує на період заснування колонії щодо материнської. Враховуючи досить швидкий розвиток процесу німецької колонізації та активне будівництво нових поселень, особливо в період до 1859 року, прикладів напів-префіксально-суфіксальних похідних-найменувань з темпоральною чи локальною семантикою серед досліджуваних одиниць існує чимало: *Neu-Paris, Neu-Friedental, Neu-Elft, Neu-Brienne, Neu-Mathildendorf, Neu-Fere-Champenoise, Alt-Elft, Alt-Arztis, Klein-Hoffnungstal, Klein-Neudorf* та ін. Специфіка зазначених найменувань як формальних елементів топонімії Південної Бессарабії полягає насамперед у збереженні історичної та культурної інформації у географічній назві.

Поряд з назвою *Württemberg*, антропоморфізмом визначаються також назви колоній *Mariental* (Марієнталь), *Mariensfeld* (Марієнфельд), *Marienheim* (Марієнгеім), внутрішня форма яких у порівнянні з згаданими вище є більш складною, оскільки їх ядерним компонентом є *e* в історії людства одним із головних. Слід зазначити, що незважаючи на відсутність документально підтверджених причин вибору мешканцями колонії у центрально-західній частині Південної Бессарабії назви *Mariensfeld*, а також *Mariental, Marienheim* – на північно-західній території цілком логічним буде припустити, що використання переселенцями культових імен у складі афіксальних назв колоній пов'язане з певним «довгоочікуваним дивом» на землі їхньої «другої Батьківщини» (*Zweites Vaterland*), куди вони прибули, в тому числі через релігійні переконання, пов'язані з очікуванням другого пришествя Христа. На думку представників німецької лютеранської церкви, згадка імені Божої Матері в назвах колоній є наслідком особливої релігійності та високої духовності першого покоління бессарабських німців.

Важливо відзначити, що коли через погіршення державних умов оренди землі та збільшення земельних податків для іноземців німці залишили свою колонію *Mariensfeld*, її нові жителі – українці, залишили німецьку назву, тоді як колишні її жителі – фермери з Марієнфельда, своєму новому

селищу в долині Джалар також дали назву *Marienfeld* на честь своєї колонії на півдні Бессарабії [6, с. 157].

Присутність у назві колонії священного імені чи іншого блага, пов'язувалася з надією гарне життя. Дотримуючись цього принципу, багатьом колоніям були присвоєні назви з такими мотиваційно утворюючими компонентами, як *надія* (*Hoffnung*:- *Hoffnungsfeld*, *Hoffnungstal*, *Hoffnungsdorf*), *милосердя* (*Gnade*:- *Gnadental*, *Gnadensfeld*, *Gnadenheim*, *Gnadenfeld*), *мир* (*Frieden*:- *Friedental*, *Friedensfeld*, *Friedental*, *Neu-Friedental*), *світло* (*Licht*:- *Lichtental*), *радість* (*Freude*:- *Freudental*), *любов* (*Liebe*:- *Liebenfeld*, *Großliebenfeld*), *добро* (*Gut*:- *Gutheim*), *щастя* (*Glück*:- *Glückental*) [2, с. 154]. Як видно з прикладів, другим компонентом похідного слова виступають, як правило, поняття лексико-семантичної групи назв форми рельєфу – рівнина, долина, що визначає мовну специфіку їхньої внутрішньої форми, що імпліцитно передає інформацію про особливості ландшафту бессарабського степу.

Ретроспективний аналіз внутрішньої форми назв німецьких колоній *Glückstal* і *Friedental*, проведений на основі відомостей німецьких дослідників-істориків, вказує на те, що походження назви *Glückstal* (1929) пов'язане з румунським періодом в історії Південної Бессарабії, коли нова влада набула 1299 га земель. німців, які змушені були тікати зі своїх колоній через вороже ставлення до них з боку Радянської влади. Провівши кілька років фактично просто неба, у земляних ямах і кам'яних нішах, німецькі фермери та їхні сім'ї знову отримали можливість облаштувати своє нове житло та організувати сільське господарство на виділених ним ділянках землі. «Коли ж вони знову отримали землю і право її обробляти, кожен відчував велику радість, а все разом – справжнє щастя, що наповнює широку квітучу долину, де розмістилося нове німецьке село, якому люди дали назву *Glückstal* [9, с. 24]. Как бачимо, почуття щастя знайшло своє мовне відображення в назві новоствореної колонії *Glückstal* – Долина Щастя (Щаслива Долина), імпліцитними компонентами внутрішньої форми якої виступають поняття 'свобода', 'незалежність', 'добро', 'удача', 'успіх'.

Не менш цікавою з погляду переплетення мовного та позамовного факторів є також внутрішня форма німецької назви *Friedental* (Фріденсталь) (1834). За свідченням нащадків першого покоління, колонію заснували переселенці з різних областей, провінцій та територій Німеччини, які самостійно формували під час своєї подорожі до Бессарабії переселенські групи з-поміж охочих оселитися на нових землях, і за свій рахунок вирушали в дорогу через Польщу. Враховуючи, що незнайомі один одному люди протягом майже трьох місяців довгої подорожі до Бессарабії мали жити у складних природних та побутових умовах як одна велика родина, дуже важливими були мирні стосунки між окремими людьми, сім'ями та групами сімей, серед яких були як бідні переселенці. «з палицею в руці» (*mit Stab in der Hand*), так і багаті сім'ї, що вирушали в дорогу разом зі своїм майном на підводах і возах, мали з собою продовольство, воду, теплий одяг і т.п. [7, с. 37-39; 8, с. 5-6]. З цього випливає, що народження майбутньої назви колонії, як символу єднання різних людей із загальною метою, відбувалося задовго до її закладання і пройшовши перевірку на її відповідність соціальному мікроклімату в групах німецьких переселенців-добровольців, служило важливим орієнтиром на атмосферу миру та єдності. колективний стандарт поведінки

Через швидке зростання кількості німецьких сімей у новозбудованих селищах виникала необхідність у подальшому освоєнні територій, зокрема тих, де колись стояли турецькі села, більшість із яких уже мали свої назви. Так, у 1816 р. у селі *Parapara* (Парапара) у дельті Дунаю оселилися сини німецьких фермерів колоній *Hoffnungsfeld*, *Gnadental*, *Neu-Arztis* та *Neu-Elft*. Попередні мешканці Парапари були переважно державні службовці Османської Імперії. Поряд із виконанням свого головного завдання з охорони придунайського кордону від проникнення чужинців, вони займалися збором податків і мит із населення прилеглих територій. Кажуть, що ці турки були дуже багатими людьми, оскільки перекладали у власні кишені значну частину грошей, зібраних із простих мешканців. Об'їжджаючи селища на конях, вони сповіщали про черговий збір, вигукуючи турецькою «Para!», «Para!» (слово «para» в турецькому означає «гроші»), тобто «Гроші!», «Гроші!», через що люди стали жартівливо називати цих настирливих службовців «пара, пара», що, власне, і спричинило причину назви Парапара, котра перейшла до німецьких землевласників. Селище *Parapara* разом із двома іншими – *Pomasan* та *Friedrichsdorf*, географічно утворювали на півдні сучасної Одеської області трикутник, усередині якого розміщувалися поселення молдаван, росіян, українців та липован (Галелешті, Карачика, Карамахмет та ін.). Завдяки своїй винятковій наполегливості та використанню прогресивних способів обробітку землі,

працьовиті німці швидко розвивали свої ділянки та купували сусідні. У результаті в 1940 р. німецька колонія Parapara займала територію близько 2000 га [10, с. 108].

Обговорення

Представлені в статті деякі результати вивчення лінгвокультурологічних особливостей назв бессарабських німецьких колоній є частиною дослідження німецького колоністського дискурсу в умовах лінгвокультурного ексклаву на території Бессарабії в період середини другого десятиліття XIX – першої половини XX ст., присвяченого проблемі взаємозв'язку та взаємодії мови знань, що орієнтує вивчення мови з урахуванням позамовних культурних чинників. У цьому сенсі назви німецьких колоній становлять особливу цінність, оскільки номінативні одиниці цієї лексико-семантичної групи є, по суті, засобами вербальної репрезентації як історії німецької мови, німецької культури, так і етапів розвитку південного регіону, в т. ч. території кількох сучасних держав. Виходячи далеко за межі лінгвокультурологічних досліджень, тема німецької топоніміки в Бессарабії є актуальною для фахівців у галузі історії, краєзнавства, етнографії, літературознавства, перекладу, педагогіки, методики вивчення іноземних мов, а також інших галузей знань і тому може стати предметом їхньої наукової дискусії.

Висновки

Таким чином, зазначимо, що номінативний простір матеріальної та духовної культури німецьких колоністів Бессарабії (1814/1940) має значні перспективи в плані його подальшого вивчення. Результати аналізу внутрішньої форми назв колоній бессарабських німців, які є частиною цього простору, відкривають завісу латентних фонових знань та імпліцитної інформації в мовному знаку, тоді як «прихована частина айсберга», що створює опору тріади «мова – культура – особистість» поки що перебуває в очікуванні своїх дослідників.

Бібліографія:

1. Головіна Н. Б. *Топоніміка німецьких колоній у південній Бессарабії (1814/1940): лінгвокультурологія ойконімів*. Науковий вісник Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Сер.: Філологічні науки (мовознавство). 2014. № 2. С. 29-35.
2. Головіна Н. Б. *Номінативний простір матеріальної та духовної культури бессарабських німців (1914/1940). Мовна історія німецької топонімії в Південній Бессарабії*. Філологічна освіта у поліетнічному просторі: регіональний досвід. Ізмаїл, 2013. 322 с. С. 150-165.
3. Дизендорф В. Ф. *Немецкие населенные пункты в Российской империи: География и население. Справочник*. М.: Общественная академия наук российских немцев. 2006.
4. Baumann, Arnulf. *Unsere Vorfahren: Entwicklungshelfer*. Heimat-Kalender, 1980.S. 21-28.
5. Gäckle, Herbert. *Geschichte der Gemeinde Alt-Posttal (Bessarabien)*. Herausgegeben vom Alt-Posttaler Heimatausschuß zum 160. Jahrestag der Gründung der Gemeinde 1823-1983. 1028 S.
6. Häfner, Hugo. *Lebensraum Bessarabien*. Heimat-Kalender, 1987. S. 153-184.
7. Kelm, Edwin. 150 Jahre Friedenstal. Heimat-Kalender, 1984. – S. 37-42.
8. Kludt, Wilhelm. *Die deutschen Kolonisten in Bessarabien in ihrem sittlichen und religiösen Zustande. Bis zum Jahre 1861*. Odessa, 1900. 69 S.
9. Krüger, Otto Küster. *Chronik der Gemeinde Glückstal Kreis Soroka, zu ihrem 10-jährigen Bestehen (1929-1939)*. Heimat-Kalender, 1991. S. 23-30.
10. Müller Edwin. *Zur Erinnerung an Parapara, das südlichste deutsche Dorf Bessarabiens*. Heimat-Kalender, 1986. S. 108-112.
11. Schmidt, Ute. *Die Deutschen aus Bessarabien. Eine Minderheit aus Südosteuropa Ost- und Südosteuropa (1814 bis heute)*. Böhlau Verlag GmbH & Cie, Köln, 2004. 600 S.

LANGUAGE AND GENDER

LIMBAJ ȘI GEN

Liudmila PARAHONCO

Alecu Russo Bălți State University

E-mail: parakhonko91@mail.ru

ORCID ID: 0000-0002-7010-3107

Rezumat: *Articolul explorează specificul lingvisticii moderne în strânsă relație cu individul, mentalitatea acestuia, percepția realității actuale, activitatea sa specifică. Prin urmare, limbajul este studiat din punct de vedere a persoanei, vorbitorului nativ. Omul are particularitatea nu numai de a percepe și de a cunoaște lumea, ci și de a exista în aceasta. De aceea, limbajul reflectă atât realitatea obiectivă, cât și vorbitorul nativ ca subiect de cunoaștere. Aceasta determină studiul unei astfel de probleme ca relația dintre limbaj și gândire, care este rezolvată în cadrul vectorului cognitiv-conceptologic. În plus, studiul științific subliniază că vorbirea servește ca instrument de verbalizare a „forțelor ilocutionare” ale emoției. Vom încerca să răspundem la întrebarea: există o „imagine masculină și feminină a lumii” în timpul „experienței furiei” sau este dominată de unitaritate.*

Cuvinte-cheie: *limbaj, gândire, gen, discurs, lingvistică cognitivă.*

Abstract: *The article explores the specifics of modern linguistics, which is the study of language in close relationship with the individual, his mentality, perception of actual reality, his specific activity. Therefore, the consideration of language from the standpoint of a linguistic personality comes to the fore. A person has the peculiarity not only to perceive and cognize the world, but also to exist in it. Therefore, language reflects both objective reality and the native speaker as a subject of knowledge. It determines the study of such a problem as the relationship between language and thinking, which is solved within the framework of the cognitive-conceptological vector. In addition, the scientific study emphasizes that speech serves as a tool for verbalizing the “illocutionary forces” of emotion. We will try to answer the question: is there a “male and female picture of the world or is unitarity dominating.*

Keywords: *language, thought, gender, discourse, cognitive linguistics.*

Introduction

The study of discourse and gender is an interdisciplinary endeavor shared by scholars in linguistics, anthropology, speech communication, social psychology, education, literature, and other disciplines. Many researchers have been concerned primarily with documenting gender-related patterns of language use.

The relevance of the work is determined by its inclusion in one of the promising areas of anthropological learning of the language – linguistic genderology. The work is carried out in line with the cognitive-communicative paradigm of linguistic research, which opens up new opportunities for the study of language and gender. **The subject** of the research is discursive and cognitive mechanisms of gender construction and ways of their linguistic description.

The object of study is the products of discursive practices – fragments of the nominative system of the language, reflecting in a typified form cultural ideas about masculinity and femininity and serving as a background for constructing a gender in discourse. The focus is on the manifestation of gender stereotypes in the Russian language; material of English and a number of other languages is used for comparison.

Research Methodology

The theoretical basis of the study was the concept of G. P. Grice, which substantiates the understanding of implicatures as a special type of meaning, the feminist narrative, which describes the problem of the interaction of gender and language, the problem of cognitive categorization (Robin Tolmach Lakoff, Penelope Brown, Pamela Fishman, John Donne, Calvin Thomas, Helen Wilcox) and etc.

Thus, according to Lakoff's [9, p.4] book “Women's language”, the use of “women's language” denies women access to power, and reinforces social inequality. “Women's language” weakens or mitigates the force of an utterance: “weaker” expletives (oh, dear versus damn); “trivializing” adjectives (divine versus great); ‘tag questions used to express speakers' opinions (The way prices are rising is horrendous,

isn't it?); rising intonation in declaratives (as seen in the second part of the sequence, “What's for dinner?” “Roast beef?”); and mitigated requests (Would you please close the door? versus Close the door).

Lakoff's observations provided a starting point from which to explore the complexity of the relationship between gender and discourse.

Fishman examined naturally occurring conversations tape-recorded by three heterosexual couples in their homes, and found that the women performed more of the conversational “support work” required to sustain conversational interaction with their partners: they produced more listening cues (mhm, uhuh), asked more questions, used you know and attention-getting beginnings (This is interesting) more frequently (presumably to encourage a response), and actively pursued topics raised by the men [6, p.96].

Brown examined politeness phenomena in a Mayan community. She found that Tenejapan women used more speech particles to strengthen or weaken an utterance, as well as strategies that were qualitatively more polite than those used by men [2, p.126].

For example, women tended to use irony and rhetorical questions in place of direct criticism (Just why would you know how to sew? implying Of course you wouldn't), which both de-emphasized negative messages and emphasized in-group solidarity.

Making a comparison between women and men's conversations, Fishman stated that men were more likely to not respond to turns and topics initiated by the women, and to make more declarative statements.

But Brown, in his turn, added that the men's communicative style was characterized by a lack of attention to face, and the presence of such features as sex-related joking and a “preaching/declaiming style” [2, p.129].

Coates reported that men are more likely to take up the role of the expert, whereas women are more likely to avoid this role. In conversations between male friends, she finds, men take turns giving monologues – some quite extensive – about subjects in which they are expert. For example: in one conversation, the men talk about “home-made beer-making; hi-fi equipment; film projectors and the logistics of switching from one to the other”. Thus, each man gets a turn at being the expert [8, p.555].

The domination of men over women is also confirmed by history.

Higher education and official (Latin) culture were closed to women, but women, both lay and religious, did read and write in the vernacular languages (English and French in later medieval England), and a very few may have gained sufficient learning to make them *litteratus* – literate in Latin [4, p. 12]. Moreover women and their contemporaries suffered physically, socially and psychologically as a result of what was considered the inheritance of Eve. John Donne summed up the problem in his two lines “First Anniversary: An Anatomy of the World”, written in 1611:

One woman at one blow, then kill'd us all,

And singly, one by one, they kill us now [5, p. 209]

Reading that, we understand that all women spend their lives repeating Eve's actions, interpreted here as the betrayal. That's why countless early modern texts preached misogynous opinions or urged constraints on women, particularly through marriage. The words of St Paul were frequently cited: ‘Wives, submit yourselves unto your own husbands, as unto the Lord’ (Ephes. 5:22) [19, p. 28]

. This fact proves us that women had no legal independence and rarely any social identity in this period without reference to their fathers or husbands.

Thus, John Stoltenberg said: “under patriarchy, the cultural norm of male identity consists in power, prestige, privilege, and prerogative as over and against the gender class women. That's what masculinity is. It isn't something else” (1974 / 2004: 41) [16, p. 187].

As the result many early modern women writers, being unhappy with the representation of women in texts written by men, started to write their own books, stories, where they formed new female character types. For example, Pamphilia to Amphilanthus (1621) gives voice and interiority to the female subject, and represents the male as the cruel and inconstant partner, or “lover of two” [19, p. 34].

Christine de Pisan wrote „The Book of the City of Ladies” where women of the past, present and future may take refuge.

Findings

Taking into consideration the above mentioned facts, we can conclude that the reaction of women to the patriarchal organization of the world created feminism, and hence gender in discourse.

In addition, gender is manifested not only in discourse, but also in translation. The example of it is the novel of Ch. Brontë «Jane Eyre» (1848) [1]. and its translation made by I. I. Vvedensky (1849) [18].

Thus, describing Jane's unwillingness to remain in debt to the kindness of the Rivers family (St. John, Mary and Diana), the translator uses the verb "leave" instead of the verb "to be independent": «You desire to be **independent** of us?» [1, p.444]. or «Одним-словом, мисс Эллиот, вы желаете нас **оставить** чем скорее, тем лучше?» [18, vol. 66, p. 222].

This replacement is not entirely correct, because the idea of Jane's unwillingness to obey more certain circumstances is partly veiled. Thus, according to DEL (Dictionary of the English Language), one of the meanings of the verb "to be independent" is subject to no superior authority. According to СЦРЯ (Dictionary of Church Slavic and Russian) one of the meanings of the lexeme "leave" is to retire (leave the service) [11, p. 72-73].

Transmitting the conversation between Jane and her cousin, Mr. Rivers, where the theme of the character's life continues, I. I. Vvedensky instead of the phrase "mental endowments" uses the word combination "spiritual gifts": «It is but **mental endowments** they have given you...» [1, p.512] and «...вы с избытком наделены **душевыми дарами (spiritual gifts)**...» [18, vol. 66, p.280].

According to DEL, the meaning of the phrase "mental endowments" is 'intellectual gifts of nature'. One of the meanings of the lexeme "gift", according to СЦРЯ, is the "special ability sent down from God," and one of the meanings of the lexeme "sincere" is "heartfelt, sincere."

Thus, this replacement is not equivalent to the original; a substitution of meanings is created. In the original, Jane's mind is recognized, and in the given translation her sincerity and honesty stand out. It means that the right to be equal to a man by reason is forbidden to Jane Eyre [11, p.73]

Thereby we see how the attachment of the translator to gender affects the reliability of conveying the author's intentions [11, p. 77].

Consequently, the subjective evaluative attitude is anthropocentric, linguocultural and cognitive. The mechanism of verbalization of the artistic image contributes to a better explication of the author's thought, and the gender aspect creates naturalism that embodies the meaningful form: the depicted world and the world of the image itself, the reality of the author and the reality of the hero. At the same time, it should be noted that gender is a combination of traits related to masculinity and femininity [15]. As a rule, such traits imply a social role or gender identity. Thus, the concept of "gender" acts as a complementary synonym for the lexeme "sex" and at the same time is opposed to it. Gender is an abstract category, consisting in social status, and thus defines the socio-cultural reason for gender differences; established through traditions, education, moral and legal norms. Biological sex is given to man by nature [7, p. 25]. The material for the designation of gender identity is "male" and "female" languages as derivatives of a common language, a means of decoding the emotive composition - the story of A.P. Chekhov "The Witch".

At the lexical level, cognitive gender metaphors are found: "masculinity" (witch, satan, devil, demonic chatterbox, idol lust, spider (паучиха)). It means that, firstly, it is common for men to use foul language, and secondly, they strive for the accuracy of the name of the subject and use professionalisms (unlike the terms professional words, or professionalisms, they use mainly in oral speech, they do not have a strict scientific character) [13:Степанов 1969:176]. Women tend to use invectives with a "smoothed" intensifier: fool, stupid, cursed (окаянный), a clumsy person (телепень, лежебока).

As for the syntax, as a rule, parataxis (the complex sentence) is a trait of a male communicator, suggesting conciseness of thought, but hypotaxis is a privilege of the opposite sex. According to O. Jespersen, "a woman's proposal is like pearls strung on a thread of a narration" [17, p. 46]. But in our study, we observe parity in the structuring of the product of thinking of both men and women: «Я всё видел, чтоб ему пропасть; «Добро бы, красивый был, а то – тьфу! – сатана! Как метель началась, я сразу понял твои мысли; Коли ты в самом деле человек есть, а не ведьма, то подумала бы в голове своей: а что, если то были не мастер, не охотник, не писарь, а бес в их образе!» [3, p. 26]); «В прошлом годе под пророка Даниила и трех отроков была метель и – что же? мастер греться заехал. Потом на Алексея, божьего человека, реку взломало, и урядника принесло... Всю ночь тут с тобой, проклятый, калякал, а как наутро вышел, да как взглянул я на него, так у него под глазами круги и все щеки втянуло! А? В Спасовку два раза гроза была, и в оба разы охотник ночевать приходил и т.д.» [3, p. 5] (illustrations of parataxis).

It is believed that in men anger is always explicit, for women this behavior is prohibitive [14, p. 158], but here we see the opposite: there is a unification of psychosomatic reactions of anger in women and men. This is evidenced by the appropriation of the "male" metaphor by the sexton's wife: «– А, сатана длиннополая! – прошипела дьячиха, поморщившись от досады» [3, p. 6].

Discussions

However men and women can switch their role, according to their social surroundings. Thus, analyzing police officers, **McElhinny** noted that the indirect relationship between gender and discourse enables women to assume typically male verbal behavior in institutional settings: “female police officers can interpret behaviors that are normatively understood as masculine (like noninvolvement or emotional distance) as simply ‘the way we need to act to do our job’ in a professional way.” Ironically, McElhinny’s article is titled, “I Don’t Smile Much Anymore” [10, p. 399-400].

It should be mentioned that it is a totally new view on the problem of gender in discourse. This statement manifests us that sex is not taken for granted. It is a social construction.

It is worth pointing out that this thought belongs to a feminist Eve Kosofsky Sedgwick (1950-2009). She is the leading representative of queer theory that was developed in the 1990s. Queer theory builds upon the idea that gender and sexual orientation of the individual are not predetermined by his biological sex. Gender and sexual orientation predetermined by the sociocultural environment and conditions of personal education [12, p. 3].

Conclusions

Thus, we may conclude that research on language and gender has increasingly become research on gender and discourse. Gender embraces every sphere of people’s activity, including the majority of products of people’s mental activity.

It acknowledges the agency of individuals in creating gendered identities, including the options of resisting and transgressing sociocultural norms for linguistic behavior. But it also acknowledges the sociocultural constraints within which women and men make their linguistic choices, and the impact of those constraints, whether they are adhered to or departed from. However, there may be a lack of unitarity in the description of gender identity, due to the plasticity of consciousness and linguistic valency. This circumstance leads us to the theory of unisex, leveling androcentrism.

Bibliography:

1. Bronte Ch. *Jane Eyre*. Oxford University Press. London – New York – Toronto, 1848.
2. Brown, Penelope. 1980. How and why are women more polite: some evidence from a Mayan community//McConnell-Ginet et al. New York: Praeger, 1980, pp.111-136.
3. Chehov A.P. *Ved'ma*. M.: AST, 2007. 17 s.
4. Dinshaw C. *Medieval feminist criticism// A History of Feminist Literary Criticism*, Cambridge, England: Cambridge UP, 2007, pp. 11-27.
5. Donne J. *The major works/ ed. by John Carey*. Oxford: UP, 1990, p. 209.
6. Fishman P. *Interaction: the work women do// Thorne et al. / ed. by Henley Nancy*. United States: California, 1983, pp. 89-101.
7. Golenishheva E.M. *Gendernye osobennosti idiositilja avtora (na material sovremennoj britanskoj prozy): VKR*. Ekaterinburg, 2016. 73 s.
8. Kendall Sh and Tannen D. *Discourse and Gender//The Handbook of Discourse Analysis/ ed. by Deborah Schiffrin, Deborah Tannen, and Heidi E. Hamilton*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd, 2001, pp. 548-567.
9. Lakoff R. *Language and Women’s Place*. New York: Harper & Row, 1975, p.4.
10. McElhinny, Bonnie S. “I don’t smile much anymore”: affect, gender, and the discourse of Pittsburgh police officers. In Hall et al. 1992, p.386-403.
11. Parahonco L. *Specific features of translating English-language literature into Russian during the «new period» (based on the novel by Ch. Bronte «Jane Eyre»): graduate qualification work for a master's degree in linguistics*, St. Petersburg, 2017. [Electronic resource]. – Access mode: <https://sowaru.com/item-work/2019-38/>
12. Sedgwick Eve Kosofsky. *Epistemology of the Closet*. California: University of California Press, 1990. 258 p.
13. Stepanov Ju.S. *Osnovy jazykoznanija*. M.: Prosveshhenie, 1969, s.176.
14. Surkova E.V. *Gendernye osobennosti avtorskogo opisaniya neverbal'nogo vyrazheniya straha i gneva muzhchin i zhenshhin v tekstah massovoj literatury Rossii i Germanii//Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. Tambov: Gramota, 2017. № 3(69): v 3-h ch. Ch. 1. C. 156-159.

15. Tannen D. Gender and conversational interaction. (Oxford studies in sociolinguistics.) Oxford & New York: Oxford University Press, 1993. Pp. xiv, 327 p.
16. Thomas C. Men and feminist criticism// A History of Feminist Literary Criticism, Cambridge, England: Cambridge UP, 2007. xi, 352 pp.. (2007), pp. 187 -209.
17. Vahrameeva A.S. Genderno-orientirovannye vyskazyvanija v sovremennom anglijskom jazyke (na materiale zhenskoj prozy): Dis. kand. fil. nauk. SPb: SPGU, 2009. 191 s.
18. Vvedenskij I.I. Dzhenni Jejr. Roman // Otechestvennyja zapiski. Sanktpeterburg: v tipografii I. Glazunova i Komp, 1849. T. 64. S. 175-250. T. 65. S. 67-158, 179-262. T. 66. S. 65-132, 193-330.
19. Wilcox H. Feminist criticism in the Renaissance and seventeenth century// A History of Feminist Literary Criticism, Cambridge, England: Cambridge UP, 2007. xi, 352 pp.. (2007),pp. 2-46.

VERS LA DIVERSITÉ ET L'INCLUSION DANS L'ÉDUCATION ACTUELLE

SPRE DIVERSITATE ȘI INCLUZIUNE ÎN EDUCAȚIA ACTUALĂ

Medina Loredana STANCIU

L.T.A.S. Victor Slăvescu, Mun. Ploiești, România

E-mail: georgescu.medina@yahoo.com

ORCID ID: 0000-0002-0244-5025

Résumé: *L'inclusion peut être envisagée sous plusieurs angles, notant celui social qui implique le respect du statut de toutes les personnes dans une société, qui doivent avoir la chance de participer activement à sa vie et d'avoir le même traitement que les autres. Les élèves en classe sont les premiers, mais pas les seuls, à recevoir des informations sur ce qui les différencie des autres. Les enseignants sont également ceux qui doivent savoir ce qui rend chaque élève unique. Toutes ces choses conduisent à découvrir le style d'apprentissage de chacun. Pour les éducateurs, identifier et comprendre la diversité au niveau de la classe est un élément essentiel pour pouvoir anticiper même certains problèmes qui puissent survenir entre des élèves de catégories différentes. La création d'un environnement culturellement approprié au sein d'une salle de classe conduira directement au respect parmi les élèves qui comprendront les situations culturelles de leurs collègues différents. Ils seront plus disposés à écouter patiemment les différents points de vue, à observer les situations, à les comprendre plutôt qu'à se moquer et à se mépriser.*

Mots-clés: *inclusion, diversité, provocation, obstacles.*

Abstract: *Incluziunea poate fi privită din mai multe perspective, remarcându-se cea socială care presupune respectarea statutului tuturor persoanelor dintr-o societate, care trebuie să aibă șansa de a participa în mod activ la viața acesteia și de a avea parte de un tratament identic cu ceilalți. Elevii de la clasă sunt primii, dar nu singurii, beneficiari în ceea ce privesc informațiile despre ceea ce îi face diferiți de ceilalți. Cadrele didactice sunt și ele cele care trebuie să cunoască ce lucruri îl fac unic pe fiecare dintre elevi. Toate aceste lucruri duc spre a descoperi stilul de învățare al fiecăruia în parte. Pentru educatori, identificarea și înțelegerea diversității la nivel de sală de clasă constituie o latură esențială a posibilității de a anticipa chiar și unele probleme care ar putea apărea între elevii din medii diferite. Crearea unui mediu corespunzător din punct de vedere cultural în cadrul unei clase va determina în mod direct respectul între elevii care vor înțelege situațiile culturale ale colegilor diferite de a lor. Ei vor fi mai dispuși să asculte cu răbdare diferitele puncte de vedere, să observe situații, să le înțeleagă, mai degrabă, decât să-și bată joc și să disprețuiască.*

Cuvinte-cheie: *incluziune, diversitate, provocare, obstacole.*

Introduction

La diversité des enfants d'aujourd'hui pose de nombreux défis à tous les enseignants et particulièrement à ceux qui n'ont pas vécu le même type de phénomène lorsqu'ils étaient eux-mêmes élèves. La présence d'élèves handicapés en classe n'est qu'un des obstacles auxquels sont confrontés les enseignants, car ils sont peu en mesure de faire face à un nombre croissant d'élèves issus de milieux linguistiques et culturels différents, mais aussi de familles en pauvreté extrême. Les débats croissants, accompagnés de motifs de préoccupation réels, ont pour source des différences qui incluent la langue, la culture, la religion, le sexe, les capacités différentes, les préférences sexuelles, le statut socio-économique et l'environnement géographique. Les différences sont plus souvent traitées comme un problème que comme une opportunité d'identifier le potentiel qui existe dans la vie des autres et de les traiter naturellement dans un monde évidemment différent.

Le plus grand défi est de réussir à adapter les différents élèves à l'école ordinaire, qui détermine en fait directement la garantie de leurs droits. Ainsi, ils ont le droit de terminer leurs études et de découvrir la joie de pouvoir passer à autre chose. Il convient de noter que leur droit à l'éducation oblige en fait l'enseignant à changer de tactique lorsque le succès ne se produit pas. La direction qui doit être suivie sans aucune déviation est celle d'assurer l'inclusion et l'égalité des chances pour tous les élèves, quels que soient leur ethnie, leur origine, leurs capacités ou leur sexe. En même temps, tous les enfants doivent avoir la possibilité unique d'atteindre leur plein potentiel grâce à l'école et de se développer de manière individuelle. Pour que leur parcours scolaire devienne une réalité pour chaque élève, une étape clé consiste pour les

écoles à collaborer avec des spécialistes et à créer des environnements d'apprentissage qui reflètent la diversité du monde moderne et de ses habitants.

Un autre élément relevé est que la population scolaire est devenue de plus en plus diversifiée, ce qui oblige le système éducatif à montrer une évolution constante pour s'assurer que l'éducation s'adapte aux changements et aux expériences de la société d'aujourd'hui.

Méthodologie de la recherche

La situation qui a émergé en 2020 dans le monde, a déterminé de nombreux enseignants à véritablement réfléchir à la diversité des programmes et des stratégies d'enseignement, en particulier dans le contexte de la diversité et de l'inclusion. Les enseignants et les écoles ont la responsabilité de s'assurer que les ressources et les évaluations sont diversifiées et que l'inclusion et la diversité sont soutenues de toutes les manières possibles. Il est à noter que des démarches en ce sens existent, la direction mentionnée est promue, mais l'activité doit être soutenue en écoutant les avis des personnes concernées, en soulignant les défis, en consultant les spécialistes et enfin, en demandant aux enseignants et aux étudiants de débattre et de participer aux tables rondes, aux enquêtes, aux entretiens.

Dans un autre ordre d'idées, les dernières décennies ont apporté des progrès remarquables dans le domaine de la protection et du respect des droits de l'enfant, en l'occurrence le droit à l'éducation. L'importance de l'éducation et de l'accès à l'éducation pour tous les enfants, s'est traduite par des actions concrètes qui ont créé des processus complexes qui avaient pour but de maintenir dans des environnements éducatifs certains enfants qui, dans le passé, étaient rejetés et même exclus. Malheureusement, les principes de cohésion humaine et de solidarité sont fortement affectés par les différences économiques, culturelles, sociales, la pauvreté, les migrations, les handicaps, tous ces facteurs déterminant directement le risque d'isolement social des catégories citées. Il existe un certain nombre d'orientations dans le domaine de l'inclusion, parmi lesquelles l'une d'entre elles vise à former les enseignants à acquérir les attitudes et les valeurs si nécessaires à une activité opportune dans le milieu éducatif inclusif. Il est extrêmement important que chaque enseignant, qui travaille à n'importe quel niveau du système éducatif, soit préparé à assurer une activité éducative qui détermine l'accès et la participation réelle et assure la performance de ceux qui apprennent. Les tâches qu'un enseignant effectue au quotidien nécessitent une très bonne connaissance de l'information qui appartient strictement au volet scientifique, mais aussi des aspects transdisciplinaires acquis dans la formation initiale et continue des enseignants, car il faut aborder la problématique complexe de l'éducation inclusive qui conduit à l'acquisition de telles compétences qui assurent également la spécialisation dans ce domaine.

Dans l'enquête menée auprès du personnel enseignant, nous avons demandé au personnel enseignant son opinion sur la représentation de certains groupes dans les ressources et le matériel utilisés dans l'activité d'enseignement dans les écoles. Les réponses ont fait apparaître la catégorie des personnes handicapées comme la moins représentée, précédée de quelques avis éloignés de la catégorie des personnes issues de milieux défavorisés.

Un autre élément important pour le sujet présent était celui lié au degré élevé de préoccupation pour la santé mentale et le bien-être de l'une des nombreuses catégories d'étudiants. On retrouve majoritairement les réponses relatives aux élèves en situation de risque avec 86%, au pôle opposé se trouvant la catégorie des surdoués et talentueux qui ne représentent pas une priorité pour les interrogés, avec une proportion de 3%.

Près de 70 ans se sont écoulés depuis l'affaire *Brown v. Board of Education*, l'une des affaires les plus importantes de la Cour suprême de l'histoire des États-Unis. La décision consistait en une décision selon laquelle il était illégal de séparer les écoles publiques en fonction de la race. Cette décision était une pierre angulaire du mouvement des droits civiques et a joué un rôle majeur dans la suppression des barrières raciales dans les décennies qui ont suivi. Cela a également permis aux spécialistes des sciences sociales d'étudier comment la diversité dans les salles de classe conduit à une meilleure compréhension culturelle des élèves, à l'acquisition de compétences plus solides, d'une pensée critique et d'une créativité accrue qui les préparent mieux à l'âge adulte.

L'Association pour l'Éducation des États-Unis rapporte que 2014 a été la première année au cours de laquelle la majorité des élèves des écoles publiques américaines appartenaient à des minorités raciales et ethniques. De plus, Southern Education Foundation a constaté qu'en 2013, 51 % des enfants des écoles publiques provenaient de familles à faible revenu. Bien que la démographie des élèves et des étudiants varie considérablement d'un pays à l'autre, il ne fait aucun doute que l'inclusion culturelle est une valeur qui

compte beaucoup dans les salles de classe modernes.

Dans de nombreuses écoles, il existe des différences d'origine ethnique, de classe sociale et économique, de religion, de niveau culturel, de sexe, de personnalité, etc. On reconnaît la nécessité d'actions qui enseignent et guident les éducateurs à valoriser les aspects uniques qui rendent chaque élève différent et aident toutes les personnes impliquées à accepter ces différences en classe.

Les recherches menées dans le cadre de nombreuses études sur la diversité par la Century Foundation ont révélé que le fait d'avoir des perspectives différentes et des perspectives divergentes peut créer des résultats d'apprentissage positifs qui s'étendent au-delà de l'obtention du diplôme des étudiants et qui ont un impact sur leur vie à l'avenir.

Grant Wiggins, du point de vue de la valeur de la diversité, a souligné l'idée suivante: Nous ne pourrions pas restructurer les écoles tant que nous n'aurons pas cessé de considérer la diversité des élèves comme un problème.

Afin de réduire le fossé éducatif des enfants handicapés, les gouvernements des pays européens s'efforcent de promouvoir et de contrôler les systèmes d'éducation inclusive, une approche également soutenue par l'UNICEF. L'activité est concentrée dans plusieurs directions clés:

- promouvoir l'éducation inclusive dans le cadre d'événements et d'autres formes de sensibilisation destinées aux décideurs et au grand public
- sensibiliser en mettant en évidence les besoins des enfants handicapés en menant des recherches et en organisant des tables rondes, des ateliers et d'autres événements
- renforcer les systèmes éducatifs par la formation et le développement professionnel des enseignants, des directeurs et des représentants des communautés locales
- soutenir la mise en œuvre, le suivi et l'évaluation des mesures prises pour réduire l'écart entre la politique et la pratique

La méthodologie de suivi de la ségrégation scolaire a été mise en œuvre en Roumanie à partir de l'année scolaire 2019-2020, dans les unités d'enseignement pré-universitaire. Suite aux résultats obtenus, la Commission nationale pour la déségrégation et l'inclusion dans l'éducation élabore et émet des propositions pour améliorer le système d'indicateurs suivis chaque année par le Système d'information intégré de l'éducation en Roumanie (SIIIR) et par l'Agence Roumaine pour l'Assurance de la Qualité dans l'Enseignement Préuniversitaire (ARACIP) pour le suivi de toutes les formes de ségrégation scolaire

Résultats:

Il est évident que les enseignants qui visent à être au sommet de leur profession doivent avoir des compétences pour comprendre la diversité et comment créer une atmosphère d'inclusion dans la classe. Le programme d'études doit être conçu pour promouvoir, quelle que soit la diversité de la composition des élèves, l'utilisation d'outils qui conduisent à l'acquisition de compétences et créer des opportunités indépendamment des différences humaines.

L'analyse effectuée démontre que l'égalité des chances à l'école implique le fait de traiter les élèves de manière juste et sans préjugés, mais aussi le fait de créer des conditions qui encouragent, apprécient la diversité et promeuvent la dignité dans l'environnement scolaire et dans la société. En même temps, l'égalité présuppose l'harmonisation des déséquilibres passés et la certitude que les relations avec tous les collègues se déroulent de manière constructive, favorisant l'inclusion et évitant les discriminations injustifiées.

Du point de vue de la ségrégation, il faut souligner en même temps que, pour prévenir et/ou combattre ce phénomène dans les unités d'enseignement préuniversitaire, quels que soient les niveaux d'enseignement couverts par leur activité, celles-ci ont l'obligation de surveiller la répartition harmonieuse des enfants/élèves dans les groupes/classes, les bâtiments, pour assurer la diversité socioculturelle de la communauté, ce qui augmente la confiance du public dans les établissements d'enseignement.

Discussions:

(Il contient une interprétation de l'étude, notamment : la correspondance des résultats obtenus avec l'hypothèse de la recherche; la généralisation des résultats obtenus; les suggestions concernant l'application pratique des résultats de la recherche; les suggestions pour de futures recherches)

L'objectif des travaux de ce domaine est de réduire le déficit global de connaissances concernant l'impact du handicap sur la fréquentation scolaire, en utilisant des données comparables au niveau international et national, provenant d'enquêtes et de recensements qui avaient le statut éducatif comme

référence. On constate malheureusement que toutes les personnes handicapées rencontrent les mêmes difficultés à participer à l'éducation, quelles que soient leurs caractéristiques individuelles et socio-économiques. Dans la mise en œuvre du suivi de la ségrégation au niveau scolaire, il sera tenu compte des principes qui régissent les droits de l'enfant, mais aussi des particularités propres à chaque unité d'enseignement préuniversitaire ou des bénéficiaires directs de l'enseignement.

L'Association *Center for Advocacy and Human Rights (CADO)* a présenté au parlement un rapport sur la ségrégation, dans lequel une part d'environ 30% des écoles enregistrent des formes de ségrégation, la plus courante étant la ségrégation ethnique, plus de 60%. C'est un signal d'alarme qu'il faut traiter avec beaucoup de sagesse, car la ségrégation est une forme grave de discrimination et a pour conséquence directe et immédiate l'accès inégal des enfants à une éducation de qualité, la violation de l'exercice égal du droit à l'éducation, et pas enfin, la réduction de la dignité humaine. Parallèlement à la ségrégation sur les critères ethniques, les formes de ségrégation se sont affinées, faisant apparaître de nouvelles formes comme la ségrégation sur critères sociaux et économiques, le rattrapage scolaire, mais aussi sur le critère en ligne, une nouvelle forme de ségrégation apparue avec la pandémie de COVID -19.

Pour tout cela, une recherche dans laquelle des informations sont recueillies sur le statut scolaire des étudiants ayant différents handicaps serait la bienvenue. En utilisant à la fois des approches descriptives et économétriques, une différence possible dans la fréquentation scolaire selon les niveaux d'éducation pourrait être trouvée.

Conclusions:

L'éducation inclusive - également appelée inclusion - est en fait une éducation qui inclut tout le monde, avec des personnes valides et handicapées, qui apprennent ensemble dans des écoles, des collèges et des universités ordinaires.

C'est précisément pourquoi le système éducatif doit s'adapter pour inclure les personnes handicapées, et non pour qu'elles doivent s'adapter au système. Le système doit reconnaître qu'en pratique, il crée des obstacles pour les élèves handicapés si certains segments de l'école sont inaccessibles, notamment le fait que les élèves handicapés peuvent avoir besoin d'adaptations et de soutien pour accéder au programme. De tels exemples peuvent être : pour qu'un élève dyslexique puisse étudier un livre avec toute la classe, l'enseignant lui demande d'écouter le livre audio au lieu de lire le texte; un élève sourd et communiquant en langue des signes n'a pas besoin de cours séparés avec un professeur de langue des signes, mais ses professeurs et élèves peuvent aussi apprendre cette langue pour communiquer avec lui.

Il est évident que l'inclusion ne se reflète ni dans la situation des écoles spéciales réservées aux enfants handicapés, ni dans les unités séparées des écoles ordinaires.

Mais il faut souligner que la même situation est représentée par les enfants handicapés dans l'enseignement ordinaire, mais sans un soutien suffisant pour qu'ils soient véritablement inclus. Pour que l'intégration soit complète, on doit satisfaire les besoins des élèves handicapés dans l'enseignement ordinaire.

Bibliographie:

1. Lena M. Banks, Matthew Walsham, Hoang Van Minh, Doan Thi Thuy Duong, Tran Thu Ngan, Vu Quynh Mai, Karl Blanchet, Hannah Kuper, Access to social protection among people with disabilities, *International Social Security Review*, volume 72, issue 1, p. 59 Posted: 2019
2. ORDIN nr. 6.134 din 21 decembrie 2016, privind Interzicerea segregării școlare în unitățile de învățământ preuniversitar, emitent Ministerul Educației Naționale Și Cercetării Științifice, publicat în Monitorul Oficial nr. 27 din 10 ianuarie 2017
3. Petriwskyj A., Diversity and inclusion in the early years, *International Journal of Inclusive Education*, 2010, 14:2, 195-212, DOI: 10.1080/13603110802504515, 6 p.
4. Suguru M, Mitra S., Yamasaki I., Towards Inclusive Education: The Impact of Disability on School Attendance in Developing Countries, *Innocenti Working Paper No. 2016-03*
5. Villa, R. A., Thousand, J. S., Stainback, W., & Stainback, S., *Restructuring for caring and effective education: An administrative guide to creating heterogeneous schools*. Paul H. Brookes Publishing, 1992, 48 p.

LANGUAGE TESTING AND INTERNATIONAL CERTIFICATES

TESTARE DE LIMBA ȘI CERTIFICATE INTERNAȚIONALE

Svitlana BORTNYK

Chernivtsi Yurii Fedkovych National University

E-mail: s.bortnyk@chnu.edu.ua

ORCID ID: 0000-0003-0285-1784

Rezumat: *Învățământul superior acordă o mare atenție internaționalizării care se bazează și pe o metodologie bilingvă. Nivelurile de competență în limba engleză atât ale elevilor, cât și ale profesorilor sunt un factor crucial în implementarea educației bilingve, iar certificarea lingvistică devine o parte constitutivă a acestui proces. Alegerea testului internațional trebuie făcută cu mare atenție, luând în considerare toate aspectele, ținând cont de specificul examenelor, alături de întrebări practice precum prețurile, datele examenelor, condițiile de obținere a rezultatelor și certificatelor, valabilitatea certificatului și disponibilitatea materialele de preparare. Cele mai populare examene în limba engleză academică sunt TOEFL și omologul său britanic IELTS, dar astfel de examene au o valabilitate limitată, majoritatea fiind valabile doar doi ani. O trăsătură distinctivă a certificatelor în limba engleză generală este valabilitatea lor nelimitată și subdiviziunea nivelului: astfel de certificate confirmă cunoașterea limbii engleze la un anumit nivel, conform scalei CEFR. Testul APTIS este un examen standard internațional online dezvoltat de British Council. APTIS este utilizat în organizații comerciale și educaționale, precum și în cele de stat și guvernamentale din întreaga lume. Administrarea examenelor este complet automatizată (inclusiv generarea parolei până la imprimarea certificatelor). Potențialul de utilizare a APTIS în sfera educațională îl face unul dintre cele mai convenabile, accesibile și acceptabile instrumente de evaluare a nivelului de competență în limba engleză. Analizele profunde ale experienței europene și acceptarea standardelor europene comune sunt de cea mai mare importanță.*

Cuvinte-cheie: *examene internaționale (teste), standarde internaționale, nivel de competență în limba engleză, certificat, clasificare.*

Abstract: *Higher education pays great attention to internationalization which is based on a bilingual methodology as well. The English language proficiency levels of both students' and teachers' are a crucial factor in bilingual education implementation, and language certification becomes a constituent part of this process. The choice of the international test should be made very carefully, taking into consideration all aspects, keeping in mind specifics of exams alongside with such practical questions as prices, dates of exams, terms of getting results and certificates, validity of the certificate and availability of the preparation materials. The most popular exams in academic English are TOEFL and its British counterpart IELTS, but such exams have a limited validity, most of them are valid for only two years. A distinguishing feature of certificates in general English is their unlimited validity, and level subdivision: such certificates confirm English language proficiency of a certain level, according to CEFR scale. APTIS test is an online international standard exam developed by British Council. APTIS is used in commercial and educational organisations as well as state and non-governmental ones all over the world. Exam administration is completely automated (including password generation up to certificate printing). Potential of APTIS use in educational sphere makes it one of the most convenient, affordable and acceptable tools to evaluate English language proficiency level. Profound analyses of the European experience and acceptance of common European standards are of utmost importance.*

Keywords: *international exams (tests), international standards, level of English language proficiency, certificate, classification.*

Introduction

Nowadays foreign language competence is an integral part of higher education and the international academic mobility of scientists, teachers, and students is increasing. Taking into account the requirements of today, the process of creating a new education system is underway, which is oriented towards joining the world educational space. Institutions of higher education in cooperation with international organizations pay considerable attention to the internationalization of education [1], which is also based on the technology of bilingual education. The level of English language proficiency of both

students and teachers is an important factor in the process of implementing bilingual education, and international certification is becoming the inevitable part of this process.

Both Ukrainian and foreign methodologists and scientists viewed the issues of the language education quality. Among the Ukrainian researchers are T. Maslova, T. Kravchyna, O. Kopyl and others [2, 3, 4]. Recent publications of foreign researchers on the problem of the language education quality are mainly devoted to the assessment of English language skills in higher education, the development and implementation of international English language exams in the international context, taking into account global mobility trends, namely, in the works of B.O. Sullivan, R. Spiby and many others [5, 6].

Foreign institutions of higher education, various state institutions and large corporations have long required documentary evidence of knowledge of the English language at one of the levels determined in accordance with the General Recommendations of the European Council on Language Education [7]. Such formal confirmation can be, in particular, a certificate of passing one of the current international exams.

Taking into account the relevance of the problem and the Concept of the Development of the English Language in Universities, published by the Ministry of Education and Culture of Ukraine on July 13, 2019, the purpose of the article is to outline the main features of current international standardized exams in the English language, to analyze and compare their features.

Research Methodology

First and foremost, it was the literature review of printed and online resources dealing with the issue. Practical experience of teaching English for almost 8 years at the various courses programmes of the Linguistic Center of Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University for the teaching staff and students, classroom observation data were analysed in terms of what to teach and how to teach and what test is the most suitable for the given group of students. At the beginning of training in the courses, the students undergo diagnostics of the current level of language proficiency (the entrance test), which also have been taken into consideration. So-called meso-level fieldwork consisting of interviews with key EMI policy stakeholders. Micro-level survey research with EMI teachers and EMI students. Data analysis of the results of APTIS international exam (carried out by the representatives of the British Council) for the several years in a row (2015-2016, 2016-2017, 2017-2018, 2018 -2019, 2020-2021 academic years).

Findings

International exams contribute to the universalization of approaches to learning and assessment, provide mobility in education both within the country and at the international level, being a source of motivation to improve language skills.

The decision to choose an international test must be made very carefully, taking into account all aspects, considering the specifics and direction of the exams, alongside with such practical issues as cost, dates of taking (and the possibility of retaking, after which period of time it is possible), the speed of obtaining the results of the exam and the certificate, the validity period of the certificate and the availability of preparation materials, but this is possible if you are aware of the types of tests, because at the first stage of preparing for the exam, you need to choose the exam that suits the applicant..

Discussions

English as an intermediary language is an increasing global trend, which is especially noticeable in the field of higher education. In the learning process, with bilingual education and EMI, English itself is not the goal of learning, it is simply a working language that requires a certain level of knowledge of all participants in the process. Institutions of higher education are developing acceptable strategies and directions, taking as a basis numerous developments of foreign methodologists.

Bilingual education can be implemented through the use of CBI (Content-based Instruction), CBLT (Content-based Language Teaching), TBE (Transitional Bilingual Education), Sheltered subject-matter instruction, WAC (Writing Across Curriculum), EMI (English as a Medium of Instruction), CLIL (Content and Language Integrated Learning) [8, 9, 10], the implementation of the course can be carried out by the subject teacher, provided that the foreign language is not lower than B2 (according to CEFR scale). Therefore, there is a need for an objective, reliable, fast, comprehensive and universal assessment of the level of English language proficiency.

The need to unify the levels of language competency appeared long ago, and back in 1989, the University of Cambridge (University of Cambridge, UK) and the University of Salamanca (Universidad de

Salamanca, Spain) created the European Association of Testologists (or, in other versions of the translation - language experts, examination councils, developers of language tests) - ALTE (The Association of Language Testers in Europe) with the aim of bringing their testing methods to a single standard. Today, the association consists of 34 members representing 25 European languages, as well as 58 affiliated institutions around the world.

The task of ALTE was and remains the development of unified testing standards with a clear division of competencies by language proficiency levels, which, in turn, are divided into 4 areas: general foreign language, tourism, work and study. Now this standard has clearly defined levels (Elementary, Lower Intermediate, Upper Intermediate, Lower Advanced, Upper Advanced), and namely this served as the basis for the CEFR (Common European Recommendations for Language Education) [7]. Accordingly, a system of foreign language proficiency levels was developed and a detailed description of these levels was systematized:

Level A – Elementary proficiency (basic user): A1 Survival level (introductory, Breakthrough) and A2 Prethreshold level (intermediate, Waystage).

Level B – Independent User: B1 Threshold and B2 Vantage.

Level C - Fluency (proficient user): C1 Level of professional proficiency (autonomous, Effective Operational Proficiency) and C2 Level of perfect command of the language (competent, Mastery).

A wide range of standardized English language tests have been developed and are used worldwide for various purposes. All tests evaluate knowledge and skills of key types of speech activity - "Listening", "Speaking", "Reading", "Writing", and also include the "Grammar/Vocabulary/Use of English" module. Therefore, according to direction, international tests are divided into Academic English, Business English and General English exams.

The most popular academic exams are TOEFL and its British counterpart IELTS. IELTS (International English Language Testing System) is an exam that was launched in 1990 for foreigners who want to get an education or practice in Great Britain, Australia, New Zealand. Applicants should definitely pay attention to the features of tasks from the "Writing" module - one of the tasks involves data interpretation: description of a graph, diagram, scheme, tabular data, etc.

The necessary amount of vocabulary for successfully passing the test is 4,000 words. In the "Reading" module, texts of primarily academic orientation are offered, they have an appropriate style and contain the vocabulary characteristic of such texts. The test certificate is valid for two years. TOEFL (Test of English as a Foreign Language) is focused on American English, it is necessary to understand lexical and grammatical subtleties, the minimum required volume of vocabulary is 3500 words. The test can be conducted in both paper and computer versions, but as an academic English test, it has a limited validity period of only two years.

The key characteristics of academic English certificates are specific, academically oriented content: most communicative situations are related to education and training; it should also be noted that there are no levels and a passing score: academic English exams are usually graded on a scale that reflects the level of English proficiency (i.e., the applicant does not need to pre-select a level); limited validity - most certificates are valid for only two years, after which you must retake the exam.

Business English exams: a number of business English certificates are offered by the London Chamber of Commerce and Industry (LCCI), there is also BULATS (Business Language Testing Service), and BEC (Business English Certificate), EFB (English for Business), WEFT (Written English for the Tourism Industry), ICFE (International Certificate in Financial English), ILEC (International Legal English Certificate), TOLES (Test of Legal English Skills).

General English exams include: APTIS (British Council), KET, PET, FCE, CAE, CPE (Cambridge ESOL), PTE (Pearson Test of English), Pearson EDEXCEL (English as a Second language), Integrated Skills in English (ISE).

The main distinguishing feature of general English exam certificates is their unlimited validity, that is, the certificate has an unlimited validity period, there is no need to retake the exam in 2-3 years; and also, division into levels: General English certificates confirm language proficiency at a certain level according to the CEFR, which must be chosen before registration for the exam takes place.

The APTIS test is an online exam developed by the British Council that allows you to determine the level of knowledge of employees, teachers and students according to the international CEFR scale and has an international standard. The APTIS exam is positioned as an innovative tool for assessing the level

of English language proficiency in the international context, it is "forward thinking English testing" or "forward thinking English testing" [5, 8, 11].

APTIS is considered as one of the most flexible and affordable solutions on the market – it is possible to choose the modules that the organization/employer needs, for example, only the "Speaking" and "Listening" modules for those whose activities are related to oral communication. APTIS appeared on the market of educational products quite recently - in 2013, it is the newest of the international tests at the moment.

Ukraine widely participated in the application of the APTIS exam in language certification in the process of implementing the large-scale international project of the British Council "English for Universities" among universities in different regions of Ukraine ("The English for Universities Project") [12, 13]. The published research results of the representatives of the British Council confirmed the effectiveness of this test [12, 13]. APTIS is used in commercial and educational organizations, government and public institutions around the world.

The test is included in the list of the Ministry of Education and Culture as one of the recommended international tests for knowledge of the English language for the purpose of obtaining scientific titles, which makes it quite popular in the field of higher education. The specified test will help simplify the process of recruiting new employees, motivate all participants in the work or training process, and also assess the need for the development of certain skills. The greatest advantage is that the exam administration is fully automated (including password generation, report generation, and certificate printing).

The test is conducted in a computer format, and it is the computer format that can be of particular interest to students of non-language majors and teachers of the relevant faculties. In such conditions, the very process of preparing for the computer format of the exam is effective not only for the development of foreign language communicative competence, but also represents significant didactic and developmental value in general. The benefit of APTIS is the ability to test a large number of people at low cost, thanks to its reliability, availability, and speed of obtaining results.

It is almost impossible not to pass APTIS at all, in any case, upon gaining a certain number of points, the applicant will receive a certificate with his level of language proficiency (from A1 to C) [14]. On the website of the British Council, it is noted that there is no need for special guides for preparing or passing the exam, due to the mainly diagnostic function of the specified format, this factor can be both an advantage (which is positioned as such) and a disadvantage, as the experience of preparing for the test has shown, that a well-structured training guide for all modules can be useful.

If we compare the standard tasks of the FCE writing module - writing an article, review, essay, or even a story (an essay, an article, a letter, an e-mail, a review, a story) and writing formal letters (letter of inquiry, complaint, letter to the employer), then the main tasks of the APTIS writing module are not so diverse - an official letter (official email) and a letter to a friend, which enables more positive results.

The potential of using APTIS in the educational field defines it as one of the most convenient, accessible and acceptable tools for assessing the level of English language proficiency.

Conclusions

The requirements of the internationalization of higher education include guaranteeing the appropriate quality of language education and assessing the English language competence of the domestic academic environment. Practice shows that different universities use different control tasks and evaluation criteria, sometimes even within the same institution or faculty. That is why the analysis of European experience and involvement in European standards are critically important and necessary [15, 16].

It is impossible to introduce EMI if students (both Ukrainian and foreign) cannot follow the teaching of the material and the teacher, therefore it is recommended to evaluate all potential students and set a minimum target level, as defined in foreign methodical literature, all sides of the educational process should be "in one language boat" ("all the students are in the same linguistic boat")

Certification of language proficiency levels promotes student motivation, targets students for specific learning outcomes, and ensures more effective EMI coordination at the educational institution level. Currently, there is a wide selection of opportunities for various international exams, the APTIS exam is considered one of those that best meets all the requirements of today's rapid and qualitative changes in education. The level of language proficiency of the teacher is also of crucial importance, if necessary, additional training is provided, thanks to certification, the qualification of the teacher is increased, and new forms of professional development are introduced.

Bibliography:

1. The Internationalisation of Ukrainian Universities: the English language dimension. Kyiv: British Council. Available from http://www.britishcouncil.org.ua/sites/default/files/2017-10-04_ukraine_-_report_h5_en.pdf (eng).
2. Mizhnarodni ispyty ta sertyfikat z anhliiskoi movy [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupu:<http://osvita.ua/languages/article/6126/>. Zaholovok z ekranu. Mova ukr.
3. Liulko M.Ye. Klasyfikatsiia mizhnarodnykh ispytiv z anhliiskoi movy za yikh spetsyfikoiiu/M.Ye.Liulko //Naukovyi visnyk Natsionalnoho universytetu bioresursiv i pryrodokorystuvannia Ukrainy. Seriia:Filolohichni nauky. 2015. Vyp.215(1). S.186-192. Rezhym dostupu:http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvnau_fil.n_2015_215%281%29_29.
4. Kravchyna T.V. Klasyfikatsiia mizhnarodnykh testiv ta sertyfikatuv z anhliiskoi movy. URL:<http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/3/95.pdf>
5. O'Sullivan B. APTIS Test Development Approach: Technical Report. 2015. URL:https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/tech_001_barry_osullivan_aptis_test_v5_0.pdf
6. Jo Tomlinson. Which English Language Test Is Right for You? /Jo Tomlison//<http://Ezine Articles.com>
7. Zahalnoievropeiski Rekomendatsii z movnoi osvity:vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia/Naukovyi redaktor ukrainskoho vydannia:d-r ped.nauk, prof.S.Yu.Nikolaieva. Kyiv: Lenvit, 2003. 273 s.
8. Ball P., Kelly K., &Clegg J (2015). Putting CLIL into practice. Oxford:Oxford University Press.
9. Macaro E.(2015) English medium instruction:Time to start asking some difficult questions.Modern English Teacher, 24 (2), P.4-8
10. Dearden J (2014) English as a medium of instruction – a growing global phenomenon// British Council. Режим доступу: <http://www.britishcouncil.org/education/ihe/knowledge-centre/english-language-higher-education/report-english-medium-instruction>
11. English Test for Schools, Universities or Colleges. URL: <https://www.britishcouncil.org/exam/aptis/assessment/school-university>
12. The English for Universities Project. URL:<http://www.britishcouncil.org.ua/en/teach/projects/english-universities>
13. Borg, S. (2019). The Impact of the English for Universities Project on ESP and EMI in Ukainian Higher Education: Final Report. Available from http://www.britishcouncil.org.ua/sites/default/files/efu_impact_report_-_final_version_26_feb_2019.pdf
14. English Test – Aptis. URL: <https://www.britishcouncil.org/exam/aptis>
15. Key Competence for Life Long Learning. / A European Comission, 2005. [Електронний ресурс]: <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basicframe.pdf>
16. Turning Education Structures in Europe./Generalbrochure// [Електронний ресурс]: <http://tuning.unideusto.org>. 2007

**EXPRESII ONOMASTICE FIXE DE LA SIMPLĂ SIMETRIE LA PURĂ COMPLEXITATE.
CAZUL ENGLEZEI ȘI AL ROMÂNEI**

**ONOMASTIC SET EXPRESSIONS FROM MERE SYMMETRY TO SHEER COMPLEXITY.
THE CASE OF ENGLISH AND ROMANIAN**

Floriana POPESCU

Faculty of Letters

„Dunarea de Jos” University of Galati, Romania

E-mail: Floriana.Popescu@ugal.ro

ORCID ID: 0000-0003-2158-2559

Rezumat: *Atât limba engleză, cât și limba română conțin un număr însemnat de construcții lexicale al căror sens este greu de înțeles, deoarece între suma și sensul cuvintelor asociate există o lacună semantică greu de justificat. În multe dintre aceste construcții a existat o legătură cauză-efect, trecerea vremii a șters, de cele mai multe ori, astfel de urme. În expresii construite în jurul numelor proprii asemenea legături încă mai există, atât la nivel lexicografic și/sau lexical, cât și în practica limbii, dar ele sunt puțin cunoscute și încă și mai puțin discutate. Dacă la nivelul limbii materne înțelegerea sensului expresiilor onomastice fixe se rezolvă ușor, în cazul studiului unei limbi străine, sensul lor poate constitui atât un obstacol, cât și un bun test al învățării și stăpânirii acestora, precum și o dovadă a bunei cunoașteri a respectivei culturi. Structura acestor construcții a fost analizată din numeroase perspective, dar există și posibilitatea altor descrieri.*

Cuvinte-cheie: *formule stereotip, eufemisme, comparații, proverbe.*

Abstract: *Both the English and Romanian languages comprise lexical constructions whose cryptic meaning is not the sum total of the associated words. Many lexical constructions were based on a cause-effect relationship, but the passing time most often wiped away any evidence. In the particular case of the expressions built round personal names tracks of relationships do exist at both lexicographic and lexical level but they are hardly popular and less discussed than idioms without proper names. If the understanding of the meaning of idioms which include proper names is easy in the case of the mother language, in the case of foreign language learning their meaning can be both an obstacle and a reliable test confirming their learning and mastering as well as the proof of the good knowledge of the respective culture. The structure of these constructions was examined from numerous perspectives, but there is still room for other narratives.*

Keywords: *formulaic sequence, euphemisms, similes, proverbs.*

Introduction

Idioms have represented an important chapter in the study of English. These word expressions are also known as “word-combinations” (Cowie 1992), “phraseological units” (Vinogradov 1947), “idiomatic structures” (Newmark 1988), “phrasemes” (Mel’čuk 1995), “multiword expressions”, “fixed expressions”, “multiword lexical items” (Baldwin and Kim 2010: 1), or “formulaic sequences” (Dickins 2020: 34). In what follows, “idiom” is preferred for its brevity. In time, idioms have been (a) *frozen patterns of language* which allow “little or no variation in form, and [...] often carry meanings which cannot be deduced from their individual components” (Baker 1992: 63), (b) *strings of “words* whose meaning is different from the meaning conveyed by the individual words” (Larson 1998: 23), (c) *expressions* that function „as a single unit and whose meaning cannot be worked out from its separate parts” (Richards and Schmidt 2002: 246) or (d) *fixed expressions* „whose meaning cannot be deduced from the denotative meanings of the words that constitute it” (Dickins et al. 2017: 293). In sum, idioms and particularly set expressions are characterized by meaning opacity and fixedness.

From a comprehensive perspective, any fixed expression or *set expression* is „a group of words standing in a fixed association” (Crystal 1992: 350). Set expressions „include *restricted collocations, idioms, catch phrases, proverbs, aphorisms* and other *stereotyped forms*” (idem). Idioms are “typically applied and comprehended as a whole” (Harmon 2021: 126). Idioms were envisaged as “lexical items that: (a) can be decomposed into multiple lexemes; and (b) display lexical, syntactic, semantic, pragmatic and/or statistical idiomaticity” (Baldwin and Kim 2010: 268). In turn, Dickins interpreted an idiom as a multiword

expression (MWE) “consisting of two or more words, which is either: Type 1: fully non-compositional, i.e. none of the words has an independent sense; or Type 2: in which at least one of the words has a sense which is independent but is only found in the context of this expression; or Type 3: in which at least one of the words has a sense which is independent but is only found in definable limited contexts of which this context is one” (Dickins 2020: 36). In addition to linguistic descriptions, onomastic idioms have been considered within the fields of cross-linguistic studies, which have always facilitated access to culture-specific representations, be they common words, such onyms as anthroponyms, toponyms, hagionyms or any other class of words denoting activities iconic representations. Essays in translation studies (Szczeszunowicz 2008; 2011, Vrbinc and Vrbinc 2014, Khoa 2021, Asylbekova and Jidong 2023) have synthesized national contributions to the popularization of onomastic idioms and presented efficient translation strategies that could be inspirational to the less experienced. Therefore, what matters to our narrative is (a) the structural flexibility of these constructions which may consist of two up to nine units words and (b) the in/dependence of the elements within.

This approach focuses on onomastic idioms, i.e., those expressions which comprise at least one proper name (PN) meaningfully related to the minimal context in which it appears to have been fixed. The presence of PNs in idioms complicates the linguistic landscape as, like idioms, they require specifications regarding their definition and possible classifications. It was stated that “a proper noun is a noun denoting a particular person, a tame animal, country, town, star, planet, or thing and is normally not preceded by an article or other limiting modifier” (Vrbinc and Vrbinc 2014: 134). Lecuit, Maurel and Vitas (2011: 203) distinguish four comprehensive types of PNs, i.e. “*anthroponyms* collective or individual names of persons, such as *ethnonyms*, names of organizations, etc., and also names of pets or animals), *toponyms* (geographical names) *ergonyms* (names of objects or manufactures products and the *pragmonyms* (names of events), each of these types being further divided into subtypes.” From the linguistic perspective (Pierini 2008: 44), proper names (1) show “initial-capitalization in writing” (thus facilitating the distinction of capitonyms, e.g. *Rosemary* vs *rosemary*), (2) “are subject to some word formation processes” (undergoing reductions as aphaeresis, e.g. *Tony* < *Antony*, apocope, e.g. *Discord* < *Discordia* and double clipping (e.g. *Gus* < *Augustus*) as well as double clipping and suffixation (e.g. *Betty* < *Elisabeth*), (3) they can be mono- or polylexemic, sometimes incorporating an article (e.g. *London*, *The Dead Sea*) or they can be preceded by a title (e.g. *Aunt Sally*, *King Charles*). According to Pierini (2008: 45), when inserted in idioms, PNs (4) occur with determiners (definite or indefinite articles, e.g. *a good Jane*, *a bad Jack*), and (5) can be modified by adjectives (e.g. *crafty Craddock*, *Simon pure*) or occur as frozen genitives (e.g. *Hoy’s net*, *Hobson’s choice*).

From the onomastic perspective of idioms, the distinction between “embodied” and “disembodied” names (Gardiner 1954: 8-10) is worthwhile due to its both educational, cultural and translational consequences. Both embodied and disembodied names are easily identifiable in onomastic idioms, but only the latter raise obstacles in the translation process. Working with embodied names that are “treated in encyclopedias, gazetteers, biographical dictionaries and the like, which consider “not the word itself but the things named by it” (Algeo 1973: 51-52, quoted in Hramova 2016: 162), means learning about persons and places and their related stories encapsulated in onomastic idioms. The “names taken in isolation from their referents” (idem, quoted in Hramova 2016: 163) are disembodied and, hence, they require greater attention on the part of language users who have to know the connotations of the respective names to use them accordingly. Disembodied names can create difficulties in the translation process as translators need not only to understand the meaning of the onomastic idiom in the source language but also to fulfil the time-consuming task of finding the right equivalent in the target language.

Research aims, methodology and materials

This essay advances a simplified structural taxonomy of English onomastic idioms and is based on the exploration of onomastic (set) expressions underlying a ten-year joint-research project materialized in a complex English-Romanian dictionary of such constructions. Its complexity resided in both the features of its entries, which detail the origin and nature of the PN, the onomastic (set) phrases, their meanings and Romanian equivalents and the identification of the new PN-containing expressions never included in the phraseological dictionaries of this language pair.

The manual selection of onomastic idioms applicable in the study of hard copy dictionaries was complemented by the use of the “finding” function applied in the case of online and electronic versions of the 74 monolingual and bilingual dictionaries which provided the dictionary corpus. While the dictionaries

referred to in this paper are included in the bibliography, the full list of the corpus is presented in the forthcoming dictionary.

The search resulted in a list of 640 proper names dispersed into 3,000 onomastic expressions of a variegated typology of structures starting with word-like binomial constructions and ending with sentence-like set expressions, which, irrespective of their length, are stored in the mental lexicon and „accessed as individual lexical items” (Owens 2016: 51). This essay makes a selection of culture-specific onomastic idioms which have meaningful Romanian equivalents.

Findings and commentary

By and large our dictionary joins together (a) word-like and (b) sentence-like onomastic set expressions (ONSE).

The ONSE corpus includes two types of binomial constructions formulated with (a) simple noun phrases and (b) genitival constructions. The former group includes toponymic binomials (e.g. *Halifax law*, *Cheltenham tragedy*, *Halgavor trial*) and eponymic binomials (e.g. *Simon pure*). Binomial genitival constructions include both Anglo-Saxon genitive (e.g. *Aaron's rod*, *Ixion's wheel*, *Buggins's turn*, *Buckley's chance*, *Caesar's wife*,) and prepositional genitive patterns (e.g. *the wing of Azrael*, *a month of Sundays*). The ONSE with variants for the two genitival patterns, such as *Abraham's bosom* and *bosom of Abraham* can be inserted in between.

The ONSE patterns are structurally more complex and, hence, they can be but partially reduced to descriptive formulas, which may span from four to nine units. Of them, the four-element „from to” constructions that were identified although apparently quite similar in meaning, have their own tinge of specificity. Thus, *from Dan to Beersheba* means „from one end of the world to the other” (originally of biblical Palestine, DCPH 127), *from China to Peru*, involves a holistic view, i.e., “all over the world” (DCPH 127) and *from John o'Groat to Land's End/ from Land's End to John o'Groat* limits the immensity to just “from one end of Great Britain to the other” (DCPH 127). Other four-element selected structures are *a Forth bridge job* (Forth being a very large bridge in Edinburg), *rolled on Deal beach* (Deal is a very pebbly beach) and *the blessed word Mesopotamia* (an idiom inspired by a legend about an old woman who told her pastor that to her Mesopotamia was a magic word BDPH, 1889).

The five-element structures are illustrated with *a wise man of Gotham* (“a foolish person”) and *another Richmond in the field* (“another unexpected adversary”). Of the six-element structures our selection includes only two such idioms, i.e., *double Dutch coiled against the sun* (“perversely incomprehensible”) and *anniversary of the siege of Gibraltar* (“an event that can be celebrated at any time”), while *somewhere to the right of Genghis Khan* (“embracer of the most extreme kind of right-wing views”) and *a straight Jane from the workhouse* (“a sober, serious person with strict principles”) point to seven-element structures. *A place for Abraham to bury his wife*, *some Sunday in the middle of the week* (“never”) and *all Stuarts are not sib to the king* (“there are exceptions to everything”) are set expressions whose Romanian equivalents are very hard to find both in terms of form and structure. Meaningfully, they could be equated with “o gaură de sarpe” (i.e., a tiny little place for someone to hide), “niciodată” and “fiecare situație își are propriile excepții”, respectively.

Symmetrical ONSE are not only quite rare but also culture-specific and appear as verbless sayings (e.g. *no money, no Swiss* when there is no money, there is no help”, *too short for Richard, too long for Dick* neither fish nor fowl”, and *John at night but Jack in the morning* said about people who change their opinions. Partially repetitive are the sayings *Scanderbeg's sword must have Scanderbeg's arm* (theory without practice is blind) and *Reynard is still Reynard, though he put on a cowl* (a wicked person is not changed by new clothes).

Comparative ONSE reveal two formulas, i.e., (a) „like [PNINP < proper name-including noun phrase]” and (b) „as [F < feature] as [ONOE]” and both show instances of gradual growth in the second half of the pattern, i.e., at the level of the onomastic element, expressed by either anthroponyms or toponyms.

The like-based comparisons are quite scanty, comprising the following examples: *like Banbury tinkers*, *like the man at Halton Shields* (back where you started), *like the blast of Roland's horn* (a violently loud sound) and *like the mayor of Hartlepool* (physical limitations of any human being have to be overtly admitted). They are always used adverbially.

By far much better represented is the former category also known as similes, wherein [feature] is conveyed by one unit only and [onomastic element] gradually expands from one to six lexical units, the

proper name included. The majority of these similes have a synonym which makes no use of proper names, as in the table below:

Table 1. A comparative view on simple similes

Similes with onomastic elements		Similes without onomastic elements
anthroponyms	toponyms	
(1) as old as <i>Methuselah</i>	(1a) as old as <i>Aldgate</i>	(i) as old as the <i>hills</i>
	(1b) as old as <i>Charing Cross</i>	
	(2) as black as <i>Hades</i>	(ii) as black as <i>coal</i>
(3) as drunk as <i>Chloe</i>	(3a) as drunk as <i>the Baltic</i>	(iii) as drunk as <i>a lord</i>
	(3b) as drunk as <i>Essex hogs</i>	
(4) as dead as <i>Julius Caesar</i>		(iv) as dead as <i>a door nail</i>
(5) as lame as <i>St Giles</i>		(v) as lame as <i>a duck</i>
	(6) as fat as <i>Big Ben</i>	(vi) as fat as <i>a partridge</i>

The onomastic set expressions which convey the idea of comparison sometimes may reveal both anthroponym- and toponym-based structures that have a similar meaning, as in examples under (1), (1a) and (i), where the one-word toponym (in 1a) is substituted in a synonymous expression with a two-word toponym (1b). The almost same structural pattern occurs in the similes under (3), (3a) and (iii), but in the rest of the instances only synonymous couples of similes are functional, as in the examples under both (2) and (ii) and (6) and (vi), whose onomastic element is a one-word and a two-word toponym, respectively, as well as in (4), where the onomastic element is a personal full name which is replaced by a noun phrase in (iv) as well as in (5) whose onomastic element is a hagionym. Another hagionym is noticeable in the simile *as light as St Luke's bird*, an idiom which is used ironically because of its oxymoronic nature (St Luke's symbol is an ox ...). The examples which follow focus on the gradual expansion of the onomastic elements in a series of synonymous similes.

Table 2. A comparative view on elaborate similes which include anthroponyms

Similes with onomastic elements	Similes without onomastic elements
(a) as cunning as <i>crafty Craddock</i>	(1) as cunning as <i>a fox</i>
(b) as handsome as <i>a Greek god</i>	(2) as handsome as <i>a prince</i>
(c) as proud as <i>the Queen of Sheba</i>	(3) as proud as <i>a peacock</i>
(d) as happy as <i>Adam at high tide</i>	(4) as happy as <i>a skylark</i>
(e) as frightened as <i>Macbeth before the ghost of Banquo</i>	(5) as frightened as <i>a mouse</i>

Contrary to a few simple similes, with possibly three representations, as in Table 1, discussed in the foregoing paragraph, the elaborate similes in Table 2 meaningfully match only constructions that are free from onomastic elements. Few similes are built on anthroponyms in the genitive and even fewer are built on complex noun phrases that include toponyms. What links these examples is their uniqueness of meaning as they have no synonyms. This is the case of the similes: *as fabulous as Aladdin's lamp* (barely credible) and *as useful as Anne Frank's drum kit* (useless) and *as arid as the sands in Sahara*,

Sentence-like ONSE fall into the following categories: affirmations, exclamations, rhetorical questions and euphemistic formulas. Few as they are, affirmations echo more or less historical places or historical personalities, but while the former involve idiomaticity by themselves because of the name place known connotations, the latter are fairly complicated. Thus, it is almost natural to interpret *The walls of Jerico didn't fall down in a day* as a reverse allusion to *Rome was not built in a day*.

On the other hand, the denotative interpretation of the sentence *King Harry loved a man* would appear rather simple, unless its interpreter had no knowledge about its idiomatic character. As it has been stated, idioms may “have both an idiomatic or figurative aspect, hence their meaning, but they may maintain their literal meaning as well” (Owens 2016: 51). Such a view justifies the double status of the sentence *King Harry loved a man* which reads literally but which also conceals an idiomatic meaning. Idiomatically, the sentence *King Harry loved a man* actually means “the valiant loves the valiant”. Similarly, *Homer sometimes nods* and its nearly synonymous idiom *Even Jove (sometimes) nods* have nothing to do with nodding; they refer to the fact that “even the greatest of mortals sometimes make mistakes” or “everyone is prone to mistake or err”, respectively.

Pocatello, a small town in the state of Idaho, the US, can be used in a simple sentence like “They never go back to Pocatello”, which again has a double reading, being used both literally and idiomatically. In its second reading, this is “an old political saying meaning that legislators who lose elections don't usually return home, but remain in Washington D.C. in some other occupation.

Exclamations may involve an ironic attitude in response to an unpleasant situation the speaker may face (e.g. *Not your Uncle Dudley!* (you cannot fool me!) or *You didn't travel up the Thames in a wheelbarrow!* (you are no fool!) irony in retort to stale new (e.g. *Queen Ann is dead!*, or *The Dutch have discovered Holland!*), fake news or lies (e.g. *This is (too) Dicey!* or *That's Barney castle!*) Exclamations may as well convey a request for secrecy (e.g. *Not a word to Bessy about this!*), preparation for the worsening of a state of affairs (*Katie bar that door! Get ready fast as danger is near!*).

Rhetorical questions are used either jocularly (e.g. *Is the Pope Catholic?*), ironically (e.g. *Is Saul also among the prophets?*) or preventively (e.g. *Has Mrs. Sharp come yet?*).

Irrespective of their syntax, ONSE can be used euphemistically when complex situations or unfavourable circumstances have to be overcome. For example, *It's enough to puzzle a Philadelphia lawyer*, and *It's time for Greggles's axe* warn listeners that “something impossible to solve” and respectively that “it is high time we reduced expenses” or “a venit momnetul să strângem cureaua ...). *Lawrence is about today* euphemistically says “It is a day for being lazy!”, while the time-clause-like onomastic expression *when three Thursdays come together* is a euphemism for “never”. ONSE shaped as exclamations are also used euphemistically to involve pointing to what a keen eye can very easily notice, i.e., either someone's hidden interest (e.g. *Great is Diana of the Ephesians!* “He/she has an interest in it”/ “interesul poartă fesul”) or their lack of interest (e.g. *Send for Gulliver!* “I'm not interested”/“nu-i de mine, nu mă interesează”)

ONOE in sayings are part of both the English and Romanian heritage. *Mother Carrey is plucking her goose* and its variant *Mother Carrey is plucking her chicken* (i.e., “It is snowing!”) is among the very few situations of equivalence which involve the use of anthroponyms as Romanians have their saying for the same weather manifestation, i.e., *Baba Dochia își scutură cojoacele*. Nonetheless, the equivalence is partial as the saying applies only to the quickly-changing weather conditions at the beginning of March, when fast storms start out of the blue and snows fall and melt in a day's time.

A similar relationship links the English saying *She's been to London to call a street a straw* to the Romanian „S-a dus la Paris bou și s-a întors vacă”. Conclusive in their tone, the two sayings are relatable to someone who goes up to the capital city to get (highly) educated and when they come back home they show no sign of improvement but rather of regress. If compared, the Romanian saying sounds brutal, but it is nonetheless humorous and hilarious.

English proverbs with onomastic elements contain both embodied names (e.g. *Adam ate the apple and our teeth still ache*) and disembodied names (e.g. *Head and chief, like Tom Aylis among the geese*,

meaning in the land of the blind, the one-eyed is king). Both proverbs have Romanian equivalents, but much from the first English proverb is lost, i.e., the temporal distance between the moment of the event, which was while Adam was alive and us, those who suffer the consequences. This father-children relationship is interpreted literally into Romanian paremiology, whose proverb *Părinții mănâncă poame acre și copiilor li se strepezesc dinții* reduces the time interval to just two generations in a family, making no reference whatsoever to Adam.

Concluding remarks

This essay aimed to popularize the structural diversity of culture-specific English onomastic idioms which have their contribution to the uniqueness of this language. The brief overview of the idiom-related terminology and definitions was followed by a concise structural model proposed for the classification of onomastic idioms. The adopted framework allowed for the narrative mapping of ONOE, considered in the idiomatic literature replete with theoretical issues. The emphasis was laid on the patterning of onomastic idioms, which cover lexical-like structures consisting of two up to nine units and sentence-like structures which include exclamations, rhetorical questions, verbless sentences as well as saying and proverbs whose syntax is idiom-specific and cannot be synthesized in formulas.

Although references to Romanian onomastic idioms occurred here and there, the comparative study of ONSE will make the object of further research.

Bibliography:

1. Algeo, J., *On defining the proper name*, University of Florida Press, 1973.
2. Asylbekova, Elnura, Wu Jidong, *Translation Challenges of English Idiomatic Expressions into Russian Language: a Comparative Study*, *International Journal of Social Science Humanity and Management Research*, 2(3): 165-167.
3. Baker, M. *In Other Words: A Coursebook on Translation*. 2nd ed., London and New York: Routledge, 1992.
4. Baldwin, Timothy and Su Nam Kim, *Multiword expressions*, Nitin Indurkha and Fred Damerau (eds.), *Handbook of natural language processing* (2nd ed.), 267–92, Boca Raton: CRC Press. 2010.
5. Cowie, Anthony Paul, *Multiword lexical units and communicative language teaching*. P. J. L. Arnaud & Henri Béjoint (eds.), *Vocabulary and applied linguistics*, 1-12, London: Macmillan, 1992.
6. Crystal, D., *An Encyclopedic Dictionary of Language and Languages*, Blackwell, 1992.
7. Dickins, J., *An ontology for collocations, formulaic sequences, multiword expressions, compounds, phrasal verbs, idioms and proverbs*, *Linguistica Online*, 2020, 23: 29-72.
8. Dickins, J., Hervey, S. and Higgins, I., *Thinking Arabic Translation: A Course in Translation Method: Arabic to English*. 2nd ed., London and New York: Routledge, 2017.
9. Gardiner, A. *The Theory of Proper Names*, London: Geoffrey Cumberlege, Oxford University Press, 1954.
10. Dolgoplov, Yuri, *A Dictionary of Confusable Phrases, More Than 10,000 Idioms and Collocations*, McFarland & Company, Inc., Publishers, Jefferson, North Carolina, and London, 2010. [DCPH]
11. Brewer, E. Cobham, *Brewer's Dictionary of Phrase and Fable*. From the new and enlarged edition of 1894, 2003. [BDPH]
12. Harmon, Lucyna, *Idiom as a Translation Technique: a Theoretical Postulate*, *Cadernos de Tradução*, jan-abr, 2021, 41, (1): 125-47.
13. Hramova Tatjana, *'Poetry in the raw': Defining and translating proper names in literature*, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2016, (231): 159-64.
14. Khoa, Nguyen Viet, *Challenges in Translation of English Phraseological Units with Onomastic Constituents into Vietnamese Equivalents*, *VNU Journal of Foreign Studies*, 2021, 37(3): 60-78
15. Larson, M. L., *Meaning-Based Translation: A Guide to Cross-Language Equivalence*, 2nd ed., Lanham, New York and London: University Press of America, 1998.
16. Lecuit, Emeline, Denis Maurel and Dusko Vitas, *A tagged and aligned corpus for the study of Proper Names in Translation*, *Proceedings of Recent Advances in Natural Language Processing*, Hissar, Bulgaria, 12-14 September, 2011.

17. Mel'čuk, Igor A., Phrasemes in language and phraseology in linguistics, Martin Everaert, Erik-Jan van der Linden, André Schenk & Rob Schreuder (eds.), *Idioms: Structural and psychological perspectives*, (pp.167-232). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1995.
18. Morărașu, Nadia Nicoleta and Floriana Popescu, *An English-Romanian Dictionary of Onomastic Phrasemes*, forthcoming, 2023.
19. Newmark, Peter, *A textbook of translation*, New York: Prentice-Hall International, 1988.
20. Owens, Jonathan, *The Lexical Nature of Idioms*, *Language Sciences*, 2016, 57, 49-69.
21. Pierini, P. (2008). Opening a Pandora's box: Proper names in English phraseology, *Linguistik Online*, 36(4), 43-58.
22. Richards, J.C. & R. Schmidt, *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*, 3rd edn. London: Pearson Education Limited, 2002.
23. Szerszunowicz, J. Decoding phraseological units as a socio-linguistic problem (on the example of onomastic idioms). D. Susniene (Ed.), *Nation and language: Modern aspects of socio-linguistic development. Proceedings of the 3rd international conference*, 118-21), Kaunas University of Technology, Panevėžys Institute, 2008a.
24. Szerszunowicz, J. On the Presentation of Onomastic Idioms in Bilingual English-Polish Dictionaries of Idioms. Bernal, E. and De Cesaris, J. (eds.), *Proceedings of The XIII Euralex Congress*, [CR-ROM] 909-14, Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, 2008b.
25. Szerszunowicz, J., *The cultural component in bilingual dictionaries of phraseological units*", *ASIALEX 2011 Proceedings. LEXICOGRAPHY: Theoretical and Practical Perspectives. Papers submitted to the Seventh ASIALEX Biennial International Conference Kyoto Terrsa*, 628-37, Kyoto, Japan, August 22–24, 2011.
26. Vinogradov, Viktor V, *Russkij jazyk: grammatičeskoe učene o slove*, Moscow: OGIZ, 1947.
27. Vrbinc, Alenka, Marjeta Vrbinc, *Phraseological units with onomastic components: The case of English and Slovene*, *RLA, Revista de Lingüística Teórica y Aplicada Concepción (Chile)*, 2014, 52 (1): 133-53.

EXPLORING ENGLISH HOMEWORK. A TWO-WAY PERSPECTIVE: TEACHERS AND STUDENTS

TEMELE PENTRU ACASĂ LA LIMBA ENGLEZĂ. O PERSPECTIVĂ BIDIRECȚIONALĂ: PROFESORI ȘI STUDENȚI

Ina PARA

Universitatea de Stat „Bogdan Petriceu Hasdeu” din Cahul

E-mail: inapara84@gmail.com

ORCID ID: 0000-0003-3613-7394

Rezumat: Acest articol investighează perspectivele profesorilor și studenților cu privire la temele pentru acasă, la nivel universitar. Acestea reprezintă o practică obișnuită în învățarea limbilor străine, dar există cercetări limitate care s-au concentrat, în mod special, pe temele pentru acasă la limba engleză ca limbă străină, la nivel universitar.

Cercetarea se axează pe metode cantitative și calitative, utilizând sondaje pentru a colecta date de la un eșantion de profesori și studenți. Constatările indică faptul că atât profesorii, cât și studenții recunosc importanța temelor pentru acasă, pentru a facilita dezvoltarea limbajului și consolidarea conținutului.

Articolul evidențiază necesitatea unei abordări mai flexibile din partea profesorilor, pe de o parte, variind conținutul și formatul acestora, pentru a dezvolta o serie de abilități lingvistice, care să răspundă diferitelor stiluri și interese de învățare; oferind instrucțiuni clare și detaliate, astfel încât studenții să înțeleagă ce se așteaptă de la ei și adoptând o abordare mai centrată pe student în oferirea feedback-ului, iar, pe de altă parte, studenții trebuie să recunoască importanța temelor pentru acasă pentru învățarea limbilor străine și avansarea în carieră, să lucreze mai mult la motivația lor intrinsecă și să revizuiască materialul în mod regulat, pentru a consolida învățarea și reținerea.

Eforturile comune vor favoriza o mai bună armonizare între așteptările profesorilor și cele ale studenților, asigurând o experiență de învățare mai eficientă și continuă.

Cuvinte-cheie: teme pentru acasă, limba engleză ca limbă străină, percepțiile profesorilor, percepțiile studenților, însărcinări.

Abstract: This article explores the perspectives of university-level teachers and students regarding homework assignments. Homework is a common practice in language learning, but limited research has focused specifically on university-level EFL homework. The study aims to address this gap by investigating the perceptions of both teachers and students towards the role of homework in EFL education. The research employs quantitative and qualitative methods, utilizing surveys to gather data from a sample of EFL teachers and students. Findings indicate that both teachers and students recognize the importance of homework in facilitating language development and reinforcing classroom content. However, differing perspectives emerge in terms of the importance, content, skills development, and implementation of homework assignments.

The article highlights the need for a more flexible approach to homework assignments from teachers on the one hand, varying their content and format to develop a range of language skills that cater to different learning styles and interests; providing clear and detailed instructions so that students understand what is expected of them; and adopting a more student-centered approach to providing homework feedback. On the other hand, students need to acknowledge the importance of homework for language learning and career advancement, work more on their intrinsic motivation in doing homework, engage with the material provided in homework assignments, and review the material regularly to reinforce learning and retention.

The combined efforts will foster greater alignment between teachers' and students' expectations ensuring a more effective and continuous learning experience.

Keywords: homework, EFL, teachers' perceptions, students' perceptions, assignments.

Introduction

In recent years, the effectiveness of homework has received great attention and has become one of the most controversial issues in the field of education. Currently, it continues to be the object of study and analysis with important social and educational implications.

Homework has been a long-standing tradition and an important part of the learning progress and long-term retention of material [1, p. 6]. This work done outside of class can be very beneficial to the student, as some research indicates that while homework assigned in school has little or no effect on learning, homework done outside of school has strong and positive effects on learning [2, p. 187]. It is an essential tool used by teachers to reinforce and expand upon the language skills that students learn in the classroom.

There has been much research on the effect of homework in general, however, little academic research on the effect of English homework in higher education has been conducted. Most studies in higher education have shown positive results in favor of home assignments on students' performance [3, pp. 2 – 4]. EFL learners around the world are given homework to increase their exposure to English, to reinforce and help them retain their English knowledge, and to enable them to continue their language learning even outside educational institutions [4, p. 495].

University homework is different from high school homework as it requires more independent thinking and research. At the undergraduate level, assignments should be designed to help students achieve the learning outcomes of the course, while also providing opportunities for them to practice and develop their language skills outside of the classroom, and develop independent work skills and creative thinking.

Relevance of the Study

This study aimed to investigate:

- the homework practices implemented by instructors;
- the opinions of university students about learning through homework;
- the quality/quantity of homework given by teachers according to students;
- the impact of homework on students' learning.

Theoretical Framework

Most researchers generally agreed that homework comprises those activities that teachers assign their students to be done outside of school hours. [5, p. 7; 6, p. 3; 7, p. 1; 1, p. 1]. Furthermore, Corno 1996 defines homework as "school work brought home" [8, p. 27].

According to Painter [9, p. 5] and Wallinger [4, p. 495], the purpose of homework assignments in English language classes is to increase exposure to the language and help students to continue their learning outside the school as well.

Thornbury (2006) [10, p. 96] defines homework as any activity that students are asked to do outside of the classroom that is related to the language being taught. He emphasizes the importance of homework in helping students to consolidate what they have learned in class and develop their language skills. According to Thornbury (2006) "there are grounds to believe that what happens between lessons may have as much importance as what happens during lessons" [10, p. 96]. He argues (2012) that there is insufficient class time for learners to become capable English language users and they must continue learning beyond the classroom [11].

Painter describes homework as the "cornerstone of students' learning process" [9, p. 5]. She argues that it provides learners an incentive to practice and use English outside the classroom and keeps English learning "in their minds" [9, p. 6].

Harmer (2010) defines homework as any work that students are asked to do at home that is related to what they have learned in class [12, p. 275].

Thus, homework is an essential part of English foreign language learning and teaching, that comprises all of the extra-school activities set by the teacher, in line with the learning needs of the students involving different actors (teachers, students), serving different purposes (enhancing student performance, motivation, self-regulation, independent work, etc.), impacting lesson organization (discussing, checking, and grading homework), and involving tasks at different challenge levels.

Homework: Proponents and Opponents

Homework has long been a staple of language learning. However, the policy of assigning homework is not without controversy. While some argue that homework is necessary to reinforce classroom learning and develop independent study skills, others suggest that it can be burdensome and ineffective.

Numerous studies have been conducted investigating the effect that homework has on academic performance. Over the years, research on this topic has become more complex and more complete, since

researchers found a series of variables that must be controlled to have a clearer view of the effects of homework on students' achievement: “(a) amount, (b) skill area, (c) purpose, (d) degree of choice for the student, (e) completion deadline, (f) degree of individualization, and (g) social context” [1, p. 1].

Krashen argues that homework can be an effective way to provide students with comprehensible input, or language input and contributes positively to their learning levels and success, depending on the type of assignments and degree of engagement [13, p. 18].

Marzano and Pickering note that homework, if it is used appropriately, can help students develop a deeper understanding of the material and to practice important skills [14, p. 74].

Proponents of homework in EFL argue that it helps students practice and consolidate what they have learned in class. They believe that homework provides an opportunity for students to apply the language skills they have acquired more creatively.

Homework can also be assigned for self-study purposes. In this case, students are given materials such as textbooks, audio recordings, or online resources to study independently. Self-study homework helps students to take responsibility for their own learning and to develop independent study skills.

It can also help students develop their study habits and time management skills, which are important for success in any academic field. It allows students to work at their own pace, which can be beneficial for those who need extra time to understand new concepts or who want to challenge themselves by taking on more difficult tasks.

Furthermore, they believe that it can provide valuable feedback for both students and teachers. Homework assignments can reveal areas where students may need additional support or clarification, allowing teachers to adjust their lesson plans accordingly. Homework can also give students a sense of accomplishment and motivation when they see the progress they have made over time.

Several authors have written in support of homework in English language learning and teaching.

According to Harmer (2007), homework should serve a clear purpose and be relevant to the students' language learning goals. He believes that homework should be designed to provide students with opportunities to practice and consolidate what they have learned in class, as well as to develop their language skills further. He suggests that homework should be challenging enough to engage students and foster their learning, but not so difficult that it becomes frustrating or discouraging [15, p.21]. He also emphasizes the importance of providing feedback on homework assignments to help students improve their language proficiency [15, p. 28]. Harmer advocates for a thoughtful and purposeful approach to homework that supports student learning and progress.

Thornbury (2006) suggests that well-designed homework assignments can help students develop their language skills and provide valuable feedback to teachers. He believes that homework should not be too time-consuming or burdensome for students, and that it should be purposeful and relevant to what is being taught in class. Additionally, he emphasizes the importance of providing meaningful feedback on homework assignments to help students improve their language skills [10, p. 96]. Overall, Thornbury advocates for a balanced approach to homework that is focused on student learning and development.

Ur (2012) suggests that homework can be a useful tool for helping students consolidate their learning and develop their language skills, especially when it is integrated into a well-designed course of study. She states that “homework becomes an increasingly important factor in learning as students get older and/or more advanced... [it] is not only a way to provide extra opportunities for language study outside the lesson, but also an investment in the future, in that it fosters students' ability to work on their own as autonomous learners and to progress independently of the teacher” [16, p. 55].

Opponents of homework argue that it is a waste of time and energy, can be stressful and overwhelming for students, and can have detrimental effects on students' health and learning. They assert that homework can lead to burnout and decreased motivation, especially if students feel like they are not making progress or if they do not see the relevance of homework to their daily lives. They also point out that it can be difficult to assess the quality of homework assignments, particularly if they are completed outside of class. This can make it challenging for teachers to provide meaningful feedback and evaluate student progress accurately. Additionally, if the homework is not well-designed or relevant, it may not provide any real benefit to the students.

Kohn (2006a) argues that homework is often counterproductive [17, p. 1] and can actually undermine student learning and motivation. He believes that homework can cause stress and take away from important family time [17, pp. 9 – 15].

Kohn suggests that instead of giving homework, teachers should focus on creating engaging lessons that students enjoy. He thinks that students will learn better if they are interested in what they are learning and if they have time to explore topics in depth. Kohn (2006a) also suggests that teachers should give immediate feedback to students during class time, instead of assigning homework that may not be helpful [17, p. 170].

While Thornbury (2006) has written in support of homework he has also expressed some reservations about its use, noting that it can be difficult to design effective homework assignments that truly help students develop their language skills [10, p. 96].

Although in favour of homework, Marzano and Pickering argue that inappropriate homework may even decrease students' achievement. They say that homework often consists of rote memorization and repetition, which does not necessarily help students understand the material better. Instead, they suggest that teachers should focus on creating engaging and interactive classroom activities that allow students to apply what they have learned in real-life situations [14, p. 79].

Overall, while there is no consensus among scholars about the effectiveness of homework, many agree that homework can be a valuable tool when used appropriately and in moderation.

Research Methodology

This research was designed and implemented in the context of the undergraduate English courses which are taught in the Languages and Literature Department, *B. P. Hasdeu* University of Cahul, in the Republic of Moldova.

Quantitative and qualitative methodology was employed in this study. It explored the homework practices of 4 English language teachers and the opinions on homework of 28 undergraduate students (males and females) studying at the university.

To collect data, two online survey questionnaires were designed – one for teachers and another for students. Surveys were administered online by means of Google Forms. They were used to elicit the participants' opinions on homework practices and beliefs on the one hand, and the perceptions on learning through homework, on the other hand. Both questionnaires contained multiple-choice questions, scaling questions, and one open question (see Annexes 1 and 2).

The first questionnaire, for teachers, was intended to obtain information on the frequency of homework assignments, the purpose of homework, the types of homework assignments, providing feedback, handling situations when students fail to complete the homework, ensuring that homework is meaningful and relevant to students' learning goals, addressing concerns from students about the amount or difficulty of homework, and assessing homework effectiveness in promoting learning.

The second questionnaire was intended for students and aimed to obtain the following information: the purpose of homework, amount of homework, skills and sub-skills development, homework preferences, the importance of homework completion, motivation in doing homework, teacher's feedback on homework assignments, and the importance of homework for career advancement.

Findings

Teachers' Perspectives on Homework

Homework Frequency

Participants were asked a question regarding the frequency of homework assignments. Results showed that 50% of the respondents set homework once a week; 25% of the respondents assigned homework every class, and 25% set homework assignments almost every class.

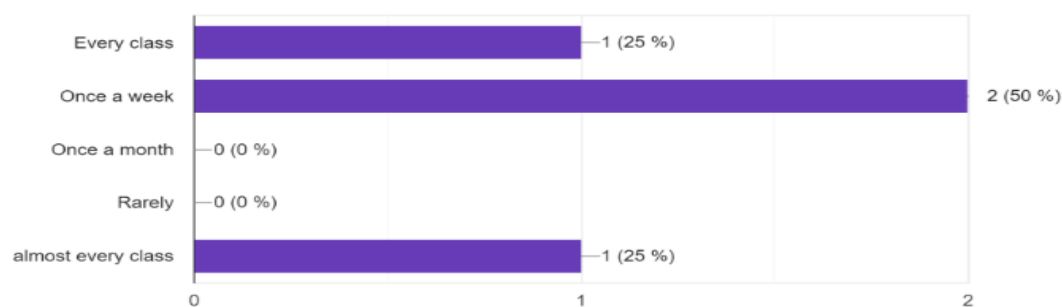


Figure 1. Homework Frequency

The Purpose of Homework

The questionnaire results showed that the (very important, fairly important, and important) reasons reported by respondents for assigning homework were to give students practice with the language, assess students’ understanding of course materials, reinforce what they have already been taught in class, review the materials for assessment, and give feedback on students’ strengths and weaknesses. Other respondents considered using homework to introduce the material to be presented in upcoming lessons and giving feedback on students’ strengths and weaknesses as slightly important

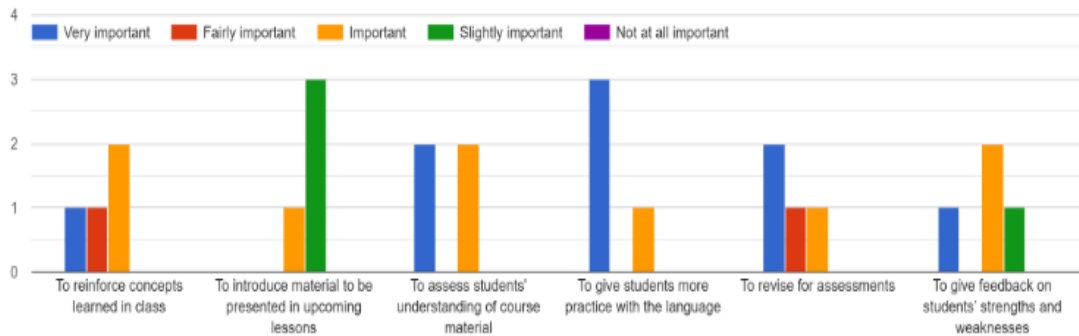


Figure 2. The Purpose of Homework

Types of Homework Assignments

Participants ranked the type(s) of homework they assign. The most frequent types of homework tended to be grammar exercises, reading, vocabulary, writing, and video-based assignments. On the other hand, some respondents reported rarely assigning reading, listening, speaking, pronunciation, and video-based exercises and memorization, and never assigning grammar and pronunciation exercises and memorization.

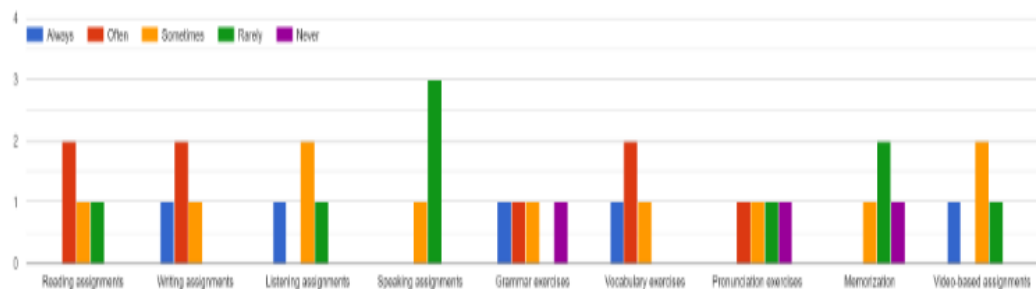


Figure 3. Types of Homework Assignments

Providing Feedback

Respondents were asked to state how they provided feedback on the homework they assign. The results suggested that teachers preferred traditional approaches such as giving grades or scores and providing overall feedback during class (with suggestions for improvement), (always and often). Sometimes, respondents provided feedback through written comments. Alternative approaches, such as peer-feedback for example (learner-centered approach), were less frequently used.

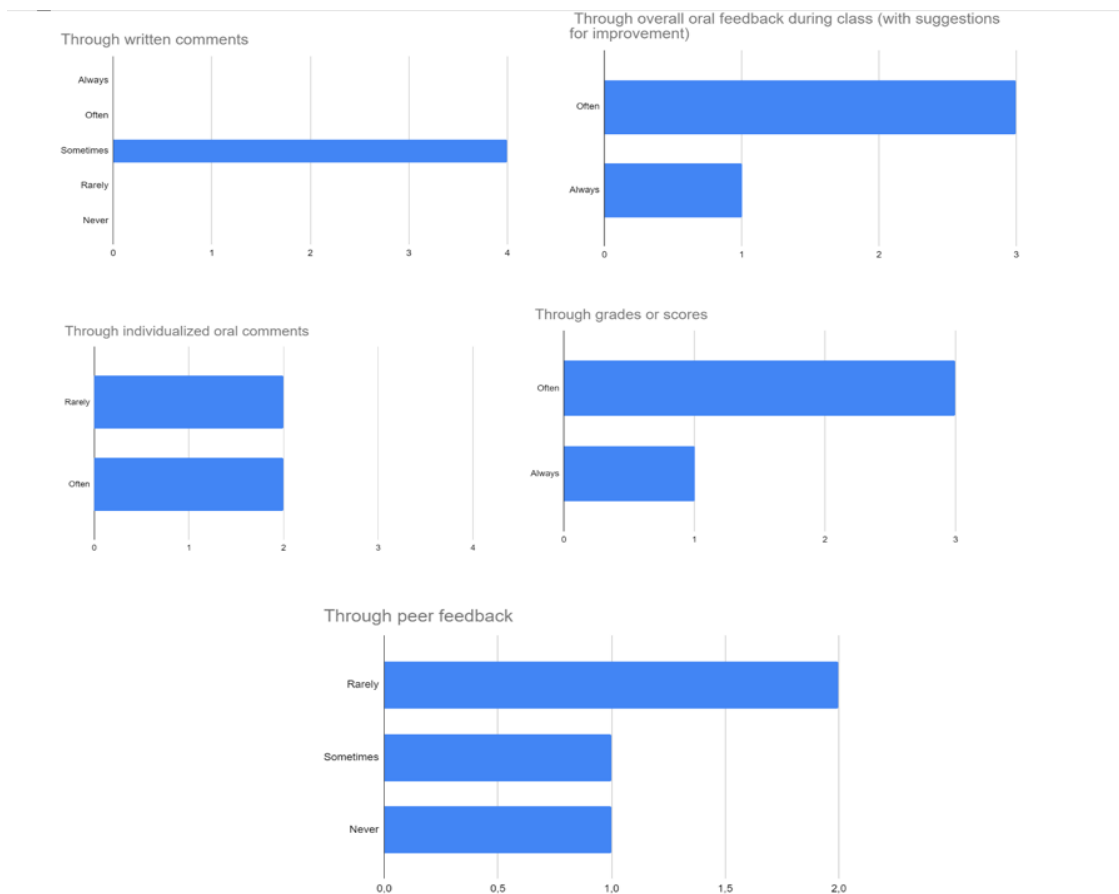


Figure 4. Providing Feedback

Handling Situations When Students Fail to Complete the Homework

As results illustrated, 50% of the teachers reported deducting points from the student’s grade for failing to complete the homework; 50% reported providing extra support to help them complete the assignment; 25% reported not penalizing the students for not completing the homework, extending the deadline or giving the students another chance to complete the assignment.

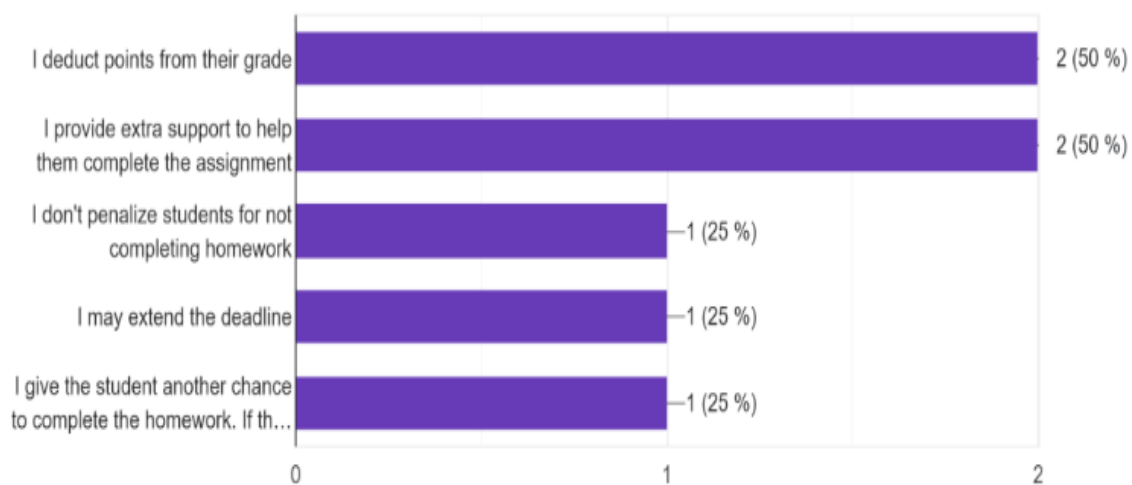


Figure 5. Handling Situations When Students Fail to Complete the Homework

Ensuring that Homework is Meaningful and Relevant to Students' Learning Goals

Providing meaningful and relevant homework is important as it helps students to practise and reinforce their language skills outside the classroom. 50% of the respondents reported ensuring meaningful and relevant homework by linking it to course objectives, 25% - by providing real-world examples and context for the assignments, and 25% - by giving students choices in the type(s) of homework they do.

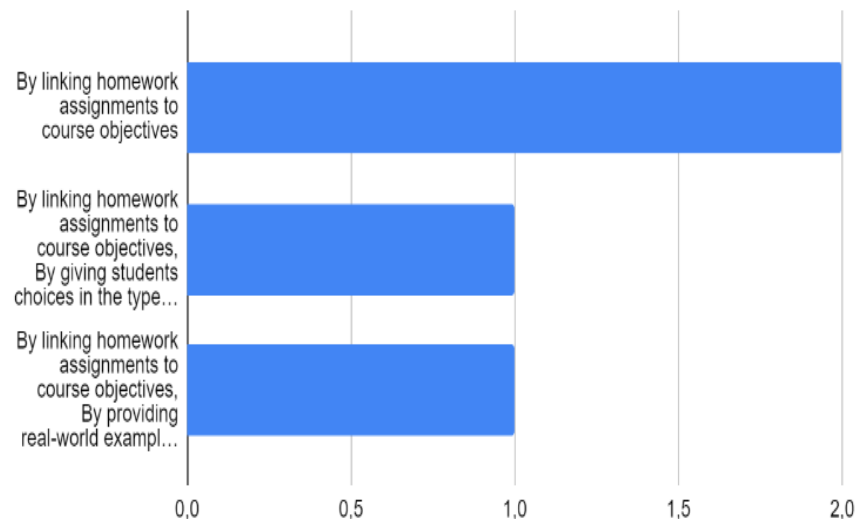


Figure 6. Ensuring that Homework is Meaningful and Relevant to Students' Learning Goals

Addressing Concerns from Students about the Amount or Difficulty of Homework

Teachers should strive to ensure that homework assignments are achievable within a reasonable amount of time and that students are not overwhelmed by the workload.

Findings suggested that teachers employed various methods to address concerns from students about the amount or difficulty of the assigned homework. 100% of respondents adjusted the amount or difficulty of the assignments, 75% - provided additional resources or support for homework, and 50% - explained the pedagogical reasons for setting homework assignments.

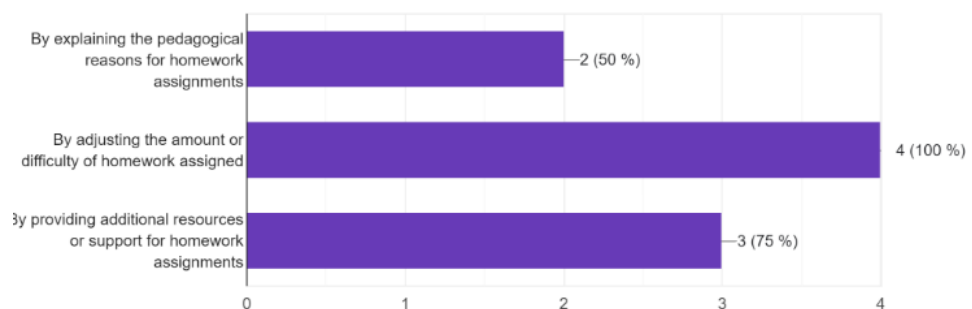


Figure 7. Addressing Concerns from Students about the Amount or Difficulty of Homework
Assessing Homework Effectiveness in Promoting Learning

An important factor in relating homework to boosting learning is assessing its effectiveness. Assessing the effectiveness of English homework at the university level involves, among others, student evaluations and feedback, formative and summative assessment, and classroom observations or self-reflection.

100% of respondents mentioned assessing its effectiveness through classroom observations or self-reflection. To assess the effectiveness of homework, teachers must first establish clear objectives that align with the course learning outcomes and regularly communicate these objectives to students. 75% of the respondents mentioned assessing the effectiveness of homework through formal assessments – formative and summative. Formative assessment is conducted to evaluate the student's understanding of the concepts and provide feedback to improve further.

Summative assessment evaluates the student's overall learning and understanding of the concepts at the end of a unit or a course. The most commonly used method of summative assessment is the exam, which assesses the student's knowledge and identifies areas for improvement. 50% mentioned students' evaluation and feedback as methods of assessing the effectiveness of the English homework. 25% - mentioned other ways of assessing homework effectiveness.

By using these techniques, teachers can modify the assignments to better align with the students' learning needs and improve the overall effectiveness of the homework.

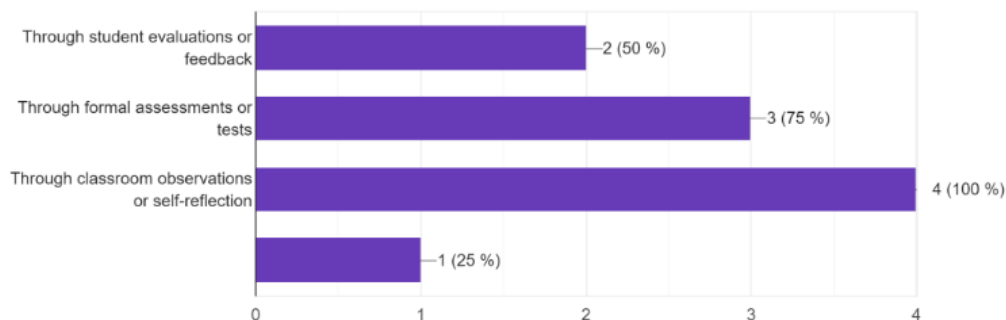


Figure 8. Assessing Homework Effectiveness in Promoting Learning Students' Perspectives on Homework

The Purpose of Homework

The findings of the present study are in accordance with other studies which suggest that students acknowledge the importance and usefulness of homework assignments in language learning.

The data obtained showed that the students were aware of the purposes and necessity of homework. The questionnaire results indicated that most of the respondents perceived the importance of homework and agreed that homework was very important, fairly important, and important in reviewing the material, getting prepared for the exams, providing additional practice and reinforcing language skills, recognizing their weaknesses and strengths, taking responsibility for their own learning, and making fewer mistakes. One student considered homework slightly important in providing additional practice and reinforcing language skills and one – not at all important in making fewer mistakes.

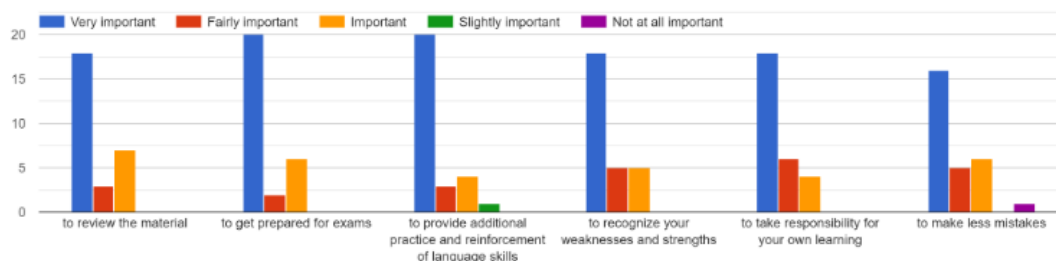


Figure 9. The purpose of homework

Amount of Homework

This part of the questionnaire inquired whether the students were satisfied with the amount of homework assignments they got. Results indicate that the overwhelming majority of the respondents (82.1%) were satisfied with the amount of homework teachers assigned. 14.3% of the respondents were not satisfied with the amount of homework assigned by teachers. The other 3.6% - seemed unsure, answering *yes* and *no*.

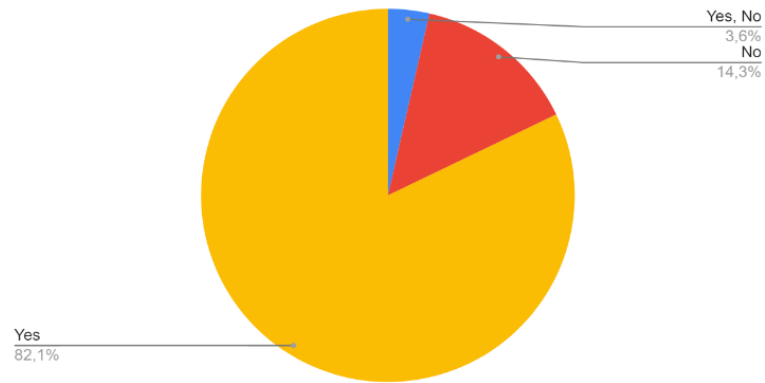


Figure 10. Amount of homework

Skills and sub-skills development.

The findings revealed that homework was seen as an important tool for learning. Homework served a variety of purposes - from developing their learning skills to acquiring knowledge of English, particularly in areas of vocabulary, grammar, pronunciation, reading, writing, and listening (always, often, sometimes). One student reported that homework rarely developed speaking skills.

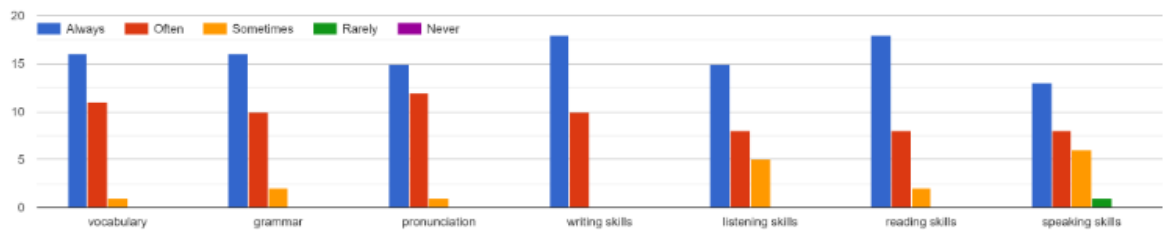


Figure 11. Skills and sub-skills development

Homework Preferences

The students were provided with several options to choose from concerning their homework preferences. The findings illustrated that the majority of the participants (78.6%) preferred vocabulary-based homework over other types of homework. 67.9% - expressed preference for pronunciation-based assignments; 57.1% - for grammar-based and video-based assignments; 53.6% - for listening-based, and 42.9% - for writing and reading-based assignments.

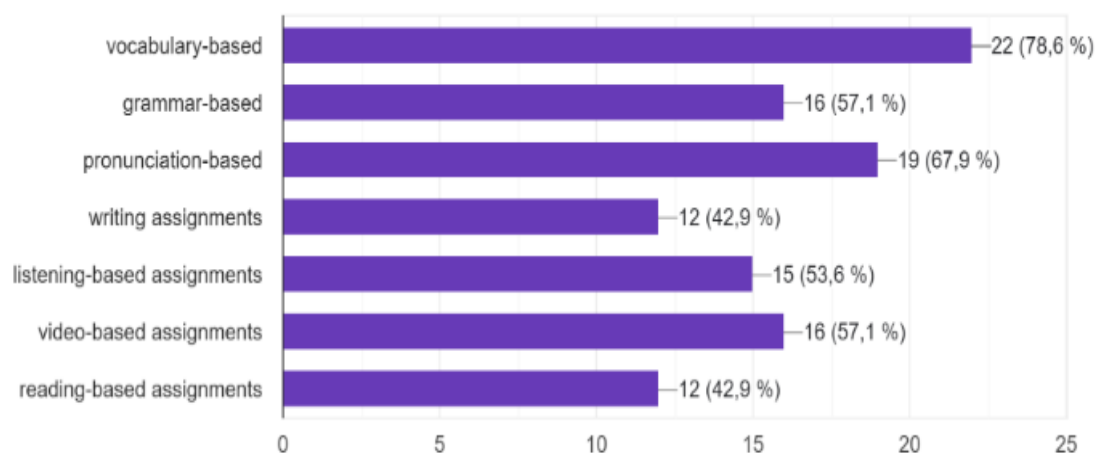


Figure 12. Homework preferences

The Importance of Homework Completion

Generally, the attitude of the students towards the importance of homework completion might vary depending on factors such as individual preferences, personal interests, motivation, etc. Students generally

understood the importance of completing homework assignments. 64.3% of the students perceived homework as very important. They may prioritize completing homework on time to enhance their understanding of the language, improve their language skills, and prepare for assessment.

On the other hand, students had another perspective on the importance of homework completion. A relatively high percentage (35.7%) considered homework somewhat important, but not necessary for success and 7.1% considered it not very important, as long as students participate in class.

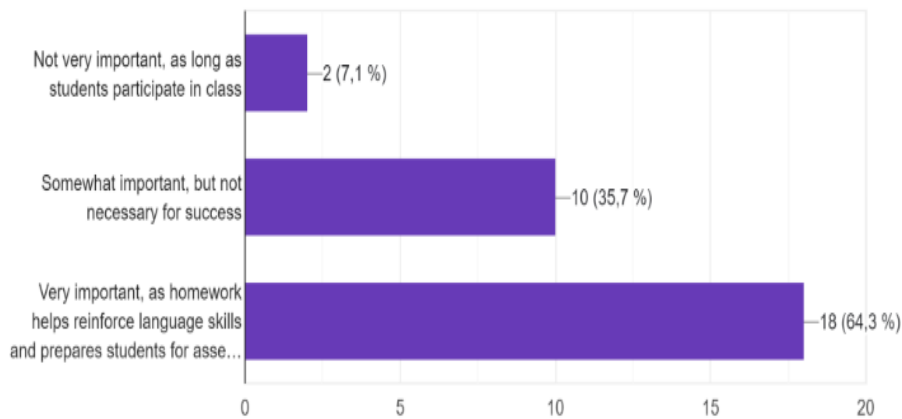


Figure 13. The importance of homework completion

Motivation in Doing Homework

Students' motivation in completing assignments can be influenced by different factors such as their interest in the subject, level of understanding, the relevance of homework assignments to their long-term goals, and the quality of instruction they receive. A relatively low percentage (17.9%) of respondents reported being always motivated to complete all homework assignments. 50% of the respondents reported being generally (75%) motivated to complete all homework assignments, and 32.1% - being somewhat (50%) motivated.

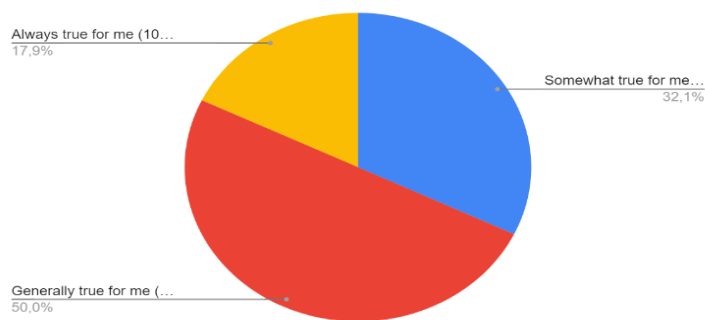


Figure 14. Motivation in doing homework

Teacher's Feedback on Homework Assignments

Respondents were given a question that asked them to state how their teachers provided feedback on the homework assignments they completed. The most frequent types of feedback were oral feedback during class (with suggestions for improvement) mentioned as being always received by 57.1% of the respondents; often – by 35.7%; and sometimes by – 7.1% and grades and scores always received by – 50% of the respondents; often – by 32.1%; and sometimes – by 17.9%. Other forms of feedback included individualized oral comments reported as being always received by 39.3%; often – by 21.4%; and sometimes – by 39.3%. and individualized written comments – always – 28.6%; often – 35.7%, sometimes – 28.6%; rarely – 3.6%; and never – 3.6%.

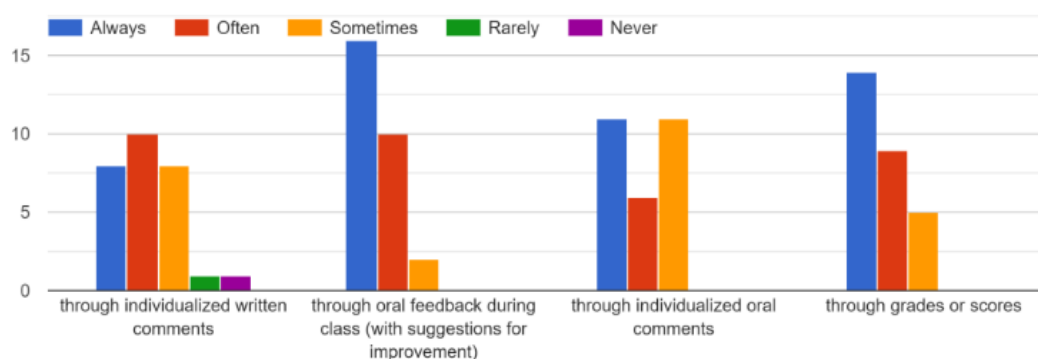


Figure 15. Teacher's Feedback on Homework Assignments

The Importance of Homework for Career Advancement

Completing homework assignments can help students to enhance their language proficiency, and prepares them for potential career advancement. Furthermore, having a strong command of the English language can be a significant advantage for future specialists who can better be positioned to secure job opportunities than those with mediocre English abilities.

More than half of the respondents - 53.6% - considered homework as very important for their career advancement, 17.9% - as fairly important, 21.4% - as important, and 7.1% - as slightly important.

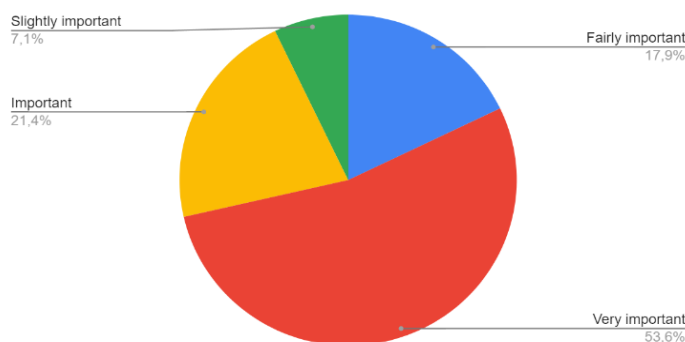


Figure 16. The Importance of Homework for Career Advancement

Discussions and Conclusions

The study offered an insight into the English language teachers' perspectives on assignments and the homework practices they implement and students' beliefs on the quality/quantity of homework assigned by their teachers and its impact on learning and career advancement.

Results of the study revealed that the frequency of assigning homework depends on the subject type taught in the university – learning objectives and curriculum, the types of subjects taught (theoretical/practical course, English as a Specialty course, ESP or as a general course), students' level, etc.

Looking at its academic functions, homework is assigned mainly for giving students practice with the language, assessing their understanding of course materials, reinforcing what they have already been taught in class, and reviewing the materials for assessment. Preparation for upcoming lessons and using homework for giving students feedback on their strengths and weaknesses are less frequently used.

There is an unbalanced distribution of language skills and sub-skills due to objectives and curriculum constraints, the types of subjects taught, and students' level and needs.

The results suggest a preference for more traditional approaches, in which the teacher has the main responsibility for providing feedback. More learner-centred approaches such as peer assessment should be given greater importance. In cases when students have not completed their homework, teachers may assign them a partner or group who can provide feedback and guidance.

Teachers have a more structured and demanding approach when it comes to addressing issues linked to assignment completion. They adopt an encouraging approach by discussing their (pedagogical) benefits with students, offering additional support (including office hours) or resources to struggling students and providing extensions or alternative assignments, and adjusting the amount or difficulty of the

assignments when they seem too overwhelming. Teachers also implement consequences; such as grade deductions when necessary.

Observations or self-reflection and formal assessments were mentioned as being the most implemented to assess the effectiveness of the English homework. During observations, teachers can assess whether students are engaged in the task, whether they are working independently or with peers, and whether they are demonstrating skills and knowledge they have acquired in class.

Teachers can also identify areas where students struggle and provide additional support to help them improve. Self-reflection allows taking a critical look at one's teaching practice and evaluating whether the homework assignments are meeting the desired outcome. Teachers can reflect on what has worked well and what can be improved, identify patterns of student success or struggles, and experiment with new strategies to improve student learning.

Greater importance should be given to students' evaluation and feedback in assessing the effectiveness of homework. Teachers can ask students to complete surveys about the homework assignments, including questions about the level of difficulty, the clarity of instructions, and the usefulness of the assignments. Students can also be asked to give feedback on specific aspects of the assignment. Moreover, teachers can ask students' opinions to make certain that the homework they assign meets their interests and is relevant to their learning [12, p. 180].

The last, open end question in the survey questionnaire asked teachers to provide suggestions for improving their homework practices. The teachers acknowledged the importance of focusing more on adopting a (more) flexible policy that gives students more freedom in choosing the type of homework incorporating a variety of homework tasks and activities that cater to different learning styles and interests; setting clear tasks and reasonable deadlines; using homework rubrics that allow evaluating students' assignments based on specific criteria; implementing peer-grading; providing individual (written or oral) feedback; and making it relevant enough (but not overwhelming) to promote learning and not to decrease motivation. As for the students' views on homework, results revealed that, generally, homework is important for their learning. Students did understand the significance and purpose of homework and its relevance to their future career. Furthermore, they believe in the benefits of doing homework and its reasonable amount (assigned by the instructors) helps them understand and review the course material, get prepared for the exams, have additional practice, reinforce language skills, recognize their weaknesses and strengths, and take responsibility for their learning.

However, some students consider homework completion somewhat important without associating it with academic success and career advancement or not very important, as long as they participate in class. These students might consider homework an unnecessary burden that adds extra workload to their already busy schedules.

Students' preferences vary from vocabulary-based to writing assignments. The low interest in writing and reading assignments may lay in students' lack of motivation – they may not find the topics interesting, and difficulty level – writing and reading in a foreign language can be challenging, especially if the student is not yet proficient in the language, leading to frustration and lack of confidence in their abilities. Writing and reading may be time-consuming, and students might consider other more important tasks to complete.

Looking at students' motivation, results indicate that the greatest part of the students were motivated in doing homework. Students who perceive homework as being important for their academic success and future career prospects may display a higher motivation to complete their assignments. Nevertheless, some of the respondents acknowledged that they were partly motivated in doing homework. Decreased personal interest in the subject, the lack of a sense of accomplishment and progress, the level of understanding, and the difficulty and relevance of the assignments may act as impediments to the successful completion of homework.

Instructors' feedback on students' assignments can help them identify areas where they need to improve and stay motivated and engaged. As grades or scores may not provide much information to learners on what they were successful or less successful [18, p. 67], a more exhaustive exploration of the type of feedback offered to learners and its impact on their learning would be worthwhile.

The open ended question in the survey questionnaire asked students to provide suggestions for teachers' homework practices to make them more effective and beneficial for learning. Students' recommendations were to take into account the needs of individual students, providing a range of homework options and allowing students to choose the ones that best suit their learning style; to focus on

quality rather than quantity, assigning fewer but more meaningful homework tasks that are related to real-world situations and contexts rather than unreal ones; to vary the content (not too repetitive) and format of the assignments to develop a range of language skills; to provide clear and detailed instructions so that they understand what is expected of them.

Teachers' practices in assigning homework in TEFL at the undergraduate level, depended on a variety of factors including the students' level, course objectives, the individual teaching style of the instructor, and the type of the course. There is also a need for a more flexible approach to homework assignments from teachers on the one hand, varying their content and format to develop a range of language skills that cater to different learning styles and interests; providing comprehensible instructions so that students understand what is expected of them, and adopting a more student-centered approach to providing homework feedback. By doing so, students will be more motivated to learn and will achieve greater success in their language studies

For their part, students need to acknowledge the importance of homework for language learning and career advancement, work more on their intrinsic motivation in doing homework, engage with the material provided in homework assignments, and review the material regularly to reinforce learning and retention.

The combined efforts will foster greater alignment between teachers' and students' expectations ensuring a more effective and continuous learning experience.

Bibliography:

1. Cooper, H., Robinson, J. C., Patall, E. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987-2003. *Review of Educational Research*, 76 (1), 1-62.
2. Keith, T. Z., Diamond-Hallam, C. y Fine, J.G. (2004). Longitudinal effects on In School and Out-of-School. Homework on High School Grades. *School Psychology Quarterly*, 19(3), 187-211.
3. Moorhouse, B. (2017). The importance of including homework in our teacher training programmes. *The Teacher Trainer*, 31(3), 2-4.
4. Wallinger, L. M. (2000). The Role of homework in foreign language learning. *Foreign Language Annals*, 33(5), 483-496.
5. Cooper, H. (1989). *Homework*. New York, NY: Longman.
6. Thomas, A. H. (1992). *Homework: How Effective? How Much to Assign? The Need for Clear Policies*. Eugene, OR: Oregon School Study Council.
7. Kelley M. L., and A. L. Kahle. (1995). Homework Interventions: A Review of Procedures for Improving Performance. *Special Services in the Schools* 10,1, 1-24.
8. Corno, L. (1996). Homework is a complicated thing. *Educational Researcher*, 25(8), 27-30.
9. Painter, L. (2003). *Homework*. Oxford: Oxford University Press.
10. Thornbury, S. (2006). *An A-Z of ELT: A dictionary of terms and concepts*. London: Macmillan.
11. Thornbury, S. (2012). *How important is homework?* 5th March. available from <<http://itdi.pro/blog/2012/03/05/how-important-is-homework-scott-thornbury/>> [16 May 2023]
12. Harmer, J. (2010). *How to Teach English*. New edition. Harlow: Pearson Longman.
13. Krashen, S. (2005). The hard work hypothesis: Is doing your homework enough to overcome the effects of poverty? *Multicultural Education*, 12(4), 16-19.
14. Marzano, R. J., Pickering, D. J. (2007). Special topic: The case for and against homework. *Educational Leadership*, 64(6), 74-79.
15. Harmer, J. (2007). *How to Teach English*. 4th ed. Harlow: Pearson Longman.
16. Ur, P. (2012). *A course in English language teaching*. 2nd ed. Cambridge; New York: Cambridge University Press.
17. Kohn, A. (2006). *The Homework Myth: Why Our Kids Get Too Much of a Bad Thing*. Cambridge, MA: Da Capo Press.
18. Vatterott, C. (2009). *Rethinking homework: Best practices that support diverse needs*. Alexandria, VA: ASC.

Appendix

Annex 1

Survey Questionnaire (Teachers)

1. How frequently do you assign homework?

- Every class
- Once a week
- Once a month
- Rarely
- Others (please specify)

2. What are the goals of homework in your university courses?

- Very important Fairly important Important Slightly important Not at all important
- To reinforce concepts learned in class
- To introduce material to be presented in upcoming lessons
- To assess students' understanding of course material
- To give students more practice with the language
- To revise for assessments To give feedback on students' strengths and weaknesses

3. What types of homework do you assign most frequently? (rank them from the most frequent to the least frequent)

- Always Often Sometimes Rarely Never
- Reading assignments
- Writing assignments
- Listening assignments
- Speaking assignments
- Grammar exercises
- Vocabulary exercises
- Pronunciation exercises
- Memorization
- Video-based assignments

4. How do you provide feedback on students' homework? (rank them from the most frequent to the least frequent)

- Always Often Sometimes Rarely Never
- Through written comments
- Through overall oral feedback during class (with suggestions for improvement)
- Through individualized oral comments
- Through grades or scores
- Through peer feedback

5. How do you handle situations where students don't complete their homework? Tick all that apply.

- I deduct points from their grade
- I provide extra support to help them complete the assignment
- I don't penalize students for not completing homework
- Others (please specify)

6. How do you ensure that homework is meaningful and relevant to students' learning goals? Tick all that apply.

- By explaining the pedagogical reasons for homework assignments
- By adjusting the amount or difficulty of homework assigned
- By providing additional resources or support for homework assignments

- 7. How do you address concerns from students about the amount or difficulty of homework assigned?**
By explaining the pedagogical reasons for homework assignments
By adjusting the amount or difficulty of homework assigned
By providing additional resources or support for homework assignments
- 8. How do you assess the effectiveness of homework assignments in promoting learning?**
Through student evaluations or feedback
Through formal assessments or tests
Through classroom observations or self-reflection
Others (please specify)
- 9. Do you have any suggestions for how homework could be made more effective or beneficial for your students?**

Annex 2

Survey Questionnaire (Students)

- 1. What is the purpose of homework in English language learning? (Rank them from the most important to the least important 1 - 5)**
Very important Fairly important Important Slightly important Not at all important
To review the material
To get prepared for exams
To provide additional practice and reinforcement of language skills
To recognize your weaknesses and strengths
To take responsibility for your own learning to make fewer mistakes
- 2. Do you feel that the amount of homework you receive is reasonable?**
Yes
No
Others (please specify)
- 3. The homework assignments help you develop (rank them from the most frequent to the least frequent 1 - 5):**
Always Often Sometimes Rarely Never
Vocabulary
Grammar
Pronunciation
Writing skills
Listening skills
Reading skills
Speaking skills
- 4. Which of the following homework assignments would you prefer to have? (more than one options are possible)**
Vocabulary-based
Grammar-based
Pronunciation-based
Writing assignments
Listening-based assignments
Video-based assignments
Reading-based assignments

- 5. How important is it to complete homework assignments?**
 - Not very important, as long as students participate in class
 - Somewhat important, but not necessary for success
 - Very important, as homework helps reinforce language skills and prepares students for assessments

- 6. How motivated are you to complete all homework assignments?**
 - Always true for me (100%)
 - Generally true for me (75%)
 - Somewhat true for me (50%)
 - Generally not true for me (25%)
 - Never true for me (0%)

- 7. How do you receive teachers' feedback on your homework assignments?**
 - Through individualized written comments
 - Through oral feedback during class (with suggestions for improvement)
 - Through individualized oral comments
 - Through grades or scores

- 8. How important is Homework in your advancement as a learner and future specialist?**
 - Very important
 - Fairly important
 - Important
 - Slightly important
 - Not at all important

- 9. Do you have any suggestions for how homework could be made more effective or beneficial for your learning?**

ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN EFL TEACHING

INTELIGENȚA ARTIFICIALĂ ÎN PROCESUL DE PREDARE A LIMBII ENGLEZE CA LIMBĂ STRĂINĂ

Nadejda MATOȘINA

PI TL „P. Rumeanțev” Cahul

E-mail: matoshinan@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-8498-6190

Abstract: *Inteligența artificială (IA) a revoluționat diverse domenii, inclusiv educația. În domeniul predării limbii engleze ca limbă străină (EFL), IA oferă oportunități promițătoare pentru îmbunătățirea învățării și predării limbilor străine. Acest articol își propune să exploreze aplicațiile bazate pe IA în predarea limbii engleze și să discute potențialele sale beneficii și provocări. Acesta examinează utilizarea chatboturilor care au la bază IA, sistemele de tutoriat inteligent și platformele de învățare adaptivă. În plus, articolul subliniază importanța integrării eficiente a tehnologiilor cu inteligență artificială cu abordările pedagogice pentru a crea medii de învățare optime. Pe baza cercetărilor existente, acest articol contribuie la popularizarea potențialului inteligenței artificiale în predarea limbii engleze ca limbă străină și oferă profesorilor o listă de instrumente utile ce au la bază inteligența artificială.*

Cuvinte-cheie: *Inteligența artificială, limba engleză ca limba străină, predarea limbii engleze, beneficii și provocări.*

Abstract: *Artificial Intelligence (AI) has revolutionized various domains, including education. In the field of English as a Foreign Language (EFL) teaching, AI offers promising opportunities for improving language learning and instruction. This article aims at exploring the applications of AI in EFL teaching and discusses its potential benefits and challenges. It examines the use of AI-powered chatbots, intelligent tutoring systems, and adaptive learning platforms. Furthermore, the article highlights the importance of the effective integration of AI technologies with pedagogical approaches to create optimal learning environments. Based on existing research, this article contributes to the popularization of the AI potential in EFL teaching and provides EFL teachers with a list of useful AI tools.*

Keywords: *Artificial Intelligence, English as a Foreign Language, teaching English, benefits, and drawbacks.*

Introduction

The process of transition to automation of production and application of artificial intelligence (AI) in almost all spheres of social life is becoming inevitable and includes both positive and negative aspects. Among the benefits of AI usage, developers and scientists working on the implementation of artificial intelligence consider simplification and reduction of time for routine operations, improving the quality of services in social spheres (education, healthcare, municipal structures, etc.); assistance in navigation, recognition of people and objects. On the other side, there are some drawbacks like lack of transparency, accountability as well as an understanding of how artificial intelligence technologies are designed, work and will develop in the future, and the danger of the use of artificial intelligence by dishonest users.

The major problem of the present research is to investigate the benefits and the drawbacks of AI use in the process of EFL teaching, to put them on the scale and decide what outweighs them. The objectives of this research are to identify the AI tools which might be used by teachers in the process of teaching English as a foreign language, as well as provide guidelines on how and when to use them.

Research Methodology

This study is exploratory and interpretative in nature as it consists in the identification of some exact AI tools and their practical use in the process of EFL teaching. Every tool is accompanied by a description, ideas of its use, and its advantages. The AI tools are examined from the perspective of an EFL teacher and not the student, so the tools might be useful in the process of planning, designing lessons, or in the assessment of students' work.

After the Second World War, some researchers began the process of working on the creation of intelligent machines and computer programs simulating human intelligence. The English mathematician

Alan Turing, gave a lecture on artificial intelligence in 1947 mentioning that AI is mostly about computer programming and not building machines [1, p.4].

The term Artificial Intelligence was coined by emeritus Stanford Professor John McCarthy in 1955, was defined by him as “the science and engineering of making intelligent machines” emphasizing the machines which were programmed to behave like humans for instance playing chess, writing an essay, article and others [2, p.1].

The AI pioneer Marvin Minsky in 1968 defined Artificial Intelligence as “... the science of making machines do things that would require intelligence if done by men” [3, p.438]. Firstly, it acknowledges the central goal of artificial intelligence research, which is to enable machines to perform tasks that traditionally require human intelligence. Furthermore, the definition emphasizes the fundamental idea that AI aims to replicate human-level intelligence, highlighting the aspiration to achieve a high degree of cognitive functionality in machines. However, it is important to note that AI encompasses broader aspects beyond mimicking human intelligence, such as machine learning, data analysis, and problem-solving techniques.

As it might be seen from the definitions above AI refers almost to all the domains of human life, however, the present article is destined to investigate the use of AI in the domain of education and namely EFL teaching. A big number of researchers like Gao [4, p. 322-324] and Klimova [5, p. 663-665] consider AI beneficial in the process of teaching English which is intended to simplify teacher’s work providing the EFL teachers with more time for real communication with students. AI in EFL teaching gained popularity together with the limitations caused by the COVID-19 pandemic as the teachers had to face the provocation of doing all the teaching online with the help of Informational Technologies (IT).

Artificial Intelligence has already become an important part of EFL teaching process for teachers and students as it simplifies and speeds up the preparation process for practical classes and lectures, it can analyze and report on projects, coursework, and diploma papers prepared by students, and helps analyze huge amounts of data, and automate routine and repetitive tasks. AI provides improved access to information for teachers and learners, gives learners access to the best lecture courses from different universities in different countries, provides enhanced decision-making capabilities and shows greater efficiency.

Teachers use artificial intelligence to better understand and assess their learners, their needs, their abilities, their qualities, to create a more engaging virtual environment, and to align the learning process with the data.

Moreover, AI helps to identify early warning signs of learning difficulties in a particular learner and facilitates a more effective analysis of data collection on possible changes in the learning process, and adjusting it to the learner's capabilities. Hence, AI simplifies learning and makes it more understandable and psychologically comfortable for learners.

AI might simplify the teacher’s work by providing personalized feedback and advice to help individual learners achieve their goals. AI can also be used to create virtual interactive experiences to help learners practice social interaction and develop communication skills. Artificial intelligence technologies provide automatic reminders and rewards to keep learners motivated.

Thus, AI is gradually changing the structure of the educational process, making it accessible and dynamic, simplifying and automating complex tasks such as grading and creating individual learning plans. It also provides deeper data analysis to help learners learn more effectively. AI-powered personalized learning is becoming increasingly targeted, providing learners with tailored content and real-time feedback. In addition, AI-powered tools such as chatbots help teachers and learners interact more effectively, streamlining the process of EFL learning.

Findings

Nowadays it is considered that the role of the teacher must be revised and changed. Thus, instead of being a transmitter of professional and social knowledge, teachers will become consultants and artificial intelligence technologies will perform the everyday tasks of teachers. Through AI-assisted foreign language teaching, grading, and documenting, teachers will have more time to coordinate instruction and mentor, learning more about students' psychological profiles and abilities in order to build interpersonal interactions with learners. Teachers with a higher level of IT skills will be able to try out their roles as data scientists, analyzing, and using the data from the training.

Particular attention is paid to the introduction of chatbots in the process of foreign language learning. Artificial intelligence-based language learning chatbots provide individual responses in response to

learners' messages, i.e. they give feedback, help develop communicative and organizational skills, can assess a student's work, or give advise on how to improve the work. This removes the language and psychological barrier that arises when learning a foreign language with a teacher, due to the fear of making a mistake, as well as it takes over a big amount of work from the teacher.

The table below includes a list of AI tools that are intended to simplify the teacher's work in the context of EFL teaching. The present table is the result of the author's research and comprises information about AI tools, applications, and extensions.

Table 1: AI tools for EFL teaching

AI tool name	What is it?	What can it do?
https://you.com/	a search engine built on artificial intelligence; provides users with a personalized search experience while also keeping their data 100% private.	<ul style="list-style-type: none"> - write paragraphs, essays, articles, blogs, social media posts, and it is possible to change the tone of your writing and the audience; - answer your questions, discuss with a chatbot; - provides the user with video and audio materials selected from multiple sources of information simultaneously, including web pages, news articles, social media, and more.
https://tinywow.com/	a set of free online tools; can help you with your tasks.	<ul style="list-style-type: none"> - create documents in any format; - take notes in a skillful way; - make a list of smth; - merge different format files; - have a conversation with the user; - write a paragraph, an essay, an article, etc.
https://app.educationcopilot.com/	an online platform; provides educators with tools and resources to improve their teaching.	<ul style="list-style-type: none"> - create multimedia workshops which include videos, images, quizzes; - can be personalized to a student's needs; - the teacher can monitor student's progress, and provide feedback directly on the platform; - create lesson plans, handouts and presentations based on the topic, and the level.
https://chat.openai.com/	a natural language processing AI chatbot; allows users to have human-like conversations	<ul style="list-style-type: none"> - generate personalized responses as you would have a discussion with your colleague; - write lesson plans, any type of text and even improve it; - create exercises/ texts based on the vocabulary; - make a list of vocabulary items based on a topic; - help formulate the aim and objectives of the lesson.
https://www.classpoint.io/	a PowerPoint presentation tool kit; offers ready-made slides with gamification elements, interactive quizzes and handy tools	<ul style="list-style-type: none"> - generate quiz questions based on the provided information; - provide the teacher with advanced inking tools; - include a timer, name picker, embedded browser, whiteboard, draggable objects; - convert the presentation into a PDF

		document; - create activities like multiple choice, word cloud, short answers, filling in the blanks, quick poll, etc. - upload video, audio, images.
https://www.smartsparrow.com/	an online platform; allows the teacher to easily create rich and attractive course materials and provides personalized feedback based on the tasks	- create customized pathways to help student progress; - provide feedback in the form of a hint, video, graph, or additional material; - scaffold feedback for deeper instruction; - analyze learners' performance and pinpoint the problem area.
https://www.gradscope.com/	a rubric-based grading application; Helps the teacher administer, collect and grade the students' assignments	- design formative and summative assessments based on certain criteria; - grade students' assignments; - provide varied feedback to every student;
https://www.edmentum.com/	an individualized learning program; helps students to accelerate at their own pace	- identify the gaps; - provide an adaptive diagnostic assessment with targeted learning paths; - offer a personalized approach in giving instructions; - set goals and monitor the progress;
https://rewordify.com/	an online software; improves reading, learning and teaching	- simplify any type of text to adapt it to your students' needs; - create a customized word list to teach new vocabulary; - build a learning library by saving all the resources you need; - improve learning outcomes by managing your students' accounts and monitoring their learning.
https://www.ai-media.tv/	a media technology company; enhances teaching through video	- provide live/ recorded captions; - deliver live/ recorded translation; - make audio description; - provides transcription;
https://praktika.ai/	immersive learning language application; replaces the native speaker	-offer immersive language learning experience; - practice and improve speaking skills; - provide immediate feedback; - track fluency progress.
https://gptionary.com/	An AI-powered dictionary; helps to deal with language models	- break language barriers by explaining idioms/ dialectal variations, etc.; - provide a word or an idiom that you forgot or didn't know; - find the exact word/ phrase to match the user's request.

The present table displays only twelve AI tools useful for EFL teachers which are destined to simplify and accelerate the teacher's work in order to devote the time to real students, who need assistance and guidance. Even if the list might be continued with many other useful AI tools, the essence is that every EFL teacher should adapt the necessary tools, applications, and programs depending on the working

environment and learners' needs.

Discussions

As might be seen from the chart above AI tools possess a big range of advantages in EFL learning and teaching. One interesting finding is that AI can support language acquisition by providing learners with language input, feedback, and practice opportunities. AI can also help learners to develop their language skills, such as grammar, vocabulary, and pronunciation, through interactive and engaging activities.

One of the most important findings is that AI can enhance student engagement by providing learners with interactive and immersive learning experiences. AI-based tools can utilize gamification techniques, such as leaderboards, badges, and rewards, to motivate learners and make learning more fun. AI can also provide learners with real-time feedback and support, which can boost their confidence and motivation.

Furthermore, AI can personalize learning experiences by adapting to the needs and preferences of individual learners. AI-based tools can analyze learner data, such as learning style, progress, and performance, to provide customized learning activities and recommendations. AI can also provide learners with language input and feedback that is tailored to their specific needs and goals.

At the same time, AI-assisted Language Teaching also presents potential drawbacks and challenges, such as the lack of human interaction and the potential for technology failure. AI may also face challenges in accurately analyzing learner data and providing customized learning activities. Moreover, there may be concerns about the ethical and privacy implications of using AI in education. Additionally, careful consideration must be given to the balance between AI-driven instruction and human interaction to preserve the social and affective aspects of language learning.

Maintaining pedagogical integrity is also a crucial consideration in the use of AI in EFL education. While AI can undoubtedly help teachers provide more efficient, tailored, and personalized instruction, it must be used in conjunction with sound pedagogical principles. Teachers must ensure that AI-assisted tools and features are not used in place of human interaction and that they are always used in support of the teacher's primary role as an educator.

Conclusions

This study set out to investigate the impact of AI tools in the process of EFL teaching, as a result, it might be concluded that the integration of AI technology in EFL education has the potential to revolutionize the way we teach and learn. Undoubtedly, AI-assisted tools and applications can greatly enhance the language learning experience by providing personalized, efficient, and tailored instruction.

However, teaching with AI systems requires a careful balance between the benefits of technology and the importance of human interaction in teaching and learning. By understanding the potential applications, ethical considerations, and best practices for AI in EFL teaching, the teachers take the most of these new and exciting opportunities in the field.

In conclusion, Artificial Intelligence has the potential to revolutionize EFL teaching and learning. While there are still challenges to be addressed, such as ensuring privacy and maintaining pedagogical integrity, the benefits of AI-assisted language teaching are numerous, from personalized learning experiences to increased student engagement and language acquisition. As the technology continues to evolve, we can expect to see even more innovative applications of AI in EFL education, driving the field forward and providing new opportunities for students and teachers alike.

Bibliography:

1. McCarthy J. What is Artificial Intelligence? Stanford University: Stanford CA 94305, 2007. 2 - 4 p. URL: <https://www-formal.stanford.edu/jmc/whatisai.pdf> (visited on 29.06.2023)
2. Manning C. Stanford University Human-centered Artificial Intelligence. URL: <https://hai.stanford.edu/sites/default/files/2020-09/AI-Definitions-HAI.pdf> (visited on 29.06.2023)
3. Minsky M. Semantic Information Processing. Cambridge, Mass.-London: The MIT Press, 1968. 438 p.
4. Gao J. Exploring the feedback quality of an automated writing evaluation system pigai. International Journal of Emerging Technologies in Learning 16, 2021. 322–330 p. URL: <https://online-journals.org/index.php/i-jet/article/view/19657> (visited on 29.06.2023)

5. Klimova B., Pikhart M., Benites A., Lehr C., Sanchez-Stockhammer C. Neural machine translation in foreign language teaching and learning: a systematic review. *Education and Information Technologies*, Volume 28, 2023. 663-682 p.
URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-022-11194-2> (visited on 29.06.2023)

UTILIZAREA STUDIULUI DE CAZ LA ORELE DE LIMBA ENGLEZĂ DE AFACERI
INTEGRATING CASE STUDIES IN BUSINESS ENGLISH COURSES

Natalia BOLGARI

Modern Languages Department, ASEM
E-mail: bolgari_natalia@yahoo.com
ORCID ID:0000-0002-8258-5035

Ina ANDONI

Modern Languages Department, ASEM
E-mail: andoni_ina@yahoo.com
ORCID ID:0000-0001-8482-7299

Serghei VASILACHI

Modern Languages Department, ASEM
E-mail: s.vasilachi@yahoo.com
ORCID ID: 0000-0003-0703-1857

Rezumat: *Articolul abordează problema aplicării metodelor active de predare a limbii engleze de afaceri prin utilizarea studiilor de caz reale. În lucrare sunt descrise metodele active de predare, punându-se accent pe structura și etapele de derulare a studiul de caz. Articolul se bazează pe trei studii de caz din manualul Market Leader, ediția a 3-a, nivelul Intermediate, Upper-Intermediate și Advanced. Studiile de caz sunt complexe și bogate din punct de vedere contextual, care implică o dilemă, o dispută sau o problemă asupra căreia unul sau mai multe personaje din studiul de caz trebuie să fie de acord sau în dezacord. Studiul de caz contribuie la dezvoltarea gândirii creative și critice a cursanților.*

Cuvinte-cheie: *studiu de caz, metodă activă, abilități academice, învățare centrată pe student.*

Abstract: *The article tackles the issue of applying active methods of teaching Business English through real situations. The types of teaching methods, description of case study, and the steps in developing case studies are depicted in the paper. The article contains three case studies on Business English from Market Leader, 3rd Edition, Intermediate, Upper-Intermediate and Advanced levels. Case studies show true, intricate situations based on real-life contexts, involving indecision, dispute, and issues on which stakeholders should agree or disagree. The particularity of active methods of teaching through case study is that it develops learners' creative and critical thinking. This helps students apply the acquired useful language and communication skills in analyzing and solving real business case studies. When carefully planned, case studies challenge students' critical thinking and problem solving skills in a business learning environment.*

Keywords: *case-study, active method, academic skills, student-centered learning, critical thinking, problem-solving skills.*

Introduction

Nowadays, the teaching-learning process should meet the requirements of the changes that our modern society faces. We are becoming more and more aware that we have to equip the modern students with the necessary tools (skills, abilities) that will allow them to face the contemporary society and we can only do this if we make room in the curriculum for integrated courses, oriented to the practical side, such as a Business English Course. The course must be based on assignments and projects that engage students in discussing and solving real-world problems. It is a move away from traditional, piecemeal approaches based on separate disciplines and towards a holistic approach, exposing students to multiple fields of study so that they can make more informed decisions about choosing a university major and a career.

The paper's objectives are to outline the importance of developing students' critical thinking and problem-solving skills through the case study, getting them to seek out and find a variety of resources so that they can continue to learn outside of class, through a detailed case study analysis (focused on Intermediate Upper-Intermediate and Advanced levels), to increase students' self-confidence in the

process of taking decisions as a result of thorough analysis of the challenging issue they have to face, to develop communication skills by applying appropriate useful language and vocabulary specific to the problem they have to solve. Analytical and comparative methods stand at the basis of this paper research.

The 21st century's education is based on more practical approaches, which give more self-government to students and allow them to develop their autonomous, critical thinking as well as self-taught and teamwork skills. A legitimate question would be: why teaching Business English to students who are already enrolled in an economics school? The answer is simple: general and occupational educations are no longer at opposite poles, because the training of citizens and employees are now intertwined. The preparation to face changes and accept permanent learning, to adapt to a society based on competences, is now a vital condition for social integration, for everyday life and for increased chances of employment in various fields.

Business English combines entrepreneurial education with General English and provides students with more opportunities to apply logical reasoning in situations that simulate business activities they may face after graduation. Skills such as searching for information, analyzing data, making decisions and communicating results effectively using an international language will be useful in the society of the future where people are increasingly required to think creatively, not carry out orders. Students will be encouraged to develop their critical thinking and problem-solving skills, to collaborate in order to make decisions, to take initiative, to show adaptability and curiosity. Modern students must be encouraged to seek out and find a variety of resources so that they can continue to learn outside the class.

It should be accepted that we are surrounded by aspects of everyday life that belong to or are somehow related to the economic field: small and medium-sized companies, banks, insurance, tourism, trade, almost everything around is related to this vast field. Many people decide to pursue a career in business because they realize the importance of the field during school and after graduation.

Therefore, communication skills in business situations will give students increased self-confidence, which will translate into a real advantage in job interview situations, thus offering them greater chances for professional development.

Business English learning is not only about diversifying the university's curricular offer, it will help students use their transversal skills and prepare them for success. The activities and projects completed during the learning process will help students not only to improve their vocabulary, but also to understand the business world, exposing them to the method of learning through experimentation. Skills and content should not be taught for the sake of the language, but should be learned through research and application in projects. Teaching English for Business can be an eye-opening experience for the teacher and the students, a challenge for all stakes involved, as it requires addressing an area (the economic one) that is not usually discussed through a foreign language. But it is precisely this challenge that can teach students to think outside the limits imposed by rigid subjects, to take a step towards a world they will encounter after graduation.

The role of today's instructors is to help students learn the necessary survival skills to help them cope with the unexpected.

That being said, intercultural communicative competence is considered the basis of the methodological requirements for teaching. The former displays unity of linguistic, communicative and cultural components. Therefore, in the context of language pedagogy, in addition to some information tasks, language aspects are also taught by ensuring adequate communicative behavior in the country of the language to be learned and the cultural values of the interlocutor. In order to achieve this goal, modern active learning methods are used during Business English classes. These include: cooperative learning, design technology, centered on students learning, distance learning, the use of the language portfolio, the tandem method, computer and audiovisual technology, and case study.

Active Methods of Teaching Business English

1. Cooperative learning

Cooperative learning takes place in groups of learners with mixed ability levels. In cooperative learning, the group's success is rewarded instead of the individual successes of its members. Cooperative learning was introduced in the early twentieth century by John Dewey, who saw experience and education as being closely linked and believed that people needed extensive expertise in cooperation to function effectively in groups.

While cooperative learning may sometimes be confused with 'group work,' it differs from ordinary group work in several respects. Based on research conducted by David Johnson (Professor of Educational Psychology) and Roger Johnson (Professor of Curriculum and Instruction), cooperative learning elements include:

Face-to-Face Interaction

The key characteristic of face-to-face communication is being able to view the other party or parties during a conversation. Since the speaker and the listener can both see and understand body language and facial expressions, communication is improved. People don't have to be in the same physical location to communicate face to face. The advantages can also be attained through a casual video chat or a video conference call.

Advantages of person-to-person communication are as follows:

- a) Effective communication
- b) Instant feedback
- c) Informal and direct
- d) Confidential
- e) Delicate situations
- f) Useful for interviews

a) Effective communication

Face-to-face communication is effective as it also includes facial expressions.

b) Instant feedback

Face-to-face communication gives instant feedback. Doubts and misunderstandings are cleared on the spot. So, immediate feedback is required.

c) Informal and direct

Person-to-person interaction is simple, direct and informal. The impact of face-to-face communication increases because of participation and team spirit.

d) Confidential

In person-to-person interaction, secret and confidential matters are revealed to the trusted person privately.

e) Delicate situations

Face-to-face communication is very useful to handle delicate situations like strikes by employees, rivalries in groups, tensions in a family, etc.

f) Useful for interviews

Face-to-face communication is used to a good advantage in job interviews, general interviews of public figures, as well as in on-job-training.

Positive Interdependence

Positive interdependence is the belief of anyone in the group that there is value in working together and that the results of both individual learning and working products would be better when they are done in collaboration.

Individual Accountability

Individual accountability motivates each group member to actively engage in learning tasks, thus preventing “social loafing,” or one group member benefiting from the actions of others, and ensures each member of the group becomes stronger.

Group Processing

Group processing in cooperative learning has several purposes: allow the group to improve its work together continuously over time; focus attention on group members' contributions in order to increase individual accountability; make the learning process simpler through streamlining.

Collaborative Skills

Collaboration improves the way the team works together and problem solves. This leads to more innovation, efficient processes, increased success, and improved communication. Through listening to and learning from team members, one can help each other reach goals.

2. Design Technology

Learning based on Design (DBL), sometimes referred to as design-based education, is a teaching style that involves students creating three-dimensional models to depict solutions to issues based on a set of criteria. DBL, like project-based learning and problem-based learning, is used to teach 21st-century skills like communication and cooperation while also encouraging deeper learning.

When students design and produce an artifact that involves understanding and application of knowledge, they are promoting deeper learning. As students produce, review, and revise their work, DBL activity encourages iteration. Because of the work's intricacy, collaboration and specialized roles are sometimes required, giving students the opportunity to become "experts" in a specific field. Students must identify goals and limits, generate ideas, and build designs for design projects. Ronald A. Beghetto, author of the article "Does creativity have a place in classroom discussions? Prospective teachers' response preferences", argues that constraints are necessary for creativity to be expressed. He states, "Creativity also requires appropriateness and fit...creativity can, and often must, thrive within constraints". It is in this manner that DBL methodology lends itself to the creative process. The DBL classroom teacher establishes criteria in order to guide students during their model building.

3. Student-centered learning

Like the name implies, *student-centered learning (SCL)* makes students co-creators of their own education, engaging them in decisions about what, when, and how they learn. In doing so, SCL helps high schools prepare students not only with academic knowledge, but also with the skills of self-direction, curiosity, creativity, and collaboration they'll need for future success.

Students succeed when what they're learning matters to them. In student-centered learning, students' interest drives education. Student-centered learning gives students the opportunity to decide two things: what they learn and how they learn it. This concept is also sometimes referred to as personalized learning.

4. Distance learning

Distance learning is an educational process where students receive instruction through online classes, video recordings, video conferencing, or any other audio/visual technology medium. It enables people to receive education without having to be physically present in a classroom. Properly designed distance learning programs can be a very convenient and effective way to acquire more education.

5. Language portfolio

Language portfolio gives a detailed overview of the different abilities a student has achieved so far in the respective foreign language. This part of the portfolio offers students the chance to find out about their weaknesses and strengths when communicating in a foreign language.

In this regard, the "language portfolio" technology allows students to develop language skills and cross-cultural competencies.

The use of portfolio in teaching a foreign language in the framework of existing system of training allows to realize all functions of assessment; diagnostic, training, organizing, educating, systematizing, which ensures their optimal combination.

6. Tandem method

Tandem method is used in English language teaching as an alternative way of forming intercultural competence. This method is considered as one of the most productive and effective. Its main aim is to learn the partner's language and culture in a situation of real or virtual communication. The main principles of this method are reciprocity and individual autonomy. It is believed that the organization of learning in

the bilingual environment based on the tandem method will contribute to the formation of intercultural and linguistic competences. The tandem method encourages the growth of motivation and cognitive activity of students, improves the quality of knowledge and the formation of intercultural competence. By understanding certain cultural characteristics, students get an opportunity to learn how to become more tolerant and friendlier to each other and to express their thoughts and emotions.

7. Computers and audiovisual technology

Multimedia-based education (MBE), sometimes known as audiovisual education, is a type of instruction where emphasis is placed on the audiovisual or multimedia presentation of the information in order to increase understanding and retention.

„Training or educational materials directed at both the senses of hearing and sight, films, recordings, photographs, etc. used in classroom instruction, library collections, or the like,” is how the Webster dictionary defines audio-visual materials.

Since every student is focused on studying when audio-visual aids are employed in the classroom, discipline is easier to maintain. The critical thinking and reasoning skills that are crucial to the teaching-learning process are also developed throughout this interactive session.

Audiovisual aids in learning give teachers and students the chance to communicate effectively. For instance, in a study on English as a Foreign Language (EFL) classroom, the challenges faced by EFL learners include a lack of motivation, a lack of exposure to the target language, and a teacher who does not pronounce words clearly. These challenges can be overcome by using audio as a means of communication and visual as more exposure.

When a subject interests and motivates a student, learning occurs. For students, traditional spoken instructions might be tedious. However, by piquing their curiosity and developing their interests in the subjects, the utilization of audio-visual materials gives learners intrinsic incentive.

8. Case Study

What is a good case study?

The majority of students, studying for a degree in economics and management, are probably familiar with the method of case study. For the others, case study is something not very clear. Case studies are the scenarios that apply the concepts learned in the classroom in real-life circumstances. Usually, they are presented in narrative form, and often include problem solving. As a rule, case studies are more effective when they are presented sequentially, so that students receive additional information depending on how the situation unfolds, and can continue to analyze or criticize the situation or the problem.

Professor Paul Lawrence suggests the following as a useful case study: “the vehicle by which a chunk of reality is brought into the classroom to be worked over by the class and the instructor. A good case keeps the class discussion grounded upon some of the stubborn facts that must be faced in real life situations.”(Lawrence, 2010)

Case studies have several benefits as a teaching method. They fill the gap between academia and the workplace as well as between theory and practice. They also give students opportunity to practice recognizing the problem parameters, identifying and articulating ideas, assessing options for actions, and arguing different points of view.

Teaching professionally-oriented communication using the case study method requires that the teacher and the students possess a number of developed professional communicative abilities. They are:

- ability to perceive and evaluate the information coming in both verbal and non-verbal forms;
- ability to carry out diagnostics and analysis of the problem;
- ability to formulate and logically construct a statement in compliance with the rules of language;
- ability to take part in a discussion;
- ability to participate in collective decision-making.

Depending on the case itself and the objectives of the teacher, case studies come in a variety of lengths and levels of information and can be utilized in a variety of ways.

An effective case study is one that, according to Davis (2003):

- tells a “real” and engaging story
- raises a thought-provoking issue
- has elements of conflict

- promotes empathy with the central characters
- lacks an obvious or clear-cut right answer
- encourages students to think and take a position
- portrays actors in moments of decision
- provides plenty of data about character, location, context, actions
- is relatively concise.(Davis, 2003)

Main steps of a successful case study

In spite of the fact that there are lots of variations in how case can be used, the following six steps provide a common basis for how to conduct the discussion.

The teacher provides the class adequate time to read and discuss the case as the first stage. If the case is lengthy, it could be assigned as a homework assignment along with some questions for a group to think about (e.g. What is the case's main argument? What are the alternatives of actions? What are the main obstacles the central character is facing?)

The teacher introduces the case in the second phase and provides guidance on how to approach it and think about the issue. (e.g. You are the members of an advertising campaign for one of the product or services. Present your campaign to the management concerned.) The instructor breaks down the stages he wants participants to take in developing the case. (e.g. First...., Secondly....., Finally) If the students are required to concentrate on certain information, it should be specified (e.g. I would like you to disregard the political stances of the various nations).

In the third stage, the teacher forms groups and monitors them to be convinced that all the students are involved in the discussion. Dividing the whole class into smaller groups, everyone should be encouraged to participate and interact with each other. Thus, it is a great idea to formulate the task of each group very precisely. (e.g. The group is told that they will each be preparing a mini-presentation on one of the companies. They should also prepare to talk about the information in the analyst's report in their own words.) The teacher may also distribute the roles inside each small group (e.g. The student playing the role of any Hugo Whitman should chair the meeting. Another student should take notes about the discussion, and even there may be role cards for every student.) So, even very timid students could have an opportunity to participate in the decision-making process.

The teacher makes groups present their solutions in the fourth stage-: when students know they are in charge of producing a mini-presentation, they analyze their decisions, and involve in the discussion with greater sobriety. The teacher writes their conclusions on the board so that the learners can return to them in the discussion that follows.

The teacher clarifies points and raises the level of the conversation in the fifth phase. One of the most crucial things for a case-based discussion leader to do is to steer the conversation and gently prod for a more in-depth examination. As the conversation progresses, the instructor poses questions that encourage the students to consider their own presumptions, support their arguments, offer examples, etc.

In the sixth stage, the teacher synthesizes the issues raised. The teacher has to make sure to bring different strands of the discussion back together at the end of the lesson, thus students can see what they have learnt and so that they have some feedback. However, synthesizing needs not be assigned to the teacher; it may be delegated to one or more students. (<http://www.cmu.edu>)

Some variations on this basic approach include asking students to conduct independent research (individually or in groups) to add to the issue at hand and contrasting the results of a real-world conundrum with the answers proposed in class.

As specified above, the Case Study Method is largely applied in teaching Business English at the Academy of Economic Studies of Moldova, at the levels of B1, B2, and C1, according to **the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)**.

Below are described three case studies from Market Leader 3rd edition, Business English Course Book, written by David Cotton David Falvey Simon Kent (Intermediate, Upper-Intermediate, Advanced levels).

The first case refers to the topic “Organization” (Market Leader Intermediate, 3rd edition, Course book). The title of the case is “InStep’s Relocation”

Brief description: A US-based shoe manufacturer must decide whether to relocate the head office of its European subsidiary, InStep, from Paris to a small industrial town 120 kilometers away.

Students make a decision about a company considering the relocation of its offices from the capital to a small town.

Specification of the Case

Three years ago, InStep moved its factory to Beauchamp, a small, industrial town in northern France. The plant is modern with new equipment. A large warehouse and distribution center were built near the factory. InStep is now considering moving staff from the Paris office to a purpose-built, six-storey building in the same town. Beauchamp has a population of 25,000 with a high proportion of young people. The relocation, if it goes ahead, will create employment opportunities for local inhabitants.

1) Students discuss the two questions in pairs and then, do it as a class:

How do you think staff will react to the proposed relocation?

What reasons might some staff have for opposing the relocation?

For example:

- Staff may react badly
- They may have to move their families and find new homes in Beauchamp
- They may not like the new area, etc.

2) In the paragraph „A 'getting to know you' meeting”, students go through the information and state the difference between ‘parent company’ and ‘subsidiary’.

3) The representatives of both companies meet for social reasons in the Paris subsidiary's boardroom. The purpose of the meeting is to get to know each other better, creating a warm, friendly atmosphere.

The class is divided into fours and the roles are allocated as students A, B, C and D.

Student A: Vice- President, parent company

Student B: Senior Manager, Paris subsidiary

Student C: Senior Manager, Paris subsidiary

Student D: Management Consultant (an independent adviser)

Students have to introduce themselves to each other, and use some of the social English from the previous section. (Obviously, students B and C, as managers of the Paris subsidiary, already know each other.)

The teacher goes round the class and monitors the correct use of the language, bringing the class to order, praising good points and pointing out language that still needs work, getting individual students to say the right thing.

4) Students read the message from the Vice-President, parent company, and discuss the questions: “How do you think staff will react to this message? Do you think the benefits described by the Vice-President will persuade staff to accept the relocation? Why?/Why not?”

5) Students listen to the four members of staff, discussing the proposed relocation and note down the worries some staff has about moving away from Paris. They compare their notes.

6) As members of the Management Committee of both companies, students have to hold the meeting, specifying advantages and disadvantages for relocating to Beauchamp, arguing in favour of or against the relocation, deciding whether or not to recommend relocation to InStep's Board of Directors. If necessary, they vote, the Vice-President having the deciding vote, in case they cannot reach agreement.

The class works in groups, taking one of the roles below:

Student A: Vice- President, parent company

Student B: Manager A

Student C: Manager B

Student D: Independent Management Consultant

The teacher's role is reduced to bringing the class to order, asking the chair of each group to report on what happened in their group and the recommendation that they made, praising some of the good language points and getting individual students to say the correct thing. If there is time and interest, have a general class discussion about the merits of each solution, encouraging students to talk about their own experiences of life.

In the end, the students are invited to watch an interview with a consultant, discussing the key issues raised by the case study (the case study commentary section (link: <https://www.youtube.com/watch?v=19gdTmWSsYc>), and compare with their own recommendations.

Home assignment: students have to write an e-mail summarising the discussion and making a recommendation about the relocation.

The second case refers to the topic “International Marketing” (Market Leader Upper-Intermediate, 3rd edition, Course book). The title of the case is “Henry-Claude Cosmetics –creating a global brand”.

Brief description: A prosperous French cosmetics business intends to go global, by launching a men’s fragrance.

Specification of the Case

Henri-Claude Cosmetics (HCC), a French cosmetics and personal-care company, has created a highly successful eau-de-cologne for men under the brand name *Physique*. This is the company's best-selling men's fragrance and the best-known brand in their product portfolio. HCC is now planning an international campaign for *Physique* early next year. It intends a high-profile launch in 10 countries, which will enable the brand to achieve international recognition. The theme of the campaign will be ‘*Physique* for the Urban Man’. A global ambassador - a celebrity in the arts world - will be chosen to lead the campaign.

Key features of *Physique*:

- *Physique*’s perfume is long-lasting, fresh and woody, containing redwood, cedar, citrus fragrance.
- Only a few senior managers are aware of its further five top-secret components.
- Women find the aroma to be highly alluring. Men who use *Physique* claim that it makes them feel handsome, self-assured, and cultured.
- The males aged 30 to 40 who are ambitious and career-minded are its target market in France.

This eau-de-cologne is considered an up-market product.

1) Students analyze the background of HCC and Key features of *Physique*. The teacher circulates and answers the b students’ queries.

2) Students listen to a conversation between Carla Fernandez, Global Marketing Manager, and Pierre Martin, Chief Executive of HCC. They are talking about the results of research carried out in overseas markets concerning the international launch of *Physique*, making notes on the following aspects of the product:

- target audience (possible answers: change from older sophisticated, aspiring men to younger, masculine, adventurous, energetic men)
- brand image (possible answers: change in image required)
- name (possible answers: name change required)
- positioning (possible answers: no longer premium high-volume mass market)
- packaging (possible answers: create new look with universal appeal)
- slogan (possible answers: the marketing department must start thinking about one)

3) Students analyze the notes individually, monitored by the teacher who works on remaining difficulties.

4) The students, as members of the HCC Marketing Department, must arrange a meeting to generate ideas for the worldwide marketing strategy of *Physique* in order to get ready for the launch of the international marketing campaign after receiving the findings of research in a number of possible overseas markets.

Students are divided into small groups and are explained the purpose of the brainstorming session. Each group should have a note-taker. Then they get together as a group and choose a few of the top concepts for more research. Each group has to come up with a TV commercial for the international launch. Then, as one group, students choose the best commercial, bringing arguments in favour. If necessary, they should take a vote.

The teacher's role is reduced to bringing the class to order, praising the good language points and getting students to say the correct thing. If there is time and interest, have a general class discussion about the distinctive features of the product, encouraging students to talk.

In the end, the students are invited to watch the case study commentary (link: <https://www.youtube.com/watch?v=-Ax134QVOLM>), and compare with their own ideas.

Home Assignment: Students are required to record the outcomes of the brainstorming session they participated as members of HCC's Marketing Department. The third case refers to the topic “Online Business” (Market Leader Advanced, 3rd edition, Course book). The title of the case is “The Fashion Screen”.

Brief Description: An online tailored-clothing retailer wants to improve its business and brand reputation.

Specification of the Case

Zayna Meerza set up her tailoring business 10 years ago in Paris and she is now regarded as one of the leading figures in new tailoring. Meerza Tailoring Fashions has built a high-profile client base, mainly by word of mouth, and she recently won an award for Best Female Entrepreneur in France. Most of her long-term clients are senior executives, both men and women. A typical Meerza suit sells for around €750, which is not expensive by Parisian standards.

Zayna says her business relies on constant innovation and she has made a successful transition from having a 'bricks and mortar' studio to growing her online business. Clients' measurements are saved, so returning customers can easily order new suits online or update their own measurements after an initial face-to-face measuring session. Zayna also employs staff in London, Frankfurt and Brussels to facilitate fabrication and delivery. She is now offering men's tailored shirts online - clients just need to enter their measurements.

However, cut-price online fashion sites are a threat. Competitors are taking advantage of viral marketing, including blogging and social networking, in place of more conventional marketing.

1) Students analyze the background of case study. The teacher elicits information from the students on the subheadings from the table below:

SUBHEADINGS	POSSIBLE ANSWERS
Company/founder	
Location	
Reputation/award	
Clientele	
Typical price for suit	
Business model	
Other outlets	
New service	
Threats	

SUBHEADINGS	POSSIBLE ANSWERS
	Meerza Tailoring Fashions (MTF)/ Zayna Meerza (ZM)
	Paris
	ZM one of leading figures in tailoring
	- Best Female Entrepreneur in France
	Leading executives - men and women
	€750
	From 'bricks-and-mortar' outlet to online. Clients' measurements saved for future ref/updating
	London, Frankfurt, Brussels, where suits are also made and from where they are delivered
	Shirts sold online - customers just enter measurements
	Cut-price fashion sites Competitors are using viral marketing, including blogging and social networking

2) Books open again, students are asked to look at the blog entries on page 103. The teacher explains any difficulties and asks students if they have ever contributed to blogs like these for products, travel, etc., bought online or signed an online petition.

3) Working in small groups, students have to address Task 1 to prioritize complaints. Students have

to look at the home page of Meerza Tailoring Fashions below and the entries on a discussion blog on the opposite page. They have to answer the questions: Would you buy a Meerza suit or shirt online? Why? / Why not? What kind of complaints have they received? Which issues are the most urgent? How should they deal with them?

The teacher circulates, monitors and assists if necessary.

Possible answers:

There are several complaints about Meerza Tailoring Fashions, their garments and their website:

1. Lidia complains the pics (photos) on the site should be high resolution, as they are difficult to see.
2. The entry posted by an 'unhappy customer' complains that her suit was a copy of one worn by a singer and wasn't original.
3. The navigation on the website may need improving, as Stevie says the self-measuring guide isn't easy to follow; also, his tailored shirt was a bad fit, so he sent it back and he's still waiting for a refund.
4. Aaron complains that the company claims the shirts are made in Paris, but his was made in Frankfurt.
5. The two entries posted by Bombay Chique-chick suggest that Zayna is not opposed to sweatshop labour, and therefore condones it.
6. Meerza Tailoring Fashions has only posted one entry to advertise its shirts, and its lack of presence on the blog is noted e.g. Meerza Tailoring Fashions and your Ill-fitting shirts - are you out there?

The most urgent issue is that Meerza Tailoring Fashions should improve its online communication with customers by replying more quickly to the entries on such blogs and dealing with both complaints and rumours more effectively. Secondly, the company seems to be making false advertising claims about where its clothes are made (item 4 above), and this should be clarified immediately. Thirdly, they could improve the online experience for customers by making their website more user-friendly, and providing clearer instructions for taking measurements, with easy-to-follow instructions and clearer, high-resolution photos.

4) Students listen to an online interview with Zayna at a fashion event. They have to answer the following questions: How does she cope with the interview? How would you have answered the questions?

Possible answers:

- Zayna comes across fairly well in the first part of the j interview when she describes her business success, but then falters when she's asked about digital/social media, although it sounds as if she's considering taking on a social media manager.
- The interviewer also asks her about the (false) advertising claim that the garments are made in Paris when they are actually made elsewhere. Zayna replies by saying it's a false accusation and that it depends on customer location, but the interviewer doesn't give Zayna the chance to explain further.
- Zayna is then asked whether the company is experiencing financial difficulty. Zayna replies, *Those are just rumours. Meerza Tailoring Fashions is going from strength to strength.* It is not clear whether the company is actually experiencing financial difficulty, or whether these are only rumours.
- The business owner is finally challenged about not signing the don't-shop-sweatshop campaign. Zayna says she's thinking about it, but the presenter puts words into her mouth, concluding, *Zayna Meerza is going to sign the petition.*

5) Working in pairs or groups of four. Zayna is considering taking on a social media manager to improve the customer online experience and manage the company's brand reputation. She asks two technology consultants to present their ideas on the way she could use social media in her business. Students have to look at the information from the role cards and prepare for the presentations:

Student A (consultant);

Student B (consultant);

Students C and D (company directors).

The teacher's role is reduced to bringing the class to order, praising the good language points and getting students to say the correct thing. In case the students are stuck, the teacher could give them the following suggestions:

- how to stay ahead of the competition, e.g. spot fashion trends and be innovative in online content;
- how to improve the online experience, e.g. help customers when taking their own measurements; maybe offer computer-generated image assessment which could recommend certain styles and colours for customers according to their age, height, hair/eye colour, etc.;

- how to manage the face-to-face measuring sessions and help customers when taking their own measurements, e.g. employ more staff as measurers/ fitters across Europe?
- how to manage your brand reputation, e.g. incidents of 'flaming' (a sudden burst of anger that is usually short-lived); employ a social media manager or a social media team?
- how to retain control of website content, e.g. social media manager should check with you first in the event of an incident of 'flaming';
- outline where you want to be in two years' time, e.g. are you a quality tailor first, and an online business second? Or should you just concentrate on the online business?

The teacher circulates and notes good points of language use, as well as the points that need further work especially in relation to e-commerce, trying to draw some of the threads together from the various role plays, comparing and contrasting the discussions of each group.

Home assignment: Students have to write a summary of the discussion for improving the online experience and sales at Meerza Tailoring Fashions, saying which proposals were chosen and why.

Conclusions

It is worth mentioning that the method of case-study provides students with an excellent opportunity to apply creatively the language aspects on the basis of their professional knowledge and allows them to adapt to real and potential situations. Moreover, the case study method shows that educational challenges and opportunities students gain by acquiring and developing new knowledge and skills are beneficial for their professional field; provides students with an excellent opportunity to apply creatively the language aspects on the basis of their professional knowledge and allows them to adapt to real and potential situations; expands on students' self-critical and strategic thinking; develops students' common sense, i.e., responsibility for the decision-making process; enhances students' initiative, to take part in various problem-solving situations; capitalises on students' professional skills and generates interest and positive motivation to learn.

Bibliography:

1. Bill Mascull, Market Leader Intermediate, 3rd edition, Teacher's Resource Book. Pearson Longman 2010, ISBN: 978 1 4082 4949 9
2. Bill Mascull, Market Leader Upper-Intermediate, 3rd edition, Teacher's Resource Book. Pearson Longman 2011, ISBN: 1408268035
3. Bill Mascull, Market Leader Advanced, 3rd edition, Teacher's Resource Book. Pearson Longman 2011, ISBN: 978-1-4082-6802-5
4. Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), link: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
5. Cotton D., Falve D. & Kent S. Intermediate Market Leader. Business English Course Book. (Third edition). Harlow, England: Pearson Longman. 2010, ISBN: 978-1-408-23695-6
6. Cotton D., Falvey D. & Kent S. Upper-Intermediate Market Leader. Business English Course Book. (Third edition). Harlow, England: Pearson Longman. 2011, ISBN: 978-1-4082-3709-0
7. Cotton David, David Falvey, Simon Kent (2001). Market Leader Intermediate Business English, Course Book. Longman. Erica Hall, Bill Mascull, David Riley (2001).
8. Cotton D., Falve D. & Kent S. Intermediate Market Leader. Business English Course Book. (Third edition). Harlow, England: Pearson Longman. 2010, Case Study Commentary: link: <https://www.youtube.com/watch?v=19gdTmWSsYc>
9. Cotton D., Falvey D. & Kent S. Upper-Intermediate Market Leader. Business English Course Book. (Third edition). Harlow, England: Pearson Longman. 2011, Case Study Commentary: link: <https://www.youtube.com/watch?v=-Ax134QVOLM>
10. Dunne, D. and Brooks, K. (2004) *Teaching with Cases* (Halifax, NS: Society for Teaching and Learning in Higher Education), ISBN 0-7703-8924-4
11. Davis, C., and E. Wilcock. 2003. Teaching materials using case studies. University of Liverpool: UK Centre for Materials Education.
12. Ellis, R. 2003. Task-based language learning and teaching. Oxford: Oxford University Press.
13. Iwonna Dubicka, Margaret O'Keeffe, Market Leader Advanced, 3rd edition, Business English Course Book. (Third edition). Pearson Longman 2011, ISBN: 978-1-408-23703-8

14. Paul Lawrence, Board of Studies NSW (2010). Business Studies, Carnegie Melon University (2013). Case Study from http://www.cmu.edu/teaching/design/teach/design/instructional_strategies/casestudies.html Oxford University Press (2013)
15. Rodgers, D. (2006). Business Communications. International Case Studies in English. (sixth edition). Cambridge, England: Cambridge University Press.

TEACHING BRITISH ENGLISH VERSUS TEACHING AMERICAN ENGLISH
PREDAREA LIMBII ENGLEZE BRITANICE VERSUS PREDAREA LIMBII ENGLEZE
AMERICANE

Lorina SÎRBU
IP Colegiul de Medicină, Cahul
E-mail: lorinasirbu@gmail.com

Rezumat: *Engleza este o limbă care are o varietate de dialecte: în special, există două segmente majore diferite de engleză: Engleza Americană și Engleza Britanică. Ele au diferențe în modul în care sunt scrise și vorbite. Cele două limbi sunt foarte asemănătoare, astfel încât se pot înțelege reciproc cu ușurință. Limbile nu au nevoie de traducere din cauza scrierii în ceea ce numim Engleza Standard. Engleza Standard este formatul scris în limba engleză utilizat în toate țările, ceea ce îl face foarte versatil și ușor de înțeles. În același timp, engleza vorbită de Britanici și Americani diferă la atât de multe niveluri și, totuși, este destul de asemănătoare una cu cealaltă, dar aceste peculiarități dau o întorsătură fermecătoare acestui război lingvistic transatlantic, făcându-l mai atractiv.*

Cuvinte-cheie: *vocabular, ortografie, pronunție, gramatică.*

Abstract: *English is a language that has a variety of dialects; particularly, there are two different major English segments: American English and British English. They have differences in the way they are written and spoken. The two languages are very similar, so much that it is very easy to understand between the two countries. The languages do not need translation due to writing in what is called Standard English. Standard English is the written English format used in all countries making it very versatile and easy to understand. At the same time, British and the Americans differ at so many levels, and yet, are quite similar to one another. But these quirks lend a charming twist to this transatlantic cultural war, making it more delightful.*

Keywords: *vocabulary, spelling, pronunciation, grammar.*

Introduction

English is an international language used in many countries as a second language, in such a way it has a variety of dialects; particularly, there are two different major English segments: American English, and British or UK English. These segments have differences in the way they are written and spoken. The main goal of this research paper is to compare American English and British English and to explain the teaching details at different levels. While spoken American and British English are usually mutually intelligible, there might be occasional differences that might cause embarrassment for students: pronunciation, grammar, vocabulary, spelling, punctuation, idioms, and formatting of dates and numbers. The majority of students can be puzzled by these huge amounts of differences, so the role of the teacher, described in this research, is to make a clear and intelligible characteristic of each segment of English.

There are still only a handful of similarities between American English and British English described in this article. The biggest problem reflected in this research is that there are actually more differences than similarities. British English is a very official form of the English language. The UK practices formal speaking and dictation while the United States of America uses slang and informal English. Americans like to simplify the spelling of some of the traditionally spelled words. This situation can cause misunderstandings, so the general purpose of this research is to foreground the differences in pronunciation, grammar, vocabulary, spelling, punctuation, idioms, and formatting of dates and numbers. The main objectives can be described specifically as:

- To explain the nature of differences between both British English and American English regarding vocabulary and spelling;
- To identify the most common words used differently in British and American English and how a teacher has to explain them during the lesson;
- To examine grammar differences between British English and American English and the methods of teaching grammar;
- To examine how far is American English different from British English in terms of pronunciation.

Research Methodology

This study is based on the description of British English and American English. In addition, an article is analytical if it comes to the main factors and incidents which contributed to the development and growth British English and American English. Finally, another method to follow is comparison and contrast, mainly when differences between British and American English are concerned in terms of vocabulary, grammar and spelling.

Findings

After studying the basic differences between British English and American English in order to determine how to correctly teach English, the following points concerning this issue were found:

- English currently spoken in the United States of America, called American English, was originally a development of British English. The first settlers from the British Isles brought it when they came to the North American Continent in the Sixteenth Century. Throughout its history, American English has been shaped and affected by British English. However, in fact, there are many other sources that influenced American English.
- The main impact of immigration on American English seems to be in the area of vocabulary and spelling.
- Throughout its history, British English has been the original source of American English.
- The most obvious difference between American and British English lies in vocabulary.
-

Discussions

1. Short History of British English and American English

The history of America and Britain is intertwined which is why there are a lot of similarities. However, there are many differences between the two cultures as well. The first and the greatest difference are the development of the countries and the rich history of Great Britain that is the cradle of American civilization. The two nations are connected by a common history, a coincidence in religions and a common language and legal system, and ties that go back hundreds of years, including ancestral lines among English Americans, Scottish Americans, Welsh Americans, Scotch-Irish Americans and American Britons respectively. In times of rebellion and war, estrangement, and peace, as well as becoming allies and even friends, Britain and the US cemented these deep bonds during World War II into what is known today as the “Special Relationship (P Johnson,1991:6)”. In long-term perspective, the historian Paul Johnson has called it the “cornerstone of the modern, democratic world order” (P Johnson,1991:6). In the early 20th century, the United Kingdom affirmed its relationship with the United States as one of the most important partnerships in the British foreign policy and the American foreign policy also asserts its relationship with Great Britain as the most important relationship, as it was evidenced in the aligned political affairs, mutually done cooperation in the areas of commerce, trade, technology, finance, academics, and as well as in the art and science. The two countries also have had an important impact on the cultures of many other countries. They are the two main nodes of the English sphere. Together, they have given the English language a really dominant role in very many sectors of the modern world.

2. Teaching Vocabulary Differences between British and American English

The most important differences between British and American English are in the vocabulary. There really are hundreds of everyday used words that are very different. For example, Brits call a car front side - the bonnet, while Americans call it the hood. While Americans go on vacation, the British go on holidays. New Yorkers may live in apartments, but Londoners may live in flats. There are far more examples than can be discussed about. Luckily, most British and Americans can usually guess the meaning of the word through the context of the sentence. Speakers of British English are likely to understand most common American English terms, examples such as sidewalk-pavement, gas - gasoline/petrol, counterclockwise - anticlockwise or elevator - lift, without any problem, thanks in part to considerable exposure to American popular culture and literature. Certain terms that are heard less frequently, especially those likely to be absent or rare in American popular culture, e.g., “copacetic (satisfactory)”, are unlikely to be understood by most British English speakers. Words such as bill and biscuit are used regularly in both American English and British English but mean different things in each form. In American English, a bill is usually paper money (as in “dollar bill”) though it can mean the same as in British English, an invoice (as in “the repair bill was £250”). In American English a biscuit (from the French twice baked as in biscotti) is what

in British English is called a scone and a biscuit in British English is in American English a cookie (from the Dutch “little cake”). As chronicled by Winston Churchill, the opposite meanings of the verb to table created a misunderstanding during a meeting of the Allied forces; (Churchil, 1954:248) in British English to table an item on an agenda means to open it up for discussion whereas, in American English, it means to remove it from discussion, or at times, to suspend or delay discussion. The word football in British English refers to Association football, also known as soccer. In American English, *football* means American football. The standard American English term *soccer*, a contraction of association football, is of British origin, derived from the formalization of different codes of football in the 19th century, and was a fairly unremarkable usage in British English until relatively recently; it has lately become perceived incorrectly as an Americanism. In international context, particularly in sports news outside English-speaking North America, American news agencies also use football to mean soccer, especially in direct quotes. Similarly, the word hockey in British English refers to field hockey and in American English, hockey means ice hockey. Words with completely different meanings are relatively few; most of the time there are either words with one or more shared meanings and one or more meanings unique to one variety for example, bathroom and toilet, or words the meanings of which are actually common to both British English and American English but that show differences in frequency, connotation or denotation for example, smart, clever, mad. Some differences in usage and meaning can cause confusion or embarrassment. For example, the word fanny is a slang word for vulva in British English but means buttocks in American English —the American English phrase fanny pack is bum bag in British English. In American English the word pissed means being annoyed whereas in British English it is a coarse word for being drunk in both varieties, pissed off means irritated. Similarly, in American English the word pants is the common word for the British English trousers and knickers refers to a variety of half-length trousers, though most American English users would use the term shorts rather than knickers, while the majority of British English speakers would understand pants to mean underpants and knickers to mean female underpants. Sometimes the confusion is more subtle. In American English the word quite used as a qualifier is generally reinforcement: for example, *I'm quite hungry* means *I'm very hungry*. In British English *quite*, which is much more common in conversation, may have this meaning, as in quite right or quite mad, but it more commonly means somewhat, so that in British English I'm quite hungry can mean I'm somewhat hungry. This divergence of use can lead to misunderstanding.

In the UK the word *whilst* is historically acceptable as a conjunction - as an alternative to while, especially prevalent in some dialects. In American English only while is used in both contexts. Other conjunctions with the *-st* ending are also found even in American English as much as in British English, despite being old-fashioned or an affection. Whilst tends to appear in non-temporal senses, as when used to point out a contrast. In the UK generally the term fall meaning autumn is obsolete. Although found often from Elizabethan literature to Victorian literature, continued understanding of the word is usually ascribed to its continued use in America. (Oxford University Press, 2016)

3. Teaching Spelling Differences between American and British English

There are also a number of differences between British and American spelling. In America, for example, it is rare for a word to end with *-re*, whereas this is common in Britain. Some examples include *center*\centre and *meter* \metre. American English also drops the *u* in British words like *colour* \color and *flavour* \flavor and an *l* in *traveller* \traveler and *reveller* \reveler. The man chiefly responsible for this difference was Noah Webster, whose name you will still find on the front of America's most popular dictionaries. He wanted to simplify English spelling and saw the political benefits of a new country having its own language. Some irregular verb endings are also commonly used in British English but not in American English, for example *burnt* \burned in American, *learnt* \learned, *smelt* \smelled, although it is unlikely the difference in conversation to be noticed. Before the early 18th century English spelling was not standardized. Different standards became noticeable after the publishing of influential dictionaries. For the most part, current British English spellings follow those of Samuel Johnson's Dictionary of the English Language (1755), while American English spellings follow those of Noah Webster's An American Dictionary of the English Language (1828). In Britain, the influences of those who preferred the French spellings of certain words proved decisive. In many cases American English spelling deviated from mainstream British spelling; on the other hand, it has also often retained older forms. Many of the now characteristic American English spellings were popularized, although often not created, by Noah Webster. Webster chose already-existing alternative spellings on such grounds as simplicity,

analogy or etymology. Webster did attempt to introduce some reformed spellings, as did the Simplified Spelling Board in the early 20th century, but most were not adopted. Later spelling changes in the UK had little effect on present-day US spelling, and vice versa. Of course, it would be impossible to talk about every single different place, but these are some of the most noticeable differences.

A common characteristic of American English is to make different sounds (usually with the letter *t* or two *t*'s) sound more like a *d*. In British English, this is less common, and the *t*'s are usually more clearly pronounced. Listen to the example of the *computer* again. If you pay attention to the “*t*,” you’ll notice it’s a bit clearer in the British version. This is even more noticeable with words that have a double “*t*,” such as *bitter*. In American English, *bitter* sounds basically the same as *bidder* which is a completely different word. This section does not refer to spelling but rather to pronunciation. For more examples, listen to the differences in *litter*, *better* and *butter*.

4. Grammar Differences Between American and British English

In general, there are not many grammar differences between British English and American English. In fact, if English is not your native language, there is a good possibility that it will not even be noticed the differences. Speaking about grammar differences one can focus on the four things that can be recognized most frequently. These are common differences, but they can be a little confusing to explain.

In British English, they use the verb phrase *have got*, but American English simply uses *have*. For example, a person from the United States might say *I have a car*, but a British person might say *I have got a car*. This makes the question formats differ, as well:

British English: Have you got a car?

American English: Do you have a car?

There’s also a strong tendency in American English to say *I got* to mean *I have*. Generally, this is not considered correct grammar. This probably comes from quickly saying *I’ve got*, and not clearly pronouncing the *ve* part. So, it becomes *I got*, like in the phrase *I got a car*. For an American English speaker, this could mean that I have a car right now, or that I got \bought a car sometime in the past.

Prepositions can be different in British and American English. There are many more examples on other pages, but a few common ones that are usually true include:

at the weekend (British English); on the weekend (American English)

different to (British English); different from (American English)

wait online (British English); wait in line (American English)

Monday to Saturday (British English); Monday through Saturday (American English)

In British English, people say that *athletes play in a team*. Americans, however, claim that *athletes play on a team*. The English say that *students enroll on a university course*, but Americans say *the students enroll in a course*. In British English, one would say that *Tom and Jerry work in Oxford Street at the weekends*, but in American English, we state that *Tom and Jerry work on Oxford Street on the weekends*. In addition, the British say *they will ring someone on a phone number* while Americans say *they will call someone at a phone number*. Another example is *towards the lake* as written in British English and *toward the lake* in American English. These are just some of the most glaring differences in use of prepositions. (https://www.diffen.com/difference/American_English_vs_British_English).

There are few grammatical differences between the two varieties of English. Br E uses collective nouns to refer to a group of people. In American English, collective nouns are used in the singular. For example, a staff refers to a group of employees; a band refers to a group of musicians; a team refers to a group of athletes. Americans would say, *The band is good*. But in British English, collective nouns can be singular or plural. You can hear someone from Britain saying, *The team is playing tonight* or *The team are playing tonight*. Another grammatical difference between American and British English is related to auxiliary verbs. Auxiliary verbs, also known as helping verbs, are verbs that help form a grammatical function. They *help* the main verb by adding information about time, voice and modality. Consider the auxiliary verb *shall*. Brits sometimes use *shall* to express the future. For example, *I shall go home now*. Americans know what *shall* means, but rarely use it in conversation. It seems very formal. Americans would probably use *I will go home now*. In question form, a Brit might say, *Shall we go now?* while an American would probably say, *Should we go now?* [2, p.3]

A tag question is a grammatical form that turns a statement into a question. For example, *The whole situation is unfortunate, isn't it?* or, *You don't like him, do you?* The tag includes a pronoun and its

matching form of the verb to be, to have or to do. Tag questions encourage people to respond and agree with the speaker. Americans use tag questions, too, but less often than British.

Minor differences in punctuation are seen in the following: the use of abbreviations: In American English, *Mister*, *Misses*, and *Street* are abbreviated *Mr.*, *Mrs.*, and *St.* with a period following the abbreviation. In British English, there is no period following the abbreviations. The use of Quotation Marks: In American English, double quotation marks (“”) are always used for representing direct speech and highlighting meanings. In British English, single quotation marks (‘’) are very often used. For example, in American English, we would write the following sentence as: *Carefree* means *free from care or anxiety*. In British English, it would be written as: *Carefree* means ‘*free from care or anxiety*’. Note that in American English the period is within the quotation marks, while in British English it is outside of the quotation mark. Finally, there are different terms of punctuation marks in American and British English.

Punctuation Differences between British and American English are illustrated in the table below:

Punctuation	American English	British English
.	period	full stop
()	parentheses	brackets
[]	brackets	square brackets
{ }	curly braces	curly brackets

Table 1. Differences-Between-British-and-American English

Conclusions

Although the influence of cross-cultural media has done much to familiarize speakers of Br E and Am E with each other's regional words and terms, many words are still recognized as part of a single form of English. Although the use of a British word would be acceptable in Am E (and vice versa), most listeners would recognize the word as coming from another form of English and would treat it much the same as a word borrowed from any other language. After doing somewhat extensive research, it might be said that British and American English differ at so many levels, and yet, are quite similar to one another.

Bibliography:

1. Campbell, Charles S. (1957) *Anglo-American Understanding 1898–1903*
2. Ellis, Sylvia. (2009) *Historical Dictionary of Anglo-American Relations*
3. Williams, Andrew J. (2014). *Britain and the United States in the Twentieth Century 1900– 1940* :133-171.

Web pages:

1. blog.esl-languages.com
2. en.oxforddictionaries.com
3. https://www.diffen.com/difference/American_English_vs_British_English
4. <https://learnenglish.britishcouncil.org/grammar/b1-b2-grammar/british-english-american-english?page=3>
5. learningenglish.voanews.com
6. www.askwriter.com
7. www.fluentu.com

**PERSPECTIVELE ȘI PROBLEMELE INTEGRĂRII ÎN SPAȚIUL
EUROPEAN AL CERCETĂRII ȘI EDUCAȚIEI**

**PROSPECTS AND PROBLEMS OF RESEARCH AND EDUCATION
INTEGRATION INTO THE EUROPEAN AREA**

Volumul X, Partea 2

Piața Independenței 1

Cahul, MD – 3909

Republica Moldova

Tel: 0299 22481

E-mail: rectorat@usch.md

Bun de tipar: Aprobat la Ședința Senatului (Proces verbal Nr. 1 din 30.08.2023)

Format: 21 cm x 29,7 cm

Coli de tipar: 50,24

Tirajul: 100 ex.

Tipografia „CentroGrafic” SRL, Cahul

Tel: 0299 25949