

UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ” DIN CHIȘINĂU



PROBLEME ȘI SOLUȚII
ÎN ȘTIINȚA CONTEMPORANĂ

Materialele Conferinței Științifice Naționale
cu Participare Internațională a Studenților

12 aprilie 2024

CHIȘINĂU, 2024

Recomandat pentru publicare de către Senatul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău în ședința din 20.06.2024, Proces-verbal nr. 14

PROBLEME ȘI SOLUȚII ÎN ȘTIINȚA CONTEMPORANĂ

Materialele Conferinței Științifice Naționale cu Participare Internațională a Studenților

Coordonare științifică:

Diana Antoci, dr. hab, prof. univ., prorector pentru cercetare

Silvia Chicu, dr., conf. univ., șef Secția „Managementul cercetării, dezvoltării și inovării”

Colegiul de redacție:

Maria Vîrlan, dr., prof. univ., decan, Facultatea de Psihologie și Psihopedagogie Specială

Gabriella Topor, dr., conf. univ., decan, Facultatea de Filologie și Istorie

Angela Solcan, dr., conf. univ., decan, Facultatea de Limbi și Literaturi Străine

Nina Garștea, dr., conf. univ., decan, Facultatea de Științe ale Educației

Ana Simac, dr., conf. univ., decan, Facultatea de Arte Plastice și Design

Andrei Braicov, dr., conf. univ., decan, Facultatea de Fizică, Matematică și Tehnologii Informaționale

Nicolae Aluchi, dr., conf. univ., decan, Facultatea de Biologie și Chimie

Ion Mironov, dr., conf. univ., decan, Facultatea de Geografie

Redactor: TATIANA LUCHIAN

RESPONSABILITATEA PENTRU CONȚINUTUL MATERIALELOR PUBLICATE REVINE
ÎN EXCLUSIVITATE AUTORILOR

DESCRIEREA CIP A CAMEREI NAȚIONALE A CĂRȚII DIN REPUBLICA MOLDOVA

„Probleme și soluții în știința contemporană”, conferință științifică națională (2024; Chișinău). Probleme și soluții în știința contemporană: Materialele Conferinței Științifice Naționale cu Participare Internațională a Studenților, 12 aprilie 2024 / coordonare științifică: Diana Antoci, Silvia Chicu. – Chișinău : [S. n.], 2024 (CEP UPSC). – 416 p. : diag., fig., tab.

Antetit.: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău. – Rez.: lb. rom., engl. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art. – [100] ex.

ISBN 978-9975-46-959-3.

37(082)

P 93

Copyright © Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, 2024
Centrul Editorial-Poligrafic al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Tipar executat la Centrul Editorial-Poligrafic al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”
din Chișinău, str. Ion Creangă, nr. 1, MD-2069

COMITETUL ȘTIINȚIFIC AL CONFERINȚEI:

Alexandra BARBĂNEAGRĂ , dr., conf. univ., rector UPS „Ion Creangă” din Chișinău	ORCID: 0000-0003-4777-1550
Diana ANTOCI , dr. hab., prof. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău	ORCID: 0000-0002-7018-6651
Olga GHERLOVAN , dr., conf. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău	ORCID: 0000-0001-9807-9391
Rudi Pankratz NIELSEN , dr., conf. univ. Aalborg University Danemark	ORCID: 0000-0001-8820-1445
Natalia ABRAMEAN , dr., conf. univ., Universitatea Internațională Europeană, Kiev, Ucraina	ORCID: 0000-0001-6956-8954
Vasile EFROS , dr., prof. univ., Universitatea „Stefan cel Mare” din Suceava	ORCID: 0009-0006-7674-5158
Despina SAGHIN , dr., Universitatea „Stefan cel Mare” din Suceava	ORCID: 0000-0002-6219-6737
Nina GARȘTEA , dr, conf. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău	ORCID: 0000-0002-1926-6234
Ana SIMAC , dr., conf. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău	ORCID: 0000-0002-2627-6756
Gabriella TOPOR , dr, conf. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău	ORCID: 0000-0002-3530-3701
Andrei BRAICOV , dr, conf. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău	ORCID: 0000-0001-6416-2357
Nicolae ALUCHI , dr, conf. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău	ORCID: 0000-0003-1874-8474
Ion MIRONOV , dr, conf. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău	ORCID: 0009-0002-9063-7242
Maria VÎRLAN , dr, conf. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău	ORCID: 0000-0001-6843-2609
Angela SOLCAN , dr, conf. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău	ORCID: 0000-0002-7906-145X
Oxana GOLUBOVSKI , dr., conf. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău	ORCID: 0000-0003-4759-171X
Anastasia SAVA , UPS „Ion Creangă” din Chișinău	ORCID: 0000-0002-0471-8648

CUPRINS

Adriana GHICOV, Natalia CEBANU. PURIFICAREA APEI DE PRODUSELE PETROLIERE CU AJUTORUL CÂMPULUI MAGNETIC	9
Cristina CEBOTARI, Liliana SARANCIUC-GORDEA. MODALITĂȚI DE ASIGURARE A STĂRII DE BINE ÎN RÂNDUL ELEVILOR LA NIVELUL ȘCOLII PRIMARE	16
Ирина ДИК. ОСОБЕННОСТИ ГЕНДЕРНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕВОЧЕК И МАЛЬЧИКОВ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	23
Нина ГУБЧАК, Анжела КУРАЧИЦКИ. МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАБОТЫ НАД КРУПНООБЪЕМНЫМИ ПРОИЗВЕДЕНИЯМИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	29
Diana PATRAȘCU-MOSCALAȘ, Angela TELEMAN. VALORIFICAREA AUDIȚIILOR LITERARE LA LECȚIILE DE LIMBĂ ȘI LITERATURĂ ROMÂNĂ ÎN CLASA I.....	36
Инга ПОПОВА, Анжела КУРАЧИЦКИ. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОДУКТ КАК РЕЗУЛЬТАТ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОГО ЗВЕНА	41
Ana VÎRTOS. ASPECTE METODOLOGICE PRIVIND FORMAREA ACHIZIȚIEI CITIT-SCRIS ÎN CLASA I	49
Angela VRABIE. STRATEGII DIDACTICE PENTRU STUDIAREA MĂRIMILOR ȘI UNITĂȚILOR DE MĂSURĂ ÎN CLASA A III-A	57
Adelina FURTUNĂ, Stela GÎNJU. SPECIFICUL ORGANIZĂRII PROCESULUI EDUCAȚIONAL ÎN INSTITUȚIILE DE EDUCAȚIE TIMPURIE ÎN PERIOADA ESTIVALĂ	64
Diana CHIANU. CONSTATĂRI EXPERIMENTALE PRIVIND GRADUL DE ORGANIZARE A ACTIVITĂȚILOR PE CENTRE DE INTERES ÎN INSTITUȚIA DE EDUCAȚIE TIMPURIE	71
Olesea BLISCUNOV, Aurica BUZENCO. IMPACTUL FOLCLORULUI ASUPRA DEZVOLTĂRII LIMBAJULUI LA COPIII DE VÂRSTĂ PREȘCOLARĂ.....	76
Elena LUCHIAN. MANAGEMENTUL DIMINUĂRII STRESULUI PROFESIONAL LA CADRELE DIDACTICE DIN INSTITUȚIILE DE EDUCAȚIE TIMPURIE	81
Tatiana KOSOROTOVA, Daniela ARTEMCIUC, Oxana GOLUBOVSKI. UTILIZAREA TEHNICILOR INTERACTIVE DE PREDARE A VORBIRII ÎN LIMBA ENGLEZĂ CA LIMBĂ SECUNDARĂ ÎN CONTEXTUL GLOBALIZĂRII.....	87
Ina BUMBU. DEZVOLTAREA GÂNDIRII CRITICE A ELEVILOR PRIN INTERMEDIUL POVEȘTILOR	96

Luminița CĂLĂRAȘ. IMPACTUL TEHNOLOGIEI MODERNE ASUPRA DEZVOLTĂRII ABILITĂȚILOR ORALE ÎN LIMBA ENGLEZĂ LA ELEVII DIN GIMNAZIU	100
Beatrice MUNTEANU, Oxana GOLUBOVSKI. PREDAREA VOCABULARULUI LA NIVELUL GIMNAZIAL	106
Cătălina PETCO. EXPLOITATION DIDACTIQUE DU TEXTE NARRATIF EN CLASSE DE FLE	111
Dumitrița VICOL. IL RUOLO DELLA COMPETENZA DI COMUNICAZIONE PRAGMATICA NELL'INSEGNAMENTO-APPRENDIMENTO DELLA LINGUA ITALIANA	116
Nadejda TOFAN. L'APPORT DU MULTIMÉDIA AU DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE COMMUNICATIVE EN CLASSE DE FLE	122
Veronica STOLER. MEDIA LITERACY IN SCHOOL EQUIPPING PUPILS WITH CRITICAL THINKING TOOLS AND NAVIGATING THE MAZE OF FAKE NEWS.....	129
Victoria POSTORONCA, Eraneac SAGOIAN. PROBLEMS WITH SPEAKING AND WAYS OF OVERCOMING THEM.....	134
Ana COZARI. HERMENEUTICA NUVELEI <i>CASTELE PE NISIP</i> DE ANTON HOLBAN..	140
Elena DANU-STRAISTARI. DESTINUL OMULUI DE CREAȚIE ÎN NUVELA <i>HOTEL CALIFORNIA</i> DE CONSTANTIN CHEIANU	144
Gabriela MARDICI. ELEMENTE INTERTEXTUALE ÎN ROMANUL <i>TEMA PENTRU ACASĂ</i> DE NICOLAE DABIJA	149
Corina VAHNOVAN. FUNCȚIONAREA LIMBII ROMÂNE PRIN REALIZAREA VARIETĂȚII EI: DIATOPICĂ, DIASTRATICĂ ȘI DIAFAZICĂ.....	154
Анастасия КАЛЕДЖИ. МОЛДАВСКАЯ ТЕМАТИКА В ТВОРЧЕСТВЕ О. НАККО И М. КОЦЮБИНСКОГО	158
Юлия ТОКАРЧУК. ХУДОЖЕСТВЕННОЕ СВОЕОБРАЗИЕ БАСЕН Л.Н. ТОЛСТОГО.....	164
Veronica STOLER. ORIGINEA SUPRANUMELOR DOMNILOR ROMÂNI. STUDIU DE CAZ: IOAN VODĂ CEL CUMPLIT/VITEAZ	169
Mădălina MOVILĂ. COMISIA PENTRU STUDIAREA ȘI APRECIEREA REGIMULUI COMUNIST TOTALITAR DIN REPUBLICA MOLDOVA.....	174
Natalia ONEA. DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE COMUNICARE-RELAȚIONARE INTRAGRUPALĂ ÎN CADRUL ORELOR DE EDUCAȚIE PENTRU SOCIETATE ÎN GIMNAZIU	180
Вилена ТИПИКИНА. ГЛУБИНЫ ТВОРЧЕСТВА: ПСИХОЛОГИЯ ИСКУССТВА	185
Rita BORTÎ. EVOLUȚIA LOCALITĂȚII UNGHENI: O CĂLĂTORIE PRIN TRECUT ȘI PREZENT	191

Igor SOROCEANU. ASPECTE CONCEPTUALE PRIVIND EXERCITAREA MANDATULUI PARLAMENTAR	198
Ana CĂRBUNE, Larisa NOROC. DE LA DEMOCRAȚIE LA DICTATURĂ. REGIMUL AUTORITAR AL LUI CAROL AL II-LEA.....	205
Galina LUPAȘCO, Angela LISNIC CONSEMĂNĂRI PRIVIND ABORDAREA STATUTULUI FEMEII ÎN SOCIETATEA MEDIEVALĂ ROMÂNEASCĂ DIN PERSPECTIVA DIDACTICĂ	210
Susana MATEVOSEAN. FORMAREA ORIENTĂRILOR VALORICE LA ELEVII ÎN CADRUL DISCIPLINEI EDUCAȚIE PENTRU SOCIETATE ÎN GIMNAZIU	215
Aliona TINTIUC, Elena LOSÎI. MANIFESTAREA COMPORTAMENTULUI AGRESIV LA PREADOLESCENȚI	219
Olga CERNĂUȚANU, Maria PLEȘCA. ANXIETATEA ȘI MECANISMELE DE COPING LA PREADOLESCENȚI.	227
Cătălina MATCOVSCHI, Iulia RACU. PERSONALITATEA TINERELOR CU TULBURĂRI ALIMENTARE	233
Irina PITI, Sergiu SANDULEAC. ANXIETATEA ȘI SECURITATEA PSIHOLÓGICĂ LA ADOLESCENȚI.....	239
Lilia LEȘAN. INTERVENȚIA LOGOPEDICĂ ÎN TULBURĂRILE FONOLOGICE LA PREȘCOLARI.....	248
Maria CALANCEA, Iulia IURCHEVICI. MECANISMELE DE COPING ȘI STRATEGII DE DIMINUARE A STRESULUI LA ADOLESCENȚI	256
Lilia GAMURARI, Valentina BOTNARI. RELAȚIA DINTRE INTELIGENȚA EMOȚIONALĂ ȘI IMAGINEA DE SINE LA PREADOLESCENȚI.....	262
Anton RAȚA, Iulia IURCHEVICI. RELAȚIA DINTRE STILUL DE LEADERSHIP ȘI CLIMATUL PSIHOLÓGIC ÎN GRUPURILE SPORTIVE	269
Ina EL BIZRI. EVALUAREA PSIHOMOTRICITĂȚII LA ELEVII CU REȚINERE ÎN DEZVOLTAREA PSIHICĂ ȘI RETARD MINTAL UȘOR.....	277
Ariana CARABLUT, Mariana PÎRVAN. SPECIFICUL COMUNICĂRII LA COPIII CU DIZABILITĂȚI MULTIPLE.....	283
Любовь ХАРЯ, Дорина ПОНОМАРЬ. ПСИХО-ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ШКОЛЬНИКАМ С РАС.....	288
Ludmila ADAMCIUC, Maria DIȚA. IMPACTUL DIGITALIZĂRII ÎN ASISTENȚA SOCIALĂ: UTILIZAREA TEHNOLOGIILOR DIGITALE PENTRU ÎMBUNĂTĂȚIREA SERVICIILOR, COMUNICAREA CU CLIEȚII ȘI GESTIONAREA DATELOR ÎN SISTEMELE MODERNE DE MUNCĂ SOCIALĂ.....	296

Valerica GHERCESCU, Viorica COADĂ, Ana ȚÎGANAȘ. CARACTERISTICILE ȘI EVOLUȚIA TUBERCULOZEI LA COPIII CARE TRĂIESC CU VIRUSUL IMUNODEFICIENȚEI UMANE (HIV)	306
Mihaela MAZURU, Diana COȘCODAN. UTILIZAREA PARAMETRILOR BIOLOGICI ÎN CRIMINALISTICĂ.....	314
Natalia GUȚANU, Lora MOȘANU-ȘUPAC. EVALUAREA OBICEIURILOR ALIMENTARE LA COPIII DE VÂRSTĂ PREȘCOLARĂ	319
Cristina LUPAȘCO, Diana COȘCODAN. STUDIUL MORFOLOGIEI INIMII ȘI A INTERVENȚIEI PE CORD ÎN INFARCTUL MIOCARDULUI.....	323
Ludmila BEREGOI, Sofia GRIGORCEA. TUBERCULOZA ÎN DIFERITE GRUPE DE VÂRSTĂ ALE POPULAȚIEI PEDIATRICE	328
Angela RUSU, Sofia GRIGORCEA. STRATEGII DE APLICARE A EDUCAȚIEI CENTRATE PE ELEV LA LECȚIILE DE BIOLOGIE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GIMNAZIAL	335
Alina SAVCIUC, Lilia BRÎNZĂ. PROBLEMATIZAREA – METODĂ EFICIENTĂ DE ÎNVĂȚARE LA BIOLOGIE ÎN CLASELE GIMNAZIALE.....	339
Victoria TUMURUC, Andriana BUȘILA, Lilia BRÎNZĂ. CULTURA DE ȚESUTURI VEGETALE: UN INSTRUMENT BIOTEHNOLOGIC PENTRU CONSERVAREA BIODIVERSITĂȚII PLANTELOR	346
Cornel VELNIȚA, Igor CODREANU. IMPACTUL SEISMELOR DIN ZONA VRANCEA (ROMÂNIA) ASUPRA TERITORIULUI REPUBLICII MOLDOVA ȘI MĂSURILE DE DIMINUARE A CONSECINTELOR.....	352
Cristian COROLENCO, Anatolie PUȚUNȚICĂ. INTERDEPENDENȚA DINTRE VARIAȚIILE TERMICE ȘI EVENIMENTELE ISTORICE	360
Dorina MÎNDRUȚĂ, Nina VOLONTIR. REFLECȚII PRIVIND STAREA ACTUALĂ A MEDIULUI ÎN ECOSISTEMUL ACVATIC „LEBĂDA ALBĂ”	366
Andriana CRUDU, Vasile MAXIM. IMPACTUL REVOLUȚIEI INDUSTRIALE DIN ANGLIA ASUPRA COMERȚULUI INTERNAȚIONAL CA FORMĂ A DEZVOLTĂRII RELAȚIILOR ECONOMICE INTERNAȚIONALE.....	372
Diana BABENCU, Silvia SUVAC. IMPACTUL EDUCAȚIEI DE CALITATE ASUPRA FORMĂRII CAPITALULUI UMAN ÎN REPUBLICA MOLDOVA.....	377
Djaclin BULAT, Lilia BUNDIUC. INTEGRAREA INSTRUMENTELOR AWS ALE ECUAȚIEI DIFERENȚIALE DE ORDINUL I	382
Victoria CALISTRU, Tatiana CHIRIAC. INTEGRAREA TEHNOLOGIILOR DIGITALE INOVATIVE ÎN PROCESUL DE PREDARE-ÎNVĂȚARE LA CHIMIE	389
Victoria EFROS, Tatiana CHIRIAC. INDIVIDUALIZAREA PROCESULUI EDUCAȚIONAL PRIN ELABORAREA PROBLEMELOR DIGITALE INTERACTIVE LA MATEMATICĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR	394

Eugen-Andrei COLIBAN, Maria PAVEL. INTEGRAREA INSTRUMENTELOR AWS LAMBDA ȘI PostgreSQL ÎN ELABORAREA ȘI GESTIONAREA UNUI ORAR ȘCOLAR.....	399
Miroslava SIMINKO. INTEGRATION OF STYLE “GRUNGE” INTO MODERN ECO BRAND/SINTEGRAREA STILULUI „GRUNGE” ÎN BRANDURILE ECOLOGICE MODERNE	404
Jingru DU. DESIGN OF SOUVENIR PRODUCTS FOR A COMPANY	409
Cristina GRAJDEAN, Gabriela BURMISTRU. COSTUMUL ISTORIC ȘI DECORUL TEXTIL CA MIJLOC DE EXPRESIVITATE VIZUALĂ ÎN CREAREA IMAGINII SCENICE ȘI A CHIPULUI PENTRU FILM	411

**PURIFICAREA APEI DE PRODUSELE PETROLIERE
CU AJUTORUL CÂMPULUI MAGNETIC**

**WATER PURIFICATION OF PETROLEUM PRODUCTS
USING THE MAGNETIC FIELD**

Adriana GHICOV, studentă,
UPS „Ion Creangă” din Chişinău
Natalia CEBANU, studentă,
UPS „Ion Creangă” din Chişinău
Coordonator științific:
Gheorghe GÎNJU, dr., lector univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chişinău

Adriana GHICOV, student,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau
Natalia CEBANU, student,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau
Scientific coordinator:
Gheorghe GINJU, PhD, University Lecturer
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: 628.16

Abstract. Water is a key resource for the quality of human life and the things we produce, it provides habitats and ecosystems for living organisms. However, as a result of human activity, the aquatic environment is polluted by several factors, including chemical ones, namely petroleum products. In the Republic of Moldova, the problem of water pollution with oil products is current due to the multitude of peco stations and open car washes, which operate without purification stations, as well as the oil extraction site from the lower Prut meadow, which has already endangered the existence of the Scientific Reserve "Prutul de Jos". In our paper we propose an efficient and cheap method of cleaning water from oil products: the method of using the magnetic field.

Keywords: water, petroleum products, magnetic field, collector, iron dust, efficient method.

Oceanul planetar găzduiește peste un milion de specii de viețuitoare. În plus, în fiecare an se descoperă, în mediu, alte 1.500 de specii, presupunându-se că mai rămân a fi descoperite cel puțin încă nouă milioane de specii.

Cu toate acestea, în urma activității umane, mediul acvatic este poluat de mai mulți factori: *radioactivi*; *biologici* – contaminarea cu bacterii, drojdii și protozoare patogene, viermi paraziți, enterovirusuri, organisme coliforme; *fizici* – apele termice; *chimici* – fenoli, detergenți, pesticide, substanțe cancerigene sau alte substanțe chimice specifice diverselor industrii, produsele petroliere [1].

Un impact negativ colosal asupra acvatoriului, în ultimul timp, îl dețin produsele petroliere, producând daune grave asupra faunei și florei marine, influențând calitatea apei potabile [3] și dezechilibrând ecosistemul planetar, punând în pericol realizarea unor fenomene indispensabile vieții, așa cum o știm astăzi, de exemplu, perturbarea curenților marini, în special al Gulf Stream-ului.

Poluarea mediului cu produse petroliere are loc fie intenționat, pentru a scăpa de deșeuri, fie accidental, ca în cazul avariei de pe platforma petrolieră Deepwater Horizon, în 2010, care a rezultat într-o catastrofă ecologică, prin scurgerea a peste 4,9 milioane de barili de petrol, formând o pată pe suprafața oceanului cu o suprafață de 176.100 km². Efectele acestei scurgeri se resimt și în prezent,

organizațiile responsabile de înlăturarea efectelor catastrofei au raportat moartea a multe organisme marine, iar generațiile apărute după deversarea petrolului au dezvoltat malformații cardiace fatale [4].

În Republica Moldova, problema poluării apelor cu produse petroliere, la fel, este actuală din cauza mulțimii de stații peco și a spălătoriilor auto, care funcționează fără stații de purificare, precum și locul de extragere a țițeiului din lunca Prutului inferior, care deja a pus în pericol existența Rezervației Științifice „Prutul de Jos” [5].

De problema purificării apelor de produsele petroliere deversate se ocupă mai multe centre științifice, dar până în prezent metodele propuse sunt sau foarte costisitoare, sau au un randament scăzut.

Din această cauza, am ales să ne orientăm cercetarea spre căutarea și găsirea metodelor eficiente de curățare a apei de produsele petroliere.

Scopul cercetării este de a studia și elabora o metodă eficientă de purificare a apei de produsele petroliere prin utilizarea câmpului magnetic.

Pentru atingerea scopului, au fost formulate următoarele sarcini:

- documentarea literaturii de specialitate;
- selectarea materialului și a metodelor de lucru;
- confecționarea instalațiilor cu câmp magnetic, precum și a machetelor proprii;
- organizarea investigațiilor de laborator;
- prelucrarea și analiza datelor obținute;
- formularea concluziilor;
- elaborarea propunerilor;
- propagarea rezultatelor obținute.

Petrolul este un amestec de hidrocarburi solide și gazoase dizolvate în hidrocarburi lichide, uleios, vâscos, de culoare brună întunecată cu slabe fluorescențe – verzi-albăstrui. Este un lichid mai ușor decât apa și insolubil în ea, de aceea el se depune pe suprafețele mărilor, formând o peliculă. În compoziția petrolului se află preponderent alcani, izoalcani, cicloalcani și arene. Principalele componente ale petrolului – hidrocarburile (98%) – sunt divizate în 4 clase: parafine, naftene, arene și olefine [6].

La începutul anilor 80 ai secolului XX, în oceanul planetar s-au scurs aproximativ 6 milioane tone de petrol, reprezentând 0,23% din producția mondială de atunci. Cele mai mari pierderi sunt asociate cu transportul de petrol din zonele de producție. Accidentele, scurgerile din tankere în apele menajere și de balast sunt factori ce determină poluarea în permanență a traseelor maritime. În anii 1962-1979, ca rezultat al accidentelor maritime, în ocean au ajuns cca 2 milioane tone de petrol. Între anii 1964 și 1994, au fost exploatate cca 2000 de sonde petroliere marine, dintre care doar 1000 în Marea Nordului, iar 350 au fost echipate tehnic pentru exploatare. Din cauza pierderilor minore, la exploatare se pierd anual circa 0,1 milioane tone de petrol. Aproximativ 2 milioane de tone de produse petroliere ajung în mare din râuri și canalizațiile orașelor și alte 0,5 milioane tone – ca rezultat al activităților industriale [1].

Odată ajuns în mediul acvatic, petrolul se împrăștie sub formă de peliculă, de diferite grosimi și capacități, parametri determinați cu ajutorul culorii; doar 1 tonă de petrol poate să acopere până la 12 km pătrați din suprafața mării. Produsele petroliere scurse în mări și oceane provoacă multe daune ecosistemelor. Pelicula de petrol schimbă spectrul și intensitatea pătrunderii luminii în apă. Transmitanța luminii printr-un strat subțire de petrol brut este de 1-10 % (280 nm), 60-70 % (400nm). Grosimea filmului de 30-40 microni absoarbe complet radiațiile infraroșii [6].

Amestecat cu apă, petrolul formează emulsii de două tipuri: directă – „ulei în apă” și inversă – „apă în ulei”. Emulsiile directe, formate din picături de ulei, cu un diametru de până la 0,5 micrometri, sunt mai puțin stabile și caracteristice pentru uleiurile care conțin substanțe active de suprafață. La eliminarea substanțelor volatile, petrolul formează o emulsie inversă vâscoasă, care poate fi stocată pe suprafață, purtată de curenți, și poate să se depună pe plaje sau la fundul apelor de litoral [8].

Problema curățării apelor de produse sau reziduuri petroliere este una foarte stringentă și este necesar să fie soluționată cât mai rapid. Până în prezent, nu se cunosc foarte multe metode de curățare a apelor de deșeurii petroliere și randamentul lor este mic. Cele câteva modalități sunt utilizarea filtrelor, trecerea apei printr-o stație de purificare sau utilizarea sorbenților, substanțe capabile să absoarbă cantități mari de petrol din apă.

Există mai multe tipuri de filtre, printre care menționăm:

- mecanice – filtrele cu nisip, instalațiile de decantare și orice altă instalație ce nu folosește procese chimice, fizice sau biologice;
- chimice – filtre care utilizează substanțe chimice pentru coagulare sau au la bază procese fizico-chimice;
- biologice – numite biofilter, sau rezervoarele de aerație, care au scopul de a obține depuneri de reziduuri biologice pe fundul bazinului, obținând apă tratată.

În urma diferitor studii efectuate de savanți, s-a observat faptul că asupra petrolului are o influență deosebită activitatea electromagnetică. Savanți din SUA și Australia au constatat că petrolul ar fi posibil să fie adunat din apele maritime cu ajutorul magneților. Metoda constă în presurarea unor nanoparticule de fier pe suprafața peliculei de petrol cu scopul de a transforma lichidul în unul magnetic. Nave dotate cu astfel de magneți ar putea colecta petrolul cu ajutorul acestei metode simple cu particule de fier și magneți [7].

Metoda este convenabilă, întrucât ionii de fier nu au impact negativ asupra organismelor vii. Fierul este un element esențial pentru aproape toate organismele. El este inclus, de regulă, în formă stabilă, în metaloproteine, deoarece în formă liberă sau expusă duce la producerea de radicali liberi, care în general sunt toxici pentru celule. Fierul se poate combina cu orice tip de biomoleculă și, ca atare, va adera la membrane, acizi nucleici, proteine etc. Multe animale înglobează fierul în hemuri, o componentă esențială a citocromilor, proteine implicate în reacții redox (incluzând respirația celulară), și a proteinelor purtătoare de oxigen: hemoglobina și mioglobina. Pe fundul oceanului planetar se găsesc numeroase epave, avioane scufundate și alte obiecte masive din fier [9].

Până acum nu a fost pus în practică și rămâne a fi testată rentabilitatea ei la scară largă. Unii savanți susțin că ea va funcționa bine în cazul petelilor mari de petrol din ocean, de vreme ce testele la scară mică au demonstrat eficiența metodei și simplitatea ei [10].

Cercetările noastre au fost organizate în laboratoarele de fizică și chimie ale Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, în perioada anilor 2023-2024.

În calitate de material de cercetare a servit apa dulce și de mare (amestec cu sare de mare imitând concentrația apei oceanului) poluată cu produse petroliere (țitei, ulei de mașină și motorină) în același volum și la diverse temperaturi, pentru a verifica utilizarea acestei metode în mări și oceane la diverse latitudini ale globului.

Pentru o sursă de câmp magnetic, am confecționat trei tipuri de electromagnet din nucleu de fier pe care am răsucit fire de cupru, unite la baterii acumulator „VIDEX” de 9 V – sursă de curent electric sau magneți de fabrică, iar ca substanțe magnetizante am utilizat pilituri sau praf de fier. Am experimentat cele trei tipuri de electromagnet și am selectat electromagnetul nr. 3, acesta fiind cel mai eficient în cercetările noastre: el atrage cel mai mare număr de cuie metalice, iar plasarea lui pe centrul navelor facilitează pătrunderea lichidelor spre centrul lor.

Am confecționat 2 mulaje de nave colectoare de produse petroliere: la prima, în calitate de sursă de câmp magnetic, am utilizat electromagnetul confecționat, iar la a doua – magnetul de fabrică. Ambele vase au fost găurite lateral, așa ca prin aceste găuri produsele petroliere din apă să poată fi colectate.

La baza efectuării lucrării date a stat o metodă cunoscută din internet și literatura de obținere a unei busole din materiale la îndemână (ac de cusut magnetizat prin frecarea de haină, pus într-un vas cu apă pe o picătură de ulei). De aici a și apărut ipoteza noastră de lucru: dacă s-ar putea utiliza câmpul magnetic în colectarea eficientă a produselor petroliere ce poluează apele marine și terestre, presurând deasupra petelor de produse petroliere o anumită substanță magnetizantă. Cea mai accesibilă și netoxică substanță la care ne-am oprit a fost fierul, acesta având efecte benefice asupra organismelor: duce la creșterea cantității de hemoglobină la animale, facilitează oxidarea celulară, întărește imunitatea etc.

Reieșind din cele relatate mai sus, am organizat un experiment în 10 repetări, folosind ca substrat experimental:

- apa de la robinet – pentru a vedea dacă se poate utiliza metoda noastră pentru apele terestre dulci;
- apa de mare obținută de noi – pentru a vedea dacă putem utiliza metoda în mări și oceane.

La fel, am efectuat investigații cu substrat la 4 temperaturi (+4°C, +10°C, +20°C și +30°C) pentru a urmări utilizarea acestei metode în mări și oceane din diverse regiuni ale globului.

În diferite vase (acvarii sau boluri de 3-6 l) turnăm apă, în care adăugăm câte 10 ml de produs petrolier, peste care adăugăm câte 3 grame de pilituri sau praf de fer. Apoi, în aceste vase introducem machetele de nave colectoare confecționate cu câmp magnetic. Peste 15 minute, scoatem produsul petrolier din nave și îl măsurăm pentru a vedea eficacitatea metodei propuse.

Rezultatele experimentate cu apa de mare au fost incluse în tabelele 1, 2, 3, 4, din care este evident că produsele petroliere sunt adunate aproape total în ambele subtraturi (apa marină și cea dulce) cu o diferență foarte mică (la nivel de 1-2 zecimi). Din această constatare putem spune că metoda propusă de noi poate fi folosită atât pentru apele terestre, cât și pentru cele marine.

Tabelul 1. Rezultatele purificării apelor marine de produse petroliere prin utilizarea piliturii de fier(0,9 – 0,1 mm) atrase de câmpul magnetic

Produsul petrolier	Volumul de produs petrolier extras la diverse temperaturi (ml)			
	+4°C	+10°C	+20°C	+30°C
Țiței	7,1-7,5	7,4-8,0	8,1-8,5	8,2-8,7
Ulei de mașină	7,9-8,4	8,3-8,7	8,5-9,0	8,6-9,2
Motorină	4,2-4,6	4,3-4,9	4,4-5,0	4,6-5,2

Tabelul 2. Rezultatele purificării apelor marine de produse petroliere prin utilizarea prafului de fier (mai mici de 0,1 mm) atrase de câmpul magnetic

Produsul petrolier	Volumul de produs petrolier extras la diverse temperaturi (ml)			
	+4°C	+10°C	+20°C	+30°C
Țiței	7,2-7,5	7,3-8,1	8,1-8,6	8,3-8,7
Ulei de mașină	7,6-8,3	8,2-8,8	8,4-9,0	8,6-9,3
Motorină	8,2-8,7	8,5-8,9	8,6-9,1	8,5-9,5

Tabelul 3. Rezultatele purificării apelor dulci de produsele petroliere prin utilizarea piliturii de fier (0,9 – 0,1 mm) atrase de câmpul magnetic

Produsul petrolier	Volumul de produs petrolier extras la diverse temperaturi (ml)			
	+4°C	+10°C	+20°C	+30°C
Țiței	7,0-7,5	7,4-8,1	8,2-8,5	8,2-8,8
Ulei de mașină	7,8-8,3	8,4-8,7	8,3-8,9	8,5-9,2
Motorină	4,0-4,5	4,3-4,8	4,5-5,1	4,6-5,1

Tabelul 4. Rezultatele purificării apelor dulci de produsele petroliere prin utilizarea prafului de fier (mai mici de 0,1 mm) atrase de câmpul magnetic

Produsul petrolier	Volumul de produs petrolier extras la diverse temperaturi (ml)			
	+4°C	+10°C	+20°C	+30°C
Țiței	7,1-7,5	7,2-8,0	8,0-8,5	8,2-8,7
Ulei de mașină	7,7-8,4	8,2-8,7	8,5-9,0	8,6-9,2
Motorină	8,1-8,7	8,3-8,8	8,4-9,2	8,5-9,4

Odată cu creșterea temperaturii, relativ crește și cantitatea colectată la toate cele trei produse petroliere experimentate: cu 15 % la țiței, cu 17 % la ulei de mașină și cu 13 % la motorină, fapt ce se datorează scăderii fluidității produselor petroliere la temperaturi scăzute. Acest rezultat dovedește că metoda noastră poate fi aplicată cu succes la diverse latitudini ale globului pământesc.

Analiza rezultatelor obținute evidențiază faptul că țițeiul și uleiul de mașină, având o densitate mai mare, pot fi colectate prin metoda propusă atât cu pilituri, cât și cu praf de fier, iar în cazul motorinei e recomandabil praful de fier, diferența de colectare fiind de 43 %.

Ținem să menționăm că după cantitatea de produs petrolier colectat la folosirea prafului de fier, rezultate mai bune am obținut la motorină – până la 95 %, urmate de ulei de mașină – până la 93 % și țiței – până la 87 % (figura 1). Considerăm că este un randament foarte bun în comparație cu cele existente, iar metoda noastră poate fi folosită cu succes la purificarea apelor de produsele petroliere, fie la scurgeri mari de țiței în cazul accidentelor, fie la stațiile peco sau spălătoriile auto.

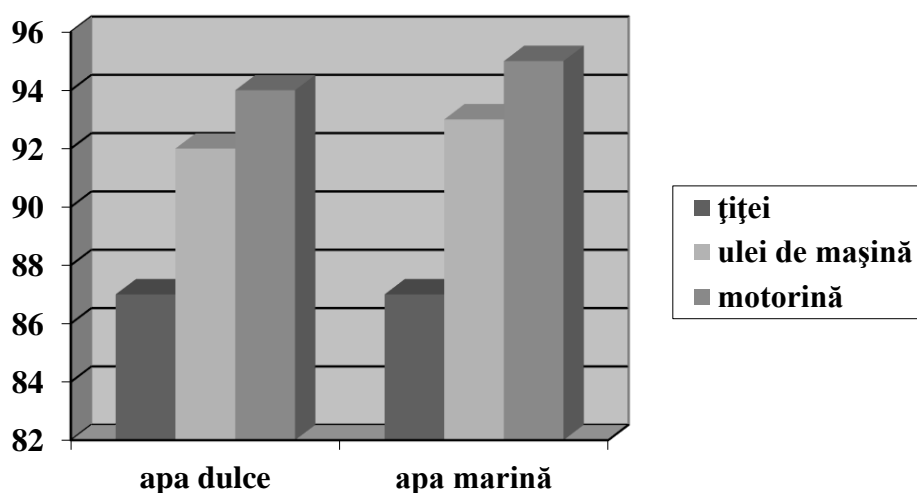


Diagrama 1. Purificarea apei marine și dulci de produse petroliere prin utilizarea prafului de fier și a câmpului magnetic

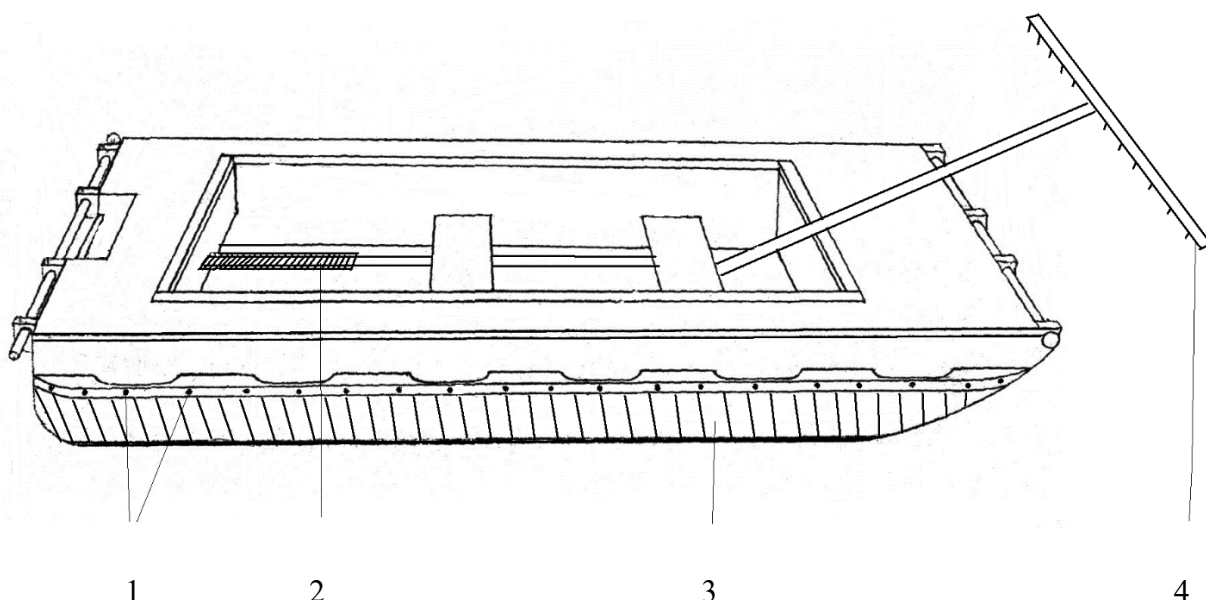


Figura 1. Model de vas colector de produse petroliere devărsate

Notă: 1. Orificii laterale 2. Electromagnet 3. Rezervor pentru produsele petroliere 4. Pulverizator praf de fier

Metoda propusă de noi poate fi utilizată cu succes de către stațiile de pompare a petrolului din mări și oceane sau la transportul petrolului pe cale acvatică, și anume în cazul accidentelor cu devărsări de țiței. Propunem ca fiecare tanker petrolier sau sondă petrolieră acvatică să fie însoțite obligatoriu de vase colectoare de produse petroliere după modelul propus de noi în figura 1. Carcasa vasului se recomandă a fi din material nemagnetizant, pentru că altfel produsul petrolier se va lipi de ea, și nu va pătrunde în rezervor.

Metoda noastră poate fi utilizată ușor și la stațiile peco sau spălătorii auto, care trebuie să-și adune apa poluată într-un rezervor și, folosind praful de fier și câmpul magnetic, să colecteze produsele petroliere într-un alt rezervor.

Concluzii și recomandări

1. În baza investigațiilor proprii, am demonstrat că folosirea câmpului magnetic în purificarea apelor de produse petroliere este o metodă eficientă, ieftină, nedăunătoare, accesibilă și cu beneficii mari asupra mediului.
2. Metoda poate fi folosită atât pentru apele dulci, cât și pentru cele marine, cu o diferență de 1-2 %.
3. În baza cercetărilor de laborator, s-a determinat că dintre cele două forme de fier experimentate, mai eficient este praful de fier, ce poate fi utilizat pentru diverse produse petroliere, cu un grad diferit de densitate.
4. Cantitatea de produs petrolier colectat la folosirea substanței magnetizante – praful de fier – prezintă un randament foarte înalt: la motorină – până la 95 %, la ulei de mașină – până la 93 %, la țiței – până la 87 %.

Bibliografie:

1. НОВИКОВ, Ю.В. *Экология, окружающая среда и человек*. Moscova: Fair, 1999. 736 p.
2. СЕЛИВАНОВ А. О. *Изменчивая гидросфера Земли*. Moscova: Znanie, 1990. 46 p.
3. ROȘCOVAN, D., DUDNICENCO, T., DONEA, V. *Ecologia și protecția mediului*. Chișinău: CEP USM, 2006. 154 p.
4. PALLARDY, R. *Deepwater Horizon oil spill*. The Editors of Encyclopaedia Britannica. Disponibil: <https://www.britannica.com/event/Deepwater-Horizon-oil-spill>

5. BORODIN, V. Stăpânii petrolului extras în Republica Moldova. Intermediari din lumea K1 au intrat în afacerea cu hidrocarburi. In: *Ziarul de gardă*. Disponibil: <https://www.zdg.md/investigatii/ancheta/stapanii-petrolului-extras-in-r-moldova-intermediari-din-lumea-k1-au-intrat-in-afacerea-cu-hidrocarburi/>
6. МОСИН, О. *Проблемы Мирового Океана*. O8ODE.RU. Disponibil: https://www.o8ode.ru/article/planetwa/ocean/problemy_mirovogo_okeana.htm
7. LEVITT, T. *Cleaning up oil spills with magnets and nanotechnology*. CNN. Disponibil: <https://edition.cnn.com/2012/09/21/tech/oil-spill-magnets>
8. BAUMBER, M. *Oil in water and water in oil. Emulsions: What's difference*. QUADRO. Disponibil: <https://www.quadroliquids.com/blog/oilinwater-and-waterinoil-emulsions-whats-difference>
9. *Rolul și importanța fierului în organism*. Disponibil: <https://www.medlife.ro/articole-medicale/rolul-si-importanta-fierului-organism>
10. GRIFFITHS, S. *Could we use magnets to clean up oil spills? Tiny magnetic particles could separate pollutant from beaches and birds*. Disponibil: <https://www.dailymail.co.uk/sciencetech/article-2723967/Could-use-magnets-clean-oil-spills-Tiny-magnetic-particles-separate-pollutant-beaches-birds.html>

MODALITĂȚI DE ASIGURARE A STĂRII DE BINE ÎN RÂNDUL ELEVILOR LA NIVELUL ȘCOLII PRIMARE

METHODS OF ENSURING WELL-BEING AMONG STUDENTS AT PRIMARY SCHOOL LEVEL

Cristina CEBOTARI, masterandă,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID: 0009-0002-1661-3584
cristinacebotari6@gmail.com

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

Cristina CEBOTARI, master's degree,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau
Liliana SARANCIUC-GORDEA, PhD, Associate Professor,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: 373.3.04

Abstract. The given article elucidates some scientific, normative and applied aspects with reference to the development of students' abilities to ensure well-being in the school discipline "Personal development" (cl. I-IV) in the context of positive education. The formative-developmental possibilities, which are accessible to the teaching staff in the researched direction, are showcased. Application examples are proposed, with a quality effect at the level of all five specific skills and units of curricular skills in the school subject "Personal development" (cl. I-IV).

Keywords: well-being in school, positive education, positive psychology, student well-being, positive education skills, skills to ensure well-being in the classroom environment.

O direcție prioritară de acțiune a *Strategiei de dezvoltare a educației pentru anii 2021-2030*, „Educația-2030”, a Secțiunii 2 „Educație incluzivă pentru o societate incluzivă” la Obiectivul general 2 „Asigurarea accesului la educație de calitate pentru toți pe întreg parcursul vieții (ODD-4)”, este „(3) *Promovarea stării de bine în școală* ca premisă pentru îmbunătățirea serviciilor educaționale” (Anexa nr. 1 la Hotărârea Guvernului nr. 114/2023) [1]. Sintagma „**stare de bine**” se prefigurează ca **principiu esențial al „educației pozitive”** – paradigmă educațională la nivel mondial [2, p. 2], unde „educația vizează atât abilitățile tradiționale, cât și fericirea în mediul școlii în care elevii își dezvoltă și antrenează capacitățile intelectuale, caracterul, virtuțile și competențele pe care se bazează starea de bine”. În acest sens, psihologul M. Seligman susține că „starea de bine se cultivă în școală nu doar ca antidot împotriva depresiei sau ca modalitate de a crește satisfacția în raport cu viața, ci pentru a îmbunătăți învățarea și a favoriza gândirea creativă” [apud 3, p. 128], „înarmează elevii cu strategii și abilități de viață care înfloresc în viața lor prezentă și viitoare”.

Din perspectiva surselor de specialitate din domeniu (J.M. Norrish, P. Williams, M. O’Connor, K. Robinson), **educația pozitivă** este definită ca:

▪o împletire a „**științei psihologiei pozitive**” cu „practicile eficiente de predare-învățare” atât în scopul de încurajare și susținere a elevilor, cât și a școlii, să „înflorască în cadrul comunității din care face parte”;

▪o soluție posibilă în combaterea/reducerea problemelor socio-educaționale (criza învățării; preponderența simptomelor depresive etc.) [ibidem].

Din perspectiva dată, „educația pozitivă”:

- arată modalitatea de ghidare a elevului în obținerea comportamentului și rezultatului dorit, axată pe „favoarea binelui” lui în mediul educațional al școlii (atitudini, surse, capacități, strategii pentru a face față) [4];
- face referință la operațiunile și programele validate „empiric, extrase din psihologia pozitivă” (M.A. White, A.S. Murray), care au un rezultat asupra „stării de bine a elevilor”:
 - (1) programe de referință pentru creșterea „stării de bine”;
 - (2) programe de sănătate mintală a mediului școlar prin „strategii proactive”;
 - (3) lecții de „învățare bazate pe valori” [apud 3, p. 128].

În acest sens, după o versiune actuală româno-daneză (2018), „starea de bine în educație” este un concept, care nu este ușor de definit, sau de operaționalizat, iar „bunăstarea elevilor/starea lor de bine” reprezintă o construcție complexă, multidimensională cu referire la „calitatea vieții școlare” [5, p. 8]. Tot în acest sens, se menționează că, „starea de bine” este standardul de calitate a educației – concept din psihologia sănătății, care vizează atât „starea de confort” a elevului în școală, cât și „valoarea psihologică” complementară valorilor autentice promovate de școală (adevărul, binele, frumosul, sacralul), abordate din perspectiva „educației centrate pe elev” [6, p. 58].

Literatura de specialitate denotă mai multe modele de educație pozitivă în promovarea „stării de bine în școală”:

- la nivel internațional (M. Seligman, I.M. Norrish, D. Bott, T. Noble, H. McGrath, S. Roffey, L. Rowling etc.): SEL; PERMA; Learn it, Live it, Teach it, Embed it; PROSPER;
- la nivel național (T. Callo, A. Afanas, L. Franțuzan, S. Nastas, I. Hîncu): Modelul constructivist al învățării; Modelul mediului școlar eficient.

Din prisma surselor de specialitate mai sus abordate conceptul „starea de bine a elevilor”:

- are la bază direcții fundamentale pentru „a-l susține pe elev să învețe, să aibă succes în învățare, să devină o persoană competentă și capabilă să participe activ la viața școlară și, ulterior, la cea a societății”;
- înglobează „dimensiuni psihologice, fizice și sociale cu date obiective și subiective ale vieții acestora”;
- conține elemente: de dezvoltare psihologică și emoțională a elevilor (identitate și încredere, autogestionare, inițiativă, rezistență), de comportament social (empatie, grijă și respect față de sine și de alteritate, implicare civică), de relaționare (prietenie, echitate, atitudini prosociale, respect), de „capacitatea mediului de învățare de a fi prietenos, suportiv, de a promova colaborarea, diversitatea sau disponibilitatea pentru dezvoltare” [5, p. 8].

Conform cercetătoarei E. Joița, o „caracteristică a procesului educațional”, din perspectiva metodologică a condițiilor de realizare eficientă a procesului educațional, este „starea de bine” cu unele „condiții care mențin starea de bine”: introducerea pauzei de relaxare la lecții, îmbinarea învățării cu mișcările dinamice, simplificarea spațiului de învățare, menținerea atmosferei de liniște în clasă etc. [apud 7, pp. 19-20].

Cercetătoarea V. Goraș-Postică conchide că triada „școală-familie-societate”:

- cultivă educabililor „bunul” la om, îi învață să-și canalizeze atuurile și emoțiile pozitive „pentru viața mai bună” personală și a celor din jur;
- se axează pe „componentele psihologiei pozitive a stării de bine”, care duc la „starea de bine” cu apogeul în „viața fericită” (plăcută, implicare în toate sferile personale, profesionale, sociale, plină de sens și completitudine):

- starea subiectivă de bine (sentimente pozitive): „acceptarea de sine, relații bune cu ceilalți, dezvoltare personală, scop în viață, relații cu mediul și autonomie”;
- starea funcțională de bine (psihologică și socială): „înțelegerea sensului social al lucrurilor, condițiile de dezvoltare personală, contribuția personală la dezvoltarea comunității” [6, p. 58-59];
- prefigurează „indicatorii stării de bine în școală” (performanțe școlare; interacțiuni: elev-colegi-alte cadre didactice din școală; învățare activă, participativ-colaborativă; experiențe de învățare extinse și un mediu școlar suportiv).

Din perspectiva dată, după D. Dudău, „**educația pozitivă**” solicită școlii un mediu educațional de promovare a „stării de bine” în rândul elevilor, reperate de psihologia pozitivă [3, p. 155]:

- (1) respectarea „principiilor psihologiei pozitive”;
- (2) sincronizarea mediului educațional școlar pozitiv cu mediul real de viață în care trăiesc elevii.

Astfel, **cadrele didactice** sunt obligate să dispună de **competențe profesionale de educație pozitivă** pentru valorificarea rolului atât de facilitatori ai învățării, cât și de unificatori ai școlii, elevilor și părinților.

Așadar, după S. Șpac, cadrul didactic va poseda un bagaj de capacități profesionale specifice în funcție de normele pedagogice și reglementările școlare [8, p. 286]:

- * asigurarea unui climat pozitiv, oferind elevilor „siguranță, suport, oportunități de participare activă și angajament față de viața școlară, relații de feedback pozitiv, laude din partea altor cadre didactice” etc.;
- * alternarea strategiilor didactice și adaptarea acestora la situațiile educaționale;
- * repartizarea responsabilităților elevilor în clasă/școală;
- * individualizarea „strategiilor de intervenție, care oferă posibilitatea de a-și arăta respectul față de personalitatea fiecărui elev, de a crea șansele intensificării motivației intrinseci (pedeapsa; recompensa)” etc.

La nivel național, conceptul „starea de bine a elevilor în mediul școlii” este abordat atât în actele de politici educaționale, cât și normative, metodologice:

- în actualul CE al RM (2014) prin promovarea calității educației și a principiilor generale și la nivelul *Profilului absolventului instituției școlare* care rezultă din idealul educațional, specificat în art. 6 [9];
- în actualul *Cadru de referință al Curriculumului Național* (2017) prin:
 - * prezentarea *atributelor generice ale absolvenților școlilor* din Republica Moldova [10, p. 33-40];
 - * taxonomia competențelor transversale: învățarea pe tot parcursul vieții; gândirea complexă și critică; comunicarea eficientă; colaborarea/lucrul în echipă; cetățenia responsabilă; încadrarea în câmpul muncii [idem, p. 22-30];
 - * axele de fundamentare complexă a dezvoltării curriculumului educațional la p. 5 „Teoria generală a personalității: structura personalității, legitățile de formare și dezvoltare a personalității, particularitățile individuale și de vârstă, particularitățile interne și externe ale dezvoltării personalității”;
- în actualul *Curriculum Național. Învățământul primar* (2018) prin:
 - * prezentarea *atributelor generice ale absolventului claselor primare* [11, pp. 12-13];
 - * *disciplina școlară dezvoltarea personală (DP)* din aria curriculară „Consiliere și dezvoltare personală” [idem, pp. 179-197];
 - * reperatele privind strategiile didactice [idem, pp. 198-202];

- fixate pe actualele precepte: „asigurarea accesului egal la educație; centrarea pe elev; unitatea abordării psiho-socio-centriste”;
- orientate de paradigmele: „învățării ca elaborare (inter)activă de cunoștințe; învățării ca o construcție a cunoașterii; învățării ca autoexplorare și autodescoperire”;
- * *reperele privind evaluarea*: „cu obiectivul principal ECD de îmbunătățire a rezultatelor obținute individual/grup; prin diversificarea strategiilor evaluative și alternarea metodologiei tradiționale de evaluare cu cele complementare” [idem, pp. 203-206];
- * *activitățile transdisciplinare* prin „centrarea pe problemele lumii reale în contexte cotidiene, urmând dezvoltarea competențelor pentru viață” [idem, pp. 207-209];
- în actualele *Standarde de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general* (2018) prin cele cinci domenii de competență prioritară: „proiectarea didactică, mediul de învățare, procesul educațional, dezvoltare personală, parteneriate educaționale” [12];
- în actualul *Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar* la disciplina DP (2018) – nivelul conținutului celor cinci module curriculare, în scopul formării competențelor, prin achiziții specifice disciplinei, dar și prin „valorificarea inter- și transdisciplinară a achizițiilor dobândite în cadrul altor discipline, precum și din viața cotidiană”.

Stabilim:

- „Educația pozitivă” – paradigmă educațională în baza principiilor psihologiei pozitive (sfârșitul sec. XX).
- „Starea de bine” – principiu primordial al educației pozitive, care:
 - (1) se cultivă în școală în scopul de a îmbunătăți la elevi învățarea și a favoriza gândirea creativă prin strategii și abilități de viață;
 - (2) se promovează de managementul clasei/școlii, prin intermediul disciplinelor curriculare, activităților transdisciplinare, extracurriculare, dar cu accent sporit la disciplina DP, prin prisma căreia se poate urmări clar evoluția comportamentului pozitiv al elevilor.
- La nivel internațional, conceptul „psihologie pozitivă” a fost lansat de M. Seligman, președinte al Asociației Americane de Psihologie, în anul 1998.
- La nivel național, principiul „educației pozitive” (V. Pâslaru) ghidează și orientează procesul de educație spre cultivarea personalității educabililor prin metode pozitive [apud 17, pp. 35-36].
- „Educația pozitivă” se fundamentează pe 2 piloni principali:
 - (1) educarea stimei de sine și formarea abilităților socio-emoționale;
 - (2) cultivarea „interesului pentru reziliență” (realizarea cu succes a sarcinilor, atingerea expectanțelor, capacitatea de a face față obstacolelor și situațiilor adverse) [2, p. 7].
- Cadrele didactice care „activează sub paradigma educației pozitive în promovarea stării de bine la elevi trebuie să dispună de competențe de utilizare a tehnologiei de educație pozitivă” [13, pp. 11-12]. Această tehnologie de educație pozitivă se abordează de cadrul didactic în scopul formării la elevi a abilităților de asigurare a stării de bine în mediul clasei/școlii (*gestionarea emoțiilor proprii; ghidarea învățării la nivel de clasă; rezolvarea problemelor de comportament la nivel de clasă; dezvoltarea abilității colaborative la nivel de clasă etc.*) la disciplina școlară DP, prin cele 5 competențe specifice 1-5 (CS1-5) și a unităților de competențe curriculare (UC) deduse din acestea, cu unitățile de conținut (uc) recomandate de actualul curriculum (la UC);
 - modul 1 (M1): „Arta cunoașterii de sine și a celuilalt” [14, p. 26 pentru toate clasele];
 - modul 2 (M2): „Asigurarea calității vieții” [11, cl. I, p. 181, cl. II, p. 185, cl. III, pp. 189-190, cl. IV, p. 194];

- modul 3 (M3): „Modul de viață sănătoasă” [11, cl. I, p. 181, cl. II, pp. 185-186, cl. III, pp. 190-191, cl. IV, p. 195];
- modul 4 (M4): „Proiectarea carierei profesionale și dezvoltarea spiritului antreprenorial” [11, cl. I, p. 182, cl. II, p. 186, cl. III, p. 191, cl. IV, pp. 195-196];
- modul 5 (M5): „Securitatea personală” [11, cl. I, pp. 182-183, cl. II, p. 187, cl. III, pp. 191-192, cl. IV, p. 196].

În continuare, propunem unele exemple proiective de educație pozitivă la disciplina școlară DP (cl. I-IV) în scopul formării abilităților elevilor de asigurare a stării de bine în mediul clasei, extrase din sursele de specialitate [15, 16]:

cl. I

Subiectul: „Regulamentul școlar”

Demers curricular: „Comportamentul elevului în școală. Comportament nonviolent, prietenos” [15, p. 78]

cl. II

Subiectul: „Spun „NU” abuzului prin atingeri!”

Demers curricular: „Siguranța corpului. Părțile corpului. Protejarea zonei intime. Atingerile bune/sigure și atingerile nesigure” [15, p. 162]

cl. III

Subiectul: „Cum caut informațiile necesare pentru a învăța?”

Demers curricular: „Modalități de informare” [16, p. 29]

cl. IV

Subiectul: „Ce este o situație-problemă și cum o recunoaștem?”

Demers curricular: „Situațiile-problemă în contexte școlare” [16, p. 196]

Concluzii

1. Procesul de *educație pozitivă* în scopul formării la elevi a abilităților de asigurare a stării de bine în mediul clasei este stipulat în actele de politici și normative naționale cu impact de valorificare în plan formal, în clasele primare, la toate disciplinele curriculare, activitățile transdisciplinare, prin strategii constructiviste de învățare și nondidactice din psihologia pozitivă, cu accent sporit la lecțiile disciplinei școlare în cl. I-IV DP, subscriind *Profilul absolventului claselor primare*.

2. Sintagma „starea de bine” în procesul de formare a elevilor a abilităților de asigurare a stării de bine în clasă se referă la sintagmele „a șlefui atitudinii, resurse, abilități, strategii” pentru a face față provocărilor vieții și a atinge succesul dorit. Din considerentul dat, cadrul didactic dotat cu bagaj de competențe de educație pozitivă, prin strategii didactice și non-didactice din psihologia pozitivă, cu accent sporit la DP, va ghida elevii pentru a obține comportamentul și rezultatul dorit. Astfel, la elevi se vor forma *abilități de asigurare a stării de bine în clasă*.

3. Modulele integrate în disciplina DP răspund cerințelor de dezvoltare personală a elevului din considerentul dezvoltării potențialului individual în contextul cerințelor clasei, școlii și societății; oferă posibilitate elevilor să conștientizeze cine sunt, ce fel de emoții au, cum să se alinieze armonios la grupul clasei ca grup social școlar, cum să fie motivați să învețe cu succes, cum să-și formeze un mod de viață sănătos și să conviețuiască în siguranță. Metodele de formare la elevi a abilităților de asigurare a stării de bine în mediul clasei, sunt abordate de învățător la DP din actualul Ghid (2018) [18] și coaptate atât din strategiile psihologiei pozitive în mediul educațional, cât și din managementul clasei, consiliere școlară – într-un cuvânt, metode de educație pozitivă în promovarea stării de bine în rândul elevilor la nivel de clasă sau metode ce țin de organizarea activității și formare a experienței comportamentale.

Bibliografie:

1. *Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2021-2030 „Educația-2030”*. Guvernul Republicii Moldova. HOTĂRÂRE Nr. HG114/2023 din 07.03.2023. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=136600&lang=ro
2. ALEXANDRESCU, Dana, BENGA, Tatiana, VĂRZARU, Camelia et al. *Starea de bine a profesorilor și elevilor – cheia spre succes*. Brașov: Team. ISBN 978-973-1826-57-8. Disponibil: https://www.ccdbrasov.ro/index.php/comenius/item/download/501_d68c34fc5b6916173f953a4dc2501fdd
3. DUDĂU, Diana, *Coachingul bazat pe principiile psihologiei pozitive, aplicat profesorilor, în contextul educației pozitive ca paradigmă revoluționară în educație*. Universitatea de Vest din Timișoara. Departamentul de Psihologie. Disponibil: https://www.researchgate.net/profile/Diana-Dudau/publication/325846203_Coachingul_bazat_pe_principiile_psihologiei_pozitive_aplicat_profesorilor_in_contextul_educatiei_pozitive_ca_paradigma_revolucionara_in_educatie_Positive_psychology_coaching_applied_to_teachers_in_the/links/5b28aa63a6fdcca0f09c6270/Coachingul-bazat-pe-principiile-psihologiei-pozitive-aplicat-profesorilor-in-contextul-educatiei-pozitive-ca-paradigma-revolucionara-in-educatie-Positive-psychology-coaching-applied-to-teachers-in-t.pdf
4. *Educația pozitivă sau cum să creștem copii fericiți*. Disponibil: <https://www.rador.ro/2020/08/20/educatia-pozitiva-sau-cum-sa-crestem-copii-fericiti/>
5. NEDELICU, Anca, HYGUM, Ulrich et al. *Educație cu stare de bine după o rețetă româno-daneză*. București, 2018. ISBN 978-973-0-28529-1. Disponibil: <https://rodawell.fpse.unibuc.ro/wp-content/uploads/2019/04/RODAWELL.pdf>
6. GORAȘ-POSTICĂ, Viorica. *Pledoarii pentru starea de bine a elevului și a profesorului în școală*. In: *Materialele conferinței științifice internaționale „Școala modernă: oportunități, provocări”*. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/58-61_14.pdf
7. FRANȚUZAN, Ludmila, NASTAS, Svetana, HÎNCU, Ionela. *Mediul educațional școlar în contextul implementării curriculumului*. Chișinău: MEC, Institutul de Științe ale Educației, 2020. ISBN 978-9975-48-175-5. Disponibil: http://ise.upsc.md/uploads/files/1585343991_mediul_educational_scolar_in_contextul_implementarii_curriculumului.pdf
8. ȘPAC, Silvia. *Strategii și metode de educație pozitivă a copiilor în secolul XXI*. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/285-292_0.pdf
9. *Codul Educației al Republicii Moldova*. Publicat: 24-10-2014 în Monitorul Oficial, nr. 319-324, art. 634. Chișinău: Parlamentul RM. COD Nr. 152 din 17-07-2014. Disponibil: <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=355156>
10. *Cadrul de referință al Curriculumului Național*. Chișinău. Aprobabil prin Ordinul ministerului nr. 432 din 29 mai 2017. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/cadrul_de_referinta_final_rom_tipar.pdf
11. *Curriculum Național. Învățământul primar*. Chișinău, MECC, 2018, Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_primare_site.pdf
12. *Standarde de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general*. Chișinău: MECC al RM. 2018. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_de_competenta_profesionala_ale_cadrelor_didactice_din_invatamantul_general.pdf
13. *Ghid de bune practici pentru educația pozitivă a părinților, cadrelor didactice și elevilor*. Organizația „Salvați Copiii”. București: Speed Promotion, 2011. ISBN 978-606-8344-01-0 341.231.14-053.2. Disponibil: <https://www.salvaticopiii.ro/sci-ro/files/a5/a56bafa2-3821-4075-bbb7-49e08c0aeeb9.pdf>
14. ȘOVA, Tatiana, PAREA, Angela. *Dezvoltarea emoțională a elevilor claselor primare: Ghid metodologic pentru cadre didactice și părinți*. Bălți: S.n., 2020. ISBN 978-9975-3478-4-6. Disponibil: http://dspace.usarb.md:8080/jspui/bitstream/123456789/5072/1/Ghid_Dezv_Emot_Sova_Parea.pdf
15. SARANCIUC-GORDEA, Liliana. *Ghid metodologic la disciplina școlară „Dezvoltarea personală” (clasele I-IV)*, supliment la suporturile de curs „Didactica dezvoltării personale”; „Consiliere

- educațională”; „Consiliere școlară”. Chișinău: CEP UPSC, 2021. ISBN 978-9975-46-556-4. Disponibil: <http://dir.upsc.md:8080/xmlui/handle/123456789/2659>
16. SARANCIUC-GORDEA, Liliana. *Abordări didactice ale disciplinei „Dezvoltarea personală” în învățământul primar*. Ghid metodologic. Chișinău: CEP UPSC, 2023. ISBN 978-9975-46-757-5. Disponibil: <http://dir.upsc.md:8080/xmlui/handle/123456789/5026>
 17. CEBAN, Veronica. *Fundamente pedagogice ale educației parentale pozitive*. Specialitatea: 531.01 – Teoria generală a educației. Teză de doctor în științe ale educației. Chișinău, 2022. Disponibil: http://www.cnaa.md/files/theses/2022/58491/veronica_ceban_thesis.pdf
 18. *Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar*. Chișinău, 2018. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_curriculum_primare_rom_5.pdf

ОСОБЕННОСТИ ГЕНДЕРНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕВОЧЕК И МАЛЬЧИКОВ
МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

PARTICULARITĂȚILE EDUCAȚIEI DE GEN A COPILOR
DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ

FEATURES OF GENDER EDUCATION OF GIRLS AND BOYS
OF PRIMARY SCHOOL AGE

Ирина ДИК, студентка,
Комратский Государственный Университет
ORCID: 0009-0001-2521-3235
irina.dik.92.29@mail.ru

Научный руководитель:
Мария ЯНИОГЛО, др., конф.
Комратский Государственный Университет

Irina DIC, student,
Comrat State University
Scientific coordinator:
Maria IANIOGLO, PhD, Associate Professor,
Comrat State University

CZU: 373.2:305

Rezumat. În articolul de față este abordată problematica educației de gen a fetelor și băieților de vârstă școlară mică. Educația de gen reprezintă demersul educațional social orientat spre formarea-dezvoltarea personalității fetelor și băieților în contextul procesului de învățământ, ce include ansamblul de acțiuni educaționale, relații și activități în vederea realizării eficiente a rolurilor sociale multifuncționale ale subiecților învățării. Constatările și concluziile sunt făcute în baza analizei literaturii de specialitate, a unor experiențe practice, subiectul fiind explorat în contextul procesului educațional. Experiențele descrise în literatura de specialitate, demonstrează că educația de gen instituțională trebuie începută încă de la etapa timpurie a socializării de gen, din copilărie fragedă, continuată în școala primară și trebuie să poarte un caracter continuu. Astfel, e foarte important ca educația de gen să devină parte componentă atât a educației în școală, cât și în afara ei, în contextul educației nonformale, a instituțiilor extrașcolare, în cadrul educației informale și, înainte de toate, în mediul familial.

Cuvinte-cheie: educație de gen, proces educațional, abordare de gen.

Abstract. In this article, the issue of gender education of girls and boys of small school age is addressed. Gender education represents the social educational approach oriented towards the training-development of the personality of girls and boys in the context of the educational process, which includes the set of educational actions, relationships and activities in order to effectively achieve the multi-functional social roles of the learning subjects. The findings and conclusions are made based on the analysis of specialized literature, some practical experiences, the subject being explored in the context of the educational process. The experiences described in specialized literature demonstrate that institutional gender education must start from the early stage of gender socialization, from early childhood, continued at primary school and must be continuous. Thus, gender education is very important to become a component of both school and outside primary school education, in the context of non-formal education, extracurricular institutions, as well as in informal education and, first of all, in the family environment.

Keywords: gender education, educational process, gender approach.

В условиях глубоких социально-экономических и культурно-образовательных преобразований жизнь требует привлечения новых знаний, навыков компетенций для всех субъектов образовательного процесса. Сегодня все человечество постоянно учатся везде и в

любое время. В этом смысле весьма вероятно, что это обучение, традиционно проходившее в школьной среде, в контексте изучения предметов, сегодня все больше расширяется и углубляется в формальном институциональном, неформальном, внешкольном и формальном и в первую очередь, в семейном окружении.

В этой связи, как подчёркивает В. Бодруг-Лунгу, гендерное образование представляет собой социально-образовательный подход, ориентированный на обучение, воспитание и развитие личности всех обучающихся: девочек и мальчиков, включающий в себя совокупность отношений и действий с целью эффективного достижения реализации многофункциональных социальных ролей. И как следствие, гендерное образование имеет не только формирующий характер, но и очевидную социальную значимость, вытекающую из конечной цели построения нынешнего и будущего демократического общества [1].

Педагогической теорией и практикой подтверждается тот факт, что образование как целенаправленный процесс осуществляется на протяжении всей жизни, позволяет непрерывно развивать способности человека как личности и как члена общества и может осуществляться эффективно только при применении различных форм образования: формальной, неформально.

Исследователями термин «гендер» (от англ. *gender* – род) определяется как совокупность представлений о личностных и поведенческих особенностях мужчины и женщины, а «гендерное образование», «gender education» – это воспитание детей в соответствии с принятыми гендерными идеями и ролями в данном обществе [2].

Осознавая тот факт, что гендерное образование выступает важным инструментом внедрения гендерного измерения в развитии общества и осуществления, установления достижений гендерного равенства, особо следует отметить, что осознание необходимости гендерного равенства не происходит автоматически, а только путём внедрения определённых дисциплин и их изучения обучающимися, осуществления комплексной направленной деятельности по формированию гендерной идентичности.

Гендерное образование и воспитание имеет преимущественно социальное содержание, выражающееся на уровне имплементирования и в процессе реализации основных направлений воспитательной работы в образовательном учреждении. Содержание индивидуального гендерного образования определяется отношением человека к самому себе. Эволюция этого содержания обеспечивает совокупность обоснованных приобретений в виде «личных добродетелей»: ответственность, самоуправление, признание, уважение и поддержка людей другого пола и др. и социальных/гражданские установки: гендерная политика, гендерная идентичность, гуманистический и т.д., что соотносится и с главной образовательной целью, которая обозначена в Кодексе РМ об образовании (2014) «формирование гармоничной личности и развитие системы компетенций, включающей знания, умения, установки и ценности, обеспечивающие возможность активного участия индивида в общественной и экономической жизни ...» [4, с. 21].

Важным аспектом выступает гендерный подход к образованию, «gender approach to education», который представляет совокупность приёмов, учебных пособий и методов обучения, направленных на то, чтобы дети чувствовали себя комфортно в образовательных учреждениях и могли справляться со всеми задачами социализации. Под гендерным образованием понимают также формирование у детей представлений о настоящих мужчинах и женщинах, а это необходимо для нормальной и эффективной социализации личности [2].

Гендерная культура «gender culture» является составной частью общечеловеческой культуры. В целом, такая культура характеризует личность, которой свойственны; знание

гендерных ролей и жизненных целей; принятие гендерных ролей и готовность их выполнять; ценностное отношение к браку, материнству и отцовству; отсутствие дискриминационного отношения к представителям другого пола; борьба за позитивность в гендерных отношениях и др. [6].

Цель гендерного подхода «gender approach» – изменить традиционные ограничения развития личности и создать необходимые условия для самореализации способностей детей. Для этого необходимо разработать новые методы обучения. Одним из главных положений *Концепции прав ребёнка* провозглашается постулат, что для полного и гармоничного развития своей личности ребёнку необходимо расти в семейном окружении, в атмосфере счастья, любви и понимания [5].

В настоящее время в обществе меняются стереотипы, что влияет на развитие молодого поколения. Ситуация указывает на необходимость «реабилитации» категории гендерного воспитания школьников. Многие педагоги и психологи исследуют тематику гендерного воспитания детей и многие вопросы связанные с его реализацией. Известные исследователи В.Д. Еремеева и Т.П. Хризман в своих исследованиях пришли к выводу, что уже к году различия в развитии психики мальчиков и девочек достигают такого высокой степени, что выражаются в их действиях. Это связано с тем, что у них по-разному сформированы психические функции и по-разному развиваются психологически [3].

Девочки рождаются на три-четыре недели, а мальчики – на год позже девочек.

По мнению исследователей, важно и необходимо дифференцировать образовательные подходы в зависимости от пола ребёнка. Однако И.С. Кон считает, что школьное образование не обращает внимания на пол учеников в процессе обучения [5].

Деление людей на мужчин и женщин – главная основа для признания различий, существующих в психологическом поведении человека. Идея противопоставления женского и мужского начала зародилась в мифах и традициях всех обществ во все века. Когда девочки и мальчики начинают учиться в школе, они характеризуются половыми признаками разного происхождения, которые необходимо учитывать в образовательном процессе. Под влиянием учителя и родителей учащийся и учащаяся должны усвоить гендерную роль или образец поведения, которого придерживается каждый человек, чтобы его можно было определить, как представителя того или другого гендера /женский или мужской.

В специальной литературе описаны следующие различия [2, 3, 7]:

Анатомо-физиологические характеристики

Мальчики имеют более ранний биологический возраст. Область левого полушария мозга, отвечающая за речь и рационально-логическое мышление, развивается быстрее у девочек, а префронтальная область мозга, отвечающая за планирование деятельности и контроль поведения, у мальчиков развивается позже. В результате психическая организация познавательной деятельности и зрелость конкретных мозговых структур, ответственных за эту деятельность, различаются.

Уже в возрасте от 10 до 12 лет физиологическое развитие становится более активным за счёт гормональной активации и взаимодействия. Девочки начинают взрослеть раньше мальчиков и заканчивают своё развитие на два года раньше.

Эмоции: Мальчики легко раздражаются, возбуждены, нетерпеливы, беспокойны, им не хватает уверенности в себе и самоконтроля. Эмоциональная составляющая реагирует быстро, кратко, но чётко. Они быстро успокаиваются и переходят к другим занятиям. Напротив, девочки считаются более эмоциональными. Они реагируют как на положительные, так и на отрицательные эмоции окружающей среды.

Мальчики предпочитают игры, требующие большей силы воли, что отражает их мужскую роль и соревновательный характер игр. Их игра часто основана на двигательной активности, такой как бросание предметов, бег и драки. Они также используют вертикальное пространство, например, шкафы для подъёма, лестницы и т.д.

Девочки участвуют в играх, основанных на общих интересах. Тематика игр в основном основана на семейной и домашней тематике, а игры изображают взрослую жизнь. При взаимодействии в играх девочки чаще меняют роли и договариваются друг с другом о своих ролях в играх. Они лучше понимают свою социальную роль в обществе и внутри сообщества. Поэтому педагогам следует учитывать ролевые ситуации девочек и мальчиков.

Умственная деятельность

Мальчики хороши в исследовательской деятельности. Им нравится решать умственные проблемы, генерируя новые идеи. Они развивают пространственное мышление. Рефлексивно-теоретическое мышление продолжает развиваться. Творчество проявляется в положительном ключе.

Девочки лучше «пробегают» алгоритмы, закрепляя каждый шаг и обязательное повторение от простого к сложному. Они лучше парней дублируют алгоритм и важное правило «делай, как я». Поисковая деятельность в неоднозначных ситуациях для них затруднена. У девочек хорошие навыки поиска. Они хорошо выполняют стандартные задания, используя шаблоны и образцы, тогда как мальчики не могут работать по единому алгоритму.

Различия между полами

Мальчики, как правило, чаще используют невербальное общение, тогда как девочки быстрее осваивают сложные языковые навыки и больше полагаются на вербальное общение. Девочкам требуется меньше времени для учёбы, чем мальчикам. Как только урок начинается, они довольно быстро достигают оптимальной производительности.

Мальчики могут дольше оставаться в эмоциональном напряжении, чтобы не сойти с ума, и закрыть слуховые каналы, чтобы информация не дошла до сознания. Они менее подвержены статическим нагрузкам и легко отвлекаются во время уроков. Это приводит к перерывам и изменениям в ходе урока. У них лучше и быстрее развивается пространственное познание, а у девочек лучше развивается сенсорное познание, а именно, обоняние и слух.

Психическое развитие мальчиков проходит через определённые этапы.

На этапе обучения поведению они должны участвовать в постоянном образовательном процессе, стремясь к поиску поведения, а не к его получению. Только так они смогут понять и запомнить принципы решения. В задачах по изучению чисел и вычислений, а также задачах с простыми формулами нередко превосходят девочки. Они также развиваются быстрее мальчиков в определённое время года и либо превосходят мальчиков, либо не превосходят их. Девочки уделяют педагогам больше внимания, чем их сверстники - мальчики. Мальчики не ориентируются или в меньшей степени ориентируются на дидактический персонал и наоборот больше внимания уделяют своим сверстникам. Они не чувствуют ответственности за свою работу и не боятся выговоров со стороны учителей и их родителей. В целом мальчики младших классов представляют себя детьми младше, чем они есть на самом деле.

Девочки могут:

- ✓ быстрее понимать и осознавать новое;
- ✓ легче понимать алгоритмы и правила;
- ✓ отдавать предпочтение повторению алгоритмов и правил;
- ✓ чаще использовать близкое зрение;
- ✓ воспринимать вещи более детально и мыслить более конкретно и практично;

- ✓ учиться по порядку «от простого к сложному»;
- ✓ анализировать новую информацию (при этом полнее используется левое полушарие) и др.

Для мальчиков характерно:

- ✓ труднее выполнять сложные задания со взрослыми;
- ✓ сложнее понять принципы и смысл задач;
- ✓ труднее понять объяснения, построенные по принципу «от простого к сложному»;
- ✓ доступнее выполнять задания, связанные с разведкой;
- ✓ не любят монотонные задания;
- ✓ лучше выполняют задачи в хорошо освещённых местах и др. [2, 3].

Важность и актуальность вопроса учёта гендерных различий в воспитании детей неоспоримы. Необходимо по-другому взглянуть на особенности детских проявлений в поведении в контексте имплементирования современных педагогических подходов в контексте реализации начального образования. Отсюда можно сделать вывод, что вопрос учёта гендерных различий в образовании школьников имеет большое значение и определяет повестку научных исследований по организации гендерного образования и педагогической практики в контексте учебно-воспитательного процесса, партнерии с семьей школьников и другими участниками образовательного процесса.

При организации учебного процесса особое внимание уделяется широкому выбору форм, методов и средств обучения с учётом особенностей обоих полов. С точки зрения учителя, образовательный процесс должен быть организован с учётом гендерных особенностей учащихся начальной школы [2].

Перед педагогами стоит непростая задача - преодолеть формализм в обучении и воспитании, ориентироваться на интересы и потребности конкретных детей, развивать умение видеть, слышать и понимать их уникальность, личностные и возрастные особенности, независимо от пола. Гендерное развитие следует проводить целенаправленно и участвовать в нём должны педагоги, психологи и родители. Гендерное воспитание позволяет сформировать представление о том, что пол не является основанием для дискриминации в какой-либо сфере жизни и даёт возможность выпускникам образовательных учреждений осуществить свободный выбор путей и форм своей самореализации.

Понимание сущности, целей, задач, принципов, средств и методов гендерного воспитания, его места и значения в общей педагогической системе очень важно для повседневной воспитательной работы с учащимися. Стремление к формированию черт характера, подчеркивающих принадлежность ребёнка к определённому полу, должно быть включено в целостный педагогический процесс, в профессиональную деятельность педагогов и содержание семейного воспитания младших школьников.

В школах должны быть созданы все условия для повышения осведомлённости учителей в вопросах гендерного образования и обеспечения благополучия учеников во время обучения. Чтобы своевременно корректировать результаты школьного мониторинга, учителя не должны концентрироваться на гендерных различиях, т. е. девочки и мальчики во многом похожи.

Таким образом, гендерному воспитанию, в наряду с другими ведущими направлениями воспитания: духовно-нравственное, экологическое, межкультурное, эстетическое, физическое и др., уделяется внимание в школе. Однако, эта область остаётся мало оценённой как учителями и учебными заведениями всех уровней, так и другими социальными институтами и гражданским обществом. Вопрос гендерного образования остаётся одним из наиболее актуальных в общем контексте основных направлений образовательной деятельности и

требует высокой квалификации учителей и специальной педагогической подготовки родителей младших школьников.

Библиография:

1. BODRUG-LUNGU, V. Probleme de gen ale educației. In: *Univers Pedagogic*. 2007, nr. 4. pp. 21-27. ISSN 1811-5470.
2. ЕВТУШЕНКО, И.Н. *Гендерный подход к проблеме воспитания разнополых детей: монография* / И.Н. Евтушенко. Челябинск: Библиотека А. Миллера, 2019. 97 с. ISBN 978-5-93162-240-8.
3. ЕРЕМЕЕВА, В.Д., ХРИЗМАН, Т.П. *Мальчик и девочка в разных мирах*. Доступен: <http://www.ivanovo.ac.ru/win1251/jomal/joma13/sheil.hem>
4. Кодекс Республики Молдова об образовании № 152 от 17 июля 2014. В: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, 2014, № 319-324, с. 18-55.
5. КОН, И.С. *Совместное и раздельное обучение: научно-теоретические основы*. Доступен: <http://sexology.narod.ru/info157.heml>
6. КИСЕЕВА, О., ЯНИОГЛЮ, М. Гендерные особенности менеджмента в образовательном учреждении. В: *Știință. Educație. Cultură. Conferința științifico-practică internațională. 32-ая годовщина Комратского государственного университета: Сборник статей*. Т. 2. Психолого-педагогические науки. Комрат: КГУ, 2023, с. 277-281. ISBN 978-9975-83-254-0.
7. ЭЛЬКОНИН, Д.Б. *Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений*. ISBN 978-5-7695-4068-4.

**МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАБОТЫ НАД КРУПНООБЪЁМНЫМИ
ПРОИЗВЕДЕНИЯМИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

**ASPECTE METODOLOGICE DE LUCRU CU TEXTE LITERARE
DE VOLUM MARE ÎN ȘCOALA PRIMARĂ**

**METHODOLOGICAL ASPECTS OF WORKING WITH LARGE-VOLUME TEXTS
IN PRIMARY SCHOOL**

Нина ГУБЧАК, студентка

КГПУ им И. Крянгэ

gubchak69@mail.ru

Ангела КУРАЧИЦКИ, др., конф.,

КГПУ им И. Крянгэ

ORCID: 0000-0003-1895-4470

curacitchii.angela@upsc.md

Nina GUBCIAC, student,

“Ion Creanga” SPU of Chisinau

Angela CURACIȚCHI, PhD, Associate Professor,

“Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: 373.3.02

Rezumat. Printre operele artistice prezentate în manualele pentru școala primară, un loc special îl ocupă „textele voluminoase”. Studiarea operelor artistice de mare întindere și lucrul asupra lor depind de natura textului, particularitățile sale de gen, de stil și de limbaj. Activitatea organizată asupra unui text voluminos, la fel ca și activitatea asupra oricărei opere artistice, este un mijloc de a pătrunde mai adânc în ideea autorului, un mijloc de formare a personalității copilului, a calităților sale și a atitudinii față de lumea înconjurătoare. Asimilarea conținutului unei astfel de opere artistice are loc pe parcursul mai multor lecții. Procesul de lucru cu operele voluminoase poate fi structurat în două moduri: printr-o percepție integrată a textului sau prin activitatea separată cu fiecare parte a textului. În timpul lecturii întregului text, elevii percep opera în integritatea sa naturală, ceea ce contribuie la înțelegerea profundă a subiectului, la identificarea ideii principale a textului. În timpul analizei fiecărei părți a textului, se verifică asimilarea conținutului factual, se identifică tema textului, ceea ce facilitează elaborarea unui plan al operei artistice, pe baza căruia se realizează rezumatul. Introducerea operelor voluminoase la orele de limbă și literatură rusă în școala primară creează condiții pentru o percepție viitoare a textelor în formatul tipic al cărții (în contextul continuității cu următorul nivel de învățare la orele de literatură).

Cuvinte-cheie: literatură artistică, opere voluminoase, percepție emoțională, analiză a operei, plan imagistic, expunere succintă, algoritm de lucru.

Abstract. Among the literary works presented in elementary school textbooks, a special attention is given to the ‘texts of large volume’. The study of large-volume literary texts and working with them depends on the nature of the text, its genre, stylistic, and linguistic characteristics. The organized working on the texts of large volume, like working with any literary piece, serves as a means of deeper understanding of the author’s ideas and personality formation of the child, his/her qualities and attitudes towards the world around him/her. Assimilation of the content of such literary works takes place during several lessons. The process of working with large-volume texts can be built in two ways: by holistic perception of the text or by separately working on each part of the text. When reading the entire text, the pupils perceive the work in its natural entirety, which contributes to a deeper understanding of the plot and determining the main idea of the text. During the analysis of each part of the text separately, the assimilation of the factual content is verified, the theme of the text is identified, leading to the creation of a structural plan of the literary work, based on which retelling is carried out. The introduction of large-volume works into Russian language and literature lessons in elementary school creates conditions for future perception of texts in the standard book format (in the context of continuity with the next stage of education in literature lessons).

Keywords: fiction, large-volume works, emotional perception, analysis of the work, picture plan, concise retelling, work algorithm.

Большое значение в становлении юного читателя играет художественная литература, которая расширяет кругозор, вызывает эмоции, служит средством для развития творческого воображения, памяти, формирует умение мыслить образами, способствует расширению словарного запаса и правильному выражению мыслей в письменной форме, а также имеет особое значение в приобщении детей к красоте родного слова, развитию культуры речи, формировании личностных качеств у младших школьников.

Образы и литературные приёмы, используемые в художественном произведении, придают тексту глубину и выразительность. Через взаимодействие с художественной литературой дети могут расширять свой эмоциональный опыт и развивать способность воспринимать мир не только через свою собственную перспективу, но и персонажей художественных произведений.

Произведение, становится полноценным только при взаимодействии двух основных компонентов: его творческого создания и восприятия со стороны читателя.

Время информационных технологий, меняет отношение к книге, вызывает спад интереса к художественным произведениям. Это приводит к сложностям в общении, снижаются грамотность, как в устной, так и в письменной речи, и интеллектуальные возможности. Умение читать является ключевым элементом успешного обучения в школе и дальнейшей жизни.

Главной задачей учителя начальных классов должно быть приобщение детей к миру художественной литературы. Учитель должен не только обучать навыкам чтения, но и стимулировать воображение, развивать творческое мышление, формировать эмоциональный отклик на изучаемое произведение, а также работать над пониманием сюжета.

Очень важно на уроках учителю создавать такую поддерживающую образовательную, а также речевую среду, где ученики свободно могли бы выразить свои мысли и чувства в отношении прочитанного.

Психолог Л.С. Выготский о восприятии художественной литературы писал, что «Художественное произведение доступно восприятию далеко не всякого, и восприятие художественного произведения представляет собой трудную и утомительную психическую работу» [2, с. 231].

Интерес к художественным произведениям – крупнообъемным и произведениям малых форм – является необходимым элементом культуры, т.к. вносит вклад в формирование образованной и разносторонней личности. Этот интерес является фундаментом для духовного роста и активного участия в общественной жизни.

Крупнообъемное произведение – это литературное произведение, характеризующееся большим объемом текста. В начальной школе к крупнообъемным произведениям, предлагаемым куррикулумом, можно отнести рассказы и отдельные эпические стихотворения, а также сказки, мифы, легенды, научно-познавательные тексты, былины. Данные литературные произведения обычно написаны с учетом возрастных особенностей учащихся, и должны соответствовать требованиям куррикула.

Изучаемые на уроках русского языка и литературы крупнообъемные тексты формируют у младшего школьника необходимость удерживать во внимании сюжетную линию и понимать особенности взаимодействия вводимых в текст персонажей. Введение текстов большого объема с учетом интересов и уровня понимания школьников начальных классов, связано с

необходимостью развивать мышление младшего школьника, удерживать в памяти содержание текста, стимулировать их любовь к чтению.

Понятие «крупнообъемности» может колебаться в зависимости от возраста детей и уровня их читательских навыков. То произведение, которое является крупнообъемным для учеников 2-ого класса, является менее объемным для ученика 4-ого класса.

Например: во 2-м классе к такому произведению можно отнести *Ребята и утята* М. Пришвина, что нельзя сравнить с 4-м классом при знакомстве с произведением *Стрижонок Скрип* В. Астафьева. На протяжении учебного процесса ученики постепенно изучают более сложные и объемные тексты, определяя их тему и главную мысль.

Среди крупнообъемных литературных произведений выделяются рассказы. Рассказ – это художественное прозаическое произведение о каком-либо событии, персонаже или эпизоде из жизни героев. В рассказе в большинстве случаев описывается одна сюжетная линия, в которой задействовано небольшое количество действующих лиц.

Сказка – один из видов художественной литературы, произведение в прозе или в стихах, рассказывающее о выдуманных событиях, иногда с элементами фантастики. Особенно заметно влияние стихотворных литературных сказок на эмоциональные переживания маленьких читателей. Они оказываются заинтересованными атмосферой произведения, начинают испытывать те же чувства и настроение, те же эмоции, что и главный герой и разделяют его чувства как личностные [7, с. 126].

Эпическое стихотворение, которое можно отнести к крупнообъемным произведениям – это жанр, представляющий собой литературное поэтическое произведение, которое рассказывает о героических событиях и приключениях героев. Эти стихотворения обычно имеют более простую структуру, написаны в стихотворной форме, ориентированы на детское восприятие. К ним можно отнести сказки-стихотворения А.С. Пушкина: *Сказка о царе Салтане, о сыне его славном и могучем богатыре князе Гвидоне Салтановиче и о прекрасной царевне Лебеди*, *Сказка о рыбаке и рыбке*, изучаемые во 2 – 3-х классах.

С крупнообъемными произведениями учащиеся начальной школы встречаются в большей степени в 3 – 4-х классах. Учителю важно предоставить учащимся возможность погрузиться в крупнообъемные произведения и провести над ними эффективную работу.

Чтение крупнообъемных произведений, таких как: *Скрипучие половицы* К. Паустовского, *Приёмыш*, *Серая Шейка* Д. Мамина-Сибиряка в начальной школе создает условия для будущего восприятия текстов в типовом формате книги (в контексте преемственности со следующей ступенью обучения на уроках литературы). Богатые эмоциональными переживаниями персонажей сюжеты крупнообъемных произведений помогают детям лучше понимать чувства и эмоции, которые способствуют развитию эмоционального интеллекта. Многочисленные крупнообъемные произведения, изучаемые согласно куррикулуму в начальном образовании, дают ученикам ценные и мудрые наставления, способствуют выработке у младших школьников моральных принципов и ценностей.

На уроках русского языка и литературы, преследуя цель глубокого изучения крупнообъемного произведения, используются разнообразные формы, такие как обсуждение, творческие проекты и ролевые игры, которые делают уроки более увлекательными и позволяют детям свободно и активно работать по содержанию текста. В процесс чтения могут быть вовлечены родители, которые путем обсуждения произведения, усиливают интерес ребенка к чтению в домашних условиях.

При работе с крупнообъемными произведениями, которые изучаются в течение нескольких уроков, учитель должен учитывать особенности восприятия младшими школьниками каждого художественного произведения.

Как отмечает психолог О.И. Никифорова, «воображение читателей не сразу, не с самого начала чтения произведения становится творчески активным и эмоциональным. Требуется длительное время для того, чтобы оно заработало» [5, с. 36].

Методика анализа крупнообъемных художественных произведений, как и в случае работы с любыми другими текстами, зависит от их стилистических, жанровых и языковых особенностей. Вне зависимости от характера произведения необходимо проводить работу так, чтобы она способствовала более глубокому восприятию художественного текста, была приближена к читательским интересам ребенка и способствовала его развитию.

При работе с крупнообъемным произведением алгоритм поэтапной работы над текстом, актуализируемый в методике изучения малых форм, не соблюдается, нарушается, так как все виды работы невозможно провести на одном уроке из-за объема текста. Усвоение младшими школьниками такого художественного произведения осуществляется в течение нескольких уроков и требует особого внимания. Для успешного выполнения поставленных учителем задач при работе над такими художественными произведениями важно создать интегрированную и интересную образовательную среду, способствующую углубленному пониманию литературного произведения и поддерживающую интерес детей к данному произведению, так как работа над таким произведением может осуществляться в течение двух-трех уроков.

Усвоение фактического содержания, установление причинно-следственных и временных отношений в произведении – очень важная работа на уроке чтения, и современная методика классного чтения сферу усвоения фактического содержания определяет ведущей стороной при чтении крупнообъемных произведений.

Конкретных рекомендаций по методике работы над крупнообъемными произведениями нет, зависит от характера текста, его жанровых, стилистических и языковых особенностей, но существует несколько подходов к анализу таких литературных произведений.

1) **Первый способ.** Произведение делится на части и на протяжении нескольких уроков ведётся работа над каждой частью отдельно. При этом необходимо соблюдать традиционную схему обучения: и словарную работу, и работу по содержанию каждой части произведения, и работу над художественными средствами. В ходе анализа учитель проверяет объективность усвоения фактического содержания каждой части крупнообъемного произведения, конкретизирует представления учащихся, активизирует и уточняет эмоциональную реакцию. Процесс непосредственного восприятия художественного произведения в этом случае растягивается во времени, но становится более эффективным по мнению М.Р. Львова [4, с. 144].

2) **Второй способ.** На первом уроке проводится чтение всего художественного произведения. Одной из главных задач учителя на первом уроке работы с таким литературным произведением является особая установка на целостное восприятие прочитанного.

На втором уроке проводится идейно-художественный анализ рассказа — это процесс разбора и исследования произведения с учетом не только литературных характеристик, но и основных идей, тем, смысла и философских аспектов, заложенных в тексте. Этот вид анализа позволяет глубже понять ценности автора, его взгляды на мир, а также воздействие текста на читателя, раскрывает многогранные аспекты литературного произведения.

На третьем уроке, по мнению методиста Сильченковой Л., проводится обобщающая работа по произведению: это перечитывание произведения, общие выводы, творческая работа по всему прочитанному, включая работу над образами – характеристикой литературных героев [7, с. 26].

Независимо от того, какой способ работы над художественным произведением выбран учителем, первый или второй, в процессе литературного анализа, помимо стандартного метода постановки вопросов, предусмотрены и другие приемы, которые направлены на более полное и глубокое восприятие:

1) *Беседа* с целью анализа впечатлений, вызванных каждой частью художественного произведения, с активным участием учащихся для выражения своих мыслей и идей по тексту, создание условий для интерактивной работы на уроке.

2) *Выборочное чтение* позволяет учащимся более тщательно и системно изучить конкретные фрагменты, что является особенно полезным при анализе каждой части текста. Более усложненным является такое выборочное чтение, которое связано с причинно-следственными отношениями, а также которое требует сравнения фактов и их обобщения.

3) *Перечитывание* определенных частей объемного произведения рекомендуется в случае необходимости восстановить в памяти содержание и детали прочитанного, а также для более глубокого понимания текста или воспроизведения в воображении отдельных сцен. Учитывая, что бесцельное перечитывание может не вызвать интереса у младших школьников, учитель должен предложить им целенаправленные задания, обращаясь к тексту. Например, это может быть подготовка к чтению по ролям, подготовка к пересказу, к выразительному чтению или выбор материала для анализа главных художественных персонажей.

4) *Словесное рисование и иллюстрирование* способствуют творческому восприятию текста и его визуализации при анализе каждой части крупнообъемного произведения. Надо обратить внимание, что словесное рисование не должно превращаться в пересказ произведения. Его цель - вовлечь читателя в процесс воображения, помочь ему создать собственные образы и представления на основе прочитанного. Прием словесного рисования становится основным при чтении стихотворений [4, с. 120].

5) *Чтение по ролям* представляет собой метод активного восприятия текста, при котором учащиеся играют определенные роли персонажей произведения. Этот метод способствует глубокому вовлечению детей в происходящее в тексте через игровую деятельность, что может значительно усилить их эмоциональное восприятие происходящих событий и глубже понять сюжет.

6) *Постановка вопросов учащимися* является показателем понимания ими всего произведения.

В ходе такого глубокого анализа учитель проверяет достоверное усвоение фактического содержания каждой части крупнообъемного художественного произведения. Всякий раз после прочитывания и анализа каждой части выявляется ее тема, что способствует составлению плана художественного произведения.

Анализ крупнообъемных произведений, используемых в обучении, представляет собой сложный процесс. При анализе художественного произведения, работа над планом строится на основе эмоционального восприятия, поэтому уместен такой вид плана, как картинный план. Картинный план художественного произведения в начальных классах — это методический прием, который учитель использует для визуализации основных событий, персонажей и образов произведения с помощью картин, рисунков или других визуальных материалов. Этот метод помогает детям лучше понять сюжет, переживания героев, а также формирует навыки анализа и интерпретации текста.

Виды работы с картинным планом позволяют: расположить иллюстрации с нарушением их порядка в соответствии с событиями произведения; сопоставить иллюстрации и названия частей; нарисовать картинный план по названиям частей; нарисовать иллюстрации и расположить их в логической последовательности событий; дать название каждой иллюстрации и указать фрагмент их текста, который она иллюстрирует; подумать, все ли иллюстрации, размещенные в учебном пособии или на слайде презентации, относятся к прочитанному произведению.

Важную роль в работе над крупнообъемным произведением играет сжатый пересказ, осуществленный на основе вопросного, назывного, тезисного, цитатного или комбинированного планов текста. Главной задачей сжатого пересказа является отбор необходимого материала для передачи основного смысла прочитанного. Второстепенные элементы, которые могут дополнять основные идеи, не должны быть включены в пересказ.

В учебниках по русскому языку и литературе, начиная со второго класса, часто встречаются эпические произведения в стихах (или эпические сказки – стихотворения). Работа с такими эпическими произведениями может представлять определенные трудности из-за их особенного стиля. В контексте работы с эпическим произведением, принцип, высказанный К.Д. Ушинским относительно фундаментального требования к изучению родного языка, подчеркивает важность умения читать и описывать содержание прочитанного. Таким образом, одним из основных методов этой работы становится сжатый пересказ текста, что подразумевает предварительное составление плана [3, с. 125].

Изучив первый способ работы с крупнообъемными произведениями, можно отметить, что такой путь чтения и анализа по частям – имеет много положительных сторон. Во – первых, процесс непосредственного восприятия художественного произведения активизируется, что ведёт к глубокому и осмысленному пониманию произведения. Во- вторых, при чтении каждой следующей части произведения младшие школьники вступают в процесс разгадывания дополнительных интеллектуальных задач, ищут в тексте подтверждения своим предположениям, которые наметили по ходу чтения предыдущей части. Разбив произведение на части, можно эффективно систематизировать и структурировать процесс анализа крупнообъемного художественного произведения, что облегчит его изучение для учеников младшего школьного возраста.

Школьная литература ставит перед педагогами и методистами задачу эффективной работы с крупнообъемными произведениями, не всегда предполагающими деление на части. Работая над такими произведениями по второму способу, без деления произведения на части, нельзя не отметить положительные стороны данной работы.

1) Целостное понимание текста, дающее возможность учащимся воспринимать произведение в его естественной целостности, способствует глубокому пониманию сюжета, выработке внимания, точности, конкретизации, способности глубоко мыслить, думать, замечать.

2) Совершенствование аналитических способностей в работе над крупнообъемным произведением требует от читателя развитого умения анализировать различные аспекты текста и синтезировать их в единое целое.

3) Углубленное эмоциональное восприятие художественного произведения без деления на части помогает учащимся в полной мере ощутить и проникнуться атмосферой и содержанием текста.

При работе с крупнообъемными произведениями важную роль играет обобщение по произведению, выполнение учащимися творческих заданий по следам прочитанного, реализуя собственное художественное отношение к произведению. Методика предлагает различные идеи, которые помогут сделать работу с крупнообъемными произведениями интересной и

увлекательной для детей начальных классов, стимулируя их творческое мышление и развивая ключевые навыки чтения и анализа текста. Это и выразительное чтение отрывка произведения с последующим аналитическим исследованием; графическое иллюстрирование; интерактивное чтение; игровые формы работы; чтение по ролям; сочинение продолжения художественного произведения; драматизация; творческий пересказ, который предлагает передачу содержания с каким-то изменением; применение пословиц к любому художественному произведению, анализ художественных образов, поскольку умение воспринимать переживания героев – это путь к пониманию идейного содержания произведения, а также формирования личности ребенка и его характера.

Таким образом, работа с крупными произведениями в начальных классах играет важную роль в формировании общей и речевой культуры младшего школьника. Эффективное использование разнообразных методов и приемов работы как при делении на части, так и при целостной работе с крупными произведениями в начальных классах не только способствует развитию навыков чтения учащихся, но и позволяет им активно взаимодействовать с литературным материалом, проявлять свой творческий потенциал и развивать критическое мышление, расширять свой кругозор, развивать чувства и эмоциональный опыт. Педагог обладает профессиональными знаниями и опытом, которые позволяют ему принимать решения о том, как наилучшим образом работать с крупными произведениями в учебном процессе. Учитель может учитывать особенности своих учеников, уровень их понимания и интересы, чтобы выбрать наиболее подходящий способ работы над крупными произведениями. Оба подхода дополняют друг друга, обеспечивая учащимся комплексное восприятие и анализ литературного художественного произведения. Наконец, позитивное отношение к чтению и обучению в целом формируется благодаря успешному взаимодействию с крупными произведениями, которое помогает учащимся осознать ценность образования и саморазвития, способствует развитию мышления, формированию навыков речи, и приобщению младших школьников к культуре и красоте слова.

Библиография:

1. *Гид по внедрению куррикулума для начального образования*. Нац. коорд.: Анжела Кутасевич [и др.]; нац. эксперты-коорд.: Людмила Урсу [и др.]; М-во образ., культуры и исслед. Респ. Молдова. Кишинэу: Luceum, 2018. 312 с. ISBN 978-9975-3285-3-1.
2. ВЫГОТСКИЙ, Л.С. *Педагогическая психология*. Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика-Пресс, 1996. 536 с. ISBN 5-7155-0747-2.
3. ГОРЯЧЕВА, И.А. *Учебные книги К.Д. Ушинского как образец педагогической классики*. 3-е изд., испр. и доп. Ек: Артефакт, 2020. 304 с. ISBN 978-5-907094-87-1.
4. ЛЬВОВ, М.Р. *Методика обучения русскому языку в начальных классах: Учеб. Пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2121 «Педагогика и методика нач. обучения»*. Авт.-сост.: М.Р. Львов, Т.Г. Рамзаева, Н.Н. Светловская. М.: Просвещение, 1987. 415 с. ISBN 5-7695-3638-1.
5. НИКИФОРОВА, О.И. *Психология восприятия художественной литературы*. Под ред. Э.Б. Кузьмина. М.: Книга, 1982. 154 с.
6. ОМОРОКОВА, М.И. *Совершенствование чтения младших школьников: Методическое пособие для учителя*. М.: АРКТИ, 2001. 160с. ISBN 5-89415-024-8.
7. СИЛЬЧЕНКОВА, Л. Работа над крупнообъемным произведением на уроках классного чтения. В: *Начальная школа*, 1987, № 3, с. 25-29. ISSN 0027-7371.
8. ШЕГАЕВА, А.В. Особенности работы со сказкой на уроках литературного чтения в начальных классах. В: *Педагогическое мастерство: материалы*. [онлайн]. Доступ: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/100/4855/>

**VALORIFICAREA AUDIȚIILOR LITERARE LA LECȚIILE
DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ ÎN CLASA I**

**THE VALUATION OF LITERARY AUDITIONS IN THE ROMANIAN LANGUAGE
AND LITERATURE LESSONS IN THE 1ST CLASS**

Diana PATRAȘCU-MOSCALAȘ, studentă,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
diana.ptrsc@gmail.com

Angela TELEMAN, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID: 0000-0002-1324-9564
teleman.angela@upsc.md

Diana PATRAȘCU-MOSCALAȘ, student,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau
Angela TELEMAN, PhD, Associate Professor,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: 373.3.016:[811.135.1+821.135.1]

Abstract. In the given article, it is proposed to elucidate theoretical and practical aspects of oral communication regarding the reception and production of oral messages in the primary classes, especially in the 1st grade, this fact being very important, because thanks to the formation of oral communication skills we can say that all the necessary resources for the acquisition of communication skills in Romanian have been utilized. In this sense, a significant contribution is made by literary auditions as a complex process aiming at the finality of expressive, coherent, cursive oral communication.

Keywords: oral communication, communication situations, reception of oral messages, audition, stages of the audition process, valorization of auditions.

Într-o lume a globalizării și digitalizării, se impune o restructurare a procesului instructiv-educativ, astfel încât pe termen lung să formăm triada competențelor specificate în Curriculumul Național: *cunoștințe, capacități/competențe, atitudini/valori* [2, p. 11].

Tot mai des observăm că se pune accentul pe faptul cum are loc comunicarea între oameni, pe colaborare, relații sociale stabilite și tot mai des observăm că comunicarea este o abilitate care se învață și se dezvoltă aplicând partea practică. Cu cât socializarea și relaționarea cu alte persoane sunt mai mari, cu atât deprindem modele de comunicare mai variate și mai eficiente. Pentru îmbunătățirea abilităților de comunicare, ne vin în ajutor diversitatea de resurse educaționale disponibile, iar scopul studierii comunicării este formarea în timp a unui tânăr cu capacități comunicative bune.

Actualmente, în sistemul educațional și la vârsta mică a copiilor, tot mai intens punem problema dezvoltării și formării *competențelor de comunicare*, care reprezintă un fapt concret de însușire a informației în procesul de predare-învățare-evaluare. Important pentru elev este să dobândească, în timpul perioadei de școlaritate, competența fundamentală care îi poate asigura dezvoltarea capacității de adaptare la schimbările din viața socio-culturală, care se va dezvolta în timp. Aceasta are un pronunțat caracter pragmatic și trebuie cultivată la toate disciplinele de studiu, purtând un nume generic care responsabilizează extrem de mult școala, și anume conceptul *a învăța să înveți*.

În clasele primare, cu prima experiență de comunicare, cadrul didactic pune accentul pe forma comunicării, pe calitatea ei, pe modul în care este comunicat un mesaj, însă, deseori, ne punem și întrebări care ne conduc spre reflecția unor întrebări esențiale abordate în ciclul primar la lecțiile de limbă și literatură română, când e vorba despre comunicarea orală a unui mesaj, și anume:

- Câte detalii se rețin dintr-o comunicare orală de către un elev din clasa I?
- Cum formăm un comportament de ascultător?
- Cum evaluăm ceea ce am ascultat? Emițătorii au reușit să transmită informația propusă?

Aceste necunoscute ne conduc spre elucidarea tipurilor de comportament ce se formează și se dezvoltă în clasele primare, cu preponderență la elevii clasei I.

Cercetătorul Laurențiu Șoitu definește *comunicarea* ca fiind „expresia vieții”, pentru că „omul începe viața anunțându-și sosirea și o termină tot comunicând” [7, p. 21].

„Procesul comunicativ constituie o interacțiune socială prin sistemul de mesaje și simboluri”, afirmă George Gerbner, însă Constantin Cucos definește *comunicarea* ca un „transfer complex, multifazial, ce-și asumă simultan sau succesiv roluri de emițători și receptori, semnificând conținuturi dezirabile în contextul instructiv-educativ și prin mai multe canale ale informațiilor dintre mai multe entități (indivizi, grupuri)” [4, p. 38].

Gândurile, emoțiile, ideile, gesturile, capacitatea de a folosi toate mijloacele de exprimare (cuvinte, gesturi, tehnici) pentru orientarea unul spre altul cu un scop bine determinat, drept urmare, alcătuiesc situația de comunicare ce devine factorul important care transformă realitatea, ideile și cunoștințele într-un demers educațional.

Procesul comunicativ este unul continuu și multidirecțional, fie că îmbracă formă scrisă sau orală, paraverbală și nonverbală, dar are același efect scontat asupra celui cu care relaționăm prin: receptarea de mesaje, comprehensiunea lor, conștientizarea și oferirea de răspunsuri. În procesul comunicării verbale se constituie șase parametri ce intervin.

Tabelul 1. Elementele situației de comunicare

a.	<i>Emițătorul</i>	cel care are o anumită intenție și transmite un mesaj
b.	<i>Receptorul</i>	cel care primește mesajul asupra căruia are efect
c.	<i>Mesajul</i>	secvența de semnale verbale, nonverbale, paraverbale pe care emițătorul le transmite receptorului
d.	<i>Codul</i>	tipul de semnale utilizate pentru ca o comunicare să își atingă scopul, unde codul utilizat de cei doi participanți trebuie să fie comun. Semnalele pot fi lingvistice, vizuale, sonore, mimică, gesturi, etc.
e.	<i>Canalul</i>	mediul prin care se transmite mesajul de la emițător către receptor, fie aerul în comunicarea orală, hârtia în comunicarea scrisă, comunicarea rapidă la distanță: fax, e-mail, telefon
f.	<i>Contextul</i>	locul și timpul când se desfășoară o comunicare și relațiile dintre interlocutori

Comunicarea orală este formă comună, naturală a comunicării și unul dintre cele mai complexe și eficiente procese de transmitere a informației. Vizează două mari procese: *producere de text oral* și *receptare de text oral*, iar în acest context conchidem că un prim pas ce trebuie făcut cu elevii din clasele primare este să ascultăm, să decodificăm semnalele sonore și să le transformăm în cuvinte, mesaje, iar cadrul didactic influențează nemijlocit *formarea/dezvoltarea* acestei competențe de comunicare orală axată pe cele trei dimensiuni: receptare, producere, interacțiune [8, p. 7].

Astfel, studierea limbii și literaturii române în clasele primare urmărește formarea celor patru deprinderi integratoare de bază: *ascultarea, vorbirea, citirea, scrierea*, așa încât discipolii devin treptat excelenți receptori și producători de texte orale și scrise.

În planul pentru disciplina limba și literatura română, este propus spre implementare *modelul comunicativ-funcțional*, adică studiul integrat al comunicării și textului literar, accentul fiind pus pe

dobândirea de competențe. Drept rezultat, competența de comunicare nu este doar reproducerea celor memorate, ci totalitatea de strategii folosite pentru înțelegerea valorii elementelor lingvistice din context, adică ceea ce am învățat să putem aplica în practică. Modelul propus își are valoarea și aplicabilitatea în context social, valorificând dimensiunea integratoare a procesului.

Cercetătoarea Florentina Sâmișăian, în lucrarea *O didactica a limbii și literaturii române* descrie „șase funcții ale limbajului, fiecare fiind axată pe câte un parametru al comunicării, evidențiind coexistența și interdependența lor în actul comunicării, caracterul lor dominant în anumite secvențe:

- a. funcția expresivă sau emotivă (centrată pe emițător) – prin care se exprimă subiectivitatea locutorului: stările, sentimentele, valorile sale; mijloace specializate de realizare a acestei funcții sunt interjecțiile, verbele de stare sau cele cu sens evaluativ;
- b. funcția de apel sau conativă (centrată pe receptor) – prin care se exprimă o încercare de a-l influența, de a-l incita la acțiune pe interlocutor printr-un ordin, o rugămintă etc. Funcția expresivă și cea conativă sunt interdependente: exprimarea unui sentiment sau a unei senzații poate avea sensul unei cereri indirecte, iar un îndemn sau o rugămintă presupun, de obicei, o dorință a vorbitorului;
- c. funcția referențială (centrată pe context) – prin care se transmit informații despre lumea reală sau imaginară;
- d. funcția fatică (centrată pe canal) – prin care se controlează «canalul» și menținerea contactului dintre interlocutori, prin verificări și confirmări;
- e. funcția metalingvistică (centrată pe cod) – prin care se controlează «codul», cuvintele folosite, discutându-le înțelesul sau forma pentru a favoriza înțelegerea lor corectă;
- f. funcția poetică (centrată pe mesaj) – prin care se pune în valoare mesajul ca atare, forma în care este structurat/organizat acesta. Prin funcția poetică, un mesaj nu mai este un simplu instrument, ci un text interesant în sine, plăcut, frumos, obsedant, amuzant, ușor de fixat în memorie. Frumusețea mesajului e produsă de rime, ritm, repetiții, sensuri figurate etc. Funcția poetică a limbajului se manifestă nu doar în poezie, ci și în vorbirea curentă, în expresii și locuțiuni populare, în sloganuri publicitare, în proverbe” etc.

În cheia celor spuse mai sus, anume comunicarea orală este forma cea mai avansată de comunicare umană, inclusiv în procesul de educație, ea îmbinându-se reușit cu cea nonverbală, paraverbală și metacomunicarea. Pentru comunicarea orală sunt importante următoarele referințe, care trebuie să fie luate în considerare în procesul educațional:

- este un proces social complex;
- se realizează concomitent din trei perspective: acțională, interacțională, tranzacțională;
- este un schimb de informații și are ca rezultat influențarea.

În sens larg, *a recepta* este acțiunea de a prinde, a înregistra, a primi, a capta unde sonore, luminoase etc. [4]

„Pentru *a recepta* trebuie să existe o intenție de comunicare, adică să fii dispus, pe de o parte, să percepi manifestările cuiva drept fapte de limbaj, iar pe de alta, să le atribui un înțeles” [6, p. 106].

Receptarea și producerea de mesaje orale semnifică acțiunea conștientă, activă, complexă, prin formarea și dezvoltarea capacității de a asculta activ, ce vizează două roluri: rolul de ascultător și rolul de vorbitor, însă există o diferență între *a auzi* și *a asculta*. *A auzi* este simpla percepere a sunetelor, receptarea informațiilor, nu și înțelegerea lor. *A asculta* presupune modul de a face un efort conștient – să auzi ceva și să îmbini informațiile în mod rațional, cu sens.

Când ne referim la receptarea mesajului oral, e necesar să ținem cont de următoarele aspecte: *delimitarea ideilor, succesiunea lor logică, organizarea sistematică, corectitudinea lexicală și*

gramaticală, claritatea stilului, pronunția și intonația corectă, clară. Foarte important este modelul oferit de cadrul didactic, nivelul cunoștințelor de limbă, dezvoltarea gândirii logice, expresivitatea folosită, originalitatea, păstrarea elementelor de construcție a comunicării și exersarea unei bune comunicări orale.

Audierea presupune diferite niveluri de receptare și înțelegere la auz a informației oferite, verificarea formării competențelor de înțelegere la auz, din altă abordare sunt căile de înlăturare a dificultăților de audiere, iar auzul verbal, memoria, prognozarea și mecanismele articulării constituie un tot întreg și niciuna din aceste afirmații nu e greșită, toate fac o componentă integră.

În literatura de specialitate, *audierea* este abordată din câteva perspective:

- audierea pentru înțelegerea globală a informației,
- audierea pentru înțelegerea detaliată a informației,
- audierea pentru înțelegerea selectivă a informației,
- audierea pentru înțelegerea critică a informației,
- audierea pe baze vizuale, audierea pregătită,
- audierea cu răspunsuri la întrebări în baza celor audiate,
- audierea cu determinarea numărului de propoziții în text,
- audierea și citirea sincronă a unui text,
- audierea cu completări,
- audierea cu memorizare,
- audierea selectivă.

Audierea este considerată o bază lingvistică receptivă, orientată spre captarea auditivă a mesajului în diferite situații de comunicare. Baza auditivă îi ajută pe copii să își dezvolte propriile abilități de exprimare orală, să acumuleze un bagaj suficient pentru o comunicare deschisă, reală, coerentă și concisă.

Pentru a realiza o audiere de succes, vom respecta următoarele etape:

- a. etapa înainte de ascultare sau *pre-ascultarea* – motivarea, încurajarea, mobilizarea elevilor. Provoacă-le curiozitatea, vor face supoziții a ceea ce vor să audă;
- b. etapa de ascultare sau *ascultarea propriu-zisă* – este etapa realizată prin intermediul tehnologiilor, iar scopul acesteia este de a pregăti elevul pentru realizarea sarcinilor ce vor urma;
- c. etapa de după ascultare sau *post-ascultarea* presupune capacitatea de a înțelege și reproduce informația recepționată, de a formula propriile opinii.

Deseori, ne ciocnim de faptul cum vom proceda atunci când receptarea și producerea mesajului oral nu are loc așa cum ne dorim să fie. De aceea, apar dificultăți, precum: nerespectarea părților textului și coeziunea acestuia, nu se reușește memorarea informațiilor de detaliu în audiere, nu se operează cu conectori plauzibili din text, pentru a oferi informații, detalii veridice. Pentru a le depăși, se propune un demers de eficientizare a metodologiei prin:

- respectarea întocmai a prevederilor curriculare,
- proiectarea didactică în contextul evaluării criteriale prin descriptori,
- analiza produselor activității elevilor,
- respectarea condițiilor metodologice în dezvoltarea comunicării orale.

În concluzie, susținem că receptarea mesajului oral, audierea și înțelegerea la auz a textului depind de mai mulți factori: după ce am comunicat o informație, rugăm elevul să o repete pentru a ne asigura că ceea ce a fost transmis a fost și recepționat, învățăm elevii să mențină contactul vizual cu interlocutorul, fapt ce va stabiliza cele expuse, îi îndemnăm să citească cu glas tare și răspicat, după

care să inițieze discuții în baza celor citite, implicăm elevii claselor primare în cât mai multe activități ce le-ar dezvolta competența de audiere.

Receptarea textului la auz poate avea un randament ridicat dacă se vor lua în calcul următoarele momente: lipsa zgomotului, calitatea bună a înregistrării, tempoul potrivit al vorbitorului, mediul propice de audiere, pauzele, mimica, gesturile, mișcarea buzelor, contactul vizual, dicția, timbrul vocii, articulația corectă, pronunțarea dialectală nefiind binevenită.

Deci, putem afirma că audierea este o activitate de gândire mnemonică perceptivă, legată strâns de un complicat proces de căutare și selectare a semnelor informative, fapt ce depinde de anumite conexiuni asociate dintre cuvinte, cunoașterea semantico-sintactică și de raportarea sensului cuvântului la context, iar pentru a dobândi aceste abilități este necesară disciplinarea receptorului.

Bibliografie:

1. CIOBANU, V. Formarea competenței de receptare a mesajului prin ascultarea activă la elevii nivelului primar. In: *Science and education: new approaches and perspectives*, Ed. 25, 24-25 martie 2023. Vol, II. Chișinău: CEP UPSC, 2023, pp. 265-269.
2. *Curriculum național: Învățământ primar*. MECC. Chișinău: Lyceum, 2018. 212 p.
3. *Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar*. MECC. Chișinău, 2018. 272 p.
4. *Dicționarul explicativ al limbii române* (ediția a II-a revăzută și adăugită). Academia Română, Institutul de Lingvistică. București: Univers Enciclopedic Gold, 2009.
5. NOREL, M. *Metodica predării limbii și literaturii române în învățământul primar*. Brașov, 2010. 111 p.
6. PAMFIL, A. *Limba și literatura română în școala primară: perspective complementare*. Pitești: Paralela 45, 2009. 280 p.
7. PÂNIȘOARĂ, I.-O. *Comunicarea eficientă*. Iași: Polirom, 2006, 430 p.
8. SÂMIHĂIAN, F. *O didactică a limbii și literaturii române*. București: Art, 2014. 407 p.
9. ȘOITU, L. *Pedagogia comunicării*. Iași: Institutul European, 2002. 280 p.
10. VERDEȘ, T. Dezvoltarea competenței de comunicare orală. In: *Învățătorul modern*, 2019, nr. 4 (62), pp. 6-9.

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОДУКТ КАК РЕЗУЛЬТАТ НАУЧНО-
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОГО ЗВЕНА**

**PRODUSUL EDUCAȚIONAL CA REZULTAT AL ACTIVITĂȚII DE CERCETARE
A CADRULUI DIDACTIC DE LA TREAPTA PRIMARĂ DE ÎNVĂȚĂMÂNT**

**AN EDUCATIONAL PRODUCT AS A RESULT OF RESEARCH ACTIVITIES
OF A PRIMARY – LEVEL TEACHER**

Инга ПОПОВА, студентка
КГПУ им И. Крянгэ
ingapopova75@gmail.com
Анжела КУРАЧИЦКИ, др., конф.,
КГПУ им И. Крянгэ
ORCID: 0000-0003-1895-4470
curacitchii.angela@upsc.md

Inga POPOVA, student,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau
Angela CURACITCHI, PhD, Associate Professor,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: 373.3.013.3

Rezumat. Una dintre vederile comune asupra conceptului de „produs educațional” este de a-l considera o formă specifică de produs educațional. Un produs educațional este un obiect care poate satisface nevoile unui subiect asociat cu extinderea orizontului spiritual și dezvoltarea de noi competențe. Sistematizarea produselor educaționale este o clasificare după tip și conținut structural. Familiarizarea cu principalele etape de dezvoltare a unui produs educațional va permite crearea unui produs calitativ și eficient, care va fi introdus cu succes în practica educațională. Dezvoltarea funcțiilor de cercetare a unui profesor modern și introducerea acestuia în știință este stimulată de procesul de creare a unui produs educațional în contextul atestării cadrelor didactice. Misiunea evenimentelor de atestare a cadrelor didactice încurajează profesorii să dezvolte activități de cercetare științifică, motivare și creștere profesională. Prezentarea unui produs/proiect de activitate educațională este obligatorie pentru conferirea/confirmarea gradului didactic întâi/superior. Tehnologia de elaborare a unui produs educațional este o succesiune de activități, inclusiv: predare, învățare și evaluare, desfășurate de profesori cu scopul de a dezvolta competențe specifice și/sau competențe-cheie ale elevilor prin obținerea de rezultate specifice și măsurabile. Pregătirea către elaborare a unui produs din partea profesorului de școală primară este determinată de nivelul de percepție a inovațiilor și de aplicarea acestora în practica profesională.

Cuvinte-cheie: produs educațional, activități de cercetare științifică, producție educațională, atestarea cadrelor didactice.

Abstract. One of the most common views on the concept of “educational product” is to consider it as a specific form of educational output. An educational output is an object that can satisfy the needs of a subject associated with expanding one’s spiritual horizons and developing new competencies. Systematization of educational products is a classification according to type and structural content. Familiarity with the main stages of development of an educational product allows you to create a high-quality and effective product that will be successfully introduced into educational practice. The development of the scientific research functions of a modern teacher and his/her introduction to science is stimulated by the process of creating an educational product in the context of certification. The mission of certification events encourages teachers to develop research activities, motivation and professional growth. The submission of a product/project of educational activity is mandatory for assignment/confirmation of the first and highest didactic categories. The technology for developing an educational product is a sequence of activities, including: teaching, learning and assessment,

carried out by teachers with the aim of developing specific and/or key competencies of students through the achievement of specific and measurable results. The readiness to develop a product on the part of a primary school teacher is determined by the level of perception of innovations and their application in professional practice.

Keywords: educational product, educational output, scientific research activities, certification.

Повышение качества образования является одной из главных задач современной школы. В этом контексте учитель выступает ключевым участником процесса инициирования изменений. Освоение новых целей обучения и развитие профессиональных компетенций становятся неотъемлемыми условиями для востребованности педагога на рынке труда. Большое значение отводится научно-исследовательской деятельности и процессу повышения квалификации, которые тесно взаимосвязаны и направлены на непрерывное совершенствование всех составляющих профессионального труда.

В контексте Положения об аттестации педагогических кадров общего и профессионально-технического образования и службы психолого-педагогической помощи (2020) [3] указывается, что учитель, присваивающий первую и высшую дидактические степени, демонстрирует профессиональное умение разработки образовательного продукта.

Образовательный продукт – это результат успешной научно-исследовательской деятельности педагога. Следует отметить, что понятие «образовательный продукт» уже не ново. Одним из наиболее распространенных взглядов на это понятие, является рассмотрение его как специфической формы образовательного товара. Образовательный товар способен удовлетворить потребности личности, связанные с расширением сфер познания и эрудиции.

Исследование рынка интеллектуальных услуг и образовательных продуктов привлекает учёных и практиков, среди которых выделяются работы таких специалистов как Панкрухин А.П. [5, с. 10-21], Ченцов А.А. [7, с. 120-123.], Колчин А.А. и другие.

Ведущий специалист в области образовательного маркетинга, профессор Панкрухин А.П. провел обширное исследование термина «образовательный продукт», рассматривая его взаимосвязь между рынком образовательных услуг и интеллектуальных продуктов. В своих исследованиях он подчёркивает, что моделирование инновационных образовательных контентов представляет собой важную составляющую инновационной стратегии страны [5, с. 75-78].

Ченцов А.А. указывает на то, что образовательный продукт представляет собой часть интеллектуального продукта, специально адаптированную для определенного сегмента образовательных услуг. Из данного определения следует, что образовательный продукт является результатом научно-исследовательского труда, направленного на удовлетворение потребностей потребителей (учеников, родителей, педагогов).

Также следует подчеркнуть идею автора А. Нолеса [8, с. 378], который предлагает перенять некоторые методы анализа из области экономики в образовательное пространство. Образовательный продукт является важным элементом образовательного процесса, так как он направлен на удовлетворение потребностей и ожиданий различных групп потребителей – учеников, педагогов и родителей. Поэтому ему присваивается особая значимость, которая определяется согласно его аксиологическим ориентирам. Эти ориентиры включают в себя:

- ✓ *дидактические кадры*, которые являются новаторами в образовании и способны внести изменения в образовательный продукт, делая его более эффективным и актуальным;
- ✓ *образовательный продукт*, который должен соответствовать требованиям и запросам потребителей. Значимость образовательного продукта проявляется в полученных результатах после его внедрения, которые могут быть измерены различными

показателями, такими как успеваемость учеников или уровень профессиональной компетентности педагогов;

- ✓ *диссеминация* образовательного продукта среди потребителей, в результате чего происходит обмен опытом и знаниями, что способствует развитию образовательной среды и повышению качества образования [1, с. 313-319].

Важно подчеркнуть, что смысловая нагрузка образовательного продукта иллюстрирует доминирующую роль в образовательном процессе, влияя на фазы и коррелирующие аспекты деятельности: *подготовительная* – на этом этапе определяются цели и потребности образовательного продукта, проводится анализ аудитории и конкурентов; *созидательная* – создается концепция и стратегия образовательного продукта, разрабатывается общий план и определяются сроки разработки; *организационная* – имея ясное видение проекта, команда приступает к созданию содержания, материалов, программ и других компонентов продукта, и сроков их реализации; *контролирующая* – предусматривает оценку стратегии с учетом результатов анализа осуществимости проекта и, при необходимости, коррекцию временных параметров; *социальная* – формулирует образовательный продукт в социальном контексте (распространяет знания через образовательный продукт, в таком качестве и состоянии, которые необходимы для развития общества на данный момент); *экономическая* – выводит продукт на образовательный рынок; происходит коммерциализация; *образовательная* – определяет эффективность воздействия образовательного продукта на целевую аудиторию.

Согласно классификации по видовому признаку образовательный продукт подразделяется по характеру информации, по инновационному потенциалу, по функциональному значению.

По структуре информации образовательный продукт может быть представлен в виде текста, плаката, графика или схемы.

По инновационному потенциалу – это радикальный (принципиально новый) продукт; моделирующий (дополняющий уже имеющийся образец) и комбинаторный образовательный продукт, который включает в себя различные сочетания конструктивного соединения элементов различных продуктов.

По функциональному значению образовательный продукт включает следующие видовые направления:

- ✓ *информационно – пропагандистские* образовательные продукты служат для изложения сведений, подлежащих распространению, анализа передового педагогического опыта, а также разъяснения по применению инновационных педагогических технологий;
- ✓ *организационно–инструктивные* образовательные продукты описывают алгоритм образовательной деятельности;
- ✓ *прикладные образовательные продукты* дополняют образовательную деятельность практическими разработками и вспомогательным материалом.

Типология образовательного продукта по структурному содержанию представляет собой следующие виды: *монодисциплинарный* (основывается на специфических компетенциях одной образовательной дисциплины); *междисциплинарный* (включает в себя две и более образовательные дисциплины (родственные или связанные одной куррикулярной областью) и *трандисциплинарный* (предполагает решение экзистенциальных, жизненных задач, включает в себя различные куррикулярные области).

При обсуждении взаимосвязи между образовательным продуктом и коррелирующими аспектами управления образовательным учреждением важно выделить технологическую концепцию становления образовательного продукта в данном контексте.

Представим поэтапную технологию разработки образовательного продукта, которая обеспечивает создание готового продукта, соответствующего определённым параметрам и социальным нормам.

Первым этапом является подготовка образовательного продукта, который раскрывает совместную работу менеджера начального уровня и педагога. На этом этапе происходит анализ потребностей общества, обсуждение основной идеи продукта; разработка и согласование концепции продукта; планирование и обеспечение интерактивности и целостности образовательного процесса с учетом данного продукта; подбор социальных партнеров, участвующих в реализации продукта (при необходимости); составление детального плана; определение оперативных шагов, а также разработка, объяснение и определение требований к поведению участников - педагогов (организаторов) и менеджеров (модераторов).

Процесс создания образовательного продукта начинается с анализа потребностей общества, установления критериев оценки успеха продукта (научности, доступности, последовательности, соответствия возрастным особенностям учащихся); определения основного содержания образовательного процесса, приводящего к созданию этого образовательного продукта; выбора технологий (методов, приемов, форм реализации); организации вспомогательных процессов реализации продукта, а также постоянного мониторинга и корректировки.

На финальном *третьем этапе* происходит валидация образовательного продукта, включая оценку качества через диагностические процедуры результатов обучения учащихся; проведение рейтингов, опросы учащихся, учителей и родителей; обеспечение обратной связи на каждом уроке. Этот этап квалифицируется выбором содержания образования и его конкретизацией.

Следует отметить, что спроектированная значимость образовательного продукта регламентирована временным промежутком и потенциалом учащихся. Для создания идеального образовательного продукта задаются определённые параметры, которые в процессе создания и реализации конкретизируются с помощью материальных и методических средств, используемых учителем в процессе взаимодействия с учениками.

Можно заключить, что образовательный продукт – это осмысленное и усвоенное содержание. Если считать этот особый признак главным, то образовательный продукт должен иметь те же характеристики, что и содержание.

Учитывая это, мы воспользуемся номенклатурой параметров иноязычного образования, предложенного Пасовым Е.И. в статье «Содержание образования как методическая категория» [3, с. 13-23]. Однако, считаем важным дополнить предложенный перечень, включив в него критерии, которые основываются на теоретических принципах экономики и социологии, поскольку образовательный продукт представляет собой синтез образования, социологии и экономики:

1. *Актуальность*. Востребованность создаваемого продукта на рынке образовательных услуг.
2. *Планируемость*. Образовательный продукт отличается от общего содержания образования тем, что в нем отчетливо просматривается ограниченность, характерная для проекта.

3. *Идеальность*. Образовательный продукт возникает благодаря использованию специальных средств и в определенных условиях. Для его создания необходимо применение систематической, методологически обоснованной организации средств.
4. *Адекватность целей*. Свойство образовательного продукта, связанное с адекватностью цели, заключается в потенциальной способности достичь определенных образовательных целей в определенных условиях при использовании соответствующих методов.
5. *Культуросообразность*. Адаптированность образовательного продукта потребностям общества, а также влияние на общество своим содержанием.
6. *Зависимость от технологии и организации процесса обучения*. На этапах разработки, создания и общественного тестирования образовательного продукта методологические принципы играют стратегическую роль. Однако для достижения цели необходимо не только стратегическое планирование, но и соответствующие тактические меры, которые реализуют выбранную стратегию. Набор тактических приемов формирует методику, которая определяет, движется ли процесс к поставленной цели или нет.
7. *Системность*. Обеспечение отслеживания непротиворечивости свойств «образовательного продукта» друг другу, а также обеспечение комплементарности и гармоничности их взаимодействия.
8. *Уровневость*. При представлении современного образовательного продукта важно обратить внимание на создание механизмов, позволяющих эффективно объединять учебные материалы и методы обучения, в целях обеспечения последовательного и целостного образования; содержание учебного материала, отражающее реальные ситуации и проблемы, с которыми сталкиваются учащиеся в своей повседневной жизни; стимулирование взаимодействия между учащимися разных возрастных групп, обеспечивая обмен знаниями и развитие социальных навыков.
9. *Эвристичность*. Образовательный продукт связан с открытием новых знаний, обнаруживает какое-либо неизвестное ранее свойство продукта.
10. *Интегрированность*. Продукт ликвидирует узкое понимание предметности дисциплины.
11. *Динамичность*. Образовательный продукт представляет собой внутреннюю динамичную систему, отражающую взаимодействие учебного заведения с окружающей средой [2, с. 159-163].

Образовательный продукт – это результат успешной образовательной деятельности педагога в межаттестационный период. Представление продукта или проекта образовательной деятельности является необходимым условием для присвоения или подтверждения первой и высшей дидактических категорий.

Для аттестации продукт/проект образовательной деятельности разрабатываются на основе Куррикулума. Технология разработки образовательного продукта представляет собой последовательность мероприятий, включающих преподавание, обучение и оценку, проводимых преподавателями с целью развития конкретных и/или ключевых компетенций учащихся через *достижение определённых и измеримых результатов*.

Под измеримыми результатами нужно понимать: *работы учеников* (оценку их творческих и академических достижений в рамках куррикулума); *результаты тестов и опросов* (количественные и качественные данные о понимании и усвоении материала, а также

обратную связь от учащихся о процессе обучения); публикации в специализированных журналах (используемых в дидактическом процессе); выступления в СМИ; канал на YouTube (с записями преподавателей и учеников: количество просмотров, комментариев и обратной связи от зрителей о полезности и качестве представленного контента); сайты с примерами образовательных проектов (анализ посещаемости сайта, активности пользователей и реакции на представленные материалы); блоги, дополняющие школьные учебники (оценку вовлеченности и интереса учащихся к дополнительным образовательным ресурсам через статистику посещений и обратной связи); выставки по темам, рекомендованным в учебной программе (количество посетителей, участников и обратная связь о восприятии представленной информации); цифровые книги (с интерактивными занятиями и ресурсами) (количество загрузок, рецензий и обратной связи от пользователей о полезности и эффективности материала); цифровые портфолио (оценка прогресса и достижений учащихся в различных областях через представленные работы и проекты; сборники стихов, созданные учениками (оценку качества и творческого потенциала учеников через распространение изданий); создание и ведение журналов (учебных, читательских, путешествий и т.д. и их распространение).

Готовность к разработке продукта со стороны учителя начальных классов определяется уровнем восприятия инноваций и применения их в практике профессиональной деятельности.

Согласно анкетированию учителей начальной школы (13 респондентов) по диагностике Соловьевой Т.С. «Восприимчивость педагогов к новшествам» [6] было установлено, что респонденты продемонстрировали низкий уровень сформированности критериев готовности к инновационной деятельности (таблица 1).

Таблица 1. Показатели восприимчивости респондентов к новшествам

Респонденты	К коэффициент	Уровень восприимчивости
№1	0,72	высокий
№2	0,67	допустимый
№3	0,50	низкий
№4	0,67	допустимый
№5	0,50	низкий
№6	0,61	низкий
№7	0,56	низкий
№8	0,61	низкий
№9	0,67	допустимый
№10	0,50	низкий
№11	0,44	критический
№12	0,44	критический
№13	0,44	критический
Коэффициент	0.57	низкий

К < 0,45 – критический уровень;

0,45 < К < 0,65 – низкий уровень;

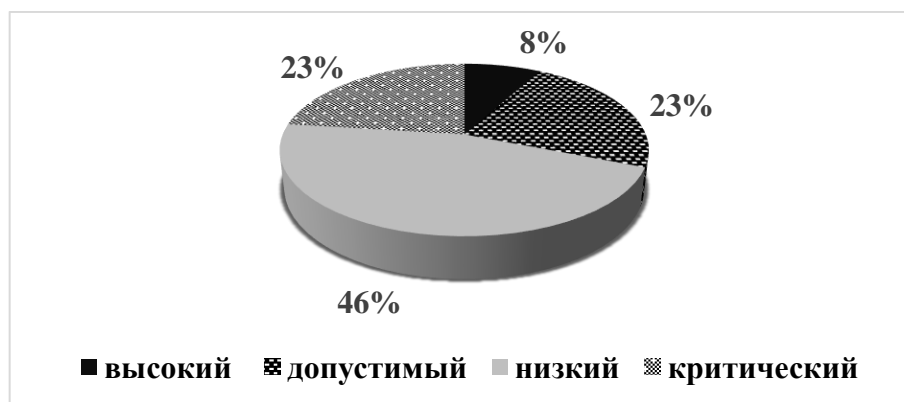
0,65 < К < 0,85 – допустимый уровень;

К > 0,85 – оптимальный уровень, где К- коэффициент восприимчивости к новшествам.

Из результатов, представленных в таблице 1, видно, что количество учителей начальных классов, проявляющих высокий интерес к нововведениям, составляет всего 8% от общего числа респондентов, тогда как уровень приемлемого интереса отмечен у 23%. Низкий уровень

готовности к нововведениям замечен у 46% респондентов, в то время как критический уровень готовности выявлен у 23% опрошенных.

Обобщённые данные по диагностике «Восприимчивость к новшествам учителями начальных классов» представлены в фигуре 1.



Фигура 1. Результаты диагностики «Восприимчивость к новшествам учителей начальных классов»

Данные, представленные в фигуре 1 свидетельствуют о низком уровне внутренней адаптации у респондентов, что означает слабую способность переводить внешние действия во внутренние убеждения. Анализ ответов участников исследования указывает на то, что даже когда внешние условия стимулируют учителей к изменениям в работе, например, с критическим уровнем восприимчивости на уровне 23 %, это не всегда приводит к активным изменениям в педагогической практике. Результаты опроса показывают, что лишь 8 % педагогов демонстрируют высокий уровень готовности к внедрению нововведений, 23 % достаточно готовы, а 46 % только частично готов.

Суммарные результаты анкетирования продемонстрировали, что педагоги начальных классов не готовы к конструированию новых идей, профессионально – педагогическую деятельность строят по заранее отработанной схеме или алгоритму, не проявляя творческую активность, и, как следствие, повышение квалификации осуществляется по необходимости и инициативе руководства.

Следовательно, необходимо привлекать и мотивировать большее количество педагогов через повышение их инновационной компетентности, формирование навыков планирования, самоанализа и коррекции педагогической деятельности по созданию образовательных (инновационных) продуктов, поскольку учитель, выступает в качестве ключевого участника внедрения инноваций в современную школьную практику. От его готовности к этой специфической форме педагогической деятельности в значительной мере зависит эффективность и результативность инновационных процессов в конкретном образовательном учреждении и в общей системе образования.

Библиография:

1. SEBANU, S.L. Valoarea marketingului educațional în instituțiile prestatoare de servicii educaționale. In: *Educația: factor primordial în dezvoltarea societății: materialele conferinței științifice internaționale, 9 octombrie 2020*. Chișinău: IȘE, 2020. pp. 313-319. ISBN 978-9975-48-178-6.
2. ЖУРАВЛЕВА, Л.В. Образовательный продукт: понятие и ценность. В: *Вестник Томского государственного университета*. 2009, №. 321, с. 159-163. ISSN 1561-803X.

3. ПАССОВ Е.И. Содержание иноязычного образования как методическая категория. В: *Иностранные языки в школе*. 2007, № 6, с. 13-23. ISSN 0130-6073.
4. *Положение об аттестации педагогических кадров общего и профессионально-технического образования и службы психолого-педагогической помощи*. Приказ № 1091 от 07.10.2020. Дата вступления в силу 13.12.2020. [онлайн]. Доступ: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=123934&lang=ru
5. ПАНКРУХИН, А.П. Маркетинг образовательных услуг. В: *Маркетинг в России и за рубежом*. 1997, №2 (4), с.10-21. ISSN 1028-5849.
6. СОЛОВЬЕВА, Т.С., ВОРОПАЕВА, Е.Э. Структура и критерии готовности педагога к инновационной деятельности. В: *Современные проблемы науки и образования*. 2014, № 4. [онлайн]. Доступ: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=13880>
7. ЧЕНЦОВ, А. О бизнесе образовательных услуг. В: *Высшее образование в России*, 1999, №2, с. 120-123.
8. KNOWLES, A. *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. London; New York etc.: ELSEVIER Butterworth Heinemann, 2005. 378 p. ISBN 978-0429-29-961-2.

**ASPECTE METODOLOGICE PRIVIND FORMAREA
ACHIZIȚIEI CITIT-SCRIS ÎN CLASA I**

**METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE FORMATION OF READ-WRITE
ACQUISITION IN FIRST CLASS**

Ana VÎRTOS, studentă,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
virtosana02@gmail.com

Coordonator științific:
Tamara MUNTEANU, dr., lector univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Ana VIRTOS, student,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau
Scientific coordinator:
Tamara MUNTEANU, PhD, University Lecturer
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: 373.3:82

Abstract. The article is based on the bachelor's thesis, and it includes a report of the pedagogical experiment conducted as part of the thesis. It highlights methodological aspects of the acquisition of reading and writing skills in first-grade students. It describes the implementation algorithm for the basic method of acquiring reading and writing skills, which is the phonetic, analytic-synthetic method. However, it reflects the importance of acquiring these skills and the main psycho-pedagogical characteristics of beginners in learning reading and writing. It lists the difficulties students encounter in mastering reading and writing, as identified during the assessment experiment. The results obtained were presented in a table and a chart with the number of students and the grade received for reading and writing technique. Therefore, by analyzing the nature and origin of the difficulties and mistakes made by students, a list of recommendations and solutions was compiled to address them, which can later be utilized by teachers.

Keywords: acquisition of reading and writing skills, phonetic, analytic-synthetic method, assessment experiment, difficulties, recommendations.

Formarea achiziției citit-scris la elevii clasei I reflectă funcția instrumentală, funcție de bază la nivelul primar de învățământ. Predarea citirii și scrierii are loc integrat, deoarece urmărește formarea unor deprinderi care se determină reciproc [5].

Citirea și scrierea sunt principalele instrumente ale muncii intelectuale, de care omul se folosește pe tot parcursul vieții sale. Aceste activități influențează o mulțime de lucruri, cum ar fi: dezvoltarea holistică a personalității elevului, reușita școlară, procesul de alfabetizare și socializare, comunicarea și relațiile interpersonale, autodezvoltarea și accesul la informație, autodisciplina și organizarea, cunoașterea culturii și a istoriei, sănătatea mintală și relaxarea ș.a.

În procesul de formare a achiziției citit-scris, cadrul didactic trebuie să ia în considerare normele lingvistice ale limbii române și particularitățile de vârstă ale școlarului mic. Pășind pragul școlii, micul școlar stăpânește destul de bine limba română, vocabularul său deține aproximativ 3000-3400 de cuvinte, dar, cu toate acestea, întâmpină unele dificultăți precum: bălbâiala; substituirea, eliminarea, adăugarea sau lipsa completă a unor sunete; folosirea greșită a numărului, a cazului și a genului la unele substantive [11].

Din etapa preșcolară, elevul cunoaște alfabetul limbii române și știe a scrie unele elemente grafice. Atenția elevului începător se limitează la 25-30 de minute pentru o activitate. Memoria este

de scurtă durată, involuntară și mecanică. Gândirea este legată de starea emoțională și cea psihică a elevului. Imaginația devine mai complexă și bogată [7].

Învățarea citit-scrisului în clasa I se realizează în trei perioade: *perioada preabecedară, abecedară și postabecedară*.

Metoda de bază în predarea citit-scrisului o reprezintă **metoda fonetică, analitico-sintetică**. Aceasta reflectă caracterul fonetic al limbii române și ține cont de particularitățile psihopedagogice a procesului de citire și scriere la elevii clasei I.

Algoritmul implementării metodei fonetice, analitico-sinetice, în procesul de învățare a sunetului nou și a literei corespunzătoare, după Silvia Golubițchi:

I. Analiza fonetică

1. Selectarea unei propoziții din comunicare.
2. Împărțirea propoziției în cuvinte.
3. Separarea cuvântului în care se află sunetul nou.
4. Despărțirea cuvântului în silabe.
5. Separarea silabei unde se află sunetul nou.
6. Împărțirea silabei în sunete.
7. Identificarea și învățarea sunetului nou.
8. Exemplificarea cuvintelor cu sunetul nou în diferite poziții (la început, la mijloc, la sfârșit).
9. Recunoașterea literei de tipar care corespunde sunetului învățat.
10. Recunoașterea literei în abecedar și alfabetar.

II. Sinteza fonetică

1. Compunerea silabelor/cuvintelor cu ajutorul alfabetului decupat.
2. Citirea cuvintelor compuse cu litere/silabe din alfabetul decupat.
3. Citirea cuvintelor noi din abecedar.
4. Citirea propozițiilor din abecedar [4, p. 40-42].

Cerințe pentru selectarea cuvântului în care se află sunetul nou:

- aparține vocabularului activ al elevului;
- denumește un obiect concret;
- pronunțarea cuvântului este identică scrierii;
- nu conține diftongi, triftongi, consoane alăturate;
- să fie simplu de analizat din punct de vedere fonetic și al structurii silabice;
- conține doar un singur sunet necunoscut.

O altă metodă îndrăgită și folosită de către cadrele didactice este **metoda fonomimică**. Este o metodă fonetică, sintetică, care reflectă legătura/corelația dintre sunet și literă. Demersul acestei metode este asemănător cu cel al metodei FAS. Doar că aici nu are loc separarea sunetului de cuvânt, deoarece sunt folosite sunete-cuvinte cu semnificație independentă, care exprimă stări sufletești sau onomatopee. Spre exemplu: „O, ești minunată!”, „A-a-a, un șoarece!”, „U-u-u! vine locomotiva.” etc.

Ea completează metoda FAS, diversifică predarea sunetului și a literei noi, trezește interesul elevilor către învățarea citit-scrisului, pune baze solide în formarea actului de citire, formează și dezvoltă citirea expresivă.

Silvia Golubițchi propune următoarele etape în realizarea metodei fonomimice:

1. Separarea unei propoziții ce include un sunet-cuvânt cu sens independent.
Exemplu: O, ce privești!
2. Rostirea expresivă a propoziției, folosind gestul și mimica.
3. Realizarea schemei grafice a propoziției.

4. Împărțirea propoziției în cuvinte și reprezentarea grafică a acestora. Evidențierea sunetului nou și rostirea lui cu aceeași intonație cu care au fost rostit în cadrul propoziției. Formularea întrebărilor de tipul: Din câte cuvinte este formată propoziția? De ce este semnul exclamării la sfârșitul ei? Care este cuvântul ce exprimă admirație? Din ce sunete e alcătuit cuvântul? Cuvântul o-o-o este un singur sunet „o”. Ce fel de sunet este „o”?
5. Prezentarea literei de tipar (mare și mică): Care este semnul grafic al literei mici? Cine poate s-o demonstreze?
6. Identificarea sunetului-cuvânt cu litera.
7. Exerciții de consolidare a sunetului și a literei noi: pronunțarea cuvintelor cu sunetul nou în diferite poziții; recunoașterea literei noi; alcătuirea cuvintelor cu literele învățate [4, p. 42-43].

Scrierea pentru elevi reprezintă o activitate mai dificilă, care solicită atât efortul mintal cât și cel fizic. Până a debuta activitatea de scriere, este important să familiarizăm elevii cu liniatura caietului, cu instrumentul de scriere și poziția corectă a acestuia, cu regulile grafice și tehnice ale scrierii.

Etapele de scriere a literei mici și mari de mână, după autorii I. Berca și I. Șerdean

1. *Prezentarea literei.* Litera va fi prezentată integral, apoi descompusă pe elemente. Elevii intuiesc din ce elemente grafice este compusă și cu ce literă s-ar asemana.
2. *Scrierea model a învățătorului.* Cadrul didactic demonstrează la tablă scrierea literei, în dimensiuni mari, pe liniatura corespunzătoare, verbalizând toate acțiunile. Se precizează punctul de unde pornește scrierea, sensul urmat în redactarea conturului și punctul unde se sfârșește scrierea. De asemenea, se comunică elevilor că unele litere se scriu printr-o singură mișcare, fără a ridica stiloul de pe caiet, altele se realizează prin mai multe mișcări. În cazul dat se stabilește în prealabil locul unde se întrerupe scrierea.
3. *Exerciții de încălzire a musculaturii fine a mâinilor.* Se efectuează, obligatoriu, exerciții de încălzire a musculaturii fine a mâinilor.
4. *Stimularea scrierii.* Se utilizează exerciții de realizare a conturului grafic mai întâi cu degetul, în aer, cu ochii deschiși și închiși pe bancă, apoi cu ajutorul instrumentului de scriere pe hârtie neliniară, la dimensiuni diferite, mai mari decât spațiile caietelor.
5. *Scrierea la tablă de către 2-3 elevi.* Elevii demonstrează însușirea scrierii în plan motric și în plan verbal.
6. *Scrierea în caiet a unei litere.* Se realizează scrierea unei litere în caietele de scriere cu liniatura specifică.
7. *Prima verificare a scrierii.* Prima încercare nu va fi una reușită pentru toți elevii, de aceea se verifică scrierea și se explică greșelile tipice efectuate de majoritatea elevilor sau greșelile individuale.
8. *Scrierea următoarelor două-trei litere.* Elevii exersează scrierea încă de două-trei ori, după explicațiile suplimentare.
9. *A doua verificare a scrierii.* Dacă și la a doua verificare s-au depistat greșeli, atunci vor fi necesare explicații suplimentare, detaliate, atât din partea învățătorului, cât și a unor elevi.
10. *Completarea rândului.* Dacă majorității elevilor le reușește, atunci se continuă scrierea a două-trei rânduri.
11. *Scrierea silabelor, cuvintelor, propozițiilor, textelor scurte.* Odată ce elevii au studiat scrierea a cel puțin două litere, aceștia vor exersa scrierea silabelor, pentru a însuși cum se realizează legătura dintre litere. Ulterior, vor scrie cuvinte, propoziții, texte scurte. La etapa dată, se folosesc diferite procedee de scriere, cum ar fi: copierea, transcrierea, dictarea sau scrierea cuvintelor din memorie.
12. *Pauza dinamică.* Se recomandă organizarea pauzelor dinamice, pentru relaxare [1, 12].

În vederea determinării nivelului de achiziție citit-scris a elevilor clasei I, cât și a dificultăților cu care se confruntă aceștia, a fost realizat experimentul pedagogic de constatare, pe un eșantion de 29 de elevi.

Pentru realizarea experimentului pedagogic, a fost implementată evaluarea formativă punctuală însoțită de fișa de observare, întocmită în baza modelului „Proba Borel-Maissonny pentru scris/citit” [10, p. 190]. Proba de evaluare a citirii solicită de la elevi citirea vocalelor, a consoanelor, a silabelor, a unui text mic, necunoscut și ulterior, niște întrebări în baza textului, pentru a determina comprehensiunea textului citit. Proba a urmărit evaluarea unității de competență 3.1. *Citirea corectă și conștientă a silabelor, cuvintelor și propozițiilor scrise cu litere de tipar sau de mână, și a produsului 11. Textul* citit la prima vedere* [3, 9].

Tabelul 1. Rezultatele probei de evaluare a citirii

	Foarte bine		Bine		Suficient	
	nr. elevi	%	nr. elevi	%	nr. elevi	%
<i>Alfabet</i>	19	65,51	1	3,44	9	31,03
<i>Silabe</i>	20	68,96	1	3,44	8	27,58
<i>Text</i>	25	86,2	3	10,34	1	3,44
<i>Întrebări</i>	26	89,65	3	10,34	0	0
<i>Câmp de citire</i>	25	86,2	4	13,79	0	0

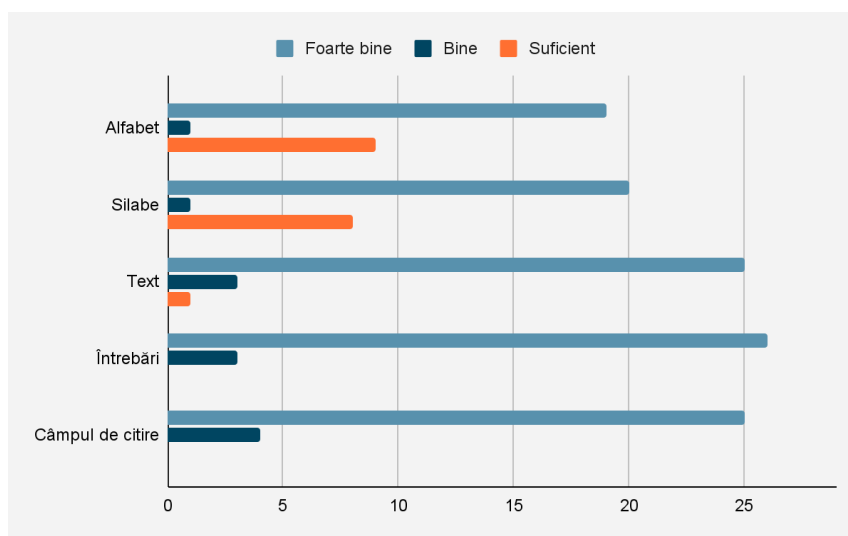


Figura 1. Rezultatele analitice în urma implementării probei de evaluare a citirii

Greșelile tipice depistate la elevii clasei I în urma probei de evaluare a citirii:

1. Numirea literei *î/â* ca *ă*;
2. Omiterea/ignorarea literei *Î/Â*;
3. Confundarea literelor mici de tipar *d* și *b*;
4. Greșeli în citirea silabelor simple și compuse;
5. Diminutivele cuvintelor (*ex., cărăruie-cărărușă, furnică-furnicuță*).

Sugestii pentru corectarea greșelilor tipice depistate la elevii clasei I în urma probei de evaluare a citirii:

1. Confundarea literelor \hat{I} \hat{i} , \hat{A} \hat{a} cu \check{A} \check{a} poate apărea din cauza semnelor diacritice, pe care unii elevii le diferențiază cu greu. Pentru a preveni sau remedia această greșeală, propun asocierea acestor semne cu unele obiecte, reprezentarea acestora printr-o imagine, care va fi plasată la vedere pe tot parcursul studierii celor trei litere. Semnul „circumflex” se poate asocia cu un acoperiș sau o umbrelă, care protejează litera de ploaie. Iar semnul literelor \check{A} \check{a} , se poate asocia cu o pălărie care protejează literele de soare sau cu o pasăre, fluture cu aripile întinse care dorește să aterizeze pe literă. Putem propune elevilor să găsească și alte asocieri. Comunicăm direct elevilor despre aceste asocieri sau alcătuim povestioare scurte.
2. Ignorarea literei \hat{I}/\hat{A} , la fel, poate apărea din cauza confundării literelor și teama de a nu greși. În cazul dat, propun aceeași soluție de asociere a semnului circumflex.
3. Confundarea literelor mici de tipar d și b apare din cauza asemănării formelor grafice și a tulburărilor spațiale stânga-dreapta. Pentru a ajuta copiii să le diferențieze, se pot organiza o serie de activități, spre exemplu:
 - decuparea literelor, de diferite culori, în mărimi mari, egale (fără a tăia cerculețul din mijloc), care se lipesc una peste alta. Se pliază bastonașul și se lipește pe un suport, astfel încât să se poată mișca stânga-dreapta. Literele vor reprezenta forma unor animăluțe, spre exemplu: iepure, pisică, șoarece ș.a. Pe litere vom scrie cuvinte care le reprezintă, pe litera „ d ” vom scrie cuvântul „*dos*”, iar pe „ b ” cuvântul „*burtă*”. Astfel, mișcând stânga-dreapta, elevii vor observa diferența dintre acestea două și vor avea un exemplu vizual. Colajul poate fi afișat pe perete, astfel încât la necesitate elevii să-l poată folosi [8];
 - realizarea unei fișe pe care să fie reprezentate literele d și b grasat, iar mai jos multe cuvinte care încep sau conțin aceste litere. Elevii trebuie să unească cuvântul cu litera corespunzătoare;
 - realizarea unei fișe unde vor fi reprezentate literele d și b în mărimi diferite, de culori și contraste diferite. Elevii trebuie să încercuiască cu o anumită culoare literele. Pentru a fi mai interesant, se pot adăuga și alte litere sau doar litera p , întrucât aceasta, la fel, prezintă asemănări grafice;
 - realizarea unei fișe pe care sunt scrise cuvinte cărora le lipsesc literele date, iar elevii trebuie să scrie litera care lipsește;
 - organizarea activităților de modelare a literelor din sârmă sau plastilină. Se pot construi din pietricele, semințe, nasturi, mărgelile, castane ș.a.;
 - organizarea jocurilor distractive, datorită cărora elevii vor exersa pozițiile obiectului: stânga-dreapta, sus-jos;
 - cel mai bine este atunci, când putem preveni cazurile date. În momentul în care familiarizăm elevii cu litera b , le atragem atenția la asemănările grafice dintre cele trei litere: b , d și p . Organizăm observări cu o literă decupată, dacă o întoarcem pe față și pe dos, cu picioarele în sus sau în jos, obținem o altă literă. De asemenea, putem organiza o activitate distractivă cu litera decupată și o oglindă după același principiu.
4. Confuziile, eliminările, adăugările, inversările de litere la nivelul silabelor pot apărea din mai multe cauze, nu mereu putem depista una anumită. Dar le putem corecta sau preveni printr-o serie de exerciții. Iată care pot fi acestea:

➤ exerciții/jocuri distractive de citire a silabelor simple. Exercițiile date ajută la dezvoltarea auzului fonemic, a aparatului fono-articulatoriu, dezvoltă atenția, concentrarea, îmbunătățește dicția și calitatea vorbirii. După citirea în ritm propriu de mai multe ori, acestea se pot citi la viteză. Ele sunt asemenea unor frământări de limbă.

Tabelul 2. Exerciții distractive de citire a silabelor

Exercițiul 1	<i>ba, bă, bâ, be, bi, bî, bo, bu. ca, că, câ, ce, ci, cî, co, cu. da, dă, dâ, de, di, dî, do, du.</i>
Exercițiul 2	<i>bra, bră, brâ, bre, bri, bro, bru. cra, cră, crâ, cre, cri, cro, cru. dra, dră, drâ, dre, dri, dro, dru.</i>
Exercițiul 3	<i>ba, ca, da, fa, ga, ha, ja, la, ma, na, pa, ra, sa, șa, ta, ța, va, za.</i>
Exercițiul 4	<i>ab, ac, ad, af, ag, ah, aj, al, am, an, ap, ar, as, aș, at, aț, av, az.</i>

Cadrul didactic poate alcătui exerciții analog celor de mai sus, cu literele deja învățate.

- exerciții de despărțire în silabe a cuvintelor;
- exerciții de alcătuire a cuvintelor din silabele propuse;
- exerciții de formare a tuturor cuvintelor posibile, din numărul de litere puse la dispoziție;
- exerciții de completare a cuvintelor cu silabele ce lipsesc.

5. Diminutivele cuvintelor poate surveni din cauza grabei și a modelului lăsat de părinți, care din primele zile de viață ale copilului folosesc dezmierdări pentru unele obiecte sau ființe. Obiceiul acesta se transmite și copiilor, care preiau tot ce văd și aud de la părinții lor. În cazul dat, cadrul didactic ar trebui să comunice părinților că elevii sunt deja la o vârstă mai mare, când nu este indicat să folosească în exces cuvintele în formele lor dezmierdătoare.

Proba de evaluare a scrierii solicită de la elevi transcrierea literelor alfabetului și a unor cuvinte.

Proba urmărește evaluarea unității de competență 4.1. *Scrierea corectă, lizibilă a literelor mari și mici, de mână și de tipar, cu păstrarea spațiului, a înclinării și a aspectului îngrijit, și a produselor* 17. *Transcriere/copiere de text*, 18. *Scrisul* [3, 9].

Tabelul 3. Rezultatele probei de evaluare a scrierii

	Foarte bine		Bine		Suficient	
	nr. elevi	%	nr. elevi	%	nr. elevi	%
Reguli grafice	7	24,13	15	51,72	7	24,13
Reguli tehnice	19	65,51	8	27,58	2	6,89

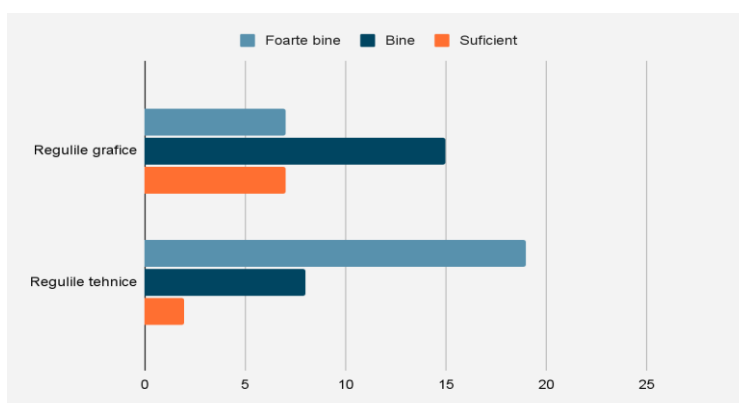


Figura 2. Rezultatele analitice în urma implementării probei de evaluare a scrierii

Greșelile tipice depistate la elevii clasei I în urma probei de evaluare a scrierii:

- nerespectarea liniei oblice ajutătoare;
- nerespectarea alineatului;
- nerespectarea spațiului între litere/cuvinte;
- înghesuiri de litere sau lăsarea spațiului gol pentru a nu despărți cuvintele în silabe;
- efectuarea incorectă a legăturii dintre litere (*ex.: vr, or, br, ox, xe, ct, cl, Fl, ce, ci, oa, ov, co*);
- scăpări de litere și cuvinte;
- transcrierea cuvântului „are” în locul celui propus „aer”;
- poziția incorectă în timpul scrierii.

Sugestii pentru corectarea greșelilor tipice depistate la elevii clasei I în urma probei de evaluare a scrierii

Greșelile în timpul scrierii pot apărea din mai multe motive, cum ar fi: neatenția, graba, oboseala, dorința de a finaliza mai repede, lipsa motivației, a modelelor, a feedbackului, neglijarea acestor detalii de către cadrul didactic, accentul pus mai mult pe citire decât pe scriere ș.a. Greșelile grafice și tehnice pot fi înlăturate prin acordarea modelelor și a exersării sistematice din partea elevului.

1. Pentru respectarea liniei oblice, este necesar să se explice elevilor cât de importantă este aceasta, ce rol are și care este funcția ei. Atragem atenția elevilor că fiecare linie a caietului își are funcția sa, nicio linie nu a fost plasată fără un oarecare motiv. Este o linie ajutătoare, de sprijin, fără de care nu am putea avea un scris corect și caligrafic. Se pot alcătui povestioare scurte, educative despre sprijin și ajutor, prin care se va face analogie cu linia oblică ajutătoare. Contextul afectiv al informației influențează asupra unei înțelegeri mai bune, conștientizării și memorării din partea elevilor.
2. Nerespectarea alineatului și a spațiului între litere sau cuvinte poate fi ușor îndepărtat prin stabilirea regulilor stricte și a modelelor plasate la vedere, astfel încât elevul să poată reveni la ele ori de câte ori are nevoie. Regulile necesită a fi explicate și argumentate, nu doar stabilite.
3. Înghesuiri de litere sau lăsarea spațiului gol pentru a nu despărți cuvintele în silabe apar din cauza fricii de a nu greși sau a nesiguranței față de ceea ce scriu. În cazul dat este nevoie să se exerseze cu elevii despărțirea cuvintelor în silabe, cu orice ocazie, și să li se explice regulile de despărțire în silabe prin exemple concrete, într-o manieră interesantă și activ-participativă.
4. Efectuarea incorectă a legăturilor dintre litere apare din cauza ignorării importanței aspectului dat. E nevoie să li se comunice elevilor că există două tipuri de legături: legături care se efectuează nemijlocit, pe aceeași căsuță unde se termină litera precedentă, și legături care se efectuează pe o căsuță de scriere. Pentru greșelile tipice, oferim elevilor exemple concrete, ilustrate pe planșe, imagini și agățate pe tablă/perete pentru a fi la îndemână.

5. Scăpările de litere sau cuvinte, inversarea cuvintelor poate apărea din cauza grabei și a lipsei de atenție. În cazul dat, elevii trebuie să se autocontroleze și să se autocorecteze. Iar cadrul didactic ar fi bine să atragă atenția asupra acestor momente.
6. Poziția incorectă în timpul scrierii poate apărea din cauza unui mobilier școlar necorespunzător indicilor fizionomici ai elevului sau din cauza obișnuinței de a sta incorect, formată cu anii. Este important să le comunicăm elevilor despre beneficiile unei poziții corecte și consecințele nerespectării acesteia, să oferim un exemplu concret, elocvent. Reflectarea regulilor date pe un tablou acroșat pe un perete ar influența însușirea și punerea în practică de către elevi a acestor reguli.

Prin urmare, pentru a eficientiza scrierea elevului, cadrul didactic va întocmi reguli scurte, clare și va argumenta importanța respectării regulilor date și consecințele nerespectării acestora. Pentru ca regulile să fie interiorizate, învățătorul va opta pentru un mediu afectiv, plăcut, pentru ilustrarea regulilor, pentru organizarea atelierelor de scriere, unde elevii vor exersa scrierea caligrafică. Citit-scrisul reprezintă nu doar niște achiziții practice, ci instrumente puternice pentru dezvoltarea holistică a personalității. De aceea, este important ca aceste achiziții să fie formate corect, ținând cont de toate rigorile metodologice și principiile pedagogice.

Bibliografie:

1. BERCA, I. *Metodica predării limbii române (citit-scris, citire)*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1964. 169 p.
2. BLIDEANU, Eugen, ȘERDEAN, Ion. *Orientări noi în metodologia studierii limbii române la ciclul primar (citit-scris, citire, compunere)*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981. 227 p.
3. *Curriculum național. Învățământul primar*. Chișinău: Lyceum, 2018.
4. GOLUBIȚCHI, S. *Valori epistemice: Limba și literatura română în învățământul primar. Ghid metodologic*. Chișinău: Print Caro, 2023. 119 p. ISBN 978-9975-175-54-8.
5. *Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar*. Chișinău: MECC, 2018.
6. *Ghid de implementare a metodologiei privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar, clasele I-IV*. Chișinău: MECC, 2019.
7. GRANACI, Lidia, CALLO, Tatiana. *Ghid de implementare a manualului Limba și literatura română, clasa I*. Chișinău: Arc, 2019. 78 p. ISBN 978-9975-0-0331-5.
8. *Literele b și d – confuzie – activități ajutătoare*. [online] [citat 10.04.2024]. Disponibil: <https://emalascoala.ro/literele-b-si-d-confuzie-activitati/>
9. *Metodologia privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar, clasele I-IV*. Chișinău: MECC, 2019.
10. *Terapia tulburărilor de limbaj. Intervenții logopedice*. București, 1997. 328 p.
11. ȘEPTELICI, A. *Limba și literatura română în clasele I-IV*. Chișinău, 2009. 236 p. ISBN 978-9975-105-32-3.
12. ȘERDEAN, Ioan. *Metodica predării limbii române la clasele I-IV*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1992. 227 p. ISBN 973-30-1788-4.

STRATEGII DIDACTICE PENTRU STUDIAREA MĂRIMILOR ȘI UNITĂȚILOR DE MĂSURĂ ÎN CLASA A III-A

TEACHING STRATEGIES FOR STUDYING QUANTITIES AND UNITS OF MEASUREMENT IN THE THIRD CLASS

Angela VRABIE, masterandă,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Coordonator științific:

Tatiana DUBINEANSCHI, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Angela VRABIE, master's degree,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

Scientific coordinator:

Tatiana DUBINEANSCHI, PhD, Associate Professor,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: 373.3.016:51

Abstract In this article are reflected: theoretical-methodical benchmarks regarding didactic strategies for studying quantities and units of measure in primary classes; the normative and methodological dimensions of the process of studying units of measure in primary classes. The article presents didactic strategies applicable in the process of studying quantities and units of measure in primary classes.

Keywords: didactic strategies, units of measurement, sizes, primary education.

Conform „Standardelor de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general”, un cadru didactic, la nivel de proiectare didactică, „elaborează proiecte didactice de lungă și de scurtă durată, corelând competențe, conținuturi, strategii și tehnologii didactice cu necesitățile fiecărui copil/elev”, „selectează și eșalonează conținuturile curriculare și strategiile de învățare în funcție de cunoștințele și particularitățile individuale ale copiilor/elevilor”. La nivel de proces educațional, cadrul didactic „aplică eficient strategii și tehnologii didactice interactive, cooperante și socializante, asigurând conexiunile necesare”, „aplică strategii și creează situații de motivare a copiilor/elevilor, orientate spre atingerea performanțelor”, „asigură utilizarea individualizată și diferențiată a strategiilor de evaluare și autoevaluare, pornind de la particularitățile individuale și de vârstă ale copiilor/elevilor” [5, pp. 5-7]. Aceste prevederi scot în evidență importanța pregătirii profesionale a cadrului didactic, care să poată asigura un proces educațional personalizat, diferențiat individualizat, și, desigur, eficient.

„Curriculum pentru învățământul primar la matematică” nuanțează importanța studierii conținuturilor legate de mărimi și măsurări prin reflectarea separată a unităților de competențe, a unităților de conținut pentru domeniul matematic.

Procesul de studiere a mărimilor și unităților de măsură în clasele primare trebuie să se bazeze pe o învățare activă. Elevul învață mai bine atunci când vede utilitatea a ceea ce învață și poate aplica cele învățate în viața de zi cu zi. Progresul elevilor în procesul studierii matematicii în clasele primare, în mod esențial, depinde de însușirea conceptelor de număr și mărime. Aceste concepte constituie baza studierii altor discipline de la treptele ulterioare de învățământ, asigură familiarizarea cu mediul înconjurător și încadrarea în activitățile profesionale etc. Studiul mărimilor este unul dintre mijloacele de legătură a disciplinei matematica cu viața, contribuie la dezvoltarea percepției spațiale și formează la elevi abilități practice care sunt aplicate pe scară largă în viața cotidiană.

Realitatea educațională arată că mai mulți elevi întâmpină dificultăți legate de utilizarea corectă a unităților de măsură în situații concrete de învățare și din cotidian. Adesea comit greșeli la realizarea transformărilor unităților de măsură, la efectuarea măsurătorilor, la utilizarea instrumentelor de măsurare etc.

Pornind de la noile achiziții din didactica generală, strategiile didactice pot fi definite ca *metode, procedee, mijloace și forme de organizare a activității de instruire/autoinstruire*, integrate în structurile operaționale, care au la bază o viziune sistemică și care sunt menite să asigure o asimilare activă și creatoare a cunoștințelor și abilităților și să raționalizeze procesul instruirii.

C. Oprea abordează strategia sub aspectul demersului procesual al căii de realizare a obiectivelor. Autoarea susține că strategia este „modalitatea eficientă prin care profesorul îi ajută pe elevi să accedă la cunoaștere și să-și dezvolte capacitățile intelectuale, priceperile, deprinderile, aptitudinile, sentimentele și emoțiile” [4].

Principalele elemente componente ale strategiilor didactice sunt prezentate în figura 1. Desigur, acestora li se adaugă modul de abordare a învățării, respectiv tipurile de învățare și mecanismele de asimilare a cunoștințelor și abilităților de către elevi [1, pp. 182-183].

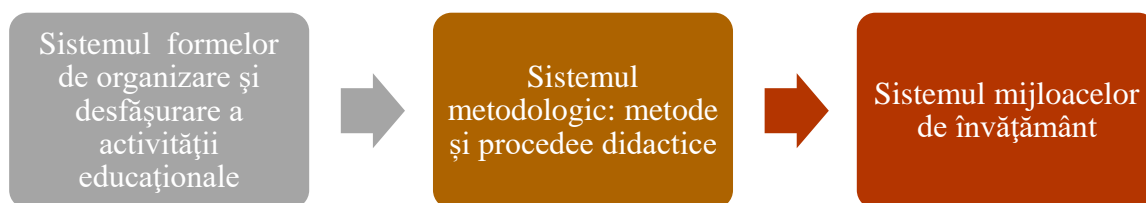


Figura 1. Elementele componente ale strategiei didactice

Strategia didactică, în opinia E. Tiron, „reprezintă, din punct de vedere conceptual, un ansamblu structurat și unitar de metode, mijloace, tehnici, moduri de organizare și procedee didactice, adaptate unei situații de învățare” [6, p. 62].

Aceeași autoare consideră că „în cadrul activității didactice, strategia didactică ocupă un loc determinant după stilul didactic, deoarece proiectarea și organizarea concretă a lecției se realizează în funcție de decizia strategică a profesorului” [idem, p. 145].

Vorbind de structura complexă a strategiei didactice, autoarea include mai multe componente în interacțiune: obiective operaționale; metode, tehnici, procedee de predare-învățare-evaluare; mijloace de învățământ; forme de organizare și desfășurare a activității educaționale. Așadar, „strategia didactică prefigurează traseul metodic logic, cel mai potrivit și eficient pentru abordarea unei situații concrete de predare și învățare, astfel încât să se poată preveni erorile, riscurile și să se asigure eficiența maximă a procesului didactic” [ibidem].

În literatura de specialitate sunt evidențiate următoarele caracteristici definitorii ale strategiei didactice:

- implică elevul în situații specifice de învățare;
- raționalizează și adecvează conținutul instruirii la particularitățile psih individuale;
- creează premise pentru manifestarea optimă a interacțiunilor dintre componentele procesului de instruire: predare, învățare, evaluare;
- presupune combinarea contextuală, originală, unică, a elementelor procesului instructiv-educativ [8].

Schema metodologică de studiere a măsurărilor cuprinde mai multe etape, unele dintre ele se repetă de la clasă la clasă, dar diferă după conținut și complexitate, iar altele sunt caracteristice doar

pentru unele clase, în funcție de conceptul numeric învățat. Aceste etape au fost sintetizate în următorul itinerar metodologic de studiere a măsurărilor la ciclul primar (figura 2) [9].

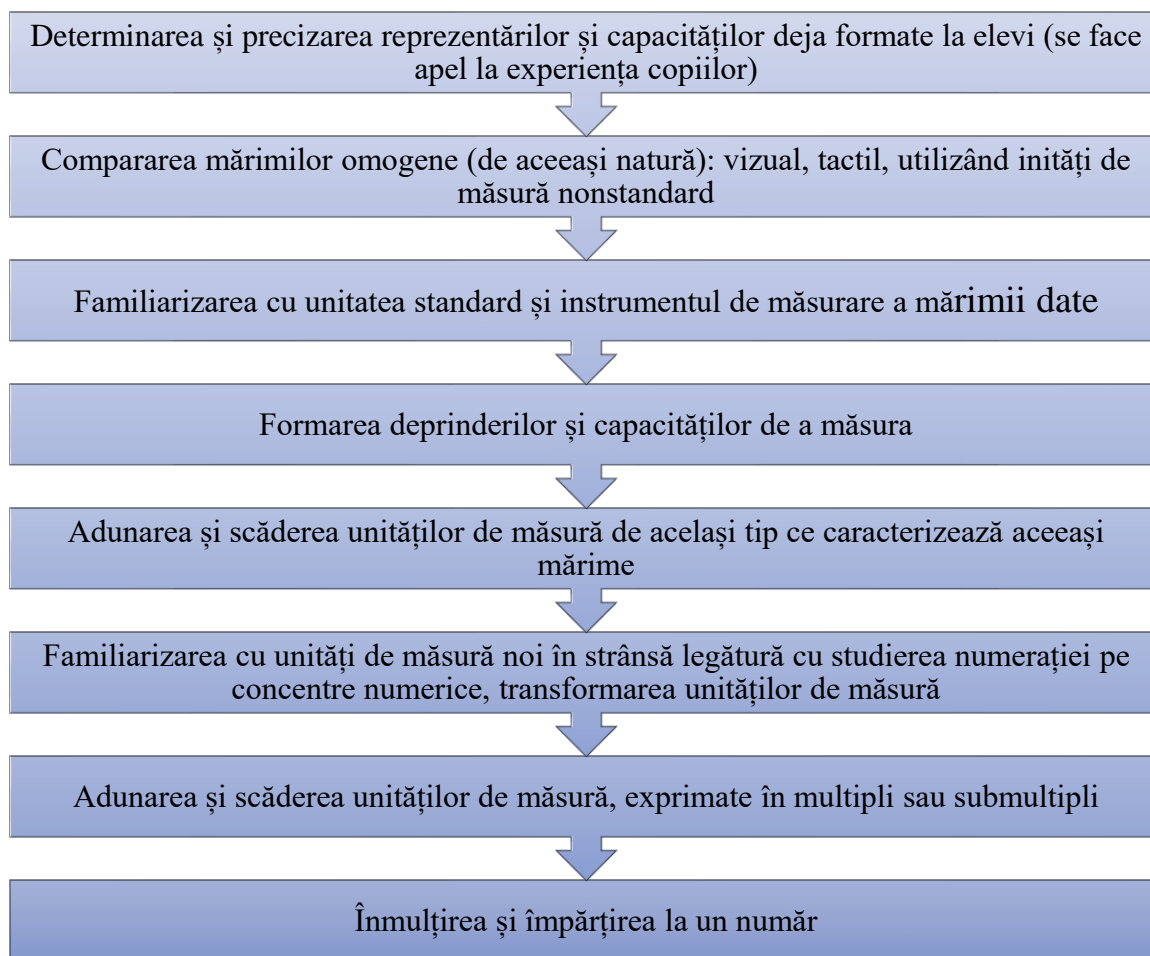


Figura 2. Itinerar metodologic de studiere a măsurărilor la ciclul primar

De-a lungul timpului, termenul de „mărime” a fost definit în diverse moduri. Într-o accepțiune mai largă, prin mărime se înțelege tot ceea ce poate fi mai mare sau mai mic, adică tot ceea ce poate varia cantitativ. În același timp, mărimea poate fi privită ca o proprietate a corpurilor și a fenomenelor, în baza căreia acestea pot fi comparate (dimensiune, întindere, volum, cantitate, durată, valoare).

În realitatea educațională se constată adesea confundarea termenilor „masă” și „greutate”. Unele cadre didactice nu corectează elevii în cazul exprimării greșite sau chiar folosesc acești termeni ca fiind similari. De exemplu, elevii spun: „Greutatea harbuzului este de 3 kg”, „Mama a măsurat greutatea merelor din fiecare pungă”. Atunci când cadrele didactice nu corectează elevii în asemenea cazuri, încalcă corectitudinea științifică. Ambii termeni, „masă” și „greutate”, țin de fizică și sunt diferiți. „Masa este o măsură a cantității de materie conținută de un obiect, în timp ce greutatea este o măsură a tragerii gravitaționale a unui obiect. În condițiile în care forța gravitațională exercitată de Pământ este constantă asupra căreia masa este calculată, valorile masei și greutății unui obiect pe Terra sunt aproximativ egale, în funcție de locația geografică. Masa unui corp este aceeași, indiferent de locul în care se află, fie că este vorba despre Pământ sau altă planetă din spațiul cosmic. Greutatea poate varia, în funcție de forța gravitațională. Un obiect are aceeași masă și pe Pământ, și în spațiu, în timp ce greutatea sa va fi diferită, dacă este pe Lună sau pe Pământ.” [3]

Alte concepte care sunt confundate sau folosite în mod greșit sunt „capacitate” și „volum”. De exemplu, informându-se din unele surse sau auzind de la adulți, elevii spun: „Volumul de apă din borcan este...”, „Borcanul are volumul de 3 litri”. Din cauza mai multor asemănări care există, volumul este adesea confundat cu capacitatea. Diferențele pot fi înțelese din semnificațiile unității de măsură. Iată câteva deosebiri esențiale [2]:

- ✓ *Volumul* este cantitatea reală a ceva, care acoperă un spațiu definit.
- ✓ Volumul implică cantitatea totală de spațiu acoperită de un obiect.
- ✓ Volumul se măsoară în unități cubice: centimetru cub, metru cub.
- ✓ Capacitatea reprezintă cantitatea potențială de substanță pe care un obiect este capabil să o rețină.
- ✓ Capacitatea se referă la capacitatea obiectului de a conține o substanță, adică solidă, lichidă sau gazoasă.
- ✓ Capacitatea se măsoară în unități metrice: litri, galoane etc.

Pentru a stabili care sunt greșelile elevilor aferente studierii mărimilor și unităților de măsură, am realizat un experiment de constatare pe un eșantion de 22 de elevi din clasa a III-a a IP Complex Educațional „Ilie Fulga”, comuna Stăuceni, orașul Chișinău. Pentru aceasta a fost aplicat ca instrument de evaluare testul metodologic, autor L. Ursu [7, pp. 41-44].

În rezultatul analizei calitative și cantitative a celor realizate de către elevi, am determinat nivelurile de performanță ale acestora în funcție de punctajul acumulat și calificativul cu care au fost apreciați elevii (tabelul 1).

Tabelul 1. Corelația între punctajul acumulat, nivelurile de performanță și calificativul de apreciere

Punctaj acumulat (%)	Calificativ	Nivel de performanță
25-23 (100%-90%)	Foarte bine	Avansat
22-16 (89%-65%)	Bine	Mediu
15-9 (64%-34%)	Suficient	Redus
8-3 (33%-1%)	Recuperare	-

Rezultatele cantitative obținute sunt prezentate în tabelul 2.

Tabelul 2. Rezultatele cantitative obținute pe eșantionul de elevi testat

Nr. elevi	%	Nivelul de performanță
8	36,4	Avansat
13	59,1	Mediu
1	4,5	Redus

În rezultatul analizei calitative a rezultatelor testării, s-a constatat că elevii clasei a III-a au demonstrat deficiență de formare a unității de competență „Investigarea unor situații-problemă din cotidian, care presupun efectuarea operațiilor aritmetice asupra rezultatelor unor măsurători”.

Greșelile tip au ținut de:

- efectuarea calculelor cu unități de măsură, mai ales cu cele pentru timp, la întâmplare, fără a înțelege că operează cu numere concrete, fără a le raporta la o situație reală;
- determinarea orei pe ceasul mecanic;
- exprimarea rezultatelor unor măsurători, folosind terminologia aferentă. De exemplu, elevii au folosit termenii de „greutate”, „cantitate” în loc de „masă”;
- compararea unităților de măsură pentru timp, în special, cele noi învățate – secol, deceniu.

În continuare sunt propuse două secvențe de lecții cu valorificarea metodelor didactice, un contraexemplu didactic și dictarea matematică, care au impact formativ eficient în procesul de studiere a mărimilor și unităților de măsură în clasa a III-a.

Unitatea de conținut: Cine seamănă culege

Unitatea de competență:

4.3. Exprimarea, compararea, estimarea rezultatelor unor măsurători, în unități standard de măsură pentru: lungime, masă, capacitate, timp, monetare.

Strategii didactice:

- forme: frontal
- metode: contraexemplul didactic
- materiale didactice: semafoare, fișe demonstrative cu propoziții false.

Învățătoarea citește clar și răspicat o propoziție corectă sau una greșită. Elevii trebuie să reacționeze prompt și să anunțe prezența sau absența greșelii, folosind culorile semafoarelor: roșu, pentru propozițiile false și verde, pentru propozițiile adevărate. Se corectează propoziția falsă, fiind transcrisă pe tablă de pe fișă. Un elev trece la tablă și o corectează, barând cuvântul sau sintagmele greșite și scriind deasupra varianta corectă. Se recitește afirmația corectată.

Exemplu de propoziții:

- 1) Mieunică a cumpărat 4 kg de lapte.
- 2) Daria a folosit un cântar pentru a măsura masa găleții cu lapte.
- 3) Aoleu a măsurat coada lui Surișor cu rigla.
- 4) Mama a cumpărat 1 l de smântână.
- 5) Sandu este mai scund decât Daniela.
- 6) Un litru de ulei costă 21 lei.
- 7) Un borcan poate avea capacitatea de 1 sau 3 kilograme.
- 8) Pentru a reuși la învățătură, un elev trebuie să se culce la ora 9 și jumătate.
- 9) Maria este mai mare decât fratele ei cu 5 cm.
- 10) 1 kg de lână este la fel de greu ca 1 kg de făină.
- 11) Pentru a măsura greutatea proprie, folosim cântarul de podea.

Unitatea de conținut: Măsurarea timpului. Calendarul

Etapa lecției: Evocarea

Unitatea de competență:

4.3. Exprimarea, compararea, estimarea rezultatelor unor măsurători, în unități standard de măsură pentru: lungime, masă, capacitate, timp, monetare.

Strategii didactice:

- forme: individual
- metode: dictarea matematică
- materiale: filă de calendar pentru fiecare elev.

Etapa lecției: Evocarea

Înainte de realizarea dictării matematice, se evocă regulile specifice. Elevii lucrează pe fișa pe care este reprezentată fila de calendar a lunii aprilie a anului curent.

Elevii realizează sarcinile oral, iar pe fila de calendar încercuiesc numerele (datele) corespunzătoare răspunsurilor obținute.

1) Ce dată a fost:

- A patra zi de luni din luna aprilie?
- Ultima duminică din luna aprilie?
- A doua zi după prima duminică din lună?
- Prima zi a celei de-a treia săptămâni din lună?

2) Încercuiește datele ce indică numere pare din ultima săptămână completă a lunii aprilie.

Evaluarea dictării. Se realizează autoevaluarea dictării prin recitirea integrală a acesteia și evaluarea în baza grilei de corectare – pe tablă se afișează posterul cu foaia de calendar pe care sunt încercuite numerele (datele) ce indică răspunsul.

Activitate de postrezolvare:

1. Citiți numerele în ordine crescătoare / descrescătoare.
2. Citiți doar numerele pare / numerele impare.
3. Descompuneți oral numerele de două cifre în zeci și unități.
4. Alegeți cele mai mari 2 numere încercuite. Descompuneți-le folosind operația de adunare.

În baza reperelor metodologice și a rezultatelor testării elevilor, în baza generalizării experienței cadrelor didactice, au fost punctate următoarele **concluzii**.

- 1) Studiarea mărimilor și unităților de măsură trebuie să se realizeze respectându-se prevederile curriculare, metodologice, nu în ultimul rând și corectitudinea științifică a conceptelor abordate.
- 2) Valorificarea strategiilor didactice e dezirabil să se facă din următoarele perspective:
 - atingerea finalităților curriculare,
 - asigurarea eficienței în vederea prevenirii sau înlăturării greșelilor comise de elevi,
 - garantarea funcționalității cunoștințelor și motivarea elevilor pentru învățare.

Bibliografie:

1. BOCOȘ, M. et al. *Didactica modernă*. Ed. a 2-a, rev. [online]. Cluj-Napoca: Dacia, 2001. ISBN 973-35-1084-X. [citată 31.10.2022]. Disponibil: https://www.academia.edu/7342204/10232889_Didactica_Moderna_Coord_Miron_Ionescu_Radu_Ioan_sa_2001
2. *Diferența dintre volum și capacitate* [online] [citată 22.09.2022]. Disponibil: <https://invatatiafaceri.ro/diferente/diferenta-dintre-volum-si-capacitate/>
3. IONESCU, S. *Deosebirea dintre masă și greutate – ce relație există între cele două* [online] [citată 22.09.2022]. Disponibil: <https://www.libertatea.ro/lifestyle/deosebirea-dintre-masa-si-greutate-relatie-4113377>.
4. OPREA, C. *Strategii didactice interactive*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2007 [citată 22.08.2016]. Disponibil: <https://studentpolitologie.files.wordpress.com/2011/01/tema-4-metode-interactive-autor-oprea-c-1.pdf>.
5. *Standarde de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general*. Aprobate prin Ordinul ministrului educației nr. 623 din 28 iunie 2016. [citată 12.09.2022]. Disponibil: <https://mecc.gov.md/site>.
6. TIRON, E. *Teoria și metodologia instruirii. Teoria și metodologia evaluării*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2019. ISBN 978-606-31-0783-2.

7. URSU, L. *Matematică. Clasa a 3-a. Teste de evaluare sumativă*. Chișinău: Prut Internațional, 2020. ISBN 9789975545020.
8. VOICU-POPESCU, C. Strategii didactice: definiții, delimitări conceptuale. In: *EDICT – Revista educației*. 2001. ISSN 1582-909X [citat 31.10.2022]. Disponibil: <https://edict.ro/strategii-didactice-definitii-delimitari-conceptuale/>.
9. ИСТОМИНА, Н.Б. Методика обучения математике в начальных классах. Учеб. пособие для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. 4-е изд., стереотип. Москва: Издательский центр „Академия”, 2001. 288 с.

SPECIFICUL ORGANIZĂRII PROCESULUI EDUCAȚIONAL ÎN INSTITUȚIILE DE EDUCAȚIE TIMPURIE ÎN PERIOADA ESTIVALĂ

THE SPECIFICS OF THE EDUCATIONAL PROCESS ORGANISATION IN EARLY EDUCATION INSTITUTIONS DURING THE SUMMER PERIOD

Adelina FURTUNĂ, masterandă,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID: 0009-0003-3619-0440
a81709890@gmail.com

Stela GÎNJU, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID: 0000-0002-0673-2099
ginju.stela@upsc.md

Adelina FURTUNA, master's degree,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau
Stela GINJU, PhD, Associate Professor,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: 373.2.04

Abstract. This article presents information about the specifics of organising the instructional-educational process during the summer period.

The activity of the early education institution during the summer period is more special, with the main importance being placed on keeping children as long as possible in the open air, improving their health by applying natural body warming factors, improving their physical well-being and their motor abilities. But we should not ignore during this period also the children's cognitive development, giving them the opportunity to better understand the social environment by organizing observations, walks and excursions and work in nature, in the discovery of the little researcher of children of early age can satisfy it by organizing activities with ecological content directly in nature, mathematics, language development.

Therefore, the work of the early childhood education institution during the summer is geared towards promoting health, harmonious development and active exploration of the environment. By organising various outdoor activities, this period can be optimally used to support the children's growth and their development.

Keywords: summer period, curriculum, early education, development.

O perioadă importantă în activitatea instituției de educație timpurie constituie perioada estivală, fiind considerată favorabilă pentru realizarea mai multor sarcini în lucrul cu preșcolarii.

Perioada estivală aduce mari schimbări în organizarea activității instituției de educație timpurie. Aceasta devine semnificativă, cu o varietate de activități, evenimente și manifestări interesante, iar copiilor le oferă oportunități valoroase pentru dezvoltarea holistică, atât din punct de vedere cognitiv, fizic, emoțional, cât și social.

Ținând cont de faptul că frecvența copiilor în perioada vacanțelor școlare este redusă și toți copiii trebuie să beneficieze, în egală măsură, de un proces educațional de calitate, de formare a abilităților și competențelor pe domenii de activitate, activitățile integrate/pe domenii de activitate (conform CET) vor fi înlocuite cu activități recuperatorii, activități ludice și distractive, care să ofere copiilor o experiență educativă plăcută și benefică. Accentul se va pune pe activitățile de asanare și fortificare a sănătății și activitățile artistico-estetice [6, p.11; 7, p. 16], iar conținutul activităților de vară va fi unul dinamic, activ, echilibrat, personalizat, fiind compus din 3 elemente: 1. educație, 2. artă, 3. joacă [2].

Astfel, prin adaptarea programului și a activităților în conformitate cu nevoile și interesul copiilor în perioada vacanței de vară, se poate asigura ca toți copiii să beneficieze de o experiență educațională de calitate, care să le dezvolte abilitățile și competențele într-un mod plăcut și eficient.

Menționăm că specificul procesului educațional în perioada estivală este, în principal, petrecerea timpului în aer liber, iar timpul alocat activităților planificate în spațiile grupei/instituției este redus la minimum [6, p. 12].

Deoarece perioada de vară reprezintă o continuare firească a activităților desfășurate în grădiniță, petrecerea ei solicitând forme atrăgătoare, inedite, păstrându-și specificul de perioadă de destindere, refacere, recreere, toate activitățile vor fi organizate și desfășurate preponderent în aer liber. Acestea presupun integrarea, în planificare, organizare și desfășurare a procesului educațional în IET, a activităților de dezvoltare personală, activităților de fortificare a sănătății, activităților artistico-estetice, activităților de cercetare experimentală, precum și activităților extracurriculare, care se vor desfășura în diverse forme, reglementate de produsele curriculare aprobate de MEC [7, p. 17].

La baza conceperii procesului educațional pe perioada estivală, va sta caracterul dominant al activităților ludice, mai ales când copiii se bucură de timpul petrecut în aer liber și sunt mai receptivi la activități interactive și distractive, iar activitățile de rutină se promovează în regim obișnuit [6, p. 20].

Organizarea procesului educațional în IET în perioada de vară include corelarea optimă a activităților planificate cu cele liber alese de către copii, de aceea ar trebui să se continue activitatea sistematică pentru toate domeniile de dezvoltare a copilului, prin organizarea activităților interesante și variate pentru copii. Pentru această perioadă natura oferă numeroase oportunități (observarea vieții insectelor, cântecul păsărilor, colectarea materialelor pentru confecționarea diverselor lucrări) pentru dezvoltarea abilităților cognitive și dezvoltarea multilaterală a preșcolarului.

Organizarea timpului liber al copiilor în perioada estivală poate fi una dintre provocările majore pentru instituțiile preșcolare. Cu toate acestea, vremea frumoasă și posibilitatea de a petrece timpul în aer liber pot ajuta la atenuarea acestei probleme. Este foarte important să organizăm activitatea preșcolarilor în așa fel, încât fiecare zi să le aducă ceva nou, să fie plină de conținuturi interesante, dar, în același timp, copilul să fie în siguranță, astfel încât să primească maximum de impresii și emoții pozitive: distracții muzicale, distracții ecologice, sportive, proceduri de călire, care să devină clipele relevante din această perioadă pentru a-i menține în starea de bine o perioadă îndelungată.

În organizarea activităților pe perioada estivală, punctul de plecare îl constituie interesul liber manifestat al copiilor față de mediul înconjurător. Contactul direct cu natura oferă preșcolarilor posibilitatea de a investiga, de a analiza, compara și generaliza, de a-și restructura și îmbogăți cunoștințele anterioare, de a dezvolta spiritul de observație, dar și atitudinea, comportamentul de protecție a mediului înconjurător. Finalitatea activităților în aer liber este aceea de a dezvolta personalitatea copilului din punct de vedere cognitiv, afectiv, motoriu, oferind posibilități de a experimenta lucruri noi, trăind și învățând împreună, în strânsă legătură cu mediul înconjurător.

Ori de câte ori este posibil, cadrul didactic ar trebui să le ofere copiilor dreptul de a alege și de a-și planifica propriile activități și acțiuni, de a decide singuri cum și de unde să înceapă activitatea, care va fi rezultatul și cum va fi realizat acesta. Iar pe timpul verii, acest lucru devine o prioritate.

În cadrul activităților pe perioada estivală, este permis ca sarcinile unui copil să manifeste un caracter de finalizare temporar deschis, fiindcă fiecare copil acționează în ritmul său și necesită o anumită perioadă de timp pentru a finaliza o lucrare.

Activitățile în aer liber sunt esențiale în educația timpurie a copiilor, deoarece oferă numeroase beneficii și oportunități de dezvoltare holistică. Iată câteva aspecte care subliniază importanța acestor activități:

- *Stimularea socializării.* Activitățile în aer liber oferă copiilor șansa de a interacționa cu alți copii și cu mediul înconjurător într-un mod natural și spontan. Prin joc și colaborare în aer liber, ei învață să comunice, să lucreze în echipă și să-și dezvolte abilitățile sociale, cooperarea cu semenii, aplicarea strategiilor de soluționare a problemelor, precum și mijloacele de negociere, de exemplu, compromisul.
- *Dezvoltarea coordonării și abilităților motorii.* Prin explorarea și jocul în aer liber, copiii își dezvoltă abilitățile motorii fine și grosiere, precum și coordonarea și echilibrul. Aceste abilități sunt fundamentale pentru dezvoltarea fizică și cognitivă a copiilor.
- *Experiențe practice și exploratorii.* Activitățile în aer liber oferă copiilor oportunități de a experimenta și explora lumea înconjurătoare într-un mod direct și tangibil. Prin intermediul acestor experiențe practice, ei își construiesc înțelegerea asupra fenomenelor naturale și a relațiilor sociale.
- *Abordarea diverselor domenii de dezvoltare.* Prin activitățile în aer liber sunt apelate și stimulate toate domeniile dezvoltării copilului: fizic, intelectual, emoțional, social și moral. De la jocurile fizice și construcțiile în nisip, la explorarea naturii și observarea fenomenelor meteorologice, fiecare experiență contribuie la dezvoltarea lor integrală.
- *Dezvoltarea emoțională* a copiilor, oferindu-le libertatea de a alerga, striga și juca expansiv în limitele corespunzătoare. Aici, ei pot experimenta o gamă largă de emoții, de exemplu, fiorul de a rula pe un deal, provocarea de a urca la înălțime și bucuria de a alerga și sări.

Mijloacele de realizare a activităților în aer liber sunt diverse și multiple. Aceste momente ale zilei presupun jocul în aer liber, observări, explorări, descoperiri, activități de îngrijire a plantelor, păsărilor, răsfoirea cărților, jocurile didactice, dramatizările, desenul, confecționarea, construcția cu diverse materiale, concursurile, plimbările, drumețiile, excursiile și vizitele în natură. În perioada caldă este necesară utilizarea sectorului cu apă și nisip. Alte activități motrice se desfășoară pe terenul de joc amenajat, înzestrat cu echipament sportiv sau mobilier de curte specific: leagăne, balansoare pentru copii, căsuțe, tobogane, spații de joacă, lăzi cu nisip și recipiente pentru apă. Toate acestea sunt mijloace prețioase de educare a copiilor pentru cunoașterea mediului înconjurător, prezentându-le relația dintre natură și om.

Este important ca educatorul să planifice regimul zilei în așa mod, încât după o activitate de mobilitate sporită, copiilor să li se propună activități mai liniștite, și invers după o activitate statică, copiii, ieșind afară, să alerge, să se joace cu mingea etc., iar activitățile de muncă în natură cu copiii se vor organiza dimineața până la dejun și seara după gustare [5, p. 18].

Specificul activităților în perioada estivală cere ca un cadru didactic să planifice și să organizeze în prima jumătate a zilei activități de asanare și fortificare a organismului cu următoarele componente: gimnastica de dimineață, gimnastica de după somn, călirea, educația fizică în aer liber, odihna activă (distracții sportive, starturi vesele, competiții) și jocurile dinamice.

Abilitățile de mișcare trebuie cultivate nu numai pentru că sunt importante pentru sănătatea și bunăstarea copilului pe termen lung, ci pentru că susțin dezvoltarea fizică, cognitivă și socio-emoțională a lui. Dezvoltarea fizică îi ajută pe copii să câștige încrederea și stima de sine, deoarece descoperă ce pot face și le permite să simtă beneficiile stării de sănătate și de activitate. Aceste abilități ar trebui dezvoltate informal în timpul jocului fizic zilnic planificat.

Însă perioada verii poate aduce și unele pericole pentru sănătatea copiilor: riscul de supraîncălzire, arsuri solare, oboseală din cauza alergării excesive și efectele nefavorabile ale apei, atunci când este folosită în exces, iar adulții ar trebui să fie conștienți de aceste aspecte și să ia măsuri pentru a le preveni.

Iată de ce, cadrul didactic trebuie să elaboreze planificarea pentru a face ca perioada estivală să fie distractivă și educativă, dar și cu multe beneficii pentru sănătatea și siguranța copilului în același timp. În perioada de vară cadrele didactice vor organiza mai multe activități ce țin de prevenirea pericolelor, a înecului, a incendiilor, traumatismului, le vor aduce la cunoștință regulile de comportare în stradă, de circulație rutieră etc. [5, p. 18]

Este firesc, așadar, ca instituția de educație timpurie să le propună copiilor o varietate de activități care să le consolideze abilități, ținând cont de particularitățile de vârstă ale copiilor. În programul zilnic trebuie să existe un echilibru între activitățile de dezvoltare personală și activitățile zilnice, în încăpere și în aer liber, individuale, în grup mare și mic, de cunoaștere, de explorare, de descoperire/informare, de observare, de participare, alese și dirijate de copii, alese și realizate de cadrul didactic. Se va ține cont și de corelarea activităților de dimineață cu cele de după-amiază, realizarea obiectivelor operaționale și a sarcinilor de lucru în diverse momente ale zilei [2, p. 9].

Ținând cont de faptul că în prezent cerințele procesului educațional sunt din ce în ce mai rafinate și exigențele lui din ce în ce mai înalte, ținem să subliniem importanța înțelegerii nevoilor și cerințelor în continuă schimbare ale procesului educațional, mai ales în ceea ce privește educația timpurie. Într-adevăr, o atenție sporită trebuie acordată dezvoltării copiilor, iar instituțiile preșcolare trebuie să fie pregătite să-și adapteze practicile pentru a satisface aceste nevoi în continuă schimbare. Este esențial să recunoaștem că succesul procesului educațional este direct legat de felul în care ne axăm pe nevoile individuale ale copiilor și să le oferim oportunități de învățare valoroase și relevante. Aceasta necesită o abordare centrată pe copii, în care educatorii sunt receptivi la nevoile, interesele și abilitățile fiecărui copil în parte. Atingerea obiectivelor privind organizarea unui program reușit și benefic este posibil prin valorificarea procesului educațional. Lipsa conexiunilor între cei implicați în procesul educațional și cei educați poate afecta negativ experiența de învățare a copiilor. Numai prin colaborarea activă între cei implicați în educație, putem identifica și aborda mai eficient nevoile individuale ale fiecărui copil și să le oferim suportul necesar pentru a atinge potențialul lor maxim de învățare și dezvoltare.

În contextul valorificării procesului educațional pe perioada estivală și beneficiul acestuia asupra dezvoltării preșcolarilor, ne-am propus realizarea unui studiu experimental la copiii cu vârsta cuprinsă între 5 și 7 ani. Cercetarea a fost realizată la Instituția de Educație Timpurie nr. 4 „Grigore Vieru” din mun. Bălți.

Stabilirea nivelului inițial de dezvoltare a preșcolarilor a avut loc prin aplicarea metodei de cercetare testarea combinată cu convorbirea, iar instrumentul de evaluare au fost fișele de lucru. Convorbirea s-a utilizat cu scopul de a preciza anumite momente realizate de către copii pe fișele de lucru. Fișele au fost selectate din lucrarea *Culegere de teste pentru preșcolari: Evaluare inițială și finală*, vârsta 5-7 ani de E. Haheu-Munteanu și V. Istrati [4].

Etapa de constatare s-a desfășurat în luna mai 2023 și a durat 2 săptămâni. În experimentul de constatare am urmărit scopul de a determina nivelul inițial al dezvoltării preșcolarilor, pe de o parte, și a evalua nivelul de pregătire al actanților educaționali pentru perioada estivală, pe de altă parte.

Eșantionul experimental a fost grupa mare I, cu 19 copii, și eşantionul de control cu grupa mare II, cu 19 copii, din IET nr. 4 „Grigore Vieru”, municipiul Bălți.

Obiectivele experimentului de constatare au fost:

- diagnosticarea nivelului de dezvoltare a copiilor la finele anului școlar 2023, vârsta 5-6 ani;
- prelucrarea și analiza rezultatelor experimentale la etapa de constatare.

Copiii au fost evaluați în baza a 10 fișe de evaluare, care se axează pe cele 4 domenii de dezvoltare, în conformitate cu SÎDC:

- ◆ dezvoltarea fizică și fortificarea sănătății;
- ◆ dezvoltarea personală, emoțională și socială;
- ◆ dezvoltarea limbajului, a comunicării și inițierea citirii și scrierii;
- ◆ dezvoltarea cognitivă.

Analiza rezultatelor experimentului de constatare cu grupa experimentală și cea de control a permis să evidențiem predominarea nivelului „în curs de realizare”: grupa experimentală – 14 copii (74%) și grupa de control – 15 copii (79%). Am stabilit că la nivelul „realizat” pot fi plasați: grupa experimentală – 5 copii (26%) și grupa de control – 4 copii (21%), deci putem constata că nu există diferențe mari cu privire la dezvoltarea copiilor. Datele experimentului de constatare pot fi vizualizate în figura ce urmează:

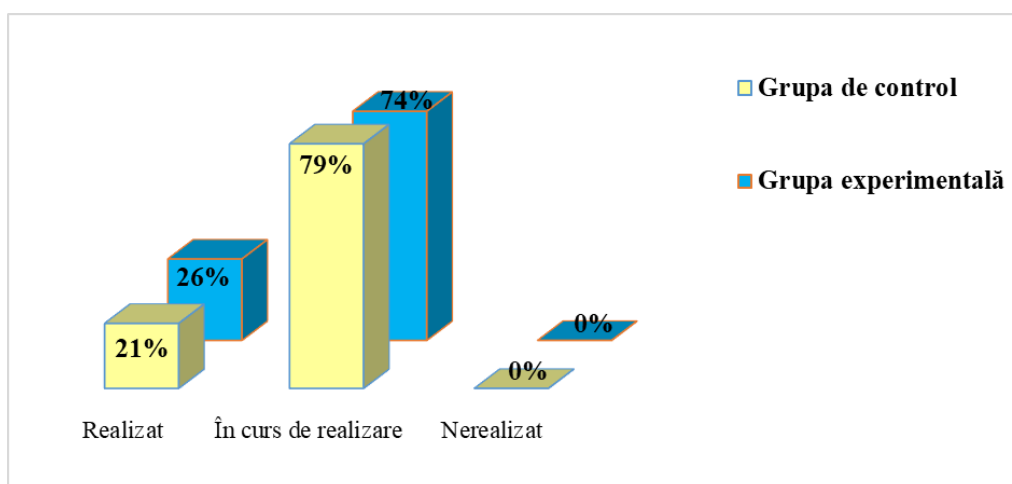


Figura 1. Rezultatele comparative ale experimentului de constatare: grupa experimentală și de control

Nr.	Perioada	Activitățile	Domeniul de dezvoltare
1.	5 – 9 iunie	Activitatea „Cireșel și cireșica”	DFFS
2.	12 – 16 iunie	Activitatea „Farmacia verde”	DC
3.	19 – 23 iunie	Activitatea „Matematica în natură”	DC
4.	26 – 30 iunie	Activitatea „Marinarii iscușiți”	DFFS
5.	3 – 7 iulie	Activitatea „Atelierele verii”	DC
6.	10 – 14 iulie	Activitatea „Sunt informat – sunt protejat”	DPES
7.	17 – 21 iulie	Activitatea „Culorile curcubeului”	DFFS
8.	24 – 28 iulie	Activitatea „Caleidoscopul floral”	DLC
9.	31 iulie – 4 august	Activitatea „Delicii de vară”	DPES
10.	7 – 11 august	Activitatea „Clepsidra verii”	DFFS
11.	14 – 19 august	Activitatea „Apă, aer, pământ”	DC
12.	21 – 25 august	Activitatea „Săptămâna cu invenții”	DFFS
13.	28 – 30 august	Activitatea „Albumul cu amintiri”	DLC

După realizarea etapei de constatare, am identificat necesitatea realizării etapei de formare, care s-a desfășurat în perioada 5 iunie – 30 august 2023 și a vizat elaborarea unui Programul formativ pentru preșcolari și implementarea acestuia în cadrul activităților educative formale, informale, nonformale din cadrul experimentului de cercetare, grupul experimental constituit din 19 preșcolari din IET nr. 4 „Grigore Vieru”, mun. Bălți.

Scopul Programului formativ pentru preșcolari este de a le oferi preșcolarilor din lotul experimental posibilitatea de a petrece activitățile din perioada estivală într-o manieră creativă, recreativă și educativă.

Printre tipurile de activități organizate în cadrul Programului formativ pentru preșcolari nominalizăm:

Acest program a avut drept scop să ofere o abordare holistică și valoroasă, care să stimuleze dezvoltarea preșcolarilor într-un mod atractiv și eficient.

Iată câteva obiective specifice ale acestui program:

- stimularea creativității,
- învățarea prin experiență,
- consolidarea abilităților sociale,
- încurajarea explorării și descoperirii,
- promovarea activităților de relaxare și divertisment.

În toate activitățile, cadrele didactice au aplicat metode, procedee, forme organizatorice adecvate tratării individuale și diferențiate a copiilor, pentru a stimula și antrena cât mai intens participarea activă a fiecărui copil la procesul de însușire a cunoștințelor, de formare a priceperilor și deprinderilor specifice vârstei.

Etapa de control a fost inițiată pe data de 18 până la 29 septembrie 2023. Eșantionul experimental a fost grupa pregătitoare, 19 copii, și grupa de control, 19 copii, din IET nr. 4 „Grigore Vieru”, municipiul Bălți.

Obiectivul experimentului de control a fost diagnosticarea nivelului de dezvoltare a copiilor pe perioada estivală cu grupa pregătitoare experimentală și de control, vârsta 6 ani.

Pentru realizarea acestui obiectiv am utilizat metoda numită testare. În calitate de instrument de evaluare, am folosit fișele de lucru de la etapa de constatare.

Analiza rezultatelor experimentului de constatare cu grupa experimentală și cea de control a permis să evidențiem predominarea nivelului „în curs de realizare”: grupa experimentală – 12 copii (63%) și grupa de control – 14 copii (74%), stabilind că la nivelul „realizat” rezultatele se grupează astfel: grupa experimentală – 7 copii (37%) și grupa de control – 5 copii (26%). Datele experimentale pot fi văzute în figura ce urmează:

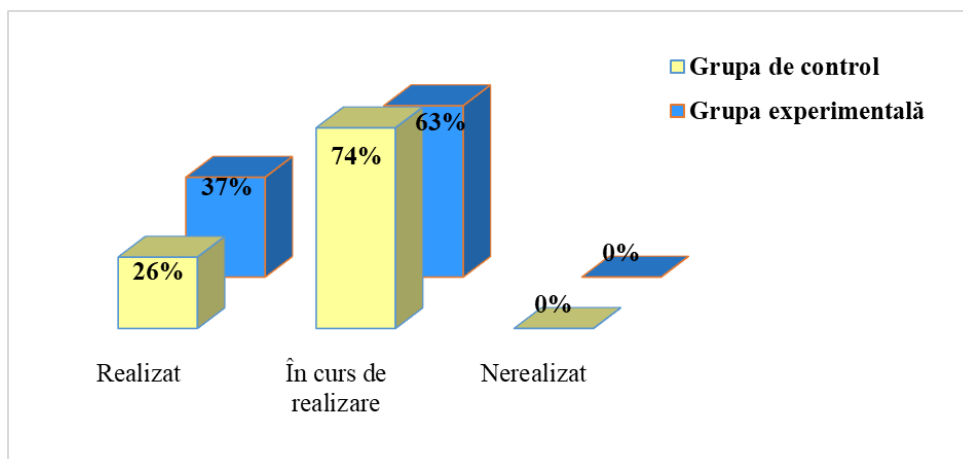


Figura 2. Rezultatele comparative ale experimentului de control: grupa experimentală și de control

Analizând rezultatele fișelor de lucru ale experimentului de control la grupa pregătitoare experimentală, am stabilit că nivelul de cunoștințe la grupa experimentală a crescut datorită faptului că în perioada estivală au fost promovate diverse activități, iar grupa de control nu a avut un program bine determinat.

Datele experimentale au creat premise pentru formularea următoarelor **concluzii**.

- Planificarea unui program eficient al procesului educațional de către cadrele didactice pentru perioada estivală este o necesitate imperioasă.
- Este necesar să se planifice diverse activități în aer liber, care ar oferi șanse egale tuturor copiilor să învețe în stilul propriu, reieșind din interesul și necesitățile lor.
- Promovarea modului sănătos de viață e bine să fie realizată în colaborare cu familia, care ar asigura dezvoltarea armonioasă a copiilor, creșterea capacităților fizice și intelectuale ale acestora.

Bibliografie:

1. *Curriculum pentru educație timpurie*. Chișinău: Lumina, 2019. 128 p. ISBN 978-9975-3285-7-9.
2. DASCĂL, A., DUMINICĂ, S. *Proiectarea activităților de vară în instituțiile de educație timpurie*. Chișinău: S. n., 2022. 112 p. ISBN 978-9975-164-94-8.
3. *Ghidul cadrelor didactice pentru educația timpurie și preșcolară*. Chișinău: S.n., 2008. 248 p. ISBN 978-9975-66-079-2. [online] [citată 29.04.2024]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_cor3.pdf
4. HAHEU-MUNTEANU, E., ISTRATI, V. *Culegere de teste pentru preșcolari: Evaluare inițială și finală: 5-7 ani*. Chișinău: CEP UPSC, 2023. 119 p. ISBN 978-9975-46-758-2; ISBN 978-9975-46-759-9 (PDF). [online] [citată 29.04.2024]. Disponibil: <http://dir.upsc.md:8080/xmlui/123456789/5187>
5. *Instrucțiunea cu privire la ocrotirea vieții și sănătății copilului în instituția de educație timpurie*. Aprobat prin ordinul MECC nr. 592 din 26.06.2020. [online] [citată 29.04.2024]. Disponibil: <https://mecc.gov.md/sites/default/files/iovsc.pdf>
6. *Planul-cadru pentru învățământul preșcolar, anexă la Ordinul MEC nr. 1076 din 25.08.2023*. Chișinău, 2023. 29 p. [online] [citată 01.04.2024]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/plan-cadru_iet_ro.pdf
7. VRÎNCEANU M. (coord.) *Reperete metodologice privind organizarea procesului educațional în anul de studii 2022-2023*. [online] [citată 29.04.2024]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/2_invatamant_primari_sm_primari_2022-2023_final_0.pdf

CONSTATĂRI EXPERIMENTALE PRIVIND GRADUL DE ORGANIZARE A ACTIVITĂȚILOR PE CENTRE DE INTERES ÎN INSTITUȚIA DE EDUCAȚIE TIMPURIE

EXPERIMENTAL FINDINGS REGARDING THE DEGREE OF ORGANIZATION OF ACTIVITIES BY CENTERS OF INTEREST IN THE EARLY EDUCATION INSTITUTION

Diana CHIANU, studentă,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
chianu1987@gmail.com

Diana CHIANU, student,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: 373.2.04

Abstract. This article reflects the experimental aspects regarding the degree of organization of activities by centers of interest in the early education institution from the perspective of integrated design. 5 figures and 1 table show the results of the basic instrument - the questionnaire applied to a sample of teachers with the aim of identifying the degree of organization of activities with preschoolers in the centers of interest.

Keywords: organization, activity, center of interest, preschoolers, early education institution.

Copilăria timpurie reprezintă cea mai importantă perioadă din viața unui individ datorită consecințelor pe termen lung pe care le are asupra dezvoltării ulterioare a copilului. Cele mai recente cercetări au demonstrat și argumentat în favoarea unei abordări a acestei grupe de vârstă cu accentul pus pe metodele adecvate de îngrijire și educație a copiilor mici. Ideea este că fiecare copil e unic și unicitatea lui este punctul de plecare pentru fiecare decizie luată în privința lui, scopul principal fiind acela de a-l ajuta să se dezvolte holistic. Tot ceea ce știm, credem și gândim despre copil se reflectă în tot ceea ce facem pentru el. Cu cât ne apropiem de el și cu cât îl înțelegem mai mult, cu atât vom afla mai multe despre ce trebuie să facem pentru a-l ajuta să crească și să-și atingă potențialul maxim. Nu există rețete în educație, există experiențe acumulate, idei, teorii bazate pe noi cercetări, practici consacrate, care și-au dovedit eficiența în timp, principiile, regulile. Educația de succes depinde de adaptarea metodelor educaționale la nevoile individuale ale fiecărui copil. Înțelegerea creșterii și dezvoltării copilului este absolut esențială pentru înțelegerea fiziologiei și patologiei îmbătrânirii. Acestea sunt procese suplimentare. După cum afirmă Maria Montessori, „scopul educației copilăriei este de a activa dorința firească a copilului de a învăța”. Folosind centre de activitate și jucării, încurajăm și dezvoltăm dorința înăscută a copiilor de a explora, curioși de ce se întâmplă cu ei și cu restul lumii. Este important să găsim un echilibru între petrecerea timpului jucându-se cu jucăriile și interacțiunea cu alte persoane/copii din jurul său, precum și cu adulții care îi îngrijesc. Cu ajutorul jocurilor, copiii dezvoltă relațiile și comunicarea cu semenii. Dezvoltarea relațiilor cu oameni importanți din viața lor este fundamentul dezvoltării normale, deoarece au nevoie de modele pe care doar alții le pot oferi. „Să nu credem că educăm copiii doar când comunicăm cu ei, când îi îndrumăm și le dăm sarcini de lucru. Îl educăm tot timpul în viață, chiar și atunci când nu suntem în preajma lor”.

Societatea modernă are nevoie de personalități dinamice, capabile de conștientizare de sine, căutarea activă a unei lumi în schimbare, precum și crearea și descoperirea unor strategii de acțiune originale. Schimbările care au loc în prezent în lume, inclusiv în Republica Moldova, ridică

necesitatea reconsiderării rolului și a importanței intereselor cognitive, fapt care determină formarea abilităților de cercetare pentru dezvoltarea holistică a unei persoane.

În acest sens ne-am propus inițierea experimentului de constatare unde ne-am înaintat scopul de a desfășura experimentul din perspectiva a două etape. Prima etapă a fost desfășurarea activității cu cadrele didactice de la Instituția de Educație Timpurie nr. 2 „Alunelul”, s. Răzeni, r-nul Ialoveni. A doua etapă a inclus o activitate cu preșcolarii de 5-7 ani din cadrul aceleiași instituții.

Scopul experimentului de constatare a fost determinarea nivelului atins de cadrele didactice în ceea ce privește organizarea activităților pe centre de interes.

Drept instrument de bază utilizat la prima etapă a servit chestionarul elaborat de noi cu variante de răspuns la alegere, fiind repartizate și completate de 45 de cadre didactice. Rezultatele chestionarului sunt redate în figurile 1.1, 1.2, 1.3, 1.4 și tabelul 2.1, care au scos în evidență modalitățile de organizare a preșcolarii la centrele de interes, numărul de centre deschise la vârsta pregătitoare, cât și rolul copiilor în evaluarea propriu-zisă a sarcinilor realizate.

La primul item al chestionarului, *La ce nivel organizați activitățile pe centre de interes?*, cu variantele de răspuns la alegere: *a) mare, b) medie, c) scăzută*, avem următorul tablou: din 45 de cadre didactice, răspunsul „în măsură mare” l-au ales 28 (62 %); „în măsură medie” – 10 (22 %) cadre didactice și 7 (16 %) au confirmat varianta „în măsură scăzută”, motivul fiind lipsa spațiului în grupă. Se constată că preșcolarii, în cadrul acestor grupe, sunt mai mult școlarizați, mesele la care stau având forma băncilor școlare.

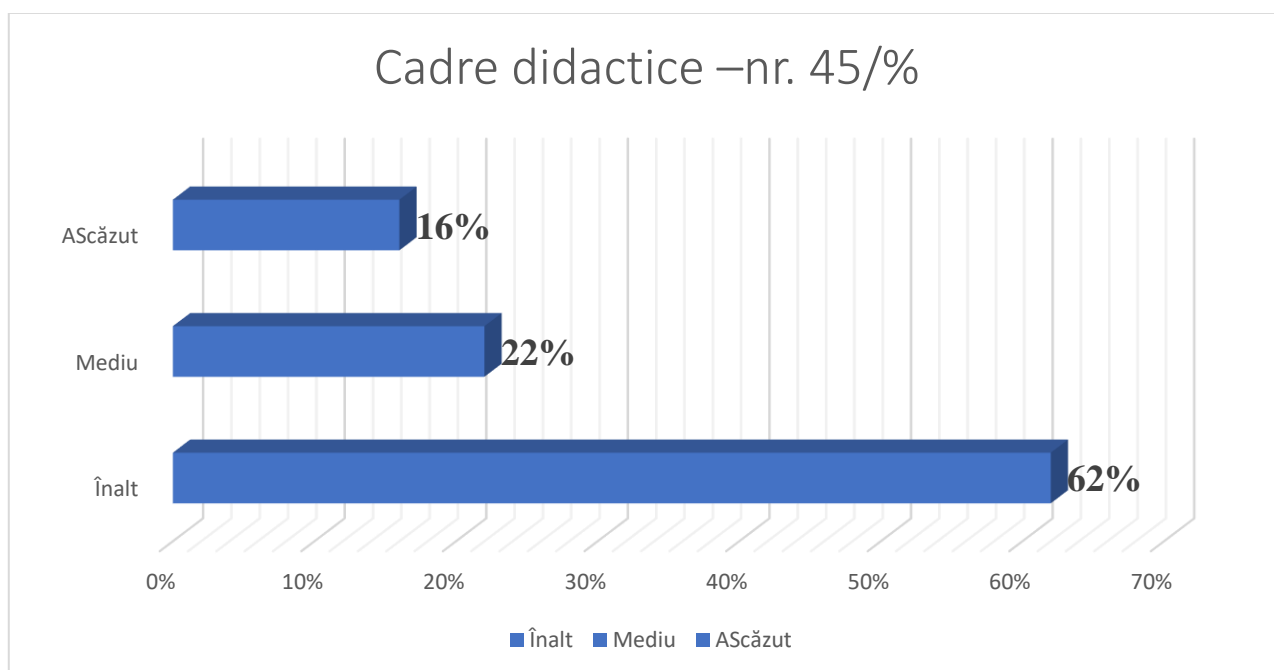


Figura 1.1. Nivelul de organizare a activităților pe centre de interes în opinia cadrelor didactice

Itemul 2 a scos în evidență numărul de centre de interes deschise în cadrul unei activități integrate. Astfel, în figura 1.2 prezentăm rezultatele obținute.

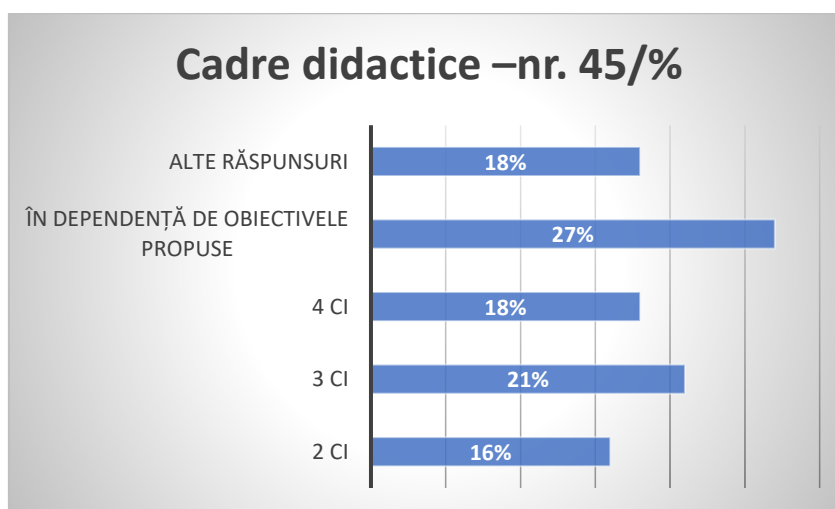


Figura 1.2. Numărul de centre de interes deschise în cadrul activităților integrate în opinia cadrelor didactice

Conform rezultatelor prezentate în figura 1.2, constatăm că 16 % (7 c.d.) dintre cadrele didactice deschid numai 2 centre de interes, deoarece nu dispun de spațiu și nu se încadrează în timp pentru a evalua preșcolarii la mai multe centre de interes; 21 % (10 c.d.) deschid 3 centre de interes în cadrul activităților integrate; 18 % (8 c.d.) deschid 4 centre de interes, deoarece preșcolarii sunt dezvoltați la nivel intelectual și vor mereu să realizeze sarcini noi, astfel fiind utilizată și metoda rotației; 27 % (12 c.d.) deschid centre de interes în funcție de obiectivele propuse. Alte răspunsuri au fost oferite de 18 % (8 c.d.). La acest item respondenții au relatat că acordă o atenție scăzută centrelor de interes. Un cadru didactic a relatat că, în cazul dimensiunii de educație plastică, cel mai des preșcolarii sunt divizați în 2-3 ateliere de lucru, unde, la fiecare atelier, li se propun sarcini diverse: la unul se pictează, la altul se modelează etc., ceea ce, în opinia noastră, nu este corect. Sarcina de lucru a preșcolarilor trebuie să fie în contextul temei zilei și în funcție de tipul de activitate.

Un alt item a scos în evidență modelul de propunere a sarcinilor la fiecare centru de interes. Deducem că din cele 45 de cadre didactice, 15 (33 %) au ales varianta **b** de răspuns, adică sarcinile sunt scrise cu majuscule și afișate la fiecare centru, apoi citite de cadrul didactic, iar 27 (67 %) de cadre didactice anunță verbal sarcinile pentru activitate la centrele de interes, rezultatele fiind redată în figura 1.3.

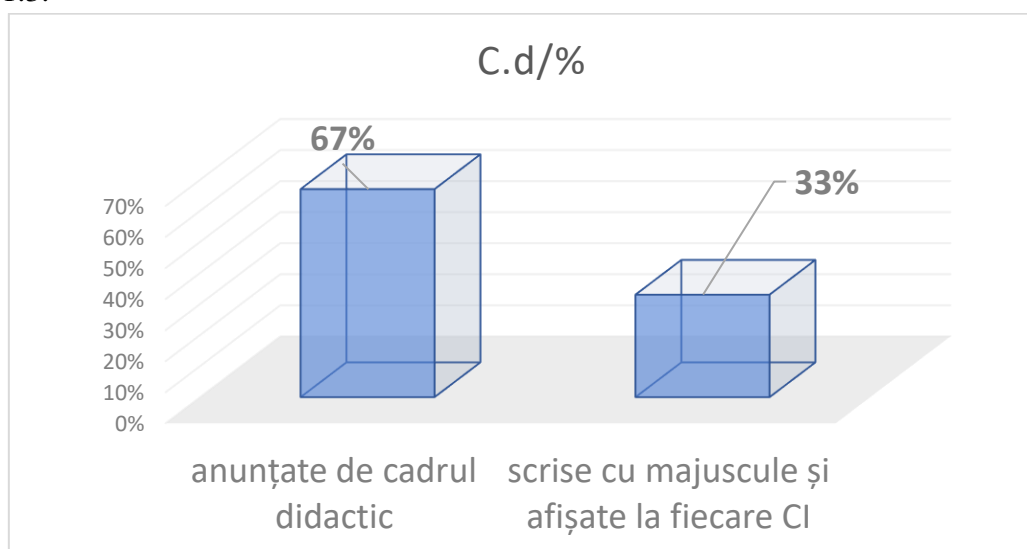


Figura 1.3. Modelul de propunere a sarcinilor în cadrul activităților pe centrele de interes

Itemul 4 a avut scopul de a scoate în evidență modalitatea de repartizare a preșcolărilor pe centre de interes. Astfel, din cele 45 de cadre didactice, 18 au ales varianta de răspuns **a)** prin oferirea de ecusoane preșcolărilor; 12 cadre didactice au ales varianta **b)** la libera alegere a preșcolărilor, iar 15 cadre didactice au ales opțiunea **c)** alte variante. Răspunsurile sunt redată în tabelul 1.2.

Tabelul 1.2. Modalitatea de repartizare a preșcolărilor pe centre de interes

Modalitatea de repartizare a copiilor pe centre de interes. Variantele de răspuns oferite de c.d.	Nr. c.d.	Procente-%
a) prin oferirea de ecusoane preșcolărilor	18 c.d.	40%
b) la libera alegere a preșcolărilor	12 c.d.	27%
c) alte variante	15.c.d.	33%

Din convorbirile cu cadrele didactice am constatat că alte variante ar fi repartizarea după culoarea hăinuțelor, în funcție de finalizarea sau nefinalizarea lucrărilor la activitatea frontală, sunt cazuri când copiii lucrează la centre după-masă etc.

Ultimul item a fost: *Evaluarea preșcolărilor pe centrele de interes se realizează prin:*

- a) răspunsul unui copil care a fost lider al echipei
- b) răspunsurile tuturor preșcolărilor ce au lucrat în echipă.

Răspunsurile cadrelor didactice au fost următoarele: varianta a) *răspunsul unui copil care a fost lider al echipei* a fost apreciată de către 32 de cadre didactice (71 %), varianta b) *răspunsurile tuturor preșcolărilor ce au lucrat în echipă* – 13 cadre didactice (29 %).

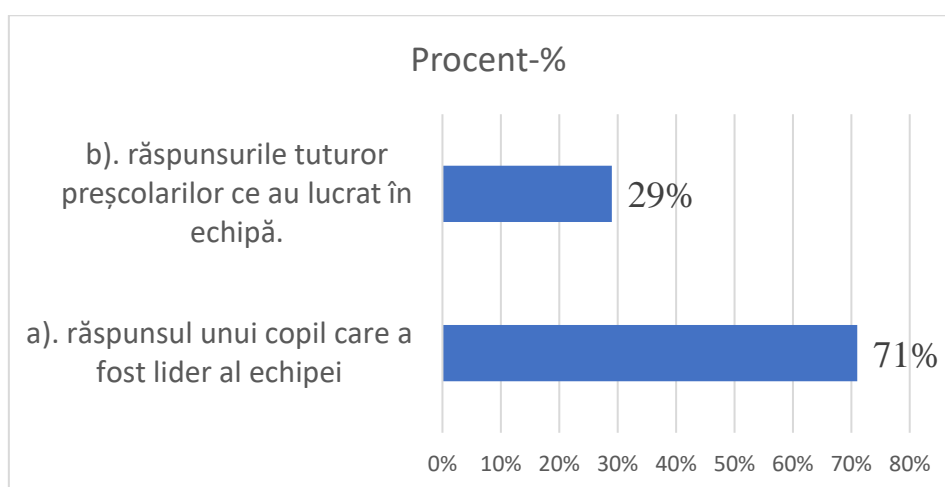


Figura 1.4. Modalitatea de evaluare a sarcinilor de lucru la centrele de interes

Cea de-a doua etapă a inclus lucrul cu preșcolarii. În cadrul instituției în care activez am participat la două activități publice la grupele pregătitoare, în cadrul cărora am dus observări asupra modalităților de lucru la centrele de interes. Totodată, am atras atenția la repartizarea preșcolărilor la centrele de interes care au fost deschise.

Prima activitate a fost „Meleagurile natale”, unde au fost deschise 3 centre de interes: „Arte”, „Construcții” și „Joc de masă”. Repartizarea la centre a fost realizată prin oferirea de ecusoane. Fiecare preșcolar a extras din punguța magică câte un ecuson cu figuri geometrice, care erau de trei culori: roșu, galben și albastru, respectiv, și la centrele de interes deschise au fost plasate figurile corespunzătoare. Astfel, preșcolarii s-au orientat repede, dar și cuvântul cadrului didactic a fost un reper în cadrul repartizării. Sarcinile de lucru au fost plasate la fiecare centru și citite de cadrul

didactic. La acțiunea de evaluare a realizării sarcinilor fiecare preșcolar a avut posibilitatea de a se autoafirma.

Cea de-a doua activitate a fost „În lumea transportului”. Centrele deschise au fost: „Joc de masă”, „Arte”, „Apă și nisip”. Repartizarea la centre a fost realizată prin extragerea diverselor tipuri de transport. Transportul aerian a fost repartizat la centrul „Joc de masă”, terestru – la „Arte”, iar cel acvatic – la centrul „Apă și nisip”. În cadrul activității, centrele au rămas deschise pentru finalizarea lucrărilor de după-masă.

O altă acțiune desfășurată a fost convorbirea cu preșcolarii de 5-7 ani, unde am scos în evidență centrele de interes agreate și solicitate cel mai des de către ei. Prin ridicarea mânuțelor copiilor la denumirea fiecărui centru am dus însemnări neobservate și am ajuns la următoarele rezultate prezentate în figura 1.5.

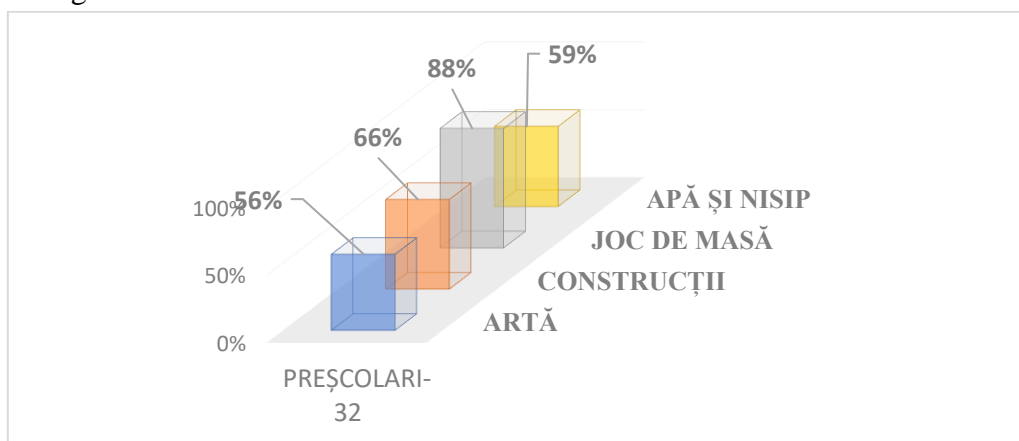


Figura 1.5. Centrele de interes solicitate cel mai des în cadrul activităților integrate

Conform rezultatelor prezentate în figura 1.5, cele mai solicitate centre de interes de către preșcolari sunt: „Arte” – 18 preșcolari (56%), „Construcții” – 21 preșcolari (66%), „Joc de masă” – 28 de preșcolari (88%), „Apă și nisip” – 19 preșcolari (59%).

Prin urmare, cercetarea privind organizarea activităților în funcție de centrele de interes este o temă rar studiată, totuși necesară pentru organizarea și desfășurarea activităților integrate. Au fost puse în aplicare abordări psihopedagogice ale activităților de interes, rolul acestora în dezvoltarea cuprinzătoare a copiilor preșcolari, selecția înțeleaptă a materialelor didactice în funcție de interesele specifice și identificate strategii de succes. În același timp, analiza standardelor minime de întâlnire și corelare a intereselor contribuie la dezvoltarea multilaterală a copiilor preșcolari de 5-6 ani.

Bibliografie:

1. CEMORTAN, S. *Educația copiilor pentru jocuri. Ghid metodologic pentru cadrele didactice din instituțiile preșcolare și clasele primare, pentru părinți*. Chișinău, 2008.
2. CLICHICI, V., CEBANU, L., *Aplicarea Curriculumului dezvoltat în educația timpurie*. Ghid metodologic. Chișinău: Lyceum, 2019.
3. COMENIUS, J. *Didactica magna*. București: România de mâine, 1921.
4. *Curriculumul pentru educație timpurie*. Chișinău: Lyceum, 2019.
5. DUMINICĂ, S., CEBANU, L. et al. *Proiectarea pas cu pas a activităților de educație plastică. Ghid metodologic*. Chișinău, 2023.
6. DUMINICĂ, S., DASCAL, A., *Activități de dezvoltare personală în instituțiile de educație timpurie*. Vol. I. Chișinău, 2019.
7. DUMINICĂ, S., DASCAL, A., *Cum să proiectăm activitățile în baza noului Curriculum pentru educație timpurie? Ghid metodologic pentru cadrele didactice*. Chișinău, 2019.

IMPACTUL FOLCLORULUI ASUPRA DEZVOLTĂRII LIMBAJULUI LA COPIII DE VÂRSTĂ PREȘCOLARĂ

THE IMPACT OF FOLKLORE ON LANGUAGE DEVELOPMENT IN PRESCHOOL CHILDREN

Olesea BLISCUNOV, studentă,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
Aurica BUZENCO, dr., lector univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID:0000-0002-5168-7186
buzenco.aurica21@gmail.com

Olesea BLISCUNOV, student,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau
Aurica BUZENCO, PhD, University Lecturer,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: 373.2.02+398

Abstract. The article reflects modern significances of folklore's impact on the language development of preschool children. The arguments put forth certify the necessity of including folklore in the language development process of preschoolers because folklore preserves and transmits the traditions of our people in all actions that take place during various events and contributes to enriching and expanding the cultural and artistic horizon of children, educating a sense of love and admiration, pride and respect for folk creation.

Folk creations, starting from lullabies, amusements, and ending with fairy tales and proverbs, provide children with examples of decent life, morality, friendship, warmth in relationships, and mutual support. Folklore instills in children a sense of belonging to their people, their culture, a sense of their mother tongue.

Our folklore contains information about patterns of living in nature, promotes the development of the emotional and volitional sphere, activates the speech and communicative activity of the child, which is an important factor in the physical, emotional, sensory, and mental development of preschool children.

Keywords: folklore, language, preschoolers, ethnopedagogy.

Educația copiilor reprezintă funcția fundamentală a umanității. Începând cu apariția ființei umane raționale, în cursul istoriei societății nu a existat persoană care să nu instruiască și să nu fie instruită. Activitatea a fost generatorul omului, însă evidențele din istoria procesului educațional susțin că, mai presus de toate, munca a contribuit la apariția educației. De la o generație la alta, activitatea umană a evoluat, devenind tot mai variată și mai complexă, parcurgând, desigur, transformări progresive și procese educative [3].

Folclorul reflectă înțelepciunea poporului, creația lui are scopul de a încorpora esența ei, trăirile, convingerile și normele sale, modul de interpretare a realității și existenței, modul de trai. Cuprinzând forme artistice (literare, muzicale, plastice, decorative sau de dans) și aspecte naționale, tradiția populară include, obiceiuri, cântece, povestiri, legende, fabule, proverbe și zicători, credințe populare, mitori și ritualuri [8].

Conceptul de folclor a fost analizat de-a lungul timpului din multiple perspective, identificându-se diverse semnificații, conexiuni și relații. Înainte ca acest termen să devină dominant și să fie recunoscut, cei interesați de acest fenomen au propus o serie de alte expresii care încercau să descrie cât mai încheșat totalitatea creațiilor tradiționale ale poporului.

„Folclorul, ca valoare etnopedagogică, influențează psihicul și sufletul omului, stimulând aspirația către perfecțiune și demnitate umană, criticând defectele umane, comportamentele deviate și lipsa moralității etc. Această formă de expresie reprezintă o componentă a conștiinței sociale, care conturează norme ale comportamentului uman în diverse contexte de viață, norme ce derivă din convingeri, obiceiuri și tradiții. Folclorul are menirea de a ilustra modul în care diversele aspecte ale vieții se reflectă în sufletul colectiv, cum resimte și cum gândește acesta sub influența ideilor, credințelor și superstițiilor moștenite din trecut, sau sub impactul experiențelor cotidiene.” [4]

În studiile realizate de cercetătorii autohtoni L. Mocanu, T. Crijanovschi, L. Postică se explorează în detaliu importanța și funcția folclorului în formarea personalității copiilor de vârstă preșcolară, cu accentul pe dezvoltarea abilităților de vorbire.

Conform cercetătoarei A. Buzenco, pedagogia populară oferă înțelegere valoroasă despre perspectivele și valorile poporului nostru, despre viziunea asupra vieții și lumii, precum și despre aspectele legate de educație și instruire, familie, relația dintre părinți și copii, prietenie și iubire. Aceasta reflectă o tradiție bogată și o preocupare profundă pentru creșterea și educarea copiilor. Există reguli de educație care sunt transmise de la o generație la alta și care, privite pe termen lung, se conturează ca parte integrantă a sistemului de valori al unei comunități și al unei epoci.

Adevărata esență a acestei perspective este pedagogia propriului popor, a întregii comunități, indiferent de cultura specifică. În timp ce pedagogia formală poate servi unei minorități privilegiate, pedagogia populară rămâne esențială pentru existența umană. Chiar dacă poate părea vagă și simplistă în ochii cercetătorilor contemporani, pedagogia tradițională dispune de propriul său set de principii și a cunoscut o evoluție continuă [1].

Mai mulți cercetători sunt de acord că folclorul reprezintă arta memoriei. În vederea facilitării memorării unor volume mari de informații, au fost dezvoltate forme stereotipe în cadrul diverselor genuri folclorice, alături de structuri stabile, rezultate din experiența cotidiană. O atenție deosebită a fost acordată și formării unui sistem de imagini și simboluri, care au fost transmise din generație în generație, sprijinind astfel tradiția orală în diverse domenii.

Fiecare națiune a fost înzestrată de natură cu propria limbă. Fenomenul limbajului natural se caracterizează în principal prin capacitatea sa de a păstra bogăția memoriei și spiritul creativ al poporului.

Este esențial ca oamenii să nu fie indiferenți față de limba lor maternă, casa și țara de origine. După cum a menționat K.D. Ușinski, „generații de oameni trec una după alta, dar rezultatul vieții fiecărei generații rămâne în limbă” [apud 7].

Un obiectiv fundamental al dezvoltării limbajului la copiii preșcolari este cultivarea unei vorbiri sănătoase, care implică o articulare precisă a sunetelor, pronunția corectă din punct de vedere fonetic, controlul respirației în timpul vorbirii, modularea volumului și frecvenței vocii, precum și dezvoltarea abilităților de recunoaștere fonemică. O atenție deosebită acordată formării acestor abilități în cadrul instituțiilor preșcolare reprezintă o condiție esențială pentru pregătirea lor ulterioară în procesul de alfabetizare în școală.

În societatea contemporană, educația populară se concentrează în mare măsură pe aspectele civice, reflectând valorile competenței, care sunt larg răspândite în domeniile economic, politic și cultural. Pentru a contribui la formarea personalității copilului, este important ca familia să integreze în mod sistematic diverse mijloace tradiționale de educație, cum ar fi ghicitorile, proverbele, cântecele și poveștile, pe care le vom detalia în cele ce urmează [5].

Folclorul destinat copiilor este integrat printre mijloacele care îndeplinesc nevoile artistice și permit exprimarea atitudinii oamenilor față de realitate. Gradul de cultivare a culturii artistice al unei

persoane influențează în mod direct capacitatea sa de a aprecia mai profund arta populară și de a percepe mai subtil valoarea estetică a acesteia [8].

Operele simple ale creației populare prezintă o mare atracție pentru psihicul copiilor, deoarece sunt accesibile și ușor de înțeles atât din punct de vedere al conținutului, cât și al formei. Acestea includ momente amuzante și sunt percepute ușor de către cei mici, fiind astfel potrivite pentru utilizarea extensivă în activitatea pedagogică [7].

Cântecele de leagăn, jocurile, fabulele, cântecele, poeziile pentru copii, basmele, ghicitorile, frământările de limbă și multe altele reprezintă componente indispensabile ale educației, contribuind la transmiterea cunoștințelor despre lumea înconjurătoare și jucând un rol esențial în formarea unei personalități naționale cu înalte valori spirituale, morale și estetice, în special în cadrul procesului de dezvoltare a limbii materne.

Bazându-se pe ideile și tradițiile educației populare, poporul recurge adesea la exemple din viața cotidiană pentru a ilustra un proverb sau o zicală, folosindu-le pentru a clarifica situații concrete și pentru a generaliza factorii, evenimentele și fenomenele pedagogice.

Genurile folclorice sunt caracterizate de o diversitate și originalitate remarcabile, reflectând o concentrare profundă a gândirii și folosind pe scară largă mijloace fonetice, lexicale și semantice pentru a-și exprima mesajul. În dezvoltarea vorbirii la vârsta preșcolară, o atenție deosebită se acordă dezvoltării dicției, deoarece unii copii se confruntă cu dificultăți precum vorbirea precipitată, pronunția neclară a cuvintelor și „înghițirea” terminațiilor.

Introducerea copiilor în lumea folclorului îi ajută să descopere comorile culturale ale poporului lor. Una dintre prioritățile instituțiilor preșcolare constă în familiarizarea micuților cu cele mai remarcabile opere artistice, prin intermediul cărora se cultivă dragostea pentru literatură, se dezvoltă anumite virtuți morale, se transmit cunoștințe de bază despre mediul înconjurător, viața oamenilor și natură și se promovează o apreciere autentică a frumosului, contribuind astfel la dezvoltarea abilităților de comunicare [6].

Folclorul specific copiilor joacă un rol semnificativ în dezvoltarea educației estetice, în cultivarea abilităților și a capacităților de a percepe realitatea, iar prin intermediul acestor creații artistice, copiii învață să aprecieze frumosul și să adopte o atitudine civilizată în interacțiunile cu ceilalți. Această formă distinctă de exprimare literară reprezintă o ramură importantă a literaturii universale, incluzând producții artistice create chiar de copii.

Folclorul copiilor este un gen aparte, care însoțește copilul în diversele sale activități și se dezvoltă de-a lungul timpului în strânsă legătură cu jocurile lor și cu educația pe care o primesc în familie. Caracteristica distinctivă a acestui gen derivă din particularitățile specifice vârstei copilului, care au influențat atât conținutul, cât și modalitatea de exprimare a acestuia.

Pentru a evidenția beneficiile reale ale folclorului în dezvoltarea limbajului la copiii de vârstă preșcolară, ne propunem să împărtășim din experiența noastră profesională. În cadrul grupei „Îngerașii” de la Grădinița nr. 174, am elaborat și implementat un set de activități.

Activitățile extradidactice precum „Moldova – țara mea”, „Nașterea lui Isus”, „Grigore Vieru prin ochii copiilor”, precum și dramatizările „Capra cu trei iezi” și „Pe aripi de vânt, vine mărtișor în țară” au fost concepute pentru a familiariza copiii cu tradițiile bogate ale neamului nostru și pentru a îmbogăți vocabularul lor cu noi cuvinte ce țin de cultura seculară a poporului nostru.

În prezent, ne pregătim pentru matineul „De Florii, la bunici”, în cadrul căruia copiii vor fi introduși în tradițiile specifice sărbătorii de Paști și vor avea ocazia să-și însușească creații folclorice legate de această sărbătoare.

Organizarea activității extradidactice „Moldova – țara mea” a avut următoarele obiective:

- să încurajeze descrierea apartenenței copiilor la familie, comunitate și țară;
- să faciliteze recunoașterea obiectelor istorice din localitatea lor;
- să promoveze identificarea și recunoașterea simbolurilor specifice Moldovei;
- să încurajeze denumirea componentelor costumului național;
- să stimuleze exprimarea opiniilor și sentimentelor copiilor față de frumusețile și bogățiile Moldovei, manifestând astfel atașament față de țară.

Copiii s-au dovedit a fi foarte ingenioși și au manifestat o curiozitate și o dorință puternică de a descoperi mai multe despre țara noastră, Moldova.

O altă activitate desfășurată a fost dedicată nașterii lui Isus, având ca obiective: să descrie cine este Isus Hristos și să argumenteze de ce este important să ne rugăm la Dumnezeu și să vizităm lăcașele sfinte.

Dramatizarea poveștii *Capra cu trei iezi* a avut un rol semnificativ în cultivarea dragostei față de povești și de personajele acestora, contribuind la îmbogățirea vocabularului copiilor cu expresii frumoase și învățăminte morale.

În luna martie, am organizat o activitate dedicată mărtișorului, având ca obiective recunoașterea semnificației mărtișorului și manifestarea dragostei față de natură și tot ce ne înconjoară.

În prezent, ne pregătim pentru activitatea extradidactică „De Florii, la bunici”, având ca obiective respectarea tradițiilor și obiceiurilor noastre, recunoașterea unor obiceiuri și tradiții specifice creștinismului, exprimarea opiniilor, contribuind astfel la dezvoltarea limbajului copiilor.

În urma acestor activități, s-a observat o dezvoltare calitativă a limbajului copiilor, precum și o creștere a emoțiilor pozitive și a relațiilor interpersonale. Copiii au expus cu bucurie mici relatări despre tradiții și au folosit cu plăcere proverbele și zicătorile în comunicarea cu semenii și adulții. De asemenea, ei sunt familiarizați acum cu noi povești și așteaptă cu nerăbdare sărbătorile tradiționale.

Concluzii

Analizând literatura de specialitate și sintetizând activitățile practice, putem afirma cu certitudine că folclorul reprezintă unul dintre principalele mijloace educative și experiențe pedagogice ale poporului. În acest context, menționăm cultura pedagogică tradițională, care dispune de un sistem complex, cuprinzând diverse funcții, factori, metode și forme ale educației. Procesul de formare a personalității în pedagogia populară are un caracter integrat, iar eficiența ideilor culturii pedagogice tradiționale ne îndeamnă mereu la o activitate creatoare în procesul educațional.

Formele și modalitățile de însușire a creațiilor folclorice de către copiii preșcolari, din perspectiva etnopedagogiei, sunt dependente de particularitățile de vârstă ale acestora și de valorile social acceptate, care trebuie transmise prin educație, valorificând creațiile culturii populare, cu accent pe zona etnofolclorică locală. Posibilitățile de valorificare ale acestui potențial sunt numeroase, iar identificarea, utilizarea și popularizarea acestora sunt aspecte esențiale în promovarea culturii populare.

Dezvoltarea limbajului la copiii preșcolari poate fi realizată prin intermediul experimentelor expres organizate sau prin promovarea și generalizarea practicilor eficiente ale cadrelor didactice în activitățile dedicate copiilor.

Faptul că basmele, povestirile și legendele sunt mai accesibile copiilor preșcolari nu exclude posibilitatea și necesitatea folosirii și a altor producții folclorice pentru dezvoltarea limbajului în această categorie de vârstă.

Bibliografie:

1. BUZENCO, A. Valența pedagogiei populare în eficientizarea educației interculturale. In: *Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice: Psihopedagogie și incluziune școlară*. Ed. 5, 26-27 februarie 2022, Chișinău. Chișinău, 2022, pp. 17-22. ISBN 978-9975-7.
2. BUZENCO, A. *Formarea orientărilor axiologice la preșcolari din perspectiva etnopedagogiei familiei*. 531.01 – Teoria generală a educației. Teză de doctor în științe pedagogice. Chișinău, 2017.
3. BUZENCO, A. Valențe educative a înțelepciunii populare în contextul educației în familie, în fața noilor provocări. In: *Educația în fața noilor provocări*, 5-6 noiembrie 2021, Chișinău. Vol. 2. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2021, pp. 30-33. ISBN 978-9975-76-373-4.
4. BUZENCO, A. Proverbele și zicătorile – modele de cercetare pentru educația morală a generației tinere. In: *Cultura cercetării pedagogice: provocări și tendințe contemporane*, Ed. 1, 5-6 iunie 2021, vol. 4, Chișinău. Chișinău, 2021, pp. 76-85. ISBN 978-9975-76-349-3.
5. CRÎJANOVSKI, T. Educația populară – factor al formării personalității preșcolarului. In: *Studia Universitatis Moldaviae* (Seria Științe ale Educației). 2022, nr. 9(159), pp. 67-74. ISSN 1857-2103.
6. POSTICĂ, L. Rolul folclorului în educația preșcolarilor. In: *Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice: Psihopedagogia învățământului primar și preșcolar*, Ed. 1, vol. 4, 10-11 martie 2018, Chișinău. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2018, pp. 126-130. ISBN 978-9975-76-232-8.
7. SILISTRARU, N. *Formarea orientărilor axiologice la preșcolari din perspectiva etnopedagogiei familiei*. Chișinău, 2017.
8. ȘERBĂNESCU, B. *Valorile naționale și educația*. București: Carol Davila, 2000.

**MANAGEMENTUL DIMINUĂRII STRESULUI PROFESIONAL LA CADRELE
DIDACTICE DIN INSTITUȚIILE DE EDUCAȚIE TIMPURIE**

**MANAGEMENT OF PROFESSIONAL STRESS REDUCTION IN TEACHERS IN EARLY
EDUCATION INSTITUTIONS**

Elena LUCHIAN, studentă,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
elena.luchian1992@gmail.com

Conducător științific:
Elena BÎRSAN, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Elena LUCHIAN, student,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau
Scientific coordinator:
Elena BIRSAN, PhD, Associate Professor,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: 373.3.011.31:159.94

Abstract. The economic, technical and cultural changes of today's society place great demands on the higher mental faculties and social skills of contemporary man. And the fast pace and consistency of work, intense and superficial social interaction and environmental damage are some of the major factors leading to psychosocial and occupational stress. Thus, the high nature of professional stress in teachers endangers the mental health of education agents, affecting the career building process. The teaching profession, which is a noble and interesting profession, is at the same time at high risk of exposure to mental health problems due to the complex and unpredictable nature of emotional experiences and the many new teaching situations in the educational environment that generate occupational stress. And the daily life of each one of us is very different, and the intensity of emotional experiences, fatigue, exhaustion and stress are often unavoidable.

Keywords: stress, professional stress, teachers, early education institution.

Oamenii sunt tulburați nu de anumite lucruri, ci de imaginea lor asupra acestora.
Epictet

În prezent, în toate societățile, indiferent de nivelul de dezvoltare, omul este supus unor numeroase și variate solicitări, iar psihicul uman este agresat de numeroși stimuli (agenți stresori) într-un fel sau altul. Deși stresul ne însoțește existența de la începuturi, în ultimii ani, odată cu sporirea progresului tehnologic, industrial și informațional, acesta a luat o amploare considerabilă, intensificându-se în așa măsură, încât a atras atenția mai multor structuri naționale și internaționale, inclusiv a Organizației Mondiale a Sănătății. Astfel, s-a ajuns până la denumirea generică „boala secolului XX”, apoi a secolului XXI, altfel spus, *epidemia globală a timpului nostru*.

Cunoaștem că stresul a prezentat interes din antichitate, dar se cere să menționăm că acest fenomen a fost studiat științific de la începutul secolului al XIX-lea. O idee importantă pentru cercetarea de față o identificăm în dicționarul universal Webster, ce caracterizează stresul ca „o condiție de fapte ce produc un efort de solicitare” sau „o tensiune asupra unui organ sau organism”, ori „presiune puternică a unor forțe adverse asupra capacității mintale”.

În cercetările din domeniu, stresul este analizat din diverse *perspective*: psihologică, neurofiziologică, medicală, biologică ș.a.

Din perspectiva *psihologică*, stresul este definit ca fiind „o relație particulară între persoană și mediu, în care persoana evaluează mediul ca impunând solicitări care exced resursele proprii și amenință starea sa de bine, evaluare ce determină declanșarea unor procese de coping (ajustare), respectiv răspunsuri cognitive, afective și comportamentale la feedbackurile primite” (Lazarus, Folkman, 1984).

Cu referire la perspectiva *neurofiziologică* (triada formată din sistemul nervos autonom, sistemul endocrin și sistemul imunitar – Cacioppo, 1994), stresul poate fi considerat o constantă a existenței umane, din perioada prenatală și până la sfârșitul vieții noastre. Creierul este programat să perceapă toate experiențele, să le catalogheze pe fiecare ca fiind negativă (periculoasă), neutră sau pozitivă și, apoi, să reacționeze corespunzător [11].

Tot în contextul celor relatate, Organizația Mondială a Sănătății oferă o definiție a conceptului analizat și ne sugerează că *a fi stresat presupune să te simți îngrijorat sau amenințat de viață*. Aspect, pe care, probabil, mulți dintre noi l-au simțit, și nu o dată [13].

Importantă pentru cercetarea noastră este și ideea lansată de cercetătorul H. Wolff care definește stresul ca fiind *reacția individului la diverși agenți nocivi și amenințători*, o stare dinamică a organismului. Conform acestei definiții, observăm că organismul uman reacționează într-o formă sau alta atunci când simte că ceva ar putea să-i pericliteze viața. În aceeași cheie este și opinia exprimată de autorul Z. Bogathy care a definit stresul ca un „stimul, răspuns sau ca rezultat al interacțiunii stimul-răspuns, interacțiune care exprimă un oarecare dezechilibru al relației persoanei cu mediul său” [apud 9, p. 36].

În același context, cercetătorul român P. Popescu-Neveanu (1978) definește *stresul* dându-i și două accepțiuni: situație, *stimul*, ce pune organismul în stare de tensiune, dar și însăși *starea de tensiune a organismului* prin care își mobilizează resursele pentru a face față. Altfel spus, corpul uman, atunci când este într-o situație de tensiune, urmărește și resursele pentru a face față acestor stimuli. În cele ce urmează, vom face trimitere și la definiția dată de A. Baban, în opinia căruia stresul este un „fenomen psihosocial complex ce decurge din confruntarea persoanei cu cerințe, sarcini, situații, care sunt percepute ca fiind dificile, dureroase sau de mare importanță pentru persoana respectivă” [1, p. 84]. Analizând această definiție, înțelegem că atunci când omul se confruntă cu unele cerințe complicate, dificile, atunci corpul său trece prin stare de stres, care în unele cazuri pot să-l mobilizeze (ne referim la eu-stress), iar în altele nu.

Psihologul român M. Golu face referire, în cercetările sale, la *stresul psihic* ca „stare de tensiune, încordare sau disconfort, determinată de agenți afectogeni cu semnificație negativă, stare de frustrare (reprimare) a unor trebuințe, dorințe sau aspirații [6, p. 59]. În urma celor relatate, putem spune că stresul a fost definit deseori ca reacție de răspuns la un stimul deranjant sau amenințator (variabilă dependentă), dar și *ca stimul ce declanșează o reacție* (variabilă independentă) sau *ca rezultat al interacțiunii stimul-răspuns*. Din aceste considerente, unii cercetători propun modelul tranzacțional, afirmând că stresul ar trebui văzut ca o tranzacție, un proces de interacțiune dinamică între individ și mediu [2, p. 127].

În accepțiunea Comitetului Consultativ pentru Securitate, Igienă și Protecția Sănătății, pentru Uniunea Europeană, *stresul la locul de muncă* este definit *ca o reacție emoțională și psihico-fizică la aspectele dăunătoare ale muncii, mediului de lucru și organizării muncii*. Este o stare caracterizată printr-un nivel ridicat de excitație și suferință și adesea prin sentimentul neputinței de a gestiona situația creată [4, p. 485].

Cu privire la stresul profesional, în literatura de specialitate (H. Selye, T. Șova ș.a.) sunt identificate o serie de definiții care explică specificul acestei reacții. Astfel, H. Selye (1976) menționează că stresul profesional presupune o „reacție nespecifică a corpului uman la solicitările

exercitate”. Ulterior, grupul de autori Lazarus și Folkman (1984) au definit stresul ocupațional ca un „dezechilibru perceput subiectiv între cerințele organismului și capacitatea sa de răspuns”. Prin urmare, atunci când se cere mai mult decât se poate oferi, se declanșează starea de stres, inclusiv și la locul de muncă. O definiție cât se poate de simplă oferă cercetătorul Caplan (1987), și anume „**nepotrivirea între persoană și mediu**”. Definiția în cauză sugerează că atunci când între persoană și mediu apare o nepotrivire, sunt posibile situații de stres. Dacă ne referim la activitatea didactică, este important să menționăm că *stresul profesional complică procesul de adaptare*, provocând un climat tensionat pe care îl poate trăi un profesor chiar de la debutul activității sale. La locul de muncă, stresul apare ca urmare a unor resurse psihice insuficiente pentru a face față solicitărilor și exigențelor profesionale, așa cum a fost menționat mai sus. În asemenea situații putem vorbi de un stres ocupațional sau stres în activitatea profesională. În condițiile în care o exigență a mediului profesional este motivantă pentru individ, aceasta acționează ca un factor de stres pozitiv (eustress). În același timp, dacă o constrângere este percepută ca neplăcută, dificilă și se manifestă permanent, ea poate conduce la stres (distress) și la efectele sale negative. La locul de muncă, definiția exhaustivă a **distressului** este: „Schimbarea stării psihice, fizice, emoționale sau comportamentale a unei persoane ca urmare a presiunii constante exercitate asupra sa pentru a activa în moduri incompatibile cu resursele avute la dispoziție, fiind cel mai dăunător răspuns fizic și psihic ce *ia naștere atunci când cerințele instituției de învățământ nu se potrivesc cu resursele, capacitățile sau nevoile cadrelor didactice*”. Distressul implică toate tipurile de stres enumerate (stresul obișnuit). Spre deosebire de distress, **eustressul** devine *factor motivațional semnificativ și dinamizator al dezvoltării profesionale și al evoluției în carieră*. Eustressul este starea de stres specială care este validată prin anumite reacții endocrine specifice. Eustressul **se diferențiază** de distress prin:

- ✓ natura agenților stresori (eustress – stimuli plăcuți ai ambianței, trăirile plăcute ale individului);
- ✓ consecințele acțiunii agenților stresori care, de cele mai multe ori, sunt plăcute; în plus față de distress, eustressul e caracterizat și implică și stres fizic [12].

Analizând studiile de specialitate, observăm care sunt consecințele *stresului* asupra activității de muncă, deducând că, în mediul profesional, angajații experimentează frecvent stări emoționale negative, situații de instabilitate emoțională, sentimente de pericol, anxietate etc. Printre meseriile puternic afectate de stres, cea de cadru didactic ocupă o poziție de frunte. Din aceste considerente, autorul H. Selye, menționează că stresul la locul de muncă poate fi definit ca cel mai dăunător răspuns fizic și psihic ce ia naștere atunci când cerințele profesionale nu se potrivesc cu resursele, capacitățile sau nevoile angajatului, acesta putând conduce la compromiterea sănătății și chiar la îmbolnăvire. În viziunea autorului Darius Tuc, stresul ocupațional denotă „stresul generat de situația de muncă” [9, p. 70].

În comparație cu alte activități profesionale în care experiența și complexitatea executării angajamentelor se obțin pe parcurs, cadrul didactic se confruntă din prima zi de activitate cu situații la care este supus și un debutant, și un pedagog cu experiență și în constantă măsură trebuie să posede un randament crescut (în explicare, îndrumare, consiliere, evaluare, structurare a activităților educaționale etc.), deoarece un elev nu așteaptă până când un cadru didactic va urca profesional odată cu el, ci are nevoie de unul sigur pe propria meserie. Gradul mărit al stresului și epuizării pedagogilor se răsfrânge direct asupra discipolilor și a celor din jur [1, p. 174]. Iar toate aceste elemente duc la dezechilibru și irascibilitate. Prin urmare, este necesar un *management al stresului* care presupune *gestionarea și controlul emoțiilor, a reacțiilor în situații percepute ca dificile, generatoare de stres*, având câteva aspecte esențiale, și anume: informarea cu privire la situații, surse care pot deveni factori stresori, facilitând anticiparea unor posibile strategii de înfruntare a situațiilor dificile; dezvoltarea,

consolidarea stimei de sine, prin stabilirea unor scopuri realiste, posibil de atins, motivația pentru implicarea în rezolvarea sarcinilor; dobândirea (învățarea) unor abilități, metode și tehnici de luare a deciziilor optime și de rezolvare a problemelor, dobândirea unor tehnici de rezolvare a conflictelor, de colaborare pozitivă cu ceilalți menite să asigure succesul în activitate și *suport social adecvat*, prin gestionarea unor relații de parteneriat profesional cu persoane competente ce pot oferi sprijin, ajutor, consultanță [5, p. 12].

În acest context, ne raliem la opinia savanților I. Jurcău și R. Moldovan, care consideră că *efectele stresului* se manifestă în mai multe *direcții*, și anume: *aria cognitivă*, *aria emotivă* și *aria comportamentală*.

➤ **Aria cognitivă** (gânduri și idei) – dificultatea mintală de a rămâne concentrat pentru o activitate grea; pierderea frecventă a atenției; scăderea puterii de memorare atât pe termen scurt, cât și pe termen lung; mintea este incapabilă de o analiză adecvată și să evalueze cu precizie o situație prezentă, cu atât mai mult o situație viitoare; modul de gândire nu urmează direcții logice și coerente în cadrul unui sistem ordonat, ci este dezorganizat.

➤ **Aria emotivă** (sentimente și emoții) – dificultatea de a se menține relaxat din punct de vedere fizic și emotiv; pe lângă problemele fizice reale, încep a se bănuși noi boli; creșterea nerăbdării, intoleranței și a autoritarismului și lipsa de considerație pentru ceilalți; principiile morale sau etice care conduc viața cuiva devin mai lejere și scade puterea de autocontrol; creșterea descurajării și scăderea dorinței de viață; simțăminte de incapacitate și inferioritate.

➤ **Aria comportamentală** (atitudini și comportamente) – incapacitatea de a se adresa verbal unui grup de persoane într-o formă satisfăcătoare, bâlbâială, scăderea cursivității vorbirii; absențe de la serviciu sau de la școală; creșterea consumului de alcool, tutun, cafea, droguri; nivelul de energie disponibil este fluctuant de la o zi la alta, cu tendința de scădere; factorii care protejează somnul se degradează; creșterea tendinței de suspectare; tendința de a-i învinovăți pe alții și a pune responsabilitatea greșelilor asupra altora; apar ticuri și reacții stranii, care nu sunt caracteristice celui în cauză; se manifestă gânduri de sinucidere, inclusiv tendința de a le pune în practică [8, p. 96].

Indiferent de aria la care facem referire, observăm că sunt identificate efecte ale stresului care în consecință duc la acțiuni grave și foarte grave (ne referim la gânduri legate de suicid). Toate aceste aspecte trebuie să ne ajute să înțelegem pe deplin rolul și consecințele stresului pe termen scurt, mediu și lung.

Tot cu referire la stres, este și opinia lansată de cercetătorul Z. Bogathy, și anume factorii de stres la locul de muncă. În opinia savantului, se evidențiază anumite stiluri de conducere și factori (interni sau externi). Astfel, în activitatea profesională contează *stilul de conducere*, *statutul*, *rolul în organizație*, *cariera*, *relațiile la locul de muncă*, *proiectarea locului de muncă*, *sarcina de muncă* și *ritmul de muncă*, *programul de lucru*, *neimplicarea*, *comportamentul agresiv*, *comportamentul imatur*, *comportamentul negativ*, *alți factori stresori la locul de muncă*. În rândul *factorilor externi*, Z. Bogathy îi înscrie pe următorii: mediul înconjurător și social, căldura, zgomotul, înghesuiala, spațiul vital, spațiul personal [3, p. 183].

Referindu-se la factorii interni care influențează nivelul de stres, cercetătorul R. Floru consideră că diversitatea motivațiilor și scopurilor umane nu poate fi în întregime realizată, în același timp, la acest nivel optim. Iar orice nerealizare a scopului, chiar și minoră, produce o frustrare care generează fenomene de compensare.

Plecând de la aceste coordonate, Romiță B. Iucu reliefează mai multe *surse de stres* pentru cadrele didactice, cele mai evidente fiind: abilitățile profesionale, presiunile economice, elevii, relațiile dificile părinte – profesor, planificarea și programarea slabă, presiunile sociale și personale, școala ca un loc de muncă stresant [7, p. 96].

În cele ce urmează, rămânem în aceeași arie și facem trimitere și la *factorii stresului*, și anume:

- ✓ *personali* (nemulțumirea de sine, de propriul corp, de deciziile luate);
- ✓ *fizici* (o boală fizică);
- ✓ *sociale* (probleme de comunicare la serviciu, cu șefii, cu colegii);
- ✓ *economici* (probleme financiare);
- ✓ *familiale* (conflicte familiale între membrii familiei, divorțul soților, decesul unui membru al familiei etc.) [10].

În ciuda eforturilor depuse, stresul încă pare a fi o problemă foarte importantă în societatea actuală. Sunt dezvoltate tehnologii din ce în ce mai eficiente pentru a facilita sarcinile și comunicarea. Orele de lucru sunt scurtate în mod regulat pentru a crea mai mult spațiu pentru petrecerea timpului liber și viața personală. Totuși, stresul la locul de muncă are un impact din ce în ce mai mare, indiferent de categoria socio-profesională luată în considerare: angajați, manageri, angajatori etc. Griji cotidiene, emoții reprimite, o atmosferă apăsătoare, concurență acerbă ascunsă în spatele unei false susțineri, recunoștință pe care o așteptăm, dar pe care nu o primim niciodată sau rareori, toate aceste lucruri provocând simțul vinovăției.

Constatările sunt de mare importanță atât pentru persoanele fizice, cât și pentru instituții: de la oboseală cronică, tulburări de somn și digestive până la anxietate, boli cardiovasculare, furie, depresie și sinucidere. Chiar și atunci când ne confruntăm cu aceiași factori de stres, nu reacționăm în același mod. Prin urmare, diferiți oameni vor reacționa diferit. Abilitățile profesionale ale cadrelor didactice de gestionare a stresului reprezintă o actualizare a convingerilor/atitudinilor, cum ar fi:

- importanța echilibrului dintre eforturi și recompense;
- satisfacția profesională rezultată din autoritate și stimă de sine, asigurată de rezistența profesională la presiunile de timp, spațiu, resurse și ritm de schimbare în dezvoltarea socio-profesională pentru menținerea sănătății mintale;
- maximizarea stării de bine, asigurând funcționarea unor capacități: aprecierea obiectivă a nevoilor personale și a resurselor de satisfacere a acestora;
- autoevaluarea limitelor personale de management al energiei afective și autocontrol;
- reevaluarea permanentă a sistemului propriu de valori și aspirații profesionale;
- acceptarea de sine;
- actualizarea de sine în condiții schimbătoare de interacțiuni în mediul profesional, în baza unui sistem de cunoștințe specifice privind semnificația, legitățile apariției și mecanismele prevenirii/diminuării stresului profesional ce permit inhibarea reacțiilor distructive și excluderea tensiunilor intrapersonale;
- stabilitatea emoțională în condițiile solicitărilor socioprofesionale.

În **concluzie**, rețete de-a gata în evitarea situațiilor de stres ocupațional, inclusiv în cadrul stresului generat de activitatea cadrelor didactice, nu există. Stresul ocupațional al cadrelor didactice poate conduce la schimbări comportamentale, emoționale, psihice, compromiterea sănătății și chiar îmbolnăvire. Stresul a devenit inamicul cel mai de temut al civilizației moderne, inclusiv al cadrelor didactice, profesorii nu-l pot evita totalmente dar ar putea să-l gestioneze mai eficient.

Bibliografie:

1. BĂBAN, A. *Stres și personalitate*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2003, 232 p. ISBN 973-9354-35-1.
2. BOGATHY, Z., PITARIU, H. și col. *Psihologie organizațională*. Iași: Polirom, 2007.
3. BOGATHY, Z. *Manual de tehnici și metode în psihologia muncii și organizațională*. Iași: Polirom, 2007. 392 p. ISBN 978-973-46-0428-9.

4. BENCHECI, Mihai, HÂNCU, Olga. *Stresul la locul de muncă – problemă globală*. pp. 484-485. Disponibil la: <http://repository.utm.md/bitstream/handle/5014/17263/Conf-UTM-2013-Vol-2-p484-485.pdf?sequence=1>.
5. BRICEAG, S. *Stresul în mediul didactic: Remedii de proflaxie, gestionare și control*. Chișinău: Univers Pedagogic, 2007. 72 p. ISBN 978-9975- 48-028-4.
6. GOLU, M. *Fundamentele psihologiei*. Volumul II. Ed. a 5-a. București: Editura Fundației România de Mâine, 2007. 821 p. ISBN 978-973-725-859-5.
7. IUCU, R. *Managementul clasei de elevi. Aplicații pentru gestionarea situațiilor de criză educațională* (ediția a II-a revăzută și adăugită). Iași: Polirom, 2006. 272 p. ISBN 973-46-0235-7.
8. JURCĂU, I. (coord.). *Apiterapia, fitoterapia și aromaterapia în contextul stresului psihic*. Cluj-Napoca: Argonaut, 2017. ISBN 978-973-109-765-7.
9. PALADI, Oxana, ORLOV, Victoria. Inteligența emoțională și stresul ocupațional la medicii rezidenți. In: *Univers pedagogic*. 2016, nr. 4-51, pp. 66-78. ISSN 1811-5470.
10. <https://colecologie.md/pagini/studii/psihologie/stresul.pdf>. (citât 10.03.2024)
11. <https://www.spitalpneumobaiamare.ro/images/pdf/2017/educatie/stresul.pdf>. (citât 25.03.2024)
12. <https://ro.wikipedia.org/wiki/Stres> (citât 14.03.2024)
13. <https://www.medicover.ro/despre-sanatate/totul-despre-stres-si-cum-sa-il-gestionezi,117>

THE USE OF INTERACTIVE TEACHING SPEAKING TECHNIQUES IN ESL CLASSROOM IN THE CONTEXT OF GLOBALIZATION

UTILIZAREA TEHNICILOR INTERACTIVE DE PREDARE A VORBIRII ÎN LIMBA ENGLEZĂ CA LIMBĂ SECUNDARĂ ÎN CONTEXTUL GLOBALIZĂRII

Tatiana KOSOROTOVA, studentă,
UPS „Ion Creangă” din Chişinău
ORCID: 0009-0005-5383-2577
kosorotova.tatiana@upsc.md

Daniela ARTEMCIUC, masterandă,
UPS „Ion Creangă” din Chişinău
ORCID: 0009-0004-4274-4857
artemciuc.daniela@gmail.com

Oxana GOLUBOVSKI, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chişinău
ORCID: 0000-0003-4759-171X
golubovschi.oxana@upsc.md

Tatiana KOSOROTOVA, student,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

Daniela ARTEMCIUC, master’s degree,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

Oxana GOLUBOVSKI, PhD, Associate Professor,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: 37.016:811.111

Abstract. The article highlights the increasing demand for effective English as a Second Language (ESL) instruction in today's globalized world. With English as a key language for communication and career opportunities worldwide, educators are innovating teaching methodologies to enhance language acquisition. The complexity of mastering speaking skills in a second language is emphasized, alongside the role of teachers in facilitating a supportive learning environment. Various activities and strategies are suggested to improve students' speaking abilities, ultimately aiming to nurture confident English speakers prepared for cross-cultural communication.

Keywords: ESL, globalization, techniques, speaking, teaching.

In an era characterized by the fast dissemination of information, cultural exchange, and technological advancement, the demand for effective English as a Second Language (ESL) instruction has intensified. As the world becomes increasingly interconnected due to globalization, proficiency in English has emerged as a critical skill facilitating communication, collaboration, and career opportunities across borders. In response to this growing necessity, educators are continually seeking innovative methodologies to enhance language acquisition and fluency among ESL learners.

In the process of globalization different cultures, languages, organizations, and nations worldwide are blending. English stands out as the primary language in various fields of study, serving as a common medium of communication internationally. The widespread of the English language positions it as global language. As a result of globalization, a significant number of students are now learning English as a second or foreign language.

In a study carried out by the British Council in 2020, it was mentioned that there are potentially up to 2 billion English learners globally [11]. Another research conducted by the University of Winnipeg in Canada revealed that English is a compulsory component of the national education

policy in 142 countries. Additionally, 41 countries, including Moldova, offer English as an optional subject or include it in the curriculum of many, though not all, schools [12]. Therefore, it is not surprising that there are over 750 million people worldwide who speak English as a second language.

According to **Tarone E.**, the complexity of acquiring proficiency in speaking a second language is demonstrated by the various subskills involved in second language (L2) oral expression. Learners need to manage content, morphosyntax, vocabulary, discourse organization, information structuring, phonetics, and intonation, alongside the use of suitable language style and pragmatic elements [7].

When teaching speaking, it's critical to take both **micro and macro skills** into account. While *macro skills* are involved with analyzing longer sentences and choosing appropriate discourse markers, *micro skills* are concerned with producing more basic elements like phonological sounds and morphemic units.

In *Language assessment: Principles and Classroom Practices* **Douglas Brown** gave classification of micro and macro skills in speaking [1].

A. Macro Skills:

1) In order to communicate efficiently in situations that require face-to-face interaction, it is important to examine the *context*, *audience*, and *purpose*. It requires using suitable styles, registers, redundancies, pragmatic regulations, and conversation rules, alongside considering floor-keeping and yielding methods, and other sociolinguistic aspects [1, pp. 142-143].

2) *Links* and *connections* between events are crucial to understanding relationships and life events. Focal ideas, or those which stand out as the key element of a particular incident, frequently have connection to peripheral ideas, or ones that relate to and reinforce the focal concept. Existing information can be expanded by introducing additional sets, offering a complete overview of the situation [ibidem].

3) Effective communication involves not only verbal language, but also *nonverbal cues* such as facial expressions, body language, and kinesics. These nonverbal cues can convey a wealth of information about a person's emotions, intentions, and attitudes. For example, a smile can demonstrate friendliness and warmth, while crossed arms can indicate defensiveness or discomfort. It is important to be aware of these nonverbal cues and to use them in conjunction with verbal language to ensure clear and effective communication [ibidem].

4) Emphasizing keywords can highlight the most important information in your message, while rephrasing can make a complex idea more accessible. Providing a context for interpreting the meaning of sounds, such as using body language or facial expressions, can help ensure that your message is understood [ibidem].

B. Micro Skills:

1) Instead of simply concentrating on specific words, *chunking* requires retaining phrases or sets of words that are frequently utilized in context. This approach entails memorizing suggested phrases, defined expressions, along with other lexical elements allowing students to communicate more efficiently and spontaneously. Therefore, chunking may help students in getting more proficient in the target language through further developing one's understanding of how words are rendered in context [ibidem].

2) *Allophones* are variations of English phonemes that occur based on context. It's crucial to be aware of these variations as they may have an impact on how English words are pronounced and understood [ibidem].

3) Use strategic tools like *pauses*, *filters*, *self-corrections*, and *backtracking* to improve the authenticity of speech [ibidem].

4) Make sure your speech has natural components such as *appropriate phrases, pauses* and *intonation*, and *well-organized sentences* [1, pp. 142-143]. By monitoring your own oral production and employing these techniques, you can convey your message more effectively and avoid miscommunications.

5) In order to accomplish pragmatic objectives and to be able to express a particular interpretation, it is important to use various *grammatical structures* and have an *extensive vocabulary* [ibidem].

6) Same idea can be expressed in several ways such as that each conveys a distinct nuance through the *usage of a variety of grammatical structures*. While doing so, we may effectively connect with our audience by carefully choosing words that align with our primary goal, whether it is to persuade them to follow a certain course of action, provide them with relevant information, or simply share our viewpoint [ibidem].

In conversational interactions where speaking and comprehension occur simultaneously, L2 speakers must engage in self-monitoring to swiftly recognize and rectify any production issues that arise amidst the rapid pace of the occurring dialogue.

Studies investigating the attributes and progression of L2 oral proficiency have consequently established that engaging in L2 communication demands significant cognitive effort. Moreover, the effectiveness of an interaction frequently depends on the quality of one's speech output [2]. Consequently, effective communication in L2 necessitates fluency, accuracy, and a robust lexico-grammatical toolkit to facilitate meaningful exchanges.

Students come across numerous barriers when speaking English, including issues with pronunciation, concerns over making mistakes, difficulty navigating grammatical changes, and uncertainty when translating from their native tongue to English and vice versa. **Krashen S., Brown D., Thornbury S.**, and other prominent figures in the field state that *fluency, grammar, vocabulary* and *self-confidence* are placed among the most problematic factors that cause major difficulties with speaking.

According to **Shen M. and Chiu E.**, students encountering challenges in speaking English commonly experience three main categories of difficulties [6]. These include:

- **Psychological issues**, such as *nervousness, fear of errors, and lack of confidence*;
- **Linguistic issues**, such as *inadequate vocabulary, grammar, expressions* and *difficulties in organizing sentences*;
- **Environmental factors**, such as *lack of opportunities for English conversation* and *limited exposure* [6].

The teacher's role is undeniable in the teaching process, especially when it comes to speaking, because he acts as the facilitator and helps students navigate. The ultimate goal is to foster students' speaking skills required for effective verbal communication.

Trainers have to stick to the teaching and training cycle for efficient transfer of knowledge. This involves identifying the needs and aims of the learners, designing appropriate learning materials and tasks, effectively giving instructions, assessing learners' understanding and progress, and evaluating the course's efficiency in general [2].

Ur P. stresses the significance of modern teaching methods, which encompass developing both dialogical and monological speech skills, engaging in verbal drills, and utilizing text-based activities. She also highlights the crucial role of audiovisual learning tools in enhancing the learning experience [10].

To improve students' speaking abilities, authors suggest that teachers should encourage regular practice of speaking activities and provide individualized feedback. Additionally, incorporating technology, such as recording devices or online communication tools, can promote student engagement and provide opportunities for self-reflection [10].

Teachers should also prioritize creating a positive and safe classroom environment for students to take risks and experiment with language. Finally, incorporating authentic speaking tasks that relate to students' interests and backgrounds can enhance motivation and relevance.

Below are presented some **tips for foreign language teachers to help students improve their speaking abilities**:

- 1) provide opportunities for students to practice speaking through group discussions, debates, and presentations [10];
- 2) assign tasks that require students to verbally explain their thought process and reasoning [10];
- 3) encourage a supportive classroom culture where students feel comfortable expressing themselves and making mistakes [10];
- 4) provide feedback on pronunciation, intonation, and grammar to help students improve their speaking skills [10];
- 5) use multimedia resources such as videos or podcasts to expose students to different accents and speaking styles [10];
- 6) create a language-rich environment by posting visual aids, charts, and posters with new vocabulary and phrases [10].

Golubovschi O. suggests that giving students some preparation time before the speaking task significantly increases the variety of the language structures which they use to complete the assignment. For this purpose the activities proposed to students during the pre-speaking stage are of great importance, since the teacher introduces the topic, builds students' vocabulary and provides them with context [3].

At the **pre-speaking stage**, the objectives of activating prior knowledge, building vocabulary and language awareness, and equipping learners with necessary speaking strategies and skills set a strong foundation for effective speaking instruction.




- **Mind-Mapping** is a visual technique that allows students to organize and connect their thoughts and ideas around a central topic or concept. It encourages brainstorming and promotes creative thinking. During the pre-speaking stage, students can create mind maps by writing down related words, phrases, or ideas associated with the speaking topic. This technique helps students generate and organize their thoughts, facilitating the development of speaking points and promoting coherence in their spoken responses [9].
- **Speed Brainstorming** is a fast-paced activity where students generate ideas or responses within a limited time frame. It encourages quick thinking, active participation, and spontaneity [8] (*see Table 1*).
- **Guess the Lie** is a fun and interactive game that promotes speaking and critical thinking skills. In this activity, students take turns making three statements about themselves, two of which are true and one is a lie. The other students must listen carefully, ask follow-up questions, and guess which statement is the lie [8].
- **Word Association Games** involve connecting words or phrases based on their semantic or conceptual relationships. These games stimulate students' thinking and help expand their vocabulary [9].

- **Vocabulary cards** are a tangible resource that students can use to practice and reinforce vocabulary related to the speaking topic. Each card typically contains a target word or phrase along with its meaning, example sentence, or related information. Students can work individually, in pairs, or small groups to review and practice the vocabulary using the cards [8].
- **Picture-word associations** involve connecting words or phrases with corresponding visual stimuli. Students are presented with pictures or images related to the speaking topic, and they have to describe or associate words or phrases that come to mind. This technique facilitates vocabulary activation, encourages descriptive language use, and promotes the integration of visual cues in spoken communication [8] (*see Table 2*).

Table 1. Example of Speed Brainstorming Activity

Topic: Globalization	Time: 5-7 minutes
<p>Divide participants into 5 groups, each focusing on a specific aspect of globalization (e.g., economic globalization, cultural globalization, technological globalization, political globalization, environmental globalization).</p> <p>The groups are to brainstorm and write down at least six ideas related to their assigned aspect of globalization within the given time (<i>2 minutes</i>).</p> <p>Ask the students to arrange the generated ideas in a logical order or create a chain of related concepts (<i>1-2 minutes</i>).</p> <p>Other groups are to ask questions or provide feedback on the presented categorization (<i>2-3 minutes</i>).</p>	

Table 2. Picture-Word Association Activity

Topic: Environmental Impacts	Time: 5-7 minutes	
<p>Form groups of 3-4 people.</p> <p>Each group is tasked with examining three given photographs related to the environmental consequences of industrial agriculture. They are to look for common elements or themes among the pictures.</p> <p>Each group discusses and identifies the commonality or connection between the pictures.</p> <p>Students must provide a brief explanation or reasoning behind their choice, considering the visual cues and their knowledge of the topic.</p>		
		

During the **while-speaking stage**, the objectives of engaging students in meaningful communication, providing opportunities to apply language skills, and practicing language strategies promote active participation and authentic communication.

- **Simulated Interviews** provide students with a structured opportunity to practice speaking in a realistic interview setting. Students can take turns playing the role of an interviewer and interviewee, asking and answering questions based on a given topic or scenario. This technique helps students develop confidence in expressing themselves, improves their ability to handle interview-style conversations, and enhances their overall speaking proficiency [8].
- **Contextual Guessing** involves presenting students with a text, dialogue, or situation where they need to infer meaning from context. Students use their language skills and contextual clues

to guess the meaning of unknown words, phrases, or expressions. This technique enhances students' vocabulary acquisition, comprehension skills, and ability to make educated guesses, which are crucial for effective communication in real-life situations [9].

- **Missing Information Dialogues** involve providing students with incomplete dialogues or conversations, where certain information is missing. Students work collaboratively to fill in the gaps, reconstruct the dialogue, and practice speaking by using appropriate language and context. This technique promotes active listening, comprehension, and speaking skills while encouraging cooperation and interaction among students [8].
- **Great Debate** is a structured and formal debate activity where students take opposing sides on a given topic and present arguments and counterarguments. This technique allows students to research, gather evidence, construct persuasive arguments, and engage in logical and well-reasoned discourse [8] (*see Table 3*).
- **Improvisation Games** involve students engaging in spontaneous and unscripted speaking activities. Students are given a situation or a prompt, and they must think quickly, respond, and interact with their peers in real-time. Improvisation games promote creativity, flexibility, and the ability to think on one's feet. They also encourage students to use language in an authentic and dynamic manner [9] (*see Table 4*).
- **Picture Role-Play** utilizes visual stimuli, such as photographs or illustrations, to inspire speaking interactions. Students are assigned roles or characters based on the pictures provided, and they engage in role-playing conversations related to the depicted scenario. This technique stimulates imagination, encourages descriptive language use, and facilitates communicative exchanges [8].

Table 3. Example of The Great Debate Activity

Topic: Globalization Effects	Time: 5-7 minutes
<ol style="list-style-type: none"> 1) The students are given a list of topics and they have to agree on one; then they will form three groups: Group A (in favour of the topic), Group B (against the topic), and Group C (panel/judges). 2) Participating teams (Group A and Group B) will have 90 seconds to come up with arguments supporting their stance on the topic. Each team's designated representative will present their argument in under 30 seconds, focusing on concise and persuasive delivery. 3) Once the arguments have been made, the panel (Group C) will have 15 seconds to vote and present their decision on which side had the stronger argument. <p>Topics for debates:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Is the rise of automation a threat to job security? • Is traditional classroom education still relevant in the digital age of globalization? • Will globalization inevitably lead to cultural homogenization? • Does digitalization create more job opportunities or increase unemployment globally? • Should there be international standards for online education to ensure equality and quality? 	

Table 4. Example of Improvisation Games

Topic: Promoting Equality and Inclusion	Time: 7-10 minutes
<ol style="list-style-type: none"> 1) Students are paired up, with each group receiving a prompt setting the stage for an improvisation scenario. 2) Pairs analyze the prompt, considering characters, conflicts, and potential resolutions. They brainstorm and develop a creative solution, then act out the scene (<i>3-4 minutes</i>). 	

3) Pairs present their improvisation and the proposed solution (2-3 minutes). The teacher encourages group feedback and discussion to explore diverse perspectives and approaches (2-3 minutes).

Prompts:

- You're a teacher with students who have different access to computers and the Internet at home. How can you make sure everyone can learn equally using digital tools?
- You're a boss at a company where men and women are paid differently for the same work. How can you make sure everyone is paid fairly?
- You want to learn a new language, and there's someone at school who speaks it fluently. How can you ask them to help you practice, and what can you teach them in return?
- You're organizing a cleanup event in your neighborhood to help protect the environment. How can you encourage people from different parts of the community to participate and work together?

In the **post-speaking stage**, the objectives of reflecting and evaluating, giving feedback and error correction, and language expansion encourage learners to reflect on their performance, receive feedback, and further develop their speaking abilities.

- **The 4-3-2 technique** encourages students to reflect on their speaking experiences and share their thoughts at different levels of detail. Students begin by speaking for four minutes on a given topic or question, then reduce their speaking time to three minutes, and finally to two minutes. This technique promotes concise and focused speaking while challenging students to prioritize information and express their ideas effectively within time constraints. It encourages self-reflection and the ability to summarize key points [8] (*see Table 5*).
- **The Onion technique** involves peeling back the layers of a topic or issue through structured questioning and discussion. Students start with a central claim or statement related to the topic and then progressively delve deeper into the topic by asking probing questions [8].
- **Podcast production** involves students working collaboratively to create spoken recordings on specific topics or themes. Students research, script, record, and edit their podcasts, focusing on effective communication, clarity, and engaging delivery. This technique allows students to refine their speaking skills, practice pronunciation and intonation, and develop their ability to present information in an audio format. Podcast production fosters creativity, teamwork, and technological literacy while providing an authentic and motivating speaking task [4] (*see Table 6*).
- **The Claim, Support, Question technique** encourages students to formulate claims or statements related to a topic, provide supporting evidence or examples, and then invite questions or feedback from their peers. This technique fosters persuasive speaking, critical thinking, and engagement in meaningful conversations [9].

Table 5. Example of 4-3-2 Activity

Topic: Cultural Diversity	Time: 10 minutes
Each student will have a set amount of time to discuss a given prompt or question related to music.	
Form groups.	
4 minutes: Independently write down your thoughts on the given prompt.	
3 minutes: Discuss your ideas and opinions with the group members, share your thoughts and listen to others.	
2 minutes: Select one representative to share group's ideas with the class.	
Prompts:	

1. How does social media impact the sharing of cultural ideas worldwide?
2. How do big companies affect local culture through advertising and products?
3. How do movies and TV shows from different countries influence culture globally?
4. How do people moving to new countries affect the mixing of cultures?
5. What are the positive and negative aspects of cultural blending due to globalization?

Table 6. Podcast Production Activity

Topic: Globalization	Project
<p>Instructions:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Divide the class into small groups of 3-4 students. • Each group will create a podcast episode focusing on different aspects of globalization and its effects on human societies. • Assign specific roles to each group member, such as host, speakers, interviewer, and editor, to ensure collaborative participation and task distribution. <p>Podcast Production Process:</p> <p><i>Research:</i> Students conduct research on various aspects of globalization, including economic, cultural, social, and technological dimensions, gathering relevant information and examples.</p> <p><i>Scripting:</i> Each group creates a script for their podcast episode, outlining the introduction, main discussion points related to globalization, and a conclusion summarizing key insights.</p> <p><i>Recording:</i> Groups record their podcast episodes using recording devices or software.</p> <p><i>Editing:</i> After recording, groups edit and enhance their podcast episodes. They can remove mistakes, add relevant audio clips or sound effects, and ensure a coherent narrative flow.</p> <p><i>Presentation:</i> Schedule a podcast listening session where each group presents their episodes to the class.</p> <p>Encourage discussions and reflections on the diverse impacts of globalization on human societies across the globe.</p> <p>Topic Ideas for Podcasts:</p> <ul style="list-style-type: none"> • "Cultural Globalization: Exploring the Spread of Ideas, Values, and Practices" • "Social Media and Globalization: Shaping Human Connections in the Digital Age" • "Globalization and Migration: Stories of Movement and Adaptation" • "Technological Globalization: Innovations That Have Transformed Human Lives" • "Globalization and Identity: Navigating Between Local and Global Cultures" • "Environmental Globalization: Addressing Climate Change on a Global Scale" • "Global Health Challenges: The Impact of Globalization on Public Health" • "Globalization and Education: Opportunities and Challenges in a Connected World" 	

In **conclusion**, the integration of interactive teaching speaking techniques in ESL classrooms directly addresses the demands of globalization. By encouraging active participation, facilitating cultural exchange, and simulating real-world communication scenarios, educators empower students to confidently navigate the complexities of our interconnected world.

These techniques offer remarkable flexibility and adaptability to various contexts and comprehension levels, making them indispensable tools for educators aiming to enhance speaking skills effectively. Through their application in ESL settings, language learners not only gain linguistic proficiency but also foster intercultural sensitivity and adaptability – qualities crucial in today's globalized society.

Bibliography:

1. BROWN, H.D. *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*. White Plains, NY: Pearson Education, 2004. 324 p.

2. BURDEN, P., BYRD, D. *Methods for Effective Teaching: Meeting the Needs of All Students*. Pearson; 8th edition. 2018. 416 p.
3. GOLUBOVSKI, O. High impact teaching strategies that facilitate students' speaking skills development. In: *Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului, Ed. 23*. Chișinău: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, 2021, Seria 23, Vol. 2, pp. 315-321.
4. KENNEY, S., REEVES, T. *Conducting educational design research*. Routledge; 1st edition, 2012. 256 p.
5. MCCARTHY, M., O' KEEFFE, A. Research in the teaching of speaking. In: *Annual Review of Applied Linguistics (24)*. 2004, pp. 26-43. <https://doi.org/10.1017/S0267190504000029>
6. SHEN, M., CHIU, T. EFL learners' English speaking difficulties and strategy use. In: *Education and Linguistics Research*. 2019, 5(2), pp. 88-102.
7. TARONE, E. Speaking in a second language. In: *E. Hinkel (Ed.), Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2005. pp. 485-502.
8. THORNBURY, S. *How To Teach Speaking*. Pearson Education ESL, 2005. 160 p.
9. UR, P. *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. 336 p.
10. UR, P. *Penny Ur's 100 Teaching Tips Pocket Editions: Cambridge Handbooks for Language Teachers*. Cambridge University Press; 1st edition, 2016. 130 p.
11. <https://www.britishcouncil.org/research-insight/english-effect> [accessed on April 2, 2024]
12. <https://www.uwinnipeg.ca/global-english-education/countries-in-which-english-is-mandatory-or-optional-subject.html> [accessed on March 29, 2024]

DEVELOPING LEARNERS' CRITICAL THINKING SKILLS THROUGH FAIRY TALES

DEZVOLTAREA GÂNDIRII CRITICE A ELEVILOR PRIN INTERMEDIUL POVEȘTILOR

Ina BUMBU, studentă,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID: 0009-0001-7687-3372
innasmieva@gmail.com

Coordonator științific:
Tatiana LAȘCU, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID: 0000-0003-2192-490X
lascu.tatiana@upsc.md

Ina BUMBU, student,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau
Scientific coordinator:
Tatiana LAȘCU, PhD, Associate Professor,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: 37.025:811.111

Abstract. This article addresses the possibility of using stories as a means of developing all levels of foreign language proficiency and creative thinking skills. The author argues that integrating reading and story analysis into English lessons leads to a deeper and more complex understanding of the language.

Keywords: stories, English language proficiency, reading, critical thinking.

Although education changed greatly over the years, one of its main objectives has always been providing students with the ability to think critically. Ideally, they should become creative human beings and thinkers in all areas of their life, which will prove a most useful skill in future. The desired result is for the student to become an individual that will navigate with confidence through the complexities of existence. Ismail Marzuki writes in his article that it is of utmost importance to “equip students so that they have the basic ability to think logically and critically so they can solve problems and be skilled in their social life.” He accentuates that in future “students will face more severe challenges because of the ever-changing and dynamic global life” [2]. Our research highlights some aspects of developing learners’ thinking skills through fairy tales.

Using fairy tales in the teaching process proves itself to be one of the most familiar, omnipresent and handy way of practicing and strengthening skills such as reading, writing, listening and speaking. Fairy tales are an overriding and forceful source of knowledge for upgrading the four skills to all levels of language proficiency in the frameworks of teaching process. A well-chosen story can be the pathway to challenging the imagination and creativity of students through its simple scenarios and colorful characters, which will have a positive influence on them by enhancing both critical thinking and language skills.

Some of the reasons given by Bagg, M. B. are the relative shortness of fairy tales, their familiarity, the reduced grammatical complexity, style and form consistence, rich vocabulary etc [1].

However, one of the most important messages a fairy tale sends is that every problem has a solution; by following their favorite characters throughout their journey, the students will learn to come up with their own solutions for everyday problems they encounter.

Methodology. The methodology of developing thinking skills through fairy tales should be focused on learners' foreign language skills and on the development of their communicative skills that will enable them to combine meanings and texts, words in real social contexts. This frame reference comprises such activities as puzzles, crosswords, picture telling, letter scrambles, word bingos, lexical threads etc.

By using the methodology of enriching speaking and thinking skills through fairy tales learners can engage in the further development of their communicative abilities and knowledge within an unusual, captivating context and through multiple perspectives. This approach is engaging, useful and practical for both students and teachers. However, we should take into account that for a successful integration of fairy tales depends on a few aspects [4].

When choosing a story for classroom study, it is necessary to attest if it is suitable for the students' abilities, if its stylistic peculiarities can be understood by the targeted group and if the students will be able to understand the message of the text. Eventually, the teacher should estimate the suitability of the text.

Activities to Develop Speaking Skills through Fairy Tales. In our research we would like to define a few types of activities that can be operationalized during the learning process, highlighting some of their strengths and weaknesses. It is important to remember the criteria that should be taken into account when using any of them: the effect it has on the student and the accessibility of each for their proficiency level.

These strategies increase the students' ability to think independently and rationally, make their own choices and express ideas, while preparing them to face similar challenges in the academic environment as well as beyond it. The researcher H. Munandar underlines the four aspects of creativity which he believes to be fluency, flexibility, authenticity, and detail (elaboration), which were incorporated in the following activities [3].

After reading a fairy tale, students can engage in conversations based on *agreeing/disagreeing*. This activity can be carried out in groups of 4-5 people. The topic of discussion should be controversial, making learners come up with valuable arguments that would support and validate their opinion. By discussing in groups and sequentially presenting their idea in front of the class during a limited amount of time, learners develop the ability to make quick decisions, to think critically and listen attentively to their classmates, justifying their own opinion politely even while disagreeing with others. The difficulties encountered while carrying out this type of activity could be the following:

- Ineffective collaboration between the group members;
- Lack of interest for the topic;
- Disputes between groups;
- Unequal distribution of tasks inside the group itself.

All of the aforementioned difficulties can be prevented by overseeing the activity and preparing suitable topics up for discussion that would match the learners' proficiency in the studied language and their interests to increase the level of involvement.

Picture Narrating. By using sequential pictures, students tell a story with the help of criteria and thematic vocabulary provided by the teacher. It is important to make sure that they follow the given steps and their story has all the essential stages: *exposition, confrontation, resolution*. This way, learners will strengthen the skill of analyzing some events, placing them in a consecutive manner. Problems that might arise at this stage might be:

- The student's inability to follow the criteria;
- The student's inability to operate with the vocabulary;
- Confusion between storytelling stages.

To address these issues, we should once again take into account if the provided material is suitable for our students' level and abilities as well as the age. By checking if the criteria are clear enough and checking if the vocabulary is understood by the students, we ensure the continuity of this activity. Another important point is choosing pictures that are clear and easy to perceive – legible characters, their species (animal, human), their status (prince, thief etc.) and their actions.

Storytelling. Incorporating storytelling into the classroom setting can be a powerful tool for fostering creative thinking among students. One approach is to encourage students to either summarize a tale or story they've heard from someone else, or to create their own original stories to share with their classmates. By summarizing existing stories, students not only reinforce their comprehension skills but also learn to break down complex narratives into concise summaries. This exercise encourages analytical thinking of the key elements such as characters, setting, and plot development. Some problems may be encountered while outlining the characters and setting, which should be anticipated at earlier stages and taught step by step through less complex activities.

By quoting Mary Beth Bagg, we observe that we should create a suitable environment to help our students get accustomed with some of those skills: “You cannot always expect that your students can do this immediately. You may need to teach them certain skills, phrases, etc. first - such as how to say "once upon a time" in the target language, or how to end one, teach your students the basic parts of all fairy tales, after you have read one or two together. They will easily be able to identify some themselves” [1].

Communicative Activities. Besides all of the above, learners should have the chance to enunciate their own opinion and thoughts; the following questions and ideas could be used at suitable stages of the lesson chosen by the teacher, as well as individual activity at home:

- Rewrite/retell the story from your point of view/from the point of view of other characters. Ask questions: what would you do if you were the main character? How would the story end if the character made those choices? Do you think some characters' actions are wrong?
- Talk about the "fuel" of a character. What is his/her motivation? What is his/her objective? Why do you think they did something, would you do the same? Why/why not?
- Find analogies of characters/events in real life, both positive and negative. Attribute traits to both villains and heroes: *envy, selflessness, courage, honesty, cunning* etc. Observe the impact of these traits on their relationships with other characters. Is it the same in real life?
- Create problem-solving scenarios based on how it happened in the fairy tale.
- Create projects: make research on the fashion of that age/setting/nation, create a presentation (in groups or individually) of how the characters could possibly look like.
- Draw a map with important locations from the fairy tale (might be interactive, might have detachable characters and movable objects that are relevant for the story. A few maps can be joined, we can build theories like "what would happen if Cinderella met The Ugly Duckling?"
- Role-playing. Students can give their own interpretation to some scenes in the story through an own scenario/idea based on their earlier character analysis.
- What would they do if they were in possession of some magic items/met those characters?

Before applying these activities, we have to make sure that learners are accustomed enough with the provided subject by asking simple questions about the story's synopsis to understand the extent of familiarization with the material that is going to be studied.

We would like to mention some techniques based on the fairy tale *Beauty and the Beast*, designed for the *intermediate/upper-intermediate level*), and are suitable for all the lesson stages.

Evocation

1. *First impressions.* Sometimes, the characters are not what they seem to be. Furthermore, these first impressions impact the way these characters build their relationships with others. This is a good opportunity to talk about the way we perceive others and about stereotypes.

Realization of meaning

Brainstorming. Create a list of most common stereotypes that you encountered in everyday life. Highlight the most common.

1. *Give relevant arguments* for or against some of them. Choose the stereotypes that might harm somebody/give a wrong impression about somebody. Which point in the fairy tale proves your answer?

2. *Questioning.*

- Has your opinion about something/someone ever been influenced by stereotypes?
- Can you remember some situations that resemble those described in the fairy tale?
- Would you be upset if some of these stereotypes were attributed to a group you belong to?
- Have you believed in some stereotypes similar to those in the fairy tale? What made you change your opinion?

3. *Rewrite* the fairy tale from your point of view, changing the setting to the modern society. Do you think the conflict would be easier/harder to solve now than in the old times? Why? Come up with original designs for the characters and new details to add to the story.

Reflection

1. *Attribute* the suitable stereotypes to the characters. Are these still popular today? What are some ways to address them (ex. gender stereotypes)?

2. *Create* your own story with original characters that is set in the same time as *The Beauty and the Beast*. How will they act? What will be the main conflict? How will they sort it out?

3. *Elaborate on* the proverb: Don't Judge A Book by Its Cover! There might be a king heart under a poor coat.

4. *Elaborate* a map of the world in which action takes place. Mark the most important locations. Associate the characters with their respective places. Do some of them fit in more than one setting and/or role?

5. *Discuss* the positive ways diversity impacts our society.

Extension

Case Study. Choose a character you like most and mark the most important and valuable points of their development for the story. Was it a positive change? How did this change impact the course of the story? Have you ever experienced such a change/witnessed one in real life? Tell about your experience. Express your opinion on the topic: "*To embrace progress, one must welcome change.*"

Conclusions

In using short stories to teach English, story selection is indeed one of the most important roles of the teacher. The activities designed by us are really productive: we could use effective strategies and techniques to further the pupils' English proficiency.

Fairy tales will inspire learners to hear how fairy tales solve problems and develop values. Fairy tales can be an alternative medium of learning in schools if they are well – handled by the teacher through various activities and tasks. Through our work we wanted to underline the power of fairy tale narratives in fostering concentration and inspiring pupils/students' imagination and critical thinking.

Bibliography:

1. BAGG, M.B. *Folk Literature in the Foreign Language Classroom*. 1991.
2. ISMAIL, M. *Fairy Tale Development of Creativity Skills Basic Schools Students*. 2019.
3. MCGREGOR, D. *Developing Thinking Developing Learning*. Poland: Open University Press, 2007.
4. KERVEN, R. *English Fairy Tales and Legends*. National Trust, 2009.

THE IMPACT OF MODERN TECHNOLOGY ON DEVELOPING ENGLISH ORAL SKILLS IN SECONDARY SCHOOL STUDENTS

IMPACTUL TEHNOLOGIEI MODERNE ASUPRA DEZVOLTĂRII ABILITĂȚILOR ORALE ÎN LIMBA ENGLEZĂ LA ELEVII DIN GIMNAZIU

Luminița CĂLĂRAȘ, studentă,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID: 0009-0007-9134-2303
calarasluminita13@gmail.com

Coordonator științific:
Svetlana BUREA, dr., conf. univ.
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Luminița CALARAS, student,
„Ion Creangă” SPU of Chisinau
Scientific coordinator:
Svetlana BUREA, PhD, Associate Professor,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: 373.5.016:811.111+004

Abstract. The nowadays society has evolved in many different ways, however, the only thread connecting hundreds of nationalities, races, and ages are languages. In the last century, English has become *a lingua franca*, being a common means of communication for speakers of different native languages. One of the difficult skills to acquire is speaking, particularly for secondary school pupils, which frequently makes learning other languages more difficult. The article focuses on speaking skill that integrates a wide range of abilities. Also, the article mentions a variety of methods to overcome problems related to challenges in learning any foreign languages, namely: task-based learning, project-based learning, discovery-based learning and engage-study-activate method. According to the theoretical approach of foreign languages learning was found out that the appropriate use of information and communication technology (ICT) in English classrooms by both teachers and students can contribute to the growth of a new generation capable of critical thinking, teamwork, and efficient communication.

Keywords: society, English oral skills, Information and Communication Technologies (ICT), challenges, theoretical approach, secondary school students.

English has become importance in educational settings in both European and non-European countries as a result of its rise to popularity as one of the world's most important languages throughout the past century. Mentioning the language of Shakespeare, we might add that English has always been an important language and it is an essential skill in the today society, due to its international use; need in trade and business remarks and, its critical role in the educational system, as it underlines the opportunity of being engaged in a variety of school and social settings; participation in classroom discussions; delivering presentations, which defines academic success and personal growth.

As sophisticated as it sounds, English is not one of the easiest languages to acquire for more than half of the world's population, due to its complex phonemic and lexical structures. However, most of the students and speakers of this language do not really pay attention to its correct usage, rather than understanding and delivering information. Looking at it through a different perspective, we manage to analyze that not only a good comprehension of grammar, phonetic and lexical rules is important, but also the skill of listening and examining the speech. This thought highlights that

effective oral communication skills encompass three key aspects: listening, speaking (which includes vocabulary and grammar), and pronunciation.

Many linguists analyzed what speaking actually is and brought a variety of definitions. According to the Cambridge Dictionary, communication is “the various methods of sending information between people and places, especially phones, computers, radio” [9]. Penny Ur, on the other hand, mentioned that speaking “seems intuitively the most important: people who know a language are referred to as ‘speakers’ of that language” [5, p. 117]. The researcher actually identified the meaning of speaking and mentioning “that the students should actually talk a lot”. Indeed, learners must speak in order to gather information, however it cannot be done without enough vocabulary comprehension and knowledge. Vocabulary, defined by the Cambridge Dictionary, is nothing more than just “all the words that exist in a particular language or subject” [8]. The usage of vocabulary in a tandem with grammar creates speech, the last term being defined by the Oxford Dictionary as: “the rules in a language for changing the form of words and joining them into sentences” [16].

Communication is essential, however it cannot work out without listening. Undoubtedly, listening can provide a good oral communication skills basis, where the speakers and listeners do not need anything, rather than the comprehension of thoughts. Coakley and Wolvin defined listening as “the most basic of language arts” and proceeded to the view that it is the first skill acquired by the children [1, p. 180].

„Speaking does not of itself constitute communication unless what is said is comprehended by another person.” „Teaching the comprehension of spoken speech therefore of primary importance if the communication aim is to be reached”, affirmed Rivers insisting on more attention to listening comprehension [8]. Listening is used far more than any other language skill in the classroom. The importance of listening cannot be underestimated in learning a foreign language. The level of communicative competence possessed by a learner depends mostly on the level of listening skill [1]. By developing their listening skill, we develop student`s ability to become more independent learners, as by hearing accurately they have bigger possibility to reproduce accurately, increase their understanding of grammar and develop their own vocabulary.

As difficult as it can be seen for learners, communication gathers developmental difficulties in the VIIth grade students, which presented by the National Educational Curriculum of the Republic of Moldova, face a list of struggles [3, p. 51], namely:

1. Integration of thematic knowledge into the oral discourse;
2. Assimilation of the main ideas and concepts;
3. Disrupted fluency;
4. Incomplete grammar control;
5. Maintenance of coherence in oral discourse;
6. Mastery and volume of vocabulary;
7. Grammar accuracy.

Most of the difficulties presented above are defined by the traditional methods of teaching. However, the majority of the drawbacks of the process of speaking acquisition could be solved through the implementation of ICT (Information and Communication Technologies) in the English classroom, creating a good background for usage of:

- a) Activities that imply speaking;
- b) Games and tools that develop cooperation, communication and collaboration between students of the same or different language levels;
- c) Implementation of new methods of teaching-learning for the retention of the new vocabulary and mastery of diverse grammar topics, through interactive games and online dictionaries.

The world of schooling has rapidly seen changes, when digital tools and modern technologies have acquired the world. The new generation, called the X-generation, cannot survive without ICT, which defined the Moldovan Ministry of Education and Culture and EU partnerships to create projects, through which schools will be made interactive too. Subsequently, teachers and students should possess the meaning of the term digital competences, which underlined by the National Curriculum for Foreign Languages, grades V-IX, are “integrated systems of knowledge, skills, attitudes and values, formed and developed through learning, which can be mobilized to identify and solve characteristic problems that arise in the process of accumulating, storing, processing and disseminating information using the means offered by information and communication technology” [3, p. 148]. Looking at this topic with an European perspective, “digital competences are defined as the ability to access digital media and ICT, to understand and critically evaluate different aspects of digital media and media contents and to communicate effectively in a variety of ICT influenced contexts” [11].

Many scholars defining digital skills focuses on the cognitive and technical skills needed to use digital technologies effectively, others emphasize the importance of critical thinking, creativity, and social awareness in using digital technologies. It is important to ensure that all students have access to digital technologies and the opportunity to develop their digital skills. Also, developing online collaboration and effective digital communication skills is important for students' success. During speaking activities students are introduced to the main elements of effective digital communication in English language. They learn to communicate their ideas clearly and concisely, follow digital etiquette, including proper grammar, respectful tone, and responsible use of technology, and to critically analyze information and sources online, identifying credible and relevant information from misinformation and bias. In this context, digital competence becomes crucial being developed in an dynamic learning environment that encourages student cooperation, communication, and critical thinking abilities.

Digital competence is a complex subject that implies more than one skill and as presented in the DigComp Framework, created by the Council Recommendation on Key Competences for Life-Long Learning in 2018 [6, p. 4], they are categorized in the following figure 1 as:

1. Problem Solving – identification of problems and needs and solving them through the use of digital tools;
2. Information and Data Literacy – the process of judging the true or false information from an enormous amount of information given on the daily basis;
3. Communication and Collaboration – connection, communication, cooperation and collaboration with the peers with the help of digital tools and modern technologies;
4. Safety - protection of devices, data and personal identification data;
5. Digital Content Creation – integration of ICT in the process of creation and manufacturing diverse projects, where copyright and licenses are respected [idem, p. 7].

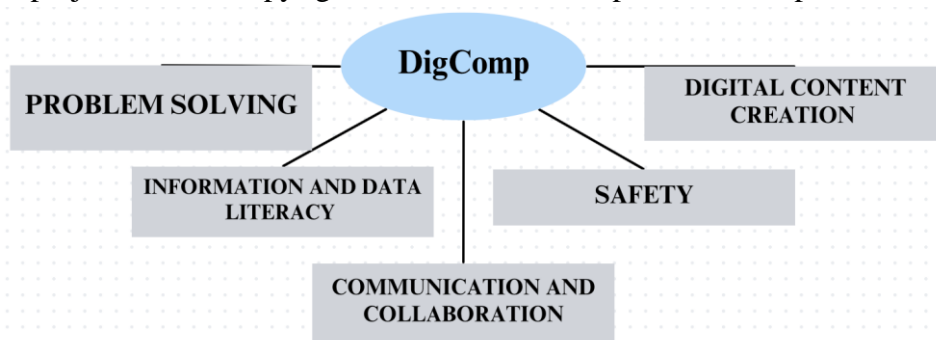


Figure 1. The DigComp Framework

After the research was done, we gathered some insights and we concluded that both teachers and students must possess digital competences, in order to effectively work the implementation of ICT in the English classrooms. This means that both of the parts must cooperate to make the lessons interactive and important for language acquisition. Teachers and students must always be prepared to solve any technical issues and should be taught how to correctly use ICT and digital tools. In this case, the National Curriculum of the Republic of Moldova emphasizes a methodological shift towards integrating informational technologies to enhance the development of oral communication skills in seventh-grade students [3, p. 112]. The proposed methodology based on ICT integration consists of diverse methods of learning, presented in Figure 2, such as:

1. Task-Based Learning, where the students are given an activity with a variety of instructions, the point of which is the comprehension of the meaning of the task [3].
2. Discovery-Based Method – a concept that makes the students interested in the process of learning with the help of inexperienced situations [3].
3. Project-Based Learning, understood from the title, is nothing more than working out the meaning, concept, idea and finality of a project [3].
4. Engage-Study – Activate Method highlighted by three diverse processes [2, p. 95].
5. Engage - capturing students’ attention and making them involved in the learning process.
6. Study – students focus on understanding, comprehension and decoding information into meaningful particles.
7. Activate – application of the learnt material in communicative and interactive ways.

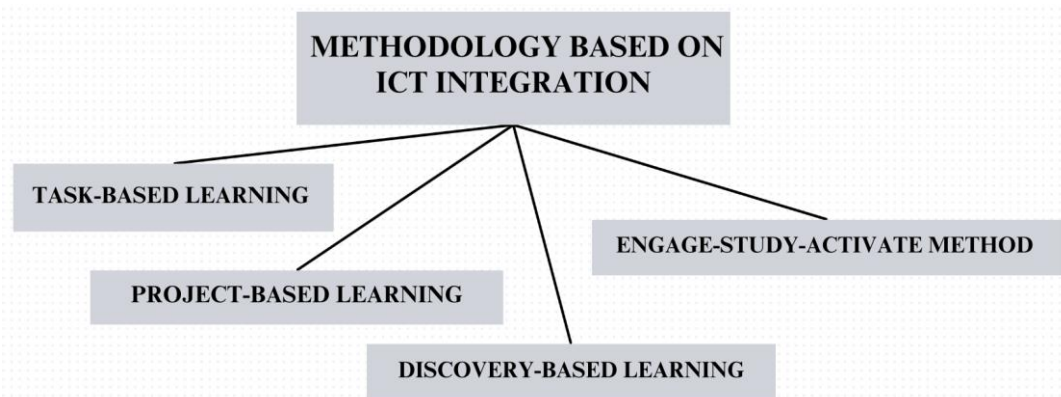


Figure 2. The Proposed Methodology based on ICT Integration

Even if the implementation of ICT in the English classroom and in schools especially is tough, the process becomes easier with the help of digital tools, apps and games, available in Google Play or AppStore. The task does not get stuck, as the majority of apps and tools are free to use and a big help of teacher and students and the teaching-learning process and also learning-exercising-assessment procedure. We have categorized the digital tools based on aspects and introduced their possible use, namely:

1. Breaking News English – a digital web with a variety of reading articles and exercises for reading comprehension and vocabulary acquisition [7];
2. TedEd - an app with short video for a variety of topics of discussion [17];
3. Interactive Education – platform with interactive games, used for vocabulary comprehension and assessment [10];
4. Quill.org – free platform for writing activities [19];

5. Kahoot – a platform for practicing and assessing the knowledge of the students through interactive games [15];
6. Flip – a tool for recording voice messages and videos, important for developing oral skills [13];
7. Social media: Instagram [14], Facebook [12], TikTok [18], YouTube [20] are helpful in the process of data acquisition, which means that the students are able to find videos, pictures and documents with the help of posts done by someone else.

Based on the theoretical and practical approaches during the research we have noticed the proposed methodology that integrates the use of modern technology comes with more benefits regarding the development of students English speaking skills. Personalized instruction and interactive learning environments are made possible by the use of digital technologies and internet resources. The use of different styles of learning to improve language learning results is made possible by the application of technology advances. Students can improve their speaking abilities and get access to authentic materials and resources by combining modern methods with technology. The experimental approach demonstrated the enhanced comprehension during classroom activities. By exposing students to a wide range of real-world language use, listening helps improve overall comprehension skills. Learners become accustomed to diverse accents, speeds, and speaking styles, thus becoming more adaptable in real communication scenarios. Also was noticed a vocabulary expansion. Interactive activities based on ICT provide rich context for learners to encounter new words and phrases in various contexts. As learners repeatedly use these words, they develop a deeper understanding and retention of vocabulary. On the other hand, the discussed methodology, promotes a natural language acquisition. Through exposure to authentic language materials, speaking replicates the natural process of language acquisition. Students develop an intuitive feel for the language's rhythm, structure, and usage.

Conclusion. As the final step of the study, we might mention that the implementation of the ICT in the English classroom is a long and hard path, however the effectiveness of the modern technologies and digital tools has showed that learning and especially oral skills would be more likely to be actually used by the learners, rather than the one based on traditional methods of teachings. Important is to mention that ICT in the teaching-learning process has highlighted good impacts on the development of communication skills in the VII-th grade students, combined together with the collaboration, cooperation, critical thinking, equality thinking and comprehension of the listened material. To gather all together, oral communication skills is the capability of choosing the right vocabulary, grammar, pronunciation, ideas, thoughts and to present them to the listener in such a way that the person will interpret them correctly in a verbal or nonverbal manner.

Mentioning ICT in the education process, it brings and gives the opportunity of being motivated and engaged during the activity of knowledge acquisition. However, ICT can provide advantages and disadvantages, if not being used correctly by both partners: teachers and students. The so-called digital competencies, provide the opportunity of experiencing the best out of ICT based lessons. Unfortunately, not every student, teacher and school is ready to implement digital tools in the educational system, which means that ICT can show some drawbacks, namely: time-consumption, technical issues, poor access to internet connection and diverse apps and platforms. Both teachers and students' digital competences are needed during the lesson, which will create a colorful experience of the usage of ICT. Not only the students and teachers must be ready to use digital tools, but also the schools should provide the ability to use them, through programs of teaching ICT for teachers, digital competence lessons and providing sufficient devices with good internet connection.

Bibliography:

1. BUREA, S. Listening comprehension as the most needed skill-ways of development. In: *Materialele Conferinței Internaționale, Prerogativele învățământului preuniversitar și universitar în contextul societății bazate pe cunoaștere, 7-8 noiembrie 2014*. Vol. II. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2014, pp. 137-143. ISBN 978-9975-76-134-5.
2. COAKLEY C., ANDREW W. Listening in the educational environment. In: *Listening in Everyday Life: A Personal and Professional Approach*. 1997, pp. 179-190.
3. HARMER J. *How to teach English*. Ed. Addison Wesley Longman Limited, 1998. 198 p.
4. *Curriculum Național. Limba străină - Clasele V-IX*. 2020.
5. MUNCA-AFTENEV, D. The role of digital tools and platforms in student-centered education. In: *Through Inclusive Lenses in Moldova: Didactic support for English teachers from secondary education*. Chișinău, 2023, pp. 39-52.
6. UR P. *A course in language teaching*. Ed. Cambridge University press, 1996.
7. VUORIKARI, R., KLUZER, S., PUNIE, Y. *DIGCOMP 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - With new examples of knowledge, skills and attitudes*, EUR 31006 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2022.
8. WILGA, M. RIVERS. Interactive Language Teaching. In: *The Modern Language Journal*, V. 71, 1988, 566 p. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:145413405>
9. Breaking News English [online]. [Accessed 15th March]; Available from: <https://breakingnewsenglish.com/>
10. Cambridge Dictionary [online]. [Accessed 18th April]; Available from: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/vocabulary>
11. Cambridge Dictionary [online]. [Accessed 18th April]; Available from: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/communication>
12. Educație Interactivă [online]. [Accessed 18th April]; Available from: <https://educatieinteractiva.md/>
13. EU skills panorama glossary [online]. [Accessed 18th April]; Available from: <https://web.archive.org/web/20151024130219/http://euskillspanorama.cedefop.europa.eu/Glossary/default.aspx?letter=D>
14. Facebook [online]. [Accessed 18th April]; Available from: <https://www.facebook.com/>
15. Flip [online]. [Accessed 18th April]; Available from: <https://info.flip.com/en-us.html>
16. Instagram [online]. [Accessed 18th April]; Available from: <https://www.instagram.com/>
17. Kahoot [online]. [Accessed 18th April]; Available from: <https://kahoot.com/>
18. Oxford Learners Dictionary [online]. [Accessed 18th April]; Available from: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/grammar>
19. TedED [online]. [Accessed 18th April]; Available from: <https://ed.ted.com/>
20. TikTok [online]. [Accessed 18th April]; Available from: <https://www.tiktok.com/en/>
21. Quill [online]. [Accessed 18th April]; Available from: <https://www.quill.org/>

TEACHING VOCABULARY AT THE SECONDARY LEVEL

PREDAREA VOCABULARULUI LA NIVELUL GIMNAZIAL

Beatricie MUNTEANU, studentă,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID: 0009-0008-9021-354X
beatricie11@gmail.com

Oxana GOLUBOVSKI, dr., conf. univ.
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID: 0000-0003-4759-171X
golubovschi.oxana@upsc.md

Beatricie MUNTEANU, student,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau
Oxana GOLUBOVSKI, PhD, Associate Professor,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: 373.5.016:811.111

Rezumat. Materialul propus explorează strategiile de instruire a vocabularului în gimnaziu, recunoscând rolul vital al vocabularului în succesul academic și în dezvoltarea abilităților de comunicare. Deoarece la treapta gimnazială sunt puse bazele pentru înțelegerea elevilor, gândirea critică și abilitățile expresive, este o etapă crucială pentru extinderea vocabularului. Profesorii trebuie să gândească și să utilizeze strategii inovatoare pentru a stârni entuziasmul elevilor în studiere și pentru a-și sprijini înțelegerea profundă a cuvintelor. În articol se examinează mai multe abordări, inclusiv utilizarea jocurilor, explorarea morfologiei cuvintelor, exercițiile interactive și învățarea contextuală, care este predată menținând cele mai importante etape. Dezvoltarea unui vocabular bogat îi ajută pe elevi să aibă succes academic și să le ofere instrumentele de care au nevoie pentru a reuși în școală și în diferite situații de viață. În plus, dezvoltarea competenței lexicale îi ajută pe elevi să interacționeze în mod semnificativ cu lumea exterioară și să promoveze o pasiune pentru o învățare continuă pe tot parcursul vieții.

Cuvinte-cheie: nivel gimnazial, etape, tipuri de vocabular, activități, predarea vocabularului.

The acquisition of language has a long history that extends from ancient civilizations to contemporary methods of instruction. Teaching strategies changed from their initial rote memorization-based approach when monolingual dictionaries, such **Samuel Johnson's** *A Dictionary of the English Language*, became available in the seventeenth century. Vocabulary instruction was influenced by the introduction of new language teaching techniques in the 19th and 20th centuries, such as the Grammar-Translation Method and the Direct Method. The advent of thematic dictionaries and technological developments have further influenced vocabulary instruction strategies. Repetition, meaningful application in reading, writing, and discussion, and integration with existing knowledge are all key components of effective vocabulary education. Education has not always given vocabulary training enough attention, despite the fact that it is essential to language expression and comprehension [6, p. 48].

However, there are chances for teachers to emphasize teaching vocabulary in addition to grammar structures thanks to the present English curriculum designs. As long as teachers provide dynamic, tailored instruction, they will continue to play a critical role in helping pupils expand their vocabulary [6, p. 50].

“Vocabulary is central to language and critical importance to the typical language learner”, states **Huckin** [2, p. 225]. It implies that in order to acquire or comprehend a language, a student must become proficient in its vocabulary. According to **Harmer**, “it certainly seems like a good idea

to provide sets of vocabulary which students can learn at beginner and elementary levels”. We might infer from the afore mentioned assertion that it is beneficial to teach young learners a greater vocabulary. If a suitable teaching approach is used, they will be able to master a foreign language [7, p. 150].

Teaching vocabulary at the secondary level is a crucial aspect of language education, focusing on expanding students' linguistic repertoire and enhancing their communication skills.

In the Republic of Moldova, the secondary school English language curriculum places a strong emphasis on both the acquisition and practical application of vocabulary. Aligned with national guidelines, the curriculum highlights the importance of students utilizing the target vocabulary studied in each unit. English language textbooks for secondary schools reflect this focus, meticulously incorporating a diverse range of vocabulary to meet students' linguistic needs. These textbooks are designed to introduce topic-specific vocabulary, enabling students to understand key concepts and associated terminology essential for effective communication. Beyond mere word lists, the textbooks encourage practical usage through exercises and activities that engage students in reading, writing, speaking, and listening. This approach not only enhances language proficiency but also aligns with broader curriculum goals that prioritize a comprehensive understanding of language as a dynamic tool for communication and expression [1, p. 156].

Vocabulary teaching is vital because it improves understanding, communication skills, and lifelong learning. Having a rich vocabulary encourages writing, more effective communication skills, and improved reading comprehension [3, p. 83].

Receptive and productive vocabulary, as well as active and passive vocabulary, are two best-known classifications of vocabulary types.

	Receptive	Productive	Active	Passive
Listening Vocabulary	√			
Speaking Vocabulary		√	√	√
Reading Vocabulary	√			
Writing Vocabulary		√	√	√

Table 1.1. Types of Vocabulary [3, p. 83]

Words and phrases in *active vocabulary* also referred to as *productive vocabulary* are ones that students can easily utilize in written assignments and casual discussions. People not only know this terminology, but they can also use it with confidence to express themselves.

In contrast, *passive vocabulary*, also known as *receptive vocabulary*, is made up of words and phrases that students may find difficult to actively apply in their own writing or speech but which they understand while reading or listening [3, p. 83].

Vocabulary plays a crucial role in literacy and reading comprehension, and research has provided specific recommendations for effective vocabulary instruction [7, p. 58]. According to "*Building Background Knowledge for Academic Achievement*," instructional activities should focus on helping students retain newly learned vocabulary and comprehend its meaning.

There are **six key steps** to arrange such exercises:

Explain: Introduce the new word with a clear definition, explanation, or example suitable for students.

Restate: Have students rephrase the definition, explanation, or example in their own words.

Show: Encourage students to create a symbol, picture, or visual representation of the concept.

Talk: Engage students in structured vocabulary discussions regularly to deepen their understanding of the terms.

Refine and Reflect: Prompt students to revisit their vocabulary notebooks regularly to review and revise their entries.

Apply in Learning Activities: Provide opportunities for students to practice using the vocabulary in various learning activities.

For an effective vocabulary teaching, teachers must go through three main stages: presentation, practice, and testing [9, pp. 60-65].

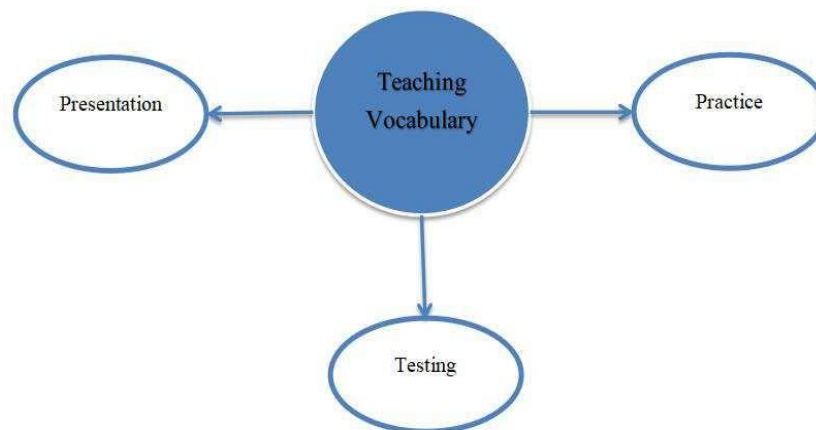


Figure 2. Vocabulary teaching stages [9]

- ✓ **Presentation:** This stage involves introducing new words and their meanings. Techniques for presenting vocabulary include:

Visual Techniques: Using real objects, images, drawings, and flashcards to help learners retain vocabulary.

- ✓ **Practice:** These methods involve revisiting previously introduced vocabulary in the classroom and assigning homework for reinforcement. Practice emphasizes the idea that repetition leads to mastery.

- ✓ **Testing:** Assessing students' vocabulary is essential for evaluating their language proficiency and progress. Effective testing techniques include:

Vocabulary Quizzes: Short quizzes with multiple-choice questions, fill-in-the-blanks, or matching exercises.

Spelling: Testing students on their ability to spell vocabulary words correctly.

Sentence Completion: Providing sentences with gaps and asking students to fill in the missing words.

Flashcards: Using flashcards with words on one side and definitions or images on the other side.

Here are some **activities that may help the students learn new vocabulary** [8, p. 127]:

- ✓ *Word-of-the Day.* A student each day presents a new word. He/she writes the word, its definitions and sentences for each definition. After presenting it to the class, it is placed somewhere in the room.
- ✓ *Word stories.* Any words that have an interesting history might be presented.
- ✓ *Unscramble the letters.* Each word from a list is scrambled and students must unscramble the letters. After they unscramble the letters they must use the word in a sentence or tell a synonym for it.
- ✓ *Find the synonym.* The students are given slips of paper where there are words from the class vocabulary list; they work in groups to supply synonyms.

- ✓ *Matching.* Beginning level students match a word with a picture. Upper-level students match definitions, synonyms, or antonyms.
- ✓ *List the objects/actions.* The students are given a picture or pictures from which they must create a list of nouns, verbs or adjectives.
- ✓ *Suffix or prefix flashcards.* The students say a word that begins or ends with what the card shows, tell the part of speech of the word, and use it in a sentence.
- ✓ *Rhyming words.* In three minutes, the students write as many pairs of rhyming words as they can.
- ✓ *Word search.* The students skim an article or story and list the people, places, compound words, or contractions they find.
- ✓ *Crossword puzzles.* Crossword puzzles are a challenge, but provide good practice.

Teaching vocabulary is increasingly recognized as crucial, with learners investing significant effort in enhancing their vocabulary skills. By addressing challenges in vocabulary teaching, language acquisition becomes more accessible, allowing individuals to choose methods that suit their learning preferences and needs. Various approaches are available, and learners can select those that align best with their goals, recognizing the unparalleled importance of vocabulary in language learning [6, p. 127].

Through vocabulary teaching, teachers develop the following characteristics in pupils:

Communication Skills: Vocabulary is the foundation of effective communication. Without a rich vocabulary, individuals may struggle to express their thoughts, ideas, and emotions clearly and accurately.

Reading and Comprehension: A strong vocabulary is crucial for reading comprehension. An extensive vocabulary facilitates better reading skills, which are vital for academic success.

Writing Proficiency: A robust vocabulary empowers students to write more coherently and persuasively. It enables them to choose words that precisely convey their ideas, making their writing more engaging.

Confidence and Self-Esteem: A good vocabulary can boost a student's confidence. When they can express themselves fluently, they feel more self-assured, positively impacting their social interactions and overall self-esteem.

Lifelong Learning: Teaching vocabulary is an investment in lifelong learning. A well-developed vocabulary makes it easier for individuals to continue learning and acquiring new knowledge throughout their lives.

Critical Thinking: Vocabulary plays a role in critical thinking and problem-solving. It enables students to analyze, evaluate, and express complex ideas, fostering critical thinking skills.

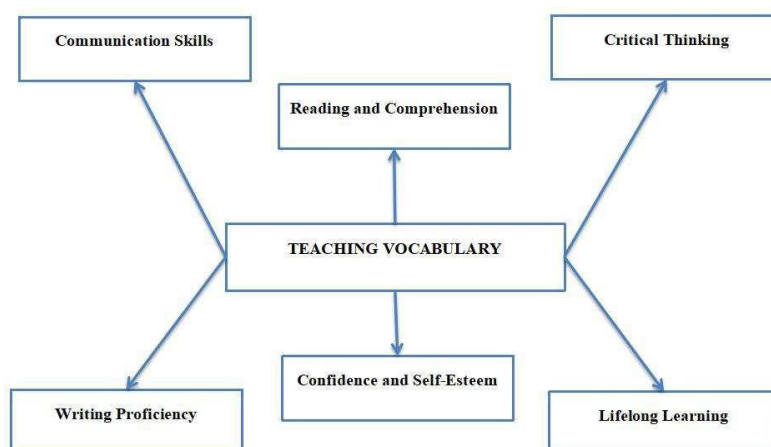


Figure 2. Importance of teaching vocabulary [6, p. 65]

Modern linguists emphasize the importance of vocabulary in acquiring English language skills across all four domains: speaking, reading, listening, and writing. A strong vocabulary enables effective communication, as it allows individuals to understand others, express their thoughts, and engage in writing and reading without constant reliance on dictionaries.

In a classroom setting, students benefit from actively processing and working with vocabulary, as well as interacting with classmates. Contrasting with a grammar translation approach where students primarily work with the text, a foreign language classroom encourages speaking practice among students. This practice is crucial for developing proficiency and independence in various language contexts. Additionally, interactive activities promote a sense of community among learners, enhancing the overall learning experience [11, p. 75].

It is extremely important to teach vocabulary through a variety of activities instead of just traditional ways for several reasons. First of all, a variety of activities suit several kinds of learning styles, ensuring that every student has the chance to interact with and comprehend the subject matter. For instance, visual learners might benefit from exercises including diagrams or pictures, whereas auditory learners might favor exercises involving speaking or listening. Teachers can establish an environment for learning that corresponds to the needs of all students by utilizing a variety of activities [11].

In addition, introducing a variety of activities keeps students interested and involved. Written exercises or mechanical memorizing are examples of traditional vocabulary instruction techniques that can easily develop boredom and create disinterest [8, p. 34].

On the other hand, learning may be made more meaningful and entertaining through the use of games, group discussions, and real-world simulations, which encourages students to actively engage in the process of learning [idem, p. 38].

At last, including various kinds of activities helps improve students' ability to remember and use new vocabulary. Students are more likely to remember words and understand how to use them correctly when they interact and use them in a variety of contexts and modalities. By giving students the tools to apply information in a range of real-world situations, this method not only helps them expand their vocabulary but also improves their communication skills.

Bibliography:

1. CUTASEVICI, A., CRUDU, V., GRÎU, N. et al. *Limba străină: Curriculum național: Clasele 5-9: Curriculum disciplinar: Ghid de implementare*. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova. Chișinău, 2020. 156 p.
2. GAIRNS, R., REDMAN, S. *Working with words: A guide to teaching and learning vocabulary*. USA: Cambridge University Press, 1986.
3. LAUFER, B. PARIBAKHT, T. S. The relationship between passive and active vocabularies: Effect of language learning context. In: *Language Learning: A Journal of Research in Language Studies*, 48 (3), 2008.
4. MOLDOVANU, GH. *Cadrul european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare*. Chișinău: S. n., 2003 (F. E. –P. „Tipogr. Centrală”). 204 p. ISBN 9975-78-259-0.
5. NUNAN, D. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
6. READ, J. Research in teaching vocabulary. [Electronic version] In: *Annual Review of Applied Linguistics*. 24, 2004, pp. 146-161.
7. REDDICK, A. *Johnson's Dictionary and the Language of Learning*. Cambridge University Press, 1989.
8. RICHARDS, J. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
9. SAGOIAN, E. *Methods of teaching English and Lesson Planning*. Chișinău: Garomont Studio, 2019.
10. STUART, W. Receptive and productive vocabulary size of L2 learners. In: *Studies in Second Language Acquisition*, 30 (01), 2008, pp. 79-95.
11. TEMPLETON, S. *Vocabulary Instruction*. New York: Guilford Press, 1999.

EXPLOITATION DIDACTIQUE DU TEXTE NARRATIF EN CLASSE DE FLE

DIDACTIC EXPLORATION OF THE NARRATIVE TEXT IN FRENCH LANGUAGE CLASSES

Cătălina PETCO, étudiante,
UPÉ „Ion Creanga” de Chisinau
ORCID: 0009-0005-6276-8159
catalinapetco9@gmail.com

Coordonnateur:
Natalia AVORNICESA, docteur,
UPÉ „Ion Creanga” de Chisinau

Catalina PETCO, student,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau
Coordonator științific:
Natalia AVORNICESA, PhD., Associate Professor,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: 37.016:811.133.1

Rezumat. În cadrul orelor de limbă franceză, studierea diferitelor tipuri de texte este primordială pentru dezvoltarea competențelor de comunicare și culturale ale elevilor. În acest context, includerea textului narativ reprezintă un aspect crucial, oferind oportunități unice de învățare și explorare. În acest articol se examinează importanța și metodele de predare a textului narativ în cadrul orelor de limbă franceză, evidențind caracteristicile și structura sa distinctă. Prin înțelegerea profundă a acestui tip de text și adoptarea unor abordări interactive, profesorii pot crea un mediu de învățare stimulant și captivant, care să încurajeze implicarea activă a elevilor și să faciliteze dezvoltarea lor în cadrul limbii franceze. Tratatul textului narativ devine astfel un element esențial în procesul de învățare, oferind elevilor nu doar competențe de comunicare, ci și o înțelegere mai profundă și mai bogată a culturii franceze. Folosind strategii potrivite pentru explorarea acestui tip de text, profesorii pot ajuta elevii să depășească aceste provocări și să profite din plin de potențialul acestui tip de discurs în învățarea limbii franceze.

Cuvinte-cheie: limba franceză ca limbă străină, text narativ, competențe.

Abstract. In French language classes, the study of different types of texts is essential for the development of students' communication and cultural skills. In this context, the inclusion of narrative text is crucial, providing unique opportunities for learning and exploration. This article examines the importance and methods of teaching narrative text in French language classes, highlighting its characteristics and distinctive structure. By deeply understanding this type of text and adopting interactive approaches, teachers can create a stimulating and engaging learning environment that encourages students' active engagement and facilitates their development within the French language and culture. Dealing with narrative text thus becomes an essential element in the process of learning French, providing students not only with communication skills but also with a deeper and richer understanding of French culture. By using appropriate strategies for exploring this type of text, teachers can help students overcome these challenges and take full advantage of the potential of this type of discourse in French language learning.

Keywords: French as a foreign language, narrative text, competences.

Dans l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE), le texte occupe une place centrale en tant qu'outil essentiel pour développer les compétences linguistiques, communicatives et interculturelles des apprenants. Son rôle dépasse largement celui de simples mots alignés; il constitue un véhicule de sens, de culture et de communication. En exploitant pleinement le potentiel du texte, les enseignants peuvent créer des environnements d'apprentissage riches et stimulants, favorisant ainsi le succès des apprenants dans leur parcours d'apprentissage du français.

Dans cet article, nous explorerons le rôle crucial du texte narratif dans la classe de FLE, en mettant en lumière ses caractéristiques générales, ses fonctions principales et son impact sur l'apprentissage.

Tout d'abord il faut expliquer le concept de texte. L'élucidation de ce terme ne reflète pas le but de cette recherche mais il est important de faire un rappel du terme afin de poursuivre au côté didactique. Dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues le concept «texte» est défini comme «toute séquence discursive orale ou écrite que les usagers/apprenants reçoivent, produisent ou échangent» [1, p. 75]. Le texte est donc essentiel dans le cours de langue étrangère, car il est impossible d'avoir un acte communicatif dans une langue sans texte.

La première acception qu'inclut le dictionnaire virtuel *Larousse*, définit le texte comme «un ensemble des termes, des phrases constituant un écrit, et une oeuvre écrite» [7]. Cette définition semble être la plus proche au concept traditionnel de texte. Selon nous, «le texte» est un outil de communication essentiel dans toutes les langues. Il est utilisé comme support pour améliorer les compréhensions orale et écrite, permettant aux apprenants de développer leurs capacités de décodage et de mieux comprendre les mécanismes de la langue.

Dans le modèle de Rastier, la question du texte est traitée sous l'éclairage de la sémantique et de l'herméneutique. Par opposition au texte servant d'objet théorique de la linguistique textuelle qui le définit comme une structure composée de séquences, Rastier conçoit le texte comme «une suite linguistique empirique attestée, produite dans une pratique sociale déterminée, et fixée sur un support quelconque» [5, p. 21]. En effet, cette approche dépasse la simple considération du texte en tant que structure linguistique pour le replacer dans son contexte social et culturel, soulignant ainsi son caractère dynamique et son ancrage dans la pratique sociale.

Le texte remplit plusieurs fonctions essentielles dans l'enseignement du FLE, contribuant de manière significative au développement des compétences linguistiques et communicatives des apprenants:

- **Compréhension:** le texte est utilisé comme support pour améliorer les compréhensions orale et écrite, permettant aux apprenants de développer leurs capacités de décodage et de compréhension du sens global.
- **Productions écrites et orales:** les apprenants sont amenés à produire des écrits ou des discours en s'inspirant du modèle fourni par le texte, les aidant ainsi à renforcer leurs compétences en production linguistique.
- **Analyse linguistique:** le texte offre des opportunités d'analyser la structure grammaticale, le vocabulaire et les stratégies discursives, permettant aux apprenants de mieux comprendre les mécanismes de la langue.
- **Exploration culturelle:** les textes fournissent un aperçu de la culture francophone, encourageant les apprenants à explorer les aspects culturels associés à la langue française.

L'enseignement du FLE requiert une approche pédagogique diversifiée, intégrant différentes formes de discours pour favoriser l'acquisition linguistique des apprenants. Parmi ces formes, le narratif occupe une place centrale en raison de son potentiel à la fois linguistique et culturel. Avant d'aborder spécifiquement le texte narratif, il convient d'examiner brièvement les autres formes de discours et leurs caractéristiques. On distingue 5 types de textes: narratif, descriptif, argumentatif, injonctif et expressif. Dans le tableau 1 sont présentées les caractéristiques pour chaque type de récit.

Tableau 1. Les types de textes et leurs caractéristiques

Intention de l'auteur	Type de texte	Caractéristiques
Raconter une histoire	Narratif	-Choix d'un point de vue narratif -Présence de personnages et des repères temporels - Troisième personne dominante
Montrer un lieu, un personnage, un objet	Descriptif	Organisation dans l'espace : présence des repères spatiaux -Verbes d'état (être, paraître) ou de perception (voir, sentir etc.)
Convaincre, persuader	Argumentatif	-Présence d'une thèse soutenue par des arguments -Connecteurs logiques, mots exprimant l'opinion et le jugement
Ordonner, conseiller	Injonctif	-Conseilles, ordres -deuxième personne du singulier et du pluriel -Emploi de l'impératif, du subjonctif ou du conditionnel
Partager ses émotions, sentiments	Expressif	-Tonalité émotionnelle -Utilisation du langage subjectif -Emploi de figures de style

Le texte descriptif permet aux apprenants de décrire des personnes, des lieux et des objets de manière détaillée, favorisant ainsi l'enrichissement du vocabulaire et la précision dans l'expression. Le texte argumentatif encourage les apprenants à exprimer leurs opinions, à défendre leurs idées et à développer leur pensée critique. Quant au texte injonctif, il enseigne aux apprenants les instructions et les ordres, les familiarisant ainsi avec les interactions sociales. Enfin, le texte expressif permet aux apprenants d'exprimer leurs émotions et leurs sentiments, favorisant ainsi l'expression personnelle et la créativité.

Le texte narratif est un type de texte qui raconte une histoire en utilisant une séquence d'événements. Il présente généralement des personnages, un cadre, une intrigue et une résolution, offrant ainsi aux lecteurs une expérience immersive dans un univers fictif ou réel. Les caractéristiques principales du texte narratif incluent son utilisation de la narration, du dialogue, de la description et de la chronologie pour raconter une histoire de manière cohérente et engageante. Il peut être écrit à la première personne ou à la troisième personne, et varier en longueur et en complexité en fonction du niveau des apprenants.

Selon Martin [4], le texte narratif utilise une variété de techniques pour captiver l'attention du lecteur et le transporter dans l'univers du récit. Il offre une multitude d'avantages pour les apprenants de FLE et permet de découvrir la culture et la société françaises à travers des histoires captivantes. De plus, les récits narratifs fournissent des exemples concrets de grammaire et de syntaxe en contexte, ce qui facilite l'acquisition de la langue. En outre, la narration stimule l'imagination et l'émotion, ce qui rend l'apprentissage plus engageant et mémorable pour les apprenants.

Cependant, l'enseignement du texte narratif présente également des défis uniques. La complexité des récits peut parfois dépasser le niveau de compétence des apprenants, ce qui nécessite une sélection judicieuse des textes adaptés à leur niveau. De plus, la compréhension des subtilités culturelles et linguistiques des récits peut poser des difficultés, surtout pour les apprenants débutants.

Pour enseigner efficacement le texte narratif en classe de FLE, il est essentiel d'adopter une approche communicative et interactive. Les activités basées sur les récits, telles que la lecture guidée, la discussion en groupe et la création d'histoires, permettent aux apprenants de s'engager activement

dans le processus d'apprentissage et de développer leurs compétences linguistiques de manière naturelle et significative. De plus, l'utilisation de supports multimédias tels que des vidéos, des enregistrements audio et des jeux de rôle peut enrichir l'expérience d'apprentissage et rendre les récits plus accessibles et attrayants pour les apprenants de tous niveaux.

Le discours narratif représente une description dans laquelle tous les actes sont dans une relation de succession. Le narrateur est celui qui raconte l'histoire, mais il peut aussi être l'un des personnages du récit. Dans ce cas, la situation change et peut être réglée à l'aide du schéma narratif au sein duquel on distingue:

- La situation initiale: c'est l'introduction, le lecteur fait connaissance avec le lieu, le temps et les personnages.
- L'élément déclencheur: représente l'ensemble d'actions qui perturbent l'équilibre de l'histoire.
- Le déroulement: c'est l'ensemble des aventures ou le nœud.
- Le dénouement ou l'élément de résolution: là on trouve la solution au problème déclenché.
- La situation finale: le retour du calme ou la fin du récit qui redevient stable [6].

Dans l'enseignement du FLE le texte narratif est apprécié comme un support marquant pour développer et améliorer le vocabulaire des apprenants. De plus, il permet le développement de stratégies de lecture et donne aux apprenants la possibilité de développer leurs compétences d'observation, cognitives et d'interprétation.

Afin de saisir le contenu des textes narratifs et de développer des compétences de compréhension et de narration, nous devons d'abord réfléchir à la manière dont nous exploitons ce type de texte et aux stratégies que nous pouvons utiliser.

Tout d'abord, il est important de choisir un texte facile à comprendre, adapté non seulement au niveau des élèves et à leurs principaux intérêts, mais qui correspond également aux attentes linguistiques et communicatives définies. En revanche, pour éveiller le goût des apprenants, il est important de créer un climat de confiance dans la classe et de choisir un support motivant, notamment avec un vocabulaire facile d'accès pour les apprenants.

Pour faciliter la compréhension du texte par les élèves, l'enseignant peut faire apprendre les élèves à faire des prédictions et à après revenir au texte pour vérifier ces prédictions [2, p. 255].

L'enseignement du retour au texte peut être suivi par quelques étapes:

- ❖ On explique aux élèves qu'ils doivent construire le sens de l'histoire dans leur tête. Il est important de mentionner que cette «construction de sens» leur permet de savoir s'ils ont bien compris l'histoire.
- ❖ Avant de poursuivre la lecture, les élèves sont prévenus qu'ils doivent comparer le sens qu'ils ont fourni avec les informations contenues dans le texte pour s'assurer qu'ils ne se sont pas écartés du texte.
- ❖ Pour leur rendre plus facile la compréhension on peut leur suggérer d'utiliser le symbole d'un feu de circulation. Une fois que les élèves ont construit le sens du texte dans leurs tête, ils reviennent à l'histoire et continuent la lecture seulement lorsqu'ils ont le «feu vert».

Pour développer la compréhension en lecture de texte narratif chez ses élèves, il est essentiel de les aider à dégager la cohésion du texte qui comprend:

- identification le thème du texte;
- reconstitution de l'enchaînement des événements dans le texte;
- reconnaissance des idées importantes du texte;
- enseignement de rappel du récit.

L'enseignement peut se dérouler en trois étapes:

- trouver un texte qui contient des passages avec des éléments simples (personnages, problème, but et résolution);
- donner la tâche aux élèves de lire silencieusement le texte;
- expliquer aux élèves que chaque passage du texte lu peut être résumé dans une seule phrase.

Une autre stratégie de travailler sur le texte est de «faire résumer le texte narratif ou le paragraphe». Le résumé est une condensation concise et précise du texte, qui met en avant les points clés, les idées principales et les éléments importants sans inclure les détails. Le résumé nécessite non seulement de comprendre le texte, mais aussi d'évaluer l'importance des informations qu'il contient et de les hiérarchiser [3, pp. 71-77].

Avant d'enseigner aux élèves comment résumer un texte, on devait s'assurer qu'ils en comprennent le sens. On pourra leur conseiller de le lire plusieurs fois. De plus, il est important de s'assurer que les élèves comprennent comment prendre des notes et noter les idées clés pendant leur lecture. Dès le début, il serait possible de faire entraîner les élèves à cette exercice à partir d'un texte court, de type narratif et qui contient des idées clairement énoncées. Les élèves pourront garder le texte sous leurs yeux, en faisant un résumé pour eux mêmes.

Pour travailler sur le résumé il est impératif de prendre en compte quelques règles:

- ✓ supprimer les informations sans importance;
- ✓ fournir un exemple sans redondance ni répétition de texte;
- ✓ employer un terme collectif au lieu d'énumérer des mots;
- ✓ sélectionnez une phrase qui contient une idée importante, et si cette idée n'apparaît pas explicitement dans le texte, créer une nouvelle phrase qui résume l'idée importante.

Un texte est donc une œuvre d'art esthétique, une suite de phrases qui se succèdent pour donner du sens et véhiculer un message oral ou écrit. La compétence communicative est directement proportionnelle à la capacité d'interpréter des textes. L'exploitation efficace des textes en classe joue un rôle très important dans le développement de diverses compétences dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

En guise de **conclusion**, l'enseignement du texte narratif en classe de FLE représente un enjeu didactique majeur, offrant aux apprenants une opportunité unique de développer leurs compétences linguistiques et leur compréhension culturelle. Bien que les défis liés à la complexité des récits et aux différences culturelles ne doivent pas être sous-estimés, une approche pédagogique réfléchie et adaptée peut permettre aux apprenants de tirer pleinement parti du potentiel enrichissant du texte narratif dans leur parcours d'apprentissage du français.

Bibliographie:

1. Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: Apprendre, Enseigner, Evaluer. Strasbourg: Unité des Politiques Linguistiques, 2002, p. 75.
2. GIASSON, Jocelyne. *La compréhension en lecture*. De boek, 1990. 255 p. ISBN 9782804156152.
3. LAURENT, Jean-Paul. L'apprentissage de l'acte de résumer. Propositions d'une hypothèse de progression pour l'enseignement secondaire. In: *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*. 1985, nr. 48, pp. 71-89.
4. LÉPIN, Martin. Du schéma narratif au couple noeud-dénouement. In : *Québec français*. nr. 162, pp. 66-67.
5. RASTIER, François. *Arts et sciences du texte*. France: Presses Universitaires de France, 2001. 320 p. ISBN 9782130519324.
6. Schéma narratif [en ligne]. Consulté 1 avril 2024. Disponible: [Schéma narratif – Wikipédia \(wikipedia.org\)](https://fr.wikipedia.org/wiki/Sch%C3%A9ma_narratif)
7. Texte [en ligne]. Consulté 1 avril 2023. Consulté 16 avril 2024. Disponible: [Définitions: texte – Dictionnaire de français Larousse](https://www.larousse.fr/dictionnaires/fran%C3%A7ais/texte)

IL RUOLO DELLA COMPETENZA DI COMUNICAZIONE PRAGMATICA NELL'INSEGNAMENTO-APPRENDIMENTO DELLA LINGUA ITALIANA

THE ROLE OF PRAGMATIC COMMUNICATION IN THE PROCESS OF TEACHING-LEARNING ITALIAN LANGUAGE

Dumitrița VICOL, studentessa,
UPS „Ion Creanga” din Chisinau
ORCID: 0009-0007-3786-2703
vicoldumitrita001@gmail.com

Coordinatore scientifico:
Uliana CULEA, DR, Professore Associato,
UPS „Ion Creanga” din Chisinau

Dumitrita VICOL, student,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau
Scientific coordinator:
Uliana CULEA, PhD, Associate Professor,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: 37.016:811.131.1

Rezumat. Formarea competenței de comunicare pragmatică în limba italiană vizează dezvoltarea capacității de a înțelege și adopta strategii lingvistice adecvate, facilitând asimilarea culturală și minimizând neînțelegerile. Integrarea competenței de comunicare pragmatică în programele academice îmbunătățește producerea mesajelor orale și comunicarea în contexte reale de viață. Adesea, profesorii neglijează dezvoltarea competenței de comunicare pragmatică în limbile străine, concentrându-se în schimb pe lexic și gramatică. Dezvoltarea competenței de comunicare pragmatică în limba italiană necesită o abordare holistică, implicând experiențe autentice precum ascultarea muzicii și a filmelor, interacțiunea cu vorbitori nativi și reflecții interculturale. Învățarea strategiilor de comunicare cu materiale autentice îmbogățește procesul de învățare, evaluat prin sarcini realiste și observații în sala de clasă.

Cuvinte-cheie: pragmatică, competență de comunicare, didactică, limba italiană, predare-învățare.

Abstract. Training in pragmatic communication competence in the Italian language aims to develop the ability to understand and adopt appropriate linguistic strategies, facilitating cultural assimilation and minimizing misunderstandings. Integrating pragmatic communication competence into academic programs enhances oral message production and communication in real-life contexts. Often, instructors neglect the development of pragmatic communication competence in foreign languages, focusing instead on vocabulary and grammar. Developing pragmatic communication competence in Italian requires a holistic approach, involving authentic experiences such as listening to music and watching films, interacting with native speakers, and engaging in intercultural reflections. Learning communication strategies with authentic materials enriches the learning process, evaluated through realistic tasks and classroom observations.

Keywords: pragmatics, communication competence, didactics, Italian language, teaching-learning.

La pragmatica è un settore della linguistica che studia l'uso pratico e concreto della lingua, nonché lo scopo e il modo in cui viene utilizzata per soddisfare le esigenze comunicative. Definendo il "contesto" come l'insieme dei fattori extralinguistici che influenzano gli atti linguistici, la pragmatica analizza come questo contesto influisce sull'interpretazione dei significati.

L'attenzione alla dimensione pragmatica del linguaggio ha conosciuto un notevole sviluppo nel XX secolo, soprattutto a partire dalla fine degli anni 50. Questo sviluppo ha avuto origine nel campo della filosofia e si è esteso ad altre discipline come la sociologia, l'antropologia e l'analisi del discorso [8, p. 45].

La pragmatica si concentra principalmente sull'utilizzo pratico del linguaggio e studia tutti gli aspetti del significato che vanno oltre la semplice interpretazione letterale delle parole, poiché sono strettamente correlati al contesto comunicativo. Il termine "pragmatica" ha origini nel greco antico ("prâgma" – fatto o azione) e si riferisce all'analisi del significato inteso dal parlante e alla comprensione di ciò che si intende comunicare anche quando non viene esplicitamente espresso. È anche nota come „pragmatica linguistica” o „pragmalinguistica”, essendo parte del campo della linguistica e focalizzandosi sull'utilizzo effettivo della lingua in contesti reali. È fondamentale distinguere la pragmatica dai concetti di "pragmatismo" e "pragmaticismo", che sono appartenenti al dominio filosofico, mentre la pragmatica è una disciplina delle scienze del linguaggio [3, p. 17].

Una prima area pragmatica che ha suscitato l'interesse degli studiosi, in seguito a riflessioni emerse nel campo della filosofia del linguaggio negli anni 60 con J.L. Austin e J. Searle, riguarda il concetto del linguaggio come strumento d'azione. Mediante la comunicazione, è possibile compiere una varietà di azioni: *informare* l'interlocutore su fatti più o meno veritieri, *promettere*, *incitare*, *ringraziare*, *chiedere*, ecc. Queste azioni mirano a produrre effetti specifici nell'interlocutore (a livello di *comportamento*, *atteggiamento*, *stato mentale*, come ad esempio, tranquillizzarlo, incoraggiarlo, ottenere una risposta) e spesso non possono essere realizzate senza l'uso di mezzi linguistici [1, p. 35].

Acquisire una conoscenza pragmatica di una lingua straniera (LS) porta all'assimilazione delle norme culturali che la caratterizzano, per evitare malintesi socio-pragmatici e fraintendimenti culturali. Di conseguenza, l'insegnamento della competenza di comunicazione pragmatica in una classe di LS mira a migliorare la capacità di costruire significati, negoziare e selezionare le strategie linguistiche appropriate al contesto. Questo è un passaggio formativo cruciale per gli studenti di LS, poiché li prepara a comprendere le dinamiche comunicative percepite dai parlanti nativi prima di gestire con successo le interazioni.

Il valore della competenza di comunicazione pragmatica contribuisce all'apprendimento linguistico. Una delle sfide principali nella didattica delle lingue è integrarla efficacemente nei programmi accademici per potenziare la produzione orale e la competenza comunicativa, specialmente nell'ambiente confortevole della classe di LS. Questo ambiente offre un'opportunità di sperimentare un insegnamento LS pragmatico esplicito, al fine di sviluppare una "consapevolezza metalinguistica condivisa" [4, pp. 141-149] che permetta una riflessione sul comportamento sintattico dei vari segmenti discorsivi in un atto comunicativo.

Secondo J. Cummins, l'acquisizione di una lingua straniera è strettamente interconnessa con la lingua madre, grazie alla presenza di una competenza cognitiva e accademica implicita che è comune a tutte le lingue. Questa relazione permette il concetto di trasferimento linguistico [2, p. 76]. L'autore indica che quando si tratta di lingue simili, il trasferimento comprende sia elementi linguistici che concettuali, mentre con lingue più distanti, l'interferenza nella produzione si limita a elementi cognitivi e concettuali.

Questa considerazione porta a un'ampia analisi interculturale e interlinguistica, poiché ogni lingua presenta delle caratteristiche pragmatiche influenzate dagli aspetti socioculturali. Quando un apprendente entra in contatto con una nuova cultura, è probabile che utilizzi il trasferimento pragmatico, ossia una strategia cognitiva volta a compensare alcune lacune linguistiche tramite l'applicazione dei tratti pragmatici della propria lingua madre alla lingua straniera [9, pp. 289-291]. In assenza di un approccio pragmatico esplicito, questo processo potrebbe compromettere la capacità dell'apprendente di concepire e scegliere in modo adeguato le parole.

La ragione per cui è importante studiare e comprendere la pragmatica di una cultura diversa è proprio per capire *eventi*, *situazioni*, *gesti*, *rituali* e *usanze* che possono sembrare estranei e differenti

rispetto alla propria. La particolare dimensione socioculturale della pragmatica rappresenta un ulteriore ostacolo nel suo apprendimento. Poiché le regole sociali e le convenzioni comunicative non sono sempre evidenti, gli studenti potrebbero avere difficoltà a individuare tali strategie di comunicazione e i modi in cui vengono utilizzate. È importante notare che queste modalità e strategie possono variare considerevolmente anche all'interno della stessa comunità [11, p. 2].

L'apprendimento della pragmatica si rivela complesso poiché richiede una combinazione di conoscenze linguistiche e sensibilità socioculturale, essenziali per ogni atto comunicativo pragmatico. Questa combinazione evidenzia la distinzione e l'interdipendenza tra grammatica e pragmatica, soprattutto nell'apprendimento di una lingua straniera. La pragmatica interculturale esplora come individui di diverse culture possano comunicare efficacemente utilizzando un linguaggio condiviso. Un approccio socio-cognitivo unisce la prospettiva cognitivo-filosofica, che considera l'intenzione come presente nella mente del parlante prima dell'emissione dell'enunciato, e quella socioculturale interattiva, che vede l'intenzione emergere e svilupparsi reciprocamente tra gli interlocutori durante la conversazione [idem, p. 3]. Pertanto, durante l'interazione, i partecipanti si baserebbero sulle loro conoscenze pregresse di norme e aspettative, le quali vengono continuamente ridefinite e negoziate al fine di trovare un consenso reciproco e un terreno comune di comprensione.

Nell'insegnamento delle lingue, è essenziale comprendere la pragmatica interlinguistica sia da parte degli studenti che dei docenti, al fine di sviluppare la capacità di comprendere prospettive diverse e significati impliciti al di là della letteralità. Inoltre, la capacità cognitiva di inferire significati impliciti non rappresenta un ostacolo in sé, poiché coinvolge abilità di elaborazione di base universali. In futuro, la ricerca sul cervello potrebbe offrire spiegazioni sui processi cognitivi coinvolti nel trasferimento delle strategie linguistiche dalla lingua madre alla lingua straniera [7, p. 111].

Molte volte, le difficoltà nella comunicazione derivano dal non capire l'intenzione dietro le parole dette [12, p. 91]. In altre parole, il significato di un'affermazione non è interamente rappresentato dal senso letterale delle parole. Questa idea, inizialmente introdotta da J.L. Austin nel 1962, ha portato alla distinzione tra significato proposizionale (ciò che viene esplicitamente detto) e significato illocutorio (ciò che il parlante intende comunicare), nonché all'effetto perlocutorio sull'ascoltatore. Per esempio, un'affermazione come "Hai l'orologio?" potrebbe essere interpretata come una domanda sul possesso di un oggetto, ma in molte situazioni verrebbe invece capita come un'indiretta richiesta dell'ora ("Che ore sono?"). In questo caso, l'ascoltatore comprende la vera intenzione della domanda e risponde di conseguenza ("Sono le sette."). Tuttavia, in altre circostanze, la condivisione di questi significati tra i parlanti non è così automatica [11, p. 4]. L'analisi del significato costruito tra il parlante e l'ascoltatore durante le loro interazioni, che coinvolgono sia elementi linguistici che non linguistici, all'interno di contesti di attività strutturati da una prospettiva socioculturale [7, p. 15].

Poiché la competenza di comunicazione pragmatica si focalizza sull'effettivo utilizzo del linguaggio per comunicare in contesti sociali, non sorprende che essa sia al centro di tutti i modelli di competenza comunicativa interculturale, sebbene la terminologia adoperata per descriverla possa variare. Risulta evidente che, indipendentemente dalla modalità di descrizione della competenza di comunicazione pragmatica e dei suoi elementi costitutivi, l'aspetto culturale e interculturale è costantemente presente e rappresenta un aspetto chiave. La scelta di esprimere o meno gratitudine in un determinato contesto, la consapevolezza del momento opportuno per rispondere a una domanda, la decisione sulla formalità, la cortesia e la franchezza da mostrare con specifici interlocutori in precise situazioni sono tutti esempi di questioni comunicative che risentono delle norme stabilite sia dalla propria cultura che dalla cultura dell'interlocutore. Queste norme, di conseguenza, influenzano i comportamenti verbali e non verbali durante l'interazione.

La dimensione pragmatica della comunicazione coinvolge sia le interazioni nella lingua madre che quelle in cui si utilizzano lingue straniere, sottolineando l'importanza della capacità di gestire l'interazione in modo efficace e sensibile ai contesti interculturali quanto maggiore è la differenza tra i sistemi culturali degli interlocutori. La pragmatica si trova all'incrocio tra linguaggio e cultura, là dove i comportamenti linguistici si intersecano più direttamente con le norme culturali. Queste due dimensioni hanno dato origine a due branche separate di studio e ricerca, conosciute rispettivamente come *pragmalinguistica* e *sociopragmatica*.

La sociopragmatica si focalizza sulle norme culturali che influenzano il comportamento sociale, incluso l'uso dei linguaggi verbali. G.N. Leech ha definito questo aspetto come "l'interfaccia sociologica della pragmatica", riferendosi alle percezioni sociali implicite nell'interpretazione e nella messa in atto dell'azione comunicativa da parte dei partecipanti all'interazione [3, p. 10]. In questo contesto, le variabili culturali giocano un ruolo cruciale, compreso il livello di distanza sociale e le dinamiche di potere tra gli individui coinvolti, che influenzano le decisioni linguistiche adottate a vari livelli. L'interazione tra le espressioni linguistiche e le sfere culturali può diventare complessa e può facilmente condurre a fraintendimenti e disguidi. Per esempio, uno studente di origine rumena, basandosi sulle norme della sua lingua madre in cui la forma di cortesia è espressa mediante il modo indicativo alla seconda persona plurale, potrebbe trascurare le dinamiche di potere presenti tra gli interlocutori. Di conseguenza, potrebbe utilizzare una richiesta molto diretta ed esplicita con il suo professore, come "Voglio che lei legga il mio saggio", una formulazione che, pur essendo accettabile in rumeno nello stesso contesto, risulta molto brusca in italiano perché non considera le gerarchie di potere e di status tra il parlante e l'ascoltatore.

Come per qualsiasi abilità, anche la competenza di comunicazione pragmatica coinvolge un'integrazione dinamica di diversi fattori: *conoscenze*, *abilità*, *credenze* e *atteggiamenti*. Come abbiamo osservato, le conoscenze dichiarative riguardanti le strutture linguistiche, gli aspetti socioculturali e le dimensioni (inter)culturali influenzano l'adeguatezza e l'efficacia pragmatica delle espressioni. La disponibilità reale di conoscenze lessicali e grammaticali, correlata al livello di competenza linguistica del parlante, può limitare le opzioni disponibili per scegliere le forme linguistiche più adatte a esprimere le proprie intenzioni comunicative. Allo stesso modo, il grado di familiarità con le dinamiche socioculturali influenza il grado di adattamento di un'espressione al contesto: ad esempio, la consapevolezza delle relazioni sociali tra classi, generi, generazioni e gruppi etnici, politici o religiosi in una data cultura fornisce al parlante le informazioni necessarie per interpretare il significato implicito di un'espressione e per produrre enunciati che tengano conto delle variazioni contestuali. Dal medesimo punto di vista, il riconoscimento della differenza culturale tra la propria cultura e quella degli interlocutori, insieme alla comprensione delle similitudini e delle disparità tra le culture e delle variazioni interne ad ognuna di esse, assiste il parlante nel gestire in maniera più armoniosa le interazioni interpersonali. Ciò aiuta a ridurre i rischi legati all'etnocentrismo e alla formazione di stereotipi.

Tuttavia, affinché questa vasta gamma di conoscenze dichiarative, ossia le conoscenze linguistiche e socioculturali, diventi effettivamente utile nella comunicazione, deve essere trasformata in abilità corrispondenti, ovvero la capacità pratica di mettere in atto ciò che si sa. Ad esempio, la conoscenza delle diverse strutture linguistiche utilizzate per richiedere un permesso, che va da espressioni come "Va bene se...?" a "Posso...?", da "Ti spiace se...?" fino a "Le spiacerebbe se...?" o "Sarebbe possibile che...?", deve essere accompagnata dalla competenza del parlante nell'evocare rapidamente tali strutture dalla memoria e nell'utilizzarle in modo appropriato, facendo scelte linguistiche e pragmatiche corrette che rispettino le caratteristiche socioculturali del contesto in cui ci si trova.

In particolare, la competenza di comunicazione pragmatica abbraccia una vasta gamma di capacità: include innanzitutto la capacità di eseguire atti linguistici o atti del linguaggio, ma va oltre comprendendo anche le abilità di interpretare e trasmettere significati che superano il senso letterale delle parole. Include inoltre la padronanza nell'interpretare e produrre sequenze di discorso, gestendo efficacemente l'alternanza dei turni, nonché la capacità di riconoscere ed esprimere emozioni e sentimenti, dimostrando sensibilità nei confronti dell'interlocutore. Tramite queste competenze fondamentali, si manifesta la capacità di dissipare l'ambiguità nei messaggi, riducendo così il divario potenziale tra "ciò che viene detto e ciò che viene inteso", e di fare scelte linguistiche e non linguistiche che tengano conto dei livelli di cortesia e formalità richiesti dal contesto.

Esaminare la progressione della competenza di comunicazione pragmatica implica riconoscere le competenze fondamentali necessarie per facilitare un adeguato utilizzo sociale del linguaggio: in questo contesto, la pragmatica può essere vista come un'interfaccia, un elemento di congiunzione che collega lo sviluppo *linguistico, cognitivo e sociale* [6, p. 127].

Nonostante l'importanza dell'insegnamento della competenza di comunicazione pragmatica, i materiali didattici per le lingue straniere si concentrano principalmente sull'insegnamento del lessico e della grammatica, anche quando l'approccio è orientato alla comunicazione. Nell'ambito scolastico, la riflessione sulla lingua ha principalmente a che fare con l'analisi grammaticale, logica e della struttura delle frasi, e raramente si presta la dovuta attenzione all'addestramento degli studenti nell'utilizzare efficacemente le parole per compiere azioni comunicative. Insegnare l'uso appropriato della lingua è un compito complesso che richiede approcci metodologici specifici [10, p. 45].

La competenza di comunicazione pragmatica è un concetto complesso e mutevole, fortemente influenzato dal contesto. Mentre per la grammatica e il lessico è possibile stabilire delle regole, nel caso della pragmatica il concetto di regola è più sfumato: se può essere relativamente semplice per un insegnante spiegare la coniugazione dei verbi al modo indicativo, è molto più complesso istruire gli studenti su come formulare una richiesta in modo appropriato o, in caso di errori pragmatici nella produzione linguistica, fornire una sola soluzione corretta.

Nel percorso di apprendimento di una lingua straniera, la competenza di comunicazione pragmatica riveste un'importanza fondamentale, consentendo agli studenti di utilizzare la lingua in maniera efficace e adeguata nelle situazioni reali. Tuttavia, insegnare la pragmatica della lingua italiana può rappresentare una sfida per gli insegnanti, considerando la sua complessità e diversità di aspetti.

Lo sviluppo della competenza di comunicazione pragmatica nella lingua italiana richiede un approccio completo che si basi sull'esperienza diretta. È essenziale creare un ambiente di apprendimento autentico, immersi nella lingua italiana attraverso varie attività come l'ascolto di musica, la visione di film e serie TV, e l'interazione con madrelingua. Concentrarsi sulle funzioni linguistiche fondamentali e presentarle in contesti realistici aiuta gli studenti a comprendere come utilizzare la lingua in situazioni quotidiane.

Il potenziamento delle competenze socio-culturali assume ugualmente un ruolo cruciale, incoraggiando la riflessione interculturale e facilitando l'interazione con individui provenienti da contesti culturali diversi. L'insegnamento di strategie comunicative e l'utilizzo di una vasta gamma di risorse didattiche, inclusi testi originali e materiali audiovisivi, arricchiscono il processo di apprendimento, rendendolo più coinvolgente. La valutazione della competenza di comunicazione pragmatica dovrebbe essere condotta tramite compiti di comunicazione autentici e osservazioni dirette durante le interazioni in classe o in ambienti extra-scolastici, accompagnate da una costante riflessione sugli obiettivi di apprendimento degli studenti. Queste metodologie offrono un approccio

completo per sviluppare in modo efficace la competenza di comunicazione pragmatica nella lingua italiana, preparando gli studenti a comunicare con successo in una varietà di contesti.

Bibliografie:

1. AUSTIN, J.L., SBISÀ, M. PENCO, C. (a cura di). *Come fare cose con le parole*. Bologna: Marietti Editore, 1987. 172 p.
2. CUMMINS, J., SWAIN, M. *Bilingualism in Education: Aspects of Theory, Research and Practice*. London: Longman, 1986. 235 p.
3. DE MARCO, A. *Sociopragmatica*. Roma: Editori Riuniti University Press, 2010. 234 p.
4. LANDONE, E. Consciousness-raising e la traduzione per unità lessicali. In: CANCELLIER A., LONDERO, R. *Italiano e spagnolo a contatto*. Padova: Unipress, 2001. pp. 141-149.
5. LEECH G, N. *Principles of Pragmatics*. London: Longman, 1985. 264 p.
6. LEVINSON, S.C. *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983. 420 p.
7. LO CASTRO, V. *Pragmatics for Language Educators. A Sociolinguistic Perspective*. New York – London: Routledge, 2012. 352 p.
8. NUZZO, E., GAUCI, P. *Insegnare la pragmatica in italiano L2. Recenti ricerche nella prospettiva della teoria degli atti linguistici*. Roma: Carocci ed., 2012. 144 p.
9. PITITTO, R. *Dentro il linguaggio. Pratiche linguistiche ed etica della comunicazione*. Torino: UTET Università, 2003. 320 p.
10. SOBRERO, A.A., MIGLIETTA, A. *Introduzione alla linguistica italiana*. Roma-Bari: Larteza, 2011. 275 p.
11. TAGUCHI, N. *The Routledge handbook of second language acquisition and pragmatics*. New York – London: Routledge, 2019. pp. 1-14.
12. THOMAS, J. Cross-cultural pragmatic failure. In: *Applied Linguistics*. 1983, nr. 4, pp. 91-109.

L'APPORT DU MULTIMÉDIA AU DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE COMMUNICATIVE EN CLASSE DE FLE

THE CONTRIBUTION OF MULTIMEDIA TO THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE SKILLS IN FRENCH LANGUAGE CLASSES

Nadejda TOFAN, étudiante,
UPÉ „Ion Creanga” de Chisinau
ORCID: 0009-0002-0200-5123
tofannadea2@gmail.com

Coordonnateur scientifique:
Ana BULAT-GUZUN, docteur,
UPÉ „Ion Creanga” de Chisinau

Nadejda TOFAN, student,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau
Scientific coordinator:
Ana BULAT-GUZUN, PhD, University Lecturer,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: 37.016:811.133.1+004

Rezumat. Comunicarea este importantă pentru relațiile umane, afaceri și alte interacțiuni sociale. Ea presupune schimbul de informație între emițător și receptor prin diferite mijloace, precum vorbirea, scrierea și semnele nonverbale. Competența de comunicare este esențială în construirea unor relații pozitive, atingerea obiectivelor comune, precum și altele. Totodată, competența este capacitatea de a pune în practică un set de cunoștințe și comportamente în situații concrete. Comisia Europeană a propus opt competențe-cheie, printre care comunicarea în limba maternă, în limbi străine, competențe matematice, digitale, precum și altele. Cât despre limbile străine, este esențial să reținem că competența de comunicare depășește simpla stăpânire gramaticală și lexicală. Cadrul european comun de referință pentru limbi evaluează abilitățile lingvistice, sociale și pragmatice. Abilitățile lingvistice, cum ar fi cititul, scrisul, vorbirea și înțelegerea, sunt elemente fundamentale ale comunicării eficiente. Resurse multimedia precum TV5 Monde și site-ul său web dedicat învățării limbii franceze, la fel și platforma „Français Facile”, oferă o gamă largă de materiale interactive menite să ajute elevii la îmbunătățirea limbii. CD-ROM-urile, radiourile și software-urile, ca Hot Potatoes, oferă modalități suplimentare de exersare și perfecționare. La fel, utilizarea cântecelor în învățare este evidențiată ca fiind atât eficientă, cât și distractivă în consolidarea vocabularului, pronunției și înțelegerii culturii franceze.

Cuvinte-cheie: comunicare, competență de comunicare în limbi străine, multimedia, dezvoltare, predarea în limbi străine.

Abstract. Communication is important for human relationships, business and other social interactions. It involves the exchange of information between sender and receiver through various means such as speech, writing and non-verbal signs. Communication competence is essential in building positive relationships, achieving common goals as well as others. At the same time, competence is the ability to put into practice a set of knowledge and behaviors in concrete situations. The European Commission has developed eight key competences, including communication in the mother tongue, in foreign languages, mathematical, digital and other skills. Speaking foreign languages is essential to remember that communication competence goes beyond simple grammatical and lexical mastery. The Common European Framework of Reference for Languages assesses linguistic, social and pragmatic skills. Language skills such as reading, writing, speaking and understanding are fundamental to effective communication. Multimedia resources such as TV5Monde and its website dedicated to learning French, as well as the "Français Facile" platform, offer a wide range of interactive materials designed to help students improve their language. CD-ROMs, radios, and software like Hot Potatoes provide additional ways to practice and improve. Similarly, the use of songs in learning is highlighted as both effective and fun in strengthening vocabulary, pronunciation and understanding of French culture.

Keywords: communication, communication competence in foreign languages, multimedia, development, teaching in foreign languages.

La **communication** est un processus essentiel dans lequel des individus ou des groupes échangent des informations par divers moyens tels que la parole, l'écriture ou des signes non verbaux. Il est important pour les relations interpersonnelles, les affaires et d'autres domaines de la vie quotidienne. Ce processus comprend plusieurs **éléments-clés** comme: un émetteur (celui qui envoie le message), un message (l'information transmise), un canal de communication (le moyen par lequel le message est transmis, comme la parole, l'écriture, ou la communication non verbale), un récepteur (celui qui reçoit le message), et un retour d'information (la réponse ou la réaction du récepteur).

La communication peut être **affectée** par divers facteurs, tels que le langage utilisé, la tonalité, le contexte culturel, les différences individuelles, les canaux de communication choisis, etc. Une communication efficace repose souvent sur la clarté, la compréhension mutuelle et la rétroaction constructive. Des compétences de communication solides sont essentielles pour établir des relations positives, résoudre des conflits, collaborer efficacement et atteindre des objectifs communs. Tous ces éléments ont été illustrés dans des modèles de la communication dont nous présentons celui de Catherine Kerbrat-Orecchioni [6, p. 4].

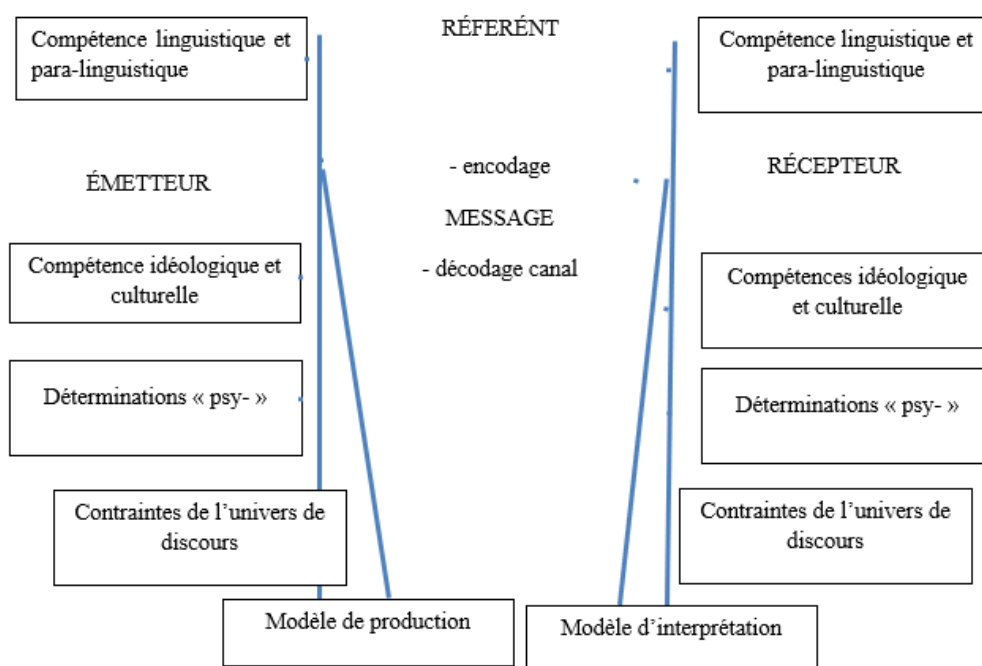


Figure 1.1. Schéma de la communication selon C. Kerbrat-Orecchioni

Une **compétence** résulte d'une combinaison d'un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être qui permettent d'agir de manière adaptée en situation d'exécution. Il s'agit donc d'un savoir-faire opérationnel validé, il est évaluable. Cette capacité a un ensemble d'informations stockées par le biais de l'expérience ou de l'apprentissage/enseignement et qui ne comprend donc pas la mise en pratique. La compétence est la capacité à mettre en œuvre des connaissances, des savoir-faire et comportements en situation d'exécution.

La notion de *compétence* donne lieu à de nombreux débats dans les écrits scientifiques, mais on décèle néanmoins une certaine uniformité de même façon de la définir, comme en témoignent plusieurs propositions formulées depuis les années 1990 par des auteurs francophones, notamment

Gillet, de provenance québécoise et européenne: «Une compétence se définit comme un système de connaissances, conceptuelles et procédurales, organisées en schémas opératoires et qui permettent, à l'intention d'une famille de situations, l'identification d'une tâche-problème et sa résolution par une action efficace» [2, p. 5].

Les compétences générales sont le savoir, savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre et la connaissance qui est appelé la connaissance déclarative elle est obtenue à la fois de l'expérience (savoir empirique) ou formel connaissances «académiques».

Selon Boterf [11, p. 2] la compétence désigne un ensemble de ressources (savoir, aptitudes, attitudes), afin de résoudre une situation complexe appartenant à la sphère situationnelle-problématique.

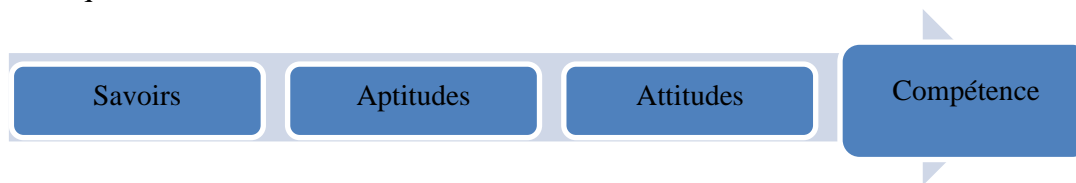


Figure 1.2. Le schéma de la compétence: savoirs, aptitudes, attitudes

Reconnaissant l'importance cruciale de la communication, la Commission européenne a identifié les **compétences clés** pour l'apprentissage tout au long de la vie. Les huit compétences clés proposées par la recommandation sont les suivantes:

1. *Communication dans la langue maternelle* – faculté d'exprimer et de comprendre des idées, des sentiments et des faits, par écrit et par oral, d'avoir des interactions linguistiques appropriées dans la vie sociale et culturelle.
2. *Communication dans une ou plusieurs langues étrangères* – mêmes facultés que pour la langue maternelle, adaptées dans une langue étrangère en fonction des besoins, plus attitudes positives face aux différences culturelles, et une curiosité envers les langues et la communication interculturelle.
3. *Compétence mathématique et compétences de base en sciences et technologies* – aptitude à utiliser un raisonnement mathématique dans la vie quotidienne; maîtrise et emploi des connaissances servant à expliquer rationnellement le monde de la nature; connaissance et compréhension des apports des sciences sociales et humaines.
4. *Compétence numérique* – usage sûr et critique des technologies de la société de l'information, conscience de ses enjeux, maîtrise des technologies de l'information et de la communication.
5. *Apprendre à apprendre* – capacité à organiser et être responsable de ses propres apprentissages, à gérer les obstacles, à évaluer les résultats de ses apprentissages, connaître les offres d'apprentissage.
6. *Compétence sociale et civique* – compétences personnelles, interpersonnelles et interculturelles, attitudes permettant à un individu de participer à la vie sociale, professionnelle, citoyenne.
7. *Esprit d'initiative et d'entreprise* – «capacité de passer des idées aux actes» – capacités à créer, innover, prendre des risques, à programmer et gérer des projets en vue de la réalisation d'objectifs, sensibilisation aux valeurs éthiques de l'entrepreneuriat dans une société démocratique.
8. *Sensibilité et expression culturelles, créativité* – conscience de l'importance de l'expression créatrice d'idées, d'expériences et d'émotions sous des formes multiples (musique, arts du spectacle, littérature et arts visuels).

Dans le tableau qui suit, nous présentons les différences de formulation entre les compétences-clés de la Recommandation de 2006 et celle de 2018.

Tableau 1.1. Compétences-clés 2006 vs 2018

Recommandation du Conseil de 2006	Recommandation du Conseil de 2018
Communication dans la langue maternelle	Les compétences en lecture et écriture
Communication dans une ou plusieurs langues étrangères	Les compétences multilingues
Compétence mathématique et compétences de base en sciences et technologies	La compétence mathématique
Compétence numérique	La compétence numérique
Apprendre à apprendre	Les compétences personnelles et sociales
Compétence sociale et civique	Les compétences citoyennes
Esprit d'initiative et d'entreprise: «capacité de passer des idées aux actes»	Les compétences entrepreneuriales
Sensibilité et expression culturelles, créativité	Les compétences relatives à la sensibilité et à l'expression culturelles

La **compétence de communication** est une compétence liée à la reconnaissance du langage comme moyen de communication, ainsi qu'à la capacité de remédier aux facteurs sociaux qui peuvent interférer avec la communication. Chomsky et Hymes ont également contribué à la compréhension de la compétence communicative [1, p. 51] en distinguant entre la compétence (la connaissance intuitive d'une langue) et la performance (l'utilisation réelle de la langue dans des situations concrètes).

La **compétence communicative en langues étrangères** [3, p. 459-473] fait référence à la capacité d'une personne à communiquer efficacement dans une langue autre que sa langue maternelle. Cette compétence va au-delà de la simple connaissance grammaticale et lexicale d'une langue. Elle englobe également la capacité à comprendre et à utiliser la langue de manière appropriée dans des contextes variés.

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) a été élaboré pour évaluer et enseigner les compétences linguistiques, enrichissant ainsi l'apprentissage des langues dans une perspective multilingue et multiculturelle. D'après le CECRL (2001) afin de réaliser des intentions communicatives, les utilisateurs/apprenants mobilisent les aptitudes générales ci-dessus et les combinent à une compétence communicative de type plus spécifiquement linguistique. Dans ce sens plus étroit, la compétence communicative comprend les composantes suivantes comme: compétences linguistiques, compétences sociolinguistiques, compétences pragmatiques. Plus tard en 2018 CECRL a inclus encore deux compétences: la compétence plurilingue et pluri-interculturelle.

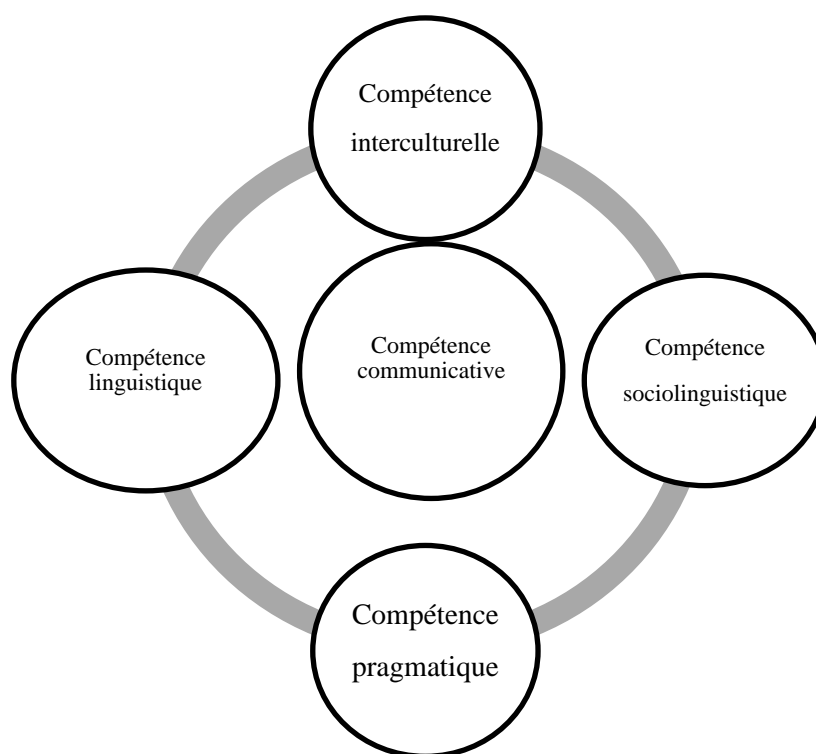


Figure 1.3. Composantes de la compétence communicative

La compétence communicative en langues étrangères est souvent acquise à travers l'expérience pratique, l'immersion linguistique, l'étude formelle, et la pratique régulière. Elle est essentielle dans un monde de plus en plus interconnecté, facilitant la communication et la collaboration entre personnes de différentes cultures et langues.

Le programme d'apprentissage de la langue française (FLE) aide à mieux connaître le monde qui nous entoure. Cela peut aider à comprendre des choses que nous ne pourrions peut-être pas entendre ou voir, comme la science, la mode, la finance et la musique. Et, comme nous apprendrons d'abord la langue, cela nous aidera aussi à apprendre d'autres langues.

Les **compétences linguistiques**, définies par le CECRL, se concentrent sur les compétences lexicales, grammaticales, sémantiques, phonologiques, orthographiques et orthoépiques. La maîtrise du vocabulaire dans différents contextes est une *compétence lexicale*, tandis que la *compétence grammaticale* se focalise sur la construction syntaxique adéquate. La *compétence sémantique* s'intéresse à la structure du sens, tandis que la *compétence phonologique* s'intéresse à la perception et à la production audiophonique. L'*orthographe* se réfère à la compréhension des symboles écrits, tandis que l'*orthoépique* se réfère à la prononciation correcte des mots.

On considère également que les **compétences sociolinguistiques et pragmatiques** jouent un rôle essentiel dans une communication efficace. Les premières comprennent la faculté de créer et de reconnaître différents registres de langage adaptés à des contextes sociaux particuliers. De plus, le CECRL valorise la dimension plurilingue et culturelle des individus en encourageant l'appréciation et l'utilisation de différentes langues et cultures afin de favoriser une communication harmonieuse et une compréhension mutuelle dans divers contextes sociaux et éducatifs.

L'apprentissage d'une langue, décrite par le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), repose sur la participation active de l'apprenant dans des **activités langagières** observables et l'utilisation de stratégies de communication. Ces activités fournissent une base pratique pour évaluer la compétence linguistique et se déclinent en différents domaines:

La compréhension orale, qui implique la capacité à comprendre le langage parlé dans une variété de contextes, tels que les conversations informelles ou les présentations.

L'expression orale, qui englobe la clarté de l'expression verbale, y compris la prononciation, l'intonation, et l'utilisation correcte du vocabulaire et de la grammaire.

La compréhension écrite, qui nécessite la capacité à interpréter des textes écrits comme des articles ou des instructions.

L'expression écrite, qui consiste à rédiger des textes cohérents en utilisant correctement la grammaire et le vocabulaire.

L'interaction orale, qui implique la capacité à interagir aisément avec d'autres locuteurs dans des contextes sociaux variés.

L'interaction écrite, qui comprend la capacité à communiquer efficacement par écrit, que ce soit à travers des courriels ou des rapports.

La compétence culturelle, qui comprend la compréhension des subtilités culturelles liées à la langue étrangère et est essentielle pour une communication appropriée dans divers contextes culturels.

Lire, écrire, parler et écouter sont des compétences essentielles pour communiquer avec les autres. Celles-ci incluent la capacité de comprendre et d'exprimer des idées oralement et par écrit, ainsi que la capacité d'épeler et d'utiliser correctement la grammaire. De plus, ils apprennent à utiliser le français au quotidien, élargissant le vocabulaire et de développer une maîtrise de la langue. Lire et écrire sont nécessaires pour comprendre et partager des informations, tandis que parler et écouter sont essentiels pour établir et maintenir des relations. La lecture et l'écriture sont des activités qui demandent du temps et de l'effort pour apprendre à comprendre et à communiquer des informations. La parole et l'écoute sont des moyens efficaces de communiquer et d'établir des relations avec les autres. La capacité à lire, écrire, parler et écouter est importante pour la communication et le succès personnel et professionnel. La compétence communicative a les quatre compétences linguistiques qui sont : lire, écrire, parler et écouter, qui nous aident à communiquer.

Le multimédia est largement utilisé dans l'éducation pour rendre l'apprentissage plus efficace et agréable. L'utilisation d'outils tels que des vidéos, des images, des ordinateurs et des applications en ligne offre de nombreux avantages aux élèves, notamment une meilleure concentration, une grande motivation et des performances améliorées. L'utilisation des outils média peut avoir un impact positif sur la manière dont les apprenants perçoivent l'apprentissage et sur leurs résultats.

Des ressources telles que **TV5 Monde** et son site web d'apprentissage du français *apprendre.tv5monde.com* offrent un large éventail de matériel interactif pour aider les apprenants à améliorer leur compréhension de la langue. De plus, des sites comme «Français Facile» proposent des cours gratuits, des exercices et des jeux pour renforcer les compétences linguistiques des apprenants. En complément, des outils tels que les **CD-ROM**, les récepteurs radio et les logiciels comme **Hot Potatoes** fournissent des moyens supplémentaires pour pratiquer et améliorer la maîtrise du français.

En particulier, l'apprentissage à travers des chansons est souligné comme une méthode efficace et divertissante pour renforcer le vocabulaire, la prononciation et la compréhension de la culture française. L'utilisation du multimédia dans l'enseignement du français offre aux apprenants une variété d'outils et de ressources pour rendre leur apprentissage plus interactif, efficace et engageant.

En **conclusion**, l'intégration du multimédia dans l'enseignement du français langue étrangère offre une approche interactive qui favorise le développement des compétences linguistiques et communicatives des apprenants. Diversifiant les méthodes d'enseignement et offrant une flexibilité dans le contenu et le rythme d'étude, le multimédia répond aux besoins individuels des apprenants

tout en favorisant leur motivation. L'interaction avec les ressources multimédias renforce la capacité des apprenants à communiquer efficacement en français, tant à l'oral qu'à l'écrit. Cependant, il est important de souligner que le multimédia ne remplace pas les méthodes traditionnelles d'enseignement, mais les complète. Les enseignants jouent un rôle essentiel dans l'intégration réussie du multimédia en adaptant les ressources aux besoins des apprenants et en fournissant un encadrement approprié.

Bibliographie:

1. AFLIHAOU, Y., BEN IDDIR, A. *La place des multimédias dans la didactique du FLE Cas des apprenants de la 4ème année moyenne* (CEM Challal de Boudjima et CEM Chahid Oukali Ahmed de Béni-zmenzer) [online]. UNIVERSITE MOULOUD MAMMERI DETIZI-OUZOU, 2019. 60 p. [cité 24.12.2022.] Disponible: <https://www.ummo.dz/dspace/bitstream/handle/ummo/15524/Mas.%20Fr.%20545.pdf?sequence=1>
2. BASQUE, J. Le concept de compétences : Quelques définitions. In : *Projet MAPES* (Modélisation de l'approche-programme en enseignement supérieur) [online]. Montréal, Canada, 2015. 5 p. [cité 22.11.2022]. Disponible : https://pedagogie.quebec.ca/sites/default/files/documents/outils/r_2.11_le_concept_de_competenec_e_quelques_definitions.pdf
3. BOURGUIGNON, C., DELAHAYE P., VICHER A. L'évaluation de la compétence en langue : un objectif commun pour des publics différents. In : *Éla. Études de linguistique appliquée*. 2005/4 (no 140), pp. 459-473. ISSN 0071-190X.
4. *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: Apprendre, Enseigner, Évaluer*. Conseil de l'Europe. Strasbourg: Les Éditions Didier, 2001. 196 p. ISBN 227805075-3.
5. FLEURY, I. Une compétence: qu'est-ce que c'est ? In: *Nell-Associes*. 2022. 2 p. [online]. [cité : 05.01.2024] Disponible : <https://nell-associes.com/fr-be/blog-fr-be/quest-ce-quune-competeence-2/>
6. KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Le schéma de la communication*. Université Kasdi Merbah de Ouargla, 2022/ 2023. 4 p. [online]. [cité 05.02.2024]. Disponible: <https://www.studocu.com/row/document/universite-kasdi-merbah-de-ouargla/linguistique/le-schema-de-la-communication-le-modele-de-catherine-kerbrat-orecchioni/42163946>
7. OMAR EGUEH, H., CHANTAL OTTESEN, A. *Compétence communicative: Pourquoi les élèves parlent-ils peu la langue cible en classe de FLE?* [online]. Linnaeus University, 2020. 50 p. [cité 20.11.2022]. Disponible: <https://www.divaportal.org/smash/get/diva2:1460659/FULLTEXT01.pdf>
8. RAAD, M. *Améliorer votre français en apprenant des chansons françaises*. 2022. [online]. [cité 12.05.2023]. Disponible: <https://www.masteryourfrench.com/fr/culture/apprendre-le-francais-en-chansons/>
9. *Recommandation du Conseil Européen: Relative aux compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*. 2018/C 189/01. Bruxelles. 13 p.
10. *Recommandation du Parlement Européen et du Conseil: Sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*. 2006/962/CE. Bruxelles. 9 p. [online]. Visité 19.02.2024. Disponible: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962>.
11. TULEI, A. Definirea conceptului de competență de comunicare profesională. In: *Noi tendințe în predarea limbajelor de specialitate în contextul racordării învățământului superior la cerințele pieței muncii*. Chișinău: USM, 2018, 26-27 octombrie. pp. 213-220. ISBN 978-9975-56-604-9.
12. *TV5 Monde Europe. Des outils et ressources gratuites sur TV5 MONDE*, 2020. [online] [cité 12.05.2023]. Disponible: <https://europe.tv5monde.com/fr/guide-tv/des-outils-et-ressources-gratuites-sur-tv5monde-252417>
13. *WORDPRESS. Qu'est ce que le multimédia?* [online] [cité 26.12.2023]. Disponible: <https://internetmultimedia.wordpress.com/quest-ce-que-le-multimedia/>

MEDIA LITERACY IN SCHOOL EQUIPPING PUPILS WITH CRITICAL THINKING TOOLS AND NAVIGATING THE MAZE OF FAKE NEWS

EDUCAȚIA MEDIATICĂ ÎN ȘCOALĂ, ECHIPAREA ELEVILOR CU INSTRUMENTE DE GÂNDIRE CRITICĂ ȘI NAVIGAREA ÎN LABIRINTUL ȘTIRILOR FALSE

Veronica STOLER, studentă,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID: 0009-0008-3794-7122
veronika.stoler@gmail.com

Coordonator științific:
Svetlana BUREA, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Veronica STOLER, student,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau
Scientific coordinator:
Svetlana BUREA, PhD, Associate Professor,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: 37.09:070

Rezumat. Educația media, esențială în era digitală, implică gândirea critică aplicată mesajelor mass-media. Dă putere cetățenilor să acceseze, să evalueze și să creeze conținutul media în mod responsabil. Cu toate acestea, mulți studenți se luptă cu acest lucru, influențați de diverse surse media, inclusiv rețelele sociale și canalele de știri care afectează dezvoltarea lor cognitivă, psihologică și morală. Creșterea cantității de știri false, cauzată de pandemia de COVID-19, subliniază urgența alfabetizării media. Cercetările indică faptul că mulți studenți consideră că este dificil să discearnă informații credibile online. Metodele tradiționale de predare sunt adesea insuficiente, necesitând strategii practice de verificare a informațiilor. Experții susțin o educație cuprinzătoare de alfabetizare digitală, care să cuprindă abilități precum lectura laterală și verificarea faptelor. Sfaturi practice, cum ar fi cine este autorul, care e originea și formatul știrii, sunt esențiale pentru ca tinerii să diferențieze adevărul de fals. Profesorii pot facilita activități critice de lectură, jocuri de rol și discuții pentru a îmbunătăți alfabetizarea media. În plus, promovarea respectului, protejarea informațiilor personale și raportarea comportamentului abuziv contribuie la un mediu digital mai sigur.

Cuvinte-cheie: educația media, știri false, studenți, abordare, gândire critică.

Abstract. Media literacy, essential in the digital era, involves critical thinking applied to mass media messages. It empowers citizens to access, evaluate, and create media content responsibly. However, many students struggle with this, influenced by various media sources, including social networks and news channels, affecting their cognitive, psychological, and moral development. The rise of fake news, increased by the COVID-19 pandemic, underscores the urgency of media literacy. Research indicates that many students find it challenging to discern credible information online. Traditional teaching methods often fall short, necessitating practical strategies for verifying information. Experts advocate comprehensive digital literacy education, encompassing skills like lateral reading and fact-checking. Practical tips, such as analyzing a news story's signature, origin, and format, are crucial for students to differentiate truth from falsehood. Teachers can facilitate critical reading activities, role-playing games, and discussions to enhance media literacy. Additionally, promoting respect, safeguarding personal information, and reporting abusive behavior contribute to a safer digital environment.

Keywords: media literacy, fake news, students, approach, critical thinking.

Based on various news that appear more and more often in the media from the Republic of Moldova [11] and all around the world, and which negatively affect the views of the population, but especially of the students, who have little media experience, and the criticized spirit is still in the

process of development, we understand the importance of establishing an approach to equip students with media literacy skills, focusing on fact-checking and information verification through practical learning experiences [3]. Media literacy is a rather broad term that can be interpreted in different ways, and depending on the author we can find different explanations, so, as a general reference, we can observe the following definitions:

“The ability to apply critical thinking skills to the messages, signs, and symbol transmitted through mass media.” [10];

“A set of competencies that empowers citizens to access, retrieve, understand, evaluate and use, to create as well as share information and media content in all formats, using various tools, in a critical, ethical and effective way, in order to participate and engage in personal, professional and societal activities.” [2]

Also, media literacy is explained in following actions:

“Decoding media messages (including the systems in which they exist); assessing the influence of those messages on thoughts, feelings, and behaviors and create media thoughtfully and conscientiously.” [8] Therefore, to be skillful with media is one of the most important competences of the 21st century, when everything is a few clicks away not only to find out, but also to post certain information.

According to more researchers, media literacy involves *knowledge* and *abilities* that help students find, understand, judge, use and make media using critical thinking in a responsible way. This means, based on Global Media and Information Literacy Assessment Framework: country readiness and competencies, by UNESCO, 2013 [2], a critical thinker should have following skills:

Accessing – finding and using technology well, and sharing the right information;

Reflecting – think about how your actions and communication affect others, and act responsibly;

Analyzing and evaluating – thinking carefully about messages, checking if they're good and true, and considering their effects;

Creating – making content creatively, considering who will see it and how it's made;

Acting – working alone or with others to solve problems and help the community, locally or globally.

In the era of digitization, students are influenced by a number of factors such as: social networks, news channels, television and other sources of information, AI and its related programs [5]. These multitude of factors influence the student's development in different areas, but the most important ones are cognitive growth – because media affects the learning process and it can increase educational outcomes, or on the other hand, it could distract from academic goals. Also, the media has an influence on the psychological field. This means that media has an exposure on the student's mind, media can help students to increase his/her self-esteem, body image, but also, can change general image about social norms. The media has the greatest impact on moral development, because the media should help students to understand what is right and wrong, but sometimes it influences student's ethical values. All these things can lead to incorrect information, low self-esteem, depression and suicide, negative body image and reinforcement of stereotypes [8].

Usually, students can be victims of these unpleasant situations, however, young people are the ones who suffer the most, this can be explained by the following arguments: the lack of experience or disinterest in informing themselves, considering some topics to be uninteresting or absorbing only some aspects of the important areas of life, such as politics, health, economics, etc. Many of the sources point out that the threat of fake media increased after COVID when young people became addicted to the internet. In this context, media literacy became a social necessity.

According to reports, almost 300 million new social media users are added each year, which equates to 550 new users per minute.” [7] Also, in a recent research Jordanian professor Reem M. Al Zou’bi says that: “Media and information literacy (MIL) has become a social necessity owing to the massive development of modern media resources such as: social media, digital channels, electronic news sites. Making the next generation aware of how to interact with different forms of media is crucial because they will convey the news and information they encounter and are often responsible for producing it” [1].

This makes us understand that this problem is current in our society, and we teachers should implement different kinds of tools, to be prepared to equip our students with necessary information that can be used for all kinds of media: online or offline. Experts are talking more and more about this problem, trying to explain that the problem is everywhere, for example, in Moldova, International Centre “La Strada” [6] performed online a research about Children's Internet Safety, and here there are some interesting results:

- ✓ 71.5% of children aged 12-15 access the Internet daily;
- ✓ 96.5% of children aged 12-15 have an account/profile on social networks;
- ✓ In 84.3% of cases, the children's profile indicates their real name and surname;
- ✓ 8.1% of the children, their home address and phone number are publicly displayed on their social network profile.

According to an article published on QUARTZ [9], researchers from Stanford University’s History Education Group conducted a study to assess young people's ability to judge the credibility of information online and they found that many students struggle to discern reliable information from misinformation. And there are a lot of problems, why those young people found that exercise so hard: firstly, sometimes teachers use old methods for new change, that make impossible application; and secondly, simply promoting critical thinking skills is insufficient without teaching practical strategies for verifying information and understanding the nuances of digital media.

Experts advocate for comprehensive approaches to digital literacy education that go beyond checklists and encompass skills such as: lateral reading, fact-checking, recognizing biases. Additionally, interdisciplinary programs and ongoing assessments are needed to ensure the effectiveness of these educational initiatives in fostering critical thinking and responsible online behavior. Some practical tips to demonstrate how extensive the process of verifying a news story is, is to follow the following steps to separate the true from the false information. Thus, each student must learn how to analyze the following component parts of a news story:

Signature – don’t rely on news that is not signed, associated with an author. Fake news is usually anonymous.

Origin – it is important to verify the sources that the news has, analyze the “about” section of the page that disseminates the news, contrast the links and citations mentioned and perform an inverse search of images, to find out that no use has been made of photos out of context.

- ✓ Contrast – if no other media reports the news, it is possibly false.
- ✓ Errors – news containing spelling or writing errors may be false too.
- ✓ Format – be aware of unusual formats and large and capitalized titles, designed to appeal to emotion and arouse attention.
- ✓ Date – actual news comes right after the event while false news is written days later, undated or timeless. We often receive or forward news from months or years ago, thinking that they are new or fresh.

- ✓ URL – check the web address and contrast it with other media. Don't rely on URLs similar to known sites as fake news websites often simulate the web or media URL. It is a strategy used by websites that spread false news to confuse the reader.

Audiovisual resources – fake news may contain images or videos manipulated or taken out of context. Current technologies make it easier to manipulate images and videos called deep fake [4]. Additionally, there is a platform called TinEye.com, where students can check where photos appear for the first time on the internet. All that points below show that students should be very careful and ask ourselves a lot of question when they read a new information, like:

- Who? Who posted that information?
- What? What do they want to achieve by publishing that information?
- How? How does this information change the picture of a particular event?/How does this affect me as a citizen?
- Why? Why am I seeing this information?
- To whom? To whom is this information addressed?
- When? When was this information created, published and distributed? [4]

Apart from this, scholars give teachers some kind of practical activities, that make students think and analyze the phenomenon of distributing fake news online and how they should recognize them:

Critical Reading – The teacher, through the methodology of cooperative reading, has to guide students in the analysis of the texts.

Chrono cards for Media – Arranging the cards with certain media events, and later demonstrating the arguments of each group explaining why they positioned them that way.

The Conspirator Game – This session is designed in the form of a role-playing game and a debate. Its goals are to make students realize how difficult it is to discuss seriously with people who are allowing themselves to be easily manipulated [4].

Moreover, teachers can do many more things, within the English, Personal Development or Education for Society lessons. In our interconnected world, it's important for students to prioritize respect and thoughtfulness online. Treating others as you wish to be treated contributes to a positive digital environment. Safeguarding personal information is crucial, and students must be aware of the potential risks associated with sharing sensitive details on social media. Verifying sources and avoiding sharing misinformation is equally vital. Students should foster critical thinking skills, helping them become responsible digital consumers.

Promoting online safety education is crucial, enabling students to identify potential risks and take appropriate action. Additionally, understanding platform regulations is essential for ensuring respectful online interactions. Lastly, students should report abusive behavior promptly, standing against online harassment and maintaining a safe digital environment. By following these guidelines, students can navigate the digital landscape responsibly and ethically while enjoying its many benefits and they can certainly lead to the creation of skills that will ensure the formation of a responsible citizen who will not be the prey of misinformation.

In **conclusion**, the significance of media literacy for the younger generation cannot be overstated. As the digital landscape continues to evolve, it is imperative that students are well-equipped with the skills to navigate and critically assess the vast array of information they encounter. Teachers play a pivotal role in cultivating media literacy among students by providing them with the necessary strategies to understand and analyze various forms of media. By fostering critical thinking through practice and highlighting the potential negative consequences of a lack of media literacy, educators can empower students to become informed and responsible digital citizens. Ultimately, the

responsibility of developing students' media literacy lies with each teacher. They are tasked with guiding students in verifying information, discerning reliable sources, and separating truth from falsehood in an increasingly complex media environment. Teachers serve as the cornerstone in equipping the next generation with the essential tools to thrive in our media-driven world.

Bibliography:

1. AL ZOU', BI Reem M. The impact of media and information literacy on students' acquisition of the skills needed to detect fake news. In: *Journal of Media Literacy Education*, 14(2), 58-71, 2022 (accessed on March, 31)
<https://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1550&context=jmle>
2. *Global Media and Information Literacy Assessment Framework: country readiness and competencies Unesco*, Unesco (2013), (accessed on April 10)
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000224655.page=22>
3. GRĂDINARU, Ciprian. *Studiu privind utilizarea internetului de către copii* (Research on the use of the Internet by children). Save the Children România, Bucharest, 2022 (accessed on March, 25)
https://www.salvaticopiii.ro/sites/ro/files/migrated_files/documents/780e38b4-9f55-4114-9448-ab49637d51cc.pdf
4. *Media literacy, eMedia* (MEdia literacy and DIgital citizenship for All) – an Erasmus+ project (2018-1-FR01-KA201-048117). (accessed on April, 8). file:///C:/Users/User/Downloads/Media-Literacy-Booklet-Emedia-Project-Final-ENG-1.pdf
5. OPRESCU, Maria Claudia. *Guide to using the Internet safely* (Ghidul utilizării în siguranță a Internetului). Ora de Net, Bucharest, 2023 (accessed on March, 31) <https://oradenet.ro/wp-content/uploads/2023/12/ghidul-sigurantei-in-mediul-online.pdf>
6. REVENCO, Ana. *Studiul „Siguranța copiilor pe internet”* (Research "Children's safety on the Internet"). Centrul Internațional „La Strada”, Chișinău, 2017 (accessed on March, 25)
https://lastrada.md/files/resources/3/Siguranta_copiilor_pe_Internet_final.pdf
7. SCHULTZ, J. *How much data is created on the internet each day?* Micro Focus. <https://blog.microfocus.com/how-much-data-is-created-on-the-internet-each-day/#> (accessed on March, 31)
8. *The Current State of Media & Children* (accessed on April, 8)
<https://medialiteracynow.org/challenge/what-is-media-literacy/>
9. TIMSIT, Annabelle. *In the age of fake news, here's how schools are teaching kids to think like fact-checkers*, Published February 12, 2019 (accessed on March 25) <https://qz.com/1533747/in-the-age-of-fake-news-heres-how-schools-are-teaching-kids-to-think-like-fact-checkers>
10. VINNEY, Cynthia, PhD. *Media Literacy in the Modern Age* (accessed on April 8)
<https://www.verywellmind.com/what-is-media-literacy-5214468>
11. ZAHARIA, Viorica. *FALS: Ministerul Educației aruncă în stradă copiii orfani, prin închiderea unor școli-internat*, 1 February 2024 (accessed on April 10) <https://stopfals.md/ro/article/fals-ministerul-educatiei-arunca-in-strada-copiii-orfani-prin-inchiderea-unor-scoli-internat-180912>

PROBLEMS WITH SPEAKING AND WAYS OF OVERCOMING THEM

PROBLEMELE VORBIRII ȘI MODALITĂȚI DE A LE DEPĂȘI

Victoria POSTORONCA, studentă,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID: 0009-0008-4309-3178
postoroncavictoria521@gmail.com
Eraneac SAGOIAN, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID: 0000-0001-9812-1094
irina.sagoina@rambler.ru

Victoria POSTORONCA, student,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau
Eraneac SAGOIAN, PhD, Associate Professor,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: 811.111:316.77

Rezumat. Articolul se axează pe comunicare și problemele cel mai frecvent întâlnite de către elevi în cadrul unei lecții de limbă engleză. Se mai abordează caracteristicile și funcțiile comunicării eficiente într-o limbă străină. Elevii pot avea probleme cu pronunția, vocabularul, gramatica și exprimarea opiniei proprii, în articol fiind luate în discuție metodele, strategiile prin care aceste probleme de comunicare pot fi depășite.

Cuvinte-cheie: comunicare, funcții, principii, probleme, pronunție.

Abstract. This article is about what communication is and the common students' problems in the English classroom. It also describes the characteristics and functions of an effective communication in a foreign language. Students can have problems with pronunciation, vocabulary, grammar and expressing ideas, and this article shows how students can overcome problems when they communicate.

Keywords: communication, functions, principles, problems, pronunciation.

In the context of the development of the term „communication” and the functions of communication we will start with the three functions proposed by T.K. Gamble and M. Gamble (1993) [2, p. 40]. In today's globalized world, effective communication skills, particularly oral communication, hold paramount importance. The ability to articulate thoughts and ideas fluently not only facilitates personal interactions but also paves the path for academic and professional success. Recognizing this, educators continually strive to refine teaching methodologies that enhance students' speaking proficiency. In this article, we delve into the multifaceted realm of teaching and learning speaking skills, exploring strategies, challenges, and outcomes within the context of language education.

Caroline T., defines that “speaking is a basic oral communication among people in society” [7, p. 45]. It is speaking which serves as natural means of communication of the members of the community for both expression of thought and form a social behaviour. „Speaking skills are defined as the skills which allow us to communicate effectively. They give us the ability to convey information verbally and, in a way, that the listener can understand. Speaking skills are one of the most important skills we learn, as they allow us to communicate with others and express our thoughts and feelings. Speaking skills can be separated into formal and informal speaking skills, and we use both types of speaking skills in a variety of contexts throughout life.” [8, p. 17] Researcher T. Callo

asserts that "the modern world is a world of communication, especially oral communication" [9, p. 9]. Communication is a particular form of exchange between two or more individuals, with the purpose of exchanging, transmitting, and receiving various pieces of information.

The essence of **communication** lies in its capacity to enhance understanding, nurture relationships, and facilitate influence and persuasion. T.K. Gamble and M. Gamble delineate three fundamental functions of communication: self-awareness, relationship building, and collaborative goal achievement. Over time, communication has evolved into a cornerstone of human interaction, with oral communication assuming paramount importance in the modern era [2, p. 48].

Teaching speaking entails a holistic approach encompassing various facets essential for oral proficiency development. Key components include oral proficiency, vocabulary acquisition, grammar mastery, pronunciation refinement, and intonation modulation. Moreover, fostering listening skills, engaging in speaking activities, providing constructive feedback, and bolstering confidence are pivotal in nurturing effective communicators. Cultural sensitivity, technology integration, diversified assessment methods, and real-world application further enrich the teaching-learning process. Teaching speaking poses **challenges**, especially for students new to a foreign language. Problems that are commonly observed in the language classroom are:

- inhibition – fear of making mistakes, losing face, criticism; shyness;
- nothing to say – learners have problems with finding motives to speak, formulating opinions or relevant comments;
- low or uneven participation – often caused by the tendency of some learners to dominate in the group;
- mother-tongue use – particularly common in less disciplined or less motivated classes, learners find it easier or more natural to express themselves in their native language [4, p. 120].

For these problems we have come up with some **ways of overcoming** them. Communicative activities are a way of practicing through real life situation: Contact assignments involve sending students out of the classroom with a specific purpose to converse with native speakers in the target language. For instance, students might inquire about a shipment of fresh fruit at a grocery store. Teachers can also organize contact assignments with tourists, exchange students, or international businesspersons in foreign language contexts, such as train stations or ferry terminals. Students then compile their findings and report back to the class. Simulations create realistic language practice environments, where props and documents are used, such as buying products at a simulated grocery store checkout counter. Jigsaw activities involve bidirectional or multidirectional information gaps, where students must communicate in English to exchange information without directly showing visual aids like timetables or maps.

Speaking activities in language teaching are typically divided into two stages: pre-speaking and while-speaking activities. The Pre-speaking stage prepares students for the main speaking activity by activating their prior knowledge relevant to the speaking context. It involves activities such as brainstorming, integrating skills like listening and reading, and warm-up exercises. The teacher's role is to guide students in thinking about the topic and providing clear instructions. The While-Speaking stage involves the main speaking activity, where students engage in speaking tasks based on the topic introduced during the pre-speaking stage. The teacher facilitates the activity, providing support and feedback as needed to enhance students' speaking skills and confidence. Overall, pre-speaking activities play a crucial role in setting the stage for successful speaking tasks by activating students' prior knowledge, stimulating their thinking, and preparing them for effective communication. To show how these activities can improve students' communication we had carried out an experiment.

The experiment was carried out at **the Theoretical Lyceum “Mihail Berezovschi”, Chişinău**. The total number of students who took part in this pedagogical experiment was 30 students. The subject of this research were students of the 9th “D” and 9th “C” grades and their speaking competences. They were divided in two groups of students consisting of 16 and 14 students accordingly.

All students have studied English since second grade and the level of their English knowledges is intermediate, with some exception. **Group 1** is the **control group** and it was taught according to the textbook and in a traditional way. **The second group**, named **experimental group** was taught with interactive methods and strategies in which speaking skills can be developed through a specialized training program that contains a set of task-based activities intended to develop and facilitate the speaking process.

During the **initial phase** of the experiment, the students' skills were evaluated. They were given a questionnaire designed to identify the challenges they face when completing speaking tasks. The structure of the questionnaire is outlined as follows:5 questions about their speaking skills, like how confident they are in their pronunciation when speaking English and the evaluation numbers from 1 to 3(unsatisfactory, satisfactory and excellent).

The outcomes derived from the questionnaire are provided below. The total number and the percentage with the entire group are introduced in the table.

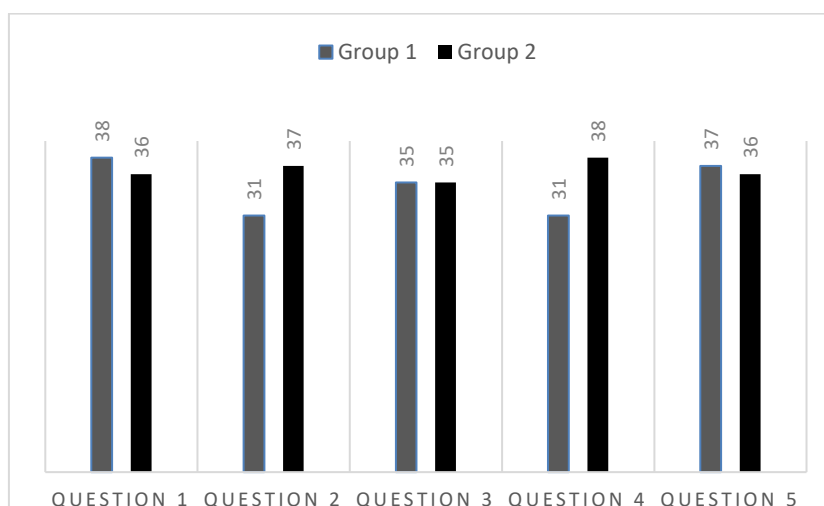


Figure 1. The results of the pre-speaking questionnaire for the both groups

The **results** of the questionnaire show that students in both groups have trouble speaking English. Despite the small differences between the groups, the overarching trend indicates a lack of confidence and perceived inadequacy in fluency among the students. In Group 1, only 12.5% of students reported feeling confident when speaking English, while in Group 2, this percentage was even lower at 7.14%. This disparity suggests that regardless of the group size, there is a common struggle among students in feeling assured in their English speaking abilities. This lack of confidence can significantly hinder their willingness to be engaged in English conversations, participate in class activities, or seek opportunities for language practice. Moreover, the similarity in the difficulties encountered by both groups regarding fluency in spoken English underscores a broader issue. It implies that regardless of the group's size or other demographic factors, students are facing similar obstacles in expressing themselves fluently in English. This could stem from various factors such as limited exposure to English outside the classroom, insufficient speaking practice, or a lack of confidence in their language skills. The prevalence of lower ratings in the questionnaire particularly

the higher percentage of unsatisfactory ratings compared to excellent ones indicates a general perception among students that their English proficiency is below the desired level. This sentiment could lead to feelings of frustration, discouragement, and reluctance to engage with the language.

On the first **stage** of our experiment the students were engaged in a speaking process in which they had to speak for about 1 minute, about "Education system" taken from the Students' book for 9th from, "English A2+" by D. Munca, C. Ceban, I. Stropşa.

The control group was thought following the structure presented by the coursebook, employing traditional teaching methods where the teacher plays the crucial role in the learning process. This approach emphasizes the teacher as the primary source of knowledge, with students passively receiving information. For speaking assignments, students were required to read a text "Top countries with the best higher education system in the world" and discuss question afterwards, followed by comprehension tasks.

In contrast, the experimental group received instruction utilizing modern methods, which prioritize student-centered learning. Speaking activities were integrated as independent components within lesson, comprising pre-speaking and while-speaking stages.

1. Pre- speaking

The procedure begins with a quote "*Education is simply the soul of a society as it passes from one generation to another*" and some introductory questions, like agree/disagree or their opinion about the education system, what makes a good education and what are the countries with the best education system in the world. **Pre-speaking** activities play a crucial role in preparing students for effective communication. For the "*System Education*" speaking activity targeted at ninth-grade students, a series of engaging pre-speaking activities can be implemented.

During lessons we used such activities as brainstorming session in which Teacher introduces the topic "System Education" and facilitates a brainstorming session to gather students' initial thoughts, ideas, and questions related to the topic. Students actively participate in brainstorming, contribute their ideas, and ask questions to clarify concepts related to the theme; Concept Mapping: in which teacher guides students in organizing their ideas by creating a concept map on the whiteboard or using digital tools. She/he emphasizes the interconnectedness of different aspects of "System Education"; group discussions, pop interview.

2. While-speaking

On the next stage the teacher gave students the speaking task, giving clear instructions and explanations. The task is to discuss and brainstorm the topic "*Future of learning*".

Both groups had to prepare a detailed speech on the topic that was given. The control group worked according to the coursebook. They worked in pairs discussing the differences between Moldovan and British education system. The experimental group completed their speaking assignment by incorporating the findings and responses gathered during the pre-speaking activity. They engaged in a dynamic role-play that combined elements of simulation and miming, effectively utilizing the relevant information obtained from previous activities.

While-speaking activities are essential for fostering active engagement and communication skills during the speaking task. For the "*System Education*" speaking activity designed for ninth-grade students, a range of interactive while-speaking activities can be implemented. At this stage we engaged the students in activities such as debate teacher dividing the class into two groups: one advocating for traditional educational systems and the other supporting progressive educational reforms. She/ he sets up debate rules, moderate the discussion, and provide guidance on argumentation techniques. Students engage in a structured debate, presenting arguments, supporting evidence, and rebuttals based on their assigned stance on "System Education". Practice active

listening and respectful communication throughout the debate. Role-Playing Scenarios, the funniest way of improving students speaking skills. Teacher presents various role-playing scenarios related to "System Education," such as a parent-teacher conference or a school board meeting. She/he provides role cards and instructions for each scenario. Students assume assigned roles and engage in role-playing scenarios, demonstrating effective communication skills and problem-solving abilities within the context of "System Education". Practice negotiation, persuasion, and collaboration as they navigate the scenarios.

Through these **while-speaking activities**, ninth-grade students can actively participate in discussions, Following the students' presentations of their speaking assignments, the outcomes of the discussions were written on the blackboard for analysis. Subsequently, at the post-experimental stage, students were invited to complete the questionnaire they had previously filled out during the pre-experimental stage. After looking at what students said and comparing their answers before and after the experiment, big changes were noticed, especially in the group that tried something new.

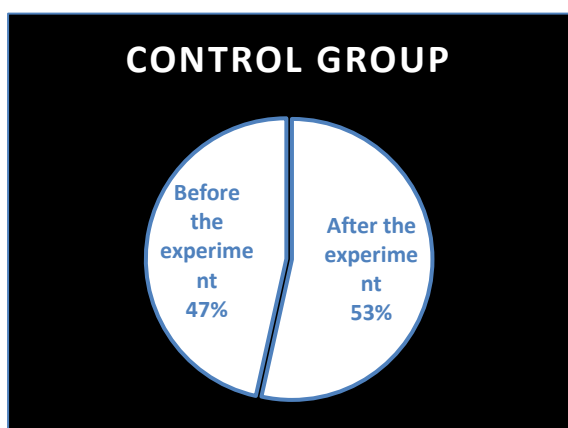


Figure 2. Difficulties encountered by the students during the process of speaking. Group 1

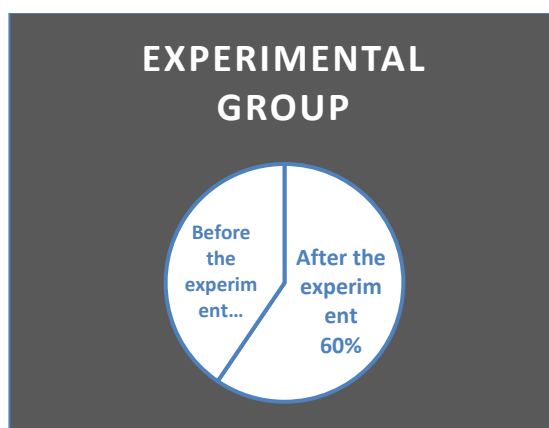


Figure 3. Difficulties encountered by the students during the process of speaking. Group 2

The diagram illustrating the challenges students face during the speaking process shows a notable decrease in difficulties across various aspects of spoken discourse. By comparing the pre-experiment questionnaire results, with post-experiment outcomes, we observe significant improvements.

For instance, the challenges students encounter when initiating speech have decreased by 20 points. This improvement can be attributed to the effectiveness of pre-speaking activities implemented during the experiment. Similarly, difficulties in organizing ideas into coherent sentences have nearly halved. Techniques such as brainstorming, pop interviews, and discussions have facilitated students in initiating and structuring their thoughts effectively.

In **conclusion**, the cultivation of effective speaking skills is indispensable in language education, facilitating meaningful communication and fostering academic and professional success. By embracing innovative teaching methodologies, educators can surmount challenges and empower students to become proficient communicators. As the landscape of language education continues to evolve, a concerted effort towards research-driven pedagogy is imperative to ensure sustained progress in oral communication proficiency.

Bibliography:

1. CAMERON, L. *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
2. PÂINIȘOARĂ, I. *Comunicarea eficientă*. Iași: Polirom, 2008.
3. *Teaching speaking skills 1*. Available: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/teaching-speaking-skills-1>
4. UR, P. *A Course in Language Teaching. Practice and Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
5. RICHARDS, J. *Teaching Listening and Speaking from Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
6. SAGOIAN, E., TURCOT, T. Ways of teaching speaking as one of the communicative subcompetences at the upper-intermediate level. In: *Probleme actuale ale lingvisticii și didacticii limbilor străine*. Chișinău, 2019.
7. CAROLINE, T. *Practical English Language Teaching Young Learners*. New York: Mc. Graw-Hill, 2003.
8. BYGATE, M. *Speaking*. Oxford University Press, 1987.
9. CALLO, T. *Educația comunicării verbale*. Chișinău: Litera, 2003.

HERMENEUTICA NUVELEI *CASTELE PE NISIP* DE ANTON HOLBAN

HERMENEUTICS OF NOVELLA *CASTLES ON THE SAND* BY ANTON HOLBAN

Ana COZARI, studentă,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID: 0009-0009-0324-3925
ana.cozari20@gmail.com

Conducător științific:
Vlad CARAMAN, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID: 0000-0001-6679-1173
vladcaraman@yahoo.it

Ana COZARI, student,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau
Scientific coordinator:
Vlad CARAMAN, PhD, Associate Professor,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: 821.135.1.09

Abstract. The purpose of this research is to show the importance of the hermeneutical particularities of the novella for the interpretation of the message. Besides, it is meant to increase the author’s popularity for scientific research purposes and not only. The main idea of the work is focused on the hermeneutic line of decoding the chronotope (space and time) for perceiving the message of the work. Moreover, an important role is played by the characters, which are meant to create a favorable environment for an expedition to Luxor. An important aspect for research is also the interactions of the characters, divided into single characters and couples, which can help us in making certain comparisons.

Keyword: time, hypostases of time, space, characters.

Castele pe nisip este una dintre nuvelele cu aspect autobiografic, care a apărut pentru prima dată în volumul colectiv *Nuvele inedite*, în 1935, sub egida Editurii „Adevărul”.

Deși nuvela a fost inspirată de excursia făcută de autor la Luxor, în 1934, care se menționează în notele sale de călătorie *Spre Luxor și Luxor*, publicate în revista *Vremea*, în numărul 334 din 13 mai 1934 și numărul 341 din 10 iunie 1934, aceasta manifestă un caracter proustian de descriere și de constituire a personajelor: „Anton Holban relevă ineditul metodei proustiene de a crea personaje, comparând-o cu cea balzaciană” [6, p. 25], fiecare personaj fiind unic, imposibil de a fi regăsit pe stradă, căci „opinia curentă e că nuvelele lui Holban sunt superioare romanelor. A contribuit poate la aceasta faptul că însuși scriitorul, declarându-și preferința pentru „genul scurt”, credea că aici s-a realizat cu adevărat” [2, pp. 55-56].

Timpul și spațiul desfășurării acțiunii, cât și personajele implicate ne sunt prezentate din primele rânduri, însă nu se face o numire bruscă a acestora, descrierea fiecăruia înfăptuindu-se treptat și etapizat: „Câțiva români ajunși tocmai la Luxor, la capătul Egiptului. Câteva mese, în grădina hotelului *Pension de famille*” [3, p. 221], trecându-se de la generalul „câțiva români”, la nume și caracteristici, trăsături și comportamente deosebite.

Încă din primele rânduri, se vede tentația autorului de a contura faptul că acțiunea nu se identifică cu anumite personaje sau întâmplări specifice, ci la general. Se realizează acest lucru prin utilizarea pronumelor nehotărâte. Aspectul dat se va identifica pe parcursul lucrării, în vederea evitării unei suprapunerii cu personaje și întâmplări reale: „Nuvelele nu mai par a relata biografii ale unor

oameni de seamă, ci doar vieți și sentimente comune” [4, p. 740]. Uneori, se va duce o luptă invizibilă între ei, românii, și ceilalți, egiptenii, o cultură împotriva unei alte culturi, între identitate și alteritate, iar alteori va fi acea luptă dintre el și ea, Paul și Mitsuko, cuplul nerealizat în dragoste, dragoste menită să existe fără a se înfăptui, care se identifică însă ca „ei împotriva celorlalți”.

Nuvela întruchipează în sine o serie de întâmplări și interacțiuni între un grup aleatoriu de oameni porniți într-o călătorie dintr-un anunț de ziar, care se integrează, apoi se separă în mai multe grupuri, apoi iar se încheagă, ca într-un final să revină la starea inițială, niște oameni aleatorii, fiecare cu viața lor aparte. Pare a fi un proces specific unei societăți, când oamenii se alătură, apoi se despart, însă autorul realizează conștient o reprezentare a schimbărilor de grupuri din viața umană pentru a schița ideea de afinitate sau discrepanță în gândire, căci oamenii se alipesc în suma ideilor comune, iar atunci când acestea diferă, nu se poate evita o dezbinare. A. Ruja susține că: „Personajele lui Anton Holban sunt de o sinceritate dezarmantă. Nu se află sub forța împetrației, doresc doar să-și trăiască visurile, să-și consume iluziile, să se bucure de semnificația micilor gesturi. Uneori importune, alteori agreabile, personajele duc cu ele o lume plină, recunoscută după gesturi aparent fără vreun sens” [5, p. 109].

Acest lucru va fi conturat de o descriere cât de cât amănunțită a fiecărui personaj, fiecare cu particularitățile sale și cu lumea sa, în care nu există loc de influențe dinafară. Avem, astfel, personaje solitare, precum: Paul și domnișoara X (capătă numele de Mitsuko, mica japoneză, de la un excursionist, fiindcă era micuță), în pofida faptului că aceștia petrec timpul împreună uneori: „Sau poate că erau ceilalți așa de antipatici și fiecare ocupat cu el însuși, încât Mitsuko îl preferase pe dânsul. Sau poate că Paul, instinctiv, o obliga să stea în preajma lui” [3, p. 224]; monsieur Mergey, profesor francez, care „vrea să profite de prezența unor vizitatori” [3, p. 222]; Of America, „flăcău tomnatec, cu forme rotunde, cu mutra de clovn îmbrăcat civil” [3, p. 223]; Sami Soliman, profesor arab; domnul colonel, pensionarul; generalul cu surâs generos; studentul Schmidt; Zamfir, conducătorul excursiei ș.a.

Iar personaje-cupluri sunt familia Bursuc, reprezentată ca „menaj tandru, care te obligă să iei parte la tandreța lui” [3, p. 225] și familia Robu, categorisiți ca „oameni fără de nicio culoare” [3, p. 224]. Cele două menajuri sunt într-o antiteză totală, primul cuplu fiind cel demn de urmat, iar cel din urmă, cuplul șters, neînsemnat, care nu se afirmă într-un cerc cultural, cum s-ar presupune că este. Ceea ce putem vedea și la Emil Vasilescu, care susține că: „Lumea prozei lui Holban pare rarefiată, redusă la câteva specimene din mediul familial sau intelectual” [7, p. 69].

Timpul nuvelei poate fi privit din perspectiva a două ipostaze, care se intercalează și generează ideea de bază, a efemerității vieții pe pământ.

Prima ipostază este privirea timpului prezent ca miză a trăirii clipei/momentului: „Dar cu toții se lăsau să trăiască în voia atmosferei generale, amânând orice socoteală mai precisă, cu nădejdea că totul se va aranja fără bătaie de cap” [3, p. 226].

Cercetătorul G. Bachelard afirmă: „În miile sale de alveole, spațiul conține timp comprimat. La asta servește spațiul” [1, p. 40]. Astfel deducem că timpul coexistă împreună cu spațiul, cronotopul. Spațiul de desfășurare a acțiunii în *Castele pe nisip* migrează de la hotelul *Pension de famille*, unde protagoniștii interacționează cel mai abundent, începând cu grădina hotelului, continuând cu spațiul din fața ușilor lui, un loc neapărat revenind *hall*-ului, cum îl numește autorul, căci acolo se va desfășura cel mai intim moment al lui Paul cu Mitsuko, la strada pe care se plimbă grupul, la plaja cu palmieri, la călătoriile pe apele Nilului, la mormintele ascunse ale faraonilor și la alte locuri vizitate în timpul excursiei.

De altfel, aria hotelului reprezintă un spațiu închis, intim, în timp ce locurile celelalte, vizitate de români, reprezintă spațiul liber, distant, acel spațiu în care doi pot să fugă unul de altul, sau să se

evite și de aceea Paul a simțit o apropiere cu Mitsuko anume în momentul când a avut loc un mic conflict între ei, în *hall*.

Conflictul a fost creat din cauza geloziei lui Paul, fiindcă așa s-a întâmplat ca fiecare să plece la petreceri diferite, deși au fost ambii invitați la una și aceeași, iar Paul ar fi preferat ca Mitsuko să aleagă compania lui, plus că obiectul adorației lui avea picioarele goale în pantofi, oferind tuturor o parte din intimitatea ei, ceea ce, vădit, i-a stârnit nemulțumirea și a făcut ca Paul să aducă fetei un reproș în legătură cu îmbrăcămintea fără gust: „Începuse între ei o luptă, chiar dacă pretextul era convențional” [3, p. 236]. Până la acest moment, protagoniștii petreceau timpul împreună, însă nu exista o legătură sufletească între ei, deși se trăia clipa, chiar dacă fiecare în universul lui: „Ce-or fi făcând ceilalți? Bine zici, că mai sunt și ceilalți! Aveam impresia că suntem numai noi, Mitsuko!” [3, p. 221].

În acest context, cercetătoarea Silvia Urdea afirmă: „Timpul este personajul cel mai grav care domină universul prozei lui Anton Holban” [6, p. 149], fiindcă orice clipă trebuie trăită, iar soarta – acceptată așa cum e scrisă.

Pentru a contura ideea de trăire a clipei, autorul utilizează, în repetate rânduri, anumite bunuri, pe care le vindeau arabii, de la alune, până la scarabei și mărgelile: „Arabii se înmulțiseră, oferind să vândă mărunțișuri, înșirând ghirlănzile de mărgelile de toate culorile, aruncând în aer scarabeii de lut. Prețurile variau fantastic” [3, p. 225]. De cele mai multe ori, cineva cumpăra sau rodea alune, de unde se poate deduce că alunele, datorită faptului că servesc pe post de produs alimentar, fiind ingerate, apoi digerate, se pot asemăna cu momentele și clipele care trec și nu se mai întorc, iar celelalte lucruri, formate din materiale mai tari, pot servi ca o amintire a clipelor trecute, exemplu fiind momentul când doamna Bursuc se repede la alunele de pe masă și spune: „Uitați-vă ce-am cumpărat! Am vrut să iau și brățări, dar lui Nicu nu-i plac” [3, p. 225].

Paul devine un exemplu direct, care încearcă să trăiască clipa, manifestând interes față de Mitsuko și încercând să îi facă dezvăluiri, dar toate nu au rost, căci oricum sunt ascunse în interiorul lui până la urmă: „Iar eu, lângă mormântul pustiu al lui Ramses, șoptesc numele tău” [3, p. 234]. Acest lucru îl afirmă și Al. Călinescu: „S-a remarcat că personajul lui Holban are vocația nefericirii; rolul determinant îl are aici neputința de a se abandona clipei prezente, de a se lăsa acaparat de un moment de euforie; cenzura lucidității, mania interpretativă anulează spontaneitatea și puritatea oricărei emoții” [2, pp. 60-61].

A doua ipostază ține de privirea timpului viitor ca distanță spirituală, și anume nerealizarea dragostei, indiferent de aparențele care ar părea că duc spre un viitor împlinit, căci nu poate să existe cuplul Paul-Mitsuko. Aluzii la faptul că s-ar putea realiza o legătură amoroasă între cei doi o face fragmentul de la urmă, în care, protagoniștii revin în București și toți pleacă fără a-și mai lua rămas-bun, iar Mitsuko întrebă muștrător de Paul ce fel de om este, dacă pleacă fără a-și lua rămas-bun, menționând că așteaptă să audă vești cât mai curând. Cuvintele ei l-au bulversat și l-au făcut să ia toate acestea ca pe un semn și cu toată dragostea din lume, cumpără toate lăcrimioarele găsite la o țigancă spre a i le trimite lui Mitsuko.

Lăcrimioarele sunt transparente, vibrante, ceea ce semnifică puritatea dragostei lui Paul, febrilitatea ei și emoțiile pe care i le-a provocat. A plecat dragostea, exact ca valurile mării, căci toată exaltarea dispare atunci când află că *domnișoara X* e logodită. Această dezvăluire i-a șters toate speranțele: „Paul a rămas înțepenit, cu lăcrimioarele, care îi cuprindeau amândouă brațele. La început nu știa ce să facă. A chemat totuși un comisionar și a trimis florile la aceeași adresă, dar în suflet cu jalea cu care trimiți flori la un mormânt proaspăt...”, căci acum *castelele pe nisip* s-au transformat în mormânt.

Titlul nuvelei reprezintă o metaforă, căci castelele pe nisip nu sunt altceva decât o joacă de copii, ceva inutil pentru un matur, o pierdere de timp, ceea ce a reprezentat pentru Paul îndrăgostirea de Mitsuko. Plus la asta, nisipul din care sunt construite castelele reprezintă construcția fragilă, ușor de distrus, exact ca inima lui Paul, suferindă la final. Demolarea castelilor se anticipează în clipa când Paul se gândește: „Și certitudinea că această poveste nu se mai poate repeta identic. Căci, presupunând că aş reveni, lipsa lui Of America, oricât de caraghios ar părea el, ar fi suficientă ca să nu mai recunosc nimic. (Gândește: „nu vei mai fi cu mine”...)” [3, p. 230], căci lipsa care ar fi schimbat cursul lucrurilor nu este într-adevăr Of America sau oricare altcineva, ci însăși Mitsuko.

Cele două ipostaze ale timpului se suprapun cu spațiul din lucrare, pentru a crea un cadru potrivit unei expediții la capătul Egiptului cu un grup turistic necunoscut, ai cărui participanți trebuie să se cunoască și să interacționeze ceva timp, însă este nevoit să se despartă definitiv într-un final, deși începutul pare ceva misterios: „De ce această superbă atmosferă? Parcă n-ar exista în oameni niciun gând, numai senzații. Vizitatorii au prezent în ei distanța până acasă, streini: văzuți pentru o clipă numai și care vor fi părăsiți pentru totdeauna, drumul lung și obositor, cu vaporul mai întâi cinci zile, și apoi cu trenul de la Cairo la Luxor timp de douăsprezece ore, Nilul mereu alături, și nisipul fără sfârșit, care se simte obsedant. Și albastru. Este posibil, așa de albastru?” [3, p. 221]. Analizând aceste rânduri, apare curiozitatea în legătură cu presimțirea lui Paul. Oare știa de acum că vor fi șterse de apă castelele pe nisip? Știa că se vor transforma în morminte?

Una dintre cele mai potrivite **concluzii** pentru această lucrare vor fi cuvintele lui N. Manolescu, care menționează: „Anton Holban trebuie considerat unul din cei mai de seamă prozatori moderni. Istoria literară a fost în general dreaptă cu el, deși nu l-a răsfățat ca pe alții. Romanele lui Holban stau bine alături de ale Hortensiei Papadat-Bengescu și de ale lui Camil Petrescu, printre operele de pionierat al ionicului românesc” [4, p. 747].

Articol elaborat în cadrul subprogramului de cercetare 010301 „Perspective interdisciplinare asupra fenomenelor de confluență și de confruntare în domeniile lingvistic, literar și folcloric în spațiul basarabean ca limes civilizațional și frontieră geopolitică”, Institutul de Filologie Română „Bogdan Petriceicu-Hasdeu” al USM.

Bibliografie:

1. BACHELARD, Gaston. *Poetica spațiului*. Pitești: Paralela 45, 2003. ISBN 973-593-824-3.
2. CĂLINESCU, Alexandru. *Anton Holban. Complexul lucidității*. București: Albatros, 1972.
3. HOLBAN, Anton. *Conversații cu o moartă*. Iași: Polirom, 2005. ISBN 973-681-949-3.
4. MANOLESCU, Nicolae. *Istoria critică a literaturii române (5 secole de literatură)*. Pitești: Paralela 45, 2008. ISBN 978-973-47-0359-3.
5. RUJA, Alexandru. *Ipostaze critice*. Timișoara: Excelsior, 2001. ISBN 973-592-045-X.
6. URDEA, Silvia. *Anton Holban sau interogația ca destin*. București: Minerva, 1983.
7. VASILESCU, Emil. *Anton Holban*. București: Erc Press, 2002. ISBN 973-85548-9.

**DESTINUL OMULUI DE CREAȚIE ÎN NUVELA *HOTEL CALIFORNIA*
DE CONSTANTIN CHEIANU**

**THE DESTINY OF THE CREATIVE MAN IN *HOTEL CALIFORNIA*
BY CONSTANTIN CHEIANU**

Elena DANU-STRAISTARI, masterandă,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID: 0000-0002-1957-0172
ellenadanu@gmail.com

Conducător științific:
Natalia STRĂJESCU, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Elena DANU-STRAISTARI, student,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau
Scientific coordinator:
Natalia STRAJESCU, PhD, Associate Professor,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: 821.135.1

Abstract. This article refers to the destiny of creative people, who are always involved in writing activities, in which continuous discussions about literature, talent, passion for writing, mediocrity, etc. are not excluded. It presents the writer in continuous search for ideas, who must be active, facing the approach that talent visits only some and hard work is the result. It also mentions mediocrity, which adapts well in the free society, being pointed out that nature rarely produces pure essences, authentic talents, but several quarterwriters, who mistake their calling.

Keywords: creation, writer, destiny, literature, freedom, communication, mediocrity.

Fata viam invenient (Destinul va găsi o cale)

Destinul va găsi o cale și în cazul omului de creație. Plecarea din țară, chiar și pentru o perioadă scurtă, îți poate contura o decizie sau crea o realitate pe care e dificil să o conștientizezi, fapt evident și în cazul unui scriitor. Ne-am imaginat Gara de Nord a Bucureștiului. Scriitorul din Moldova, Isai Catarama, protagonistul nuvelei *Hotel California* de Constantin Cheianu, voia să-și urmeze tabietul de a-și trece în revistă evenimentele literare, făcând rost de *România literară* și *Academia Cațavencu* la primul chioșc de ziare, înainte de a începe aventura sa la casa de creație din Elveția.

Era luna august. Catarama era unul dintre autorii din ultima promoție din acea vară care urma să stea trei săptămâni în Elveția, la „Vila V”, situată la jumătatea drumului dintre Geneva și Berna. Din echipa de creație făceau parte: un prozator din India, un poet din Cehia, însoțit de tânăra nevastă-asistentă-translatoare, o profesoară de istoria literaturii la una din universitățile din Statele Unite și reprezentanta Marii Britanii, o poetă sub 30 de ani, de origine indiană. Toți – diferiți, dar veniți pentru a scrie.

La această frumoasă vilă, care aparținea unui celebru editor german, profesioniștii de texte trebuiau să creeze și să converseze pentru ca în final să participe la o lectură publică în fața unor iubitori de literatură din localitățile învecinate. Protagonistul nuvelei se confruntă cu probleme de comunicare din cauza englezei proaste. I-ar fi prins bine o soție translatoare ca a cehului, dar la ai săi patruzeci și patru de ani, după două divorțuri, el și-a promis că nu se mai însoară niciodată. Limbajul de specialitate în care discutau era universal.

Primele două săptămâni din cele trei s-au scurs pe neobservate, cei șase nu făceau altceva decât să scrie, fiecare în camera lui. Serile erau destinate conversațiilor despre literatură, despre scris. Aici Catarama avea impresia unui deja-vu.

Isai Catarama voia să se raporteze la autorii mari, nu la producția amatoristă, o literatură creată artificial cândva de vechiul regim pentru nevoi propagandistice. Cele două cărți de proză pe care le publicase între timp și trei piese montate în teatrele de acasă nu i-au dat certitudinea că a produs ceva cu adevărat valoros. Departe de casă, examinând pereții plini de poze cu scriitori adevărați, și-a amintit cum i-a venit impulsul să scrie. S-a întâmplat prin clasa a șaptea, dorind să continue nuvela din manualul de literatură – *Nicușor Sârbu* – a scriitorului David Vetrov. I-a reușit atunci să scrie o pagină. Sub imperiul acestei porniri avea să intre la Litere, după care a făcut trei ani de jurnalism. Primul roman-roman scris a fost „apreciat” de critici, având doar câteva pasaje valide. Unele fraze încurajatoare ale unor scriitori în niște publicații de mână a doua a fost tot de ce a avut parte ulterior. Ar fi putut să renunțe, dar fusese deja infectat de microbul scrisului. Așa o pătesc toți scriitorii: și cei adevărați, și cei închipuiți. Catarama scria de aproape două decenii.

La „Vila V”, într-o cameră secretă, el descoperise o colecție de discuri de vinil și a pus *Hotel California* al celor de la „Eagles”, piesă care îi amintea de anul când a absolvit școala, de el, cel de 18 ani, care, atunci când asculta, visa la viața viitoare, plină de lucruri minunate. Ori de câte ori a mai ascultat această piesă, nu a mai perceput-o niciodată cu ingenuitatea tânărului visător. Printr-o ironie a sorții, mai târziu, a înțeles că rezona cu sensul piesei mai mult decât și-ar fi dorit: era o poveste tristă despre eșec și ratare.

Ultima săptămână a sejurului nu părea să aducă schimbări dacă nu intervenea o împrejurare. Colegii lui Catarama își planificaseră să-și viziteze rudele, prietenii din Elveția. Neavând nici rude, nici prieteni în Țara Cantoanelor, urma să-și petreacă o după-amiază și o noapte singur în toată vila. Singurătatea a fost dispersată odată ce-și făcu intrarea miracolul: indianca Parm. Anume ea a adăugat culoare spre sfârșitul șederii în Elveția. Prima tentativă de a agăța o occidentală a fost urmată de o pasiune arzătoare. Nu a fost un impediment nici engleza proastă. Dar spre sfârșitul șederii, indianca și-a schimbat comportamentul, ceea ce l-a marcat profund. O parte din ființa ei parcă nici nu mai era acolo și ar fi zis că nu vrea să ia nimic din cele întâmplate la „Vila V”.

Cu o seară înaintea plecării, urma să aibă loc marele eveniment, lectura publică, momentul ce încununa cele trei săptămâni. Piesa lui Catarama a fost ultima lectură în programul serii și s-a conturat ca un punct culminant.

Isai Catarama avea avion spre București înaintea celorlalți și voia să dispară cât mai repede de acolo, unde i s-au accentuat angoasele de acasă. Nu se întâmplase nimic nou și diferit de ceea ce lăsase în Moldova. Ca și acasă, nu scrisese în trei săptămâni decât vreo șapte-opt pagini chinuite. Nu cunoscuse la „Vila V” decât niște dubluri ale colegilor săi de-acasă, doar că vorbeau în alte limbi și aveau altă culoare a pielii.

Brusc, șederea de trei săptămâni în Elveția s-a șters cu desăvârșire din mintea lui Isai Catarama și el se pomeni în Gara de Nord a Bucureștiului, de unde parcă nu plecase. Urma să cumpere, ca de obicei, de la chioșc *România literară* și *Academia Cațavencu*. Și, deodată, auzi o melodie venită chiar dinspre trenul marfar care trecea alene pe lângă el. Era melodia *Hotel California*, care l-a hipnotizat. Voia cu toata ființa sa să se dizolve în acea nesfârșită armonie, să devină el însuși muzică, cea mai bună din toate timpurile. Știa că o să doară cumplit, dar extazul și uitarea ce vor surveni vor fi înghițit orice umbră de durere. A urcat în scara vagonului său mai mult mort decât viu, cu trei minute înainte de plecarea trenului București-Chișinău.

Angoasele de acasă au fost accentuate în Elveția. În procesul de creație – nimic nou. Și aici nu scrisese decât câteva pagini care urmau a fi rescrise sau... *Hotelul California* i-ar fi amintit despre el,

cel de 18 ani, care visa la viața viitoare, plină de lucruri minunate, dar și despre povestea sa tristă cu eșec și ratare.

Omul de creație – omul ideilor și al simțurilor

Da, „în fiecare om sunt cel puțin doi oameni: omul ideilor și omul simțurilor (minte și inimă). Vei greși totdeauna dacă vei judeca pe om numai după ideile ce le exprimă, chiar dacă ai constatat că sunt adevăratele lui idei. Trebuie să aștepti ocaziile de a-i constata adevăratele lui simțuri” [2, p. 503], spunea Titu Maiorescu. Continuând gândurile maioresciene, Constantin Cheianu s-a referit, în nuvela *Hotel California*, la omul care scrie și caută idei, care încearcă să le prezinte artistic, simțind fiorul pasiunii. Evident, personalitatea omului-scriitor nu poate fi judecată după scriitură, de acel cititor care gândește printre rânduri despre ceea ce s-a scris. Nu întotdeauna cele scrise sunt adevăratele idei ale condeierului.

Dacă Maiorescu promova ideea că „ceea ce îi dă valoare omului nu este adevărul ce-l posedă sau crede că-l posedă, ci truda neobosită cu care s-a străduit să-i dea adevărului de urmă” [3, p. 112], reliefând realitatea că sensul vieții nu este decât necesitatea căutării fără răgaz, Cheianu prezintă omul-scriitor în căutare de idee, care trebuie să fie activ, să se afle mereu în căutare și cercetare, să înfrunte abordarea că talentul îi vizitează doar pe unii și munca asiduă e rezultativă.

Omul și condiția umană, cu laturile rațională și afectivă, acel om de creație în continuă căutare a sensului vieții, este în centrul atenției în nuvela *Hotel California* de Constantin Cheianu. Referindu-se la destinul scriitorului, Cheianu a prezentat, filă după filă, episoade din viața unui scriitor, implicat în activități scriitoricești, din care nu sunt excluse discuțiile continue despre literatură, talent, pasiune pentru scris, mediocritate și nu numai.

Prin intermediul prozatorului, ne-am simțit parte din mediul scriitoricesc. Am trăit respirația toamnei, zăpușeala ca o dictatură nu aici în Moldova, nu în gara de Nord a Bucureștiului, ci în Elveția, la „Vila V”, în compania unor scriitori din diferite țări, adunați să mai creeze, să mai înșire gânduri departe de casa și țara lor, să facă un schimb de experiență.

Prin comportamentul, acțiunile și gândurile personajului principal, Isai Catarama, am urmărit soarta unui scriitor, pentru care prioritară este cultura generală în procesul de creație. Da, și unui prozator, din cauza englezei proaste i se poate stinge elanul în fața experienței noi, realitate evidentă, actualmente, pentru oricare specialist. Doar problemele de comunicare într-o limbă străină au fost simțite pe parcursul întregii povestiri, dar toate până la un timp. Și „Mordovia” a fost exclusă din vorbirea unora, în perioada celor trei săptămâni de ședere în Elveția, fiind reliefată în final, și memorat numele țării noastre tinere – Moldova. De altfel, observăm acele eforturi de promovare a țării, depuse nemijlocit de condeieri.

Venind cu idei noi, nu poți uita de trecut. Astfel, nici scriitorul nu a neglijat fragmente din istoria țării, amintindu-și de acel „salut!” de la fosta Uniune Sovietică și considerând că cei veniți la această casă de creație nu aveau alt merit decât a fi buni la fabricat maculatură realist-socialistă, ca pe timpuri.

„Dar de ce are nevoie un scriitor, aflându-se la o casă de creație chiar de e departe de casă?”, se întreabă autorul. Menirea creatorului e să scrie, în patrie sau departe de ea. Indiferent de condițiile oferite de această vilă, țelul era altul. Doar nu pentru confort venise acolo Isai Catarama. Eroul principal avea parte, în procesul creației, de zile proaste, ca și acasă.

Aici, la „Vila V”, conversațiile despre literatură exagerau prin trimiteri la propriile cărți. Nu era nevoie de o engleză perfectă pentru a înțelege subiectul discuției, limbajul de specialitate era universal. Fiecare avea liber la fabricat mituri despre sine. „Dar cum s-ar dezumfla unii în momentul în care la o cină cu străinii s-ar înfățișa cineva din Patrie?” [1, p. 12]. Bună întrebare! Cunoaștem răspunsul.

Criză de creație... Se întâmplă în orice activitate creatoare. Mai ales, în viața unui scriitor. Personajul principal, Isai Catarama, trecea printr-o criză de creație, care dura cam de la începuturile lui de scriitor și la lansările de carte îi venea să strige: „Cu toții suntem niște mediocrități, iar producția noastră nu este nici despre oameni, nici despre viață, nici modernă, nici postmodernă, ci un istoric al bolii, e despre profunda și incurabila noastră mediocritate” [1, p. 14]. Și toate pentru dorința de a se raporta la autorii mari. Tindea spre perfecțiune, tindea spre literatura adevărată. De-ar tinde mai mulți...

Catarama scrie de aproape două decenii și încă nu-și formase acel instinct care să-i sugereze dacă pagina pe care a scris-o a devenit ori nu literatură. Avea senzația a ceva neîmplinit. Credea că are cititorul său. Dar când descoperise că cititorii săi apreciază în măsură egală cărțile lipsite de orice valoare, cum le considera, ale altor colegi, nu mai știa ce să creadă.

Autorul are dreptate susținând că natura produce rar esențe pure, talente autentice, ci mai mulți sferoscriitori, care-și greșesc chemarea... Se amintește de mediocritate, care se adaptează bine în societatea liberă, ca urmare a recomandării acestei case de creație venită de la un scriitor mediocre de acasă. „Suntem mulți, își zicea Catarama, vorbind despre scriitorii mediocri, nouă ne sunt dedicate casele de creație, atelierelor, bursele. Scriitorii adevărați nu au nevoie de așa ceva.” [idem, p. 11] Și are dreptate. „Suntem ca strugurii aceia care trebuie sacrificați, își zicea Catarama, pentru a-i lăsa pe cei mai buni să se coacă. Întruchipăm principiul «așa nu», un fundal *sine qua non*, pentru că nimic nu pune mai bine în valoare o literatură autentică și niște scriitori adevărați decât necesarul fundal de mediocritate.” [idem, p. 21]

Autorul a descris cum vine acel impuls creator în viața unui scriitor, care-i determină destinul. Personajul principal a fost tentat să scrie încă fiind elev în clasa a VII-a, dorind să continue finalul unei nuvele. Și mulți dintre noi au avut astfel de încercări, devenind studenți la Filologie.

Cheianu s-a referit la acea „excitație” confundată cu inspirația și distrusă după opinia unui critic literar. Isai Catarama, bunăoară, era infectat de microbul scrisului, cum pătesc scriitorii și cei adevărați, și cei închipuiți. Avea să îmbrățișeze acel destin al inșilor pe care natura i-a dotat cu o mână ușoară pentru scris, confundată cu harul. Și, într-adevăr, de aceștia sunt mulți.

Nuvela pune în prim-plan imaginea scriitorului mediocre și prezintă cititorul lui, subliniind faptul că, în cazul în care cititorul nu are parte de scriitori adevărați, el consumă ceea ce i se oferă. „Cum ar apărea un scriitor adevărat, în mintea cititorului s-ar face ordine și el ar ignora cărțile mediocre.” [idem, p. 20] Este binevenită aici vorba lui Tolstoi, citată de Titu Maiorescu: „Toți autorii buni seamănă între ei, toți mediocrii sunt mediocri în felul lor” [idem, p. 21]. Aceasta e realitatea actuală.

Hotel California al celor de la „Eagles” e melodia care îl făcea pe ascultător să viseze la viața viitoare, textul piesei fiind o poveste despre eșec și ratare. A fost importantă pentru Catarama, precum și pentru fiecare cititor care are o melodie pentru suflet, care îl ajută să creeze.

Constantin Cheianu subliniază că scriitorii mediocri au un rost în lume, anume ei sunt cei care au asigurat legătura dintre artiști și marele public. Nimeni nu știe mai bine decât ei să transmită ce simte și cum creează artistul. „Artiștii adevărați nu ar mai fi înțeleși, cultura produsă de umanitate s-ar fi risipit în gol și omenirea s-ar fi prăbușit!” [idem, p. 39], a concluzionat autorul.

Vegasul scriitorilor

„Vila V” e un Vegas al scriitorilor, de care cel puțin o dată în viață beneficiază omul de creație. În scriere, această locație este prezentată ca „un sanatoriu al celor bolnavi de neîncredere în vocația lor de scriitori, un *Hotel California* al eșuaților” [idem, p. 41]. „Este locul unde poți să predai cheia de la cameră când dorești, dar nu poți pleca niciodată”, așa cântă „Eagles”.

Ca și la sanatoriu, scriitorii veniți respectau anumite proceduri: în prima jumătate a zilei scriau „cu înghițituri mici”, după care venea rândul plimbărilor meditative, apoi ora lecturilor, a siestei și, obligatoriu, a curativelor conversații cu alți colegi despre draga de „boală”, despre literatură. „În fine, părăseau vila revigorați, reîncărcați cu iluzii și cu încă o bifă în CV-ul lor de scriitori, erau beneficiari ai unei burse de creație la *Vila V.*” [1, p. 42]

Oare toți acești șase scriitori care au venit la această casă de creație nu veneau ca „să se trateze de dubii, să se consoleze cu gândul că mai sunt și alții ca el, să se alimenteze de iluzii alături de ei?” [idem, p. 41] Trist pare, simțim pesimismul. Dar aceste clipe de tristețe au fost șterse pentru câteva zile de pasiunea lui Catarama, care, de fapt, distrugea liniștea oferită pentru creație, care a uitat de toate, fiind prins în mrejele scriitoarei, poetei britanice, indiencei Parm, care nu era interesată de meseria lor, dar era alături de ei. Era cu vreo 15 ani mai mare decât Isai. Odată cu apropierea sfârșitului șederii, comportamentul femeii s-a schimbat, un comportament neobișnuit cel puțin pentru Catarama, însoțit de emoțiile respective. Și nu vom uita, de vorba ceea: „Ce se întâmplă în Las Vegas, rămâne în Las Vegas” [idem, p. 34], pe care o putem utiliza și noi în anumite situații.

Sloganul „ce se întâmplă în Vegas, rămâne în Vegas” a devenit viral, deoarece incită imaginația tuturor, mai ales a scriitorilor aflați în mrejele unei pasiuni. Las Vegas nu mai era perceput strict ca orașul în care mergi să te distrezi, ci era locul în care poți să dai frâu liber imaginației. Iar ce se întâmplă în Vegas, rămâne în Vegas. Criticii literari fac legătură cu o altă expresie din istorie: „Atunci când ești în Roma, comportă-te ca romanii”. Trebuie să adopți obiceiurile locului pentru a te integra, iar Vegas este cunoscut pentru libertatea pe care o oferă, pentru distracție și pentru multitudinea de opțiuni. Așadar, mesajul sloganului era clar: explorează-ți latura aventurieră.

Totodată, prin Isai Catarama e reprezentată imaginea scriitorului, care, deseori, are nevoie de emoții puternice pentru a crea ceva original. E nevoie deseori de un sentiment, o idilă trecătoare, care ar oferi o posibilitate în plus de a scrie versuri inedite sau proză. Deși Catarama nu a creat în acele 3 săptămâni decât vreo 6-8 pagini chinuite.

Concluzii

Destinul scriitorului îl nemulțumește însă pe protagonistul Isai Catarama: „De ce să știm mai bine decât alții ce e literatura, să o simțim în noi cu atâta acuitate, să cunoaștem mecanismul intim prin care se creează și, totodată, să nu fim în stare să creăm la fel?” [1, p. 39]. Noi, cititorii, avem un răspuns: acesta e destinul celor legați de litere.

Orice lucrare tipărită prezintă o muncă asiduă, în care nu e loc de subapreciere. Aceasta trebuie înlocuită cu aprecierea obiectivă. Scriitori mediocri nu sunt, sunt scriitori care tind să creeze o literatură adevărată.

Reflectând asupra destinului omului de creație, scriitorul Constantin Cheianu susține că, astăzi, e nevoie de o încăpere, de o capsulă a timpului, în care s-ar părea că e destul să inspire ca să te umpli de geniu, pentru ca cititorul să aibă parte de scriitori adevărați și dedicați.

Bibliografie:

1. CHEIANU, C. *Hotel California*. Chișinău: Cartier, 2021. 125 p.
2. MAIORESCU, T. *Opere*. Vol. I. București: Minerva, 1976. 1465 p.
3. MAIORESCU, T. *Jurnal și Epistolar*. Vol. I. București: Minerva, 1985. 543 p.

**ELEMENTE INTERTEXTUALE ÎN ROMANUL *TEMA PENTRU ACASĂ*
DE NICOLAE DABIJA**

INTERTEXTUAL ELEMENTS IN THE NOVEL HOMEWORK BY NICOLAE DABIJA

Gabriela MARDICI, studentă,
UPS „Ion Creangă” din Chişinău
ORCID: 0009-0007-1298-8676
mardicigabriela19@gmail.com

Conducător științific:
Polina TABURCEANU, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chişinău

Gabriela MARDICI, student,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau
Scientific coordinator:
Polina TABURCEANU, dr., conf. univ.,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: 821.135.1.09

Abstract. The article examines the relationship of the novel Homework by Nicolae Dabija with other creations; the interaction of various relationships within the text. During the investigation, several intersecting texts are identified in the writer's work, they merge to amplify the message of the novel and to give the reader the possibility to better understand the meanings of the literary work both from the perspective of the creator and from the perspective of the reader.

The novel Homework by Nicolae Dabija represents in the true sense of the word "a Bible of Bessarabian suffering". It is the work that outlines the deepest layers of human affectivity, inviting readers to a deep meditation on the serious problems that have faced an entire generation. Through the presence of intertextuality elements, the reader becomes a witness and participant of the action, trying to look for the source of survival alongside the characters. During the investigation, it is found that the titles of the chapters, the mottos of the chapters assume two meanings: 1) they provide clues about the theme, it is related to the subject (literally) and 2) it refers to an aspect of the intertextual content.

Keywords: intertextual elements, action, chapter, motto, character, affectivity.

Romanul *Tema pentru acasă* de Nicolae Dabija este un text original prin interacțiunea diverselor relații din interiorul textului. După părerea cercetătoarei Iulia Kristeva: „... orice text este construit dintr-un mozaic de citate; orice text este absorbția și transformarea altor texte” [5, pp. 250-272]. Menționez faptul că noțiunea de intertextualitate se referă la căile interdependente în care textele stau în relație unul cu celălalt (precum și cu cultura în ansamblu) pentru a produce semnificație [3, p. 544]. Romanul se caracterizează prin prezența unor elemente intertextuale care oferă textului semnificații ce urmează a fi interpretate de către cititori. Studiarea intertextualității presupune o analiză a semnificării textului din perspectiva înglobării în spațiul său a altor texte sau discursuri. Concepută ca principiu activ de materializare a interdiscursivității, intertextualitatea apare ca sursă importantă a devenirii literaturii de azi, devenire care trebuie înțeleasă ca o continuă prefacere prin care literatura își pune în discuție „vechile” ei frontiere [1, p. 170]. În roman atestăm relațiile intertextuale cu mitul biblic, Cartea Cărților, texte literar-artistice etc.

Poetul, eseistul, publicistul, scriitorul Nicolae Dabija a scris o lucrare fabuloasă, ce se caracterizează printr-o simplitate și o prospețime a limbii parcă de la începuturile lumii românești [5]. Romanul *Tema pentru acasă* reprezintă o fascinantă poveste de dragoste desfășurată pe un fundal

istoric, este o scriere despre regăsirea de sine, despre ființarea în timp și spațiu a unui personaj aflat într-o situație tragică, dar prin a cărui biografie poate fi recuperată o istorie, un roman profund cu un conținut zguduitor.

În *Cuvântul* cu rol de prefață, autorul mărturisește că geneza romanului a fost determinată de un tragic accident existențial: „Căzusem de pe o stâncă din preajma mănăstirii Țipova de lângă râul Nistru. Și atunci, în acele clipe dintre viață și moarte, iar mai exact, dintre moarte și viață, mi s-a arătat această carte: mai întâi am văzut-o – toată! – în câteva fracțiuni de secundă, apoi, pe măsură ce trecea timp, aceasta mi se dezvăluia filă cu filă, frază cu frază, cuvânt cu cuvânt, în toată dimensiunea ei” [2, p. 408].

Scriitorul descrie destinul unor oameni nevinovați în timpul regimului comunist, fiind persecutați că au îndrăznit să gândească altfel, liber. Suferință, dramă, durere, dar totodată și iubire, o iubire pură dintre o elevă, Maria Răzeșu, și un profesor de literatură, Mihai Ulmu. Maria se îndrăgostise de profesor din prima zi când l-a văzut, pe când pentru el, ea era doar eleva sa cea mai bună... În timpul ultimei lecții de literatură (28 iunie 1940), când elevii și profesorul vorbeau despre poetul Mihai Eminescu, un ofițer și un grup de soldați au intrat în ograda școlii. Portretul Marelui Eminescu a fost desprins de pe perete, aruncat după catedră, iar în fața clasei, deasupra tablei, a fost agățat portretul „învățătorului” Stalin.

În capitolul IV, elevii dau jos portretul lui Stalin. Înlocuirea portretului lui Mihai Eminescu cu cel al lui Iosif Vissarionovici Stalin reprezintă într-un fel anumit aceea stopare a ideilor proprii ce aparțin elevilor și impunerea celor noi: „Comisarul ieși, cu tocul pistolului fluturând la șold, trântind ușa după el. Toată clasa continuă să stea înmărmurită”. Profesorul ia vina asupra lui, este arestat, fiind considerat dușman al poporului. Înainte de a pleca, dascălul lasă elevilor săi o temă pentru acasă: „...A fi om în viață e o artă sau un destin?” Răspunsul la această întrebare Mihai Ulmu avea să îl afle după 13 ani de închisoare. A fost trimis în Siberia de gheață, la Zarianka, în „Lagărul Morții”. M1-315 era numărul lui, de rând cu scriitori, artiști, preoți, filosofi, oameni de știință. Maria plecase în căutarea lui. Împrumutase de la el o cărțuțică de poezii de Eminescu și dorea să i-o înapoieze, dar mai presus de orice voia să-i mărturisească cât de mult îl iubește. Pentru el s-ar duce și la capătul lumii...

Fiecare capitol al romanului are câte un motto atent ales de autor din operele lui Sofocle, Dante, Descartes, Rousseau, Dostoievski, Hölderlin, Malraux, Wilde etc., dar și extrase din *Evanghelia după Ioan*, *Cântarea Cântărilor*, *Facerea* sau *Apocalipsa*, care sugerează pe scurt esența acțiunii relatate [6]. Paginile romanului sunt memorabile, conferind o semnificație spirituală deosebită. Prin credința în Dumnezeu, deținuții reușesc să se elibereze de acea lume meschină prin rugăciune. Dumnezeu le-a dat puterea să păstreze speranța zilei de mâine, pentru a putea supraviețui, oferindu-le eliberarea mult așteptată pe 5 martie 1953. După 13 ani, Mihai Ulmu revine acasă, la Poiana, de mână cu băiatul său, găsit la orfelinat. Se reîntâlnește cu foștii săi elevi, oameni în toată firea...Iar lecția cu tema pentru acasă, reluată după 13 ani, se desfășoară într-o atmosferă solemnă, plină de emoții și lacrimi. După lecturarea romanului, am conștientizat faptul că N. Dabija a introdus în capitolele romanului motto-uri care fac referință la credință, iubire, speranță, demnitate, cultură, copilărie etc.

În capitolul intitulat *Lecția de literatură*, N. Dabija introduce un motto ce aparține lui Antoine de Rivarol, „În idei nu se trage cu pușca”, care sugerează libertatea cuvântului, a exprimării. Mihai Ulmu este profesorul de limba și literatura română care a reușit să ofere elevilor dragostea pentru literatură, dragostea pentru operele lui Mihai Eminescu. Pe chipurile elevilor citea dorința de a cunoaște iubirea: „Așa cum ochii noștri continuă să-i mai vadă lumina pe cer și cu mult după ce steaua s-a stins, amintirea unei iubiri apuse îl va mai urmări încă multă vreme pe cel care a fost străluminat de ea...” Acest moment este întrerupt de mersul cadențat al soldaților care pătrunseră în clasă.

Prin motto-ul capitolului *Prima zi de lagăr*, ales de romancier din *Divina Comedie* a lui Dante Alighieri („*Voi care intrați aici lăsați orice speranță afară*”), autorul, prin sumbrele cuvinte, sugerează existența infernală la care vor fi sortiți condamnații. Mihai Ulmu începe să învețe treptat lecțiile de viață carcerală, îndeplinind acea muncă fără sfârșit a lui Sisif. El este încolonat printre „muribunzi” pentru a căra zilnic pietre imense cu roaba, percepută ca „emblemă a Gulagului”. Gândul evadării tot îl încearcă și în momentul aniversării zilei de naștere primește un bilet misterios în care i se indică modalitatea de evadare din temnița supravegheată cu strășnicie de paznici înarmați și câini fioroși.

Un element intrinsec discursului literar și al intertextualității este aluzia, care poate fi exprimată prin numele proprii. Prenumele personajului principal, Mihai Ulmu, este asemuit marelui scriitor al literaturii române Mihai Eminescu. În roman, Mihai Ulmu este descris în felul următor: „Ulmu era un tânăr de douăzeci și cinci de ani, de o statură zveltă și elegantă, cu un chip palid, încadrat în niște plete negre ce i se revărsau bogat pe umeri, luminat de doi ochi căprui, pe care oboseala lecturii îi făcea parcă mai adânci și a căror tristețe contrasta cu zâmbetul ironic abia schițat în colțul buzelor, zâmbet care îl însoțea pretutindeni...” [2, p. 24] Este profesorul de literatură care însuflă elevilor dragostea pentru literatură, pentru tot ce-i frumos: „Cel mai mult le aprecia elevilor demnitatea omenească, cea pe care reușise s-o cultive în fiecare dintre ei. Turma nu are demnitate, chiar dacă atacă sau se apără. Omul o are și, atâta timp cât nu o părăsește, el nu poate fi învins” [idem, p. 33].

Prenumele Maria este întâlnit în *Vechiul Testament*, devenind unul dintre cele mai răspândite prenume. Semnificația numelui – „amărăciune”, dar și „stăpână”, „dragoste”, „milă”. Numele Maria nu a fost ales întâmplător, fiindcă Sfânta Maria (Fecioara Maria) este venerată în popor.

Titlul capitolului *Mendelstam* face referire la poetul simbolist rus, nonconformist Osip Mandelștam. Poetul a început să fie persecutat după scrierea epigramei *Noi trăim, nu simțim patria de sub noi...* În acest poem, Osip Mandelștam critică foarte dur politica lui Stalin: foametea, colectivizarea, exterminarea țăranilor înstăriți (culacilor). Autorul a fost exilat în Ural, apoi i s-a permis revenirea cu traiul în regiunea Voronej. În anul 1938, urmează arestul poetului, iar peste patru luni este condamnat la o muncă grea în Gulag.

Mihai Ulmu, în lagăr, face cunoștință cu profesorul, poetul, filosoful care vine „de nicăieri, din infern”. Eroii discută mult în limba latină, analizează ce se întâmplă în Rusia, dar și în Uniunea Sovietică, vorbesc despre rolul intelectualității. În discuții, apare și numele scriitorului rus Gorki. Cuvintele lui Mendelstam făcea ca „iadul să devină suportabil”.

În capitolul al 19-lea, cititorul face cunoștință cu *moșul Mazai*. Bunelul Mazai este un personaj bine cunoscut în literatura rusă pentru copii. În anul 1870 renumitul poet rus N.A. Nekrasov scrie poezia *Bunicul Mazai și iepurii*. Eroul versurilor este un vânător, dar el vânează numai pentru a-și asigura traiul. Este caracterizat de Nekrasov ca un om simplu, căruia îi pasă de natură, de fiecare firicel de iarbă, de animalele și păsările sălbatice. Poetul rus descrie un moment din viața bătrânului: în timpul inundațiilor de primăvară a plecat cu barca după lemne pentru foc, însă a observat pe o insulă în mijlocul apelor mai mulți iepuri care trebuiau salvați. Plin de compasiune, bunelul Mazai salvează mai mulți iepuri, simțindu-se responsabil față de cei neajutorați.

Moșul Mazai din romanul lui Nicolae Dabija susține că este un om bun și le oferă adăpost evadaților Mihai și Maria: „Veți găsi adăpost în ea și vă veți odihni. E-e-e, fata moșului, mai glăsui bătrânul, uitându-se la Maria, d-apoi tu ai picioarele zdrelite de tot. Dar las'că are moșul buruieni pregătite pentru atare răni. După ce te ung cu fiertură din ele o dată, îți trece, ai să vezi. Mie puteți să-mi ziceți moș Mazai. Eu păstoresc aici, sub nori, iepurii lui Dumnezeu” [2, p. 126-127]. Tinerii au încredere în bătrânul „cu ochii blânzi”, nu-i pune în gardă nici istorisirile bătrânului cum prinde animalele sălbatice în curse. Maria este cea care descoperă o cutie, iar la fundul ei mai multe perechi

de urechi umane. Ea înțelege groaznicul adevăr: moșul Mazai era un vânător de evadați, care erau împărțiați de autorități prin ținutul Siberiei. Criticul literar Dan Mănuță menționează: „S-ar zice că ne aflăm în fața unui religios altruist, care, cu inimă largă, își pune coliba la dispoziția lor („Nu vă temeți. Sunt om bun.”). Eroare: Mazai își descoperă îndată fața adevărată, de „câine” dresat de bolșevici, pregătit să îiucidă pe cei doi: „Opriți-vă, javrelor! Neam de ocași! Nu vă place Puterea Sovietică? Nu scăpați voi de mine!” Dar moare ucis de un animal adevărat, un urs... nedresat” [9]. Compasiunea, mila bunelului Mazai îi lipsesc moșului Mazai din romanul lui Dabija.

În capitolul *Interogatoriul*, Maria este învinuită de evadarea lui Mihai Ulmu, fiind condamnată la zece ani de închisoare: „Când auzi că se va afla «legal» în următorul deceniu aproape de locul de detenție a lui Mihai, ea (Maria Răzeșu) începu să cânte, cu voce tare, parcă voind să astupe potopul de afară, un cântec din copilăria sa: «Un elefant/ se legăna/ pe o pânză de păianjen...», încât judecătorul, uluit, voi s-o trimită să fie examinată de medicii de la infirmerie mai întâi” [2, p. 142]. Autorul recurge la un citat direct pentru a reda bucuria Mariei de a se afla alături de alesul inimii, de persoana care i-a devenit soț în mijlocul naturii. Nunta Mariei Răzeșu și a lui Mihai Ulmu este descrisă în capitolul *Nuntă în taiga*. Deși erau clipele grele, nunta s-a desfășurat conform tradițiilor și obiceiurilor din Basarabia: „Scoate o față de masă albă cu horboțică spumoasă, cusută cu flori multicolore, pe care o așterne înrouată, pune pe ea apoi niște felii de slănină și bucăți de brânză, un colac împletit în opt, un fir de busuioc, considerat aducător de noroc....Maria desface palma, în care se află două inele împletite din fire de iarbă, îl pune pe unul pe degetul inelar al lui Mihai...” [idem, p. 113]. În acest capitol, sunt prezente multe elemente intertextuale, printre care și cântecul miresei, „un cântec vesel și trist în același timp, cu urcușuri și coborâșuri...” Era cântecul prin care, de mii de ani, fetele din satul Poiana se despart de casa părinților lor:

„Ia-ți, mireasă, ziua bună
De la tată, de la mamă,
De la frați, de la surori,
De la grădina cu flori...”

Este cântecul care i-a legat pe cei doi pe munții cerești de pe Kolâma.

În **concluzie**, elementele intertextuale prezente în romanul *Tema pentru acasă* de Nicolae Dabija sunt un instrument de atragere a cititorului, incită la participarea în dialogul intercultural și trăirea momentelor de fericire, suferință și iubire alături de personaje. Elementele intertextuale reamintesc cititorilor despre importanța promovării valorilor care stau la baza definiției personalității. *Tema pentru acasă* de Nicolae Dabija este spovedania clipei fatale dintre viață și moarte, a dramatismului născut la granița dintre suferință și iubire, este romanul tulburător al omului ce se salvează prin îndurerare, credință, izbândă și dragoste. Nouă, cititorilor, nu ne rămâne decât să reflectăm asupra viitorului nostru: *A fi om în viață e o artă sau un destin?*

Bibliografie:

1. CANȚĂRU, Grigore. *Totul pare un palimpsest (Interogații asupra funcționării intertextualității în literatura română)*. Chișinău: Elan Poligraf, 2007, p. 22. ISBN 978-9975-66-035-8.
2. DABIJA, Nicolae. *Tema pentru acasă: Roman*. Iași: Princeps Edit, 2009. ISBN 978-9975-4148-2-1.
3. DIMA, Nicolas. Alternativa. In: *Dabija Nicolae. Tema pentru acasă: Roman*. Iași: Princeps Edit, 2009, p. 388. ISBN 978-9975-4148-2-1.
4. GRATI, Aliona. *Dicționar de teorie literară: 1001 concepte operaționale și instrumente de analiză a textului literar*. Ed. a 2-a revizuită și completată. Chișinău: ARC, 2018, p. 252. ISBN 978-9975-0-0160-1.

5. KRISTEVA, I. Problemele structurării textului. In: *Pentru o teorie a textului*. Antologie, Tel-Quel 1960-1971, ed. Adriana Babeți. București: Univers, 1980, p. 494.
6. STANCA, George. *Adevărul*. In: Dabija Nicolae. *Tema pentru acasă: Roman*. Iași: Princeps Edit, 2009, p. 385. ISBN 978-9975-4148-2-1.
7. BULMAGA, Rodica. *Tema pentru acasă de Nicolae Dabija. Impresii*. Disponibil: <https://rodicabulmaga.wordpress.com/2011/07/24/un-roman-de-suflet/>
8. CRUDU, Dumitru. *Siberia lui Nicolae Dabija*. Disponibil: <https://timpul.md/articol/siberia-lui-nicolae-dabija-21176.html>
9. MĂNUCĂ, Dan. Temă pentru istorie. In: *Limba română*. 2010, nr. 9-10, anul XX. [online]. Disponibil: <https://limbaromana.md/index.php?go=articole&n=1042>
10. MOGOȘAN, Maria-Loredana. *Nicolae Dabija – Tema pentru acasă*. Disponibil: <https://revistaclipa.eu/nicolae-dabija-tema-pentru-acasa/>

**FUNȚIONAREA LIMBII ROMÂNE PRIN REALIZAREA VARIETĂȚII EI:
DIATOPICĂ, DIASTRATICĂ ȘI DIAFAZICĂ**

**THE FUNCTIONING OF THE ROMANIAN LANGUAGE THROUGH THE
REALIZATION OF ITS VARIETY: DIATOPIC, DIASTRATIC AND DIAPHASIC**

Corina VAHNOVAN, studentă,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID: 0009-0009-0974-6347

Coordonator științific:
Aliona ZGARDAN-CRUDU, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Corina VAHNOVAN, student,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau
Scientific coordinator:
Aliona ZGARDAN-CRUDU, PhD, Associate Professor,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: 811.135.1

Abstract. This article focuses on the analysis of the variety of the Romanian language in three dimensions: diatopic, diastratic and diaphasic. The purpose of this article's research is to analyze how these varieties influence the use of the Romanian language in different contexts and to better understand their characteristics and dynamics.

Keywords: variability; the Romanian language; diatopic variety; diastratic variety; diaphasic variety; concept; diachrony.

Limba este un sistem complex de semne care facilitează schimbul de informații între oameni. Ea constă dintr-un ansamblu de sunete, cuvinte și reguli gramaticale, utilizate pentru a exprima gânduri, idei și emoții. Limba este nu doar un instrument de comunicare, ci și un semn de identitate, un mijloc de transmitere a valorilor culturale. De asemenea, ea este dinamică și în continuă schimbare, reflectând complexitatea și diversitatea societății umane.

Pe parcursul evoluției sale, o limbă suferă schimbări continue, înlocuind unele caracteristici cu altele și diversificându-se în mai multe forme. Variația limbii este o trăsătură esențială a oricărei limbi, manifestându-se atât în dimensiunea diacronică, referitoare la schimbările în timp, cât și în dimensiunea sincronă, referitoare la modificările într-un moment dat. Această varietate lingvistică este rezultatul fenomenului de variabilitate în limbă, care se arată prin diferite utilizări ale aceleiași limbi, influențate de factori lingvistici și extralingvistici [2, p. 11].

Limba reprezintă un sistem de semne structurat într-un mod particular, în conformitate cu regulile stabilite de către o anumită comunitate lingvistică. Prin intermediul acestui sistem, limba se distinge și se individualizează în raport cu alte limbi. Desigur, există conexiuni între limbi, în special între cele înrudite, ceea ce facilitează identificarea originii cuvintelor, a structurii fonetice și gramaticale. Varietatea limbii denotă capacitatea sa de a suferi schimbări și fluctuații în diverse forme, fie ele de natură fonetică, lexicală sau gramaticală. Prin actualizarea sa în exprimare scrisă sau orală, limba devine, în consecință, mai diversă, mai complexă și mai multiformă, înfățișându-se într-o dinamică diversificată.

Explicarea varietății unei limbi sau a diferitelor dialecte ale acesteia, precum și investigarea potențialului creativ al limbii vorbite sau al limbajului ar fi dificilă fără a lua în considerare interconexiunea diatopie-diastratie-diafazie [3, p. 11].

E. Coșeriu, unul dintre cei mai renumiți lingviști români, susține că alteritatea generează nu doar diversitate, ci și așa-numitele uniformități: uniformități din perspectivă diatopică – dialecte, uniformități din perspectivă socioculturală – stratificări sociale în funcție de forma limbii vorbite și uniformități din perspectivă diafazică – stiluri de limbă. De asemenea, E. Coșeriu subliniază că varietatea limbii este un fenomen natural și inevitabil, care reflectă diversitatea culturală și socială a vorbitorilor. Savantul argumentează că varietatea nu trebuie considerată un defect sau o abatere de la normă, ci, mai degrabă, o sursă de bogăție și de creativitate lingvistică.

Cu toate acestea, în contextul limbii române, savantul evidențiază că diferențele dintre nivelul limbii comune și nivelul limbii exemplare sunt aproape inexistente. Variațiile identificate se datorează în mare parte aspectelor fonetice și lexicale, în timp ce nivelul gramatical reflectă foarte puține distincții. „Aproape că nu există diferențe între limba comună, care reprezintă o varietate regională, și limba exemplară, adică limba standard” [idem, p. 16].

Mediul în care funcționează limba română este într-o continuă schimbare și adaptare la noile realități sociale, tehnologice și culturale. Fiecare comunitate, fiecare grup social aduce propriile sale influențe și particularități în utilizarea limbii române, contribuind la diversitatea, precum și la bogăția ei lingvistică. De la limbajul formal/academic la limbajul informal/cotidian, limba română se adaptează și evoluează în funcție de nevoile și cerințele comunicării în diverse situații.

Varietatea limbii române poate fi analizată în trei dimensiuni principale, trei unități idiomatiche: diferențe în spațiul geografic, sau *diferențe diatopice*, diferențe între straturile sociale, precum în comunitățile noastre, straturi socioculturale, sau diferențe *diastratice*, și diferențe între tipurile de modalitate expresivă în funcție de tipurile de circumstanțe ale vorbirii (vorbitor-ascultător-temă/subiect al vorbirii-situației de vorbire), sau *diferențe diafazice* [4, p. 142].

Varietatea diatopică creează forme locale sau regionale distincte ale limbii, cum ar fi dialectele, subdialectele și graiurile. De asemenea, această varietate se referă la variațiile lingvistice în funcție de locația geografică. Privind relația dintre limbă și dialect, B. Cazacu sugerează că dialectul este o formă locală sau regională a limbii vorbite de întregul popor, în timp ce limba reprezintă totalitatea acestor dialecte, care, din punct de vedere lingvistic, sunt mai apropiate între ele decât de alte limbi. Mai mult, lingvistul evidențiază faptul că limba nu este o simplă sumă a dialectelor, ci constituie un sistem complex, care conține atât elemente generale proprii întregii limbi, cât și elemente particulare și distinctive, caracteristice unor anumite teritorii sau dialecte [1, p. 17].

Limba română este vorbită în diverse regiuni, iar în fiecare dintre acestea pot exista diferențe în pronunție, vocabular, gramatică și stil. Analizând structura dialectală a limbii române, observăm că aceasta cuprinde diverse varietăți de limbă, privind diferențele regiuni geografice. În acest sens, identificăm dialectele principale ale limbii române: dacoromâna, meglenoromâna, aromâna și istroromâna. Dintre acestea, dialectul dacoromân este cel mai răspândit și se concretizează în cinci graiuri distincte: muntenesc, moldovenesc, bănățean, crișean și maramureșean. Aceste aspecte au fost analizate în alte contexte, de mai mulți dialectologi din Republica Moldova și din România.

Varietatea diastratică generează diferențe între grupurile sociale din cadrul comunității lingvistice, evidențiind diferite stiluri de vorbire și utilizare a limbii, cum ar fi limbajul profesional, jargonul, argoul, limbajul familiar, termenii tehnici și științifici etc. Prin urmare, această *varietate* se referă la *variațiile* lingvistice în funcție de statutul social al vorbitorilor. Limba folosită de membrii unei comunități poate să difere de la un individ la altul, în funcție de caracteristicile demografice, sociale și de nivelul de educație al fiecăruia, chiar dacă aceștia trăiesc în aceeași perioadă sau în

aceiași spațiu geografic. Fiecare persoană reprezintă o entitate distinctă, cu trăsături unice, iar această individualitate se reflectă în modul său de exprimare și în felul său de a vorbi. Astfel, limba română poate fi adaptată sau modulată în funcție de mediul social al vorbitorului. De exemplu, un individ dintr-un mediu rural poate folosi un registru lingvistic diferit față de unul dintr-un mediu urban sau față de un om de afaceri.

Varietățile diastratice delimitează un grup lingvistic pe baza diverselor sale straturi sau categorii sociale, manifestând o semnificație distinctă în ceea ce privește includerea sau excluderea socială. Analiza lingvistică din acest unghi de vedere ne permite să identificăm diferite varietăți sociolectale, studiate anterior. Printre acestea, se numără argotismele, barbarismele, care adesea pătrund în limba română prin împrumuturi, în special din limba engleză: de exemplu, termeni precum *cool*, cu sensul de „excepțional”, *easy*, pentru ceva „foarte ușor de făcut”; *vibe* pentru „stare de spirit”; *party* pentru „petrecere” etc. De asemenea, observăm că în Republica Moldova se înregistrează creșterea utilizării elementelor de jargon. Jargonul reprezintă un limbaj specializat, care cuprinde termeni/cuvinte și concepte specifice, desemnând diverse activități cotidiene, obiecte sau tehnologii aplicate frecvent în domeniul profesional. Acest limbaj implică adesea abrevieri sau substituiri ale termenilor exacți, precum și împrumuturi din alte limbi sau crearea de termeni noi, care sunt înregistrați în dicționarele de specialitate. Un număr considerabil de persoane, în special tinerii, utilizează un limbaj bogat în termeni și expresii provenite din alte limbi, în special de origine engleză, precum *ok* pentru „de acord”; *hi* pentru „salut”; *job* pentru „serviciu”; *look* pentru „înfățișare, aspect”; *fashion* pentru „modă”; *weekend* pentru „sfârșit de săptămână”, dar și termeni de origine franceză, cum ar fi *madame* pentru „doamnă”; *mon cher* pentru „dragul meu”; termeni de origine italiană, precum *grazie* pentru „mulțumesc”; *ciao* pentru „salut” etc.

Varietatea diafazică, numită și varietate situațională sau stilistică, constă în distincțiile între diverse forme de exprimare, care indică unitățile de limbaj asociate cu stilurile și contextele specifice. În legătură cu aceste constatări, menționăm că stilistica se ocupă de analiza și înțelegerea stilurilor individuale, funcționale ale unei limbi literare sau a diferitor limbaje literare. Aceasta studiază diversele tipuri de stiluri, inclusiv stilul beletristic, stilul științific, stilul publicistic și stilul juridic-administrativ. De asemenea, recunoaște existența stilului colocvial sau familiar, care reprezintă o versiune a limbii literare utilizată mai des în comunicarea orală. Fiecare stil funcțional generează diferite variații specializate ale limbii, cum ar fi limbajul juridic, social, medical, sportiv, politic și altele [5, p. 16].

Varietatea diafazăică se referă la variațiile lingvistice în funcție de contextul de comunicare sau de situația în care este folosită limba. De asemenea, reprezintă o diversitate generată de aspectul de comunicare, în funcție de care vorbitorul utilizează diferite variante lingvistice. Astfel, în discursul formal, pot apărea unele elemente ale limbajului popular sau dialectal, conferind caracter stilistic specific unei regiuni sau unor grupuri sociale, iar invers, într-un text informal, pot fi incluse unele neologisme sau termeni împrumutați, folosiți intenționat, pentru a obține un anumit efect stilistic. Acest lucru înseamnă că limba română poate avea nuanțe diferite în funcție de situația de comunicare: informală (de exemplu, conversația cu prietenii), formală (de exemplu, într-un discurs public) sau tehnică (de exemplu, în domenii specializate precum medicina sau tehnologia).

Diversitatea stilistică a unei limbi este evidentă în diferite registre stilistice ale limbii, precum: solemn, academic sau aulic (aplicat comunicărilor oficiale, între oameni de cultură care nu se cunosc); cult (utilizat în contexte oficiale, între specialiști de cultură care nu se cunosc bine); birocratic-impersonal (folosit în circumstanțe administrative oficiale, în comunicarea cu persoane necunoscute); mediu (caracterizat de un limbaj mai puțin formal și mai relaxat, potrivit pentru conversații obișnuite);

colocvial, sau familiar (tipic comunicării în cadrul familiei); confidențial-intim (destinat comunicării cu prieteni apropiați) [6, p. 30].

În **concluzie**, menționăm că varietatea limbii române reprezintă un domeniu vast de cercetare, care implică diversitatea de stiluri, registre și dialecte ale limbii române, ce pot varia în funcție de factori precum regiunea geografică, nivelul social sau situația de comunicare. Cercetătorii lingvistici au investigat această modificare în detaliu, evidențiind influențele istorice, sociale și culturale asupra limbii române. De asemenea, varietatea limbii poate fi descrisă ca o caracteristică a oricărei limbi naturale de a-și manifesta diversitatea în modalități multiple, în funcție de aspecte temporale, sociale și geografice. Acest lucru se datorează faptului că evoluția limbii este adesea influențată atât de acești factori, cât și de situațiile individuale de comunicare. Ca rezultat, o limbă evoluează de la o formă unitară și bine conturată la o structură mai complexă, divizându-se în diferite varietăți sau forme.

Articol elaborat în cadrul subprogramului de cercetare 010301 „Perspective interdisciplinare asupra fenomenelor de confluență și de confruntare în domeniile lingvistic, literar și folcloric în spațiul basarabean ca limes civilizațional și frontieră geopolitică”, Institutul de Filologie Română „Bogdan Petriceicu-Hasdeu” al USM.

Bibliografie:

1. CAZACU, B. *Studii de dialectologie română*. București: Editura Științifică, 1966.
2. COȘERIU, E. *Sincronie, diacronie și istorie*. București, 1997.
3. COȘERIU, E. Unitatea limbii române – planuri și criterii. In: *Limba română și varietățile ei locale*. București: Editura Academiei Române, 1995, pp. 11-19.
4. COȘERIU, E. *Lingvistică din perspectivă spațială și antropologică*. Chișinău: Știința, 1994.
5. COZARI, A., PAVEL, V. *Comunicare literară și grai local în mediul școlar*. Chișinău, 2011.
6. TOMA, I., DINCĂ, I. *Limba română: stilistică, compoziție*. București: Niculescu, 1998.
7. MUNTEANU, E. *Introducere în lingvistică*. Iași: Polirom, 2005.

МОЛДАВСКАЯ ТЕМАТИКА В ТВОРЧЕСТВЕ О. НАККО И М. КОЦЮБИНСКОГО

MOLDAVIAN THEMES IN THE WORKS OF O. NACCO AND M. KOTSYUBINSKY

Анастасия КАЛЕДЖИ, студентка,
КГПУ им. И. Крянгэ
ncaledji@mail.ru

Научный руководитель:
Габриэлла ТОПОР, др., конф.,
КГПУ им. И. Крянгэ
topor.gabriella@upsc.md

Anastasia CALEDJI, student,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau
Scientific coordinator:
Gabriella TOPOR, PhD, Associate Professor,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: 82.09

Abstract. The author of the article turned to the little-studied pages of Romanian-Ukrainian-Russian literary ties. The article examines the work of Ukrainian writers Olga Nacco and Mykhailo Kotsiubinsky, who belong to the same literary era. Their works are united by the presence of Moldovan themes.

O. Nacco and M. Kotsiubinsky were among the few writers who included Bessarabian impressions and memories in their works, thus familiarizing readers with our region. Fine ethnographic analysis, harmonious combination of Moldovan themes with other topics, vividness of artistic images – all these features are inherent in their works.

The works of O. Nacco and M. Kotsiubinsky are a vivid evidence of skillful use of foreign ethnic themes. Moldavian landscapes, colorful details, images of heroes – natives of this region – all this creates a special creative handwriting of these writers.

The subject of analysis were the works of O. Nakko: stories and legends *Paparuda, The Sorceress' Daughter, Norok, In the Bessarabian wilderness, Baimachany* and M. Kotsyubinsky: stories *For the common good, The Witch, At a high price, On the wings of a song* etc. The works of O. Nakko were analyzed. Of particular interest are the stories of both writers *Pe koptior*. Two stories are one plot. However, this folklore plot on the basis of a given custom is written out by each of them with a different ethnological concept. The results of comparative-typological analysis contribute to the identification of the peculiarity of the use of Moldavian color in their works by Olga Nacco and Mikhail Kotsyubinsky.

Keywords: Romanian-Ukrainian-Russian literary relations, Moldavian themes, Olga Nacco, Mikhail Kotsyubinsky, comparative-typological analysis.

Rezumat. În articol se ia în discuție un aspect mai puțin studiat al relațiilor literare româno-ucrainene-ruse. Este vorba de opera a doi scriitori: Olga Nakko și Mihail Koțiubinski, care aparțin aceleiași epoci literare. Lucrările lor au abordat în comun tematica moldovenească.

O. Nakko și M. Koțiubinski au fost dintre puținii scriitori care au inclus impresii și amintiri despre Basarabia în creațiile lor, introducând astfel cititorii în atmosfera plaiului nostru. Analiza etnografică subtilă, o combinație armonioasă a aspectelor moldovenești cu altele, strălucirea imaginilor artistice – toate aceste trăsături sunt inerente lucrărilor lor.

Operele lui O. Nakko și M. Koțiubinski sunt originale prin valorificarea ineditului autohton și explorarea specificului național al unei țări străine. Peisajele moldovenești, detaliile pline de colorit etnografic și local, imaginile cu eroi originari din această regiune au contribuit la formarea unui stil creativ aparte al acestor scriitori.

Obiectul analizei de față l-au constituit basmele și legendele *Paparuda, Fiica vrăjitoarei, Norok, În sălbăticia Basarabiei, Baimaceni* ale Olgăi Nakko și basmele *Pentru binele comun, Vrăjitoarea, La un preț scump, Pe aripile cântecului* etc. ale lui Mihail Koțiubinski. Un interes deosebit l-a prezentat lucrarea *Pe*

коптор (*Pe cuptor*) cu același titlu la ambii scriitori. Povestirea prezintă unul dintre cele mai interesante obiceiuri moldovenești prenuțiale, tratat din diferite perspective etnologice.

Analiza tipologic-comparativă contribuie la identificarea originalității stilului narativ utilizat de O. Nakko și M. Koțiubinski în ceea ce privește înfățișarea realităților basarabene.

Cuvinte-cheie: relații (legături) literare româno-ucrainene-ruse, teme moldovenești, Olga Nacco, Mihail Koțiubinski, analiza tipologică comparativă.

В истории русской литературы Молдовы, которая насчитывает уже без малого двести лет, есть уникальный художественный пласт, отражающий особое своеобразие культуры нашего многонационального края. Его составляли талантливые местные авторы, имена которых, к сожалению, почти не известны современникам. Они как-то затерялись на фоне великой русской литературы XIX – начала XX вв. Их не переиздавали и не изучали. Между тем произведения, написанные на русском языке на местную тематику, доносят до нас неповторимый образ навсегда ушедшей эпохи [4].

Различные авторы использовали в своих произведениях молдавскую тематику. Вслед за А.С. Пушкиным (*Чёрная шаль*, *Цыганы*, *Кирджали* и др.) пошли А.Ф. Вельтман (*Очерки об античной истории Бессарабии*, *Пилигрим*, *Костештские скалы* и др.), М. Горький (*Старуха Изергиль*, *Девушка и смерть*). Продолжают этот ряд Ольга Накко (1840 – 1919) и Михаил Коцюбинский (1864 – 1913).

Литературное наследие Ольги Накко составляют многочисленные рассказы и очерки, которые на протяжении двадцати лет писательница публиковала в газетах «Бессарабский вестник», «Новороссийский Телеграф» и «Одесский листок». Её *Предания бессарабской старины*, незамысловатые по художественной форме, вызвали немалый интерес у русских читателей благодаря своему особому этнографическому колориту и верности деталям.

И М.М. Коцюбинский обогатил украинскую литературу произведениями с молдавской тематикой. Наблюдения и записи впечатлений от пребывания в Бессарабии, услышанного и прочувствованного здесь, легли впоследствии в основу произведений, составивших бессмертный *Бессарабский цикл* писателя [2].

Несмотря на это мало кто из современных читателей слышали имена Ольги Накко и Михаила Коцюбинского, знакомы с их творчеством. А ведь для сегодняшнего молдавского читателя они представляют большой интерес.

При изучении творчества этих двух писателей применяется синхронный подход, т.е. изучаются литературные явления, в данном случае произведения Ольги Накко и Михайло Коцюбинского, принадлежащие к одной и той же литературной эпохе. На примере сочинений вышеназванных писателей рассматривается не только то общее, что их объединяет, но выявляются также различия в использовании местного материала каждым из авторов.

О. Накко и М. Коцюбинский были одними из немногих писателей, которые включили в свои сочинения бессарабские впечатления и воспоминания, познакомив, таким образом, читателей с нашим краем. Тонкий этнографический анализ, гармоничное сочетание молдавской тематики с другими темами, яркость художественных образов – все эти особенности присущи их сочинениям.

Произведения О. Накко и М. Коцюбинского – яркое свидетельство умелого использования инонациональной тематики. Молдавские пейзажи, колоритные детали, образы героев – уроженцев этого края – всё это создаёт особый творческий почерк данных писателей.

Результаты сравнительно-типологического анализа способствуют выявлению своеобразия использования Ольгой Накко и Михаилом Коцюбинским молдавского колорита в своих произведениях.

Большой интерес представляет та часть литературного наследия О. Накко, в которой четко прослеживается этнографическая жилка писательницы. Она воскрешает малоизвестные и впечатляющие стороны жизни населения нашего края, повседневный быт и жизнь молдаван, дает яркое описание семейных обрядов и связанных с ними жанров устно-народного творчества, одежды молдавского населения [1, с. 116]. Интересны развернутые описания молдавской свадьбы со всеми подробностями в рассказе *В бессарабской глуши*, жок, местные танцы – брашеванка, Катинкуца, шарампой, Кироаш и др., обряды «кража невесты», «ертаре», «каса маре», а также шуточные песни. К таким рассказам и преданиям относятся *Папаруда* (очерк из народной молдавской жизни Измаильского уезда), *Дочь колдуньи* (предание), *Норок*, рассказ *В бессарабской глуши* и др. [3].

Во всех этих произведениях автор довольно подробно воспроизводит жизнь молдавских крестьян, господство в деревне суеверия, предрассудков, религиозных обычаев. В рассказе *Папаруда* с большой точностью показано исполнение старинного обряда моления о дожде. О. Накко приводит заклинания на румынском языке. Этот обряд имеет связь с распространенным в свое время обрядом такого же порядка «Яни-Яни-Калояни». Обряд «Папаруда» был распространен и в болгарских селах юга Бессарабии.

Этнографические и фольклорные материалы и зарисовки, собранные О. Накко, представляют и документальный интерес и восполняют пробелы в молдавской художественной литературе. Они живо воспроизводят этнографическое прошлое нашего края.

Произведения Ольги Накко часто пересыпаны словами, выражениями, песнями на румынском языке, что также помогает писательнице передать молдавский колорит.

Значительное место в ее творчестве занимают рассказы, разоблачающие деспотизм, бесчеловечность, необузданный произвол молдавских помещиков.

Одним из наиболее удачных произведений на эту тему является рассказ О. Накко *Баймачаны*, названный так по имени целого рода помещиков, типичных представителей крепостников.

Санду Баймачан после своей смерти оставил огромное состояние своим детям – Карпу и Параскице, которые поделили между собой два больших села. «Они держали в большом порядке свои обширные хозяйства, но были скупы и страшно жестоки в обращении с крепостными цыганами и работниками из молдавских крестьян.» Это – люди, привыкшие жить в довольстве. Патриархальная одежда Баймачана как бы подчеркивает рутинность, приверженность к старине. «Баймачан в восточном костюме – цветном халате с широкими рукавами, в феске на голове, с янтарными четками в одной руке и длинным чубуком в другой.» Этот аристократ втянут с головой в коммерческие дела.

Он «продавал на ярмарке гурты, затем скупал худой дешевый скот, чтобы откормить его. У него эта промышленность составляла самую доходную статью».

Презрение к народу, спесивость, сознание своего могущества, властолюбие, грубость – неотъемлемые черты Баймачана и его семейства.

Цыган Баймачаны вообще не считают за людей. «Для цыган битие необходимо как воздух. Они тогда и здоровее, и лучше едят, и лучше спят, и работают гораздо охотнее. Кожа у них совсем не такая чувствительная, как наша, боль они гораздо меньше чувствуют», – признается этот деспот.

Кто-то похитил из дома ларец с деньгами (пропажа была, кстати, вскоре обнаружена), брат и сестра «устроили инквизиторский допрос всей прислуге. Из флигеля, превращенного в застенок, в продолжение двух дней непрерывно раздавались вопли и стоны. Жестокая

Параскица часто появлялась в Сарниченах, наводя на людей страх и ужас». Она была настоящей угрозой Сарничен, ни один приезд ее не обходился без чьих-нибудь слез.

Ее речь поражает читателя грубостью. Со взрослыми людьми она разговаривает, как с детьми: «Не слишком много разговаривай, не то придется мне на прощание проучить тебя!» – обращается она к старому кучеру. И когда старик пытается как-то защищаться, рассвирепевшая барыня сваливает его на землю, топча ногами и жестоко избивая кнутом.

В своей жестокости Баймачан не останавливается и перед зверским избиением жены Веры, оклеветанной Параскицей. Вера лишилась рассудка, а затем умерла, оставив сиротой сына. Несчастливая женщина, беднячка по происхождению, стала жертвой дикого произвола помещиков.

Жена помещика не могла спокойно смотреть на пытки и побои, которым подвергались крестьяне. На это Карп отвечал: «Я уверен, что без битья ты не сладишь с ними как надо». Вера собрала работников. «Я не могу бить и мучить вас, как сестра боера, а он еще сегодня утром уверял меня, что вас невозможно не бить. Неужели это правда? Неужели вы такие дурные?»... Наделенная писательницей чувством сострадания и милосердия, женщина решает помочь крестьянам. Она предлагает им такой выход: «Вы теперь имеете случай показать, что вы за люди – хорошие или дурные. Я вас бить не буду, старайтесь, как можно больше работать, чтобы доказать боеру, что вас можно не бить. Тогда вам будет хорошо».

По мнению автора, ратуя против побоев и требуя повышения производительности труда, Вера была гуманисткой. И она, как об этом с умилением сообщает автор, повлияла на работников. Автору как будто и невдомек, что барская ласка золотит пиллюлю, но при этом эксплуатация остается эксплуатацией.

Сын Баймачана Иван также становится жертвой диких нравов дворян. В семь лет он стал круглым сиротой. Он долго не может простить отцу убийство матери. Вырос он, не получив образования. По нраву, характеру он напоминал мягкосердечную мать. Он отказался от права на наследство.

В лице Иванова двоюродного брата – Александра писательница показывает культурного помещика-либерала. «Он... смотрел на богатство только как на средство, избавляющее человека от необходимости трудиться для обеспечения семьи и поэтому дающее возможность счастливым его обладателям поставить свои идеалы выше «куска хлеба». Карп Баймачан, чувствуя превосходство Александра, завещает ему свое наследство.

В рассказе *Баймачаны* Ольга Накко попыталась обрисовать жизнь простого люда, крепостных, отличающихся добротой, человечностью, природным умом, но вследствие тяжелой подневольной жизни забитых, одурманенных. Это люди, утратившие надежду. Таков Профир, крепостной цыган. Жена его, Оксана, предлагает ему бежать из поместья, Профир отказывается от ее предложения: «А если нас поймают, тогда что? Ведь тогда будет в сто раз хуже, чем теперь». Но Оксана не смиряется, она – человек сильной натуры. Молодая женщина гордо заявляет: «Я утоплюсь или повешусь, а жить здесь больше не хочу». Она бежит вместе с крепостным Тудором за границу.

Через все произведение проходит мотив раскрепощения личности. Неожиданно Баймачаны узнают новость: «... у поселянина Димитраша в яме... спрятано целое семейство беглых крепостных из России». Они страшно напуганы соседством «разбойников». Из финала рассказа узнаем об отмене крепостного права. Все симпатии писательницы на стороне крестьян.

Таким образом, несмотря на некоторый налет романтического демонизма, отразившегося в образе госпожи Параскицы, повесть рисует уродливые нравы усадебных самодуров, жестокий быт молдавского боярского дома начала прошлого века с неопишимо тяжелой жизнью его двора, состоявшей в основном из цыган-рабов. Во многом эта повесть напоминает нам известный роман из жизни негров-рабов американской писательницы Бичер Стоу *Хижина дяди Тома*.

И М. Коцюбинский одним из первых среди украинских прозаиков почувствовал необходимость выйти на пределы узконациональной тематики и обогатил украинскую прозу произведениями о жизни молдавского народа. Трёхгодичное пребывание в Бессарабии познакомило писателя с новым краем и с новыми людьми. Впечатления от этого пребывания вылились в его *Бессарабский цикл*, в который вошли рассказы *Для общего блага*, *Пе куптьор*, *Ведьма*, *Дорогой ценой*, *На крыльях песни* и др. [2].

В рассказе *Для общего блага* М. Коцюбинский воссоздал яркую картину крестьянской жизни Бессарабии XIX в. со всеми присущими ей особенностями. На фоне многоцветной молдавской мозаики, сотканной из неповторимых пейзажей и этнографических реалий, писатель искренне выражает свои симпатии к труженику-молдавину.

Особое место в *Бессарабском цикле* писателя занимает рассказ *Пе куптьор*. Старинный молдавский обычай «ре суртог» (по которому девушка, имевшая виды на замужество, но не получившая предложения, забиралась на печь в доме «жениха» и не уходила до тех пор, пока он на ней не женится) относится к циклу «предсвадебных обрядов». Варианты этого обычая были зафиксированы также в Украине и на Балканах. В рассказе *Пе куптьор* М. Коцюбинский продолжает тему, начатую О. Накко.

В рассказе *Волк* (1889) О. Накко, долго жившая и работавшая среди молдаван, использует общие рамки обычая «пе куптьор» для раскрытия особенностей национального характера. Замфирица, «дочь богатых крестьян» забралась на печь к леснику Георгию из хитрости, без особого повода с его стороны. Просидев пять дней на печи, ловкая девица добилась свадьбы, но, поскольку за ее действиями стоял хитрый расчет, а не любовь, она не стала счастливой: Замфирицу изгнали из села, от нее отказалась даже Докица – родная мать.

М. Коцюбинский показал особенности молдавского обряда в одноименном рассказе *Пе куптьор* (1896), написанном на украинском языке в том же жанре этнобеллетристики. Писатель использует этот обряд для выявления художественного характера персонажей, но через призму украинской художественной специфики авторского сознания. Его герои: Ион и Гашица познакомились на «джоке» и полюбили друг друга. Но препятствием для любви была сильная вражда отцов: «Мош Костаки» ненавидел и презирал Штефанаки. Влюбленная Гашица по совету тетки решила идти «пе куптьор», хотя очень боялась этого «пренебрежительного» обычая. И вот счастливая развязка: отец Иона – «грозный Костаки» возмутился, увидев до чего дело дошло, сразу поддержал девушку и осудил сына, а мать – Аника даже легла спать рядом с девушкой. Дело закончилось счастливой свадьбой. Так «позорный обряд» послужил светлостью счастья влюбленных.

Таким образом, два рассказа – один сюжет. Однако этот фольклорный сюжет на основе данного обычая выписан каждым из писателей с разной этнологической концепцией. В отличие от О. Накко, М. Коцюбинский не просто воссоздаёт случай из молдавской жизни. Он не злоупотреблял при этом излишествами этнографически-фольклорного плана. Соизмеряя детали фабулы с молдавскими реалиями, создающими плотный национальный колорит, он сумел написать яркую картину, которая удачно сочетает в себе бессарабский пейзаж, быт, обычаи, поверья, внутренний мир и нравственность патриархального уклада жизни молдаван.

Действительно, М. Коцюбинский постепенно отказывается от излишеств в изображении бытовых деталей, от стилизации под разговорную крестьянскую речь. У него вырабатывается мастерство сжатого изложения, экономность в сюжетных перипетиях, строгий отбор ярких многозначных деталей. Его язык насыщен богатыми и разнообразными метафорами.

В пейзажах, в ярких красках и точности описаний проявилось своеобразие таланта писателя. Коцюбинский любит живых людей, стремящихся к лучшему, он воспринимает явления рельефно, ясно, он любит все, что богато жизненной силой. В творческой манере писателя отразился тот постоянный оптимизм, вера в лучшее будущее, которые не оставляли его никогда, даже в изображении наиболее темных картин жизни.

Таким образом, всё вышесказанное убеждает в том, что творческая общность Ольги Накко и Михайло Коцюбинского продиктована присутствием в их произведениях молдавской тематики и молдавского колорита. Детали и реалии национального быта, пейзажа, портрета и т.д., встречаемые в их произведениях – это не стилизующие мотивы, не условно-этнографические знаки, призванные служить выделению этнографического колорита. Это самостоятельный объект художественного интереса; это те самые приметы «климата» и «местности», которые определяют национальный характер того или иного народа, специфику его культуры. Именно созвучность мыслей и чувств этих двух художников слова не раз объединяла их творения под одной обложкой бессарабских газет, альманахов и антологий.

Сегодня, можно сказать, заново открываем произведения О. Накко и М. Коцюбинского о «бессарабской старине». Их рассказы и очерки, несмотря на некоторую наивность, отличаются особым колоритом и достоверностью и представляют ценность для современного читателя. Их появление – яркая страница в истории русско-румынско-украинских литературных связей.

Библиография:

1. ИЖБОЛДИНА, И.А. *Живая старина в произведениях русских литераторов Бессарабии конца XIX – начала XX вв. Исследования и материалы*. Кишинев: Civitas, 2012. 284 с.
2. КОЦЮБИНСКИЙ, М. *Собрание сочинений в трёх томах*. Том 1. М.: ГИХЛ, 1951. 532 с.
3. НАККО, О. *Из бессарабской старины. Очерки и рассказы*. Кишинев: Картя Молдовеняскэ, 1970. 295 с.
4. ПЫНЗАНУ, С.Г., ЧОКАНУ, В.М. *Из литературного наследия бессарабских писателей XIX века*. Кишинев: Штиинца, 1990. 280 с. ISBN 5-376-00799-5.

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ СВОЕОБРАЗИЕ БАСЕН Л.Н. ТОЛСТОГО

PARTICULARITĂȚILE ARTISTICE ALE FABULELOR LUI L.N. TOLSTOI

THE ARTISTIC DISTINCTIVENESS OF THE FABLES BY L.N. TOLSTOY

Iulia TOCARCIUC, studentă,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
tocarciuc.yulia@gmail.com

Iulia TOCARCIUC, student,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: 821.161.1.09

Abstract. The article elucidates the artistic peculiarities of the fables of the Russian writer L.N. Tolstoy. In this investigation, the causes of the great Russian prose writer's address to the fable species are revealed; an analysis of the style and language is made, the theme addressed and the reasons found in the author's fables are described. It is confirmed that the addressing of the Russian classic to this species was determined by Tolstoy's concern for the education of future generations. In comparison with other fables of Russian writers, the originality of Tolstoy the fabulist is nuanced.

Keywords: fables, artistic features, style, language, themes, motifs, role, influences, comparison.

Rezumat. În articol sunt elucidate particularitățile artistice ale fabulelor scriitorului rus L.N. Tolstoi. În această investigație se dezvăluie cauzele adresării marelui prozator rus la specia fabulă; se face o analiză a stilului și limbajului; se descrie tematica abordată și motivele întâlnite în fabulele autorului. Se confirmă că adresarea clasicului rus la această specie a fost determinată de preocuparea lui Tolstoi de educarea viitoarelor generații. În comparație cu fabulele altor scriitorilor ruși, se nuanțează originalitatea lui Tolstoi-fabulistul.

Cuvinte-cheie: fabulă, particularități artistice, stil, limbaj, teme, motive, rol, influențe, comparare.

Введение

Лев Николаевич Толстой - выдающаяся фигура в мировой литературе, автор таких великих произведений, как *Война и мир* и *Анна Каренина*. Помимо больших романов Л.Н. Толстой также творил басни, небольшие и краткие произведения, в которых он смог проникновенно и ярко выразить глубокую морально-философскую мысль.

Знакомство с баснями Л.Н. Толстого позволяет оценить его разносторонность и креативность в литературном творчестве. Басни Л.Н. Толстого отличаются особым стилем и языком, который сочетает простоту и ясность выражения с глубиной мысли и философскими рефлексиями. Через краткую форму басен Толстой смог передать острые социальные и этические проблемы своего времени, а также обманчивую природу человеческой природы и вечные истины.

Роль басен в творчестве Л.Н. Толстого

Басни стали значимой частью творческой практики Л.Н. Толстого в 1870-х годах, когда насыщенность и многообразие его литературной деятельности побудили его обратить внимание на этот особый жанр. В это время Толстой продолжал разрабатывать свой стиль и экспериментировал с формой и содержанием различных произведений.

Несмотря на то, что басни являются отдельным жанром, они органично вписываются в общую эволюцию творчества писателя. Можно наблюдать параллели между этическими уроками, содержащимися в баснях, и этическими проблемами, освещенными в романах и рассказах Толстого.

Например, в басне *Ворон и Лисица* можно найти отголоски идей о притворстве, присутствующих в романе *Война и мир*. Оба произведения затрагивают тему моральных ценностей и психологических аспектов человеческого поведения. Такие связи свидетельствуют о том, что басни Толстого не являются самодостаточными произведениями, а скорее взаимодействуют с другими его работами, расширяя и углубляя их темы и идеи.

Басни в творчестве Л.Н. Толстого представляют собой особую форму литературы, требующую от писателя особого художественного мастерства. Изучение и написание басен способствовало совершенствованию его стиля, развитию эмпатии и умению передавать сложные философские идеи с помощью краткости и простоты.

Басни также оказали влияние на образ мышления Толстого, помогая ему углубиться в этические и моральные дилеммы. Они стали средством для выражения и анализа этих дилемм на примерах зверей и персонажей. Басни развивали его понимание человеческой природы и помогали ему лучше понять сущность человеческого существования.

Стиль и язык басен

Основой стиля басен Л.Н. Толстого является простота и доступность языка. Писатель стремился к лаконичности и ясности выражения, чтобы передать свои мысли максимально точно и впечатляюще. Вместе с тем, стиль Толстого богат символикой и метафорами, которые придают его басням глубину и многогранность. Такое сочетание простоты и символической глубины позволяет басням стать понятными и доступными для широкого круга читателей, но и одновременно вызывать интерпретацию и размышления о скрытых смыслах и моральных принципах.

Особенное внимание следует уделить языковым приемам, которые Толстой использовал в своих баснях. Он применял повторы, антитезы и риторические вопросы, чтобы усилить эмоциональную и драматическую составляющую своих произведений. Это создавало особую атмосферу, которая помогала автору эффективно осуществить передачу своих идей и моральных уроков. Также характерным для басен Л.Н. Толстого является обильное использование олицетворений и сравнений, которые помогали писателю создать образные и яркие описания и отношения между предметами и существами.

Важной особенностью языка басен Л.Н. Толстого является его эффективная и экономная употребительность. Басни Толстого отличаются компактной формой изложения, что позволяет писателю передать глубокие моральные и этические смыслы в краткой и яркой форме. Это свидетельствует о мастерстве автора, который смог создать литературные произведения с ограниченными пространственными и временными рамками, но при этом не потерял эффектности и значимости своих идей.

Рассмотрим примеры басен Л.Н. Толстого, чтобы лучше понять его стиль и язык:

1. *Камыш и Маслина*. В этой басне Толстой использует массивные образы и символическую метафору, чтобы передать свой глубокий философский смысл. Камыш и маслина соревнуются в своей силе и крепости. Маслина насмехается над камышом, который гнется перед каждым ветром. Это символизирует различные характеры и качества людей и позволяет Толстому передать свои мысли о мудрости и гибкости.

2. *Курица и золотые яйца*. В этой басне Толстой использует яркий образ курицы, которая несла золотые яйца, чтобы поднять вопрос о жадности и желании получить больше. Хозяин убивает курицу, надеясь найти еще больше золота, но теряет свою источник богатства. Это отражает урок о том, что жадность и неумеренное желание могут иметь негативные последствия.

3. *Лев и Медведь*. В этой басне Толстой создает образы льва и медведя, которые спорят о куске мяса. Здесь автор использует образы зверей, чтобы передать свои мысли о власти и справедливости. Их спор не утихает, и лев не желает поделиться с медведем. Это подчеркивает эгоизм и жестокость некоторых вождей и властителей.

4. *Лев, Медведь и Лисица*. В этой басне Толстой создает сложный сюжетный поворот, используя образы льва, медведя и лисицу. Лев больной, и все звери приходят на его помощь, за исключением лисицы. Волк использует это событие, чтобы попытаться поспорить льва и лисицу. Это демонстрирует мудрость лисицы и глупость и поверхностность других животных.

Путем анализа этих конкретных примеров становится ясно, что художественное своеобразие басен Л.Н. Толстого проявляется в его способности создавать яркие и запоминающиеся образы, использовать образные метафоры и символику для передачи глубинного смысла. Он часто обращается к вопросам морали, этики и человеческой природы, вызывая отклик у читателя и призывая к саморазвитию и самосознанию. Стиль и язык, использованные Толстым в его баснях, делают его произведения оригинальными и полными эстетической и содержательной ценности.

Основные темы и мотивы в баснях

Художественное своеобразие басен Л.Н. Толстого проявляется в их глубоком смысле и мастерской форме, анализ основных тем и мотивов в этих произведениях помогает лучше понять его художественный подход. Нередко в баснях Толстой поднимает вопросы о нравственности, самосовершенствовании и ответственности за свои поступки.

Одной из главных тем в баснях Толстого является мудрость и саморазвитие. В басне *Лев и Мышь* автор передает читателю важность постоянного развития и совершенствования. Лев в этой истории представляет собой символ мудрости и знания, а мышь - символ молодости и стремления к личностному росту. Толстой показывает, что знание и мудрость являются непреодолимыми преимуществами, которые приходят с годами и опытом.

Еще одной важной темой в баснях Толстого является нравственность и этика. Например, в басне *Два товарища* автор передает урок о значимости истинности и добродетели. Он показывает, что поступки человека могут отражать только истинное лицо, и что правдивость и нравственность должны быть нашими главными качествами. С помощью таких примеров Л.Н. Толстой призывает читателей к справедливости и осмысленным поступкам.

Еще одним мотивом, часто присутствующим в баснях Толстого, является критика общества и его пороков. В басне *Старик и смерть* автор рассказывает о том, как герой узнает, "что с каждым годиком все хорошо живется". Эта басня является критикой человеческого эгоизма и безразличия к проблемам других людей. Толстой пытается показать, насколько важно быть отзывчивым, сострадательным и помогать окружающим.

Важную роль в баснях Толстого также играет мотив животного мира. В *Волк и журавль* Л.Н. Толстой использует образы животных, чтобы передать философскую мысль о гордости и ее негативных последствиях. Волк и журавль становятся символами двуличности и лукавства, что помогает автору показать, как гордость может привести к гибели и разрушению.

Уникальность и оригинальность стиля писателя

Художественные басни Л.Н. Толстого являются неотъемлемой частью его литературного наследия и представляют собой уникальный аспект его творческого стиля. Оригинальность и уникальность этого стиля можно проанализировать, рассмотрев несколько примеров басен Толстого:

1. *Волк и Журавль*. В этой басне Толстой использует простоту и ненавязчивость, чтобы передать смысл и моральный урок. Волк, подавшись костью, обращается за помощью к журавлю. Формулировка диалога между ними ясна и непринужденна, что делает басню понятной и лаконичной. Однако глубинный смысл заключается в том, что даже самые слабые и незначительные существа могут оказывать помощь в трудные моменты.

2. *Галка и Голуби*. Эта басня иллюстрирует тему притворства и стремления к ложной идентификации с другими. Галка делает вид, будто она голубь, чтобы получить преимущества. Здесь мы видим характерную черту стиля Толстого – его прагматичность и реализм. Он показывает, что такое поведение не только неправильно, но и может привести к негативным последствиям, и делает басни актуальными для наших реальных ситуаций в жизни.

3. *Ворон и Лисица*. Эта басня отличается образностью и символическим оформлением. Ворон, добывший мясо, сел на дерево, а лисица хочет его украсть. Взаимодействие персонажей, с использованием символических образов, помогает передать глубинное содержание и моральный урок. Выбор образов ворона и лисицы в качестве символов с глубокими психологическими предпосылками позволяет Толстому передать сложность наших взаимоотношений и поведения.

Эти три примера из басен Толстого иллюстрируют его художественное своеобразие. Стиль писателя привлекателен своей прозрачностью и простотой, однако идейные загадки и моральные уроки, заключенные в этих простых историях, делают его басни глубокими и актуальными. Они не только развлекают, но и обращаются к читателю, чтобы задуматься над сложными этическими вопросами и ценностями жизни. Характерная черта стиля Толстого в создании басен – это использование образов и символики для передачи моральных и философских истин. Это делает его басни уникальными и позволяет им оставить неизгладимое впечатление на читателя.

Сравнение басен Л.Н. Толстого с другими баснями

Хотя в баснях Толстого можно увидеть отголоски классических авторов данного жанра, его стиль, художественные приемы и философская направленность делают его басни неповторимыми и ценными произведениями.

Сопоставление стилей и художественных приемов басен Л.Н. Толстого с баснями других классических авторов позволяет нам видеть как общие черты, так и отличия в их подходах к данному жанру. Например, в сравнении с баснями И.А. Крылова можно отметить, что оба писателя используют образы животных для передачи нравственных и философских идей. Однако Толстой больше акцентируется на символизме и глубине смыслов, в то время как Крылов в своих баснях больше ориентируется на сатиру и юморе.

Басни Л.Н. Толстого имеют свои особенности, которые отличают их от других басенных произведений. Он обращается к глубинным морально-философским вопросам, поднимает проблемы социальной справедливости, самоанализа, дает уроки и мудрые советы. Басни Толстого также отличаются простотой и доступностью языка, что делает их более понятными и привлекательными для широкой аудитории.

Оценка уникальности и значимости басен Л.Н. Толстого в контексте мировой литературы основана на их поистине глубоком философском содержании и уникальном стиле. Его басни не только развлекательны, но и затрагивают важные этические и моральные вопросы, позволяя читателям задуматься над своими поступками и выборами. Они являются непревзойденными примерами литературных произведений, которые внутри компактной формы передают сложные и глубокие мысли.

Басни Л.Н. Толстого оставляют след в истории литературы и продолжают вдохновлять и учить читателей. Уникальность и значимость его басен заключается в способности автора кратко, но ёмко и эмоционально выразить сложные идеи и показать читателю путь к мудрости и самосовершенствованию. Они не только просто развлекают, но и мотивируют на духовное развитие, расширяют кругозор и дают возможность лучше понять себя и мир вокруг нас.

Заключение

В ходе исследования было выявлено, что басни Л.Н. Толстого обладают ярким художественным своеобразием. Сочинения Толстого отличаются уникальным стилем и языком, а также обращением к важным темам и мотивам, которые воплощаются в краткой и яркой форме. Басни имеют значительное значение в творчестве Толстого, они являются неотъемлемой частью его литературной картины мира.

Сравнение басен Л.Н. Толстого с другими классическими авторами показывает их уникальность и особую ценность в контексте мировой литературы. Исследование басен Л.Н. Толстого представляет интерес для дальнейших исследований в области художественной литературы, а также может вносить вклад в понимание творчества писателя в целом.

Библиография:

1. ВАН, В. Образы животных в баснях Л. Толстого (особенности поэтики, повествования, дидактическая функция). In: *Культура и цивилизация*. 2021. Т. 11, № 5-1, с. 13-24.
2. ГУЛИН, А.В. Лев Толстой как певец Российской Империи. In: *Два века русской классики*. 2022. Т. 4, № 2, с. 18-41.
3. ЗВОНАРЕВ, О.В. Народные легенды и рассказы Льва Толстого в оценке. In: *Грани культуры: актуальные проблемы истории и современности*. Москва: Институт мировых цивилизаций, 2021, с. 210-226.
4. КОСТЮХИНА, М.С. Лев, Толстой и собачка. In: *Начальная школа*. 2019, № 2, с. 50-53.
5. ТЕРЕШИНА, О.Г. Притчевое начало басен Л.Н. Толстого. In: *Духовное наследие Л.Н. Толстого в контексте мировой литературы и культуры*. Тула: Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, 2020, с. 85-87.

**ORIGINEA SUPRANUMELOR DOMNILOR ROMÂNI. STUDIU DE CAZ:
IOAN VODĂ CEL CUMPLIT/VITEAZ**

**THE ORIGIN OF THE SURNAMES OF ROMANIAN RULERS. CASE STUDY:
IOAN VODA THE CRUEL/THE BRAVE**

Veronica STOLER, studentă,
UPS „Ion Creangă” din Chişinău
ORCID: 0009-0008-3794-7122
veronika.stoler@gmail.com

Coordonator științific:
Silvia CHICU, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chişinău

Veronica STOLER, student,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau
Scientific coordinator:
Silvia CHICU, PhD, Associate Professor,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: 94(478)1572/1574”

Abstract. Ioan Voda, ruler of Moldova for a short period (1572-1574), was a complex character, also known by two contradictory surnames: “The Cruel” and “The Brave”. These nicknames reflect different aspects of his personality and his tumultuous reign.

Under the nickname “Cruel”, Ioan Voda is remembered for his authoritarian methods and repressions applied against internal opposition. He led by resorting to extreme measures to consolidate his power, including the assassination of boyars and high clergy representatives. He also had a strained relationship with the Ottoman Turks, refusing to double the tribute to the Gate and causing military conflict. These acts of “disobedience” led to his violent execution.

On the other hand, under the nickname “The Brave”, Ioan Voda is represented as a brave and determined leader who tried to defend his country against the Ottoman threat. He faced the Turkish army in the battle of Cahul and devotedly led his army. In the same context, he was praised for his support for the peasants and his attempts at internal reform, such as facilitating access to the earth and promoting honest struggle.

We understand, then, that conflicting nicknames reflect the ambiguous nature of the reign of Ioan Voda, which was characterized by both brutal authority and courage and determination in the face of external threats. Analyzing both aspects of his reign, we can better understand the historical and political complexity of the period in which the Country of Moldova lived and ruled.

Keywords: Ioan Voda, Country of Moldova, nickname, ruler, ottomans.

Fiecare dintre noi are anumite particularități care ne definesc ca personalitate și ne fac unici. De cele mai multe ori, acestea sunt observate de societate, care tinde să intervină și să analizeze totul despre toți. Un exemplu relevant este porecla. Acestea sunt niște formule de a identifica o persoană în baza trecutului său istoric, a unor fapte sau caracteristici care îl fac într-un mod oarecare deosebit de restul comunității. „Veche de când lumea, modalitatea de denumire prin poreclă a servit la identificarea, la individualizarea unei persoane cu mult înainte de apariția numelor de familie ca factor oficial”, afirmă cercetătoarea Ana Marin [6, p. 215].

Poreclele nu se referă doar la o comunitate închisă sau mică, cum ar fi un sat sau un târg, ci poate ajunge la nivel național sau chiar internațional, întrucât, de exemplu, numele Elisabetei I a Angliei a trezit mai puțin interes decât porecla sa – „Regina *Virgină*”. În întreaga suită de Selimi, sultani ai Imperiului Otoman, iese în evidență Selim *Beîvul*, la fel cum între Solimani un loc aparte îl are tatăl acestuia, Soliman *Magnificul*.

Domnii țărilor române nu au fost o excepție, primind porecle în timpul vieții, precum Petru *Cercel* și Ștefan *Lăcustă*, sau urmașii, analizându-i în raport cu alții, le-au afiliat anumite supranume, precum lui Ștefan *cel Mare și Sfânt*, Mircea *cel Bătrân* sau Alexandru *Lăpușneanu*. Dar cum putem înțelege faptul când domnul țării primește două supranume, care sunt total contradictorii? Care dintre cele două are întâietate?

Cum putem caracteriza domnia, așa încât să putem înțelege corect de ce i-au fost atribuite aceste determinative, care îl însoțesc pe domn și peste secole atunci când este subiectul unui studiu?

Acesta este cazul domnului Moldovei Ioan Vodă, care a avut o domnie scurtă (1572-1574), dar cu o semnificație importantă. Acesta apare pe scena politică a претенdenților la tronul Țării Moldovei la sfârșitul iernii lui 1572, autodeclarându-se din familia Mușatinilor, fiu al lui Bogdan al II cel Tânăr, însuși indicând în actele cancelariei: „Ion voievod, fiul lui Ștefan Voievod” [4, p. 3] (Ștefăniță, Ștefan cel Tânăr, 1517-1527, nepot al lui Bogdan al III-lea (Bogdan cel Chior, 1504-1517) și strănepot al lui „Ștefan voievod cel Bătrân” (Ștefan cel Mare, 1457-1504)). Referitor la originea viitorului domn, cronicarii și istoricii exprimă însă păreri contradictorii. Călugărul Azarie, contemporanul său, lasă totul sub semnul îndoielii: „Nu știu cine era și de unde se trăgea și al cui fiu era, zicea că se trage din neam de domn” [4, p. 4]. Totuși, ar fi bine ca problematica provenienței acestuia să fie lăsată istoriei, pentru că Dinu Giurescu afirmă: „[Ioan Vodă] este fiul faptelor sale, s-a impus istoriei conducând luptele moldovenilor pentru independență și libertate. A reluat tradițiile de luptă și faptele de vitejie ale Marelui Ștefan, străbunului său, pe care le-a îmbogățit în scurta sa domnie. A mers la această luptă până la capăt, până la sacrificiul suprem” [ibidem].

Pornind de la cunoștințele generale, putem argumenta pe rând fiecare dintre cele două supranume: Cumplit și Viteaz, fiecare având suficiente motive pentru care s-au perpetuat de-a lungul istoriei.

Care sunt motivele pentru care Ioan Vodă a fost numit „cel Cumplit”? În primul rând, acesta vine la domnie fiind primul domn român care cumpără tronul de la sultan, astfel eliminându-l pe Bogdan Lăpușneanu, care era susținut de turci și care a încercat să-și reîntoarcă tronul.

Având nevoie să-și întărească poziția politică, acesta se căsătorește în Postul Mare, ceea ce reprezintă o gravă încălcare a canonului bisericesc și nu avea cum să fie apreciată de înaltul cler, de boierime sau de societate. Totuși, căsătoria cu Marica, fata lui Lupe Huru, unul dintre boierii cei mai importanți din Sfatul Domnesc, creează domnului o bază socială necesară în perioada incipientă a domniei sale. Astfel, Grigore Ureche a consemnat în notele sale: „De lege își râdea, că în Postul cel Mare s-au însurat și alte călcături de lege ca acestea făcea” [9, p. 185]. Și călugărul Azarie oferă aceleași mărturii despre păcatul domnului: „[...] și-a luat femeie în Postul Mare și nu numai el, dar și pe alții i-a îndemnat să facă fărădelegi, însurându-se” [4, p. 19].

Prin aceste căi, Ioan Vodă încearcă să elimine opoziția și să creeze condiții favorabile pentru a domni. În unele cazuri, acest lucru a fost făcut pe căi sângeroase, un exemplu rămas în memoria colectivă fiind omorârea boierului Sbierea în ziua de Paști. Despre aceste lucruri avem două mărturii posterioare. Grigore Ureche relatează următoarele: „Iară Ion Vodă pre Postul cel Mare au venit la Iași și-au șezut în scaun. Și arătându-se groaznic, că să-i ia spaima toți, nu de altă se apuca, ci de cazne groaznice și de vărsări de sânge și tae pre Ionasco Sbierea în ziua de Paște și multe cazne fece” [9, p. 185]. Aceeași explicație o găsim și la Nicolae Costin despre noul domn care dorea, de la început, să-și impună autoritatea: „Bine au scris de tirani că nici o vreme n-au de blândețe, precum acest Ion Vodă, nici la zioa Paștilor nu s-au înfricoșat de Dumnezeu să nu facă vărsare de sânge. Statut-au îndată îngrijiți bieții boiari, măcar că alergase întru întâmpinarea lui Ion Vodă, cu mare pota de domnu creștin și blând și să tânguia că mai bine le-ar fi fost cu Bogdan Vodă, măcar că avea leși pre lângă dânsul” [3, p. 510].

Grigore Ureche menționează cum Ion Vodă s-a arătat mai întâi „pe voia țării“, dar, curând, a trecut la noi represiuni: „Iar din boieri și din cei de cinste sabia lui nu mai eșia și cu toate felurile de morți îi omora. Și așa socotea, că nimenea n-au fost mai destoinic decât dânsul” [9, p. 185]. Ioan Lasicki, povestitorul expediției conduse de Nicolae Sieniawski, notează că nemulțumirea și revolta boierilor moldoveni a fost determinată, de fapt, de excesele trupelor otomane venite odată cu Ion Vodă, și nu propriu-zis de comportamentul domnului.

Însă nu doar boierii au suferit după venirea lui Ioan Vodă, ci și reprezentanții clerului înalt, care au fost acuzați de crime grave, și chiar executați, stârnind frică și spaimă în rândul călugărilor, unii chiar părăsind mănăstirile și refugiindu-se în munți, cum relatează cronicile lui Grigore Ureche: „Băgat-au în foc viu pre vlădica Gheorghe de au ars, dându-i vină de sodomie, auzind că are strânsură de avuție. Mitropolitul Teofan n-au vrut fi eșit întreg de dânsul, de n-ar fi fugit prin munți de groaza lui. Temnițele pline de călugări și îngroapă de vii pre Veveriță și pre popa Cozma și pre Molodeț, călugărul” [ibidem]. Aceleași aprecieri le găsim și în cronica lui Nicolae Costin.

Represiunile domnului au continuat, încât, la mijlocul lui mai 1572, la Varșovia, au sosit foștii vornici moldoveni Dragan și Albota, socotiți de raportul ce semnaleză venirea lor ca fiind „oamenii cei mai de seamă după domn” [4, p. 12]. Aceștia aveau scopul să obțină „[...] nu atât în numele lui Bogdan, ci în numele țării întregi, ajutor împotriva lui Ion, cel mai îngrozitor tiran” [ibidem]. Se mai știa, în capitala Poloniei, că „mai mult de 30 de frunțași” fusesera uciși în Moldova, iar averile lor confiscate, și ca, mai ales din pricina neorânduinelor comise de trupele otomane, starea de spirit era nefavorabilă lui Ion Vodă, care putea fi răsturnat „chiar de către supușii săi” [ibidem].

De asemenea, acesta a demonstrat un comportament ofensator, și chiar agresiv, în raport cu cei pe care l-au așezat, de fapt, în tron – turcii otomani. Astfel, în 1574, spre sfârșitul domniei sale, Ioan Vodă, sosit în fața Brăilei, cere comandantului otoman al cetății să-i predea pe Petru Șchiopul și pe fratele acestuia, aflați acolo. Drept răspuns, patru musulmani prezintă voievodului zece ghiulele mari, alte zece mai mici, o țevă de tun, două săgeți și cuie – „daruri” ale comandantului turc, care înțelegea să-l răsplătească astfel pe „rebelul” vinovat de a se fi împotrivit cu armele planurilor Înaltei Porți [9, p. 185]. Reacția din partea lui Ioan Vodă nu s-a lăsat mult așteptată, astfel solii, legați de câte o bârnă mare de lemn, cu urechile, nările și buzele tăiate, sunt aruncați la porțile orașului [ibidem]. Apoi, trupele moldovene, trecând peste palisadele de lemn, intră în Brăila, unde iau mare pradă, dând foc multor case [idem, p. 186].

Aceste măsuri au fost necesare în contextul stabilizării relațiilor pe plan intern și a situației instituției domnești, care avea o opoziție fermă din partea boierilor care încă îl susțineau pe Bogdan Lăpușneanu și care organizau la Hotin armată pentru a-l alunga pe Ioan Vodă de la tron. Prin teroare, a încercat stabilizarea situației, urmând exemplul predecesorilor săi (ex.: Vlad Țepeș, care, de asemenea, a rămas în memorie ca un iubitor de pedepse capitale), însă acest lucru a stârnit nemulțumirea forțelor de care depindea domnul, dar și instituția domnească, astfel opoziția boierimii și neascultarea Porții (sultanului) au creat situația în care operațiunea militară și omorul domnului au devenit evidente.

Trebuie să precizăm faptul că în istoriografia română apare cu numele „Ioan Voievod, ce-i zice Armeanul” la Grigore Ureche, „Domnia lui Ioan Vodă” este numit capitolul lui Nicolae Costin, „Ioan cel fără de frică” – la Leonte Bobolinski. D.C. Giurescu afirmă că B.P. Hasdeu este primul care îi supranumește „Cumplit”, abia în anul 1865: „Hasdeu, după ce în 1860 a publicat un fragment de cronică, „Ivonia cel viteaz”, își intitulează monografia *Ioan Vodă cel Cumplit* (1865). Acest nume, care nu este trecut în niciun document din secolele XVI-XVII, în cronici sau alte scrieri ale epocii, a fost în ultima sută de ani cel mai adesea reluat. Nume care, de fapt, exprimă numai raporturile voievodului cu o parte din marea boierime și din clerul înalt. Dar dominantele personalității sale rămân curajul, vitejia, capacitatea sa militară, înțelegerea unor comandamente majore ale istoriei patriei” [4, p. 104].

Care este originea supranumelui „Viteaz”?

Încercând să vedem partea bună a lucrurilor, înțelegem faptul că, fără anumite reforme pe plan intern și lipsa unei baze sociale, acesta nu ar fi reușit să aibă curajul de a înfrunta direct oastea otomană la Cahul, pe 10 iunie 1574. Astfel, odată venit la putere, încearcă să întărească anumite dregătorii cu atribuții, pentru a combate o opoziție politică și pentru a-și crea un grup de ajutor. În acest context, cronicarul Nicolae Costin amintește că, atunci când domnul află despre faptul că otomanii cer mazierea lui, acesta convoacă: „[...] boierii ce-i avea svecnici, tirani ca și dânsul [...] [3, p. 519], pentru a medita împreună la situația creată și a lua o decizie finală. Calificativul de „tirani” îi arată pe marii dregători solidari – cel puțin până atunci – cu politica domnească îndreptată împotriva uneltirilor interne, întrucât anume trădarea boierilor îl va face pe Ioan Vodă să piardă lupta de la Iezerul Cahul, sus-menționată.

De asemenea, avem mențiuni precum că Ioan Vodă a înlesnit procesul de oferire a posesiunilor funciare răzeșilor care au avut anumite succese în luptă și au dat dovadă de devotament în raport cu domnul, astfel urmărind ca anumite structuri sociale să ofere ulterior suport instituției domnești și încurajând lupta cinstită și angajamentul față de acesta. Li s-a oferit posibilitatea cumpărării unor locuri „din pustie”, adică nelocuite, și crearea unor moșii sau le-au fost vândute sate locuite deja. Însă, la scurt timp după moartea lui Ioan Vodă, aceste teritorii au fost revendicate de boieri, răzeșii fiind lipsiți de pământurile oferite.

De asemenea, Ioan Vodă a rămas în memoria colectivă ca un domn iubit de țărani, pe care îi susținea și îi apăra. Astfel, avem anumite înscrisuri ale cronicarului Gorecki, care spune că în preajma bătăliei de la Cahul, pedestrima moldoveană ținea pe domn în mijlocul ei, „temându-se nu cumva să-l înșele boierii, să-l dea viu în mâinile turcilor [...]. Pentru că pedestrașii, toți țărani, aveau o deosebită credință și iubire pentru Ioan Vodă” [5, p. 240]. Dar și autorul unei istorii otomane precizează că „...dragostea moldovenilor și a cazacilor pentru domn nu era egalată decât de ura lor împotriva otomanilor” [4, p. 27]. Asemenea mărturii găsim și într-un raport din Istanbul, redactat la scurt timp după bătălia de la Jiliște, în care citim despre credința locuitorilor Moldovei pentru Ion Vodă. Acest lucru poate fi explicat prin politica aspră a domnului față de „cei mai puternici” – boierimea și clerul.

Pe de altă parte, nu putem nega faptul ca Ioan Vodă a fost cel care a avut succese pe plan intern, dar și extern, încercând să stabilească alianțe politice cu vecinii contra otomanilor. Într-o scrisoare adresată regelui polon, Ioan Vodă încearcă să-l convingă că doar o alianță poate oferi siguranță Poloniei: „[...] de mare ajutor și apărare [...]; căci dacă n-ar fi fost țara noastră a Moldovei, mare prăpăd și omoruri ar fi făcut turcii în țara maiestății tale, însă pentru că-i țara noastră moldovenească așezată în fața ei, în felul acesta țara înălțimilor voastre, bunii mei domni, are odihnă din partea dușmanului!” [idem, p. 17]

Ioan Vodă este văzut ca un adevărat urmaș al lui Ștefan cel Mare atunci când, în contextul mazierei și punerii la tronul Moldovei a lui Petru Șchiopul, fratele domnului muntean Alexandru, se organizează o armată care intră în Țara Românească și înfruntă armata susținută de otomani a lui Petru Șchiopul, Ioan Vodă având o victorie strălucită la Jiliște – 24 aprilie 1574. Cronicarul Gorecki, povestitorul luptelor lui Ion Vodă, descrie priveliștea tragică a câmpului bătăliei la sfârșitul zilei: „Mulțime de morți și muribunzi; răniți grav încercând să se ridice și căzând, fără putere, la pământ; arme și bagaje răspândite pretutindeni; multă pradă rămasă la biruitori. Moldovenii și cazacii se odihniră patru zile pe locul victoriei” [4, p. 60]. Schimbarea domnului la tronul Țării Românești este văzută de către Poartă ca o adevărată trădare. Spre finele lunii aprilie, vestea înfrângerii de la Jiliște deveni publică, comentată în cercurile oficiale de la Istanbul și Viena, din Polonia (Cracovia), Genova, Veneția și, firește, din Transilvania. Reacția otomanilor vine imediat, domnul fiind acuzat de trădare, se organizează campania care se va finaliza cu înfrângerea de la Iezerul Cahul.

În același timp, Ioan Vodă a fost unul dintre domnii care a refuzat dublarea tributului către Poartă. Atunci când a fost înștiințat și rugat să se prezinte la Istanbul, a fost amenințat prin mazilire și prin deschiderea unui conflict militar. De aceea, a convocat Adunarea Poporului, unde s-a discutat despre luarea unei decizii: plățirea dublă a haraciului sau războiul cu turcii. Cu argumentul că dacă se permite o dată dublarea, acest lucru se va repeta, este luată decizia de a intra în conflict direct cu turcii.

Astfel, la Iezerul Cahul, pe 10 iunie 1574, Ioan Vodă înțelege că nu mai are șanse în raport cu turcii și decide să se predea, pentru a-i lăsa pe ostași și cazaci să plece la casele lor fără a fi puși în primejdie. Astfel, au fost date jurăminte pe Coran, în numele întregii armate otomane, în timp ce Petru Șchiopul jură pe Evanghelie că vor fi păzite condițiile stabilite de a fi păstrată viața domnului și de a fi lăsată oastea moldoveană și cazacii să plece: „Cu astfel de «garanții» voievodul își luă rămas-bun de la ai săi, mulțumindu-le din inimă pentru vitejia și sacrificiul lor. În ochii multora apărură lacrimile; cazacii sărutară mâna domnului, care le împărți și giuvaierurile sale, precum și sabia sa mare, cu două tăișuri. În trei detașamente călări, cazacii părăsesc reduta de la Roșcani. Ion Vodă se întoarce spre oastea sa, o binecuvântă, întovărășindu-și oamenii până dincolo de tabără. Se despărteau pentru totdeauna” [4, p. 73].

La 14 iunie 1574, cu un singur slujitor, Osmolski, Ioan Vodă sosește în cortul cel mare al comandantului otoman. Timp de patru ore a răspuns cu demnitate, în limba turcă, la acuzațiile ce i se aduceau. Arătându-se jignit de cuvintele domnului, Cighaleg-Zade-Yusuf îl lovește cu hangerul. Ienicerii îl târăsc afară și-i taie capul, iar trupul său, legat de patru cămile, este sfâșiat.

În **concluzie**, pe baza exemplului adus în studiul de față, putem afirma că supranumele domnilor țărilor române sunt cele pe care, într-un fel sau altul, le-au meritat pe bună dreptate. Faptul că Ioan Vodă a avut două, care sunt total contradictorii, stârnesc curiozitatea, făcându-i pe cei din domeniu, și nu doar, să studieze viața sa, să analizeze contextul în care au avut loc evenimentele consemnate în documente și să tragă concluzii.

Ioan Vodă a fost, cu siguranță, o personalitate crudă, care a rămas în memoria colectivă ca un tiran care acționa contrar dogmelor creștine și obiceiurilor pământului, înfricoșând boierimea și reprezentanții clerului înalt. Totuși, a reușit să mențină independența țării și, chiar dacă a fost investit de turci, nu i-a lăsat să-i dicteze cum anume trebuie să conducă, fapt pentru care determinativul de „Viteaz”, îl domină fără îndoială pe cel de „Cumplit”.

Bibliografie:

1. AZARIE. Cronică. In: *Cronicile slavo-române din sec. XV-XVI*. București, 1959, pp. 126-151.
2. *Arhivele Statului București*: documentele moldovenești din 20 iunie 1572.
3. COSTIN, Nicolae. *Letopisețul Țării Moldovei de la zidirea lumii până la 1601*. București, 1942, pp. 509-563.
4. GIURESCU, Dinu C. *Ioan Vodă cel Viteaz*. București, 1974.
5. GORECKI, Leonhard, Descrierea războiului ce a purtat Ion domnul Moldovei în anul 1574. In: *A. Papiu Ilarian. Tesauru de monumente istorice...*, III. București, 1864, pp. 203-252.
6. MARIN, Ana. Formule denominative individuale în sistemul antroponimic românesc. In: *Annales Universitatis Apulensis. Series Philologica*, 6 (3) Universitatea „1 Decembrie 1918” ,Alba Iulia, 2005.
7. LASKI, Ioan. Istoria despre intrarea polonilor în Moldova cu Bogdan voievod ... în anul 1572. In: *A. Papiu Ilarian. Tesauru de monumente istorice ...*, III. București, 1864, pp. 253-272.
8. RĂILEANU, Viorica. Numele suveranilor: de la realitate, la poreclă. In: *Lecturi în memoriam acad. Silviu Berejan*. Chișinău: Institutul de Filologie al AȘM, 2012, pp. 220-230.
9. URECHE, Grigore. *Letopisețul Țării Moldovei până la Aron Vodă*. București, 1916.

**COMISIA PENTRU STUDIAREA ȘI APRECIEREA REGIMULUI COMUNIST
TOTALITAR DIN REPUBLICA MOLDOVA**

**COMMISSION FOR THE STUDY AND APPRECIATION OF THE TOTALITARIAN
COMMUNIST REGIME IN THE REPUBLIC OF MOLDOVA**

Mădălina MOVILĂ, studentă,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
rita.b2590@gmail.com

Madalina MOVILA, student,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: 94(478)

Abstract. In this article, it is exemplified Suharto's regime in Indonesia, known as the "Orde Baru" (New Order), was characterized by political stability, rapid economic growth, but also political repression and endemic corruption. This article provides a clear and detailed analysis of the political and social impact of Suharto's more than three decades of rule in Indonesia, examining the evolution of power structures, economic and social transformations, and the long-term consequences for Indonesian society. Suharto consolidated power through political and military alliances, but established an authoritarian regime, which disturbed the population, thus there were a series of discontents accompanied by protests. Economic development has brought significant benefits, thus enhancing Indonesia's development, but social and economic inequalities have increased. The suppression of civil liberties had a profound impact on political culture. Its legacy continues to influence post-Suharto Indonesia, complicating democratic transition and social reconciliation. This study provides a comprehensive perspective on a crucial period in Indonesia's history, highlighting the importance of the lessons learned for the country's future.

Keywords: Suharto, Indonesia, authoritarian regime, economic development, social inequalities.

I. Context istoric

1.1. Ascensiunea la putere

În 1965, Indonezia se confrunta cu tensiuni politice majore între forțele comuniste și cele anticomuniste. Președintele Sukarno, care se afla la putere din 1945, încerca să mențină un echilibru fragil între Partidul Comunist din Indonezia¹ (PKI), care era în creștere, și armată, care avea o putere considerabilă.

La 30 septembrie 1965, un grup de ofițeri militari tineri, care se autointitulau „Mișcarea 30 Septembrie” (Gerakan 30 September sau G30S), a încercat să preia puterea. Ei au răpit și au ucis șase generali de rang înalt, susținând că acționează pentru a preveni un complot împotriva președintelui Sukarno. Totuși, în dimineața zilei de 1 octombrie, armata, sub conducerea generalului Suharto, a ripostat rapid, reușind să preia controlul asupra situației.

Suharto a folosit evenimentele pentru a justifica o acțiune de reprimare masivă împotriva PKI și a susținătorilor săi. Aceasta a declanșat o perioadă de violențe extrem de intense, care a durat câteva luni. Estimările numărului de victime variază, dar se consideră că între 500.000 și 1.000.000 de oameni au fost uciși în timpul acestor epurări, în special în regiunile Java Centrală, Java de Est, Bali și Sumatra de Nord. Mii de alți suspecți de comunism au fost închiși fără proces.

¹ PKI – Partidul Comunist Indonesian, cunoscut și sub acronimul PKI, a avut un rol important în istoria politică a Indoneziei. Fondat în 1914, PKI a devenit unul dintre cele mai mari partide comuniste din afara blocului sovietic, având o influență semnificativă în politica indoneziană.

În acest climat de teroare și haos, Suharto a reușit să obțină sprijinul armatei și al altor forțe anticomuniste. În martie 1966, Sukarno a fost forțat să-i transfere lui Suharto atribuțiile executive majore printr-un decret prezidențial, cunoscut sub numele de „Supersemar” (Surat Perintah Sebelas Maret). Acest decret a fost punctul de cotitură în consolidarea puterii lui Suharto.

Până în 1967, Suharto a reușit să-l îndeparteze pe Sukarno complet de la putere. În martie 1967, Adunarea Consultativă Populară a Indoneziei (MPRS)² l-a declarat pe Sukarno incapabil de a governa și l-a numit pe Suharto președinte interimar. Un an mai târziu, în 1968, Suharto a fost confirmat oficial ca președinte al Indoneziei.

Perioada cunoscută sub numele de „Orde Baru” sau „Noua Ordine” a început astfel printr-o dictatură militară, care a durat până la demisia lui Suharto în 1998. În timpul regimului său, Suharto a consolidat puterea politică a armatei, a implementat politici menite să stabilizeze economia și a dezvoltat o politică externă orientată spre cooperare regională și internațională. Totuși, regimul său a fost caracterizat și prin corupție endemică, încălcări ale drepturilor omului și o reprimare strictă a opoziției politice.

1.2. Consolidarea regimului lui Suharto

Consolidarea regimului lui Suharto fost un proces complex și bine orchestrat, care s-a desfășurat pe parcursul mai multor ani, implicând o combinație de strategii politice, militare și economice. După ce a preluat puterea în 1967, Suharto a început să pună bazele unui regim autoritar sub masca unei democrații controlate. Această perioadă a fost marcată de crearea unei rețele complexe de alianțe politice și militare, menite să asigure loialitatea diferitelor segmente ale societății indoneziene. Astfel, a fost creată o structură politică dominatoare – Golkar³, care, ulterior, a nuanțat hegemonia politică.

Partidul lui Suharto, Golkar, a fost transformat într-un instrument politic puternic, care a dominat scena politică indoneziană pentru câteva decenii. Golkar nu era un partid politic în sensul tradițional, ci mai degrabă o coaliție de grupuri funcționale, inclusiv sindicate de muncitori, organizații de tineret, și asociații profesionale, toate subordonate intereselor regimului. Prin intermediul acestui partid, Suharto a reușit să controleze alegerile și să se asigure că numai candidații loiali regimului puteau accede la funcții publice.

Regimul lui Suharto din Indonezia a fost caracterizat de un nivel extrem de ridicat de corupție și nepotism. Sistemul său de patronaj a permis membrilor familiei sale și asociaților săi apropiați să beneficieze în mod disproporționat de resursele țării, în timp ce majoritatea populației a continuat să

² Adunarea Consultativă Populară a Indoneziei (Majelis Permusyawaratan Rakyat Sementara sau MPRS) a fost un corp legislativ interimar în Indonezia, care a funcționat între 1959 și 1971. A fost creat în timpul perioadei de instabilitate politică în Indonezia post-independentă, într-un efort de a consolida puterea și stabilitatea națiunii.

MPRS a fost formată ca urmare a negocierilor dintre guvernul indonezian și diferite forțe politice din țară, pentru a găsi un consens asupra problemelor politice și sociale majore. A avut rolul de a acționa ca organ consultativ și legislativ interimar până la instituirea unui parlament permanent.

³ Golkar este un partid politic din Indonezia care a fost fondat în 1964 sub conducerea președintelui Sukarno. Numele său este abrevierea unei denumiri mai mari – „Partidul Funcționarilor Guvernamentali și al Populației”. Inițial, Golkar a fost creat ca o organizație care avea să sprijine politica lui Sukarno și să contracareze influența Partidului Comunist Indonesian (PKI).

După căderea lui Sukarno în 1967, Golkar a devenit partidul dominant în Indonezia, sub regimul lui Suharto. S-a transformat într-un instrument al puterii politice pentru regimul său autoritar și a deținut o poziție de monopol în politica indoneziană până la căderea lui Suharto în 1998.

După tranziția către democrație în Indonezia, Golkar a continuat să fie un actor important în politică, concurând cu alte partide pentru putere și influență. Este un partid cunoscut pentru susținerea dezvoltării economice și a stabilității politice în țară.

trăiască în sărăcie. Această concentrare a puterii și resurselor în mâinile unei elite restrânse a subminat dezvoltarea echitabilă și inclusivă a națiunii.

Corupția endemică sub Suharto a avut consecințe grave asupra eficienței administrației publice. Resursele și deciziile guvernamentale au fost adesea manipulate în interesul personal al celor apropiați de regim, în loc să fie direcționate către proiecte și politici care să servească întreaga populație. Aceasta a dus la o gestionare inefficientă a resurselor și a infrastructurii, afectând negativ calitatea serviciilor publice, cum ar fi educația și asistența medicală.

Mai mult, corupția și nepotismul au erodat încrederea publică în instituțiile guvernamentale și au alimentat nemulțumirea și instabilitatea socială. Percepția internațională a Indoneziei a fost, de asemenea, afectată negativ, deoarece corupția și lipsa de transparență au descurajat investițiile străine și au slăbit relațiile cu partenerii internaționali.

În ansamblu, corupția și nepotismul din timpul regimului lui Suharto au fost factori majori care au împiedicat dezvoltarea durabilă și egalitară a Indoneziei, afectând negativ atât economia, cât și societatea în ansamblu.

II. Implicații sociale

2.1. Dezvoltarea economică

În timpul președinției lui Suharto în Indonezia (1967-1998), țara a experimentat o perioadă de creștere economică semnificativă, în special în anii 1970 și 1980. Politica sa economică a fost caracterizată de o abordare autoritară, cu accentul pe industrializare și dezvoltarea agriculturii.

Această creștere a contribuit la reducerea sărăciei și la îmbunătățirea nivelului de trai pentru o parte semnificativă a populației.

Aspecte-cheie ale dezvoltării economice în timpul lui Suharto	Descriere
Industrializarea	Politici promovate pentru dezvoltarea sectorului industrial, investiții în prelucrarea metalelor, industria textilă, și producția de mașini
Agricultura	Investiții în modernizarea agriculturii, extinderea irigațiilor și îmbunătățirea practicilor agricole
Investiții străine	Promovarea investițiilor străine pentru stimularea creșterii economice și aducerea de tehnologii noi
Programul de Dezvoltare Economică Accelerată (PDEA)	Lansat în 1969, a avut ca scop creșterea rapidă și diversificarea economiei prin investiții în infrastructură, educație și sănătate
Corupție și inegalitate economică	Regimul a fost marcat de corupție și creșterea inegalității economice, cu investiții direcționate către familia și apropiații lui Suharto
Criza financiară din 1997	Sub presiunea crizei financiare asiatice, economia Indoneziei a intrat în recesiune, contribuind la căderea regimului lui Suharto în 1998

2.2. Inegalitatea socială în timpul conducerii lui Suharto

Pe parcursul conducerii lui Suharto în Indonezia, care a durat aproape trei decenii, între 1967 și 1998, s-au accentuat inegalitățile sociale în țară. Regimul său a fost caracterizat de un puternic accent pe dezvoltarea economică, dar și de un regim autoritar și corupt, care a favorizat în special elitele politice și economice, în timp ce majoritatea populației a continuat să trăiască în sărăcie sau să aibă acces limitat la resurse și oportunități.

Aspecte ale inegalităților sociale din perioada conducerii lui Suharto:

1. Concentrarea bogăției:

Politica economică a regimului Suharto a fost axată pe industrializare și pe atragerea investițiilor străine, ceea ce a dus la creșterea economiei, dar și la concentrarea bogăției în mâinile unui mic număr de familii. Multe din acestea erau strâns legate de Suharto și de cercurile sale de putere.

2. Acces limitat la resurse:

Majoritatea populației indoneziene, în special cei din zonele rurale și cei aparținând minorităților etnice, au avut acces limitat la resursele și oportunitățile economice. Politicile guvernamentale au favorizat deseori interesele urbane și ale celor bogați în detrimentul celor din mediul rural sau al celor mai puțin privilegiați.

3. Corupție și nepotism:

Regimul lui Suharto a fost marcat de corupție și nepotism la nivel extins. Membrii familiei sale și ai cercurilor sale de putere au beneficiat de contracte guvernamentale și de alte privilegii economice, în timp ce mulți indonezieni obișnuiți nu au avut acces la aceleași oportunități.

4. Reprimarea opoziției:

Orice opoziție politică sau socială față de regimul lui Suharto a fost reprimată brutal. Libertatea de exprimare a fost îngrădită, iar criticii regimului au fost adesea persecutați, închiși sau chiar uciși.

5. Disparități regionale:

Unele regiuni ale Indoneziei au beneficiat mai mult de pe urma politicii economice a lui Suharto decât altele. De exemplu, Java și Bali, regiuni cu o densitate mare a populației și cu o infrastructură mai dezvoltată, au atras mai multe investiții și au beneficiat de mai multe oportunități economice decât regiunile periferice sau mai sărace.

Conducerea lui Suharto în Indonezia a condus la creșterea economică și la modernizare, dar aceste beneficii au fost distribuite inegal în societate, perpetuând inegalitățile sociale și economice și exacerbând tensiunile sociale și politice în țară.

2.3. Reprimarea libertăților civile

Reprimarea libertăților civile în timpul regimului lui Suharto din Indonezia este un subiect sensibil și complex. Suharto a fost un dictator care a condus Indonezia timp de peste trei decenii, din 1967 până la căderea sa în 1998. În timpul mandatului său, au existat numeroase încălcări ale drepturilor omului și reprimări ale opoziției politice.

Suharto a folosit o varietate de tactici pentru a-și menține puterea și controlul asupra țării. Aceste tactici includ închiderea opoziției politice, cenzurarea presei, îngrădirea libertății de exprimare și înăbușirea oricărei forme de disidență. Represiunea a fost deseori justificată în numele stabilității și securității naționale.

Mulți activiști pentru drepturile omului, jurnaliști și membri ai opoziției politice au fost arestați, torturați sau chiar uciși în timpul regimului lui Suharto. Aceste acțiuni au fost condamnate de organizații internaționale pentru drepturile omului și de comunitatea internațională în ansamblu.

După căderea lui Suharto în urma unor proteste masive în 1998, în Indonezia au început, treptat, să fie respectate drepturile omului și să se facă tranziția către o democrație mai deschisă. Cu toate acestea, moștenirea reprimării lui Suharto rămâne adânc înrădăcinată în memoria colectivă a națiunii și în lupta pentru justiție și transparență în societatea indoneziană.

III. Consecințele pe termen lung a regimului Suharto

3.1. *Tranziția democratică din Indonezia*

Tranziția democratică din Indonezia, care a avut loc în urma căderii regimului lui Suharto în 1998, a avut consecințe semnificative atât pentru țară, cât și pentru întreaga regiune asiatică.

Cele mai importante sunt:

1. Deschiderea politică

Sfârșitul regimului autoritar al lui Suharto a deschis calea către o mai mare pluralitate politică și libertate de exprimare în Indonezia. Partidele politice au fost legalizate și au început să se formeze noi organizații politice, oferind o gamă mai largă de opțiuni pentru cetățeni.

2. Creșterea activismului civil

Tranziția democratică a permis societății civile să se dezvolte și să devină mai activă în apărarea drepturilor omului, a libertății presei și a altor aspecte ale guvernării democratice. Organizații neguvernamentale, grupuri de activiști și mass-media independentă au început să joace un rol mai important în modelarea dezbaterilor publice și în monitorizarea guvernului.

3. Reforma instituțională

Tranziția a adus cu sine reforme instituționale semnificative, inclusiv modificări constituționale și legi care să consolideze democrația și să ofere protecții mai mari pentru drepturile omului. De asemenea, au fost inițiate reforme economice pentru a promova transparența, concurența și dezvoltarea economică durabilă.

4. Schimbări în politica externă

Tranziția democratică a avut repercusiuni asupra relațiilor externe ale Indoneziei. Guvernul democratic a căutat să-și îmbunătățească imaginea pe plan internațional și să construiască relații mai strânse cu alte state democratice și organizații internaționale.

5. Tulburări și provocări

Cu toate acestea, tranziția democratică nu a fost lipsită de dificultăți. Au avut loc tulburări sociale și politice, iar țara s-a confruntat cu provocări, precum corupția, instabilitatea politică și tensiuni etnice și religioase.

Tranziția democratică din Indonezia a fost un proces complex și gradual, cu multiple consecințe pe termen lung. Deși au existat provocări și obstacole, democratizarea a deschis drumul către o societate mai deschisă, pluralistă și democratică în Indonezia.

3.2. *Impactul social al lui Suharto în Indonezia*

Impactul social al lui Suharto în Indonezia este vast și complex, iar percepția asupra acestuia poate varia în funcție de perspectiva politică și de experiența personală a fiecărui individ. Suharto a condus Indonezia în calitate de președinte timp de aproape trei decenii, între 1967 și 1998, într-o perioadă caracterizată de stabilitate politică relativă, dar și de autoritarism și abuzuri în ceea ce privește drepturile omului.

Sub conducerea lui Suharto, Indonezia a înregistrat o creștere economică semnificativă, ceea ce a dus la îmbunătățirea standardelor de viață pentru anumite segmente ale populației. Politica sa de dezvoltare economică a favorizat industria și exporturile, aducând beneficii economice, în special pentru urbanizarea țării și anumite regiuni ale ei.

Suharto a implementat politici de dezvoltare rurală, care au avut impact asupra vieții rurale și a agriculturii. Totuși, aceste politici au fost adesea criticate, pentru că au beneficiat de ele mai mult cei bogați și cei apropiați regimului său, lăsând mulți fermieri și comunități sărace în urmă. Regimul lui Suharto a fost caracterizat de reprimarea opoziției politice și de limitarea libertății de exprimare. Adversarii politici, jurnaliștii critici și activiștii pentru drepturile omului au fost adesea persecutați,

arestați sau chiar uciși. Această reprimare a avut un impact profund asupra societății, împiedicând dezvoltarea unui discurs politic liber și deschis.

Sub Suharto, mass-media a fost strâns controlată și cenzurată. Organizațiile media erau supuse unor restricții stricte și obligate să promoveze agenda guvernului. Această cenzură a avut un impact semnificativ asupra informației și libertății de exprimare în societate.

Regimul lui Suharto a fost caracterizat de corupție și nepotism la nivel înalt. Apropierea sa de cercurile de afaceri și folosirea puterii politice pentru a-și consolida propria bogăție și a celor apropiați au alimentat sentimentele de nemulțumire în rândul populației, în special în rândurile celor care au suferit din cauza sărăciei și a lipsurilor.

În concluzie, impactul social al lui Suharto în Indonezia este un subiect de dezbatere încă deschis. Deși unii văd aportul său la dezvoltarea economică a țării, alții îl critică pentru abuzuri, încălcarea drepturilor omului, represiune politică și corupție.

IV. Concluzii

Regimul lui Suharto în Indonezia a fost caracterizat de autoritarism, corupție și încălcări ale drepturilor omului. Un fapt evident a fost că dictatura sa a fost marcată de represiune și eliminarea opoziției politice. Partidele politice au fost restricționate sau eliminate, iar criticii regimului au fost arestați, torturați sau uciși. Aceasta a dus la o lipsă de pluralism politic și la suprimarea libertății de exprimare și de asociere.

Un element negativ a fost răspândirea corupției în întreaga administrație, economie și societate indoneziană. Aceasta a dus la inegalități sociale semnificative și la concentrarea puterii și a resurselor în mâinile unei elite politice și economice restrânse.

Regimul lui Suharto a afectat societatea civilă prin restricționarea libertăților civile și politice. Organizațiile neguvernamentale și grupurile de activiști au fost suprimate sau controlate de către stat, ceea ce a redus capacitatea societății civile de a acționa ca o contrapondere a puterii guvernului. De asemenea, acest regim a perpetuat discriminarea și marginalizarea anumitor grupuri etnice și religioase, cum ar fi populația chineză-indoneziană și alte minorități. Aceasta a alimentat tensiuni interetnice și religioase și a contribuit la conflicte și violențe în diverse părți ale țării.

Regimul lui Suharto în Indonezia a avut implicații politice și sociale grave, care au afectat profund țara și societatea indoneziană. Aceste efecte au fost resimțite pe termen lung și au influențat evoluția politică, socială și economică a Indoneziei și după căderea regimului în 1998.

Bibliografie:

1. ANDERSON, B.R. O'G. Violence and the State in Suharto's Indonesia. In: *Southeast Asian Studies*. 2001, pp. 576-596.
2. ASPINALL, E., FEALY, G. *Suharto's New Order and Its Legacy: Essays in Honour of Harold Crouch*. ANU E Press, 2010. ISBN 9781921666469.
3. CRIBB, R. *Genocide in Indonesia, 1965-1966*. 2001, pp. 219-239.
4. SCHWARZ, A. *A Nation in Waiting: Indonesia's Search for Stability*. Westview Press. 1994. ISBN 9780429495489.

**DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE COMUNICARE-RELAȚIONARE
INTRAGRUPALĂ ÎN CADRUL ORELOR DE EDUCAȚIE PENTRU
SOCIETATE ÎN GIMNAZIU**

**DEVELOPMENT OF INTRA-GROUP COMMUNICATION-RELATIONSHIP
COMPETENCE WITHIN SOCIETY EDUCATION LESSONS IN THE GYMNASIUM**

Natalia ONEA, masterandă,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
nataliaoneaf1@gmail.com

Natalia ONEA, master's student,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: 373.5.017

Abstract. The proposed article reveals a theoretical-applicative study focused on the identification and implementation of effective strategies for the development of intragroup communication-relationship skills in secondary school students, within the Education for Society classes. The author discusses the importance and purpose of live interpersonal communication, analyzes the diversity of types and levels of intragroup communication and selects appropriate forms, methods and techniques for the formation and development of these skills within the activities carried out during the Education for Society classes. In addition, the article includes the results of a mini-survey conducted in a relevant educational setting to support the arguments and conclusions presented in the paper.

Keywords: communication, intragroup interpersonal communication, functional illiteracy, communication-relationship skills, strategies for developing intragroup communication-relationship skills, Education for Society, interpersonal relations, communication skills, personal development, educational training.

„Comunicarea intergrup este adesea caracterizată de inegalitatea puterii, părtinire, competiție sau conflict. Aceste aspecte tulburătoare ale comunicării intergrup au fost realizate în studiile despre prejudecăți și discriminare (de exemplu, vârstnici, rasism, sexism), agresivitate, violență și genocid. Cu toate acestea, comunicarea intergrup poate fi în egală măsură caracterizată prin comunicare pozitivă găsită în expansiunea identității, cooperare, altruism, negociere și colaborare.” [6]

Optimizarea comunicării interpersonale intragrupale vii la elevii din gimnaziu reprezintă un imperativ notabil pe calea formării-dezvoltării limbajului scris și vorbit și, totodată, contribuie la reducerea sau combaterea problemei analfabetismului funcțional. Analfabetismul funcțional la elevi e o cauză a învățării mecanice, a lipsei de lecturi literare și a insuficienței de comunicare interpersonală vie [8].

O explicație din aria terminologică a competenței este următoarea: „Competențele implică acțiuni voluntare, decizii personale libere și, de aceea, responsabilitatea, imaginația, inspirația, fantezia, inovația apropiind managementul de artă” [1, p. 60]. Menirea acestor discipline este să ofere posibilitatea ca, în cadrul orelor, discipolii să reflecteze asupra unor subiecte, imagini, filme, spoturi publicitare unde sunt acceptați indiferent de opiniile pe care le au, tratați egal, unde fantezia și imaginația fiecăruia este utilizată la maximum și acceptată. Sunt aprobate toate răspunsurile fără a fi etichetate, doar în cazul în care cineva dintre colegii săi vede o abordare diferită a problemei, își va exprima opinia, precizând diferențele, iar când vorbitorul nu este de acord, va argumenta.

Despre formarea competențelor, necesare pe tot parcursul vieții, s-a menționat: „Formarea competențelor realizate în practica școlară exersează o gamă de modalități practice de lucru și o

tehnologie specială de (auto)formare de profil managerial cu accentul pe calitățile și competențele necesare în exercitarea cu succes a unor funcții-cheie în sistemul școlar” [5, p.189] Cele afirmate demonstrează importanța competențelor la nivel educațional la elevi, dascăli și manageri.

Cert este faptul că puberii și adolescenții, care navighează într-o fază complexă de formare-dezvoltare personală multilaterală și integrare în societate, întâmpină adesea obstacole în a se exprima-comunica și relaționa eficient. Utilizarea în exces a tehnologiilor informaționale moderne, comunicarea prin intermediul rețelelor sociale și interacțiunile față în față limitate împiedică dezvoltarea abilităților sănătoase de comunicare interpersonală verbală.

Prin urmare, insuficiența de comunicare interpersonală vie între adolescenți duce inevitabil la apariția și consolidarea barierelor psihologice de comunicare-relaționare, la sărăcirea și deformarea vocabularului articulat și, nu în ultimul rând, la afectarea gravă a capacității acestora de înțelegere a propriilor gânduri și de formulare-verbalizare a ideilor, viziunilor și convingerilor lor. Lipsa sau insuficiența de comunicare interpersonală intragrupală vie împiedică dezvoltarea la elevii din gimnaziu a capacității de a se angaja în limbajul verbal și scris corect, coerent, expresiv, bogat, contextual, variat și integral [9]. Astfel, este favorizată dezvoltarea/consolidarea analfabetismului funcțional și creșterea de amploare a fenomenului vizat.

Spre exemplu, perioada actuală este cunoscută ca una a comunicării eficiente. Mai mulți cercetători pun în discuție și analizează impactul unei comunicări eficiente, care duce la crearea și plasarea pe o treaptă superioară a relațiilor de prietenie, colegiale, de rudenie. De exemplu, Ion-Ovidiu Pânișoară vorbește despre rolul emițătorului și al receptorului în procesul de comunicare: „Emițătorul reprezintă un individ, un grup sau o instituție care: posedă o informație mai bine structurată decât receptorul; presupune o stare de spirit (motivație); presupune un scop explicit (alături de mesajului) și unul implicit (motivul transmiterii mesajului, uneori necunoscut receptorului)” [3, p. 12].

Bineînțeles că dezvoltarea comunicării verbale și scrise este fundamentală pentru sporirea rezultatelor academice, pentru eficientizarea gândirii critice și dezvoltarea cognitivă generală la elevi. Abordarea barierelor de comunicare în rândul adolescenților este esențială pentru a rupe legătura dintre abilitățile insuficiente de comunicare și analfabetismul funcțional, promovând un mediu care încurajează exprimarea vie/practică și dobândirea alfabetizării. Această abordare poate stimula tânără generație să navigheze în complexitatea lumii moderne cu competență și să contribuie pozitiv la dezvoltarea proprie pentru integrarea cu succes în societate.

Așadar, pentru dezvoltarea unei generații democratice, puternice și sănătoase este nevoie să dezvoltăm la elevi competențele specifice disciplinei Educație pentru societate. Această disciplină școlară urmărește optimizarea și valorificarea educației pentru formarea competențelor de comunicare-relaționare interpersonală intragrupală vie la elevi.

În lumina celor expuse, formarea competențelor de comunicare-relaționare interpersonală intragrupală la elevi, va consolida cultura generală și orientările valorice ale acestora, va asigura o pregătire de calitate a tinerilor pentru societățile de viitor, pentru o lume nouă, în care ei vor comunica și vor interacționa pozitiv și eficient, cunoscând și asumându-și toate responsabilitățile și rolurile familiale, profesionale și sociale.

Pe lângă accentuarea dezvoltării abilităților de comunicare interpersonală vie și a relațiilor intragrup la elevi, este crucial să li se insuflă un sentiment de conștientizare globală a valorii comunicării interpersonale vii, care asigură autocunoașterea și intercunoașterea, colaborarea și cooperarea, înțelegerea viziunilor și concepțiilor personale și profesionale ale celorlalți indivizi și, nu în ultimul rând, contribuie la dezvoltarea comportamentelor etice, empatice, cu tact și loialitate, asigurând funcționarea optimă și eficientă a indivizilor la nivel social.

Încorporând lecții despre diversitatea culturală umană și valoarea comunicării ca proces complex interuman, lecții despre variate probleme societale și rezolvarea colaborativă a problemelor vizate în curriculum, putem echipa mințile tinere cu instrumentele/competențele necesare pentru a naviga cu succes într-o societate care se află în continuă schimbare și expansiune. Această abordare le va îmbunătăți elevilor abilitățile de comunicare interpersonală vie și le va cultiva o mentalitate deschisă și o gândire critică care stimulează incluziunea, cooperarea și respectul reciproc, făcându-i mai bine pregătiți pentru a face față provocărilor lumii noastre din ce în ce mai interdependente.

În continuare, considerăm oportun să analizăm specificul dezvoltării competenței de comunicare-relaționare intragrupală vie în cadrul disciplinei Educație pentru societate. Asadar, la această disciplină, elevii sunt stimulați, prin prisma metodelor interactive, să iasă din zona de confort, fiind îndemnați spre o comunicare fără bariere, fără un răspuns standardizat, ghidați de către profesor, care are menirea de a forma competențe de comunicare-relaționare intragrupală vie, fiind pregătiți să facă față diverselor impedimente, circumstanțe nefavorabile, pe care le vor întâlni de-a lungul vieții.

Așadar, „cele mai comune **tipuri de comunicare intragrup** sunt cele care îi ajută pe membri să-și stabilească noi obiective, să-și îmbunătățească relația între ei, să-și întărească identitatea de grup, să crească motivația sau să mențină stabilitatea grupului. Comunicarea intragrup se desfășoară pe mai multe **niveluri**, după cum urmează:

- comunicare intrapersonală;
- comunicare interpersonală;
- comunicare intragrup;
- comunicare intergrup;
- la nivel comunitar;
- la nivel de societate” [7].

Astfel, observăm conținutul, importanța și tipul relației de comunicare între indivizi: interpersonală, intragrupală și intergrupală. Toate acestea fac parte din rutina zilnică a fiecăruia dintre noi.

Dezvoltarea unor abilități durabile de comunicare e esențială pentru construirea de relații intragrup eficiente în rândul elevilor la nivelul gimnazial. În această secțiune, vom explora o serie de strategii și intervenții practice, pe care cadrele didactice le pot implementa pentru a îmbunătăți abilitățile de comunicare interpersonală intragrupală vie ale elevilor. Aceste strategii cuprind diverse activități, precum: *atelier de lucru, lucrul în grup, lucrul în perechi, lucrul individual, lucrul în echipă, explozia stelară, turul galeriei, studiul de caz, înscenarea diverselor situații, analiza studiilor de caz, puzzle* etc. Aceste activități sunt concepute pentru a îmbunătăți comunicarea verbală și nonverbală, ascultarea activă și abilitățile de rezolvare a conflictelor.

Comunicarea interpersonală intragrupală este esențială pentru dezvoltarea competențelor sociale și academice ale elevilor din ciclul gimnazial. În acest context, este crucial să se identifice și să se implementeze strategii eficiente pentru îmbunătățirea acestor abilități, având în vedere impactul pozitiv asupra performanței școlare și a adaptării sociale a elevilor.

Strategiile propuse în acest studiu vizează creșterea capacității elevilor de a comunica și relaționa eficient în cadrul grupului. Un aspect fundamental este înțelegerea rolului și esenței comunicării interpersonale vii, în contrast cu comunicarea mediată de tehnologie, care poate limita dezvoltarea abilităților de comunicare autentică.

Totodată, sunt menționate opt domenii de competență-cheie, care au fost cercetate și analizate. Lia Sclifos, în articolul publicat, oferă următoarea explicație: „Prin competență avem în vedere un ansamblu integrat de capacități, cunoștințe și atitudini exersate adecvat și spontan în diverse situații”

[2, p. 5]. Acest factor este declarat și în Curriculumul național din 2018 la secțiunea Educație pentru societate.

Disciplina Educație pentru societate, având la rândul ei 20 de competențe specifice, se clasifică în: valori, atitudini, abilități, cunoștințe și înțelegere critică. Pentru a fi atinse toate aceste competențe, copilul comunică fie verbal, fie nonverbal. Spre exemplu, la clasa a V-a, competența nr. 2 „Valorizarea diversității culturale” presupune descriptorul 3 „Exprimă părerea că diversitatea culturală dintr-o societate trebuie să fie valorizată pozitiv și apreciată corespunzător”. Acest fapt demonstrează că elevul trebuie să se exprime, ceea ce reprezintă comunicare. Competența nr. 11 „Abilități analitice și de gândire critică”, prin descriptorul 21 „Folosește dovezi pentru a-și susține părerile”, folosește din nou comunicarea. Competența nr. 15 „Abilități lingvistice, comunicative și plurilingve”, prin descriptorul 29 „Reușește să interacționeze eficient cu ceilalți, comunicând cu claritate” și 30 „Utilizează metode de comunicare nonverbale (gesturi, mimică) pentru a transmite sensul dorit”, conturează rolul comunicării din cadrul orelor. Același rol îl au competența nr. 18 „Cunoștințe și înțelegere critică privind propria persoană”, prin descriptorii de competență 35 „Poate reflecta critic asupra modalităților în care gândurile și emoțiile sale îi influențează comportamentul”, 36 „Poate reflecta critic asupra propriilor motivații, nevoi și scopuri”, totodată competența nr. 19 „Cunoștințe și înțelegere critică privind limba și comunicarea”, prin descriptorii 37 „Poate explica felul în care tonul vocii, contactul vizual și limbajul corporal pot ajuta comunicarea”, 38 „Poate reflecta critic asupra felului în care diferite stiluri de comunicare pot duce la blocaje în comunicare” [4]. Acestea demonstrează o dată în plus că disciplina implementată din anul 2018 are la bază comunicarea, ceea ce oferă elevilor șanse egale să se exprime liber și deschis. Dovadă este faptul că nu contribuie doar o competență, precum la disciplinele de comunicare menționate anterior, ci mai multe, anume ele formează componentele de bază: valori, abilități, cunoștințe și înțelegere critică.

Analiza diverselor tipuri și niveluri de comunicare intragrupală relevă importanța unor abordări diferite, în funcție de context și obiectivele propuse. Astfel, este esențială selecția formelor, metodelor și tehnicilor adecvate pentru a facilita dezvoltarea competențelor de comunicare-relaționare intragrupală. Pentru a susține aceste strategii, a fost desfășurat un minisondaj într-un cadru educațional relevant, oferind date și perspective importante pentru înțelegerea nevoilor și așteptărilor elevilor în ceea ce privește comunicarea intragrupală.

Printre strategiile propuse se numără atelierile de lucru, lucrul în grup, jocurile de rol, analiza studiilor de caz și activități creative, precum explozia stelară, turul galeriei sau puzzle-ul. Aceste activități sunt concepute pentru a îmbunătăți atât comunicarea verbală, cât și cea nonverbală, încurajând ascultarea activă și dezvoltând abilitățile de rezolvare a conflictelor.

Implementarea acestor strategii în cadrul orelor de Educație pentru societate poate contribui semnificativ la formarea unei generații cu abilități trainice de comunicare și relaționare intragrupală, pregătindu-i pentru succesul în diverse contexte sociale și academice. Excedentar, este esențial să se înțeleagă că dezvoltarea competențelor de comunicare interpersonală intragrupală nu se limitează doar la aspectele academice, ci are o influență profundă și în alte domenii ale vieții elevilor. O comunicare eficientă în cadrul grupului poate contribui la dezvoltarea unei încrederi în sine mai ridicate, la îmbunătățirea relațiilor interpersonale și la formarea unor abilități de lucru în echipă, esențiale în viața de zi cu zi și în carieră.

Un alt aspect important în dezvoltarea competențelor de comunicare intragrupală este abordarea comunicării interpersonale într-un mod holistic, care să încurajeze exprimarea liberă și respectul reciproc în cadrul discuțiilor și activităților de grup. Cadrele didactice joacă un rol crucial în facilitarea acestui proces, oferind suport și îndrumare elevilor în explorarea și înțelegerea diversității de perspective și opinii.

De asemenea, implementarea strategiilor de dezvoltare a comunicării intragrupale poate contribui la diminuarea sentimentului de izolare sau excluziune resimțit de anumiți elevi în cadrul grupului. Prin promovarea unei atmosfere deschise și incluzive, elevii pot simți că sunt parte integrantă a grupului și că aportul lor este valorizat și apreciat.

O altă direcție importantă în dezvoltarea competențelor de comunicare intragrupală este cultivarea empatiei și a înțelegerii reciproce între elevi. Prin activități care să încurajeze exprimarea și ascultarea cu atenție a sentimentelor și perspectivelor celorlalți membri ai grupului, elevii pot învăța să se pună în locul celorlalți și să dezvolte abilități de comunicare mai empatică și eficientă.

O altă abordare eficientă este utilizarea tehnicilor de feedback constructiv și autoevaluare, care să încurajeze elevii să reflecteze asupra propriilor lor abilități de comunicare și să identifice punctele lor tari și slabe. Prin feedbackul primit și autoevaluare, elevii pot identifica zonele în care trebuie să-și îmbunătățească abilitățile și să dezvolte strategii pentru a face față provocărilor viitoare în comunicarea intragrupală.

De asemenea, este important să se promoveze diversitatea și incluziunea în cadrul activităților de comunicare intragrupală, oferind elevilor oportunitatea de a interacționa și de a colabora cu colegi din medii și perspective diferite. Această diversitate poate contribui la îmbogățirea experienței de învățare a elevilor și la dezvoltarea lor ca cetățeni responsabili și toleranți.

Un alt aspect crucial este implicarea părinților și a comunității în procesul de dezvoltare a competențelor de comunicare intragrupală a elevilor. Prin colaborarea între școală, familie și comunitate, se pot crea contexte și oportunități suplimentare pentru practicarea abilităților de comunicare și relaționare în diverse situații și medii sociale.

În **concluzie**, dezvoltarea competențelor de comunicare interpersonală intragrupală la elevii din gimnaziu reprezintă un proces complex și esențial pentru formarea unei generații de indivizi responsabili și capabili să interacționeze și să colaboreze eficient în diverse contexte sociale și academice. Prin implementarea unor strategii variate și inovatoare în cadrul orelor de Educație pentru societate, în colaborare cu părinții și comunitatea, se poate asigura pregătirea elevilor pentru a face față provocărilor și a beneficia de oportunitățile din lumea contemporană.

Bibliografie:

1. COJOCARU, Vasile Gh. *Calitatea în educație. Managementul calității*. Chișinău, 2007.
2. *Ghid metodologic: O competență-cheie a învăța să înveți*. Chișinău, 2010.
3. PÂNIȘOARĂ, Ion-Ovidiu. *Comunicarea eficientă*. Ediția a II-a, revăzută și adăugită. Iași: Collegium Polirom, 2004.
4. *Metodologia de evaluare prin descriptori la disciplina Educație pentru societate E (clasele V-XII)*. Chișinău, 2022.
5. PATRAȘCU, D., URSU, A., JINGA, I. *Managementul educațional preuniversitar*. Chișinău: ARC, 1997.
6. <https://www.icahdq.org/group/groupcomm#:~:text=Intergroup%20communication%20is%20often%20characterized,aggression%2C%20violence%2C%20and%20genocide>
7. <https://warbletoncouncil.org/comunicacion-intragrupal-8873>
8. <https://romania.europalibera.org/a/analfabestism-funcional-scoli-romania/31854547.html>
9. <https://psyexcelsior.files.wordpress.com/2016/02/temele-8-9-caracteristicile-limbajului-particularitatile-limbajului.pdf>

ГЛУБИНЫ ТВОРЧЕСТВА: ПСИХОЛОГИЯ ИСКУССТВА

DEPTHS OF CREATIVITY: PSYCHOLOGY OF ART

Вилена ТИПИКИНА, студентка,
ГПУ имени И. Крянгэ

Vilena TIPIKINA, student,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: 379.821

Abstract. This article highlights the important role of psychology in understanding and analyzing art. Examines the basic concepts of psychology that help explain how and why works of art have an impact on the human psyche and emotional state. The author analyzes the influence of works of art on the emotions, mood and behavior of viewers, and also explores what psychological mechanisms are used by artists to convey their ideas and emotions through art. This article also examines the work of the outstanding Georgian artist Niko Pirosmani through the prism of the psychology of art. His life and work, features of style and artistic manner, as well as the influence of psychological aspects on the formation of his works are analyzed. Studying the works of Pirosmani allows us to delve deeper into the world of the artistic genius, shed light on his inner world and understand what psychological factors could influence the formation of his artistic style and choice of subject matter. The work is intended to reveal the relationship between the psychological aspects of the artist's personality and his work, as well as to emphasize the importance of psychology in understanding and interpreting works of art.

Keywords: psychology, art, meaning, sublimation, perception, feeling, emotions, aesthetics.

Задачи статьи

1) Изучение влияния искусства на человеческую психику: Анализ воздействия художественных произведений на эмоции, настроение, восприятие и когнитивные процессы зрителей.

2) Исследование психологических механизмов восприятия искусства: Рассмотрение того, какие когнитивные, эмоциональные и биологические процессы активируются при восприятии и анализе искусства.

3) Исследование психологических механизмов восприятия искусства: Анализ влияния врожденных и приобретенных факторов на восприятие искусства, основанный на идеях Фрейда о бессознательном и психоаналитическом подходе к искусству.

4) Исследование развития художественных способностей в контексте культурно-исторического наследия: Анализ влияния социокультурной среды на развитие творческих способностей и художественного вкуса, опираясь на концепции Выготского о зоне ближайшего развития и социокультурных практиках.

5) Исследование взаимосвязи между искусством и эмоциональным благополучием: Анализ роли искусства в психологическом развитии человека и его эмоциональном благополучии на основе теорий Фрейда о психических механизмах и подходов Выготского к развитию в контексте культуры.

6) Исследование воздействия художественных произведений на психическое состояние и эмоциональные реакции: Анализ влияния различных видов искусства (живопись, музыка, литература и др.) на эмоциональное состояние и поведение человека с учетом психоаналитических и социокультурных подходов.

7) Исследование творческого процесса и внутреннего мира художника: Анализ жизненного пути и творческого наследия Нико Пиросмани с точки зрения психологии искусства, включая изучение его личности, мотивации, творческих методов и идей.

Содержание

Искусство – это не только воплощение красоты, но и зеркало души, отражающее тайные уголки нашего внутреннего мира. Что скрывается за художественными произведениями? Что испытывает творец и зритель? Как психология помогает нам понять их смысл и воздействие на нашу психику? Давайте окунемся в мир психологии искусства через призму взглядов великих мыслителей.

Эстетика – это своего рода мост между психологией и искусством, который позволяет нам понимать, как чувства и эмоции влияют на наше восприятие красоты и как искусство может глубоко затрагивать наше внутреннее состояние.

Различные типы эстетического знания – от эмпирической до психологической – открывают перед нами разные аспекты этой связи между внешним миром и нашим внутренним миром. Они позволяют нам понять, какие процессы происходят в нашем сознании при восприятии произведений искусства.

В настоящее время эстетическое переживание понимается как переживание ценности и рассматривается в рамках философии ценностей.

Эстетическое восприятие – это нечто волшебное, что открывает перед нами мир красоты и вдохновения. Это, как путешествие в глубины души, где каждый момент наполнен удивлением и восторгом. Когда мы сталкиваемся с произведением искусства, будь то картина, музыкальная композиция или даже просто природный пейзаж, наша душа готова к погружению в этот уникальный мир.

Наше восприятие красоты зависит от множества факторов – нашего окружения, культурного контекста и даже индивидуальных предпочтений. Это именно то, что делает наше восприятие таким уникальным и разнообразным.

Каждый этап нашего взаимодействия с эстетическим объектом – это целое путешествие.

Фазы эстетического восприятия

1. Эстетическая установка. Эта фаза предваряет непосредственный контакт с эстетическим объектом. Она раскрывается в том, что субъект (человек) уже сам собрался куда-либо (открыть книгу, сходить в музей, посмотреть на выставку и т.д.) уже заранее предписывая этому особые эстетические качества (плохие или хорошие).

2. Первичная эмоция. Эта фаза во временном измерении может даже совпадать с первой, поскольку конкретного отношения (оценки) субъект пока еще не имеет к объекту (это то, что называется «первый взгляд») и его та или иная реакция строится на основании того опыта, который он имеет и с какими ожиданиями он пришёл, чтобы посмотреть на объект.

3. Центральная фаза. В этот момент происходит непосредственный контакт с объектом. Реципиент погружается в него и активно осваивает. В этот момент он может отрешиться от окружающего мира и почувствовать глубину произведения.

4. Чистая духовная фаза. Катарсис. Эта фаза, когда реципиент отходит от конкретной образности третьей фазы, и конкретных эмоциональных и психических переживаний, то есть от интенциональной конкретики и погружается в состояние чистого эстетического наслаждения, которое на манер Аристотеля следовало бы назвать «катарсисом». В этот момент мы отходим от конкретных эмоций и погружаемся в состояние чистого восторга и восхищения перед красотой произведения искусства.

Эстетическое восприятие – это как путешествие в параллельную вселенную, где мы переживаем интенсивную жизнь, освобожденную от времени и пространства. Это как бы отдельная реальность, где мы сливаемся с объектом красоты и наслаждаемся его величиим.

В эстетическом восприятии мы переходим от конкретных форм искусства к свободному странствованию в мире воображения, где реальность становится симфонией цветов и форм. Гербарт подчеркивает, что душа человека формирует представления через логические и эстетические суждения, последние связаны с оценкой и призваны отражать отношение к миру. Теоретики, такие как Липпис, Фолькельт и Гроос, развивают психологический анализ искусства в рамках эстетики «вчувствования», утверждая, что проецирование эмоционального состояния на воспринимаемые объекты называется «вчувствованием». Этот процесс подобен отношению к человеку, где формы выражают душу, а также одушевлению предметов, например, голоса ветра.

Эстетика «вчувствования» исследовала психику в контексте эстетического восприятия, уделяя внимание области чувств и рассматривая вчувствование как ключевую эстетическую категорию. Однако развитие этого подхода выявило проблему зависимости содержания психики от внешнего мира, ставшую предметом гносеологического анализа. Исследования влияния физиологических и психологических факторов на эстетические переживания привели к формированию психоаналитической эстетики в XX веке.

Психологическая эстетика Л.С. Выготского исследует формирование эстетического восприятия человека в культурно-историческом контексте, обращая внимание на роль социокультурных факторов в этом процессе и анализируя его развитие на протяжении жизни. Он также рассматривает творческий процесс и его влияние на развитие личности, анализируя взаимодействие между художником и зрителем. Выготский стремится к созданию объективной психологии искусства, начиная анализ с самого произведения искусства, вместо фокусировки на психологии творца или реципиента.

Для Л.С. Выготского произведение искусства – объективная структура, состоящая из материала (элементов из реальности) и формы (способа их организации). Он выделяет важность анализа не только составляющих произведения, но и их взаимодействия, что позволяет понять формирование эстетической реакции. Анализируя литературные формы, такие как басня, он обращает внимание на противоречия между формой и содержанием, что делает произведение привлекательным для читателя.

Выготский замечает, что в басне Крылова *Ворона и лисица* наше чувство направлено в противоположные стороны из-за различий между лестью и реальным отношением лисицы. Это двойственное восприятие поддерживает интерес к басне. Он предлагает, что катарсис не происходит просто от восприятия противоречий в произведении, а от их разрешения в психике зрителя или читателя.

Катарсис, по Выготскому, происходит через разрешение эмоциональных противоречий в сознании воспринимающего. Это объясняется сочетанием чувств и фантазии, что создает особое эстетическое переживание, где реальность и вымысел переплетаются. В художественной сфере аффекты порождают противоречия, разрешаемые в сфере фантазии и вызывающие состояние катарсиса.

Искусство, по Фрейд, выражает скрытые желания и конфликты человека, служа как способом самовыражения, так и разрешения внутренних конфликтов. Психоаналитические принципы Фрейда помогают понимать творческий процесс как средство освобождения от внутренних давлений и трансформации психических состояний. Важность детской игры и

фантазий в контексте психологии искусства подчеркивается, так как они позволяют как детям, так и взрослым выразить свои внутренние миры и удовлетворить скрытые желания.

Фрейд отмечает, что и в детской игре, и в фантазиях наяву иногда могут проявляться мучительные переживания, которые человек может подавлять в реальной жизни. Однако, сны наяву обычно более интенсивны и резки, чем детская игра. Фрейд также обращает внимание на то, что взрослые часто стыдятся своих фантазий и скрывают их от окружающих, создавая ощущение изоляции и чувство, что только они имеют такие фантазии. Искусство, по Фрейду, является способом осуществления неудовлетворенных желаний и коррекции недостатков реальности, проявлением человеческой природы и попыткой справиться с внутренними конфликтами и страданиями. Таким образом, процесс творчества в искусстве, аналогично фантазии, начинается с настоящего переживания, которое пробуждает в художнике старые детские воспоминания и желания, становясь средством для удовлетворения неосуществленных желаний.

По мнению психоаналитиков, искусство, включая поэзию, часто отражает сексуальные переживания, поскольку сексуальные влечения играют ключевую роль в бессознательном. Энергия, связанная с сексуальностью, может быть перенаправлена в творчество через процесс сублимации, где она используется в художественном процессе вместо непосредственно сексуальных целей. Таким образом, искусство становится способом удовлетворения запретных желаний через художественную форму, предоставляя как художнику, так и зрителю возможность наслаждаться им, не погружаясь в невротические состояния.

Исследование психологии творчества Пиросмани позволяет погрузиться в его внутренний мир и мотивы творчества. Его работы, отличающиеся простотой форм и яркими красками, часто отражают сельскую жизнь и традиции Грузии, а также символизируют его эмоциональное состояние и внутренние конфликты. Несмотря на отсутствие формального образования, Пиросмани создал уникальный стиль, который до сих пор привлекает внимание исследователей и ценителей искусства.

Следуя психологическому подходу к творчеству Пиросмани, мы обнаруживаем, что его работы прямо отражают его жизненный опыт, внутренние мотивы и сиротство. Сельские пейзажи, бытовые сцены и изображения животных, используемые им, свидетельствуют о его стремлении передать реальность жизни без идеализации. Яркие и темные цвета, которые он выбирал, отражают его надежды и страдания, а изображения одиноких, усталых фигур передают его внутренние борьбы и жизненные трудности.

Пиросмани часто изображал сельскую жизнь и животных на своих картинах. Он придавал глазам животных человеческий облик, возможно, проецируя на них свои эмоциональные потребности и стремления к заботе и любви, которые не получил в детстве.

Эти картины выглядят наивными и добрыми, порождают хорошие чувства и веру в волшебство, хотя цветовая гамма работ Пиросмани - мрачная, и присутствует атмосфера отчуждения и тоски. Часто вместо холста для своих полотен он использовал черные клеенки, которые позволили сказать ему новое слово в наивном искусстве. В его картинах все перемешалось - это и радость, и боль, и счастье, и грусть. Работал он необыкновенно быстро – несколько часов уходило у Нико на обычные картины и два-три дня на большие работы. Это сейчас его картины стоят миллионы, а при жизни художник получал за свой труд смехотворно мало. Чаще с ним расплачивались вином и хлебом

Для своей лавки Нико нарисовал 2 вывески – «Белая корова» и «Чёрная корова». Другого особенного интереса к торговле он не проявил, а занимался тем, что или рисовал, или просто валялся в задней комнате при молочной лавке на свежескошенной траве, которую закупал

охапками. Он обожал этот запах, поскольку это напоминало ему родную деревню. Мало того стал раздавать в долг продукты. Тогда компаньон освободил его от работы и стал выдавать ему по 1 рублю в день на проживание. В конце концов они расстались. Покончив с торговлей, Нико решил начать зарабатывать на жизнь живописью. Все свои рисунки художник стал передавать перекупщикам для продажи на выставках и в лавках. Но картины самоучки успехом не пользовались. Доходы от продажи не покрывали даже расходов на краски. Все, кто его знал лично, рассказывали о странностях этого человека. Он утверждал, что своими глазами видит христианских святых, и что кисть в его руке пишет сама собой, без его участия. Самая главная странность- Нико в 37 лет в корне меняет свою жизнь, которая ничем не отличалась от жизни других людей, и начинает бродяжничать, переходя из трактира в трактир, из духана в духан. Его знакомые говорили, что трезвым он не работал никогда, и что многие его шедевры был созданы буквально за рюмку водки. По легенде он никогда не требовал платы за свои картины и считал это «неблагородным» поступком.

История про «миллион алых роз» для французской певички Маргариты де Севр

История любви Нико Пиросмани, художника-сироты из Грузии, стала источником вдохновения для многих его работ, включая знаменитую картину «Актриса». Актриса Нико Пиросмани воплощает его эмоциональные переживания и идеалы женственной красоты. Некоторые считают, что картина может быть символом его любви к женщине, возможно, к конкретной актрисе, в которую он был влюблен.

Удивительно, но существует и продолжение этой лавстори. Но опять же, установить на самом деле это происходило или нет, не представляется возможным. В 1968 картины Пиросмани выставлялись в Лувре. Однажды в музей пришла старушка. Она долго стояла возле картины «Актриса Маргарита».

Вдруг женщина горько заплакала. Смотрители кинулись успокаивать старую женщину и с изумлением узнали, что перед ними стоит та самая Маргарита де Севр. Ей было уже больше 80 лет. Актриса попросила сфотографировать её на фоне полотна, что и сделали работники Лувра. Потом старушка принесла с собой письма, которые посылал ей когда-то Нико Пиросмани. Но организаторы выставки, представляющие грузинскую сторону, не решились их взять, испугавшись последствий, которые это общение могло принести. Дальнейшая судьба этих писем осталась неизвестна. А что стало с бедным художником? Художник Нико Пиросмани прожил свою жизнь в бедности и умер в одиночестве. Его работы, около 2000 картин, почти все утрачены или уничтожены. После его смерти его творчество было вновь открыто и стало предметом интереса для художников и исследователей.

Выводы

Исследование психологии искусства через призму теорий Фрейда и Выготского позволяет глубже понять взаимосвязь между художественным творчеством и психическими процессами человека.

Согласно теории Фрейда, искусство является способом выражения и осуществления скрытых чувств и желаний, которые могут оставаться в бессознательной сфере. Художественное произведение становится мощным инструментом для выражения этих подавленных аффектов, а также для осуществления фантазий и игр, что в свою очередь помогает уменьшить психическое напряжение.

С позиции Выготского, эстетическое восприятие формируется в процессе взаимодействия с культурным окружением и обучения. Эстетические предпочтения и оценки человека зависят от социокультурных факторов, а искусство играет важную роль в формировании и развитии его психического мира.

Таким образом, анализ работ Пиросмани с использованием теорий Фрейда и Выготского позволяет нам лучше понять, как художественное творчество отражает внутренние конфликты, эмоции и желания художника, а также как социокультурный контекст влияет на формирование его художественного стиля и восприятие мира.

Библиография:

1. АМИРАНАШВИЛИ, Ш. *Пиросмани*. 1960.
2. АСМОЛОВ, А.Г. *Творческая работа Выготского и современная психология*. 1990.
3. БЕРДЗЕНИШВИЛИ, Н. *Нико Пиросмани*. 1974.
4. ВЫГОТСКИЙ, Л.С. *Психология искусства*. 1971.
5. ВЫГОТСКИЙ, Л.С. *Ум в обществе: Развитие высших психологических функций*. 1978.
6. ЭНГЕСТРЁМ, Й., МЬЕТТИНЕН, Р., ПУНАМЯКИ, Р.-Л. (Ред.). *Взгляды на теорию деятельности*. 1999.
7. ЛУРИЯ, А.Р. *Создание ума: личное отчет советской психологии*. 1979.
8. ФРЕЙД, З. *Леонардо да Винчи и воспоминание о его детстве*. 1910.
9. ФРЕЙД, З. *Загадочное*. 1919.
10. ФРЕЙД, З. *За принципом наслаждения*. 1920.

EVOLUȚIA LOCALITĂȚII UNGHENI: O CĂLĂTORIE PRIN TRECUT ȘI PREZENT

THE EVOLUTION OF UNGHENI: A JOURNEY THROUGH PAST AND PRESENT

Rita BORTÎ, studentă,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
rita.b2590@gmail.com

Rita BORTI, student,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: 908(478)

Abstract. The municipality of Ungheni in the Republic of Moldova weaves a rich historical and traditional heritage with promising prospects for the future, defining the identity and attachment of the speaker. Archaeological research highlights an early human presence, while the first documentary mentions from the 15th century and the legend regarding the origin of the name add charm and mystery to the locality.

The ceramic factory, Eiffel Bridge and Railway Station represent iconic elements of the city, with significant contributions to its cultural and economic heritage. The chestnut alley, modernized carpet factory and History and Ethnography Museum complement the diverse cultural landscape of Ungheni. The artistry of the city is reflected in its numerous sculptures and architectural monuments, reminding of its glory and evolution over time. Its rich past serves as a source of teaching for the future, and Ungheni remains an invaluable part of the speaker's identity, a place full of pride and deeply rooted in the soul.

Keywords: Ungheni, identity, history, traditions, cultural heritage, community.

Ungheni: suflet și rădăcini

Municipiul Ungheni este nu doar locul în care m-am născut, ci și o parte integrantă din identitatea mea, înrădăcinată adânc în sufletul meu. Este un loc bogat în amintiri și tradiții, dar și plin de perspective de viitor. Sunt profund atașată de comunitatea mea natală, iar unul dintre motivele principale este originalitatea sa inconfundabilă. Fiecare aspect al acestui oraș îl face unic și memorabil, iar acest lucru mă umple de mândrie și recunoștință. Este un loc căruia simt că îi aparțin cu adevărat și care îmi amintește mereu de rădăcinile mele și de calea pe care am parcurs-o în devenirea mea.

Fiecare individ are o legătură specială cu localitatea sa natală, caracterizată de o istorie bogată și contribuția fiecăruia dintre oamenii săi. Munca, tradițiile și obiceiurile locuitorilor au modelat identitatea fiecărei localități și au influențat evoluția sa culturală, socială și economică. Studiarea istoriei locale ne oferă o înțelegere mai profundă a comunității noastre și ne motivează să ne implicăm în dezvoltarea sa ulterioară. Prin contribuția noastră la progresul localității, contribuim la crearea unei moșteniri durabile pentru generațiile următoare.



Figura 1. Municipiul Ungheni



Figura 2. „Ungheni”

Cercetări arheologice

Cercetările arheologice efectuate în situl de pe Valea Țuțorei, amplasat pe malul stâng al râului Prut, au dezvăluit două straturi de locuire distincte, bine definite din punct de vedere stratigrafic și cultural. Nivelul inferior, identificat prin prezența unui set ceramic similar cu cel găsit în necropola tumulară Trinca „Drumul Feteștilor” din epoca hallstattiană târzie (aproximativ mijlocul sec. al VII-lea – primul sfert al sec. al VI-lea î.H.), indică o fază timpurie a epocii fierului. Acest strat este datat aproximativ între mijlocul și ultimul sfert al secolului al VI-lea î.H. Aceste descoperiri arheologice demonstrează că existau urme ale activității umane încă într-o perioadă atât de timpurie în această regiune.

Doresc să atrag atenția că pe teritoriul Ungheniului se găsesc vestigii arheologice care datează din epoca neolitică, în principal aparținând culturii ceramicii liniare. În cadrul Republicii Moldova, cercetările desfășurate în anii 1950-1990 au identificat aproximativ 60 de așezări ce aparțin acestei culturi, dintre care cinci se află în municipiul Ungheni. Toate aceste cinci așezări sunt localizate în bazinul râului Delia [3, pp. 5-22].



Figura 3. Cercetările arheologice desfășurate în situl de pe Valea Țuțorei, situat pe malul stâng al râului Prut

Ungheni: primele atestări documentare

Ungheni este un oraș important cu statut de municipiu, situat în partea central-vestică a Republicii Moldova. Localitatea este situată pe malul stâng al râului **Prut**, în imediata apropiere a graniței cu România.

Cea dintâi așezare atestată pe teritoriul actual al Ungheniului este „satul Berești de Prut”, la 23 noiembrie 1443, într-un uric de la Ștefan al II-lea voievod, fiul lui Alexandru cel Bun. În unele documente, localitatea este numită cu toponimul BERESTEANI (1448), în altele – BERENA (1587), pentru ca în cele din urmă să i se spună Berești.

Prima atestare documentară a Ungheniului datează din 20 august 1462, într-un **uric** de la domnitorul **Ștefan cel Mare**. Există însă dovezi certe că așezarea, la început un sătuc, exista până la formarea statului medieval moldovenesc. Inițial, localitatea s-a numit Unghiul, probabil de la configurația locului pe care s-a constituit. Aici, râul Prut formează, prin cotire bruscă, un unghi perfect. Abia peste două secole, în anul 1645, așezarea apare menționată cu numele său actual, Ungheni. Încă în secolele I-III d.H., pe aici își aveau drumul de negoț grecii Pontului Euxin. Apoi, în Evul Mediu, vedem trecând prin apropiere Drumul Sării, Drumul Pescarilor și Marele Drum Comercial Tătăresc. Acest lucru a făcut ca localitatea să devină atractivă pentru derularea afacerilor comerciale. Nu în zadar, pe parcursul veacurilor XVII-XVIII, Ungheniul aparținea unor negustori bogați. Lucrurile, în acest sens, s-au amplificat după 1812, odată cu anexarea Moldovei dintre Prut și Nistru la Imperiul Rus, soarta micului sătuc fiind pecetluită: posibilitățile sale de dezvoltare, avantajele pe care le oferea erau evidente ... o schimbare dureroasă în destinul localnicilor...

Un alt uric de la Ștefan cel Mare, datat cu 14 octombrie 1490, relevă existența pe teritoriul actual al Ungheniului a încă patru vechi așezări, și anume: culturile Găureni, Delești, Cernătești, Negoiești [2, pp. 68-78].



Figura 4. Uric de la domnitorul Ștefan cel Mare

Originea numelui „Ungheni” (legendă)

O legendă populară culeasă de folcloriști istorisește despre apariția localității, subiectul fiind următorul: pământul pe care este situat astăzi orașul Ungheni aparținea cândva unui oarecare boier Vasile Lupu din satul Unțești, care, cică, ar fi avut o fiică frumoasă, răpită într-o zi de turci. Îndată s-a organizat o goană după ei și pe locul unde a fost eliberată boierul a pus să fie construit un han. În timpul săpării fundației, s-au descoperit copite de oaie, numite „unghii”, de unde și denumirea – „Hanul Unghiilor”. Cu timpul, locul a devenit sat, iar numele său a devenit Ungheni.

Punctele de atracție ale localității

Fabrica de ceramică Ungheni: „Olăritul, un meșteșug străvechi”. La Ungheni, arta ceramicii are rădăcini adânci, datând încă din epoca neolitică. Descoperirile arheologice din zonă au dezvăluit

dovezi impresionante ale culturii Cucuteni-Tripolie, datând din mileniiile V-IV î.H. Acest meșteșug a supraviețuit în timp, nu este surprinzător deci că, în perioade mai recente, piețele orașului erau aglomerate cu olari vânzând urcioare și că în satele învecinate caravana olarilor circula adesea, invitând localnicii să achiziționeze oale pentru nevoile casnice. Printre aceștia se numărau olarii din Nicolaevca, un sat ucrainean, care au revitalizat arta formării lutului la mijlocul secolului XX, profitând de zăcămintele bogate de lut ale regiunii. Cererea tot mai mare a depășit însă capacitatea lor de producție artizanală, motiv pentru care meșterii locali au persuadat autoritățile să modernizeze olăritul, transformându-l într-o industrie la Ungheni. În 1957, a fost inaugurată o secție de producție de ceramică de uz casnic, care, ulterior, s-a dezvoltat într-o fabrică renumită. Unicitatea și varietatea produselor ceramice de aici au traversat granițele Republicii Moldova, ajungând în țări precum Bulgaria, România, Germania, Polonia, Rusia, Turcia, Siria, Elveția, Franța, SUA și multe altele. În prezent, compania „Ceramica-Ungheni” își onorează moștenirea, creând continuu modele noi care confirmă că arta ceramicii poate transcende orice limită a imaginației [5].



Figura 5. S.A. „Ceramica-Ungheni”

Podul Eiffel din Ungheni, care leagă două maluri ale râului Prut, se poate mândri cu o istorie de 147 de ani. Proiectat de celebrul inginer francez Alexandre Gustave Eiffel, al cărui nume îl poartă, datorită structurii sale metalice din oțel, acesta este considerat a fi un „frate” al faimosului Turn Eiffel din Paris. În 1885, podul a avut onoarea de a-l purta pe marele poet român Mihai Eminescu în călătoria sa către Odesa.

În a doua parte a veacului XIX, o viitură a distrus podul feroviar de la Ungheni. În fața problemei, conducerea căilor ferate basarabene a cerut ajutorul lui Gustave Eiffel, unul dintre cei mai buni proiectanți de poduri feroviare ai timpului. Acesta sosește în Basarabia, cercetează locul, iar în primăvara anului 1876 proiectul noului pod este definitivat și începe construcția. Lucrările decurgeau cu zor, mai ales fiindcă podul de peste Prut urma să joace un rol important în strategia militară a Imperiului Rus în războiul cu turcii. În primăvara următorului an, la 21 aprilie, administrația căilor ferate basarabene inaugurează podul feroviar, ce unește orașul Ungheni de comuna cu același nume de peste Prut. În acele zile, la Ungheni sosește țarul Rusiei, Alexandru al II-lea, care face o trecere în revistă a unităților militare dislocate în apropierea Podului Eiffel. La 24 aprilie 1877, Rusia declară război Turciei, iar pe podul din Ungheni trece armata imperială. Podul Eiffel urma să fie unul dintre principalele puncte de trecere a diviziilor militare și a munițiilor pe durata desfășurării Războiului Ruso-Turc.

La 10 ani de la darea în exploatare a Podului Eiffel din Ungheni, în inima Parisului se începuse construcția unui turn gigant, ce avea să poarte același nume ca și podul de oțel din Basarabia. Unghenienii care aveau pe atunci treabă în Franța recunoșteau în Turnul Eiffel același stil al podului de pe Prut. E și firesc, fiindcă la proiectarea scheletului metalic al turnului din Paris, Gustave Eiffel

a repetat anumite elemente ale podului construit în Basarabia. Se zice că aliajul și niturile construcțiilor din Ungheni și Paris sunt similare. Nu în zadar *Podul din Ungheni* mai este numit și *Turnul Eiffel culcat*. În a doua parte a secolului XX, pe acest pod au mai trecut lideri politici importanți, printre care conducătorul Uniunii Sovietice, Leonid Brejnev, și cel al Coreei de Nord, Kim Ir-sen. Podul Eiffel de la Ungheni a fost construit pentru acțiuni militare și pentru schimburi economice între Gubernia Basarabia sau Imperiul Rus și țările europene. Acesta a avut și o altă întrebuințare în anii 90 ai secolului XX, atunci când a devenit pod de flori pentru românii de pe ambele maluri ale Prutului. După o despărțire de aproape jumătate de veac, frații de pe cele două părți ale Prutului au circulat liber, podul feroviar fiind transformat de către cei veniți aici într-unul pietonal [6].

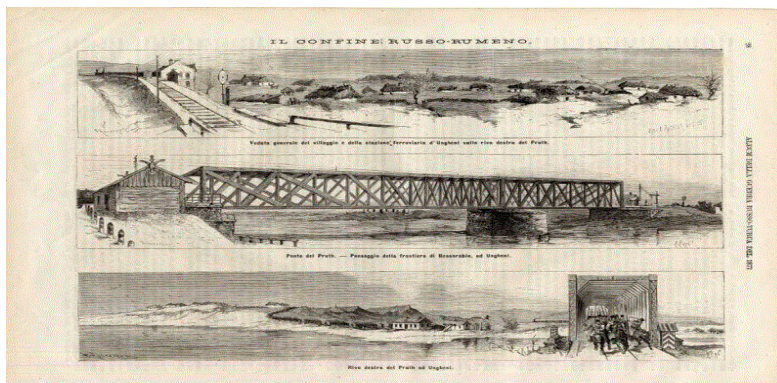


Figura 6. Podul Eiffel din Ungheni (Basarabia)



Figura 7. Podul Eiffel acum 147 de ani...

Gara feroviară Ungheni. În orașul Ungheni, pe strada Feroviară, colț cu Alexandru cel Bun, se înalță un frumos și elegant edificiu, vechea gară feroviară, loc în care oamenii obișnuiau să aștepte, să călătorească, să se întâlnească și să petreacă. Aici, în trecut, au trăit întâmplări și emoții variate, de la bucurii și speranțe până la tristeți și regrete. Gara feroviară din Ungheni a fost prima construită la marginea sud-vestică a celor două foste imperii ruse: țarist și sovietic. Aceasta a fost realizată în timpul construcției căii ferate Chișinău – Cornești – Ungheni – Iași, între anii 1871 și 1875. Autoritățile țariste, dorind să deschidă o rută către Europa de sud-est, au achiziționat un teren de la proprietarul moșiei Ungheni, Mihai Buznea. Pe acest teren, au fost construite infrastructura feroviară, depoul și nodul de cale ferată, iar în 1874, vama de gradul 1 de la Sculeni a fost mutată aici. Totodată, a fost construit actualul edificiu al gării feroviare internaționale pentru călători.

În termenii tehnici și economici ai vremii (construcția liniei ferate și a clădirii gării în sine), progresul s-a înregistrat într-un ritm relativ rapid. Acest lucru a fost accelerat de contextul politic complex din Balcani, o regiune de interes strategic major pentru Imperiul Rus în a doua jumătate a

secolului al XIX-lea. La data primei sosiri a trenului în gara Ungheni, pe 1 iunie 1875, clădirea gării era deja construită. În anul următor, la 11 aprilie 1876, cu o zi înainte de a declara război otomanilor, trupele ruse s-au aliniat în fața gării, iar țarul Alexandru al II-lea s-a coborât din tren. Calea ferată a reprezentat premisa esențială care a contribuit la dezvoltarea orașului Ungheni. Ea a adus investiții (comerț, piață, târg, vamă, contrabandă, corupție) și administrația regională, schimbând mentalitatea și structura socială și etnică a locuitorilor.

De menționat că autorul proiectului gării rămâne, deocamdată, necunoscut. Cu siguranță, proiectul a fost creat în biroul de proiectare a edificiilor de gări din Odesa, în cadrul Direcției Imperiale a Căilor Ferate Sud-Vest. Imaginea ne vorbește despre faptul că arhitectura inițială a edificiului a fost alta: partea din mijloc avea un nivel, părțile laterale – 2 niveluri.

Modificările exterioare ale edificiului au survenit după Al Doilea Război Mondial. Sovieticii au suprapus pe segmentul central nivelul 2, iar părțile laterale au fost alungite. Multe din elementele decorului, realizate atunci, au fost în stilul Empire stalinist, stil ce se păstrează și astăzi.

Între anii 1945 și 1955, a avut loc cea mai invazivă intervenție în arhitectura clădirii: a fost reconstruit etajul 2. Lungimea edificiului a fost mărită per total cu 20 de metri, acesta ajungând la o lungime totală de 80 de metri.

În anul 1979, a fost construită o nouă gară interurbană. De aceea, s-a decis ca vechea gară să fie destinată doar curselor internaționale de pasageri, precum și celor cu destinația spre orașele mari ale URSS: Kiev, Moscova, Leningrad, iar accesul aici era supravegheat atent de KGB-ul sovietic.

De-a lungul timpului, Gara Ungheni a fost martoră a numeroase evenimente, dar și gazda unor călători neobișnuiți, cum ar fi conducători de țări: Nikita Hrușciiov, Leonid Brejnev, Nicolae Ceaușescu ș.a.; mari personalități ale științei și lumii literare: reputatul istoric Nicolae Iorga, geniul poeziei românești Mihai Eminescu, scriitorul Mihail Sadoveanu ș.a. [4, pp. 129-130]

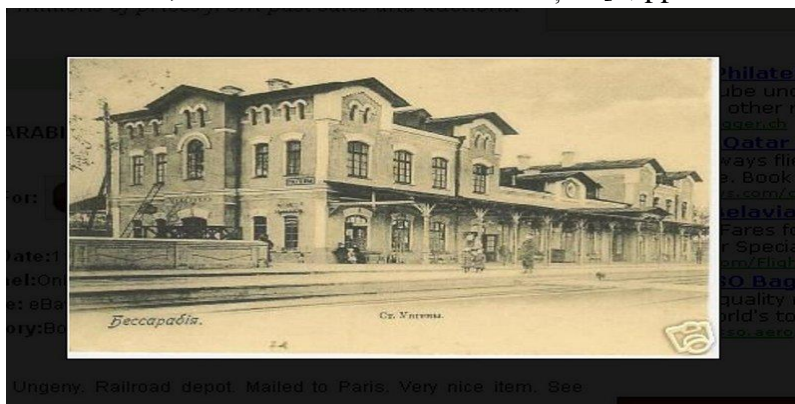


Figura 8. Arhitectura inițială a edificiului Gării Feroviare Ungheni



Figura 9. Elegantul edificiu al Gării Feroviare Ungheni în prezent

Curiozități

Aleea de castani din Ungheni este una dintre cele mai lungi din Europa de Est, întinzându-se pe o distanță de peste 3 kilometri și fiind împodobită cu peste 650 de arbori. Această frumoasă alea a fost amenajată în anul 1975. În timp ce unele orașe din Moldova se pot lăuda cu râuri și conacuri boierești, Ungheni se remarcă prin această atracție turistică deosebită.

Fabrica de Covoare din Ungheni a fost fondată în anul 1980, semnificativ modernizată după privatizare, în 1998. Astăzi, fabrica produce covoare, a căror calitate este la nivelul standardelor internaționale. Liniile de producere sunt dotate cu cele mai performante utilaje. Covoarele sunt comercializate în mai multe țări europene, precum și în Statele Unite ale Americii și Japonia.

Muzeul de Istorie și Etnografie este o instituție de cercetare, valorificare și promovare a culturii comunităților, aflată în Valea Prutului mijlociu. Colecțiile muzeului numără peste 10.000 de piese, multe dintre ele foarte vechi și de o valoare incontestabilă. Muzeul găzduiește în permanență expoziții de artă, simpozioane științifice, editează lucrări științifice, are chiar și un buletin al său, „Pyretus”.

Municipiul Ungheni are, la momentul actual, cele mai multe **sculpturi**. Majoritatea dintre ele – 80 – au fost realizate în cadrul a șapte tabere (simpozioane) de sculptură, organizate de Primăria Ungheni, începând cu anul 2000. Din acest considerent, Ungheniul este supranumit „orașul sculpturilor”.

Monumentele arhitecturale din Ungheni, nefiind în număr foarte mare, sunt în schimb de o valoare neprețuită. Cel mai vechi edificiu urbanistic din Ungheni este Gara Feroviară, după care urmează Biserica „Sf. Irh. Nicolae” și Catedrala episcopală „Sf. Alexandru Nevski”.

Concluzii

În urma cercetării izvoarelor istorice care țin de municipiul Ungheni, am aflat multe lucruri importante. Sentimentul legăturii dintre prezent și trecut ne ajută să învățăm și să dobândim experiență din trecut. Istoria este privită ca un ghid spre viitor, iar cu ajutorul conștiinței formate pe axa timpului se descoperă valori precum adevărul și dreptatea. Istoria unui popor este asemenea unei fântâni, din care generație după generație se adapă din faptele și viața spirituală și materială a înaintașilor și prin care viața continuă neîntrerupt spre noi idealuri de realizat. Din ea se pot trage învățăminte despre comportamentul generațiilor și faptele care urmează a fi realizate spre a păstra și a îmbogăți ceea ce au înfăptuit strămoșii. Municipiul Ungheni ne-a indicat atât locurile din care l-am putut cunoaște de-a lungul istoriei, cât și ne-a deschis noi porți spre a-i cerceta viitorul.

Bibliografie:

1. Buletinul Muzeului de Istorie și Etnografie din Ungheni „PYRETUS”. 2001, anul I, nr. 1.
2. Buletinul Muzeului de Istorie și Etnografie din Ungheni „PYRETUS”. 2006, II.
3. Buletinul Muzeului de Istorie și Etnografie din Ungheni „PYRETUS”. 2017, III-IV.
4. Revista Asociației Istoricilor „Nicolae Iorga” din Ungheni „Patrimoniul Istoric”. 2022, nr. 15.
5. <https://orasulungheni.blogspot.com/2013/08/fabrica-de-ceramica-ungheni.html> (accesat 15.05.2024)
6. <https://unghenicountry.wordpress.com/podul-eiffel/> (accesat 17.05.2024)

ASPECTE CONCEPTUALE PRIVIND EXERCITAREA MANDATULUI PARLAMENTAR

CONCEPTUAL ASPECTS REGARDING EXERCISE PARLIAMENTARY MANDATE

Igor SOROCEANU, masterand,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Igor SOROCEANU, master's student,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: 342.53

Abstract. The activity of deputies can sometimes arouse various interpretations, such as: that the holders of the mandate entrusted by the electoral body deviated from the purpose of the mandate as a political-legal empowerment, which also implies responsibility for their actions, that they would hide behind immunity parliamentarian. In the given work it is shown that the parliamentary mandate is an authorization given by the electoral body to the representatives appointed through elections, in order to achieve national sovereignty through representation. Given that each deputy represents the nation, the parliamentary mandate is endowed with specific features, such as: generality, independence and irrevocability. And humanity and incompatibility are means of constitutional protection of the mandate, and not individual privileges of the deputy. In order to achieve the proposed goal, in this work we have drawn the following objectives: the definition of the parliamentary mandate; the identification of its legal nature, the identification of the characteristic features and, consequently, the protection of the parliamentary mandate.

Keywords: constitutional law, legislative forum, public dignity, parliamentary mandate, general, independent, irrevocable etc.

Introducere. Parlamentul este un organ de stat reprezentativ, al cărui funcție principală în sistemul de separație a puterilor constă în exercitarea puterii legislative.

Cuvântul „parlament” provine de la francezescul *parler*, ceea ce în traducere înseamnă „a vorbi, a expune opinia” [4]. Originea istorică a acestei instituții se află în practica foarte veche de a aduna membrii unei comunități pentru a lua decizii. Rațiunea practică a existenței parlamentului constă în alegerea unor persoane demne de încredere și competentecare să ia decizii în locul poporului și din numele său.

Gradul de investigare a problemei la momentul actual, scopul cercetării. La momentul actual, importanța și scopul elaborării prezentului demers științific apare din intenția autorului de a scoate în prim-plan unele repere doctrinare și legislative în domeniul analizei reperelor conceptuale ale mandatului parlamentar. Totodată, există și necesitatea stringentă de efectuare a unei analize ample referitor la esența subiectului cercetării.

Materiale utilizate și metode aplicate. În procesul elaborării articolului științific, ne-am ghidat de mai multe și diverse metode de cercetare, care au făcut posibilă investigarea corespunzătoare a subiectului titlative, dintre care putem enumera: metoda analizei, a sintezei, a deducției, metoda sistemică, istorică, precum și comparativă.

Baza teoretico-juridică a demersului științific cuprinde materialul definitiv, precum este cadrul normativ autohton, surse bibliografice ale lucrărilor de specialitate naționale și internaționale, care, direct sau indirect, abordează esența și conținutul subiectului supus cercetării.

Rezultatele obținute în baza analizelor științifice efectuate. *Dreptul parlamentar* este o instituție de drept constituțional, deoarece cuprinde norme juridice care reglementează o categorie distinctă de relații sociale fundamentale care vizează formarea și funcționarea Parlamentului. Noțiunea de drept parlamentar a apărut la începutul secolului al XIX-lea. Este instituția juridică de drept constituțional care reglementează modul de intrare în exercițiu a mandatului parlamentar și

expirarea acestuia, conținutul și condițiile de exercitare a mandatului parlamentar, activitățile parlamentare legate de îndeplinirea unor acțiuni ori adoptarea unor acte [7].

Noțiunea de mandat parlamentar. Termenul *mandat* derivă din latinescul *mandatum*, cu semnificația de „ceea ce este încredințat, indicat, ordonanță” [6]. Pornind de la genul proxim, prin noțiunea *mandat* se subînțelege *o împuternicire dată unei persoane de către alta pentru a-i reprezenta sau apăra interesele*.

Nici Constituția Republicii Moldova, nici Regulamentul Parlamentului și nici Legea cu privire la statutul deputatului nu definesc noțiunea de *mandat parlamentar*, această preocupare ținând de doctrina dreptului constituțional. În fond, *mandatul parlamentar* este și el o împuternicire de a reprezenta. Dar de data aceasta, el nu intervine în sfera raporturilor juridice civile, ci, juridic, semnifică o funcție publică cu care titularul său este investit prin alegeri, al cărei conținut este predeterminat prin lege. Totodată, el nu rezultă dintr-un contract, ci „este o convenție între alegători și cei care aspiră la dobândirea mandatului, având la bază o platformă electorală” [6, p. 230].

Mandatul parlamentar este definit ca o „împuternicire dată de către popor unor persoane în scopul de a-l reprezenta în procesul exercitării puterii de stat, împuternicire care se transformă într-o funcție sau demnitate publică electivă, nominativă, înzestrată cu anumite competențe și garanții pentru participarea efectivă la libera exercitare a funcțiilor Parlamentului, ca autoritate reprezentativă a poporului” [1, p. 256].

Din contextul art. 68 alin. (1) din Constituție, „în exercițiul mandatului, deputații sunt în serviciul poporului”, reiese că „mandatul parlamentar are un conținut de mare generalitate și exprimă relația parlamentului cu toată națiunea, dar nu numai cu o circumscripție electorală” [9, p. 86].

Dat fiind că suveranitatea națională este inalienabilă, ceea ce se transmite „organelor reprezentative” (alin. (1) art. 2 din Constituție) este doar „exercițiul acesteia”. Iar prin „organe reprezentative”, Constituția înțelege toate organele care „acționează în baza unei investiții populare...” [5, p. 6].

Națiunea, ca titular al suveranității, are voința sa proprie, dar această voință, în cazul dat, este exprimată prin reprezentanții săi. Astfel, mandatul parlamentar este național, pentru că „îmbracă o formă colectivă (invers decât în dreptul civil) în considerarea interesului general” [5, p. 70].

Doctrina națională a dreptului constituțional, inclusiv principalele izvoare de drept constituțional, nu interpretează noțiunea de mandat parlamentar. Totuși, el poate fi definit prin următoarele:

- mandatul parlamentar este mijloc intermediar între popor ca deținător al suveranității naționale și reprezentanții acestuia în organul legislativ al statului;
- deținătorii mandatului parlamentar poartă denumirea de deputați. În sisteme cu parlamente bicamerale o cameră este denumită *Adunarea deputaților* (areprezentanților), iar cealaltă – *Senat*, membrii săi fiind numiți senatori.
- mandatul parlamentar rezultă cu preponderență din alegerile parlamentare. Deputații sunt aleși prin vot universal, egal, direct, secret și liber exprimat;
- conținutul mandatului parlamentar este determinat de normele de drept constituțional cuprinse în Constituție, de Legea despre statutul deputatului în Parlament, de Regulamentul Parlamentului;
- mandatul parlamentar este general: datorită acestui fapt exercitarea lui nu este condiționată de necesitatea aprobării fiecărui act de către alegători;
- încetarea mandatului parlamentar are loc în funcție de sistemul electoral aplicat în procesul de formare a Parlamentului sau, în alte cazuri, strict determinate de legislație [7, pp. 304-305].

Sintetizând cele expuse, considerăm că mandatul parlamentar este o demnitate publică care rezultă din manifestarea de voință a corpului electoral în scopul exercitării prin reprezentare a suveranității naționale în baza împuternicirilor stabilite prin Constituție și legi în spiritul democrației și statului de drept.

Natura juridică a mandatului parlamentar. „Mandatul parlamentar” rezultă „dintr-o manifestare de voință colectivă a unui subiect determinat (corpul electoral) făcută în scopul de a produce un efect de drept constituțional” [6, p. 24]. Tocmai în considerarea faptului „că fiecare parlamentar reprezintă națiunea în întregul ei, mandatul parlamentar are o natură juridică specifică, din care rezultă și caracteristicile lui” [6, p. 24].

De aici rezultă natura juridică a „mandatului parlamentar” care estereprezentativ, fapt indicat direct în art. 68 alin. (1) al Constituției Republicii Moldova, potrivit căruia „în exercitarea mandatului deputații sunt în serviciul poporului și orice mandat imperativ este nul” [1].

Mandatul este reprezentativ (nu imperativ) și ca atare este constituit în absența oricărei proceduri de revocare. Fiecare parlamentar reprezintă națiunea în întregul ei.

Mandatul parlamentar nu este un mandat de drept civil, pentru ca nu intervine în sfera raporturilor juridice civile și nu rezultă dintr-un contract. El este rezultatul manifestării de voință colectivă a corpului electoral. Mandatul parlamentar este un mandat de drept constituțional. El are următoarele trăsături principale:

Mandatul parlamentar este general, parlamentarul fiind reprezentantul întregii națiuni și pentru toate interesele ei. Caracteristica dată și-a găsit confirmarea în art. 68 (alin. 1) din Constituția Republicii Moldova, care consacră: „În exercitarea mandatului, deputații sunt în serviciul poporului”.

Mandatul parlamentar este independent. Independența mandatului presupune că deputații (senatorii) nu acționează în baza unor instrucțiuni date de alegători. Ei procedează conform convingerilor lor. Deciziile reprezentanților desemnați prin alegeri nu necesită aprobare de către popor pentru a căpăta valoare juridică.

Mandatul parlamentar este irevocabil. Este o garanție suplimentară a independenței și presupune imposibilitatea revocării deputaților ori senatorilor aleși înainte de expirarea mandatului. Articolul 68 (alin. 2) din Constituția Republicii Moldova, Legea despre statutul deputatului în Parlament (art. 2) stabilește că: „Oricemandat imperativ este nul” [6, p. 306].

Mandatul parlamentar are un conținut predeterminat, drepturile și obligațiile ce revin parlamentarului fiind stabilite prin Constituție și legi.

Durata mandatului parlamentar. În legea referitoare la statutul deputatului în Parlament se prevede că deputații încep să-și exercite mandatul din momentul alegerii și validării lui ulterioare. Documentul care confirmă acest drept este certificatul eliberat de Comisia Electorală Centrală. Totodată, deputații dispun de legitimație și insignă de deputat, eliberate de Biroul permanent după constituirea legală a Parlamentului. În perioada de exercitare a mandatului, deputatului i se eliberează pașaportul diplomatic [7, p. 307].

Durata mandatului diferă de la un sistem constituțional la altul. În Australia și Suedia, aceasta este de trei ani, în Anglia, Franța, Italia – de cinci ani. În Republica Moldova, duratamandatului parlamentar este de patru ani. Astfel, în articolul 1, alineatul 3 din Regulamentul Parlamentului se stipulează: „Parlamentul se alege prin vot universal, egal, direct, secret și liber exprimat, pentru un mandat de 4 ani”. Durata mandatului poate fi prelungită prin lege organică în două împrejurări: „în caz de război și în cazde catastrofă”.

În Republica Moldova, calitatea de deputat încetează la data întrunirii legale a Parlamentului nou-ales, în cazul demisiei sau al decesului. În cazurile demisiei sau al decesului, intervine vacanta mandatului de deputat. Cererea de demisie se prezintă președintelui Parlamentului. Parlamentul, prin

hotărârea sa, va lua act de cererea de demisie a deputatului și va declara mandatul vacant. În cazul decesului, Comisia juridică pentru numiri și imunități a Parlamentului va întocmi un raport. Parlamentul, prin hotărârea sa, va lua act de raportul comisiei și va declara mandatul vacant. Mandatul vacant va fi atribuit supleantului imediat următor de pe lista partidului, organizației social-politice sau a blocului electoral pentru care a candidat deputatul al cărui mandat a fost declarat vacant. În cazul în care devine vacant mandatul de deputat obținut de un candidat independent, completarea vacanței respective se efectuează prin restabilirea șirului descrescător, excluzându-se numărul ce corespunde candidatului respectiv și incluzându-se următorul număr din șir. Curtea Constituțională, în termen de 30 de zile de la declararea vacanței mandatului de deputat, va valida următorul mandat [2].

Protecția mandatului parlamentar. Deputații, fiind reprezentanții poporului și exercitând suveranitatea națională în numele lui, trebuie să se bucure de anumite garanții și condiții specifice care le-ar permite exercitarea liberă a înaltei funcții. Activitatea lor trebuie efectuată fără nicio presiune atât din interiorul țării, cât și din exteriorul ei. Realizarea principiilor autonomiei, independenței și transparenței în activitatea parlamentarilor se află în raport direct cu gradul de protecție a mandatului [8, p. 94]. Atât timp cât deputații vor fi supuși unei influențe, indiferent de sursa acesteia, nu putem vorbi de exercitarea suveranității în numele poporului.

O funcționare normală a întregului sistem politic și juridic impune protejarea eficientă a mandatului parlamentar. Categoria măsurilor de protecție cuprinde: *indemnizații, incompatibilități și imunități*.

1. Indemnizații sau alte forme de sprijin material. Parlamentarii se află în exercitarea unei funcții publice, de aceea ei sunt retribuiți pentru munca depusă. Dacă pentru cetățenii simpli indemnizațiile servesc drept plată pentru munca depusă, pentru parlamentar se consideră și ca formă de protecție a mandatului. Indemnizațiile parlamentarilor sunt divizate în două categorii de plăți: una fixă (salariul) și alta variabilă (legată de participarea la ședințe).

Indemnizațiile deputaților Republicii Moldova includ:

- *salariul de bază*, stabilit de Legea cu privire la salarizare;
- *sporul pentru vechimea în muncă*, al cărui quantum este stabilit prin hotărârea Parlamentului;
- *sporul pentru gradul științific*, al cărui quantum este stabilit de legislația în vigoare;
- *indemnizația zilnică pentru participare la lucrările în plen, în comisie sau la ședințele Biroului permanent*;
- *diurnele*, al căror quantum este stabilit de Parlament.

Deputații care nu dispun de spațiu locativ în municipiul Chișinău sunt asigurați cu apartamente de serviciu pe durata mandatului.

În cazul în care deputatul nu este asigurat cu apartament de serviciu, i se acordă o indemnizație lunară neimpozabilă pentru chirie [2]. Deputații în Parlamentul Republicii Moldova au dreptul la concediu anual plătit, la concediu pentru interesele personale și la concediu medical. În perioada de exercitare a mandatului de deputat, contractul de muncă se suspendă. După expirarea mandatului, deputatului i se garantează locul de muncă (serviciu) anterior, iar în lipsa acestuia (în caz de lichidare a unității, de reorganizare a ei, de reducere a statului de personal etc.) i se acordă un loc de muncă (serviciu) echivalent la aceeași unitate sau la alta, cu consimțământul lui. După expirarea mandatului, funcția de deputat în Parlament se asimilează funcțiilor publice de rangul întâi prevăzute de Legea privind serviciul public. Deputatului i se conferă pe viață gradul de „Consilier de stat al Republicii Moldova de clasa I”.

2. Incompatibilități. Incompatibilitatea cu funcția de parlamentar este stabilită în virtutea teoriei separației puterilor în stat. Cei care ocupă funcții în puterea legislativă nu pot ocupa funcții în

alte ramuri ale puterii de stat. Dacă am admite că deputatul ar ocupa concomitent și unele funcții din domeniul public sau privat, aceasta ar avea consecințe negative: lipsa la unele ședințe ale Parlamentului, timp insuficient pentru examinarea proiectelor de legi, dependența materială de funcția cumulată etc. [8, p. 97].

Conform articolului 70 (alin. 1) din Constituția Republicii Moldova, „calitatea de deputat este incompatibilă cu exercitarea oricărei alte funcții retribuite, cu excepția activității didactice și științifice”.

Legea Republicii Moldova, referitor la statutul deputatului în Parlament (art. 3), consacră că mandatul de deputat este incompatibil cu:

- a) funcția de Președinte al Republicii Moldova;
- b) funcția de membru al Guvernului;
- c) funcția de avocat parlamentar;
- d) exercitarea oricărei alte funcții remunerate, inclusiv a funcției acordate de un stat străin sau organizație internațională, cu excepția activității didactice și științifice desfășurate în afara programului stabilit de Regulamentul Parlamentului.

Deputatul care se află în unul din cazurile de incompatibilitate prevăzută va demisiona, în termen de 30 de zile de la data validării mandatului, din funcția incompatibilă cu mandatul de deputat. În decursul a 30 de zile de la validarea mandatului, deputatul trebuie să declare Biroului permanent orice activitate extraparlamentară pe care va continua să o desfășoare. La începutul fiecărei legislaturi, Comisia juridică pentru numiri și imunități examinează declarațiile deputaților sub aspectul incompatibilității activității.

3. Imunități. Sunt stabilite prin norme constituționale și legi. Ele au un caracter imperativ – un deputat sau un grup de deputați nu pot renunța la ele. Imunitățile nu trebuie confundate cu privilegiile. Legea privind statutul deputaților în Parlament (art. 9) stabilește că imunitatea parlamentară are ca scop protejarea deputatului în Parlament împotriva urmărilor judiciare și garantarea libertății lui de gândire și de acțiune.

În teoria dreptului parlamentar sunt recunoscute și legiferate două forme de imunități: inviolabilitatea și iresponsabilitatea juridică.

Iresponsabilitatea. Articolul 9, alineatul 2, din Legea privind statutul deputaților în Parlament prevede: „Deputatul nu poate fi persecutat sau tras la răspundere juridică sub nicio formă pentru opiniile politice sau voturile exprimate în exercitarea mandatului”. De regulă, acest model de iresponsabilitate exclude atât urmărirea penală, cât și acțiunile civile cu interes dăunător intentate contra unui parlamentar. Regula iresponsabilității se aplică doar actelor ce țin nemijlocit de funcțiile parlamentare: propuneri, amendamente, interpelări și voturi exprimate în ședințe plenare și în comisii, raporturi depuse pe numele unei comisii, acte săvârșite în cadrul unei misiuni încredințate de către organele Parlamentului [7, p. 317].

Inviolabilitatea. Articolul 70 (alin. 3) din Constituția Republicii Moldova consacră: „Deputatul nu poate fi reținut, arestat, percheziționat, cu excepția cazurilor de infracțiune flagrantă, sau trimis în judecată fără încuviințarea Parlamentului, după ascultarea sa”. Cererea la reținere, arestul, percheziția sau trimiterea în judecată penală ori contravențională este adresată președintelui Parlamentului de către procurorul general. Președintele Parlamentului o aduce la cunoștința deputaților, în ședință publică, în cel mult 7 zile de la parvenirea acesteia, și o trimite de îndată spre examinare Comisiei juridice pentru numiri și imunități. Aceasta, în cel mult 15 zile, va adopta o hotărâre care va constata existența unor motive temeinice pentru aprobarea cererii. Hotărârea comisiei este adoptată prin votul secret a cel puțin jumătate plus un din membrii ei. Raportul comisiei este supus examinării și aprobării în Parlament imediat, în cel mult 7 zile de la prezentarea acestuia.

Parlamentul decide asupra cererii procurorului general cu votul secret al majorității deputaților aleși. Acțiunea penală împotriva deputatului poate fi intentată numai de procurorul general. În caz de infracțiune flagrantă, deputatul poate fi reținut la domiciliu pe o durată de 24 de ore numai cu încuviințarea prealabilă a procurorului general. Acesta va informa neîntârziat președintele Parlamentului asupra reținerii. Inviolabilitatea este limitată de durata mandatului parlamentar. La expirarea acestuia, deputatul devine un cetățean obișnuit [7, p. 318].

Regimul disciplinar. O problemă care poate trezi unele discuții este cea a răspunderii disciplinare a deputatului în perioada exercitării mandatului. De exemplu, dacă în cadrul ședinței în plen a Parlamentului, deputatul, expunându-și opinia, își permite să insulte alți deputați, încalcă regulamentul, nu vrea să părăsească microfonul, el poate fi tras la răspundere [8, p. 104].

Regulamentul Parlamentului stabilește sancțiunile disciplinare aplicabile membrilor lor, precum și procedura de sancționare.

Acest regulament (art. 116) prescrie pentru abaterile de la prevederile lor următoarele sancțiuni:

- avertismentul,
- chemarea la ordine,
- retragerea cuvântului,
- eliminarea din sala de ședințe.

Sancțiunile prevăzute se aplică de către președintele ședinței.

Regimul disciplinar al deputaților se referă la setul de reguli și proceduri care guvernează comportamentul și responsabilitățile deputaților în cadrul unei instituții legislative.

În general, regimul disciplinar al deputaților este menit să asigure integritatea și responsabilitatea în cadrul procesului legislativ și să protejeze reputația și credibilitatea instituției legislative.

Conținutul mandatului parlamentar. Prin conținut al mandatului parlamentar se înțelege totalitatea drepturilor pe care le conferă și a obligațiilor pe care le presupune acesta. Drepturile și îndatoririle deputaților parlamentului sunt stabilite de Constituție, Regulamentul Parlamentului și Legea despre statutul deputatului în Parlament.

În drepturile deputaților se includ:

- dreptul de a participa la examinarea colegială și liberă a problemelor ce țin de competența Parlamentului, la dezbaterea și adoptarea proiectelor puse pe ordinea de zi a ședinței Parlamentului;
- dreptul de a participa la luarea deciziilor de către Parlament. Deputații beneficiază de dreptul de vot deliberativ asupra tuturor problemelor examinate de Parlament;
- dreptul de a participa la formarea organelor interne ale Parlamentului, formarea altor organe de stat ori numirea în funcție a unor persoane cu atribuții publice;
- dreptul de a realiza controlul parlamentar;
- dreptul la inițiativa legislativă;
- dreptul de a cere informațiile necesare de la orice organ de stat;
- dreptul de a menține relații cu alegătorii [7, pp. 308-312].

Legea privind statutul deputaților în Parlament a instituit pentru ei următoarele obligații:

- deputatul este obligat să respecte cu strictețe Constituția, legile, normele etice și morale;
- deputatul este dator să fie demn de încrederea alegătorilor, să contribuie prin exemplul personal la întărirea disciplinei de stat, la îndeplinirea obligațiilor civice, la asigurarea drepturilor omului și la respectarea legislației;
- deputatul trebuie să participe obligatoriu la ședințele Parlamentului și ale comisiei permanente din a cărei componență face parte.

Deputatul își exercită drepturile și își îndeplinește îndatoririle pe toată durata mandatului pentru care a fost ales.

Concluzie. Mandatul parlamentar reprezintă o împuternicire politico-juridică acordată de către corpul electoral, prin alegeri, unor reprezentanți în scopul exercitării suveranității naționale. Mandatul este protejat constituțional, atrăgând răspunderea morală și politică a deținătorului.

Exercitarea mandatului parlamentar este o responsabilitate solemnă și vitală, implicând reprezentarea și servirea intereselor cetățenilor cu integritate și responsabilitate. Deputații sunt investiți cu puterea de a lua decizii care afectează direcția și viitorul națiunii. Este esențial ca aceștia să fie deschiși la dialog, să asculte și să reprezinte în mod adecvat diversitatea și nevoile cetățenilor țării lor. Transparența și responsabilitatea sunt fundamentale în toate aspectele exercitării mandatului parlamentar, asigurând încrederea și înțelegerea publicului. Deputații trebuie să acționeze în interesul public și să evite influențelor necorespunzătoare sau conflictele de interese. Rolul lor în cadrul Parlamentului este de a supraveghea Guvernul, de a crea și dezbate legi și politici pentru binele comun. Mandatul parlamentar este un privilegiu acordat de cetățeni și trebuie tratat cu respect și dedicare de către cei care îl dețin. Prin urmare, este esențial ca deputații să fie ghidați de principii etice și morale înalte în toate acțiunile lor.

Exercitarea mandatului parlamentar trebuie să aibă ca scop servirea intereselor generale ale societății și promovarea unei guvernări transparente și responsabile.

Bibliografie:

1. Constituția Republicii Moldova nr. 1 din 29.07.1994 // *Monitorul Oficial al Republicii Moldova nr. 1 din 12.08.1994*, în vigoare conform ultimelor modificări și ajustări din 24.03.2023 (Legea nr. 52 din 16.03.2023).
2. Legea nr. 39 din 07.04.1994 despre statutul deputatului în Parlament // *Monitorul Oficial al Republicii Moldova nr. 59-61 din 01.05.1994*, în vigoare conform ultimelor modificări și ajustări din 24.04.2023 (Legea nr. 37 din 02.03.2023).
3. *Constituția Republicii Moldova* (comentariu). Chișinău: Arc, 2012.
4. ARSENI, A., IVANOV, V., SUHOLITCO, L. *Dreptul constituțional comparat*. Chișinău: Centrul Editorial al USM, 2003;
5. CĂLINOIU, C., DUCULESCU, V. *Drept parlamentar*. București: Lumina Lex, 2007.
6. DELEANU, I. *Drept constituțional și instituții politice. Tratat*. București: Lumina Lex, 1996.
7. GUCEAC, I. *Curs elementar de drept constituțional*. Vol. II. Chișinău: Universitatea de Stat din Moldova, 2004.
8. POPA, V. *Drept parlamentar*. Chișinău: Universitatea Liberă Internațională din Moldova, 1999.
9. PRELOT Marcel, BOULOUIS, Jean. Paris: Institutions politiques et droit constitutionnelle. Dalloz, 1990.

**DE LA DEMOCRAȚIE LA DICTATURĂ.
REGIMUL AUTORITAR AL LUI CAROL AL II-LEA**

**FROM DEMOCRACY TO DICTATORSHIP.
THE AUTHORITARIAN REGIME OF CAROL II**

Ana CĂRBUNE, studentă,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
carbune.ana@upsc.md

Larisa NOROC, dr., conf. univ,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
noroc.larisa@upsc.md

Ana CARBUNE, student,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau
Larisa NOROC, Phd, Associate Professor,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: 94(498)Carol II(093)

Abstract: The study elucidated Romanian's transition from democracy to dictatorship, during the reign of Carol II. The socio-political processes of two distinct periods were compared, from which the features of different political regimes shine through: democracy and authoritarianism, or personal dictatorship. In the basis of the arguments, explanations were brought regarding the impact of the authoritarian regime of Carol II on the destiny of Great Romania, also reflected in the process of losing territories with in Romania, under the influence of the Great Powers of the time. The specifics of Carol II's leadership determined his dismissal from the throne of Romania and the involvement in the political life of General Antonescu. In conclusion, it is stipulated that although the leadership of Carol II had dire consequences for the Romanian state, it is a part of history that must be accepted and life lessons learned.

Keywords: Carol II, democracy, authoritarian regime, single party

Rezumat: În studiu a fost elucidat subiectul trecerii României de la democrație la dictatură în perioada guvernării lui Carol al II-lea. Au fost comparate procesele social-politice din două perioade distincte, din care transpar trăsăturile regimurilor politice diferite: democrație și autoritarism, sau dictatura personală. În baza argumentelor, s-au adus explicații cu privire la impactul regimului autoritar al lui Carol al II-lea asupra destinului României Mari, reflectat și procesul de pierdere a teritoriilor din cadrul României, sub influența Marilor Puteri ale vremii. Specificul conducerii lui Carol II a determinat destituirea sa de la tronul României și implicarea în viața politică a generalului Antonescu. În concluzie se stipulează că deși conducerea lui Carol al II a avut consecințe nefaste pentru statul român, este o parte a istoriei care trebuie asumată și desprinse lecții de viață.

Cuvinte-cheie: Carol al II-lea, democrație, regim autoritar, partid unic

Spațiul românesc pe care sunt amplasate astăzi Republica Moldova și a România au trecut prin multe forme de guvernare și regimuri, care și-au lăsat amprenta asupra istoriei: monarhie, republică, regimuri precum democrație, autoritarism. Atât formele de guvernare, cât și regimurile și-au lăsat amprenta în viața politică, socială, culturală și economică a României, dar și a Republicii Moldova.

Realizarea Marii Uniri în anul 1918 reprezintă momentul culminant de reîntregire a statului român – alipirea provinciilor pierdute la România-mamă. La începutul perioadei interbelice, s-au desfășurat procese importante ce au contribuit la dezvoltarea democrației: unificarea legislației și elaborarea Constituției din 1923, dezvoltarea învățământului național și aprobarea învățământului obligatoriu, realizarea reformei agrare etc.



Figura 1. România Mare, anul 1918

Sursa: <https://diez.md/2014/12/01/mici-repere-despre-marea-unire-din-1-decembrie-1918/>

Perioada României Mari este considerată una înfloritoare, cu un nivel ridicat de democrație. În viața politică se implicau o mulțime de partide politice cu programe și concepții foarte variate. Primul deceniu de după Unire este dovada democrației politice, unde, la baza regimului din România, a stat sistemul pluripartit.

În viața politică s-au evidențiat următoarele partide: *Partidul Național Liberal (PNL)*, *Partidul Național Țărănesc (PNT)*, *Liga Poporului*, *Liga Apărării Național-Creștine*, *Legiunea „Arhanghelul Mihail”*, devenită apoi *Garda de fier*, *Partidul Comunist* [1].

Odată cu încoronarea regelui Ferdinand și a reginei Maria, monarhia se consolidează. România devine o monarhie constituțională, bazată pe principiile unei largi democrații pentru acele timpuri. Constituția din 1923 recunoștea drepturile și libertățile democratice ale cetățenilor, liberul acces la informație, pluralismul și independența presei, a radioului. Una dintre cele mai importante schimbări întreprinse în Constituția din 1923 a fost renunțarea la votul cenșitar și aprobarea votului universal [5].

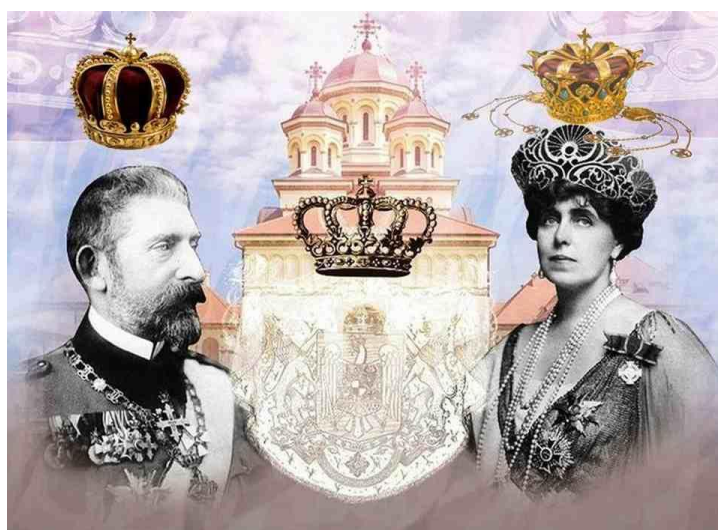


Figura 2. Regele Ferdinand și regina Maria

Sursa: <https://ziarulunirea.ro/regina-maria-si-regele-ferdinand-i-intregitorul-povestea-incoronarii-795163/>

Un alt criteriu care certifică evoluția democrației în perioada României Mari este principiul separării puterii în stat. Puterea legislativă era exercitată de către rege împreună cu Parlamentul, care era alcătuit din două camere: Adunarea Deputaților și Senatul. Puterea executivă era realizată de către rege prin intermediul guvernului. Puterea judecătorească era exercitată de către organele speciale, care adoptau decizii în baza legii și monitorizau respectarea legislației. Este de subliniat că în perioada dictaturii acest element distinctiv în care monarhul încearcă să conducă România luând toate atribuțiile în mâinile sale a lipsit.

Moartea regelui Ferdinand în anul 1927 a scos la iveală problema moștenitorului, toată speranța fiind pusă pe Carol al II-lea. Acesta însă a fost unul dintre moștenitorii care s-a dezis de tron în favoarea iubitei sale. În circumstanțele politice create, această misiune i-a revenit fiului lui Carol, principelui Mihai. Tânărul rege avea vârsta de 6 ani, prin urmare, a fost constituită o regență, formată din principele Nicolae, patriarhul Miron Cristea și președintele Înaltei Curți de Casație, Gheorghe Buzdugan, care au depus jurământul în fața Parlamentului la 20 iulie 1927.

În contextul crizei economice, la 8 iunie 1930, Parlamentul s-a întrunit și a votat revenirea lui Carol, acțiunea fiind urmată de proclamarea regelui Carol al II-lea [4]. Pe parcursul întregii perioade din 1930 până la 1940, rege Carol al II-lea a deteriorat imaginea principală a României, iar acțiunile sale au dus la consecințe majore în statul pe care-l conducea. Este de menționat că la sfârșitul anilor 30 ai sec. XX, participarea regelui în viața politică a statului a fost umbrită de momente precum: influența femeilor din viața sa, a camarilei, un partid unic etc.



Figura 3. Regele Carol al II-lea

Sursa: https://ro.wikipedia.org/wiki/Carol_al_II-lea_al_Rom%C3%A2niei

Pentru ca să rămână doar persoanele de încredere la palat, regele a început o adevărată „curățenie” [3] printre cei de la curte. Cea mai importantă schimbare este considerată înlocuirea lui Constantin Hiott din funcția de mareșal al palatului cu generalul Constantin Ilasievici.

A urmat instituirea guvernului ce avea să-l susțină pe Carol în toate alegerile și deciziile sale. Acest guvern îl avea în frunte pe Nicolae Iorga, care a fost prima încercare de a „guverna peste partide” [3].

Pentru a înțelege specificul regimului autoritar al lui Carol al II-lea, instaurat prin lovitura de stat de la 10/11 februarie 1938, ar fi bine să înțelegem inițial situația în care se afla România la acea

perioadă – conjunctura a jucat un rol primordial în consolidarea regimului dominat de cultul personalității.

Situația României în această perioadă era afectată de Marea Criză Economică, care a stimulat creșterea numărului șomerilor, ceea ce a fost și un stimulent în introducerea acestui regim autoritar.

Lovitura de stat condusă de către Carol al II-lea a fost una ce s-a realizat treptat: primul pas a fost destituirea lui O. Goga și formarea noului guvern sub conducerea lui Miron Cristea [2].

Un alt pas spre consolidarea regimului autoritar a fost anularea Constituției din 1923 și elaborarea unei noi legi fundamentale, fiind promulgată la 27 martie 1938, unde regele era declarat „capul statului” [6]. Conform Constituției din 1938, art. 44: „Persoana regelui este inviolabilă. Miniștrii lui sunt răspunzători. Actele de stat ale regelui vor fi contrasemnate de un ministru care, prin aceasta însăși, devine răspunzător de ele. Se exceptează numirea primului ministru care nu va fi contrasemnată” [6].

La 30 martie a fost creat Consiliul de Coroană, care reprezintă o altă acțiune de întărire a puterii regale, acesta devenea un organ consultativ, iar membrii erau numiți de rege [2].

Partidele politice existente până la momentul loviturii de stat au fost afectate prin decretul-lege pentru dizolvarea partidelor [1]. Prin decretul de la 30 martie 1938, se desființează un element fundamental al regimului democratic, prezent în oricare societate modernă.

În rezultatul reformei administrative, a fost înființată o nouă unitate teritorială: ținutul. România a fost împărțită în 10 ținuturi, cu rezidenți regali în frunte, numiți, la fel, de către rege.

La toate aceste acțiuni se adaugă și decretul-lege de înființare a Frontului Renașterii Naționale, având drept scop mobilizarea conștiinței naționale pentru apărarea și consolidarea statului. Frontul Renașterii Naționale era unica organizație politică în stat, celelalte fiind considerate clandestine.

Presa și radioul, principalele mijloace de informare a populației în perioada interbelică, ajung sub controlul direct al regelui Carol II. Mai mult, la sfârșitul anului 1939, regele a inițiat politica de reconciliere națională, cerând tuturor românilor să colaboreze pentru apărarea intereselor țării [3].

Observând totalitatea metodelor de înrădăcinare a regimului autoritar în statul român, putem spune că amalgamul de metode nu a reușit să realizeze și să mențină acest regim mult timp în fruntea statului.

Astfel, Consiliul de Coroană nu a putut să asigure regimului influența și prestigiul dorit de către Carol al II-lea în controlul statului. În vara anului 1940, fiind nevoit să invite la ședințe adversarii declarați, are loc transformarea consiliului într-un cadru de manifestare a unor persoane ostile regelui [4].

Frontul Renașterii Naționale (F.R.N.) nu a căpătat o putere majoră în stat, chiar dacă cetățenii erau obligați să fie participanți ai acestui front, nu a fost realizată coagularea dorită de către rege. Frontul nu avea un program și o ideologie clară, activând ca o anexă, în zilele festive.

Transformarea Frontului Renașterii Naționale, la 22 iunie 1940, în Partidul Național, a asigurat numirea lui ca partid unic și totalitar, sub conducerea supremă a regelui.

Parlamentul, căruia regele Carol afirma că i-a oferit un aspect nou, s-a dovedit a fi o instituție incomodă pentru regim. Aici, deputații și senatorii au fost obligați să depună jurământ și să poarte uniformele F.R.N.

Fiind în preajma Primului Război Mondial, România a fost pusă în situații diferite, începând drama cea mai mare, prin prezentarea ultimatumului de a ceda Basarabia și nordul Bucovinei.

Regimul instaurat la 10 februarie 1938, instituționalizat prin Constituția din 27 februarie 1938, marca o modificare a formei de guvernământ în România. Monarhia își asigura o poziție dominantă, iar parlamentul, guvernul și chiar puterea judecătorească erau subordonate regelui Carol al II-lea.

Chiar dacă au fost desființate, partidele politice și-au continuat activitatea în limite mai restrânse. Aceasta s-a observat în momentul destituirii regelui Carol al II-lea și venirii la conducere a generalului Antonescu.

Experiența României trăită sub regimul autoritar al lui Carol al II-lea a dus la formarea unor principii de bază ale democrației, care s-au stabilit pentru o perioadă îndelungată. Prin studiul realizat am stabilit că acest tip de regim nu este benefic pentru România. Amprenta monarhului în toate sferele vieții politice presupune înlăturarea celorlalți din viața politică.

Bibliografie:

1. BRATU, Z. *Politica promovată de Carol al II-lea în raport cu partidele politice (1930-1934)*. <https://ru.scribd.com/doc/263941243/Carol-al-II-si-partidele-politice>
2. MANOLE, Ionuț-Alexandru. *O analiză asupra susținerii politico-sociale a regimului autoritar condus de Carol al II-lea (1938-1940)*. https://www.academia.edu/113170729/O_analiz%C4%83_asupra_sus%C8%Binerii_politico_sociale_a_regimului_autoritar_condus_de_Carol_al_II_lea_1938_1940
3. SCURTU, I. *Monarhia în România*. București, 1991. ISBN 973-9067-02-6.
4. IORGA, N., VULCĂNESCU, M., POLIHRONIADE, M., MOISIL, C., IONNIȚIU, M., TEȘU, S. *Regii României – o istorie adevărată. Regele Carol II: o domnie problematică: (1930-1940)*. București: Tess Expres, 1998, pp. 106-143.
5. *Constituția 1923*. https://www.cdep.ro/pls/legis/legis_pck.htp_act_text?id=1517
6. *Constituția 1938*. https://www.cdep.ro/pls/legis/legis_pck.htp_act_text?id=9206
7. <https://peles.ro/personalitati/regele-carol-al-ii-lea/>

CONSEMĂRI PRIVIND ABORDAREA STATUTULUI FEMEII ÎN SOCIETATEA MEDIEVALĂ ROMÂNEASCĂ DIN PERSPECTIVA DIDACTICĂ

RECORDS REGARDING THE APPROACH OF THE STATUS OF WOMEN IN MEDIEVAL ROMANIAN SOCIETY FROM THE DIDACTIC PERSPECTIVE

Galina LUPAȘCO, masterandă,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
galinalupasco82@gmail.com

Angela LISNIC, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
lisnic.angela@upsc.md

Galina LUPASCO, master's student,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau
Angela LISNIC, PhD, Associate Professor,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: 94(478)-055.2”13/16”

Abstract. The issue of women's history was and remains one of the little studied aspects in universal and Romanian historiography. The image and role of the woman in history were exposed more against the background of the image of the man, and the assigned social status referred to that of wife, mother, daughter, etc. Although in the contemporary period there is a more defined interest in women's history, it remains current and seeks to elucidate the daily life of women in medieval Romanian society, taking into account the fact that gender stereotypes still influence the mentality of men and women today. As for the didactic aspect, there are few works that offer relevant models of how this subject can be approached at the secondary and high school level. School textbooks practically do not offer content in this regard, it being at the discretion of teachers how to design the didactic approach to capture the attention of students on women's history.

Keywords: woman, women's history, social-family status, medieval society, occupational profile, curriculum, didactic approach

Motto: „Despre domnii ce au stăpânit aceste țări [...] s-a vorbit destul și bine și, mai ales, rău.... O uitare nedreaptă a acoperit totdeauna, ca o buruiană de părăsire, mormintele doamnelor ce au stat alături de soții lor, în mijlocul furtunilor unui trai așa de zbuciumat, încât abia ni-l putem înfățișa astăzi...”

Nicolae Iorga [11]

Statutul femeii în societatea medievală românească este considerat în istorie și în istoriografie de o importanță deosebită. În sursele istorice, femeia este prezentată ca fiind înzestrată cu multe calități deosebite: înțeleaptă, iertătoare, educatoarea copiilor, promotoare a creștinismului și a valorilor spirituale, ctitoră, factor de stabilitate a familiei, persoană implicată politic și economic, regentă etc. De aceea, considerăm imperativ subiectul problemei *feminine* în istorie sub diferite aspecte, în scopul de a reconstitui statutul acesteia în societate.

Efectuând o analiză a lucrărilor consacrate femeilor din epoca medievală românească, putem constata o direcție unitară, expusă prin prisma unei istorii profund masculinizate. Scopul prezentului articol este de a elucidă aspectele definiției ce reies din necesitatea unui studiu dedicat istoriei femeilor, bazat pe dovezi și argumente. Totodată, se impune și necesitatea relatării unei istorii mai umane, centrate pe om. Prin urmare, unul dintre obiective este examinarea vieții cotidiene a femeii în societatea medievală românească sub diferite aspecte. Totodată, am căutat să reconstituim locul

femeii în societatea medievală românească, având ca punct de reper elucidarea istoriei feminine sub aspectul diverselor fenomene social-economice, politice, spirituale prin care s-au manifestat femeile din spațiul românesc etc. De asemenea, am încercat să prezentăm acest subiect prin prisma curriculară.

Problematica femeilor în istoriografia europeană cunoaște un nivel înalt de cercetare științifică, mai puțin însă în spațiul românesc. Studiile consacrate factorului uman – viața privată și cotidiană, structurile familiale, istoria feminină și masculină etc. – nu mai sunt, la această oră, o noutate în știința istorică internațională. O importanță deosebită o au sursele istorice care oferă informații relevante cu referire la istoria femeii. Prin urmare, izvoarele documentare pot fi grupate în: juridice, administrative și narative. Izvoarele de natură juridică sunt *pravilele*, *Îndreptarea legii*, *Cartea românească de învățătură* etc. Izvoarele administrative se referă la actele de cancelarie, acte de constatare a modului de înzestrare a femeilor, precum și testamentele, care cuprind nivelul de implicare a femeii în viața publică, în societate. Izvoarele narative sunt cronicile, memoriile, scrisorile și jurnalele de călătorie.

În literatura din spațiul românesc, printre primii care au consacrat pagini întregi descrierii femeii și anumitor aspecte din viața ei a fost Dimitrie Cantemir [2]. O atenție deosebită au acordat problematicii feminine: Nicolae Iorga (*Viața femeilor în trecutul românesc* [9] și *Femeile în istoria neamului nostru* [10]), Constantin Gane (*Trecute vieți de doamne și domnițe*) [11], Constanța Ghițulescu (*Familie și societate în sec. XVII* [apud 12]; *Evul Mediu românesc și istoria femeii* [apud 12]; *În șalvari și cu ișlic: biserică, sexualitate, căsătorie și divorț în Țara Românească în sec. XVIII* [apud 12]); Georgeta Fodor (*Imaginea femeilor românce în scrierile călătorilor străini, Perspective asupra feminității medievale românești* [apud 12]), Șarlota Solcan (*Femeile din Moldova, Transilvania și Țara Românească în evul mediu*” [apud 12]), Silvia Chicu-Dimitriu (*Femeia în societatea românească (sec. XV-XVII)*) [3], Lilia Zabolotnaia (*Statutul femeii în cadrul societății medievale din Moldova și țările din Europa Centrală și de Est*” [apud 3]) și alții care au cercetat aspecte aferente statutului femeii în contextul societății medievale românești.

Examinarea subiectului privind statutul femeii în demersul didactic istoric contemporan ne-a permis să constatăm că istoria femeii, ca subiect de studiu, lipsește în manualele școlare din spațiul național. În România, de exemplu, problematica feminină este abordată doar începând cu Epoca Modernă, odată cu emanciparea femeilor și mișcările feministe. Un studiu cuprinzător în acest sens a fost realizat de Constanța Piroțici, care propune predarea istoriei femeii în clasele de liceu cu profil umanist, în cadrul unui curs opțional. Aici, istoria femeii se propune a fi studiată sub aspectul ocupațional, familial, al vieții politice și culturale, precum și condiția femeii în timp de război și calamități naturale etc. Impactul deosebit al acestui curs ar trebui să vină din valorificarea izvoarelor istorice, iar modul în care se valorifică aceste documente rămâne la discreția profesorului. Obiectul acestui curs l-ar putea forma evidențierea schimbării în ceea ce privește statutul femeii în societate și cât de mult se reflectă el în viața concretă a acesteia [11, p. 44]. Un alt cadru relevant propus de Constanța Piroțici, în care poate fi abordată istoria femeii, este reprezentată de Cercul de istorie, care poate deveni un loc de dezbateră, ținând cont că aici participă elevi care manifestă un interes deosebit pentru istorie și sunt dispuși să investigheze. În cadrul cercului de istorie poate fi abordată problematica istoriei femeii în diferite perioade, nu doar cea medievală. Prin cercetarea surselor istorice relevante, elevii pot deduce unde se creează anumite stereotipuri de gen sau stereotipuri ce vizează statutul social și ocupațional al femeii din societatea medievală românească. De asemenea, elevii pot înțelege aspectele aferente domeniului juridic, cum ar fi anumite privilegii, dreptul de proprietate, dreptul de a participa la tranzacții etc. [11, p. 47]. Cu certitudine, rolul profesorului este definitoriu în acest sens. Acesta trebuie să aducă în fața elevilor subiecte de dezbateră care îi vor

motiva și vor spori nivelul de atractivitate față de domeniul de cercetare. Evident, în afară de cercul de istorie pot fi recomandate și alte modele interesante de cunoaștere și dezbateră a istoriei femeii.

Cât privește studierea istoriei femeii în Republica Moldova, acesta a fost și rămâne un subiect mai puțin reflectat. În condițiile societății contemporane, această tematică nu s-a aflat mult timp în vizorul studiilor fundamentale, prioritar fiind abordată istoria politică și cea social-economică. Important este să înțelegem că a venit timpul să acordăm acestei problematici atenția pe care o merită.

Cu referire la demersul didactic privind statutul femeii în societatea medievală românească, considerăm că acesta se încadrează în totalitate în limitele Curriculumului național la disciplina Istoria românilor și universală, ediția 2019, și poate fi prezentat elevilor din treapta gimnazială și liceală sub diferite modele [4, 5].

La treapta gimnazială, unitatea de învățare care permite includerea studiului vizat este Evul Mediu mijlociu, și anume subiectul „Economie și societate în spațiul românesc, sec. XIV-XVI”. Totodată, prezentul studiu poate fi încadrat și în unitatea de învățare Evul Mediu târziu, în contextul studierii domniilor lui Petru Rareș și Alexandru Lăpușeanu, fiind expuse sub forma studiilor de caz.

Este de menționat că manualul de istorie pentru clasa a VI-a, ediția 2023 [6], conține informații ce reflectă societatea medievală românească, expuse sub paravanul masculin, reflectând categoriile de boieri sau țărani. Totuși, autorii prezintă și unele studii de caz care scot în evidență profilul ocupațional al femeii și statutul acesteia în societatea medievală. Un exemplu relevant este prezentat în cadrul temei „Țările române în prima jumătate a sec. al XVII-lea”. Aici autorii prezintă un mic studiu de caz privind domnițele din Țara Moldovei în politica domnilor. Acest studiu de caz însă elucidează doar principiul matrimonial, la care recurgeau deseori domnitorii, căsătorindu-și fiicele cu reprezentanți ai elitelor politice din alte țări cu scopul de a stabili relații diplomatice favorabile sau de a atinge anumite scopuri politice [6, p. 113].

Totuși, manualul de istorie pentru clasa a VI-a prezintă subiectul dat, din punctul nostru de vedere, lacunar, iar sursele recomandate de către autori nu sunt suficiente pentru ca elevii să deducă toate aspectele definiției statutului femeii din perioada de referință. Considerăm că manualele trebuie să conțină surse relevante, care să urmărească dezvoltarea gândirii critice la elevi, argumentarea logică, determinarea relației de cauzalitate în istorie, precum și identificarea și aprecierea rolului femeilor în societatea medievală românească.

Un alt exemplu relevant este expus de autori în cadrul temei „Viața cotidiană în Evul Mediu”, unde este prezentat un studiu de caz ce reflectă ocupații feminine. Este apreciabil faptul că autorii au dedicat o atenție deosebită istoriei femeii, aici fiind reflectat rolul femeilor în familie, drepturile acestora, cum ar fi: dreptul de a depune mărturie în judecată, dreptul de a iniția un divorț, dreptul de a dispune de avere și a lăsa moștenire etc. Totuși, aceste exemple nu sunt suficiente pentru ca elevii să-și formeze o viziune exhaustivă, care să acopere toate aspectele aferente vieții cotidiene a femeii din societatea medievală românească [6, p. 123].

Deși suntem în era digitală și avem acces la informație suficientă, este important să conștientizăm că manualul de istorie trebuie să fie accesibil și eficient sub aspectul conținuturilor curriculare, iar sursele istorice și sarcinile de evaluare trebuie să acopere în totalitate dezvoltarea competențelor specifice la cele trei trepte: cunoaștere și înțelegere, operare și aplicare, integrare și transfer. Totuși, acestea acoperă superficial subiectul vizat, iar sursele recomandate elevilor spre cercetare nu sunt suficiente pentru a asigura înțelegerea problematicii istoriei femeii din spațiul românesc.

La treapta liceală, unitatea de învățare care permite includerea studiului istoriei feminine este la modulul „Economie, societate și organizare politică în evul mediu”, cu subiectul „Structuri și relații sociale în țările române (sfârșitul sec. XIV – mijlocul sec. XVII)”. De asemenea, problematica

feminină mai poate fi abordată în clasa a X-a, în cadrul extensiilor curriculare, și anume: „Călători străini despre civilizația din spațiul românesc în Evul Mediu”. La acest subiect sunt disponibile suficiente surse și studii relevante, care ne permit să identificăm statutul și profilul ocupațional al femeii din societatea medievală românească, expuse prin viziunea călătorilor străini, de exemplu Paul din Alep, Giuseppe Grisellini, Maria del Chiaro etc. [1], care au redat cu respect și admirație, în jurnalele lor, aspectul fizico-moral al femeii din societatea medievală românească [5].

La subiectul „Statutul femeii în epoca medievală” profesorii de istorie pot proiecta, în demersul didactic la clasele gimnaziale, fie în baza modelului lecției ERRE, fie cercetarea bazată pe proiecte individuale sau de grup, următoarele generice relevante la subiectul dat:

- „Portrete de doamne din spațiul românesc”;
- „Femeia în istorie și literatură”;
- „Doamne regente și rolul acestora în viața politică” etc.

Acest lucru îl pot face și în cadrul activităților inter- și transdisciplinare, cum ar fi Clubul de lectură. În cadrul Clubului de lectură, elevii interesați de istorie lecturează, completează fișa de lectură, ulterior se întrunesc pentru a dezbate, a argumenta și a susține diferite puncte de vedere.

Cât privește treapta liceală, demersul didactic invocă un grad mai înalt de dificultate, lecția cu subiectul abordat se poate baza pe modelul discuției generalizate, expusă în baza strategiei PRES, în care elevul trebuie să:

P – susțină propria *păreră* asupra statutului femeii în Evul Mediu;

R – emită *raționamente* privind înțelegerea particularităților în care s-a creat acest statut, reieșind din contextul istoric al epocii;

E – aducă *exemple* concrete din sursele istorice identificate privind statutul femeii în Evul Mediu la general și din spațiul românesc în particular;

S – formuleze *sumarul* punctului său de vedere asupra statutului femeii, demonstrând viziunile proprii asupra acestui statut, expunând atitudinea proprie față de informațiile primite.

Totodată, considerăm că istoria femeii poate fi cercetată în baza studiilor de caz, a organizării și desfășurării miniconferințelor sau a activităților transdisciplinare, cum ar fi Cafeneau de discuții, unde elevii pot prezenta comunicări aferente istoriei femeii, care să reflecte atât statutul ocupațional al acesteia, cât și accesul la viața publică, implicațiile în politică, economie etc.

În concluzie, putem afirma că istoria femeii merită a fi studiată în cadrul orelor de istoria românilor și universală, deoarece o istorie centrată pe umanitate are un impact direct asupra nivelului de atractivitate a istoriei ca disciplină școlară și invocă un grad mai sporit de curiozitate și motivație a elevilor. Considerăm că, pentru a preciza și a înțelege cu adevărat statutul femeii în societatea medievală românească, este necesar să cunoaștem și alte aspecte privind rolul pe care-l avea femeia în viața cotidiană, în calitate de fiică, soție, mamă, văduvă, indiferent de clasa ei socială: doamnă a țării ori femeie de rând etc. Femeia, considerată inferioară bărbatului, în realitate a fost întotdeauna temelia familiei și factorul de stabilitate a căsniciei. Chiar dacă femeile din societatea medievală românească au fost reflectate mai puțin în surse, acestea au avut un rol esențial privind educarea spiritualității în familie, ele reușind să transmită valorile culturale, tradițiile familiale, dar și în comunitate [3, p. 54].

Prin urmare, pentru a da studiului aplicabilitate și durabilitate, venim cu câteva recomandări privind promovarea istoriei femeii în învățământul general, și anume:

- ✓ includerea în proiectarea de lungă durată la disciplină a conținuturilor consacrate studiului asupra statutului femeii în societatea medievală românească;
- ✓ participarea activă a profesorilor și elevilor la diferite seminare, mese rotunde tematice, organizate în scopul promovării istoriei cu accent asupra factorului uman;

- ✓ organizarea procesului educațional bazat atât pe formarea de competențe specifice istoriei, cât și pe formarea de competențe transversale;
- ✓ stimularea acelor unități de învățare, care au un caracter integrator și creează condiții adecvate de învățare, centrate pe elev.

Realizând analiza surselor istorice și a resurselor educaționale la subiectul abordat, rămânem la ideea oportunității și necesității aplicării acestui subiect în demersul didactic istoric contemporan, implicând în acest demers surse istorice relevante și motivante pentru a educa tânăra generație în deschiderea trecutului pentru înțelegerea viitorului.

Bibliografie:

1. ALEP, P. Extrase din călătoria în Turcia, în Ucraina și Rusia a Patriarhului Macarie, descrisă de Paul de Alep. În: *Călători străini despre Țările Române*. Volumul VI. Partea I (traducerea după ediția lui Vasile Radu din Patrologia orientalis). Tomul XXII, fasc. I. Paris, 1939.
2. CANTEMIR, D. *Descrierea Moldovei*. Editor Gh. Guțu. București: Ed. Academiei RSR, 1973.
3. CHICU, S. *Femeia în societatea românească (sec. XV-XVII)*. Curs universitar. Senatul UPSC. Chișinău, 2018.
4. *Curriculum pentru clasele V-IX. Istorie*. Chișinău: Cartier, 2019.
5. *Curriculum pentru clasele X-XII. Istorie*. Chișinău: Cartier, 2019.
6. DOLGHI, A., FELEA, A., BOLDUMA, V. *Manual de istoria românilor și universală pentru clasa a VI-a*. Chișinău: Blitz Poligraf, 2023.
8. GANE, C. *Trecute vieți de doamne și domnițe*. Vol. 2. Chișinău: Universitas, 1991.
9. FODOR, G. Perspective asupra feminității medievale românești. Ipostaze ale femeii în familia medievală românească. În: *Studia Universitas Petru Maior. Historia*. 9, Tg.-Mureș. 2009.
10. IORGA, N. *Viața femeilor în trecutul românesc*. Vălenii de Munte: Ed. Neamul Românesc, 1910.
11. IORGA, N. *Femeile în istoria neamului nostru*. București: Cartex, 2018.
12. PIROTICI, C. Predarea istoriei femeii în primele clase de liceu, *Studii și articole de istorie*, București: Publistar, 2006.
13. SOLCAN, Ș. *Femeile din Moldova, Transilvania și Țara Românească în Evul Mediu*. București: Ed. Universității din București, 2017.

FORMAREA ORIENTĂRILOR VALORICE LA ELEVI ÎN CADRUL DISCIPLINEI EDUCAȚIE PENTRU SOCIETATE ÎN GIMNAZIU

THE FORMATION OF VALUE ORIENTATIONS IN STUDENTS WITHIN THE FRAMEWORK OF THE DISCIPLINE OF EDUCATION FOR SOCIETY IN HIGH SCHOOL

Susana MATEVOSEAN, masterandă,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
matevoseansusana@mail.ru

Susana MATEVOSEAN, master's student,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: 373.5.017

Abstract. Optimizing the formation of value orientations in students is necessary and current taking into account, first of all, the impact of general human values on self-knowledge, self-acceptance and self-actualization of his personality. It is certain that in postmodernist society the phenomenon of neglect or/and substitution of value orientations is observed, a fact resulting from the impact of the global social crisis on all spheres/systems of human life, including the educational system. In this deplorable social context, the achievement of the educational ideal in the spirit of national culture is a major problem of contemporary society that resides in the current concern of ensuring the necessary conditions for the affirmation of general human values and, last but not least, for the affirmation of democratic values.

Keywords: values, optimization, guidelines, Education for Society, competence.

Dicționarul de pedagogie definește valoarea ca element fundamental al culturii, fenomen intervenit în relația practică a omului cu lumea; proprietate socială a unui obiect, fenomen sau activitate omenească rezultată din raportul subiectului cu obiectul; capacitate a unui lucru sau a unei acțiuni de a satisface necesități, interese, dorințe și aspirații ale omului; ceea ce este important pentru om; ceea ce joacă un rol important în viața și activitatea omului, a colectivităților umane [5, p. 103].

Termenul „valoare”, conform cercetătorului autohton Vl. Pâslaru, desemnează totalitatea lucrurilor semnificative pentru om: un lucru este recunoscut ca valoare abia în momentul în care omul se raportează în mod personal la acest lucru. Însă lucrurile încă necunoscute de om nu reprezintă valori [3]. În acest sens, autorul deosebește două categorii mari de valori:

- a) create/produse de om;
- b) necreate de om, existente a priori.

Orientările valorice sunt principii și idei care ne ghidează în luarea deciziilor și în acțiunile noastre corecte. Ținând cont de această afirmație, deducem importanța formării valorice la elevii din ciclul gimnazial, deoarece este esențial pentru a-i ajuta să-și dezvolte un sistem de valori general umane, care să îi ajute să ia hotărâri corecte în viață. Prin promovarea valorilor precum respectul, responsabilitatea, onestitatea, empatia putem contribui la formarea unor cetățeni integri și conștienți, ce vor pune în capul mesei principiile morale.

În acest context, menționăm că școala din Republica Moldova reclamă un destin european, în care libertatea spiritului este virtutea fundamentală a omului, care presupune formarea unei culturi și un mediu școlar prietenos copilului; armonizarea relațiilor interpersonale dintre părinți și copii, cadre didactice și elevi, dintre toți partenerii sociali. În conformitate cu Planul-cadru de învățământ, disciplina Educația moral-spirituală (EMS) este obligatorie pentru treapta primară de învățământ, propunând valori morale și spirituale ce stau la baza culturii naționale și europene, valori la care elevii

trebuie să aibă acces în mod liber și care au un rol formativ. Activitatea în baza curriculumului EMS vizează proiectarea și desfășurarea procesului educațional din perspectiva unui sistem de valori educaționale, care trebuie să se regăsească în profilul de formare a elevului și care are în vedere promovarea, prin toate formele și dimensiunile educației, a unui referențial axiologic ce include [4, p. 23]:

- valori general umane: viață, adevăr, bine, frumos, dreptate, libertate, egalitate, sacru;
- valori naționale: țara, poporul, simbolică statului (imn, stemă, drapel), limba națională, conștiința națională, istoria națională, cultura națională, credința, tradițiile, arta populară;
- valori educaționale stabilite pe dimensiunile educației: intelectuale, morale, estetice, fizice;
- valori colective: ale clasei, ale grupului de elevi, ale grupurilor sociale, ale familiei;
- valori individuale, care sunt definitorii pentru orice ființă umană: identitatea, familia, credința, prietenii, educația, preferințele, dragostea, cariera.

Valorile general umane precum sacrul, binele, frumosul și adevărul sunt pilonii unei societăți moderne, spre exemplu valoarea de sacru se referă la aspectele obiectelor sau ideilor considerate sfinte de fiecare persoană individual sau de un grup de persoane. Ele pot fi asociate cu divinitatea, spiritualitatea sau cu un anumit sistem de credințe.

Valoarea de bine face referire la acțiunile și principiile care promovează bunăstarea, fericirea atât pentru propria persoană, cât și pentru cei din jurul nostru – este vorba de a face alegerea și a acționa într-un mod care aduce beneficii și îmbunătățește viața și societatea în care locuim. Valoarea binelui poate include comportamentul altruist, respectul față de sine și ceilalți, iubirea și grija față de cei din jur, precum și implicarea activă în acțiuni ce au un impact benefic asupra societății noastre.

Valoarea frumosului se referă la aprecierea și căutarea esteticului în lumea înconjurătoare. Este vorba despre recunoașterea și încurajarea frumuseții în artă, natură, arhitectură. Frumosul poate fi subiectiv și poate varia de la o ființă umană la alta în funcție de preferințele personale, dar, cu toate acestea, frumosul este asociat cu simetria, echilibrul, armonia și expresia creativă. Toate acestea demonstrează că valoarea frumosului ne poate inspira spre a aduce bucurii și a crea lucruri frumoase.

Valoarea adevărului este primordială în viața cotidiană, atât pentru adulți, cât și pentru elevii din ciclul gimnazial, deoarece ne ajută să construim relații solide și să ne înțelegem mai bine cu semenii. Căutarea adevărului implică sinceritatea, onestitatea, integritatea, responsabilitatea de a spune și de a acționa, astfel elevii vin în treapta gimnazială cu valoarea formată din familie, grădiniță și ciclul primar. Cu toate acestea, în cadrul orelor de educație pentru societate, punem accentul pe valorizarea și consolidarea acestor valori.

Valorile se ordonează în sisteme și nu se dezvoltă ca elemente izolate. Acestea constituie cea mai importantă componentă a structurii personalității și, de aceea, determină comportamentul și atitudinea subiectului față de lumea înconjurătoare. Ele afectează în mod direct caracterul și caracteristicile profesionale, de viață și autodeterminarea personală a individului. Imposibilitatea realizării valorilor subiective, blocarea necesităților fundamentale pot și experimentate de către o persoană foarte dureros, ducând la contradicții și conflicte interne, a căror rezolvare poate duce la o dezvoltare progresivă a personalității, fie distrugerea acesteia: comportament anormal, deviant, criminal etc.

În opinia noastră, structurile valorice își păstrează identitatea în raport cu societatea umană și doar pe o anumită durată de timp, dar, subzistă totuși un nucleu axiologic peren/transcendent dincolo de timp și temporalitate.

Prin urmare, menționăm că școala din Republica Moldova reclamă un destin european, în care libertatea spiritului este virtutea fundamentală a omului, care presupune formarea unei culturi general umane și de mediu școlar prietenos copilului; armonizarea relațiilor interpersonale dintre părinți și copii, cadre didactice și elevi, dintre toți partenerii sociali.

În acest context, promovarea sistematică și sistemică a valorilor general umane, sacrul, binele, adevărul și frumosul, în cadrul procesului educațional la toate nivelurile de învățământ va pune temelia orientărilor valorice democratice la copii și elevi, după cum urmează: egalitate, solidaritate, libertate, creativitate, implicare, participare etc.

În această ordine de idei, menționăm că formarea, consolidarea și evaluarea orientărilor valorice la elevi în cadrul orelor de Educație pentru societate, servește la crearea unui sistem de valori personale, grupale și comunitare.

În cadrul orelor de Educație pentru societate, cadrul didactic are misiunea de a optimiza metodele de lucru cu elevii pentru a scoate în evidență strategiile optime de lucru cu grupul de elevi cu scopul de a forma cunoștințe și abilități de cetățean responsabil, la fel și competențe valorice, a orienta valorile general umane și democratice.

În cele ce urmează vom preciza unele strategii eficiente de formare a orientărilor valorice la elevi în cadrul disciplinei Educație pentru societate.

Așadar, cu scopul formării-consolidării cunoștințelor speciale la disciplină și dezvoltării sferei cognitive la elevi, este practic transmis, în funcție de subiect/temă de discuție, un mesaj codificat ce trebuie recepționat, decodificat și analizat de fiecare elev în parte. Apoi, elevii sunt implicați în discuții, convorbiri, analize. Această activitate ajută elevii să observe că fiecare individ percepe și decodifică mesajul în funcție de starea sa de spirit, de credințele și de convingerile personale, ce alcătuiesc sistemul personal de valori. Rolul meu în acest context educațional este cel de ghid, observator și consultant.

În activitatea educațională cu elevii, în scopul formării-consolidării atitudinii pozitive față de valorile general umane, democratice și personale, aplic frecvent metode precum:

- studiul de caz,
- istorioara cu tâlc,
- documentarea științifică,
- chestionarul, anchetarea,
- evaluarea muncii/activității/produsului realizat de către colegul de clasă/de școală etc.

Aceste metode eficiente ajută elevii să observe relația directă și strânsă dintre valoarea general umană, sistemul de valori școlare, sistemul de valori personale și atitudinea personală față de subiectul sau obiectul pus în discuție. Totodată, dezvoltă la elevi competențe de comunicare / relaționare interpersonală pozitivă, onestă, asertivă și proactivă.

Este important de menționat că strategiile prezentate în acest studiu teoretico-aplicativ pot fi valorificate în predarea-evaluarea tuturor temelor prevăzute în curriculumul disciplinei Educație pentru societate în gimnaziu și pot fi aplicate individual sau în grupuri restrânse și extinse de elevi.

Astfel, oportunitatea conjugării eforturilor pentru formarea orientărilor valorice la tinerele generații trebuie să rezulte din conținutul documentelor de politici ale educației și din acțiunile educaționale concrete și consecvente din partea organismelor statale în colaborare cu instituțiile educaționale și familia – entitate socială primară.

„EPS contribuie explicit la realizarea idealului educațional prin valorificarea cadrului de referință european, constituit din 20 de competențe pentru o cultură democratică (Consiliul Europei, 2016/2018), considerate competențe specifice ale disciplinei, grupate convențional în 4 componente de bază:

- 1) valori,
- 2) atitudini,
- 3) abilități,
- 4) cunoștințe și înțelegere critică.”

Valorile sunt convingeri generale în ceea ce privește obiectivele dezirabile spre care persoanele tind în viață. Acestea motivează persoanele să acționeze și oferă standarde/criterii pentru evaluarea atât a propriilor acțiuni, cât și ale altor persoane; justificarea opiniilor, atitudinilor și comportamentelor; alegerea unei alternative; planificarea comportamentului; încercarea de a-i influența pe alții [1, p. 5].

Instituția de învățământ este temelia de formare a valorilor, de la care societatea așteaptă niște valori create și implementate la un nivel înalt. Deseori este uitat faptul că societatea și familia reprezintă pilonii formării valorilor general umane, iar școala este pilonul unde se susțin și se consolidează. Tânăra generație este în creștere și evoluție permanentă, ceea ce denotă faptul că suntem într-o mișcare continuă, care schimbă ierarhizarea valorică, iar societatea are așteptări mari. Pornind de la cele patru valori general umane: sacrul, binele, adevărul și frumosul, putem conchide că acestea au pus temelia noilor valori, precum egalitatea, solidaritatea, libertatea, creativitatea, implicarea, participarea etc., toate acestea fiind formate și evaluate în cadrul orelor de Educație pentru societate, unde elevii sunt puși să creeze o axiologie a valorilor personale, grupale și comunitare.

În mesajul transmis în cadrul orelor de Educație pentru societate, cadrul didactic ține cont de aspectul cognitiv, adică propagă un mesaj codificat ce trebuie analizat de fiecare în parte. Apoi, elevii sunt implicați în discuții, convorbiri, analize, debriefări, care, deseori, nu sunt la fel, aceasta demonstrându-le că toți aud același mesaj, dar îl recepționează diferit. Așa se întâmplă și cu valorile pe care fiecare le cunoaște și le aplică, dar le oferă o expresie analitică diferită, de la un elev la altul, ceea ce demonstrează implicarea formării axiologice a valorilor la elevi, care sunt evaluate de către aceștia, cadrul didactic având rolul de observator și ghid.

„Dacă ne referim la raportul valoare-atitudine, dintr-o perspectivă preponderent macrosocioculturală, valorile ne apar ca date obiective, supraindividuale, ca fapte sociale în expresia dorkheiană. În acest fel putem vorbi îndreptățit despre atitudinea față de valoare așa cum vorbim despre atitudinea față de școală, față de părinți sau față de alte componente ale mediului înconjurător” [2, p. 67]. Ținând cont de cele expuse anterior putem afirma că pentru o evaluare a valorilor, trebuie să dăm dovadă de atitudini, care, la fel, sunt dezvoltate și consolidate în cadrul orelor de EPS, unde fiecare elev este ghidat să se autoevalueze personal, dar și cum să evalueze munca colegilor săi, prezentând-o mereu dintr-un aspect pozitiv.

În concluzie, menționăm că școala, prin promovarea valorilor general umane, ca adevărul, binele, frumosul, sacrul, totodată, prin promovarea valorilor democratice și personale, precum respectul, responsabilitatea, onestitatea, empatia, va contribui incontestabil la formarea unei generații tinere integre, conștiente de sine și de rolurile sale sociale.

Bibliografie:

1. *Curriculum la Educație pentru societate*. Chișinău, 2023.
2. PALADI, O. *Orientările valorice și adaptarea psihosocială la vârsta adolescenței: Abordări teoretice*. Chișinău, 2021.
3. PÂSLARU, V. Valoare și educație axiologică: definiție și structurare. In: *Didactica pro*. 2006, nr. 1.
4. PETROVICI, S. Evaluarea competențelor la disciplinele socio-umanistice. In: *Învățătorul modern*, 2009.

MANIFESTAREA COMPORTAMENTULUI AGRESIV LA PREADOLESCENȚI

THE MANIFESTATION OF AGGRESSIVE BEHAVIOR IN PREADOLESCENTS

Aliona TINTIUC, masterandă,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID: 0009-0008-6739-4231
tintiucaliona192@gmail.com
Elena LOSÎI, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID: 0000-0002-5032-9993
losii.elena@upsc.md

Aliona TINTIUC, master's degree,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau
Elena LOSII, PhD, Associate Professor,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: 159.922.7

Abstract. The article is about the manifestation of aggression in preadolescents. Correlation between aggression and self-esteem, correlation between aggression and personality type is demonstrated. students with low self-esteem have high levels of aggression and have a certain type of personality.

Keywords: psychology, aggression, preadolescent.

Violențele, conflictele, tensiunile între oameni, problemele economice, nivelul redus de trai se reflectă asupra oamenilor și atrag agresivitate, violență, conflicte, stres și îngrijorare. Agresivitatea nu are hotare și există în orice cultură, în orice secol și la orice persoană. Comportamentul nostru este o reacție la ceea ce se întâmplă în jurul nostru, iar agresivitatea este acea formă de comportament care provoacă daune, tensiune, disconfort altor indivizi. P. Popescu-Neveanu definește agresivitatea ca pe un „comportament distructiv și violent orientat spre persoane, obiecte sau spre sine” [6]. Agresivitatea e o caracteristică a acelor forme de comportament orientate în sens distructiv, în vederea producerii unor daune, materiale, moral-psihologice sau mixte [7].

Istoria omenirii a fost presărată cu omoruri, torturi, violuri din partea oamenilor, motivați de o agresivitate interioară incontrollabilă. Dar, în pofida faptului că nivelul de trai al omului modern s-a schimbat mult, nu s-a reușit dispariția agresivității. Războaie, violențe mai sunt și în zilele noastre, de aceea discuția despre agresivitate este mereu actuală și prezintă interes pentru cercetători.

De-a lungul timpului au existat numeroase încercări de a defini și explica comportamentul agresiv. În literatura de specialitate găsim mai multe abordări teoretice ale acestui fenomen, precum:

1. teoria pulsionii sau instinctului,
2. teoria frustraționistă,
3. teoria învățării sociale,
4. teoria motivațională.

Agresivitatea l-a ajutat pe omul în evoluție să supraviețuiască. Modelul biologic a pus accentul pe unele caracteristici comportamentale umane. Psihanaliștii au vorbit despre lupta continuă dintre instinct și valori. Comportamentaliștii au afirmat că experiențele învățate și condiționate îi fac pe oameni să se deosebească unii de alții. Cognitiviștii susțin că omul se comportă așa cum gândește. Behavioriștii au studiat relația stimul-răspuns. Prin teoria frustrării s-a dedus că omul reacționează la

stres prin agresivitate. Alții au fost de părere că furia atrage agresivitatea. S-a lansat și teoria învățării, conform căreia genetica este implicată în actul de manifestare a agresivității.

Freud a perceput agresivitatea ca pulsione a vieții, prin care se manifestă Id-ul. Prin agresivitate, omul distruge și se autodistruge. Această energie poate fi orientată și exprimată în artă. Păreră lui Adler este că omul folosește agresivitatea pentru a compensa simțul de inferioritate. Agresivitatea apare când e limitat libidoul. K. Lorenz recunoaște utilitatea agresivității. Ea nu poate fi exclusă. Unele populații au folosit în educație agresivitatea și au încurajat-o. K. Horney e de părere că omul își compensează neliniștea prin agresivitate. Comportamentul lui poate fi îndreptat spre ceilalți, distanțat de ceilalți sau împotriva celorlalți [1, 2].

Factorii care influențează agresivitatea sunt numeroși: structura neuropsihologică a individului, temperamentul, caracterul, starea de sănătate, cultura, religia, educația, capacitatea de a regla emoțiile, circumstanțele în care se află persoana etc. Agresivitatea vine exprimată cu o anumită intensitate și printr-o anumită formă. Agresivitatea poate crește sau scădea. Transformările biologice, dorința de libertate, vulnerabilitatea, lipsa de satisfacere a trebuințelor la anumite etape de vârstă, experiențele negative, stima de sine joasă, climatul disfuncțional în familie – toate aceste variabile pot provoca agresivitatea.

Omul devine agresiv când se crede că nu-și poate atinge scopul. Agresivitatea care se manifestă în comportamentul copiilor, următorii moștenitori ai acestei societăți, ne preocupă pe noi, adulții. Copilul devine agresiv când are nevoie de iubire. Sunt foarte importante comportamentele adulților pe care el le observă. Preadolescența este considerată cea mai vulnerabilă perioadă din viața omului, care creează multe dificultăți. Este vârsta când survine o etapă dificilă, denumită în psihologie criza preadolescenței – aceasta duce la apariția diverselor probleme. Comportamentul preadolescentului deseori este demonstrativ, brutal, tinde să acționeze contrar dorințelor și indicațiilor adulților. De aceea, pentru a se confirma și a se impune ca personalitate el poate recurge la această modalitate.

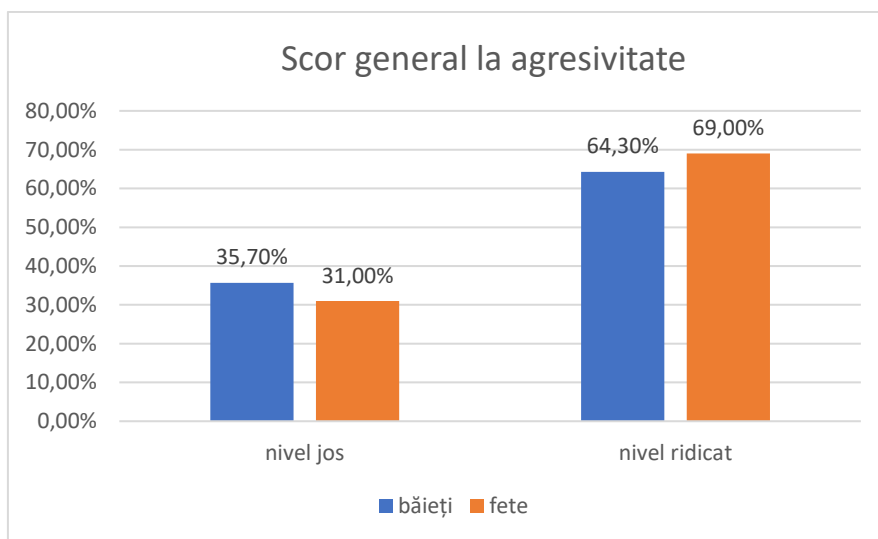
O altă problemă ce apare la această perioadă de vârstă este conflictul cu părinții. Tinerii se răzvrătesc împotriva autorității părintești, pentru că vor să fie liberi. Capacitatea lor de a-și gestiona emoțiile este încă imperfectă, iar acțiunile garantează un management mai rapid și mai complex al acestor emoții, de aceea a trânti ușa sau a țipa, deseori, este singurul mod în care un preadolescent simte că poate face față unei situații încărcate emoțional. Izbucnirile de furie și acțiunile agresive sunt strâns legate. Furia este o emoție neplăcută, iar organismul încearcă să scape de ea cât mai curând. Prin acțiune, el se eliberează de furie [3]. O influență mare o are mediul și grupul de referință. Să fie membru al unui grup este ceea ce vrea preadolescentul. E importantă și părerea altora despre el, astfel se străduiește să corespundă cerințelor grupului. Problema agresivității preadolescenților a trezit interes și discuții tot mai mult în știința psihologică, astfel au apărut teorii ce vorbesc despre agresivitate ca un factor cu care individul se naște (Z. Freud, 1959, K. Lorents, 1966, 1967; W. McDougall, 1926 etc.) și teorii conform cărora agresivitatea se învață (J. Dollard, 1939; A. Buss, 1961; L. Bercowitz, 1981, 1989 etc.) [6, p. 6].

Scopul acestui studiu a fost studierea manifestărilor comportamentului agresiv la preadolescenți. **Ipotezele cercetării** lansate sunt următoarele:

1. Presupunem că există diferențe de vârstă și gen în manifestarea agresivității la preadolescenți.
2. Comportamentul agresiv al preadolescenților este influențat de nivelul stimei de sine.
3. Preadolescenții cu comportament agresiv au anumite trăsături de personalitate.

Eșantionul de cercetare cuprinde 114 preadolescenți, elevi ai claselor a VII-a a IX-a, vârste cuprinse între 12 ani (începutul preadolescenței), 13 ani (perioada de criză), 14-15 ani (sfârșitul preadolescenței); 56 de băieți și 58 de fete.

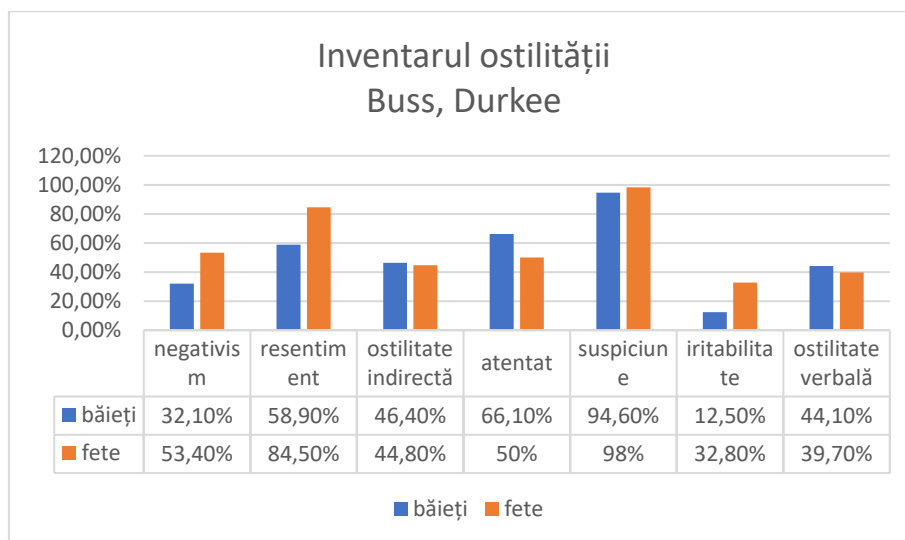
Pentru diagnosticarea și măsurarea nivelului de agresivitate și ostilitate, a fost aplicat *Inventarul ostilității A. Buss și A. Durkee*. În continuare vom prezenta rezultatele obținute în urma testării. Dintre cei 114 preadolescenți testați, la nivelul jos de agresivitate, băieții, sunt 35,70 %, la fete – 31 %. La nivelul ridicat de agresivitate, băieții, sunt 64,30 %, la fete – 69 %.



Figură 1. Frecvențele pe niveluri la scor general la agresivitate după Buss și Durkee în funcție de gen

Din rezultatele evidente din figura 1, observăm că băieții (56) au nivelul mai jos la scorul general al ostilității (35,7 %), iar fetele (58) au scorul mai înalt (69 %) la nivel ridicat de agresivitate. Fetele, rezultă din testul aplicat, sunt mai multe la număr și mai agresive în comparație cu băieții.

Ne-am interesat să vedem și cum se manifestă agresivitatea în funcție de formele pe care le ia.



Figură 2. Frecvențele scorurilor la nivelul ridicat la formele de manifestare ale agresivității în funcție de gen

În figura 2 sunt ilustrate rezultatele scorurilor înalte la testul *Inventarul ostilității A. Buss și A. Durkee*. La variabila *suspiciune* sunt scorurile cele mai înalte în comparație cu alte 6 variabile. Fetele (98 %) sunt înaintea băieților (94,6 %). Ele își proiectează agresivitatea asupra altora, se simt în pericol, caută să fie prudente, deoarece n-au încredere în alții. *Negativismul* e una dintre formele

agresivității. Se caracterizează prin opunere față de autorități. La variabila *negativism*, fetele (53,40 %) au scorurile mai mari decât la băieți (32,10 %), ceea ce înseamnă că au tendința de a se opune regulilor și a respinge ceea ce vine în contradicție cu așteptările lor. La variabila *resentiment*, fetele au scorul mai ridicat (84,50 %) decât la băieți (58,90 %). E probabil că ele sunt mai geloase și mai supărăcioase decât băieții. Ar putea fi copleșite de slăbiciune, de sentimentul de inferioritate. Resentimentul e o îmbinare între ranchiună și ostilitate, care ar fi consecința unor frustrări ce aparțin trecutului. *Ostilitatea indirectă* este un comportament de ură, răutate, îndreptat împotriva cuiva sau împotriva la ceva ce nu se cunoaște, într-un mod ocolit, cum ar fi glumele proaste la adresa cuiva, bârfele răutăcioase. Această formă de ostilitate se observă mai mult la băieți (46,40 %) decât la fete (44,80 %). Nivelul la variabila *atentat* e mai ridicat la băieți (66,10 %) decât la fete (50 %). Atentatul este forma de agresivitate ce se caracterizează prin leziuni corporale, violență fizică și caracterizează mai mult sexul masculin. Bărbații au avut mereu predispoziția genetică de a se manifesta mai agresiv, deoarece au avut rolul de a proteja grupul de străini și au luptat competitiv în obținerea unei poziții înalte pe scara ierarhică. *Iritarea*, o altă formă de manifestare a agresivității, e o reacție de scurt timp. Persoana iritată poate fi grosolană, aspră. La variabila *iritabilitate* există diferență între scorurile băieților și cele ale fetelor: fetele au scorul 32,80 %, mai mare decât băieții (12,50 %). *Ostilitatea verbală* e exprimată prin amenințări, cuvinte urâte, blesteme, țipete. La variabila *ostilitate verbală*, băieții (44,10 %) au scoruri mai înalte decât fetele (39,70 %).

Concluzie: fetele au avut scorurile mai mari la 4 variabile: *negativism*, *resentiment*, *suspiciune*, *iritabilitate*. Aceasta înseamnă că sunt mai sensibile, strigă și se ceartă mai repede decât băieții, sunt impulsive. Băieții au avut scoruri mai înalte la 3 variabile: *ostilitate indirectă*, *atentat*, *ostilitate verbală*, ceea ce denotă că ei își pun pumnii la bătaie mai ușor, se invidiază între ei.

Ne-am propus să vedem care este frecvența nivelurilor la variabila *scor general la ostilitate* în funcție de vârsta preadolescenților.

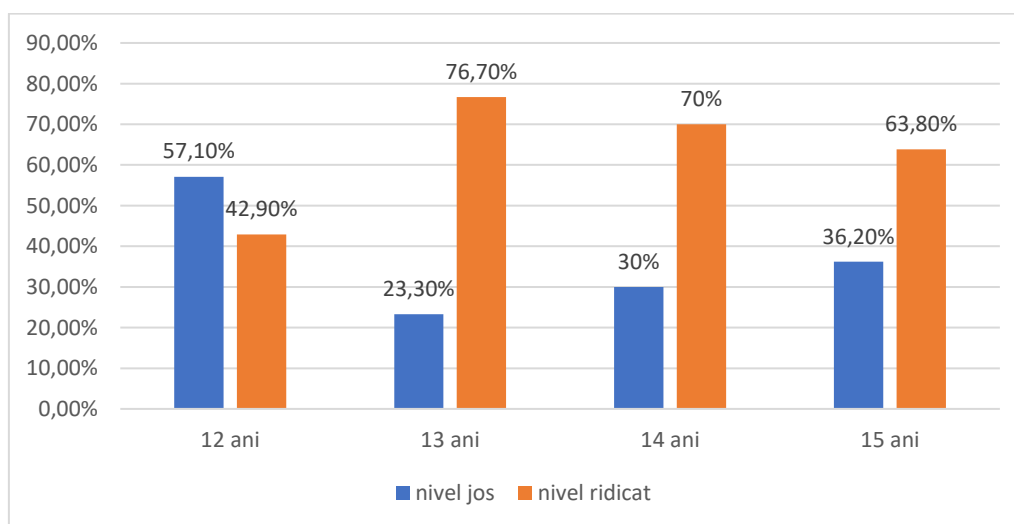


Figura 3. Frecvența nivelurilor la variabila *scor general la ostilitate* în funcție de vârstă

Din figura 3 vedem la variabila *scor general la ostilitate* că scorul cel mai înalt *nivel de ostilitate* aparține preadolescenților de 13 ani (76,70 %), ceea ce corespunde perioadei de criză a pubertății, pe al doilea loc se clasifică preadolescenții de 14 ani (70 %), pe al treilea loc sunt preadolescenții de 15 ani (63,80 %) și mai puțin agresivi, care ocupă ultimul loc, sunt preadolescenții de 12 ani (42,90 %).

La nivelul jos de ostilitate la variabila *scor general*, rezultatele sunt următoarele: preadolescenții de 12 ani au scorul 57,10 %, preadolescenții de 13 ani au scorul 23,30 %, preadolescenții de 14 ani au scorul de 30 %, preadolescenții de 15 ani au scorul 36,20 %.

Chestionarul de personalitate multifazic Freiburg (forma HB) este un alt instrument aplicat pentru evaluarea dimensiunilor prin care se poate manifesta personalitatea. În figura 4, vedem că din cei 114 preadolescenți la nivelul înalt, procentul cel mai mare este la variabila *dominare* (71,10 %), ceea ce arată că acești preadolescenți au tendința de a-și impune interesele, sunt suspicioși și n-au încredere în nimeni, au comportament autoritar, dau dovadă de acte de agresivitate.

La variabila *emotivitate*, rezultatul este de 68,40 % din elevi. Acești preadolescenți sunt iritați mai ușor, au toleranță scăzută la frustrare, nu au răbdare, sunt neliniștiți, au stări afective violente.

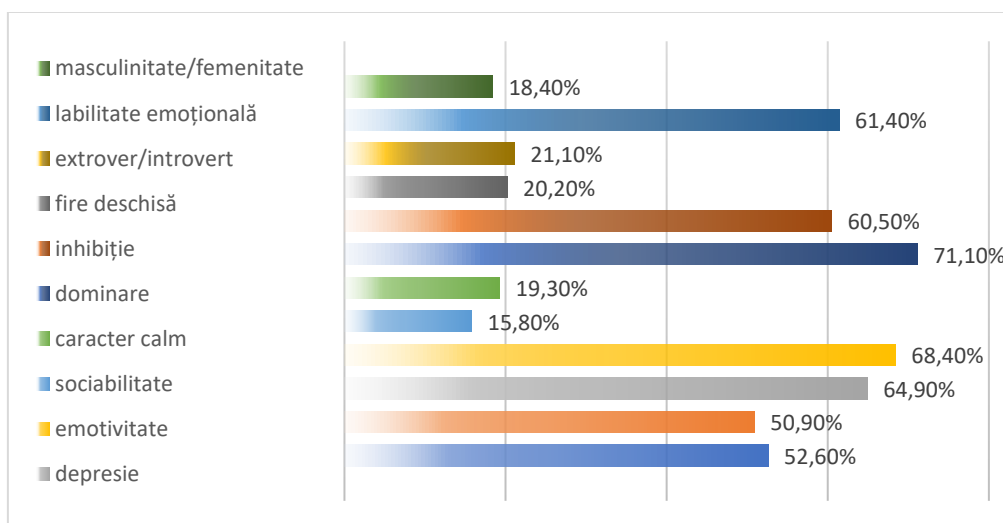


Figura 4. Frecvențele la scorurile variabilelor pentru nivelul înalt la *Inventarul de personalitate Freiburg*

Din eșantionul ales, 64,90 % au o stare de personalitate depresivă, ceea ce ne vorbește despre dispoziția proastă a tinerilor că sunt nemulțumiți, anxioși, neliniștiți. Au un gol interior care-i turmentează. La variabila *labilitate emoțională*, 61,40 % din preadolescenți au nivelul ridicat. Deseori, ei au dispoziție proastă, agresivă, multă tristețe, sunt vulnerabili la frustrări, tensionați. Au frica de a nu fi înțeleși.

La 60,50 % din preadolescenți, scorul este ridicat la variabila *inhibiție*. Acești elevi au o forță de acțiune redusă, nu sunt siguri să ia o decizie, nu sunt perseverenți, nu le place să fie în centrul atenției. La 52,60 % din preadolescenți, procentul este ridicat la variabila nervozitate. Starea lor emoțională se manifestă prin disconfort, neliniște, probleme somatice.

Aproape jumătate din eșantion, adică 50,90 % din preadolescenți au nivel înalt de agresivitate. Ei sunt agresivi fizic sau verbal. Pot fi negativi, impulsivi, își pierd ușor controlul și răspund vulgar.

Avem 21,10 % de preadolescenți *extroverți*, *introverți*, 20,20 %, sunt firi deschise, 19,30 % au caracter calm, 18,40 % din preadolescenți au un nivel înalt de *masculinitate/feminitate*, iar 15,80 % din preadolescenți au un nivel ridicat de sociabilitate.

Analiza statistică a rezultatelor cercetării. Ca instrument statistic, a fost aplicat testul U Mann-Witney pentru a verifica validitatea ipotezei că există diferențe de vârstă și gen în manifestarea agresivității la preadolescenți. Rezultatele le putem vedea în tabelul 1.

Tabelul 1. Diferențele de gen la variabilele din *Inventarul ostilității A. Buss și A. Durkee*

Variabilă	Băieți	Fete	U	P
Negativism	50,21	64,54	1215,500	0,017; $p \leq 0,05$
Resentiment	46,72	67,91	1020,500	0,001; $p \leq 0,05$
Iritabilitate	47,67	66,99	1073,500	0,002; $p \leq 0,05$

În urma comparării diferențelor de gen la variabilele din *Inventarul ostilității A. Buss și A. Durkee*, am descoperit diferențe semnificative statistic la variabilele: *negativism* $p = 0,017$; *resentiment* $p = 0,001$; *iritabilitate* $p = 0,002$. Putem confirma ipoteza că există diferență semnificativă statistic la manifestarea agresivității la preadolescenți în funcție de gen.

În continuare s-a lucrat la verificarea ipotezei dacă ar exista diferențe semnificative la manifestarea agresivității în funcție de vârstă. A fost folosit ca instrument *Testul t* pentru variabila *scor general agresivitate* din *Inventarul ostilității A. Buss și A. Durkee* în funcție de vârstă. Rezultatele obținute sunt expuse în tabelul 2.

Tabelul 2. Rezultatele la testul *t* pentru variabila *scor general agresivitate* din *Inventarul ostilității A. Buss și A. Durkee* în funcție de vârstă

Variabila	Vârsta	Număr	Mean	P
Nivel scor general de agresivitate	12 ani	14	1,43	$p=0,038$
	13 ani	43	1,77	
Nivel scor general de agresivitate	13 ani	43	1,77	$p=0,009$
	15 ani	47	1,64	

Putem observa că media în grupul de preadolescenți cu vârsta de 12 ani (14) este 1,43, iar media în grupul de preadolescenți cu vârsta de 13 ani (43) este de 1,77, adică mai mare. Deci, aceștia sunt mai agresivi. Pragul de semnificație în acest grup este $p = 0,038$. Grupul cu preadolescenți de 13 ani și 15 ani (47) au media rangurilor 1,77 și 1,64, iar $p = 0,009$. Observăm că sunt diferențe semnificative statistic în funcție de vârstă.

Concluzie: în urma analizei făcute, putem spune că există diferență de gen și vârstă în manifestarea agresivității la preadolescenți. Ipoteza a fost confirmată.

O altă ipoteză înaintată și cercetată a fost: *comportamentul agresiv al preadolescenților e influențat de nivelul stimei de sine*. Testul Pearson este instrumentul folosit pentru a verifica validitatea ipotezei.

Tabelul 3. Rezultatele corelației la testul Pearson

Variabile	R	P	Tăria corelației
Stima de sine, scor general agresivitate	$r=-0,203$	$p=0,03$	corelație slabă

În tabelul 3, iese la iveală coeficientul de corelație $r = -0,203$ și pragul de semnificație $p = 0,030$. Este o corelație slabă, negativă, semnificativă. Variabila *stima de sine* corelează cu variabila *scor general agresivitate*.

Testul statistic Kt Kendall-tau a fost folosit în scopul verificării corelației între alte variabile din *Inventarul ostilității A. Buss și A. Durkee* și *Stima de sine*, iar rezultatele sunt expuse în tabelul 4.

Tabelul 4. Rezultatele la testul statistic Kt Kendall-tau

Variabile	Kt	Tăria corelației	P
Resentiment	Kt=-0,304	moderată	p=0,001
Suspiciune	Kt=-0,191	slabă	p=0,007
Iritabilitate	Kt=-0,157	slabă	p= 0,023

Datele obținute la variabila *stima de sine* au relevat o corelație semnificativă între ranguri cu cele obținute la variabila *resentiment* Kt = -0,304, p = 0,001 – avem o corelație moderată, negativă, semnificativă; *suspiciune* Kt = -0,191, p = 0,007 – avem o corelație slabă, negativă, semnificativă; *iritabilitate* Kt=-0,157, p= 0,023 – avem o corelație slabă, negativă, semnificativă.

Din cele analizate până acum, am constatat: comportamentul agresiv al preadolescenților e influențat de nivelul stimei de sine. Ipoteza a fost confirmată.

Altă ipoteză înaintată este: *preadolescenții care dau dovadă de comportament agresiv au anumite trăsături de personalitate*. Corelația a fost verificată cu ajutorul testului statistic testul Kt Kendall-tau, iar rezultatele obținute le putem observa în tabelul 5.

Tabelul 5. Corelația între variabila scor general agresivitate și variabilele FPI

Scor general agresivitate	Kt	P	Tăria corelației	Scor general agresivitate	Kt	P	Tăria corelației
nervozitate	0,289	0,001	slabă	inhibiție	0,213	0,002	slabă
agresivitate	0,429	0,001	moderată	sinceritate	0,317	0,001	moderată
depresie	0,273	0,001	slabă	extr./intr.	0,180	0,010	slabă
emotivitate	0,456	0,001	moderată	labilitate emoționala	0,344	0,001	moderată
caracter bun	-0,329	0,001	moderată	dominare	0,372	0,001	moderată

Datele tabelului 5 arată că variabila *scor general agresivitate* corelează cu 6 variabile FPI:

- cu variabila *nervozitate*, Kt = 0,289, p = 0,001, avem o corelație slabă, pozitivă, semnificativă; cu variabila *agresivitate*, Kt = 0,429, p = 0,001, avem o corelație moderată, pozitivă, semnificativă;
- cu variabila *depresie*, Kt = 0,273, p = 0,001, avem o corelație slabă, pozitivă, semnificativă;
- cu variabila *emotivitate*, Kt = 0,456, p = 0,001, avem o corelație moderată, pozitivă, semnificativă;
- cu variabila *caracter bun*, Kt = -0,329, p = 0,001, avem o corelație moderată, negativă, semnificativă;
- cu variabila *inhibiție*, Kt = 0,213, p = 0,002, avem o corelație slabă, pozitivă, semnificativă;
- cu variabila *sinceritate*, Kt = 0,317, p = 0,001, avem o corelație moderată, pozitivă, semnificativă;
- cu variabila *extr./intr.*, Kt = 0,180, p = 0,001, avem o corelație slabă, pozitivă, semnificativă;
- cu variabila *labilitate emoțională*, Kt = 0,344, p = 0,001, avem o corelație moderată, pozitivă, semnificativă;
- cu variabila *dominare*, Kt = 0,372, p = 0,001, avem o corelație moderată, pozitivă, semnificativă.

Ipoteză înaintată: *preadolescenții cu comportamentul agresiv au anumite trăsături de personalitate* a fost confirmată.

Concluzii. Agresivitatea este acea reacție de răspuns la stimul prin acte fizice sau verbale cu intenția de a ofensa pe altul. Starea este exprimată cu o anumită intensitate și printr-o anumită formă. Ea depinde de agresor, depinde de calea prin care e folosită de el pentru a o manifesta, de intenția agresorului și modalitatea în care se manifestă. Cam acestea ar fi criteriile care ar clasifica acest act. „Autoevaluarea scăzută duce la agresivitate, la lipsa de încredere în sine și, prin urmare, creează în om anxietate. Pentru a-și recâștiga respectul de sine pierdut, omul utilizează ca instrument agresivitatea” spunea Heler.

Preadolescentul folosește agresivitatea ca instrument de gestionare a dificultăților sale emoționale. Factorii care dau naștere agresivității negative sunt întotdeauna diferiți. Ei includ: modificările biologice, tendința spre autonomie care se ciocnește cu modelele educaționale ale adulților, vulnerabilitate înăscută, predispoziție la agresivitate, dificultăți emoționale care apar la această vârstă: depresie, anxietate, retragere socială, experiențe pe care puberul le-a perceput ca fiind umilitoare, stimă de sine scăzută, asistarea în mod repetat la situații de violență sau violență trăită direct, climat conflictual în familie. Manifestarea tulburărilor de comportament la preadolescenți față de adulți vine din dificultatea de a respecta regulile comune și se manifestă prin opoziții și provocare, toleranță scăzută, frustrare. Agresivitatea are la bază o trebuință și e îndreptată pentru a obține ceva. Preadolescentul pretinde că nevoile lui personale sunt mai importante decât ale altora și trebuie să aibă prioritate.

Bibliografie:

1. COSMOVICI, A., IACOB, L. *Psihologie școlară*. Iași: Polirom, 1998. 301 p. ISBN 973-683-048-9.
2. COSNIER, J. *Introducere în psihologia emoțiilor și a sentimentelor*. Iași: Polirom, 2002. 196 p. ISBN 973-681-014-3.
3. DAVID, C. Agresivitatea copiilor – o problemă gravă. În: *Tribuna învățământului*, 2001. Nr. 600-601, p. 10.
4. DIȚA, M. *Autocontrolul și stabilitatea emoțională la preadolescenții cu comportament deviant: teză de doctor în psihologie*. Chișinău, 2021. 228 p.
5. EYSENCK, M. *Descifrarea comportamentului uman*. București: Teora, 1998. 254 p. ISBN 973-601-893-8.
6. LOSÎI, E. *Specificul manifestării și modalități de diminuare ale comportamentului agresiv la preadolescenții contemporani*. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2004. 148 p. ISBN 9975-921-74-4.
7. MITROFAN, N. Agresivitatea. În: *Psihologie socială*. Iași: Polirom, 1996, pp. 433-443. ISBN 973-9248-07-1.

ANXIETATEA ȘI MECANISMELE DE COPING LA PREADOLESCENȚI

ANXIETY AND COPING MECHANISMS IN PREADOLESCENTS

Olga CERNĂUȚANU, masterandă,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID: 000-0002-590-30

Maria PLEȘCA, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID: 0000-0001-9567-3723

Olga CERNAUTANU, master degree,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau
Maria PLESCA, PhD, Associate Professor,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: 159.942-053.2

Abstract: The article mentions that the most acute dynamic features of the anxiety problem manifest themselves in preadolescence. This is due to many psychological traits of preadolescents, due to which anxiety can be fixed in the personality structure as a stable characteristic. Critical understanding of the environment, formation of self-image and "inner position" of the preadolescent personality can create conditions for the development of anxiety. A preadolescent is constantly in a situation of discomfort, frustration of the emotional sphere, i.e. reacts to it. Undoubtedly, these changes in society affect the personality as a whole, explaining the traits of a modern person's anxiety. Undoubtedly, these changes in society affect the personality as a whole, explaining the traits of a modern person's anxiety.

Keywords: preadolescent, anxiety, coping mechanisms, conflict, behaviour.

Tehnologizarea în masă a învățământului în mileniul III, perioada post-Covid, precum și criza vârstei preadolescente sunt factorii esențiali care declanșează anxietatea în preadolescență.

Înțelegerea critică a mediului înconjurător, formarea imaginii de sine și a „poziției interioare” a personalității preadolescentului pot crea condiții pentru dezvoltarea anxietății.

În lucrarea sa *Anxietatea în preadolescență: caracteristici și mecanisme explicative*, reputata cercetătoare Iulia Racu definește anxietatea ca fiind „...o stare relaționată de anumite circumstanțe sau situații limitate în timp care este caracteristică fiecărui individ” [7].

Cercetătoarea C. Perjan, în lucrarea sa *Relația dintre stările psihice și strategiile de coping la vârsta preadolescentă ca factor al securității psihologice*, se referă la specificul anxietății la preadolescenți, menționând că există diferențe de manifestare a anxietății, în funcție de perioada preadolescenței [4].

Știința modernă nu cunoaște încă mecanismele de apariție a anumitor strategii de adaptare și relația lor cu alte mecanisme de apărare. Mai mult, nu este clar cum se schimbă aceste mecanisme în funcție de vârstă și de experiența personală. Astfel, acest subiect devine din ce în ce mai popular pentru știința modernă.

Se observă din ce în ce mai multe cercetări în studiul relației dintre caracteristicile personalității și comportamentul de coping ca o posibilă bază pentru formarea diferitelor forme de comportament. Semnificația principală a acestui comportament este fie de a rezolva, fie de a se adapta la orice situație de viață cât mai eficient posibil.

Cercetările privind natura și funcționalitatea proceselor de coping în copilărie și preadolescență sunt necesare atât din punct de vedere teoretic, cât și practic. În ceea ce privește nevoia de cercetare teoretică, copingul este un aspect important al proceselor mai generale de autoreglare a emoțiilor,

comportamentului, proceselor cognitive și fiziologice. Rezultatele cercetărilor privind coping-ul pot oferi informații valoroase despre mecanismele și dezvoltarea proceselor de autoreglare. Dintr-o perspectivă aplicată, cercetarea privind gestionarea stresului reprezintă două direcții semnificative.

În primul rând, stresul psihosocial este un factor de risc pentru dezvoltarea psihopatiei la copii și preadolescenți; modul în care copiii și preadolescenții fac față stresului este un potențial mediator și moderator important al efectelor stresului asupra copingului.

În al doilea rând, dezvoltarea anumitor strategii de coping în copilărie poate modela anumite comportamente de stres, care vor fi utilizate pe tot parcursul vieții.

Referindu-se la strategiile de coping, cercetătoarea M. Pleșca, în lucrarea sa *Mecanisme de apărare și strategii de coping la adolescenți* menționează că mecanismele psihologice de apărare și strategiile de coping (comportamentul de coping) sunt considerate cele mai importante forme de adaptare pentru indivizi în situații stresante [5].

Situația socială schimbată a dezvoltării individuale l-a lăsat în mare parte pe preadolescent „singur” în circumstanțe de viață dificile. În lumea de astăzi, nu toți adulții pot face față numărului tot mai mare de amenințări economice, politice, fizice și de altă natură, ca să nu mai vorbim de dificultățile generației tinere, a cărei experiență socială este incomensurabil de mică și nu întotdeauna completată de experiența adulților.

Preadolescenții se simt deosebit de nesiguri și vulnerabili, deoarece abilitățile lor de a face față și capacitatea de a rezolva situații dificile se formează în condiții de deficit. Cu toate acestea, în perioada preadolescenței se formează în mod activ stilul individual al comportamentului de adaptare.

Pentru a vedea relația dintre anxietate și strategiile de coping, **am efectuat o cercetare experimentală pe un eșantion** de 120 de subiecți preadolescenți, 61 fete și 59 băieți, cu vârstele cuprinse între 14 și 15 ani. Subiecții au fost supuși cercetării prin intermediul testului psihologic Fillips.

Pentru a valida ipoteza conform căreia *există diferențe în manifestarea anxietății în funcție de gen și de vârstă*, în cele ce urmează vom examina gradul de anxietate și natura manifestărilor sale la fete și băieți.

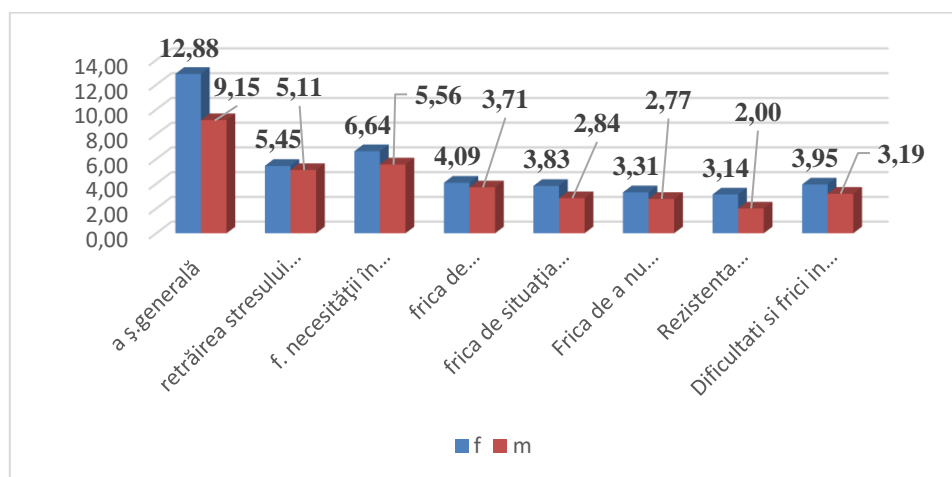


Figura 1. Mediile pentru testul Fillips la subiecți în funcție de gen

Cea mai mare diferență a fost găsită la următorii factori:

Anxietate generală la școală: media pentru fete – 12.88, media pentru băieți – 9.15.

De asemenea, fetele au o anxietate mai mare în funcție de factorul de frustrare al nevoii de a obține succes, media pentru fete – 6.64/, media pentru băieți – 5.56.

La grupele de fete și băieți, indicatorii pentru factorul frică în situația testării cunoștințelor diferă: media pentru fete – 3.83, media pentru băieți – 2.84.

După factorul de rezistență fiziologică scăzută la stres, fetele sunt și ele mai vulnerabile: media pentru fete – 3,83, media pentru băieți – 2,84.

Pentru alți factori (experiența stresului social, frustrarea nevoii de realizare, teama de autoexprimare, teama de a nu corespunde așteptărilor celorlalți, probleme și temeri în relațiile cu profesorii), au fost identificate și diferențe, dar acestea au fost mai puțin pronunțate, ceea ce este confirmat de datele statistice.

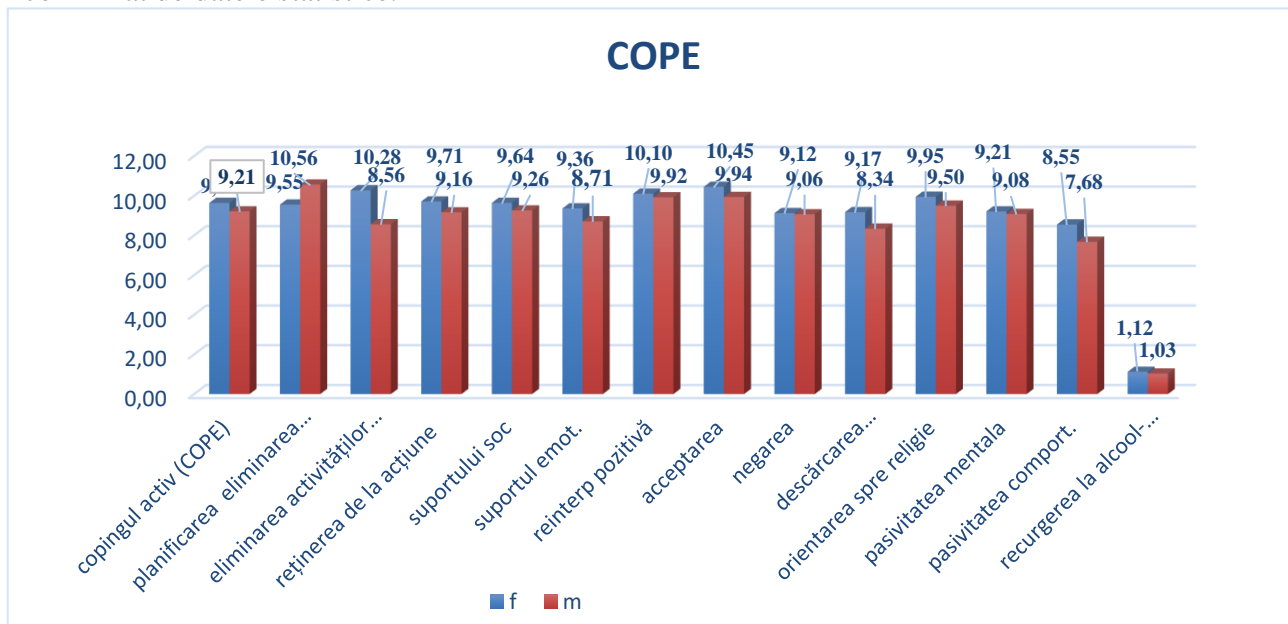


Figura 2. Mediile pentru COPE la subiecți în funcție de gen

Pentru a depista tipurile coping, în cele ce urmează vom analiza rezultatele obținute la **Chestionarul COPE**, în particular folosite de fete și băieți pentru a valida ipoteza conform căreia există diferențe în utilizarea strategiilor de coping în funcție de gen.

O comparație a indicatorilor medii privind copingul în grupul fetelor și băieților a relevat că cele mai mari diferențe sunt prezente în următoarele forme de coping: frica necesității în realizarea succeselor; frica de automanifestare ($p = 0,005$).

Eliminarea activităților concurente este mai reprezentată în rândul fetelor – 10.28. Pentru băieți, această cifră este mai mică – 8,56. Aceasta înseamnă că fetele sunt mai predispuse decât băieții să fie distrase de la o situație-problemă în loc să se concentreze pe rezolvarea acesteia.

Există, de asemenea, o diferență în tipul de coping *căutarea suportului social-emoțional*. Pentru fete, acest indicator este 9,36. Aceasta înseamnă că este mai probabil ca fetele să ceară înțelegere, compasiune sau sprijin moral de la prieteni și rude pentru a reduce suferința.

Pentru băieți, indicatorul este coping-ul orientat spre *depășirea dificultăților* – 8,71, ceea ce indică un grad mai mic de concentrare asupra acestui tip de coping.

De asemenea, preferința pentru coping-ul orientat emoțional se realizează într-o măsură mai mare la fete. *Scala descărcare emoțională* subliniază tendința de a reduce nivelul de stres prin exprimarea afectelor și emoțiilor negative, ceea ce este mai tipic pentru fete, care au acest indicator de 9,17, iar băieții, de 8,34.

La grupul de fete, utilizarea coping-ului *pasivitatea comportamentală* este, de asemenea, mai pronunțată. Ratele mai mari la fete pentru acest tip de coping caracterizează tendința lor de a răspunde

la stres prin reducerea eforturilor sau chiar refuzul de a participa la atingerea unui scop sau eliminarea stresorului care interferează cu atingerea obiectivului. La fete acest indicator este de 8,55, la băieți – 7,68, ceea ce arată că băieții sunt mai puțin dispuși să folosească strategia neputinței.

Pentru a verifica ipoteza precum că *există interrelație între anxietate și strategiile de coping la preadolescenți: nivelul înalt al anxietății va determina un nivel scăzut al strategiilor adaptive și, nivelul scăzut al anxietății va determina nivelul înalt al strategiilor adaptive*, vom analiza relațiile dintre variabile după coeficientul de corelație liniară Pearson. Datele sunt prezentate în tabelul 1.

Tabelul 1. Corelații între anxietate și motivația academică (conform Pearson)

Variabile	Coeficientul de corelație (r)	Pragul de semnificație (p)
Anxietate școlară / retrăirea stresului social	0,249	0.006
Anxietate școlară / necesitatea în realizarea succeselor	0,428	0.001
Anxietate școlară / frica de automanifestare	0,102	0.001
Anxietate școlară / frica de a nu corespunde așteptărilor altora	0,588	0.001
Anxietate școlară / rezistența fiziologică scăzută	0,391	0.001
Anxietate școlară / dificultăți și frici în relațiile cu profesorii	0,445	0.001
Anxietate școlară / anxietatea generală	0,328	0.001
Anxietate școlară/ copingul activ	0,445	0.001
Anxietate școlară / planificarea	0,328	0.001
Anxietate școlară / eliminarea activităților concurente	0,791	0.001
Anxietate școlară / reținerea de la acțiune	-0,167	0.001
Anxietate școlară / suportul social	-0,349	0.001
Anxietate școlară / suportul emoțional	0,468	0.001
Anxietate școlară / reinterp. pozitivă	0,325	0.001
Anxietate școlară / acceptarea	0,484	0.001
Anxietate școlară / negarea	0,271	0.001
Anxietate școlară / descărcarea emoțională	-0,579	0.001
Anxietate școlară / orientarea spre religie	0,490	0.005
Anxietate școlară / pasivitatea mentală	0,393	0.001
Anxietate școlară / pasivitatea comportamentală	0,468	0.001

Există o corelație semnificativă între anxietate școlară generală și retrăirea stresului social ($r = 0.249$, $p = 0.006$), necesitatea în realizarea succeselor ($r = 0.428$, $p = 0.001$), frica de automanifestare ($r = 0.102$, $p = 0.009$), frica de situația verificării temelor pentru acasă ($r = 0.588$, $p = 0.001$), frica de a nu corespunde așteptărilor altora ($r = 0.391$, $p = 0.001$), rezistența fiziologică scăzută ($r = 0.445$, $p = 0.001$), dificultăți și frici în relațiile cu profesorii ($r = 0.328$, $p = 0.001$), anxietatea generală ($r = 0.791$, $p = 0.001$), copingul activ ($r = -0.167$, $p = 0.001$), planificarea eliminării activităților concurente ($r = -0.349$, $p = 0.001$), eliminarea activităților concurente ($r = 0.468$, $p = 0.001$), reținerea de la acțiune ($r = 0.325$, $p = 0.001$), suportul social ($r = 0.484$, $p = 0.0091$), suportul emoțional ($r = 0.271$, $p = 0.001$), reinterp. pozitivă ($r = -0.579$, $p = 0.001$), acceptarea ($r = 0.490$, $p = 0.001$), negarea ($r = 0.255$, $p = 0.005$), descărcarea emoțională ($r = 0.152$, $p = 0.097$), orientarea spre religie ($r = 0.087$, $p = 0.345$), pasivitatea mentală ($r = 0.393$, $p = 0.001$) și pasivitatea comportamentală ($r = 0.468$, $p = 0.001$).

Cu cât anxietatea școlară generală este mai mare cu atât mai mare este retrăirea stresului social, necesitatea realizării succeselor, frica de automanifestare, frica de situația verificării temelor pentru acasă, frica de a nu corespunde așteptărilor altora, rezistența fiziologică scăzută, dificultăți și frici în relațiile cu profesorii.

Corelațiile semnificative între anxietatea școlară generală și retrăirea stresului social, necesitatea în realizarea succeselor, frica de situația verificării temelor pentru acasă, frica de a nu corespunde așteptărilor altora, rezistența fiziologică scăzută și dificultăți și frici în relațiile cu profesorii sugerează o strânsă interconectare a acestor aspecte în experiența elevilor.

Asocierea semnificativă a fricii de automanifestare și a fricii de a nu corespunde așteptărilor altora cu anxietatea și rezistența fiziologică scăzută evidențiază importanța percepției sociale și a presiunilor în starea de anxietate a elevilor.

Corelația între rezistența fiziologică scăzută și dificultăți și frici în relațiile cu profesorii subliniază influența stării fizice asupra relațiilor interpersonale și a adaptării școlare.

Corelația între retrăirea stresului social și restul variabilelor

Există o corelație semnificativă între retrăirea stresului social și necesitatea în realizarea succeselor ($r = 0.316$, $p = 0.001$), frica de automanifestare ($r = 0.095$, $p = 0.304$), frica de situația verificării temelor pentru acasă ($r = 0.302$, $p = 0.001$), frica de a nu corespunde așteptărilor altora ($r = 0.386$, $p = 0.001$), rezistența fiziologică scăzută ($r = 0.148$, $p = 0.106$), dificultăți și frici în relațiile cu profesorii ($r = 0.031$, $p = 0.734$), anxietatea generală în procente ($r = 0.435$, $p = 0.001$), anxietatea generală ($r = 0.435$, $p = 0.001$) și alte variabile din tabel.

Corelația între frica de automanifestare și restul variabilelor

Există o corelație semnificativă între frica de automanifestare și frica de situația verificării temelor pentru acasă ($r = 0.104$, $p = 0.258$), frica de a nu corespunde așteptărilor altora ($r = 0.032$, $p = 0.730$), rezistența fiziologică scăzută ($r = 0.146$, $p = 0.111$) și alte variabile din tabel.

Corelația între frica de situația verificării temelor pentru acasă și restul variabilelor

Există o corelație semnificativă între frica de situația verificării temelor pentru acasă și frica de a nu corespunde așteptărilor altora ($r = 0.456$, $p = 0.001$), rezistența fiziologică scăzută ($r = 0.442$, $p = 0.001$), dificultăți și frici în relațiile cu profesorii ($r = 0.302$, $p = 0.001$), anxietatea generală în procente ($r = 0.707$, $p = 0.001$), anxietatea generală ($r = 0.554$, $p = 0.001$) și alte variabile din tabel.

Corelația între frica de a nu corespunde așteptărilor altora și restul variabilelor

Există o corelație semnificativă între frica de a nu corespunde așteptărilor altora și rezistența fiziologică scăzută ($r = 0.364$, $p = 0.001$), dificultăți și frici în relațiile cu profesorii ($r = 0.190$, $p = 0.038$), anxietatea generală în procente ($r = 0.554$, $p = 0.001$), anxietatea generală ($r = 0.554$, $p = 0.001$) și alte variabile din tabel.

Corelația între rezistența fiziologică scăzută și restul variabilelor

Există o corelație semnificativă între rezistența fiziologică scăzută și dificultăți și frici în relațiile cu profesorii ($r = 0.229$, $p = 0.012$), anxietatea generală în procente ($r = 0.424$, $p = 0.001$), anxietatea generală ($r = 0.424$, $p = 0.001$) și alte variabile din tabel.

Corelația între dificultățile și fricile în relațiile cu profesorii și restul variabilelor

Există o corelație semnificativă între dificultățile și fricile în relațiile cu profesorii și anxietatea generală în procente ($r = 0.468$, $p = 0.001$), anxietatea generală ($r = 0.468$, $p = 0.001$) și alte variabile din tabel.

Corelația constatată sugerează următoarele: cu cât este mai caracteristică iritabilitatea, asprimea, grosolănia și tendința spre iritare, cu atât mai pronunțată este convingerea subiecților că comportamentul de care dau dovadă este rău, lipsit de scrupule, cu atât mai mare este probabilitatea ca ei să depășească sentimentele negative în dificultăți, reacționând cu un tip de evaziune: fantezie, negarea problemei, distragerea atenției. Atunci când există o clară preferință pentru strategiile de evitare, pot fi observate comportamente neconstructive în situații stresante: negarea problemei, distragerea atenției. Forme de comportament în situații stresante: negarea sau ignorarea completă a problemei, pasivitatea, distragerea atenției.

Ignorarea completă a problemei, pasivitatea, evitarea responsabilității și a acțiunilor de rezolvare a dificultăților, izbucnirile de iritare, nerăbdarea, supraalimentarea, consumul de alcool etc. sunt utilizate pentru a reduce tensiunea emoțională dureroasă. Simțindu-se neajutorați, adolescenții cu tulburare anxiofobă se simt și mai vinovați. Dar cum nu posedă alte abilități de răspuns, starea lor rămâne neschimbată sau se agravează. Practic, strategia de evadare este văzută ca fiind dezadaptativă, dar poate fi utilă în anumite situații, în special pe termen scurt și în situații stresante.

Aceste corelații indică legăturile între diferite aspecte ale stresului și anxietății în rândul elevilor. Putem afirma că există interrelație între anxietate și strategiile de coping la preadolescenți: nivelul înalt al anxietății va determina un nivel scăzut al strategiilor adaptive, iar nivelul scăzut al anxietății va determina nivelul înalt al strategiilor adaptive.

Bibliografie:

1. DAFINOIU, I., BONCU, ȘT., NASTAS, D. *Anxietatea în „Emoțiile complexe”*, Iași: Polirom, 2015, pp. 89-98. ISBN 978-973-46-4436-0.
2. HOLTEVICI, I. *Psihoterapia anxietății. Abordări cognitiv-comportamentale*. București, 2011. 401 p. ISBN 978-606-591-270-0.
3. LOSÎL, E., RACU Iu. Anxietatea școlară la preadolescenți. În: *Psihologie. Pedagogia dezvoltării*. 2011, nr. 3, pp. 3-7. ISSN 1857-2502.
4. PERJAN, C. Relația dintre stările psihice și strategiile de coping la vârsta preadolescentă ca factor al securității psihologice. În: *Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului*. Materialele conferinței științifice internaționale, 24-25 martie 2022. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2022. Vol. 1, pp. 12-16. ISBN 978-9975-46-651-6.
5. PLEȘCA, M. Aspecte psihologice ale anxietății la adolescenți. În: *Revistă de științe socioumane*. 2012, nr. 1(20), pp. 10-20. ISSN 1857-0119.
6. PLEȘCA, M. Mecanisme de apărare și strategii de coping la adolescenți. In: *Asistența psihologică la etapa contemporană: realități și perspective. Materialele conferinței științifice internaționale 21-22 octombrie 2021*, Chișinău: Editura „Lexon-Prim”, Ediția XXXII, pp. 50-55. ISBN 978-9975-50-269-6.
7. RACU, IU. Anxietatea în preadolescență: caracteristici și mecanisme explicative. În: *Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială*. 2020, nr. 62 (4), pp. 38-44. ISSN 1857-4432.

PERSONALITATEA TINERELOR CU TULBURĂRI ALIMENTARE

THE PERSONALITY OF YOUNG WOMEN WITH EATING DISORDERS

Cătălina MATCOVSCHI, masterandă,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID: 0009-0005-3148-0785
cmatcovschi@gmail.com

Iulia RACU, dr. hab., prof. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID: 0000-0002-9096-7121
racu.iulia9@gmail.com

Catalina MATCOVSCHI, master degree,
”Ion Creanga” SPU of Chisinau

Iulia RACU, Doctor Habilitatus, University Professor,
”Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: 159.923:616.39

Abstract. The article contains the results of relationship between eating disorders and personality of young women. The sample of research was formed from 101 young women, from 20 till 35 years old. As results we established that all the young women, with eating disorders or without them, have a well-defined self-image or a strong self-image. We established correlations between the presence of eating disorders and following personality traits: aggressivity, depression, inhibition and emotional liability.

Keywords: eating disorders, personality traits, emotional liability.

Tulburările comportamentului alimentar se înscriu într-un grup de boli psihice în care oamenii sunt concentrați în exces asupra greutateii lor corporale și se angajează în moduri nesănătoase de a le controla. Problemele de alimentație sunt boli complexe, care afectează în cea mai mare parte tinerele. Acestea se clasează ca a treia cea mai frecventă boală cronică la femeile tinere, cu o incidență de până la 5 %, o rată care a crescut dramatic în ultimii 30 de ani. Tulburările de alimentație constau într-o multitudine de sindroame înrudite, dar distincte, incluzând anorexia nervoasă (AN), bulimia nervoasă (BN), comportament alimentar restrictiv (CAR), tulburările de alimentație nespecificate (TAN) și consumul alimentar excesiv (CAE). Sunt recunoscute două subgrupuri majore ale tulburărilor: o formă restrictivă, în care consumul de alimente este sever limitat (anorexia nervoasă) și o formă bulimică, în care episoadele de alimentație excesivă sunt urmate de încercări de a minimiza efectele supraalimentării prin vărsături, laxative, exercițiu sau înfometare (bulimie nervoasă). Atât anorexia nervoasă, cât și bulimia nervoasă pot fi asociate cu morbiditate biologică, psihologică și sociologică gravă și cu mortalitate semnificativă [2, 3].

Perspectivile stereotipice moderne cu privire la apariția și dezvoltarea tulburărilor de comportament alimentar, conform statisticilor și a numărului de pacienți cu tulburări alimentare din lume în perioada anilor 2000 – 2006, în comparație cu anii 2013 – 2018, din păcate, s-au dublat.

Cauzele unei probleme de alimentație sunt diverse. Experții leagă tulburările de alimentație de o combinație de factori, cum ar fi relațiile de familie, influența societății și a mediului, problemele psihologice și genetica. Mai multe cercetări au legat anorexia de obsesia perfecționismului – îngrijorarea față de greșeli, standarde personale înalte, așteptări înalte și critici din partea părinților [2, 3, 8].

Această tulburare afectează foarte mult calitatea vieții unei persoane. Dacă nu se tratează la timp, problemele de alimentație pot genera boli grave. Tulburarea de alimentație are o rată ridicată a mortalității, adică probabilitatea de a muri ca urmare a bolii. 26 % dintre cei care suferă de tulburări alimentare au încercat să se sinucidă. La fiecare oră, o persoană moare din cauza acestei boli. Împreună cu greutatea corporală mai mică, fetele cu anorexie nervoasă își pot pierde perioadele menstruale (amenoree) și este asociată cu osteopenie, pierderea osoasă precoce, care poate duce la fracturi dureroase [8].

Pornind de la cele expuse mai sus, **scopul** cercetării este analiza problemelor de alimentație la tinere de diferite vârste, precum și identificarea relației dintre problemele de alimentație și imaginea de sine / trăsăturile de personalitate la aceste tinere. Pentru a atinge scopul, am selectat 101 tinere cu vârsta cuprinsă între 20 și 35 de ani. Testele și chestionarele aplicate au fost: Testul EAT-26 (D.M. Garner), Testul „Cât de puternică este imaginea de sine?” (N. Mitrofan), Inventarul de Personalitate Freiburg (Forma HB).

Studiul nostru experimental a pornit de la analiza comportamentului alimentar la tinere. Am început cu investigarea prezenței tulburărilor de alimentație. Acestea au fost depistate prin administrarea Chestionarului EAT-26 (Eating attitudes test / Testul de atitudini alimentare), creat de D. Garner – este un chestionar auto-raportat standardizat format din 26 de itemi, cu simptome și preocupări caracteristice tulburărilor alimentare. Lipsa sau posibilitatea tulburărilor de alimentație la tinere sunt prezentate în tabelul ce urmează (tabelul 1) [4].

Tabelul 1. Distribuția frecvențelor pentru tulburările alimentare la tinere

Tinere	Niveluri	
	Lipsa	Prezența
	73,27%	26,73%

Rezultatele expuse în tabelul de mai sus ilustrează următoarea distribuție de frecvențe: majoritatea tinerelor (73,27 %) prezintă lipsă de tulburări alimentare, 26,73 % din acestea manifestă prezența tulburărilor alimentare. La tinerele cu prezența tulburărilor de alimentație identificăm: frică sporită de a adăuga în greutate, concentrarea excesivă asupra aspectului fizic atunci când este vorba despre autoevaluare, episoade de mâncat compulsiv, comportamente compensatorii inadecvate etc.

Studiul prezenței tulburărilor alimentare la tinere a fost orientat spre evidențierea diferențelor conform dimensiunii „vârstă”. Astfel, distribuția frecvențelor pentru prezența sau absența tulburărilor alimentare pe vârste la tinere sunt înfățișate în tabelul 2.

Tabelul 2. Distribuția frecvențelor pentru tulburările alimentare la tinere conform vârstei

Niveluri					
Lipsă			Prezență		
20-25	26-30	31-35	20-25	26-30	31-35
80%	56,25%	70%	20%	43,75%	30%

Conform frecvențelor din tabelul 2, observăm că, în funcție de vârstă, frecvențele tinerelor se repartizează: pentru 20 – 25 ani, la 80 % din tinere lipsesc tulburările alimentare, în timp ce la 20 % din acestea constatăm prezența tulburărilor alimentare.

În rândul tinerelor cu vârsta cuprinsă între 26 și 30 de ani, evidențiem următoarea repartizare a frecvențelor: 56,25 % din tinere se caracterizează prin lipsa tulburărilor alimentare, iar la 43,75 % din acestea consemnăm prezența tulburărilor alimentare.

La tinerele cu vârsta cuprinsă între 31 și 35 de ani se înregistrează următoarea repartiție a frecvențelor: la 70 % din tinere lipsesc tulburările alimentare, iar la 30 % din ele întâlnim prezența tulburărilor alimentare.

Studiul comparativ al frecvențelor pentru lipsa sau posibilitatea tulburărilor de alimentație la tinerele de diferite vârste scoate în evidență faptul că frecvențele cele mai mari pentru lipsa tulburărilor de alimentație le întâlnim la tinerele de 20 – 25 ani (80 %) și la cele de 31 – 35 ani (70 %), comparativ cu tinerele de 26 – 30 ani (56,25 %). Frecvențele la posibilitatea tulburărilor de alimentație conform datelor, în formă descrescătoare, sunt următoarele: 43,75 % sunt la tinerele de 26 – 30 ani, 30 % în rândul tinerelor de 31 – 35 ani și 20 % dintre tinerele de 20 – 25 ani manifestă posibilitatea tulburărilor de alimentație.

Conform testului T-Student atestăm diferențe statistic semnificative pentru dietă (una din problemele alimentare) între rezultatele tinerelor de 20 – 25 de ani (media – 6,56) și 26 – 30 de ani (media – 10,81) ($T=2,2$, $p \leq 0,05$), cu rezultate mai mari pentru tinerele de 26 – 30 de ani. Astfel, tinerele cu vârsta cuprinsă între 26 și 30 de ani recurg mai frecvent la dietă.

Suntem de părerea că problemele de alimentație la tinere au interrelații cu personalitatea acestora (*imaginea de sine și trăsăturile de personalitate*). În scopul efectuării unui studiu mai complex al personalității tinerelor cu și fără tulburări de alimentație, am aplicat Testul „*Cât de puternică este imaginea de sine?*” elaborat de N. Mitrofan [5]. Rezultatele pentru imaginea de sine la tinere sunt expuse în tabelul 3.

Tabelul 3. Distribuția frecvențelor pentru imaginea de sine la tinere cu lipsa sau prezența unei tulburări alimentare

Niveluri			
Lipsa TA		Prezența TA	
IS bine conturată	IS puternic conturată	IS bine conturată	IS puternic conturată
79,72%	20,28%	77,77%	22,23%

Conform rezultatelor obținute, putem observa că dintre tinerele fără vreo tulburare de comportament alimentar, 79,72 % au o imagine de sine bine conturată, 20,27 % au o imagine de sine puternic conturată. În rândul tinerelor cu posibilitatea unei tulburări de comportament alimentar, 77,77 % prezintă o imagine de sine bine conturată, iar 22,22 % o imagine de sine puternic conturată.

Analizând comparativ frecvențele înregistrate la tinere, menționăm că pentru imaginea de sine bine conturată acestea sunt mai mari în rândul tinerelor cu lipsa unei tulburări alimentare (79,72 %), spre deosebire de tinerele cu posibilitatea unei tulburări alimentare. Pentru imaginea de sine puternic conturată o frecvență mai înaltă o întâlnim la tinerele cu posibilitatea unei tulburări alimentare (22,22 %), comparativ cu tinerele ce prezintă lipsa unei tulburări alimentare.

Trăsăturile de personalitate la tinerele cu și fără probleme de alimentație au fost investigate prin aplicarea *Inventarului de Personalitate Freiburg (Forma HB)* [9]. Mai jos, în figura 1, prezentăm rezultatele pentru trăsăturile de personalitate la tinere în funcție de lipsa sau prezența posibilității unei tulburări alimentare.

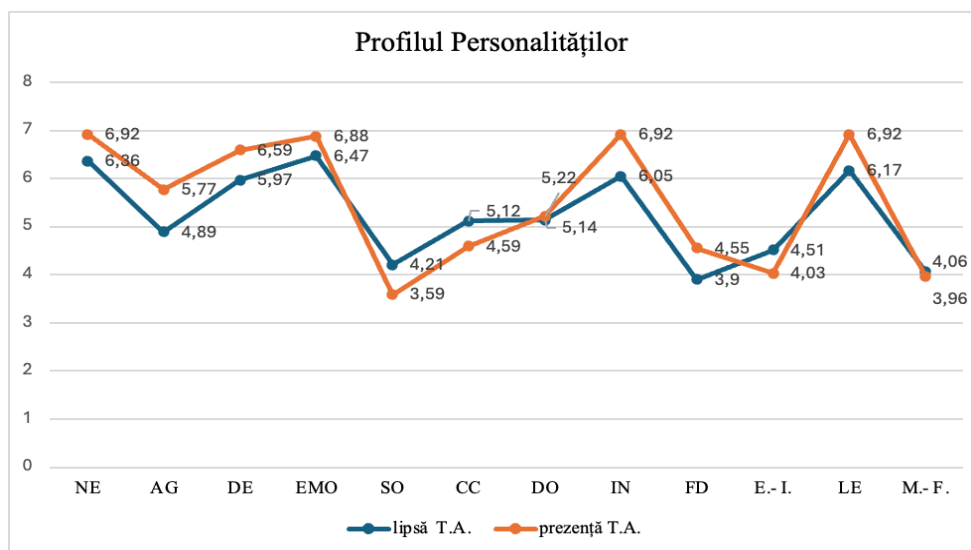


Figura 1. Trăsăturile de personalitate la tinere în funcție de lipsa sau prezența unei tulburări alimentare

Tinerele fără tulburări alimentare înregistrează cele mai mici medii pentru: fire deschisă (FD) – 3,9 u.m., masculinitate / feminitate (MF) – 4,06 u.m., sociabilitate (SO) – 4,21 u.m., extroversiune / introversiune (EI) – 4,51 u.m., agresivitate (AG) – 4,89 u.m. și cele mai mari medii pentru: emotivitate (EMO) – 6,47 u.m., nervozitate (NE) – 6,36 u.m., labilitate emoțională (LE) – 6,17 u.m., inhibiție (IN) – 6,05 u.m., depresie (DE) – 5,97 u.m., dominare (DO) – 5,14 u.m., caracter calm (CC) – 5,12 u.m.

La tinerele care înregistrează prezența unei tulburări de alimentație cele mai mari valori sunt prezente la: sociabilitate (SO) – 3,59 u.m., masculinitate / feminitate (MF.) – 3,96 u.m., extroversiune / introversiune (EI.) – 4,03 u.m., fire deschisă (FD) – 4,55 u.m., caracter calm (CC) – 4,59 u.m. și cele mai mari medii pentru: nervozitate (NE) – 6,92 u.m., inhibiție (IN) – 6,92 u.m., labilitate emoțională (LE) – 6,92 u.m., emotivitate (EMO) – 6,88 u.m., depresie (DE) – 6,59 u.m., agresivitate (AG) – 5,77 u.m., dominare (DO) – 5,22 u.m.

Analiza comparativă a rezultatelor celor două grupuri de tinere cu și fără prezența tulburărilor alimentare ne conduc spre anumite concluzii privind rezultatele testelor, și anume: tinerele care prezintă tulburări alimentare înregistrează medii semnificativ mai mari pentru dimensiunile legate de emotivitate, nervozitate, labilitate emoțională, inhibiție și depresie. Acest lucru sugerează că tinerele respective sunt mai susceptibile la experiențe intense de emoții negative și la dificultăți în gestionarea emoțiilor menționate. Tinerele fără tulburări alimentare înregistrează medii mai scăzute pentru dimensiunile legate de sociabilitate, extroversiune / intraversiune și agresivitate, sugerând poate o abordare mai rezervată sau mai puțin impulsivă a interacțiunilor sociale și a exprimării emoțiilor. Și totuși, sunt careva similitudini la aceste două grupuri de tinere și anumite aspecte ale personalității ca masculinitate-feminitate și caracter calm.

Pentru a stabili relațiile între tulburările de alimentație și trăsăturile de personalitate la tinere, am calculat coeficientul de corelație Pearson. Coeficienții de corelație și pragurile de semnificație pot fi vizualizate în tabelul 4.

Tabelul 4. Corelațiile dintre tulburările de alimentație și trăsăturile de personalitate (Bravais-Pearson)

Variabile	Coeficient r	Prag de semnificație p
Tulburări de alimentație / Agresivitate	r=0,2398	p≤0,05
Tulburări de alimentație / Depresie	r=0,2298	p≤0,05
Tulburări de alimentație / Inhibiție	r=0,232	p≤0,05
Tulburări de alimentație / Labilitate emoțională	r=0,2417	p≤0,05

Studiul corelației Bravais-Pearson indică prezența a patru corelații pozitive între tulburările de alimentație și trăsăturile de personalitate: între tulburările de alimentație și agresivitate ($r=0,2398$, $p\leq 0,05$), între tulburările de alimentație și depresie ($r=0,2298$, $p\leq 0,05$), între tulburările de alimentație și inhibiție ($r=0,232$, $p\leq 0,05$) și între tulburările de alimentație și labilitate emoțională ($r=0,2417$, $p\leq 0,05$). Explicăm corelațiile în felul următor.

Tinerele cu scor înalt pentru tulburări de alimentație înscriu valori mari pentru agresivitate. Acest fapt ne permite să admitem că tinerele cu posibilitatea unei tulburări alimentare indică dificultăți în reglarea emoțiilor și în gestionarea impulsurilor, simt o presiune psihologică puternică legată de diete restrictive, controlul greutateii și imaginea corpului, ceea ce poate duce la reacții agresive ca răspuns la stresul crescut. Aceasta poate duce la comportamente agresive îndreptate fie împotriva propriei persoane (autovătămare, autovinovăție), fie împotriva altora (conflicte interpersonale, comportament irascibil).

Tinerele cu scor înalt pentru tulburări de alimentație prezintă valori mari pentru depresie. Acest fapt ne permite să admitem că tinerele cu posibilitatea unei tulburări alimentare indică o fluctuantă mare în dispoziții, manifestându-se însă preponderent stările depresive, de tensiune și pesimism. Ele manifestă nemulțumire, epuizare, iritabilitate, anxietate, sentimente de pericol nedefinit, complexe de inferioritate adânc înrădăcinate.

Pentru tinerele cu un scor înalt pentru tulburări de alimentație sunt caracteristice valori înalte pentru inhibiție și labilitate emoțională. Ele indică indispoziție sau dispoziție labilă, tristețe, iritabilitate, agitație, sentimente de vinovăție, apatie.

Conform coeficienților de corelație vom puncta că tinerele cu tulburări de alimentație se caracterizează prin: comportament impulsiv, sunt apatice, nestăpânite, neliniștite, prezintă o fluctuație în dispoziție, cu prevalența stărilor depresive, triste, pesimiste și anxioase, demonstrează imaturitate emoțională. Vom menționa că evidențiem la aceste tinere și sentimentul de culpabilitate, timiditate și dificultăți de contact.

În concluzie, vom puncta că la 26,73 % din tinere se fac resimțite tulburările alimentare. Conform criteriului vârstă, acestea (în special dieta) sunt specifice pentru tinerele între 26 și 30 de ani. Pentru tinerele cu prezența tulburărilor alimentare este specifică imaginea de sine bine conturată (77,77 %). Studiul trăsăturilor de personalitate ne permite să evidențiem că tinerele cu probleme de alimentație dau dovadă de agresivitate, depresie, inhibiție și labilitate emoțională.

Bibliografie:

1. CASH, T.F. *Consilier de imagine corporală. Ediția a II-a. Opt pași simpli pentru a-ți îndrăgi înfățișarea*. București: All, 2016. 348 p.
2. DAFINOIU, I., BONCU, Ș. *Psihologie socială clinică*. Iași: Polirom, 2014. 83 p. ISBN 978-606-3700181-8.
3. FAIRBURN, C.G. *Terapia cognitiv-comportamentală și tulburările de comportament alimentar*. Cluj-Napoca: ASCR, 2014. 403 p. ISBN 978-606-8244-82-2.

4. HOOD, J., MOOR, T.E., GARNER, D.M. Locus of control as a measure of ineffectiveness in anorexia nervosa. In: *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 50. 1982. pp. 3-13.
5. LOSÎI, E., RACU, Iu. *Activitatea psihologului cu copiii și adulții*. Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă” din Chișinău. Chișinău : Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2018. 183 p. ISBN 978-9975-46-381-2.
6. VAN STRIEN, T., FRIJTERS, J.E.R., BERGERS, G.P.A. et al. The Dutch Eating Behavior Questionnaire (DEBQ) for Assessment of Restrained, Emotional, and External Eating Behavior. In: *International Journal of Eating Disorders*, 5. 1986. pp. 295-315.
7. PAPALIA, E.D., OLDS, W.S., FELDMAN, D.R. *Dezvoltare umană*. Ediția a XI-a. București: TREI, 2020.
8. МАЛКИНА-ПЫХ, И.Г. *Терапия пищевого поведения*. Москва: ЭКСМО, 2007. ISBN 978-5-699-20742-8.
9. ХЬЕЛЛ, Л., ЗИГЛЕР, Д. *Теории личности. Основные положения, исследования и применение*. Перевод С. Меленевской и Д. Викторовой. Санкт Петербург: Питер Пресс. 1997. 606 с.

ANXIETATEA ȘI SECURITATEA PSIHOLAGICĂ LA ADOLESCENȚI

ANXIETY AND PSYCHOLOGICAL SECURITY IN ADOLESCENTS

Irina PITI, masterandă,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
Sergiu SANDULEAC, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID: 0000-0003-2040-4670
sanduleac.sergiu@upsc.md

Irina PITI, master degree,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau,
Sergiu SANDULEAC, PhD, Associate Professor,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: 159.922.8:37.015.3

Abstract. Anxiety and psychological security are two critical components that influence the psychological and social development of adolescents. In a world characterized by rapid changes and increasing uncertainties, understanding the relationship between these two elements becomes increasingly evident. Anxiety, defined as a state of excessive worry and unease, can significantly affect the behavior and mental health of adolescents. On the other hand, psychological security, which involves a sense of safety and confidence in the social and educational environment, plays an essential role in ensuring a favorable climate for personal and academic development. The relationship between anxiety and psychological security in adolescents is complex and multidimensional. Our study has demonstrated that a high level of psychological security can significantly reduce anxiety levels, providing adolescents with an environment where they feel safe and supported. This, in turn, improves academic performance and social relationships. In contrast, a perceived unsafe environment can exacerbate anxiety symptoms, leading to negative effects on the mental health and behavior of adolescents. Anxiety influences the perception of psychological security.

Keywords: psychological security, anxiety, adolescents, urban psychological security.

Securitatea psihologică se referă la o stare în care o persoană percepe mediul său ca fiind sigur și lipsit de pericole și amenințări. Persoanele care se simt psihologic în siguranță tind să considere că lumea din jurul lor este stabilă din punct de vedere psihologic și nu le provoacă traume emoționale. În contextul dezvoltării adolescenților, securitatea psihologică ar trebui să fie asigurată în principal de către familiile acestora, oferindu-le protecție împotriva oricăror forme de violență și învățându-i să-și apere propriile interese. Cu toate acestea, trebuie menționat că familia poate, în unele cazuri, reprezenta un mediu neprielnic pentru dezvoltarea copilului. În acest sens, securitatea psihologică reprezintă o stare de protecție împotriva amenințărilor provenite din violența psihologică, nesatisfacerea nevoii de comunicare personală și de încredere, dar și capacitatea de a rezista acestor amenințări și de a menține stabilitatea într-un mediu nefavorabil.

Mediile de trai cu caracteristici diferite duc la formarea unor evaluări diferite ale riscurilor în mediul natural, influențând evaluarea altor impacturi de mediu și, în cele din urmă, afectând formarea resurselor personale ale adolescenților. Prin urmare, se poate considera că mediul de trai impactează mai mult securitatea psihologică a adolescenților decât mediile informaționale și educaționale.

Indivizii care trăiesc în orașe au diverse nevoi interpersonale în viața lor socială. Există o corelație semnificativă între relațiile interpersonale și sentimentul de securitate. Relațiile sociale sigure și de sprijin nu sunt doar benefice pentru indivizi, ci și promovează comportamentul prosocial. Evenimentele interpersonale negative pot provoca anxietate, în timp ce experiențele interpersonale

pozitive pot reduce eficient anxietatea legată de atașament. Indivizii cu niveluri mai ridicate de încredere și securitate interpersonală vor percepe mai puține evenimente negative, ceea ce le va spori sentimentul de securitate psihologică.

Securitatea psihologică a rezidenților urbani, de asemenea, este influențată de *factori obiectivi externi*. Pe lângă dezvoltarea economică a orașului, factorii-cheie care influențează securitatea psihologică sunt și familiaritatea adolescenților cu mediul urban, și gradul de recunoaștere a atmosferei urbane. Acest element emoțional este cunoscut sub numele de apartenență urbană, un indicator distinct al securității psihologice în contextul urban. Cerința individului pentru apartenență provine din dorința de securitate. Factori precum protecția echitabilă, statutul locuinței (căminele studențești) și integrarea socială vor spori sentimentul de apartenență și identitatea urbană a adolescenților non-nativi care lucrează, studiază și locuiesc în oraș.

În acest context, securitatea psihologică a adolescentului va fi determinată de două aspecte principale și interconectate – securitatea psihologică a personalității ca stare mentală a individului și securitatea psihologică a mediului.

În cadrul cercetării noastre, ne-am concentrat asupra modului în care mediul de trai, familia de proveniență și locul de trai influențează anxietatea și securitatea psihologică a adolescenților. Am examinat diferențele între adolescenții care locuiesc în medii urbane comparativ cu cei din medii rurale pentru a înțelege cum aceste medii au impact asupra nivelului de anxietate și a sentimentului de securitate psihologică. De asemenea, am investigat rolul familiei în dezvoltarea acestor sentimente, deoarece sprijinul familial și calitatea relațiilor din cadrul familiei pot influența semnificativ sănătatea mentală a adolescenților.

Experimentul constatativ. Pentru a studia în ce măsură mediul de trai, mediul de proveniență și familia influențează securitatea psihologică și anxietatea, am realizat un studiu experimental pe un eșantion de 100 de adolescenți, cu vârste cuprinse între 16 și 18 ani. Participanții au fost supuși testării prin următoarele instrumente: scala de manifestare a anxietății Taylor, testul de anxietate școlară FILLIPS, chestionarul de securitate psihologică (elaborat de Sanduleac S., Perjan C.), scala de securitate psihologică pentru rezidenții urbani URPS.

Obiectivele cercetării:

1. Evaluarea gradului de securitate psihologică al adolescenților, astfel încât să se poată identifica potențialele vulnerabilități și nevoi specifice ale acestui grup de vârstă.
2. Evaluarea gradului de anxietate al adolescenților incluși în cercetare.
3. Evidențierea diferențelor de gen în manifestarea anxietății la adolescenți.
4. Stabilirea diferențelor de gen în manifestarea securității psihologice la adolescenți.
5. Identificarea factorilor psihosociali determinanți ai securității psihologice la adolescenți (componenta familiei, domiciliul și proveniența).
6. Investigarea relației dintre securitate psihologică și anxietate la adolescenți.

Ipotezele cercetării:

1. Există diferență între nivelul de anxietate la adolescenți în funcție de tipul familiei din care provin (completă / incompletă).
2. Există diferență între nivelul de securitate psihologică la adolescenți în funcție de locul de trai (cămin / familia de origine).
3. Există diferență între nivelul de securitate psihologică la adolescenți în funcție de proveniență (rural / urban).
2. Există o relație între: securitate psihologică și anxietate la adolescenți.

Rezultatele experimentului. Caracteristici demografice ale eșantionului. Distribuția eșantionului după criteriul gen: 32,40 % din subiecții selectați sunt fete și 67,60 % sunt băieți. Majoritatea subiecților provin din mediul rural – 70,3 % și doar 29,7 % din mediul urban. Am selectat intenționat acest tip de eșantion pentru că majoritatea cercetărilor realizate anterior s-au făcut preponderent pe eșantioane urbane. Distribuția eșantionului după criteriul tipul familiei din care provin – 71,2 % din familii complete, 28 % din familii incomplete. Figura 1 prezintă datele privind nivelurile de anxietate ale participanților.

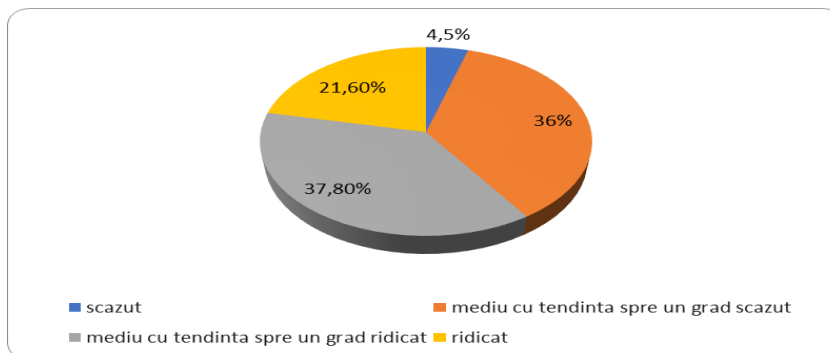


Figura 1. Frecvențele pe niveluri pentru anxietate la adolescenți

Analizând datele din figura 1, observăm ca o proporție mică de adolescenți se află într-un interval de anxietate scăzut (4,5 %). Aceștia pot prezenta o stare de bine emoțională generală și pot face față stresului și presiunilor în mod eficient. În categoria nivel mediu cu tendință spre un grad scăzut se încadrează o parte semnificativă a populației adolescente (36 %). Acești adolescenți pot simți o ușoară neliniște sau stres ocazional, dar acestea nu afectează semnificativ starea lor generală de bine. O proporție semnificativă a adolescenților se află într-un interval de anxietate mediu, dar cu o tendință către un grad ridicat (37,8 %). Acest grup resimte o anxietate mai accentuată și poate avea nevoie de sprijin suplimentar pentru a gestiona stresul și preocupările. Un procent semnificativ (21,60 %) de adolescenți prezintă un nivel ridicat de anxietate. Aceștia pot experimenta simptome intense de anxietate, care pot afecta calitatea vieții și funcționarea lor zilnică.

Prin explorarea datelor statistice disponibile, vom căuta să înțelegem modul în care anxietatea variază între băieți și fete, oferind astfel o perspectivă mai detaliată a impactului genului asupra sănătății mintale a adolescenților. Rezultatele sunt prezentate în figura 2.

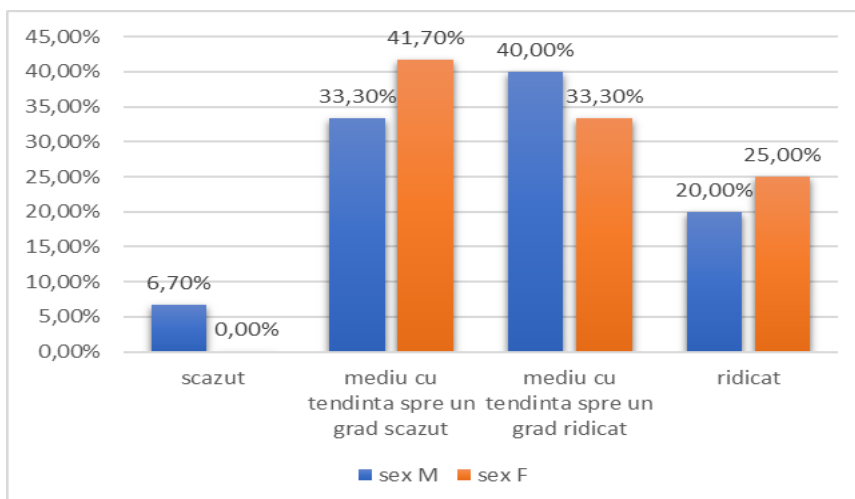


Figura 2. Frecvențele pe niveluri pentru anxietate la adolescenți în funcție de gen

Analizând nivelul ridicat de anxietate, constatăm că procentul de fete cu anxietate ridicată este puțin mai mare decât cel al băieților. Statistic, după testul U-Mann Whitney nu evidențiem diferențe semnificative pentru nivelul ridicat de anxietate între rezultatele adolescenților și cele ale adolescentelor ($U = 1290, p \geq 0,05$).

Acest rezultat evidențiază faptul că anxietatea este declanșată de dezvoltarea identității de sine, moment în care fetele, la fel ca și băieții, se confruntă cu confuzie, tensiune și neliniște în căutarea și definirea propriei identități, autodescoverire și evaluare continuă a valorii personale.

Pe lângă evidențierea diferențelor de gen în manifestarea anxietății, studiul nostru a fost orientat spre investigarea anxietății la adolescenți în funcție de tipul familiei. Rezultatele pe niveluri pentru anxietate la adolescenți în funcție de tipul familiei sunt prezentate în figura 3.

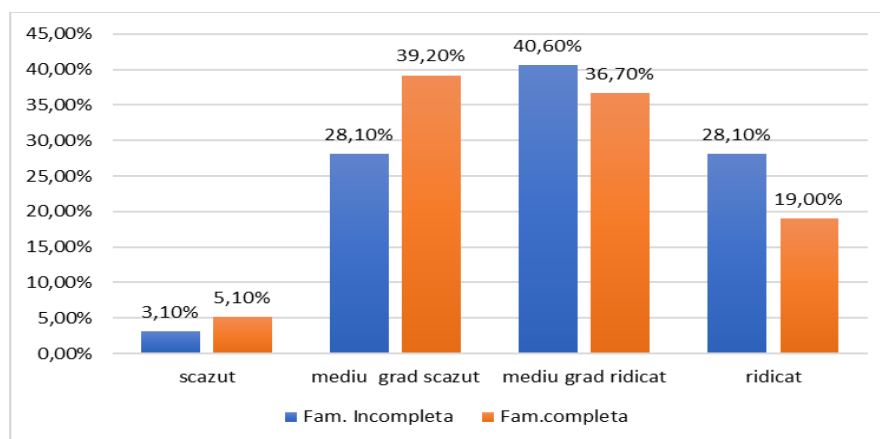


Figura 3. Frecvențele pe niveluri pentru anxietate la adolescenți în funcție de tipul familiei

Observăm că pentru nivelul ridicat de anxietate, procentajul este semnificativ mai mare în rândul adolescenților din familii incomplete, 28,10 %, în comparație cu cei din familii complete, 19,00 %. Conform testului U-Mann Whitney, evidențiem diferențe semnificative pentru nivelul ridicat de anxietate la adolescenți în funcție de tipul familiei ($U = 942,50, p \geq 0,01$). Această discrepanță semnificativă sugerează faptul că adolescenții din familii incomplete prezintă o probabilitate mai mare de a experimenta niveluri ridicate de anxietate. Adolescenții din familii incomplete sunt mai expuși la lipsa unui mediu stabil și predictibil, deoarece pot fi afectați de schimbările în dinamica familială, cum ar fi divorțul sau absența unuia dintre părinți. Aceasta contribuie la un sentiment de incertitudine și insecuritate, care, la rândul său, declanșează niveluri mai ridicate de anxietate. Familia reprezintă unul dintre principalii furnizori de suport emoțional pentru adolescenți, de aceea cei care provin din familii complete beneficiază adesea de o rețea de suport mai solidă, având acces la ambele figuri parentale. Aceste date subliniază importanța luării în considerare a contextului familial în evaluarea și gestionarea nivelului de anxietate la adolescenți, oferind astfel informații utile pentru dezvoltarea unor strategii de intervenție personalizate. În studiul pe care l-am desfășurat ne-am propus evaluarea securității psihologice a adolescenților care au trecut prin experiența migrației de la mediul rural la cel urban. Scopul inițiativei noastre a fost să cuantificăm impactul procesului de migrație asupra securității psihologice a acestor tineri. Pentru eșantionul nostru, reprezentând aproximativ 70,30 % dintre subiecți proveniți din mediul rural, dar care locuiesc în prezent în mediul urban, am folosit scala de securitate psihologică a rezidenților urbani URPS.

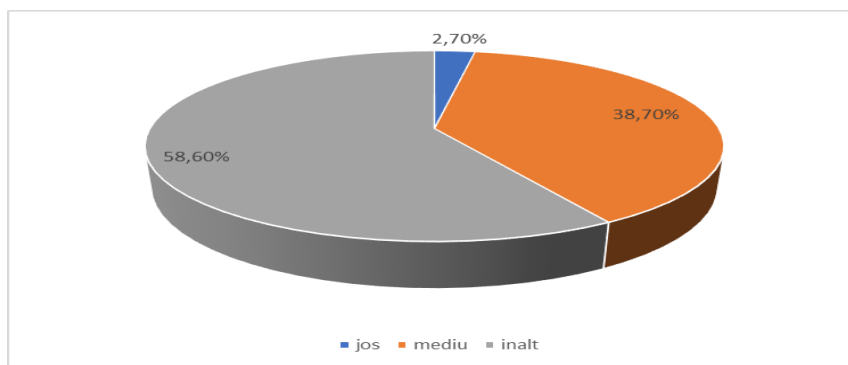


Figura 4. Frecvențele pentru securitate psihologică urbana la adolescenți

Majoritatea respondenților (58,6 %) percep securitatea psihologică în mediul urban ca fiind „înaltă”, 38,7 % din adolescenți au indicat un nivel „mediu” al securității psihologice, ceea ce poate sugera o anumită ambivalență sau preocupare moderată în rândul acestui segment de participanți. Doar o minoritate de 2,7 % au indicat un nivel „jos” al securității psihologice.

Studiul nostru a cuprins evoluția nivelurilor securității psihologice urbane la adolescenți în funcție de gen.

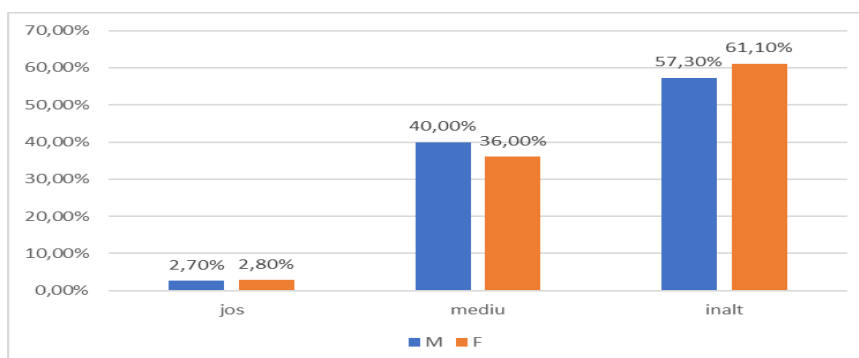


Figura 5. Frecvențele pe niveluri pentru securitatea psihologica urbana la adolescenți în funcție de gen

Estimăm ca nu există diferențe semnificative între genuri în ceea ce privește percepția nivelului de securitate psihologică, cu excepția unei ușoare discrepanțe la nivelul „mediu”, unde procentul de fete este puțin mai mic decât cel al băieților.

Analiza datelor *la adolescenți în funcție de mediu* oferă o perspectivă asupra modului în care indivizii din aceste două medii distincte resimt și percep securitatea psihologică.

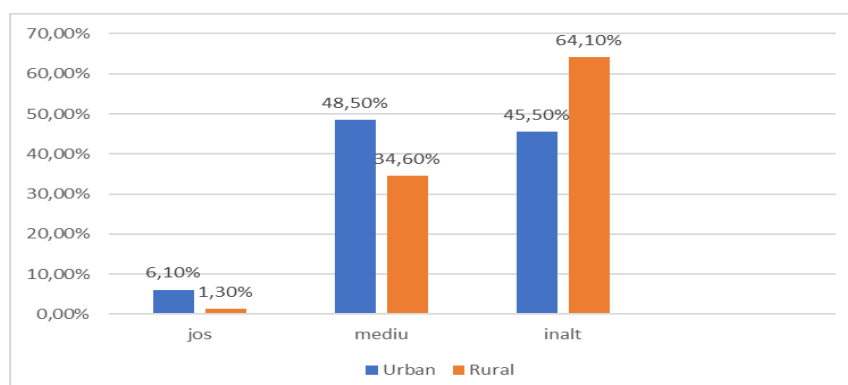


Figura 6. Frecvențele pe nivelurile pentru securitate psihologică urbana la adolescenți în funcție de mediu

În figura 6, sunt prezentate datele statistice referitoare la percepția nivelului de securitate psihologică, diferențiat între mediile urbane și rurale. Se constată diferențe semnificative în ceea ce privește nivelul „jos” de securitate psihologică între cele două medii. Astfel, 6,1 % din indivizii din mediul urban raportează o percepție scăzută a securității psihologice, în comparație cu doar 1,3 % în mediul rural. În ceea ce privește nivelul „mediu” de securitate psihologică, acesta este predominant în ambele medii, dar cu o diferență semnificativă între ele. Astfel, 48,5 % dintre respondenții din mediul urban se încadrează în această categorie, în timp ce în mediul rural procentul este mai mic, de 34,6 %. În ceea ce privește nivelul „înalt” de securitate psihologică, observăm o inversare a tendinței în funcție de mediu. Astfel, 45,5 % dintre indivizii din mediul urban raportează un nivel înalt de securitate psihologică, comparativ cu 64,1 % pentru adolescenții din mediul rural. **Conform rezultatelor testului U Mann-Whitney, s-au identificat diferențe statistic semnificative în ceea ce privește nivelul de securitate psihologică urbană între adolescenții din mediul rural și cel urban ($U = 1081, p \leq 0,05$).** Factori specifici fiecărui mediu, precum densitatea populației, accesul la resurse, stabilitatea comunității și alți factori socioeconomiци, pot influența percepția adolescenților asupra securității psihologice. Conexiunea mai puternică cu natura și mediul înconjurător în mediul rural poate întări sentimentul de stabilitate și siguranță psihologică. De asemenea, comunitățile mici din zonele rurale oferă adesea un suport social solid și o rețea de relații stabilă, contribuind la bunăstarea generală a adolescenților. Ritmul de viață mai lent și mai puțin agitat din mediul rural poate facilita gestionarea stresului și promovarea unei stări de liniște și siguranță. Accesul mai facil la resurse și servicii, precum și legăturile familiale mai strânse, sunt alte aspecte care pot influența pozitiv percepția adolescenților din mediul rural asupra securității psihologice. Experiențele de viață diferite între mediile urbane și rurale, inclusiv accesul la educație, oportunități de angajare și sprijinul comunitar, contribuie, de asemenea, la diferențele observate în nivelul de securitate psihologică raportat de adolescenți.

În continuare vom investiga modul în care percepția asupra securității psihologice a adolescenților se schimbă în funcție de domiciliu.

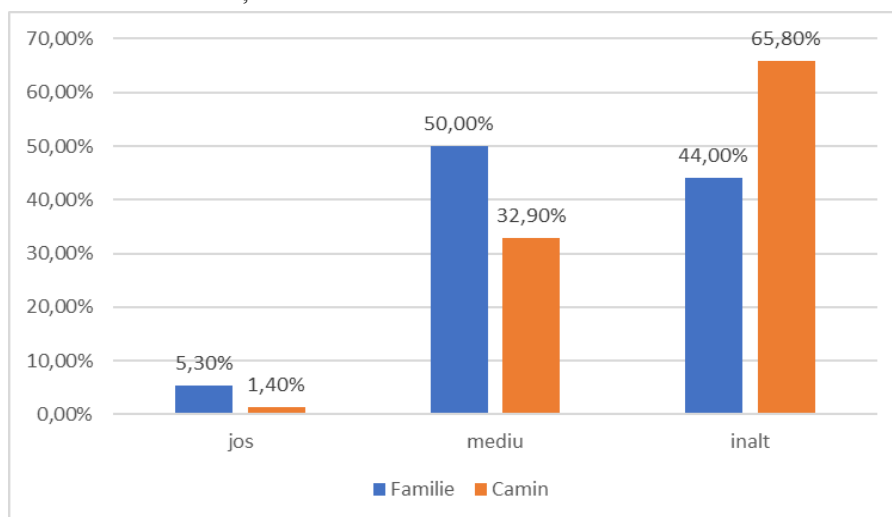


Figura 7. Frecvențele pe niveluri pentru securitate psihologică urbană la adolescenți în funcție de domiciliu (cămin studentesc / familie)

Observăm că adolescenții care locuiesc în familie prezintă o percepție de securitate psihologică joasă mai des (5,30 %) decât cei din cămine (1,40 %). Adolescenții din medii familiale raportează un nivel mediu de securitate psihologică, de 50 %, în timp ce această proporție este mai mică (32,90 %) în cazul adolescenților din cămine. Nivelul „înalt” de securitate psihologică e prezent mai mult la adolescenții care locuiesc în căminele studentești (65,80 %) în comparație cu cei ce locuiesc în mediu

familial (44 %). **Conform rezultatelor testului U Mann-Whitney, s-au identificat diferențe statistic semnificative în ceea ce privește nivelul de securitate psihologică urbană între adolescenții din căminele studențești și cei care locuiesc în familiile de origine ($U = 1081, p \leq 0,05$).**

Rezultatele obținute în cadrul studiului pot fi atribuite în mare măsură influenței mediului de locuire în comun a adolescenților în cadrul căminelor. Oferind oportunitatea adolescenților proveniți din mediul rural de a locui împreună cu alți adolescenți în mediul urban, căminele pot juca un rol semnificativ în atenuarea anumitor dificultăți legate de securitatea psihologică urbană. Un aspect esențial al căminelor este că acestea creează un cadru propice pentru interacțiunea socială între adolescenți. Prin locuirea împreună, aceștia au șansa de a dezvolta relații solide și sprijin reciproc. Acest aspect socializant poate să contracareze sentimentul de izolare care poate să apară în urma migrației și a schimbărilor de mediu. Locuirea în cămine oferă un context în care adolescenții pot împărtăși experiențe similare și pot dezvolta un sentiment de apartenență la o comunitate, ceea ce contribuie la diminuarea dramatismului asociat cu tranziția de la mediul rural la cel urban. Împreună, adolescenții pot găsi soluții la provocările specifice mediului urban și pot împărtăși strategii de adaptare.

Un alt aspect important este faptul că diferențele semnificative în nivelul de securitate socială între adolescenții din căminele studențești și cei din familii de origine ar putea fi influențate și de gradul de libertate pe care studenții îl experimentează în cadrul mediului lor de trai. Este cunoscut faptul că trecerea la viața în căminele studențești aduce cu sine o creștere a independenței și autonomiei pentru adolescenți, în comparație cu anturajul familial. Libertatea de a lua decizii privind rutina zilnică, gestionarea timpului și explorarea de sine într-un cadru nou poate fi un factor determinant în modul în care adolescenții percep securitatea socială și urbană. Această schimbare în libertatea personală poate influența pozitiv starea lor de bine, dar, în același timp, poate genera și noi provocări adaptative. Datele obținute ne permit să confirmăm ipoteza conform căreia securitatea psihologică este condiționată de mediul de trai.

În continuare, vom explora cum se modifică percepția asupra securității psihologice în funcție de tipul familiei din care provin adolescenții.

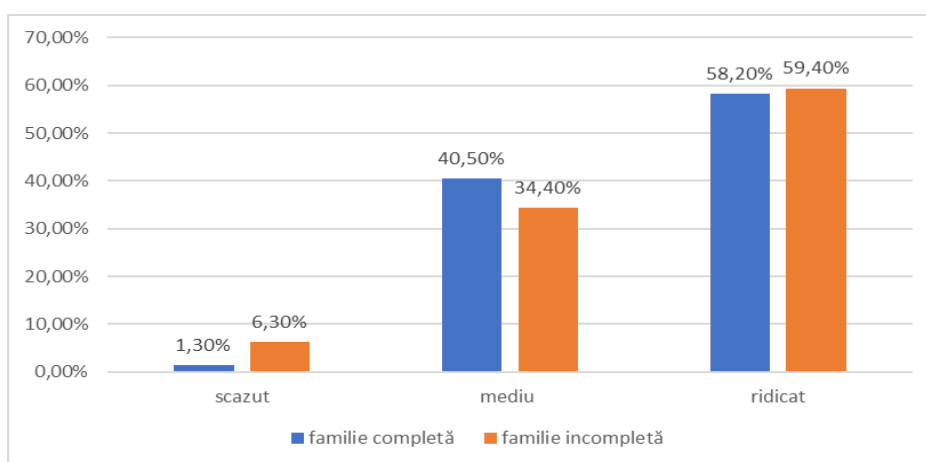


Figura 8. Frecvențele pe niveluri pentru securitate psihologică urbană la adolescenți în funcție de tipul familiei

Analizând nivelurile de securitate psihologică la adolescenți în funcție de familia din care provin, putem observa anumite tendințe și diferențe semnificative. Pentru adolescenții proveniți din familii complete, se constată un procentaj semnificativ (58,20 %) care se încadrează în categoria de

nivel ridicat al securității psihologice. Acest lucru poate fi atribuit unei dinamici familiale stabile, caracterizate de sprijin emoțional și relații pozitive între membrii familiei. Nivelul mediu al securității psihologice este, de asemenea, semnificativ (40,50 %), sugerând că există încă un număr considerabil de adolescenți care resimt unele provocări sau tensiuni în mediul familial, dar care beneficiază în continuare de un nivel rezonabil de sprijin și stabilitate emoțională. Pentru adolescenții proveniți din familii incomplete, observăm un procent mai mic (59,40 %) care se încadrează în categoria de nivel ridicat al securității psihologice în comparație cu adolescenții din familii complete. Acest lucru poate reflecta instabilitatea sau lipsa de sprijin emoțional din mediul familial. Totuși, nivelul scăzut de URPS mai des întâlnit la adolescenții din familii incomplete (6,30 %) sugerează că aceștia pot fi mai expuși la tensiuni, conflicte sau lipsa de sprijin din partea familiei. În concluzie, familia joacă un rol important în determinarea nivelului de securitate psihologică al adolescenților. Familiile complete oferă, în general, un mediu mai stabil și mai suportiv, ceea ce contribuie la un nivel mai ridicat de securitate psihologică în rândul adolescenților. În schimb, adolescenții din familii incomplete pot fi mai vulnerabili la niveluri scăzute de securitate psihologică din cauza instabilității sau lipsei de sprijin emoțional în mediul familial. Acest lucru subliniază importanța de a acorda atenție și sprijin suplimentar adolescenților din familii vulnerabile pentru a promova bunăstarea lor mentală și emoțională. Conform rezultatelor testului U Mann-Whitney, nu s-au identificat diferențe statistice semnificative în ceea ce privește nivelul de securitate psihologică urbană între adolescenții din căminele studențești și cei care locuiesc în familiile de origine ($U = 1174, p > 0,05$).

Studiul nostru a analizat relația între anxietate / anxietate generală școlară și securitate psihologică, URPS după coeficientul de corelație liniară Pearson.

Aceste corelații indică o asociere invers semnificativă între securitatea psihologică și anxietatea la adolescenți. Cea mai puternică corelație identificată este între securitatea psihologică și anxietatea școlară, având un coeficient de corelație de -0.633. Aceasta sugerează că există o asociere inversă între securitatea psihologică și nivelurile de anxietate legată de școală la adolescenți. Cu alte cuvinte, adolescenții care se simt mai în siguranță din punct de vedere psihologic tind să prezinte niveluri mai scăzute de anxietate în mediul școlar. Această constatare este importantă, deoarece sugerează că nivelul de securitate psihologică percepută de către adolescenți poate influența modul în care ei experimentează anxietatea legată de școală. Promovarea unui mediu școlar care sprijină și încurajează sentimentul de siguranță psihologică ar putea contribui la reducerea anxietății și la îmbunătățirea securității psihologice.

Concluzii și recomandări. Familia reprezintă unul dintre principalii furnizori de suport emoțional pentru adolescenți. Schimbările în componența familială pe parcursul adolescenței sunt provocatoare pentru tineri, deoarece aceștia trebuie să se adapteze la noi dinamici și responsabilități. Această adaptare este stresantă și contribuie la creșterea anxietății, mai ales dacă nu este gestionată corespunzător. În baza corelației semnificative negative dintre securitatea psihologică și anxietatea școlară, confirmată în acest studiu se poate concluziona că îmbunătățirea securității psihologice a elevilor ar putea fi o strategie eficientă pentru reducerea anxietății școlare. Programele și intervențiile care vizează crearea unui mediu școlar mai sigur și suportiv, care promovează încrederea și stima de sine, pot contribui la diminuarea nivelurilor de anxietate în rândul elevilor. Acest lucru subliniază importanța unor politici educaționale și practici didactice care să favorizeze securitatea psihologică, contribuind astfel la bunăstarea emoțională și la performanța academică a elevilor. Studiile viitoare ar trebui să exploreze mecanismele prin care securitatea psihologică influențează anxietatea și să identifice intervențiile specifice care pot ameliora această relație. De asemenea, ar fi benefică o analiză longitudinală pentru a urmări evoluția anxietății și a securității psihologice pe termen lung.

Aceste cercetări vor contribui la o înțelegere mai profundă a modului în care putem sprijini sănătatea mintală a adolescenților în diverse contexte sociale și educaționale.

Bibliografie:

1. ADAMS, G.R., BERZONSKY, M.D. (coord.). *Psihologia adolescenței: manualul Blackwell* (Ediția românească). Traducere de Dorin Nistor, Gina Oancea, Andreea Hrab și Miruna Andriescu. Iași: Polirom. 450 p. ISBN 978-973-46-1303-8.
2. ADĂSCĂLIȚĂ, V., JOSANU, R., MOLDOVANU, I., EPOIAN, T. *Prevenirea violenței în instituția de învățământ. Ghid metodologic*. Chișinău, 2017. 120 p.
3. ANGOLD, A., COSTELLO, E.J., WORTHMAN, C.M. Puberty and depression: The roles of age, pubertal status, and pubertal timing. *Psychological Medicine*, 1998, 28, pp. 16-51.
4. SANDULEAC, S., BODIU, L. *Securitatea psihologică a copiilor abuzați fizic și neglijați: Monografie*. Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău. Laboratorul de cercetare a securității psihologice. Chișinău: S. n., 2022 (CEP UPSC). 215 p.
5. SANDULEAC, S., PERJAN C. *Culegere de teste pentru diagnosticarea securității psihologice*. Chișinău: UPSC, 2020. 116 p. ISBN 978-997.
6. БАЕВА, И.А., ГАЯЗОВА, Л.А. Психологическая безопасность личности и ценности подростков и молодежи. *Психологическое благополучие. Psychological well-being* 2020. Том. 25, № 6. С. 5-18. <https://doi.org/10.17759/pse.2020250601> 66.
7. БАЕВА, И.А. *Психологическая безопасность в образовании*. Санкт-Петербург, 2002. 260 с.

INTERVENȚIA LOGOPEDICĂ ÎN TULBURĂRILE FONOLOGICE LA PREȘCOLARI

LOGOPEDIC INTERVENTION IN PHONOLOGICAL DISORDERS IN PRESCHOOLERS

Lilia LEȘAN, masterandă,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID:0009-0001-6607-2635
cercaschililia@gmail.com

Coordonator științific:
Valentina OLĂRESCU, dr., prof. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Lilia LESAN, master's degree,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau
Scientific coordinator:
Valentina OLARESCU, PhD, University Professor,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: 376.36-053.5

Abstract. This article reflects a theoretical-experimental research on phonological disorders at an early age. The problem of studying phonological disorders from a multi-aspect perspective is of continuous relevance for the educational system. In the paper, the scientific works in the field of speech therapy are reviewed, certain conclusions are drawn and the conceptions of established authors are followed. An experimental study was carried out, using psychological and speech therapy evaluation methods, the scores obtained by the subjects were processed, a psycho-logopedic intervention program was developed and implemented on the experimental group of subjects; the control group remained outside the developmental activities. Afterwards, subjects from the experimental and control groups were reevaluated and the results compared in order to validate the applied program. The results of the re-evaluation confirmed the research hypothesis, and the aim and objectives met. The given article reflects up-to-date information related to the identification of phonological disorders in preschoolers with the subsequent possibility of speech therapy intervention by developing recommendations for teachers and other specialists in educational institutions.

Keywords: preschool age, speech, pronunciation disorders, phonological disorders.

1. Actualitatea studiului

Vorbirea, comunicarea umană au devenit mijloace cu pondere între conștiință și realitatea obiectivă. Limbajul, definit ca instrument al cunoașterii, al creării axiologice culturale și morale, al modificării naturii, constituie unul dintre cele mai complexe fenomene psihosociale și reprezintă actul fundamental de legitimare a omului și de situare a acestuia pe scara evidenței și progresului materiei vii.

2. Studiul abordărilor științifice

Psihologia modernă consideră vorbirea drept principalul mijloc de comunicare. Discursul este o formă complexă și specific organizată de activitate conștientă la care participă doi subiecți, dintre care unul formează un enunț de vorbire, iar celălalt îl percepe.

L.S. Vygotsky definește vorbirea ca o formă de comunicare care s-a dezvoltat istoric în procesul de activitate material transformatoare a oamenilor, mediată de limbaj și incluzând procesele de generare și percepție a mesajelor [10, p. 58].

Conform definiției lui S.L. Rubinstein, vorbirea este, în primul rând, o activitate de comunicare, adică expresii, influențe, mesaje prin limbaj, care mai poate fi definită și ca o formă de existență a conștiinței (gânduri, sentimente, experiențe), servind ca mijloc de comunicare, precum și o formă de reflectare generalizată a realității sau o formă de existență a gândirii [12, p. 454].

În viziunea lui A.N. Leontyev [11, p. 26], în primul rând vorbirea ocupă un loc central în procesul dezvoltării psihologice, în timp ce dezvoltarea vorbirii este conectată intern cu dezvoltarea gândirii și cu dezvoltarea conștiinței în general. În al doilea rând, vorbirea are un caracter multifuncțional, acționând în diverse tipuri de activitate: vorbirea se caracterizează prin funcții comunicative, indicative, intelectuale, semnificative – toate fiind conectate intern între ele. În al treilea rând, vorbirea este o activitate polimorfă, în care formele diferite de vorbire se pot transforma una în alta.

A.G. Maklakov definește forma dialogică ca principalul tip inițial de vorbire orală, care are loc sub forma unei conversații. Principala caracteristică a acestei forme de vorbire este susținerea activă a discursului de către interlocutor. Discursul dialogic, din punct de vedere al psihologiei, este cea mai simplă formă de vorbire datorită faptului că două persoane participă la procesul de conversație, prin urmare, nu necesită o exprimare detaliată a vorbirii [8, p. 384].

V. Olărescu și O. Haceatreaan subliniază că viața modernă, cu un nivel complex de dezvoltare socioeconomică, schimbările rapide în statutul social al comunităților, solicită mari capacități de adaptare a copiilor moderni [5, p. 86].

C. Păunescu remarcă faptul că de la naștere se începe dezvoltarea limbajului copilului, care continuă toată viața, dar perioada semnificativă este cea preșcolară, și adulții contribuie mult la însușirea limbajului coerent și fluent, ceea ce constituie limba de bază – maternă. Tezaurul lingvistic se elaborează pe parcursul ontogenezei prin interiorizarea treptată a structurilor obiective ale limbii, constituită din mai multe componente lingvistice bazată nu numai pe emiterea corectă a sunetelor, dar și elaborarea unui limbaj elevat la nivel lexical, semantic, sintactic, pragmatic – competențe însușite treptat, de-a lungul procesului instructiv-didactic preșcolar (continuând și în școlaritate), atingând apogeul odată cu alfabetizarea și însușirea limbajului citit-scris – ale căror valențe deschid noi orizonturi de dezvoltare și integrare socială. Toate aceste deprinderi și abilități nu pot fi realizate în afara limbajului [7, p. 126].

Potrivit opiniei autoarei V. Olărescu, tulburările de limbaj, de diferit grad și de proporții diferite, se pot manifesta la subiecții cu intelect normal, cât și la cei cu un handicap suplimentar. Cunoașterea principalelor categorii de tulburări atestată la copii de vârstă preșcolară, oferă educatorului posibilitatea să adopte atitudini diferențiate față de ei ori să intervină în plan corectiv –recuperator [4, pp. 396-398].

Monica Avramescu, în lucrarea sa *Defectologie și logopedie*, menționează că gradul și caracterul tulburărilor de vorbire se răsfrâng asupra activității și comportamentului copilului. Depistarea și înlăturarea tulburărilor de vorbire la copii contribuie, astfel, la asigurarea bunei desfășurări a procesului de învățământ [1, p. 186].

Înainte ca orice cuvânt să fie înțeles la nivelurile superioare, el trebuie să fie decodat la nivel fonologic [3, p. 27].

Fonologia este legătura comunicativă care permite vorbitorilor și ascultătorilor de limbi să codeze și să decodeze intenția, sensul și structura cuvântului. Toate limbile au fonologie, indiferent dacă limba este mimico-gestuală, cum ar fi limbajul semnelor, sau orală [6, pp. 87-90].

Autoarele L.S. Volkova, T.B. Filiceva, G.V. Chirkina [9, p. 479] clasifică tulburările mijloacelor de comunicare din perspectiva psiho-pedagogică sau psiholingvistică, acestea fiind divizate în [3, 4]:

- a. insuficiența fonetico-fonematică – reprezintă o abatere în procesul de constituire a aspectului articulatoriu, de emitere a limbajului la copii cu diferite tulburări, în urma inadvertențelor, imperfecțiunilor în înțelegerea, comprehensiunea și producția fonemelor;

- b. subdezvoltarea/tulburarea globală a limbajului – diverse tulburări complexe de limbaj, în care se atestă perturbări în constituirea tuturor componentelor sistemului lingvistic, ce se referă la aspectul sonor, semantic și sintactic.

În tulburarea fonologică nu este vorba de abilitatea de coordonare motrică a aparatului articulariu în timpul pronunției mai multor sunete ale limbii vorbite. Aici problema este legată de utilizarea lingvistică a fonemelor, în special de combinarea acestora pentru a forma cuvinte.

Apărut în jurul anilor 1970, conceptul de „conștiință fonologică” a fost utilizat din ce în ce mai frecvent în legătură cu problematica achiziției scris-cititului, a dificultăților de învățare și, implicit, a tulburărilor de la nivelul limbajului oral [2, p. 287].

Un punct de cotitură în dezvoltarea limbajului copiilor, inclusiv al conștientizării fonologice, este alfabetizarea, prin care, limbajul, vorbirea și comunicarea devine, pentru prima dată pentru copii, un obiect al cunoașterii. În urma învățării cititului și scrierii, întregul sistem de reprezentări lingvistice ale copilului se reconstruiește, în primul rând, fonetic și fonologic.

3. Rezultatele cercetării experimentale

Scopul cercetării constă în screeningul copiilor cu tulburări de limbaj pentru evidențierea preșcolariilor cu tulburări fonologice și estimarea dezvoltării intelectuale a copiilor preșcolari de 6-7 ani.

Cercetarea a fost organizată în cadrul instituției preșcolare nr. 3, s. Pohrebea, r-nul Dubăsari. În studiul realizat, am abordat problematica tulburărilor fonologice la preșcolari. Prezenta cercetare a fost preconizată pentru etapa de constatare în vederea identificării tulburărilor fonologice la subiecți, iar pentru etapa de control a fost elaborat un plan de intervenție logopedică pentru a depăși tulburările fonologice ale copiilor preșcolari de 6-7 ani.

Ca bază experimentală au fost selectați 24 de preșcolari din grupa pregătitoare, cu vârsta de 6-7 ani.

Pentru identificarea tulburărilor de limbaj și dezvoltarea intelectuală la preșcolari au fost aplicate instrumentele logopedice și psihologice:

- În screening: metoda „Abecedar în imagini”.
- Evaluarea dezvoltării limbajului:
 - a. probe pentru determinarea capacității de articulare a sunetelor;
 - b. probă pentru determinarea nivelului de dezvoltare a limbajului.
- Evaluarea dezvoltării intelectuale:
 - al patrulea e de prisos (I): scop – investigarea nivelului verbal, capacitățile de generalizare și clasificare a subiectului;
 - testul Bender: scop – studierea coordonării perceptive și motorii în spațiu, explicarea divergențelor între nivelul general de dezvoltare și cel al reprezentărilor spațiale;
 - metoda identificare/discriminare; scop – evaluarea nivelului de concentrare și a stabilității atenției voluntare;
 - proba lacunară – Decroly: scop – determinarea utilizării adecvate a cuvintelor în poziții și a capacității de înțelegere a unui text.

Metoda screeningului a evidențiat 10 preșcolari cu vârsta de 6-7 ani cu tulburări fonologice din totalul de 24 de copii. Preșcolarii au numit imaginile, a căror denumire conținea sunetul/litera respectivă în trei poziții: inițială, mediană și finală.

Tabelul 1. Calitatea articulării sunetelor

Nr.	Nume Prenume (inițialele)	Proba 1	Proba 2	Proba 3	Proba 4	Proba 5
1.	M.E.	n-t	+	-	+	+-
2.	R.V.	c-g	+	-	+	+-
3.	C.Ș.	s	+	-	+	+-
4.	D.F.	f	+	-	+	+-
5.	N.V.	l	+	-	+	+-
6.	P.I.	r-l	+	-	+	+-
7.	S.A.	r-l	+	-	+	+-
8.	T.E.	g-h	+	-	+	+-
9.	G.V.	s-z	+	-	+	+-
10.	C.V.	ț-ci	+	-	+	+-

În tabelul 1 sunt indicate rezultatele la cinci probe pentru identificarea capacității de articulare a sunetelor: I probă a fost realizată de toți copiii și ne-a permis evidențierea sunetelor care declanșează tulburări fonetice și fonemice (în tabel am indicat sunetul problemă pentru fiecare copil); a II-a probă indică lejeritatea în executare, ceea ce înseamnă că copiii nu au probleme în pronunția diftongilor și triftongilor (problema e cauzată de sunetul consoană problematizat, dacă există în cuvânt); proba a III-a fost dificilă pentru toți preșcolarii, deoarece consecutivitatea consoanelor revendică dificultăți în schimbarea poziției de articulare a sunetului, iar copiilor nu le reușește; la proba a IV-a preșcolarii nu au avut greutăți, au numărat străduindu-se să pronunțe cât mai bine posibil. Am notat cu semnul „+”, deoarece dificultatea apare din cauza consoanelor dificile, evaluate individual ca problemă; proba V a reprezentat un grad mediu de dificultate. Imaginile prezentate au fost recunoscute de copii și numite. A apărut aceeași dificultate – imposibilitatea articulării anumitor sunete. Ca să putem exprima lejeritatea îndeplinirii, dar și dificultatea probei, în tabel am notat cu „+-”.

Tabelul 2. Nivelul dezvoltării limbajului

Nr.d/r.	Nume	scaun	păpușă	cal	găină	furculiță	măr	masă	ploaie	mama	șofer	Nivel
1.	M.E.	+	+	+-	+-	+	+	+	+-	+	+	med
2.	R.V.	+	+	+-	+-	+	+	+	+-	+	+	med
3.	C.Ș.	+	+	+-	+-	+	+	+	+-	+	+	med
4.	D.F.	+	+	+-	+-	+	+	+	+-	+	+	med
5.	N.V.	+	+	+-	+-	+	+	+	+-	+	+	med
6.	P.I.	+	+	+-	+-	+	+	+	+-	+	+	med
7.	S.A.	+	+	+-	+-	+	+	+	+-	+	+	med
8.	T.E.	+	+	+-	+-	+	+	+	+-	+	+	med
9.	G.V.	+	+	+-	+-	+	+	+	+-	+	+	med
10	C.V.	+	+	+-	+-	+	+	+	+-	+	+	med

Din analiza datelor obținute în tabelul 2, avem rezultate pozitive pentru explicarea cuvintelor. Nu au fost situații în care copii să nu poată răspunde, totuși unele cuvinte au fost explicate insuficient, sărac, nu găseau cuvântul care să-l caracterizeze, 7 noțiuni din cele 10 prezentate au fost explicate foarte bine de către toți. Am evaluat răspunsurile copiilor cu calificativul „mediu”, ceea ce înseamnă că copilul oferă răspunsuri corecte, mai puțin detaliate, cu ajutorul specialistului, la toate cele 10 întrebări.

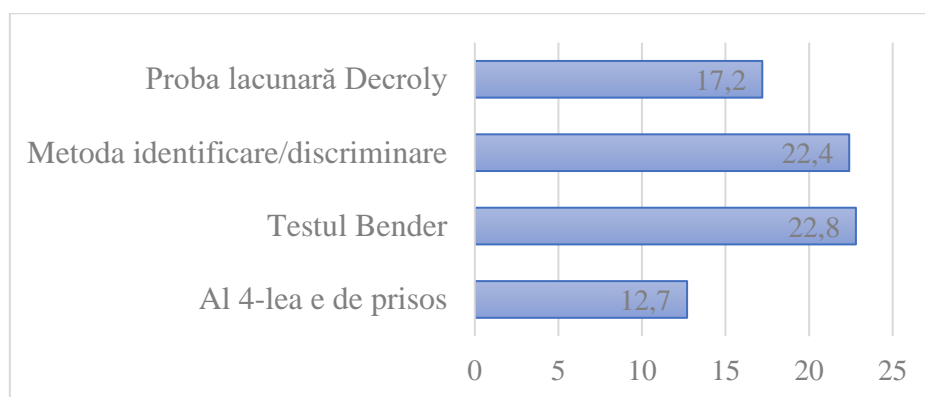


Figura 1. Media pe grup pentru fiecare probă la Dezvoltarea intelectuală

După sumarea punctajului la toate metodele aplicate pentru evaluarea dezvoltării intelectuale, observăm în figura 1 că rezultatele dezvoltării intelectuale sunt medii.

Rezultatele metodelor aplicate la probele pentru dezvoltarea limbajului și la cele pentru evaluarea dezvoltării intelectuale au dovedit un nivel mediu al dezvoltării copiilor de 6-7 ani cu tulburare fonologică.

4. Rezultatele programului formativ

Ca obiective ale cercetării formative/de control ne-am propus să:

- selectăm grupurile de copii preșcolari pentru participarea în experimentul de control;
- elaborăm și aplicăm un program de diminuare a tulburărilor fonologice;
- verificăm eficiența programului de diminuare a tulburărilor fonologice.

Pentru implementarea planului de intervenție logopedică, am selectat 8 copii de la experimentul de constatare, ei au fost divizați în grupul experimental (GE) – 4 copii și grupul de control (GC) – 4 copii. De program au beneficiat copiii din grupul experimental.

Programul de intervenție a cuprins metode mixate, logopedice și psihologice, axate pe jocuri și exerciții de mobilitate și creativitate. Am început cu tehnici psihologice pentru motivarea copiilor de a se implica în activități.

Exemple de jocuri psihologice și logopedice:

Jocul energizant „Ghemul” (formăm o pânză de păianjen, cel care are ghemul își descrie jucăria preferată)

Obiective:

- introducerea lejeră în subiectul ce urmează a fi discutat la reuniune;
- relaxarea și stabilirea bunei dispoziții;
- exprimarea liberă a emoțiilor, a dorințelor.

Povestiri create – povestirile copiilor constituie un exercițiu benefic de dezvoltare a imaginației creatoare și a limbajului (cu ajutorul cuburilor logopedice, copiii alcătuiesc și însușesc cuvintele generalizatoare). Sunt posibile trei modalități de realizare a acestora:

- povestire după un șir de ilustrații: să facem o poveste!
- povestire cu un început dat: continuă povestea!
- povestire creată după modelul logopedului: ascultă povestea mea!

Poveste colectivă – dramatizarea poveștilor: *Scufița Roșie, Cei trei purceluși, Gogoșa, Foișorul, Ridichea*.

Reporterii – câte un copil, în rol de reporter, primește un microfon și pune întrebări, ceilalți răspund.

Ce lipsește? – găsește 5 deosebiri dintre 2 imagini identice.

Valiza – dintr-o valiză, fiecare copil scoate câte o jucărie, numind sunetul inițial și final. Jucăriile au fost alese în funcție de sunetul afectat la fiecare copil (s, f, n-t, c-g).

Atribuie însușiri – copilul este întrebat cum poate fi un obiect, iar el trebuie să-l caracterizeze prin cât mai multe însușiri.

Ce titlu se potrivește? – se cere copiilor să găsească cât mai multe denumiri posibile pentru micile povești propuse.

Sesizarea greșelilor sau contradicțiilor dintr-un enunț – se propun diferite enunțuri în care sunt strecurate greșeli. De exemplu: „Grădinarul seamănă în grădină vorbe”, „Când îl vede pe lup, elefantul o ia la fugă”, „Bobul de grâu a vrut să roadă șoricelul”, „O floriceică s-a așezat pe o albinuță”. Trebuie să elimine eroarea. În altă variantă, copiii sunt puși să formuleze ei înșiși propoziții care să ascundă un neadevăr.

Formăm propoziții în care toate cuvintele încep cu același sunet. Această activitate de învățare dezvoltă flexibilitatea și originalitatea. Jocul poate avea mai multe variante:

- propoziția este elaborată de un singur copil. La început se formulează propoziții simple, dar pe parcurs copiii ajung la propoziții dezvoltate. De exemplu: „Soarele surâde”, „Mama mănâncă mere” etc.;
- la elaborarea răspunsului participă mai mulți copii, fiecare continuând propoziția. De exemplu, primul copil: „Mama Mariei mănâncă”. Alt copil adaugă: „Mama Mariei mănâncă multe mere”.

Jocul numelor – se cere copiilor să spună cât mai multe nume de persoane care să înceapă cu un sunet dat. În altă variantă, numele trebuie să înceapă cu sunetul final al numelui anterior (dezvoltă flexibilitatea și fluiditatea imaginației).

Binomul fantastic – se cere copiilor să spună două cuvinte care le vin în minte. Ei trebuie să le asocieze în relații diferite. De exemplu: păpușă, grădină. Asociațiile: păpușă în grădină, grădina păpușilor.

Scopul experimentului de control constă în verificarea eficienței programului elaborat și aplicat cu preșcolarii din grupul experimental (GE) în comparație cu preșcolarii din grupul de control (GC).

Pentru verificarea eficienței programului elaborat am folosit unele metode aplicate în experimentul de constatare:

- probele pentru determinarea capacității de articulare a sunetelor (probele I, II, III, IV, V);
- metodele psihologice (Al 4 e de prisos (I), Proba lacunară – Decroly).

Tabelul 3. Calitatea articulării sunetelor, GE/GC, test/retest

Nr.d/r.	Num. Prenom. (inițialele)	Proba1 test	retest	proba 2 test	retest	proba 3 test	Retest	Proba 4 test	Retest	Proba 5 test	retest
	GE					-	+	+	+	+-	+
1.	M.E.	n-t	+	+	+	-	+	+	+	+-	+
2.	R.V.	c-g	+	+	+	-	+	+	+	+-	+
3.	C.Ș.	s	+	+	+	-	+	+	+	+-	+
4.	D.F.	f	+	+	+						
	GC					-	+-	+	+	+-	+-
5.	N.V.	l	+-	+	+	-	+-	+	+	+-	+
6.	P.I.	r-l	+-	+	+	-	+-	+	+	+-	+-
7.	S.A.	r-l	+-	+	+	-	+-	+	+	+-	+-
8.	T.E.	g-h	+-	+	+						

După datele din tabelul 3, observăm că la grupul experimental (GE) s-au produs îmbunătățiri: pronunță izolat sunetele consonantice după imitație; pronunță diftongi și triftongi; pronunță cuvinte

în care sunt grupuri consonantice; numesc numerele 1-10; citesc imaginile nominale. La grupul de control vedem că tulburarea fonologică de limbaj predominantă.

În tabelul de mai jos sunt prezentate rezultatele copiilor din grupul experimental (GE) și grupul de control (GC) la etapele test/retest.

Tabelul 4. Rezultatele testului „Al 4-lea e de prisos”, GE/GC, test/retest

Nr.d/r.	Crt.pozele Num. Prenum. (inițialele)	1 t/r	2 t/r	3 t/r	4 t/r	5 t/r	6 t/r	7 t/r	Punctajul Acumulat t/r	Nivelul t/r
GE										
1.	M.E.	1/2	1/3	2/3	2/3	3/4	1/2	3/4	14/21	Med/sup
2.	R.V.	3/5	1/2	2/3	2/3	3/4	2/2	3/4	16/23	Med/sup
3.	C.Ș.	3/4	2/3	1/3	2/3	2/3	3/3	2/3	14/22	Med/sup
4.	D.F.	1/4	2/3	1/3	1/3	3/4	2/3	2/3	12/23	Med/sup
GC										
5.	N.V.	2/2	2/2	1/1	2/2	2/2	2/2	1/1	12/12	Med/med
6.	P.I.	1/2	1/1	2/3	2/2	2/2	1/1	1/1	10/12	Infer/med
7.	S.A.	1/2	2/2	2/2	1/1	1/1	2/2	1/2	10/12	Infer/med
8.	T.E.	2/3	1/2	2/3	1/2	1/2	2/3	1/2	16/17	Med/sup

Din tabel putem să ne dăm seama despre ascensiunea vizibilă la copiii din grupul experimental (GE), care înseamnă depășirea obstacolelor în rezolvarea itemilor testului „Al 4-lea e de prisos”. Toți copii au realizat un salt și ocupă nivelul superior. Acesta vorbește despre dezvoltarea intelectuală, dar și despre dezvoltarea vorbirii, căci copiii au putut clar să explice de ce consideră că este „de prisos”. Copiii din grupul de control (GC) au realizat și ei schimbări. Vedem un salt de la nivelul inferior la nivelul mediu la 2 copii; la un copil saltul s-a produs la nivel superior de la cel mediu, și doar la un singur copil nu s-a produs nicio schimbare – a fost și a rămas la nivelul mediu.

Tabelul 5. Rezultatele probei lacunare – Decroly, GE/GC, test/retest

Inițiale	1propoz.	2propoz.	3propoz.	4propoz.	5 propoz.		6 propoz.	7 propoz.	8 propoz.	9 propoz.	10 propoz.	11propoz.	Punctajul acumulat	Nivelul
GE	t/r	t/r	t/r	t/r	t/r		t/r	t/r	t/r	t/r	t/r	t/r	t/r	t/r
M.E.	1/2	1/3	2/3	1/3	1/2		1/3	1/3	2/3	1/2	1/1	0/2	12/27	Minim/sup
R.V.	2/3	2/3	2/4	2/3	2/3		2/2	2/2	2/3	2/2	2/2	2/3	22/30	Mediu /sup
C.Ș.	2/3	1/3	2/3	2/4	2/4		2/3	1/2	2/3	2/3	1/3	2/4	19/28	Mediu /sup
D.F.	1/3	1/3	2/4	1/3	1/3		1/3	1/3	1/3	1/2	1/2	1/3	12/32	Minim /sup
GC														
N.V.	2/2	2/2	2/2	2/2	2/3		2/2	2/2	2/2	2/2	2/3	2/3	22/25	Mediu /sup
P.I.	2/2	2/3	2/2	1/2	1/1		1/3	1/1	2/2	2/3	2/3	1/1	16/21	Mediu/med
S.A.	1/2	1/2	2/3	2/2	1/2		1/1	2/2	1/2	1/3	1/1	2/2	15/22	Mediu/med
T.E.	2/2	2/2	2/4	2/3	2/3		2/2	1/2	2/2	1/3	2/2	1/2	19/27	Mediu/med

Rezultatele probei ilustrează punctajul obținut de copiii din grupul experimental (GE) și grupul de control (GC) la test și retest. Copiii din grupul experimental (GE) au acumulat punctajul nivelului superior. Schimbări pozitive prezintă și grupul de control (GC), dar care nu le permite un nivel mai înalt.

Concluzionând, ipoteza s-a realizat, programul a avut un impact pozitiv asupra copiilor din grupul experimental (GE), ceea ce semnifică structurarea corectă a ședințelor prin tehnici logopedice și psihologice.

5. Concluzii și recomandări

Experimentul de control a confirmat eficacitatea structurării și aplicării activităților logopedice îmbinate cu elemente psihologice, iar rezultatele obținute de către copiii grupului experimental sunt mai înalte (conform punctajului obținut) decât al copiilor din grupul de control.

Cercetarea desfășurată a evidențiat posibilitatea elaborării unor recomandări practice pentru cadrele didactice din instituțiile de învățământ general și superior, logopezi, psihologi, mentori, părinți:

- stabilirea și menținerea relațiilor de respect, armonie, bunăvoință cu preșcolarii în mediul educațional;
- instruirea personalului didactic în cadrul stagiilor de formare continuă și din teritoriu privind intervenția logopedică în tulburările fonologice;
- implicarea în activități comune cu asumarea responsabilităților, riscurilor de părțile invocate pentru luarea deciziilor, calitatea muncii și acțiunilor întreprinse, finalitatea rezultatelor obținute;
- dezvoltarea unei personalități echilibrate, a curajului, a capacităților de autocontrol și raționalism;
- pregătirea preșcolarului pentru perioada școlară;
- implicarea părinților în participarea la conferințe, seminare, traininguri;
- corectarea tulburărilor fonologice prin aplicarea diverselor metode și exerciții la activitățile didactice;
- conlucrarea actorilor educaționali (educatorii, psihologii, logopezii, părinții) în vederea atingerii rezultatelor pozitive în evoluția limbajului copiilor;
- aplicarea tehnologiilor didactice interactive moderne în cadrul procesul instructiv-educativ.

Bibliografie:

1. AVRAMESCU, M. *Defectologie și logopedie*. București: Editura Fundației România de Măine, 2008. 291 p. ISBN 978-973-725-868-7.
2. BURLEA, G., CHIRIȚĂ, R., BURLEA, A. Tulburări ale limbajului oral și scris cauzate de deficitul fonologic la copil. În: *Revista română de pediatrie*. Vol. LIX. 2010, nr. 4, p. 287. ISSN 1454-0398 [citat 04.01.2017]. Disponibil: <https://rjp.com.ro/rjp-vol-lix-nr-4-an-2010/apud>
3. HACEATREAN, O. *Confluente psihologice și logopedice în recuperarea tulburărilor fonologice de limbaj la preșcolari*. Chișinău, 2024.
http://www.cnaa.md/files/theses/2022/58740/olesea_haceatrean_abstract.pdf
4. OLĂRESCU, V. Sugestii de dezvoltare a percepției fonematice la preșcolarii cu tulburări de limbaj. În: *Analele științifice ale USM. Seria „Științe socioumane”*, vol II, Chișinău, 2003, pp. 396-398.
5. OLĂRESCU, V., HACEATREAN, O. *Confluente psihologice și logopedice în recuperarea tulburărilor fonologice de limbaj la preșcolari*. Chișinău: Garomont-Studio, 2023. 207 p. ISBN 978-9975-162-52-4 (PDF).
6. OLĂRESCU, V. *Cercetarea în echipă mixtă. Logopedul și educatorul. Sesiune internațională de comunicări științifice: cercetarea științifică educațională. Domenii, priorități, efecte*. ASE – București-RO – 9-10 mai. 2008, pp. 87-90.
7. PĂUNESCU, C. *Introducere în logopedie*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1973. 278 p.
8. МАКЛАКОВ, А.Г. *General psychology*. Moscow, 2000. 583 p.
9. ВОЛКОВА, Л.С., ФИЛИЧЕВА Т.Б., ЧИРКИНА, Г.В. *Логопедия. Методическое наследие. пособие для логопедов: в 5 кн. Книга №5. Фонетико фонематическое и общее недоразвитие речи*. Москва: Владос, 2007, 479 с. ISBN 978-5-691-01211-2; ISBN 978-5-691-01218-1161.
10. ВЫГОТСКИЙ, Л.С. *Вопросы детской психологии*. Санкт-Петербург: Союз, 2004. 224 с. ISBN 5- 87852-043-5 7.
11. ЛЕОНТЬЕВ А.А. *Язык, речь, речевая деятельность*. М.: Просвещение, 1969.
12. РУБИНШТЕЙН, С.Л. *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 720 с. ISBN 5-314-00016-4.

MECANISMELE DE COPING ȘI STRATEGII DE DIMINUARE A STRESULUI LA ADOLESCENȚI

COPING MECHANISMS AND STRESS REDUCTION STRATEGIES IN ADOLESCENTS

Maria CALANCEA, studentă,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
calancea.maria@upsc.md

Iulia IURCHEVICI, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID:0009-0005-4368-3926
iurchevici.iulia@upsc.md

Maria CALANCEA, student,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau
Iulia IURCHEVICI, PhD, Associate Professor,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: 159.942.2-053.66/67

Abstract. This article presents the results of an empirical study to determine coping mechanisms and stress reduction strategies in adolescents. It is important to highlight the impact of stress on adolescents as it can influence their lives. The research sample consisted of 51 adolescents. Tests were administered: The Levenstein Stress Perception Scale, designed to measure stress levels, the COPE Questionnaire, which aims to identify behavioral coping mechanisms, and the CERQ questionnaire, which identifies cognitive emotional strategies. Research results show that coping mechanisms depend on the stress level of adolescents, such that adolescents with low stress levels most often resort to acceptance and emotional discharge, those with moderate stress to planning and positive reinterpretation, and those with high stress to mental passivity and denial. The results can be used by teachers, parents and adolescents to be able to understand their states and how they can cope with or anticipate stressful situations.

Keywords: Coping, coping mechanism, coping strategy, teenager, stress.

Introducere

În lumea modernă, stresul a devenit o problemă din ce în ce mai importantă și răspândită, afectând persoane de diferite vârste, gen, medii și clase sociale. Problema stresului în rândul adolescenților este actuală, deoarece, după cum cunoaștem, adolescența este o perioadă critică a dezvoltării umane, caracterizată de schimbări fizice, emoționale și sociale semnificative. Adolescenții se confruntă cu o varietate de presiuni și provocări, cum ar fi schimbările corporale, creșterea independenței, presiunea academică, probleme de identitate și relații sociale. Toate aceste aspecte pot contribui la niveluri ridicate de stres în rândul adolescenților. Necesitatea studierii stresului adolescentin este stringentă, în special când aceștia se confruntă cu cel mai important și serios examen din viața lor – bacalaureatul, deoarece acesta influențează toate sferele vieții: familia, performanța academică, relațiile sociale. Stresul poate determina adolescenții să recurgă la comportamente nesănătoase, cum ar fi consumul de substanțe dăunătoare, alimentația nesănătoasă sau lipsa activității fizice, ceea ce poate avea consecințe negative asupra sănătății lor generale.

Studiul stresului la adolescenți ne ajută să înțelegem mai bine cum pot să și-l gestioneze și să dezvolte abilități de coping sănătoase, care să le permită să facă față mai bine provocărilor vieții. Prin urmare, înțelegerea și studierea stresului la adolescenți ne poate ajuta să identificăm factorii de stres

specifici acestei grupe de vârstă, să dezvoltăm strategii eficiente de gestionare a stresului și să intervenim prompt pentru a promova sănătatea mintală și bunăstarea adolescenților.

Termenul „stres” a fost introdus în circuitul științific de către fiziologul canadian Hans Selye, care a formulat *teoria Sindromul General de Adaptare*. Stresul este definit de Selye ca o stare a organismului manifestată prin reacții nestandarte ca răspuns la agenții perturbanți [8, p. 8]. Conform teoriei stimulilor, stresul este o condiție a mediului [apud 4]. Stresul este identificat cu factorii de stres, numiți stresori, stimuli sau agenți stresanți. Teoria stimulilor ignoră complexitatea relației dintre ființa umană și mediul sau/și existența diferențelor interindividuale în reacțiile la stres. Stresorii sau factorii de stres sunt evenimente sau condiții ale mediului, suficient de intense sau frecvente încât să solicite reacții fiziologice și psihosociale din partea individului [8].

În anii 60 ai secolului XX, în urma criticilor aduse paradigmei lui Selye, a apărut conceptul de „coping” și *modelul tranzacțional al stresului*, propus de Lazarus în anii 1966, 1984, 1986, 1990 și 1991, care a fost susținut de numeroase studii [apud 6]. Teoria tranzacțională este indentificată prin patru concepte de bază: interacțiunea sau tranzacția, sistemul cognitiv, evaluarea, copingul. Conform teoriei tranzacționale, *copingul* rezidă în efortul desfășurat la nivel cognitiv, fiziologic și comportamental pentru a reduce/minimiza, elimina, stăpâni sau tolera solicitările interne sau externe în contextul tranzacției persoană – mediu organizațional, solicitări care depășesc resursele/posibilitățile reale personale. După cum vedem, elementul central al teoriei tranzacționale a stresului, inițial cunoscută ca teorie cognitivă a stresului, îl constituie medierea cognitivă. Acest mecanism al relației dintre individ și mediu – copingul, poate fi descris ca strategie, tactică, răspunsuri, cogniții sau comportament. Deci, copingul este strategia de adaptare la stres.

Termenul „coping” a fost folosit pentru prima dată de L. Murphy în 1962, în cadrul unei cercetări privind modalitățile prin care copiii depășesc crizele de dezvoltare. Cercetarea observa eforturile active ale individului de a stăpâni o situație sau o problemă dificilă [apud 7]. Ulterior, înțelegerea mecanismelor de coping a fost strâns legată de cercetările privind stresul psihologic. Lazarus și Folkman, fondatorii cercetărilor în domeniu, definesc termenul de „**coping**” ca eforturi cognitive și comportamentale continue pentru a face față cerințelor specifice (interne și/sau externe), ce implică resursele individului, uneori depășind capacitatea acestuia [apud 1]. Din definiție reies patru caracteristici esențiale ale coping-ului: 1) rolul proceselor cognitive și al acțiunii; 2) coping-ul este întotdeauna un proces de tranzacție între persoană și mediu, deci implică schimbări calitative și cantitative continue ale acestui raport; 3) face distincția între mecanismele de ajustare și cele înnăscute de adaptare, fiind necesar efortul; 4) subliniază existența formelor eficiente și mai puțin eficiente de coping [7].

Cea mai răspândită și pe larg utilizată clasificare a strategiilor de coping este clasificarea dihotomizată în: 1) coping focalizat pe probleme; 2) coping focalizat pe emoție [1, p. 5]. *Coping-ul focalizat pe probleme*, cunoscut și sub denumirea de ajustări instrumentale, reprezintă intervenții menite să abordeze direct soluționarea, redefinirea sau reducerea impactului unei situații stresante (spre exemplu, analiza, minimizarea sursei stresante). În schimb, *copingul focalizat pe emoție*, sau ajustările indirecte, vizează persoana în sine, având ca scop gestionarea sau reglarea răspunsului emoțional la factorii de stres (spre exemplu, prin monologuri, reinterpretări, diverse metode de liniștire). În această categorie sunt incluse și strategiile paleative, cum ar fi consumul de alcool, administrarea de sedative și tranchilizante, consumul de droguri, tehnici de relaxare etc. [1] Succesul strategiei de coping depinde de mai mulți factori: tipul de stresor, condițiile în care se produce evenimentul, personalitatea, experiențele acumulate de-a lungul anilor, vârsta, sexul, rețeaua socială

de suport. Un alt criteriu foarte important este dat de conștientizarea controlului și a limitelor pe care noi ca oameni le avem. Deseori, cele două strategii de coping se produc împreună.

Multe surse de stres din mediu nu pot fi controlate, dar mecanismele de coping eficiente permit persoanelor să facă față evenimentelor stresante sau provocărilor din viața de zi cu zi. Acestea oferă un set de strategii prin care putem reduce nivelul de stres, de asemenea contribuie la creșterea rezilienței și capacitatea de adaptare la situații netipice. Formele și stilurile de coping sunt deosebit de eficiente, pentru că îi ajută pe indivizi, indiferent de vârstă, să-și construiască toleranță la suferință, să crească social, facilitând capacitatea de a evita viitoarele experiențe negative pentru a face față factorilor de stres. Așadar, mecanismele de coping sunt acele căi, resurse pe care indivizii le aplică pentru a face față evenimentelor stresante.

Metodologie

Problema cercetării o constituie stresul adolescentin, care este un fenomen complex cu repercusiuni puternice asupra activităților acestora, relațiilor interpersonale și familiale. Din aceste considerente, am efectuat un studiu experimental pentru a determina care este nivelul stresului la vârsta adolescentină și a vedea care sunt mecanismele și strategiile de coping la care apelează adolescenții pentru a restabili echilibrul psihic. *Scopul cercetării* constă în identificarea mecanismelor și strategiilor de coping la stres caracteristice adolescenților. *Ipotezele cercetării*:

1. Adolescenții absolvenți (clasa a XII-a) de liceu au nivel de stres mai ridicat comparativ cu colegii lor din clasa a XI-a.

2. Mecanismele și strategiile de coping a stresului la adolescenți depind de nivelul de manifestare a acestuia; astfel, adolescenții care au nivel înalt de stres vor recurge mai des la coping-ul centrat pe emoții, iar cei care au un nivel scăzut al stresului îl monitorizează prin intermediul strategiilor de coping centrat pe problemă.

Pentru atingerea scopului și verificarea ipotezelor, ne-am propus următoarele *obiective*: (1) determinarea nivelului de stres perceput la adolescenți; (2) compararea nivelului de stres pe clase de adolescenți (clasa a XII-a (absolvenți de liceu) și clasa a XI-a); (3) identificarea mecanismelor și strategiilor de stres adoptate de adolescenți; (4) stabilirea nivelului de stres perceput cu mecanismele de coping adoptate de către adolescenți; (5) valorizarea rezultatelor cercetării sub formă de concluzii.

Eșantionul cercetării a fost format din 51 de adolescenți cu vârste cuprinse între 16 și 18 ani, dintre care 26 de elevi din clasa a XII-a și 25 de elevi din clasa a XI-a. Adolescenții au participat la cercetare benevol și au fost selectați prin tehnica eșantionării stratificate, având drept criteriu anul de studii.

Investigarea nivelului de stres și a mecanismelor de coping la adolescenți s-au realizat cu ajutorul următoarelor *metode ce culegere a materialului factologic*: Scala de percepție a stresului după S. Levenstein [apud 4], Chestionarul de Evaluare a Coping-ului Cognitiv-Emotional (CERQ) [apud 3], Chestionarul Cope, elaborat de C. Carver, M. Scheier și J. Weintraub [apud 4]. Pentru verificarea primei ipoteze precum că adolescenții absolvenți (clasa a XII-a) de liceu au un nivel de stres mai ridicat comparativ cu colegii lor din clasa a XI-a am aplicat *Chestionarul de stres perceput* [apud 6]. În continuare, vom prezenta datele obținute în urma chestionării subiecților din clasa a XII-a și a XI-a.

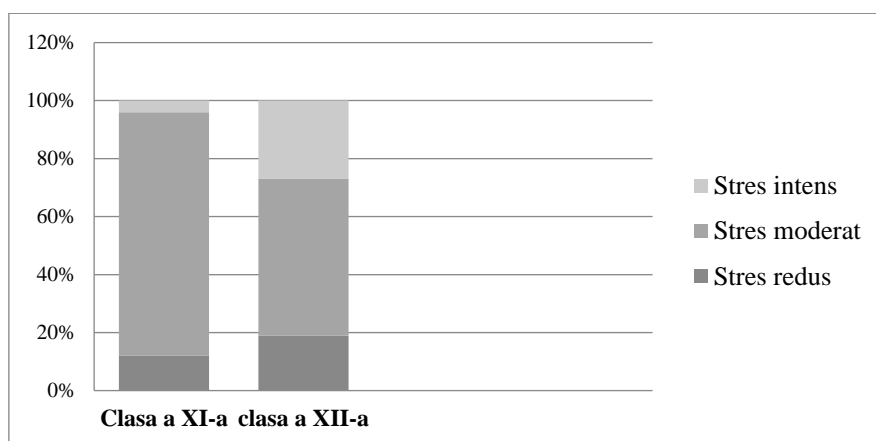


Figura 1. Nivelul de stres perceput de către adolescenți pe clase

În figura 1 sunt prezentate rezultatele comparative ale nivelului de stres între clasele a XI-a și a XII-a. După cum observăm, 27 % din adolescenții absolvenți au un nivel intens de stres comparativ cu colegii lor, care manifestă doar 4 %. Predominant este însă stresul moderat, cu 84 % la clasa a XI-a și 54 % la clasa a XII-a. Nivelul moderat de stres poate decurge din confruntarea adolescenților cu cerințele zilnice, activitatea școlară, situațiile care sunt percepute ca fiind dificile sau de importanță majoră. Stresul intens poate fi cauzat de managementul defectuos al timpului, flux mare de activități și, după cum am menționat anterior, de apropierea examenului de bacalaureat la clasa absolventă, iar la adolescenții din clasa a XI-a stresul intens poate fi provocat de conflictele personale, neînțelegeri cu prietenii sau cu familia. Analizând datele din figura 2, observăm că nivelul stresului în clasa de adolescenți absolvenți crește odată cu apropierea examenului de bacalaureat. Astfel, 35 % din adolescenți au nivel mai ridicat de stres în luna aprilie, comparativ cu 27 % în luna noiembrie.

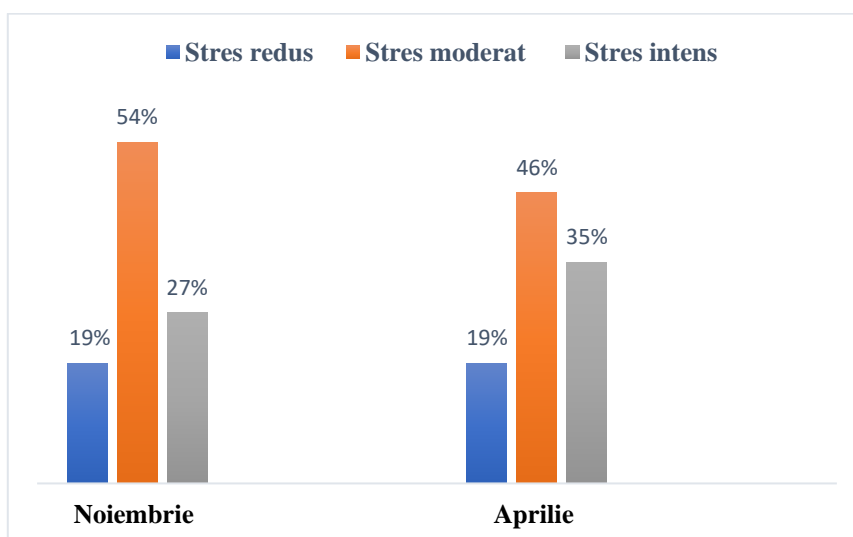


Figura 2. Analiza comparativă a nivelului de stres perceput de adolescenți în diferite perioade de timp

Pentru adolescenți, selectarea unor mecanisme de coping adecvate este crucială, deoarece, după cum cunoaștem, această perioadă se caracterizează prin nonconformism și căutarea identității, emoții profunde care se manifestă dinamic, au loc schimbări bruște de dispoziție, se produce tranziția de la bucurie la deprimare, toate aceste trăiri pot fi stresante pentru adolescenți, de aceea am decis să analizăm mecanismele de coping specific la vârsta adolescentină.

În urma cercetării, am constatat că cel mai des adolescenții apelează la *planificare*, 16 % din adolescenți au ales această strategie, care se referă la orientarea gândirii spre pașii și acțiunile care vor ajuta la rezolvarea problemei; 15 % din adolescenți aleg drept strategie *acceptarea*, care vizează una dintre cele două situații: acceptarea realității factorului amenințător în vederea acționării asupra lui și/sau acceptarea faptului că nu se poate face nimic pentru ameliorarea situației; 13 % aleg *pasivitatea mintală* pentru a face față situațiilor stresante, care este o strategie dezadaptativă și centrată pe emoție. Aceasta vizează tactica folosită în scopul evitării confruntării cu problema; pasivitatea mintală are loc prin „imersia” în alte activități: vizionarea filmelor sau spectacolelor, vizitarea prietenilor, practicarea sporturilor etc. Alte tipuri de strategii pe care adolescenții aleg să le aplice sunt: *căutarea suportului social instrumental* (11 %), *eliminarea activităților concurente și reinterpretarea pozitivă* (9 %), *orientarea spre religie* (3 %). Aceste tipuri de strategii au fost identificate cu ajutorul Chestionarului de evaluare a coping-ului comportamental.

Un alt instrument utilizat în cercetare a fost Chestionarul de evaluare a coping-ului cognitiv emoțional, iar în urma aplicării acestuia s-a constatat că 19 % din adolescenți aleg *acceptarea* pentru a face față situațiilor stresante; 11 % recurg la *refocalizarea pe planificare și reevaluarea pozitivă*, ce vizează gândurile pozitive, căutarea pozitivă a situației; 13 % din adolescenți aleg *punerea în perspectivă* care reprezintă minimalizarea gravității evenimentului atunci când îl comparăm cu alte evenimente și punem accentul pe faptul că există lucruri mai grave în lume. *Ruminarea* este aleasă de 9 % din adolescenți, aceștia se gândesc în permanență la evenimentele și sentimentele legate de situația stresantă. Datele sunt reflectate în figura 3.

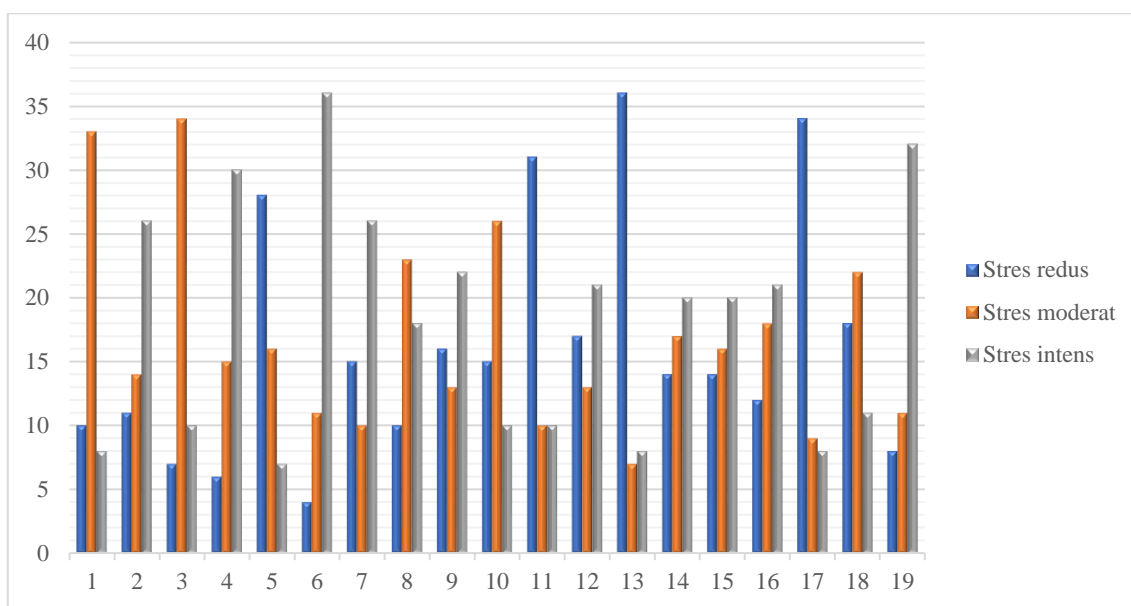


Figura 3. Relația dintre nivelul de stres și mecanismele de coping

* 1. Coping activ; 2. Planificarea; 3. Eliminarea activităților concurente; 4. Reținerea de la acțiune; 5. Căutarea suportului social instrumental; 6. Căutarea suportului social emoțional; 7. Reinterpretarea pozitivă; 8. Acceptarea; 9. Negarea; 10. Descărcarea emoțională; 11. Orientarea spre religie; 12. Pasivitatea mintală; 13. Pasivitatea comportamentală; 14. Recurgerea la alcool și medicamente; 15. Autoculpabilizarea; 16. Ruminarea; 17. Punerea în perspectivă; 18. Catastrofarea; 19. Culpabilizarea celorlalți.

În urma analizei datelor, putem observa că adolescenții care au un nivel de stres redus recurg la strategii de coping, precum coping-ul activ (6 %), acceptarea (10 %), descărcarea emoțională (9 %), cei care trec prin stresul moderat aleg reinterpretarea pozitivă (18 %), planificarea (18 %), punerea în perspectivă (14 %), orientarea spre religie (6 %) și eliminarea activităților concurente, ales de 8 % din adolescenți, aceste strategii vin din categoria celor adaptative, adică centrate mai mult pe problemă.

Tipul intens de stres este urmat de strategii de coping dezadaptative, cum ar fi: pasivitatea mintală – 16 %, reținerea de la acțiune și ruminarea este aleasă de 6 % din adolescenți, negarea – de 4 %, autoculpabilizarea – 2 %. Aceste date vin să confirme ipoteza a doua, precum că mecanismele și strategiile de coping a stresului la adolescenți depind de nivelul de manifestare a acestuia; astfel, adolescenții care au un nivel înalt de stres vor recurge mai des la coping-ul centrat pe emoții, iar cei care au un nivel scăzut al stresului îl monitorizează prin intermediul strategiilor de coping centrat pe problemă, înaintată de noi la începutul studiului.

Concluzie

În concluzie vom menționa faptul că ipotezele înaintate au fost confirmate, iar scopul și obiectivele – atinse. Astfel, nivelul de stres al adolescenților este manifestat la un nivel mai ridicat (27 %) la adolescenții absolvenți decât la colegii lor din clasa a XI-a (4 %). Mecanismele de coping specifice adolescenților absolvenți sunt: planificarea, acceptarea, refocalizarea pozitivă – strategii adaptative, iar pasivitatea mintală, reținerea de la acțiune sunt strategii dezadaptative.

Acest studiu a evidențiat faptul că adolescenții se confruntă cu niveluri semnificative de stres, iar capacitatea lor de a face față acestor presiuni poate avea un impact direct asupra bunăstării biopsihosociale. În acest sens, mecanismele de coping sunt instrumente esențiale pentru gestionarea stresului și reducerea efectelor sale negative asupra sănătății mintale a adolescenților. Deși fiecare persoană poate folosi strategii diferite în funcție de nevoile și resursele sale, promovarea unei abordări sănătoase a managementului stresului și oferirea suportului necesar tinerilor pentru a-și dezvolta aceste abilități este importantă. O înțelegere mai profundă a mecanismelor de adaptare a adolescenților și a nivelurilor de stres poate crea un mediu mai sănătos și mai susținător pentru acest grup vulnerabil, promovând astfel dezvoltarea lor pozitivă și adaptarea la provocările vieții. Rezultatele cercetării pot fi utilizate de cadrele didactice pentru a găsi abordarea potrivită pentru elevii lor și a crea un climat psihologic favorabil în clasa de elevi. La fel, rezultatele cercetării pot fi utile părinților pentru a-și înțelege mai bine copiii și a dezvolta o comunicare deschisă și empatică cu ei și, desigur, adolescenților pentru a se cunoaște mai bine pe ei înșiși și pentru a înțelege cum pot face față situațiilor de criză mai eficient.

Bibliografie:

1. BALODE, N. *Psihologia sănătății ocupaționale*. Chișinău: Print-Cargo, 2023. 64 p. ISBN 978-9975-165-85-3.
2. CARVARSASKI, B. *Mecanismele de coping* [online]. Moscova, 2012 [citată 20.04.2024]. Disponibil: <https://psyera.ru/3337/koping-mehanizmy>
3. GARNEFSKI, N., KRAAIJ, V., SPINHOVEN V. *Manualul de utilizare a Chestionarului de coping cognitiv-emoțional*. Cluj-Napoca : ASCR, 2010. ISBN 978-606-8244-03-7.
4. GONȚA, V., GRATI, L. *Manifestarea stresului ocupațional și sindromului burnout la personalul medical*. Chișinău, 2023. 316 p. ISBN 159-9426-142-54-3.
5. NICOLESCU, A, GLAVAN, A. Relația dintre stres și anxietate la sportivi. În: *Asistența psihologică la etapa contemporană: realități și perspective*, Ed. 1, 21 octombrie 2022, Bălți, Republica Moldova. CEP UPS „I. Creangă”, 2022, pp. 262-267.
6. PREDA, R. *Efecte ale stresului și strategii de coping la cadre didactice și la elevi* [online]. Cluj-Napoca, 2010 [citată 22.04.2024]. Disponibil: https://doctorat.ubbcluj.ro/sustinerea_publica/rezumat/2010/stiinte%20ale%20educatiei/Preda_Vasile_Radu_ro.pdf
7. TURCANU, T. Abordări științifice ale conceptului de stres. În: *Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului*, Ed. 22, 8-9 octombrie 2020, Chișinău. Chișinău: CEP UPS „I. Creangă”, 2020, Seria 22, Vol. 1, pp. 390-396. ISBN 978-9975-46-450-5.
8. БИЛЬДАНОВА, В.Р., БИСЕРОВА, Г.К., ШАГИВАЛЖЕЕВА, Г.Р. *Психология стресса и методы его профилактики: учебно-методическое пособие*. Елабуга: ЕИ КФУ, 2015. 142с.

**RELAȚIA DINTRE INTELIGENȚA EMOȚIONALĂ ȘI IMAGINEA
DE SINE LA PREADOLESCENȚI**

**THE RELATIONSHIP BETWEEN EMOTIONAL INTELLIGENCE
AND SELF-IMAGE IN PREADOLESCENT**

Lilia GAMURARI, studentă,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
Valentina BOTNARI, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID: 0000-0002-1190-9346
valentina_botnari@yahoo.com

Lilia GAMURARI, student,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau
Valentina BOTNARI, PhD, Associate Professor,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: 159.942+159.923.3-053.5

Abstract. The article reflects the results of a study focused on the theoretical foundation and experimental finding of the relationship between emotional intelligence and self-image in preadolescents. Various scientific positions are offered with reference to the interpretation of emotional intelligence, its role in managing our own emotions and those with whom we interact. The essence, the specificity of the self-image in pre-adolescents in the view of several researchers is also highlighted. It is specified that preadolescence presents the sensitive period in which the self-image is formed. Later, the results obtained following the application of the test for emotional intelligence (adapted for preadolescents) by M. Roco are presented, which show that the subjects in the sample exposed to the research demonstrate a prevalence of the level of emotional intelligence below average. The article also includes the results of the experimental finding according to the method of self-assessment of self-image for preadolescents (translated and adapted) by I.Dafinoiu. The results identify the priority focus of preadolescents on the current Self and at the moment they do not tend towards an ideal Self. At the same time, the statistical processing of the relationship between the stated variables - emotional intelligence and self-image is proposed, presenting the coefficient of significance which is not significant and which denotes that the given variables do not influence each other. The reasons encoded in the conclusions that conclude the article make transparent the relationship between emotional intelligence and self-image in preadolescents.

Keywords: emotional intelligence, self-image, preadolescence, relationship, emotions, well-being.

În ultimele două decenii condițiile sociale de relaționare interpersonală și intrapersonală suferă mari schimbări. Odată cu apariția și răspândirea smartphone-urilor, tabletelor și a altor gadgeturi, preadolescenții stabilesc relații tot mai mult prin intermediul rețelelor de socializare. Relațiile preadolescenților devin din ce în ce mai virtuale și mediate de semne și simboluri, iar canalul de transmitere sunt dispozitivele tehnice. Accent mare se pune pe noua generație ca să se dezvolte și să mențină un mod de viață sănătos, atât din perspectiva socioculturală, cât și personală. Inteligența emoțională și imaginea de sine, considerate constructe psihologice, contribuie la formarea și dezvoltarea individului, punctul de pornire fiind din copilăria mică, treptat spre preadolescență și adolescență. Accentul se pune pe sănătatea mintală și o educație de calitate, care sunt importante la toate etapele vieții.

Asigurându-i o dezvoltare armonioasă în societate, care contribuie la o imagine de sine bine conturată în scopul îmbunătățirii bunăstării copilului, raliem cercetarea la documentele de politici

naționale, precum STRATEGIA NAȚIONALĂ DE DEZVOLTARE „MOLDOVA EUROPEANĂ 2030”, care include astfel de obiective: obiectivul 3 și obiectivul 5 ce conturează ambele constructe psihologice. Educația este asociată cu un șir de beneficii precum îmbunătățirea stării de sănătate fizică și mintală, implicarea civică și socială, asigurarea unui climat de securitate și de confort social mai bun [7]. Persoanele sănătoase fizic și mintal au șanse mai bune să fie împlinite în viața de familie și în activitățile sociale, ceea ce le va aduce un nivel mai înalt de autoapreciere și de calitate a vieții.

Documentul de politici naționale, HG-143 din 12.02. 2018 cu privire la mecanismul de cooperare și prevenirea primară a riscurilor referitoare la bunăstarea copiilor este un suport în formarea personalității tinerei generații, care are prioritatea de a-i asigura un început bun în primii ani de viață și pregătire pentru realizări pe tot parcursul vieții. Instrucțiunea privind bunăstarea copilului include: siguranță, sănătate, realizare, îngrijire cu afecțiune, activism, respect, responsabilitate, incluziune, factori protectori, rețea socială-sprijin informațional, instrumental sau spiritual din partea membrilor comunității, reziliență parentală, sprijin concret la necesitate, capacitatea părinților de a dezvolta competențele emoționale și sociale ale copilului, oferindu-i protecție, ajutor oferit copilului în exprimarea și gestionarea corectă a emoțiilor și altele [8].

Prevederile documentelor de politici educaționale solicită acordarea sprijinului pertinent pentru achiziționarea de către personalitatea în formare a valorilor necesare în vederea integrării personale și a eventualei integrări profesionale optime. Important este ca intervențiile de sprijin să fie oportune și la timpul potrivit.

Perioada pubertății sau preadolescența 10/11-14/15 ani este o etapă a maturizării biologice. La această etapă se conturează mai mult individualizarea – reliefându-se caracteristicile conștiinței și ale conștiinței de sine, trecând printr-o fază de intensă dezvoltare psihică, încărcată de conflicte interioare [11, p. 207]. Puberul, în această fază, este cuprins de stări de agitație, de impulsivitate, momente de dificultate, de concentrare, oboseală la efort. Individualizarea se intensifică pe segmentul intelectual și cel relațional. Noile cerințe și solicitări în treapta gimnazială prezintă aspecte de calitate și cantitate, contactul cu modele umane noi (alți profesori), diferențiate, modele de lecții de o mare diversitate constituie un grad de intelectualizare afectivă în școală [ibidem p. 204]. Astfel, acest proces de intelectualizare poate contribui la dezvoltarea și formarea unei inteligențe emoționale și sociale mai ridicate. În așa mod, preadolescenții învață treptat cum să facă față provocărilor și oportunităților în viață, se intensifică sentimentul de apartenență la grup, la generație, generând intensitatea trăirilor emoționale.

Conceptul de inteligență emoțională a debutat cu implicarea cercetătorilor: în anii 1920, E. Thorndike definește inteligența socială, în anii 1940-1943 D. Wechsler, apoi Abraham Maslow (1950) descrie modul în care oamenii își organizează relațiile și construiesc legături emoționale, presupunând că acțiunea la emoții constituie o componentă de bază a modalităților de influențare în formarea atitudinilor față de oameni. Cartea lui H. Gardner *Frames of Mind (Cadrele minții)*, apărută în 1983, a fost un manifest împotriva inteligenței intelectuale. Reieșind din „teoria inteligențelor multiple”, lansată de Gardner însuși, cercetătorul distinge două noțiuni noi ale inteligenței personale: inteligența interpersonală – capacitatea de a-i înțelege pe ceilalți ce anume îi motivează, cum lucrează și cum se poate coopera cu ei și inteligența intrapersonală – o capacitate corelată, orientată spre interior, practic este acea capacitate de a forma un model plin de acuratețe și veridicitate a sinelui și de a fi în stare de a folosi acest model pentru a acționa eficient în viață [4, p. 84].

În prezent, științele sociale pun accentul pe dezvoltarea aspectelor personalității și comportamentului, pe care în trecut nu erau capabile să le înțeleagă, să le măsoare și să le identifice. Cea mai semnificativă realizare a inteligenței emoționale a secolului trecut a avut loc în 1980 de către psihologul Reuven Bar-On. În 1985, Reuven Bar-On creează un instrument care a fost denumit

„inventarul pacientului emoțional” [13, p. 2]. În 1990, P. Salovey și J. Mayer au format termenul de „inteligentă emoțională”. În accepțiunea lor, aceasta este: „Capacitatea de a percepe emoțiile, de a accesa și a genera emoții astfel, încât să vină în sprijinul gândirii, de a înțelege emoțiile și semnificația acestora și de a regla în mod eficient emotivitatea, pentru a determina îmbunătățirea evoluției emoționale și intelectuale” [13, p. 14].

În viziunea lui Goleman, gestionarea emoțiilor, conștiința de sine, adică înțelegerea și recunoașterea propriilor sentimente și emoții, motivația de a atinge scopurile stabilite precum și empatia sunt mecanisme care duc la dezvoltarea abilităților sociale precum comunicarea eficientă, stabilirea de relații pozitive, negocierea conflictelor într-un mod echitabil [5, p. 24]. Goleman numește IE ca fiind „Cheia Succesului în viață” astfel, punând accentul pe acest concept ca fiind unul de bază și punctul de pornire spre asigurarea unui succes în viață. Identitatea și viitorul preadolescenților sunt determinate nu doar de rezultatele academice și capacitățile intelectuale, dar și de bunăstarea lor emoțională. Generația actuală de copii, conform unor sondaje, are mai multe probleme emoționale decât în trecut, copiii se simt mai singuri, mai furioși mai nestăpâniți și mai emotivi, sunt mai impulsivi și mai agresivi.

În lucrarea *Inteligentă emoțională*, ediția a III-a, 2008, autorul consideră că „emoția” se referă la un sentiment și la gândurile pe care aceasta le antrenează, la stări psihologice și biologice și la măsura în care suntem înclinați să acționăm.

Cercetătorul C. Ștefan afirmă: „Abilitatea unei persoane de a se adapta cerințelor vieții și de a face față situațiilor problematice depinde de funcționarea integrată a abilităților sale emoționale, sociale și de raționament/funțiile cognitive” [12, p. 12]. Din definiție relevăm ideea că o persoană, ca să facă față provocărilor vieții, trebuie să fie conștientă de faptul că va trebui să gestioneze inteligent anumite situații, să reflecte foarte bine înainte de a acționa dar, totodată, toate vor depinde și de bagajul emoțional pe care-l posedă.

Studiile teoretice expuse mai sus cu privire la sintagma „inteligentă emoțională” relevă faptul că emoțiile fac parte din viața oricărei persoane. Important este cum gestionăm emoțiile. M. Roco este de părere că formarea inteligenței emoționale depinde, într-o mare măsură, și de unele deprinderi, sau automatisme, având ca reper modele emoționale dezvoltate în familie sau mediul școlar. Inteligența emoțională și imaginea de sine influențează felul nostru de a fi, modul în care ne înțelegem și ne exprimăm, modul în care evoluăm și eternizăm relațiile sociale, modul în care facem față provocărilor și ne adaptăm situațiilor.

Imaginea de sine a preadolescentului. Descoperirea imaginii de sine este o breșă importantă în psihologie și în domeniul personalității. De această părere este cercetătorul Maxwell Maltz, doctor în medicină. Acest construct psihologic sau „chipul personalității”, așa cum l-a denumit Maltz, este personalitatea în sine care ar avea „un chip”. Acest „chip al personalității”, dacă rămâne supărat, speriat, tulburat sau cu complexe de inferioritate, se comportă de parcă nu s-ar fi luat în seamă schimbarea fizică. Dacă acest „chip al personalității” ar putea fi refăcut și s-ar putea îndepărta vechile cicatrici afective, atunci persoana s-ar fi schimbat [9, p. 2].

Autorul sugerează că pentru a avea succes în societate și a fi mulțumiți de sine este necesar să ne schimbăm imaginea de sine negativă pe una pozitivă. Aspectul dat este caracteristic în special preadolescenților care în copilărie au trăit îndeaproape stări emoționale negative, lipsa dragostei din partea părinților, lipsa atenției, certuri în familie. Bazele unei percepții realiste de sine și ale autoaprecierii de sine sunt puse în primele etape ale ontogenezei, determinate de acceptarea inițială a copilului de către părinți. Succesele și eșecurile din copilărie, precum și modalitățile de reacție a copilului la acestea, definesc imaginea pe care o are preadolescentul despre el la moment.

Conform *Dicționarului de psihologie* (R. Doron), imaginea de sine este „reprezentarea și evaluarea pe care individul și le face despre el însuși în diferite etape ale dezvoltării sale și în diferite situații în care el se află” [3, p. 387]. Perioada preadolescenței este și debutul neînțelegerii de către puber cine este el în realitate, cum este văzut de semenii și cum ar dori să fie în viitor. În această perioadă, preadolescentul se află la răspântia dintre ce reprezintă, la ce tinde și unde ar dori să ajungă ca personalitate, cu alte cuvinte este în căutarea de sine, în autoaprecierea identității, a „eu-lui personal”, precum și în aprecierea celor din jur, trăiește, totodată, și conștientizarea atitudinii față de acest „eu”. În general, „eu-ul” reflectă modul de existență a individului și realitatea sa subiectivă, este un indicator al relației dintre individ și lume, care oferă persoanei o idee despre locul pe care îl ocupă în societate. Descoperirea identității personale a puberului este un proces anevoios și destul de complicat.

A. Băban consideră că comportamentul unei persoane este influențat de imaginea de sine. De exemplu, o persoană cu o imagine de sine scăzută sau negativă se va percepe ca fiind o persoană negativă, cu nivel scăzut de încredere în forțele proprii, va gândi mereu negativ și va conștientiza să simtă și să se comporte negativ, adică mereu se va tângu. Un preadolescent care se percepe pe sine ca o persoană interesantă va percepe lumea din jurul său și va acționa complet diferit față de un alt semen care se vede o persoană monotona. Imaginea de sine nu reflectă întotdeauna realitatea. De exemplu, un preadolescent poate avea o imagine de sine negativă dovadă a experiențelor traumatice anterioare, însă poate să posedă calități și abilități pozitive [1, p. 36].

Formarea și dezvoltarea imaginii de sine este un proces de trecere stadială de la copilărie la preadolescență. În perioada de pubertate tipurile de relații se complică progresiv. Copilul, apoi tânărul, integrându-se tot mai mult în generația sa, de exemplu, un grup social mai larg, este în căutarea exprimării proprii identități și a exprimării identității celorlalți. Formarea personalității în perioada pubertății se stabilește relativ în opoziția dintre comportamentele și atitudinile copilărești. Încep să se contureze mai clar distanțele dintre ceea ce cere societatea de la preadolescent și ceea ce poate oferi el și dintre ceea ce cere el de la societate și viață, precum și ceea ce i se poate oferi [11, p. 202].

Sinele ne asigură unicitatea în lume, sentimentul că avem un loc în lumea aceasta între ceilalți semenii, dar și sentimentul continuității în timp. Sinele este fundamentul cognitiv și motivațional al identității noastre. Conceptul de sine se manifestă prin:

- convingeri (elemente cognitive);
- atitudini afective față de convingerile respective (elemente afectiv-valorice);
- reacții comportamentale [2, p. 21].

În accepțiunea lui O. Lungu, componentele afective a conceptului de sine sunt:

- stima de sine, care reprezintă o evaluare globală a propriei persoane;
- atitudinile față de sine, care reprezintă o evaluare afectivă, în situații specifice, a propriei persoane [10, p. 92].

Conștientizarea propriului eu, în noua sa poziție socială, după părerea lui W. James, este: conceptul de sine, adică cine sunt eu acum, și conceptul de identificare personală, adică cine voi fi în viitor. Astfel, imaginea de sine și conștiința de sine este încorporată în conceptul „eu”.

În cadrul imaginii de sine și a conștiinței de sine distingem următoarele dimensiuni: *Eul real*, *actual*, *Eul viitor* și *Eul ideal*.

Eul real – poate fi și maleabil, specific vârstei preadolescentine. El reprezintă propriile experiențe din cadrul social și cultural în care viețuiește individul. În componența eului real se reflectă eul fizic, cognitiv, emoțional, social și cel spiritual.

Eul viitor – reprezintă aspirațiile viitoare ale individului, aspirații reale care pot fi realizate de subiect datorită potențialului pe care îl deține.

Eul ideal – ceea ce aspiră individul, dar totodată conștientizează că nu are potențialul sau rezervele necesare de a-și atinge obiectivul [1, p. 37].

Cercetătoarea A. Băban este de părere că spre deosebire de eul real și cel viitor, eul ideal practic nu poate fi niciodată atins. Când ne apropiem sau când chiar atingem așa-numitul ideal, realizăm că, de fapt, am dorit altceva și acel altceva devine ideal. De exemplu, dacă o persoană se va instala în decalajul dintre eul real și cel ideal, are șanse să trăiască permanent într-o stare de nemulțumire de sine, frustrare și chiar depresie [1, p. 38].

În viziunea lui M. Golu, cele două componente fundamentale ale imaginii de sine (eul fizic și eul spiritual, psihic, psihosocial), nu numai că se completează, dar și interacționează și se intercondiționează în mod dialectic; ele se pot afla în relații de consonanță sau de disonanță, de concordare, având același rang valoric în complexul vieții individului sau de subordonare [6, p. 198].

În contextul celor expuse mai sus, pentru a vedea manifestarea preadolescenților asupra propriei persoane, precum și în situațiile cotidiene, considerăm oportună studierea corelației dintre inteligența emoțională și imaginea de sine la preadolescenți. Eșantionul expus spre cercetare a fost format din 104 subiecți, cu vârste cuprinse între 11 și 14 ani, dintre care – două clase de a VI-a și două clase de a VII-a dintr-o instituție publică a municipiului Chișinău. Subiecții au fost aleși în mod aleatoriu, fără a ține cont de gen și apartenență la un anumit grup.

Pentru determinarea inteligenței emoționale la preadolescenți, în cadrul cercetării am aplicat Testul pentru inteligența emoțională (adaptat de M. Roco la copii și preadolescenți), iar pentru determinarea imaginii de sine am aplicat metoda „Autoaprecierea imaginii de sine” (traducere și adaptare de Ion Dafinoiu).

În baza aplicării testului de inteligență emoțională pentru preadolescenți, am obținut rezultatele reflectate în tabelul 1.

Tabelul 1. Rezultatele obținute în urma aplicării Testului pentru inteligența emoțională la preadolescenți de M.Roco

Inteligența emoțională		
Nivelul	Nr. de subiecți	%
Sub mediu	70	67
Mediu	34	33

Din datele tabelului, evidențiem că 34 de subiecți demonstrează nivel mediu, respectiv 33 %, și 70 de subiecți demonstrează nivel sub mediu, adică 67 %, a inteligenței emoționale.

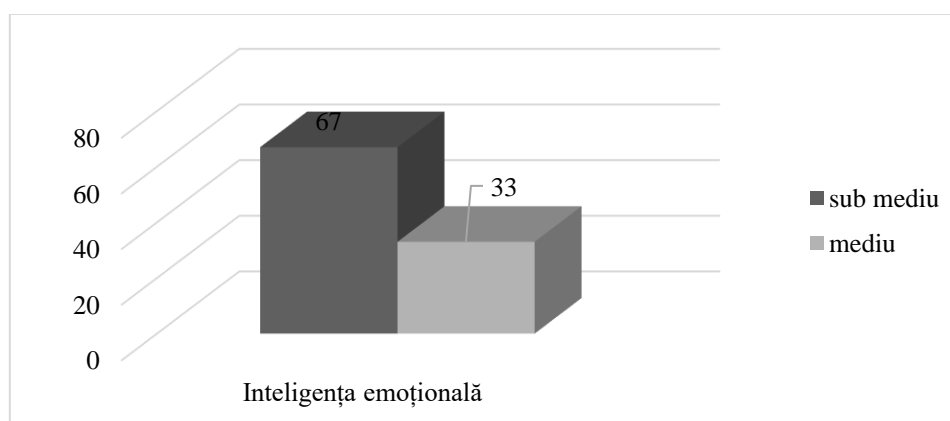


Figura 1. Nivelul manifestării/dezvoltării inteligenței emoționale la preadolescenți

Analizând distribuția și datele din tabel, observăm că subiecții expuși cercetării nu ating cotele maxime ale inteligenței emoționale. Subiecții care dețin un nivel mediu a IE sunt capabili să-și exprime emoțiile, să le gestioneze într-o manieră echilibrată în anumite situații, nu se expun agresivității și provocărilor. Ei percep emoțiile și sentimentele altora și acționează conform motivației și dorinței proprii. Subiecții ce dețin nivelul sub mediu a IE dau dovadă de o instabilitate emotivă. Nu pot sau nu știu cum să reacționeze și să gestioneze anumite situații. Acest nivel se caracterizează prin emotivitate foarte accentuată, incapacitate de a-și stăpâni furia, sunt foarte anxioși și neliniștiți. La astfel de subiecți se manifestă frica de a a-și expune propria părere, au prejudecăți, sunt foarte sensibili. Aceste caracteristici sunt dobândite în primul rând din mediul din care provine subiectul, din atitudinea părinților, stilul autoritar, critica permanentă, divorțul părinților etc. De asemenea, contribuie și factorii externi: excluderea din grup, intimidarea în perioada preșcolară, primară, lipsa atenției față de subiect. Presupunem că acești copii au o imaturitate emoțională la moment, care ar fi necesar să fie dezvoltată în continuare pentru a le asigura o bunăstare emoțională.

Cu referire la determinarea autoaprecierii imaginii de sine pe eșantionul respectiv de preadolescenți, ilustrăm rezultatele în tabelul 2, care au fost obținute în urma aplicării metodei „Autoaprecierea imaginii de sine”, traduse și adaptate de I. Dafinoiu.

Tabelul 2. Rezultatele obținute în urma aplicării metodei „Autoaprecierea imaginii de sine la preadolescenți” de I. Dafinoiu

Imaginea de Sine		
Nivel	Nr de subiecți	%
Înalt	1	0,9
Mediu	11	10,6
Scăzut	92	88,5

Din tabel rezultă că nivel înalt al imaginii de sine posedă un copil, ceea ce constituie 0,9 %; un nivel mediu posedă 11 copii, sau 10,6 %; iar un nivel scăzut se manifestă la 92 de copii, adică la 88,5 %.

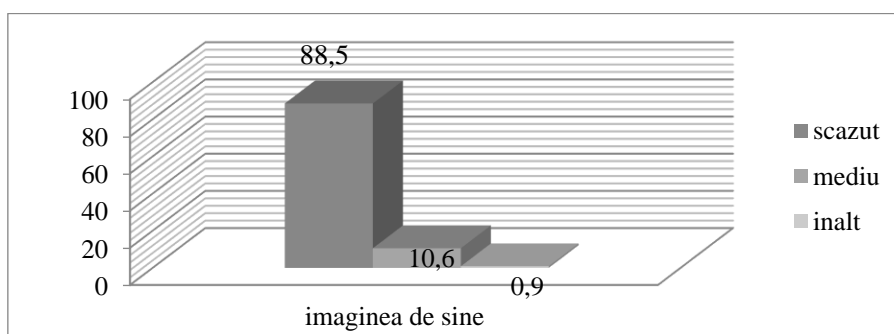


Figura 2. Nivelul autoaprecierii imaginii de sine la preadolescenți

Rezultatele obținute denotă faptul că majoritatea subiecților au o imagine de sine scăzută, fapt care demonstrează că acești copii se acceptă așa cum sunt, adică se atribuie „eu-lui real” și nu tind spre un „eu” viitor sau ideal, cel puțin la acest moment. Evident este că se simt subapreciați, nu au o încredere bine conturată în forțele proprii, fapt care depinde de mai mulți factori care au contribuit la dezvoltarea preadolescentului până în prezent. În acest sens: „Nu este exclus ca, deși având o notă mare, inexistența unui acord asupra unor calități considerate de el importante să provoace sentimente puternice de frustrare, după cum o notă mică să-i asigure un echilibru psihic rezonabil, ceea ce

înseamnă că a învățat să se accepte așa cum este, mai mult sau mai puțin departe de modelul ideal la care aspiră” [14, p. 37].

Pentru a identifica legătura dintre inteligența emoțională și imaginea de sine pe eșantionul respectiv, ne-am propus să stabilim corelația dintre variabilele enunțate prin aplicarea coeficientului de corelații Bravais-Pearson.

Tabelul 2. Corelația dintre inteligența emoțională și imaginea de sine la preadolescenți (Corelația Bravais-Pearson)

Variabile	Coeficientul de corelație	Pragul de semnificație
Inteligența emoțională Imaginea de sine	0,051	—

Rezumând rezultatele cercetării efectuate, concluzionăm că relația dintre variabilele evaluate arată coeficientul $r = 0,051$, ceea ce înseamnă că nu este semnificativ pentru **p**.

În concluzie, putem afirma că majoritatea preadolescenților din eșantionul respectiv dețin o imaturitate emoțională precum și o imagine de sine slab dezvoltată. Dezvoltarea inteligenței emoționale și a imaginii de sine la vârsta preadolescentă au caracter specific și un rol decisiv determinat în diverse situații sociale actuale, dar și ulterioare. Nivelul sociocultural al preadolescenților, condițiile de viață, trăirile traumatice din copilărie care nu au fost cicatrizate își pun amprenta în special asupra stării emoționale. Inteligența emoțională nu este condiționată semnificativ în dezvoltare de către imaginea de sine, precum și imaginea de sine nu e condiționată în dezvoltare direct de inteligența emoțională. Ambele constructe psihologice este important să fie dezvoltate la fiecare perioadă de vârstă, vârsta preadolescentină fiind una semnificativă în acest sens.

Bibliografie:

- BĂBAN, A. *Consiliere educațională. Ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere*. Cluj-Napoca: Imprimeria Ardealul, 2001. 155 p. ISBN 973-0-02400-6.
- CUCER, A. *Psihologia personalității*. Institutul de Științe Penale și Criminologie Aplicată. Catedra de psihologie și științe socioumane. Chișinău, 2013.
- DORON, Roland, PAROT, Françoise. *Dicționar de psihologie* [trad. de Cernăuțeanu N., Dan-Spinoiu G. ș.a.]. București: Humanitas, 1999. 896 p. ISBN 97328-0821-7.
- GOLEMAN, D. *Inteligența emoțională*. [trad. Nistor Irina-Margareta]. București: Curtea Veche, 2018. 535 p. ISBN 978-606-44-0072-7.
- GOLEMAN, D. *Inteligența emoțională. Cheia succesului în viață*. Ediția a IV-a, revizuită. București: Alfa, 2004. 376 p.
- GOLU, F. *Manual de psihologia dezvoltării. O abordare psihodinamică*. Iași: Polirom, 2015. 344 p. ISBN 2000004348366.
- Guvernul Republicii Moldova. www.gov.md. [Interactiv] <https://gov.md/ro/moldova2030>. Disponibil:<https://gov.md/ro/moldova2030>
- Hotărârea Guvernului Republicii Moldova HG-143 pentru aprobarea Instrucțiunii cu privire la mecanismul de cooperare intersectorială pentru prevenirea primară a riscurilor privind bunăstarea copilului*. Publicat: 16.02.2018 în Monitorul Oficial. Nr. 48-57, art.168.
- MAXWELL, M. *Psycho-Cybernetics. Imaginea de sine – cheia spre o viață mai bună*. Traducere Nistor Irina- Margareta. București: Curtea Veche, 1999. 135 p. ISBN 973-99127-8-8.
- NECULAU, A. *Manual de psihologie socială*. Ediția a II-a revăzută. Iași: Collegium, 2003. 352 p.
- ȘCHIOPU, U., VERZA, E. *Psihologia vârstelor. Ciclurile vieții*. Ediție revizuită. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995. 479 p. ISBN 973-30-3908-X.
- ȘTEFAN, C., KALLAY, E. *Dezvoltarea competențelor emoționale și sociale la preșcolari. Ghid practic pentru educatori*. 2010. A.S.C.R. Asociația de științe cognitive din România. ISBN 978-973-7973-99-3.
- STEVEN, J. Stein, BOOK, Howard, E. *Forța inteligenței emoționale. Inteligența emoțională și succesul vostru*. Traducere Sibinescu Monica. București: Alfa, 2003. 288 p. ISBN 978-973-8457-21-8.

RELAȚIA DINTRE STILUL DE LEADERSHIP ȘI CLIMATUL PSIHOLAGIC ÎN GRUPURILE SPORTIVE

THE RELATION BETWEEN LEADERSHIP STYLE AND PSYCHOLOGICAL CLIMATE IN SPORTS GROUP

Anton RAȚA, masterand,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
antoscatkd@mail.ru

Iulia IURCHEVICI, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID: 0009-0005-4368-3926
iurchevici.iulia@upsc.md

Anton RATA, master degree,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau
Iulia IURCHEVICI, dr., conf. univ.,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: CZU: 796:159.9

Abstract. The article presents theoretical the relation between leadership style and psychological climate in sports group, then these concepts are validated through research involving 6 trainers and 120 sportsmen from their groups. The sport usually represents a part from a person’s life, the sport will be always current, and practicing sport by a community will be determined by psychological climate which is created in sports group that is depended also by leadership style of the team’s coach. A favorable psychological climate will always motivate the sportsmen to continue to persevere and will contribute to developing special performances, integrity character with values that are necessary in different activities of life. That’s why in a way, if we are leaders, it is important to understand what kind of style we have if we want to lead an efficient group and that it is important to be transformational leaders, who inspire.

Keywords: leadership style, psychological climate, sports group.

Introducere

Sportul este una dintre soluții în vederea rezolvării unor vaste probleme emoționale, acest lucru fiind demonstrat secole la rând. Dificultățile prezentului impune societatea noastră sau mai bine zis familia să adopte anumite strategii pentru a dezvolta anumite valori, cum ar fi disciplina, responsabilitatea, lucrul în echipă, comunicarea asertivă, dărnicia, perseverența etc. De ce anume „impune”? Deoarece prioritățile prezentului devin altele și, cu părere de rău, nu chiar cele mai bune, preadolescenții au nevoie să fie motivați să practice un sport, să se integreze într-un grup, altul decât cel de la școală, unde să meargă, să caute să își dezvolte abilitățile. În acest sens, sportul este cel care formează și dezvoltă valorile sus-numite, deoarece sportivul este pus în situația de a face parte dintr-un grup ce are un scop – să fie campion și să muncească în unitate, iar acestea presupun și disciplină, și integritate, și comunicare, și relaționare, și responsabilitate. Astfel, ținând cont de aceste împrejurări, implicarea liderului/instructorului este una esențială, iar stilul său de conducere va determina climatul psihologic al fiecăruia în parte și al grupului în general.

Codul deontologic al profesorului-antrenor, în cazul nostru – liderul ce conduce grupul sportiv, prevede faptul că trebuie să dea dovadă de: respect, integritate, onestitate, responsabilitate și încredere [5, p. 2]. De asemenea, are obligația: de a crea acea atmosferă de instruire și antrenament încurajând sportivii la o comunicare bazată pe respect; de a ajuta, aprecia și crea un mediu propice pentru

pregătirea de competiții. Analizând și codul de etică pentru antrenori [4, p. 1], este cert faptul că climatul psihologic din grupurile sportive este de importanță majoră. Totuși, aici ar putea parveni discrepanța între stilul de leadership al instructorului și modul fiecărui antrenor de a oferi importanță climatului psihologic în grupul său. Ținem cont de faptul că adesea rezultatele sportivului sau ale echipei sunt în strânsă legătură cu climatul psihologic prezent în grupul său: starea de nervozitate, depresie, anxietate sau dimpotrivă, echilibru, perseverență și motivare, fiind influențate de factori diverși, printre care și stilul de conducere al antrenorului. În prezent, tot mai mulți sportivi își creează până și personalitatea într-un fel anume prin prisma cercurilor relaționale cu care comunică și în care își desfășoară activitatea. Pe de altă parte, liderii sportivi nu conștientizează că stilul lor de conducere ar putea influența fie negativ, fie pozitiv atmosfera în grupurile lor, nu este învățată modalitatea de a prelua corect un stil sau altul de leadership.

Analizând literatura de specialitate, observăm că a fi lider nu înseamnă doar prezența unei persoane – e un complex întreg care formează un comportament de influență, transformare și orientare [10, p. 25]. Liderul în grupul sportiv este exemplul practic al integrității, este atracția maximă pentru sportivi, este cel care va contribui la depășirea stărilor psihologice de limită apărute, de exemplu, în urma unui accident sau eșec. Din experiență, consider că liderul este capabil să determine formarea unui altfel de caracter, a unei personalități echilibrate psihologic cu un altfel de viitor decât cel promis la școală și chiar în familie, uneori. Analizând psihologia sportivă și socială, menționăm câteva teorii care evidențiază anumite stiluri de conducere. Astfel, conform *teoriei behavioriste*, cercetătorii de la Universitatea de Stat din Ohio, fiind interesați de caracteristicile comportamentului liderilor, au menționat printre acestea: considerația – relațiile profesionale în cadrul cărora este o încredere reciprocă, comunicare eficientă cu ceilalți; structura de inițiere – în care rolurile pentru realizarea scopului sunt bine determinate; simțul umorului; utilizarea psihologiei individuale – capacitatea antrenorului de a considera fiecare membru al echipei ca fiind o persoană individuală cu anumite nevoi; competența tehnică – capacitatea de a transmite corect efectuarea exercițiilor; aprecierea sociologiei echipei – modalitatea antrenorului de a oferi atenție membrilor echipei, de a diminua situațiile de conflict și a asigura coeziunea grupului [10, p. 25]. O altă teorie este cea *situațională*, conform căreia anumite situații creează anumite particularități de conducere și relații între antrenor și grupul sportiv. Aici cercetătorul Fiedler evidențiază două stiluri de conducere: cel centrat pe oameni și cel centrat pe sarcina de îndeplinit. În acest mod, conducerea poate fi schimbată, deși nu este ușor acest lucru, căci Fiedler menționează că stilul, în cazul dat, depinde și de personalitatea conducătorului [1, p. 26]. Totuși, Hersey și Blanchard promovează gândul că liderul/antrenorul este necesar să își ajusteze stilul de conducere în favoarea grupului sportiv pentru a răspunde nevoilor grupului și a crea o atmosferă pozitivă [10, p. 26]. Pe aceeași undă recurgem la teoria *drumului*, care prezintă liderul ca fiind cel ce conduce membrii grupului spre atingerea scopurilor și aici stabilim teoria lui Seltzer și Bass, specificând faptul că pentru a realiza obiectivele și țelurile, liderul va manifesta o performanță deosebită în conducere, având în vedere că aceasta, în cazul dat, va fi una transformțională [idem]. Astfel, Bass consideră *leadershipul transformțional* ca fiind caracterizat de: carismă, stimulare intelectuală, considerație individuală și inspirație motivațională [11, p. 77]. De asemenea, ținând cont de faptul că sunt diverse clasificări ale antrenorilor în funcție de tipologia stilurilor de conducere, menționăm faptul că cercetătorul Lickert prezintă instructorul ca fiind: autoritar și agresiv, autoritar-binevoitor, consultativ și participativ [7, p. 531]. Lloyd Percival, un al cercetător în psihologia sportului, a descris o varietate foarte mare a tipurilor de antrenori, în urma realizării diverselor cercetări în rândul sportivilor și instructorilor canadieni. Astfel, menționăm: tipurile negative: cel care insultă; cel care strigă; cel care pedepsește (acesta îi face să se simtă vinovați de insuccese); „gâtuitoarul” (care e sufocant în timpul jocului de competiție); eroul (care felicită imediat ce s-a

încheiat jocul, evidențiind astfel că el e antrenorul), scientistul (face o pregătire psihică atât personală, cât și a echipei pentru a aplica strategia de joc) [idem].

În studiile realizate în domeniul sportului de către Jurgen Weineck, A.A. Gujalovski sau R.N. Singer, s-au determinat anumite aspecte ce sunt esențiale într-un grup sportiv, și anume: coeziunea, relațiile, dinamica, procesele de conducere și modalitățile de conducere [ibidem]. În acest sens, **climatul psihologic al grupului** este definit ca fiind un sistem de relații interpersonale între oameni și stilul de muncă al acestora, descriere oferită de către A. Neculau [după 3, p. 415]. De asemenea, climatul psihologic explicat de L. Stog ar fi un „sistem de stări psihologice, relativ stabile, tipice pentru grupul dat și semnificativ pentru membrii ei” [idem]. Deci, în cazul grupurilor sportive, atunci când explicăm o performanță sau depistăm lipsa acesteia, este esențial să analizăm și climatul psihologic al grupului, al sportivului, care, neapărat, va fi format și în funcție de stilul de conducere al antrenorului.

Metodologie

Problema cercetării a reieșit dintr-o nevoie practică, în calitate de instructor al câtorva grupuri sportive și de președinte al Asociației Obștești Clubul Sportiv „Elohim”. Această nevoie a iscat două întrebări: 1) *De ce există grupe sportive în care fluxul sportivilor este permanent, iar în altele sportivii practică sportul de 5-10 ani și continuă să o facă având performanțe deosebite?* 2) *Care este relația dintre stilul de leadership al antrenorului și climatul psihologic în grupurile sportive?*

Obiectul cercetării a fost fenomenul conducerii grupurilor sportive la general și stilul de leadership al antrenorilor sportivi în special, în corelație cu climatul psihologic creat în grupurile sportive conduse de aceștia, iar **scopul cercetării** – identificarea relației dintre stilul de leadership și climatul psihologic în grupurile sportive. Pentru atingerea scopului, ne-am propus următoarele **obiective**: 1. determinarea stilului de lider și măsurarea componentelor acestuia, precum: stilul de comunicare, maturitatea emoțională, atitudinile organizatorice și de comunicare, empatia; 2. studierea climatului psihologic în grupurile sportive; 3. stabilirea relației dintre stilul de leadership și climatul psihologic în grupurile sportive.

Ipoteza cercetării de la care am pornit în realizarea acestui studiu presupune că stilul de leadership promovat de către instructorul/antrenorul unui grup sportiv determină climatul psihologic în grupul respectiv. În proiectarea și realizarea cercetării ne-am axat pe ideea formulată de J.B. Cratty conform căreia există două orientări ale conducătorului-antrenor: conducătorul orientat spre sarcină și conducătorul orientat spre oameni [după 7, p. 531]. Fiecare dintre aceste două au atât avantaje, cât și dezavantaje. Iată de ce combinarea acestora ar fi o metodă optimă de creare a unui climat psihologic favorabil în grupele sportive.

Din obiectul, scopul, ipoteza și obiectivele cercetării derivă **metodele, procedeele și tehnicile empirice de cercetare** aplicate *instructorilor*: testul pentru identificarea stilului de conducere, Testul Cos-1 pentru diagnosticarea aptitudinilor de comunicare și organizatorice, Scala de maturitate emoțională Friedman, testul „Analiza stilului de comunicare” elaborat de S. Marcus (adaptat de M. Roco), Metodica de diagnosticare a nivelului capacităților empatice, după V.V. Boico; metode aplicate *sportivilor*: testul lui L.N. Lutoșkin pentru studierea climatului psihologic în grup, metodica de examinare a climatului psihologic în colectiv după Dușabaev; *metode statistico-matematice*: de prelucrare și interpretare a datelor.

Eșantionul cercetării a fost constituit din 120 de sportivi cu vârste cuprinse între 10 și 17 ani, din 5 raioane ale republicii, și 6 antrenori ai acestora (dintre care unul – antrenor de fotbal, cinci – antrenori de arte marțiale). Eșantionul de cercetare a fost ales în funcție de problema pusă în discuție. Selectarea persoanelor ce urmau a fi supuse cercetării a avut loc prin tehnica eșantionării aleatorii, în funcție de apartenența lor la grupul sportiv.

Rezultatele cercetării

Pentru a verifica ipoteza cercetării, am aplicat metodele de culegere a datelor factologice amintite mai sus. În urma convorbirii cu antrenorii, am identificat trei calități semnificative ale antrenorului, în viziunea acestora: capacitatea de a conduce; aptitudini specifice și cunoștințe; autoritatea. Pe lângă acestea, specialiștii menționează ca fiind primordiale aptitudinile psihopedagogice, ce includ o multitudine de trăsături, cum ar fi: empatia, grija pentru sportivi, respectul, încrederea. Stilul de lider al antrenorilor a fost determinat cu ajutorul celor două metode amintite mai sus. În urma analizei rezultatelor, observăm următoarele stiluri de leadership dominante: stil stimulatив, caracteristic pentru 5 dintre antrenori cuprinși în studiu, și stil grijuliu, adoptat de unul dintre cei 6 antrenori. Pentru o cunoaștere mai detaliată și precisă a stilului de leadership, am analizat și stilul de conducere secundar adoptat de antrenori și aici lucrurile se schimbă, deoarece se observă prezența următoarelor stiluri: stimulatив-ferm/autoritar – un antrenor; grijuliu-stimulatив – un antrenor; stimulatив-grijuliu – doi antrenori; stimulatив-administrativ – doi antrenori. Datele obținute sunt reflectate în figura 1.

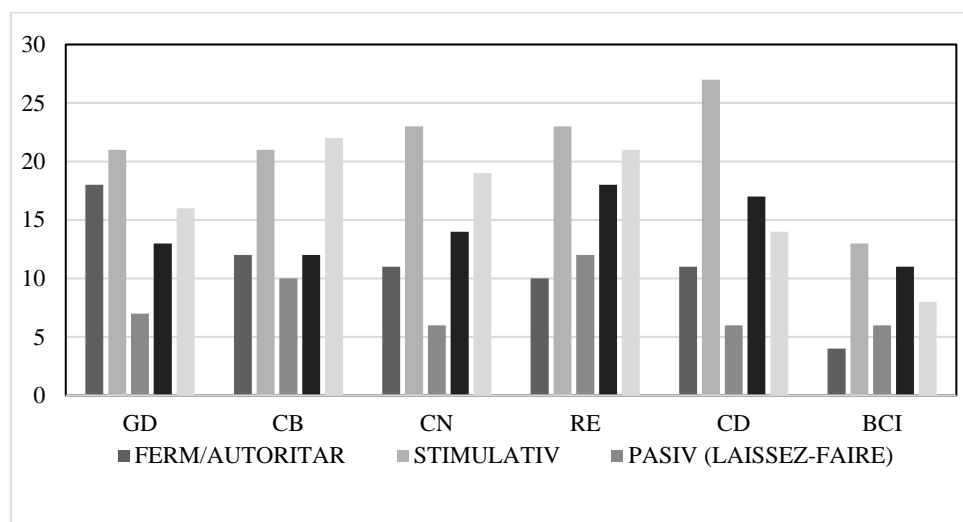


Figura 1. Stilurile de leadership ale antrenorilor

Analizând datele figurii de mai sus, constatăm că trei instructori manifestă un stil centrat primordial pe sarcină, având drept scop de bază realizarea obiectivelor, atingerea unor performanțe. Analizând performanțele sportivilor conduși de acești antrenori, constatăm că acestea nu sunt destul de evidente, deoarece, așa cum am prezentat mai sus, performanța grupului sportiv este determinată nu doar de presiunea care se face pentru atingerea obiectivelor, ci și de climatul psihologic instalat în cadrul grupului. Ceilalți trei antrenori, la care se observă o foarte bună corelație între stilul centrat pe sarcină și cel centrat pe oameni, stimulează sportivii și îi motivează pentru atingerea obiectivelor, dar iau în considerare și starea efectivă a fiecărui sportiv, creând astfel o coeziune de durată a grupului, respectiv și performanțele acestor sportivi sunt mai bune.

În continuare ne-am propus să analizăm care este stilul de comunicare al fiecărui antrenor, deoarece comunicarea este instrumentul de bază în influențarea comportamentelor sportivilor. Esențială este ideea că modul de a comunica unii cu alții poate fi controlat și schimbat, limbajul reprezintă un punct de plecare pentru diverse schimbări pozitive, contribuie la o evaluare a responsabilităților, a colaborării și la oferirea sugestiilor de a îmbunătăți lucrurile [9, p. 19]. În acest sens, analizând rezultatele referitor la stilul de comunicare al antrenorilor, observăm anumite diferențe pe care le-am expus grafic în figura 2.

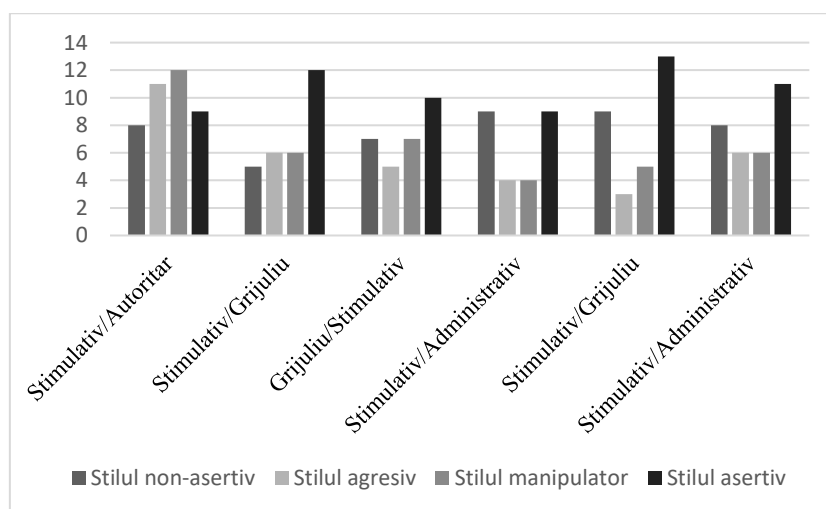


Figura 2. Stilul de comunicare în funcție de stilul de leadership

În urma parcurgerii datelor din figură, tragem următoarea concluzie: fiecare antrenor care adoptă stilul de conducere grijuliu sau stimulatив este focalizat pe realizarea obiectivelor, utilizând un stil de comunicare asertiv. Nu putem afirma același lucru și despre antrenorul ce a adoptat stilul stimulatив/autoritar ca fiind primar, deoarece antrenorul dat nu doar că este focalizat pe sarcină, dar dorește realizarea ei folosind manipularea. După cum vedem, calitatea comunicării între membrii grupului și antrenorul său face diferența, deoarece acolo unde comunicarea și procesul de socializare sunt bine dezvoltate, relațiile dintre membrii grupului sunt solide, este dezvoltată coeziunea de grup și solidaritatea, făcându-se sacrificii personale în favoarea grupului și a fiecărui membru.

Urmează să analizăm nivelul de maturitate emoțională a antrenorului, deoarece este esențială atunci când vorbim despre personalitatea acestuia. Având un șir de activități de realizat: instruiște, informează, disciplinează, mobilizează, previne, pedepsește și recompensează, educă, organizează [7, p. 536], antrenorul are nevoie de reziliență și inteligență emoțională. Despre rolul inteligenței emoționale în viața de zi cu zi și în activitatea profesională ne vorbesc rezultatele multor studii. Inteligența emoțională funcționează ca un catalizator în obținerea succesului, în conexiune cu alți factori care acționează complementar în acest sens. Fiind definită ca „aptitudinea de a înțelege, de a evalua și de a exprima emoțiile într-un mod adaptat și cu acuratețe; aptitudinea de a ne înțelege propriile emoții și de a cunoaște emoțiile celorlalți; abilitatea de a accesa și/sau a genera trăiri/sentimente când acestea facilitează activități cognitive și acțiuni adaptative și, de asemenea, abilitatea de a regla emoțiile proprii și ale celorlalți” [11, p. 106], inteligența emoțională permite persoanei să se adapteze eficient la diferite situații de viață. În studiul nostru, așa cum arată datele figurii de mai jos, majoritatea antrenorilor dispun de un nivel destul de bun al maturității emoționale.

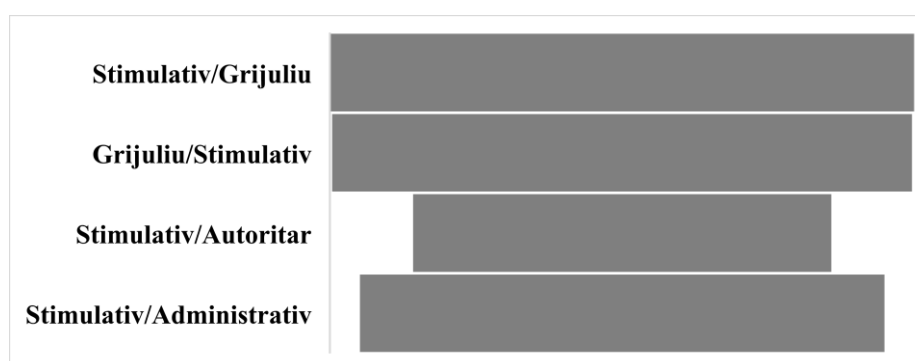


Figura 3. Nivelul de maturitate emoțională a antrenorilor în corelație cu stilul de leadership

Aceste date arată că stilul de lider corelează cu inteligența emoțională a antrenorilor. Liderii care au un grad de maturitate emoțională normală și sunt orientați spre oameni caută să câștige simpatia celor din jurul lor, sunt foarte atenți față de sentimentele altora, rareori spun lucruri pe care apoi le regretă, nu sunt înclinați să dea vina pe alții pentru greșelile și erorile lor, sunt stăpâni pe sine în situații neprevăzute și periculoase. Antrenorul cu un stil de conducere centrat pe sarcină manifestă un grad redus de maturitate emoțională, situat spre limită. Aceasta ne indică faptul că se simte adesea rănit de cuvintele și acțiunile altora, relațiile cu ceilalți nu sunt armonioase, micile supărări îl fac să-și iasă din fire, este furios când are necazuri sau neplăceri, devine plin de invidie și gelozie când alții au succes. De menționat că abilitățile emoționale pot fi dezvoltate și folosite în mod conștient la modelarea cursului evoluției proprii și în obținerea unei stări emoționale echilibrate și mai ales congruente. Antrenorii care își cunosc propriile emoții și atitudini sunt capabili să dezvolte relații semnificative, se preocupă de cei pe care îi au în grijă și sprijină schimbările în bine, au un mare rol în formarea unei atmosfere moral-psihologice bune în colectivul de sportivi pe care îl conduc. Liderii inteligenți emoțional iau decizii bune datorită controlului pe care îl au asupra propriilor emoții și a obiectivității conferite de către aceste competențe.

Pentru aprecierea climatului psihologic la nivelul grupului de sportivi, s-au preluat, prelucrat și interpretat informații referitoare la starea emoțională a grupului, analizându-se: atitudinea unuia față de altul, reacțiile în anumite situații dificile, lucrul în echipă, acceptarea celor nou-veniți etc. În acest sens, s-a ținut cont de factorii obiectivi, subiectivi, spirituali care pot influența pozitiv sau negativ climatul psihosocial, de concluziile și observațiile reieșite din discuțiile cu sportivii. Datele obținute sunt redată în figura de mai jos, unde climatul instabil se înregistrează până la 5,4 și se observă în cele 3 stiluri de conducere centrate doar pe sarcină.

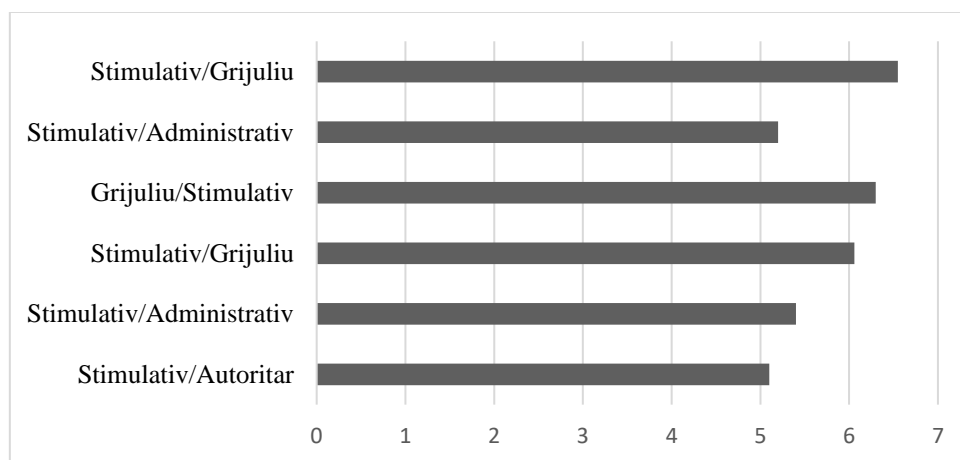


Figura 4. Climatul psihologic în cadrul grupurilor de sportivi

Făcând o analiză a rezultatelor tuturor metodelor aplicate în procesul cercetării, constatăm că stilul care este centrat doar pe sarcină contribuie la crearea climatului psihologic instabil în grupul pe care antrenorul îl conduce, iar faptul că se orientează după obiective, și nu după inspirație determină obținerea rezultatelor și satisfacție pentru moment, dar nu transformare și dezvoltare cu rezultate și pentru viitor. În grupurile de sportivi care sunt conduse de lideri centrați pe oameni, climatul psihologic este favorabil, iar rezultatele activității acestora sunt eficiente. Datele acestei corelații sunt comprimate în tabelul 1. Ceea ce este deosebit de evident din datele tabelului este nivelul scăzut al empatiei la majoritatea antrenorilor, doar la unul se atestă un nivel mediu. Deci, acesta ar fi domeniul care ar necesita o atenție sporită din partea fiecărui antrenor.

Tabelul 1. Relația dintre stilul de leadership și componentele acestuia cu climatul psihologic al grupului de sportivi

Stilul de conducere Locul 1	Stilul de conducere Locul 2	COSS com	COSS org	EQ	Stil de comunicare	Empatie	Climat psihologic
Stimulativ	Autoritar	NFS	NÎ	Situație spre limită	Manipulator	Scăzut	Instabil
Grijuliu	Stimulativ	NS	NFÎ	Bună	Asertiv	Mediu	Favorabil
Stimulativ	Grijuliu	NFÎ	NFÎ	Bună	Asertiv	Scăzut	Favorabil
Stimulativ	Administrativ	NFÎ	NÎ	Mediu	Asertiv	Scăzut	Instabil
Stimulativ	Administrativ	NFÎ	NS	Mediu	Asertiv	Scăzut	Instabil
Stimulativ	Grijuliu	NÎ	NM	Bună	Asertiv	Scăzut	Favorabil

De asemenea, conform tabelului se observă validarea ipotezei stabilite la începutul cercetării, precum că stilul de leadership adoptat de către instructorul/antrenorul unui grup sportiv determină climatul psihologic în acel grup. Datele noastre sunt confirmate de cercetări care arată că în grupurile sportive unde există un stil autoritar, unii sportivi manifestă agresivitate, neacceptare, se muncește intens, grupul este eficient, dar relațiile dintre ei nu sunt reciproce; în grupul unde predomină stilul democratic se dezvoltă o legătură strânsă, e nevoie de mult timp pentru a se ajunge la un consens și nu se muncește prea intens, dar e plăcută munca; în cea de a treia situație, și anume stilul „laissez-faire”, cazul devine destul de critic, deoarece nu există legături strânse între membri, apare nemulțumirea, fiindcă grupul nu este organizat și munca este ineficientă [7, p. 531]. Acum, că sunt cunoscute aspectele respective, ne propunem pe viitor să elaborăm și să validăm experimental un program formativ în vederea dezvoltării competențelor de lider ale antrenorilor axat pe dezvoltarea competențelor de comunicare eficientă, empatiei, abilității de a stabili relații personale bune, a competențelor emoționale și rezilienței. Toate acestea, cu scopul de a contribui la crearea climatului psihologic favorabil în grupul de sportivi și la coeziunea acestuia.

Concluzii

O echipă are capacitatea să ajungă eficientă obținând performanțe deosebite și, concomitent, dezvoltă sportivi cu un caracter integru, dacă este condusă de un antrenor ce manifestă interes atât pentru realizarea sarcinilor, cât și pentru membrii grupului pe care îl conduce. Orice antrenor este dator să-și asume răspunderea pentru crearea, menținerea și dezvoltarea climatului psihologic pozitiv, favorabil, eficient, să formeze din membrii grupului pe care îl conduce o adevărată echipă. Desigur, pentru existența un climat psihologic favorabil sunt importanți mulți alți factori, dar, în același timp, dacă un antrenor dorește să aibă sportivi orientați spre performanță, atunci accentele trebuie puse pe factorii motivaționali, singurii care pot asigura succesul unui astfel de demers. Rezultatele cercetării date au confirmat anumite presupuneri, și anume că în spatele rezultatelor sportivilor stă antrenorul cu stilul său de leadership, cu grija și interesul său pentru fiecare membru al echipei, cu capacitatea sa de a-i motiva pe sportivi să persevereze în ceea ce fac. Considerăm că tema studiată este una ce ține de prezent și de viitor, întrucât sportul este unul dintre domeniile de viață esențiale, ce poate cuprinde toate vârstele și care contribuie nu doar la menținerea stării de sănătate fizică, dar și a stării de bine psihologice. Iată deci că „mai mult decât performanțe, liderii mari iubesc să dezvolte oameni mari și ei fac din aceasta o prioritate!” [8, p. 162]

Bibliografie:

1. ADDINGTON, T.J. *Leading from the Sandbox: Develop, Empower and Release High Impact Ministry Teams*. Oakdale: Hallmark Ave, 2008. 204 p. ISBN 978-0-9791405-1-8.
2. ALEXE, N., CONSTANDACHE, V. *Enciclopedia educației fizice și sportului din România*. Târgu Jiu: Măiastra, 2015. 682 p. ISBN 978-606-516-788-9.
3. CĂLIN, I. Eficiența managerială și climatul organizațional în școala românească. În: *Cadrul didactic – promotor al politicilor educaționale*. Ed. 1, 11-12 octombrie 2019, Chișinău. Chișinău, Republica Moldova: Institutul de Științe ale Educației, 2019, pp. 415-419. ISBN 978-9975-48-156-4.
4. *Codul de etică pentru antrenorul de fotbal profesionist* [online] [citată 17.04.2024]. Disponibil: <https://fmf.md/cdn/docs/Codul%20de%20etica%20al%20antrenorilor.PDF>
5. *Codul deontologic al antrenorului* [online] [citată 17.04.2024]. Disponibil: http://old.mts.gov.md/sites/default/files/document/attachments/codul_deontologic_al_profesorului-antrenor.pdf
6. COVEY, S. *Etica liderului eficient sau conducerea bazată pe principii*. București: Litera, 2020. 479 p. ISBN 978-606-33-4651-4.
7. EPURAN, M., HOLDEVICI, I., TONIȚA, F. *Psihologia sportului de performanță*. București: Trei, 2022. 554 p. ISBN 978-606-40-1236-4.
8. HINSHELWOOD, R.D. *Ce se întâmplă în grupuri*. București: Trei, 2013. 357 p. ISBN 978-973-707-732-5.
9. MARQUET, L.D. *Leadershipul înseamnă limbaj*. București: ACT și Politon, 2022. 409 p. ISBN 978-606-913-910-3.
10. *Psihologia sportivă* [online] [citată 17.04.2024]. Disponibil: <https://ro.scribd.com/doc/26931677/Psihologie-Sportiva>
11. ROȘCA, C. *Liderul transformațional-carismatic*. București: Tritonic, 2015. 316 p. ISBN 978-606-749-085-5.

EVALUAREA PSIHOMOTRICITĂȚII LA ELEVII CU REȚINERE ÎN DEZVOLTAREA PSIHICĂ ȘI RETARD MENTAL UȘOR

THE ASSESSMENT OF PSYCHOMOTRICITY OF THE STUDENTS WITH RETARDATION IN MENTAL DEVELOPMENT AND WITH MILD MENTAL RETARDATION

Ina EL BIZRI, masterandă,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID: 0009-0002-0458-2784
inabizri@gmail.com

Coordonator științific:
Valentina OLĂRESCU, dr., prof. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Ina EL BIZRI, master's degree,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau
Scientific coordinator:
Valentina OLĂRESCU, PhD, University Professor,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: 376.4

Abstract. Motricity and psyche influence each other. Numerous neuropsychiatrists, psychologists, pedagogues state that there is a close parallelism between the development of motor functions and the development of mental functions during the evolutionary age. Many times, the concept of psychomotricity is misunderstood and the word takes on an imprecise meaning. Our opinion is to better understand the issue of psychomotricity assessment, which has a complex character and a multidisciplinary function. The comparative assessment of psychomotricity was carried out in students with retardation in mental development and students with mild mental retardation, and the results received confirmed the hypothesis of reduced development in students with mild mental retardation than those with retardation in mental development. In our experiment have participated 20 students (10 students with retardation in mental development and 10 students with mild mental retardation) of 8-10 years of age from the organization for children with different disabilities, *Lana al Mostakbal*, from the Republic of Lebanon, who were administered specific methods for the assessment of psychomotor skills.

Keywords: psychomotricity, assessment, retardation in mental development, mild mental retardation.

Introducere

M. Epuran definește psihomotricitatea ca fiind „expresia maturizării și integrării funcțiilor motrice și psihice la nivelul pretins de integrare funcțională bună a individului în ambianță”. R. Zazzo completează tabloul psihomotricității, în opinia sa a educa motricitatea însemnând a-l pregăti pe copil pentru sarcini profesionale, dar, în același timp, a-i ameliora echilibrul fizic și mintal, a-i da gradat stăpânire pe propriul lui corp, a-i multiplica relațiile eficiente cu lucrurile și relațiile armonioase cu un alt individ.

Ordonarea și descrierea elementelor psihomotricității diferă de la un autor la altul, în funcție de formația acestora. Astfel, după P. Arcan și D. Ciumăgeanu, psihomotoricitatea este reprezentată la nivel structural de schema corporală, coordonarea dinamică segmentară și generală, coordonarea statică, lateralitatea, rapiditatea mișcărilor, coordonarea perceptiv-motrică și ideomotricitatea.

Cercetarea este bazată pe evaluarea psihomotricității la elevii cu RDP și RMU. Pe parcursul a mai multor ani au fost efectuate numeroase investigații clinico-psiholo-pedagogice cu referire la

studierea copiilor cu RDP (G.E. Suhareva, M.S. Pevzner, T.A. Vlasova, K.S. Lebedinskaia, V. Olărescu), ceea ce a permis delimitarea diferitelor forme de RDP.

Problema dezvoltării psihomotricității copiilor deficienți mintal este expusă în mai multe lucrări (N.I. Bucun, N. Șarapovskaia, M.S. Pevzner, C. Păunescu, E. Verza, N.N. Efimenko). Autorii disting caracteristicile primordiale ale praxiei, influența coordonării, și dirijării praxiei complexe. V.V. Lebedinskii menționează că particularitățile mișcărilor copiilor cu deficiență mintală sunt frecvent observate și la copii cu RDP: mișcări neîndemânatică, numeroase sinchinezii, bradiritmica dezvoltării motricității, imperfecțiunea ritmicității și automatizării mișcărilor.[7, pag.23]

Scopul cercetării a constat în evaluarea particularităților specifice dezvoltării psihomotricității elevilor cu reținere în dezvoltarea psihică comparativ cu a elevilor cu retard mintal ușor. *Obiectivele cercetării:*

- Analiza literaturii referitor la dezvoltarea psihomotricității;
- Selectarea metodelor de evaluare a psihomotricității la două categorii de elevi;
- Analiza comparativă a rezultatelor obținute cu evidențierea particularităților psihomotricității;
- Extragerea concluziilor generale și oferirea de recomandări.

Ipoteza: se cunoaște că lezarea creierului la elevii cu RDP este mai ușoară (extindere, profunzime, localizare) în comparație cu elevii cu RMU; de aceea considerăm că vom avea diferențe între nivelul dezvoltării psihomotricității la elevii acestor două categorii de dizabilitate, și anume, la elevii cu RDP, psihomotricitatea va fi mai bine dezvoltată decât la elevii cu RMU.

Subiecți participanți: în urma cercetării noastre am obținut date experimentale despre 20 elevi: 10 elevi cu RDP și 10 elevi cu RMU din organizația „Lana al Mostakbal” pentru copiii cu diferite dizabilități din Republica Libaneză.

Metode aplicate de cercetare:

- Metoda evaluării motricității aparatului fonoarticulator, după V.Olărescu
- Metoda evaluării lateralității manuale – testul Harris
- Metoda evaluării motricității fine
- Metoda evaluării atenției vizuale

Rezultate la metode pentru evaluarea motricității aparatului fonoarticulator

Scop: Evaluarea nivelului de funcționare a aparatului fonoarticulator la elevii cu RDP și RMU

Ipoteza: Există diferențe semnificative între elevii cu RDP și elevii cu RMU în ceea ce privește nivelul de dezvoltare a aparatului fonoarticulator.

În urma probei pentru evaluarea motricității articulatorii la elevii cu RDP am folosit diferite mișcări pentru a evalua motricitatea articulatorie. Elevii au încercat să imite psihopedagogul, făcând o serie de exerciții pentru aparatul fonoarticulator (zâmbetul, tubușorul, lopățica, acușorul, ceșcuța, clicuri, gemul gustos, leagănul, pendulul, zâmbet – tubușor). La primele două probe elevii cu RDP au evidențiat o serie de performanțe superioare la nivelul dezvoltării aparatului fonoarticulator; însă am depistat, de asemenea, performanțe lente și amplitudini incomplete de mișcări.

Analizând rezultatele obținute la evaluarea motricității articulatorie observăm că elevii cu RMU au un nivel slab de dezvoltare a aparatului fonoarticulator. Elevii au executat mișcărilor cu erori și, în cele mai multe cazuri, nu au putut efectua mișcarea esențială.

Tabelul nr. 1 - Grupa de elevi cu RDP. Motricitatea articularie

	„zâmbet”	„tubușor”	„lopățiță”	„acușor”	„ceșcuță”	clicuri	„gemul gustos”	„leagănul”	„pendulul”	„zâmbet-tubușor”
M.H.	1	1	0	0	0	0.5	0.5	0	0	0.5
M.H.	1	1	0.5	0.5	0.5	1	1	0.5	0.5	1
M.M.	1	1	1	1	0.5	1	1	1	1	1
A.A.	1	1	0.5	0.5	0	0.5	0.3	0.3	0	0.5
J.D.	1	1	1	0.25	0.25	0.5	0.5	0.5	0.3	1
A.S.	1	1	1	1	0.25	1	1	0.5	0.3	1
F.H.	1	1	1	1	0.5	1	1	0.5	0.3	1
R.G.	1	1	1	1	0.25	1	1	0.5	1	1
H.M.	1	1	1	1	0.25	1	1	1	1	1
R.D.	1	1	1	0.5	0.5	1	1	1	1	1
media	1	1	0.8	0.68	0.3	0.85	0.8	0.6	0.5	0.9

Tabelul nr. 2 - Grupa de elevi cu RMU. Motricitatea articularie

	„zâmbet”	„tubușor”	„lopățiță”	„acușor”	„ceșcuță”	clicuri	„gemul gustos”	„leagănul”	„pendulul”	„zâmbet-tubușor”
A.S.	1	0.5	0	0	0	0.5	0.25	0	0	0.25
M.H.	0.5	0.5	0.5	0.25	0	0.5	0.5	0.5	0	0
A.G.	0.5	0.25	0	0	0.25	0.5	0.25	0.25	0	0
H.T.	0.5	0.25	0	0	0	0.25	0	0	0	0.5
R.K.	0.5	0.5	0.3	0.25	0.25	0.25	0.25	0	0	0.25
A.T.	1	0.25	0.3	0	0	0.25	0.25	0.25	0.25	0.25
A.M.	1	0.25	0	0	0	0.25	0	0	0	0.25
H.H.	1	0	0	0	0	0.25	0.25	0.25	0	0.25
O.Z.	1	0.25	0.3	0	0	0.5	0.25	0.25	0.25	0.25
M.D.	1	0.5	0	0	0	0.25	0	0	0	0.25
media	0.8	0.325	0.1	0.05	0.05	0.35	0.2	0.15	0.05	0.225

Sintetizând rezultatele la această probă, putem generaliza că elevii cu RDP au un nivel mai înalt de dezvoltare a aparatului fonoarticular decât elevii c RMU.

Rezultate la metode pentru evaluarea lateralității manuale – testul Harris

Scop: examinarea lateralității manuale la elevii cu RDP și RMU

Pentru a evalua lateralitatea manuală s-a aplicat testul Harris, care constă în reproducerea unor mișcări ca: aruncarea unei mingi, întoarcerea deșteptătorului, perierea dinților, răsucirea unei chei, pieptănatul părului, ștergerea nasului, tăierea cu foarfeca, tăierea cu un cuțit și scrisul. Performanțele obținute în urma acestui test sunt prezentate în tabelul de mai jos.

Tabelul nr. 3 – Tabel comparativ. Rezultatele testării lateralității manuale

Grupa de subiecți	Lateralitate manual		
	Dreptaci	Ambidextri	Stângaci
Grupa de elevi cu RDP	7	1	2
Grupa de elevi cu RMU	5	2	3

S-a observat că grupa de elevi cu RDP este formată din 7 dreptaci, 2 stângaci și unul ambidextru, iar grupa de elevi cu RMU este formată din 5 dreptaci, 3 stângaci și 2 ambidextri.

Rezultate la metode pentru evaluarea motricității fine și coordonării vizuo-motrice [4]

Scop: Evaluarea motricității fine și coordonării vizuo-motrice la elevii cu RDP și RMU

Ipoteza: Există diferențe însemnate între grupa de elevi cu RDP și grupa de elevi cu RMU la domeniul motricității fine și coordonării vizuo-motrice.

Motricitatea fină s-a evaluat cu ajutorul testului adaptat după H. Gunzburg, Ghidul Portage pentru educație timpurie, Scara Edgar A. Doll. Elevii au fost rugați să reproducă mișcări specifice ca: apucarea creionului între degetul mare și arătător, deșurubarea capacelor, înșirarea mărgelilor pe un șiret, întoarcerea paginilor unei cărți, împăturirea unei hârtii în două, frământarea plastilinei și multe alte mișcări ce țin de motricitatea fină. Rezultatele elevilor s-au notat cu răspunsul DA, PARȚIAL și NU; înregistrând rezultatele finale în tabelul de mai jos.

Tabelul nr. 4. Rezultatele evaluării motricității fine la grupa de elevi cu RDP

	DA	PARȚIAL	NU
M.H.	29	2	0
M.H.	23	8	0
M.M.	23	7	1
A.A.	10	11	10
J.D.	3	15	14
A.S.	29	2	0
F.H.	25	6	0
R.H.	17	10	3
H.M.	26	5	0
R.D.	21	7	3
media 1	20.6	7.3	3.1

Tabelul nr. 5. Rezultatele evaluării motricității fine la grupa de elevi cu RMU

	DA	PARȚIAL	NU
A.S.	5	12	14
M.A.	7	11	12
A.G.	4	11	15
H.T.	5	12	14

R.K.	10	11	10
A.T.	8	25	8
A.M.	5	13	13
H.H.	6	12	12
O.Z.	4	14	13
M.D.	8	10	10
media 2	6.2	13.1	12.1

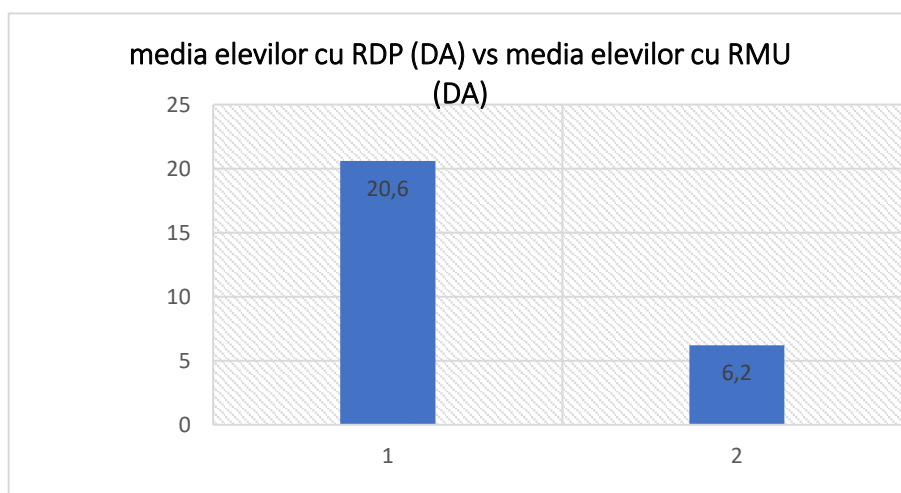


Figura 1. Rezultatele la valorile medii ale elevilor cu RDP (DA) vs elevilor cu RMU (DA)

Rezultate la metoda evaluării atenției vizuale

Scop: Evaluarea atenției vizuale la elevii cu RDP și elevii cu RMU

Ipoteza: Nivelul atenției vizuale la elevii cu RDP este mai dezvoltat decât la elevii cu RMU.

În urma aplicării testului pentru atenția vizuală pentru elevii cu RDP și RMU, am concluzionat că elevii cu RDP au depistat toate semnele, fiind în număr de 33 și timpul cel mai scurt aplicat pentru această testare a fost de 2 minute, însă elevii cu RMU nu au reușit să depisteze toate semnele și timpul pentru această probă a fost cu mult mai mare decât a elevilor cu RDP, fiind de 4.3 min. Astfel, rezultatele reprezentate pentru testarea atenției vizuale, pun în lumină o ușoară rămânere în urmă a elevilor cu RMU comparativ cu elevii cu RDP.

Datele obținute permit validarea ipotezei, conform căreia există diferențe semnificative între elevii cu RDP și elevii cu RMU în ceea ce privește stabilitatea atenției vizuale.

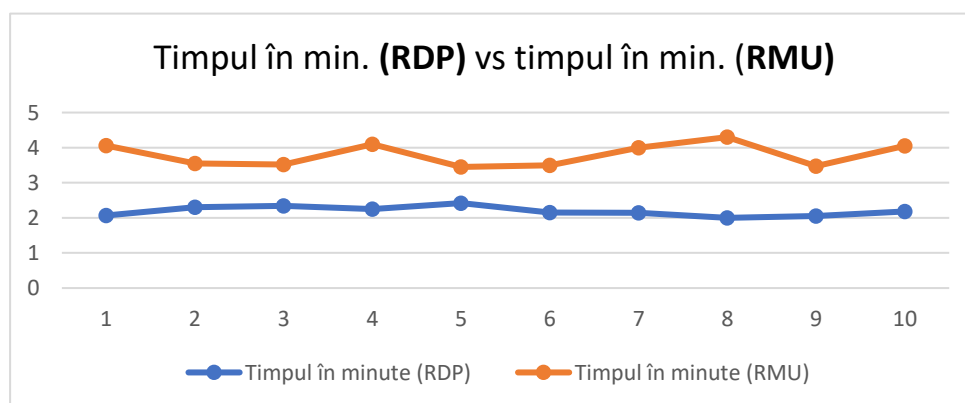


Fig. 2. Rezultatele la evaluarea comparativă a timpului la proba atenției vizuale la elevii cu RDP vs elevii cu RMU

Concluzii:

Elevii cu RDP și RMU au un impact semnificativ asupra vieții de familie, a relațiilor sociale și a sănătății mintale, fiind afecționați cu multiple consecințe sociale, economice și medicale, de aceea se impune problema abordării complexe a procesului de evaluare, pentru a determina modele efective de intervenție.

S-a conceptualizat modelul de evaluare a elevilor cu dificultăți în psihomotricitate, care demonstrează importanța evaluării pe baza sculelor, dar neapărat însoțită de evaluări complementare.

Din perspectiva evaluării componentelor psihomotricității, am constatat că datele relevă diferențe semnificative statistic între cele două grupe de elevi: RDP și RMU, menționate în diferite tabele sau interpretări grafice.

Bibliografie:

1. BADEA, E. *Caracterizarea dinamică a copilului și adolescentului (de la 3 la 17/18 ani) cu aplicație la fișa școlară*, Ed. tehnică, București, 1997. 204 p. ISBN 9733108987, 9789733108986
2. CIOBANU, A. *Psihologia Specială*, Chișinău, 2019. 127 p. ISBN 978-9975-46407-9
3. EPURAN, M. *Motricitate și psihism în activitățile corporale* vol.1, Ed.FEST, 2011. 13p. ISBN 978-973-87886-7-1
4. GROȘU, E.F. *Psihomotricitate*, Ed. G. M. I., Cluj-Napoca, 2009. 12 p. ISBN 978-973-88283-6-0
5. RADU, I.D., ULICI, G. *Evaluarea și educarea psihomotricității*, Ed. Fundației Humanitas România. 22 p. ISBN 973-86056-1-X
6. OLĂRESCU, V. *Dizabilitățile de învățare*, Chișinău, 2017. 97 p. ISBN 978-9975-66-594-0
7. OLĂRESCU, V. *Scrierea și citirea: Intervenție logopedică preventivă și formativ-dezvoltativă*, Chișinău, 2020. 79 p. ISBN 978-9975-3342-5-9
8. OLĂRESCU, V. *Corecția psihomotricității și instabilității capacității de muncă la elevii cu reținere în dezvoltarea psihică*, Chișinău, 2008. 20 p. ISBN 978-9975-9646-7-8

SPECIFICUL COMUNICĂRII LA COPIII CU DIZABILITĂȚI MULTIPLE

THE SPECIFIC COMMUNICATION OF CHILDREN WITH MULTIPLE DISABILITIES

Ariana CARABLUT, studentă,
UPS „Ion Creangă”, din Chișinău
arianakarablut@gmail.com

Mariana PÎRVAN, lector univ.,
UPS „Ion Creangă”, din Chișinău
ORCID: 0000-0002-1431-7784
pirvan.mariana@upsc.md

Ariana CARABLUT, student,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau
Mariana PIRVAN, University Lecturer,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: 376.36

Abstract: This article reflects the communication of children with multiple disabilities, the methods of communication through alternative and augmentative communication systems, the importance in application of assistive technologies to facilitate communication

Keywords: special disabilities, communication, assistive technology, AAC

În ultimii ani, s-a remarcat o creștere semnificativă a atenției acordate copiilor cu dizabilități multiple atât în cercurile academice, cât și în societate în ansamblu. Acești copii întâmpină diverse provocări în comunicare din cauza posibilelor deficiențe cognitive, fizice și/sau de limbaj. Având în vedere că comunicarea eficientă este vitală pentru dezvoltarea lor globală și incluziunea socială, este imperativ să înțelegem subtilitățile comunicării lor pentru a oferi asistență adecvată.

Copiii cu dizabilități multiple au aceleași nevoi de bază ca și colegii lor fără dizabilități – oportunitatea de a prospera în medii propice, de a participa la activități comunitare și de a se simți confortabil în afara mediului familial. Cu toate acestea, ei au și cerințe specifice și personalizate. Fiecare copil, inclusiv cei cu dizabilități multiple, își dorește interacțiunea cu adulții și colegii lor. Pentru acești copii, care pot întâmpina dificultăți semnificative în comunicare din cauza diferitelor deficiențe cognitive, fizice și lingvistice, importanța comunicării eficiente devine și mai pronunțată.

Nuanțele exprimării orale la copiii cu dizabilități multiple sunt încă puțin cercetate atunci când vine vorba de dezvoltarea sistemelor de comunicare adaptate. De asemenea, abilitatea copilului de a-și exprima gândurile și emoțiile pentru a influența pe cel cu care vorbesc poartă o greutate socială semnificativă în conturarea funcției comunicative a vorbirii.

Profesorul E.M. Dobrescu consideră comunicarea un concept fundamental în sociologie și în psihologia socială și grupează accepțiile ce i se atribuie după cum urmează

- proces în care se observă stimuli și se reacționează în raport cu aceștia;
- mecanism esențial în dezvoltarea relațiilor umane;
- totalitatea simbolurilor gândirii și a mijloacelor prin care ele se difuzează și se conservă;
- comunicare socială – expresie generală pentru „toate formele de relații sociale, cu participarea conștientă a indivizilor și a grupurilor[2 ,p.8]

Atunci când vorbim despre comunicarea la copiii cu deficiențe multiple, trebuie să avem în vedere 5 elemente esențiale în comunicare.

Cum – se referă la modul în care comunicarea este transmisă sau realizată, adică forma în care este exprimată. Este important să se identifice și să se utilizeze modalitățile de comunicare potrivite pentru fiecare copil în parte, cum ar fi limbajul semnelor, pictogramele sau dispozitivele de comunicare asistată.

De ce – reprezintă motivul sau scopul din spatele comunicării, funcția sau intenția din spatele mesajului transmis. Înțelegerea motivului sau a intenției din spatele comunicării este crucială pentru a sprijini copiii cu dizabilități multiple în exprimarea nevoilor, dorințelor și emoțiilor lor.

Ce – se referă la conținutul comunicării, subiectul sau informația pe care dorești să o transmiți. Identificarea și adaptarea conținutului comunicării este importantă pentru a asigura că mesajele transmise sunt relevante și înțelese corect.

Unde – indică locul sau contextul în care are loc comunicarea, fie că este vorba de un mediu formal sau informal. Este important să se creeze un mediu de comunicare adecvat și sigur pentru acești copii, astfel încât aceștia să se simtă confortabil și să fie stimulați să comunice.

Cine – se referă la persoanele implicate în comunicare, adică cel care transmite mesajul și cel care primește mesajul, partenerii de comunicare. Implicarea partenerilor de comunicare, inclusiv a adulților, a terapeuților și a altor copii, este esențială în sprijinirea comunicării copiilor cu dizabilități multiple. [1, p 195]

Conform Convenției privind Drepturile Persoanelor cu Dizabilități, fiecare individ are dreptul fundamental de a comunica și de a folosi orice formă de comunicare pe care o consideră necesară. Comunicarea Augmentativă și Alternativă (CAA) reprezintă un ansamblu de practici utilizate în domeniul clinic și educațional pentru persoanele cu dizabilități care întâmpină dificultăți în comunicarea orală sau scrisă. Scopul principal al intervenției CAA este de a facilita o comunicare eficientă și eficace, astfel încât aceste persoane să poată participa activ la interacțiuni sociale, să se implice în activități dorite și să-și dezvolte abilitățile de învățare și comunicare.[3,p.962]

Sistemele CAA pot fi diversificate, inclusiv utilizarea echipamentelor și tehnologiilor asistive sau a resurselor corporale, precum vocalizările, gesturile sau semnele. În plus, se încurajează utilizarea abordărilor CAA multimodale, care combină mai multe modalități de comunicare pentru a maximiza eficiența și accesibilitatea.

Este esențial ca partenerii de comunicare ai persoanelor cu dizabilități să fie implicați în procesul de implementare a CAA și să primească instrucțiuni adecvate pentru a sprijini integrarea acestora în comunicarea lor de zi cu zi. Pentru copiii cu dizabilități intelectuale severe și multiple, acest sistem oferă un potențial semnificativ în creșterea participării sociale și îmbunătățirea calității vieții.

Mai mult decât atât, CAA este recunoscut ca fiind benefic în îmbunătățirea intenționalității și utilizării simbolurilor pentru copiii mici cu diferite tipuri de dizabilități la niveluri pre-simbolice de comunicare. Această intervenție poate contribui la dezvoltarea lor în direcția comunicării funcționale și la stimularea progresului în utilizarea limbajului. Prin urmare, CAA reprezintă un instrument valoros în promovarea abilităților de comunicare și în facilitarea integrării sociale și educaționale pentru persoanele cu diverse nevoi de comunicare.[3,p.963]

Alegerea unui sistem augmentativ sau alternativ depinde de abilitățile motorii, cognitive și senzoriale individuale ale fiecărui copil. Un copil care nu înțelege reprezentările simbolice poate beneficia de un sistem mai complex de simboluri alternative. De exemplu, un copil cu abilități limitate de motricitate fină poate să nu fie potrivit pentru instruirea în limbajul semnelor. Este esențial ca echipa să fie conștientă de potențialul de dezvoltare motorie, vizuală și cognitivă al copilului pentru a alege un sistem de comunicare adecvat.

În alegerea unui sistem de comunicare, este important ca echipa să ia în considerare preferințele și nevoile familiei, deoarece sprijinul acestora este crucial pentru succesul copilului. Dacă există îngrijorări, este recomandabil să se ofere consiliere familiei pentru a identifica și soluționa problemele și pentru a găsi soluții acceptabile pentru toți cei implicați. Astfel, colaborarea cu familia și luarea în considerare a nevoilor individuale ale copilului sunt aspecte esențiale în selectarea și implementarea unui sistem de comunicare eficient pentru copiii cu nevoi speciale.

În acest context, tehnologia asistivă devine un element central în sprijinirea procesului de selectare și implementare a sistemelor augmentative sau alternative de comunicare (CAA). Dispozitivele și aplicațiile tehnologice pot fi adaptate pentru a se potrivi nevoilor și preferințelor individuale ale copilului, oferindu-le posibilitatea de a comunica într-un mod eficient și accesibil. Tehnologia asistivă oferă studenților cu dizabilități oportunități nesfârșite de a trăi o viață mai sănătoasă mai angajată. [15, p. 170]

De exemplu, pentru un copil cu abilități motorii reduse, tehnologia asistivă poate include dispozitive cu ecrane tactile sau alternative de control, cum ar fi dispozitivele cu comenzi vocale sau controlul prin mișcări ale capului.

În esență, tehnologia asistivă are potențialul de a fi „marele egalizator” pentru persoane cu dizabilități. Poate fi folosit pentru a aborda multe dintre provocările care persoanele cu dizabilități se confruntă. Capacitatea de a accesa informații este esențială pentru succesul în educație, angajare și viață. Prin urmare, o mare parte din dezvoltarea tehnologiei de asistență pentru persoanele cu dizabilități s-a concentrat pe asigurarea accesului. [16, p. 73] Aceste tehnologii pot facilita accesul copilului la simbolurile și mesajele de comunicare în mod intuitiv și fără efort excesiv.

Câteva exemple de aceste tehnologii sunt următoarele:

dbGLOVE autorul căreia este Nicholas Caporusso din orasul Italian Bari este o mânășă special care transformă în semnale electronice mișcările și atingerile specifice alfabetelor, această mânășă interactivă este bazată pe alfabetul Malossi. dbGLOVE se conectează la un smartphone și oferă persoanelor cu surdo-cecitate un sistem pentru a comunica independent cu ceilalți și pentru a schimba informații cu mediul înconjurător, în prezență sau la distanță (prin Internet). [5]

În plus față de furnizarea de mijloace pentru includerea socială a persoanelor cu surdo-cecitate, dbGLOVE susține citirea documentelor, trimiterea de e-mailuri, navigarea pe web, conversații online, mobilitatea susținută de GPS și o pleiadă de aplicații. De asemenea, este de două ori mai ușor de învățat și de folosit decât afișajele Braille și de 12 ori mai ieftin.

JAWS (Job Access With Speech) este un software de tehnologie asistivă dezvoltat de compania Freedom Scientific. Acesta este un sistem de screen reader, adică un program care convertește textul și alte informații afișate pe ecran în sinteză vocală sau în braille, pentru a facilita accesul la computere pentru persoanele cu deficiențe de vedere sau dificultăți de citire. [7]

JAWS este unul dintre cele mai populare și mai utilizate software-uri de screen reader, fiind utilizat pe scară largă în mediul profesional, educațional și personal. Acesta oferă suport pentru o gamă variată de aplicații și programe de pe calculator, inclusiv sisteme de operare precum Windows, browsere web, programe de birou și multe altele.

Prin intermediul JAWS, utilizatorii cu deficiențe de vedere pot:

- Naviga pe internet,
- Citi și trimite e-mailuri
- Accesa documente și aplicații
- Interacționa cu calculatorul folosind comenzi vocale sau tastatură braille. [8]

Acesta reprezintă un instrument esențial pentru îmbunătățirea accesibilității și a independenței persoanelor cu deficiențe de vedere în era digitală.

TapTap See a fost creată de CamFind Inc., o companie cu sediul în California, SUA. TapTapSee este o aplicație mobilă inovatoare concepută pentru a ajuta persoanele cu deficiențe de vedere să identifice obiectele și obiectele din împrejurimi folosind camera smartphone-ului sau tabletei lor. [10] Aplicația utilizează inteligența artificială și tehnologia de recunoaștere a imaginilor pentru a oferi feedback auditiv utilizatorilor despre obiectele capturate în fotografiile făcute cu camera dispozitivului lor.

Acest lucru le permite utilizatorilor cu deficiențe de vedere să câștige mai multă independență și să acceseze informații despre mediul lor în timp real. Pur și simplu prin atingere dublă a ecranului pentru a fotografia orice, din orice unghi și aplicația va transmite identificarea

Nu atât de demult pe piață a apărut un producător și distribuitor de dispozitive de generare a vorbirii cu sediul în Danderyd, Suedia. Compania DynaVox a fost înființată în 1983 și de atunci a devenit principalul furnizor de dispozitive de comunicare vocală și software de educație specială adaptat simbolurilor, folosit pentru a ajuta persoanele cu dizabilități să depășească problemele ce le întâmpina în procesul de comunicare și învățare [11]. Dispune de o varietate mare de instrumente care permit atât adaptarea curriculum-ului, cât și activităților educaționale pentru a răspunde la diversele nevoi de învățare, cognitive și fizice ale elevilor.

DynaVox Maestro este o tabletă interactivă pentru copii cu dizabilități multiple de limbaj și motorii setată pentru particularitățile fiecărui copil în parte și oferă un set larg de posibilități precum:

- Comunicați cu o claritate audio sporită, proiecție vocală și inteligibilitate folosind voci îmbunătățite, care sună natural și ușor de înțeles.
- Dezvoltarea competențelor lingvistice și de alfabetizare folosind cadrul InterAACT.
- Personalizați dispozitivul pentru a se potrivi cu diferite nevoi, abilități și metode de acces, inclusiv „urmărirea ochilor”.
- Modificați paginile existente și creați altele noi folosind orice metodă de introducere.
- Utilizați aplicații software compatibile cu Microsoft pe un dispozitiv standard (deschis) și accesați Internetul. [11]

Communicator 5 este o aplicație furnizată de aceeași companie pentru persoanele cu dizabilități de limbaj și paralizie cerebrală infantile care are funcția de convertire a textului în vorbire doar prin mișcări a ochilor sau un comutator, utilizarea acestei aplicații oferă o serie largă de posibilități cum ar fi :

- Convertirea textului în vorbire în mai multe limbi;
- Apelați, trimiteți mesaje și gestionați contactele de pe telefonul mobil;
- Navigarea pe internet permite utilizarea rețelelor sociale și divertisment;
- Posibilitatea de a controla mediul de acasă și multe altele — totul doar cu ochii, mâinile sau un comutator.[12]

Acest software de comunicare este foarte flexibil și este compatibil cu tabletele interactive creative de aceeași producători și mai exact tableta TD I-Series care este un dispozitiv de generare a vorbirii activat pentru privirea ochilor, cu cel mai important instrument de urmărire a ochilor din lume. Conceput special pentru persoanele cu afecțiuni precum paralizia cerebrală, acest dispozitiv bazat pe Windows este controlat complet cu ochii tăi pentru a comunica și a trăi mai independent. [13]

Apariția acestei companii pe piață oferă o posibilitate enormă de integrare eficientă a persoanelor cu dizabilități în mediul social, varietatea mare de instrumente ce le oferă aceasta companie este unică de la tablete, aplicații și software-uri până la stilouri electronice, mese ajustabile, și jocuri de divertisment pentru copii.

Consider importantă cunoașterea companiilor și distribuitorilor ce pot oferi o gamă largă de accesorii și instrumente ce facilitează procesul de învățare, comunicare, socializare și de lucru al persoanelor cu dizabilități.

În concluzie, pot spune că cunoașterea și înțelegerea tehnologiilor asistive sunt esențiale pentru a asigura o viață mai bună și mai independentă pentru persoanele cu dizabilități multiple. Aceste tehnologii oferă soluții personalizate și adaptate nevoilor individuale, facilitând accesul la educație, la oportunități de angajare și la viața socială. Prin intermediul lor, persoanele cu dizabilități multiple pot comunica mai eficient, pot avea acces la informații și pot realiza activități zilnice în mod autonom, ceea ce contribuie la îmbunătățirea calității vieții lor și la promovarea incluziunii sociale. În plus, cunoașterea și utilizarea tehnologiilor asistive demonstrează respectul și sprijinul pentru diversitatea și egalitatea de șanse în societate, subliniind importanța adaptării mediului și a resurselor pentru a răspunde nevoilor individuale ale tuturor membrilor comunității.

Fiecare persoană are abilități și potențiale unice, care ar trebui valorificate și dezvoltate și, prin integrarea unor sisteme de comunicare alternative și augmentative de comunicare potrivite pentru fiecare persoană, tindem să valorificăm potențialul lor maxim necesar pentru dezvoltare și integrare în societate

Bibliografie:

1. CHIPERI, N. Aspectele comunicării asertive pentru copiii cu dizabilități vizuale. In: *Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului*, Ed. 19, 24 martie 2017, Chișinău Seria 19, Vol.1, p. 192-197 . ISBN 978-9975-46-333-1.
2. COJOCARU - BOROZAN ,M. OHRIMENCO (BOȚAN) ,A. *Psihologia Comunicării*. Chișinău: Suport de curs Chișinău, Garomont Studio, 2019. 179 p. ISBN 978-9975-134-69-9.
3. RENSFELD FLINK, A., THUNBERG, G., NYMAN, A., BROBERG, M., & ÅSBERG JOHNELS, J. (2024). Augmentative and alternative communication with children with severe/profound intellectual and multiple disabilities: Speech language pathologists' clinical practices and reasoning. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 19(3), 962-974. DOI: 10.1080/17483107.2022.2137252
4. ALLEN, E. Assistive Technology for Students with Multiple Disabilities. *Education Masters*. 2015, pp. 299 .
5. SISEA, C. ziare.com , "Picioare" pentru paraplegici și alte victorii ale tehnologiei în lupta cu handicapul, [online], [cit. 20.04.2024]. Disponibil pe: <https://ziare.com/internet-si-tehnologie/tehnologie/picioare-pentru-paraplegici-si-alte-victorii-ale-tehnologiei-in-lupta-cu-handicapul-1407647>
6. CURDA, P. How Italian dbGLOVE and Pedius assist the deaf and blind [online], Publicat la 21 sept. 2015. [cit. 20.04.2024]. Disponibil pe: <https://www.linkedin.com/pulse/how-italian-dbglove-pedius-assist-deaf-blind-pavel-curda>
7. Audio Eye. What Is a Screen Reader: A Guide to Making Digital Content Accessible [online] [cit. 21.04.2024]. Disponibil pe: <https://www.audioeye.com/post/what-is-a-screen-reader/#jaws>
8. Freedom Scientific. JAWS®. [online], [cit. 21.04.2024]. Disponibil pe: <https://www.freedomscientific.com/products/software/jaws/>
9. Tap Tap See, app for visually impaired people. Inter-American Development Bank. [online], [cit. 21.04.2024]. Disponibil pe: <https://socialdigital.iadb.org/en/gdi/solutions/access-and-connectivity/taptapsee-app-visually-impaired-people>
10. Cam Find Inc. TapTapSee: Blind & Visually Impaired Camera.[online], [cit. 21.04.2024]. Disponibil pe: <https://www.taptapseeapp.com/>
11. AAC TechConnect. Dyna Vox Maestro TM. [online], [cit. 21.04.2024]. Disponibil pe: <http://www.aactechconnect.com/old/products/pdf/233.pdf>
12. TOBII DYNAVOX. Communicator 5 [online], [cit. 21.04.2024]. Disponibil pe: <https://us.tobiidynavox.com/pages/communicator-5>.
13. TOBII DYNAVOX. TD I-Series. [online], [cit. 21.04.2024]. Disponibil pe: <https://us.tobiidynavox.com/pages/td-i-series>
14. KELLY, S. M., & SMITH, D. W. (2011). The Impact of Assistive Technology on the Educational Performance of Students with Visual Impairments: A Synthesis of the Research. *Journal Of Visual Impairment & Blindness*, 105(2), p.73
15. WISE, P. H. (2012). Emerging technologies and their impact on disability. *The Future of Children*, 22(1) p.170

ПСИХО-ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ШКОЛЬНИКАМ С РАС

ASISTENȚĂ PSIHO-LOGOPEDICĂ ACORDATĂ ȘCOLARILOR CU TSA

PSYCHO-SPEECH ASSISTANCE TO SCHOOLCHILDREN WITH ASD

Liubovi HAREA, masterandă,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID: 0009-0009-4770-6004
liuba.h@gmail.com

Dorina PONOMARI, dr., lector univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID: 0000-0002-0795-3889
ponomari.dorina@upsc.md

Liubovi HAREA, master's degree,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

Dorina PONOMARI, PhD, University Lecturer,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: 376.5

Rezumat. Imaginea clinică a autismului este extrem de eterogenă. Una dintre problemele de bază ale copiilor cu TSA este tulburarea în interacțiunea cu alte persoane. Majoritatea copiilor cu autism ignoră inițiativa comunicativă a unui adult sau a unui semen, adesea privind "prin" el, neștiind cum să folosească contactul vizual pentru a stabili o înțelegere reciprocă. Gama de tulburări de limbaj la această categorie de copii este, de asemenea, foarte largă. Tulburările de limbaj și comunicare la copiii cu TSA se manifestă într-un mod foarte specific. Enunțurile, cuvintele și expresiile sunt atipice, uneori complexe ca structură dar lipsite de conținut semantic, unii nu folosesc deloc vorbirea, alții folosesc vocalizări, onomatopoeie, recunoscutibile doar celor apropiați. Dacă se reușește remedierea problemelor de limbaj și comunicare, atunci încep să se formeze mecanisme de adaptare în societate, se îmbunătățește activitatea de colaborare cu semenii în cadrul jocului, se creează condiții optime pentru formarea și dezvoltarea motivelor de interacțiune cu cei din jur.

Cuvinte-cheie: TSA, limbaj, comunicare, socializare, intervenție psiho-logopedică.

Abstract. The clinical picture of autism is extremely heterogeneous. One of the basic problems of children with ASD is the disorder in interacting with other people. Most children with autism ignore the communicative initiative of an adult or a peer, often looking "through" him, not knowing how to use eye contact to establish mutual understanding. The range of speech disorders in this category of children is also very wide. Language and communication disorders in children with ASD manifest in a very specific way. Utterances, words and expressions are atypical, sometimes complex in structure but devoid of semantic content, some do not use speech at all, others use vocalizations, onomatopoeia, recognizable only to those close to them. If language and communication problems are remedied, then adaptation mechanisms begin to form in society, the activity of collaboration with peers in the game improves, optimal conditions are created for the formation and development of reasons for interaction with those around.

Key-words: ASD, language, communication, socialization, psycho-speech intervention.

Количество детей с расстройствами аутистического спектра (РАС), значительно выросло в последние годы, с другой стороны происходит интенсификация процесса социальной инклюзии этих детей. Развитие коммуникативных навыков значительно ускорит процесс социализации детей с расстройствами аутистического спектра, но в первую очередь повысит качество жизни этих детей, этим определяется *актуальность* рассматриваемой проблемы.

Расстройства аутистического спектра – это термин, который широко применяется и объединяют разные психологические нарушения, в частности: Ранний детский аутизм, синдром Каннера, синдром Аспергера, синдром Ретта и др.) [5, 8].

В исследованиях О.С. Никольской, Е.Р. Баенской, В.М. Башиной, К.С. Лебединской, В.В. Лебединского, С.С. Мнухиной, М.М. Либлинга, Л. Каннера, К. Гильберга, С.А. Морозова, С.С. Морозова, а также отечественных исследователей Н. Букун, В. Максимчук, А. Чобану и др., отражены этиологические теории и клиническая симптоматология, особенности познавательной, коммуникативной и речевой, моторной сфер детей с РАС [1, 2, 5, 8].

Согласно МКБ-10, аутизм характеризуется триадой симптомов: трудностями в социальной сфере, нарушениями в коммуникативной сфере, наличием стереотипий [6].

Обучение детей с расстройствами аутистического спектра является на сегодняшний день одной из актуальных проблем в системе современного образования. Так как сегодня дети с ООП не обязаны посещать специальные учреждения, они имеют доступ к общему образованию, таким образом они лучше адаптируются к социальной жизни по средству общеобразовательной школы. В то время как дети с типичным развитием, общаясь с ребёнком с РАС формируют необходимые качества, такие как толерантность, отзывчивость, сопереживание, эмпатия. Создание специальных условий в обычных школах, способствует формированию у ребёнка с аутизмом определенного поведения, формирования коммуникативных умений, помогает ему в социализации и в освоении школьной программы.

Права детей с РАС на образование, реализуются в соответствии с Конвенцией о правах человека и Конвенцией о правах детей с ограниченными возможностями здоровья, а также с национальным законодательством Республики Молдова. Однако специалисты сталкиваются с большими трудностями в организации процесса воспитания и обучения детей с РАС, отмечается недостаток эффективных и доступных диагностических методик, а также эффективных коррекционных программ, в то же время сохраняется высокий социальный запрос на данные услуги, направленные на совершенствование процесса социализации и инклюзии ребенка с аутизмом в образовательную среду.

К.С. Лебединская, О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, считают, что главным недостатком при РАС это нарушение общения и сотрудничества с окружающими, таким образом, именно формирование и развитие коммуникативных навыков является одним из ведущих направлений коррекционной работы [5, 7].

По мнению О.С. Никольской, Е.Р. Баенской, М.М. Либлинг формирование и развитие коммуникативных навыков необходимо выполнить через развитие аффективной сферы, оптимизировать отношения ребенка к окружающему миру и формировать коммуникативные потребности. Рекомендуются дробить работу по развитию речевой и неречевой коммуникации в зависимости от эмоциональных особенностей. Такой подход получил широкое распространение так как является результативным [7].

Что касается воспитания и обучения детей с РАС, и в частности, логопедического вмешательства, то здесь очень мало разработанных методических пособий, специалисты опираются на опыт и исследования зарубежных ученых: С.А. Морозова, С.С. Морозова, Е.Р. Баенская, О.С. Никольская, К. Мурешан и др. [3, 6, 7].

В зарубежной литературе представлены различные методологии формирования коммуникативных навыков, в ходе развития речевых навыков, но их с трудом можно адаптировать нашей языковой среде.

Таким образом, можно констатировать недостаток коррекционных методологий, направленных на формирование навыков речевой коммуникации у детей с РАС. В связи с этим

остро стоит вопрос о методах, приемах коррекционного воздействия для формирования речи и общения этой категории детей, таким образом был выявлен **научный вопрос**: каковы возможности оценки и развития коммуникативных навыков школьников с расстройствами аутистического спектра в контексте логопедической помощи?

Исходя из выявленной научной проблемы мы определили **цель исследования**: разработать программу психо-логопедической помощи для развития коммуникативных навыков у школьников с РАС.

В следствие анализа научной литературы и в соответствии с поставленной целью была выдвинута **гипотеза исследования**: применение психо-логопедических средств, адаптированных к особенностям детей с РАС, будет способствовать развитию коммуникативных навыков этих детей.

Для организации психолого-педагогической и логопедической поддержки детей с РАС в первую очередь необходимо провести оценку текущего развития даже если у ребенка уже установлен диагноз, диагноз лишь определяет направления коррекционной работы вмешательства, но само вмешательство будет определяться индивидуальными особенностями развития ребенка на данном этапе. Итак, для достижения главной цели данного исследования, а именно разработать программу психо-логопедической помощи для развития коммуникативных навыков у школьников с РАС, мы предпримем меры, которые позволят нам выявить психо-индивидуальные особенности развития, а в частности, особенности развития коммуникативных навыков.

В экспериментальном исследовании по оценке особенностей развития школьников с РАС приняли участие 4 школьника с данным диагнозом, с сохранным интеллектом. Исходя из специфики расстройства, было принято решение не формировать вторую выборку исследования с типичными детьми.

Цель констатирующего эксперимента: изучить особенности коммуникативных навыков у школьников с расстройствами аутистического спектра.

Задачи констатирующего эксперимента: разработка методологии изучения особенности коммуникативных навыков у школьников с расстройствами аутистического спектра; выявление особенностей коммуникативных навыков у школьников с расстройствами аутистического спектра; определение стратегии психо-логопедического вмешательства на основе полученных результатов.

Гипотеза констатирующего эксперимента: коммуникативные навыки у школьников с расстройствами аутистического спектра будут иметь некоторые специфические особенности в каждом конкретном случае.

Методы констатирующего эксперимента:

1. Шкала оценивания коммуникативных навыков Зайберга-Хогана (ESCS) [3].

Этот инструмент был разработан авторами на основе модели развития детей который предложил Ж. Пиаже, и рекомендован для применения без возрастного ограничения, может быть применена в тех случаях, когда ребенок не располагает развитыми средствами речевого общения.

Применение этого инструмента позволяет выявить уровень развития коммуникативных навыков ребенка с расстройствами аутистического спектра опираясь на анализа трех видов деятельности: *социальное взаимодействие, сопутствующее внимание, корректировка поведения.*

В специальном протоколе наблюдения были отмечены действия проявленные в его поведении: *ребёнок отвечает; ребенок отвечает и вступает в общение; ребенок отвечает, вступает в общение и поддерживает общение.*

В зависимости от поведения, проявляющегося в ситуации общения, ребенок был оценен следующим образом: за отсутствие реакции – 0 баллов, а за продуктивное вовлечение получил максимально возможный балл – 5 баллов. Максимальный результат может не соответствовать хронологическому возрасту обследуемого ребенка, но это говорит о том, что ребенок располагает эффективными средствами для общения с окружающими со взрослыми и со сверстниками.

2. Психолого-педагогический профиль Шоплера (Р.Р.Е.) [3] со шкалами:

- Шкала развитие (*Успешность, Эмерджентность, Неудача*);
- Шкала отклонений, отклонение от нормы поведения оценивалась по следующим квалификаторам: *легкое отклонение*, поведение не соответствует хронологическому возрасту испытуемого, но напоминает поведение совсем маленького ребенка с причудливыми, странными, разными особенностями поведения, отсутствуют проявления самоагрессии или гетероагрессии; *умеренное отклонение*, поведение не соответствует хронологическому возрасту но специфические проявления аутизма слабовыраженная; *грубое отклонение*, особенности поведения имеют специфический характер ребенка с РАС, проявления бывают разной степени выраженности, сильно отличается от детей с типическим развитием.

Исследователи Э. Шоплер и Р.Й. Райхлер в 1976 году предложили метод изучения и оценивания текущего развития навыков общения и взаимодействия детей с РАС. Данный метод рекомендован для обследования детей дошкольного возраста и младшего школьного возраста, в некоторых случаях может быть применен и для обследования детей более старшего возраста, когда наблюдаются явные гетерохронные признаки (например, при умственной отсталости). Задачами инструмента являются:

- Оценка навыков подражания, процессов восприятия, особенностей общей и мелкой моторики рук, когнитивных способностей, зрительно-моторной интеграции, уровня развития речи;
- Определение степени отклонений в поведении ребенка с РАС;
- Определение потенциала развития, который будет соотнесен с коррекционно-развивающими задачами психо-педагогической и логопедической поддержки по средству индивидуализированных программ.

3. Схема наблюдения уровня навыков общения у ребенка, по М.И. Басову [8].

Цель данного метода: выявление уровня межличностного общения детей.

Метод рекомендован для детей дошкольного и младшего школьного возраста.

В протоколе наблюдений включены параметры наблюдения, способ и форму описания наблюдаемого явления, такие как: владение пластикой (мимика, жесты, пантомимика); чувствительность к воздействию сверстника; степень эмоциональной вовлеченности ребенка в действия сверстника; характер участия в действиях сверстника; характер и степень выраженности сопереживания сверстнику; наличие потребности в общении; продолжительность общения.

В ходе обследования выявили объем оказанной помощи со стороны взрослого в ходе взаимодействия ребенка с РАС со сверстниками и проведен анализ его поведения. Обобщение полученных результатов, позволило выявить уровень коммуникативного развития этих детей.

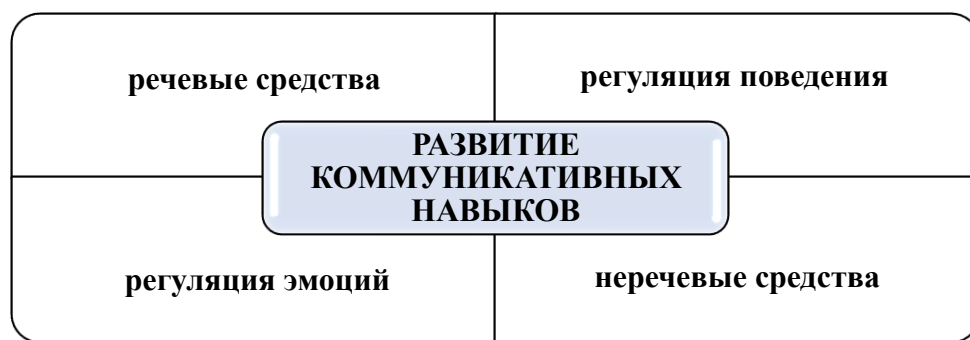
Результаты проведенного констатирующего эксперимента (по средству вышеперечисленных методов) и анализ методологических работ позволили провести формирующий эксперимент.

Цель формирующего эксперимента: разработка эффективной программы психологопедической помощи для развития коммуникативных навыков у школьников с РАС;

Гипотеза формирующего эксперимента: применение средств арт-терапии в ходе психо-логопедической помощи школьникам с расстройствами спектра способствует развиванию коммуникативных навыков.

При разработке психо-логопедической программы для развития коммуникативных навыков у школьников с РАС мы руководствовались методологиями предложенными такими авторами как: В.С. Сандрикова, А. В. Хаустова, и др. [4, 6, 9, 10].

Считаем, что применение на ряду логопедическими методами работы и методов психотерапии во многом повысит эффективность работы по развитию коммуникативных навыков школьников с РАС.



**Фигура 1. Направления психо-логопедической работы
Основные этапы психо-логопедического вмешательства при РАС.**

Обязательным условием успешного внедрения коррекционной программы является создание особой среды для развития общения, направленной на формирование и развитие потребности в общении, снижение тревожности у школьников с РАС, постоянную визуализацию коммуникативных стимулов и улучшение ориентации в окружающей обстановке.

Реализация комплексной программы проходила поэтапно:

1 этап – подготовительный, на этом этапе создается стимулирующая среда для развития речи и общения, которая будет мотивировать и подталкивать ребенка к общению, даст возможность проявить инициативу, развивается понимание обращенной речи и стимулировать речевую активность школьников. Основными условиями, реализуемыми на подготовительном этапе, являются обогащение стимулирующей среды, в классе, в кабинете логопеда, подготавливаются коммуникативные шаблоны и другой дидактический материал.

Для структурирования занятий необходимо использовались расписания и простые блоки «до/после» для задач, которые необходимо выполнить, и задач, которые уже были выполнены. В комнатах, где проходят занятия, вывешивается наглядная программа с указанием дней недели, и последовательность изображений с занятиями ребенка. Все эти наглядные пособия используются для снижения тревожности школьника с РАС, постоянный визуальный контроль, улучшает ориентацию в окружающей среде и в самом занятии, как следствие, уменьшения нежелательных проявлений в поведении.

2 этап – консультативный. На данном этапе проводятся консультации с профессорско-преподавательским составом касаясь способов использования специфических методов обучения навыкам общения, разъясняется порядок работы с визуальной программой, коммуникационными листами и шаблонами. Также на этом этапе проводится и работа с родителями, как закреплять сформированные навыки, приобретенные ребенком на занятиях.

3 этап – коррекционно-развивающая работа с ребенком в рамках индивидуальной и подгрупповой деятельности. Этот этап включал в себя игры и упражнения, направленные на развитие коммуникативных навыков у детей, в соответствии с результатами, выявленными на диагностическом этапе эксперимента.

Поскольку начальный уровень сформированности коммуникативных умений весьма неоднороден по своему содержанию, на данном этапе работа проводилась по индивидуальным коррекционным программам, целью которых являлось формирование конкретных коммуникативных умений в психолого-педагогических условиях, созданных с помощью определенного алгоритма обучения.

Основной этап программы психо-логопедического вмешательства по формированию коммуникативных навыков у детей проходил во время логопедических занятий. Для каждого ребенка по результатам диагностики была разработана индивидуальная краткосрочная программа формирования конкретных коммуникативных навыков, которая была создана на основе конкретных заданий.

Форма психо-логопедических занятий:

12 занятий по подгруппам (6 недель, 2 занятия в неделю) - 30 минут;

18 индивидуальных занятий (6 недель, 3 занятия в неделю) - 30 минут.

Виды арт-терапии в зависимости от применяемого средства [4]:

Изотерапия — работа с рисунком. В активной форме это рисование на листах разного формата, ткани, дереве, асфальте, стене. Акварелью, гуашью, карандашами, мелками, восковой пастелью и другими инструментами. В пассивной — исследование своего отклика на готовые рисунки.

Песочная терапия — рисование песком на специальном столе. В этом направлении чаще используются индивидуальные методы арт-терапии.

Фототерапия — создание и исследование фотографий или работа с готовыми изображениями, создавание фотоколлажей.

Драматерапия — отыгрывание насущного вопроса на сцене. В этом направлении особенно эффективны групповые методы арт-терапии.

Музыкотерапия — создание музыки или прослушивание готовых произведений. При активном творчестве обычно используют простые музыкальные инструменты: барабан, маракасы.

Танцевально-двигательная арт-терапия — выражение эмоций через тело в танце или движениях. В этом направлении чаще используется активный метод работы, потому что основа подхода — вовлеченность человека в процесс.

Куклотерапия — создание кукол или игры с ними. Можно разыгрывать сценки, говорить о себе от лица куклы. Тоже более активное направление.

С целью проверки эффективности разработанной и внедрённой программы развития коммуникативных навыков у школьников с расстройствами аутистического спектра был организован **контрольный эксперимент**.

Результаты, полученные детьми в ходе констатирующего эксперимента, были сравнены с данными контрольного эксперимента, который был проведен после формирующего эксперимента.

Повторно были применены все инструменты оценивания особенностей общения у школьников: Шкала оценки коммуникации Зайберта-Хогана; Психолого-педагогический профиль Шоплера; Схема наблюдения уровня навыков общения у ребенка по Басову М.И

По всем исследуемым параметрам были засвидетельствованы положительные изменения у всех детей, наиболее значимые изменения были выявлены путем применения Схемы наблюдения уровня навыков общения.

Были оценены особенности владением мимикой, жестами, пантомимой; чувствительность в ходе конфронтации; степень эмоциональной вовлеченности ребенка в действия коллег; специфика участия в действиях коллег; характер и выраженность эмпатии к коллегам; наличие коммуникативных потребностей; длительность общения.

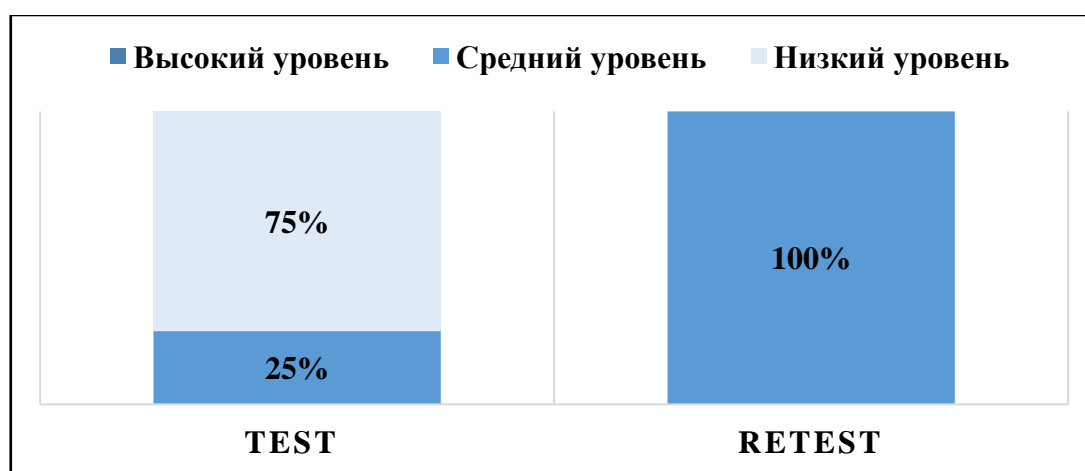


Рисунок 2. Уровни навыков общения школьников с РАС, контрольный эксперимент

Как видно на рисунке выше, на этапе тестирования большинство обследованных детей – 75% показали низкий уровень навыков взаимоотношений с окружающими, согласно предложенным автором дескрипторам это означает, что у школьников наблюдаются резкие движения, жесты хаотичны, лишены выразительности; преобладает «отсутствующее выражение лица»; нет «зрительного контакта», они не чувствительны к влиянию коллег, наблюдается полное отсутствие интереса к действиям коллег; проявляют безразличие к другим детям, ко всему, что их окружает, а в некоторых случаях проявляет агрессию, избегает даже ситуативное общение; и только 25% достигли среднего уровня.

На этапе ретестирования все дети – 100% находятся на среднем уровне развития коммуникативных навыков, это означает, что они вовлекают в общение жесты, хотя их движения импульсивны; жесты выразительны, но иногда порывисты; мышечный тонус повышен, на уровне мимики преобладает улыбка, у них средняя чувствительность к влияниям сверстников, дети реагирует на инициативу сверстников, но обычно предпочитает индивидуальную игру; не реагирует на предложения коллег; иногда они могут наблюдать за действиями коллег, редко задают вопросы и комментируют действия коллег. Проявляет потребность в общении, но участвует в общении по инициативе окружающих; они смотрит на детей, но без подсказки не подходит.

Результаты контрольного эксперимента показывает, что наша гипотеза подтверждена, разработанная и внедрённая **программа психо-логопедической помощи для развития коммуникативных навыков у дошкольников с РАС**, позволила детям достигнуть хороших результатов в плане развития коммуникативных навыков.

Литература:

1. CIOBANU, A., MELEȘCANU, S. Comunicarea – factor al dezvoltării limbajului la copiii cu tulburări de spectru autist. În: Revistă de științe socioumane. 2019, Numărul 1(41), pp. 44-50
2. MAXIMCIUC, V., CENUȘA, I. Stimularea dezvoltării limbajului la copiii cu tulburarea de spectru autist. Psihologie revistă științifico-practică, 2017, nr. 3-4 (31) pp.44-54.
3. MUREȘAN, C., Autismul infantil. Structuri psihopatologice și terapie complex. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitara Clujeana , 2007. 245с. ISBN 978-973-610-622-4
4. RACU I. Terapii pentru copii și art-terapia. Chișinău: S.n., 2021. 98 p. ISBN 978-9975-46-523-6.
5. ЛЕБЕДИНСКИЙ, В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте: учеб. пособие. М.: Academia, 2011. 144 с. ISBN 978-5-7695-8071-0
6. МОРОЗОВ, С.А. Основы диагностики и коррекции расстройств аутистического спектра. М.: Добрый век, 2014. 448 с. ISBN 978-5-904818-05-0
7. НИКОЛЬСКАЯ, О.С., БАЕНСКАЯ, Е.Р., ЛИБЛИНГ, М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи. 9-е издание. М.: Теревинф, 2015. 288 с. ISBN: 978-5-4212-0255-4
8. Расстройства аутистического спектра: современные подходы к психолого-педагогическому сопровождению. учебно-методическое пособие / А.И. Ахметзянова, В.Ю. Дадакина, И.В. Кротова и др. Казань: ИКУ, 2020. 911 с. ISBN 978-5-00130-289-6
9. САНДРИКОВА, В.С. Логопедические игры и упражнения для развития речи у детей с РАС. М.: Редкая птица, 2019. 80 с. ISBN 978-5-6041973-0-1.
10. ХАУСТОВ, А. В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра. Москва: ЦПМССДиП, 2010. 88 с. ISBN 978-5-904877-01-9

**IMPACTUL DIGITALIZĂRII ÎN ASISTENȚĂ SOCIALĂ: UTILIZAREA
TEHNOLOGIILOR DIGITALE PENTRU ÎMBUNĂTĂȚIREA SERVICIILOR,
COMUNICAREA CU CLIEȚII ȘI GESTIONAREA DATELOR ÎN SISTEMELE
MODERNE DE MUNCĂ SOCIALĂ**

**THE IMPACT OF DIGITIZATION IN SOCIAL WORK: USING DIGITAL
TECHNOLOGIES TO IMPROVE SERVICES, COMMUNICATE WITH CLIENTS
AND MANAGE DATA IN MODERN SOCIAL WORK SYSTEMS**

Ludmila ADAMCIUC, masterandă,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
adamciuludmila@gmail.com
Maria DIȚA, dr., lector univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID: 0000-0002-8951-4133
ditamarcela83@gmail.com

Ludmila ADAMCIUC, master degree,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau
Maria DIȚA, PhD, University Lecturer,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: 364+004

Abstract. Digitalization enables social workers to streamline administrative tasks, enhance communication among multidisciplinary care teams, and ensure continuity of care by centralizing client data in secure and accessible formats. This not only improves the efficiency and effectiveness of social work practice but also empowers clients to take an active role in their own care and well-being through access to digital resources and support networks. By utilizing digital technologies, clients can become active partners in the care process, with constant access to the information needed to make informed decisions and benefit from ongoing support.

However, the adoption of digital technologies in social work also poses challenges related to data security, confidentiality, and equitable access to technology. Data security is crucial for protecting clients' sensitive information, and security breaches can have serious consequences for their trust and safety. Confidentiality must be ensured, and equitable access to technology must be provided to avoid digital exclusion of vulnerable groups.

It is essential for social workers to address these challenges carefully, ensuring that technology is used ethically, responsibly, and in a manner that supports the values of social work practice. This involves not only implementing appropriate technical solutions but also developing policies and procedures to protect clients' rights and dignity. Additionally, ongoing staff training in the use of digital technologies and awareness of their risks and benefits are crucial to maximize the potential of digitalization in social work.

In conclusion, while digitalization brings numerous advantages to social work practice, the success of its implementation depends on a balanced approach to the associated benefits and challenges. Through ethical and responsible use of technology, social workers can positively transform client experiences and contribute to more accessible, efficient, and person-centered care.

„Digitalizarea este cheia către un viitor în care tehnologia și umanitatea se îmbină armonios, facilitând accesul la cunoștințe, îmbunătățind calitatea vieții și conectând oamenii într-un mod care transcende limitele fizice și sociale.”

Digitalizarea a devenit un factor determinant în evoluția multor sectoare, iar asistența socială nu face excepție. Transformarea digitală în asistența socială are potențialul de a revoluționa modul în care serviciile sunt furnizate, comunicarea cu clienții este realizată și datele sunt gestionate. Integrarea tehnologiilor digitale în acest domeniu promite nu doar eficientizarea proceselor, ci și îmbunătățirea calității serviciilor oferite. [1]

În primul rând, utilizarea tehnologiilor digitale poate conduce la îmbunătățirea semnificativă a serviciilor de asistență socială. Platformele online și aplicațiile mobile permit accesul rapid și facil la resurse și informații, oferind clienților oportunitatea de a obține ajutor în timp real. De exemplu, consilierea online și telemedicina oferă soluții convenabile pentru persoanele care au dificultăți în a se deplasa la centrele de asistență. Aceste instrumente digitale pot ajuta, de asemenea, la personalizarea intervențiilor, asigurându-se că fiecare client primește suportul adecvat nevoilor sale specifice.

În al doilea rând, comunicarea cu clienții este mult îmbunătățită prin utilizarea tehnologiilor digitale. Canalele de comunicare moderne, cum ar fi email-ul, mesajele instantanee și platformele de videoconferință, facilitează un dialog continuu și deschis între asistenții sociali și clienți. Aceste metode nu doar că reduc timpul de răspuns, dar și permit o documentare mai eficientă a interacțiunilor, contribuind la o mai bună monitorizare a progresului și a nevoilor clientului. În plus, platformele de socializare și forumurile online oferă spații virtuale unde clienții pot împărtăși experiențele lor și pot primi sprijin din partea comunității.

În ceea ce privește gestionarea datelor, tehnologiile digitale oferă soluții inovatoare pentru stocarea, analizarea și securizarea informațiilor. Sistemele informatice avansate permit colectarea și procesarea unor volume mari de date, ceea ce facilitează o mai bună înțelegere a tendințelor și a problemelor cu care se confruntă comunitățile. De asemenea, tehnologiile de criptare și protecție a datelor asigură confidențialitatea informațiilor sensibile, un aspect esențial în domeniul asistenței sociale. Integrarea bazelor de date și interoperabilitatea sistemelor contribuie la crearea unui ecosistem digital coerent, unde informațiile pot fi accesate rapid și eficient de către toți actorii implicați.

În epoca digitală în care trăim, tehnologia a devenit o parte integrată a vieții noastre cotidiene, schimbând fundamental modul în care interacționăm, lucrăm și oferim servicii.

În domeniul asistenței sociale, digitalizarea a adus cu sine o serie de oportunități și provocări. Această lucrare explorează impactul digitalizării în asistența socială, evidențiind modul în care tehnologiile digitale pot fi utilizate pentru îmbunătățirea serviciilor, comunicarea eficientă cu clienții și gestionarea eficientă a datelor în sistemele moderne de muncă socială. [2]

Potrivit unui raport recent al Organizației Mondiale a Sănătății, estimările arată că până în 2025, peste 80% din organizațiile de asistență socială vor utiliza tehnologii digitale pentru a îmbunătăți eficiența serviciilor lor.

În ceea ce privește preferințele beneficiarilor în comunicarea cu serviciile sociale, un studiu realizat de Institutul de Cercetare Socială a arătat că peste 70% dintre aceștia preferă interacțiunile digitale, cum ar fi mesajele text sau platformele online, în comparație cu întâlnirile față în față.

Ministerul Muncii și Protecției Sociale al Republicii Moldova inițiază **un proiect major de transformare digitală** pentru a aborda ineficiențele și a îmbunătăți serviciile de protecție socială. Proiectul urmărește simplificarea proceselor, îmbunătățirea gestionării datelor și creșterea accesului la asistență socială, alinierea cu prioritățile naționale și cu Programul de țară al PNUD. [3]

Obiectivele

- Evaluarea nivelului de digitalizare a Ministerului Muncii și Protecției Sociale;
- Conceperea și pilotarea unei interfețe unificate pentru furnizarea online a serviciilor de protecție socială;
- Sprijinirea dezvoltării și consolidarea capacităților noilor agenții teritoriale de asistență socială (ATAS) și pro-activarea furnizării unor servicii de protecție socială selectate;
- Dezvoltarea unei foi de parcurs pentru continuarea digitalizării reformei asistenței sociale.
- Rezultatele
- Serviciile de protecție socială vor fi re-proiectate pentru a fi furnizate în format digital, devenind mai accesibile și mai incluzive;
- Va fi dezvoltată o platformă electronică unică (ghișeu unic) pentru toate serviciile de protecție socială:
- Furnizarea la nivel local a serviciilor de protecție socială va fi îmbunătățită prin intermediul sprijinului acordat agențiilor teritoriale de asistență socială;
- Vor fi îmbunătățite viziunea și capacitatea instituțională a Ministerului de a-și transforma digital serviciile și de a utiliza datele pentru dezvoltarea serviciilor și a politicilor sale.

Din 2001 pana in 2007, 10% din estonieni au fost învățați sa folosească tehnologii informaționale. Digitalizarea procesului de votare a crescut % de vot de la 52% la 62%. Mai mult de 85% din toți votează online. 95% de declarații de impozit sunt completate online.

În comparație - 59% dintre oameni în Republica Moldova folosesc doar serviciile publice digitale cu ajutorul altcuiva sau chiar cer altei persoane să folosească serviciile publice în numele lor. 80% dintre persoanele cu vârsta cuprinsă între 50 și 74 de ani nu pot utiliza singure, fără asistență suplimentară, serviciile publice digitale.

Am analizat 5 instrumente de digitalizare din întreaga lume.

1. My Aged Care

Platforma **My Aged Care** a fost lansată inițial în aprilie 2013 ca parte a unei inițiative guvernamentale australiene de a consolida și de a îmbunătăți accesul la serviciile și suportul pentru persoanele în vârstă și pentru cei care au nevoie de îngrijire și asistență la domiciliu. Platforma My Aged Care este dezvoltată și gestionată de guvernul australian și servește ca un ghid complet și centralizat pentru persoanele care doresc să acceseze servicii și sprijin pentru îmbătrânire și îngrijire la domiciliu. Aceasta oferă o gamă largă de informații și resurse, inclusiv ghiduri despre serviciile disponibile, evaluări ale nevoilor individuale, consiliere și sprijin emoțional, precum și detalii despre finanțare și sprijin financiar disponibil. [4]

Beneficiile platformei My Aged Care sunt multiple și contribuie semnificativ la îmbunătățirea calității vieții persoanelor în vârstă și a celor care au nevoie de îngrijire. Unul dintre principalele avantaje ale acestei platforme este accesibilitatea crescută la informații esențiale. Prin intermediul My Aged Care, utilizatorii pot găsi rapid și ușor detalii despre diverse servicii disponibile, de la asistență

medicală la domiciliu până la suport pentru activitățile zilnice. Această centralizare a informațiilor reduce confuzia și facilitează procesul de identificare a resurselor potrivite.

Un alt beneficiu major este evaluarea nevoilor individuale. Platforma permite utilizatorilor să completeze evaluări detaliate, care ajută la determinarea tipului și nivelului de suport necesar. Aceste evaluări sunt esențiale pentru a asigura că fiecare persoană primește îngrijirea adecvată, personalizată conform cerințelor sale specifice. În plus, consilierii My Aged Care oferă sprijin personalizat, ghidând utilizatorii prin opțiunile disponibile și ajutându-i să ia decizii informate.

My Aged Care oferă și sprijin emoțional, un aspect adesea neglijat în îngrijirea persoanelor în vârstă. Prin consiliere și acces la rețele de suport, platforma ajută la reducerea sentimentelor de izolare și stres, îmbunătățind astfel starea de bine a utilizatorilor. Acest sprijin emoțional este deosebit de important pentru cei care trăiesc singuri sau au puține contacte sociale.

Detaliile despre finanțare și sprijin financiar disponibil reprezintă un alt beneficiu crucial al platformei. Mulți dintre cei care au nevoie de îngrijire la domiciliu sunt preocupați de costurile asociate. My Aged Care furnizează informații clare despre opțiunile de finanțare, ajutând utilizatorii să înțeleagă și să acceseze diverse surse de suport financiar. Aceasta include detalii despre subvenții guvernamentale și alte forme de ajutor, contribuind la reducerea poverii financiare pentru familii.

Un aspect important al platformei My Aged Care este și facilitarea comunicării între utilizatori și furnizorii de servicii. Prin intermediul platformei, utilizatorii pot contacta direct furnizorii, pot solicita informații suplimentare și pot programa evaluări și vizite. Această comunicare eficientizată contribuie la un proces mai fluid și mai transparent, asigurând o coordonare mai bună a îngrijirii.

În concluzie, platforma My Aged Care reprezintă un instrument esențial pentru îmbunătățirea accesului la servicii și suport pentru persoanele în vârstă și pentru cei care au nevoie de îngrijire la domiciliu. Prin centralizarea informațiilor, evaluarea nevoilor individuale, oferirea de sprijin emoțional și financiar și facilitarea comunicării, My Aged Care contribuie la o îngrijire mai eficientă și mai personalizată, îmbunătățind astfel calitatea vieții utilizatorilor.

2. Blockchain

În sectorul asistenței sociale, tehnologia blockchain a apărut ca răspuns la provocările legate de gestionarea și distribuirea eficientă a beneficiilor sociale, precum riscul de fraudă și eroare, complexitatea procesului de evaluare și aprobare, precum și nevoia de a asigura că resursele sunt folosite în mod corect și eficient pentru cei în nevoie. Prin utilizarea blockchain-ului, autoritățile din Singapore au căutat să îmbunătățească securitatea, eficiența și transparența sistemului lor de asistență socială. [5]

Beneficiile Blockchain-ului în Asistența Socială

- **Securitate îmbunătățită** Una dintre cele mai importante caracteristici ale tehnologiei blockchain este securitatea sa avansată. Blockchain-ul utilizează criptografia pentru a securiza datele tranzacțiilor și a preveni accesul neautorizat. În contextul asistenței sociale, acest lucru înseamnă că informațiile personale și financiare ale beneficiarilor sunt protejate împotriva furtului și fraudei. De asemenea, fiecare tranzacție este verificată și înregistrată într-un registru distribuit, ceea ce face aproape imposibilă modificarea sau falsificarea datelor fără detectare.

- **Eficiență operațională** Blockchain-ul poate simplifica și automatiza multe dintre procesele administrative complexe implicate în distribuirea beneficiilor sociale. Prin utilizarea contractelor inteligente, care sunt programe autoexecutabile pe blockchain, evaluarea și aprobarea cererilor pot fi automatizate, reducând timpul și resursele necesare pentru aceste procese. Aceasta poate duce la o

distribuție mai rapidă și mai eficientă a ajutoarelor, asigurându-se că resursele ajung la cei în nevoie în mod prompt.

- **Transparență și responsabilitate** Tehnologia blockchain oferă un nivel înalt de transparență, deoarece toate tranzacțiile sunt înregistrate într-un registru public accesibil. În sectorul asistenței sociale, această transparență poate ajuta la asigurarea responsabilității și la prevenirea corupției și a utilizării incorecte a fondurilor. Beneficiarii și alte părți interesate pot verifica în mod independent cum sunt gestionate și distribuite resursele, ceea ce contribuie la creșterea încrederii în sistemul de asistență socială.

- **Reducerea fraudei și erorilor** Prin eliminarea intermediarilor și utilizarea unui sistem descentralizat, blockchain-ul poate reduce semnificativ riscul de fraudă și erori în gestionarea beneficiilor sociale. Fiecare tranzacție este verificată de mai multe noduri în rețea, ceea ce minimizează posibilitatea de înregistrare a unor informații incorecte sau frauduloase. De asemenea, auditarea și monitorizarea continuă a tranzacțiilor în timp real ajută la detectarea rapidă a oricăror nereguli.

Riscuri asociate utilizării Blockchain-ului în Asistența Socială

- **Costuri de implementare** Implementarea tehnologiei blockchain poate fi costisitoare, necesitând investiții semnificative în infrastructură, dezvoltare software și formarea personalului. Pentru multe organizații din sectorul public, aceste costuri inițiale pot fi prohibitive, mai ales în lipsa unui buget adecvat sau a finanțării externe.

- **Complexitatea tehnologică** Blockchain-ul este o tehnologie complexă, care poate fi dificil de înțeles și gestionat pentru personalul neinformați. Implementarea cu succes necesită expertiză tehnică specializată, iar lipsa acesteia poate duce la probleme de integrare și operare. De asemenea, adaptarea și întreținerea sistemelor bazate pe blockchain pot necesita resurse continue de suport tehnic.

- **Probleme de scalabilitate** Deși blockchain-ul oferă multe avantaje, scalabilitatea sa rămâne o provocare. Multe blockchain-uri, în special cele publice, pot avea limitări în ceea ce privește volumul de tranzacții pe care îl pot procesa într-un interval de timp. Aceasta poate deveni o problemă în contextul unui sistem de asistență socială care trebuie să gestioneze un număr mare de tranzacții zilnice.

- **Reglementări și conformitate** Tehnologia blockchain este relativ nouă și multe reglementări și standarde de conformitate nu sunt încă pe deplin dezvoltate. Organizațiile din sectorul asistenței sociale trebuie să navigheze printr-un peisaj juridic incert, ceea ce poate complica implementarea și utilizarea blockchain-ului. Este esențial ca acestea să se asigure că tehnologia respectă toate reglementările existente și viitoare privind protecția datelor și confidențialitatea.

În concluzie, blockchain-ul oferă beneficii semnificative pentru sectorul asistenței sociale, inclusiv securitate, eficiență, transparență și reducerea fraudei. Cu toate acestea, riscurile și provocările asociate cu costurile de implementare, complexitatea tehnologică, problemele de scalabilitate și conformitatea reglementară trebuie gestionate cu atenție pentru a asigura succesul și sustenabilitatea acestei tehnologii în sistemele de asistență socială. [6]

3. Teleasistența și Teletterapia: Consultațiile Online în Asistența Socială

Teleasistența și teletterapia reprezintă utilizarea tehnologiilor digitale pentru a furniza servicii de asistență socială și terapie la distanță. Aceste forme de intervenție au devenit tot mai populare pe măsură ce accesul la internet și dispozitivele mobile s-a extins global. Consultațiile online permit

asistenților sociali și terapeuților să ofere sprijin, consiliere și terapie prin intermediul platformelor de videoconferință, apelurilor telefonice și aplicațiilor mobile, facilitând accesul la servicii esențiale pentru persoanele care nu pot participa la întâlniri față în față.

Teleasistența și teleterapia sunt cel mai des implementate în țări cu infrastructură digitală avansată și politici de sănătate și asistență socială progresive.

Statele Unite ale Americii este lider mondial în utilizarea teleterapiei și teleasistenței, cu numeroase platforme și servicii disponibile la nivel național. Telemedicina și teleterapia sunt integrate în sistemul de sănătate și sunt acoperite de multe planuri de asigurare. **Canada** a adoptat pe scară largă teleterapia, în special în regiunile rurale și izolate, unde accesul la servicii de sănătate și asistență socială este limitat. Guvernul canadian a investit semnificativ în dezvoltarea infrastructurii de telemedicină. **Regatul Unit** teleterapia este integrată în Serviciul Național de Sănătate (NHS), oferind acces la servicii de consiliere și terapie pentru cetățeni. Programul „Improving Access to Psychological Therapies” (IAPT) utilizează teleterapia pentru a furniza sprijin psihologic la nivel național. **Australia** utilizează teleasistența și teleterapia pentru a îmbunătăți accesul la servicii de sănătate și asistență socială în zonele rurale și îndepărtate. Inițiativele guvernamentale sprijină dezvoltarea și implementarea acestor servicii. [7]

Beneficiile Teleasistenței și Teleterapiei -

- **Accesibilitate Crescută** Teleasistența și teleterapia permit accesul la servicii esențiale pentru persoanele care locuiesc în zone rurale sau izolate, persoanele cu mobilitate redusă sau cei care au programe de lucru restrictive. Consultațiile online elimină necesitatea de a călători pentru a primi sprijin, făcând aceste servicii mai accesibile pentru toți.
- **Eficiență și Economie de Timp** Consultațiile online reduc timpul și costurile asociate deplasărilor, atât pentru pacienți, cât și pentru profesioniștii din domeniu. Acestea permit programări mai flexibile și reduc timpul de așteptare pentru a primi ajutor.
- **Continuitate a Îngrijirii** Teleterapia și teleasistența asigură continuitatea îngrijirii, în special în perioadele de criză, cum ar fi pandemia COVID-19. Aceste servicii permit monitorizarea constantă a stării pacienților și furnizarea de suport continuu fără întreruperi.
- **Confidențialitate și Confort** Mulți pacienți se simt mai confortabil discutând probleme personale din propria locuință. Teleasistența și teleterapia oferă un mediu familiar și privat, ceea ce poate facilita deschiderea și sinceritatea în timpul sesiunilor de consiliere.

Riscurile Teleasistenței și Teleterapiei

- **Probleme Tehnice și Acces la Tehnologie** Nu toți pacienții au acces la internet de înaltă calitate sau la dispozitivele necesare pentru teleconsultații. Problemele tehnice, cum ar fi conexiunile instabile sau defecțiunile echipamentelor, pot întrerupe sesiunile și pot afecta calitatea îngrijirii.
- **Confidențialitate și Securitate** Asigurarea confidențialității și securității datelor este esențială în teleasistență și teleterapia. Riscurile de securitate cibernetică, cum ar fi hack-urile și breșele de date, pot compromite informațiile personale și medicale ale pacienților.
- **Lipsa Contactului Fizic** Unele forme de terapie și asistență socială beneficiază de contactul fizic direct și de observarea non-verbală. Teleterapia poate limita capacitatea terapeutului de a evalua complet starea pacientului prin lipsa interacțiunii față în față.

- **Reglementări și Standardizare** Există o lipsă de reglementări și standarde clare pentru teleasistență și teleterapie în multe jurisdicții. Acest lucru poate duce la variații în calitatea serviciilor oferite și la provocări legate de licențiere și responsabilitate profesională.

În concluzie, teleasistența și teleterapia reprezintă o evoluție semnificativă în furnizarea serviciilor de asistență socială și terapie, oferind numeroase beneficii în termeni de accesibilitate, eficiență și continuitate a îngrijirii. Totuși, aceste avantaje vin însoțite de riscuri și provocări care trebuie abordate cu atenție. Investițiile în infrastructură, formarea profesională și dezvoltarea de reglementări adecvate sunt esențiale pentru a asigura succesul și sustenabilitatea acestor servicii. În țările unde teleasistența și teleterapia sunt deja implementate pe scară largă, cum ar fi SUA, Canada, Regatul Unit și Australia, aceste tehnologii au demonstrat potențialul lor de a transforma pozitiv domeniul asistenței sociale și al sănătății mintale

4. Inteligența artificială (AI)

AI are potențialul de a revoluționa domeniul asistenței sociale, îmbunătățind accesibilitatea, eficiența și calitatea serviciilor oferite. Tehnologiile precum chatbot-urile și asistenții virtuali pot oferi suport și informații în timp real, 24/7, contribuind la creșterea accesibilității serviciilor. Aceste sisteme pot răspunde rapid la întrebările și nevoile beneficiarilor, pot oferi consiliere și pot dirija către resurse suplimentare sau profesioniști în funcție de necesități. Iată câteva exemple de succes bune pentru inspirație

1. Asistenții Virtuali pentru Consiliere în Criză În SUA, organizația Crisis Text Line utilizează un asistent virtual bazat pe AI pentru a sprijini persoanele aflate în criză. Sistemul folosește algoritmi de procesare a limbajului natural pentru a analiza mesajele text trimise de utilizatori și pentru a identifica cuvinte și fraze care indică un risc crescut de auto-vătămare sau alte probleme grave. Asistentul virtual poate oferi răspunsuri empatică și informative imediat și poate alerta consilierii umani în cazurile de urgență. Acest sistem a îmbunătățit considerabil capacitatea organizației de a răspunde prompt și eficient la nevoile urgente ale utilizatorilor.[8]

2. Chatbot-uri pentru Accesul la Servicii Sociale În Regatul Unit, consiliul local al orașului Enfield a implementat un chatbot numit Amelia pentru a ajuta cetățenii să navigheze prin diverse servicii sociale disponibile. [9] Amelia poate răspunde la întrebări frecvente legate de beneficii, locuințe și alte servicii sociale, reducând astfel volumul de muncă al funcționarilor și permițându-le să se concentreze pe cazuri mai complexe. Chatbot-ul este disponibil 24/7 și oferă informații precise și actualizate, contribuind la îmbunătățirea accesibilității serviciilor pentru toți cetățenii. [9]

3. Sisteme de Predicție și Analiză pentru Protecția Copilului În Noua Zeelandă, Ministerul Dezvoltării Sociale utilizează un sistem de AI pentru a analiza datele demografice și istoricul familial în vederea identificării copiilor aflați în situații de risc. Sistemul folosește algoritmi de învățare automată pentru a prezice care copii ar putea avea nevoie de intervenții suplimentare, permițând astfel asistenților sociali să intervină proactiv. Acest sistem a contribuit la îmbunătățirea eficienței și preciziei intervențiilor, protejând mai bine copiii vulnerabili.

Beneficiile AI în Asistența Socială: Accesibilitate și Disponibilitate 24/7 AI permite oferirea de suport și informații non-stop prin intermediul chatbot-urilor și asistenților virtuali. Acest lucru este esențial pentru persoanele care au nevoie de ajutor în afara orelor normale de lucru sau în situații de urgență. Disponibilitatea continuă îmbunătățește accesul la servicii esențiale și reduce timpul de așteptare pentru răspunsuri. **Eficiență și Reducerea Costurilor** Implementarea AI în asistența socială poate reduce semnificativ volumul de muncă al personalului, automatizând sarcinile repetitive și

administrative. Astfel, asistenții sociali pot concentra mai mult timp și resurse asupra cazurilor complexe care necesită intervenție umană directă. Aceasta duce la o utilizare mai eficientă a resurselor și la economii semnificative de costuri pentru organizații. **Personalizare și Relevanță AI** poate analiza rapid și eficient datele despre beneficiari, oferind răspunsuri și recomandări personalizate. Prin adaptarea răspunsurilor în funcție de nevoile individuale ale utilizatorilor, AI contribuie la creșterea relevanței și eficacității serviciilor de asistență socială. De exemplu, un chatbot poate oferi recomandări personalizate privind programele de sprijin disponibile în funcție de situația specifică a fiecărui utilizator. **Analiză Predictivă și Intervenții Proactive AI** poate analiza date complexe și poate identifica tipare care nu ar fi evidente pentru oameni. În contextul asistenței sociale, aceasta înseamnă că AI poate ajuta la identificarea indivizilor sau grupurilor aflate în risc, permițând intervenții proactive și prevenirea problemelor înainte ca acestea să devină critice. Această capacitate de analiză predictivă poate îmbunătăți semnificativ rezultatele pentru beneficiari.[10]

Inteligența artificială joacă un rol important în transformarea domeniului asistenței sociale, oferind beneficii semnificative prin creșterea accesibilității, eficienței și personalizării serviciilor. Exemplele de succes din SUA, Regatul Unit și Noua Zeelandă demonstrează potențialul AI de a îmbunătăți considerabil calitatea și eficacitatea intervențiilor sociale. Cu toate acestea, este esențial să se abordeze provocările legate de securitatea datelor, confidențialitatea și echitatea accesului pentru a asigura implementarea responsabilă și sustenabilă a tehnologiilor AI în acest domeniu.

5. Terapia de Realitate Virtuală (VR) în Sănătatea Mintală și Asistența Socială

Terapia de realitate virtuală (VR) reprezintă o inovație revoluționară în domeniul sănătății mintale și asistenței sociale, utilizând medii virtuale pentru a simula scenarii și expuneri din viața reală în scopuri terapeutice. Aceasta tehnologie permite asistenților sociali, psihologilor și psihoterapeuților să trateze fobii, tulburări de anxietate și alte condiții de sănătate mintală, oferind pacienților experiențe terapeutice într-un mediu controlat și sigur. [11]

Beneficiile Terapiei de Realitate Virtuală: Tratament Controlat și Sigur Una dintre principalele avantaje ale terapiei VR este capacitatea de a crea un mediu sigur și controlat în care pacienții pot explora și confrunta temeri și anxietăți. Spre deosebire de expunerea in vivo, unde pacienții trebuie să confrunte situații reale care pot fi imprevizibile și nesigure, VR permite recrearea precisă a scenariilor terapeutice, asigurând controlul complet al terapeutului asupra mediului și intensității expunerii. **Eficacitate în Tratamentele pentru Fobii și Anxietate** VR s-a dovedit a fi deosebit de eficient în tratamentul fobiilor și tulburărilor de anxietate. De exemplu, pacienții cu fobie de înălțime pot fi treptat expuși la înălțimi din ce în ce mai mari într-un mediu virtual, permițându-le să își gestioneze și să își reducă frica într-un mod gradual și controlat. Similar, VR poate fi utilizat pentru a trata tulburările de stres post-traumatic (PTSD), permițând pacienților să re-experimenteze și să proceseze amintiri traumatice într-un mediu terapeutic sigur. **Accesibilitate și Scalabilitate** Terapia VR poate fi mai accesibilă și scalabilă comparativ cu metodele tradiționale de terapie. Tehnologia VR poate fi implementată în diverse setări terapeutice, inclusiv clinici, spitale și chiar la domiciliul pacienților, utilizând echipamente VR accesibile. Aceasta facilitează accesul la tratament pentru persoanele care locuiesc în zone izolate sau care au dificultăți în a se deplasa la clinici. **Implicare și Angajament Sporit al Pacienților** Experiențele VR sunt captivante și imersive, ceea ce poate spori implicarea și angajamentul pacienților în procesul terapeutic. Pacienții pot fi mai motivați să participe activ la sesiuni și să urmeze programele de tratament, datorită naturii interactive și atractive a tehnologiei VR. [12]

În multe clinici din întreaga lume, VR este utilizat pentru a trata fobia de zbor. De exemplu, Universitatea Emory din Atlanta, SUA, folosește un program de terapie VR pentru a expune pacienții la scenarii de zbor virtuale. Pacienții pot experimenta toate etapele unui zbor, de la îmbarcare până la aterizare, într-un mediu controlat, ajutându-i să-și gestioneze anxietatea legată de zbor. În Regatul Unit, Serviciul Național de Sănătate (NHS) a implementat programe de terapie VR pentru veteranii care suferă de PTSD. Programul utilizează VR pentru a recrea medii de luptă și alte situații traumatice, permițând pacienților să confrunte și să proceseze experiențele traumatice într-un cadru sigur, sub supravegherea unui terapeut. În Spania, Institutul de Cercetare în Psihologie Aplicată și Neuroștiințe (IPAN) utilizează VR pentru a trata tulburările de alimentație, cum ar fi anorexia și bulimia. Pacienții sunt expuși la situații virtuale care implică consumul de alimente și sunt ajutați să-și gestioneze anxietățile și comportamentele legate de alimentație într-un mediu terapeutic controlat. [13]

Cu toate acestea sunt și o serie de *riscuri* pe care și le asumă - Implementarea terapiei VR poate presupune **costuri inițiale ridicate** pentru achiziționarea echipamentelor și dezvoltarea software-ului necesar. Deși tehnologia devine din ce în ce mai accesibilă, costurile pot fi încă o barieră pentru unele clinici și organizații. Terapia VR **necesită formare specializată pentru terapeuți** pentru a utiliza eficient tehnologia și pentru a proiecta scenarii terapeutice adecvate. Lipsa formării și expertizei poate limita implementarea eficientă a terapiei VR. **Probleme de Confort și Siguranță** Unii pacienți pot experimenta disconfort sau simptome de rău de mișcare (cinetoză) în timpul utilizării VR. Este esențial ca sesiunile de terapie să fie monitorizate îndeaproape pentru a asigura confortul și siguranța pacienților.

Terapia de realitate virtuală oferă oportunități semnificative pentru îmbunătățirea tratamentului sănătății mintale și a asistenței sociale. Prin furnizarea unui mediu sigur și controlat, VR permite tratarea eficientă a fobiilor, anxietății și altor tulburări, sporind accesibilitatea și angajamentul pacienților. Cu toate acestea, pentru a maximiza beneficiile acestei tehnologii, este esențial să se abordeze provocările legate de costuri, formare și siguranță. Implementarea responsabilă și susținută a terapiei VR poate transforma semnificativ domeniul sănătății mintale și al asistenței sociale, oferind soluții inovatoare pentru provocările complexe ale pacienților.

Digitalizarea permite angajaților sociali să simplifice sarcinile administrative, să îmbunătățească comunicarea între echipele de îngrijire multidisciplinare și să asigure continuitatea îngrijirii prin centralizarea datelor clientului în formate sigure și accesibile. Aceasta nu numai că îmbunătățește eficiența și eficacitatea practicii de asistență socială, dar și împuternicește clienții să-și asume un rol activ în propria lor îngrijire și bunăstare prin accesul la resurse digitale și rețele de suport. Prin utilizarea tehnologiilor digitale, clienții pot deveni parteneri activi în procesul de îngrijire, având acces constant la informațiile necesare pentru a lua decizii informate și pentru a beneficia de un suport continuu.

Cu toate acestea, adoptarea tehnologiilor digitale în asistența socială ridică și provocări legate de securitatea datelor, confidențialitate și acces echitabil la tehnologie. Securitatea datelor este esențială pentru protejarea informațiilor sensibile ale clienților, iar breșele de securitate pot avea consecințe grave asupra încrederii și siguranței acestora. Confidențialitatea trebuie să fie garantată, iar accesul echitabil la tehnologie trebuie să fie asigurat pentru a evita excluziunea digitală a grupurilor vulnerabile.

Este esențial ca lucrătorii sociali să abordeze aceste provocări cu grijă, asigurându-se că tehnologia este utilizată etic, responsabil și într-un mod care să susțină valorile practicii de asistență socială. Acest lucru implică nu doar implementarea de soluții tehnice adecvate, ci și dezvoltarea de

politici și proceduri care să protejeze drepturile și demnitatea clienților. În plus, formarea continuă a personalului în utilizarea tehnologiilor digitale și sensibilizarea cu privire la riscurile și beneficiile acestora sunt cruciale pentru a maximiza potențialul digitalizării în asistența socială.

În concluzie, deși digitalizarea aduce numeroase avantaje pentru practica de asistență socială, succesul implementării sale depinde de abordarea echilibrată a beneficiilor și provocărilor asociate. Printr-o utilizare etică și responsabilă a tehnologiei, lucrătorii sociali pot transforma pozitiv experiențele clienților și pot contribui la o îngrijire mai accesibilă, eficientă și centrată pe individ.

Bibliografie:

1. DIJCKS, B., HELLEMONS, I., & RINGELING, A. (2017). Digitalisering in het social domein: Kansen en risico's voor gemeenten [Digitalization in the social domain: Opportunities and risks for municipalities]. Berenschot.
2. NĂSTASE, M. (2019). Impactul digitalizării în asistența socială: Studiu de caz asupra implementării tehnologiilor digitale în serviciile sociale din România [The impact of digitalization in social work: A case study on the implementation of digital technologies in social services in Romania]. Expert.
3. <https://www.undp.org/ro/moldova/press-releases/pnud-lanseaza-o-noua-competitie-de-inovatii-digitale-pentru-imbunatatirea-protectiei-sociale-si-drepturilor-de-munca-moldova>
4. <https://www.myagedcare.gov.au/news-and-updates>
5. CORCORAN, K., & WHITE, W. (Eds.). (2019). Social work in the digital age: Ethical and risk management challenges. Oxford University Press.
6. https://www.researchgate.net/publication/321012025_Blockchain_technology_for_social_impact_opportunities_and_challenges_ahead
7. https://health.ec.europa.eu/system/files/2022-01/2021_chp_romania_romanian.pdf#:~:text=URL%3A%20https%3A%2F%2Fhealth.ec.europa.eu%2Fsystem%2Ffiles%2F2022
8. <https://www.crisistextline.org/about-us/>
9. <https://amelia.ai/conversational-ai/>
10. TIMMS, P., Warburton, J., Alderman, J., & Outram, S. (2015). Digital social work: Tools for practice with individuals, organizations, and communities. Jessica Kingsley Publishers.
11. <https://www.forbes.com/health/mind/virtual-reality-therapy/>
12. <https://www.medicalnewstoday.com/articles/vr-therapy>
13. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7366939/>

CARACTERISTICILE ȘI EVOLUȚIA TUBERCULOZEI LA COPIII CARE TRĂIESC CU VIRUSUL IMUNODEFICIENȚEI UMANE (HIV)

CHARACTERISTICS AND EVOLUTION OF TUBERCULOSIS IN CHILDREN LIVING WITH THE HUMAN IMMUNODEFICIENCY VIRUS (HIV)

Valerica GHERCESCU, studentă,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ghertescuvaleria@gmail.com

Viorica COADĂ, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID:0000-0003-3368-7016
coada.viorica@upsc.md

Ana ȚIGANAȘ, asist. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID: 00000001-5120-0780
tiganas.ana@upsc.md

Valerica GHERCESCU, student,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau,
Viorica COADA, PhD, Associate Professor,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau,
Ana TIGANAS, University Assistant,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: 616.24+616.98-053.2

Abstract. The article presents research data concerning the evolution of tuberculosis (TB) in children infected with the human immunodeficiency virus (HIV). The study identified the clinical evolution of TB in children with HIV, highlighting the importance of careful monitoring and early intervention in these delicate cases to reduce the negative impact of the HIV/TB coinfection and improve the prognosis of these vulnerable patients. HIV affects the immune system, increasing the host's vulnerability to tuberculosis, while infection caused by Mycobacterium tuberculosis accelerates HIV immunodepression. Children with HIV have a 10 times higher risk of developing TB and a latent infection reactivation probability of approximately 20 times higher. Diagnosing TB in these children can be challenging, as symptoms can be masked by other pulmonary or extrapulmonary conditions, and diagnosis is often delayed, leading to advanced stages such as meningitis and miliary tuberculosis.

Keywords: tuberculosis, human immunodeficiency virus, broncho-pulmonary infections, malnutrition

„Copiii te fac să îți dorești să iei viața de la început.” – Muhammad Ali

Copiii sunt viitorul națiunii, un viitor pe care trebuie să-l ocrotim pentru a menține sănătatea un timp îndelungat. De aceea problemele societății trebuie să fie rezolvate prin informarea, protejarea și implicarea fiecărui membru. Una dintre provocările majore în acest sens este tuberculoza (TB), una dintre cele mai vechi boli umane, care a apărut odată cu domesticirea bovinelor.

Deși TB este o boală curabilă, ea continuă să răpească viețile oamenilor zi de zi. Conform statisticilor, în fiecare minut pe Pământ decedează de TB circa trei persoane. În secolul al XXI-lea omenirea se confruntă cu o „nouă tuberculoză”. Una dintre principalele caracteristici ale „noii” boli este oferită de asocierea sa cu infecția HIV și apariția tot mai des a formelor de TB multidrogrezistentă (MDR) [3]. Infecția cu HIV e o provocare al sistemului medical în plan global, un marker al statutului socio-economic, un factor de risc semnificativ pentru dezvoltarea bolii tuberculoase. Co-infecția

TB/HIV reprezintă o problemă urgentă și gravă de sănătate publică. Unul dintre cele mai importante aspecte ale coinfecției TB/HIV este că cele două infecții se agravează reciproc. Tuberculoza stimulează multiplicarea virusului HIV, iar virusul HIV activează bacilul Koch latent din organism. Imunodeficiența provocată de HIV reprezintă cel mai important factor de risc pentru infectarea sau reactivarea tuberculozei [3]. Există date limitate privind ratele de incidență a tuberculozei la copiii infectați cu HIV, iar ratele variază semnificativ în funcție de prevalența HIV și a tuberculozei în comunitate [2].

Pandemia COVID-19 a marcat evoluția endemiei TB la nivel global. Tuberculoza (TB), cu 10 milioane de cazuri estimate și 1,3 milioane de decese anual, continuă să fie o prioritate globală în domeniul sănătății [5]. Pandemia cu „severe acute respiratory syndrome coronavirus 2” (SARS-CoV-2) (COVID-19) a impus eforturi mari și acțiuni prompte ale serviciilor din domeniul sănătății publice, reieșind din răspândirea globală rapidă, severitatea bolii, rata mare de mortalitate-cu 4 milioane de decese și capacitatea de a copleși sistemele de sănătate. Impactul COVID-19 asupra serviciilor de tuberculoză este bine descris, cu o reducere a numărului de cazuri de TB diagnosticate și gestionate în majoritatea țărilor, ca rezultat combinat al accesului redus, diagnosticarea întârziată cu forme mai avansate și serviciile de sănătate supraîncărcate [5]. Potrivit raportului OMS, o scădere cu 18% a cazurilor de TB notificate între 2019 și 2020 – de la 7,1 la 5,8 milioane de cazuri. Se sugerează și o creștere cu 20% a deceselor cauzate de TB în următorii 5 ani ca urmare a pandemiei COVID-19 [5].

Incidența cazurilor de TB la copii este un indicator epidemiologic important privind nivelul de control al TB în comunitate. În diferite țări, cota TB la copii constituie 3 - 25%. Conform pronosticului experților, în viitor se așteaptă o creștere a chimiorezistenței primare printre copii comparativ cu adulții și înrăutățirea situației epidemiologice a TB și din cauza coinfecțiilor TB/HIV și TB/COVID.

Conform datelor statistice naționale, în RM incidența globală (cazuri noi+recidive) a TB la copii pentru anul 2016 a fost 18,5 (143 cazuri) la 100 mii populație, pentru a. 2017 - 21,3 (164 cazuri), pentru a. 2018 - 15,9 (122 cazuri), pentru a. 2019 - 17,7 (136 cazuri), pentru a. 2020 - 9,1 (70 cazuri), pentru a. 2021-14,7 (113 cazuri) [1, 4].

Scopul: Studiarea particularităților evoluției TB la copiii care trăiesc cu HIV

Obiective:

- Determinarea particularităților depistării TB la copii care trăiesc cu HIV
- Studiarea evoluției clinice a TB la copii care trăiesc cu HIV
- Analiza statutului bacteriologic în cazurile de co-infecție TB/HIV
- Aprecierea eficacității tratamentului antituberculos la copii care trăiesc cu HIV

Metodologia cercetării: S-a efectuat un studiu retrospectiv, selectiv și descriptiv asupra unui grup de 34 de pacienți diagnosticați cu tuberculoză și infecție cu virusul imunodeficienței umane (HIV). Instrumentul de lucru a fost fișa individuală de studiu, care include întrebări legate de caracteristicile generale ale copiilor cu tuberculoză și infecție cu HIV (vârstă, sex, locuință, diagnostic de bază, complicații, boli concomitente, metoda de detectare, condiții de viață, vaccinare BCG, date de laborator, tratament). Pacienții selectați au fost diagnosticați și spitalizați pentru tratament în Instituția Medical-Sanitară Publică, Spitalul Clinic Municipal de Ftiziopneumologie din Chișinău, între anii 2000 și 2021. Pentru a atinge obiectivul, au fost utilizate următoarele metode de cercetare: istorică, epidemiologică, de observație directă, de analiză a documentelor, statistică, matematică și comparativă.

Rezultatele investigațiilor. Scăderea bruscă a incidenței globale a cazurilor de TB în RM în anul 2020 a fost determinată inclusiv și de subdiagnosticarea TB la copii, din cauza impactului negativ al pandemiei de COVID-19 asupra accesului la serviciile medicale (fig.1) [4].

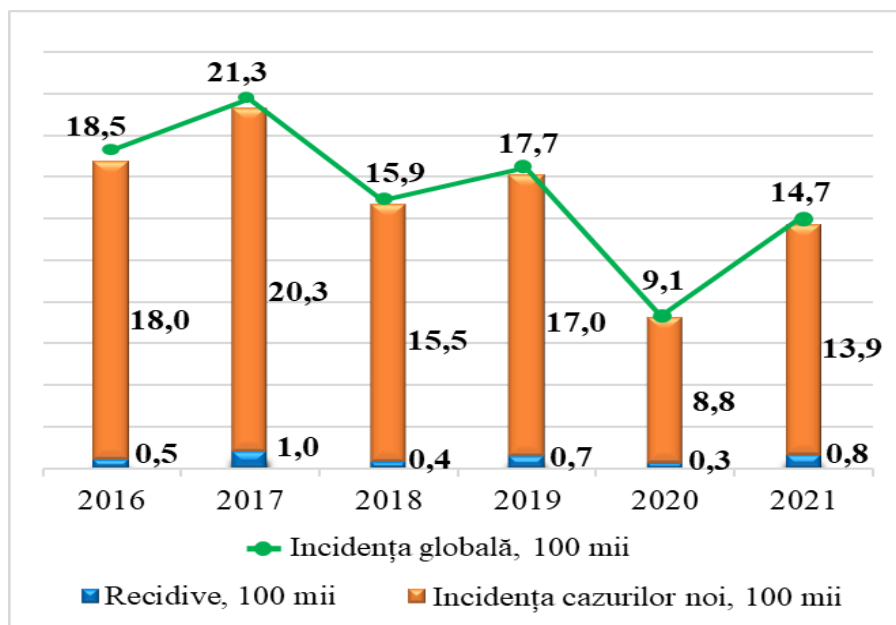


Figura 1. Incidența globală a cazurilor noi și recidivele TB la copii în Republica Moldova pentru anii 2016-2021 (la 100 mii populație) [4].

S-a constatat că, în perioada anilor 2000 - 2021, majoritatea copiilor cu co-infecția TB/HIV au fost depistați prin adresarea la medic (pasivă) 26 copii (76,47%) și 8 copii (23,53%) depistați prin anchetă epidemiologică (activă), rezultatele sunt redată în figura 2.

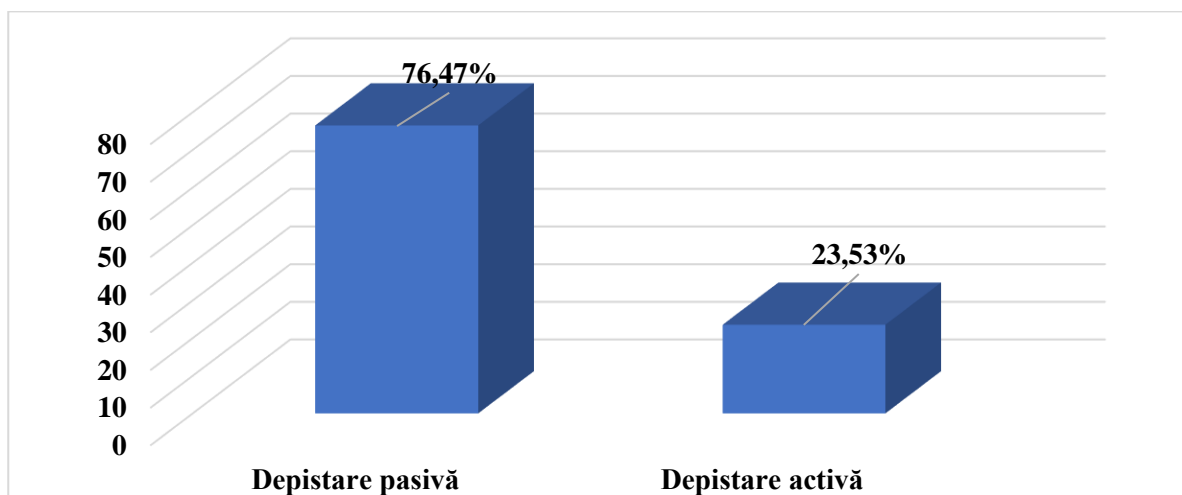


Figura 2. Metoda de depistare a tuberculozei

În baza datelor obținute la repartizarea numărului total de cazuri după grupul de vârstă, s-au stabilit următoarele cazuri de TB la copii care trăiesc cu HIV: pacienții cu vârsta cuprinsă între 0-1 ani s-au înregistrat - 5 (14,70%) cazuri, între vârsta 1-3 ani - 6 (17,64%) cazuri, în limita 3-6 ani - 8 (23,52%) cazuri, între 6-17 ani - 15 (44,11%) cazuri.

Astfel, s-a stabilit că cele mai multe cazuri de TB la copiii care trăiesc cu HIV s-au înregistrat la pacienții cu vârsta cuprinsă între 6-17 ani, în total 15 cazuri (44,11%). Rezultatele sunt redată în tabelul 1.

Tabelul 1. Distribuția pacienților cu co-infecția TB/HIV după vârstă

Vârsta	Nr. de cazuri	%
0-1 ani	5	14,70
1-3 ani	6	17,64
3-6 ani	8	23,52
6-17 ani	15	44,11

Apariția și răspândirea tuberculozei într-o comunitate par a fi influențate de numărul crescut de locuitori în acea localitate. Cu cât populația este mai mare, cu atât crește probabilitatea extinderii procesului tuberculos de la un individ bolnav la unul sănătos. Prin urmare, dimensiunea comunității constituie un factor favorabil în evoluția bolii. Acest lucru subliniază importanța detectării rapide a pacienților cu suspiciuni minime de tuberculoză și aplicarea imediată a măsurilor profilactice și curative. De asemenea, este esențial să se investigheze persoanele aflate în contact cu cei contagioși pentru a preveni răspândirea bolii.

Conform datelor din literatură, infecția cu MBT este contractată cel mai frecvent în mediile sociale cu condiții precare de trai. Astfel, am evaluat condițiile de trai al copiilor cu co-infecția TB/HIV și am constatat că majoritatea copiilor locuiesc în medii cu condiții precare de trai, acestea fiind reprezentate de 20 copii (58,80%) și doar în 14 (41,20%) cazuri au fost determinate condiții satisfăcătoare de trai, în care se respectă regulile igienei sanitare și personale. Rezultatele sunt reflectate în figura 3.

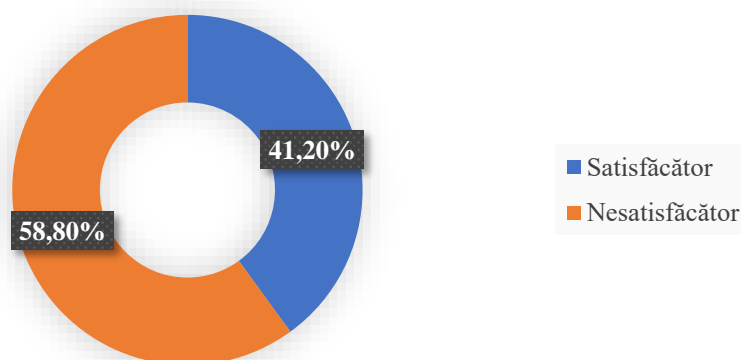


Figura 3. Repartizarea copiilor după condițiile de trai

Cei mai mulți copii au contractat infecția de la cei mai apropiați membri ai familiei lor – părinții: atât mama, cât și tatăl, în total 30 de cazuri (88,23%). Doar 2 copii (5,88%) au fost infectați în contextul contactului cu alte colectivități, în timp ce alți 2 copii (5,88%) nu au avut contact cu nicio sursă identificată (figura 4).

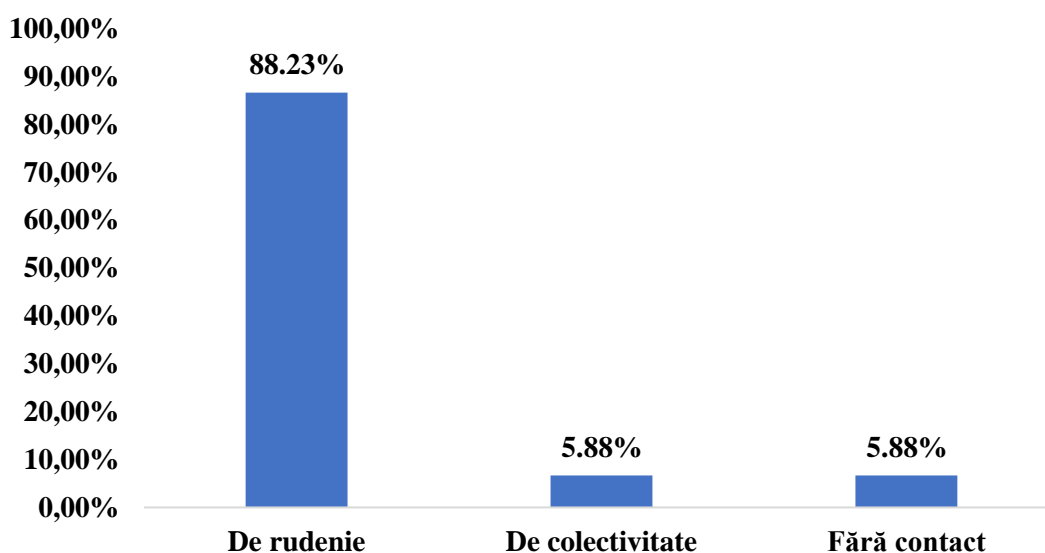


Figura 4. Sursa de infecție a tuberculozei

Reieșind din datele figura 5 și analizând documentația medicală, se observă că cicatricea post-BCG lipsea la 23 de copii (68,64%), iar la 11 copii (32,36%) dimensiunea cicatricii după vaccinare nu depășea 5 mm, ceea ce indica calitatea imunizării cu BCG.

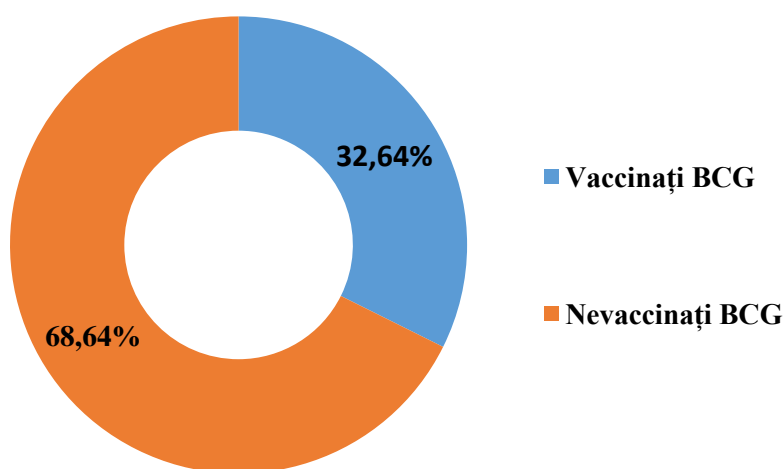


Figura 5. Repartizarea copiilor după prezența vaccinului BCG

Bolile asociate și comorbiditățile au fost semnificativ predominante în rândul copiilor și redată în figura 6. O parte semnificativă dintre acești copii au prezentat o varietate de asociere între tuberculoză și alte afecțiuni. Cea mai comună boală întâlnită la copiii cu co-infecție TB/HIV a fost limfadenopatia periferică, înregistrându-se 15 cazuri (44,11%). În continuare, au fost observate anemia în 13 cazuri (38,23%) și infecțiile bronhopulmonare în 12 cazuri (35,29%). De asemenea, retardul psihomotor a fost identificat la 5 copii (14,70%), iar 4 copii (11,76%) au suferit de malnutriție. Alte afecțiuni, cum ar fi infecțiile urinare și hepatita virală, au fost înregistrate câte într-un singur caz (2,94%). Din întregul lot de copii, 4 (11,76%) au avut antecedente alergologice.

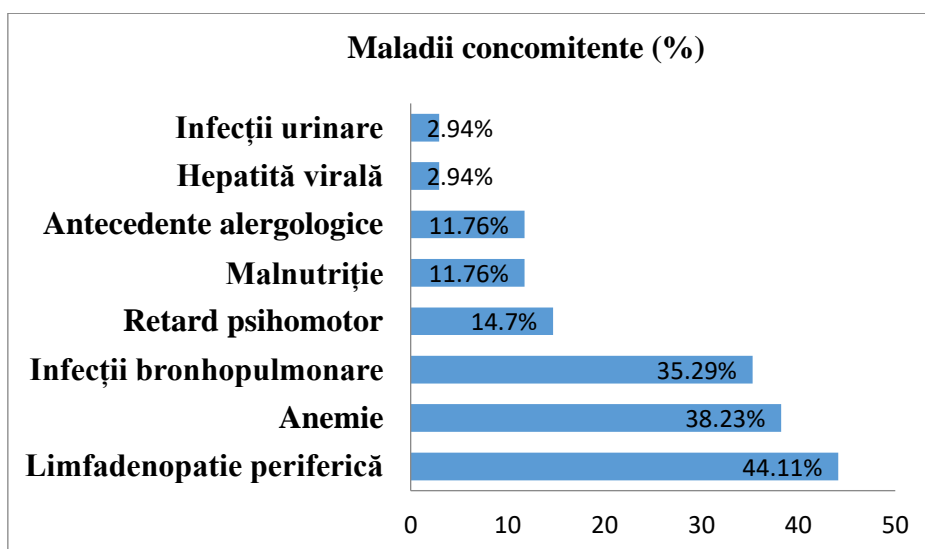


Figura 6. Distribuția pacienților cu co-infecția TB/HIV în dependență de maladiile concomitente

În figura 7 este prezentată repartizarea formelor clinice de tuberculoză. Studiind particularitățile de depistare ale bolnavilor, am stabilit că în lotul de studiu de 34 cazuri au predominat statistic semnificativ pacienții de tip „caz nou” - 28 (82,35%) de cazuri, urmași de pacienții care au înregistrat o recidivă - 4 (11,76%) cazuri și, respectiv, - 2 (5,88%) cazuri de tip eșec terapeutic. Nu s-a înregistrat niciun caz de tip „caz cronic” și niciun pacient pierdut din supraveghere.

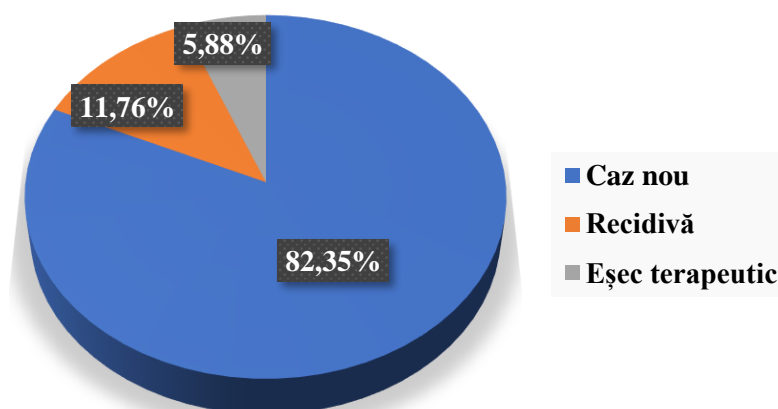


Figura 7. Caracteristica cazurilor de tuberculoză

Analizând simptomatologia clinică prezentă la internare la pacienții din lotul cercetat, am constatat caracterul polimorf al simptomelor în majoritatea cazurilor, simptomele specifice ale co-infecției TB/HIV au fost „mascate” de sindroame caracteristice altor afecțiuni: pseudo-gripală - 3 cazuri (8,82%); pseudo-bronșică - 6 cazuri (17,64%); pseudo-pneumonică - 16 cazuri (47,05%). Examined the figure 8, observăm că la 9 cazuri (26,47%) din lotul prelucrat nu s-au înregistrat „măștile” în simptomatologie.

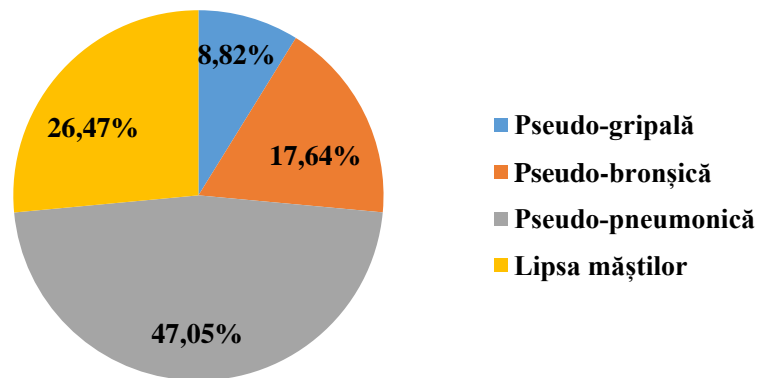


Figura 8. Distribuția cazurilor cu co-infecția TB/HIV în funcție de „măștile” exprimate

Examinând figura 9, observăm că tuberculoza la copiii care trăiesc cu HIV afectează cel mai des ganglionii limfatici periferici (cervicali, axilari, inghinali) și ganglionii limfatici centrali (mediastinali, bronhopulmonari, mezenterici).

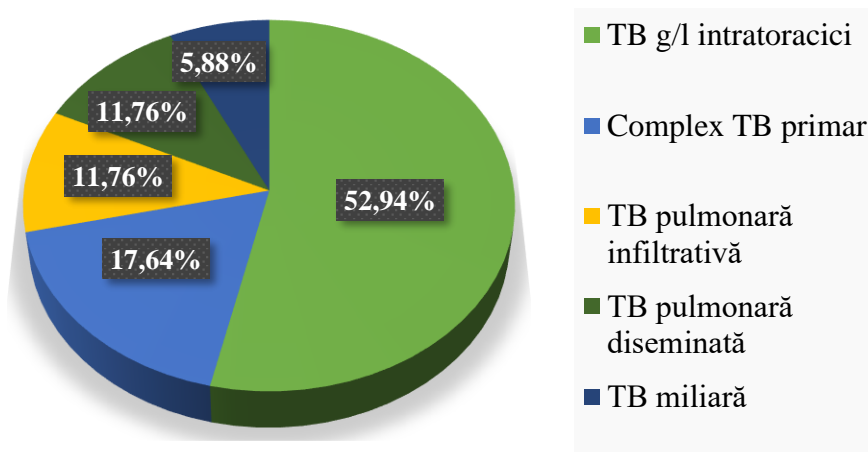


Figura 9. Frecvența formelor clinice de tuberculoză

Tuberculoza ganglionilor limfatici intratoracici s-a înregistrat în 18 (52,94%) cazuri, complex tuberculos primar - 6 (17,64%) cazuri, TB pulmonară infiltrativă - 4 (11,76%) cazuri, TB pulmonară diseminată - 4 (11,76%) cazuri, TB miliară - 2 (5,88%) cazuri.

Concluzii

Copiii infectați cu HIV sunt expuși unui risc crescut de dezvoltare a tuberculozei, iar apariția coinfecției TB/HIV este influențată de aspecte sociale și epidemiologice. Eficacitatea tratamentului corect administrat, gestionarea adecvată a complicațiilor și adresarea rapidă a populației pentru îngrijiri medicale sunt elemente cruciale pentru succesul terapeutic.

Bibliografie:

1. ALEXANDRU, S.; VILC, V.; IAVORSCHI, C.; DONICA, A.; SAIN, D. *Tuberculoza la copil*. Protocol clinic național. 2020.
2. PIMPIN, L.; DRUMRIGHT, L.N.; KRUIJSHAAR, M.E.; ABUBAKAR, I.; RICE, B.; DELPECH, V.; HOLLO, V.; AMATO-GAUCI, A.; MANISSERO, D.; KÖDMÖN, C. *Tuberculosis and HIV co-infection in European Union and European Economic Area countries*. European Respiratory Journal, 2011.
3. VILC, V.; ALEXANDRU, S.; CRUDU, V.; IGNAT, R. Controlul tuberculozei la nivelul asistenței medicale primare. Ghid 2015, pp. 6-20.

Surse Web:

4. IMSP Institutul de Ftiziopneumologie "Chiril Draganiuc". Raport privind realizarea „Programului național de control al tuberculozei pentru anii 2016-2020” pe perioada anului 2020. Chișinău, 2021. [citată 05.04.2022]. Disponibil: <https://simetb.ifp.md/Download/tbreps.excel>
5. WHO. *Impact of the COVID-19 pandemic on TB detection and mortality in 2020*. Geneva, 2021. Disponibil la: <https://www.who.int/publications/m/item/impact-of-the-covid-19-pandemic-on-tb-detection-andmortality-in-2020> [citată 07.09.2021].

UTILIZAREA PARAMETRILOR BIOLOGICI ÎN CRIMINALISTICĂ

THE USE OF BIOLOGICAL PARAMETRES IN CRIMINALS CRIMINAL INVESTIGATION

Mihaela MAZURU, studentă,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
mustucmihaela42@gmail.com
Diana COȘCODAN, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID: 0000-0001-9099-056X
coscodan2017@gmail.com

Mihaela MAZURU, student,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau
Diana COSCODAN, PhD, Associate Professor,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: 343.98

Abstract. This article presents the results obtained by pplying 6 methods of forensic research and identification of biological material at the scene of the crime. The methods that allow establishing the presence of blood in the legal sample, saliva, seminal fluid are being studied. The working principle of the ultraviolet lamp used in forensics and the fingerprint determination process are analyzed.

Keywords: blood, Teichmann crystals, UV rays, fingerprint, polygraph, magnifying glass.

În contextul contemporan, știința criminalistică a cunoscut o evoluție remarcabilă, transformându-se într-un domeniu interdisciplinar care integrează științele naturale, sociale și aplicate pentru a elucida enigmatice asociate cu activitățile ilicite. Unul dintre subdomeniile cele mai inovatoare și dinamice ale științei forense este utilizarea indicatorilor biologici în investigații [3]. Ne propunem să cercetăm modul în care indicatorii biologici precum: sângele, amprenta, conductibilitatea pielii, lichidul seminal, saliva și alții pot fi folosiți pentru a identifica, urmări și, în final, a aduce la lumină tabloul infracțiunii.

Subiectul abordat reprezintă un punct crucial în domeniul criminalisticii, având în vedere actualitatea sa și faptul că urmele biologice umane constituie o ramură adesea utilizată în investigații. Prin utilizarea diverselor tehnici, aceasta furnizează dovezi concludente care contribuie la rezolvarea cazurilor și la aplicarea corectă a legii. Un exemplu remarcabil este impactul analizei genetice, care oferă posibilitatea de a identifica autorii infracțiunilor cu o precizie fără precedent.

Republica Moldova se confruntă frecvent cu cazuri de ilegalitate și, cu părere de rău, sunt în creștere de la an la an. În fig. 1.1 sunt prezentate principalele categorii de infracțiuni din anul 2022.

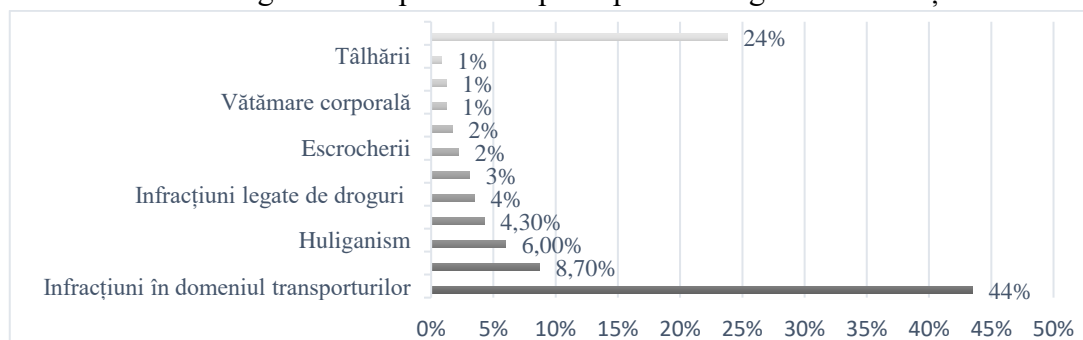


Figura 1. Ponderea principalelor categorii de infracțiuni în anul 2022 [8]

Scopul: Studiarea metodelor folosite în criminalistică pentru demonstrarea prezenței materialului biologic drept probă de la locul crimei.

Obiective: Studiarea surselor de literatură din domeniul metodelor criminalistice; Stabilirea prezenței sângelui în probele de la locul crimei; Depistarea urmelor de mâini/amprente digitale de la locul faptei; Examinarea răspunsurilor sistemului nervos autonom în situații de stres; Investigarea urmelor rezultate din procesul fiziologic al organismului

Ne propunem să explorăm o serie de **metode și tehnici utilizate** în investigațiile criminalistice pentru identificarea și analiza probelor biologice. Acestea din urmă sunt: Stabilirea prezenței sângelui – obținerea cristalelor de hemină, reacția sângelui cu apa oxigenată și utilizarea luminii ultraviolete pentru a stabili prezența acestuia. Depistarea amprentelor digitale pentru stabilirea identității. Utilizarea senzorului de conductibilitate a pielii Neulog („detector de minciuni”). Utilizarea instrumentului optic (lupa) pentru analiza materialului biologic.

Rezultatele investigațiilor

Obținerea cristalelor de heimină

Hemoglobina are proprietatea de a se cristaliza. La tratarea hemoglobinei cu acid clorhidric (HCl) sau acid acetic glaciari (CH₃COOH), de la globină se desparte hemul. Intrând în combinație cu acidul în prezența sării de bucătărie (NaCl), el se transformă în hemină (C₃₄H₃₂N₄O₄FeCl). Pentru experiment s-a folosit acidul acetic glaciari. Aceste cristale Teichmann (figurele 1,2) prezintă forme distincte, similare cu modelele de gheață sau structuri de formă rombică sau hexagonală și au o culoare brun-roșcată. Sunt transparente și pot fi vizualizate sub microscop la periferia unei pete de sânge.



Figura 2. Cristale de hemină (Teichman)

Reacția sângelui cu apa oxigenată

Peroxidul de hidrogen acționează ca un agent oxidant puternic, care, atunci când interacționează cu sângele, inițiază o reacție cu hemoglobina. Aceasta catalizează descompunerea peroxidului de hidrogen, rezultând eliberarea de oxigen (O₂) sub formă de bule efervescente. Acest fenomen este vizibil și ușor de detectat, oferind un semnal rapid al prezenței sângelui. Hemoglobina, datorită componentei sale esențiale hem, facilitează descompunerea peroxidului de hidrogen (H₂O₂). Cu toate acestea, este important de menționat că reacția cu peroxidul de hidrogen nu este unică pentru sânge; alte materiale care conțin peroxidază sau enzime similare pot provoca o reacție similară, cum ar fi cartofii, saliva, materialul seminal etc. Prin urmare, testele suplimentare precum analiza

imunocromatografică sau testele de identificare ADN sunt necesare pentru a confirma definitiv prezența sângelui.



Figura 3. Spuma – rezultatul interacționării peroxidazei din celulele sangvine cu apa oxigenată

Utilizarea lămpii ultraviolet pentru a stabili prezența sângelui

Petele de sânge pot absorbi radiațiile UV, făcându-le să pară mai întunecate sub această lumină. Datorită structurii sale, în special a hemoglobinei, sângele absoarbe eficient anumite lungimi de undă. Astfel, petele de sânge sunt mai vizibile, contrastând cu mediul și ușurând identificarea lor, chiar și în condiții de iluminare scăzută. Expuse la lumina UV, urmele de sânge devin fluorescente, datorită compoziției organice (figura 4.) Aceasta ajută la detectarea sângelui care ar fi altfel greu de văzut. În criminologie și medicină legală, se folosește spectrul UV între 400 și 200 nanometri pentru a scoate în evidență substanțe organice și diverse compuși chimici [6].

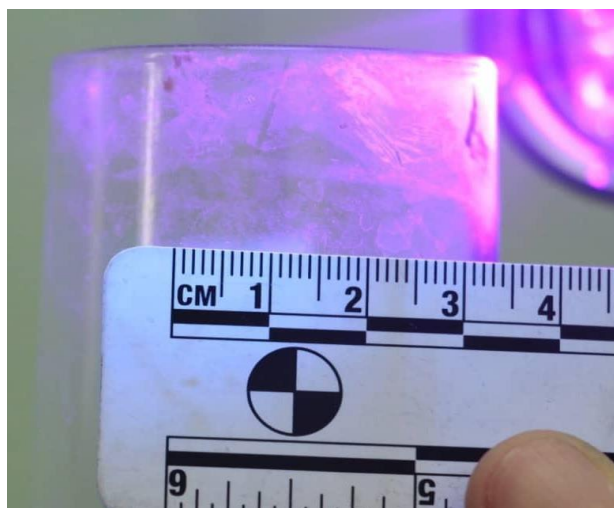


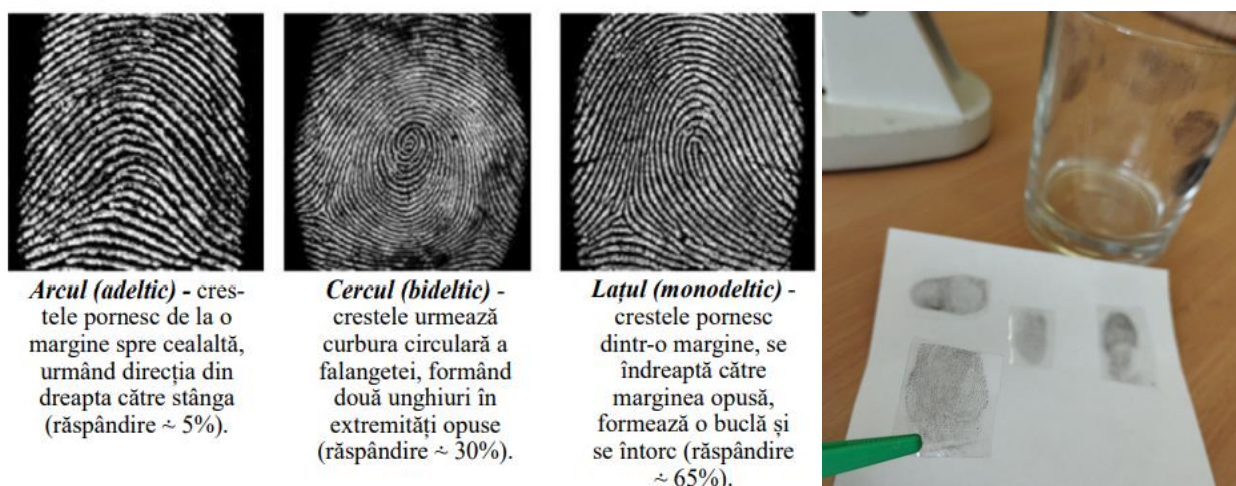
Figura 4. Petele de sânge văzute sub razele ultraviolett

Utilizarea amprentelor pentru stabilirea identității

Amprenta este o urmă biologică de o importanță crucială în investigarea criminală, din motiv că aceasta este unică pentru fiecare individ în parte și furnizează informații valoroase în timpul cercetărilor. Elementele distinctive ale degetelor, palmelor și tălpilor picioarelor sunt reprezentate de dermatoglife, modele formate din linii paralele ale creștelor papilare, separate de șanțurile papilare.

O impresiune papilară reprezintă o replică a stratului epidermic al degetului, obținută prin apăsarea acestuia pe o suprafață plană. Caracteristica structurală cea mai evidentă este modelul format din creste și văi (figura 5a); într-o reprezentare grafică a unei amprente, crestele apar ca zone întunecate, iar văile, ca zone luminoase. Evenimente precum arsurile sau tăieturile nu alterează structura subepidermică, astfel că modelul inițial este conservat în pielea regenerată [2].

Ampretele pot oferi informații suplimentare nu doar despre modelul unic al crestei papilare, ci și despre substanțele prezente pe degetele individului în momentul contactului cu o suprafață, cum ar fi urme de transpirație, sânge sau alte substanțe chimice.



**Figura 5. a) Tipurile fundamentale de amprente digitale [7]
b) Ampretele digitale colectate de pe un vas de bucătărie (pahar)**

Utilizarea senzorului de conductibilitate a pielii Neulog („detector de minciuni”)

Pentru analiza modificărilor pielii pe baza stărilor emoționale, folosim senzorul Neulog, care măsoară modificările electrice ale pielii asociate cu emoțiile. Aceste modificări, cunoscute sub numele de răspunsul galvanic al pielii (GSR), sunt indicatori utili ai activării sistemului nervos simpatic, care este adesea stimulat în timpul experiențelor emoționale intense. În figura 6 se pot observa vârfurile diagramei, care demonstrează o creștere a nivelului de hormoni din sânge: adrenalină și cortizol – și activarea sistemului vegetative simpatic în momentele răspunsurilor false ale persoanei intervievate. În consecință, crește rata de transpirație și conductibilitatea pielii.

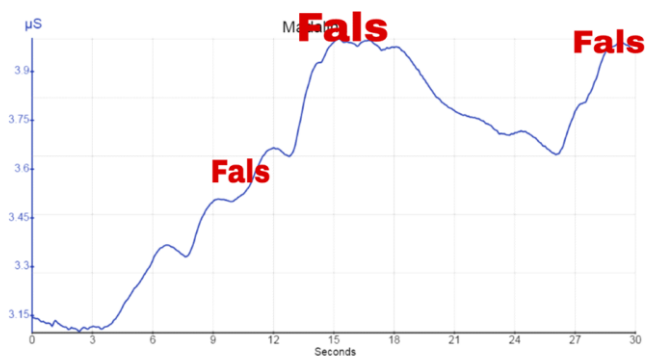


Figura 6. Înregistrarea conductibilității pielii în timpul mărturiilor false

Utilizarea instrumentului optic (lupa) pentru analiza materialului biologic

Metodele de examinare biologică a urmelor de păr pot răspunde la diverse întrebări legate de părul găsit la fața locului sau pe corpul victimei. Aceste întrebări pot viza următoarele aspecte:

- Tipul și originea: se poate determina dacă părul aparține unui om sau unui animal.
- Zona corpului: se precizează din ce parte a părului crește.
- Modul de îndepărtare: se specifică informații detaliate despre cum s-a îndepărtat părul: rupere, tăiere, cădere naturală sau smulgere. Aceste informații sunt importante pentru investigațiile criminalistice și pot ajuta la reconstruirea evenimentelor.

În figura 7 este redat un fir de păr investigat cu concluziile: este o urmă biologică de natură umană, deoarece medula este mică, practic absentă, pigmentarea este uniformă și grosimea este constantă, spre deosebire de părul animal, care prezintă variații. Firul de păr urmează un ciclu natural de viață, trecând prin fazele de creștere, tranziție și repaus. În faza de repaus, părul cade și este înlocuit de un nou fir, iar prezența nodului alb la rădăcina indică căderea naturală a firului.

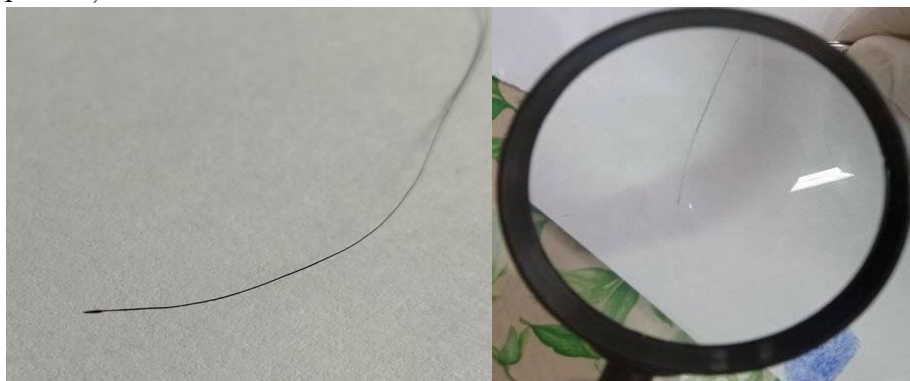


Figura 7. Analiza firului de păr cu ajutorul instrumentului optic

Concluzii: Cristalele Teikman, care se formează din interacțiunea acidului acetic glacial cu hemoglobina, constituie un indicator al prezenței sângelui în proba legală. Reacția peroxidazei din celulele vii cu peroxidul de hidrogen este o dovadă a prezenței țesuturilor vii la locul unei infracțiuni. Luminescența provocată de razele ultraviolete la nivel atomic în anumite substanțe organice servește drept indiciu al prezenței țesuturilor vii. Ampretele lăsate de un individ pot confirma fără echivoc prezența sa la locul unui delict și, prin compararea cu bazele de date existente, se poate identifica rapid persoana respectivă. Creșterea conductibilității pielii în situații de stres, fenomen legat de activarea sistemului nervos simpatic, permite utilizarea senzorului Neulog pentru a detecta nivelurile de stress în timpul răspunsului fals. Examinarea probelor biologice cu ajutorul unui instrument optic, cum ar fi lupa, este o metodă eficientă ce permite observarea detaliilor fine, care, altfel, ar fi dificil de detectat fără mărire optică.

Bibliografie:

1. ANGHELESCU, ION. Dicționar de criminalistică. Dr. Ion Angheliescu, dr. Nicolae Dan, Ion R. Constantin. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1984. 223 p.
2. ARGEȘANU, ION. Cazuri judiciare prezentate de un procuror criminalist.
3. BERCHEȘAN, VASILE. Cercetarea penală: Criminalistica - teorie și practică: Îndrumar complet de cercetare penală. conf. univ. dr. Vasile Bercheșan. București: Icar, 2001. 420 p
4. CĂRPINEAN, ION-CRISTIAN. Cercetarea la fața locului în cazul actelor de terorism. Dr. Ion-Cristian Cărpinean. Timișoara: Mirton, 2010. 328 p
5. MEDEANU, TIBERIU-CONSTANTIN. Criminalistica în acțiune. Conf. dr. Medeanu Tiberiu Constantin. București: Lumina Lex, 2006.
6. VĂDUVA, NICOLAE. Criminalistica: (Curs de tactică și metodică). Dr. Nicolae Văduva. Craiova: Universitaria, 2002. 386 p.
7. https://mecc.gov.md/sites/default/files/manual_stem_in_criminalistica_2023_final_pt_site_mec_com..pdf
8. https://statistica.gov.md/ro/nivelul-infractionalitatii-in-anul-2022-9478_60321.html

EVALUAREA OBICEIURILOR ALIMENTARE LA COPIII DE VÂRSTĂ PREȘCOLARĂ

ASSESSMENT OF FOOD HABITS IN CHILDREN FROM PRESCHOOL AGE

Natalia GUȚANU, studentă,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
Lora MOȘANU-ȘUPAC, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID: 0000-0002-1401-5145:
gutanunatalia75@gmail.com

Natalia GUTANU, student,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau
Lora MOSANU-SUPAC, PhD, Associate Professor,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: 613.2-053.2

Abstract. One of the most important components of the prevention of non-communicable diseases among the population is a balanced and rational diet, representing the essential link in the development and harmonious growth of children and adults. Food influences the metabolism of the human body, representing the source of proteins, lipids, carbohydrates, vitamins and mineral salts. Although the menus of the early education institutions are drawn up based on the Model Menu, there are deviations from the norms of the amount of nutrients and the energy value of the food, which conditions the supplementing of the children's daily ration with additional meals within the family. The current and ubiquitous problem is the consumption of fast food products by children, a fact encouraged by parents, by presenting their own example, children tending to imitate their behavior and adopt unhealthy habits. Insufficient or excessive consumption of food, in parallel with the imbalance of nutrients and vitamins, constitute the major risk factors in the physical and mental development of children, favoring the appearance of such diseases as obesity, thrombosis, diabetes or anemia.

Keywords: food habit, menu, nutrition of preschoolers, fast food, obesity

Problema alimentației echilibrate și raționale este una globală, cu răspândire ubicuitară, care are impact considerabil asupra dezvoltării și creșterii copiilor din întreaga lume, și nu doar a lor. Aceasta reprezintă una dintre cele mai importante condiții pentru creșterea și dezvoltarea organismului, păstrarea vieții și sănătății lui. Alimentele sunt indispensabile pentru om, deoarece acestea asigură energia și substanțele nutritive de bază necesare pentru buna desfășurare a proceselor metabolice, dar și pentru creșterea și dezvoltarea organismului [1].

Indiferent de modul lor de preparare, produsele alimentare sunt alcătuite din anumite componente de bază, numite substanțe nutritive. Întrucât nu există un aliment care ar putea să conțină toate substanțele nutritive necesare în proporții optime pentru organismul copilului, alimentația zilnică trebuie să fie alcătuită prin asocierea mai multor alimente, astfel încât să fie satisfăcute nevoile nutritive ale organismului copilului [4].

Este cunoscut că toate funcțiile vitale ale organismului depind, în mod special, de alimentația care asigură reînnoirea celulelor, energia necesară pentru metabolismul bazal. Alimentația este esențială pentru eforturile fizice și intelectuale [6].

Se consideră echilibrată acea alimentație care acoperă pierderile de energie și-i asigură organismului uman substanțe nutritive, săruri minerale și vitamine în cantități și raporturi optime, conform normelor fiziologice [2].

După cum menționează Guțul A. (2005), o alimentație rațională trebuie să compenseze nu doar necesarul de energie pentru organismul uman, ci și să asigure posibilitatea unei reacții adecvate a organismului la situații stresante, cauzate de mediul înconjurător.

Alimentația copiilor este reglementată de normativele în vigoare și este structurată într-un meniu, orientat către Meniul-Model, întocmit pe 10 zile. Acest meniu este întocmit și realizat de către responsabilii de meniu – personalul medical, astfel că aceștia iau parte la perfectarea meniului, participând la verificarea respectării procesului tehnologic, cantității produselor folosite la prepararea bucatelor și verificarea calității bucatelor destinate alimentării copiilor. De altfel, ei participă la evaluarea vitaminizării bucatelor, verificarea condițiilor de păstrare și respectarea termenilor de realizare a produselor, precum și aprecierea asigurării stării sanitare a blocului alimentar [5].

La elaborarea Meniului-Model unic, specialiștii țin cont de următorii factori:

- calitatea produselor alimentare;
- cantitatea de calorii consumate zilnic de un copil;
- diversitatea produselor alimentare;
- promovarea alimentației sănătoase.

Scopul alimentației calitative a copiilor este că, prin alimente, copiii trebuie să primească trofine în cantități și raporturi optime, corect repartizate în timp, sub formă accesibilă și atrăgătoare.

O problemă globală și actuală este cea a utilizării în rația alimentară, în afara meniurilor oferite de grădinițe și în cadrul familiei, a diverselor alimente preparate rapid (fast-food), ce conțin o cantitate mare de colesterol, grăsimi, conservanți și sare, dăunătoare fiind oricărui organism [7].

Cercetătorii internaționali relatează că consumul de produse fast-food provoacă o tulburare metabolică rapidă în rândul copiilor din cauza conținutului mare de colesterol, în timp ce conținutul de vitamine și fibre alimentare este foarte mic, iar echilibrul dintre trofine (proteine, lipide și glucide) nu se încadrează în limitele normei reprezentative a unei alimentații corecte și echilibrate.

Părinții sunt responsabili de planificarea, achiziționarea și pregătirea meselor copiilor lor, iar cunoștințele, atitudinile și comportamentele lor nutriționale au un impact major asupra dezvoltării comportamentelor alimentare ale copiilor lor [3].

Consumul insuficient sau exagerat de alimente, paralel cu dezechilibrul de substanțe nutritive și vitamine, constituie factorii de risc majori în dezvoltarea obezității, malnutriției, reducerii capacității fizice și mintale soldate cu stagnarea în dezvoltarea fizică și psihică a copiilor [7].

Reieșind din cele relatate, scopul studiului a fost evaluarea obiceiurilor alimentare la copiii de vârstă preșcolară.

Metode de cercetare. Pentru realizarea scopului și obiectivelor au fost evaluate meniurile de repartiție din grădinițe din mediul rural și urban din Republica Moldova. De asemenea, au fost utilizate răspunsurile părinților copiilor preșcolari (5-7 ani) la chestionarul aplicat celor 120 respondenți, părinți ai copiilor implicați în studiu. Chestionarul conține întrebări cu privire la alimentarea copiilor în afara orelor de grădiniță, preferințele copiilor și calitatea alimentației din cadrul familiei.

Rezultatele investigațiilor proprii și analiza lor. Din rația alimentară a copiilor nu trebuie să lipsească niciun nutrient, deoarece procesele de creștere și dezvoltare prin care trec ei la această vârstă, hiperactivitatea, nevoile lor calorice le depășesc pe cele ale adulților. Meniul propus de grădinițe, în vederea dezvoltării armonioase a copiilor aflați în creștere, trebuie să fie divers și să includă toate categoriile de alimente (fructe, legume, carne, pește, lapte și produse lactate). Rația alimentară zilnică a copiilor trebuie să fie suficientă din punct de vedere cantitativ și calitativ, incluzând necesarul zilnic de proteine, lipide și glucide, în proporții corespunzătoare conform vârstei copilului.

Adoptarea obiceiurilor alimentare la copii este influențată de factori ereditari și de mediu, astfel că copiii preșcolari își dezvoltă obiceiurile alimentare începând cu preluarea acestora din familie și continuă cu instituțiile de educație timpurie.

Analizând meniurile din grădinița „Ghiocel”, din satul Cimișeni, raionul Criuleni și grădinița Nr. 78, sectorul Centru, orașul Chișinău, am atestat o valoare scăzută a cantității de trofine (proteine, glucide și lipide) și a valorii lor energetice. Proteinele la această vârstă sunt sursa necesară pentru creșterea și dezvoltarea organismului și este absolut inadmisibil ca în rația copiilor să nu se găsească proteine într-o cantitate suficientă, deoarece consecințele acestea se vor manifesta mai târziu asupra vieții copilului. Aceasta se referă și la cantitatea de lipide și glucide, care, de asemenea, este mai jos de normăle admisibile pentru vârsta dată (figura. 1).

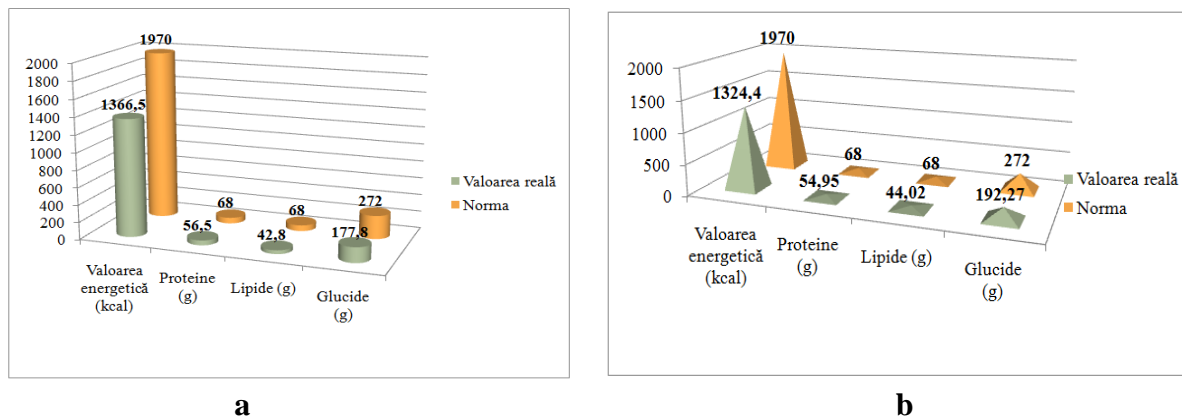


Figura 1. Valoarea cantitativă a trofinelor(g) și valoarea energetică (kcal) a meniurilor instituțiilor preșcolare din mediul rural (a) și urban (b)

Aportul deficitar de trofine este cauzat de consumul insuficient de carne, pește și produse lactate atât în mediul rural, cât și în cel urban (figura 2).

Ponderea valorii energetice a prânzului este cea mai mare, constituind 36,6% în mediul rural și 35,67% în mediul urban, iar gustarea, o valoare calorică deficitară cu aproximativ 50%, atingând valoarea de 7,6 % în mediul rural și 7,03% în cel urban.

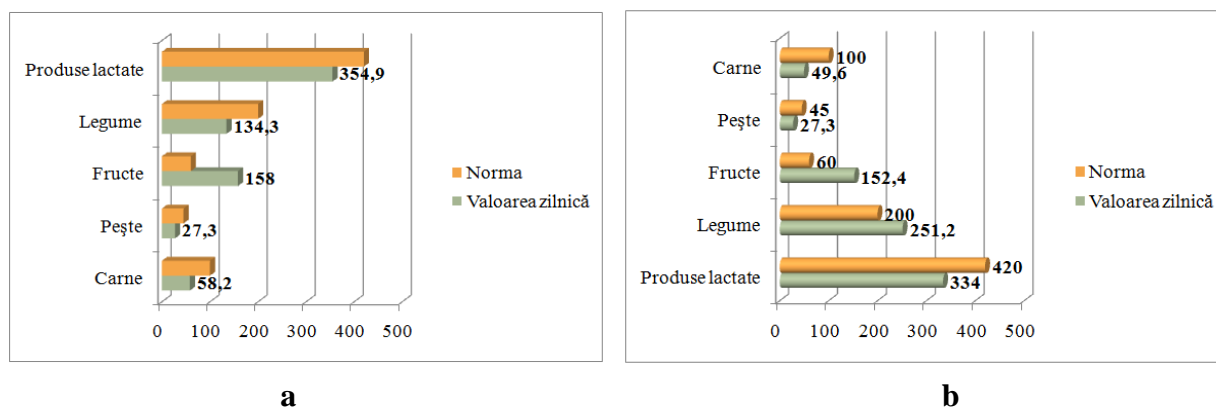


Figura 2. Valoarea cantitativă a categoriilor de produse (g) în meniul instituțiilor preșcolare din mediul rural (a) și urban (b)

În mediul urban 55% din copii iau 1-2 mese suplimentar meniului propus de grădinițe, iar în mediul rural - 53,3%. Totodată, cei mai mulți copii (35% din mediul urban și 45-55% din mediul rural) consumă băuturi carbogazoase și produse alimentare cu conținut sporit de zahăr și grăsimi de câteva ori pe săptămână.

Studiul relatează că 43,3% din copiii din mediul rural și 36,7% din copiii din mediul urban consumă produse de tip fast-food o dată la 2-3 săptămâni, în mediul rural, preponderent în cadrul prânzului (38,3%), iar în mediul urban, în cadrul gustării (33,9%) (figura 3).

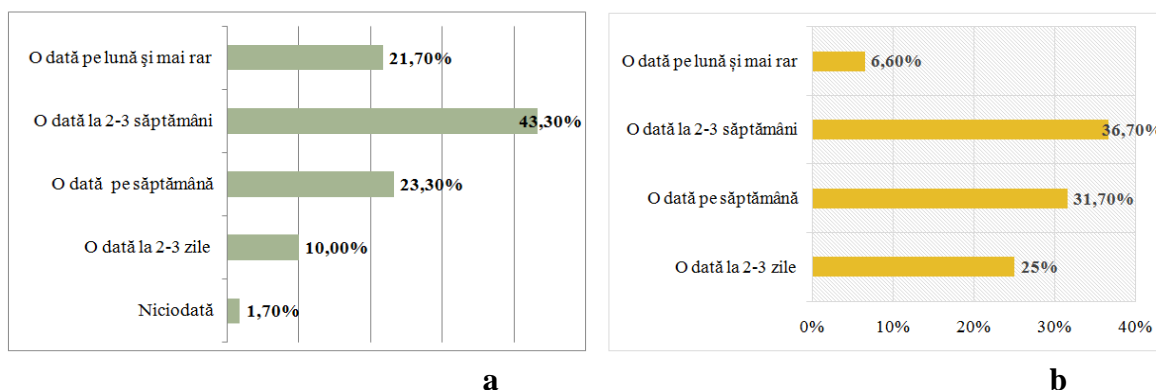


Figura 3. Frecvența consumului de produse de tip fast-food în mediul rural (a) și urban (b)

Totodată, se constată că meniul propus de grădinițe este insuficient din punct de vedere cantitativ, fiind, în mediul rural, completat de dulciuri (21,7%) și produse lactate (20%), iar în mediul urban, de carne (20%) și pește (18,3%) în cadrul meselor din familie. Modul predilect de pregătire a bucatelor în cadrul familiilor din ambele medii este prăjirea în ulei (>30%).

Deși părinții încurajează alimentarea nesănătoasă a copiilor prin propriul exemplu, fiind interogați, majoritatea acestora au menționat că sunt de acord că produsele alimentare de tip fast-food sunt nesănătoase și pot duce la instalarea obezității în rândul copiilor.

Pentru ca copiii să adopte obiceiuri alimentare corecte și pentru promovarea unei alimentații sănătoase și variate, copiii au nevoie de încurajare, astfel că, cel mai frecvent, copiii tind să imite comportamentele alimentare ale adulților (părinților).

Concluzii. Aportul cantitativ și calitativ al trofinelor și sărurilor minerale se stabilește în funcție de vârsta copilului și necesitățile sale. Meniul zilnic propus de instituțiile de educație timpurie este insuficient din punct de vedere calitativ, fiind furnizat copiilor un aport deficitar de proteine, glucide și lipide. În grădinițe copiii beneficiază de o alimentație bogată în fructe și legume proaspete, în detrimentul celor trei grupe de alimente.

Copiii de vârstă preșcolară trebuie încurajați în vederea luării meselor și gustărilor sănătoase, dezvoltând încă din grădiniță obiceiurile alimentare. Acești copii sunt dornici să învețe și vor imita adesea comportamentele alimentare ale părinților lor. Părinții au o influență semnificativă asupra formării atitudinilor nutriționale ale copiilor prin propriul comportament alimentar și atitudinea acestora față de mâncare, devenind un exemplu pentru cei mici. Vizitarea frecventă a localurilor de tip fast-food este de cele mai multe ori prezentat de părinți ca o încurajare pentru copii, ceea ce confirmă copilului utilitatea acestor produse.

Bibliografie:

1. BAHNAREL, I., BURDUNIUC, O., CAZACU-STRATU, A. *Ghid de bune practice. Alimentația rațională, siguranța alimentelor și schimbarea comportamentului alimentar*. Chișinău, 2019.
2. CALLOT, T., PANIȘ, A., ANDRIȚCHI, V. *Educația centrată pe elev. Ghid metodologic*. Chișinău, 2010.
3. DUMA, O. *Elemente de statistică aplicată în sănătatea publică*. Iași: Ed. Tehnopress, 2003. Vol. I, 122 p.
4. EȚCO, C., CALMÎC, V., BAHNAREL, I. *Promovarea sănătății și educația pentru sănătate*. Chișinău: Ed. Epigraf, 2013. 600 p.
5. GUȚUL, A. *Alimentația echilibrată a copiilor în școală*. Chișinău, 2005. 229 p.
6. PETRESCU, C. *Elemente de igiena copiilor și adolescenților*. Timișoara: Ed. Solness, 2000.
7. VASILACHI, A. *Alimentația rațională și dietetică a copiilor*. Chișinău, 2004. 406 p.

STUDIUL MORFOLOGIEI INIMII ȘI A INTERVENȚIEI PE CORD ÎN INFARCTUL MIocardULUI

STUDY OF HEART MORPHOLOGY AND CORD INTERVENTION IN MYOCARDIAL INFARCTION

Cristina LUPAȘCO, studentă,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
cristinalupasco05@gmail.com

Diana COȘCODAN, dr., conf. univ,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID: 0000-0001-9099-056X
coscodan2017@gmail.com

Kristina LUPASHKO, student,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau
Diana KOSHKODAN, PhD, Associate Professor,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: 616.127

Abstract. The article studies the morphological aspects of the heart and its own cardiac vessels in myocardial infarction. The impact of some interventions on the heart - angioplasty by applying the stent, Bypass technique, the dynamics of morbidity due to myocardial infarction, the comorbidities of patients are analyzed.

Keywords: myocardial infarction, by-pass, stent, morphology, atherosclerosis.

Bolile cardiovasculare (BCV) sunt principala cauză de deces, internare în spital și handicap fizic la nivelul populației adulte și vârstnice din Europa. Conform OMS, 42% dintre decesele înregistrate în rândul populației masculine și 55% din decesele din rândul femeilor din UE au drept cauză bolile cardiovasculare. Pe locul 1 la număr de decese de cauză cardiovasculară este boala coronariană (BC), fiind urmată de accidentul vascular cerebral (AVC). [1] La creșterea cazurilor contribuie stilul de viață nesănătos, care conduce la necesitatea tratamentului eficient, incluzând intervențiile chirurgicale, terapia medicamentoasă, tratamentele complementare și procedurile minim-invazive. Cercetările actuale promit dezvoltarea de noi tratamente. Astfel, tratamentele cardiace abordate corect este esențială în reducerea mortalității la nivel mondial și la îmbunătățirea sănătății cardiovasculare.

Infarctul miocardic acut (prescurtat IMA) reprezintă un set de simptome determinate de blocarea unui vas de sânge de la nivelul inimii, cauzată de cele mai multe ori de un cheag de sânge.

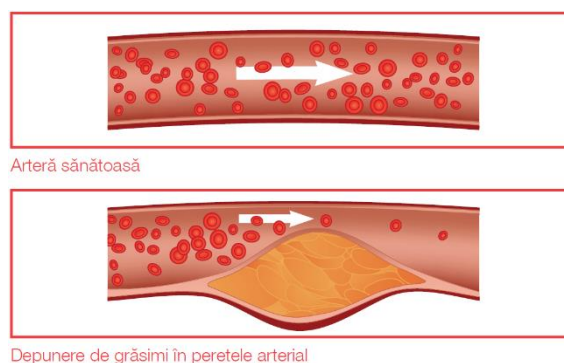


Figura 1. Depunerea de grăsimi pe peretele arterial, proces numit ateroscleroză [2]

Maladia în care sunt afectate vasele prin formarea plăcilor aterosclerotice se numește ateroscleroza (figura 1) [2]. Aceste plăci sunt alcătuite în special din colesterol, iar formarea lor este grăbită de fumat, de alimentația bogată în grăsimi, greutatea în exces, alcool în exces, lipsa exercițiului fizic, diferite afecțiuni, cum ar fi diabetul și hipertensiunea [3]. Aceste plăci îngustează diametrul vasului și, astfel, circulația sângelui este îngreunată la nivelul arterelor coronare (vasele ce hrănesc inima cu sânge oxigenat). Prin urmare, inima va primi mai puțin oxigen. În cazul în care apare o fisură sau ruptură în această placă aterosclerotică, deasupra acesteia se poate forma un cheag de sânge (sau tromb). Acest tromb va bloca artera și nu va mai lăsa sângele să circule și să oxigeneze inima. În lipsa aportului sanguin, celulele musculare ale inimii vor muri. Acest proces este cunoscut drept infarct miocardic (sau atac de cord). Infarctul miocardic (IM) necesită terapie de urgență pentru restabilirea fluxului sanguin deoarece, dacă zona afectată este mare, poate provoca chiar decesul.

Studiile au arătat că injuria miocardică, definită de creșterea troponinei cardiace (cTn), este frecvent întâlnită clinic, fiind asociată cu un prognostic nefavorabil [4]. Deși injuria miocardică reprezintă premise pentru diagnosticul de IM, aceasta este și o entitate de sine stătătoare. Pentru stabilirea diagnosticului de IM sunt necesare criterii suplimentare, biomarkerii cardiaci nefiind suficienți. Injuria miocardică non-ischemică poate fi secundară mai multor afecțiuni cardiace, de exemplu miocardita, sau poate fi asociată patologiilor non-cardiace, de exemplu insuficienței renale [4]. Prin urmare, pentru pacienții cu valori crescute ale cTn, clinicienii trebuie să diferențieze dacă pacienții au suferit o injurie miocardică non-ischemică sau unul dintre subtipurile de IM. În absența dovezilor de care să susțină ischemia miocardică, trebuie pus diagnosticul de injurie miocardică. Acest diagnostic poate fi schimbat dacă evaluările ulterioare indică criterii de IM.

Scopul - studierea morfologiei inimii, a vaselor proprii ale inimii în infarctul miocardului și analiza metodelor de intervenție pe cord.

Obiective:

1. Identificarea și descrierea celor mai comune tipuri de boli cardiovasculare, precum și a factorilor de risc implicați în dezvoltarea acestora.
2. Investigarea diferitelor metode de tratament pentru bolile cardiovasculare, intervențiile chirurgicale și procedurile minim invazive.

Angioplastia coronariană cu stent este o procedură minim-invazivă medical, fiind utilizată pentru a deschide (desfunda) arterele coronare îngustate și blocate prin acumularea de plăci de aterosclerom. Ea este adesea indicată pacienților care au suferit infarctul miocardic acut (IMA) sau care prezintă angină pectorală și au arterele coronare îngustate și blocate sever.

Stenturile coronariene utilizate astăzi sunt de mai multe tipuri. Ele au fost perfecționate continuu de la primul implant efectuat la începutul anilor '80 de către Ulrich Sigwart și Jacques Puel la Toulouse în Franța. În prezent, se utilizează trei tipuri esențiale de stenturi, deși criteriile de clasificare sunt extrem de numeroase: stenturi metalice simple, stenturi Farmacologic active și stenturi Bioresorbabile.

Procesul intervenției:

În timpul aplicării stentului, un cateter subțiere este introdus print-o arteră, de obicei la nivelul articulației mâinii sau al coapsei, și ghidat până la locul îngustării în artera coronară.

Un balon mic la capatul cateterului este umflat pentru a deschide artera. Apoi, un stent (un tub mic din plasă de sârmă) este plasat în arteră pentru a menține deschiderea și a preveni reîngustarea acesteia (figura 2). În imaginea de sus pe stânga s-a observat o boală arterială severă și difuză (între săgeți) în timpul unei secvențe de angiografii coronariene. În imaginea de sus dreapta au fost plasate trei stenturi cu eliberare de medicament suprapuse, cu rezultate imediate.

În imaginea de jos stânga, pacienta a suferit un infarct miocardic acut, prezentând tromboză de stent. Este prezentă ocluzia arterei (săgeata neagră) și stenturile afectate (săgeți albe) sunt vizibile în imagine. Iar în imaginea de jos dreapta s-a efectuat tratamentul trombozei stentului prin angioplastie cu balon, aspirație de tromb și plasarea suplimentară a unui stent, s-a efectuat o nouă angiografie a arterei coronare drepte.

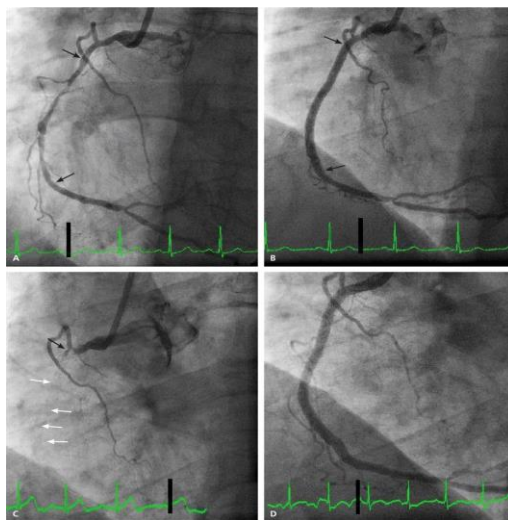


Figura 2. Angioplastia coronariană cu stent

În infarctul miocardic acut, angioplastia are un efect clar de reducere a mortalității și trebuie aplicată cât mai repede, preferabil în primele 6 ore de la debutul simptomelor. Această tehnică are avantajul de a fi mai puțin invazivă decât chirurgia de bypass coronarian, necesitând o perioadă de recuperare mai scurtă și, de obicei, se efectuează sub anestezie locală.

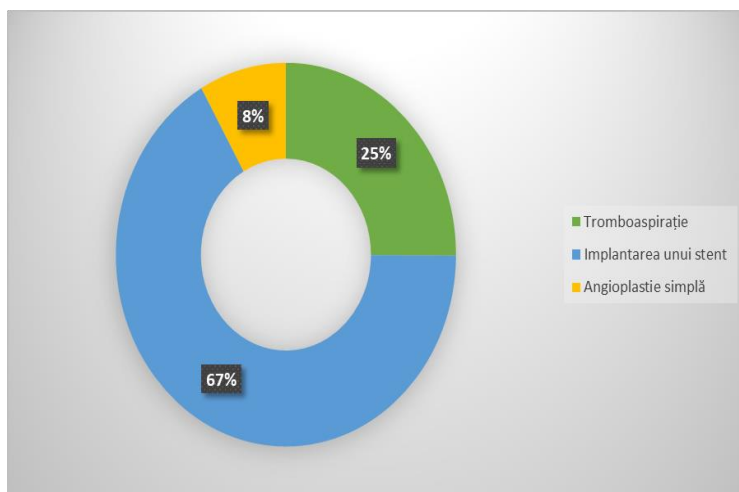


Figura 3. Tipul Angioplastiei efectuată la pacienți

În studiul nostru s-a efectuat tromboaspirație în proporție de 29.1%; la 77.3% din pacienți implantându-li-se cel puțin un stent, iar la 9.6% s-a efectuat doar angioplastie simplă (figura 3).

Diametrul stenturilor implantate a fost semnificativ mai mare în grupul pacienților în care s-a efectuat tromboaspirație.

Au fost analizați parametrii clinici și demografici în funcție de prezența restenozei în stent la angiografia de control sau a stenturilor permeabile (figura 4). Studiul factorilor a relevat o medie de

60,2 % pentru pacienții cu restenoză în stent și de 58,9 % pentru cei cu stenturi permeabile. Totodată, s-a stabilit predominanță pacienților de sex masculin cu 68,3% față de femei 31,7%.

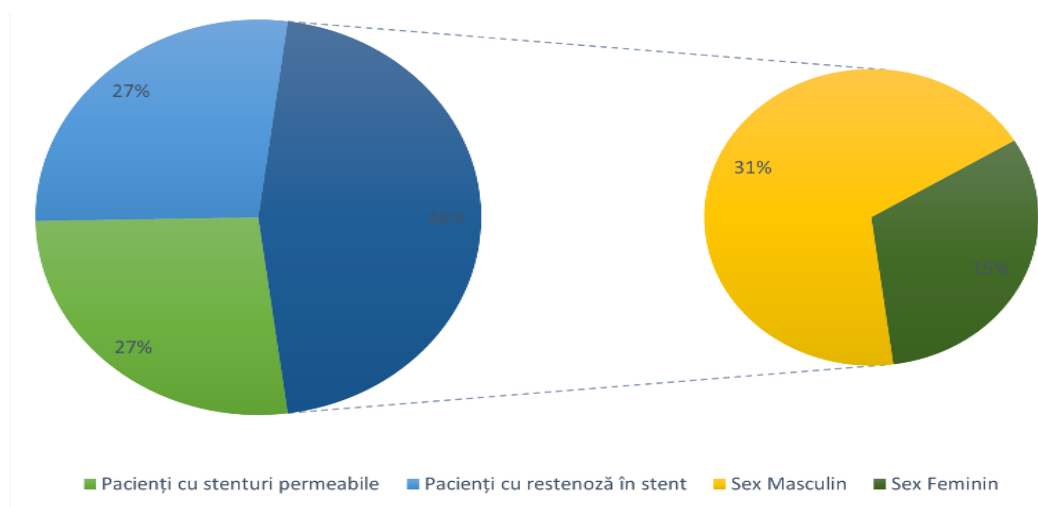


Figura 4. Distribuția pacienților după sex și complicații după intervenție

Aplicarea Bypass-ului coronarian - by-pass-ul coronarian este o procedură chirurgicală care îmbunătățește fluxul sanguin direct către mușchi. Acest lucru se realizează prin crearea unui nou traiect (by-pass) pentru sânge, care drenează o porțiune obstrucționată a arterei inimii. Procedura este cunoscută sub denumirea de greafă de arteră coronariană.

În timpul intervenției chirurgicale, o arteră sănătoasă sau o venă cum ar fi vena safenă internă este utilizată ca greafă ocolind segmentele arterei coronare afectate (figura 5).

Vasele grefate se plasează în locul arterei coronare afectată permițând sângelui să ajungă cu un aport mai mare de oxigen direct către inimă.

Scopul Bypassului coronaria este restabilirea fluxului sanguin adecvat inimii care prezintă artere coronare înfundate și care nu au răspuns la intervenția medicală prin angioplastia cu stent.

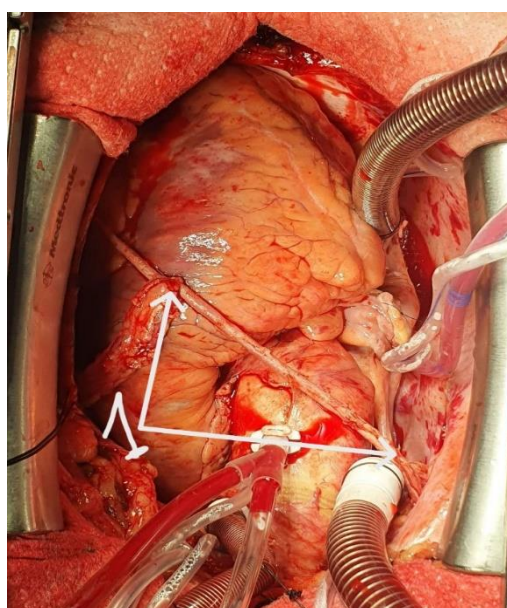


Figura 5. Bypass-coronarian, înlocuirea cu un alt vas și asigurarea circuitului sanguin afectat

Bypassul Coronarian vs. Angioplastia cu Stent: O Confruntare a Tehnicilor Cardiace

Cele două opțiuni principale sunt disponibile pentru medicina modernă pentru a restabili fluxul sanguin către artera coronară blocată. Fiecare procedură este aleasă în funcție de starea inimii și gravitatea pacientului (figura 6).

Angioplastie cu stent: Este o procedură minim invazivă, aplicată în primele 6 ore după un IMA. Se introduce un cateter în artera îngustată și astfel se restabilește fluxul sanguin. Este o procedură mai puțin invazivă cu o recuperare mai rapidă, este alegerea preferată pentru pacienții cu o singură arteră afectată sau în cazuri de infarct miocardic.

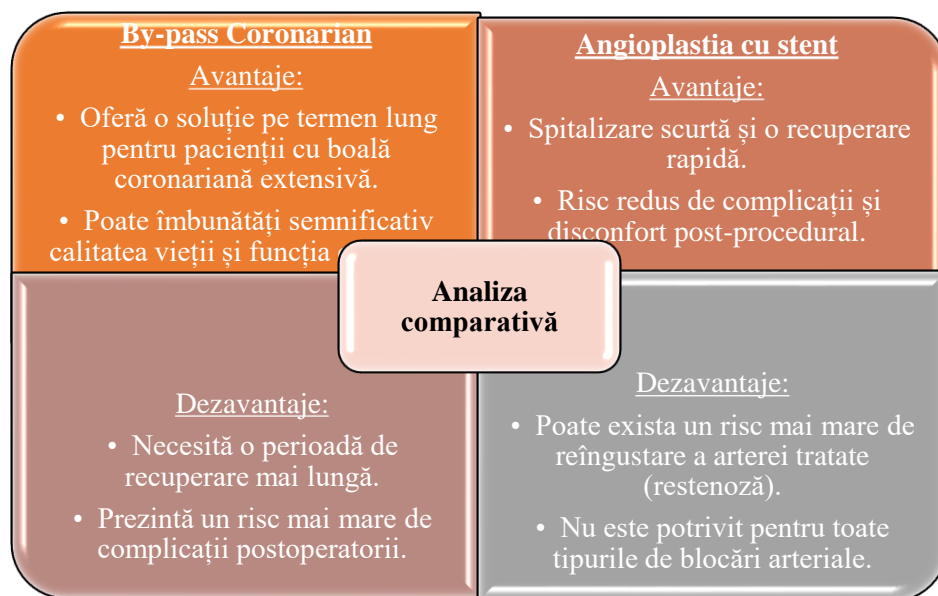


Figura 6. Analiza comparativa a Bypass-ului Coronarian vs. Angioplastia cu Stent

Bypass coronarian: Este o procedură complexă care presupune deschiderea unui vas de sânge pentru a ocoli porțiunile arterei coronare blocate. Această procedură este complexă aplicând deschiderea pieptului și conectarea la o mașină „inimă-plămân”. Bypassul coronarian este preferat în infarctul miocardic avansat, unde sunt afectate un număr mai mare de vase arteriale sau când artera principală este sever obstrucționată.

Concluzii. Intervențiile pe cord sunt necesare în infarctul miocardic în care circulația sangvină în arterele coronare scade drastic din cauza stenozei aterosclerotice a acestora sau a formării trombilor. În infarctul miocardic acut, angioplastia are un efect clar de reducere a mortalității și trebuie aplicată cât mai repede, preferabil în primele 6 ore de la debutul simptomelor. Bypass-ul coronarian necesită o perioadă mai îndelungată de recuperare reprezentând o intervenție chirurgicală efectuată sub anestezie generală față de Angioplastia cu stent care are avantajul de a fi mai puțin invazivă, fiind efectuată sub anestezie locală. Bypass-ul coronarian are ca scop restabilirea unui aport sanguin adecvat și îmbunătățirea funcției inimii, atenuând simptomele ischemice prin crearea unei noi căi Bypass.

Bibliografie:

1. OMS, „Organizația Mondială a Sănătății” 2022-2023.
2. VINEREANU D., DRAGOȘ VINEREANU, Infarctul miocardic acut, Societatea Română de Cardiologie, 2015, p. p.2.
3. S. JAUHAR, Inima. O istorie completă, Rao Books, 2020, p. p.66.
4. L. SARKISIAN, L. SAABY, T. POULSEN, O. GERKE, N. JANGAARD, S. HOSBOND, A. DIEDERICHSEN, K. THYGESEN ȘI MICKLEY H, Clinical characteristics and outcomes of patients with myocardial infarction, myocardial injury, and nonelevated troponins., 2016, p.129. „<https://cardiiclass.ro/operatii-interventii-chirurgicale-cardiace-bypass>”.

TUBERCULOZA ÎN DIFERITE GRUPE DE VÂRSTĂ ALE POPULAȚIEI PEDIATRICE

TUBERCULOSIS IN DIFFERENT AGE GROUPS OF THE PEDIATRIC POPULATION

Ludmila BEREGOI, studentă,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
lberegoi@mail.ru

Sofia GRIGORCEA, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID: 0000-0002-4948-6430
grigorcea.sofia@upsc.md

Ludmila BEREGOI, student,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau
Sofia GRIGORCEA, PhD, Associate Professor,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: 616.24

Abstract. The article presents research data on case evaluation of different clinical forms of tuberculosis in children, by different age groups. The study demonstrated that children are distributed in groups with high risk of TB disease depending on age, as well as various factors: biological, social and epidemiological, the Association of which contributes to the onset of the disease. The extrapulmonary, oligosymptomatic and microbiologically negative forms prevailed in the early and early childhood Group, and the pulmonary forms, clinically manifested with a rate of 20% of the positive microbiological result, were observed in the adolescent age.

Keywords: paediatric population, tuberculosis, clinical forms, associated diseases

Introducere

Tuberculoza este o boală infecțioasă gravă, cauzată de bacteria *Mycobacterium tuberculosis*, care poate afecta oamenii de toate vârstele [2]. Tuberculoza la copii reprezintă o problemă de sănătate publică serioasă, deoarece simptomele pot fi mai dificil de recunoscut și tratamentul necesită o atenție deosebită și o supraveghere constantă. Copiii care sunt expuși la persoane infectate cu tuberculoză au un risc mai mare de a dezvolta boala, deoarece sistemul lor imunitar este încă imatur și nu poate lupta eficient împotriva infecției. Simptomele tuberculozei la copii pot include tuse persistentă, febră, scădere în greutate, oboseală și lipsa poftei de mâncare. Aceste simptome pot fi confundate cu alte boli respiratorii sau infecții comune la copii, ceea ce face diagnosticul mai dificil.

Diagnosticul precoce și tratamentul prompt sunt esențiale pentru a preveni complicațiile și răspândirea tuberculozei la copii. Prevenirea tuberculozei la copii implică vaccinarea cu vaccinul BCG, care poate reduce riscul de infectare și de dezvoltare a formelor grave de boală. Este important ca părinții și cadrele medicale să fie conștiente de simptomele tuberculozei la copii și să acționeze prompt în caz de suspiciune de boală. Prin diagnostic precoce, tratament adecvat și măsuri de prevenire eficiente, tuberculoza la copii poate fi gestionată în mod eficient, asigurându-le acestora un viitor sănătos și fericit. În plus, evitarea expunerii la persoane infectate, menținerea unei igiene bune și promovarea unui stil de viață sănătos pot contribui la reducerea riscului de infectare [1, 3].

Metodele și materialele aplicate

Studiul s-a bazat pe următoarele metode: istorică, epidemiologică, matematică, statistică. Pentru colectarea materialului primar a fost folosită metoda extragerii informației din formularele medicale și cele statistice din IMSP Spitalul Clinic Municipal de Ftizio pneumologie din mun.

Chişinău. Cercetarea a vizat un lot de studiu de 72 cazuri de tuberculoză, incluse în grupurile de vârstă corespunzător OMS. Astfel, copiii au fost distribuiți în 2 loturi în funcție de apartenența la grupul copilăriei: lotul 1 a fost format din 37 pacienți (cu vârsta între 0-10 ani), iar lotul 2, din 35 pacienți adolescenți (cu vârsta între 10 și 18 ani) (Fig. 1).

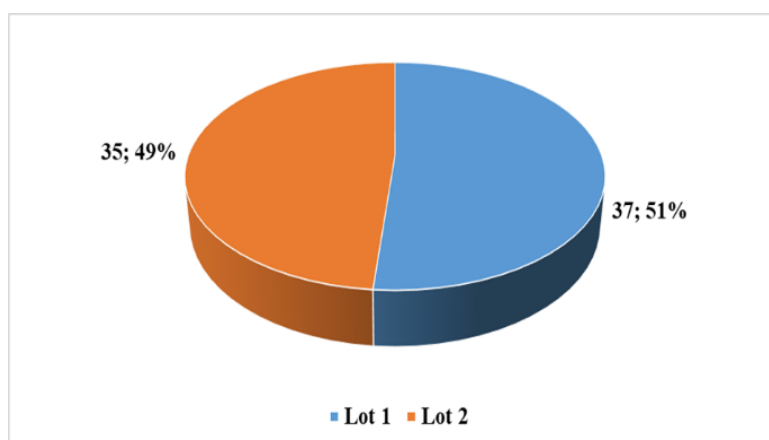


Fig. 1. Repartizarea copiilor în loturi și pe grupe de vârstă

Toate datele cercetărilor clinice, de laborator, instrumentale și ale documentației medicale au fost incluse în fișa individuală a studiului care constă din: date generale, factorii de risc, manifestările clinice; metoda depistării; datele examenului obiectiv; datele examinărilor de laborator și instrumentale.

Rezultate obținute și discuții

Analiza rezultatelor în funcție de gen s-a constatat că din numărul total de bolnavi, în lotul 1 persoanele de gen feminin au constituit 16 (43%), iar de gen masculin – 21 (57%). Distribuția băieți – fete fiind de 1,3:1. În lotul 2 persoanele de gen feminin au constituit 15 (43%), iar de gen masculin – 20 (57%). Cu aceeași distribuție de băieți – fete fiind de 1,3:1 (Fig. 2).

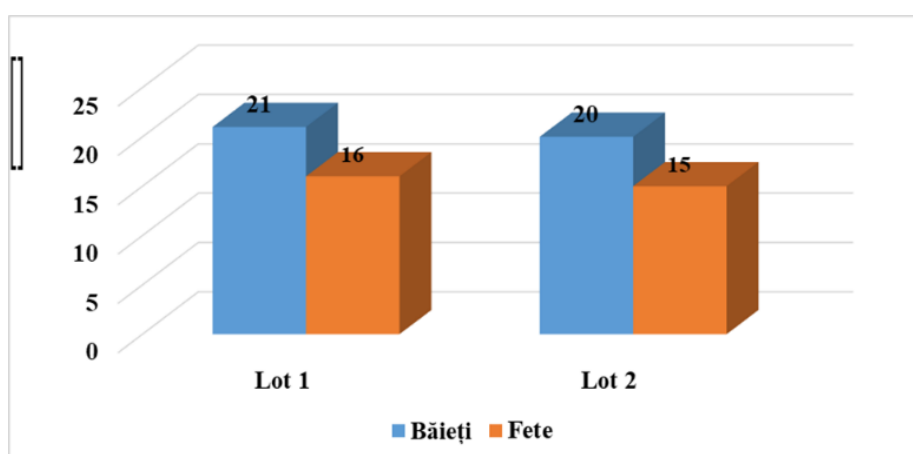


Fig. 2. Repartizarea copiilor după gen

Studiind căile de depistare a TB la copiii incluși în studiu, am constatat că depistarea activă, prin examinarea pe cale activă a copiilor cu risc sporit de îmbolnăvire, a fost realizată la 21 (57%) copii din lotul 1 și 17 (49%) copii din lotul 2. Pe calea pasivă au fost depistate 9 (24%) cazuri simptomatice în lotul 1 și 14 (40%) cazuri simptomatice în lotul 2. Au fost transferați din alte instituții

medicosanitare cu diagnosticul de tuberculoză ori s-au adresat împreună cu părinții la spital 7 (19%) cazuri în lotul și 4 (11%) cazuri (Fig. 3).

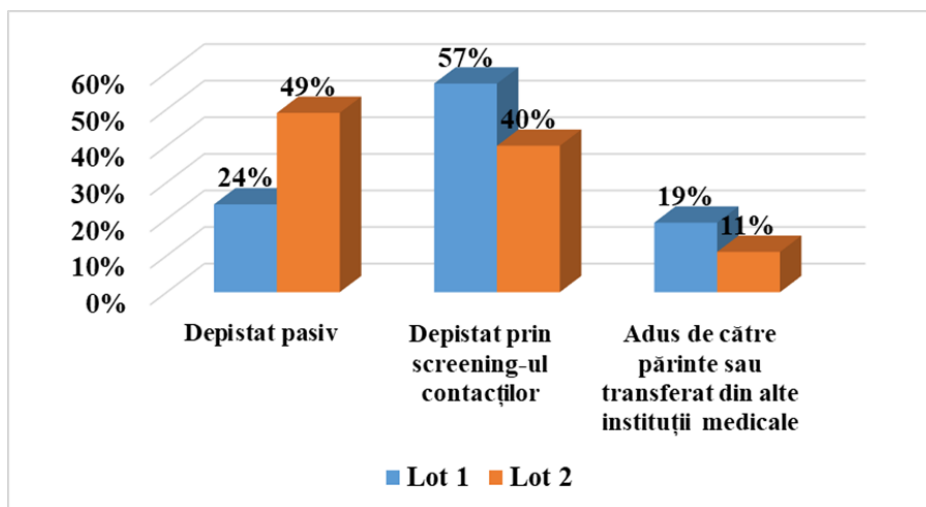


Fig. 3. Repartizarea copiilor după calea de depistare

Pentru lotul format din copiii selectați depistarea prin examinarea simptomatologiei, care au prezentat acuze de până la o lună, am constatat că 8 copii din lotul 1 și 10 copii din lotul 2 au fost simptomatici sub 30 de zile, până la inițierea tratamentului antituberculos aceasta demonstrând o depistare precoce a bolii. Depistarea prin examinarea simptomatologiei, care au prezentat acuze de peste 1 lună de la debut până la 3 luni, au constituit 10 copii din lotul 1 și 13 copii din lotul 2, urmat de cea realizată timp de peste 3 luni de la debutul simptomatologiei la 7 copii din lotul 1 și 5 copii din lotul 2. Deci, depistarea precoce a copiilor asimptomatici sau cu simptomatologie neperceptibilă a constituit 20 (54%) copii din lotul 1 și 17 (46%) copii din lotul 2, iar depistarea pacienților simptomatici a fost efectuată la 17 (46%) copii din lotul 1 și 19 (54%) copii din lotul 2 (Fig. 4)

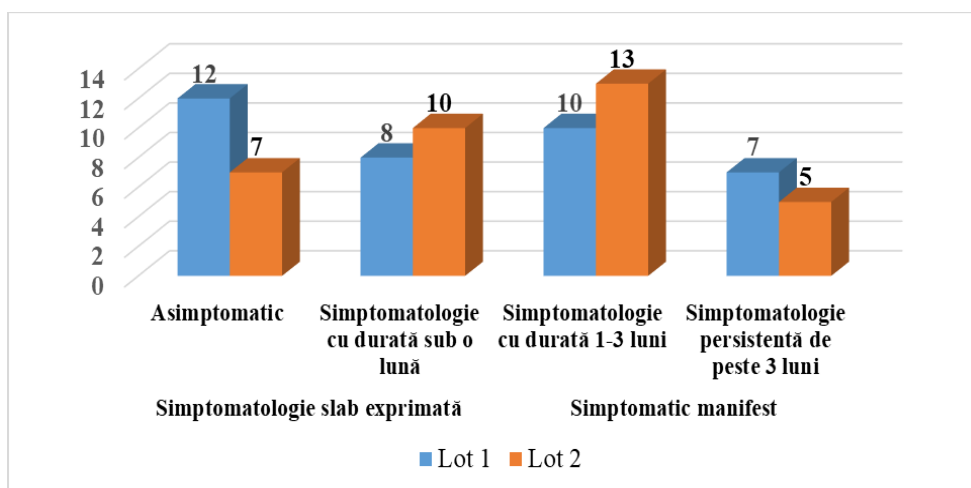


Fig. 4. Repartizarea copiilor după debutul simptomatologiei și stabilirea de diagnostic clinic radiologic

Simptomele sugestive care au inițiat investigațiile au fost: semnele celor două mari sindroame: de intoxicație tuberculoasă și bronhopulmonar. Am constatat că simptomatologie slab exprimată sau oligosimptomatici au fost 20 (54%) copii din lotul 1 și 17 (46%) copii din lotul 2, iar pacienți cu durată de peste 1 lună au fost 17 (46%) copii din lotul 1 și 19 (54%) copii din lotul 2 (Fig. 5).

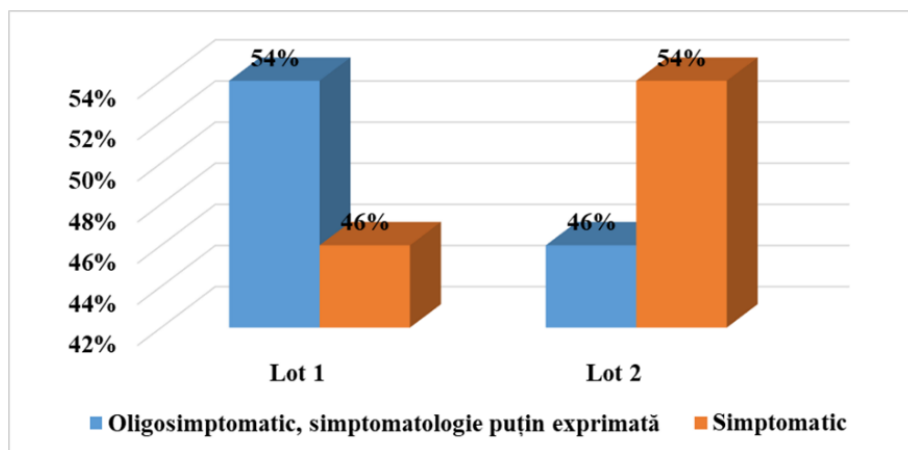


Fig. 5. Repartizarea copiilor după gradul de exprimare a simptomatologiei

Evaluând pacienții în funcție de rezultatul tipului de caz și de istoricul tratamentului antituberculos, am studiat ponderea pacienților de tip caz nou. A fost considerat acest tip de caz pacientul care nu a urmat niciodată tratament cu medicamente antituberculoase pe o perioadă mai mare de o lună. În categoria de retratament au fost incluși pacienții cu recidivă, care au primit anterior tratament antituberculos și au finalizat tratamentul recent cu rezultatul „vindecat” sau „tratament încheiat” actualmente, fiind diagnosticați cu un nou episod de tuberculoză evolutivă. Pierdut din supraveghere a fost pacientul care reîncepe tratamentul antituberculos după ce a fost evaluat „pierdut din supraveghere” la tratamentul recent. Eșec terapeutic a fost pacientul care a primit anterior tratament antituberculos și a rămas sau a redeveni pozitiv după 5 luni și mai multe de tratament. Evaluând pacienții în funcție de rezultatul tipului de caz, am stabilit că majoritatea covârșitoare din ambele loturi au fost formate din cazuri noi 35 (92%) de copii în lotul 1 și 30 (86%) din lotul 2. Retratament au primit 2 copii din lotul 1 și 5 copii din lotul 2 (Fig. 6 A, B). Din cazurile cu retratament în lotul 1 au fost 1 caz de recidivă și 2 cazuri de recuperareți după pierderea din supraveghere. În lotul 2 au fost 2 recidive și 3 cazuri de recuperareți după pierderea din supraveghere.

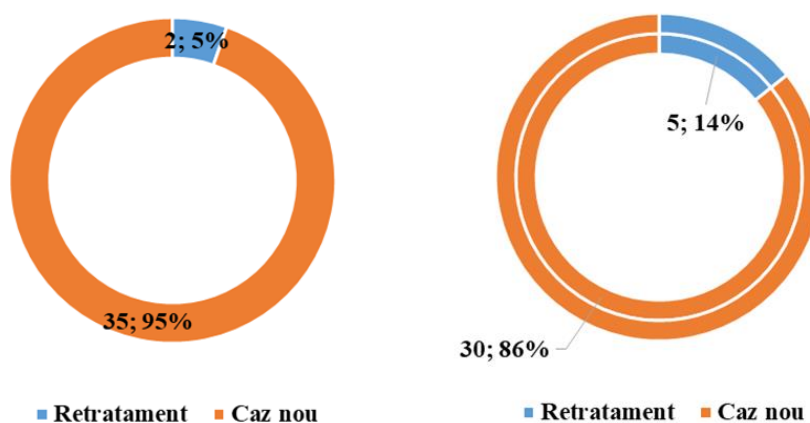


Fig. 6. Repartizarea copiilor după tipul de caz în lotul 1 (A) și lotul 2 (B)

Au fost utilizate definițiile standardizate de tuberculoză pulmonară pentru cazurile de tuberculoză confirmat bacteriologic sau diagnosticat clinic cu leziuni ale parenchimului pulmonar, arborelui traheo-bronșic sau laringelui. Cazul de tuberculoză confirmat bacteriologic sau diagnosticat clinic cu leziuni în organe, cum ar fi: pleura, ganglionii limfatici, abdomenul, tractul genito-urinar, pielea, sistemul osteo-articular, sistemul nervos, a fost considerat tuberculoză extrapulmonară.

Conform formelor de tuberculoza stabilite, repartizarea a fost: tuberculoza ganglionilor limfatici intratoracici – 30 de cazuri (81%) și complex tuberculos primar la 7 (9%) (Fig. 7).

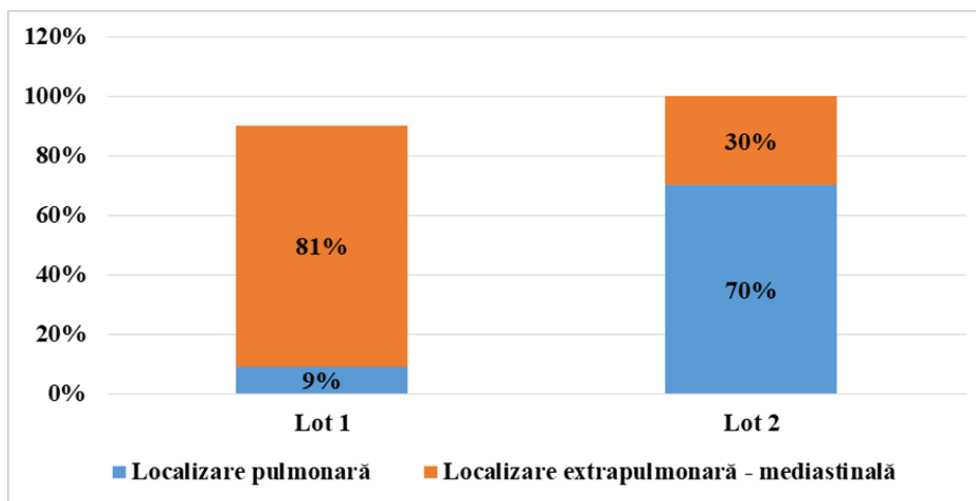


Fig. 7. Repartizarea copiilor după tipul de localizare al patologiei conform diagnosticului clinic radiologic

În lotul 2 a fost diagnosticată tuberculoza pulmonară infiltrativă la 14 cazuri (40%), tuberculoza pulmonara diseminată 1 (3%), complex tuberculos primar la 4 (11%), tuberculoza ganglionilor limfatici intratoracici la 10 (28%) și 1 (3%) caz de pleurezie exudativă tuberculoasă. Totalitatea formelor pulmonare au constituit 9% în lotul 1 și 70% în lotul 2. S-a stabilit că faza evolutivă cu componentele - infiltrație, distrucție și diseminatie la 5 (13%) copii din lotul 1 și 10 (28%) cazuri din lotul 2. A fost analizată faza evolutivă a procesului inflamator pleuretic și s-a stabilit că în 2 cazuri (6%) era componentul de exudat inflamator (Fig. 8).

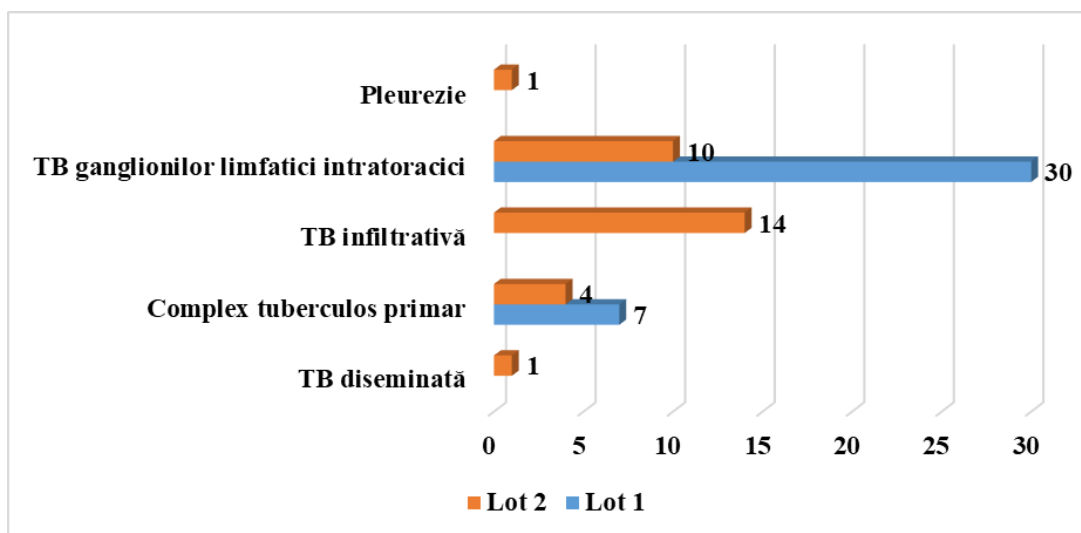


Fig. 8. Repartizarea copiilor după tipul de diagnostic clinic radiologic

Din grupurile cu risc epidemiologic sporit de îmbolnăvire prin lipsa vaccinării BCG au constituit 5 copii din lotul 1 și 1 copil din lotul 2. Cauzele au fost multiple: refuzul părintelui de administrare a vaccinului, nedeclararea copiilor nevaccinați după ce nașterea lor s-a petrecut într-o țară unde vaccinarea BCG nu este obligatorie (Fig. 9).

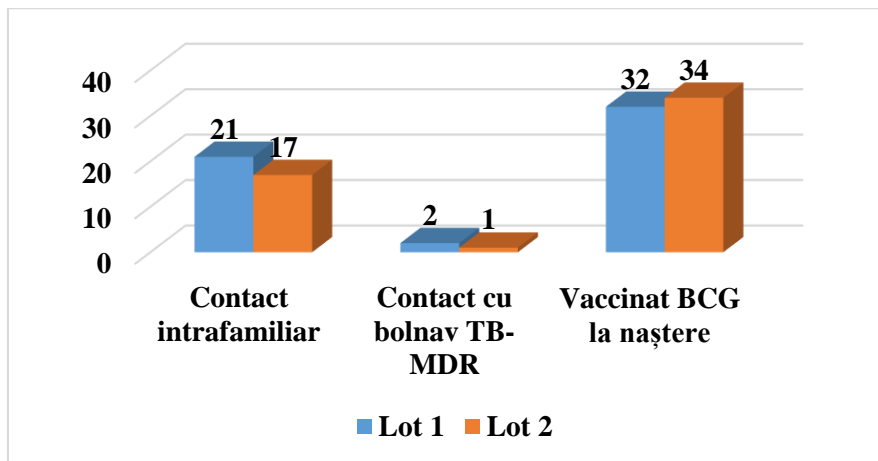


Fig. 9. Repartizarea copiilor după apartenența la focare infecțioase și administrarea vaccinării BCG la naștere

Au fost evaluați indicatorii rezultatului microbiologic al pacienților selectați. A fost constatăată predominarea semnificativă a statutului microbiologic negativ cu 36 (97%) cazuri în lotul 1 și 29 (85%) cazuri în lotul 2. De asemenea, negativi la examenul bacteriologic prin medii de cultură convenționale au fost 35 (94%) din lotul 1 și 28 (80%) din lotul 2. Un număr similar de cazuri confirmate prin metoda molecular genetică GeneXpert MTB/Rif au fost 2 (5%) în lotul 1 și 7 (20%) în lotul 2. Au dat rezultate pozitive la investigarea microbiologică doar cazurile cu tuberculoză pulmonară. Rezultate pozitive în lotul 1 la investigarea bacteriologică care a stabilit la 1 caz rezistența la izoniazidă, rifampicină etambutol și streptomycină și 1 caz de rezistența la izoniazidă și streptomycină. Tuberculoza drog rezistentă a fost confirmată la 1 (3%) caz din lotul 2 prin metoda molecular genetică *GeneXpert MTB/Rif* confirmată prin testul de sensibilitate medicamentoasă. Cazul cu tuberculoză drog rezistentă a fost constatat cazul cu rezistență confirmată la izoniazidă și rifampicină în combinație cu sau fără rezistență la alte medicamente (Fig. 10).

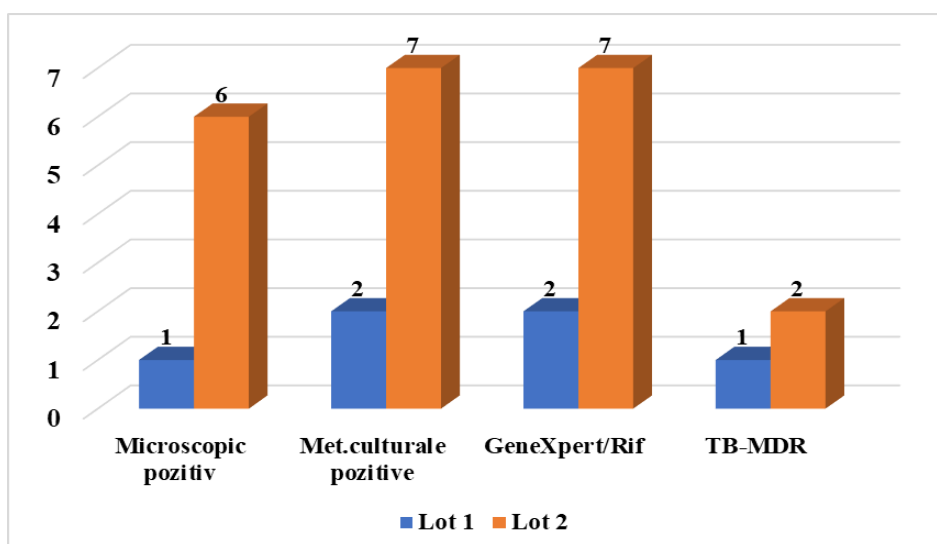


Fig. 10. Repartizarea copiilor după rezultatul examenelor microbiologice

Au fost tratați cu succes 35 (95%) cazuri în lotul 1 și 28 (80%) cazuri în lotul 2. Rezultate negative au inclus 1 (2,5%) pierdut din supraveghere și 1 (2,5%) cu eșec terapeutic în lotul 2. Pentru 2 (5%) pacienți din lotul 1 și 4 (11%) pacienți din lotul 2 nu sunt date valabile sau continuă tratamentul (Fig. 11).

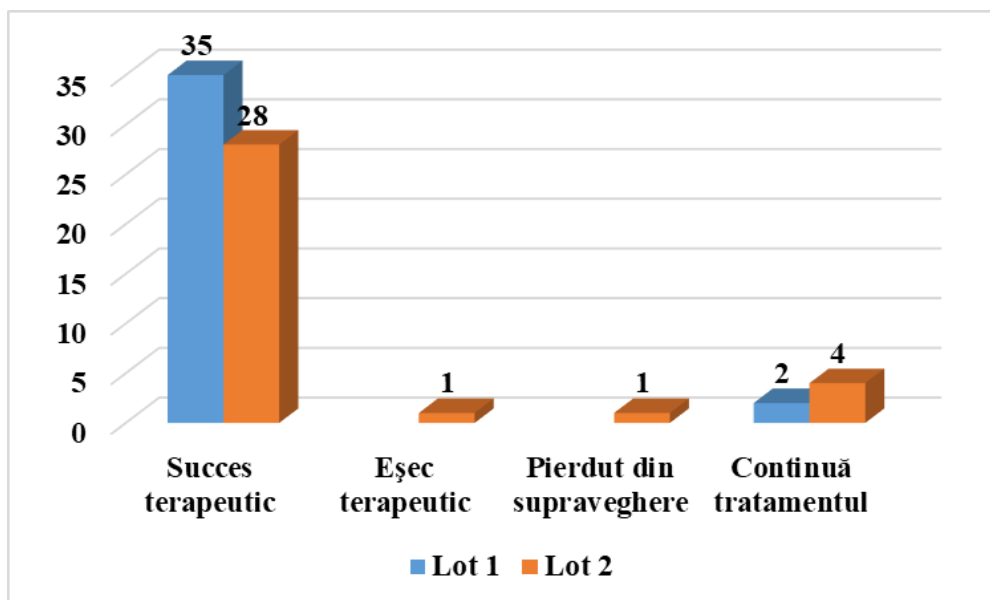


Fig. 11. Repartizarea copiilor după rezultatul terapeutic

Rata satisfăcătoare de mare a pacienților tratați cu succes în ambele loturi a fost condiționată de managementul corect al cazurilor, deși au fost înregistrați copii pierduți din supraveghere sau care au dezvoltat eșec terapeutic doar în lotul adolescentin.

Concluzii

1. Afectarea predominantă a copiilor cu vârstă între 0 și 10 ani demonstrează extinderea arealului de surse infecțioase la populația adultă, deoarece acești copii sunt bolnavi de forme ce urmează primoinfecției tuberculoase.

2. Afectarea masivă a copiilor cu vârstă de peste 15 ani demonstrează extinderea arealului de surse infecțioase la populația adultă, deoarece acești copii dezvoltă forme de tuberculoză secundară care urmează reactivării infecției tuberculoase latente.

3. Deși ponderea contactului tuberculos și a factorilor sociali de risc nu s-a diferențiat între grupurile evaluate, particularitățile clinice și paraclinice au caracterizat grupurile de vârstă.

Bibliografie:

1. BULUCEA, D.; BICĂ, C.E.; ROȘCA, A. Tuberculoza pulmonară la la sugar și copilul mic, Medicina Modernă 2006.
2. IAVORSCHI, C.; PALADI, A.; LESNIC, E. Considerații clinico-radiologice și microbiologice ale tuberculozei la adolescenți. Buletinul Academiei de Științe a Moldovei. Științe Medicale. Chișinău, 2016, 1(50), 74-77, ISSN 1857-0011.
3. IAVORSCHI, C.; PALADI, A.; LESNIC, E. Factori de risc ai adolescenților bolnavi de tuberculoză. Buletinul Academiei de Științe a Moldovei. Științe Medicale. Chișinău, 2016, 1(50), 70-74, ISSN 1857-0011.

STRATEGII DE APLICARE A EDUCAȚIEI CENTRATE PE ELEV LA LECȚIILE DE BIOLOGIE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GIMNAZIAL

STRATEGIES FOR APPLYING STUDENT-CENTERED EDUCATION TO BIOLOGY LESSONS IN GYMNASIUM EDUCATION

Angela RUSU, studentă,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
arusu881@gmail.com
Sofia GRIGORCEA, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID: 0000-0002-4948-6430
grigorcea.sofia@upsc.md

Angela RUSU, student,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau
Sofia GRIGORCEA, PhD, Associate Professor,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: 373.5.016:57

Abstract. Student-centered learning ”provides students with greater autonomy and increased control about subjects of study, learning methods and pace of study”. This perspective emphasizes the fundamental characteristics of student-centered learning, promoting the idea that students should be given increased control over learning by taking responsibility for: what is learned, how it is learned and why, when it is learned. The fact that the student can make a choice means for him self-motivation, self-assessment and adaptation to his own rhythm of work. It helps to eliminate school failure and at the same time stimulate gifted students.

Keywords: Strategies, education, student, method, motivation.

Introducere

Motivarea elevilor de astăzi, pentru continuarea învățării într-o lume în continuă schimbare, în scopul formării personalității și dezvoltării creativității, pentru selectarea informației și utilizarea ei în scopuri utile, reprezintă coordonate ale politicii educaționale ale învățământului actual. Astfel, învățământul trebuie să aibă ca scop formarea de persoane cu resurse adaptative la solicitările sociale și psihologice ale vieții, cu un sistem de valori bine conturat. În orice sistem de educație, învățarea ar trebui să se sprijine pe următorii piloni aflați în interacțiune directă: „a învăța să știi”, „a învăța să faci”, „a învăța să faci împreună”, „a învăța să fii” (J. Delors) și „a învăța să te transformi pe tine însuși și să schimbi societatea” (Shaffer) [1].

Strategia didactică este modalitatea eficientă prin care profesorul îi ajută pe elevi să accedă la cunoaștere și să-și dezvolte capacitățile intelectuale, priceperilor, deprinderilor, aptitudinile, sentimentele și emoțiile, constituindu-se dintr-un ansamblu complex și circular de metode, tehnici, mijloace de învățământ și forme de organizare a activității complementare, pe baza cărora profesorul elaborează un plan de lucru cu elevii, în vederea realizării cu eficiență a învățării [1].



Fig. 1. Principiile care stau la baza învățării eficiente centrate pe elev

Locul central pe care-l ocupă strategiile de predare – învățare în cadrul tehnologiei didactice este dat de faptul că proiectarea și organizarea lecției se realizează în funcție de decizia strategică a profesorului, corelată cu dorințele și interesele elevilor [2].

Metodele și materialele aplicate

Activitatea experimentală s-a realizat în cadrul lecțiilor de biologie la clasele gimnaziale din IP Liceul Internat cu Profil Sportiv Lipoveni, din Comuna Lipoveni, raionul Cimișlia, în anul de studii 2022-2023. Importanța strategiilor didactice interactive pentru procesul de învățare este majoră, deoarece elevii învață nu doar prin ei înșiși, ci mai ales de la ceilalți. Strategiile didactice interactive de predare-învățare trebuie corelate cu cele evaluative, bazate pe îmbinarea metodelor tradiționale cu cele alternative. Pentru o bună colaborare dintre profesor-elev au fost aplicate metodele interactive de predare-învățare centrate pe elev, cum ar fi: metoda proiectului, jocul de rol, experimentul, dezbateră, modelarea, brainstorming-ul, metoda PAR și turul galeriei. Un aspect important în studierea biologiei moderne este aplicarea proiectelor STE(A)M.

Rezultate obținute și discuții

Adaptarea strategiilor și a metodelor didactice interactive centrate pe elev în procesul de predare-învățare pentru formarea competențelor este coordonată de cadrul didactic, ce are menirea de a iniția dialogul, de a corela corect: competențe – unități de competențe – obiective – conținuturi – activități de învățare și evaluare în concordanță cu curriculumul școlar la biologie. O metodă actuală aplicată cu încredere la lecțiile de biologie este metoda bazată pe proiecte, unde presupune aplicarea unui ansamblu de cunoștințe și abilități în elaborarea unui produs. Proiectul pune accentul pe învățarea prin cooperare, accentuează importanța implicării elevului în propriul proces de învățare. Instruirea în bază de proiect este o metodă de învățare experiențială, în care elevilor li se înaintea o problemă sau întrebare complexă din viața reală, care are mai multe soluții și posibilități de exploatare. De regulă, elevii lucrează în grup și după ce studiază în echipe problema formulată, ei sunt provocați să elaboreze un plan de activitate-cercetare, apoi să creeze un produs care să soluționeze problema.

În acest context, proiectul semnifică mulțimea activităților de planificare, organizare, învățare, cercetare, creare, verificare și prezentare – toate orientate spre elaborarea produsului/soluției. În timp ce elevii creează produsul, ei dobândesc abilități practice, care le oferă un feedback continuu despre învățarea lor. Elevii se angajează într-un proces riguros și extins de a pune întrebări, de a găsi resurse și de a aplica cunoștințele achiziționate [3]. În context s-a aplicat metoda proiectului prin obținerea produselor bookcreator (Fig. 2).



Fig. 2. Aplicarea metodei proiect la clasa a VIII-a. Tema „Fructul. Diversitatea fructelor”

Evaluarea cunoștințelor la tema „Sistemul senzorial la om”, clasa a VIII-a, s-a realizat nu prin teste cum erau obișnuiți elevii: ei au primit ca sarcină de lucru să realizeze o *minibroșură instructivă* (Fig. 3). Elevii au realizat minibroșurile într-o viziune artistică deosebită, manifestându-și foarte bine individualitatea. În minibroșuri, elevii au realizat diverse tabele, scheme, desene, rebusuri și curiozități. Astfel, elevii au învățat, au înțeles și și-au fixat noțiunile dificile de fiziologie mult mai ușor decât prin metodele clasice. Le-am oferit posibilitatea să-și autoevalueze lucrarea utilizând o fișă de evaluare a produselor realizate.



Fig. 3. Minibroșuri instructive realizate la tema „Sistemul senzorial la om”, clasa a VIII-a

Faptul că elevul poate face o alegere înseamnă pentru el automotivare, autoevaluare și adaptare la propriul ritm de lucru. Aceasta contribuie la eliminarea eșecului școlar și totodată la stimularea elevilor dotați.

Metoda Brainstorming este o metodă de stimulare a creativității în grup, care se desfășoară după următoarele principii de lucru: cantitatea determină calitatea; stimularea unei producții cât mai mare de idei; suspendarea oricărui gen de critică; preluarea ideilor emise de ceilalți; manifestarea liberă a imaginației; amânarea evaluării.

Metoda PAR

Procesul de predare are trei faze, iar fiecare necesită metode adecvate.

1. Prezintă: Metode de prezentare de noi cunoștințe elevilor sau de încurajare în a le găsi singuri, ceea ce poate implica fapte, teorii, concepte, povestiri etc.

2. Aplică: Metode care să-i oblige pe elevi să aplice noile cunoștințe care le-au fost doar prezentate. Aceasta este singura modalitate de a te asigura că elevii formează concepte despre noul material pentru a-l înțelege, a și-l aminti și a-l folosi corect pe viitor.

3. Recapitulează: Metode de încurajare a elevilor să își amintească vechile cunoștințe în vederea clarificării și concentrării asupra punctelor cheie, asigurării unei bune înțelegeri și punerii în practică și verificării cunoștințelor mai vechi.

Învățarea prin cooperare reprezintă folosirea grupurilor mici în scopuri instrucționale, astfel încât, lucrând împreună, elevii își maximizează atât propria învățare, cât și a celorlalți colegi. Elevii depind astfel pozitiv unii de alții, iar această interdependență pozitivă îi conduce la devotament față de grup, devotament de tipul „înotăm sau ne înecăm cu toții” (Fig. 4).



Fig. 4. Aplicarea învățării prin cooperare la secțiile de biologie

Metoda Observației constă din urmărirea sistematică de către elev a obiectivelor și fenomenelor ce constituie conținutul învățării, în scopul surprinderii însușirilor semnificative ale acestora. Potrivit unor autori consacrați în problema metodelor de învățământ (Cerghit, I., pag. 155), observația reprezintă una dintre metodele de învățare prin cercetare și descoperire.

Concluzii

1. Învățarea interactivă–creativă, poate forma elevilor caracterul, modela personalitatea, dezvolta imaginația, le poate insufla responsabilitate, îi poate face productivi, îi poate ajuta să se descopere și să fie sociabili și receptivi.
2. Strategiile de predare centrate pe elev au ca punct central facilitatea învățării, ceea ce face ca aceasta să se definească în funcție de tipul de învățare necesar.
3. Aplicarea strategiilor educaționale centrate pe elev contribuie la formarea și dezvoltarea personalității elevului, în vederea integrării în societate prin dorința de a aplica cunoștințele dobândite în practică.

Bibliografie:

1. OPREA, C.L. Strategii didactice interactive: repere teoretice și practice. Editura Didactică și Pedagogică S.A. București, 2007.
2. ALBULESCU, I.; ALBULESCU, M. Predarea și învățarea disciplinelor socio-umane. Elemente de didactică aplicată. Editura Polirom, Iași 1, 2000, p.80.
3. Programul „Tekwill în fiecare școală” GHID Modalități moderne de învățare. Clasa Inversată, Chișinău 2022.

PROBLEMATIZAREA - METODĂ EFICIENTĂ DE ÎNVĂȚARE LA BIOLOGIE ÎN CLASELE GIMNAZIALE

PROBLEMATIZATION - EFFICIENT METHOD OF LEARNING BIOLOGY IN HIGH SCHOOL CLASSES

Alina SAVCIUC, studentă,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
savciucalina5@gmail.com
Lilia BRÎNZĂ, dr., conf. cerc.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID: 0000-0003-1936-4376
brinza.lilia@upsc.md

Alina SAVCIUC, student,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau
Lilia BRINZA, PhD, Research Associate,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: 373.5.02 :57

Abstract. In this paper, the method of problematization was investigated. This educational method aims to stimulate critical and reflective thinking by presenting problematic situations in the learning process. The following activities and forms of organisation can be used to organise effective learning in biology using the problematisation method: group discussion sessions, projects, laboratory exercises, case studies, simulations. The problematization method in biology learning can be applied in a variety of aspects, some of them include: analysis of biological problems, development of critical thinking and argumentation skills, interactive learning, improvement of knowledge transfer. By combining qualitative and quantitative analysis of the research results, a holistic and in-depth understanding of the impact of the problem-solving method on the learning process of secondary school students in biology can be obtained. This approach can help to identify both advantages and disadvantages of the method and to formulate recommendations for future educational practice.

Keywords: Problematization, learning, biology, effective, method.

Pentru o eficacitate desăvârșită a procesului educațional, prin dobândirea capacităților, aptitudinilor, abilităților și valorilor de către tânăra generație este nevoie de inovație în educație și de metode a căror abordare dispune de un spectru mult mai complex. Una din metodele inovative vizavi de dezvoltarea competențelor specifice și pregătirii elevilor pentru viața cotidiană este problematizarea. Metoda problematizării constă în utilizarea gândirii critice în dezvoltarea abilităților creative, când elevul devine capabil să formuleze propriul punct de vedere. Este o metodă inovativă și prin faptul ca poate fi utilizată la toate etapele unei activități. La final, atât elevul, cât și profesorul se vor implica în căutarea soluțiilor va fi [1, 3, 5].

Scopul cercetării a constat în stabilirea reperelor teoretice ale problematizării ca metodă eficientă de învățare la biologie în clasele gimnaziale și de identificare a criteriilor de evaluare a eficacității metodei problematizarea.

În formarea personalității umane este nevoie de un complex foarte variat de instrumente și acțiuni, organizate rațional și orientate din punct de vedere strategic spre o finalitate constructivă. În general, pentru a cunoaște și a transforma realitatea tehnologiei, științei, culturii sau a comportamentelor umane, metoda problematizării este cea mai accesibilă cale, indispensabilă în activitățile de instruire. Identificarea corectă a noțiunii de problematizare, ca un tip de învățare prin prisma descoperiri complexe, implică diferențierea dintre problema sau situația-problemă, predarea

problematizată sau învățarea problematizată. O situație a activității didactice propriu-zise poate fi soluționată pe baza unui algoritm și elevul se va baza pe cunoștințele acumulate anterior. Dar atunci când situația-problemă reprezintă o situație divergentă, o situație conflictuală, pe alocuri chiar incompatibilă dintre experiențele anterioare și elementele de noutate, îl provoacă să caute noi soluții, îl motivează să descopere corelații dintre nou și cel știut. Este foarte important să dezvoltăm flexibilitatea ca să înțeleagă că nu există doar un singur răspuns corect [2, 3].

Locul și condițiile de efectuare a cercetărilor. Investigațiile au fost efectuate în cadrul Instituției Publice Gimnaziul „Mihai Eminescu”, orașul Cantemir. Metoda problematizare a fost aplicată în perioada lunii februarie-martie 2024 și au fost implicați elevii clasei a VIII-a și a VI-a (fig. 1). Orele s-au desfășurat în sala de clasă sau în laboratorul digital din Clasa Viitorului, unde există o tablă smart, iar cele prezentate pe monitor sunt vizibile și pentru elevii din ultimele bănci.



Fig. 1. Secvențe de la orele de biologie cu aplicarea metodei problematizare

Metoda problematizării a fost definită de mai mulți teoreticieni, printre care de B. Okon, care afirmă că „doar atunci când o problemă teoretică sau practică este soluționată independent, are loc învățarea de către elev, iar spectrul larg oferit de metoda problematizarea dezvoltă capacitățile elevului multilateral, se reactualizează cunoștințele și se stimulează creativitatea”. Metoda problematizării în procesul de învățare a biologiei poate fi aplicată în mai multe moduri pentru a îmbunătăți înțelegerea și implicarea elevilor:

- *lansarea de întrebări provocatoare:* profesorul poate începe lecția cu întrebări care să provoace gândirea critică și să stimuleze curiozitatea elevilor cu privire la subiectul abordat;
- *explorarea studiului de caz:* utilizarea studiilor de caz poate să ofere elevilor oportunitatea de a aplica cunoștințele teoretice în rezolvarea unor probleme practice și reale;
- *dezvoltarea proiectelor de cercetare:* elevii pot fi încurajați să investigheze anumite probleme sau fenomene biologice prin proiecte de cercetare, care să îi ajute să-și dezvolte abilitățile de cercetare și analiză;
- *dezbaterile și discuțiile în grup:* organizarea de dezbateri sau discuții în grup pe teme controversate din biologie poate să încurajeze elevii să-și exprime ideile și să-și dezvolte abilitățile de argumentare și negociere;
- *folosirea problemelor ca punct de plecare pentru învățare:* profesorul poate utiliza probleme complexe sau situații ambigue pentru a introduce concepte noi și pentru a stimula discuțiile în clasă;
- *aplicarea abordării interdisciplinare:* integrarea altor discipline precum chimia, fizica sau matematica în abordarea problemelor biologice poate să ofere o perspectivă ideală și să ajute elevii să facă conexiuni între diferitele domenii științifice.

În esență, această metodă presupune abordarea unui complex de procedee și tehnici pentru obținerea rezultatelor dorite [2, 4]. Realizarea acestei metode constă în formularea întrebărilor/răspunsurilor și rezolvarea problemelor. Fiecare procedeu are gradul său de complexitate, și anume:

- *întrebarea-problemă* solicită de regulă formularea unui răspuns tematic din domeniul cauzalității: „De ce... ?” De exemplu: „De ce este necesară studierea biologiei?”
- *problema solicită* presupune găsirea unei soluții de rezolvare, pornind de la elemente de cunoaștere și abilități deja stăpânite: „Cum... ?” De exemplu: „Cum poate fi investigată lumea vie?”
- *situația problema* necesită găsirea soluțiilor, soluțiile pot fi multiple, fiecare având asociate avantaje și dezavantaje: „Care sunt soluțiile pentru... ?” De exemplu: „Cum pot fi protejate speciile din Cartea Roșie a Republicii Moldova?”
- Pentru metoda problematizării sunt caracteristice unele tehnici, succesul sau insuccesul activității depinde foarte mult de *tehnicele* aplicate:
- *tehnica solicitării inițiale* constă în faptul că profesorul stimulează gândirea elevilor prin întrebări cu răspunsuri scurte. Această tehnică este un stimul pentru declanșarea cognitivității;
- *tehnica grupării* presupune formarea grupurilor de elevi pentru o cooperare în găsirea soluțiilor de rezolvare a problemei;
- *tehnica alocării timpului* presupune gestionarea timpului disponibil, astfel încât să poată exista atât posibilitatea fizică a explorării tuturor dimensiunilor situației, cât și posibilitatea prezentării soluțiilor de către raportori;
- *tehnica moderării* va avea drept obiectiv constatarea de către participanți a diversității soluțiilor la aceeași problemă și a evaluării comparative.

Un procedeu de soluționare al problemei sau a situațiilor-problemă este *studiul de caz*:

Studiul de caz propus: „Broasca-țestoasă-de-lac”

În Republica Moldova habitează o singură specie de broasca-țestoasă: broasca-țestoasă-de-baltă (*Emys orbicularis*), iar teritoriul de răspândire este din ce în ce mai mic. În urma valorificării terenurilor agricole și a poluării bazinelor de apă, numărul acestor animale și mediului de trai s-a redus foarte mult. Broasca-țestoasă-de-baltă populează platourile și zonele colinare ale Europei, extinzându-se până în Asia și Africa Nord-Occidentală, Crimeea și Caucaz. Se întâlnește foarte rar în bălțile Nistrului, Prutului, în sectoarele cu apă lin curgătoare, heleșteie. Adeseori poate fi observată încălzindu-se la soare pe malul apelor, iar la cel mai mic zgomot dispare în apă. Alimentația de baza constă din insecte, crustacee, moluște, amfibieni, pești mici, în special, cei bolnavi, alge și plante superioare (fig. 2).



Fig. 2. Broasca-țestoasă-de-baltă (*Emys orbicularis*)

Este un animal poichiloterm (temperatura corpului variază în funcție de temperatura mediului), hibernează din octombrie până în aprilie. Ponta se realizează pe suprafața terestră, de obicei, este în trei reprize a câte 12-15 ouă. Este inclusă în Cartea Roșie a Moldovei ca specie rară. Banca Națională a Republicii Moldova a scos în circulație din 2 noiembrie 2015 o monedă comemorativă din seria „Cartea Roșie a Republicii Moldova” cu broasca-țestoasa-de-baltă, valoarea nominală de 50 lei. Fiind unica specie de broaște-țestoase din Republica Moldova, *Emys orbicularis* constituie o importantă verigă trofică, prin modul său dublu de viață, contribuie la realizarea integrității ecosistemelor acvatice-palustre (malul bălții) cu cele terestre și la buna lor funcționalitate.

Sarcini de lucru asupra studiului de caz:

- Identifică arealul de răspândire a broaștei-țestoase-de-baltă;
- Descrie condițiile de mediu favorabile pentru creșterea și dezvoltarea broaștei-țestoase-de-baltă;
- Determină legătura dintre adăpările comportamentale ale broaștei-țestoase-de-baltă și factorii de mediu;
- Enumeră consecințele dispariției totale a broaștei-țestoase-de-baltă;
- Argumentează importanța acestei specii pentru biodiversitatea locală;
- Care sunt beneficiile broaștei-țestoase-de-baltă pentru activitatea economică;
- Propune soluții pentru măsuri de protecție a broaștei-țestoase-de-baltă.

Problematizarea ca metodă de învățarea a biologiei în clasele gimnaziale. Demersul educațional predare-învățare-evaluare reprezintă un proces complex și interconectat, fiecare etapă din acest demers trebuie să fie bine structurată și să prevadă o succesiune logică a demersului didactic. În explicarea acestui proces se propune, ca exemplu: „Rolul organismelor în circuitul materiei și a energiei”:

Predare: Profesorul începe prin prezentarea unei probleme sau a unei situații, acționează ca un facilitator, ghidând discuțiile și oferind suport, în timp ce elevii explorează și investighează subiectul.

Exemplu: Înțelegerea importanței biodiversității pentru funcționarea ecosistemelor și pentru furnizarea, cum ar fi polenizare, purificare apei și a aerului, reglarea climatică, substanțe organice solului, menținerea relațiilor trafice etc.;

Învățare: În această etapă, elevii sunt implicați activ în procesul de învățare și sunt încurajați să-și construiască cunoștințele, să-și dezvolte abilitățile.

Exemplu: Concepte de circuit al materiei și al energiei. Discutați despre fluxurile și transformările de materie și energie. Analizați modul în care organismele participă la ciclurile biogeochimice. Studiați lanțurile alimentare și rețelele trofice. Concentrați-vă pe exemple specifice de ecosisteme, cum ar fi păduri, lacuri, bazine acvatice, etc.;

Evaluare: Această etapă constă în evaluarea performanței elevilor. Evaluarea în cadrul metodei problematizării se concentrează pe capacitatea elevilor de a gândi critic, de a identifica și a analiza problemele biologice.

Exemplu: Alegeți studii de caz reale sau fictive care implică perturbări ale circuitelor materiei și ale energiei în ecosistemele naturale. Solicitați elevilor să analizeze cauzele, consecințele și posibilele soluții pentru rezolvarea problemelor identificate. Monitorizați și evaluați modul în care elevii aplică cunoștințele dobândite. Oferiți feedback regulat și oportunități elevilor cu privire la progresul lor în înțelegerea și aplicarea conceptelor.

Analiza experienței de cercetare în corespundere cu aplicarea metodei problematizare în procesul de învățare a elevilor gimnaziali la disciplina biologie include mai multe aspecte:

- Identificarea grupurilor de elevi care participă la studiu;
- Evaluarea eficacității metodei de problematizare în comparație cu alte metode de predare, cum ar fi abordările tradiționale;
- Implicarea și participarea activă a elevilor;
- Descrierea detaliată a modului în care s-a desfășurat procesul de predare-învățare folosind metoda de problematizare, inclusiv materialele didactice utilizate, structura lecțiilor și interacțiunea dintre profesor și elevi;
- Utilizarea mai multor instrumente de evaluare, cum ar fi teste, chestionare etc.;
- Compararea performanței elevilor din grupul care a utilizat metoda de problematizare cu cea a elevilor din grupurile de control;
- Concluzii cu privire la eficacitatea metodei de problematizare la elevii gimnaziali, identificarea punctelor tari și a limitărilor acesteia, și formularea recomandărilor pentru practica educațională viitoare.

Practicarea metodei problematizării în treapta gimnazială la disciplina biologie are și unele aspecte vulnerabile, unele dintre ele sunt expuse mai jos (fig. 3):



Fig. 3. Aspecte vulnerabile ale metodei problematizării

- Nivelul de pregătire și experiența profesorului: utilizarea metodei problematizării necesită o înțelegere profundă a subiectului și a conceptelor biologice, precum și abilități solide în gestionarea clasei și facilitarea discuțiilor. Profesorii care nu sunt suficient de pregătiți sau experimentați ar putea întâmpina dificultăți în implementarea eficientă a acestei metode.
- Timpul și resursele disponibile: implementarea metodei problematizării poate necesita mai mult timp și resurse decât metodele tradiționale de predare. Profesorii ar putea avea dificultăți în gestionarea timpului și a resurselor pentru a planifica și a implementa activități problematizatoare complexe în cadrul programului de studiu.
- Sprijinul instituțional și resursele disponibile: profesorii ar putea întâmpina dificultăți în implementarea metodei problematizării dacă nu beneficiază de sprijinul și resursele necesare din partea instituției școlare, precum accesul la materiale educaționale adecvate, formare suplimentară și suport administrativ.
- Diversitatea și nevoile elevilor: implementarea metodei problematizării ar putea întâmpina dificultăți în a răspunde la nevoile și stilurile de învățare diverse ale elevilor. Profesorii ar

trebui să fie conștienți de aceste diferențe și să adapteze activitățile problematizatoare pentru a asigura că toți elevii beneficiază de învățare.

- Evaluarea și feedbackul: profesorii ar putea întâmpina dificultăți în evaluarea și furnizarea de feedback adecvat pentru activitățile problematizatoare. Este important să se dezvolte metode de evaluare autentice și relevante care să evalueze înțelegerea și abilitățile elevilor în contextul metodei problematizării.

Analiza rezultatelor cercetării privind aplicarea metodei de problematizare în procesul de învățare a elevilor din gimnaziu la biologie poate fi realizată atât dintr-o perspectivă calitativă, cât și cantitativă. Iată cum ar putea arăta fiecare aspect al analizei:

Analiza calitativă:

Observații calitative: Observarea interacțiunilor elevilor cu materialul didactic și cu profesorul în timpul lecțiilor de biologie poate oferi perspective valoroase asupra modului în care este percepută și receptată metoda de problematizare.

- Analiza conținutului deschis: Analiza răspunsurilor și discuțiilor libere ale elevilor în timpul activităților de învățare poate oferi o înțelegere profundă a modului în care aceștia își construiesc cunoștințele și înțelegerea despre subiectul biologic.

Analiza cantitativă:

- Teste standardizate: Compararea rezultatelor elevilor la teste și fișe de lucru standardizate de biologie înainte și după implementarea metodei de problematizare poate furniza date cantitative despre performanță.
- Chestionare și sondaje cu scală Likert: Colectarea feedback-ului de la elevi și profesori prin intermediul chestionarelor structurate cu întrebări cu scală Likert poate oferi date cantitative despre percepțiile și atitudinile lor față de metoda de problematizare (*anexa 2, anexa 3*).

Prin combinarea analizei calitative și a celei cantitative a rezultatelor cercetării, se poate obține o înțelegere holistică și profundă a impactului metodei de problematizare în procesul de învățare a elevilor din gimnaziu la biologie. Această abordare poate contribui la identificarea atât a avantajelor, cât și a limitărilor metodei și la formularea de recomandări pentru practica educațională viitoare.

Aplicarea metodei problematizării în procesul educațional poate fi o provocare atât pentru cadrele didactice, cât și pentru elevi. Pentru a soluționa problemele legate de aplicarea metodei de problematizare în activitățile educaționale la biologie în învățământul gimnazial, sunt propuse câteva sugestii și recomandări:

- Formarea și pregătirea cadrelor didactice: Furnizarea de formare adecvată și resurse pentru profesori pentru a înțelege și implementa eficient metoda de problematizare în clasele lor de biologie. Aceasta ar putea include workshop-uri, seminare și resurse online.
- Dezvoltarea materialelor didactice: Crearea și dezvoltarea de materiale didactice adaptate pentru utilizarea în metoda de problematizare, cum ar fi studii de caz, scenariile de laborator și întrebări provocatoare care să stimuleze gândirea critică și investigativă a elevilor.
- Sprijin și resurse suplimentare: Furnizarea de sprijin și resurse suplimentare pentru elevi, cum ar fi acces la biblioteci, laboratoare sau excursii de teren pentru a extinde experiența lor de învățare și pentru a integra cunoștințele teoretice cu experiențele practice.
- Favorizarea colaborării și dialogului: Încurajarea colaborării între elevi și între elevi și profesori pentru a explora și a rezolva probleme biologice complexe într-un mediu de învățare cooperativ.
- Evaluarea flexibilă și autentică: Utilizarea unei varietăți de instrumente și tehnici de evaluare, cum ar fi proiecte, portofolii și observații în timpul activităților practice, pentru a evalua în mod adecvat progresul și înțelegerea elevilor în cadrul metodei de problematizare.

- Implementarea progresivă: Începerea implementării metodei de problematizare într-un mod progresiv și treptat, începând cu subiecte mai simple și avansând către probleme și întrebări mai complexe pe măsură ce elevii devin mai familiarizați și confortabili cu abordarea.
- Evaluarea și ajustarea continuă: Colectarea feedback-ului de la elevi și profesori și efectuarea de evaluări periodice pentru a identifica punctele tari și punctele slabe ale implementării metodei de problematizare și pentru a face ajustări în consecință.

Aplicând aceste sugestii și recomandări, școlile și cadrele didactice ar putea să îmbunătățească eficacitatea și relevanța procesului de învățare la nivelul gimnazial, oferind elevilor oportunități de a dezvolta abilități critice și de a înțelege mai profund conceptele biologice.

Concluzii

1. Problematizarea este o metodă educațională care urmărește stimularea gândirii critice și reflexive prin prezentarea unor situații problematice în cadrul procesului de învățare. Repererele conceptuale ale metodei problematizarea includ: *situațiile problematice, întrebările esențiale, colaborarea, evaluarea procesului și a produsului, reflexia*.
2. Repererele conceptuale contribuie la dezvoltarea capacității elevilor de a aborda probleme complexe, de a gândi critic și de a lua decizii informate. Metoda problematizarea în procesul de învățare la biologie poate fi aplicată într-o varietate de aspecte, cum ar fi: *analiza problemelor biologice, dezvoltarea gândirii critice și a abilităților de argumentare, învățarea interactivă, îmbunătățirea transferului de cunoștințe*.
3. Metoda problematizarea poate fi utilă în a ajuta elevii să-și dezvolte abilitatea de a gândi critic și de a transfera cunoștințele dobândite la diferite aspecte ale vieții și de a fi implicați într-un proces interactiv de învățare. Pentru a organiza învățarea eficientă la biologie cu ajutorul metodei problematizarea, pot fi utilizate următoarele activități și forme de organizare: *sesiuni de discuții în grup, proiecte, exerciții de laborator, studii de caz, simulări*.
4. Activitățile și forme de organizare a învățării pot ajuta elevii să dezvolte abilitățile necesare pentru a înțelege și a aborda probleme la orele de biologie.

Bibliografie:

1. CERGHIT, I., NEACȘU, I., NEDGREȚ-DOBRIDOR, I., PÂNIȘOARĂ, I.O. Prelegeri pedagogice, Ed. Polirom, Iași, 2001.
2. OPREA, CRENGUȚA. Curs. Metode interactive de predare învățare evaluare.pdf, 2013
3. IANOVICI, N. Didactica Biologiei – suport de curs și seminar, Editura Mirton, Timișoara, 2006.
4. IANOVICI, N., FRENȚ, A.O. Metode didactice în predare, învățare și evaluare la Biologie, Ed. Mirton, Timișoara, 2009.
5. PÂNIȘOARĂ, I.O. Comunicarea eficientă, ed. a III-a, Ed. Polirom, 2006.

CULTURA DE ȚESUTURI VEGETALE: UN INSTRUMENT BIOTEHNOLOGIC PENTRU CONSERVAREA BIODIVERSITĂȚII PLANTELOR

PLANT TISSUE CULTURE: A BIOTECHNOLOGICAL TOOL FOR THE CONSERVATION OF PLANT BIODIVERSITY

Victoria TUMURUC, studentă,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID: 0000-0001-8242-6336
vica.tumuruc@gmail.com

Andriana BUȘILA, studentă,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
andrianabusila08@gmail.com

Lilia BRÎNZĂ, dr., conf. cerc.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID: 0000-0003-1936-4376
brinza.lilia@upsc.md

Victoria TUMURUC, student,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

Andriana BUSILA, student,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

Lilia BRINZA, PhD, Research Associate,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: 577.2

Abstract. The current paper presents the technique of plant tissue culture as an important biotechnological tool in biodiversity conservation. This method has proven to be highly efficient and cost-effective, as any higher plant can be used to obtain cultured cells and tissues. The plant cell and tissue culture method is based on the concept of totipotency, which is the ability of a plant cell to use genetic information to differentiate and develop into a complete organism. Tissue culture helps to preserve the genetic background of plants and avoid the loss of conserved heritage due to environmental changes and stresses, either biotic or abiotic. Many seedless plants or plants with recalcitrant seeds cannot be preserved in the long term. Such species can be conserved by *in vitro* techniques to maintain their gene bank. The use of tissue culture is crucial for the conservation of endangered plants and as viable material for biotechnological research activities. Biotechnology, including tissue culture, micropropagation, marker-assisted breeding, conventional breeding, are all quite useful for conserving and propagating biodiversity in many unique ways.

Keywords: biodiversity, tissue, method, biotechnological.

În prezent, impactul activităților umane asupra ecosistemelor naturale a devenit o problemă de îngrijorare maximă, iar conservarea biodiversității plantelor este o problemă importantă pentru populația umană din întreaga lume. La nivel mondial, în Lista Roșie a Uniunii Internaționale pentru Conservarea Naturii sunt incluse peste 43 mii de specii de plante. Există aproximativ jumătate de milion de plante pe pământ și dintre acestea aproximativ 50 mii de specii sunt folosite la nivel global în diferite scopuri: pentru hrană, furaje, fibre, medicamente și horticultură. Se estimează că cel puțin 21% din toate plantele vasculare cunoscute sunt amenințate, pe cale de dispariție sau cu risc de dispariție din cauza pierderii habitatului, în rezultatul supraexploatării și a schimbării rapide a climei [4].

Sunt disponibile mai multe opțiuni pentru a rezolva această problemă. Printre ele se enumeră conservarea plantelor *in situ* și *ex situ*. Conservarea *in situ* constă în conservarea ecosistemelor și a habitatelor naturale, inclusiv menținerea și refacerea populațiilor de specii viabile în mediul lor

natural, iar pentru speciile cultivate, conservarea ecosistemelor, în mediul în care și-au dezvoltat și format trăsăturile lor distinctive. Conservarea *in situ* sprijină populațiile de plante în habitatele lor naturale sau agricole, permițând continuarea proceselor evolutive care modelează diversitatea genetică a plantelor și adaptabilitatea.

Conservarea *ex situ* se realizează în afara habitatului natural, în condiții agricole (în grădini botanice, dendrarium, colecții, etc., sau sub forma unei bănci de semințe, unde se stochează milioane de semințe ca o asigurare împotriva dispariției și pentru a menține diversitatea genetică) [6].

Biotehnologia este una dintre metodele de conservare *ex situ* [2, 5]. În biotehnologie, există multiple tehnici de conservare a acestor plante. *Micropropagarea*, o tehnică avansată de cultură a țesuturilor vegetale, este un instrument care poate fi folosit pentru a menține germoplasma vie și a produce cantități mari de plante pentru refacerea, conservarea și distribuția globală a speciilor și culturilor pe cale de dispariție de importanță economică. *Crioconservarea* permite stocarea materialului genetic la o temperatură ultra-scăzută (-196°C), iar țesuturile pot fi menținute timp de zeci de ani cu pierderi minime de viabilitate și uniformitate genetică. Peste 200 de specii de plante, inclusiv culturi alimentare de bază, specii pe cale de dispariție și plante de importanță horticolă, au fost crioconservate cu diferite grade de succes. Astfel, sistemele integrate de plante care utilizează tehnologii de micropropagare și crioconservare au un potențial mare de atenuare a impactului crizei ecologice actuale, completând în același timp strategiile globale de conservare [2].

Una dintre cele mai importante tehnici este cultura de țesut, care s-a dovedit a fi extrem de eficientă și rentabilă, deoarece plantele, spre deosebire de animale, au capacitatea de a prolifera și diferenția celulele și de a produce o plantă completă, cu toate organele. Drept urmare, o plantă întreagă poate fi produsă dintr-o secțiune de frunză, mugure, tulpină etc. (fig. 1), prin cultura de țesut [3, 6].

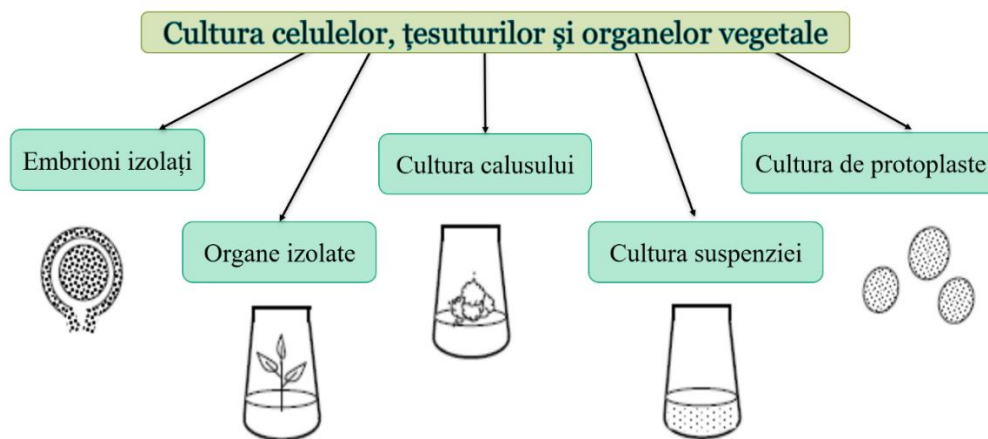


Fig. 1. Opțiuni pentru cultivarea celulelor, țesuturilor și organelor plantelor pe medii nutritive

Orice plantă superioară poate fi utilizată pentru a obține celule și țesuturi cultivate. Cu toate acestea, pentru a cultiva calusuri sau culturi de celule în suspensie, sunt necesare condiții de creștere specifice care pot varia în funcție de taxonul plantelor.

Metoda culturii celulelor și țesuturilor vegetale se bazează pe conceptul de **totipotență**, care reprezintă capacitatea unei celule vegetale de a folosi informațiile genetice pentru a se diferenția și a se dezvolta într-un organism complet. În plante, spre deosebire de animale, totipotența le permite să dezvolte și să specializeze celule pentru a repara rănilor. Atunci când o plantă vindecă o rană, celulele încep să se dividă și să se dezvolte într-un țesut numit **calus**, care se formează ca răspuns la leziunea produsă.

Cultura de țesuturi utilizează în calitate de explanți: embrioni izolați, organe izolate, cultura de suspensii, protoplaste, etc. (fig. 1). Pentru a induce calusul se poate utiliza în calitate de explant frunze, segmente de pețiol sau tulpină, care sunt așezate pe mediu nutritiv. Calusul poate fi indus din orice organ și țesut al plantei, dar succesul depinde de specia de plante. Culturile de plante în suspensie constau din celule unice și agregate celulare care cresc într-un mediu nutritiv lichid aerat, cu o anumită compoziție. Pentru suspensiile celulare în creștere se folosesc aceleași medii nutritive ca și pentru culturile de calus.

Cultura de țesut ajută la păstrarea fondului genetic al plantelor și la evitarea pierderii patrimoniului conservat din cauza schimbărilor de mediu și a stresului, fie biotic, fie abiotic. Multe plante fără semințe sau plante care au semințe recalcitrante nu pot fi păstrate pe termen lung. Astfel de specii pot fi conservate prin tehnici *in vitro* pentru întreținerea băncii lor de gene. Utilizarea culturii de țesuturi (fig. 2) este crucială pentru conservarea plantelor medicinale pe cale de dispariție și ca material viabil pentru activitățile de cercetare biotehnologică.



Fig. 2. Utilizarea metodei culturii *in vitro*

Celulele vegetale *in vitro* reprezintă un model convenabil pentru explorarea multor biochimice fiziologice procese și genetică legume organism.

Principiile și metodele culturii de țesuturi

Una dintre condițiile pentru cultivarea cu succes a celulelor, țesuturilor și organelor izolate ale plantelor este respectarea sterilității stricte, deoarece microorganismele se dezvoltă bine pe mediile nutritive. În primul rând, ca urmare a activității microorganismelor, compoziția mediilor nutritive se poate modifica semnificativ; în al doilea rând, țesuturile, celulele și mai ales protoplastele izolate din planta sunt ușor de deteriorat de microorganisme. Prin urmare, toate experimentele sunt efectuate în condiții sterile – cutii laminare. Cutia laminară, instrumentele, ustensilele, mediile nutritive și materialul vegetal sunt supuse sterilizării.

Componentele unui mediu nutritiv pentru creșterea celulelor și țesuturilor vegetale pot fi împărțite în următoarele grupuri principale: macronutrienți, micronutrienți, vitamine, aminoacizi sau suplimente de azot, surse de carbon, regulatori de creștere și agenți de solidificare. Trebuie avut în vedere că concentrația optimă a fiecărui nutrient pentru atingerea ratelor maxime de creștere variază în funcție de specie.

Macronutrienți sunt elementele esențiale din mediile nutritive ale culturii de țesuturi vegetale și includ, pe lângă C, H și O, macroelemente: azot (N), fosfor (P), potasiu (K), calciu (Ca), magneziu (Mg) și sulf (S) pentru o creștere și morfogeneză satisfăcătoare. Mediile de cultură trebuie să conțină cel puțin 25-60 mM de azot anorganic pentru o dezvoltare normală a celulelor vegetale. Potasiul este necesar pentru creșterea celulară a majorității speciilor de plante. Majoritatea mediilor conțin K sub

formă de săruri clorură de azotat la concentrații cuprinse între 20 și 30 mM. Concentrațiile optime de P, Mg, S și Ca variază de la 1-3 mM dacă sunt furnizate alte cerințe pentru creșterea celulelor [1].

Micronutrienții esențiali pentru creșterea celulelor și țesuturilor vegetale includ fier (Fe), mangan (Mn), zinc (Zn), bor (B), cupru (Cu) și molibden (Mo). Fierul este de obicei cel mai critic dintre toți micronutrienții. Elementul este utilizat fie ca săruri de citrat, fie ca săruri de tartarat în mediile de cultură, cu toate acestea, există unele probleme cu acești compuși din cauza dificultății lor de a se dizolva și precipita după prepararea mediului. A fost dezvoltată o procedură pentru prepararea unei soluții de chelat de fier care nu precipită. Cobalt (Co) și iod (I) pot fi adăugate la anumite medii, dar cerințele lor pentru creșterea celulelor nu au fost stabilite cu precizie. Sodiul (Na) și clorul (Cl) sunt, de asemenea, folosite în unele medii. Cuprul și cobaltul sunt adăugate la mediile de cultură la concentrații de 0,1 pM, fier și molibden la 1 pM, iod la 5 pM, zinc la 5-30 pM, mangan la 20-90 pM și bor la 25-100 pM [5].

Carbon și surse de energie. În mediile de cultură de celule vegetale, pe lângă zaharoză, folosită frecvent ca sursă de carbon la o concentrație de 2-5%, se mai folosesc și alți carbohidrați. Aceștia includ lactoza, galactoza, maltoza și amidonul și s-au raportat că sunt mai puțin eficiente decât zaharoza sau glucoza, aceasta din urmă a fost la fel mai eficientă decât fructoza, având în vedere că glucoza este utilizată de celule la început, urmată de fructoză. S-a demonstrat frecvent că zaharoza autoclavată este mai bună pentru creștere decât zaharoza sterilizată prin filtru. Autoclavarea pare să hidrolizeze zaharoza în zaharuri utilizabile mai eficient, cum ar fi fructoza. S-a raportat că zaharoza acționează ca declanșator morfogenetic în formarea mugurilor auxiliari și ramificarea rădăcinilor adventive. S-a constatat că suplimentele de melasă de trestie de zahăr, extract de banane și apă de cocos la medii bazale pot fi o alternativă bună pentru reducerea costurilor medii. Aceste substraturi, pe lângă zaharuri, sunt surse de vitamine și ioni anorganici necesari creșterii.

Vitamine și mio-inozitol. Unele plante sunt capabile să sintetizeze cerințele esențiale de vitamine pentru creșterea lor. Unele vitamine sunt necesare pentru creșterea și dezvoltarea normală a plantelor, acestea fiind necesare plantelor ca catalizatori în diferite procese metabolice. Ele pot acționa ca factori limitatori pentru creșterea și diferențierea celulelor atunci când celulele și țesuturile vegetale sunt crescute *in vitro*. Vitaminele cele mai utilizate în mediile de cultură celulară și tisulară includ: tiamina (B₁), acidul nicotinic și piridoxina (B₆). Tiamina este necesară în mod necesar de către toate celulele pentru creștere și este utilizată la concentrații cuprinse între 0,1 și 10 mg/l⁻¹. Acidul nicotinic și piridoxina, totuși nu sunt esențiale pentru creșterea celulară a multor specii, ele sunt adesea adăugate în mediile de cultură. Acidul nicotinic este utilizat în intervalul de concentrație 0,1-5 mg/l⁻¹ iar piridoxina este utilizată la 0,1-10 mg/l⁻¹. Alte vitamine precum biotina, acidul folic, acidul ascorbic, acidul pantotenic, tocoferolul (vitamina E), riboflavina, acidul p-amino-benzoic sunt folosite în unele medii de cultură celulară, cu toate acestea, nu sunt factori limitatori ai creșterii. S-a recomandat ca vitaminele să fie adăugate în mediile de cultură numai atunci când concentrația de tiamină este sub nivelul dorit sau când celulele trebuie să fie crescute la densități scăzute de populație. Deși nu este o vitamină, ci un carbohidrat, mio-inozitol este adăugat în cantități mici pentru a stimula creșterea celulară a majorității speciilor de plante [1]. Se crede că mio-inozitol joacă un rol în diviziunea celulară datorită descompunerii sale în acid ascorbic și pectină și încorporării în fosfoinozotide și fosfatidil-inozitol. Este utilizat în general în mediile de cultură de celule și țesuturi vegetale la concentrații de 50-5000 mg/l⁻¹.

Aminoacizii necesari pentru o creștere optimă sunt de obicei sintetizați de majoritatea plantelor, cu toate acestea, adăugarea anumitor aminoacizi sau amestecuri de aminoacizi este deosebit de importantă pentru stabilirea culturilor de celule și protoplaste. Aminoacizii oferă celulelor plantelor o sursă de azot care este ușor asimilată de țesuturi și celule mai repede decât sursele de azot anorganic.

Amestecurile de aminoacizi precum hidrolizatul de cazeină, L-glutamina, L-asparagina și adenina sunt frecvent utilizate ca surse de azot organic în mediile de cultură. Hidrolizatul de cazeină este utilizat în general la concentrații cuprinse între 0,25-1 g/l⁻¹. Aminoacizii utilizați pentru îmbunătățirea creșterii celulare în mediile de cultură includ; glicină la 2 mg/l⁻¹, glutamină până la 8 mM, asparagină la 100 mg/l⁻¹, L-arginină și cisteină la 10 mg/l⁻¹ și L-tirozină la 100 mg/l⁻¹ [1, 4].

Suplimente organice nedefinite. Unele medii au fost suplimentate cu substanțe sau extracte naturale, cum ar fi hidrolizate de proteine, lapte de cocos, extract de drojdie, extract de malț, banane măcinate, suc de portocale și suc de roșii, pentru a testa efectul lor asupra creșterii. O mare varietate de extracte organice sunt acum adăugate în mod obișnuit în mediile de cultură. Adăosul de cărbune activat este uneori adăugat la mediile de cultură unde poate avea fie un efect benefic, fie unul dăunător. Creșterea și diferențierile au fost stimulate la orhidee, ceapă și morcovi, roșii. Pe de altă parte, a fost observată o inhibare a creșterii celulare la adăugarea de cărbune activat la mediul de cultură de soia. Explicația modului de acțiune al cărbunelui activat sa bazat pe adsorbția compușilor inhibitori din mediu, adsorbția regulatorilor de creștere din mediul de cultură sau întunecarea mediului. S-a demonstrat că prezența a 1% cărbune activat în mediu crește în mare măsură hidroliza zaharozii în timpul autoclavării, ceea ce provoacă acidificarea mediului de cultură [1, 4].

Una dintre condițiile pentru cultivarea cu succes a celulelor, țesuturilor și organelor izolate ale plantelor este respectarea sterilității stricte, deoarece microorganismele se dezvoltă bine pe mediile nutritive. La sterilizare trebuie să fie supuse:

- mediile nutritive;
- sala de operații, în care este izolat și plantarea culturilor;
- echipamentul și mâinile specialistului;
- toate instrumentele și materialele necesare;
- materialul vegetal.

Sterilizarea nutrienților se realizează prin autoclavare sub presiunea de 0,5-1 atm. Sterilizării se supun și țesuturile vegetale, care în sine pot provoca contaminare, pentru că există întotdeauna o microfloră la suprafața lor.

În acest scop este nevoie de un set de substanțe chimice. Explantele de plante sunt sterilizate cu soluții de compuși care conțin: clor activ (cloramina, calciu și hipoclorit de sodiu, sulf); brom (apă brom); peroxid de hidrogen; etc.

Cultura de celule și țesuturi are o largă utilizare în biotehnologie:

- Obținerea de substanțe biologice active valoroase din punct de vedere economic;
- Înmulțirea clonală a plantelor;
- Obținerea unor plante mai sănătoase;
- Accelerarea procesului de reproducere;
- Îmbunătățirea genetică a plantelor;
- Conservarea fondului genetic al speciilor rare.

Culturile de celule, țesuturi și organe vegetale se aplică cu succes în diferite domenii:

- Industria chimică;
- Industria farmaceutică, la producerea medicamentelor;
- Biotehnologia agricolă;
- Conservarea fondului genetic;
- Îmbunătățirea genetică a plantelor;
- Producția de substanțe biologice active, bio-screening de substanțe chimice;
- Reproducerea plantelor rare, vulnerabile și periclitare, etc.

În Republica Moldova există peste cinci mii de tipuri de plante. Cartea Roșie a Republicii Moldova enumeră 117 de specii de plante considerate rare, vulnerabile sau periclitate.

Prin urmare, cultura de țesuturi vegetale reprezintă un instrument biotehologic pentru reproducerea rapidă a unui număr mare de plante uniforme, menținându-le în același timp genotipul. Această tehnică reprezintă o modalitate bună de a conserva speciile native sau pe cale de dispariție și de a conserva resursele valoroase de germoplasmă.

Concluzii

1. Cultura de țesuturi, joacă un rol important în procesele de recuperare a speciilor vulnerabile și poate spori populațiile de plante din habitatele naturale, ceea ce conduce la conservarea biodiversității vegetale.
2. Biotehnologia, inclusiv cultura de țesuturi, micropropagarea, reproducerea asistată de marcheri, reproducerea convențională, sunt toate destul de utile pentru conservarea și propagarea biodiversității în multe moduri unice.
3. În rezultatul micropropagării, prin cultura *in vitro*, plantele rezultate sunt identice cu forma parentală inițială.
4. Cultura de țesuturi vegetale prezintă mare interes pentru specialiștii în biologie moleculară, amelioratorii de plante. Această metodă aduce o contribuție imensă la înțelegerea mecanismelor și a factorilor responsabili de creșterea plantelor, metabolismului, morfogenezei și diferențierii.

Bibliografie:

1. ABOBKAR, I.M. SAAD; AHMED, M. Elshahed. Plant Tissue Culture Media. In: Recent Advances in Plant in vitro Culture, 2012.
2. ENGELMANN, F. Utilizarea biotehnologiilor pentru conservarea biodiversității plantelor. Celulă in vitro. Dev. Biol. Plant 2011, vol. 47, pp. 5-16.
3. MANSOUREH, NAZARI; MOJTABA KORDROSTAMI, ALI AKBAR GHASEMI-SOLOKLUI. Conservation of Medicinal Plants by Tissue Culture Techniques. In: In book: Medicinal Plants: Biodiversity, Biotechnology and Conservation, Sustainable Development and Biodiversity. Publisher: Springer, 2023, pp. 801-818.
4. Convenția privind diversitatea biologică. 2011. P. 3
5. VASIL, IK; THORPE, TA, editor. Plant cell and tissue culture. Dordrecht: Kluwer Acad. Publ.; 1998
6. THAKUR, Julie Thakur; Abbas, N.S.; Bhardwaj, Sujata; Kaula, Babeeta C. Biotechnological tools in the propagation and conservation of threatened species: An overview. Indian Journal of Biotechnology Vol. 20, July 2021, pp 217-235

IMPACTUL SEISMELOR DIN ZONA VRANCEA (ROMÂNIA) ASUPRA TERITORIULUI REPUBLICII MOLDOVA ȘI MĂSURILE DE DIMINUARE A CONSECINTELOR

THE IMPACT OF THE EARTHQUAKE IN THE VRANCEA AREA (ROMANIA) ON THE TERRITORY OF THE REPUBLIC OF MOLDOVA AND MEASURES TO REDUCE THE CONSEQUENCES

Cornel VELNIȚA, Institutul de Geologie și Seismologie
cornel.velnita81@gmail.com

Igor CODREANU, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
codreanu.igor@upsc.md

Cornel VELNITA, Institute of Geology and Seismology
Igor CODREANU, PhD, Associate Professor,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: 550.34

Abstract. The article characterizes the earthquakes impact and the measures to reduce consequences, to which the territory of the Republic of Moldova is exposed. At the same time, the current problems related to the seismic hazard are treated through the efficiency of the seismic zoning and microzoning process of the geographical space, the monitoring of earthquakes, as well as the conditions that determine the seismic risk. In order to face the vicissitudes conditioned by the future earthquakes, it is essential to develop and apply a wide range of energetic actions of empirical, political and administrative aspect.

Key words: earthquakes impact, seismic hazard, vulnerability, monitoring, minimization of losses.

Introducere

Teritoriul Republicii Moldova este influențat frecvent de cutremurele puternice, produse în zona de curbură a Arcului Carpatic, cunoscut în literatura de specialitate sub numele de zona seismică Vrancea. Cutremurele de pământ, care provin din acest epicentru, prezintă un important subiect de cercetare, deoarece consecințele acestora au impact social și economic. Intensitatea seismică maximă ajunge până la 8-9 grade, conform scării MSK – 64, iar cea mai mare parte a teritoriului României, Republicii Moldova, Bulgariei și sud-vestului Ucrainei este afectat cu o intensitate de 6 grade. Suprafața totală a teritoriului cu impact seismic din Vrancea cuprinde 300.000 km², cu o populație de peste 25 mil. locuitori. Informațiile statistice cu privire la activitatea seismică din zona seismică Vrancea pun la dispoziție date încă din anul 1000 și includ peste 3000 de cazuri [1].

Regiunea Vrancea este o graniță de ciocnire a unor microplăci continentale: placa Est-Europeană, subplăcile Intra-Alpină și Moesică. Hipocentrul din care are loc descărcarea seismică pe teritoriul României este înregistrat la adâncimi între 60 (în crusta Pământului) și 200 km, care de fapt se produc în partea superioară a mantalei. De fapt, activitatea seismică este constatată în două trepte de adâncime: între 80 și 100 km și, respectiv, între 120 și 160 km (fig.1). Cutremurele puternice din sec. XX s-au produs în ambele segmente: seismele din 1977 (Mw 7.4) și 1990 (Mw 6.9) în segmentul superior (crustal), iar cutremurele din anul 1940 (Mw 7.7) și 1986 (Mw 7.1) în cel inferior (subcrustal). Rata medie de producere a cutremurelor puternice este de 1-6 seisme cu magnitudinea Mw > 7.0 timp de un secol [2].

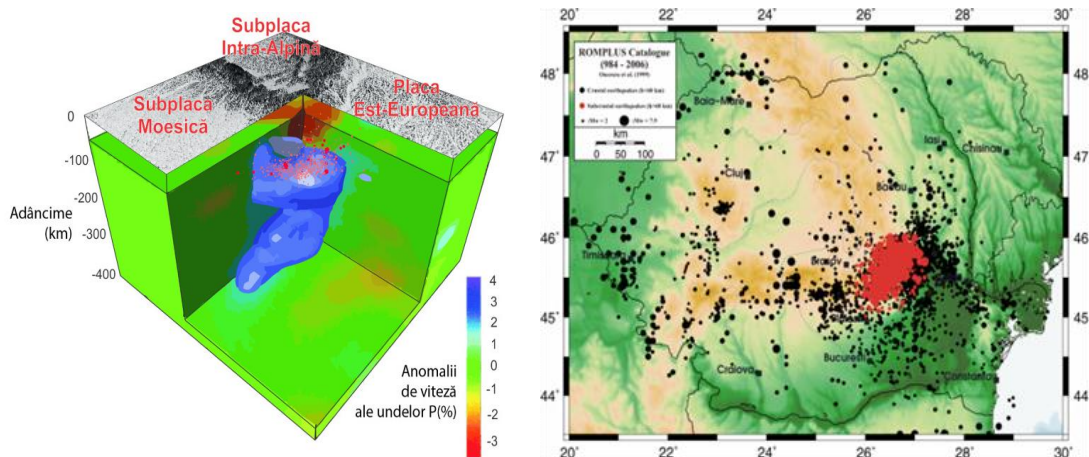


Fig.1 Blocul litosferic din Vrancea și cutremurile ce au loc (conform <https://mobe.infp.ro>) (a) și (b) Seismicitatea teritoriului Republicii Moldova și României (conform catalogului ROMPLUS; $M > 3.0$)

Ca să ne formăm o imagine asupra forței și efectelor socio-economice, exprimată în pierderi materiale, punem în evidență două cazuri de cutremure: cel din 4 martie 1977, care a provocat un impact negativ prin deteriorarea a 11848 clădiri, iar 2786 au fost distruse complet. Cutremurul din 30 august 1986 s-a soldat cu 2 morți, 561 răniți, 1169 clădiri dărâmate complet, iar peste 7000 serios deteriorate, daunele directe fiind calculate la circa 700 mln dolari SUA [3].

Procesul de monitoring seismic, evaluarea pericolului și a riscului seismic pentru teritoriul Republicii Moldova sunt realizate de Institutul de Geologie și Seismologie, iar cercetările științifice și elaborările practice realizate asigură [4; 5]:

- proiectarea și construcția edificiilor, luând în considerație pericolul seismic;
- utilizarea rațională a celor mai bune materiale de construcții;
- evidențierea zonelor vulnerabile la cutremurile puternice;
- elaborarea planurilor de dezvoltare urbanistică și rurală a teritoriilor;
- definitivarea priorităților aplicării mijloacelor materiale de minimizare a pierderilor.

Astfel, impactul socio-economic al cercetărilor seismologice este determinat de sporirea securității seismice a teritoriului, evitarea pierderilor de vieți omenești și diminuarea daunelor economice, cauzate de cutremure.

În Republica Moldova s-au întreprins mai multe măsuri pentru asigurarea securității seismice, iar lucrările de proiectare și construcție sunt efectuate în baza Hărții generale a zonării seismice a teritoriului Republicii Moldova. Astfel, pentru unele localități urbane, dens populate și importante din punct de vedere economic, au fost elaborate și implementate hărți de microzonare seismică și risc seismic.

Metode de cercetare

Republica Moldova este situată geografic în spațiul cu influență seismică activă, provenită din România, iar 70% din teritoriul ei fiind sub impactul seismelor cu intensitate de 7-8 grade MSK 64. Seismicitatea Republicii Moldova este determinată de cutremurile subcrustale de adâncime intermediară din Vrancea, de cutremurile de suprafață din Dobrogea de Nord, localizate pe teritoriul României și de cutremurile produse în zona Mării Negre [5].

Metodologia și procesul de monitorizare a seismicității pe teritoriul Republicii Moldova sunt realizate de Institutul de Geologie și Seismologie. Astfel, Institutul informează sistematic și ocazional Guvernul, Inspectoratul General a Situațiilor de Urgență, oficialii, comunitatea științifică și populația despre cutremurile produse în această regiune, precum și magnitudinea înregistrată pe teritoriul Republicii Moldova [1].

Rețeaua de Monitorizare Seismică a Institutului de Geologie și Seismologie include 7 stații seismice situate în orașele Chișinău, Cahul, Leova, Soroca, comunele Giurgiulești, Purcari și Mileștii Mici și 4 stații de instrumentare a clădirilor în timpul cutremurelor [5].

Actualmente, sistemul de observații se confruntă cu anumite dificultăți, care reduc din eficiența metodologiei aprobate, precum: *finanțarea insuficientă pentru achiziționarea echipamentelor și reparația curentă a acestora; lipsa unui sistem de avertizare seismică timpurie în timp real; lipsa unui sistem integral de monitorizare seismică; necesitatea dechiderii unor stații noi, care vor acoperi întreg teritoriul, mai problematică fiind partea de nord a țării, etc.*

Pentru realizarea obiectivelor cercetării seismicității teritoriului Republicii Moldova și impactul asupra mediului au fost utilizate metode de cercetare de specialitate, la fel și altele, precum metoda bibliografică, observației, cartografică, analizei, sintezei, istorică, comparativă, statistică, etc [6].

Rezultate și discuții

Distribuția hazardului seismic pe teritoriul țării este reflectată de *Harta zonării seismice a Republicii Moldova*, respectiv și pe *hărțile de microzonare seismică* pentru fiecare localitate aparte. Ambele hărți sunt folosite atât pentru lucrările de proiectare a construcțiilor, cât și la elaborarea/precizarea planurilor generale de dezvoltare a teritoriilor. În a. 2006 IGS a elaborat o hartă nouă a zonării seismice (fig. 2), care din 2010 este parte componentă a Normativului MD SNiP II-81, ce reglementează construcția seismorezistentă în Republica Moldova [7].

Pe plan mondial, țările dezvoltate implementează și valorifică sisteme moderne de asigurare a securității seismice, inclusiv prin elaborarea materialelor cartografice. Această metodologie va fi realizabilă și în Republica Moldova odată cu procesul de integrare în UE, prin armonizarea Normativului național de zonare seismică cu prestandartul european EUROCOD-8. Datorită acestui fapt costul construcțiilor va spori considerabil.

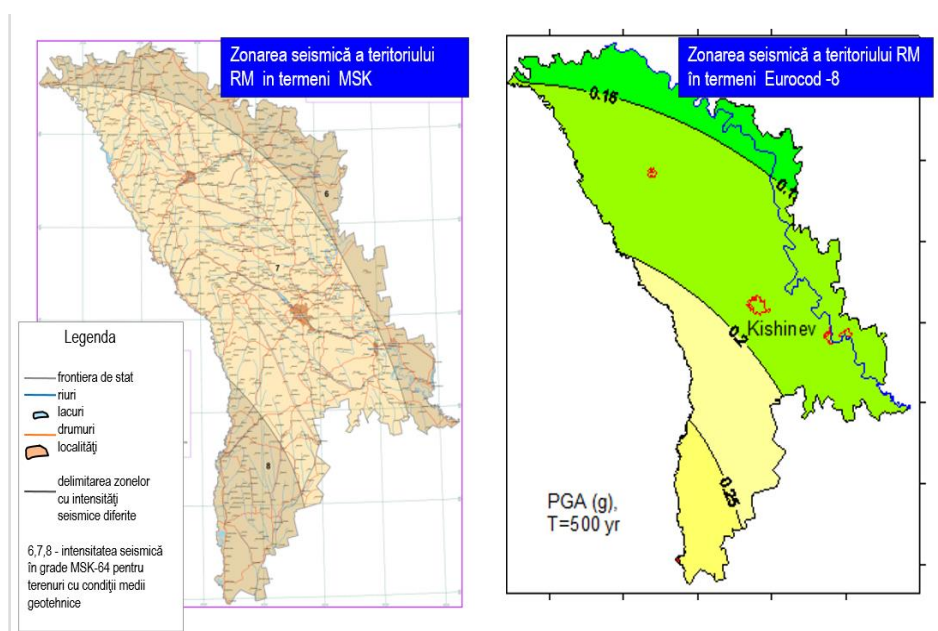


Fig.2 Hărțile: Zonarea seismică a teritoriului Republicii Moldova (stânga) și „Accelerații ale mișcărilor seismice” (dreapta) [7].

Cercetările cu privire la microzonarea seismică a localităților s-au realizat încă din perioada sovietică, când Institutul de Geologie și Seismologie a elaborat câteva hărți pentru localitățile, Chișinău, Bălți, Cahul, Comrat, Ceadâr-Lunga, Bender și Leova. În anii '90 ai secolului trecut au fost

începute lucrările pentru elaborarea unor hărți noi, exemplul fiind Harta microzonării seismice a or. Chișinău, din 2005. Aceasta a fost pusă în aplicație ca document normativ obligatoriu pentru proiectarea și construcția seismorezistentă. Harta în cauză a expirat în 2020, astfel acum ea trebuie re-actualizată (prima din stânga în fig.3). În ultimii ani a fost realizată Harta de microzonare seismică pentru or. Cahul (fig.3 în centru) și Taraclia (în dreapta), fiind în curs de finalizare Harta microzonării or. Comrat [4].

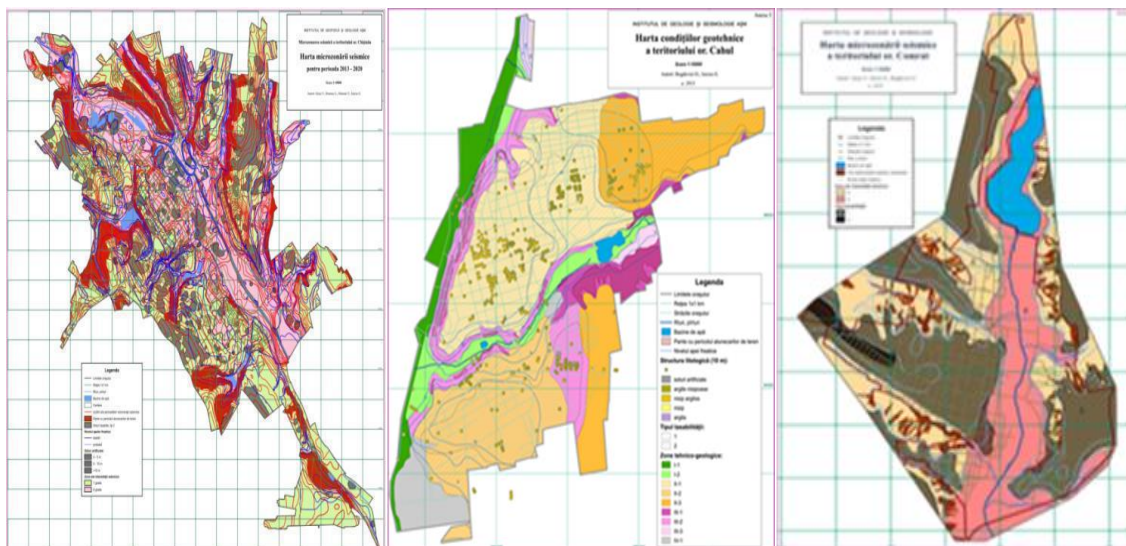


Fig.3 Hartile microzonării seismice a teritoriului orașelor Chișinău (a), Cahul (b) și Taraclia (c) [7].

De menționat că pentru restul localităților Republicii Moldova hărți de microzonare seismică nu există, iar autoritățile locale trebuie să inițieze demersuri pentru a demara acțiuni și măsuri pentru asigurarea securității seismice în teritoriul de care sunt responsabile.

Conform documentelor normative în vigoare, seismicitatea terenurilor pentru construcție se determină în baza hărților de microzonare seismică a localităților respective. Cu regret, determinarea intensității seismice de calcul a construcțiilor este calificată ca nesatisfăcătoare, în special pentru localitățile unde lipsesc aceste hărți și fără a se ține cont de influența unui șir de factori importanți asupra efectului seismic (grosimea rocilor moi, relieful, rezonanța seismică etc.). Drept rezultat, sunt frecvente greșelile grave în aprecierea pericolului seismic al terenurilor pentru construcții. Prin urmare, se impune elaborarea de reguli noi de evaluare a intensității seismice de calcul a construcțiilor, ce ar ține cont atât de complexitatea condițiilor geologice a teritoriului, cât și de caracteristicile construcției [4; 7].

Riscul seismic reprezintă totalitatea consecințelor economice și umane care pot fi așteptate în urma unor posibile cutremure [3;4]. Hărțile de zonare și microzonare seismică conțin toată informația seismică, necesară pentru efectuarea proiectării curente a construcțiilor seismorezistente. În același timp, apar o serie de întrebări, cum ar fi:

- Care este gradul de vulnerabilitate al clădirilor deja existente, în special a celor ce au suferit câteva cutremure puternice și a celor în care proprietarii au intervenit cu reconstrucții neautorizate (fig. 4)?
- La ce trebuie să ne așteptăm la următoarele cutremure?
- Care sunt pierderile probabile economice și sociale la următoarele seisme?
- Ce obiecte economice, sociale, culturale necesită a fi consolidate?

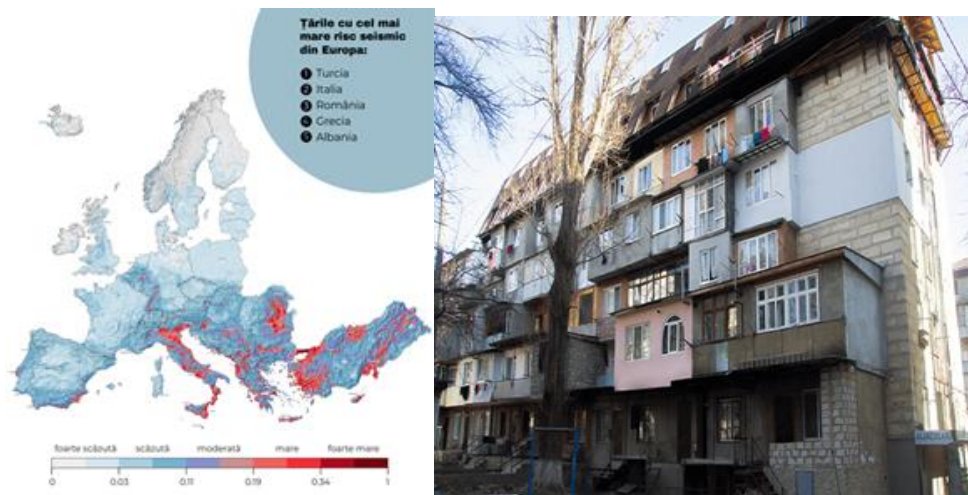


Fig.4 a) Harta de risc seismic în Europa, b) exemplu al reconstrucțiilor neautorizate [8]

Riscul seismic mai poate fi definit ca un raport dintre distrugerea (H - hazard) sau pierderile posibile în urma unui eveniment hazardos (V - vulnerabilitate seismică a obiectului la impactul hazardului) și vulnerabilitatea elementelor expuse la aceste evenimente (E - gradul de expunere) [8]. Scara de clasificare EMS-98 identifică 6 clase diferite de vulnerabilitate (fig.5), care se bazează pe analiza structurii și materialelor folosite la construcția edificiului. Clasa A reprezintă cele mai vulnerabile edificii, iar clasa F, respectiv, cele mai puțin vulnerabile [9].

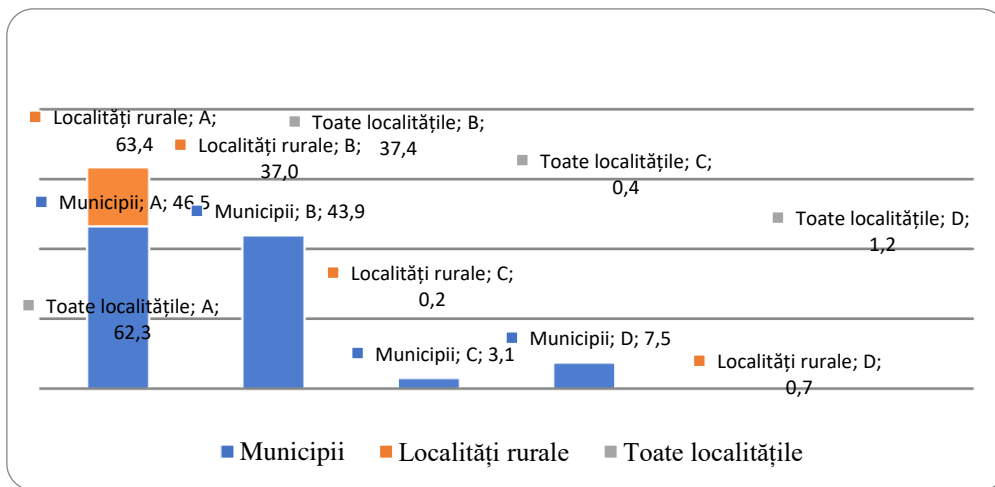


Fig. 5 Clasificarea clădirilor din RM conform gradului de vulnerabilitate [8].

Analizând clasificarea clădirilor din Republica Moldova conform gradului de vulnerabilitate (fig. 5), constatăm că numărul acestora, conform claselor mai puțin vulnerabile (A, B, C, D), este foarte mic, iar clădiri din clasa E și F nu există. Astfel, se impune o stare de alertă în raport cu rezistența fondului imobil la un potențial cutremur puternic. La fel, se impune necesitatea unor investigații minuțioase și consolidarea clădirilor cu grad înalt de vulnerabilitate, pentru a asigura siguranța locuitorilor [9, 10].

În funcție de scopul urmărit, riscul seismic poate fi evaluat în diferite moduri, fiind luat în calcul doar un factor de risc ori mai mulți. Prin urmare, distribuția riscului deteriorării fondului construit în Republica Moldova (fig. 6) a fost estimat, luând în calcul doar un singur factor de risc, acesta fiind fondul construit al țării. În același timp, distribuția riscului seismic complex în Republica Moldova (fig. 7) a fost evaluat cu considerarea a mai multor factori, cum ar fi: construcția existentă, fenomene

secundare, ce pot fi provocate de cutremur (alunecări de teren), activitatea economică, densitatea populației etc.

Comparând Harta distribuției riscului seismic complex (fig.7) cu Harta zonării seismice a Republicii Moldova (fig.2), vedem că riscul este mai mare nu în sudul țării, ci în regiunea de centru, unde fenomenele secundare pot avea impact mai pronunțat asupra activității economice și asupra confortului de viață a populației.

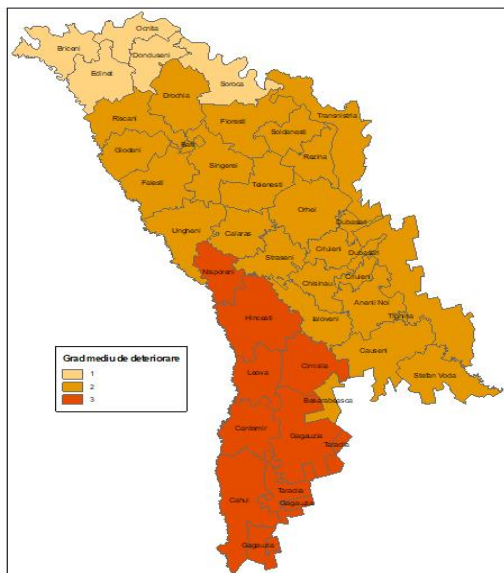


Fig.6 Harta distribuției riscului deteriorării fondului construit

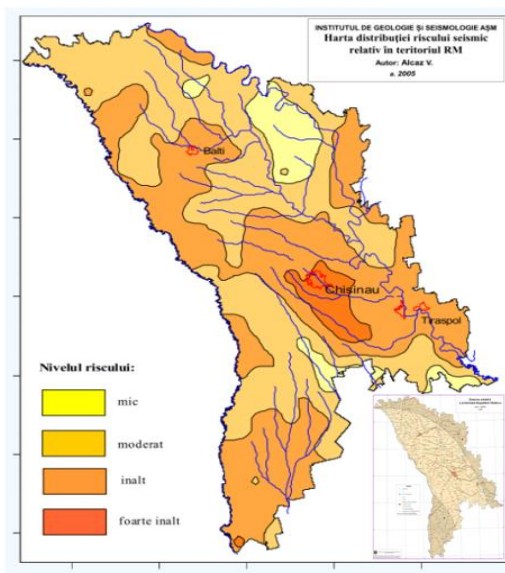


Fig.7 Harta distribuției riscului seismic complex în Republica Moldova

Pentru Republica Moldova, cel mai evident risc seismic îl prezintă focarul din zona carpatică Vrancea. Cercetările au demonstrat că magnitudinea maximă care poate fi atinsă de seismele provenite din acest epicentru se cuprind în intervalul $M_{W, max} = 7.9 - 8.2$. De exemplu, cutremurul din 1977 a avut magnitudinea $M_W = 7.5$ și s-a produs la adâncimea de 109 km, provocând mai multe pagube comparativ cu cutremurul de $M_W = 7.7$, adâncimea 150km produs în 1940. Cele mai reprezentative cutremure (tab.1), care s-au produs în zona Vrancea, au avut și cele mai evidente consecințe asupra mediului din Republica Moldova [11].

Tabel 1: Consecințele cutremurelor din 1940, 1977, 1986, 1990 [2, 3]

Evenimente seismice cu impact asupra teritoriului R.M. în sec. XX cu atributele sale	10 noiembrie 1940 M = 7.4 Ora locală-3:39, Adâncimea - 133 km, Intensitatea epicentrală-IX.	4 martie 1977 M = 7.2 Ora locală - 21:21, Adâncimea - 94 km, Intensitatea epicentrală-IX.	31 august 1986 M = 7.1 Ora locală-23.28, Adâncimea-131 km, Intensitatea epicentrală-IX (8,5).	30, 31 mai 1990 M = 6.7,6.4 Ora locală-13:40, Ora locală- 03:17, Adâncimea-91km Adâncimea-87km Intensitatea epicentrală – VI
Localități urbane sau pe țară	Chișinău	Teritoriul țării	Chișinău, Leova, Cahul, Comrat, Ceadâr-Lunga	-
Decese	78	lipsă de date	2	-
Răniți	1000	lipsă de date	561	-
Persoane rămase fără locuință	lipsă de date	lipsă de date	14475 (3337 familii)	-
Clădiri avariate	2795	8941	7015	-
Clădiri complet distruse	172	2765	1169	-
Pierderi directe			680 mln. dolari SUA	-

Cele mai semnificative procese seismice generate de sursa seismică Vrancea din secolele XIX-XXI reprezintă o imagine generală (tab. 2) privind frecvența, magnitudinea, adâncimea și ora manifestării acestora [3,12]. Analiza minuțioasă a datelor statistice, scoate în evidență anumite intervale, succesiuni, caracteristici și forme de manifestare cu impact a seismelor din Zona Vrancea asupra teritoriului Republicii Moldova.

Tabel 2: Evenimente semnificative pentru secolele XIX-XXI

Data și anul producerii cutremurului cu ML max.	Ora locală	Adâncimea cutremurului cu ML max. (km)	ML max.
26.10.1802	10:55	150	7,9
05.03.1812	12:30	130	6,5
26.11.1829	01:40	150	7,3
23.01.1838	18:45	150	7,5
06.10.1908	21:40	125	7,1
10.11.1940	01:39	150	7,7
04.03.1977	21:21	94	7,4
30.08.1986	23:28	131	7,1
30.05.1990	13:40	91	6,9
31.05.1990	03:17	87	6,4
27.10.2004	23:34	99	6,0

Concluzii și recomandări

Cercetările seismelor și ale riscurilor seismice în Republica Moldova sunt realizate de Institutul de Geologie și Seismologie. Asigurarea securității seismice a țării scoate în evidență unele probleme, cum ar fi:

- Sunt realizate preponderent măsuri de evaluare a riscurilor seismice, însă mai puțin sunt elaborate și propuse măsuri de diminuare a consecințelor;
- Comunitățile locale sunt insuficient informate de pericolele condiționate de cutremurele de pământ, iar populația nu este antrenată cum să procedeze în așa caz;
- Este larg răspândită reconstrucția neautorizată a spațiilor în clădirile multietajate;
- Luarea deciziilor și planificarea teritoriilor se fac deseori fără a ține cont de pericolul și riscul seismic;
- Lipsesc abordarea complexă a diminuării consecințelor posibile a riscului seismic.

Pentru a face față impactului cutremurelor de pământ, este necesară elaborarea și aplicarea unor măsuri științifice, politice și administrative, precum:

- Dezvoltarea politicilor și metodelor moderne de monitoring și avertizare seismică;
- Perfecționarea cadrului normativ, care să asigure proiectarea și construcția seismorezistentă în Republica Moldova;
- Expertiza fondului construit în scopul determinării gradului de seismorezistență, în special a clădirilor cu aglomerare masivă (școli, grădinițe, spitale);
- Elaborarea hărților de microzonare seismică pentru toate localitățile mai populate și mai importante din punct de vedere economic;
- Elaborarea mecanismelor economice, ce ar asigura reducerea riscului seismic și sporirea securității populației (asigurarea la calamități naturale, etc.);
- Perfecționarea sistemului de pregătire și perfecționare continuă a cadrelor, ce asigură securitatea seismică a infrastructurii și populației în Republica Moldova.

Bibliografie

1. DIACONESCU, M., CIOFLAN, C., TATARU, D., ș.a.; coord.: BĂLAN Ș., F., ÜKER N., TRIFONOVA P., Alkaz, V. *Rețeaua de siguranță în caz de cutremur de la Marea Neagră – ESNET*. București: CD PRESS, 2014. p.103. - ISBN 978-606-528-193-6; <https://infp.ro/>;
2. АЛКАЗ В.Г. *Основы прогноза сейсмической опасности и сейсмического риска территории Республики Молдова*. Кишинэу. Elena-VISRL, ISBN 978-9975-9636-3-3: 2007. 229 с.;
5. ALCAZ V., NICOARA I., ISICICO E.,TROIAN S. *Probleme existente și măsurile necesare în vederea reducerii riscului seismic pe teritoriul Rep. Moldova*. În: Akademos. 2020, nr. 1, pp. 44-50;
6. ILIEȘ, I., IONESCU, C. *Monitorizarea Seismică a teritoriului Republicii Moldova: starea actuală și de perspectivă*. În: Buletinul Institutului de Geologie și Seismologie al AȘM. 2008, nr. 1, pp. 24-30;
7. PUȚUNȚICĂ A. *Metode de cercetare în Geografia Fizică*. (suport de curs pentru programele de master), UST, 2011, 109 p.;
8. СНиП II-7-81. *Строительные нормы и правила. Строительство в сейсмических районах*. 1 MD- ordinul Ministerului mediului și amenajării teritoriului № 6 din 17.01.2001 (Monitorul construcțiilor vol.1(22), 2(23), an.2001);
9. TROIAN S., *Vulnerabilitatea seismică a clădirilor din or. Chișinău*. În: Tendințe contemporane ale dezvoltării științei: viziuni ale tinerilor cercetători, Chișinău, RM., Ed. 5, vol.3. 2016, pp. 265-268;
10. ALCAZ V.,TROIAN S. *Analiza Fondului Construit al Republicii Moldova în Contextul Vulnerabilității Seismice a Clădirilor*. (The Analysis of the Built Environment in terms of Seismic Vulnerability), published in the materials of the National Conference with International Participation "Mediul și Dezvoltarea Durabilă" (The Environment and Sustainable Development), 06-08 October 2016, p. 78-81;
11. TROIAN S. *Caracterizarea Fondului Imobiliar existent al Republicii Moldova, supus pericolului cutremurelor Vranceane*. Materialele Conferinței Științifice a Doctoranzilor „Tendințe contemporane ale dezvoltării științifice: viziuni ale tinerilor cercetători”, 15 iunie 2017, Vol. 1, pp. 317-322;
12. TROIAN, S. *Analiza metodelor existente de evaluare a vulnerabilității seismice*. În: Buletinul Institutului de Geologie și Seismologie al AȘM. 2016, nr. 1, pp. 67-77;
13. ДРУМЯ А.В., СТЕПАНЕНКО Н.Я., СИМОНОВА Н.А., АЛЕКСЕЕВ И.В., КАРДАНЕЦ В.Ю. *Атлас карт интенсивности землетрясений Молдовы (XVIII - XXI вв.)*. Кишинэу. Elena-VISRL, ISBN 978-9975-106-45-0. 2009. 154 с.

INTERDEPENDENȚA DINTRE VARIAȚIILE TERMICE ȘI EVENIMENTELE ISTORICE

INTERDEPENDENCE BETWEEN THERMAL VARIATIONS AND HISTORICAL EVENTS

Cristian COROLENCO, student,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
corolenco.cristian14@gmail.com

Anatolie PUȚUNTICĂ, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID: 0000-0002-0446-7738
putuntica.anatolie@upsc.md

Cristian COROLENCO, student,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau
Anatol PUTUNTICA, PhD., Associate Professor,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: 551.583+551.588.7

Abstract. The study of the relationship between climatic variations and historical events provides key insights into human-nature interactions throughout history. This multidisciplinary approach, intertwining climatology with history, archaeology, and social sciences, offers unique perspectives on how climatic conditions have influenced major migrations, the rise and fall of civilizations, agricultural practices, societal conflicts, and socio-economic changes. Historical climatic data, such as tree rings, ice cores, and lake sediments, alongside historical documents, allow researchers to correlate significant historical events with climatic patterns. For instance, the Little Ice Age coincided with periods of famine and disease in Europe, affecting major historical events like mass migrations and wars. This study underscores the importance of understanding past climate resilience and vulnerabilities to shape future adaptation and mitigation strategies, highlighting sustainability and preventative measures in resource and environmental management. It also emphasizes the integral role of climate change in human history and the necessity of interdisciplinary approaches in studying this complex phenomenon.

Keywords: Thermal variations, historical impact, Little Ice Age, anthropogenic change.

Studiul relației dintre variațiile termice și evenimentele istorice ocupă un loc central în înțelegerea complexității interacțiunilor uman-natură de-a lungul timpului. Această abordare multidisciplinară, care îmbină climatologia cu istoria, arheologia și alte științe sociale, oferă perspective unice asupra modului în care condițiile climatice au influențat marile migrații, ascensiunea și declinul civilizațiilor, practicile agricole, conflictele între societăți și chiar schimbările socio-economice.

Importanța acestui studiu stă în capacitatea sa de a oferi o înțelegere mai profundă a rezilienței și vulnerabilității societăților umane în fața schimbărilor climatice. Într-o eră a schimbărilor climatice accelerate, cunoașterea trecutului poate ajuta la modelarea strategiilor de adaptare și mitigare a impacturilor viitoare. De asemenea, această cunoaștere subliniază importanța sustenabilității și a acțiunilor preventive în gestionarea resurselor naturale și a mediului, pentru a asigura un viitor stabil și prosper societăților umane.

În plus, studiul interacțiunii dintre climă și evenimentele istorice arată clar că schimbările climatice nu sunt doar fenomene fizice izolate, ci fac parte integrantă din istoria și evoluția umanității. Acesta subliniază rolul crucial pe care îl joacă clima în modelarea cursului istoriei umane și

necesitatea unei abordări interdisciplinare în studiul acestui fenomen complex. Astfel, înțelegerea trecutului climatic și a impactului său asupra societății umane nu este doar o chestiune de interes academic, ci și o necesitate urgentă pentru planificarea viitorului nostru colectiv în fața provocărilor climatice actuale și viitoare. În continuare, ne vom focaliza atenția asupra unui studiu de caz, din care reiese clar că, în faze incipiente ale evoluției umane, variațiile termice au afectat societățile umane – cel mai elocvent exemplu este Mica Eră Glaciară.

Mica Eră Glaciară (MEG) reprezintă o perioadă istorică marcând o răcire semnificativă a climei la nivel global, care nu constituie o glaciațiune propriu-zisă, ci mai degrabă o serie de oscilații climatice cu impact asupra mediilor naturale și societăților umane. Perioada exactă a Miciei Ere Glaciare variază între diferite studii, dar este plasată adesea între secolele XIV și mijlocul secolului XIX. Studiile asupra MEG s-au bazat pe diverse metode, inclusiv analize ale inelelor de creștere ale copacilor, mostre de gheață din calotele glaciare, sedimente lacustre și oceane, precum și înregistrări istorice [2, pp.12-15].

În literatura de specialitate, sunt enumerate mai multe cauze care au declanșat MEG. Fluctuațiile activității solare, manifestate prin perioade precum Minimul Maunder și Minimul Dalton (fig.1), au jucat un rol semnificativ, diminuând cantitatea de radiație solară și influențând astfel variațiile termice [8, pp.42-45]. Erupțiile vulcanice majore au avut, de asemenea, un impact crucial, eliberând particule de sulfat și cenușă în stratosferă, care au blocat radiația solară, contribuind la răcirea temporară a climei. Această activitate vulcanică intensă a fost asociată cu perioadele mai reci din timpul Miciei Ere Glaciare, subliniind interacțiunea dintre geosferă și climă. Sunt menționate și alte cauze: variația axei de înclinare a Terrei și Oscilația Atlantică Multidecenală (AMO) și Oscilația Decadală Pacifică (PDO) au modificat distribuția căldurii între oceane și atmosferă, având astfel efecte asupra climatului global și regional [5, pp. 73-78].

În general, estimările indică o scădere medie globală a temperaturii de aproximativ 1°C până la 2°C, deși, în anumite locuri și perioade, scăderea a fost mai pronunțată (Fig.2). În Europa, de exemplu, temperaturile medii au fost cu 1-2°C mai scăzute decât în perioadele preindustriale moderne, cu ierni lungi și aspre și veri scurte și reci [5, p.89].

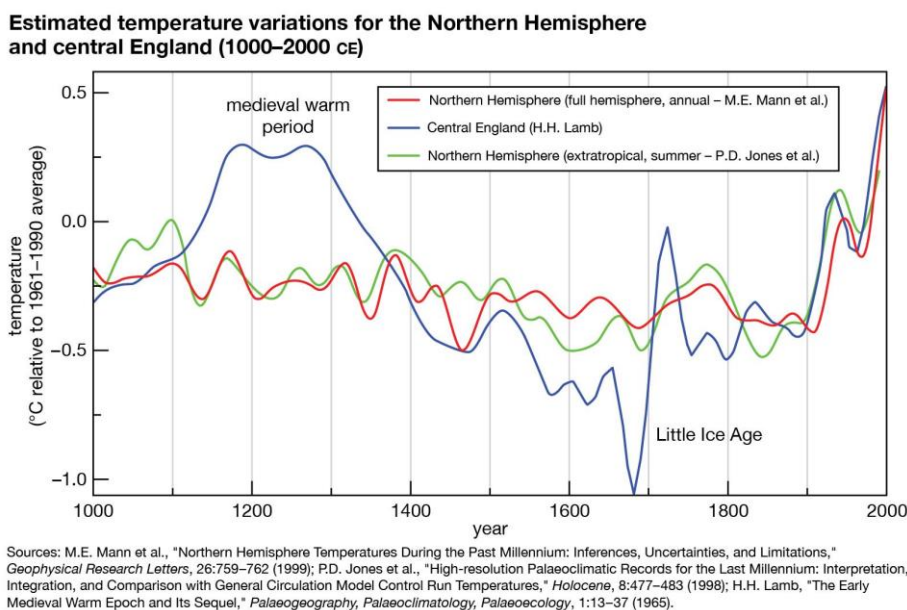


Figura 1: Estimări ale variațiilor de temperatură pentru emisfera nordică și centrul Angliei între 1000 și 2000 d.Hr. Sursă: <https://www.britannica.com/science/Little-Ice-Age>

Acest interval climatic mai rece, cu variabilitate regională considerabilă, a afectat civilizațiile umane prin schimbări în agricultură, migrații ale populațiilor, conflicte și readaptări culturale. Efectele sale asupra societăților umane din acea perioadă sunt un exemplu de cum schimbările climatice pot influența cursul istoriei. Unul dintre cele mai directe efecte ale Micii Ere Glaciare a fost impactul său asupra agriculturii. Temperaturile mai scăzute și sezoanele de creștere reduse au dus la recolte slabe și, în unele cazuri, la eșecul complet al acestora. În Europa, de exemplu, această situație a contribuit la mai multe perioade de foamete severă, cum ar fi Marea Foamete din 1315-1317, care a avut consecințe devastatoare pentru populație. Marea Foamete a provocat milioane de morți (se estimează că de la 10 până la 25% din populația urbană a murit) și a marcat sfârșitul perioadei anterioare de creștere și prosperitate în secolele XI-XIII (Optimumul Climatic Medieval). MEG a afectat toată Europa de Nord – actualul teritoriu al Irlandei, Marii Britanii, Franței, Flandrei, Scandinaviei, Țărilor de Jos, Germaniei și Poloniei [4, 343-377].

Mica Eră Glaciară a avut efecte semnificative asupra agriculturii, alimentației, populațiilor și stabilității economice. Această scădere bruscă a temperaturii a dus la recolte reduse și foamete, ceea ce a slăbit populațiile umane și le-a făcut mai vulnerabile la boli. În acest context, s-a declanșat Marea Ciumă (1346- 1353). Marea Ciumă a coincis cu începuturile acestei perioade reci. Se teoretizează că variațiile climatice au influențat migrația rozătoarelor purtătoare de purici infectați cu bacteria *Yersinia pestis*, vectorul pestei. De exemplu, schimbările în condițiile meteorologice și de mediu ar fi putut împinge șobolanii și puricii lor mai aproape de așezările umane, facilitând astfel transmiterea bolii la om [9, pp.3-19].

În prima parte a articolului, am explorat cum variațiile termice, precum Mica Eră Glaciară, au avut un impact profund asupra societății umane, modelând civilizațiile medievale și moderne în moduri semnificative. Aceste evenimente naturale, cu toate efectele lor vaste, au demonstrat vulnerabilitatea umanității în fața forțelor naturii, subliniind modul în care condițiile climatice pot influența agricultura, economia, demografia. Până la începutul epocii moderne, oamenii se vedeau mai mult ca victime ale capriciilor naturii, cu puține mijloace la dispoziție pentru a modifica sau influența cursul evenimentelor climatice la o scară semnificativă.

Cu toate acestea, pe măsură ce ne apropiem de a doua jumătate a secolului al XIX-lea, relația dintre umanitate și clima planetei noastre începe să se schimbe în mod fundamental. Revoluția Industrială marchează un punct de cotitură, introducând noi tehnologii care au permis omului nu doar să se adapteze mai eficient la mediul înconjurător, dar și, pentru prima dată în istorie, să influențeze în mod direct și semnificativ clima globală. Utilizarea intensivă a cărbunelui și mai târziu a petrolului și gazelor naturale pentru a alimenta fabrici, mijloace de transport și mai târziu întregi orașe a început să elibereze în atmosferă cantități masive de dioxid de carbon și alte gaze cu efect de seră. În continuare, ne vom focaliza atenția pe un grafic, o vizualizare a datelor de temperatură globală medie lunară de la 1851 la 2020 (Fig.2). Datele provin din setul de date HadCRUT5, care este rezultatul colaborării dintre Met Office Hadley Centre și Climatic Research Unit de la University of East England. Aceste date sunt considerate a fi printre cele mai precise pentru analiza temperaturilor globale, utilizând măsurători dintr-o varietate de surse, inclusiv stații terestre și măsurători maritime.

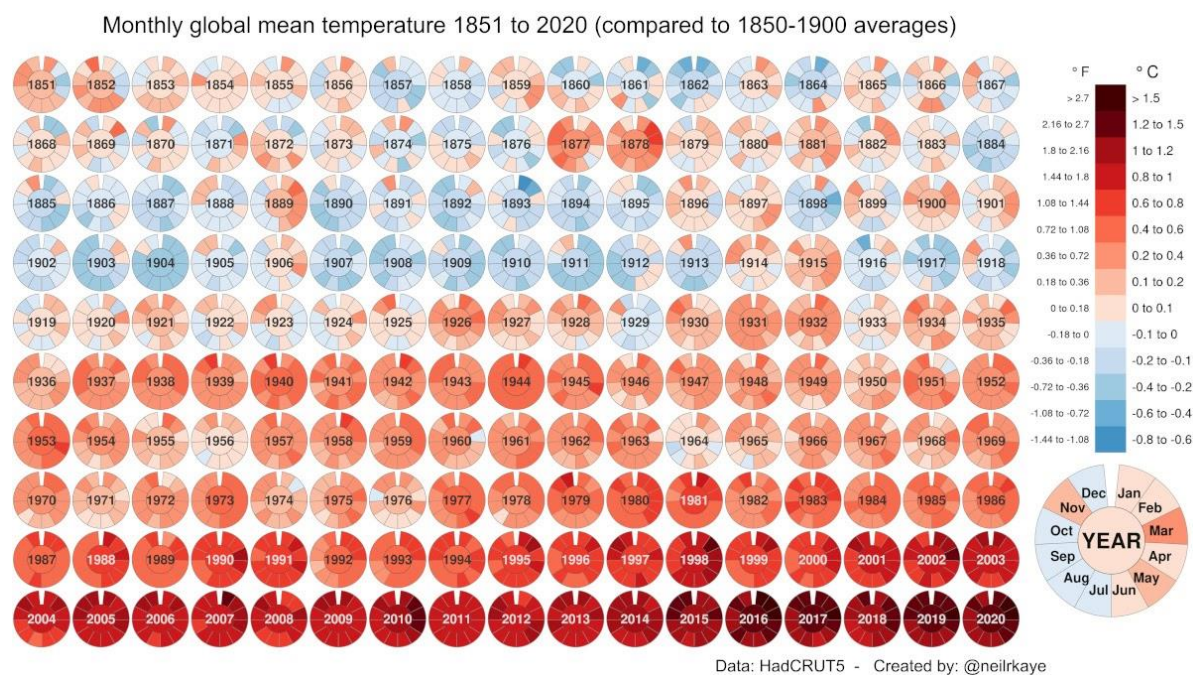


Figura 2: Temperatura globală medie lunară de la 1851 la 2020. Sursa:
<https://www.globalclimatemedi.com/staging/8209/visualized-historical-trends-in-global-monthly-surface-temperatures-1851-2020/>

Pe grafic, fiecare circumferință reprezintă temperatura medie a unei luni dintr-un anumit an, cu nuanțe variind de la albastru (temperaturi mai scăzute față de media perioadei de referință) la roșu (temperaturi mai ridicate).

Anomaliile termice, cum ar fi cea observată în 1878, pot fi legate de mai mulți factori naturali sau activități umane. Pentru anul 1878, este cunoscut că a avut loc unul dintre cele mai puternice evenimente El Niño, un fenomen climatic care apare o dată la câțiva ani și care implică încălzirea suprafeței oceanice în Pacificul ecuatorial central și estic. Fenomenul climatic El Niño poate avea efecte semnificative asupra modelului climatic global, inclusiv temperaturi mai ridicate, modificări ale modelului precipitațiilor și influențarea sistemelor meteorologice pe tot globul. El Niño din 1877-1878 a fost asociat cu secete severe în India, China și Australia, precum și cu inundații masive în America de Sud. Temperaturile extreme produse de El Niño în 1876-78 a dat naștere la cele mai mari perioade de foamete din secolul al XIX-lea [3, pp.97-98]. Numai foametea din 1876 din nordul Chinei a ucis până la 13 milioane de oameni, iar India cca. 7 milioane [6, pp. 16-23].

Conform graficului din figura 2, observăm că anii '20 ai sec. XX reprezintă anomalii termice, ceea ce poate fi pus în legătură cu dezvoltarea furtunoasă după Primul Război Mondial – „Roaring Twenties” – a fost o perioadă de prosperitate economică, ceea ce explică anomaliile din anii '20 ai sec. XX [1, p.838-841]. Anul 1929 se evidențiază pe fondul anilor precedenți – este anul în care s-a declanșat Marea Depresiune (1929-1933): producția industrială a scăzut drastic, ajungând la cifre de până la -46 % [1, p.885]. Începând cu mijlocul anilor '30, anomaliile termice revin treptat, acest fapt poate fi explicat prin faptul că marea majoritatea a țărilor au început să-și revină cu ritmuri lente după Marea Depresiune, ca la începutul anilor '40 să revină la ritmurile normale. Prima jumătate a anilor '40 ai sec. XX la fel observăm abateri de la norme în comparație cu anii '30. Declanșarea celui de-al Doilea Război Mondial a dus la creșterea cotei industriei grele, iar în consecință atestăm abateri termice.

Revoluția tehnico-științifică, asociată adesea cu a Treia Revoluție Industrială, a început aproximativ în a doua jumătate a secolului al XX-lea. Deși este dificil să se atribuie un start precis

acestei perioade datorită naturii sale gradate și a dezvoltării inegale la nivel global, mulți istorici și cercetători plasează începuturile sale în deceniile de după Al Doilea Război Mondial, în jurul anilor 1950-1960. Una dintre cele mai semnificative consecințe ale revoluției tehnico-științifice a fost creșterea masivă a emisiilor de gaze cu efect de seră (Fig.3), datorate în mare parte utilizării extinse a combustibililor fosili pentru energie, transport și producție industrială. Aceste gaze, în special dioxidul de carbon, metanul și oxidul de azot, captează căldura în atmosfera Pământului, ducând la un efect de seră intensificat care, la rândul său, provoacă încălzirea globală.

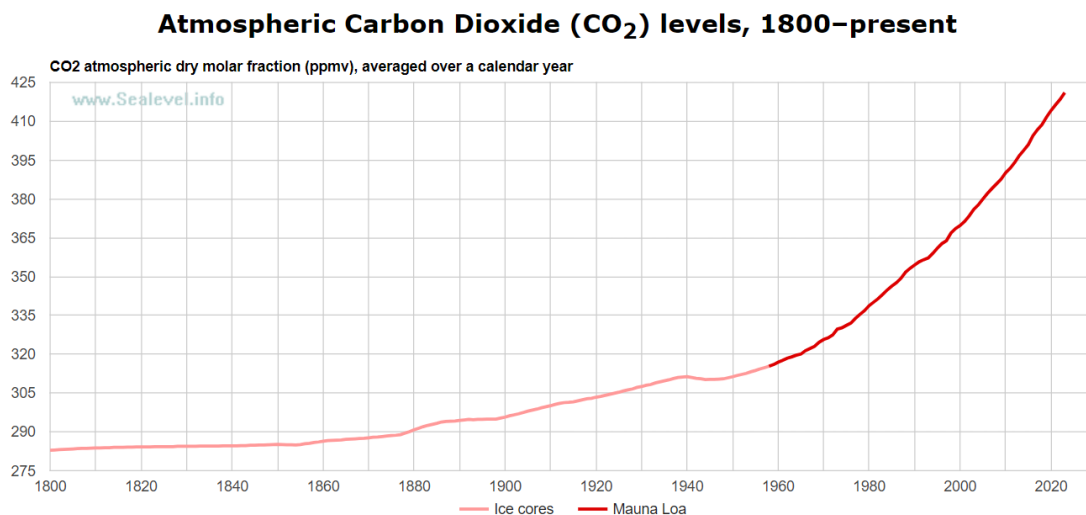


Figura 3: Nivelul de Dioxid de Carbon în atmosferă, 1800-2020. Sursa: https://sealevel.info/co2_logscale_with_1960_highlighted.html

Se observă o creștere semnificativă a temperaturilor peste medie, mai ales în ultimele decenii. Aceasta sugerează o tendință clară de încălzire globală. Perioadele mai recente arată o predominanță a culorilor roșii, indicând temperaturi mai ridicate decât media istorică, ceea ce reflectă impactul activităților umane și industrializarea rapidă odată cu declanșarea celei de-a treia Revoluții Industriale din anii '50-70 ai secolului al XX-lea, iar în ultimul deceniu se discută tot mai des despre faptul că umanitatea a început a patra Revoluție Industrială, ceea ce nemijlocit influențează și va influența tendințele variațiilor termice [7, pp.7-157].

Analiza istorică arată că, în perioade precum Mica Eră Glaciară, umanitatea a fost afectată și modelată de variațiile termice. Societățile erau vulnerabile și adesea supuse capriciilor naturii, cu mici posibilități de a influența sau contracara efectele acestor variații. Agricultură, pe care se bazau majoritatea civilizațiilor pentru subsistență, era direct dependentă de condițiile climatice; astfel, schimbările de temperatură, prelungirea iernilor și scurtarea verilor aveau consecințe imediate asupra recoltelor și, implicit, asupra stabilității și dezvoltării societăților.

Cu începerea Revoluției Industriale, din secolul al XVIII-lea și a XIX-lea, relația dintre om și climă a început să se schimbe. Tehnologiile emergente, creșterea utilizării combustibililor fosili și industrializarea au făcut ca oamenii să devină forțe active în modelarea climei. Dioxidul de carbon și alte gaze cu efect de seră emise în atmosferă au început să modifice echilibrul termic al planetei. Acest proces a accelerat în secolul XX, în special în a doua jumătate, ducând la schimbări climatice observabile la scară globală, de data aceasta însă antropogenice.

Astfel, dacă inițial omul se lupta să supraviețuiască în fața unei clime schimbătoare pe care nu o putea controla, acum se confruntă cu provocarea de a găsi modalități de a limita impactul activităților sale asupra climei. Acest schimb de roluri de la victimă la vector de schimbare subliniază o nouă realitate în relația omului cu mediul înconjurător. Acum, discuțiile și cercetările se

concentrează pe modul în care societățile umane pot reduce emisiile de gaze cu efect de seră și pot dezvolta strategii de adaptare pentru a face față schimbărilor climatice pe care le-au accelerat.

În concluzie, considerăm că spre deosebire de perioadele anterioare, când oamenii erau forțați să reacționeze la variațiile naturale ale climei, acum există o responsabilitate colectivă de a gestiona și modera propria influență asupra climei globale.

Bibliografie:

1. BLUM, Jerome; CAMERON, Rondo E.; BARNES, Thomas Garden. *The European world: A history*. Little, Brown and Company, 1966.
2. FAGAN, B. *The Little Ice Age: how climate made history 1300-1850*. Hachette UK, 2019.
3. GROVE, Richard; ADAMSON, George. *El Niño in world history*. London: Palgrave Macmillan, 2018.
4. LUCAS, Henry S. *The great European famine of 1315, 1316, and 1317*. *Speculum*, 1930, 5.4: 343-377.
5. MICHAEL, E. Mann. Little ice age. *Encyclopedia of global environmental change 1*. 2003, pp. 504-509.
6. Ó GRÁDA, Cormac. *Famine: a short history*. Princeton University Press, 2010.
7. SCHWAB, Klaus. *The fourth industrial revolution*. Crown Currency, 2017, pp.7-157.
8. USOSKIN, Ilya G. A history of solar activity over millennia. *Living Reviews in Solar Physics*, 14(1), 3. 2017, pp. 42-45.
9. ZIEGLER, Michelle. *The black death and the future of the plague*. *The Medieval Globe*, 2015, 1.1: 259-283.

REFLECȚII PRIVIND STAREA ACTUALĂ A MEDIULUI ÎN ECOSISTEMUL ACVATIC „LEBĂDA ALBĂ”

REFLECTIONS ON THE CURRENT STATE OF THE ENVIRONMENT IN THE AQUATIC ECOSYSTEM „LEBĂDA ALBĂ”

Dorina MÎNDRUȚĂ, studentă,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID: 0009-0000-9263-1501
dorinamda369@gmail.com

Nina VOLONTIR, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID: 0009-0001-8329-7297
volontir.nina@upsc.md

Dorina MINDRUTA, student,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau
Nina VOLONTIR, PhD, Associate Professor,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: 502.7

Abstract. The article is based on the results obtained from the study on the knowledge and awareness of the local community in the city of Leova on the current state of the environment in the Aquatic Ecosystem „Lebăda Albă”. A questionnaire was developed using the Google Forms platform and distributed via Facebook to the inhabitants of Leova. The results of the questionnaire highlight various problems and phenomena of environmental degradation in the Aquatic Ecosystem "Lebăda Albă".

Key words: ecosystem, environment protection, wet land, questionnaire.

Introducere

Rezervația Ecosistemul acvatic „Lebăda Albă”, conform *Legii privind fondul ariilor naturale protejate de Stat* (1998), a fost atribuită la categoria: *Rezervații Naturale Mixte*, evidențiind importanța acestui ecosistem pentru protejarea și conservarea biodiversității prin ameliorarea condițiilor optime de habitat ale speciilor floristice și speciilor faunistice, precum și pentru menținerea echilibrului natural în zonă [2, p. 1]. De asemenea, Ecosistemul acvatic „Lebăda Albă” oferă posibilități de recreere a pentru vizitatori, fiind și un loc pentru promovarea educației ecologice în rândul publicului larg [1, p.183].

Acest ecosistem acvatic este de o importanță deosebită, fiind inclus în lista Zonelor Umede de importanță națională conform Convenției Ramsar. Convenția a fost adoptată în orașul iranian Ramsar în anul 1971 și a intrat în vigoare în anul 1975. De atunci, aproape 90% din statele membre ONU, din toate regiunile geografice ale lumii, au aderat pentru a deveni părți membre. Zonele umede sunt vitale pentru supraviețuirea omului și a speciilor de animale sau plante. Acestea sunt indispensabile pentru nenumăratele beneficii pe care le oferă umanității, variind de la aprovizionarea cu apă dulce, alimente, materiale de construcție și biodiversitate până la controlul inundațiilor, alimentarea apelor subterane și atenuarea schimbărilor climatice [2, p. 3], [4].

Ecosistemul acvatic „Lebăda Albă” acoperea inițial o suprafață de 30 de hectare, însă, prin unirea cu *Aria management multifuncțional, B) Sector reprezentativ cu vegetație de luncă 4. Luncă inundabilă cu vegetație de baltă*, aria totală a crescut până la 78,42 hectare [3, p. 1].

Altitudinea absolută în cadrul ecosistemului constituie aproximativ 18 metri, iar înclinarea suprafeței reprezintă 2°. În perioada caldă a anului, ecosistemul devine punct de cuibărit și cale de migrație de importanță internațională a păsărilor călătoare din partea de nord a Europei spre sud, spre zonele calde. Lacul care reprezintă rezervația creează condiții favorabile pentru reproducerea diferitor specii de păsări de baltă. Ecosistemul acvatic „Lebăda Albă” este arie protejată cu specii de plante și animale caracteristice pentru pajiștile de luncă (Specii de plante: *Ranunculus repens*, *Alisma lanceolata*, *Carex riparia*, *Lolium perenne*, *Matricaria recutita*, *Scirpus lacustris*, *Torilis arvensis*. Specii de animale: *Ardea cinerea*, *Ardeola ralloides*, *Egretta alba*, *Esox lucius*, *Natrix natrix*, *Rana ridibunda*) [1, p.184], [3, p. 3].

Ecosistemul acvatic este amplasat în partea de nord-vest a orașului Leova, în lunca cursului inferior al râului Prut (Fig.1).



Figura 1. Amplasarea Ecosistemului acvatic "Lebăda Albă"

(Sursa: Begu A., David A., Liogchii N., Ursu A., Boboc N., Brega V., Nedeačov M., Stergărescu V., Tăriță A. Starea mediului și patrimoniului natural al bazinului Dunării (în limitele Republicii Moldova, Chișinău, 2012, p.183)

Scopul studiului realizat constă în evidențierea cunoștințelor și conștientizării comunității locale din orașul Leova în raport cu starea actuală a mediului din Ecosistemul acvatic „Lebăda Albă”.

Metodologia studiului

Metoda principală de studiu constă în aplicarea unui *chestionar* cu o serie de întrebări, elaborat prin utilizarea platformei Google Forms. Distribuirea chestionarului s-a realizat prin intermediul rețelei sociale Facebook, fiind postat în mai multe grupuri destinate locuitorilor din orașul Leova, în scopul de a aduna cât mai multe răspunsuri directe ale locuitorilor. Metoda respectivă a permis accesul la chestionar al unui număr cât mai mare de locuitori care au binevoit să-și exprime opinia și să ofere părerea asupra întrebărilor adresate. Sondajul a fost efectuat din necesitatea de a obține perspectivele directe ale comunității locale asupra stării actuale a mediului ecosistemului. Deși există o varietate de informații disponibile pe internet despre Ecosistemul acvatic „Lebăda Albă”, unele pot să nu fie actualizate sau să nu reflecte realitatea în mod complet. Prin urmare, acest sondaj a reprezentat o modalitate eficientă de a obține păreri reale ale locuitorilor din Leova referitor la Ecosistemul acvatic „Lebăda Albă”. În final, au fost acumulate 57 de răspunsuri, care au furnizat date destul de importante pentru analiza și interpretarea opiniilor locuitorilor orașului Leova. Studiul realizat este important pentru a înțelege mai bine starea actuală a mediului acestui ecosistem, precum și pentru a identifica modalități eficiente de protejare și conservare a spațiului zonei umede.

Rezultatele studiului

Chestionarul adresat locuitorilor orașului Leova conține mai multe întrebări, dintre care, pentru prezentarea în lucrare, au fost selectate și analizate doar 7 întrebări.

La prima întrebare: Care sunt motivele pentru care alegeți să vizitați sau să evitați Ecosistemul acvatic „Lebăda Albă”?, au fost identificate câteva opinii mai reprezentative. Dintre opiniile expuse pentru care locuitorii sunt motivați să viziteze ecosistemul menționăm: *frumusețea naturii, relaxarea și destinderea, odihna și petrecere timpului liber, plimbările și activități recreative, aer curat și liniște, legătura emoțională cu peisajul, dorința de explorare, conștientizarea și reflecția, proximitate și accesibilitate*. Pe lângă acestea, au fost identificate și motive pentru care locuitorii orașului Leova evită vizitele și drumețiile în ecosistem, de exemplu: *lipsa de informații, lipsa infrastructurii și a condițiilor satisfăcătoare pentru relaxare, lipsa timpului liber și prezența unor alte priorități sau activități în timpul liber*.

La întrebarea a doua: Cât de frecvent vizitați Ecosistemul acvatic „Lebăda Albă” în decursul anului?, rezultatele răspunsurilor intervievaților sunt reflectate în diagrama prin sectoare circulare (cerc structural) reprezentată (Fig. 2).

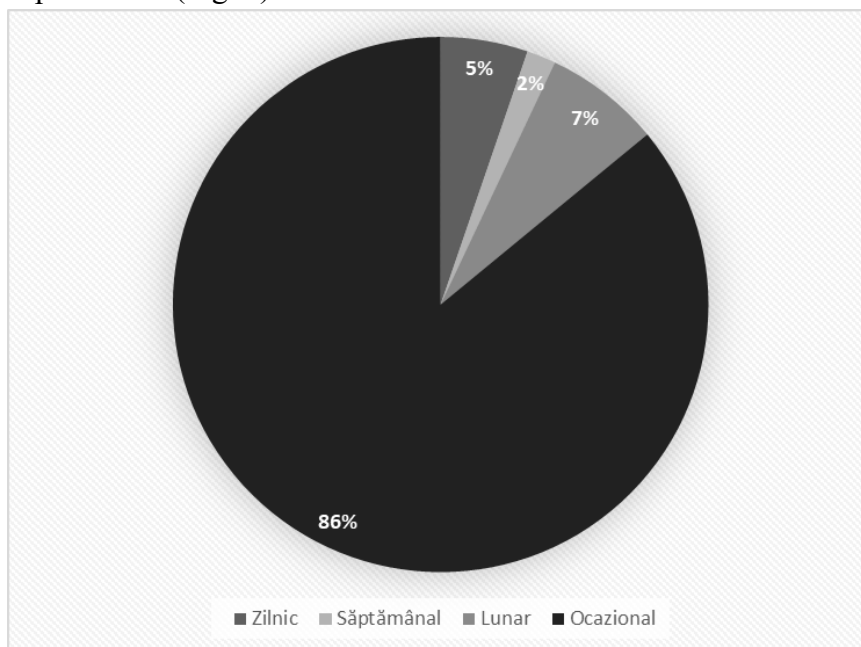


Figura 2. Frecvența vizitatorilor în Ecosistemul acvatic „Lebăda Albă”

Din analiza diagramei structurale se desprind următoarele aspecte: ponderea cea mai mare a frecvenței vizitatorilor în decursul anului aparține persoanelor care vizitează *ocazional* ecosistemul - 86%. Totuși, 2% din locuitorii care au răspuns la întrebare susțin că vizitează *zilnic* Ecosistemul acvatic „Lebăda Albă”, aceștia făcând parte din personalul care activează în cadrul ecosistemului sau sunt locuitori din apropiere care îl traversează, mergând zilnic spre locul de muncă.

La întrebarea a treia: Posedați cunoștințe despre speciile de plante și speciile de animale din Ecosistemul acvatic „Lebăda Albă”?, cea mai mare parte a intervievaților (51%) au afirmat că posedă *în linii generale* aceste cunoștințe și doar 9% au confirmat *cunoștințe detaliate* despre speciile de plante și animale din acest ecosistem (Fig. 3). Se remarcă faptul că în categoria de 9% se regăsesc profesori de biologie, de educația ecologică, elevi din liceu și personalul care activează în ecosistem.

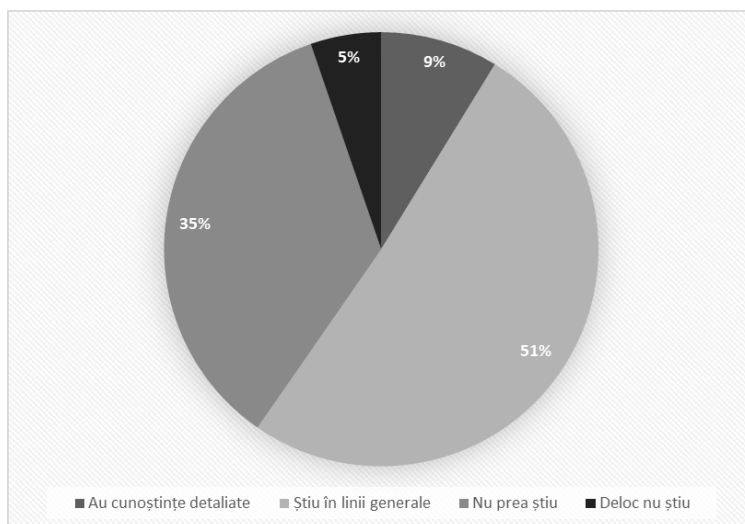


Figura 3. Cunoștințele locuitorilor despre speciile din ecosistem

Rezultatele răspunsurilor la întrebarea a patra: În ce măsură credeți că Ecosistemul acvatic „Lebăda Albă” este promovat adecvat în comunitatea natală? sunt reflectate în diagrama structurală reprezentată (Fig. 4).

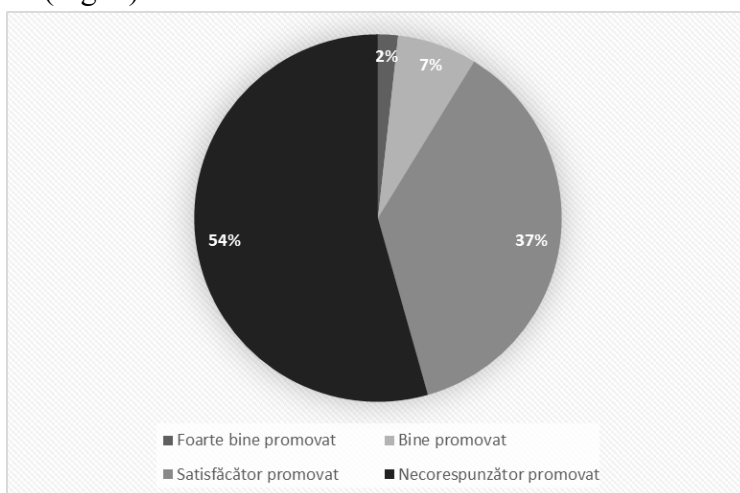


Figura 4. Nivelul de promovare a Ecosistemului acvatic „Lebăda Albă”

Analizând această diagramă structurală sub aspectul nivelului de promovare a ecosistemului, menționăm că doar 2% dintre cei 57 intervieuați au afirmat că Ecosistemul acvatic „Lebăda Albă” este **foarte bine promovat**, iar cea mai mare parte (54%) susține că ecosistemul este **necorespunzător promovat**.

La întrebarea a cincea: Care sunt problemele cu care se confruntă la moment ecosistemul?, au fost menționate problemele cu cazuri grave de mediu. Una dintre problemele grave identificate reprezintă *intervențiile și acțiunile destructive asupra mediului din ecosistem*, mai ales în condițiile actuale ale schimbărilor climatice. Acest lucru poate duce la deteriorarea și distrugerea habitatului natural. Alte probleme prezente în Ecosistemul acvatic sunt: *neglijența și lipsa de îngrijire a spațiului, lipsa promovării informației adecvate despre ecosistem, degradarea habitatului natural, activitățile umane ilegale desfășurate, lipsa fondurilor și a investițiilor pentru amenajarea spațiului, aglomerarea de oameni, deșeurile prezente și poluarea mediului, lipsa susținerii din partea autorităților locale, amenajarea necorespunzătoare și inactivitatea sau indiferența comunității locale*.

La întrebarea a șasea: Ați observat fenomene de degradare ale mediului în Ecosistemul acvatic „Lebăda Albă”?, locuitorii chestionați au evidențiat cele mai des întâlnite fenomene de degradare ale mediului din limitele ecosistemului. Printre aceste fenomene se consideră următoarele: *micșorarea gradului de umiditate în zonă, defrișarea spațiilor împădurite, eroziunea solului/versanților cu panta mai mare, modificările peisajului floristic, impactul antropic negativ asupra biodiversității, episoade de incendii de vegetație, colmatarea lacului și a albiei Prutului și poluarea mediului prin împrăștierea pretutindeni a gunoiului.*

La întrebarea a șaptea: Cum credeți, ce măsuri, acțiuni, activități pot fi aplicate în scopul îmbunătățirii educației populației în raport cu starea mediului din Ecosistemul acvatic „Lebăda Albă”?, au fost expuse o varietate de sugestii și opinii cu privire la acest aspect. Multe dintre răspunsuri evidențiază rolul educației și informării populației locale despre existența și importanța Ecosistemului acvatic „Lebăda Albă”. Sugestiile includ organizarea de lecții informative în școli, de seminare, de campanii de sensibilizare și promovare, precum și activități de informare în masă a populației. Se subliniază necesitatea implicării active a comunității locale în protejarea și conservarea biodiversității din ecosistem. Acest lucru poate fi realizat prin organizarea de activități de voluntariat, participarea la proiecte de îmbunătățire a habitatului prin promovarea unei culturi ecologice și a unei culturi general umane, precum și a respectului față de mediul local. Alte sugestii includ publicitatea ecosistemului în rândul publicului larg prin intermediul mass-media, organizarea de evenimente și activități recreative în cadrul ecosistemului pentru a atrage mai mulți vizitatori pentru a crește gradul de conștientizare a populației privind necesitatea rezolvării problemelor de mediu din ecosistem cât mai urgent. De asemenea, se simte necesitatea implementării unor măsuri legislative și a sancțiunilor pentru cei care încalcă regulile de comportament în natură, legile de protejare a mediului în cadrul ecosistemului. O altă idee expusă ține de introducerea unor programe educaționale în școli și în alte instituții publice din zonă în scopul informării tinerilor despre importanța protejării și conservării naturii. Sunt expuse propuneri privind implicarea factorilor decizionali, monitorizarea activă și consultarea populației în luarea deciziilor referitor la gestionarea și protejarea ecosistemului. Alți participanți la chestionare evidențiază importanța menținerii curățeniei și a salubrității în cadrul rezervației naturale, evidențiind că o rezervație curată și bine întreținută poate servi drept exemplu pozitiv spre atragerea mai multor vizitatori interesați de protejarea și conservarea naturii.

Rezultatele obținute din analiza chestionarului oferă o perspectivă mai amplă asupra cunoștințelor și implicarea comunității locale din orașul Leova în ceea ce privește protejarea și conservarea biodiversității din Ecosistemul acvatic „Lebăda Albă”.

Concluzii

Menționăm că asupra conștientizării și sporirii interesului locuitorilor din orașul Leova referitor la cunoașterea, protejarea și conservarea mediului din Ecosistemul acvatic „Lebăda Albă” mai rămâne mult de făcut din partea administrației publice locale și a instituțiilor de învățământ prin:

- diseminarea mai activă a informației adecvate despre Ecosistemul acvatic „Lebăda Albă” prin intermediul mass-media și al altor modalități publice;
- promovarea Ecosistemului acvatic ca una dintre cele mai reprezentative și specifice zone umede de importanță națională de pe teritoriul Republicii Moldova;
- implicarea comunității locale în organizarea activităților de promovare a culturii ecologice, a responsabilității și a respectului față de natură;
- opunerea cu vehemență unor intervenții și acțiuni destructive asupra mediului din limitele ecosistemului;
- măsurile menționate ar putea contribui semnificativ la protejarea și conservarea componentelor de mediu din Ecosistemul acvatic „Lebăda Albă”.

Bibliografie:

1. BEGU A., DAVID A., LIOGCHII N., URSU A., BOBOC N., BREGA V., NEDEALCOV M., STERGĂRESCU V., TĂRÎȚĂ A. Starea mediului și patrimoniului natural al bazinului Dunării (în limitele Republicii Moldova), Chișinău, 2012, 300 p. ISBN 978-9975-80-633-6.
2. MAGDIL S., GALUPA D., TELEUȚĂ A., BUSUIOC C., MUNTEANU A., ANDREEV S. Rezervația naturală „Lebăda Albă”. Liflet elaborat în cadrul Proiectului susținut de Wetlands International-Africa Europe, Middle East, Droevendaalsesteeg 3A, P.O. Box 7002, 6700 CA, Wageningen, The Netherlands, 8 p.
3. POSTOLACHE Gh. Aria Naturală Protejată Complexul acvatic Lebăda Albă. Document elaborat și semnat de către expertul botanist Gh. Postolache. ONG „Protecția Biodiversității”, 4 p.
4. Ramsar Convention on Wetlands [citat 21.04.2024]. Disponibil: <https://www.ramsar.org/>

**IMPACTUL REVOLUȚIEI INDUSTRIALE DIN ANGLIA ASUPRA COMERȚULUI
INTERNĂȚIONAL CA FORMĂ A DEZVOLTĂRII RELAȚIILOR ECONOMICE
INTERNĂȚIONALE**

**THE IMPACT OF THE INDUSTRIAL REVOLUTION IN ENGLAND
ON INTERNATIONAL TRADE AS A FORM OF THE DEVELOPMENT
OF INTERNATIONAL ECONOMIC RELATIONS**

Andriana CRUDU, studentă,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
andrianacrudu.u@gmail.com
Vasile MAXIM, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Andriana CRUDU, student,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau
Vasile MAXIM, dr., conf. univ.,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU : 339.5(410)

Abstract. England was the engine of the industrial revolution of the century the 18th-19th century, a revolution that represented the transition from traditional production to the development process of industrial branches, a fact that generated the modernization of the world. Modernization meant: the emergence and use of new work technologies, mechanization, the intensive development of national trade by expanding access routes and international trade through the active exchange of production and capital. British success quickly became a role model for other Great Powers of the world. Economic and commercial activity registers a real success that will dominate the world, and society will turn to new occupation and interests. England's economic and commercial hegemony will be maintained for a long time until Great Power competition, economic and political competition. The desire for economic domination over other areas and the implementation of various projects for the development of international economic relations will be emphasized: the construction of the Suez Canal, Panama, the development of railways, etc. However, the collaborations of the British with the commercial and financial bourgeois elites of France, the Netherlands and Italy improved not only the circulation of capital, but also the circulation of information.

Keywords: Industrialization, international trade, modernization, mechanization, capital.

Perioada secolelor al XVIII-XIX-lea se caracterizează pentru Marea Britanie printr-o etapă de evoluție în toate sferele vieții sociale, politice și economice, determinată de Revoluția Industrială, care a reprezentat procesul de înlocuire a producției manufacturiere cu cea mecanizată. Acest fapt a declanșat efecte la nivel național și internațional atât pozitive, cât și negative, care au facilitat trecerea de la modul tradițional de producție bazat pe activitatea agricolă la procesul de dezvoltare a ramurilor industriale, fapt care a condus la declanșarea factorului de modernizare a societății. Piața mondială se dezvoltă treptat prin totalitatea relațiilor de schimb, care va lua avânt în deceniile următoare, iar politicile de stat generează interesele piețelor financiare, astfel se conturează superioritatea economică la nivel internațional. Succesul britanic rapid ajunge să fie model de urmat pentru statele dornice de extindere economică.

Fiind un stat poziționat geografic într-o zonă relativ favorabilă dezvoltării economice, Anglia deja era, până în anii 1700, o putere maritimă și comercială, însă orânduirea feudală de la începutul secolului stagnează dezvoltarea relațiilor capitaliste, a industriei și a comerțului liber. Ulterior, schimbările social-politice din timpul revoluției burgheze au determinat apariția regimului politic de monarhie constituțională și au contribuit la legitimitatea proprietății private și valorificarea resurselor

geografice și economice, statul având rolul de a crea condiții pentru piața națională și a descoperi noi zone de desfacere. Principalul agent al procesului de circulație a capitalului devine burghezia bancară și comercială.

Accesul direct la mare și ocean a Angliei a determinat, pe parcursul sec. al XVIII-lea, dezvoltarea amplă a ramurilor de producție, precum: construcția navelor comerciale, industria pescuitului și dezvoltarea infrastructurii. Un alt factor l-a constituit prezența resursele naturale (petrol, gaze naturale), care au determinat utilizarea acestor surse de energie și funcționarea pe larg a industriilor metalurgice și a dezvoltării noilor tehnologii de utilizare a lor. Agricultură este și ea valorificată în continuare prin utilizarea îngrășămintelor organice și chimice, prin acordarea unor subvenții și beneficii fiscale, utilizarea tehnicilor de drenaj și irigare.

O ramură principală a agriculturii a fost ovicultura. Blana a determinat dezvoltarea uneia dintre industriile cheie ale Marii Britanii, și anume industria textilă, alături de creșterea plantelor textile [1, p. 50].⁴ Exportul de produse textile din Marea Britanie modifică radical balanța comercială, întrucât valoarea exportului depășea valoarea importului. Pentru a aplană monopolul britanic, statele, precum India, au aplicat tarife și taxe pentru importul produselor textile engleze. Calitatea postavului și a altor textile era înaltă, ceea ce crea competitivitate în rândul altor state producătoare și exportatoare, cum ar fi Țările de Jos, Franța.

Cea mai profitabilă industrie era cea a bumbacului, care se dezvoltă activ în hinterlandul principalelor porturi coloniale: Bristol, Liverpool, Glasgow. Aici sclavia și bumbacul au mers mână în mână. Sclavii erau duși pentru a presta servicii ieftine pe plantațiile din Indiile de Vest, unde strângeau bumbacul pentru stofa britanică. În anii '20 ai sec. XIX, căile internaționale de export al bumbacului din Marea Britanie duc spre toate colțurile lumii cifre astronomice: Europa importă 140.000.000 m, SUA – 85.000.000 m, iar zonele slab dezvoltate (în special America Latină), unde monopolul britanic era ținut prin intermediul războiului și al revoltelor, au importat 535.000.000 m. Cămășile din bumbac prelucrat în Anglia inversează scara importurilor și exporturilor din Orient și Europa, întrucât până în 1840, zonele asiatice nu importase mai mult decât zonele europene care aduceau din Asia mirodenii, bijuterii, lingouri, ceaiul, cafeaua etc. Acum balanța e în favoarea Marii Britanii. Aici și-au adus contribuția sclavii, mașinile de filat, războaiele electrice, care executau o muncă rentabilă. Mărfurile de bumbac depășesc orice hotar și limite ale comerțului extern, între 1816 și 1848 bumbacul aduce 50 % din venitul britanic anual, întrucât producția depășea 117 %. Anglia e numită „atelierul lumii”, iar mașinile de tors continuă să înlocuiască munca manuală. Energia care pune în funcțiune industriile era cea hidraulică, care putea înceta activitatea în caz de secete, iar ca alternativă apare utilizarea motorului cu aburi.

Fraza lui Matthew Boulton „*Eu vând aici ceea ce întreaga lume își dorește să aibă - putere*” se referă la industria grea și la motorul rotativ cu aburi, inventat de James Watt în 1784 [2, p.41].⁵ O invenție sofisticată a timpului era folosită pentru a pune în mișcare puterea mecanică prin forța aburului. Asemenea motor era utilizat inițial în minerit. În 1800, în conformitate cu standardele mondiale, Anglia produce a în jur de 10.000.000 tone de cărbune, fiind în avansul Franței care producea sub 1.000.000 tone. Observăm imensele cantități de cărbune, ceea ce ne sugerează clar ideea că ele trebuiau transportate. În felul acesta, alături de motorul cu aburi, își fac apariția căile ferate din oțel, cele din lemn pierd terenul. Forța trasă de cai este înlocuită cu puterea motorului cu aburi. Căile

⁴ MAXIM V. *Geografia relațiilor economice internaționale*. Chișinău, 2015, [1, p. 50].

⁵ HOBBSAWM, E. *Era Revoluției 1789-1848*. Chișinău: Cartier, 2002. ISBN 9975-79-134-6, [2, p.41].

terestre de acces erau de cele mai multe ori anevoioase și practicitatea lor depindea de condițiile vremii, astfel se dezvoltă alte alternative de deschidere a noilor căi de acces.

Triplarea producției de fier din anii 1830-1850 a avantajat utilizarea lui în construirea liniilor. Dezvoltarea și extinderea căilor ferate favorizează pătrunderea factorilor de producție (munca, capitalul, resursele naturale) de la periferii în interiorul statelor și al a continentelor. Din momentul extinderii căilor de transport feroviar, potențialul economic se extinde mult mai rapid. Prima cale ferată modernă începe din bazinul carbonifer Durham (N-E) și se îndreaptă către coastă marină sub titlul de Stockton-Darlington, construită în 1825 cu o lungime de 53 km, iar primul tren de pasageri este pus în funcțiune în 1830 între orașele Liverpool-Manchester. Părintele ei este George Stephenson, inginerul care a construit ecartamentul liniilor de 1435 mm, standard folosit de atunci înainte la toate căile ferate. Viteza de 75 km/h era un pas înainte într-un ritm rapid pentru societatea de atunci. În felul acesta nicio zonă din Anglia nu se afla la o distanță mai mare de 110 km de mare, iar industriile erau plasate în imediată apropiere de mare. State precum Franța, Germania, Belgia construiesc căi scurte de șine, care unesc toate orașele statului. În SUA magistralele transcontinentale de la est la vest fac conexiunea dintre statele care nu au acces la ocean, iar în Rusia apare magistrala Transsiberiană cu o lungime de 9289 km care unește Moscova și Vladivostok, ulterior Rusia-China-Coreea. Această cale ferată a adunat munca a 90.000 mii de muncitori. Modernizarea duce și la apariția cât mai multor trenuri de călători, printre care trenul de lux Orient Expres [3] care din 1883 circula prin capitalele europene până în Istanbul. Conexiunea se intensifică la nivel național și internațional și este facilitat comerțul, turismul și schimburile prin mișcarea locomotivelor și a trenurilor.

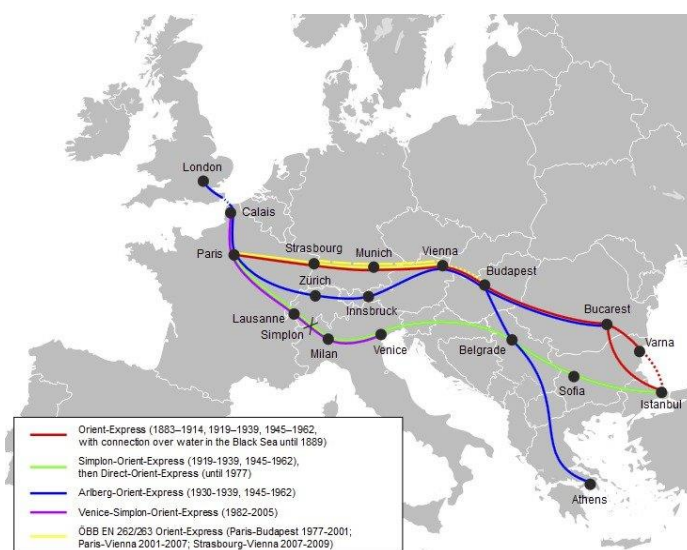


Figura 1. Harta traseului trenului Orient Expres [3]

Relațiile economice internaționale au împânzit toate statele și continentele, iar goana pentru îmbogățire și pentru crearea relațiilor comercial-economice a determinat gândirea unor căi de acces mai prielnice, astfel că pentru a scurta calea de înconjurare a Africii pentru accesul în zonele asiatice, Ferdinand de Lesseps, diplomat și inginer francez, inițiază, prin colaborări cu guvernul egiptean, construcția Canalului Suez [4], dat în exploatare în 1869. Utilizarea dinamitei în timpul construcției pentru a denivela zonele mai dificil de extins a facilitat construcția canalului. Dinamita este inventată de Alfred Nobel în 1867 cu scopul de a crea explozibile ușor de manevrat anume pentru a deschide căile de acces în mine și în anumite construcții. Călătoriile și schimburile comerciale dintre Europa și Asia devin mai eficiente și în felul acesta se reduc și anumite costuri.



Figura 2. Harta accesului spre Orient prin Canalul Suez [4]

Un asemenea canal se construiește și între America de Sud și de Nord în 1914, aducând o importanță economică strategică și o poziție geopolitică a SUA. Construcția lui a fost anevoioasă, generată de condițiile geografice: climă tropicală, vreme umedă, zone stâncoase cu risc de prăbușire, precipitații abundente - condiții care au determinat utilizarea unui mecanism nou: ecluzele, care determină reglarea nivelului apei în canal și continuarea construcției.

Motorizarea vaselor marine a constituit un avantaj pentru transporturile mai rapide către destinație. În 1833 vasul Royal William a făcut prima călătorie transatlantică. El marchează tranzația de la navele propulsate de vânt la cele propulsate de motorul cu aburi.

Efectele industrializării au fost de natură favorabilă, pentru că are loc descătușarea puterii de producție a societății și dezvoltarea unor afaceri private, care au pus în mișcare o dezvoltare simțitoare a capitalismului. În ceea ce privește efectele negative ale industrializării, ele au fost resimțite profund la nivel social: revolte sociale ale păturilor sărace sau ale micilor industriași. Înlocuirea muncii efectuată de oameni cu cea a mașinilor a determinat apariția șomajului excesiv. Unele revolte au dus la distrugerea aparatelor de lucru, crezându-se că acestea le distrug viața și activitatea lor. Cei bogăți se îmbogățeau și mai mult, pe când cei săraci sărăceau [5, p.60].⁶ Un alt aspect care încălca regulile liberale promovate de majoritatea statelor moderne era exploatarea sclavilor și a terenurilor colonizate de Anglia, Franța, Spania, plus la aceasta, existau și anumite acțiuni violente, exercitate asupra populației locale: de exemplu, Războiul Opiului dintre Regatul Unit și China. În schimb, marii deținători britanici de afaceri erau gata să ofere împrumuturi, drept urmare ia amploare circulația investițiilor.

Europa e în conexiune directă cu toate colțurile lumii, iar inventarea telegrafului de către englezul Samuel More în 1830 îmbunătățește transmiterea de informații între colonie și metropolă, iar în 1876 francezul Alexander G. Bell inventează telefonul.

În concluzie, perioada revoluției industriale a determinat un progres colosal al statelor europene, în primul rând, prin schimbarea mentalității societății moderne. Procesul a fost unul destul de complex, cu numeroase reglementări, care ar poziționa statul într-un echilibru politic, social și, în primul rând, economic. Multitudinea invențiilor (mașinile de tors, frigiderul, dinamita, telefonul), valorificarea factorului fizico-geografic, dorințele de extindere a puterii comerciale de la nivel național la nivel mondial duc spre căutarea noilor alternative. Relațiile comercial-internaționale duc spre amplificarea producției și circulația ei de la nord la sud și de la est la vest. Căile de transport sunt

⁶ HOBBSAWM, E. „Era Revoluției 1789-1848”. Chișinău: Cartier, 2002. ISBN 9975-79-134-6, [5, p. 60].

una din principalele preocupări ale inginerilor, economiștilor și elitelor statului. Politica e orientată în vederea extinderii lor chiar și până în zonele unde accesul pare imposibil. Activitatea economică înregistrează un real succes pentru categoriile de elită, pe când decalajul agricol i-a determinat pe oamenii cu potențial economic redus să se retragă în zonele rurale. Societatea se orientează spre dezvoltarea noilor ocupații și interese.

Bibliografie:

1. BTAUD, M. „*Istoria Capitalismului de la 1500 până în 2000*”. Chișinău: Cartier, 2001. ISBN 9975-79-090-9
2. DUDY, G. „*Atlas istoric Dudy*”, București: Corint Istorie, 2015. ISBN 978-606-94066-9
3. MAXIM V. „*Geografia relațiilor economice internaționale*”. Chișinău, 2015.
4. HOBBSAWM, E. „*Era Revoluției 1789-1848*”. Chișinău: Cartier, 2002. ISBN 9975-79-134-6, [1, p.41].
5. OPREA H. D. *Istoria Canalului Panama*, online, Disponibil:
<https://istoriiregasite.wordpress.com/2010/04/11/canale-maritime-canalul-panama/>
6. POPESCU, D. „*Revoluțiile industriale și globalizarea - câteva coordonate și detalii ale raportului constituție-seduție*”, online. Disponibil:
https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Revolutiile%20industriale%20si%20globalizarea.pdf

IMPACTUL EDUCAȚIEI DE CALITATE ASUPRA FORMĂRII CAPITALULUI UMAN ÎN REPUBLICA MOLDOVA

THE IMPACT OF QUALITY EDUCATION ON THE FORMATION OF HUMAN CAPITAL IN THE REPUBLIC OF MOLDOVA

Diana BABENCU, studentă,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău,
babencu.diana@gmail.com
Silvia SUVAC, dr., lector univ.,
godonoagasilvia@upsc.md

Diana BABENCU, student,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau
Silvia SUVAC, PhD, University Lecturer,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: 37.01(478)

Abstract: The necessity and importance of approaching this theme results from the changes that take place in the context of the current changes in society, economy and, in the educational system. Ensuring the population with quality education and adapting the educational system to high standards, gives us the opportunity to develop the human capital of the Republic of Moldova according to the needs of the state: professional, active and useful people. At the global level, guaranteeing and promoting lifelong learning is provided by the 2030 Agenda Sustainable Development through Objective 4. Quality education, out of a total of 17 sustainable development objectives.

A more in-depth analysis of the educational system situation in the Republic of Moldova can be achieved by evaluating some educational indicators. The results of this study can be basic in the process of the new ideas and perspectives formation in the process of increasing the qualification of human capital. Its development is essential for reducing poverty, social inequalities, increasing labor productivity, etc., which will result in raising the standard of living, improving the economic situation in the country, and also improving the quality of life.

Key-words: Sustainable development, quality education, human capital, literacy rate, population rate by education level.

În scopul realizării unui studiu relevant, obiectiv și coerent, apare necesitatea definirii conceptului de „dezvoltare durabilă”, care a luat naștere în urma apariției multitudinii de problemelor legate de efectele dezvoltării economice cu consecințe asupra mediului înconjurător și al societății. Astfel că, în anul 1987, Comisia Mondială pentru Mediu și Dezvoltare a ONU a pregătit și a publicat un raport numit „Viitorul nostru comun” (Raportul Brundtland), care a definit conceptul de dezvoltare durabilă în felul următor: *Dezvoltarea durabilă este dezvoltarea care satisface nevoile prezentului fără a compromite posibilitatea generațiilor viitoare de a-și satisface propriile nevoi*. Deci, la baza dezvoltării durabile stă armonizarea dintre trei dimensiuni importante: economie, societate și mediu. [4, p.11-12]

Din necesitatea soluționării problemelor legate de eliminarea sărăciei, a inegalităților sociale și a protejării mediului, în anul 2015 a fost adoptată „Agenda de Dezvoltare Durabilă 2030”, care prevede un număr total de 17 obiective. Respectiv, aceste obiective au fost adaptate după necesitățile fiecărui stat [1].

Republica Moldova a divizat aceste obiective în patru sectoare de importanță majoră: economic, social, de mediu și de guvernare. Subiectul *Impactul educației de calitate asupra formării capitalului uman în Republica Moldova* este raportat la *Obiectivul 4. Educație de calitate*, atribuit sectorului social, alături de încă alte trei obiective (ODD1,ODD2,ODD3).

OBIECTIVELE DE DEZVOLTARE DURABILĂ



Fig.1 Obiectivele de Dezvoltare Durabilă (ODD)

Sursa: <https://moldova.un.org/ro/243031-obiectivele-de-dezvoltare-durabil%C4%83-ce-sunt-%C8%99i-cum-monitoriz%C4%83m-realizarea-acestora> (accesat 17.04.2024)

La nivel național, educația reprezintă o prioritate în dezvoltarea capitalului uman, o soluție în rezolvarea diverselor provocări sociale.

În identificarea corelației dintre educația de calitate și capitalul uman putem menționa că prin totalitatea însușirilor/proceselor programelor de studiu, pe care ni le oferă educația de calitate, îndeplinind totodată așteptările beneficiarilor și standardele înalte, de calitate, se va crea un capital uman dezvoltat, iar aici ne referim la totalitatea abilităților, cunoștințelor, la creativitatea, obiceiurile, capacitatea de a munci ș.a. a fiecărui cetățean, care vor duce nemijlocit la producția de bunuri materiale și servicii, vor sta la baza dezvoltării statului Republica Moldova sub aspect socio-economic. Acest proces va servi direct la îmbunătățirea calității vieții oamenilor.

După cum s-a menționat mai sus, pentru evaluarea situației din sistemul educațional putem opera cu analiza indicatorilor educaționali. În contextul dat, pentru această parte a studiului ne propunem să analizăm doi indicatori educaționali, și anume unul generalizat: rata de alfabetizare și altul specific: rata populației de 25-64 ani, după nivelul de instruire.



Fig.2 Obiectivul 4. Educație de calitate

Sursa: https://statistica.gov.md/ro/obiectivele-de-dezvoltare-durabila-183_4498.html (accesat 17.04.2024)

Rata de alfabetizare reprezintă un indicator general al educației prin care se exprimă numărul persoanelor unui stat, care posedă abilitatea de a citi și a scrie la o vârstă anumită. Acest indicator are o importanță în dezvoltarea socială prin creșterea veniturilor și îmbunătățirea calității vieții cetățenilor din Republica Moldova [2, p.298].

În țara noastră, rata de alfabetizare atinge cote înalte, înregistrând creșteri, față de ultimii 20-25 ani, de până la 99,9 % în anul 2020.

Tabelul 1. Gradul de alfabetizare al populației de 15-24 ani, în %

	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Ambele sexe	99,6	99,5	99,4	99,6	99,7	99,2	99,5	99,9	99,4	99,4
Bărbați	99,4	99,5	99,4	99,6	99,7	99,0	99,6	99,9	99,3	99,4
Femei	99,8	99,6	99,4	99,7	99,7	99,5	99,4	99,8	99,4	99,4

Sursa: Realizat de autor în baza sursei Biroului Național de Statistică, Ancheta Forței de Muncă

Din datele oferite de Biroul National de Statistică și Ancheta Forței de Muncă, se observă că în perioada 2013-2022, Republica Moldova înregistrează o rată de alfabetizare înaltă, cu mici fluctuații care variază de la 0,1 până la 0,8 puncte procentuale pe parcursul perioadei analizate (tabelul 1).

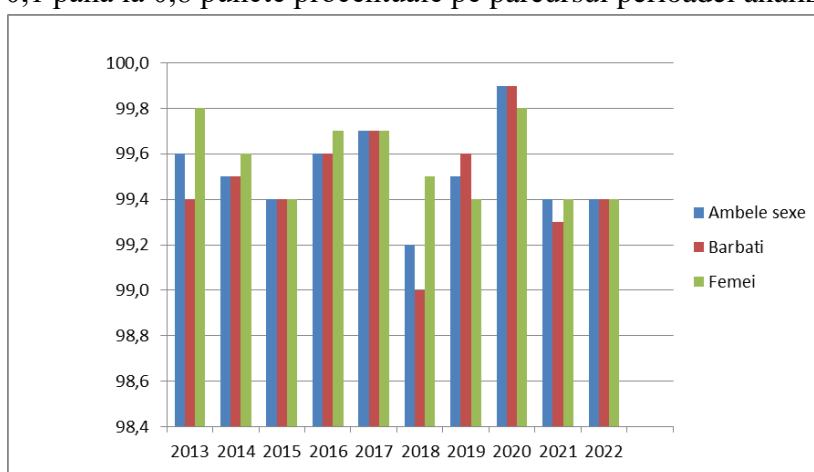


Figura 3. Gradul de alfabetizare a populației de 15-24 ani din Republica Moldova, în perioada 2013-2022

Sursa: realizat de autor în baza datelor Biroului Național de Statistică, Ancheta forței de muncă

Dacă în anul 1992, populația Republicii Moldova avea o rată de alfabetizare de 96,4 %, se observă că până în anul 2022, sistemul educațional a înregistrat un progres, iar acest lucru se poate observa prin creșterea valorii ratei de alfabetizare, care a ajuns la 99,4% pentru ultimul an analizat – 2022 (figura 3). Această valoare, fiind una destul de înaltă, clasează Republica Moldova în rândul statelor cu un nivel ridicat al ratei de alfabetizare, conform datelor unor organizații internaționale, statul nostru înregistrează 100% rata de alfabetizare [8].

Printre factorii care au dus la atingerea valorilor înalte ale ratei de alfabetizare, putem enumera:

1. Republica Moldova garantează dreptul la învățătură pentru orice persoană, la orice vârstă indiferent de apartenență etnică sau de limba vorbită;
2. Durata învățământului obligatoriu este de 16 ani, respectiv, o vârstă mare în comparație cu alte state (Etiopia, Nigeria, Ciad);
3. Învățământul de stat este gratuit în Republica Moldova și asigură elevii până la finele claselor gimnaziale cu manuale școlare necesare [6].

Alături de acești factori, mai putem aminti accesibilitatea instituțiilor de învățământ. În pofida situației demografice (scăderea numărului populației, în special a grupei de vârstă tânără), chiar și localitățile rurale, care au un număr mic al populației, au gimnazii sau școli primare, ceea ce oferă copiilor posibilitatea de a frecventa o instituție de învățământ.

Paralel cu acești factori, se proiectează și efectele care le poate produce gradul înalt de alfabetizare, printre care vom enumera cele mai importante:

1. Reducerea sărăciei și a inegalităților sociale;
2. Asigurarea cu un loc de muncă stabil și mai bine plătit;
3. Creșterea economică și bunăstarea socială [7].

De accentuat este că procesul de instruire și educare trebuie să se realizeze continuu prin dezvoltarea programelor de învățare pe tot parcursul vieții. Astfel, educația de calitate va spori în eficiență, și, cu siguranță, efectele acesteia se vor resimți direct asupra calității capitalului uman și, indirect, asupra creșterii economice și prosperității Republicii Moldova.

La compartimentul **rata populației, după nivelul de instruire**, Republica Moldova înregistrează rezultate diferite pe cele 2 categorii de vârstă (25-49 ani și 50-64 ani).

Tabelul 2. Rata populației după nivelul de instruire,(mii persoane)

Vârsta	Nivelul de instruire	2019	2020	2021	2022
25-49	Scăzut	242,2	245,5	250,0	256,6
	Mediu	460,8	446,8	426,7	423,9
	Superior	248,0	249,1	250,5	253,4
50-64	Scăzut	86,0	52,1	81,4	81,8
	Mediu	395,8	392,9	384,6	381,9
	Superior	77,5	73,5	72,1	72,1

Sursa: realizat de autor în baza datelor Biroului Național de Statistică, Ancheta forței de muncă

Din tabelul 2 se observă că în ambele grupe de vârstă predomină nivelul de instruire mediu, pentru care sunt atribuite studii profesional tehnice secundare și profesional tehnice post-secundare. Acest fapt poate fi explicat prin dorința populației de a obține studii medii complete împreună cu însușirea unei meserii, ceea ce le oferă posibilitatea de a se angaja mai timpuriu în câmpul muncii. De asemenea, se observă că nivelul de instruire scăzut își menține nivelul pentru ambele grupe de vârstă, ceea ce denotă o situație relativ stabilă. Nivelul de instruire superior înregistrează creșteri pentru persoanele cuprinse în categoria de vârstă 25-49 ani. Acest fapt demonstrează interesul mai mare al tinerilor pentru studii, în special la categoria de studii superioare.

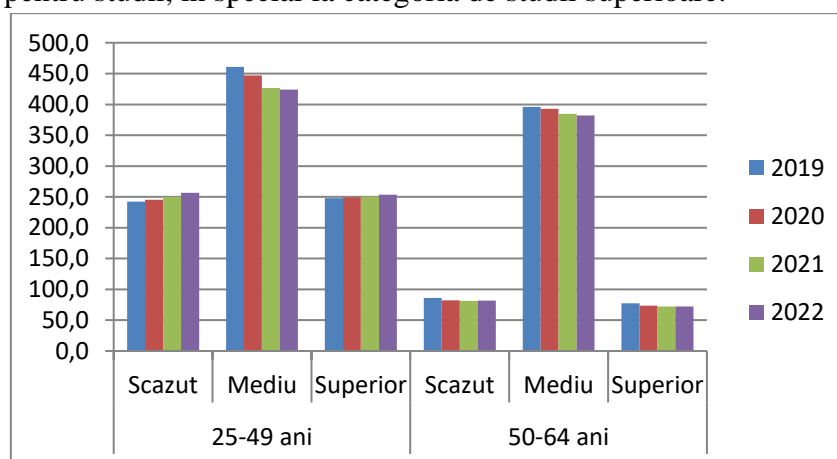


Figura 4. Rata populației Republicii Moldova după nivelul de instruire, pe categorii de vârstă, 2019-2022 (mii, persoane) Sursa: Realizat de autor în baza datelor Biroului Național de Statistică

Din tabelul 2 și figura 4, se observă, pentru perioada 2019-2022, că interesul pentru învățatură și continuarea studiilor în Republica Moldova este mai mare pentru grupa de vârstă 25-49 ani și mai mică pentru populația de 50-64 ani. Aceste date ne demonstrează că interesul pentru studii, dar și

accesul către acestea a crescut pentru ultimele decenii. Totodată, putem observa o creștere nesemnificativă a persoanelor care au obținut un nivel de studii scăzut și studii superioare pentru categoria de vârstă 25-49 ani. Creșterea ratei persoanelor care au reșit să obțină nivelul de studii scăzut prezintă o situație mai puțin îmbucurătoare. Pe de cealaltă parte, chiar o creștere nesemnificativă a persoanelor cu studii superioare este pozitivă. Ar fi mai avantajos ca acest indicator să sporească spre beneficiul nivelului de calificare al capitalului uman studii, în definitiv pentru economia Republicii Moldova. În acest sens, rolul unor politici consecvente de atragere a tinerilor în cadrul unor instituții de învățământ superior ar fi prioritar.

Unele dintre cauzele care determină tinerii să nu-și continue studiile ar fi:

1. Lipsa de informații și susținere financiară și psihologică, dezinteresul față de educație, lipsa actelor ș.a.;
2. Situația materială nefavorabilă și implicarea tinerilor în muncile gospodărești;
3. Fenomenul de migrație la studii peste hotare și dorința de angajare în alte țări.

Este important ca tinerii să fie informați corect despre avantajele personale și profesionale pe care le oferă accesul la un nivel de studii mai înalt, și anume:

1. Angajarea mai facilă în câmpul muncii și, respectiv, cu o remunerare ascendentă;
2. Posibilitatea implicării cetățenilor în diverse sfere sociale, educaționale, culturale și economice;
3. Ridicarea nivelului de trai, de autorealizare și integrare socio-profesională.

Concluzii

În baza stabilirii corelației dintre educația de calitate și capitalul uman, dar și în baza analizei indicatorilor educaționali (rata de alfabetizare și rata populație, pe categorii de vârstă, după nivelul de instruire) putem deduce următoarele concluzii:

- Educația de calitate este unul dintre factorii prioritari ai Republicii Moldova, care prevede dezvoltarea și integrarea cetățenilor, îmbunătățirea calității vieții;
- Educația poate genera efecte pozitive pe un termen îndelungat, prin dezvoltare și perfecționare continuă a forței de muncă;
- Indicatorii analizați arată necesitatea unui nivel înalt de alfabetizare, pe când populația aptă de muncă are un nivel de instruire mediu.

Bibliografie:

1. Adaptarea Agendei 2030 de Dezvoltare Durabilă la contextul Republicii Moldova, martie 2017. Disponibil pe internet: https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/migration/md/Targets_ONU_RO.pdf [Citat: 30.03.2024]
2. Aspecte privind calitatea populației Republica Moldova prin prisma indicatorilor de educație. Elena Sochircă, Silvia Godonoagă, Elena Jechiu. În materialele Conferinței științifice naționale cu participare internațională „Învățământul superior din Republica Moldova la 85 de ani”, 24-25 septembrie 2015. [Citat 05.04.2024]
3. ANALIZA SITUAȚIEI POPULAȚIEI ÎN REPUBLICA MOLDOVA (Aprobat spre publicare de Consiliul Științific al Institutului Național de Cercetări Economice al AȘM la 30.09.2016 Chișinău, Octombrie 2016) [Citat: 25.03.2024]
4. Dimensiunea globală a Dezvoltării durabile, 2006, Virgil Câmpeanu [Citat: 20.03.2024]

Surse electronice

5. <https://statistica.gov.md/> [Citat: 12.03.2024]
6. https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=99455&lang=ro [Citat: 19.03.2024]
7. https://ibn.idsi.md/vizualizare_articol/81987 [Citat: 27.03.2024]
8. <https://worldpopulationreview.com/country-rankings/literacy-rate-by-country> [Citat: 27.03.2024]

SOLUȚII SINGULARE ALE ECUAȚIEI DIFERENȚIALE DE ORDINUL I

SINGULAR SOLUTIONS OF THE FIRST-ORDER DIFFERENTIAL EQUATION

Djaclin BULAT, studentă,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID: 0009-0003-1936-9780
dbulat52@gmail.com

Lilia BUNDIUC, studentă,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID:0009-0009-8543-6981
bundiucililia3@gmail.com

Djaclin BULAT, student,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau
Lilia BUNDIUC, student,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: 517.9

Abstract. The article discusses singular solutions of first-order differential equations, providing a definition of these and highlighting their importance in the theory of differential equations. The authors emphasize the difference between ordinary and singular points and defines singular solutions as those for which the uniqueness condition is not satisfied at all their points. The article then proposes several methods for determining singular solutions of differential equations. These include identifying integral curves, finding the enveloping equation, using characteristic equations, and employing the integrating factor. Each method is detailed in a specific algorithm, providing a comprehensive understanding of the process of calculating singular solutions. The article concludes by emphasizing the importance of this analysis for a deeper understanding of singular solutions of first-order differential equations.

Keywords: singular solutions, first-order differential equations, ordinary points, integral curves

Ecuatiile diferențiale sunt utilizate pentru a descrie diverse fenomene și procese fizice, chimice, biologice, economice ș.a. Acestea oferă un cadru matematic robust pentru a modela și a înțelege evoluția în timp a sistemelor din lumea reală, pornind de la legi fundamentale și relații între variabile.

În acest articol, ne concentrăm pe un aspect specific al ecuațiilor diferențiale, și anume soluțiile singulare ale ecuațiilor de ordinul întâi. Soluțiile singulare sunt deosebit de interesante, deoarece nu respectă condiția de unicitate a soluțiilor și apar în punctele singulare ale ecuațiilor diferențiale, oferind adesea informații cruciale despre comportamentul acestor ecuații în acele puncte.

Definiția 1. Ecuația în care este prezentă derivata funcției necunoscute sau derivate parțiale ale funcției necunoscute de ordinul I sau superior și poate să conțină sau nu argumentele și funcțiile necunoscute se numește *ecuație diferențială*.

Definiția 2. Ecuația în care se conține derivata funcției necunoscute și poate figura sau nu variabila independentă x și funcția y se numește *ecuație diferențială de ordinul întâi*, cu forma generală:

$$F(x, y, y') = 0 \quad \text{sau} \quad y' = f(x, y) \quad (1)$$

În timp ce soluțiile generale și particulare ale ecuațiilor diferențiale sunt bine definite și studiate, soluțiile singulare aduc o nouă dimensiune în înțelegerea lor. Ele pot oferi indicii semnificative despre

comportamentul ecuațiilor în apropierea punctelor de interes sau despre fenomenele complexe care nu pot fi capturate prin soluții tradiționale.

Definiția 3. Punctul $M_0 \in D$ prin care trece o singură curbă integrală a ecuației diferențiale se numește *punct ordinar*.

Definiția 4. Punctul $M_0 \in D$ prin care trec cel puțin două curbe integrale ale ecuației diferențiale sau nu trece nicio curbă integrală se numește *punct singular*.

Definiția 5. Curbă integrală care constă doar din puncte singulare ale ecuației diferențiale se numește curbă integrală singulară, iar soluția ei se numește *soluție singulară*.

Definiția 6. Se numește *soluție singulară* a ecuației diferențiale acea soluție pentru care în toate punctele sale nu se satisface condiția de unicitate, adică prin fiecare punct al ei trec cel puțin două curbe integrale.

Prin analiza detaliată a unor exemple, vom ilustra importanța și relevanța soluțiilor singulare în cadrul teoriei ecuațiilor diferențiale.

Teorema 1. Fie dată ED (1) în care:

1. funcțiile $f(x, y)$ și $f'_y(x, y)$ sunt definite și conținute în careva domeniu (D) din planul Oxy ;
 2. punctul $M_0(x_0, y_0)$ este un punct interior al domeniului (D);
- atunci într-o vecinătate a punctului M_0 , există o singură soluție a ecuației (1) ce satisface condițiile

$$y = y_0 \text{ pentru } x = x_0,$$

numite condiții inițiale.

Condiția necesară pentru inexistența soluțiilor singulare ale unei ecuații diferențiale de ordinul întâi este ilustrată prin Teorema lui Cauchy. Această teoremă servește ca o condiție suficientă pentru a determina absența soluțiilor singulare într-un anumit domeniu. În esență, Teorema lui Cauchy afirmă că într-un domeniu dat, dacă toate derivatele parțiale ale funcției sunt continue, atunci există o soluție unică pentru ecuația diferențială în acel domeniu.

Pe de altă parte, condiția suficientă pentru existența soluțiilor singulare este inversa teoremei lui Cauchy. Cu alte cuvinte, pentru ca o soluție singulară să existe într-un anumit domeniu, condiția Cauchy trebuie să nu fie satisfăcută. Acest lucru înseamnă că există cel puțin o derivată parțială care nu este continuă în acel domeniu, ceea ce deschide posibilitatea pentru apariția soluțiilor singulare ale ecuației diferențiale de ordinul întâi. Astfel, Teorema lui Cauchy și condiția suficientă asociată ei oferă un cadru util pentru analizarea soluțiilor singulare și pentru identificarea domeniilor în care acestea pot apărea.

Exemplul 1:

$$x(1 - y^2) dx - y(1 - x^2) dy = 0$$

Unde $\frac{y^2-1}{x^2-1} = C$ – soluția generală

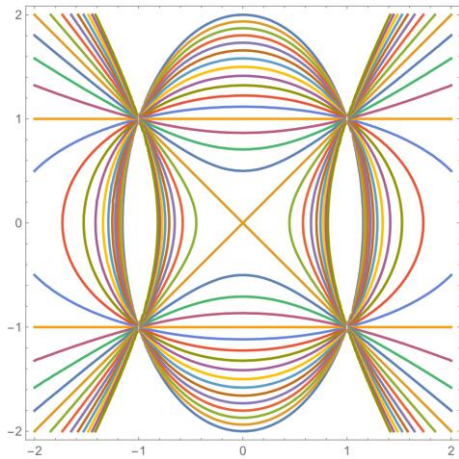


Figura 1: Curbele integrale ale ecuației diferențiale

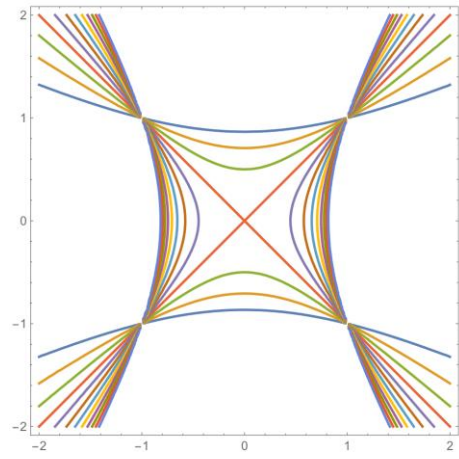


Figura 2: Curbele integrale ale ED pentru $C < 0$

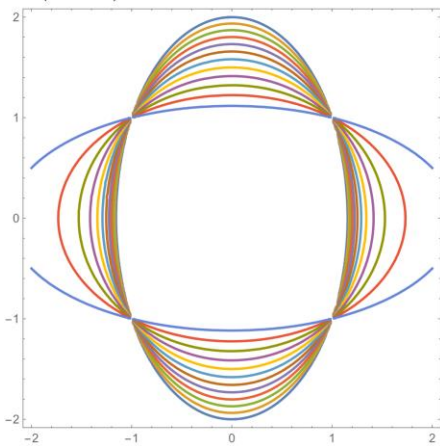


Figura 3: Curbele integrale ale ED pentru $C > 0$

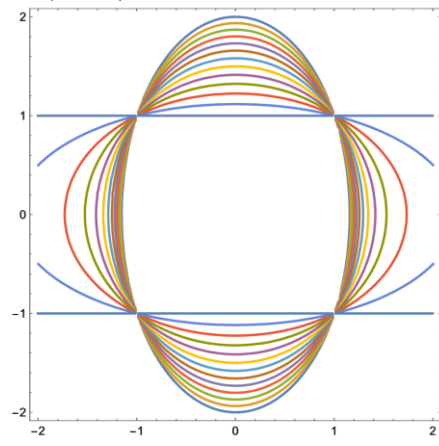


Figura 4: Curbele integrale ale ED pentru $C > 0$ și $C = 0$

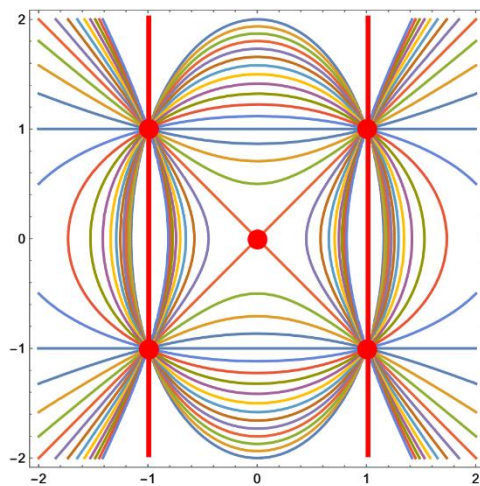


Figura 5: $x = \pm 1$ – soluții singulare, iar prin punctele indicate trec cel puțin 2 curbe integrale

Metoda I

Procesul de determinare a soluțiilor singulare ale ecuației diferențiale de forma

$$y' = f(x; y)$$

implică mai mulți pași esențiali:

1. Identificarea locului geometric al punctelor în care

$$\left. \frac{\partial f}{\partial y} \right|_{y \in M} = \infty$$

Aceste puncte pot reprezenta una sau mai multe curbe în planul (x, y) .

2. Verificarea dacă aceste curbe identificate sunt, de fapt, curbe integrale ale ecuației diferențiale date. Pentru aceasta, se substituie y cu curbele identificate în ecuația diferențială și se verifică dacă acestea satisfac ecuația.

3. În cazul în care curbele identificate sunt soluții ale ecuației diferențiale și în punctele lor nu se îndeplinesc condițiile de unicitate, acestea vor fi considerate soluții singulare ale ecuației diferențiale.

Prin urmare, acest proces oferă o metodă sistematică pentru identificarea și validarea soluțiilor singulare în ecuațiile diferențiale de ordinul întâi, permițând o înțelegere mai profundă a comportamentului lor în diverse contexte și aplicații.

Exemplu: $x(1 - y^2) dx - y(1 - x^2) dy = 0$

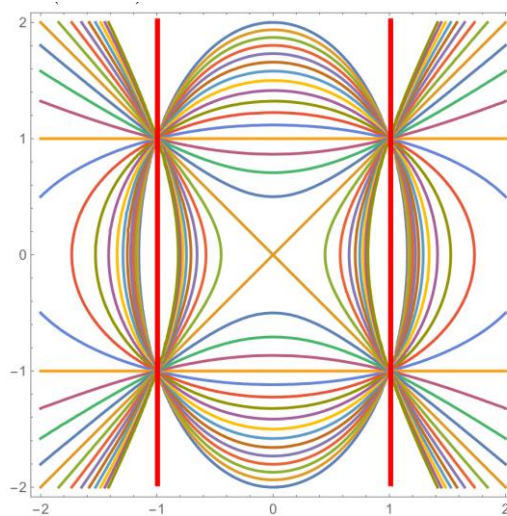


Figura 6: Curbele integrale și singulare ale ecuației diferențiale

$$y' = \frac{x(1 - y^2)}{y(1 - x^2)}$$

$$f'_y = \left(\frac{x(1 - y^2)}{y(1 - x^2)} \right)'_y$$

$$f'_y = \frac{x(1 + y^2)}{(x^2 - 1)y^2} = \infty$$

$$(x^2 - 1)y^2 = 0$$

$$\left[\begin{array}{l} x = \pm 1 - \text{soluții ale ED} \\ y = 0 - \text{este soluție doar} \\ \text{dacă } x = 0 \end{array} \right.$$

Metoda II

Pentru o ecuație diferențială

$y' = f(x; y)$, în care integrala generală este cunoscută sub forma

$$\Phi(x, y, C) = 0 \quad (2)$$

fiecare valoare a constantei C definește o curbă integrală în planul cartezian Oxy . Prin varierea lui C , obținem o familie de curbe dependente de un singur parametru, numită familie monoparametrică de curbe. O linie L este considerată *înfășurătoarea* acestei familii, dacă, în fiecare punct al ei, este tangentă la orice curbă din familie și, simultan, în diverse puncte ale familiei, sunt tangente la ea diferite curbe ale acestei familii.

Obținerea ecuației înfășurătoarei se realizează prin eliminarea parametrului C din sistemul dat de

$$\begin{cases} \Phi(x, y, C) = 0 \\ \frac{\partial \Phi(x, y, C)}{\partial C} = 0 \end{cases} \quad (3)$$

Deși înfășurătoarea nu este în general o curbă a familiei de curbe, ea nu poate fi obținută prin alegerea unei constante C . Astfel, problema găsirii soluțiilor singulare, când integrala generală este cunoscută, se reduce la găsirea ecuației înfășurătoarei.

În practică, pentru a găsi soluțiile singulare, derivăm ecuația integrală în raport cu C , formăm sistemul dat de ecuațiile integrală și derivată parțială în raport cu C , eliminăm parametrul C , iar rezultatul obținut poate fi o relație de tipul

$$\varphi(x, y) = 0 \quad (4)$$

Dacă această relație verifică ecuația diferențială dată, atunci reprezintă o soluție singulară.

Exemplu:

$y = y'(x - 1) + \frac{1}{y'}$ - ecuația diferențială Clairaut

$y = C(x - 1) + \frac{1}{C}$ - soluția generală

$$\begin{cases} \Phi(x, y, C) = C(x - 1) + \frac{1}{C} - y = 0 \\ \frac{\partial \Phi(x, y, C)}{\partial C} = (C(x - 1) + \frac{1}{C} - y)_C = x - 1 - \frac{1}{C^2} = 0 \end{cases}$$

$$\begin{cases} x = 1 + \frac{1}{C^2} \\ y = \frac{2}{C} \end{cases} \xrightarrow{C = \frac{2}{y}} x = 1 + \frac{y^2}{4} - \text{soluția singulară}$$

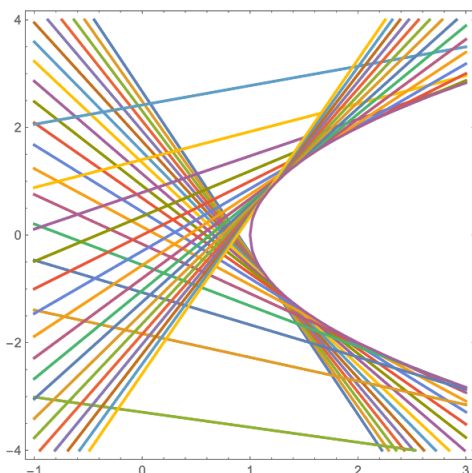


Figura 7: Curbele integrale și înfășurătoarea familiei de curbe integrale

Metoda III

Pentru a găsi soluțiile singulare ale unei ecuații diferențiale

$$F(x, y, y') = 0 \quad (5)$$

după forma analitică a ecuației, urmăm următorii pași:

1. Identificăm punctele în care condiția Lipschitz nu este satisfăcută, adică punctele în care

$$\frac{\partial F(x, y, y')}{\partial y'} = 0 \quad (6)$$

2. Considerăm ecuația diferențială sub forma

$$F(x, y, p) = 0 \quad (7)$$

unde $y' = p$.

3. Calculăm

$$\frac{\partial F(x, y, p)}{\partial p} = 0 \quad (8)$$

4. Eliminăm parametrul p din (8):

$$\begin{cases} F(x, y, p) = 0 \\ \frac{\partial F(x, y, p)}{\partial p} = 0 \end{cases} \quad (9)$$

Fie că în rezultatul eliminării p din (9) se va obține ecuația

$$\Phi(x, y, C) = 0 \quad (10)$$

5. Dacă rezultatul eliminării parametrului p este o ecuație $\Phi(x, y, C) = 0$, fiecare curbă a acestei forme reprezintă o soluție singulară a ecuației diferențiale. Aceste curbe sunt numite curbe caracteristice.

Prin urmare, găsirea soluțiilor singulare ale ecuației diferențiale se reduce la identificarea punctelor în care condiția Lipschitz nu este satisfăcută și la urmărirea pașilor de mai sus pentru obținerea ecuației caracteristice, care definește soluțiile singulare sub forma unei familii de curbe caracteristice.

Metoda IV

Pentru a găsi soluția singulară a unei ecuații diferențiale de forma

$$P(x, y) dx + Q(x, y) dy = 0 \quad (11)$$

folosind factorul integrant, urmăm următorii pași:

1. Identificăm factorul integrant $\mu = \mu(x, y)$ care să satisfacă condiția

$$\mu(P(x, y) dx + Q(x, y) dy) = dU \quad (12)$$

unde U este o funcție necunoscută.

2. Aplicăm factorul integrant în ecuația diferențială, obținând $\frac{1}{\mu} dU = 0$.

3. Rezolvăm ecuația $\frac{1}{\mu} dU = 0$ pentru a găsi liniile în lungul cărora factorul integrant devine infinit.

4. Verificăm dacă aceste linii sunt soluții ale ecuației diferențiale date.

5. Verificăm dacă soluțiile găsite sunt incluse în integrala generală $U(x, y) = C$.

6. Soluțiile care corespund liniilor în lungul cărora factorul integrant devine infinit și nu sunt incluse în integrala generală vor fi considerate soluții singulare ale ecuației diferențiale.

Astfel, acest algoritm furnizează o metodă de calcul eficientă pentru determinarea soluțiilor singulare ale ecuațiilor diferențiale, utilizând conceptul de factor integrant pentru a identifica aceste soluții în mod precis și consistent.

Concluzie

Soluțiile singulare ale ecuațiilor diferențiale de ordinul întâi aduc o perspectivă esențială în înțelegerea comportamentului acestora în punctele unde condiția de unicitate nu este îndeplinită. Metodele prezentate în articol sunt cruciale pentru analiza acestor soluții, oferind o cale către o mai bună înțelegere a fenomenelor complexe asociate ecuațiilor diferențiale.

Bibliografie:

1. CODDINGTON, E. A., & LEVINSON, N. (1955). *Theory of Ordinary Differential Equations*. McGraw-Hill.
2. HARTMAN, P. (2002). *Ordinary Differential Equations*. Society for Industrial and Applied Mathematics.
3. BOYCE, W. E., & DIPRIMA, R. C. (2017). *Elementary Differential Equations and Boundary Value Problems*. Wiley.
4. BOYCE, W. E., & DIPRIMA, R. C. (2017). *Elementary Differential Equations and Boundary Value Problems*. Wiley.
5. BLUMAN, G. W., & KUMEI, S. (1989). *Symmetries and Differential Equations*. Springer-Verlag.
6. REPEȘCO V. Note de curs, UPSC, 2024, disponibile online (<https://classroom.google.com/c/NjI4NDA1MDM0Mzkw>).

INTEGRAREA TEHNOLOGIILOR DIGITALE INOVATIVE ÎN PROCESUL DE PREDARE-ÎNVĂȚARE LA CHIMIE

INTEGRATION OF INNOVATIVE DIGITAL TECHNOLOGIES IN CHEMISTRY TEACHING AND LEARNING

Victoria CALISTRU, masterandă,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău,
ORCID: 0009-0004-0584-885X
calistru.victoria@upsc.md

Tatiana CHIRIAC, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău,
ORCID: 0000-0002-6122-1937
chiriac.tatiana@upsc.md

Victoria CALISTRU, master degree,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau
Tatiana CHIRIAC, PhD, Associate Professor,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: 37.016:54

Abstract. The article addresses the need to integrate innovative educational technologies in the teaching of chemistry to meet the needs of individualization and personalization of learning by developing relevant skills for the 21st century, such as critical thinking and collaboration. Digital laboratories such as Lab disc offer interactive experiments allowing students to explore complex concepts in a safe and engaging environment facilitating and stimulating students' interest in studying chemistry. The analysis regarding the introduction of digital technologies in the learning of chemistry is carried out within the project "Digitalization of the process of initial training of teaching staff to ensure an effective teaching approach, in the context of the demands of the labor market".

Keywords: Future Classroom, innovative technologies, digital educational resources, Labdisc

Introducere

Era digitală a transformat semnificativ metodele tradiționale de predare, în special, în domeniul științelor exacte precum chimia. Integrarea tehnologiilor inovative în educație este o necesitate impusă de dinamica actuală a societății și progresul tehnologic, susținută prin politici educaționale la nivel global și național.

Conform Raportului UNESCO „Technology in education” (2023) [6]:

- Tehnologia poate fi utilizată pentru a crea experiențe de învățare personalizate care să satisfacă nevoile și interesele individuale ale elevilor. (p. 14)
- Tehnologia poate fi utilizată pentru a oferi feedback individualizat elevilor, ajutându-i să-și îmbunătățească performanțele. (p. 20)
- Tehnologia poate fi utilizată pentru a dezvolta o gamă largă de competențe caracteristice secolului XXI, cum ar fi gândirea critică, rezolvarea problemelor și colaborarea. (p. 25)
- Tehnologia este prezentată ca un instrument esențial pentru îmbunătățirea calității educației și pentru facilitarea accesului egal la învățare pentru toți elevii. (p. 30-35)

De asemenea, raportul UNESCO [ib.] analizează în profunzime impactul tehnologiei asupra educației, subliniind numeroasele avantaje ale integrării resurselor digitale în procesul de învățământ, precum:

1. Tehnologia îmbunătățește accesul elevilor la o gamă extinsă de resurse educaționale, depășind restricțiile materialelor didactice tradiționale. Aceasta le permite să acceseze rapid informații actualizate, facilitând un proces de învățare.
2. Implementarea resurselor digitale interactive poate crește semnificativ interesul elevilor pentru subiectele studiate, transformând învățarea într-o experiență mai captivantă.
3. Platformele educaționale digitale permit adaptarea conținutului și a metodologiilor de predare la particularitățile fiecărui elev, contribuind la un proces educațional mai eficient și inclusiv.

Aceste aspecte evidențiază importanța tehnologiei în configurarea viitorului educațional, demonstrând că progresul tehnologic îmbunătățește educația, fiind indispensabil cerințelor și așteptărilor societății contemporane. În acest context, Planul de Acțiune pentru Educație Digitală al UE (2021-2027) [3] și-a propus să consolideze utilizarea tehnologiei digitale pentru învățarea și dezvoltarea infrastructurii digitale în școli. Aceste politici nu doar că încurajează utilizarea tehnologiei, dar oferă și fondurile necesare pentru a asigura că școlile au resursele necesare pentru a implementa tehnologiile digitale. De asemenea, vom specifica că Republica Moldova în *Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2021-2030, „Educația 2030”*, prin direcția strategică *Dezvoltarea și implementarea resurselor educaționale digitale*, se pune accent pe dezvoltarea competențelor digitale prin elaborarea și aplicarea conținuturilor educaționale digitale în procesul educațional. [5. p. 41-44]

Studiu de caz: implementarea tehnologiilor în studierea chimiei

Predarea chimiei se confruntă cu provocări specifice și nu poate fi bazată doar pe metode tradiționale. Învățarea prin experimentul chimic are un rol deosebit în formarea la elevi a competențelor de investigare a noțiunilor specifice domeniului chimiei, cum ar fi substanțe și procese chimice și utilizarea inofensivă a substanțelor. Experimentele de laborator sunt obligatorii în demersul didactic la chimie, permițând elevilor să exploreze concepte chimice complexe și să dobândească abilități practice de bază. [3] Constatăm că lipsa și dotarea insuficientă a laboratoarelor chimice școlare limitează realizarea experiențelor practice, ceea ce poate duce la o înțelegere superficială și la lipsa interesului față de materie. De aceea considerăm că integrarea echipamentelor digitale inovative în procesul de predare-învățare la chimie este o soluție optimă, oferind elevilor o gamă largă de practici interactive și captivante în învățarea disciplinei. Acest proces însă necesită elaborarea unor ghiduri de implementare a tehnologiei inovative, formarea continuă a cadrelor didactice la nivel național, actualizarea curriculumului național și asigurarea infrastructurii necesare.

În acest context Centrul Național de Inovații Digitale în Educație „Clasa Viitorului” (CNIDE), subdiviziune a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, are misiunea de transformare digitală a educației în instituțiile educaționale din Republica Moldova. Aceasta aduce un nou concept în pedagogie, oferind un spațiu de învățare deschis și inspirațional cu abordări interdisciplinare inovative, prin utilizarea tehnologiilor digitale, ce favorizează procesul de învățare centrat pe elev. Vom adăuga că CNIDE dispune de tehnologii digitale pentru educație recomandate de experți europeni. Acestea includ seturi de robotică, ecrane interactive SMART, laboratoare digitale, sisteme de tip „Internet of Things”, senzori, microcircuite, drone, imprimante 3D, ochelari AR/VR, dispozitive și sisteme pentru casa inteligentă, camere panoramice, studioul de creație media a conținuturilor digitale educaționale, kit-uri de invenție și altele – toate sunt procurate de la parteneri tehnologici recunoscuți, cum ar fi: LEGO Education, SMART Technologies, Arduino, Adafruit, Raspberry Pi, Pocket Lab, Elenco Electronics, Ozobot, Makey Makey, Lab disc ș.a.

În continuare, propunem câteva exemple specifice de echipamente care pot fi integrate în studierea chimiei, și anume:

- *laboratoarele digitale* permit simularea virtuală a experimentelor de laborator, care oferă elevilor înțelegerea reacțiilor chimice complexe fără riscuri asociate cu manipularea substanțelor chimice reale;
- *imprimantele 3D* permit imprimarea modelelor tridimensionale ale structurilor moleculare, facilitând înțelegerea legăturilor chimice și a configurațiilor moleculare;
- *ochelarii AR/VR* (Realitate Augmentată/Realitate Virtuală) se utilizează în crearea simulărilor imersive ale proceselor chimice, permițând elevilor să „vadă” reacțiile chimice la nivel molecular sau să exploreze structura internă a compușilor chimici;
- *senzorii și microcircuitele* utilizate în experimentele de chimie pentru a colecta date precise despre condițiile de mediu, cum ar fi temperatura sau pH-ul – esențiale pentru experimentele chimice controlate;
- *kit-urile de invenție* (de exemplu, Arduino sau Makey Makey) pot fi folosite pentru proiecte de chimie creative și experimentale, cum ar fi construirea de dispozitive care măsoară compoziția chimică sau detectează schimbările de stare ale substanțelor;
- *Labdiscul* este un laborator portabil digital, destinat utilizării în domeniul educațional pentru a facilita învățarea practică a științelor prin experimente. Include senzori pentru pH, temperatură, lumină UV, presiune și alți parametri care pot fi integrați în experimentele chimice. Acest lucru permite elevilor să efectueze măsurători precise și să colecteze date în timp real, direct în sala de clasă sau în teren.

În scopul asigurării calității procesului educațional, Curriculumul la disciplina Chimia, ediția 2019 [1], luând în considerare interesele elevilor, evidențiază necesitatea selectării celor mai raționale tehnici și metode, metode de instruire, prevede diversificarea metodelor și tehnicilor de predare, accentul fiind pus pe practici de integrare a conținuturilor, coordonarea metodelor de predare, antrenând diferite forme de organizare (frontal, în grup, perechi sau individual), astfel amplificând caracterul lor formativ.

În organizarea conținuturilor de predare-învățare la chimie, un loc aparte poate fi atribuit laboratoarelor mobile digitale și, în acest sens, vom prezenta un exemplu de utilizare a unui astfel de laborator. Conform companiei producătoare Globisens, laboratorul digital Labdisc [4] transformă orice sală de clasă într-un laborator multidisciplinar de științe practice. Designul Labdisc, câștigător a mai multor premii, se integrează pe deplin cu cele mai noi instrumente tehnologice, care pătrund în școli, de la învățarea online la Chromebook-uri, table interactive și tablete. Labdisc-ul BioChem combină două discipline: biologia și chimia, găzduind o multitudine de experimente în domeniu, cum ar fi: presiunea aerului, temperatura ambiantă, presiunea barometrică, colorimetrul, conductibilitatea, oxigenul dizolvat, temperatura externă, ritmul cardiac, pH-ul, umiditatea relativă, și altele.

Prezentăm în continuare un exemplu de utilizare a laboratorului portabil digital Labdisc BioChem în scopul de a exemplifica pH-ul unor lichide/soluții pe care le bem.

În cadrul activității, elevii vor măsura pH-ul diferitelor tipuri de băuturi gazoase folosind senzorul de pH Labdisc. Rezultatele vor fi apoi aranjate în ordine de la cel mai scăzut la cel mai mare pH, stabilind relația dintre pH-ul soluțiilor și impactul asupra sănătății. În figurile 1 și 2 sunt ilustrate măsurile întreprinse pentru acest experiment.



Fig. 1. Echipamente necesare pentru experiment: labdisc, senzor pH, pahare cu diverse soluții

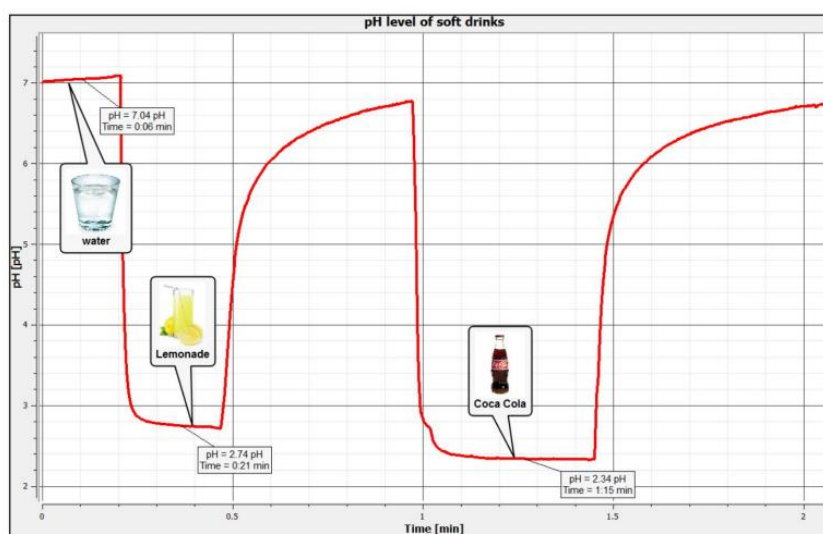


Fig. 2. Rezultatele înregistrate în urma măsurărilor efectuate

Alte experimente care pot fi realizate cu ajutorul Labdisc-ului sunt: *titrarea soluțiilor; reacții endo/ exoterme; conductibilitatea soluțiilor; flacăra lumânării; ploaia acidă; fotosinteza - oxigen dizolvat* etc.

Tehnologiile inovative digitale au potențialul de a transforma modul în care chimia este predată și învățată, făcând disciplina dată mai accesibilă și mai captivantă, iar procesul de predare-învățare, interactiv. Acestea permit elevilor să exploreze și să experimenteze într-un mediu controlat și sigur, sporind astfel înțelegerea și interesul pentru disciplina chimie. Este important să ne asigurăm că aceste tehnologii să fie utilizate într-un mod care susține obiectivele educaționale și promovează dezvoltarea integrală a elevilor.

Concluzii

Pornind de la principiul învățării interactive bazat pe experimente și tehnologii inovative în predarea-învățarea chimiei, vom specifica că valorificarea deplină a noilor tehnologii educaționale digitale ar putea contribui la realizarea interconexiunii subiectelor studiate în cadrul mai multor discipline reale. Abordarea practică a chimiei contribuie la formarea unor competențe de înțelegere și de modelare a fenomenelor și unor procese ce ne înconjoară. Privită din perspectiva diferitelor tehnologii inovative, disciplina chimie devine mult mai interesantă, iar fenomenele studiate mai accesibile.

Bibliografie:

1. Curriculum Național la chimie, clasele VII-IX, Chișinău 2019 [citată 18.04.2024]. Disponibil la adresa: <https://mecc.gov.md/sites/default/files/c-chimiagimnaziuro.pdf>;
2. GODOROJA, R.; COROPCEANU, E. Tehnologii didactice inovative de formare la elevi a competențelor specifice disciplinei chimie. In: Acta et commentationes (Științe ale Educației), 2018, nr. 1(12), pp. 15-22. ISSN 1857-0623. [citată 19.04.2024]. Disponibil la adresa: ibn.idsi.md/ro/vizualizare_articol/64599;
3. Planul de acțiune pentru educația digitală (2021-2027). [citată 20.04.2024]. Disponibil la adresa: <https://education.ec.europa.eu/ro/focus-topics/digital-education/action-plan>;
4. Produse - Globisens: O configurație labdisc pentru fiecare știință. [citată 20.04.2024]. Disponibil la adresa: <https://globisens.net/products/>;
5. Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2021-2030 "EDUCAȚIA 2030", [citată 06.04.2024]. Disponibil online la adresa: https://cancelaria.gov.md/sites/default/files/document/attachments/900_mec.pdf;
6. UNESCO Global Education Monitoring Report: Technology in education: a tool on whose terms?, UNESCO, 2023 [citată 16.04.2024]. Disponibil la adresa: <https://www.unesco.org/gem-report/en/technology>.

INDIVIDUALIZAREA PROCESULUI EDUCAȚIONAL PRIN ELABORAREA PROBLEMELOR DIGITALE INTERACTIVE LA MATEMATICĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

INDIVIDUALIZATION OF EDUCATION THROUGH THE DEVELOPMENT OF INTERACTIVE DIGITAL PROBLEMS FOR MATHEMATICS IN PRIMARY SCHOOL

Victoria EFROS, masterandă,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău,
ORCID: 0009-0001-9419-7785
efros.victoria@upsc.md

Tatiana CHIRIAC, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău,
ORCID: 0000-0002-6122-1937
chiriac.tatiana@upsc.md

Victoria EFROS, masterandă,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau
Tatiana CHIRIAC, PhD, Associate Professor,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: 373.3.025:51

Abstract: This paper examines the value of individualization in education, with a special emphasis on talented pupils and the subject of mathematics. The need to provide appropriate challenges adapted to each student's level of competence in solving mathematical exercises and problems is highlighted. It becomes imperative to incorporate digital resources into this process, focusing on interactive digital textbooks and tools like the MDIR-Constructor 2.0 builder that enable information to be modified and adjusted to meet the needs of specific students. The auxiliary was made using the *Interactive Problems* tool that provides digital accessibility and immediate feedback.

Keywords: math digital textbook, digital educational resources

Analiza sistematică a literaturii de specialitate în domeniul științelor educației, precum și experiențele cotidiene într-o clasă de elevi relevă problema că nu toți elevii învață în același mod sau dispun de același nivel de competență. Proiectarea activităților de predare se bazează, în prezent, pe o gamă largă de stiluri de învățare, cum ar fi cele vizuale, auditive și kinestezice. În consecință, se impune o tranziție metodologică de la modelul tradițional de echitate pentru toți la predarea și învățarea individualizată. Scopul acestei lucrări este de a investiga aspecte legate de proiectarea și dezvoltarea unui auxiliar de probleme matematice, care conține exerciții și activități create în baza aplicației *MDIR Constructor*, în special instrumentul *Probleme Interactive*. Lucrarea a fost lansată în cadrul proiectului *Digitalizarea procesului de formare inițială a cadrelor didactice pentru asigurarea unui demers didactic eficient, în context cu solicitările pieței muncii* și își propune o incursiune în inovarea procesului educațional pentru copiii dotați din clasele primare prin crearea unui auxiliar educațional și implementarea acestuia cu ajutorul aplicației *MDIR Constructor*.

Practicile de instruire diferențiate și individualizate în sălile de clasă se analizează activ în literatură, accentul fiind pus pe sintagme precum „individualizare a învățării” „învățarea individualizată”, „individualizare și diferențiere”, „personalizare, individualizare și diferențiere” și „învățare individuală”, care pun accent pe realizarea independentă a sarcinilor de învățare. Toate conceptele evidențiază necesitatea de a pune în valoare „potențialul individual al elevului”. Cu certitudine, individualizarea deplină a potențialelor existente în educație poate fi realizată doar printr-

o paradigmă didactico-tehnologică, bazată pe tehnologia digitală și utilizarea unor resurse digitale adecvate situațiilor de învățare.

În prezent, procesul educațional, mai mult decât oricând, trebuie să fie un traseu personalizat și adaptabil, iar individualizarea devine legătura dintre cunoștințele și potențialul fiecărui elev. În învățământul primar, imaginația și potențialul copiilor este imens, de aceea mediul educațional trebuie să fie transformat în așa mod ca să corespundă diversității abilităților și talentelor fiecărui copil. Aceasta nu înseamnă doar adaptarea conținutului pentru a se potrivi nivelului de dezvoltare al fiecărui elev, ci și crearea unui mediu care să stimuleze curiozitatea și să încurajeze explorarea personală.

Într-o epocă în care tehnologia pătrunde zi de zi în viața cotidiană, digitalizarea procesului de învățare devine o paradigmă de urmat a modului în care accesăm, distribuim și interacționăm cu cunoștințele. În acest context, integrarea TIC în educație a devenit o prioritate pentru multe țări, inclusiv și pentru Republica Moldova. Direcția strategică *Dezvoltarea și implementarea resurselor educaționale digitale*, elucidată în cadrul *Strategiei de dezvoltare a educației pentru anii 2021-2030 "Educația 2030"*, pune accent pe dezvoltarea competențelor digitale prin elaborarea și integrarea materialelor educaționale digitale în procesul educațional [3. p. 41-44].

În predarea matematicii, personalizarea și lucrul individual la clasă sunt importante, în special în cazul copiilor talentați. Elevii cu potențial matematic remarcabil necesită o abordare diferențiată pentru a-și atinge performanța. Implementarea și adaptarea sarcinilor individuale de învățare la matematică devin astfel o abordare de succes în crearea unei practici educaționale personalizate și captivante. Atât diferențierea, cât și individualizarea pornesc de la nevoile elevilor. Diferențierea se referă la o pregătire și o proiectare variată a practicii de predare incluzivă într-un mod proactiv pentru a asigura accesul tuturor elevilor, indiferent de nevoile lor, la conținutul și materialul de instruire specificat în raportul [4, p. 1]. Practica instrucțională tratează problema în care conținutul didactic este transmis elevilor prin metode de tip „instruire diferențiată” sau „predare și învățare participativă”. Determinarea progresului în acest caz implică evaluarea individualizată și monitorizarea realizărilor elevilor prin diferite metode de evaluare. În acest context, pentru a individualiza și adapta procesul educațional la matematică, ne-am propus să creăm un auxiliar care să ofere elevilor din clasele primare cu un potențial sporit, sarcini și probleme matematice cu un grad înalt de dificultate. Aceste probleme și exerciții sunt menite să stimuleze gândirea critică, procesul de analiză logică, rezolvarea de probleme din diversele sectoare ale matematicii, adaptându-le nivelurilor individuale de competență ale copiilor dotați.

Totodată, în articol se explorează posibilitatea de implementare a problemelor matematice cu ajutorul aplicației *MDIR Constructor*, [1] ușurând crearea unor probleme de matematică în funcție de potențialul elevilor și oferind un feedback imediat la finisarea sarcinii. Programul *MDIR Constructor 2.0* include mai multe instrumente de dezvoltare a exercițiilor interactive, ce oferă utilizatorilor să elaboreze și să redacteze conținuturi digitale în cadrul unor manuale digitale, prin posibilitatea de a insera resurse digitale care pot fi personalizate și adaptate în funcție de nivelul de formare al fiecărui elev. În cazul analizei noastre oferim o soluție viabilă pentru individualizarea învățării matematicii și contribuim la tranziția digitală a mediului educațional. Deci, scopul auxiliarului de probleme matematice este de a oferi material educațional interactiv pentru cadre didactice și elevi, care va permite explorarea unor concepte matematice avansate. Actualitatea utilității implementării manualelor digitale în educație este motivată prin necesitatea îmbunătățirii serviciilor educaționale în era digitalizării conform autorilor Chiriac și Russu [2, p. 46-47]. În acest caz, auxiliarul dezvoltat pentru copiii cu aptitudini speciale în domeniul matematicii reprezintă o resursă educațională bine gândită, care implică elevul într-o perioadă de exersare pe durata a două săptămâni. Auxiliarul are la

bază un concept distinct, fiecare pagină a auxiliarului este rezervată pentru o zi de lucru (figura 1), iar sarcinile sunt strâns legate între ele, evoluând în complexitate pe parcursul celor două săptămâni.

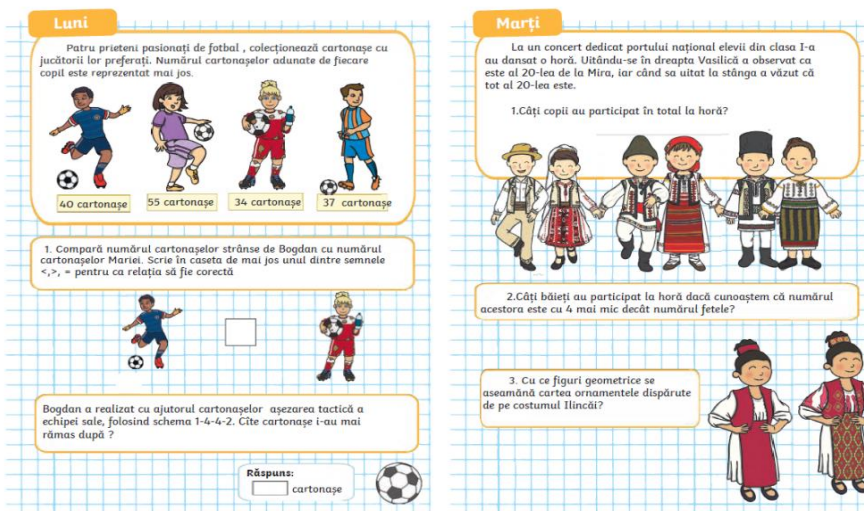


Fig. 1 Conținutul auxiliarului și tipurile de sarcini incluse

Structurat în jurul ideii de a oferi o experiență predictibilă și bine organizată, auxiliarul încurajează o abordare integrativă a conceptelor matematice. Fiecare pagină își propune să aducă în prim-plan un concept matematic, menținând în același timp o interconectare conceptuală între diversele aspecte ale matematicii. Pe măsură ce elevul progresează în rezolvarea problemelor și exercițiilor propuse, complexitatea sarcinilor crește treptat, oferind copiilor provocări noi și captivante (figura 2). Abordarea acestui auxiliar nu se rezumă doar la consolidarea conceptelor fundamentale, ci și la introducerea și explorarea unor provocări matematice mai avansate.

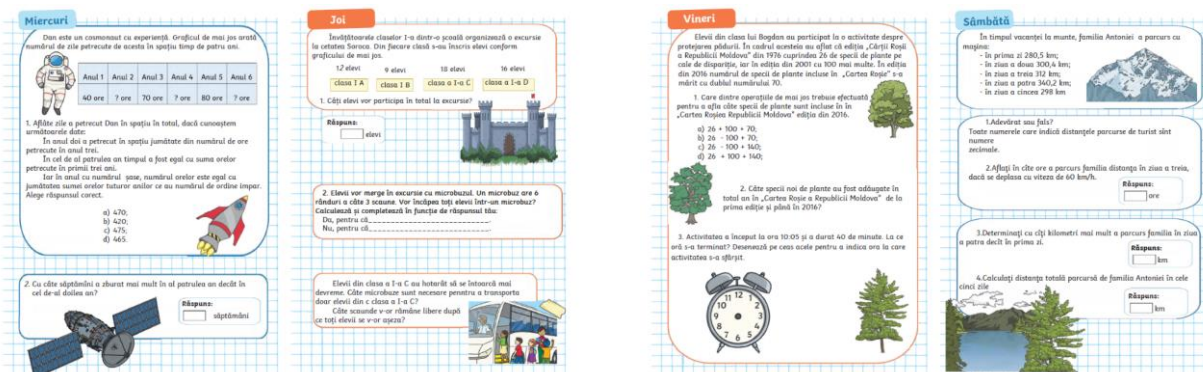


Fig. 2. Evoluția complexității sarcinilor

Materialul didactic proiectat și dezvoltat în cadrul auxiliarului se referă la o gamă variată de noțiuni matematice, inclusiv operații de bază, geometrie, logică matematică și rezolvarea de probleme. Activitățile zilnice sunt create în jurul ideii de rezolvare a problemelor, cu scopul de a dezvolta gândirea critică, creativitatea și abilitățile de rezolvare de probleme esențiale pentru copiii cu aptitudini deosebite. În paralel, elementele ludice, jocurile și activitățile interactive încorporează plăcerea în procesul de învățare. Auxiliarul permite, de asemenea, fiecărui copil să-și stabilească propriul ritm de lucru, susținând atât pe cei cu un avans matematic rapid, cât și pe cei care necesită un sprijin mai detaliat în consolidarea conceptelor.

În cadrul manualelor școlare de matematică, problemele sunt adesea utilizate pentru a oferi context și relevanță conceptelor matematice. Problemele nu sunt doar exerciții menite să testeze abilitățile de calcul, ci reprezintă provocări care încurajează copiii să gândească în afara tiparelor obișnuite și să găsească soluții inovatoare. Problemele din acest auxiliar sunt concepute pentru formarea gândirii matematice, deoarece cer elevilor să analizeze, să sintetizeze informații și să găsească soluții în contexte variate. Implementarea auxiliarului cu ajutorul aplicației *MDIR Constructor* a permis să oferim aceste exerciții într-un format digital și să promovăm interactivitatea, feedback-ul imediat și eficiența în monitorizarea progresului, consolidând astfel înțelegerea și pasiunea pentru matematică într-un mediu educațional modern. În consecință, constatăm că resursele digitale interactive de tip manual digital, auxiliar de învățare, contribuie la pregătirea elevilor într-un mediu integrat, care încurajează explorarea creativă a matematicii și asigură monitorizarea detaliată a progresului individual.

A fost menționat că instrumentul *Probleme Interactive* a fost aplicat în cadrul auxiliarului în calitate de cel mai important instrument pentru realizarea sarcinilor și problemelor incluse, fiind și o unealtă valoroasă pentru implementarea problemelor de orice tip de complexitate (figura 3). Acest instrument permite crearea și ajustarea problemelor bazate pe constante și interrelaționări matematice, generând întotdeauna valori diferite pentru fiecare problemă. Această caracteristică esențială contribuie la individualizarea abordării, oferind fiecărui elev provocări matematice personalizate.

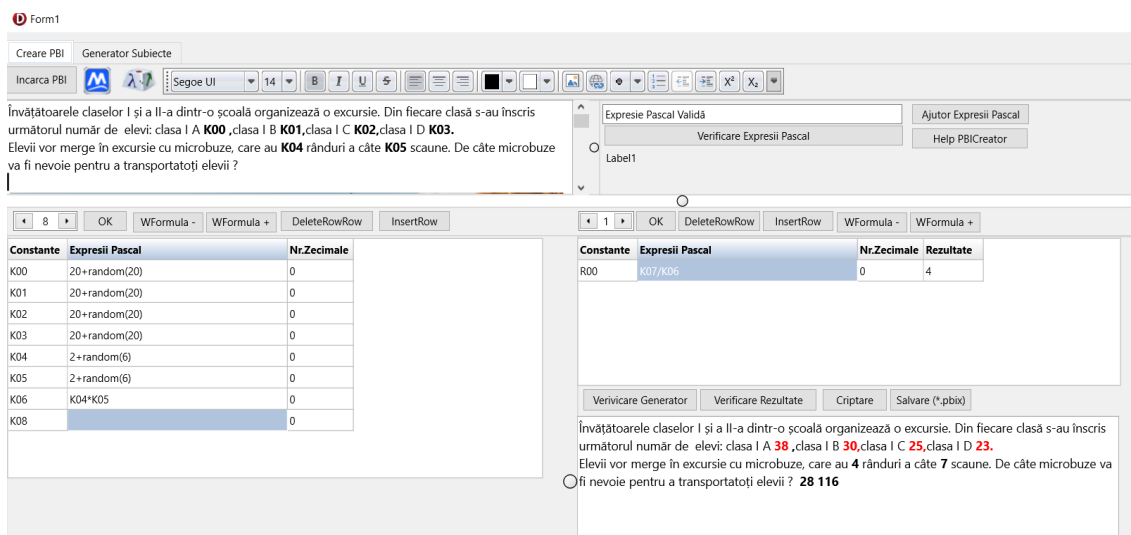
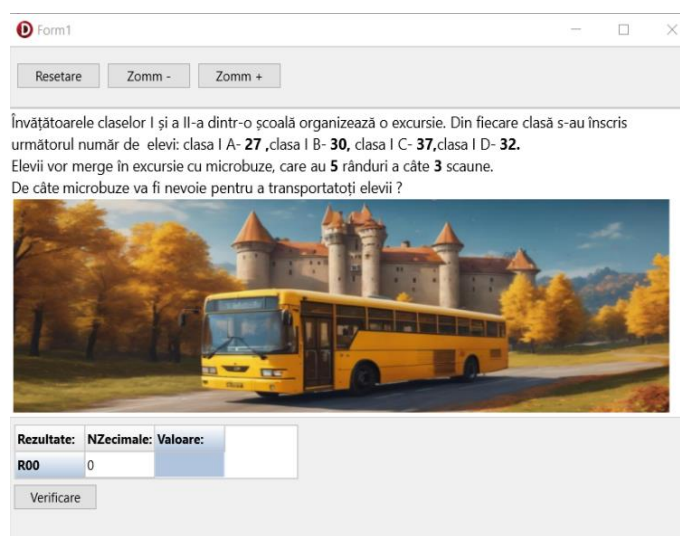


Fig. 3. Crearea exercițiilor matematice cu ajutorul instrumentului *Probleme interactive*

Pe lângă adaptabilitatea la nivelul individual al fiecărui elev, instrumentul *Probleme Interactive* furnizează feedback imediat cu privire la corectitudinea rezolvării. Această funcționalitate permite elevilor să-și evalueze performanța în timp real și să înțeleagă mai profund conceptele matematice. În cazul în care elevul întâmpină dificultăți, instrumentul oferă posibilitatea de a accesa răspunsul corect, facilitând procesul de învățare și consolidare a cunoștințelor. Prin aceste caracteristici, *Problemele Interactive* diversifică, personalizează experiența de învățare și încurajează elevii să abordeze matematica cu încredere și curiozitate.

În ceea ce privește auxiliarul propus, accentul pe problemele interactive aduce o dimensiune suplimentară. Acestea sunt o extensie a exercițiilor clasice și reprezintă adevărate provocări matematice, care îi încurajează pe elevi să gândească creativ și să abordeze problemele în mod inovator. Sarcinile propuse au un răspuns direct și deschid uși către multiple căi de rezolvare și încurajează divergența de gândire (figura 4). Problemele interactive din acest context au un rol special


în dezvoltarea abilităților de rezolvare de probleme. Ele solicită nu doar aplicarea mecanică a regulilor matematice, ci și explorarea unor strategii variate, încurajând gândirea laterală și creativitatea. Acestea îi provoacă pe copii să se confrunte cu situații matematice complexe și să dezvolte strategii proprii de abordare, stimulând astfel un proces activ de învățare.



Form1

Resetare Zomm - Zomm +

Învățătoarele claselor I și a II-a dintr-o școală organizează o excursie. Din fiecare clasă s-au înscris următorul număr de elevi: clasa I A- 27, clasa I B- 30, clasa I C- 37, clasa I D- 32.
Elevii vor merge în excursie cu microbuze, care au 5 rânduri a câte 3 scaune.
De câte microbuze va fi nevoie pentru a transporta toți elevii ?



Rezultate: NZecimal: Valoare:

R00 0

Verificare

Fig. 4. Exemplu de sarcina realizată cu ajutorul instrumentului *Probleme interactive*

Concluzii

În contextul acestei lucrări ne-am axat pe importanța individualizării în educație, propunând dezvoltarea și implementarea unui auxiliar în studierea noțiunilor de matematică din învățământul primar. Se evidențiază necesitatea de a oferi provocări adecvate și adaptate nivelului de competență al fiecărui elev. Tehnologia care stă la baza implementării auxiliarului este instrumentul *MDIR Constructor* (exerciții de tip *Probleme Interactive*), care ne-a permis personalizarea și adaptarea conținuturilor în funcție de nevoile individuale ale elevilor.

Bibliografie:

1. BALMUȘ N.; CHIRIAC T. MDIR Constructor 3.0 - software pentru crearea manualelor digitale interactive cu conținut redactabil. Certificat AGEPI de înregistrare a obiectelor dreptului de autor și drepturilor conexe. Seria PC (program pentru calculator) din 27.03.2024. [citată 24.04.2023]. Disponibil online la adresa: <http://www.db.agepi.md/opere/Details.aspx?RealID=7285&lang=ro>;
2. CHIRIAC T., RUSSU A. Determinări teoretice și praxiologice ale manualului digital în procesul educațional. În revista *Univers Pedagogic*, nr. 4 (68), 2020. DOI: 10.5281/zenodo.4415204 CZU: 37.091:004. [citată 12.04.2023]. Disponibil online la adresa: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/46-50_36.pdf;
3. Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2021-2030 „EDUCAȚIA 2030”, [citată 06.04.2023]. Disponibil online la adresa: https://ipp.md/wp-content/uploads/2021/04/Strategia-EDUCATIE-2030-Versiunea_01.pdf;
4. U.S. Department of Education, Office of Special Education and Rehabilitative Services, A Guide to the Individualized Education Program, [citată 25.04.2023]. Disponibil online la adresa: https://ipp.md/wp-content/uploads/2021/04/Strategia-EDUCATIE-2030-Versiunea_01.pdf;

INTEGRAREA INSTRUMENTELOR AWS LAMBDA ȘI PostgreSQL ÎN ELABORAREA ȘI GESTIONAREA UNUI ORAR ȘCOLAR

INTEGRATION OF AWS LAMBDA AND PostgreSQL TOOLS IN DEVELOPING AND MANAGING A SCHOOL TIMETABLE

Eugen–Andrei COLIBAN, student,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău,
ORCID: 0009-0009-5850-2402
sanhuneua@gmail.com

Maria PAVEL, dr., conf.univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău,
ORCID: 0000-0003-4803-6398
maria.pavel@upsc.md

Eugen – Andrei COLIBAN, student,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau
Maria PAVEL, PhD, Associate Professor,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: 37.091+004

Abstract. The article describes the structure and main IT tools that underpinned the development of a school timetable, with functionality to allow users to customize timetable views and generate detailed reports.

Keywords: school timetable, programming language, database, AWS Lambda, PostgreSQL, back-end, front-end.

Introducere

Digitalizarea orarului școlar sau academic a devenit o necesitate atât pentru cadrele didactice, cât și pentru elevi/studenți, în condițiile modernizării și tehnologizării intense a învățământului național, dar și a majorității activităților economice și sociale. Un instrument digital de accesare a orarului școlar este un avantaj deosebit și pentru părinții, care pot vizualiza în orice moment ce lecție are copilul, câte lecții are în fiecare zi a săptămânii, dar mai ales dacă orarul este integrat și într-o platformă cu registrul electronic, atunci acesta părinții mai pot vizualiza absențele, notele, comentariile profesorilor și postările temelor de acasă.

La noi în țară, sistemul de învățământ preuniversitar a adoptat astfel de instrumente, cum ar fi *Sistemul Informațional de Management în Educație* (SIME, figura 1) [1] sau *Studii.md* (figura 2) [2]. Și instituțiile de învățământ superior, de asemenea, utilizează platforme digitale pentru orarul academic sau pentru registrul electronic. De exemplu, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău oferă acces studenților și cadrelor universitare la orar, prin intermediul platformei *orar.upsc.md* (figura 3) [3], iar la registrul electronic prin intermediul *Sistemului Informațional de Management Universitar* *simu.upsc.md* (figura 4) [4].



Figura 1: Platforma SIME

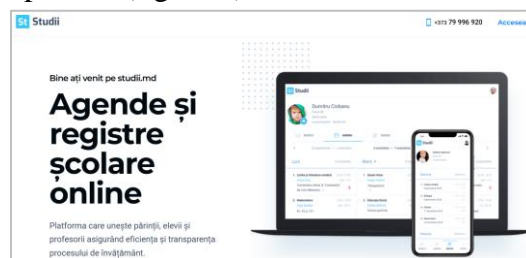


Figura 2: Platforma Studii

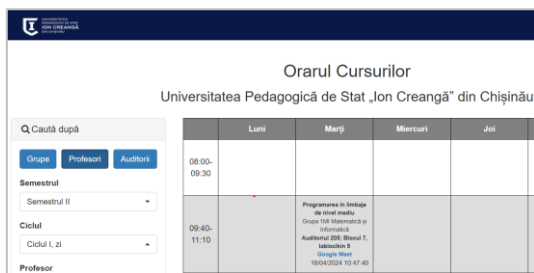


Figura 3: Orarul electronic UPSC

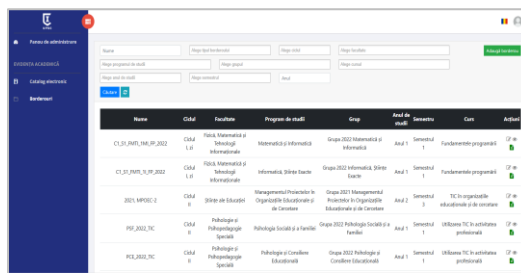


Figura 4: Platforma simu.upsc.md

Fiecare din instrumentele prezentate are specificul său, funcționalități diverse, care încearcă să se plieze pe preferințele utilizatorilor și să răspundă necesităților acestora, atât pentru cadrele didactice, cât și pentru cei instruiți. De exemplu studii.md este foarte versatil, permite gestionarea clasei de elevi pentru profesor și gestionarea conturilor copiilor pentru părinți.

În contextul tematicii abordate, autorii au analizat orarul electronic al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău și au identificat unele caracteristici mai puțin prietenoase ale utilizatorului, cum ar fi instrumentele greoaie de căutare, interactivitatea scăzută, rapoarte incomplete vizavi de orarul profesorilor la diferite facultăți, specialități și ani de studii etc. Aceste constatări au dus la formularea scopului cercetării de elaborare a unui orar școlar, care să integreze instrumente informatice performante, dar și obiective cu privire la două aspecte importante: personalizare și raportare; flexibilitate și scalabilitate.

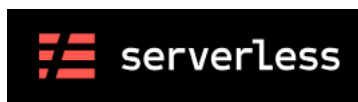
Instrumente, materiale și rezultate

Cu referire la aspectul de personalizare și raportare, autorii și-au propus să construiască un astfel de instrument, care să ofere funcționalități de personalizare a vizualizărilor orarului și de generare a rapoartelor detaliate pentru utilizatorilor, scop pentru care s-au înaintat obiectele:

- Dezvoltarea unui set de instrumente pentru personalizarea afișărilor orarului în funcție de preferințele individuale;
- Implementarea unor funcții de raportare care să ofere insight-uri asupra eficienței orarului și utilizării resurselor.

Astfel, au fost identificate, selectate și implementate următoarele instrumente:

- **Serverless Framework:** un cadru de dezvoltare (framework) ce permite construirea și desfășurarea aplicațiilor serverless, adică aplicații ce rulează pe servicii de cloud fără a fi nevoie de servere dedicate. Simplifică configurarea și automatizarea funcțiilor serverless, cum ar fi AWS Lambda [5].

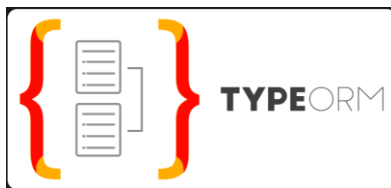


- **TypeScript:** un superset de JavaScript ce adaugă tipuri statice opționale, ceea ce îmbunătățește verificarea codului și claritatea în faza de dezvoltare. Este adesea utilizat pentru a construi aplicații mari sau când este nevoie de mai multă asigurare tipologică [6].

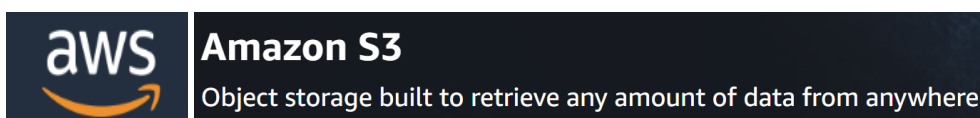


- **TypeORM:** un ORM (Object-Relational Mapper) pentru TypeScript și JavaScript care permite lucrul cu baze de date prin obiecte și clase, în loc de interogări SQL brute. Facilitează

interacțiunea cu baze de date într-un mod orientat pe obiecte și suportă multiple SGBD, inclusiv PostgreSQL (În linii generale, prin intermediul acestuia se dictează structura bazei de date, cum ar fi tabelele, câmpurile lor, relațiile etc. [7].



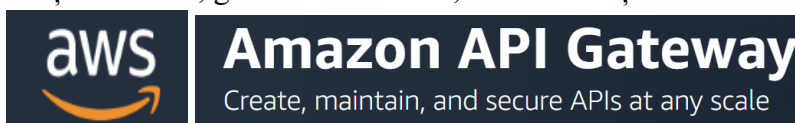
- **AWS S3:** serviciu de stocare a obiectelor oferit de Amazon Web Services care oferă scalabilitate, disponibilitate de date și securitate. Este utilizat adesea pentru stocarea și livrarea de conținut static, cum ar fi fișiere multimedia sau backup-uri de date (Este utilizat pentru păstrarea orarelor într-un format vizual pentru ca acestea să fie posibil de descărcat la cerința utilizatorului) [8].



- **AWS Lambda:** un serviciu de calcul fără server care rulează cod în răspuns la evenimente și automatizează gestionarea resurselor de calcul. Este ideal pentru executarea de funcții back-end fără a administra infrastructura [9].



- **AWS API Gateway:** un serviciu gestionat ce facilitează crearea, publicarea, întreținerea, monitorizarea și securizarea API-urilor la orice scară. Acesta acționează ca un „poartă” între aplicațiile client și back-end, gestionând traficul, autorizarea și accesul la endpoint-uri [10].



- **OneSignal:** O platformă pentru notificări push care permite dezvoltatorilor să trimită mesaje și alerte către utilizatori pe diverse dispozitive și platforme. Util în informarea studenților și profesorilor despre schimbările din orar sau alte notificări importante (Va fi utilizat pentru gestionarea de notificări transmise de back-end către client. În linii generale, aceste notificări vor fi un set de mesaje care dă de știre utilizatorului despre începutul unei lecții noi) [11].



- **PostgreSQL**: un sistem de gestionare a bazelor de date relaționale obiect (ORDBMS) care se remarcă prin conformitatea sa cu standardele SQL și prin caracteristicile avansate, precum suportul pentru tranzacții, integritatea referențială și tipuri de date complexe. Este o alegere populară pentru aplicații care necesită fiabilitate și flexibilitate în gestionarea datelor [12].



În ceea ce privește aspectul de flexibilitate și scalabilitate, orarul creat va permite gestionarea schimbărilor și creșterea numărului de utilizatori, fără a compromite performanța platformei, scop pentru care s-a propus atingerea următoarelor obiective:

- Proiectarea unei arhitecturi modulare, care va permite adăugarea ușoară de noi funcționalități;
- Asigurarea că sistemul poate gestiona o creștere a volumului de date și a numărului de utilizatori.

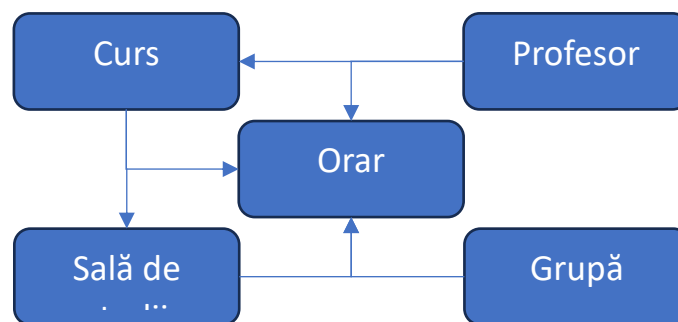


Figura 5: Diagrama entitate-relație conceptuală

În acest context, au fost identificate principalele obiecte care sunt interconectate și integrate într-o structură conceptuală a orarului elaborat (figura 5): cursurile incluse în planurile de învățământ pentru fiecare program de studii de licență/master/doctor; grupele academice la programele de studii ale universității; cadrele didactice ce asigură procesul de învățământ; sălile de studii în care se desfășoară nemijlocit activitățile de curs și cele practice (seminare, laboratoare).

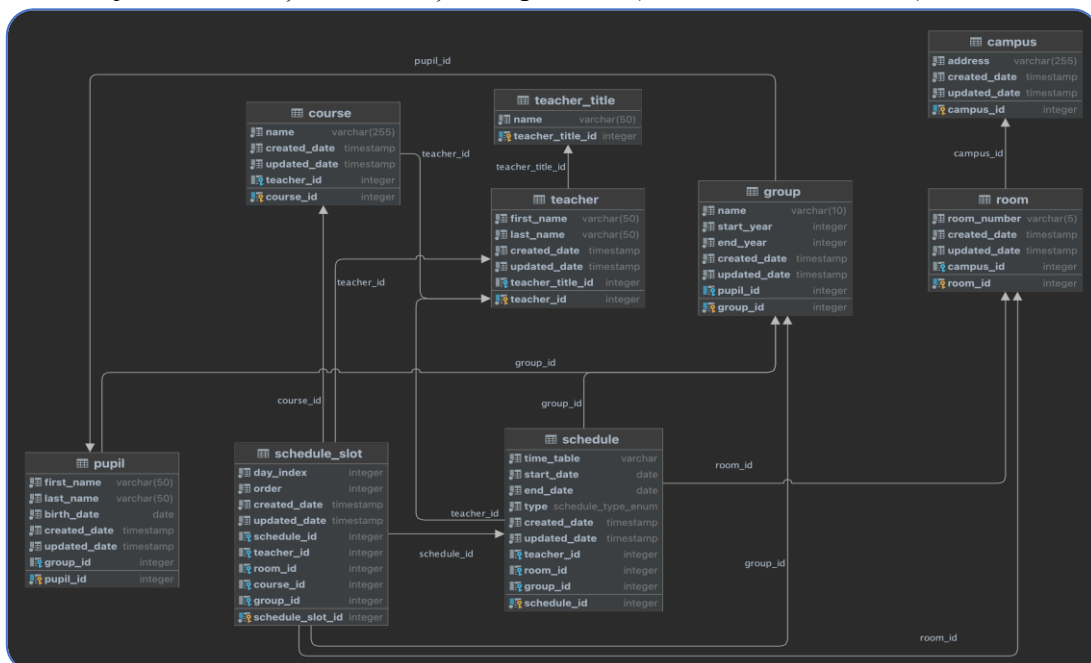


Figura 6: Diagrama Entitate-Relație Fizică

Odată identificate instrumentele necesare proiectării și elaborării orarului electronic școlar, au fost conturate structurile bazelor de date care vor inter-relaționa la nivel fizic. Relațiile dintre fiecare entitate a bazei de date vor contura ulterior flexibilitatea și completitudinea rapoartelor ce vor fi furnizate către utilizator, astfel încât să satisfacă cerințele acestuia.

Caracteristicile instrumentelor selectate au determinat în mare parte funcționalitățile instrumentului elaborat. De exemplu, au fost selectate serviciile web de la Amazon, deoarece acestea dispun de un grad înalt de securitate, un nivel avansat de globalitate, varietate și satisfac din punct de vedere al raportului dintre cost și eficiență. În ceea ce privește framework-ul Serverless, acesta a permis scalabilitate automată, managementul redus al infrastructurii, dezvoltare și implementare rapidă și agilă a produsului și, de asemenea, un raport rezonabil între cost și eficiență. Dacă e să ne referim la partea de baze de date, atunci avantajele instrumentului PostgreSQL sunt bazate pe extensibilitatea limbajului, performanța și fiabilitatea acestuia, nivelul de securitate pe care îl oferă, dar, nu în ultimul rând, și licențierea open-source.

Concluzii

Proiectarea, implementarea și gestionarea unui orar electronic presupune un șir de acțiuni complexe, ce țin de identificarea instrumentelor și serviciilor informatice utilizate, de identificarea structurii la nivel conceptual și fizic și de asigurarea unor funcționalități prietenoase utilizatorului. Astfel, componentele structurale descrise și instrumentele identificate și integrate au permis atingerea scopului și obiectivelor propuse.

Bibliografie:

1. Sistemul Informațional de Management în Educație. Link de acces: <https://agenda.sime.md/ords/f?p=104:6>:
2. Platforma pentru agende și registre școlare online *Studii*. Link de acces: <https://studii.md/>
3. Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău. Orarul electronic. Link de acces: <https://orar.upsc.md/>
4. Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău. Sistemul Informațional de Management Universitar. Link de acces: <https://simu.upsc.md/ro/>
5. <https://www.serverless.com/>
6. <https://www.geeksforgeeks.org/typescript/>
7. <https://typeorm.io/>
8. <https://aws.amazon.com/s3/>
9. <https://aws.amazon.com/lambda/>
10. <https://aws.amazon.com/api-gateway/>
11. <https://onesignal.com/>
12. <https://www.postgresql.org/>

INTEGRATION OF STYLE “GRUNGE” INTO MODERN ECO BRANDS

INTEGRAREA STILULUI „GRUNGE” ÎN BRAND-URILE ECOLOGICE MODERNE

Miroslava SIMINKO,
NU of Technologies and Design, Kyiv, Ukraine
miroslavasiminko@gmail.com

Miroslava SIMINKO
UN de Tehnologii și Design din Kiev, Ucraina

CZU: 687

Abstract. The paper explores the use of grunge aesthetics in the creative work of contemporary eco-conscious clothing brands. Examining the intersection of sustainable development and fashion, particularly through the lens of grunge style, this study aims to understand how eco-brands incorporate elements of grunge into their design philosophy. Through the examples of well-known eco-brands such as Re/Done, Eileen Fisher, and Stella McCartney, the integration of grunge style as a means of expressing eco-conscious values that remain relevant in the fashion industry is analyzed.

Keywords: eco-brand, fashion, grunge, sustainable development, ecological responsibility.

INTRODUCTION

The fashion industry increasingly embraces sustainable development as a fundamental principle in response to environmental issues and consumer demand for ethical practices. At the same time, there is a resurgence of interest in the grunge style - a subculture that emerged from the countercultural movements of the 1990s. In this thesis, the integration of grunge aesthetics into the designs of modern eco-conscious clothing brands is explored. These brands, such as Re/Done, Eileen Fisher, and Stella McCartney, successfully integrated elements of grunge into their designs, paving a unique path where resilience meets contemporaneity.

TASK FORMULATION

The integration of grunge style aesthetics into the creative work of contemporary eco-conscious clothing brands poses a multifaceted challenge in the context of sustainable fashion. While the fashion industry increasingly recognizes the imperative of ecological responsibility, incorporating elements of grunge presents difficulties in balancing aesthetic expressiveness, consumer appeal, and ecological integrity. As eco-brands strive to align their design philosophy with the principles of sustainable development, investigating how grunge style intersects with these goals remains relatively uncharted territory. Thus, there is an urgent need to examine the motivations, strategies, and consequences associated with the use of grunge style in the creative work of modern eco-brands to understand its potential as a means of expressing eco-conscious values and orientation in the ever-changing landscape of sustainable fashion.

RESULTS OF THE STUDY AND THEIR DISCUSSION

In recent years, the fashion industry has supported the trend of sustainable development driven by increasing consumer awareness and demand for ethical practices. Concurrently, there has been a revival of interest in the grunge style - a rough, rebellious aesthetic rooted in the countercultural movements of the 1990s. These seemingly disparate trends have found common ground in the

creative work of modern eco-conscious clothing brands. Brands such as Re/Done, Eileen Fisher, and Stella McCartney have successfully integrated elements of grunge into their designs, forging a path where resilience meets contemporaneity [1].

- Grunge style emerged in the 1990s and reflected alternative culture and music trends of that time. Its main features include:
- Disinterest in appearance: Grunge clothing often has a careless, effortless look. Informality and sloppiness are key characteristics.
- Mixing styles: Grunge combines various clothing elements, such as T-shirts with logos of rock bands, distressed jeans, faded shirts, Doc Martens boots, old cowboy or military jackets.
- Dark and earthy tones: Grunge favours dark colours like black, grey, dark blue, as well as earthy tones like brown and olive.
- Destructive effect: Clothing may have damaged or torn details, which enhances the overall careless appearance.
- Simplicity and comfort: Grunge emphasizes simplicity and comfort. It prefers lightweight materials and loose fit.
- "Do It Yourself" (DIY) attitude: This characteristic became prominent for grunge style in the mid-1990s. It was a period when youth advocating grunge culture actively used various methods of self-expression in clothing and accessories design [2].

Overall, grunge style impresses with its uniqueness and casualness, reflecting the spirit of alternative culture and departure from traditional fashion norms.

One of the earliest pioneers in ecoposition is Patagonia. It was founded in 1973 by Yvon Chouinard (Fig. 1), Patagonia began as a company selling climbing equipment, but quickly turned into a full-fledged brand of clothing and equipment for outdoor activities. What sets Patagonia apart is its unwavering commitment to environmental and social responsibility from the start. The company was one of the first clothing companies to research and implement the use of eco-friendly materials in its products. They incorporated recycled polyester, organic cotton, hemp, and other environmentally friendly fabrics into their clothing lines [3].



Fig. 1. Shuinarov's Workshop (1964)

In 2013, Patagonia launched the Worn Wear program, encouraging customers to repair and recycle their old Patagonia clothing rather than buying a new one. This initiative promotes a culture of reuse and extends the life of Patagonia products, reducing the overall environmental impact [4] (Fig. 2).



Fig. 2. Meeting of employees of Patagonia (Chile. 2011)[5]

Re/Done, a brand known for its innovative approach to denim recycling, embodies the essence of grunge through shabby finishes and silhouettes inspired by vintage [6]. By rethinking vintage denim and giving new life to your favorite things, Re/Done not only reduces waste, but also turns to nostalgia and authenticity, which are synonymous with grunge style. With its commitment to sustainable practices, Re/Done proves that environmental responsibility and outrageous fashion can coexist harmoniously (Fig. 3).



Fig. 3. Jeans brand Re/Done

Eileen Fisher, considered the pioneer of ecological fashion, uses a simple grunge style with a minimalist feel. It uses natural fabrics for the convenience and feeling of lightness of consumers. Her Renew Eileen Fisher program values the aesthetics of grunge, turning old things into modern products with a new style. Harmoniously combining environmental friendliness with hints of grunge, Eileen Fisher attracts the attention of people who are looking for fashionable clothes with a sense of dignity [7].



Fig. 4. Eileen Fisher Store. Columbia - City (Oregon)

Known for its unwavering commitment to ethical fashion, Stella McCartney infuses grunge into its collections through bold design solutions and vegan materials (Fig. 5)[8]. McCartney challenges conventional notions of luxury by creating ecological alternatives to traditional high-end fashion while embracing the raw, rebellious spirit of grunge. With his bold approach, McCartney proves that sustainability is not synonymous with sacrificing style, but rather a catalyst for innovation and creativity (Fig. 6) [9].



Fig. 5. Advertising banner brand Stella McCartney. A call to abandon fur and leather. (2010)



Fig. 6. Sweater from the spring collection Stella McCartney 2023 [10]

The integration of the grunge style into the work of modern eco-brands represents a paradigm shift in the fashion industry - a departure from the idea of the incompatibility of sustainable development with a sharp, trendy design. Instead, brands such as Re/Done, Eileen Fisher and Stella McCartney demonstrate that sustainability and style can go hand in hand, offering consumers the opportunity for authentic self-expression while making informed choices about the impact of their fashion purchases.

CONCLUSIONS

Looking into the future of fashion, it becomes clear that the use of grunge style in the work of modern eco-brands will continue to develop and inspire. These brands not only shape the fashion landscape, but also pave the way for a more conscious and inclusive industry in which environmental responsibility is fundamental to the style.

References:

1. *Black Limit* (2018). The grunge style as an expression of protest against the classics. URL: <https://blvcklimit.ua/en/the-grunge-style-as-an-expression-of-protest-against-the-classics/>
2. Everything will be grunge: what Marc Jacobs did for the fashion world: *Vogue.ua*. URL: <https://vogue.ua/article/fashion/persona/pust-budet-granzh-chno-sdelal-mark-dzheykobs-dlya-miramody-34409.html>

3. Patagonia. URL: <https://www.patagonia.com/our-footprint/corporate-social-responsibility-history.html>
4. Watson H. (2019). HR lessons from Patagonia: *Medium*. URL: <https://medium.com/@henry.watson/hr-lessons-from-patagonia-6563b7b12356>
5. Pelfini, A. (2013). The Limits of Environmental Politics in Chile: *Global dialogue - Magazine of the International Sociological Association*. URL: <https://globaldialogue.isa-sociology.org/articles/the-limits-of-environmental-politics-in-chile>
6. Brand Re/Done. URL: <https://shopredone.com/>
7. Creative Fuel, Eileen Fisher Renew. URL: <https://www.nelsonworldwide.com/eileen-fisher-renew/>
8. Borrelli – Persson L. (2019). Stella McCartney's best looks in Vogue: Vogue. URL: <https://www.vogue.com/slideshow/stella-mccartney-best-looks-in-vogue-from-the-archives>
9. Rivera, M. (2023). Paris Jackson Brings Grunge Style to Stella McCartney X Adidas Party With Distressed Sweater & Gold Platforms, Footwearnews, URL: <https://footwearnews.com/fashion/celebrity-style/paris-jackson-stella-mccartney-x-adidas-party-1203402497/>
10. *Seams for Dreams* (March 21, 2020). STELLA McCARTNEY: Why This Designer Is Still Leading The Cruelty-free Luxury Sector. URL: <https://www.seamsfordreams.com/awareness/stella-mccartney-why-this-designer-is-still-leading-the-cruelty-free-luxury-sector/>

DESIGN OF SOUVENIR PRODUCTS FOR A COMPANY

PROIECTAREA DE PRODUSE SOUVENIR PENTRU COMPANIE

Jingru DU, student,
Qilu University of Technology,
Jinan, People's Republic of China
986907125@qq.com

Jingru DU, studentă,
Universitatea de Tehnologii Qilu,
Jinan, Republica Populară China

CZU: 339.138

Abstract. Starting from the commercial and educational aspects of design activities, this paper expounds the importance of the design of corporate cultural souvenirs as well as related design principles and strategies. Corporate cultural souvenirs help enterprises to communicate with the outside world, and the material medium for enterprises to distinguish, communicate and connect with the surrounding social environment and economic environment as an independent form of social existence.

Key words: corporate, souvenirs, design principles, graphic design, elements.

INTRODUCTION

In today's highly competitive express delivery industry, brand image is crucial to the success of a business. A strong brand image can enhance consumers' trust and loyalty to enterprises and enhance market competitiveness.

PURPOSE

As one of China's leading express delivery companies, SF Express is known for its efficient and reliable service [1]. The design of this tabletop can communicate the company's core values and characteristics through visual elements and design concepts. This paper aims to discuss how to design a modern and practical decoration to enhance the brand image and market competitiveness of SF Express.

RESULTS AND DISCUSSION

Purpose of the work to design a souvenir for SF Express, one of China's leading express delivery companies, which is known for its efficient and reliable service. In order to reflect the character and spirit of SF Express, we have designed the company's souvenirs into a unique tabletop decoration that integrates the values, characteristics and culture of SF Express. Our souvenirs are a decorative, graphic design application, graphic design principles are very important in business and education. Graphic design can not only make the souvenir more concise and clear expression of its own meaning, but also make the expression object more beautiful in front of consumers.

The souvenir design also incorporates elements that reflect the company's broad reach and global reach. Cleverly integrated into the design, the maps and landmarks symbolize the vast network that SF Express has built up over the years. This not only showcases the company's impressive growth, but also highlights its ability to connect people and businesses in different regions.

Design and business are two closely related concepts, and there is a mutual promotion and dependence relationship between them [2]. As shown in Figure 1, the design products of the metal cultural decoration for the 10th anniversary of the establishment of "Bytedance" Design plays a vital role in business, it is not only the beautification of appearance, but also a strategic tool that can provide a competitive advantage and create value for business.



Fig. 1. Bytedance souvenir design

Design can help shape a business's brand image. In the competitive business environment, brand image is an important symbol of the difference of enterprises. Through design, enterprises can create a unique brand image, attract consumers' attention and establish a good corporate image. Brand design needs to take into account the positioning of the enterprise, the target audience and the market demand, through the unique logo color and font and other elements, to convey the core value and personality characteristics of the enterprise.

Design can enhance the competitiveness of products. In the market, product function and quality have become the basic requirements, how to stand out in many products and attract more consumer attention, design has played a crucial role. Good design is not only about aesthetics, but also about user experience, functionality and practicality. Through design, products can better meet the needs of users and provide better user experience, thus enhancing the competitiveness of products.

Design can also create value for business. The goal of business is profit, and design can bring differentiated advantages and profits to enterprises by creating unique products and services. Good design can improve the added value of the product, so that it can obtain a higher price in the market. At the same time, design can also create more value for enterprises by improving efficiency and reducing costs. For example, by optimizing the process and interface design, the work efficiency of employees can be improved, and the waste of human resources can be reduced, thus bringing economic benefits to the enterprise.

Design can also influence the direction of business. Design is an innovative way of thinking, which can stimulate the innovation potential of enterprises and lead the development direction of business. Through design, enterprises can find the opportunities and needs of the market, create products and services that meet the market needs and promote the development of business. Design can also help companies anticipate future trends and changes and prepare in advance to avoid the pressure of market competition.

CONCLUSIONS

There is a close relationship between design and business. Design is not only to beautify the appearance, but also to provide an important tool for business to provide competitive advantages, create value and lead the direction of development in business, the role of design cannot be ignored, it has brought many benefits for enterprises such as brand image, product competitiveness and profits. Therefore, businesses need to focus on design, integrate it into strategic planning, and work closely with designers to drive business development. In order to further consolidate the position of SF Express in the market and enhance the brand image, we have designed the company's souvenirs into a unique display that incorporates the values, characteristics and culture of SF Express.

References:

1. WEN, D. (2021). SF Same City launches three initiatives for brand upgrade. *China Logistics and Purchasing*, (20), 22-24. doi:10.16079/j.cnki.issn1671-6663.2021.20.007.
2. SONG Y. (2024). The use of graphic design elements in commercial architectural design in the context of intelligence. *Applied Mathematics and Nonlinear Sciences* (1).

COSTUMUL ISTORIC ȘI DECORUL TEXTIL CA MIJLOC DE EXPRESIVITATE VIZUALĂ ÎN CREAREA IMAGINII SCENICE ȘI A CHIPULUI PENTRU FILM

HISTORICAL COSTUME AND TEXTILE DECOR AS A MEANS OF VISUAL EXPRESSIVENESS IN CREATING STAGE IMAGE AND CHARACTER FOR FILM

Cristina GRAJDEAN, studentă,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
cristina.grajdean@mail.ru
Gabriela BURMISTRU, studentă,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
gabrielaburmistru@gmail.com

Cristina GRAJDEAN, student,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau
Gabriela BURMISTRU, student,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: 391:791

Abstract. Historical costumes and textile decor are essential elements in creating an authentic and expressive stage image in films exploring historical periods such as the Ottoman Empire, which served as the basis for creating the series "Magnificent Century", about which we have researched and gathered information.

An immense team worked on this series, ensuring the creation of the stage image and cinematographic composition through the use of modern materials from the light industry, especially textiles, for the creation of historical costumes, accessories, and scenic makeup represented in the cinematic creation.

All these elements played an extremely important role in creating the dynamic and modern image of the series, the scenic and historical image that influenced the portrayal of each character and role of the actors.

Thanks to the inventory, cinematographic ideas, actors, and the mastery of the entire team, the series "Magnificent Century" has become one of the most well-known and renowned series not only in Moldova but also in all European countries.

And following the analysis of the materials and informational sources, we have found the relevance of using modern materials in historical costumes, image, scenic composition, and the fact that these influence the creation of the final representation of a current issue.

Keywords: historical costumes, Ottoman Empire, Magnificent Century, cinematographic composition, cinematic creation.

Cu toții iubim artele vizuale, cum ar fi arta cinematografică sau cea teatrală, însă un loc aparte îl ocupă filmele cu conținut istoric, realizate în baza surselor istorice. Pentru a simți și a percepe estetica acelor timpuri, designerii de costume și scenografii au avut responsabilitatea să creeze o anumită stare și imagine realistă, ca noi, spectatorii, să ne cufundăm în acele timpuri.

În acest plan vom analiza perioada conducerii lui „Suleyman Magnificul”, serialul despre care ne-am documentat.

Costumele istorice și decorul textil sunt elemente esențiale în crearea unei imagini scenice autentice și expresive în filmele care prezintă perioade istorice sau culturi specifice. Acestea nu sunt doar simple accesorii, ci mijloace puternice de comunicare vizuală, care contribuie la caracterizarea personajelor, crearea atmosferei și transmiterea unor teme și simboluri importante, evidențiind modul în care acestea sunt utilizate pentru a construi imagini scenice memorabile și a sublinia aspecte semnificative ale creațiilor cinematografice.

Costumele turcești din perioada Imperiului Otoman, în special din secolul al XVI-lea, au fost adesea utilizate în serialul istoric care înfățișează această perioadă fascinantă, axată pe viața și domnia Sultanului Suleyman.

Serialul prezintă în mod detaliat costumele și îmbrăcămintea purtată de personajele principale, reflectând stilul și moda din acea epocă, reușind să reconstituie atmosfera și stilul vestimentar al perioadei otomane și oferind publicului o imagine captivantă și autentică.

Pentru serial a lucrat o echipă formată din 12 decoratori, 25 costumieri, scenografi, designeri ai graficii digitale, croitori, designeri și pictori de costume. Aceștia au depus maxim efort pentru a ne oferi o artă vizuală deosebită.

De exemplu designerii, pictorii de costume și decoratorii alegeau materiale textile de calitate cu decoruri originale și ornamente interesante, ce imitau diferite forme și elemente orientale, textilele fiind aduse din mai multe regiuni și țări.

„Când am început să facem serialul, noi am decis să mergem pe un drum nou, bazându-ne pe imaginea epocii otomane. Am încercat să creăm pentru telespectatorul de azi o imagine dinamică și modernă, care îl va atrage spre ecran. Iată pe ce ne-am concentrate atenția,” spune designerul de costume Serdar Basbug [3].

„Eu studiam imaginea costumelor reale din secolul al XVI-lea. S-au salvat multe miniaturi de pe care puteam vedea veșmintele acelor timpuri. De asemenea, mergeam la diferite expoziții ale caftanelor în palatul Topcapî, după care meditam, analizam materialul acumulat, discutam ce putem să facem din asta” [3], ne mai povestește designerul de costume Serdar Basbug.

„Uneori designul costumelor lui se reflecta asupra deciziei mele de decoruri, alteori designul decorațiilor mele influența accesoriile, stofele pe care plănuia să le folosească pentru costume,” completează directorul artistic Niliufer Ayşe Camur [3].

Într-un serial obișnuit se poartă vestimentație obișnuită: scurtă, pantaloni, tricou, nu contează ce, dar aici se îmbracă caftanul, sub el sorocica, iar apoi diverse bijuterii și accesorii. În aceste costume actorii arată diferit și se simt neobișnuit!

Lucrurile otomane păreau la început de modă veche, extrem de pestrice, apoi aceste culori, ornamente și accesorii începeau să fie percepute un pic diferit. Pe actori și spectatori îi vrăjeau și multe lucruri din epoca otomană au început să devină la modă.

La otomani ornamentul nu se putea termina la brâu, așa ceva în epoca dată nu exista. Atunci ornamentul mergea pe toată lungimea veșmântului. Caftanul, lenjeria, rochiile și ornamentul începeau de la umăr și se terminau la călcâie. Desenul ornamental nu se întrerupea, ci continua pe toată lungimea articolului.

Designerul de costume Serdar spune: „Principalul nostru scop este de a crea compoziția, una concretă, estetică, astfel încât să nu se amestece culorile și ornamentele între ele. De exemplu, într-un costum tradițional poate fi prezentă și o fustă de un albastru închis, deasupra să fie îmbrăcat un caftan roșu decorat cu ornamente, dar sub el o entarie galbenă în dungi – un veșmânt până la pământ, îmbrăcat nu doar de femei, ci și de bărbați. Dacă am fi cusut totul după regulile din acele timpuri, ar fi fost fără gust!” [3].

Deci, costumele istorice în astfel de seriale joacă un rol foarte important!

Acrița Vahide Percin, distribuită în rolul principal, jucând-o pe Hurrem Sultan, ne spune că vestimentele se creeau special pentru fiecare actor în parte.

Ne este cunoscut din izvoarele istorice că Hurrem iubea foarte mult culoarea violetă. Când ea a căpătat putere și măreție, designerii s-au concentrat pe culoarea violetă de pe îmbrăcămintea ei.

În Grecia Antică culoarea violetă se considera a fi semn al nobleței. Cred că din acest motiv acest personaj prefera culoarea dată.

În imperiul Bizantin culoarea violetă avea dreptul să fie purtată doar de către împărat și împărăteasă. Chiar dacă aveai bani, nu puteai să purtați stofă de culoare violetă, dificil de obținut: diferite ingrediente se amestecau cu cerneala midiilor, stridii etc.

La crearea vestimentației pentru film se acordă o mare atenție culorilor. S-a creat o paletă specială pentru fiecare erou al operei, designerii și scenografuli alegeau amănunțit culorile pentru costume și decor.



Figura 1. Elaborarea schișelor de costum
<https://www.youtube.com/watch?v=Ija77wINsXk>



Figura 2. Alegerea materialelor pentru costume istorice
<https://www.youtube.com/watch?v=Ija77wINsXk>

Consultantul istoric dr. Gunhan Boreksi își amintește: „În serial, Sultanul Suleyman are câteva caftane, făcute după costumele originale. În seriile noi, trebuiau să fie cusute costume noi, dar când vine vorba despre ornamente și motive noi ideile se termină. Dacă veți privi miniaturile din acea perioadă veți vedea că, în toate epocile, costumele sunt făcute aproximativ în același stil: șalvării, caftanele. Din acest motiv, noi acționăm în serial de o manieră mai liberă” [3].

Designerul de costume Serdar relatează: „Caftanul are 3 variante de modele. Fiecare sezon filmam câte 30 de serii. Pentru fiecare serie se realizau mii de costume. Nu trebuia să fii atent dacă este la marginea mânecii vreo pasăre, dacă există sau nu sub braț vreo broderie, sunt făcute oare inserările în costum, ci cum sunt culorile, cum acestea se încadrează și completează imaginea scenică, cum totul se privește în ansamblu, cum se combină cu decorațiunile și accesoriile orientale, ce imagine apare – iată la ce trebuia să acordăm atenție!” [3].



Figura 3. Culoarea violetă în vestimentația personajului Hurrem Sultan
<https://www.youtube.com/watch?v=Ija77wINsXk>

Culorile aveau o semnificație importantă în vestimentația masculină din Imperiul Otoman al secolului al XVI-lea, depășind simpla estetică. Ele comunicau informații despre statutul social, ocupația, religia și chiar personalitatea purtătorului:

Culoarea neagră era folosită pentru caftane și accesorii. Aceasta simboliza demnitate, putere, autoritate și statut social ridicat.

Verdele era considerat drept culoare sacră în Islam. Ea simboliza religia, prosperitatea, paradisul și norocul.

Tonuri vii precum roșul, violetul și albastrul regal erau utilizate pentru caftane de ceremonie, simbolizând bogăție, rang, lux, curaj și victorie.

Un sultan putea purta un caftan negru din brocart cu broderii aurii, simbolizând puterea sa absolută și statutul imperial.

În serial, se alegeau, în funcție de vârstă, și culorile pentru costume. De exemplu, pentru costumul personajului Suleyman, când acesta era tânăr, designerii foloseau culori mai aprinse, cum ar fi roșu, albastru, violet, verde. Când acesta începea să îmbătrânească, paleta de culori consta din culori precum gri, maro și negru.

Sultanii purtau caftane și pantaloni largi din șalvar, confecționați din țesături precum brocart, catifea, satin, tafta, mohair și cașmir. Influența internațională a jucat și ea un rol important. Diverse țesături au fost comandate la renumite centre italiene din Veneția, Genova și Florența.



Figura 4. Vestimentație bărbătească

<https://www.pinterest.com/pin/471118811034088472/>

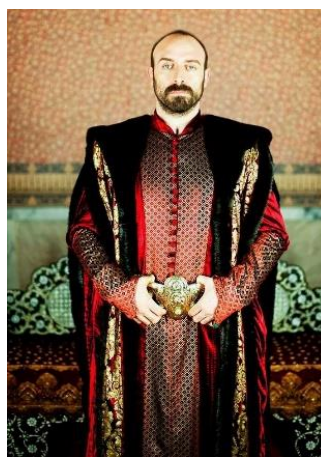


Figura 5. Caftanul roșu al personajului Suleyman

<https://www.pinterest.com/pin/8303580547754525/>

La filmări imaginea este, de obicei, orientată spre partea superioară a bustului, căreia i se acordă cea mai mare atenție. Accesoriile și bijuteriile precum coroanele, cerceii și colierele au avut la fel o importanță deosebită în acest serial.

Coiful sultanului a fost un element foarte important al modei otomane. În serial, acesta a fost confecționat din metal vopsit auriu, cu diferite inscripții și decorațiuni.

Suleyman mai avea o coroană din patru nivele, fiecare reprezentând cele patru puncta cardinale. Asta însemna că proprietarul guvernează Asia, Roma, Trabzonul și Egiptul.

Cavucul era un suport pe care se înfășoară pânză formând un turban. Pe un cavuc se folosea cel puțin 7 m de stofă, în serial a fost și un cavuc pe care s-au înfășurat 30 m de stofă pentru crearea stilului acelor timpuri. După cavuc se putea afla statutul social al persoanei care îl purta.

Coroanele erau create individual pentru fiecare erou. Acestea se confecționau după chipul fiecărui actor, după caracterul și imaginea personajului.

„Mie îmi place foarte mult personajul Hurrem Sultan, care este o personalitate puternică. Pentru a reflecta măreția acestui personaj principal, am făcut coroanele mai mari, mai maiestuoase și mai bogate, dar acestea erau și mai grele,” afirmă directorul Niliufer Ayşe [3].

Astfel, putem observa diferența dintre coroanele personajelor cu caractere diferite. În comparație cu coroana lui Hurrem, care accentua puterea acesteia, coroana lui Hatije, personajul de

fire mai gingaș și naiv, avea un alt tip de coroană. Pentru a accentua naivitatea, nevinovăția și finețea acesteia a fost pregătită o coroană mai elegantă și mai fragilă care i se potrivește anume ei.



Figura 6. Chipul scenic al personajelor

<https://www.dreamstime.com/wax-figures-actors-tv-series-suleiman-magnificent-qatar-doha-december-sculptures-sultan-his-wife-hurrem-halit-image253471331>



Figura 7. Hurrem Sultan

https://www.pinterest.com/pin/198299189816752057/feed-back/?invite_code=5219af9cb93b4ee880b74b2ddc625b95&sender_id=723390896305049341

Laleaua, simbolul familiei conducătoare, a împodobit multe articole de bijuterii. Cu toate acestea, doar reprezentanții dinastiei otomane (urmașii, surorile și soția legală a sultanului) puteau purta o broșă, un colier sau cercei în formă de lalea. În ceea ce privește pietrele prețioase, au fost preferate rubinele de un roșu intens și smaraldele verzi strălucitoare. În plus, rubinul era considerat o piatră masculină, iar smaraldul – o piatră feminină.

Laleaua a împodobit adesea bijuteriile sultanelor, așa că sultanul Suleyman din serialul „Secolul Magnific” a realizat seturi luxoase de rubine, smaralde și diamante în forma acestei flori pentru soția lui și una dintre surorile sale [4].



Figura 8. Personajele principale

<https://www.youtube.com/watch?v=Ija77wINsXk>

Machiajul scenic este, la fel, o artă a schimbării aspectului actorului. Machiajul constă în schimbarea vizuală a vârstei actorilor fie prin întinerirea sau îmbătrânirea lor cu ajutorul vopselelor de machiaj, perucilor sau chiar prin vopsirea părului natural cu diferite spray-uri pentru a reda cărunțețea părului, mustății sau a bărbii.

De obicei, realizarea machiajului, a coafurii și îmbrăcarea costumelor și accesoriilor luau jumătate de oră. În timp, actorii s-au deprins să se pregătească repede pentru filmări.



Figura 9. Machiajul scenic

<https://www.youtube.com/watch?v=Ija77wINsXk>

La final, putem conchide că vestimentația scenică, costumele istorice, machiajul scenic, accesoriile precum: coifurile, coroanele, bijuteriile și armura, au un rol foarte important în redarea chipului și imaginii scenice în filmele și seriilele cu caracter istoric turcesc, deoarece acestea stau la baza compoziției imaginii scenografice și a caracteristicii operelor cinematografice. Ele fac parte din artele vizuale moderne, oferind spectatorilor o imagine dinamică și interesantă, care îi va atrage pe spectatori.

Datorită informațiilor acumulate, putem deduce că realizarea, crearea și prezentarea costumelor pentru astfel de seriale nu coincid în totalitate cu costumele și accesoriile acelor timpuri, luate ca sursă de inspirație. Costumele și accesoriile acelor timpuri au rezolvat o parte din problematica compozițională apărută în timpul filmarilor, iar machiajul a completat problemele legate de chipul, vârsta și statutul social caracterul personajelor. Toate acestea nu doar creează chipul scenic al personajelor, dar îi ajută, totodată, pe actori să se adapteze la estetica acelei perioade istorice.

În urma analizei materialelor și surselor informaționale, am constatat relevanța folosirii materialelor moderne în costumele istorice, imaginea, compoziția scenică și faptul că acestea influențează crearea chipului final.

Bibliografie:

1. АКСЕНОВА, М., ХРАМОВ, Г. *Мода и стиль. Современная энциклопедия*. Аванта, 2012. 480 p. ISBN: 5-98986-090-0.
2. БРУН, Вольфганг, ТИЛЬКЕ, Макс. *Всеобщая история костюма от древности до Нового времени*. Эксмо, 2007. 464 p. ISBN: 5-699-09402-4
3. СТИВЕНСОН, Н. *История моды в деталях. С XVIII века до наших дней*. Эксмо, 2011. 288 p. ISBN 9785699490431

Resurse web:

4. *Coafuri otomane* [online]: [accesat: 11 aprilie 2024]; Disponibil: <https://www.boutiqueottoman.com/product/sultana-emerald-headband/>
5. *Muhteşem Yüzyıl Belgesel. 1.Bölüm* [online]: [accesat: 10 aprilie 2024]; Disponibil: <https://www.youtube.com/watch?v=Ija77wINsXk>
6. *Мода в Османской империи* [online]: [accesat: 10 aprilie 2024]; Disponibil: <https://dzen.ru/a/ҮрIA4LbHx1mEXwcW?sid=194615691519964392>
7. *Украшения османских султанов* [online]: [accesat: 12 aprilie 2024]; Disponibil: https://dzen.ru/a/XW_wRngSXgCvMRpw?sid=194615691519964392