

**MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII AL REPUBLICII
MOLDOVA**

UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ”

DIN CHIȘINĂU



PROBLEME ALE ȘTIINȚELOR SOCIOUMANISTICE

**MATERIALELE CONFERINȚEI ȘTIINȚIFICE A STUDENȚILOR ȘI
MASTERANZILOR**

Chișinău, 2021

**MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII AL REPUBLICII
MOLDOVA
UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ”
DIN CHIȘINĂU**



PROBLEME ACTUALE ALE ȘTIINȚELOR SOCIOUMANISTICE

**MATERIALELE CONFERINȚEI ȘTIINȚIFICE A STUDENȚILOR ȘI
MASTERANZILOR**

23 aprilie, 2021

Chișinău, 2021

PROBLEME ACTUALE ALE ȘTIINTELOR SOCIOUMANISTICE

Conferința științifică a studenților și masteranzilor

UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Coordonare științifică:

Ludmila Armașu-Canțir, prorector pentru activitatea științifică și relații internaționale, conf. univ, dr.

Silvia Chicu, conf. univ, dr., șefă, Secția de managementul cercetării, dezvoltării și inovării

Colegiul de redacție:

Maria Vîrlan, conf. univ., dr., decan, Facultatea de Psihologie și PPS

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

Ana Budnic, conf. univ., dr., decan interimar, Facultatea de Limbi și Literaturi Străine

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

Marcela Vâlcu, design și redactare computerizată

Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții

„Probleme actuale ale științelor socioumanistice”, conferință științifică a studenților și masteranzilor (2021; Chișinău). Probleme actuale ale științelor socioumanistice: Materialele conferinței științifice a studenților și masteranzilor, 23 aprilie 2021 / coordonare științifică: Ludmila Armașu-Canțir, Silvia Chicu; colegiul de redacție: Maria Vîrlan [et al.]. – [Chișinău]: S. n., 2021 (C.E.-P. UPS "Ion Creangă") – 218 p.: fig.color, tab.

Antetit.: Min. Educației și Cercet. al Rep. Moldova, Univ. Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău. – Texte: lb. rom., engl., rusă. – Rez.: lb. rom., engl. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art. – 100 ex.

ISBN 978-9975-46-563-2.

082=135.1=111=161.1

P 93

**Centrul Editorial-Poligrafic al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”
Strada „Ion Creangă”, 1**

CUPRINS

Victor Fală

EMILIAN GALAICU-PĂUN: POEZIA CA STRUCTURĂ VIZUALĂ
EMILIAN GALAICU-PĂUN 'S POETRY AS VISUAL STRUCTURE..... 9

Diana Boian

„REAPRINDEȚI CANDELA” DE GRIGORE VIERU: MEMENTO DURERII NEAMULUI
„REKINDLE THE CANDLE” BY GRIGORE VIERU: MEMENTO OF THE NATION’S
PAIN..... 12

Elena Fotescu

SENTIMENTUL IUBIRII ÎN POEZIA „MĂ URĂSC FIINDCĂ TE IUBESC” DE
GRIGORE VIERU
THE FEELING OF LOVE IN THE POEM „I HATE MYSELF BECAUSE I LOVE YOU”
BY GRIGORE VIERU 15

Constanța Covcaliuc

DECODIFICAREA ROMANULUI „IUBITA LOCOTENENTULUI FRANCEZ” DE JOHN
FOWLES, PRIN INTERMEDIUL PSIHOCITICII ȘI ARHETIPOLOGIEI
THE DECODING OF THE NOVEL "THE FRENCH LIEUTENANT’S WOMAN" BY
JOHN FOWLES THROUGH PSYHOCITICS AND ARCHETIPOLOGY..... 19

Mihaela Mogîldea

SEMNIFICAȚIA MISTICĂ ȘI SIMBOLICĂ A NUMERELOR ÎN ROMANUL „ADAM ȘI
EVA” DE LIVIU REBREANU
THE MYSTICAL SIGNIFICATION OF NUMBERS IN THE NOVEL „ADAM ȘI EVA BY
LIVIU REBREANU 24

Iana Coțofană

STRATEGII DE PREDARE TIC ÎN CADRUL LECȚIILOR DE LIMBĂ ȘI LITERATURĂ
ROMÂNĂ ÎN ȘCOALĂ. EXPERIENȚE DE LA PRACTICA PEDAGOGICĂ
ICT TEACHING STRATEGIES AT ROMANIAN LANGUAGE AND LITERATURE
LESSONS IN SCHOOL. EXPERIENCES FROM PEDAGOGICAL PRACTICE..... 28

Svetlana Babii

РАССКАЗ Л.Н. ТОЛСТОГО «ПОСЛЕ БАЛА» В ШКОЛЬНОМ ИЗУЧЕНИИ:
МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ
THE SHORT STORY ”AFTER THE BALL” BY L.N. TOLSTOY IN SCHOOL STUDY:
METHODOLOGICAL RECOMMENDATIONS..... 30

Olesea Cucu

FORMAREA COMPETENȚEI DE SCRIERE PRIN UTILIZAREA METODELOR
MODERNE
WRITING COMPETENCE DEVELOPMENT BY USING MODERN METHODS 33

Alina Rementova

НОВАТОРСТВО А.С. ПУШКИНА В РОМАНЕ «ЕВГЕНИЙ ОНЕГИН»
A.S. PUSHKIN’S INNOVATION IN THE NOVEL E. ONEGIN 39

Liliana Culeanu

CONSILIUL EUROPEI ȘI REPUBLICA MOLDOVA
THE COUNCIL OF EUROPE AND THE REPUBLIC OF MOLDOVA 43

Sebastian Șufariu

ARHEOLOGIA JUDICIARĂ ÎN VITRINA PATRIMONIULUI CULTURAL NAȚIONAL
JUDICIAL ARCHEOLOGY IN THE SHOWCASE OF THE NATIONAL CULTURAL
HERITAGE.....48

Natalia Sîncu

REFERINȚE DIDACTICE PRIVIND APRECIEREA ROLULUI PERSONALITĂȚII ÎN
PROCESUL STUDIERII ISTORIEI
DIDACTIC REFERENCES REGARDING THE APPRECIATION OF PERSONALITY
ROLE IN THE PROCESS OF STUDYING HISTORY 51

Mihaela Prodan

CONSILIUL INTERNAȚIONAL AL MUZEELOR ȘI INSTITUȚIILE AFERENTE
INTERNATIONAL COUNCIL OF MUSEUMS AND RELATED INSTITUTIONS..... 54

Angela Bobeico

EXPERIENȚA INTEGRĂRII COPIILOR CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE ÎN
MEDIUL ȘCOLAR
EXPERIENCE INTEGRATING CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS
IN THE SCHOOL ENVIRONMENT..... 59

Liliana Surdu

ASIGURAREA INCLUZIUNII SOCIO-EDUCAȚIONALE A COPIILOR CU CES PRIN
TRADIȚII CULTURALE LOCALE
ENSURING THE SOCIO-EDUCATIONAL INCLUSION OF CHILDREN WITH SEN
THROUGH LOCAL CULTURAL TRADITIONS..... 66

Silvia Panas

MANAGEMENTUL COMUNICĂRII CONȚINUTURILOR PRACTICE ASISTENȚILOR
MEDICALI ÎN CONTEXTUL PANDEMIEI COVID – 19
NURSES PRACTICAL CONTENT COMMUNICATION MANAGEMENT IN THE
CONTEXT OF COVID 19 PANDEMIC.....70

Maria Iordanov

VALOAREA PEDAGOGICĂ A PREZENTĂRIILOR PPT ÎN PREDAREA-ÎNVĂȚAREA-
EVALUAREA LIMBAJULUI SPECIALIZAT
PEDAGOGICAL VALUE OF PPT PRESENTATIONS IN SPECIALIZED LANGUAGE
TEACHING LEARNING-EVALUATION..... 77

Carolina Covcaliuc

CONSILIEREA ȘI EDUCAȚIA FAMILIILOR TINERE CU COPII NOU-NĂSCUȚI
COUNSELING AND EDUCATING YOUNG FAMILIES WITH NEWBORNS..... 81

Alexandra Gavrilan

DIFICULTĂȚI DE ADAPTARE SOCIALĂ A COPIILOR ÎN INSTITUȚIA DE EDUCAȚIE
TIMPURIE
DIFFICULTIES OF SOCIAL ADAPTATION OF CHILDREN IN THE EARLY
EDUCATION INSTITUTION 87

Maria Frunze

PROIECTAREA SUBIECTULUI JOCULUI DE ROL CA FACTOR DE DEZVOLTARE A
GÂNDIRII LA PREȘCOLARII MARI

DESIGNING THE SUBJECT OF THE ROLE PLAY AS A FACTOR OF THINKING DEVELOPMENT IN PRE-K PRESCHOOLERS.....	92
Tatiana Creciun	
CONDIȚII PEDAGOGICE PRIVIND DEZVOLTAREA FORMELOR MORALE DE COMPORTAMENT ÎN ACTIVITATEA EDUCAȚIONALĂ CU PREȘCOLARII PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF MORAL FORMS OF BEHAVIOR IN EDUCATIONAL WORK WITH PRESCHOOL CHILDREN	97
Elena Popescu	
ACTIVITĂȚI DE PROIECTARE ȘI IMPLEMENTARE ÎN PROCESUL DE INSTRUIRE A MANUALULUI DIGITAL DE INFORMATICĂ CLASA A X-A (EDIȚIA 2020) ACTIVITIES FOR DESIGN AND IMPLEMENTATION OF COMPUTER SCIENCE DIGITAL TEXTBOOK FOR THE 10 TH GRADE (EDITION 2020) IN THE LEARNING PROCESS.....	101
Cristina Siriteanu	
ELABORAREA APLET-URILOR JAVA CU INTERFAȚĂ GRAFICĂ DEVELOPING JAVA APPLETS WITH GRAPHICAL USER INTERFACE.....	106
Dionisie Colța	
ELEMENTE DE PROBABILITATE ASISTATE DE CALCULATOR COMPUTER ASSISTED PROBABILITY ELEMENTS	110
Rodica Bivol	
PERSONALITATEA ADOLESCENTELOR CU PROBLEME DE ALIMENTAȚIE THE PERSONALITY OF FEMALE ADOLESCENTS WITH EATING DISORDERS.....	113
Nicoleta Culava	
ARDEREA EMOȚIONALĂ ÎN RÂNDUL TRADUCĂTORILOR DIN REPUBLICA MOLDOVA INTERPRETERS' BURNOUT IN MOLDOVA.....	118
Octavian Volcu	
SINUCIDERILE ÎN REPUBLICA MOLDOVA. ASPECTE PSIHOLOGICE. METODE DE PREVENȚIE ȘI PROFILAXIE ÎN RÂNDUL BĂRBAȚILOR DE PESTE 40 DE ANI SUICIDES IN THE REPUBLIC OF MOLDOVA. PSYCHOLOGICAL ASPECTS. METHODS OF PREVENTION AND PROPHYLAXIS AMONG MEN OVER 40 YEARS	1234
Aliona Cozari, Valentina Stratan	
РЕГИОНАЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ СОЦИАЛЬНОЙ ЗАЩИТЫ И СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЕЙ НАХОДЯЩИХСЯ В ТЖС (на примере Комратского р-на) REGIONAL PROGRAMS OF SOCIAL PROTECTION AND ACCEPTANCE OF FAMILIES IN TZS (ON THE EXAMPLE OF THE COMRAT REGION).....	127
Olga Guțan	
СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ С ПОЖИЛЫМИ ЛЮДЬМИ MODERN APPROACHES TO SOCIAL WORK WITH OLD PEOPLE	133
Dorina Pavlevici	
INTERVENȚIA ASISTENTULUI SOCIAL COMUNITAR ÎN IDENTIFICAREA ȘI SOLUȚIONAREA CAZURILOR DE ABUZ ASUPRA COPILULUI	

THE COMMUNITY SOCIAL WORKER INTERVENTION IN IDENTIFYING AND SOLVING CHILD ABUSE CASES.....	138
Liudmila Iagusevschi	
ASISTENȚA LOGOPEDICĂ A COPIILOR CU DEFICIENȚE DE AUZ SPEECH THERAPY ASSISTANCE FOR CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENTS	141
Marcela Popovici	
STRESUL PROFESIONAL. EFECTE ASUPRA LOGOPEZILOR ȘCOLARI PROFESSIONAL STRESS. EFFECTS ON SCHOOL SPEECH THERAPISTS	146
Anastasia Leahu	
DEZVOLTAREA SFEREI EMOȚIONAL-VOLITIVE LA COPIII CU DIZABILITATE MINTALĂ DEVELOPMENT OF THE EMOTIONAL-VOLITIVE SPHERE IN CHILDREN WITH MENTAL DISABILITIES.....	151
Bozbei Anna	
ОТНОШЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ К РЕЧЕВОМУ НАРУШЕНИЮ РЕБѐНКА THE ATTITUDE OF PARENTS TO THE CHILD SPEECH DISORDER	156
Valentina Chiper	
L'AUTONOMIE DE L'APPRENANT DANS L'APPRENTISSAGE/L'ENSEIGNEMENT/ L'ÉVALUATION DU FLE STUDENT AUTONOMY IN TEACHING / LEARNING / EVALUATION THE FRENCH LANGUAGE.....	162
Valeria Cioban	
L'AUTOBIOGRAPHIE COMME GENRE DE LA LITTÉRATURE FRANÇAISE CONTEMPORAINE AUTOBIOGRAPHY AS A GENRE OF CONTEMPORARY FRENCH LITERATURE ..	167
Irina Harea	
CRISE DU PERSONNAGE ROMANESQUE DANS LES ŒUVRES DU NOUVEAU ROMAN CRISIS OF ROMANESQUE CHARACTER IN THE NOVELS OF NOUVEAU ROMAN	171
Mihaela Zbîrne	
SPÉCIFICITÉS TRAGIQUES ET COMIQUES DES PIÈCES DE THÉÂTRE D'EUGÈNE IONESCO TRAGIC AND COMIC SPECIFICITIES OF THE THEATRICAL PLAYS BY EUGÈNE IONESCO.....	175
Diana Croitor	
METHODS OF TEACHING ADVERBS OF FREQUENCY TO ELEMENTARY LEVEL METODE DE PREDARE ADVERBULUI ENGLEZ LA NIVELUL ELEMETAR	178
Iulia Bordianu	
STRATEGII DIDACTICE DE REALIZARE A CALCULULUI ORAL ÎN CADRUL LECȚIILOR DE MATEMATICĂ LA NIVELUL PRIMAR DE ÎNVĂȚĂMÂNT TEACHING STRATEGIES FOR CARRYING OUT ORAL CALCULATION DURING MATHEMATICS LESSONS AT THE PRIMARY SCHOOL LEVEL	182

Olga Jubea

MODALITĂȚI DE EDUCAȚIE PENTRU TIMPUL LIBER ÎN CADRUL PROGRAMULUI
CU ZI PRELUNGITĂ

METHODS OF LEISURE EDUCATION IN THE EXTENDED DAY PROGRAM **187**

Ana Plop

INFLUENȚA JOCULUI DIDACTIC ASUPRA DEZVOLTĂRII COMPETENȚELOR
INTERPERSONALE LA ELEVII DIN CLASA I

THE INFLUENCE OF DIDACTIC GAME ON DEVELOPMENT OF INTERPERSONAL
SKILLS OF PUPILS FROM FIRST FORM **193**

Tatiana Fomin

АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ДИАЛОГОВОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

ASPECTS OF THE FORMATION OF THE DIALOGUE SPEECH OF PRIMARY
SCHOOL PUPILS IN THE LESSONS OF THE RUSSIAN LANGUAGE AND
LITERATURE **198**

Galina Cravenco

ASPECTE DE DEZVOLTARE A MOTIVAȚIEI PENTRU ÎNVĂȚARE LA ELEVII DIN
CLASELE PRIMARE ÎN CADRUL DISCIPLINEI ȘCOLARE „DEZVOLTAREA
PERSONALĂ”

ASPECTS OF DEVELOPING THE MOTIVATION FOR LEARNING IN PRIMARY
SCHOOL STUDENTS IN THE SCHOOL DISCIPLINE „PERSONAL DEVELOPMENT”
..... **202**

Ecaterina Franciuc

УПРАВЛЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ РОДИТЕЛЕЙ УЧАЩИХСЯ В РАЗЛИЧНЫХ
ПРОСТРАНСТВАХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ И СЕМЬИ

THE MANAGEMENT OF THE ACTIVITY OF STUDENTS’ PARENTS IN DIFFERENT
SPACES OF INTERACTION OF PRIMARY SCHOOL AND FAMILY **209**

Vladimir Vohmeanin

ИНСТРУМЕНТАРИЙ МЕНЕДЖЕРА НАЧАЛЬНОГО ЗВЕНА ПРИ СОЗДАНИИ
ИМИДЖА УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

THE TOOLKIT OF AN ENTRY-LEVEL MANAGER FOR CREATING AN IMAGE OF
AN EDUCATIONAL INSTITUTION **214**

EMILIAN GALAICU-PĂUN: POEZIA CA STRUCTURĂ VIZUALĂ

EMILIAN GALAICU-PĂUN'S POETRY AS VISUAL STRUCTURE

*Victor Fală, student, anul II,
Facultatea de Filologie și Istorie,
coord. Oxana Gherman, dr., lector univ.*

CZU 821.135.1.09

Abstract

The article explores the poetry of Emilian Galaicu-Păun in terms of the visual structure involved in graphic arranging of texts, prosodic, compositional forms, which add obvious meaning to the content. The author analyzes the structural conceptions of the poems, which are reminiscent of biblical formulas, prefigure certain images in the way in which the texts are fragmented into lines / stanzas: rain, waterfall, DNA chain, ladder etc. The ways in which the visual formula of the poetic text establishes interconnections with its meanings are also revealed.

Key-words: poetry, structure, visual, graphic, Emilian Galaicu-Păun, interpretation.

Una dintre trăsăturile care individualizează și delimitează poezia lui Emilian Galaicu-Păun între artele poetice ale scriitorilor generației sale pornește din atitudinea cu totul deosebită a autorului față de carte ca obiect cultural, față de structura materială a cărților sale, de corporalitatea lor delicată, realizată cu multă atenție și acuratețe, dar mai ales față de structurile grafice ale textelor. Conținuturile poetice au o rară particularitate de a se metamorfoza, de a lua o diversitate uimitoare de forme grafice, prozodice, compoziționale.

În poezia lui Emilian Galaicu-Păun, elementul biblic nu are doar funcție tematică, intertextuală, ci este un criteriu de organizare textuală, datorită căruia poemul poate fi receptat ca spectacol vizual, al aranjării în pagină. În acest mod, poemul „Figură în repaos”, de exemplu, este împărțit în 33 versete (vârsta lui Hristos), aranjate în două coloane ce amintesc de textele biblice. Unele secvențe poetice se împart pe lungimea a patru versete, iar acest joc nu pare a fi de dragul numărului 33, ci reprezintă în mod subtil idei și imagini, în felul în care o fac versetele biblice. Poemul își prinde/ captează cititorul în centrul textului, al imaginilor, înconjurându-l cu o aglomerație de ecrane suprapuse, aproape ilizibile, și capcane livrești, referințe: „I s-au scurs încălțările, prăfuite și roase, cu tot cu drumul pe care l-au parcurs”, „tot ce a îmbrățișat și pe ce a pus mâna vreodată; s-a scurs prin găurile din palme”. Finalul poemului (textul se încheie la al treizeci și treilea verset), care amintește de vârsta Christică, presupune și un raport structural de 1 la 3, o treime dintr-o unitate (1/3), adică, a treia parte dintr-o viață de om, în care „...lumea nu L-a cunoscut”. Acest „nu L-a cunoscut” ar putea fi interpretat ca o autoreferință, când „a cunoaște” este echivalat cu „a înțelege”.

O concepție structurală asemănătoare se observă poemul intitulat „Cvadratura cercului sau 3,14 versuri pentru mântuirea sufletului”, titlul fiind aranjat în pagină pe verticală, apropiindu-se de poemul de la pagina 33 (sugerează aceeași vârstă Christică) din volumul „Apa.3D”, cu text aranjat pe orizontală și titlu redus la un triunghi întors, în care se încadrează iarăși cifra 33, ce pare o imagine reflectată în oglinda unui râu ce ar curge în subtextul poemului („înecatul acela ce s-a reflectat de pe pod (poemul să fie podul?) înainte să spargă oglinda apei, o fi ajuns oare una cu râul?”). Imaginea grafică a triunghiului se asociază și triunghiului davincian (în)scris în mijlocul paginii, o trimitere la cele 33° ale Ritului Scoțian, care păstrează cu sfințenie niște principii și tradiții, mai mult sau mai puțin apropiate de religie (Ritul Scoțian Antic și Acceptat este cel mai răspândit rit masonic în lume, are 33 de grade masonice, fiecare cu o denumire proprie, marcată de simboluri masonice. Primele trei grade (ucenic, calfă sau companion și maestru) fac parte din așa-numita „Masonerie

Albastră”, ale cărei ateliere (Loji Albastre) formează Mari Loji Naționale, iar celelalte din Masoneria gradelor înalte. Ritul Scoțian Antic și Acceptat este moștenitorul tradițiilor masonice, păstrând cu sfințenie toate principiile, forța morală și disciplina Ordinului. Această „cvaadratură a cercului” rămâne, prin urmare, nerezolvată. „Mântuirea sufletului” lui Celan, însă, căruia i se dedică poemul-fluviu „Apa.3D”, după ce s-ar fi realizat conform R.I.(P.)turilor creștinești, se realizează prin poezie.

Având în vedere subtilitatea tuturor elementelor structurale ale textelor, Emilian Galaicu-Păun poate fi considerat „ceasornicarul poeziei” postmoderne sau, dacă să folosim formula lui Brumaru, un „Înger-jonglor”. Poetul depășește principiul textului de plăcere, despre care vorbește Roland Barthes, când „exterioritatea este plicticoasă, interioritatea este căutată”, și creează o poezie vizuală, stilată, amenajată în pagini astfel încât să poată fi citită în cele „cel puțin 69 poziții în care poate fi citită o carte”, cum spune Igor Guzun; însă nelipsită de profunzime, citindu-se cu (iarăși vorba lui Barthes) „aplicație și pornire”. Fascinația pentru vizual în poezia lui nu este determinată de maturizarea artistică, ci este o înclinație precoce, în opoziție cu inteligibilitatea, cu claritatea mesajului, spre sensul care se vrea căutat și decodificat.

Un bun exemplu al structurii vizualului la Emilian Galaicu-Păun este poemul „Nud dansând”, care înainte de a fi înțeles își atrage cititorul într-un dans (mai mult sau mai puțin nud) – prin forma grafică asemănătoare lanțului ADN. Într-o abordare atentă, în forma textului se pot întrevădea un șir de mici sculpturi voluptuoase (asemenea vestigiilor poporului Cucuteni); cele mai lungi versuri sugerând lățimea taliei acelor nimfe care, se știe, nu duceau lipsă de volum, modele feminine ale acelor timpuri. Versurile de la 5 la 11, care par să cuprindă două corpuri, întăresc apoteoza visării:

„pornite dintr-un trup – cu ele
cât nu te-a forfecat
s-o strângi
ca pe-un tăiș între plăsele
stilet s-o porți la
cingătoare
și-atunci în locul gesturilor ei
la dans invită-ți mâna stângă
ce gât suav de violină
ieșind/ din decolteul lor
prea larg al mânecii florale”.

Poemul încorporează, la nivelul conținutului și al structurii, toate acele calități pe care le remarcă Mihai Iovănel în articolul „Textualism atroce”, și mai exact: „un anumit ermetism mallarmean, (inter)textualismul vorace, erotizarea, plus inventarul de obsesii” [7].

Un poem cu o structură prozodică și compozițională complexă și inedită este „Ch-ău”, care, conform părerii criticilor, încoronează volumul de poezie apărut în 1994 („Cel bătut îl duce pe Cel nebătut”) și poate chiar întreaga operă a lui Emilian Galaicu-Păun. Subtitlul poemului „Ch-ău” – „(Ragtime)” – sugerează că ar urma un poem „în ritm de jazz”, dar își surprinde plăcut cititorul (anului 21 din secolul XXI) prin descoperirea nu atât a ritmului de jazz, cât al celui al atât de controversatului Rap. Ritmicitatea și felul în care e scris poemul ne lasă să credem că, așa cum remarcă și Mihai Iovănel în „Dicționarul literaturii române”:

„Unele versuri (din „Ch-ău”, evident) („vezi mamele de campioni alăptându-și odraslele cu Coca-Cola (aici intervin cu o remarcă: în poem e „Cola-Cao”, care rimează cu „Mao” din versul precedent) / ai o palmă întinsă-n stomac care cere pomană”), îl precedă pe Marius Ianuș, cel care avea să deschidă drumul unei noi generații, cea „milenaristă” sau „douămiistă”, caracterizată prin anarhism ideologic și brutalitate estetică” [6]. Se pare însă că poezia sonoră a lui Emilian Galaicu-Păun merge mult mai departe, ea rezzonează trendului poeziei de azi, al „experimentelor sound poetry” (ale lui Ronin Terente), manifestată în „texturi cu tot felul de reliefuri, pe alocuri neprietenoase receptorilor” [5, p. 140], cum menționează Oxana Gherman, sau unuia dintre cei mai recent debutați poeți basarabeni, autor al volumului „Stepă și transă” (Casa de Editură Max Blecher, 2020), pe nume Dumitru Fanfarov, al cărui imaginar se materializează într-„un ritm, cu elemente de trap, de „Răp Răpănos” (ce) se amestecă... (în versuri) cu poezia pură, ... (construiește) scenarii și imagini halucinante” [2], cum spune Andrei Dosa pe coperta a patra a cărții.

Jocul ritmicității și al rimei la Emilian Galaicu-Păun, impune, și el, niște reguli în jocul aranjării cuvintelor/ expresiilor/ versurilor în pagină, unele chiar suferind trunchieri (fără arme, „grăitoare” sau nu) și treceri din rând nou pentru a nu se pierde farmecul rimei: „de parcă ai da drumul la apă în timp ce te...Ch(iș- / in)ău albă chiuveță în care se spală pe mâini prim-miniș-/ tri schimbați la un an”. Lipsa semnelor de punctuație oferă cuvintelor, frazelor, acea caracteristică de ușoară ambiguitate. Sunt foarte frecvente inserțiile grafice și numerice, precum e triunghiul cu cifra 33 încorporată: „ai orașul pe care-l învârte nebunul în degetul mic cu viteză de 33”; și spre finalul poemului un alt șir de triunghiuri, piramide, cuprinzând fiecare câte un număr: „gol grație cărui aceasta se mișcă tot mai / repede: 33 - 45 - 78 – o morișcă”. Aranjarea textului în pagină în modalități ingenioase: în formă scărîtă, de lumânare (poemul „Mama în oglinda cernită”), de ploaie („Levitații”), de cascadă („Am făcut ochii mari și atunci”) sunt trucuri vizuale care îl (re)prezintă și îl identifică pe Emilian Galaicu-Păun în literatura de azi.

În poemul „Ch-ău” se poate vedea în două locuri acest tip de trecere scărîtă din rând în rând: „Ch(...)ău / loc viran unde nu se întâmplă nimic / ragtime / hău” și „pân' la urmă-ntorci pagina / (palma / obrazul / biletele / dosul) / întorci placa același final: și în gol și în plin se ascunde folosul / se ascunde folosul ascunde folosul folosul”. Procedul de „(în)scărîre” a versurilor scurte, căci nu pot fi numite simple cuvinte (unde există doar câte un cuvânt în vers), poate fi observat și la Fanfarov: „ceru-i proaspăt // omul nou // fieru-i proaspăt// scrânciobul // pastel // legăn astre” sau „legănați de mame sterpe dau delete pe-ndelete // până-i bag între uitați // (coborâm treapta) cerebral // și celebrați”. Această întrepătrundere a figurativului în vers nu are ca scop de bază crearea „fanfaronadelor” vizuale, ci delimitarea cu cât mai multă încărcătură de sens a fiecărui vers, fie și dintr-un cuvânt format, ca în versetele biblice.

În poezia „Fuga basarabeană”, pe lângă faptul că se atinge un subiect ardent, frecvent întâlnit în scrierile generațiilor de după '90, subînțeles chiar din titlu, despre care a scris și Paul Goma în romanul „Din calidor” și (încă mai evident) în „Arta refugii”, autorul își relevă ideile prin formele grafice ale textului. Dacă la Goma fuga a fost realizată în afară (din țară), la Emilian Galaicu-Păun fuga e între cele două maluri sau „pe (ce le) două maluri / de râu alergând / în susul și josul apei / când nistru când prut”. Fuga „dublă” pe cele două maluri este reprezentată de împărțirea poemului, până atunci prozaic, în două coloane gemene (până la un

punct): „însăși fuga tăiată în două / ca din pușcă/ de vânătoare odată / două focuri țâșnind / însuși câmpul tăiat în două / pe care s-așterne / fuga însăși tăiată în două / însuși trupul tăiat în două / pe două maluri / de râu alergând / în susul și josul apei / când nistru când prutul dezlegându-mi-se”. Trebuie remarcată diferența dintre coloane, în schimbarea terminației, în jocul morfologic: în primul caz – „când nistru când prut dezlegându-mi-se”, în al doilea – „când nistru când prut dezlegându-mi s-a”, făcând legătura cu fraza ce urmează: „solemnă nu poci postmodernă nu vreau rușinoasă sunt”, autorul referindu-se la fugă, evident, cu o subtilă trimitere intertextuală la principiul lui Roland Barthes: „Orice scriitor va spune deci: nebun nu poci, sănătos nu mă încumet, nevrozat sunt” [1, p. 9] ; procedeu, prin care oferă fugii statutul de unică oportunitate, chiar dacă „rușinoasă”. Tot imaginea fugii e reflectată și în textul „numărătoare(a) inversă”, unde „un pitic locuind într-un ou face-nconjurul oului pe dinăuntru”. Numărătoarea începe în momentul în care oul se află între altele „nouă (opt, șapte)”, iar piticul e „speriat de prezumția morții, de care fugind...”, apoi între altele „șase (cinci, patru)... / îngrozit de prezumția morții, de care fugind” și, prin urmare, „între altele trei (două, unul)...//scos din minți de prezumția morții, de care fugind”. Finalul poemului e scurt, dar încărcat de o energie vizuală care uimește, unde O-ul, scris cu italic, urmat de trei puncte, reprezintă continuitatea, dacă nu chiar „fuga” oului în care se află piticul.

Ion Pop face referință, în postfața volumului „Arme grăitoare”, la spusele lui Șerban Foarță cu privire la natura poeziei lui Emilian Galaicu-Păun: „Fundamentală contradicție a acestei poezii aparte este aceea dintre simplu și savant, dintre vitalitate și livresc, dintre naiv și prea sofisticat”, notând „un amestec straniu de poeta doctus (doctissimus chiar) cu omul frust al poftelor carnale” [3, p. 188], înregistrând intertexte și rafinamente de „perfecționist”. Șerban Foarță, care cunoaște autorul îndeaproape, observă chiar și în jocurile de versificație care par comune o diferență majoră: „rafinamentele de perfecționist!”. Comparând textele acestor doi autori, observăm că în poemul cu numărul XVII, apărut în volumul „Holorime” (1986), Șerban Foarță spune: „Scris, râul trece-n mai-albastru, / cu vântul. (Unde-i, ca un nimb, / cuvântul unde-i?) - Ca un nimb / scris, râul trece-n mai alb astru”, modalitatea structurală având afinități cu poemul „Levitații” de Emilian Galaicu-Păun, apărut pentru prima dată în cartea „Levitații deasupra hăului” (1991). Diferența nu constă atât în stilul încrucișării cuvintelor în vers, cât în felul aranjării textului în pagină; poemul lui Emilian Galaicu-Păun formează patru coloane numerotate cu cifre romane și „curgând” vertical, după cum urmează: „O statică mereu cădere liberă / Căderii libere mereu ostatic / Când scară-a lui Osiris corp de literă // Iris adânc și limpede os atic”. Acest procedeu al versului care curge, caracteristic și pentru Foarță, și pentru Galaicu-Păun, formează detalii vizuale admirabile, în primul rând, ce poartă o încărcătură de sens sesizabilă. Nici într-un poem nu se repetă senzația „curgerii” versurilor precum în „Levitații”, în care găsim doar câte un cuvânt sau o serie de cuvinte la mijlocul sau la sfârșitul poemului. Drept exemple sunt „am făcut ochii mari și atunci”, în care după fraza „măturătorul bețiv descriind trecătorilor// printr-un gest”, în care autorul nu adaugă un „t” următorului cuvânt, pentru că utilizează litera „t” din cuvântul precedent: „gest /-raietoria căderii”, versul curgând ca o cascadă, într-o traiectorie ondulată. Următorul exemplu e un cuvânt din ineditul „(poem kaligrafic)”, unde în ultima frază din poem găsim cuvântul „lecția” curgând: „(lecția (pe verticală) despre stil a fost asimilată toți anii aceștia, drept care subscriu cu/ graffiti pe zid: / em.g.-p.); ca și în poemul „(stihiră)”, care se termină cu expresia „fără rest”, scris pe verticală: „fața mea nu-i decât răzătoarea prin care

s-a dat chipul lui Dumnezeu, fără rest”. Cuvinte sau combinații care nu lasă cititorul să scadă ritmul lecturii prin căderea cuvintelor în vers, nici decăderea sensurilor, ci evidențierea acestei curgeri profunde a versului în interioritatea (viscerală a) cititorului, o intruziune în țesutul pieptului mai aproape de inimile cititorilor.

Creația lui Emilian Galaicu-Păun este o perpetuă combinatorică de „manevre ... chemate să unifice capilar scrisul cu faptul trăit” (I. Pop), adică de realitatea cotidiană, iar realul îl „întâmpină ... cu un ochi în care s-au depus biblioteci” (idem). Ceea ce nu putea fi reprezentat mai bine decât prin jocurile de răsturnare, (între)țiere a versurilor, scurgere și salt scârțit al cuvintelor. Căci oricât de teribil ar suna, realitatea nu o dată ne întoarce evenimentele cu susul în jos (aici ar fi momentul să ne amintim despre capitolul trei din romanul „Țesut viu 10x10” (Cartier, 2014), cu titlul reprezentativ (pentru cunoscători) „Milarepa Airlines”, care este poziționat invers în carte, fără a fi o eroare editorială, și se citește întorcând cartea; conținutul explică subtil motivul acestei răsturnări. Astfel, poemele lui Emilian Galaicu-Păun nu fac decât să ne fascineze și să ne provoacă o serie infinită de întrebări, dar se știe că: deseori aflăm mai multe răspunsuri întrebându-ne, decât citind răspunsuri.

BIBLIOGRAFIE

1. Barthes, Roland. Plăcerea textului. Roland Barthes despre Roland Barthes. Lecția. Chișinău: Cartier, 2006.
2. Fanfarov, Dumitru. Stepă și transă. București: Casa de editură „Max Blecher”, 2020.
3. Galaicu-Păun, Emilian. Arme grăitoare. Chișinău: Cartier, 2015.
4. Galaicu-Păun, Emilian. Țesut viu. 10 x 10, postfață Dorin Tudoran, Chișinău, 2011.
5. Gherman, Oxana. Tentația identității. Chișinău: Univers Educațional, 2020.
6. Iovănel, Mihai. Dicționarul literaturii române. București: Univers enciclopedic, vol. 1, 2012.
7. Iovănel, Mihai. Textualism atroce. În: Cultura, 20 noiembrie, 2014.

„REAPRINDEȚI CANDELA” DE GRIGORE VIERU: MEMENTO DURERII NEAMULUI

„REKINDLE THE CANDLE” BY GRIGORE VIERU: MEMENTO OF THE NATION’S PAIN

*Diana Boian, studentă, anul II,
Facultatea de Filologie și Istorie,
coord. Vlad Caraman, dr., conf. univ.*

CZU 821.135.1.09

Abstract

The article has as reference the valorization of the nation's pain from the poem “*Rekindle the candle*” by Grigore Vieru. The warmth of Vieru's creations sings from all verses. He is our nation's embodiment of sufferings and love. He is the Romanian who was proud of us and loved us like his children. In the poem “*Rekindle the candle*” the candle was and always remains that element through which the connection with God was made, through which every Christian wept over his pains, commemorated his past and prayed with an open heart. God lives among us and in each of us, he touches our hearts and delights our souls. The author calls us all not to forget our own hope, the immensity of heaven and the compassion of God. The title underlines the idea of Reminder of the nation's pain, we must not forget the human thread that binds us to past generations, which were arranged like tabs of prayers to preserve all the holiness and faith of our predecessors. Let us not forget that we are molded like bread from the oven of our grandparents from pain, from crying, from the hard work of mothers,

from the protection of fathers and from the compassion of God. Vieru will remain in the cultural heritage - the patriarch of our souls.

Key-words: memento, pain, God, candle, compassion, hope.

Plămădit din durerea văduvită a acestei țări și stropit cu lacrimi amare, Grigore Vieru a fortificat în opera sa un altar de dragoste atât de pur și dumnezeiesc, astfel versurile devin cantabile chiar și pe graiul inocent al copiilor. Acea căldură viereană adie prin mintea noastră îngândurată de negreața zilelor, atunci când sclipește undeva imaginea mamei, un fir de iarbă sau niște stropi bălai de bătrânețe. Vieru a cântat și dragostea de mamă, și durerea sfâșietoare a sufletului, a însămânțat credință, a înseninat frunți și a lăsat în urma sa opere de valoare spirituală pentru neamul nostru. De nu s-ar fi născut la noi, tot despre noi ar fi scris, tot lacrimile noastre le-ar fi prefăcut în versuri și tot ar fi alinat durerea românilor de pretutindeni. Cine a atins vreodată opera sa, mereu îi va recunoaște cuvintele luminoase și gândul senin.

Amintirile bunicilor și părinților mei se ivesc printre numeroasele povestiri, memoria lor a fost zguduită de imaginea libertății pe care o zugrăvește și o cutremură versurile lui Grigore Vieru cu titlul semnificativ „*Reaprindeți candela*”, cântat pentru popor în interpretarea irepetabilului duet Doina și Ion Aldea Teodorovici. Trei destine, trei creatori ca trei degete împreunate într-o credință și păstrare a focului dumnezeiesc, un tot întreg și o sfâșiere de imagini comemorate. Impresionant este faptul cum autorul cuprinde în două cuvinte și durere, și bucurie și speranță.

Titlul construit dintr-un verb la imperativ „*Reaprindeți*” și substantivul „*candela*” trezesc în mintea cititorului imaginea cutremurătoare a conștiinței, se ivește stropul de speranță și credință. Acest verb reprezintă elementul de legătură între lupta pentru trezire sufletească și păstrarea inelului creștin, astfel încât eul liric vine cu rugămintea ce trece în imboldul de săvârșire a faptelor nobile, cititorul este îndemnat și chemat să participe la cel mai sublim act omenesc, să trezească în sine sămânța de speranță. Simbolul candelă este unul nu numai vizibil creștinesc ci și pretext pentru altarul propriului spirit. Candela a fost și rămâne mereu acel element prin care se făcea legătura cu Dumnezeu, prin care orice creștin își plângea durerile, își comemora pe cei trecuți și se ruga cu inima deschisă. În titlu, autorul concentrează și întreg mesajul operei, omul este sensibilizat la o pornire lăuntrică de cercetare locurilor uitate din sufletul său, este chemat să nu-și uite rădăcinile și să-și crească propriul pom al vieții din sămânța credinței ce zace în fiecare din noi. Titlul fundamentează ideea de *Memento durerii neamului*, nu trebuie să uităm firul omenesc ce ne leagă de generațiile trecute, ce s-au aranjat asemenea filelor cu rugăciuni pentru a păstra toată sfințenia și credința predecesorilor noștri. Să nu uităm, că suntem plămădiți ca pâine din cuptorul bunicilor din dureri, din plâns, din munca trudnică a mamelor, din ocrotirea taților și din mila Domnului.

Poezia în structura sa este formată din patru catrene cu rimă încrucișată și dintr-un distih, astfel încât muzicalitatea acestor cuvinte îmbie atât ureche cât și gândul, din primele versuri, cuvintele parcă săltărețe, se amestecă într-un dans înălțat la cer.

Laitmotivul lui Dumnezeu este reluat totalmente în fiecare strofă, autorul strigă parcă către ceruri, adresându-se către EL de nenumărate ori ca să revină printre creștinii sfâșiați de negreața păcatelor încolțăcite pe picioarele lor și târându-le către tărâmurile fără de credință și viață, către gheața morții și uitării. Figura dumnezeiască este materializată din frigurile și tristețile Siberiei, puritatea sa este răvășită de păcatele neguroase ale meleagurilor iadului, trupul său este înjunghiat și batjocorit, el este dezbrăcat de nevinovăție și îmbrăcat în straiete

cruzimii, din această prismă, autorul vede în fiecare din noi câte o părticică divină, fiecare are câte un Dumnezeu lăuntric care așteaptă să revină acasă, idee desprinsă din versurile: „*Degerat la mâini și la picioare / Se întoarce acasă Dumnezeu*”. Regăsim și motivul luminii intercalat cu cel al sfatului ce acționează importanța rugăciunilor și cunoștințelor, astfel se ivește și fraza creștinească „**Cere și ți se va da**”, cel din urmă Dumnezeu este chemat să aprindă lumina speranței ca să încolțească sămânța divină în golul format în absența Sa, gând sugerat de versul : “*Doamne, bine nu ne-a fost nici nouă / Fără sfatul și lumina Ta*”. Cum a creat Dumnezeu pe om, așa și omul îl împlinește pe Dumnezeu, amândoi își înțeleg durerile, căci El și-a măcinat propria creatură și a împărțit-o fiecărui din noi, ca să nu uite că sunt fapte divine, dacă scuturăm ființa umană de griji, gânduri materiale și nevoi, în nuditatea sa spirituală va fi asemeni celui care l-a creat și doar împreună, reuniți, vor putea cunoaște frăția cerească, căci într-un final, Domnul ne primește asemeni lui, la suflet și la chip, idee desprinsă de motivul celor doi frați din versurile, cifra doi simbolizând armonie și împlinire: “*Și-amândoi, răniți și înghețați / Să ne încălzim cu bucurie / Unul lângă altul ca doi frați*”.

Dintre figurile de stil ce zugrăvesc mesajul poetic, se remarcă două epitete ce se completează ”*Siberii fără de sfârșit ... Siberii de gheață*”. Acordarea formei de plural pentru partea unui întins numit Siberia poartă o încărcătură semantică sensibilizatoare, astfel încât cei plecați acolo sunt la culmea acelei disperări din vârful căreia nu se mai vede scăpare, la propria casă se întinde tot Siberia unde ți se împart păcate cu brațul cel mare și plecat de acasă, omul, se simte singur pe lume, părăsit de Dumnezeu și uitat de mamă, pentru el, patria a născut mai multe Siberii, mai multe chinuri și drumuri de neîntors. Întrebările și interogațiile retorice intensifică acel strigăt liric către oamenii de credință și către slăvile cerești, ce rămâne din omul părăsit de speranță?...nimic, el e mort în momentul în care refuză să mai creadă, poți să-i iau omul tot, și el să trăiască din propria credință. Nu i-l poți lua omului pe Dumnezeu, nu-i poți lua candela, nu-i poți lua cerul albastru deasupra capului și nu poți rupe inima din piept, orice român e chemat acasă de glasul pământului, pe care îl aude din toate Siberiile și din toate iadurile. Eul liric atinge puterea iertării, în versuri ea este cea dumnezeiască, fiindcă Dumnezeu e și el în rândul creștinilor pe malurile dușmanului, se reunește lumea cea de sus cu pământul de gheață, oamenii fiind călăuziți și încălziți de propria credință, pentru limbă și popor , El iartă și încercarea de a rupe din oameni sufletul cel românesc, gând reflectat în versurile și epitetul: “*Toate le ierți, Doamne de sus, cu blândețe măreață, / Chiar și pe cei care te-au dus în Siberii de gheață...*”. Accentuăm oximoronul din versul după cum urmează: “*Frigul ninge și pustiul plouă*”, ce pictează acea nedreptate ruptă din universul pașnic, natura vine în unison cu suferințele omului, tocmai și pustiul începe să ploaie. Imaginile poetice redade de autor capătă și nuanță auditivă, dar și vizuală, vedem busuiocul împletit lângă candelă și pământurile moarte și înghețate, vom auzi plânsetul încet și scrâșnitul dinților celor cuprinși de frig, dacă am vedea și pe Mărețul Dumnezeu, am înțelege că mâna sa degerată se întinde către inima noastră, care sunt la fel, obosite și încleștate.

Atestăm prezența eului liric în versul: “*Degerată-mi este inima*”, el este prezent sufletește la chinurile conaționalilor săi și le simte durerea și suferințele, inima sa plină de viață îngheață din cauza frigului și durerii, ea se încleștează în neantul gândurilor sale și-i readuce aminte de apartenența sa culturală și de harul său de scriitor prin care trebuie să transmită generațiilor viitoare, ce jertfe au fost aduse ca în țară să răsară soarele, să fie lumină și candela să nu se stingă. În ultima strofă urmărim sfârșitul călătoriei sale imaginare, începută

de la candela stinsă cu busuioc la casa creștinilor, trecută prin Siberii și cer, până se reîntoarce la a sa casă, ca să-l readucă pe Dumnezeu și să-l cheme părtaș la soarta acestei țări: *“Doamne, intră și-n a mea chilie”*.

Mesajul acestei poezii cantabile este profund și emoționant și este redat cu blândețe a talentului de către Ion Aldea-Teodorovici în piesa sa ce au ascultat-o toți românii în Piața Marii Adunări Naționale, este de ajuns să închidem ochii și să vedem în față imaginile pe care le-a așezat cu multă migală și poetul. Ascultătorul și Cititorul este îndemnat să-și păstreze acea fărâmbă de speranță ce zace la fundul oricărui suflet. Nimeni nu ar trebui să uite de unde și-a început viața, să se reîntoarcă în căscioara părintească și să reaprindă candela, căci plecând spre pământ, trebuie să-și readucă pacea.

Concluzionând asupra celor expuse mai sus, voi remarca cât de sensibilă se prezintă această piesă și aceste versuri, chiar dacă tema deportărilor este atât de dureroasă și sângeroasă. Autorul ne cheamă pe toți să nu uităm de propria speranță, de imensitatea cerului și de mila Domnului. Vieru va rămâne în patrimoniu cultural - patriarhul sufletelor noastre, iar operele sale care par atât de simple și atât de neînțelese, vor intra doar în inimile noastre, a românilor, el este poetul întregului popor și făuritorul de opere pline de dragoste pentru tot ce a făcut. A uita este cel mai mare păcat, care asemenea celor șapte pecete peste conștiința noastră, va închide legătura cu neamul, ne vom pierde în lume ca copiii nimănui și nu va rămâne nimic curat pe urmele noastre.

BIBLIOGRAFIE

1. VIERU, Grigore. *Opera poetica*, vol. I-II. Chișinău, Cartier, 2015.

SENTIMENTUL IUBIRII ÎN POEZIA „MĂ URĂSC FIINDCĂ TE IUBESC” DE GRIGORE VIERU

THE FEELING OF LOVE IN THE POEM „I HATE MYSELF BECAUSE I LOVE YOU” BY GRIGORE VIERU

*Elena Fotescu, studentă, anul II,
Facultatea de Filologie și Istorie,
Coordonator: Vlad Caraman, dr. conf. univ.*

CZU 821.135.1.09

Abstract

This article is about the feeling of love in the poem „I hate myself because I love you” by Grigore Vieru. Here are illustrated some highlighted about how love coexists with hatred and also how hatred amplifies the feeling of love in Vieru’s poem. We have shown that love and hate are the indefinite arts of human lives. From this analysis of poetry we elucidated the fact that the feeling of love is the key to escape to another world, a new life where everything is different, but at the same time it’s pleasant, and hatred is what intensifies the feeling of love. Vieru’s poetry represents the woman who is the bearer of love and she is the divine creation of the Lord who is able to change lives with her strong love that spreads.

Key-words: feelings, hatred, love, world, creation, art.

Iubirea este acel sentiment înălțător care prinde aripi în sufletul fiecăruia din noi indiferent de vârsta pe care o avem. Aceasta ne înalță tot mai sus, departe de lumea reală, de probleme și ducându-ne într-o lume fără de griji, unde domină doar liniștea sufletească, puritatea, candoarea și plăcerea de a fi tu însuși. Iubirea nu are vârstă. Ea poate apărea în adolescență, la maturitate sau chiar la bătrânețe. Aceasta nu are un termen de valabilitate.

Dacă este adevărată, atunci durează până la moarte, iar dacă să ne referim la Biblia care spune că este viață după moarte, atunci putem să afirmăm că dragostea depășește limitele temporale și durează neconținut, chiar și în viața de apoi. Iubirea este o artă. Nu toți sunt în stare de a o cunoaște, de a o percepe și de a o aplica în viața de zi cu zi. Arta iubirii constă în a-i da amploare acestui sentiment, deoarece ea are mai multe aspecte, cum ar fi: fericirea, liniștea sufletească, adierea, armonia, ardoarea, prietenia, susținerea etc. Ele toate se împletesc, se completează una pe alta și toate constituie arta de a iubi.

Iubirea conviețuiește cu ura. Ele nu se înțeleg una cu alta, dar totuși coexistă împreună. Ura este văzută ca un sentiment negativ și se opune iubirii prin neacceptarea unei persoane și prin atitudinea dușmănoasă față de aceasta. În dependență de mai mulți factori ura poate să fie de scurtă durată și de lungă durată, deci, astfel este un sentiment atemporal. La fel ca și opusul său, ura este și ea o artă. Fiecare din noi o interpretează, o simte și reacționează diferit asupra acesteia. Manifestarea acestor sentimente este diversă în dependență de persoană și de multitudinea altor sentimente prezente în sufletul ei, care joacă în inima acesteia ca într-un dans, ținând cont de fiecare pas care urmează să îl facă. Deci pe lângă celelalte sentimente umane, ura și iubirea sunt cele mai dominante și se află în antiteză, constituind împreună arta iubirii, pentru că ele ambele domină undeva în adâncurile sufletului nostru.

Aceeași antiteză o observăm și în poezia „**Mă urăsc fiindcă te iubesc**” a renumitului poet Grigore Vieru. Dacă în viața aceste sentimente sunt opuse, în această poezie ambele se intercalează armonios. Este parcă un joc de cuvinte în care termenul „urăsc” amplifică sentimentul iubirii. Astfel putem afirma că aceste două unități se completează reciproc și au rolul de a ne arăta adâncimea sentimentelor eului liric care este foarte bine evidențiată atât în titlul poeziei cât și în ultimul vers al acesteia: „*Mă urăsc fiindcă TE IUBESC!*”.

Prima strofă a poeziei reprezintă cui i se adresează iubirea puternică a eului liric „*Ești cea mai dulce fată din lume*”. Nu avem mai multe amănunte despre însăși personalitatea fetei, însă prin descrierea minuțioasă a acesteia putem observa frumusețea ei și se simte profunzimea acestui sentiment al iubirii:

*„Ești cea mai frumoasă fată de pe Pământ
Ești cea mai dulce fată din lume
Ești cea mai pură ființă
Ești cea mai deșteaptă creație a Domnului”[1].*

Prin gradul superlativ „*cea mai*” folosit des de Vieru în prima strofă a poeziei acesta ne prezintă deosebirea fetei față de altele și pune accent pe importanța și influența ei specială asupra lumii eului liric. Gradul superlativ ilustrează superioritatea femeii în ochii eului liric, conturându-i chipul femeii divine cu frumusețea ei sufletească și trupească. De asemenea acesta evidențiază femeia ce constituie creația Dumnezeiască care nu are vreo asemănare în lumea noastră, arată unicitatea ei pe acest pământ și locul deosebit pe care îl ocupă în inima sa. De asemenea vedem ilustrată puritatea ei în această lume plină de oameni diferiți ca suflet și spirit. Totodată observăm că prezența ființei dragi îi îndulcește viața în lumea sa amară, uneori considerată fără de rost. Ea constituie bucată de culoare vie a lumii sale sumbre și acel gust dulce al vieții printre acru zilelor anevoioase. Eul liric ne evidențiază deșteptăciunea femeii, deoarece ea nu mai este nimenea. Ea este cea care poate face tot și se poate descurca cu toate. De asemenea femeia este atotștiutoarea iubirii. Acesta este harul ei divin. Femeia știe să împartă iubirea cu fiecare și în modalități diferite. Ea este soră, mamă, mătușă,

soție și în funcție de statutul pe care îl are în viața cuiva, aceasta împarte o iubire diferită, cum ar fi iubirea de mama, iubirea unei surori sau a unei soții etc. Astfel putem spune cu certitudine că inima unei femei este fină, pură și în ea încapă toată dragostea acestei lumi.

În strofa a doua apare ura care amplifică sentimentul iubirii pure. Eul liric urăște tot ceea ce a menționat că îl îndulcește și îl fascinează în prima strofă. Acest joc de cuvinte dintre ură și superlativul din prima strofă are rolul de a enunța starea sufletească a eului liric care se aprofundează. El înțelege în adâncul sufletului său că frumusețea și splendoarea fetei îl face să se îndrăgostească de această lume. Deci începe să iubească și să îi placă tot, dar în același timp urăște acest lucru pentru că el iese din limitele realului și se include în lumea frumuseții, unde domină sentimentul iubirii. El se urăște pentru faptul că nimic nu mai este la fel cum a fost, că viața lui deja nu mai are rost fără această fată misterioasă și fără iubirea pe care i-o împărtășește. Antiteza aceasta explică arta frumosului, arta iubirii și ne ilustrează deschiderea sufletului eului liric spre iubire:

*„..... dar eu
Urăsc frumusețea ta
Urăsc dulceața ta
Urăsc puritatea ta
Urăsc creația Lui
Mă urăsc pe mine,
Mă urăsc pentru că nu văd fără tine,
Mă urăsc pentru că nu simt fără tine,
Mă urăsc pentru că nu înțeleg fără tine,
Dar mai presus de toate”[1].*

Ura de sine ne arată, de fapt, schimbarea lumii în care trăiește. Eul liric realizează că totul îi alunecă din mâni. Nu mai poate controla nimic, pentru că sentimentele sale evoluează și înțelege că ieșirea din comoditatea anterioară și includerea într-o nouă lume splendidă, îi dă în același timp atât confortul mult dorit și așteptat cât și disconfortul care îi dă bătăi de cap, pentru că lumea lui nu mai este la fel. Starea sa interioară dezvoltă un nou sentiment liber care e de neoprit. Ura pentru faptul că el nu mai vede fără iubire, pentru că nu mai simte fără iubire și pentru că nu mai înțelege nimic în această lume fără iubire îi creează o stare meditativă asupra dezvoltării sinelui și schimbărilor la care a fost supus. După această stare meditativă el revine la noua realitate unde se conformează cu noua viață ce nu mai are rost fără dragoste. Astfel revenirea sa spune despre faptul că acesta nu mai este la fel, că viața lui, starea sa interioară și lumea în care a trăit și trăiește nu mai sunt la fel, dar totul depinde de iubire și ea este mai presus de toate, Femeia și Iubirea. Deci putem observa aici combinarea urei cu dragostea care trezește la o altă realitate sufletul eului liric și îi schimbă viziunea sa asupra lumii interioare și exterioare.

Antiteza dintre ură și iubire ilustrată în ultimul vers al poeziei „*Mă urăsc fiindcă TE IUBESC!*” reprezintă acel joc de cuvinte care ne evidențiază puterea sentimentului iubirii. O lume fără iubire este o lume goală, lipsită de sens, iar ura în această poezie este cea care dă sens și amplifică sentimentul adânc al iubirii, pentru că, după cum am menționat mai sus, eul liric se urăște că „*nu poate vedea fără iubire*”, „*nu poate simți fără iubire*” și „*nu poate înțelege fără iubire*”. Fata care este menționată în poezie este cea care dă rost lumii sumbre în care se afla eul liric. Ea constituie iubirea fără de care nu poate exista și dă sens lumii în care

trăiește. Aceasta este raza de lumină ce îi luminează sufletul mâncat de întunericul groaznic al lumii fără de sens.

În concluzie aş putea spune că iubirea este cea care ne dă sens vieții noastre de muritori. Ea coexistă împreună cu ura pentru a amplifica sentimentele noastre, pentru a vedea altfel lumea și pentru a înțelege că ființa noastră este multilaterală. În sufletul său coexistă bunul și răul, iubirea și ura, frumosul și urâtul etc., care se împletesc și formează o lume colorată cu nuanțe deschise și închise, iar în poezia lui Vieru, ura și iubirea se îmbină sincretic pentru a modifica ființa umană spre bine, pentru cunoașterea unei lumi noi, frumoase, plină de culori și sentimente ce adie și animă sufletul fiecăruia.

BIBLIOGRAFIE

1. VIERU, Grigore „Mă urăsc fiindcă te iubesc”, Disponibil:
<https://simonachirila.wordpress.com/2016/10/14/ma-urasc-fiindca-te-iubesc/>
2. VIERU, Grigore. Opera poetica, vol. I-II. Chișinău, Cartier, 2015.

DECODIFICAREA ROMANULUI „IUBITA LOCOTENENTULUI FRANCEZ” DE JOHN FOWLES, PRIN INTERMEDIUL PSIHOCITICII ȘI ARHETIPOLOGIEI

THE DECODING OF THE NOVEL "THE FRENCH LIEUTENANT'S WOMAN" BY JOHN FOWLES THROUGH PSYCHOCITICS AND ARCHETYOLOGY

Constanța Covcaliuc, masterandă,
Programul de studii „Istorie și teorie literară”,
Coordonator: Viorica Zaharia, dr., conf. univ.

CZU 821.111.09

Abstract

The French Lieutenant's Woman, John Fowles's 1969 novel captures us with an experimental alura more than obvious. At first glance «The French Lieutenant's Woman» it may seem like a love novel in the middle of the 19th century, in the midst of the victorious era. It could also be perceived as a reply to the novels written at the time, which imposed a certain image – often idealized – of the victorious era, as the novels of Charles Dickens did, for example [2, pag.1]. This work of postmodernism The French Lieutenant's Woman it calls into question the strict rules of the victorious society and puts them in opposition with one of the female characters, Sarah Woodruff, who will turn out to be a real modern woman, who make their own decisions, take responsibility for them and lead their lives according to their own principles.

Key-words: psychocritique, the obsessive metaphors, the writer's personal myth, archetypology.

„Un singur lucru ne e comun tuturor: *dorim să creăm lumi la fel de reale, dar altfel, ca lumea care există*”.

(John Fowles, *Iubita locotenentului francez*)

La fel cum psihanaliza în genere și-a propus descoperirea rolului esențial al inconștientului uman, inițial în viața privată a individului, mai apoi la aria unei unei întregi culturi, *psihocritica* își are drept miză fundamentală descoperirea personalității inconștiente al scriitorului, prin cercetarea atentă a materialului textual, care să ne facă să observăm constanța unor rețele asociative în mai multe texte. Acest lucru, în convingerea lui Ch. Mauron trebuie să reprezinte niște ipoteze că resortul lor intim se regăsește în zona inconștientă a autorului și deci, în acest scop, psihocritica e menită cu ajutorul instrumentelor sale să continue cercetarea

lor până la concluzia finală cu identificarea *mitului personal al scriitorului* pentru căruia confirmare se face recurs la datele paraliterare și biografice. *Psihocritica* lucrează cu textele și cu cuvintele textelor. Faptul esențial pe care ea se întemeiază este prezența constatabilă în mai multe texte ale aceluiași autor a unor rețele fixe de asociații. *The French Lieutenant's Woman/Iubita locotenentului francez*, romanul din 1969 al lui John Fowles ne surprinde cu o alură experimentală mai mult decât evidentă. *La o primă vedere «Iubita locotenentului francez» poate părea un roman de iubire plasat la mijlocul secolului al XIX-lea, în plină epocă victoriană. Ar putea fi perceput și ca o replică la romanele scrise în acea perioadă, care au impus o anumită imagine – de cele mai multe ori idealizată – a epocii victoriene, așa cum au făcut-o, de exemplu, romanele lui Charles Dickens* [2. Pag.1]. Această operă a postmodernismului „Iubita locotenentului francez” aduce în discuție regulile stricte ale societății victoriene și le pune în opoziție cu una dintre personajele feminine, Sarah Woodruff, care se va dovedi a fi o adevărată femeie modernă, care își ia propriile decizii, își asumă responsabilitatea pentru ele și își conduce viața după propriile principii. Dubla structură a romanului, pe de o parte, trecutul victorian reprezentat de personajul masculin Charles Smithson, de sorginte aristocrată și moștenitorul unui titlu nobiliar logodit cu Ernestin Freeman, fata unui bogat negustor (burghezie) și pe de altă parte, postmodernismul reprezentat de nonconformista Sarah are exact rolul de a reliefa și mai mult diferența dintre epoci și de a ironiza căsătoriile văzute ca un contract încheiat între cei bogați. În cadrul romanului se observă cu ochiul neînarmat repetarea rețelelor, grupurilor, structurilor revelate care desemnează cu rapiditate figuri și situații dramatice:

- ❖ primul grup de cuvinte desemnat, care se referă la fațetele și situațiile în care s-a aflat unul dintre personajele principale – «*Charles*» *Smithson*, *darwinismul*, *determinismul*, *Cambridge*, *om de știință*, *savantul*, *monografie*, *fosile*; *termeni din latină: certhidium portlandicum (piatră din zăcămintul oolitic)*; *știința*, *biologia*, *palentologie*, *zoologie*, *geologia*; *colecționar de cărți*, «*Originea speciilor*», «*Cartea Cărților*», *biblioteca*; *datorie/îndatoriri*; *aristocrație*, *averea*, *contul Ernestinei*; *călătorie*, *faună*, *florăș biserica*, *catolicismul*, *vis idealizat*, *căsătorie*; *revoltă și faleză*.

- ❖ al doilea grup de cuvinte desemnat se referă la fațetele și situațiile care au cuprins-o pe Sarah Woodruff: *iubită*, *târfa*, *eroina tragică*, *suferința*, *principii*, *biblia*, *nonconformismul*, *guvernanta*, *profesoara*, *taina*, *evlavie*, *pedeapsă*, *iubirea*, *sentimentul de vinovăție*, *faleză*, *libertate*, *viclenie*, *voci*, *mășți*.

- ❖ și al treilea grup de cuvinte desemnat se referă la fațetele și situațiile impuse de timp: *revoluțiile*, *era științifică și a inovațiilor*, *cercetarea*, *religia*, *servitor*, *creștinismul*, *ateismul*, *panteismul*, *deismul*, *British Museum*, *muzica*, *adagio*, *progres*, *istoria*, *politica*, *literatura*, *păturile sociale*, *aspecte filosofice*, *psihologia*, *sociologia*, *cultura*, *imoralitatea*, *teologia*, *creatorul*, *autoștiutorul*, *civilizațiile*, *rugă*, *moravuri*, *Cristos*, *epoca victoriană*, *coloniile*, *nazist*, *tragedie*, *bigotism*, *reformă*, *stăpân/ă*, *prostituată*, *voci*, *telegramă*, *epistolă*.

Reducându-se aceste rețele la așa numitele *metafore obsedante*, care în funcție de tonalitatea lor afectivă formează rețele de asociații constante, trăsături structurale dominante. Rețelele se stabilesc independent de universul tematic al textelor angajate în acest scop. Astfel, avem de-a face cu două personaje atipice perioadei victoriene, e vorba despre nobilul Charles Smithson și guvernanta Sarah Woodruff. De ce atipice? Căci tragedia personajului

feminin se află prin condiția ei de guvernantă, adică de fată săracă, dar educată, undeva între clasele sociale de jos și cele de sus.. Ea este ființa din afara societății, o ființă *altfel*. Prin atitudinea ei, poate fi considerată o feministă *avant la lettre*: „Pentru tinerii dornici de însurătoare din clasa pe care-o părăsise, devenise prea distinsă, în timp ce pentru cei din clasa către care se îndreptau năzuințele ei continua să fie prea comună” [2, pag.1]. În atare situație, Sarah se hotărăște să-și depășească condiția jucând puțin teatru, interpretând un personaj tragic, pentru a-l seduce astfel pe Charles Smithson, un nobil logodit cu fiica unui negustor bogat. Cum spuneam, și Charles este un personaj oarecum atipic, cel puțin în propria-i viziune despre sine: „Charles nutrea credința nezdruccinată că el, nu era la fel cu marea majoritate a egalilor și contemporanilor săi. Acesta era și motivul pentru care călătorise atâta; societatea engleză îi părea prea închistată, solemnitatea englezilor prea din cale-afară de solemnă, gândirea engleză prea moralizatoare, iar religia englezilor, prea năpădită de bigotism.” [2, pag.1]. La răspântia romanului se află acele *mituri obsedante*, care prevalează mai mult sau mai puțin, în funcție de progresul sau regresul personajelor. Spre exemplu, iluziile lui Charles de a avea un cont în bancă grație Ernestinei și dragostea care îl orbește într-u totul, încât decide de a se lipsi de avere și de a desface relația conjugală contractuală pentru a rămâne cu victima întruchipată de Sarah. Progresul și regresul se află într-o corelație permanentă și se evidențiază prin eliminarea obligațiilor, care și constituie unul dintre *miturile obsedante al îndatoririi* al acelei epoci, al înșelării sale raționale și iraționale, prin diminuarea eului social și afirmarea eului creator, în favoarea *libertății și iubirii*, care constituie un alt mit esențial, până la cel de al treilea *al revoltei* și străpuns de cel *al suferinței/tragicului*, enunțat în cel de al doilea final expus de scriitor. Ca personaj în antipozitie se află Sarah Woodruff, mielușa victimizată în *mitul tragicului*, subjucată suferinței și *iubirii* intense din care se naște apoi Harriet, ajungând într-o progresie totală, până la *libertatea* nebună, de a savura singură soarta fără angajamente și *îndatorirea* față de eul social, adică de creșterea, educarea și asigurarea vieții fiicei sale și totodată de anunțarea lui Charles că mai are un rol cel de tată. Pe de altă parte, personajele nu sunt, totuși, niște simple fanteze. Pe parcurs, ele capătă consistență, își câștigă dreptul la liberul arbitru, la voință, ceea ce complică lucrurile și mai mult. Da, autorul este un Dumnezeu al unei lumi de hârtie, dar un Dumnezeu care nu suprimă alte libertăți, în speță ale personajelor sale, după cum singur o recunoaște: *Cu alte cuvinte, pentru a fi liber eu însumi, trebuie să-i acord libertate deopotrivă lui Charles, Tinei, lui Sarah, chiar și odioasei doamne Poultney. Nu există decât o singură definiție bună a lui Dumnezeu: libertatea care îngăduie altor libertăți să existe. Iar eu trebuie să mă supun acestei definiții* [2, pag.1]. Această definiție a autorului-creator constituie *mitul personal al scriitorului*, mereu aflat într-o luptă aprigă, pe de o parte: conștientul, pe de altă parte inconștientul, și între aceste două extreme s-au creat o mulțime de relații osmotice, care încearcă sau să domine, sau să se subjuge. O luptă continuă, expusă în cercul viicios, Charles logodit cu Ernestina doar din motive pur contractuale, Sarah îndrăgostită peste măsură de Charles, care prin suferința ei îl cucerește pe nobil. Poate unora nu o să le placă Fowles pentru că el adoptă ceea ce Eco numește „opera aperta” (în traducere operă deschisă), adică lasă cititorului posibilitatea de a interpreta și de a-și alege singur finalul romanului, după ce ilustrează niște posibile finaluri. În penultimul capitol al cărții, Fowles optează pentru un final fericit, iar în ultimul lucrurile se întâmplă exact pe dos, totul părându-i-se cititorului un labirint sau o ghicitoare, citind și recitind capitolele sa vadă ce i-a scăpat neobservat. Numitul labirint, nu este deloc, unul

întâmplător, ci unul care mereu își schimbă configurația grație măiestriei autorului, e un fel de *panta rhei*, cu cât te aprofundezi mai mult, cu atât descoperi ceva inedit, și cu cât privești mai atent, cu atât inefabilul își face loc în imaginile radicale, de parcă cititorul ar avea în față nu un roman, ci un caleidoscop. Conflictul este această sevă, ce alimentează continuu dualitatea romanului. Conflictul istoric, politic, cultural, reformelor, cele interioare în conștiința și inconștiința eroului. Pe de o parte, balansează, naturalismul, darvinismul aflată în contradicție cu teoria fixistă, aristocrația sa șubredă și catolicismul lui Charles prin mersul la biserică și pe cealaltă parte a malului: creștinismul, nonconformismul, feminismul și clasa socială de jos. Nimic accidental, doar scăparea de sub control al personajelor uneori, dar prenumele *Charles*, savantul, care a scris monografie, care a recitat de sute de ori *Originea speciilor*, a altui mare savant care a făcut descoperiri uluitoare, dar domeniile da care este îndrăgostit eroul nostru, identice cu ale celebrului naturalist Darwin: geologie, biologie, ceva mai specific paleontologia, care în roman e plină de vitalitate prin colectarea multor fosile. La fel, studiile la Cambridge, uluit de călătorii, Darwin studiază cu deosebit interes taxonomia plantelor și a animalelor, când autorul îi dă intenționat să descopere frumusețile unei păsări extreme de rare și să descopere noi plante și animale, atunci când ajunge în America. Antipodul său de sex feminin, Sarah Woodruff, feminista epocii, care pune moralul la pământ a lui Charles, care îl sugrumă din interior prin aparența imaginilor și trăirilor, și care îl neliniștește prin dispariția ei. Misterioasa Sarah este cea care exercită inițial o curiozitate, transformată mai apoi în pasiune asupra lui Charles, când o vede la începutul romanului pe malul mării privind în zare, așteptând ceva sau căutând ceva cu privirea. Sub pretextul de a o cunoaște mai bine și de a-i afla secretul se întâlnește cu ea pe ascuns și este surprins de naturalețea, inteligența și independența ei într-o epocă și o societate patriarhală. Sarah, prenume deloc întâmplător, ci mai degrabă biblic. Eroina este soarele îmbrăcat în negru, pe care cititorul nu îl poate suspecta, în unele scene; prima – când Charles o desvirginează și descoperă că de fapt, că nu avusese nimic cu dnul Varguennes, locotenentul francez și scena de la finele romanului când își face prezența, și îi spune lui Charles, că *ar vrea să discute o femeie cu tine*, atunci observăm intenția ei de a forma o familie fericită, și aceasta doar în penultimul capitol. Iar în ultimul capitol, dimpotrivă, finalul este și mai trist și dureros, de parcă principiile ei aspre și-au făcut loc, unde clasa socială nu mai valorează nimic pe lângă nonconformism.

Un roman de excepție cu o alură experimentală nemaipomenită, care pledează pentru libertatea de a alege și de a fi noi înșine stăpânii noștri. Analizând romanul din *perspectiva arhetipologiei*, ne propunem să cercetăm romanul operând cu conceptele *mitanaliză* și *mitocritică* impuse în literatura română, urmărind identificarea și comentarea miturilor, arhetipurilor și simbolurilor din acest text. Charles este prins între două lumi, între respectul și dragostea cultivată față de Ernestina și atracția pe care o simte față de Sarah, între o lume deja cunoscută, familiară, dominată de reguli și de pudoare – epoca victoriană, și o lume nouă, ademenitoare, care cere să fie descoperită, spărgând toate normele sociale – secolul al XX-lea. Pe parcursul romanului, este evidentă direcția în care alege să meargă Charles, și aici intervin miturile și arhetipurile masculine care se reflectă în oglinda eroului nostru:

- Întruchiparea lui Charles a arhetipului **Dorian Gray** se iscă în unul dintre fragmentele, capitolului VII: *Zâmbi apoi cu îngăduință în fața mutrelor sale și a euforiei care*

nu-l mai părăsea; stând astfel în fața oglinzii, se cufundă în contemplarea drăgăstoasă a propriului chip. Prea era inocent chipul ăsta, rămas fără masca oficială pe care o purta în lume; prea statornicit într-o expresie [1, pag. 51]. Cu precizie, la începutul romanului se înfățișază sub aspectul chipului de o frumusețe rară.

- Apoi „Dumnezeul atotștiitor” îi oferă, parcă intenționat o șansă Ernestinei să-l hiperbolizeze până la mitul lui **Hercule**: *Charles dădu la iveală bucata de rocă amonitiferă adusă pentru Ernestina, care lăsa jos apărătoarea de foc și încercă să ridice piatra, fără să izbutească, drept care îi iertă totul lui Charles pentru atare trudă istovitoare demnă de un Hercule - ca mai apoi să se prefacă supărată pe el pentru că-și pusese viața în primejdie* [1, pag.106].

- Autorul-narator își face prezența prin descrierea eroilor, apelând la mitologia greacă, accentuând pasiunea personajului principal pentru cluburi asemenea lui **Odisseu** care se răsfața pe insula *Ogygia*, a Calypsei: *Pesemne că avea o idee prea bătută în cuie despre înfățișarea unei sirene și a decorului în care își făcea apariția - cosițe lungi, o feciorelnică goliciune de albastru, bine cunoscuta coada de pește și veșnic lîngă ea, un Odisseu prezentabil, cu un chip pe gustul celor mai selecte cluburi londoneze* [1, pag.167].

- nu uită nici de Sarah: *Nu era nici urmă de coloane dorice pe Undercliff, și totuși în fața lui Charles se afla o Calypso* [1, pag.167], o **Calypso** care nu era zeița mării, dar care îl aștepta pe faleză mereu pe Varguennes și care s-a îndrăgostit de Odisseul nobil.

- Creația autorului-narator atinge cote maxime, când dârzenia lui reînvie parțial **mitul lui Pygmalion**: *...era acum o victimă supusă, aflată în totul în voia lui, murmură trezită la viață, intrupând un nud desenat de Etty, fericit deznodământ a mitului lui Pygmalion* [1, pag. 375]. Scena reînvie ca într-un film (o tehnică impozantă postmodernismului) cu Charles, aflat într-o încăpere modestă cu o prostituată pe care ar dori să o domine dintr-un impuls de disperare aprigă, ce este stârnit de instictul animalier de a o domina pe Sarah.

- Cercetând romanul mai departe, descoasem că personajul nostru se identifică cu **Antoine Roquentin**, personajul principal din *Greață*, se află într-o perioadă în care se simte pierdut, în care nu înțelege ce se întâmplă cu el, și în plus, este stăpânit de o senzație de scârbă, de greață, care nu îi mai dă pace, unica divergență că ea se manifestă pentru prostituată și nu pentru lucruri.

- Atotvăzătorul îi face o clonă intenționată lui Charles, crează o simbioză cu **Émile de La Roncière**. *Fiu al spartanului conte de La Roncière, Émile era, fără putință de tăgadă, un june cam frivol – avea o amantă și era înglodat în datorii -, fără ca asta să facă totuși o raritate în rândul compatrioților, contemporanilor și confracților săi. Și afirmă în continuare cu o subiectivitate de narator: Nu mai e nevoie să spun că se identifică aproape din capul locului cu nefericitul Émile de La Roncière* [1, pag.271].

- Doctorul Grogan, preia orientarea în roman și îl critică dur, recurgând la **Dante Aligheri**, după ce Charles îl rugă să o examineze pe Ernestina disperată, de intenția lui de a rupe logodna: *«Îmi pare rău că nu-mi amintesc acum pedepsele pe care le prevedea Dante pentru Antinomiști, ca să ți le impun și dumitale»* [1, pag. 467].

- Charles, initial, se simte atras de aura misterioasă și controvesată a Sarahei, precum și de privirea sa străpungătoare, dar pe parcursul întâlnirilor clandestine cu Sarah, Charles reușește să descopere o parte din personalitatea acesteia și se îndrăgostește, uitând, în

clipele sale de exaltare, de angajamentul luat față de Ernestina. Astfel, Sarah îi este prezentată cititorului, prin gesturile și acțiunile sale, dar mai ales prin ochii lui Charles, *că era leită chipului sub care un țăran de lângă Gavarnie, din Pirinei, susținea că i se arătase Fecioara Maria* [...] [1, pag. 162] și unde mai pui că citea psalmii din Biblie pentru dna Poulteney, întrucât naratorul nu pare a cunoaște sentimentele și gândurile acesteia, ori alege să nu dezvăluie nimic, tocmai pentru a-i menține personajului această aură misterioasă.

- Viziunea naratorului se impune când epoca cere idealul frumuseții: *Nu vreau să spun prin asta că avea unul din acele chipuri bărbătos-chipeșe, cu bărbăție vânjoasă, la mare preț în epoca edwardiană – genul de frumusețe Gibson Girl* (idealul frumuseții din epoca Victoriană). *Chipul ei era armonios alcătuit, și întru totul feminin; un chip pe care la intensitatea înfrânată a privirii venea să se adauge senzualitatea înfrânată a gurii, o gură generoasă, ce se abătea și ea de la gustul vremii, al cărui ideal oscila între gurițele mititele cu buze aproape invizibile și guri în formă de inimioară, încremenite într-o expresie copilăroasă* [1, pag.141].

- În timpului întâlnirilor pe ascuns *În timp ce privea chipul de lângă el, pe neașteptate îi răsări în minte, din senin, numele Emmei Bovary. Astfel de străfulgerări sânt totuna cu înțelegerea; dar și cu ispita* [1, pag.142], voind să-i descopere enigma, a aflat cauza *Tragismului* ei, fiind cel al căutării absolutului, a fericirii depline.

- Sarah întruchipată de **Otilia** (*Enigma Otiliei*, George Calinescu), nu aceea îndragostită, Otilia ca simbol al enigmaticei feminități, încă nedăruite, Otilia înconjurată de acel nimb al castității și pudorii, acel nimb care ascunde și mai mult misterul.

- În finalul romanului, ea îmbeacă rolul de muză al pictorului Rossetti, care i-a făcut portretul și care a devenit nașul fiicei sale, Lalage.

Observăm, că autorul-narator le-a atribuit un șir de mituri și arhetipuri, care luate fiecare în parte și cercetate conturează propria istorie, poveste, nuvelă, poem, secvență de film, epistolă care fiind transpuse unul peste celălalt crează originea mitului creator al *libertății superioare care îngăduie altor libertăți să existe*. Un roman de excepție cu o alură experimentală nemaipomenită, care pledează pentru libertatea de a alege și de a fi noi înșine stăpânii noștri. Semnificativ sunt un șir de arhetipuri umane, fie de a se supune, fie de a se revolta împunător convențiilor acelor timpuri. E o mărturie ce ilustrează clar atitudinea paradoxală a lui Fowles: atașamentul sentimental față de valorile unei epoci, dar și rebeliunea (post)modernistă împotriva vechilor valori ale aceleiași epoci. Cumva că Fowles ar fi și el, ca și cititorul, martorul unei evoluții neașteptate și neștiute anterior, cumva că personajele lui sunt scăpate de sub control și că noi să ne alegem finalul dorit. Un adevărat labirint al timpurilor constituie creația sa.

BIBLIOGRAFIE

1. John Fowles, *Iubita locotenentului francez*, ediția a II-a, traducere de Mioara Tapalagă, Polirom, Iași, 2011.
2. Adina, D. „Joaca de-a literatura în *Iubita locotenentului francez*” de John Fowles. <https://www.bookaholic.ro/joaca-de-a-literatura-in-iubita-locotenentului-francez-de-john-fowles-2.html#more-34311>, [accesat la 01.02.2021]

SEMNIFICAȚIA MISTICĂ ȘI SIMBOLICĂ A NUMERELOR ÎN ROMANUL „ADAM ȘI EVA” DE LIVIU REBREANU

THE MYSTICAL SIGNIFICATION OF NUMBERS IN THE NOVEL „ADAM ȘI EVA” BY LIVIU REBREANU

Mihaela Mogîldea, masterandă,
Programul de studii „Istorie și teorie literară”,
Coordonator: Dumitrița Smolnițchi, dr., conf. univ.

CZU 821.135.1.09

Abstract

The article reflects the importance and the meaning of numbers used by author in the novel „Adam și Eva” by Liviu Rebreanu. The masterpiece shall record a frequently usage of number seven, which corresponds to the novel’s structure: seven lives presented in seven chapters, each having seven parts. Mistically meaning of this number and other numbers preferred by the author is closely linked to popular belief and to psychological and numerological theories, related to numbers’ role in people’ lives.

The destiny of the characters is deeply influenced by the numbers encountered in the novel.

Key-words: number, seven, destiny, symbol, perfection, spirituality.

*„Câte vieți terestre alcătuiesc o viață adevărată? ...șapte!
De ce tocmai șapte? O, Doamne, de ce șapte? Dar pentru că șapte
este numărul sfânt! A fost sfânt dintotdeauna în toate sufletele!”*

(Liviu Rebreanu, „Adam și Eva”)

Simbolistica cifrelor este una complexă și se consideră că ar avea o legătura strânsă cu Universul. Credința populară și numerologia afirmă că cunoașterea importanței și semnificației numerelor asigură interpretarea corectă a unor mesaje care apar de-a lungul vieții.

În spațiul românesc a fost pe larg valorificată cifra trei care apare atât în folclorul literar cât și în multe ritualuri. Basmelor sunt textele în care această cifră predomină: trei feciori sau trei fete de împărat, zmeu cu trei capete, trei ursitoare, trei probe prin care trece eroul. În variantele baladei „Miorița”, există o unitate de trei (cei trei ciobani: moldovean, vrâncean, ungurean). Repetarea unor gesturi de trei ori, pentru a fi mai convingătoare sau a le consacra mai multă putere (facerea semnelor crucii de trei ori, ocolirea mesei de trei ori după ceremonia de cununie); în obiceiurile funerare cifra trei devine obsedantă (decedatul este ținut trei zile în casă, bocitoarele sunt și ele trei la număr), indică asupra puterii mistice a numărului trei.

Romanul „Adam și Eva”, de Liviu Rebreanu este un exemplu elocvent al faptului că poporul român crede cu vehemență în numere, în semne. Romanul însuși are o construcție bazată pe o formulă matematică: romanul este alcătuit din șapte capitole, în care sunt povestite șapte vieți, fiecare capitol este secționat în șapte părți.

Apărut în 1925, romanul lui Rebreanu urmărește povestea de dragoste a unui cuplu care se caută încontinuu, și se întâlnește doar în al șaptelea episod istoric al evoluției civilizației – de aici și denumirea operei, ce ilustrează identificarea celor doi cu perechea primordială. Personajul principal este, semnificativ, profesorul de filosofie Toma Novac, cel care se îndrăgostește iremediabil de Ileana, femeia pe care o întâlnește întâmplător pe stradă. El este prezentat succesiv, pe cuprinsul cărții, în ipostaza de păstor în vechea Indie, guvernator în

Egiptul Antic, scrib în Babilon, cavaler roman, călugăr german în Evul Mediu, medic în Franța din timpul Revoluției, cu unicul țel de a ajunge la iubita sa. Toate încercările (metempsihotice) ale profesorului de a se reuni cu cea care i-a furat într-o fracțiune de secundă inima sunt dominate de ideea singularității: „Un bărbat din milioanele de bărbați dorește pe o singură femeie din milioanele de femei. Adam și Eva!”. Ceea ce reprezintă alibiul perfect pentru sacrificiul bărbatului pe arzătorul altar al iubirii [3, p.70]

Scriitorul a declarat, referitor la opera de față, că în ea se afla „mai multă speranță dacă nu chiar o mângâiere, pentru că într-însa viața omului e deasupra începutului și sfârșitului pământesc” și fiindcă „Adam și Eva” e „cartea iluziilor eterne”.

Asemeni poveștilor, miturilor, romanul înregistrează o frecvență simbolică și mistică a numerelor, în special a numărului șapte, treisprezece, unsprezece.

Olesea Gârlea a analizat pe larg frecvența și semnificația numerelor în roman. Astfel autoarea susține că „cifra șapte devine obsesivă pe tot parcursul lecturii. Șapte desemnează totalitatea ordinelor planetare, totalitatea ordinii morale, ordinii spirituale, este simbol al vieții veșnice, al totalității spațiului și timpului, de aceea în roman temporalitatea și spațialitatea iau dimensiunea acestei cifre. Spre exemplu, la începutul romanului acțiunea se desfășoară la „ora șapte, în strada Albă nr. șapte, ziua a șaptea, luna a șaptea”, în altă povestire înțeleptul și Mahavira „merseră șapte luni de zile, trecură prin șapte orașe și de două ori șapte sate (...) zăboviră șapte zile în Daob”, în altă parte războiul durează „de două ori șapte ani”, personajul era „de două ori șapte ani”, singurătatea ținu „șapte săptămâni”, „șapte zile și șapte nopți”, „peste șapte zile Ioan fugarul se întoarse înapoi”, „în a șaptea lună de căsnicie Antoinette se simți profund dezamăgită” [3, p. 70].

Șapte este simbol al „fecundității, al unirii contrariilor și respectiv sexelor. Șapte este suma numerelor patru (femeiesc) și trei (bărbătesc)” [1, p. 295]. În Vechiul Testament șapte este utilizat de șaptezeci și șapte de ori. Prin transformarea pe care o determină, șapte se consideră a fi un număr cu puteri magice. Imaginea hexagramei, care are șase laturi, șase unghiuri, fiind unite de cel de al șaptelea element-centrul, sugerează întoarcerea la centru, la origini.

Pornind de la ideea că „ șapte corespunde numărului planetelor, ceea ce sugerează perfecțiune și divinitate,, [3, p. 71], Olesea Gârlea remarcă că această cifră devine o pecete pe destinele personajelor, spre exemplu, „Umanomu se naște în ziua a șaptea, în anul când se făcu a șaptea numărătoare a vitelor; Gungunum era al șaptelea copil al lui Num-Utmu, Axius este cel de-al șaptelea copil în familie; Petre Novac *zăcu șapte zile*. În roman întâlnim și numeroase ritualuri de iubire legate de acest număr, cum ar fi: Unamonu amestecă *șapte picături de sânge, în termen de șaptezeci de zile de câte șapte ori pe zi, rostind șapte cuvinte magice*, pentru a câștiga iubirea lui Isit. [3, p. 71], Riturile de înmormântare ale lui Senusret, tatăl lui Unamonu, de asemenea portă încărcătura mistică a numerelor, *corpul a fost lăsat să se usuce șaptezeci de zile, șaptezeci de robi au pregătit mormântul, sarcofagul a fost gata cu șapte ani înainte de moartea lui, înmormântarea s-a făcut în ziua a șaptezeci și șaptea, la înmormântare au venit trei mii șapte sute de preoți*[3, p.71].

În cartea lui Ivan Evseev numărul șapte este apreciat ca fiind „ cel mai încărcat de semnificații misticești ezoterice,, [2, p. 179], Autorul face o retrospectivă încercând să demonstreze faptul că acest număr are o tradiție destul de veche: „preoții Babilonului se închinau la șapte zei; cultul lui Apollo se serba în a șaptea zi a lunii, lira lui avea șapte strune;

egiptenii îl considerau simbol al vieții eterne,, [2, p. 179], Nici până în prezent, acest număr nu și-a diminuat însemnătatea, din contra, face parte din rutina noastră zilnică:, șapte sunete de bază în gamă; percepem șapte culori ale spectrului; operăm în general cu propoziții având în medie șapte cuvinte; utilizăm diverse expresii ideomatice care conțin acest cuvânt: *a avea cei șapte ani de acasă; a mânca cât șapte, a umbla pe șapte cărări; a fi în al șaptelea cer, a măsura de șapte ori*, și șirul continuă. Psihologii numesc acest aspect *Septomania*,, . [2, p. 179].

O frecvență mai redusă o înregistrează în roman cifra trei și derivatele acesteia: *Hans a împlinit treisprezece ani; orașul avea treizeci de ani; regele Arjuna avea în stânga femeia ce îi născuse trei copii; Dadefra era cel mai mare dintre cei treizeci și trei de feciori ai regelui; amanta lui Dadefra are treizeci de ani și trei copii*; [3, p. 71].

Conform dicționarului de simboluri, cifra trei „este primul număr fundamental, considerat perfect de către chinezi, expresie a totalității, desăvârșirii. În tradițiile religioase, numărul trei sugerează o legătură spirituală și intelectuală între Dumnezeu, cosmos și om: *Dumnezeu a izvodit din propria sa esență trei îngeri; sunt trei lucruri ce năruie credința omului(minciuna, nerușinarea și zeflemeaua)*. [1 p. 71]. Cifra trei este folosită frecvent în ritualurile de magie, având semnificația „izgonirii duhurilor rele,,.

În cel de-al șaptelea capitol al romanului, Aleman este cel care elucidează structura matematică a acestui roman, vorbind despre realizarea *destinului divin,, a șaptea viață pământescă e sfârșitul călătoriei materiale a sufletului. În viața a șaptea, deci, bărbatul trebuie să întâlnească pe femeia care întruchipează perechea lui sufletească și să se unească negereșit cu ea. Rodul material al acestei uniri va fi animat de asemenea de un suflet care își începe a șaptea existență materială,,* [6, p.325].

Ultima afirmație al lui Toma Novac „*Numărul sfânt, se gândi cu înfiorare blândă în inimă,,* [6, p. 351] face trimitere directă la teoriile lui Pitagora, conform cărora elementul primordial al lumii este numărul,, *numărul este esența tuturor lucrurilor*”.

Liviu Rebreanu are un simț rafinat al structurii operei literare, după cum afirmă și Eugen Lovinescu „romanul e construit cu șapte caturi suprapuse, autorul ne descrie cele șapte încarnări succesive ale lui Toma Novac” [4]

În sinteza celor expuse anterior, afirm că prezența și frecvența numerelor în roman reprezintă un element definitoriu al acestei opere, aceste simboluri dau culoare, dinamism, vivacitate textului și îl apropie de cititor, îi permite acestuia să se regăsească în acest roman, fiindcă noi suntem un popor care credem în semne, credem în importanța și puterea numerelor semnificative din viața noastră.

BIBLIOGRAFIE

1. CHEVALIER J., GHEERBANT A. Dicționar de simboluri, București, 1995. Vol I-II-II
2. EVSEEV, I. Dicționar de simboluri și arhetipuri culturale. Timișoara, editura „Amarcord”, 1994.
3. GÂRLEA, O. Mituri și simboluri în romanul „Adam și Eva,, de Liviu Rebreanu. În: Metaliteratură, anul XII, nr. 1-2 (29), 2012.
4. LOVINESCU, E. Istoria literaturii contemporane, editura „Minerva”, 1989.
5. MĂRGINEANU, CL. „Adam și Eva”, un roman-fior pătîmind a speranță. Disponibil: <https://jurnalul.ro/cultura/arte-vizuale/adam-si-eva-un-roman-fior-patimind-a-speranta-508274.html> [accesat pe: 29.03.21]

6. REBREANU, L. Adam și Eva. București, editura „Minerva”, 2018.
7. „Adam și Eva” de Liviu Rebreanu, o lecție despre perenitatea iubirii. Disponibil: <https://matricea.ro/adam-si-eva-de-liviu-rebreanu-o-lectie-despre-perenitatea-iubirii/> [accesat pe: 28.03.21]

STRATEGII DE PREDARE TIC ÎN CADRUL LECȚIILOR DE LIMBĂ ȘI LITERATURĂ ROMÂNĂ ÎN ȘCOALĂ. EXPERIENȚE DE LA PRACTICA PEDAGOGICĂ

ICT TEACHING STRATEGIES AT ROMANIAN LANGUAGE AND LITERATURE LESSONS IN SCHOOL. EXPERIENCES FROM PEDAGOGICAL PRACTICE

*Iana Coțofană, studentă, anul III,
Facultatea de Filologie și Istorie,
Coordonator: Liubovi Cibotaru, lector univ.*

CZU 373.5.091:[811.135.1+821.135.1]:004

Abstract

Due to the pandemic situation, the education system in 2019-2021 developed in a rapid tempo. Education focused on digitization. The emphasis was on the use of digital tools in education, which is in line with the trends of the century. Today, digitalization occupies an important place in education. The mission of teachers is to implement digital tools to increase student productivity and arouse their interest in classes.

Key-words: education, development, digitization, digital tools, transdisciplinarity, experiences.

De-a lungul timpului, procesul de învățământ a fost modelat și remodelat. Nivelul economiei, gradul de cultură, obiceiurile și paradigmele societății se reflectă în sistemul de învățământ. Acesta este necesar să fie flexibil și ajustat cerințelor actuale, doar așa este posibil progresul.

Discrepanțele grave dintre demersul social-economic și cultural modern și ceea ce oferă școala ne orientează spre cele mai esențiale cerințe ale timpului:

1. „Cunoaștere procedurală” („a ști cum, când, de ce, cu cine”, „a ști de unde și de ce ieși informația de care ai nevoie” etc.), iar nu neapărat „cunoștințe” („ce”), de vreme ce școala nu mai poate oferi toate cunoștințele necesare vieții, ci doar pe acelea de a ajunge la ele.
2. Capacități superioare de „ordin înalt” (transdisciplinare) de inserție socială, de comunicare, de lucru în echipă, de rezolvare de probleme, capacitatea de a gândi creativ, critic și original...
3. Atitudini (inițiativă, curaj, încredere în sine). Ștefania Isac, „Integrarea TIC în procesul de predare-învățare”, în *Univers Pedagogic*, anul 2010, nr.2, p. 35.

În documentele de politică educațională: standarde, curriculum, ghiduri, programe de formare, etc. s-a insistat asupra digitalizării procesului de învățământ, deoarece acesta are nevoie de o nouă abordare bazată pe satisfacerea necesităților tinerei generații. Am vorbit frumos despre tehnologii informaționale, ca un obiectiv și scop, dar cu greu le-am asimilat în practică. A fost necesar să fim puși într-o stare critică pentru a ne adapta noilor schimbări. Am ieșit cu toții din zona noastră de confort, am depus eforturi, ne-am mobilizat și am

implementat strategii de predare TIC, dar rămâne să descoperim noi și noi metode TIC de predare-învățare-evaluare pentru a eficientiza procesul de învățământ.

Cred că o nouă abordare a sistemului de învățământ trebuie să se realizeze și în conținuturile educaționale. Cu siguranță pentru fiecare domeniu de activitate și pentru fiecare om, virusul COVID-19 a adus schimbarea.

Tânăra generație este atrasă de informații frumos ilustrate, jocuri, atractivitate, muzică, editare, poze, publicitate, marketing.

În cadrul practicii pedagogice am avut posibilitatea să-i descopăr pe elevii de azi. Diferența de vârstă nu este majoră, dar schimbările în atitudine și gândire sunt semnificative. Cu toate că trăim în aceleași zile, gândirea noastră este situată în perioade diferite ale istoriei. Și nu suntem vinovați, suntem un produs al influenței factorilor mediului intern și extern. Astfel, elevii de azi au nevoie pentru dezvoltarea competențelor necesare profesiilor secolului XXI.

Astfel, metode și strategii didactice pentru o nouă abordare a lecțiilor din cadrul disciplinei limba și literatura română ar fi: reportajul, interviul, blogurile, administrarea unui site cu actualizarea informațiilor la ordinea zilei, unde să se insiste pe observarea aspectelor de comunicare, coerență, stil, ortografie și stilistică.

În cadrul activităților dedicate comemorării lui Grigore Vieru, elevii claselor a VIII-a din IPLT „Gheorghe Asachi” au realizat un colaj de interviuri. Elevii au pregătit setul de întrebări, au căutat locuri, au surprins momente, au realizat un scenariu pentru filmare și pentru interviuarea persoanelor. De asemenea, doi elevi au editat clipurile și le-au comasat într-unul singur. A fost un produs digital foarte atractiv, interactiv și diferit. Prin metoda reportajului am observat abilitățile și competențele digitale ale elevilor, spiritul de observație de care au dat dovadă și creativitatea lor.

La întrebarea adresată elevilor, cu privire la ce așteptări au de la mine și cu ce informații interesante să vin la ei, mi-au răspuns să le aduc prezentări interactive, prin urmare efectele din Google Slides, Prezi, padlet, videouri în baza cărora să discutăm, i-au încântat. Utilizarea instrumentelor digitale în cadrul lecțiilor precum tabla interactivă Jamboard sau miro le-au trezit curiozitatea, deoarece acestea au multe opțiuni, emoticoane, ceea ce a oferit un nou suflu lecției.

Utilizarea instrumentelor digitale în cadrul predării lecțiilor de limba și literatura română valorifică trans și interdisciplinaritatea. Elevii au alte interese în prezent, au canale pe youtube, consultă video tutoriale sau animații pentru a înțelege mai bine cum funcționează procesele din fizică, consultă laboratoare de chimie virtuale, ceea ce facilitează procesul de învățământ. În acest context, pentru limba și literatura română un instrument, în calitate de pauză dinamică, pentru educarea vorbirii corecte, ar fi programele televizate, *Pastila de limbă*, prezentatorul căreia este Radu Paraschivescu, *De vorbă despre vorbe*, cu Vsevolod Cernei. Aceste sunt doar două emisiuni de câteva minute, dar care ar avea un impact foarte puternic asupra educării tinerei generații.

Pentru a dezvolta creativitatea elevilor am putea propune următoarele activități:

- Realizarea unui canal pe youtube cu recenzarea unei cărți pe săptămână sau pe lună, acesta ar putea fi un proiect colectiv.
- Crearea unei pagini de jurnal virtual, unde cei pasionați de poezie, proză și-ar putea include produsul artistic.

- Realizarea unei pagini, portal de interviuri sau știri.

Activitățile propuse ar îmbina utilul cu plăcutul, deoarece în acest mod elevii și-ar dezvolta atât competențele de comunicare scrisă și orală în limba română și competențele digitale. În acest mod elevii vor fi pregătiți pentru viață, pentru profesiile secolului XXI. Vor avea posibilitatea să activeze în diferite domenii de activitate: jurnalism, marketing, IT - editare, scriere de programe, montare, vânzări, achiziții, secretariat, politică și lista continuă.

În țara noastră nu există domeniu de activitate care să nu recunoască importanța disciplinei limba și literatura română. *Limbajul este haina gândirii*, deci un limbaj coerent, fluent, corect din punct de vedere lingvistic și ortografic este un atu.

Atunci când operele literare sunt studiate, ar trebui ca elevii să fie ajutați să-și formeze propriile concepte, valori, principii și idei, nu să copieze, ci să fie originali, profesorii și-au împlinit misiunea. Din toate timpurile a fost nevoie de oameni care gândesc, nu care sunt copii ale societăților.

Astfel, importanța strategiilor TIC în cadrul lecției de limba și literatura română este de a forma abilități de comunicare scrisă și orală prin intermediul lecturilor, dirijate într-un mod interactiv. Astfel, încât să fie promovat sincretismul artelor, să se analizeze filmul și să citească operă, astfel încât să observe ce elemente au fost incluse și care au fost excluse din film. O astfel de tehnică am folosit-o în cadrul practicii, elevii au citit romanul *Băiatul cu pijamale în dungi* de John Boyne și au vizionat și filmul, **vezi sondajul elevilor**. De asemenea am folosit și povestirea după imagini. M-am bucurat foarte mult să observ că elevii în cadrul evaluării au menționat idei din roman, fraze potrivite, și au fost sensibilizați.

Realizarea produselor digitale, precum storyjumper, le-au dezvoltat abilitățile digitale și gustul estetic, deoarece alegerea fondului, îmbinarea culorilor și expunerea informațiilor a fost realizată cu stil.

Activitățile privind opera și biografia scriitorilor, poezilor s-ar putea descoperi privind filme documentare și elevii ar putea realiza un film documentar, nu doar să citească o informație și să o expună, cu un ochi pe foaie și unul la profesor, dar realizând un produs digital, vor memora mai ușor informațiile, prin asocieri. De asemenea munca în echipă va contribui la consolidarea capacităților și deprinderilor de muncă eficientă.

Strategiile didactice menționate sunt valabile pentru elevii din ciclul gimnazial și liceal. Sarcinile oferite vor fi adaptate particularităților de vârstă ale elevilor.

În concluzie pot afirma cu certitudine, că implementarea cu succes a strategiilor TIC în procesul de învățământ va orienta elevii către profesiile secolului XXI și va culturaliza tânăra generație, ajutându-i să nu cadă pradă manipularilor de pe internet, să devină cititori / ascultători avizați și selectivi.

De asemenea strategiile și metodele moderne de predare sunt fundamentate pe metodele tradiționale, dar sistemul de învățământ trebuie să evolueze împreună cu societatea, de aceea generația de azi, este necesar să fie pregătită pentru provocările zilei de mâine, iar acesta se poate realiza pe dimensiunea TIC, atât de necesară secolului XXI, mai ales în zilele noastre, unde rămânem face-to-face doar noi și calculatorul.

BIBLIOGRAFIE

1. COVEY, S. Cele 7 deprinderi ale persoanelor eficiente. București: ALLFA, 2016.

2. CUTASEVICI, A. (coord.) et alii. Curriculum disciplinar la limba și literatura română. Chișinău: Lyceum, 2020.
3. ISAC, Ș., „Integrarea TIC în procesul de predare-învățare”, în *Univers Pedagogic*, nr.2, 2010, p. 35.
4. <https://dexonline.ro/>

РАССКАЗ Л.Н. ТОЛСТОГО «ПОСЛЕ БАЛА» В ШКОЛЬНОМ ИЗУЧЕНИИ: МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ

THE SHORT STORY "AFTER THE BALL" BY L.N. TOLSTOY IN SCHOOL STUDY: METHODOLOGICAL RECOMMENDATIONS

*Бабий Светлана, магистр II курса,
спец. Лингвистическое образование и межкультурная коммуникация,
Факультет филологии и истории
Научный руководитель: Г.Г. Топор, др., конф.*

CZU 821.161.1.09

Abstract

The article is devoted to the method of teaching Russian literature, namely one of its aspects – the study of work by *L.N. Tolstoy* at school.

The purpose of the article is to develop methodological recommendations for studying the short story "*After the Ball*" by *Lev Tolstoy*.

Work on the material of the article helped the author to come to the conclusion that the proposed recommendations for studying the short story "*After the Ball*" will help the teacher to convey the spiritual and moral problems of the story to school students, reveal its artistic originality, develop skills for analyzing a literary work, form value orientations. In turn, these recommendations will allow students to independently judge the composition, to make its aesthetic, moral and ideological assessment.

Key-words: teaching methods of Russian literature, Russian literature of the XIX century, *L.N. Tolstoy*, the short story "*After the Ball*", methodological recommendations.

Rezumat

Articolul intitulat „Povestirea „După bal” de L.N. Tolstoi în învățarea școlară: recomandări metodologice” studiază metodologia de predare a literaturii ruse, și mai cu seamă, a unuia dintre aspectele sale – studiul operei lui L.N. Tolstoi în școală. Scopul articolului este de a propune recomandări metodice pentru studierea povestirii „După bal” de L.N. Tolstoi. Concluzia la care se ajunge în rezultatul cercetării este că recomandările propuse pentru studierea povestirii „După bal” de L.N. Tolstoi vor ajuta profesorul să realizeze în clasă procesul de interpretare spiritual-morală a povestirii, să dezvăluie elevilor originalitatea artistică a lucrării, să le dezvolte abilități de analiză a unei opere literare și să le formeze anumite orientări valorice. În procesul de aplicare a acestor recomandări, elevii vor avea posibilitatea să analizeze și să interpreteze independent lucrarea, să-i facă o evaluare estetică, morală și ideologică.

Cuvinte-cheie: metodologia de predare a literaturii ruse, literatura rusă din secolul al XIX-lea, L.N. Tolstoi, povestirea „După bal”, recomandări metodologice.

Русская классическая литература XIX века – животворный памятник исторического прошлого русского народа, неисчерпаемый источник благородных человеческих чувств: любви, дружбы, преданности высоким идеалам и ненависти ко всему несправедливому и недостойному человека. Она замечательна своим патриотизмом, гуманизмом, преданностью демократическим идеям.

В школьную программу, разумеется, невозможно включить всех русских писателей этого столетия. Необходимо, опираясь на всестороннее изучение истории литературы и задач педагогического процесса, отобрать самые выдающиеся образцы,

представляющие данную эпоху. Но изучать эти произведения нужно так, чтобы учащиеся увидели многогранную картину развития русской классической литературы и понимали ее мировое значение. В процессе выполнения названной задачи изучение творчества Л.Н.Толстого играет важную роль.

Л.Н. Толстой – гениальный писатель-реалист – современен своим жизнелюбием, пафосом правды, пониманием вечного движения и развития жизни, умением проникнуть во внутренний мир человеческой личности, страстным исканием истины и социальной справедливости. Великий писатель современен своим неприятием деспотизма и тирании. Вместе с тем Л.Н. Толстой также является одним из наиболее сложных писателей мировой литературы – «трудно найти в мировой литературе более мятущуюся и противоречивую фигуру, чем Толстой» /Г.П. Бердников/. Лучший показатель сложности толстовского наследия – не утихающие и сегодня споры вокруг его произведений. Поэтому изучение темы «Рассказ Л.Н.Толстого «После бала» в школьном изучении», несмотря на кажущуюся простоту, одна из труднейших задач для учителей и школьников.

Школьный анализ произведений Л.Н. Толстого в единстве идейного содержания и художественной формы требует от учителя усвоения и умелого применения соответствующих методов и приемов при работе над художественными текстами великого писателя. Вследствие этого после определения системы изучения жизни и творчества Л.Н. Толстого, включающей целесообразные для изучения материалы, нужно выделить методические аспекты для работы с данными материалами и те воспитательные проблемы, которые должны быть поставлены и разрешены в процессе изучения творчества Л.Н. Толстого в целом, и рассказа «После бала», в частности.

Несмотря на то, что существует многолетняя история изучения творчества Л.Н. Толстого, до сих пор методика работы над этой темой не разработана в достаточной степени. Чтобы тема «Творчество Л.Н. Толстого в школьном изучении» активно способствовала нравственному воспитанию и формированию идейно-эстетических взглядов учащихся, стремясь преодолеть названные недостатки, необходимо создать определенную систему изучения творчества писателя применительно к своеобразию программы и читательскому уровню школьников. Следует отыскать те идейно-художественные связи, которые помогут на материале изучаемых в школе произведений отразить логику творческого пути русского писателя, раскрыть основные, решающие тенденции его эволюции, обосновать значение Л.Н. Толстого для развития русской и мировой литературы.

Действительно, в школьную программу включены те произведения русской литературы, которые до сих пор продолжают привлекать читателя и доставлять ему высокое эстетическое наслаждение. Это произведения, отражающие демократические идеи, проповедующие гуманизм и стремление человечества к счастью и свободе. К таковым относятся и рассказ Л.Н. Толстого «После бала», включенный в Национальный Куррикулум по русскому языку и литературе для изучения в VIII классе гимназий с русским языком обучения [1].

В процессе изучения предложенной темы были сделаны следующие выводы:

1. При чтении рассказа «После бала» ученики обращают внимание, прежде всего, не на философское содержание рассказа, а на те стороны характеров и жизненных

отношений, которые связаны с их нравственными интересами. Поэтому задача дальнейшей работы с рассказом заключается в том, чтобы расширить круг нравственных и эстетических интересов учащихся, от силы впечатлений идти к толстовской философии.

2. При чтении рассказа «После бала» у учащихся вызывают интерес не психологические, а социальные и нравственные мотивы поведения героев Л.Н. Толстого. Вместе с тем эмоциональное восприятие личных взаимоотношений героев, их нравственного облика оказывается чрезвычайно сильным. Если здесь и встречаются какие-либо непонятные ситуации, учащиеся всегда обнаруживают желание лично разобраться в них и пытаются даже выразить свою нравственную позицию. Поэтому при дальнейшем анализе рассказа учитель должен обратить внимание учащихся на полемическую заостренность образов, дать возможность соотнести как интерес учащихся с нравственной позицией писателя, так и идеал писателя с идеалами нашей эпохи.

3. В процессе чтения рассказа учащиеся всегда обращают внимание на сюжетно-событийную и историческую стороны произведения больше, чем на идейно-художественную и эстетическую сторону. Вот почему в анализе предстоит обнаружить специфику образа рассказчика и образа литературного героя, так же как и внутреннюю связь основных эпизодов рассказа, вне которой авторская позиция учащихся не уловлена.

4. Как известно, в современной методике преподавания литературы существуют различные пути анализа художественного произведения. Изучая рассказ «После бала», целесообразным представляется пообразный анализ произведения, потому что «анализ образов-персонажей, пожалуй, самый привычный путь разбора произведения в школе. Он наделен наибольшей возрастной всеобщностью и способствует утверждению взгляда на литературу как на человековедение» [2, с. 115].

Методическое своеобразие школьного анализа образов рассказа «После бала» определяется по следующим соображениям:

- Следует опираться на авторскую характеристику, на описание различных сцен, в которых действуют герои и выявляются основные художественные свойства произведения.
- Большое внимание должно быть уделено не только поступкам, диалогам, особенностям речи, но и социальной характеристике персонажей.
- В структуре композиции образов, в их художественно-выразительной словесной форме нужно дать почувствовать учащимся выражение идейного содержания образов и стиля писателя.
- Следует отметить, что в образах, созданных писателем, отражено его мировоззрение, авторский подход к явлениям жизни.
- Необходимо раскрыть перед учащимися широчайшую типичность образов, т. е. говорить о новой жизни и использовании образов изучаемого произведения в наши дни.

Таким образом, закладывается прочная база для выводов об идейном содержании произведений, о значении творчества писателя и т. д.

Разумеется, путь анализа художественного произведения определяет только общее направление работы над ним. Чтобы успешно раскрыть школьникам художественный смысл произведения, постичь идеи автора, развивать читательские качества школьников, при анализе необходимо применить целесообразные приемы, которые конкретно определяют действия учителя и школьников в процессе изучения текста.

5. Работая над рассказом «После бала», можно предложить различные эффективные техники и методы критического мышления (INSERT, ромашка Блума, фишбоун, недописанное предложение, очерк за минуту и др.), которые позволят ученикам определять взаимосвязи, интерпретировать текст и использовать полученные результаты к актуальным для них проблемам и вопросам

Таким образом, предложенные рекомендации поощряют осознанный и активный подход к изучению рассказа, что позволяет в свою очередь ученикам вполне самостоятельно судить о произведении, производить его эстетическую, нравственную и мировоззренческую оценку. Данные рекомендации дают возможность творчески использовать материал на уроках, заинтересовать учеников, стимулировать познавательную деятельность и активное восприятие художественного текста и, в конечном счете, привести к выходу за пределы литературы в сторону активной жизненной гражданской позиции.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Русский язык и литература: Curriculum național: Clasele 5 – 9: Curriculum disciplinar: Ghid de implementare: pentru gimnaziu cu predare în limba rusă. – Chișinău: Lyceum, 2020 (F.E.-P. "Tipografia Centrală"). – 172 p.
2. Методика преподавания литературы / Под ред.З.Я. Рез. – 2-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 1985. 368 с.

FORMAREA COMPETENȚEI DE SCRIERE PRIN UTILIZAREA METODELOR MODERNE

WRITING COMPETENCE DEVELOPMENT BY USING MODERN METHODS

Olesea Cucu, masterandă,

Programul de studii „Didactica limbii române ca limbă nematernă/străină”

Coordonator: L. Petrenco, dr., conf. univ.

CZU 371.3:811.135.1

Abstract

The school of the third millennium in the Republic of Moldova is constantly changing: everything in human activity and it is obviously, in the field of pedagogy is evolving. The formation of writing skills is a continuous change for the training and education activities of students, contributing to increasing the efficiency of the pedagogical methods and techniques. When designing the writing activity, the following must be taken into account: For what purpose does the student write? How much does he/she write (volume, time)? When does he/she write (at what stage of the lesson)? What does he/she say? How and when will the writing activity be evaluated / appreciated?

Key-words: writing skills, modern methods, non-native language.

Păstrarea și promovarea tendințelor inovative în școala modernă, la toate nivelele funcționale ale educației, trebuie să fie un scop principal al activității educaționale, transferând rezultativitatea din zonele de regres în cele de progres, reducând riscurile prin aplicarea corectă a regulilor pedagogice, folosind o metodologie adecvată [4].

Cadrul didactic este agentul schimbării și al „producerii” calității, care, asigură progresul în școala modernă nu numai prin intermediul teoriei, dar și prin cel al practicii [8].

Una din competențele specifice disciplinei în școala cu instruire în limbile minorităților naționale este producerea actelor de comunicare proprii orale și scrise, cu și fără repere. Astfel, elevii trebuie pregătiți să poată produce activități de scriere care să-i deprindă cum să-și formuleze gândurile într-un text propriu, deoarece Cadrul European Comun de Referință definește *scrierea* ca activitate în care utilizatorul limbii, ca scriptor, produce un text scris [2, p. 56].

Formarea competenței de scriere prin utilizarea metodelor moderne va fi eficientă în condițiile în care cei antrenați (elevii) vor conștientiza esența sarcinii puse în fața lor. Această activitate complexă va fi una de succes doar dacă va fi respectat algoritmul de realizare și de prezentare a produsului. Aplicarea metodei de scriere corectă va favoriza formarea și dezvoltarea la elevi a competențelor specifice disciplinei, le va forma deprinderi de scriere corectă [8].

De ce scrierea are un rol esențial? Scrierea e un proces complex și dificil pentru elevii de altă naționalitate, ce presupune transferul de cunoștințe, deprinderi, capacități și abilități sociale ale elevului. Ea influențează vorbirea corectă, de aceea dezvoltarea competenței de scriere este importantă pentru a realiza cu succes lucrările scrise. Diverse modalități de formare a competenței de scriere corectă prin utilizarea metodelor moderne îi poate motiva pe elevi să citească ceea ce scriu, să comunice cu vorbitorii nativi de limbă română, pentru a-i învăța să facă diferențe, să aplice cunoștințele din alte domenii, precum și pentru a-i orienta în domenii profesionale. Identificarea soluțiilor este necesară pentru ca activitatea cadrului didactic să fie eficientă și mai atractivă pentru elevi, astfel încât aceștia să devină autorii propriei învățări, realizând un produs [3].

Scopul urmărit de profesor constă în încadrarea elevului într-un proces de formare a competențelor specifice disciplinei, pentru a rezolva problemele cu care se poate confrunța în viața reală. În esență, elevul trebuie să poată aplica în practică ceea ce a învățat. Acest proces are o țintă concretă, reală: elaborarea unei sarcini, poezii, prezentări Power Point, a unui text, referat, eseu etc., care pot fi utilizate cu succes în clasă, liceu, municipiu etc.

Cercetările de ultimă oră scot în evidență cele mai importante probleme în formarea competenței de scriere la elevi. Astfel, cercetătorul Ioan Neacșu, subliniază și confirmă în lucrarea „*Instruire și învățare*” că cea mai bună procedură de evaluare a eficienței și efectivității formării rămâne a fi metoda de scriere. Elevii vor fi solicitați să conceapă, să realizeze și să evalueze un produs personal sau de grup, utilizând competențele formate sau dezvoltate. O lucrare scrisă, afirmă savantul, înseamnă mai mult decât un exercițiu, întrucât elevii au posibilități sporite da a-și folosi inițiativa și creativitatea [10]. Ivănuș Dumitru în lucrarea „*Metodica predării limbii și literaturii române în gimnaziu și liceu*” [7] și Maria Enache în lucrarea „*Competența comunicativă și oportunitățile de învățare*”, afirmă că particularitățile concrete ale scrisului depind de starea psihologică generală a celui care scrie, stimulează starea cognitivă și sociointeracțională, susțin perspectiva copiilor și tinerilor [6].

În lucrarea „Predarea-învățarea integrată a limbii române în Centrele Educaționale din Diasporă - Ghid metodologic”, autorii ne propun mai multe tipuri de scriere, care ne ajută la exersarea ortografiei, a vocabularului sau a gramaticii și presupun un produs elaborat de elev de sine stătător:

Scrierea controlată care este verificată permanent de către profesor și include copierea directă (de pe tablă, din manual); clasificarea după un anumit criteriu (animale domestice, sălbatice); completarea golurilor folosind cuvintele indicate; scrierea după dictare.

Scrierea ghidată - presupune un produs final asemănător, dar nu identic, obținut prin: alcătuirea propozițiilor simple din cuvinte separate; alcătuirea unui text din mai multe propoziții simple; completarea unui formular, a unei scheme etc.

Scrierea liberă (creativă) presupune elaborarea de sine stătător a unui text (eseu, pagină de jurnal etc.)

Proiectarea activităților de scriere cuprinde trei etape: prescrierea, scrierea propriu-zisă, postscrierea de care țin cont în cadrul demersului didactic.

1) *Prescrierea* care trebuie să realizeze următoarele obiective:

– motivarea elevilor de a scrie, ajutorul acordat la selectarea vocabularului necesar pentru a scrie,

– concentrarea atenției asupra a ceea ce este important.

2) *Scrierea propriu-zisă*

La etapa incipientă, la care textele scrise sunt mici și copiii trebuie ghidați. Este bine ca scrierea să se realizeze la ore. Copiii cu un nivel mai înalt de cunoaștere a limbii (A2) pot realiza activitatea de scriere acasă.

3) *Postscrierea*

La această etapă profesorul apreciază rezultatele activității prin anumite comentarii, aprecieri etc., consolidează oral informația scrisă, extinde tema asupra altor activități de învățare [1].

Respectarea etapelor și varietatea tipurilor de scriere ne ajută să putem realiza mai bine finalitatea proiectată. Fără un sistem de exerciții, teste, lucrări scrise, dictări, eseuri ș.a. nu ajungem la scopul dorit – de a scrie și a vorbi corect.

Practica școlară ne spune că deprinderile de scriere se formează greu și se pierd ușor dacă nu sunt mereu repetate. Foarte importante sunt sarcinile de pregătire, stimulare a activităților de scriere ale elevilor. În procesul de proiectare a activităților de scriere profesorul trebuie să îmbine armonios diverse tehnici atât tradiționale, cât și moderne. Elevul trebuie ghidat să-și construiască mesajul scris, să-și formuleze și să-și ordoneze gândurile, ideile.

Dezvoltarea competenței de scriere a elevilor depinde în mare măsură de profesor. El trebuie să dea dovadă de ingeniozitate și multă creativitate pentru a elabora noi modalități de lucru la clasă și pentru a eficientiza procesul de instruire.

La finele semestrului, anului școlar, treptei/etapei de școlaritate elevii susțin probe/examene *în scris* și de aceea dezvoltarea competenței de scriere ale elevilor alolingvi sau a competenței de exprimare scrisă trebuie să fie permanent în atenția profesorului.

Este foarte important ca în procesul de predare-învățare-evaluare pentru formarea la discipoli a deprinderilor și abilităților de scriere să fie aplicate tehnologiile moderne, care dezvoltă deprinderi de a învăța cum să învețe. Din aceste considerente, la lecții sunt utilizate

variate tipuri de exerciții orale și scrise, fișe, tabele, jocuri didactice etc. În contextul noilor realități, sunt implementate tehnologiile informaționale, dezvoltând astfel și una dintre competențe-cheie – competența digitală [5]. Ca resurse care pot fi utilizate, în cadrul disciplinei, pentru promovarea și încurajarea studierii limbii ca limbă nematernă internetul, prezentările PowerPoint, cărțile electronice, CD-urile, dicționarele digitale, enciclopediile, softurile specializate, filmele. La fel, la ore pot fi folosite și unele resurse și platforme atractive și eficienter ca: Bubbl.us (<https://bubbl.us>) care este o aplicație simplă, pentru crearea de hărți conceptuale colaborative online, Prezi (<http://prezi.com>) – o aplicație pentru crearea de prezentări non-lineare, cu posibilități ca: zoom, itinerar al prezentării, inserare de legături, imagini, videoclipuri, texte, fișiere pdf, desene, Teachertube (www.teachertube.com) – permite găzduirea de videoclipuri, create de profesori, în scopuri educaționale. O sursă de materiale utile pot fi și Glogster (www.glogster.com) și thinglink (www.thinglink.com) care reprezintă aplicații simple pentru crearea de postere interactive, constând în combinarea de imagini, video, muzică, fotografii, linkuri pentru a crea pagini multimedia [10].

În lucrul la distanță profesorul poate folosi platforma educațională Zoom, Classroom, biblioteca digitală, lecțiile filmate fiind de un mare ajutor.

Totuși, profesorul trebuie să dea dovadă de ingeniozitate și multă creativitate pentru a elabora noi modalități de lucru pentru a eficientiza procesul de instruire.

Pentru a exemplifica cele expuse mai sus, vom recurge la unele exemple:

– în clasa a VIII-a, studiind pastelul „Iarna” de V. Alecsandri a fost utilizată metoda ”Cubul”. Împărțind elevii în 4 grupuri, li se propune să realizeze câte două sarcini, completând fișa:

- I grupă descrie semnele iernii și compară sensurile pe care le poate avea cuvântul „a cerne”.
- a II-a grupă analizează ce culoare predomină în poezie, identifică două comparații din text și alcătuiesc enunțuri cu ele.
- a III-a grupă argumentează ce sentimente trezește lectura poeziei și asociază fiecare cuvânt propus cu câte un sinonim.
- a IV-a grupă analizează locul desfășurării acțiunii, formulând ideea principală și concluziile în urma lecturii.

În clasa a V-a, la tema „Toamna” elevilor li se propune algoritmul alcătuirii unui eseu din 5-6 enunțuri: – numiți semnele toamnei, schimbările din natură, sentimentele oamenilor și atitudinea lor față de acest anotimp. Aceaste forme de lucru facilitează procesul de scriere a unui eseu. Structura metodei constituie repere de alcătuire a unui text creativ.

La studierea lucrării „Bătrânețe, haine grele” de I. Druță poate fi utilizată metoda „Harta povestirii”, care include sarcinile: scrierea genului lucrării, descrierea locului desfășurării acțiunii, a personajelor principale și însușirile lor, formularea ideii principale și concluziile în urma lecturii. Impactul utilizării aceste metode constă în formarea capacității de a analiza o lucrare în scris.

În clasa a XII-a, la studierea temei „Eșec și reușită”, poate fi propusă metoda „Scrierea liberă”. De exemplu, se afișează un citat sau un enunț, după care li se propune elevilor să scrie, fără a se opri, orice asociații și gânduri, care le vin în minte, fără a urmări logica expunerii și corectitudinea, fără a se opri din scris și fără a discuta subiectul pe parcursul

timpului alocat. Scrierea liberă stimulează gândirea și creativitatea, creează condițiile necesare producerii unor idei originale.

Din strategiile de formare a competenței de exprimare scrisă mai fac parte și următoarele tipuri de exerciții:

1. *Completați spațiile din textul de mai jos folosind cuvintele propuse.*

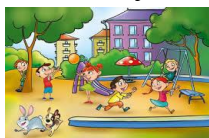
Repere: un prieten, a lătrat, surpriză, un pui de pasăre

Radu are bun: un câine mare și alb. Într-o zi, câinele mult și l-a chemat pe Radu în grădină. Ce a avut? Lângă un scaun vechi, a văzut
..... . Acum Radu are doi prieteni.

2. *Restabiliți textul.*

Casa lor este lângă râu. Eu și familia mea mergem, de obicei, în vacanța de vară la bunici. Într-o zi am găsit în iarbă un pui de pasăre. Aici, toată ziua eu cu sora mea alergăm pe malul râului. După câteva clipe, puiul de pasăre a dispărut în pădure.

3. *Descrieți, în 5-6 propoziții, imaginea.*



4. *Metoda BLITZ.* Privește imaginea timp de 5 secunde, după care scrie ce ai observat. ș.a.

5. *Jocul Scărița cuvintelor [4, pag. 13].*



Elevilor li se propune să alcătuiască o scăriță de cuvinte. În joc se folosesc cuvinte care încep cu o literă anumită, iar următorul cuvânt trebuie să conțină cu o literă mai mult. Pot fi folosite și cuvinte care fac parte dintr-un grup anumit (substantive, adjective, verbe).

6. *Exercițiul – test.* Exemple de sarcini:

a) *Schimbați forma verbelor după modelul: a citi – citește, citiți!*

A traversa –

A intra –

A merge –

A mânca –

(4 puncte)

b) *Formați cuvinte noi de la cele propuse:*

Vechi –

urmă –

Greu –

soare –

A locui –

om –

(6 puncte)

c) *Puneți verbele din paranteze la timpul prezent, indicativ.*

1) El (a locui) _____ la marginea orașului. 2) Ele (a călători) _____ cu trenul. 3) Tata (a sădi) _____ un vișin. 4) Învățătorul (a povesti) _____ interesant despre Guguță. (4 puncte)

d) *Alcătuiți o povestire din 6-8 propoziții la tema “Orașul nostru”, folosind următoarele cuvinte: baștină, locuri memorabile, muzee, biserici, verdeață, frumusețe. (2X8=16 puncte)*

Pentru formarea deprinderilor de scriere corectă mai pot fi practicate și alte metode, de exemplu: dictări libere, fișe de lucru, descrierea/analiza unei imagini cu și fără repere, jocul, metoda Păianjenul, diagrama Venn, eseul etc.

Afirmăm cu certitudine că lucrările scrise prin care se formează competența de scriere îi ajută pe elevi în dezvoltarea competenței de comunicare în limba română, la însușirea temelor gramaticale, la formarea deprinderilor de muncă independentă și creativă.

BIBLIOGRAFIE

1. BARBĂNEAGRĂ, A., CUCU, L., PETRENCO, L. Ghid metodologic *Predarea-învățarea integrată a limbii române în Centrele Educaționale din Diasporă*. Chișinău, 2018. 98 p.
2. CADRUL EUROPEAN COMUN DE REFERINȚĂ PENTRU LIMBI. Diviziunea politici lingvistice. Strasbourg, 2003.
3. COJOCARU, V. *Calitatea în educație*. Ch.: Î.S.F.E.P. Tipografia Centrală, 2007. 268 p. ISBN: 973-98309-6-x.
4. GHICOV A., CARTALEANU T., MARIN M., GAICIUC V. *Standarde de eficiență a învățării Limbii și literaturii române*, Chișinău, 2012. ISBN 978-9975-4394-5-9.
5. DUMBRAVA E. *Utilizarea calculatorului în studiul limbii și literaturii române în liceu*. Ghid pentru desfășurarea orelor de limbă și literatură română, 2008, 154 p. ISBN 973-87585-9-9.
6. ENACHE, M. *Competența comunicativă și oportunitățile de învățare*. București: Ed. Universitară, 2009. 176 p. ISBN:978-973-749-678-2.
7. *Limba și literatura română pentru instituțiile cu limba rusă de instruire: Curriculum pentru clasele a V-a – a XII-a*. Ministerul Educației al Republicii Moldova. Știința, 2010.
8. NEACȘU, I. *Instruire și învățare*. București: Ed. Științifică, 1990. 343 p. ISBN: 973-29-0070-9
9. TIMUȘ, O. *Integrarea instrumentelor TIC în predarea conținuturilor de limbă și literatură română, 2019, pag.369-378*. IBN: 14 ianuarie 2020.
10. PAMFIL, A. Elemente de didactica limbii literaturii române., În: *Limba Română*, nr. 1-3 (139-141), Chișinău, 2007, pag. 13.

НОВАТОРСТВО А.С. ПУШКИНА В РОМАНЕ «ЕВГЕНИЙ ОНЕГИН»

A.S. PUSHKIN'S INNOVATION IN THE NOVEL "E. ONEGIN"

*Рементова Алина, студентка II курса,
спец. Русский/Английский язык и литература,
Факультет филологии и истории;
Науч. руководитель: Г.Г. Топор, др., конф.*

CZU 821.161.1.09

Abstract

The author of the given article turned to works by A.S. Pushkin, namely to his immortal novel *E. Onegin*. Despite the rich amount of literature studying Pushkin's works, the article summarized the results of scientific research on the topic: defining innovation of Pushkin-novelist.

While working on the novel Pushkin made use of the experience of the most outstanding masters of word in the field of world literature, however, step by step he was overcoming the existing tradition, paving new ways in Russian literature. He raised fundamental problems that were of great concern in the society of the time, drew attention to the most ardent issues of Russian life.

Peculiarity and significance of *E. Onegin* lie in the fact that in his innovative attitude towards the word of art A. Pushkin found a new plot, a new genre, and a new character.

It was A.S. Pushkin who ultimately approved artistic cognition and reality reflection – the principles of realism.

Key-words: XIX cent. Russian literature, A, S, Pushkin, novel *E. Onegin*, traditions, innovation.

Rezumat

Autorul articolului „Inovația lui A.S. Pușkin în romanul „Evgheii Oneghin” a făcut referință la opera lui A.S. Pușkin, și în special la romanul său nemuritor „Evghenii Oneghin”. În pofida literaturii extinse, dedicate studiului acestei lucrări, articolul a rezumat rezultatele cercetărilor științifice la această temă: constatarea inovației romancierului Pușkin.

În procesul de lucru asupra romanului, poetul a folosit experiența unor artiști notorii ai literaturii mondiale. Dar A.S. Pușkin, pas cu pas, a depășit tradiția stabilită, deschizând noi căi în literatura rusă. În romanul său, au fost lansate probleme și puse întrebări esențiale cu referire la societatea rusă de la începutul sec. XIX.

Particularitatea și semnificația lui „Evghenii Oneghin” constau în faptul că s-a determinat un nou subiect, gen și erou, într-o atitudine inovatoare față de cuvântul artistic. Prin opera sa A.S. Pușkin a aprobat în literatura rusă noi principii ale cunoașterii artistice și reflectării realității – principiile realismului.

Cuvinte-cheie: literatura rusă din secolul al XIX-lea, A.S. Pușkin, romanul „Evghenii Oneghin”, tradiții, inovație.

Говоря о романе «Евгений Онегин» А.С. Пушкина, было бы неверным отрицать использование им положительного творческого опыта зарубежных гениальных художников слова в процессе работы над своим произведением, и в первую очередь Ж.-Ж. Руссо, С. Ричардсона, Дж.-Г. Байрона. В то же время было бы неверным не сказать и о новаторстве великого русского писателя. Шаг за шагом он преодолевал ту литературную традицию, которая сложилась в западноевропейской литературе.

А.С. Пушкин – один из величайших новаторов, проложивший новые пути в литературе. В его творчестве были подняты коренные проблемы, волновавшие общество, поставлены острые вопросы современной поэту русской жизни. Первым в русской литературе он создал «образ героя времени» с его духовными исканиями.

Огромная заслуга А.С. Пушкина заключалась в том, что именно он окончательно утвердил в литературе новые принципы художественного познания и отражения действительности – принципы реализма [4, с. 97]. Именно «Евгений Онегин» позволяет проследить развитие в недрах романтизма реалистических элементов, развитие и становление критического реализма в целом с удержанием в нём всего положительного, что есть в романтизме.

Особенность и значение «Евгения Онегина» заключались не только в том, что были найдены новый сюжет, новый жанр и новый герой, но и в новаторском отношении к художественному слову.

Этот роман А.С. Пушкина опирался на всю полноту европейской культурной традиции – от французской психологической прозы XVII-XVIII веков до романтической поэмы, и на опыт «игры с литературой» – от Л. Стерна до «Дон Жуана» Дж.-Г. Байрона. Однако, чтобы сделать первый шаг в мировой литературе, надо было произвести революцию в русской [1, с. 107].

Как и в мировом контексте, так и в перспективе собственного творческого пути «Евгений Онегин» был не только продолжением, но и преодолением творческого опыта. Роман резко выделяется не только на фоне предшествующей русской литературной традиции, но и в сопоставлении с последующей повествовательной литературой, ёмкостью и разнообразием самой ткани нарративного текста. Однако, если в этом отношении ткань реалистического повествования оказалась ближе к форме барочной прозы или к явлениям романтической иронии, то не случайно «Дон Жуан» или «Беппо» Дж.-Г. Байрона, типологически оказались более тяготеющими к повествованиям реалистического толка, чем к «южным» поэмам или к «Генриху фон Офтердингену». По существу художественного построения и с точки зрения

функционального использования нарративные принципы «Евгения Онегина» были явлением настолько новаторским, что современная литература, в основном, была неспособна оценить масштаб его художественных открытий.

Необычна сама форма «свободного» романа, в котором эпическое, повествовательное начало органически переплетается с душевной исповедью автора: роман об эпохе стал одновременно плодом «ума холодных наблюдений и сердца горестных поэта» [5, с. 68].

А.С. Пушкин создал нарочито простой сюжет. Естественность и художественная простота сказались в построении романа. Автор отказывается от сложной запутанной интриги, от острых эффектных положений, необычных приключений, от всякой искусственности. Сюжет романа развёртывается довольно просто.

Решающее значение романист придаёт логике жизни. Лирические отступления – не просто изменения чувств, а рассуждение о тех объективных причинах, которые заставляют героев поступить так, а не иначе. Он говорит о предрассудках общества, дворянской касты, о возможных перспективах развития героев. Философски осмыслен и финал романа, заканчивающийся ничем: поэт не властен закончить его иначе.

Не на смене впечатлений, не на преодолении внешних препятствий строит сюжет А.С. Пушкин. Двигательная структура романа – морально-эпические взаимоотношения героев, демонстрирующих культуру чувства, достигнутую русским дворянством к 20-м годам XIX века. Нарочитая повторяемость эпизодов, «рифма ситуаций», вовсе не игра в геометрию! Идя на это автор «Евгения Онегина» резче выявляет соотношение характеров героев, добра и зла, права поступать так, а не иначе. Здесь-то и происходит акт сознания для русского общества и для героя. Тут важно, чтобы оба героя побывали в сходных ситуациях, поменялись местами. Сюжет у А.С. Пушкина есть обобщение типичных обстоятельств. У его предшественников он носит либо авантюрно-занимательный характер, либо лирический (как переписка двух лиц).

А.С. Пушкин первый в Европе в середине 20-х годов XIX века создал реалистическое повествование на современную тему.

Сюжетная замкнутость произведения, активизация центральных самодвижущихся героев, единство типических характеров и обстоятельств, воссоздание «энциклопедии русской жизни» – заслуга А.С. Пушкина [3, с. 53]. Вся последующая русская литература шла его путём. В западноевропейской прозе эти принципы были открыты заново и утвердились постепенно усилиями поколения писателей.

Гениальное новаторство А.С. Пушкина, заложившего основные традиции русского общественно-психологического романа, состояло в том, что главное внимание было перенесено им с внешних событий, с интриги на разработку человеческих характеров, на изображение сложности человеческих отношений, раскрытие душевного мира героев. Вместе с тем, это роман, в котором судьба героя неразрывно связана с судьбой страны. На первый план выдвигаются проблемы моральные, в решении которых существенную роль играют различного рода испытания героя, в том числе и любовь.

Поразительна в «Евгении Онегине» широта изображения действительности, стремление нарисовать жизнь целой эпохи в её противоречивости, сложности.

А.С. Пушкин сумел ввести в роман огромный жизненный материал и показать столь многие черты русского общества [4, с. 38].

Резко сатирически изображает писатель высшее общество, в котором всё неподвижно, традиционно и носит показной маскарадный характер. В высшем свете всё лживо, лицемерно.

...Всё в них так бледно, равнодушно,
Они клеветают даже скучно;
В бесплодной суости речей
Расспросов, сплетен и вестей.
Не вспыхнет мысли в целы сутки
Хоть в незначай,

Не улыбнётся томный ум,
Не дрогнет сердце, хоть для шутки
И даже глупости смешной
В тебе не встретишь, свет пустой.

(гл. VII, строфа XLVIII)

Реалистический метод в романе обусловил возможность того, что роман, в основу сюжета которого положен любовный конфликт, стал одновременно «энциклопедией русской жизни», не только и не столько по широте изображения разнообразных явлений быта, сколько по глубине выражения проблематики эпохи, особенностей человеческой личности – героя времени, сына века.

В характере изображения Онегина и Татьяны особенно наглядно проявились торжество новых, реалистических принципов искусства. В отличие от романтических поэм, повествовавших лишь об отдельных драматических событиях или эпизодах из жизни героев, остававшихся таинственными, схематичными и внутренне неизменными, в романе А.С. Пушкина перед читателем проходит история всей жизни героя, чей характер дан в развитии, в формировании, в его обусловленности воздействием соответствующих обстоятельствах среды.

Автор показывает, как среда, общество, условия воспитания определяют особенности взглядов, чувства, поведение его героев в соответствии с изменениями, происходящими в окружающей их жизни. Новым было и отсутствие в характере героев схематичности, односторонности. «К числу великих заслуг А.С. Пушкина принадлежит и то, что он вывел из моды и чудовищ порока и героев добродетели, рисуя вместо них просто людей», – подчёркивал В.Г. Белинский [2, с. 368].

Образ Онегина – образ яркого, незаурядного человека, дворянского интеллигента, разочарованного в светском обществе с его пустотой и пошлостью, ищущего высокой цели и смысла жизни и, вместе с тем, несущего в себе черты, породившей его эпохи. В самой биографии главного героя романа – одного из представителей пустого светского общества, наделённого автором всеми его пороками, но затем противопоставленного ему – отразился характерный для целого поколения процесс расслоения дворянства, из среды которого выделялась его лучшая часть.

С изумительным мастерством рисует поэт картины русской природы, среди которой проходит жизнь героев романа. Именно А.С. Пушкин открыл читателям поэзию скромных среднерусских пейзажей. Он первый в русской литературе воссоздал

поэтический календарь природы: весна, лето, осень, зима – всё это нашло яркое изображение в «Евгении Онегине». Наряду с чудесными картинами сельского пейзажа даются в романе и зарисовки городского пейзажа: пробуждающегося утром Петербурга, пришедшей в город весны.

Поэт широко воссоздаёт быт эпохи; в романе рассказывается о диких причудах крепостников и бесправном положении крепостных, о театральных постановках в журнальной полемике; передаётся атмосфера повседневных житейских забот, дум, разговоров. Особое значение приобретают рассыпанные по всему роману, часто мимолётно брошенные детали и штрихи, которые в своей совокупности передать дух и колорит времени. Так, например, рассказывая о крепостных девушках, поэт замечает, что собирая ягоды, они по барскому наказу обязаны были петь.

А.С. Пушкин – и в этом также проявляется его новаторство – отказывается от всего нарочито эффектного, исключительного, смело включая в произведение прозаическое, обыденное. Например, описание поездки Татьяны в Москву, где подробнейшим образом перечисляются предметы домашней утвари: перины, горшки, кастрюли, тюфяки и др.

Всё это являлось необычным для высокой поэзии. Как бы, однако, ни окружали читателя будничные картины повседневного быта, за ними то и дело прорываются авторские лирические интонации, возникают образы и картины иного плана, в которых чувствуется отражение высокого идеала, передаётся атмосфера поэтичности, красоты возвышенных стремлений – всего, что должно быть достойно человека.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. АЛЕКСЕЕВ М.П. Пушкин и мировая литература. Л.: Наука, Ленингр. отд-ние, 1987. 613 с. ISBN 978-5-86793-981-6.
2. БЕЛИНСКИЙ В.Г. Сочинения Александра Пушкина. – М.: Художественная литература, 1985. 560 с.
3. БЛАГОЙ Д.Д. Душа в заветной лире. Очерки жизни и творчества Пушкина. М.: Советский писатель, 1979. 624 с.
4. ГУКОВСКИЙ Г.Н. Пушкин и проблемы реалистического стиля. М.: Гослитиздат, 1957. 416 с. // <http://feb-web.ru/feb/pushkin/critics/gkv/gkv.htm>
5. ЛОТМАН Ю.М. Своеобразие художественного построения «Евгения Онегина» // Лотман Ю.М. В школе поэтического слова. Пушкин. Лермонтов. Гоголь. М.: Просвещение, 1988. 353 с. ISBN 5-09-000544-3.

CONSILIUL EUROPEI ȘI REPUBLICA MOLDOVA

THE COUNCIL OF EUROPE AND THE REPUBLIC OF MOLDOVA

*Liliana Culeanu, masterandă, anul I,
Programul de studii „Patrimoniul istoric și turism cultural”,
Coordonator: dr., conf. univ. Larisa Noroc*

CZU 061.1CE:327(478)

Abstract

The Council of Europe is the continent's leading human rights organisation. It includes 47 member states, 28 of which are members of the European Union. All Council of Europe member states have signed up to the European Convention on Human Rights, a treaty designed to protect human rights, democracy and the rule of law.

Since Moldova's accession to the Council of Europe on 13 July 1995, the Organisation has been supporting Moldova in honouring its statutory obligations and specific commitments to strengthen democracy, human rights and the rule of law.

The Council of Europe advocates freedom of expression and of the media, freedom of assembly, equality, and the protection of minorities. It has launched campaigns on issues such as child protection, online hate speech, and the rights of the Roma, Europe's largest minority. The Council of Europe helps member states fight corruption and terrorism and undertake necessary judicial reforms. Its group of constitutional experts, known as the Venice Commission, offers legal advice to countries throughout the world.

The Council of Europe promotes human rights through international conventions, such as the Convention on Preventing and Combating Violence against Women and Domestic Violence and the Convention on Cybercrime. It monitors member states' progress in these areas and makes recommendations through independent expert monitoring bodies. Council of Europe member states no longer apply the death penalty.

Key-words: human rights, democracy, rule of law, freedom of assembly, international conventions.

Consiliul Europei (CoE; franceză Conseil de l'Europe) este o organizație internațională, interguvernamentală și regională. A luat naștere la 5 mai 1949 și reunește toate statele democratice ale Uniunii Europene precum și alte state din centrul și estul Europei. Organizația este independentă de Uniunea Europeană, și este diferită de Consiliul European sau de Consiliul Uniunii Europene. Sediul Consiliului Europei este la Strasbourg.

Aceasta a fost înființată pentru a promova democrația și a proteja drepturile omului și statul de drept în Europa. Consiliul Europei are două dimensiuni: una federalistă, reprezentată de Adunarea Parlamentară, alcătuită din parlamentari proveniți din parlamentele naționale, și cealaltă, interguvernamentală, întrucupată de Comitetul Miniștrilor, alcătuit din miniștrii de externe ai statelor membre. Comitetul Miniștrilor reprezintă organismul de decizie al Consiliului Europei.

Moldova a devenit membru al Consiliului Europei pe data de 13 iulie 1995. Parlamentul Republicii Moldova a ratificat Convenția europeană a drepturilor omului pe data de 24 iulie 1997. Biroul de Informare al Consiliului Europei a fost înființat la Chișinău pe data de 30 iunie 1997 la solicitarea guvernului Republicii Moldova. Pe data de 20 octombrie 2002, Comitetul de Miniștri al Consiliului Europei a decis să numească un Reprezentant Special al Secretarului General la Chișinău, la propunerea acestuia din urmă. În baza corespondenței dintre Secretarul General și Ministrul Afacerilor Externe din Republica Moldova din data de 30 octombrie și 4 noiembrie 2002, a fost elaborat Memorandumul de Înțelegere cu privire la statutul Reprezentantului Special al Secretarului General al Consiliului Europei¹.

Consiliul Europei depune eforturi pentru a susține Republica Moldova în vederea respectării de către aceasta a standardelor Organizației și a statului de drept printr-o serie de mecanisme care monitorizează evoluția Republicii Moldova sub aceste aspecte:

Prevenirea torturii. Comitetul european pentru prevenirea torturii vizitează locuri de detenție (pentru deținuți juvenili sau emigranți, secții de poliție, spitale de psihiatrie) pentru a evalua modul în care sunt tratate persoanele private de libertate.

Combaterea rasismului. Comisia Europeană împotriva Rasismului și Intoleranței (ECRI) este un organism de monitorizare independent care oferă statelor membre consiliere specifică și practică cu privire la modul de abordare a problemelor de rasism și intoleranță din țara lor.

Protecția drepturilor sociale. Carta Socială Europeană este un tratat al Consiliului Europei care garantează drepturile sociale și economice ale omului. Aceasta a fost adoptată în 1961 și revizuită în 1996. Comitetul European al Drepturilor Sociale decide cu privire la conformitatea situației din statele membre cu Carta Socială Europeană, Protocolul suplimentar din 1988 și Carta Socială Europeană revizuită.

Protecția minorităților. Convenția-cadru pentru protecția minorităților naționale prevede un sistem de monitorizare pentru evaluarea modului în care este pus în aplicare tratatul în statele părți. Un comitet consultativ adoptă recomandări pentru sporirea protecției minorităților.

Lupta împotriva corupției. Grupul de State împotriva Corupției (GRECO) monitorizează conformitatea statelor membre cu standardele Consiliului Europei împotriva corupției în vederea îmbunătățirii capacității membrilor săi de a combate corupția.

Lupta împotriva spălării banilor. Comitetul de experți MONEYVAL - Comitetul evaluează eficacitatea măsurilor interne pentru combaterea spălării banilor și finanțarea terorismului în statele membre ale Consiliului Europei care nu sunt membre ale Grupului de Acțiune Financiară Internațională (FATF). Statele membre ale Consiliului Europei care sunt membre ale MONEYVAL, însă care ulterior devin membre ale FATF pot alege să devină membre cu drepturi depline ale MONEYVAL. Statele care solicită statutul de membru și alte state terțe care nu sunt membre ale FATF pot depune o cerere de aderare la termenii de referință în anumite condiții. COP198 - Conferința părților la Convenția Consiliului Europei privind spălarea, depistarea, sechestrarea și confiscarea veniturilor provenite din săvârșirea de infracțiuni și privind finanțarea terorismului (STCE nr. 198) monitorizează punerea corectă în aplicare a Convenției de către părți.

Democrația prin lege. Comisia Europeană pentru Democrație prin Lege - Comisia de la Veneția - este un organ consultativ pe probleme constituționale care joacă un rol marcant în adoptarea constituțiilor care sunt conforme cu standardele patrimoniului constituțional al Europei.

Lupta împotriva traficului de ființe umane. Grupul de experți pentru lupta împotriva traficului de ființe umane (GRETA) este responsabilă de monitorizarea punerii în aplicare de către părți a Convenției Consiliului Europei privind acțiunea împotriva traficului de persoane. Acesta publică în mod regulat rapoarte de evaluare.

Sistemul de justiție. Comisia Europeană pentru Eficiența Justiției (CEPEJ) - Obiectivul CEPEJ este de a îmbunătăți eficiența și funcționarea justiției în statele membre. Consiliul Consultativ al Procurorilor Europeni (CCPE) - Acest organ consultativ al Comitetului de Miniștri elaborează avize, promovează punerea în aplicare a Recomandării Rec(2000)19 și adună informații despre funcționarea serviciilor procuraturii în Europa.

Ca membru Consiliului Europei, Republica Moldova a beneficiat de mai multe proiecte, o parte din ele s-au finalizat o parte sunt în derulare:

1. Protecția copiilor împotriva exploatarei sexuale și abuzului sexual în Republica Moldova
2. Proiectul Comun al Uniunii Europene și Consiliului Europei - Promovarea libertății și pluralismului mass-mediei în Republica Moldova;
3. Susținerea reformei justiției penale;
4. Consolidarea capacității avocaților și a apărătorilor drepturilor omului;
5. Măsuri de dezvoltare a încrederii pentru regiunea fluviului Nistru;
6. Punerea coerentă în aplicare a CEDO în Republica Moldova;
7. Proiectul Comun al Uniunii Europene și Consiliului Europei - Combaterea corupției prin aplicarea legii și prevenire (CLEP).

Până în anul 2013 demersurile care se refereau la valorificarea patrimoniului cultural imaterial s-au încadrat în două direcții strategice: una înaintată de Guvernul Republicii Moldova intitulată „Edificarea statului de drept și punerea în valoare a patrimoniului cultural și istoric al Moldovei în contextul integrării europene” și cea de a doua, „Integrarea Europeană: Libertate, Democrație, Bunăstare”2013-2014, care a vizat nemijlocit intenția statului nostru de a adera la Uniunea Europeană, reglementată de politicile privind echilibrarea valorilor și principiilor general-europene cu cele local-specifice, realizate de Consiliul Europei, Uniunea Europeană și Organizația Națiunilor Unite pentru Educație, Știință și Cultură (UNESCO).

Tot în acest sens, la inițiativa Ministerului Culturii și a Academiei de Științe a Moldovei a fost inițiat Programul Național Salvagardarea patrimoniului cultural al Republicii Moldova, pentru perioada 2011- 2014, care a evoluat treptat într-o strategie națională de dezvoltare a statului.

Prin urmare, începând cu anul 2013 până în 2020, toate activitățile privind stoparea procesului de degradare a patrimoniului cultural, prin crearea unui sistem modern și eficient de conservare și punere în valoare a patrimoniului se vor realiza în conformitate cu viziunea aprobată pentru acest segment Patrimoniul național și dezvoltarea societății. Conform Strategiei de dezvoltare a culturii Republicii Moldova: 2013-2020 „Cultura XXI/20” s-au elaborat direcțiile esențiale de evoluție a procesului cultural durabil din Republica Moldova pentru dezvoltarea socio-economică continuă a țării.

Principiile centrale ale prezentei Strategii sînt următoarele:

- 1) protejarea și valorificarea patrimoniului cultural al țării, care este o prioritate națională;
- 2) accesul cetățenilor la valorile culturale ale țării;
- 3) producerea bunurilor și serviciilor culturale pentru creșterea economică a țării;
- 4) promovarea culturii în calitate de factor determinant în domeniul educației și formării cetățenilor țării.

Pentru a se apropia tot mai mult de politicile științifice și culturale europene, Republica Moldova a reușit până în prezent să ratifice câteva convenții cu referire la protecția patrimoniului cultural²:

- Convenția culturală europeană, adoptată la Paris, 19.12.1954, în vigoare pentru Republica Moldova – 24.05.1994;

- Convenția pentru protecția patrimoniului arhitectural al Europei, adoptată la Granada, 03.10.1985, ratificată de Republica Moldova la 21.12.2001, în vigoare – 01.04.2002;
- Convenția europeană pentru protecția patrimoniului arheologic (revizuită), adoptată la La Valetta, 16.01.1992, ratificată de Republica Moldova la 21.12.2001, în vigoare – 22.06.2002;
- Convenția peisajului european, adoptată la Florența la 20.10.2000, ratificată de Republica Moldova la 14.03.2002, în vigoare – 01.03.2004;
- Convenția pentru protecția bunurilor culturale în caz de conflict armat împreună cu Protocolul I la Convenție, aprobată la Haga la 14.05.1954, în vigoare pentru Republica Moldova – 09.03.2000;
- Convenția UNESCO privind protecția patrimoniului mondial cultural și natural, aprobată la Paris, 16.11.1972, în vigoare pentru Republica Moldova – 23.12.2002;
- Convenția UNESCO pentru salvagardarea patrimoniului cultural imaterial, aprobată la Paris, 17.10.2003, în vigoare pentru Republica Moldova – 24.06.2006;
- Convenția UNESCO privind protecția și promovarea diversității expresiilor culturale, adoptată la Paris, 20.10.2005, ratificată de Republica Moldova la 15.10.2006;
- Convenția-cadru a Consiliului Europei privind valoarea patrimoniului cultural pentru societate, adoptată la Faro, 27.10.2005, ratificată de Republica Moldova la 26.09.2008;
- Convenția europeană privind coproducția cinematografică, adoptată la Strasbourg, 2.10.1992, ratificată de Republica Moldova la 27.09.2011, în vigoare – 01.01.2012;
- Convenția UNESCO asupra măsurilor ce urmează a fi luate pentru interzicerea și împiedicarea operațiunilor ilicite de import, export și transfer de proprietate al bunurilor culturale, adoptată la Paris, 14.11.1970, în vigoare pentru Republica Moldova – 14.12.2007;
- Convenția pentru protecția patrimoniului cultural subacvatic, adoptată la Paris, 2.11.2001 (pentru cea din urmă, deși Republica Moldova ia parte la acțiunile UNESCO privind această convenție, încă nu sunt clare termenele de ratificare și intrare în vigoare).

Agenda culturală europeană are la bază trei obiective-cheie definitorii pentru globalizare în urma procesului de integrare europeană:

- Promovarea diversității culturale și a dialogului intercultural;
- Promovarea culturii în calitate de catalizator al creativității;
- Promovarea culturii drept element vital în cadrul relațiilor internaționale ale UE.

În conformitate cu aceste prevederi a fost formulat obiectivul general al Strategiei de dezvoltare a culturii: „Asigurarea unui mediu cultural durabil în Republica Moldova prin crearea unui sistem modern de conservare și punere în valoare a patrimoniului cultural, promovarea creativității artistice contemporane și a industriilor culturale, a diversității culturale și dialogului, modernizarea instituțiilor de cultură și a managementului cultural, instituirea sistemului transparent și participativ de administrare și monitorizare a procesului cultural”

Un eveniment important în acest sens este *Zilele Europene ale Patrimoniului*, care reprezintă o inițiativă a Consiliului Europei începând cu anul 1985. Prima ediție desfășurându-se în Franța. Din 1999 și Uniunea Europeană s-a implicat în celebrarea acestora, iar sloganul permanent a devenit Europa, un patrimoniu comun.

Anual, în luna septembrie, în cele 50 de țări semnatare ale Convenției Culturale Europene (1954), sunt marcate Zilele Europene ale Patrimoniului. Peste 70.000 de evenimente cu participarea a 20 de milioane de vizitatori sunt organizate în fiecare an pentru a contribui la sensibilizarea opiniei publice referitor la patrimoniul european și pentru a încuraja populația să se implice activ în protejarea și consolidarea patrimoniului cultural pentru generațiile actuale și viitoare³.

Evenimentele organizate în acest scop pun în valoare monumentele istorice, siturile arheologice, colecțiile de artă, spectacolele de teatru, meșteșugurile tradiționale etc., oferindu-le ocazia vizitatorilor să cunoască patrimoniul cultural comun și să se implice activ în salvagardarea acestuia.

În Republica Moldova, în anul 2019, Zilele Europene ale Patrimoniului au avut loc în perioada 10 septembrie – 12 octombrie sub genericul Artă și Divertisment: Descoperă Artistul din Tine și, tradițional, sunt organizate de către Ministerul Educației, Culturii și Cercetării cu suportul financiar al Consiliului Europei. Evenimentele poartă un caracter social, iar intrarea este liberă. Partenerii evenimentului sunt Consiliul Europei și Comisia Europeană.

WEB BIBLIOGRAFIE

1. <https://mecc.gov.md/> ,(vizitat 22.04.2021);
2. <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=352588>, (vizitat 22.04.2021);
3. <https://www.coe.int/en/web/chisinau/council-of-europe>, (vizitat 22.04.2021); Cozma A. Republica Moldova și Consiliul Europei: un parteneriat de 15 ani. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Republica%20Moldova%20si%20Consiliul%20Europei%20un%20parteneriat_0.pdf (vizitat 24.04.2021)

ARHEOLOGIA JUDICIARĂ ÎN VITRINA PATRIMONIULUI CULTURAL NAȚIONAL

JUDICIAL ARCHEOLOGY IN THE SHOWCASE OF THE NATIONAL CULTURALHERITAGE

*Sebastian Șufariu, masterand, anul I,
Programul de studii „Patrimoniul istoric și turism cultural”,
Coordonator: Sergiu Musteață, dr., conf. univ.*

CZU 902:008(478)

Abstract

Judicial archeology has made, especially in recent years, a significant contribution to the enrichment of the National Cultural Heritage with data, artifacts, sites, which by specific methods are then preserved and protected according to the legal norms in force. Judicial archeology research on the crimes of the communist regime has revealed numerous graves, extermination camps, tangible evidence of crimes and torture (bullets, previous injuries, immobilization and torture) that are already part of the National Cultural Heritage through a page of history that still is rewritten.

Key-words: archeology, cultural heritage, tombs, artifacts, history

Introducere. Pentru a înțelege mai ușor care este legătura dintre arheologia judiciară și Patrimoniul Național Cultural vom prezenta mai întâi ce anume este aceasta, care sunt obiectivele sale și tehnicile pe care le folosește. Termenul de arheologie judiciară poate fi

definit ca fiind aplicarea metodelor, tehnicilor și teoriilor arheologiei în circumstanțe care au legătură cu domeniul criminalistic. Astfel spus, vorbim de un melanj care folosește metode și tehnici specifice arheologiei cu cele din zonajudiciară și criminalistică.

Tehnici folosite de arheologia judiciară. Prin folosirea tehnicilor specifice ale arheologiei judiciare sunt asigurate metode eficiente, științifice, pentru colectarea informațiilor din cadrul unui sit, informații determinante în investigații criminalistice care are drept scop stabilirea unor date precise privind cauzele morții, metodele crimei, perioada, vârsta, sexul, etc, ale unor rămășițe umane aflate în descompunere. Colaborarea cu alte discipline devine obligatorie. De fapt, arheologia și investigațiile judiciare au foarte multe în comun prin faptul că un spectru larg de informații care sunt de interes într-o investigație judiciară sunt formate din tehnici cu care arheologii lucrează în mod curent: pedologia (studiul caracterelor somatice determinate de factorii biologici, de ereditate), palinologia (ramură a botanicii care studiază polenul și sporiile), paleontologia (mineralizarea osemintelor, acumularea fluorului), petrografia (studiul granulometric al nisipurilor, înlocuirea geochimică a unor substanțe cu altele; studiul evoluției stalagmitelor; studiul patinei suprafeței obiectului), geologia (studiul variațiilor glaciare, a nivelului marilor, a apelor și a temperaturii mării), analizele ADN, etc. Colaborarea probelor obținute se face prin aportul medicului legist care constată și eliberează certificatul de deces cu menționarea cauzei suprimării vieții, iar Parchetul Militar arondat zonei geografice unde s-au efectuat săpăturile instrumentează dosarul privind crimele și autorii acestora pentru întocmirea formelor de trimitere în judecată.

Arheologie și Patrimoniu Cultural Național

Definiție. Istoricul arheologiei. Considerată o știință pe baza faptului că utilizează mai mult procedee care aparțin mai multor științe, arheologia poate fi considerată o știință de sine stătătoare, deși, de exemplu în Statele Unite ale Americii este considerată o ramură a antropologiei, în timp ce în Europa a fost acceptată ca o disciplină separată. Ca mai toate științele, etimologia este de origine grecească. Mai exact, un termen derivat din cuvântul grecesc Αρχαιολογία, compus din αρχαίος archaios- vechi sau antic și λόγος, logos care înseamnă, printre altele, studiu. Într-o încercare de definiție ceva mai romanțată, am putea spune că arheologia este povestea și studiul a ceea ce a fost cândva, a celor ce s-au întâmplat deja, fie că este vorba de evenimente care au avut loc în urmă cu acum o zi sau acum mii de ani. Dintr-un punct de vedere mai scolastic putem spune fără teama de a greși că este știința care studiază civilizațiile și culturile umane vechi și relațiile acestora cu mediul înconjurător, prin documentare și prin căutarea, culegerea, analizarea și interpretarea urmelor materiale rămase.

Arheologia în cadrul Patrimoniului Cultural Național. Patrimoniul cultural național este format din totalitatea bunurilor care reprezintă o mărturie și o expresie a valorilor, credințelor, cunoștințelor și tradițiilor naționale, indiferent de regimul de proprietate al acestora. Principalele categorii de bunuri ce compun patrimoniul cultural național:

- Patrimoniu Arheologic: situri, vestigii, bunuri mobile descoperite în urma cercetărilor arheologice de specialitate sau întâmplătoare, obiectele sau urmele manifestărilor umane, împreună cu terenul în care acestea au fost descoperite
- Patrimoniu construit/imobil: monumente, ansambluri, situri
- Patrimoniu mobil: muzee, arhive, colecții etc.
- Patrimoniu imaterial/intangibil: meșteșuguri, jocuri, ritualuri, forme de exprimare

verbală, etc.

Obiectele aflate în componența patrimoniului cultural pot fi în proprietate publică sau privată, dar sunt supuse unor limitări referitoare la utilizarea lor. Administrarea listelor cu bunuri culturale incluse în patrimoniul cultural național este făcută de Institutul Național al Patrimoniului.

Sit și patrimoniu arheologic reperat

- prin zonă cu *patrimoniu arheologic reperat* se înțelege terenul delimitat conform legii, în care urmează să se efectueze cercetări arheologice pe baza informațiilor sau a studiilor științifice care atestă existența subterană ori subacvatică de bunuri de patrimoniu arheologic, susceptibile să facă parte din patrimoniul cultural național

- prin sit arheologic se înțelege terenul situat suprateran, subteran sau subacvatic, ce conține vestigii arheologice mobile sau imobile precum structuri, construcții, ansambluri, clasate în Lista monumentelor istorice sau neclasate, relevate ca urmare a cercetărilor arheologice sau a descoperirilor arheologice întâmplătoare

Arheologia judiciară, laboratorul de teren al Institutului de Investigare a Crimelor Comunismului și Memoria Exilului Românesc

Institutul de Investigare a Crimelor Comunismului și Memoria Exilului Românesc (IICCMER) este o structură guvernamentală înființată prin Hotărârea de Guvern nr. 1372 din noiembrie 2009. Scopul principal al instituției rezultate îl reprezintă investigarea și identificarea abuzurilor și încălcărilor drepturilor omului pe durata dictaturii proletarietului în România, sesizarea organelor îndreptățite să ia măsuri în aceste cazuri, precum și conservarea memoriei exilului românesc și în general a memoriei crimelor totalitarismului comunist de la noi și din lume. După o muncă asiduă echipa formată din istoricul Marius Oprea, arheologii Gheorghe Petrov de la Muzeul "Transilvania" din Cluj-Napoca, Paul Scrobotă de la Muzeul de Istorie din Auid, Horațiu Groza de la Muzeul de Istorie din Turda și Gabriel Rustoiu de la Muzeul Național al Unirii din Alba Iulia a reușit să facă lumină în cazul asasinării de către Securitate a unor oponenți ai regimului comunist. Munca lor a constat în documentarea laborioasă a sute de cazuri.

Exemplu de caz:

„Pe fundul gropii mormântului comun au fost găsite și dezvelite trei schelete umane, care se aflau, fiecare, în poziție contorsionată. Acest aspect dovedește că la momentul înhumării cadavrele au fost efectiv aruncate în groapă, fără să existe vreo grijă și preocupare pentru cei morți din partea celor care i-au îngropat. Ca și orientare, toți defuncții sunt cu capul spre nord și cu picioarele spre sud. Conform standardelor arheologice, toate scheletele identificate au primit o numerotare specifică - M.1, M.2, M.3 - primul fiind scheletul aflat în partea stângă a gropii cum se privește dinspre sud spre nord. M.1 a fost poziționat în partea vestică a gropii și se afla așezat aproximativ în poziția culcat pe burtă, șoldul drept fiind ușor ridicat iar piciorul stâng dispus sub cel drept. Ambele membre inferioare au fost îndoite din genunchi, femurele fiind aduse ușor în față iar tibiile dispuse în unghiuri diferite spre partea posterioară. Pe lungimea gropii, între limita dinspre nord a acesteia și craniu s-a păstrat o distanță de 0,32 metri. În picioare defunctul avea o pereche de bocanci din piele care pe talpă, în partea din față, aveau aplicate plachieri metalice. În partea superioară stângă a bazinului a fost găsită o sipcă din lemn, având o lungime de 6 cm, care probabil s-a aflat într-unul din buzunarele pantalonilor defunctului. În zona pieptului s-a aflat un nasture metalic de haină, foarte corodat. Asupra scheletului au fost descoperite și două gloanțe, unul în partea

superioară a spatelui, care s-a oprit în coloana vertebrală, și altul în partea posterioară din stânga șoldului, care s-a oprit în osul bazinului. După poziția cum au fost găsite ambele gloanțe, concluzia este că defunctul a fost împușcat din spate. De asemenea, craniul prezintă urme evidente de lovituri, având orificii și părți de calotă lipsă, dovadă că defunctul a fost împușcat și în cap. După poziția scheletului in situ, M.1 a fost aruncat în groapă probabil ulterior lui M.2 și anterior lui M.3.”- (fragment din Raport ”Nepos” IICCMER)



Foto: Campania de săpături arheologice, Nepos, jud. Bistrița Năsăud 2013

Astfel, arheologia judiciară a probat, prin mijloacele sale specifice, existența omuciderii în cazul a zeci de foști deținuți politici ai regimului comunist din România. Activitatea IICCMER din ultimii ani a scos la iveală dovezi suficiente pentru a demonstra că lagărele de muncă de la Canalul Dunăre-Marea Neagră au fost de asemenea construite în scopul exterminării prin înfometare, tortură și împușcare pentru cei care se pronunțaseră, într-o formă sau alta, împotriva regimului bolșevic. Datorită cercetării efectuate prin metodele arheologiei judiciare s-a putut constitui baza materială a patrimoniului care va forma, așa cum o fac deja fostele închisori muzeificate din Sighetul Marmăției (Memorialul Sighet) și Pitești (Memorialul Închisoarea Pitești) o pagină de istorie interactivă atât pentru specialiști, cât și pentru publicul larg. Mai mult, în urma sesizărilor penale întocmite de IICCMER s-au consumat două momente istorice: au fost condamnați la pedepse grele cu închisoarea doi ofițeri, foști comandanți de închisori și lagăre, care au fost găsiți vinovați de moartea a zeci de deținuți politici: Alexandru Vișinescu și Ion Fecior. Alexandru Vișinescu, torționarul condamnat la 20 de ani închisoare pentru crime împotriva umanității comise în timpul comunismului a murit în noiembrie 2018, în penitenciar, la vârsta de 93 de ani. El a fost ultimul comandant al închisorii Râmnicu Sărat. Cronologic, cel de-al doilea deținut condamnat în urma sesizărilor efectuate de IICCMER, tot la 20 de ani închisoare, a fost Ion Fecior. Acesta a murit tot în închisoare, avea 90 de ani și fusese condamnat în martie 2017 tot la 20 de ani de reclusiune pentru moartea a 103 deținuți în lagărul de la Periprava, între 1958 și 1963. Prin efortul celor de la IICCMER au fost salvate *in extremis* o serie de situri care din cauze naturale (eroziuni, acțiuni ale pânzelor freatice) sau prin intervenția omului (demolări, construcții, extinderi) se aflau în situația de a nu mai putea fi recuperate.

În concluzie, arheologia judiciară a devenit un element cheie în recuperarea trecutului, chiar dacă vorbim de un trecut recent. Nicio națiune nu-și permite pierderea sau ignorarea unui patrimoniu esențial pentru înțelegerea istoriei. Pentru că, așa cum spunea marele istoric Nicolae Iorga: „Un popor care nu-si cunoaște trecutul este condamnat sa-l repete”.

BIBLIOGRAFIE

1. Odobescu Alexandru Ioan, Istoria Arheologiei, Editura Minerva, 1919
2. Adam Jean Pierre Arheologia între adevăr și impostură, , Editura Meridiane, 1978
3. Florescu, Radu,. Hadrian Daicoviciu, Lucian Roșu, Dicționar de artă veche a României, Ed. Enciclopedică, București, 1980
4. Opriș, Ioan, Ocrotirea patrimoniului cultural. Tradiții, destin, valoare, Ed. Meridiane, București,1986
5. Surse Web:Legislație <http://www.cultura.ro>
6. IICCMER <https://www.iiccmr.ro/victime/spatii-de-represiune/>
7. Gheorghe Petrov <https://www.facebook.com/profile.php?id=100011041890260>
<https://plural.upsc.md/wp-content/uploads/2015/12/01-irina.pdf>

REFERINȚE DIDACTICE PRIVIND APRECIEREA ROLULUI PERSONALITĂȚII ÎN PROCESUL STUDIERII ISTORIEI

DIDACTIC REFERENCES REGARDING THE APPRECIATION OF PERSONALITY ROLE IN THE PROCESS OF STUDYING HISTORY

*Natalia Sîncu, masterandă, anul I,
Programul de studii „Didactica disciplinelor istorice”,
Coordonator: Angela Lisnic, dr., conf. univ.*

CZU 37.02:94

Abstract

Appreciating the role of personality is essential in the study of history because it is at the forefront of all events and can change the course of history at any time. The subject approached was current at all times and in different eras the role of personality was perceived differently. From a didactic point of view, the study of historical personality with the use of various web tools facilitates the appreciation of the role of personality and will determine that the student is motivated to travel in time to discover a historical personality. He learned the lesson of history and will confidently step into the future.

Key-words: historical personality, role, appreciation, time, motivation, learning.

Pe parcursul istoriei personalitatea a fost obiect de studiu al multor științe, fiecare cercetător analizând-o din perspective diferite [1;4;6;8], în istorie însă studiul evenimentelor, proceselor este de neconceput fără analiza personalității, care se află în centrul atenției lor. Pentru fiecare generație a fost important de a cunoaște care a fost rolul personalității în evenimentele care se produceau în epoca dată, dar mai ales este important în epoca noastră, a globalizării, când influența anumitor personalități asupra întregii lumi poate crește. Înainte ca filozofii să încerce să înțeleagă procesul istoriei lumii sau a istoriei fiecărei țări și popor, a apărut întrebarea: care este forța motrice a istoriei, ce cauzează și condiționează cursul și rezultatul evenimentelor istorice, ascensiunea sau declinul în viața popoarelor, războaie, războaie, revoluții și altele mișcări populare? Răspunsul este următorul: în fruntea tuturor evenimentelor semnificative se află personalitățile istorice. Aceste personalități istorice – cezari, regi, domnitori, țari, hani, împărați, revoluționari, generali, lideri politici sau un simplu om - au o influență mai mare sau mai mică asupra cursului și, uneori, asupra rezultatului evenimentelor, schimbând cursul istoriei. Istoria lumii este rezultatul activităților unor mari sau remarcabili lideri - aceasta este concluzia care a fost făcută de istorici, filozofi, politicieni pe baza studierii evenimentelor istorice [3;5;7;9].

Subiectul abordat a fost actual în toate timpurile: sub raport politic, social, cultural, bisericesc rolul personalității este complex, deseori discutabil în procesul studierii istoriei, multiple aspecte ale personalității istorice prezintă un mare interes și în zilele noastre, de aici și actualitatea temei. De asemenea, sub aspect didactic, studiul personalității istorice cu utilizarea diverselor instrumente web facilitează aprecierea rolului personalității în procesul studierii istoriei fiind actual mai ales în condițiile reconceptualizării procesului de învățământ.

Aprecierea rolului personalității în istorie este una din cele mai dificile și mai controversate probleme, chiar dacă mulți cercetători încercă să o rezolve până în prezent. Apreciind rolul personalității în istorie cercetătorii se împart în două tabere: cei care afirmă că există o lege a istoriei și fiecare personalitate are locul și rolul său predestinat, astfel personalitatea este doar un pion în istorie, rolul său nu este însemnat [3;8] și cei care consideră că istoria este o întâmplare, cursul ei se schimbă odată cu fiecare decizie luată, de o acțiune întreprinsă [4;10]. Este teoria conform căreia noi înșine ne creăm destinul, iar acțiunile pe care le întreprindem astăzi ne modelează viitorul. Conform acestei teorii rolul personalității în istorie este major.

În diferite epoci rolul personalității istorice a fost apreciat diferit: în antichitate se credea că soarta tuturor oamenilor era prestabilită, fiecare trebuie să se supună destinului, iar dacă cineva a reușit să ocupe un rol important în societate aceasta a fost alegerea zeilor, idei care se desprind din scrierile lui Xenofon, Plutarh, iar mai târziu în opera lui Thomas Carlyle [3]. În evul mediu procesul istoric continuă să fie văzut ca realizarea unor scopuri divine însă, spre deosebire de epoca precedentă, interesul pentru rolul personalității în istorie capătă un sens nou pentru că acum scopul personalității, după cum afirmă S. Hook [5] este de a descoperi care este planul lui Dumnezeu în privința lui și de a urma întocmai acest plan. În Renaștere crește foarte mult interesul pentru biografie și faptele eroilor, iar anumiți oameni pot schimba cursul istoriei. Mai mult decât atât, Machiavelli [8] presupune că nu doar eroii, dar și orice om, chiar lipsit de principii, joacă un rol important în istorie. Abia în secolele XVI și XVII se recunoaște că legile dumnezeiești sunt neschimbătoare, iar omul este liber să acționeze cum dorește cu condiția că respectă aceste legi. În perioada Iluminismului se recunoaște rolul major al personalităților, mai ales al conducătorilor care schimbă radical istoria. În perioada Renașterii Hegel [4] diminuează rolul personalității, iar în secolul XIX istoria lumii este privită ca istoria personalităților marcante. Concepția marxistă asupra personalității, vizibilă în lucrarea lui G.Plekhanov [9], subminează rolul individului. El afirmă că o personalitate poate să lase o amprentă doar în cadrul anumitor evenimente, nu însă să schimbe cursul istoriei, care este programat și în orice moment o personalitate ar putea fi înlocuită cu alta. În concepțiile moderne rolul individului crește mult dacă apar alternative de dezvoltare a societății. În epoca contemporană rolul personalității depinde de situația care domină în mediul acestuia. Este recunoscut mai ales rolul personalităților care au contribuit la formarea statelor, apariția religiilor, rolul personalităților remarcabile din cultură, știință, invenții.

Investigația subiectului dat s-a realizat în baza unor teorii, concepții, legități, principii din domeniul istoriei, sociologiei educației, filozofiei istoriei și pedagogiei. În lucrarea dată am valorificat teoria "mediului istoric" a lui Hegel, care este importantă pentru problema rolului personalității, teoria "providențialismului istoric" a lui Lev Tolstoi, teoria sinergetică a lui I.Stengers care distinge două stări ale sistemului – ordinea și haosul și aprofundează înțelegerea rolului personalității.

Toate cele expuse anterior demonstrează cât este de important ca să fie apreciat rolul unei personalități istorice. Dar cum putem să motivăm elevii să aprecieze o personalitate istorică? Am stabilit următorii pași în acest demers: diagnosticarea prin chestionare, selectarea metodelor adaptate intereselor elevilor, oferirea exemplelor – model, apoi implicarea elevilor în activități și, în final, aprecierea impactului. Oricât de frecvent i-am spune elevului că este important să apreciem rolul personalității istorice, până nu-l vom antrena în activități familiare lui, care-i trezesc interesul și admirația, el nu va fi motivat să călătorească în timp pentru a descoperi o personalitate istorică. De aceea profesorul va utiliza acele resurse care va face această călătorie memorabilă și plină de sens. Voi oferi câteva exemple care s-au dovedit a fi eficiente pentru aprecierea personalității istorice. *Classcraft* [11] este un instrument care permite crearea questurilor – jocuri cu sarcini în formă de misiuni pe o hartă în baza unui eveniment istoric. Elevii vor selecta acel avatar care se potrivește cel mai mult cu personalitatea istorică studiată și se va transpune în ea, astfel va înțelege mai bine acea personalitate și îi va aprecia rolul în acel eveniment. *Animaker*[12] permite elevilor să creeze desene animate pe teme istorice și în procesul creării studiază caracterele pentru a realiza un produs veridic, astfel ajunge să aprecieze personajele filmului său bazat pe fapte reale. Același principiu funcționează și pentru *Story Jumper*[13], doar că aici elevii scriu cărți. Elevul care va avea misiunea de a scrie o carte sau o vor realiza colaborativ, va studia în detalii biografia acelei personalități pentru a o putea reda cât mai veridic. Ce poate fi mai motivant pentru un elev decât posibilitatea de a fi scriitor, mai ales că aceste cărți pot fi editate. *Kahoot*[14] poate fi utilizat mai ales când dorim să cunoaștem dacă personalitatea istorică studiată a avut impact asupra elevului. *Voki*[15] va oferi posibilitatea ca elevii să vocifereze mesaje din postura unei personalități istorice, iar pentru aceasta ei va trebui să studieze sursele și să aprecieze valoarea citatelor celebre. Ultimul instrument pe care l-am descoperit și care este preferatul meu și al elevilor este *Pixton*. [16] El permite crearea unei clase virtuale și realizarea benzilor desenate. Astfel, multe personaje istorice au prins viață în scenele create de elevi fiind apreciate la justa valoare. La fel, proiectele educaționale sunt o modalitate excelentă de a descoperi și a aprecia personalitățile istorice. Exemplu în acest sens poate fi un proiect STEAM, în cadrul căruia elevii pot aprecia rolul personalităților, iar în final primi sarcina de a crea macheta unei cetăți care a fost administrată de personalitatea dată.

Aprecierea rolului personalității presupune și oferirea exemplelor-model. În multitudinea personalităților istorice noi vom selecta acele personalități care sunt recomandate de curriculum în primul rând, acele care corespund epocii studiate și care neapărat îl vor inspira pe copilul care, conform psihologilor, are nevoie de modele în viața sa și nu doar cele din familie. Este esențial ca elevul să înțeleagă că supereroii nu există doar în filme și sunt personalități fantastice. Profesorii pot da o percepție reală eroismului, aducându-i elevului exemple din istorie, mai ales din cea națională. În final este important să apreciem impactul pe care a avut-o studierea personalității istorice asupra elevilor și acest lucru poate fi realizat prin: asocierea cu un personaj istoric, observarea comportamentului elevului, enumerarea valorilor formate, chestionare repetată și demonstrarea competențelor dezvoltate.

În concluzie putem afirma că studiul și aprecierea rolului personalității istorice este important în procesul didactic și de formare a personalității în general. Pentru a deveni un cetățean activ, responsabil elevul are nevoie de modele, pentru a înțelege mai bine viața el poate învăța cum au trecut prin ea personalitățile istorice, aprecierea acestora conducând la

formarea mai multor competențe-cheie și a celor specifice istoriei, motivându-l să studieze istoria.

BIBLIOGRAFIE

1. ALEKSEEV, P., *Filosofie socială: manual. alocație* - M.: TK Welby, Editura Prospect, 2004
2. BOIA, L., *Istorie și mit în conștiința românească*, București, Editura Humanitas, 2000
3. CARLYLE, T., *Cutul eroilor*, Iași, "Institutul European", 1998
4. HEGEL, GVF, *Filosofia istoriei. Op. T. VIII. M.; L.: Sotsekgiz*, 1935
5. HOOK, S., *Eroul din istorie. Un studiu în limitare și posibilități*. Boston: Beacon Press, 1955
6. în 5 volume. Vol. 2 (p. 300-334). M.: Stat. editura polit. aprins-ry, 1956
7. JAMES, W., *Oameni mari și mediul lor*. Kila, MT: Editura Kessinger, 2005
8. KON, I.S., *În căutarea de sine: personalitatea și conștiința sa de sine*. Moscova: 1999
9. MACHIAVELLI, N., *Suveran*. M.: Planeta, 1990
10. PLEKHANOV, GV, *Despre problema rolului personalității în istorie. Lucrări filosofice selectate:*
11. ZUB, A., *Istorie, memorie și morală în România*, București, Editura Polirom, 2002
12. www.classcraft.com
13. www.animaker.com
14. www.storyjumper.com
15. www.kahoot.com
16. www.voki.com
17. www.pixton.com

CONSILIUL INTERNAȚIONAL AL MUZEELOR ȘI INSTITUȚIILE AFERENTE

INTERNATIONAL COUNCIL OF MUSEUMS AND RELATED INSTITUTIONS

*Mihaela Prodan, masterandă, anul I,
Programul de studii „Patrimoniul istoric și turism cultural”,
Coordonator: Larisa Noroc, dr., conf. univ.*

CZU 069(100)

Abstract

International Council of Museums (ICOM) is an international organization of museums and museum professionals, committed to preserve and ensure the continuity and enhancement of the world's current and future cultural and natural heritage, material and immaterial. With a rich activity behind it, ICOM has evolved according to the needs of international museum professionals worldwide, taking into account its main mission. More than 75 years after its creation, the organization continues to represent the global museum community. With these developments, ICOM has increased its presence in the global museum community and contemporary society.

Key-words: museum, heritage

Muzeul este o instituție permanentă, aflată în serviciul societății, deschisă publicului, care se ocupă cu colectarea, păstrarea, identificarea, catalogarea, analizarea, menținerea, conservarea și expunerea de diverse obiecte sau artefacte ce prezintă interes științific, istoric, artistic, tehnologic ș.a.m.d., în scopul studierii, educării, relaxării vizitatorilor, a oamenilor de știință. O astfel de instituție care se ocupă la nivel mondial de politica de conservare a patrimoniului muzeelor este Consiliul Internațional al Muzeelor (ICOM). Consiliul Internațional al Muzeelor (ICOM) – este o organizație internațională a muzeelor și a

profioniștilor din domeniul muzeelor, care se angajează să conserve și să asigure continuitatea și punerea în valoare a patrimoniului cultural și natural mondial, actual și viitor, material și imaterial.

Prima definiție a noțiunii de muzeu a fost adoptată în anul 1946, atunci când ICOM a fost înființat. Prin această definiție muzeul desemnează toate colecțiile de documente artistice, tehnice, științifice, istorice sau arheologice deschise publicului, inclusiv grădinile zoologice și botanice, dar excluzând bibliotecile, cu excepția cazului în care acestea dețin încăperi cu expoziții permanente. În anul 1951, termenul muzeu se referă la oricare așezământ permanent, administrat în interesul general, în scopul conservării, studierii și punerii în valoare, prin mijloace diverse, dar în special, prin expunerea pentru public, pentru delectarea și instruirea sa, a unor grupuri de obiecte și specimene cu valoare culturală: colecții de obiecte artistice, istorice, științifice și tehnice, grădini botanice și zoologice și acvarii. Bibliotecile publice și centrele arhivistice care păstrează încăperi cu expoziții permanente vor fi asimilate muzeelor.

În anul 1961, ICOM recunoaște calitatea de muzeu oricărei instituții care prezintă ansambluri de bunuri culturale, în scopul conservării, studierii, educării culturii pentru patrimoniu al publicului (inclusiv bibliotecile și centrele arhivistice).

O conferință care a avut loc în anul 2019, a pus în discuție o altă definiție, care urmează să fie dezbătută la următoarea adunare care se va desfășura la Praga, în anul 2022: *„Muzeele sunt locuri democratizatoare, inclusive și polifonice, dedicate dialogului critic cu privire la trecut și la viitor. Recunoscând și abordând conflictele și provocările prezentului, ele sunt depozitare de artefacte și specimene pentru societate. Ele salvgardează memorii diverse pentru generațiile viitoare și garantează egalitatea în drepturi și egalitatea accesului la patrimoniu pentru toți oamenii. Ele sunt participative și transparente și lucrează într-un parteneriat activ cu și pentru diverse comunități, cu scopul colecționării, prezervării, studierii, interpretării, expunerii și dezvoltării înțelegerii lumii, cu scopul de a contribui la demnitatea umană și la justiția socială, la egalitatea mondială și la binele planetar. Discuția în jurul noii definiții a pornit la conotațiile politice ale acesteia. În mod evident, nu poate fi acuzat nimeni că nu dorește justiție socială și binele planetar. Dar ar trebui analizat până la ce limite duce misiunea muzeelor? Muzeele au ajuns, deja, centre comunitare și platforme culturale, școli alternative și protectoare ale societății civile. Ce altceva ar mai putea fi?*

Punem în discuție câteva întrebări - în ce măsură muzeele sunt deja platforme culturale și, dacă sunt, ce înseamnă, în practică, acest lucru? Întrebări la care nu s-au găsit, încă, răspunsuri adecvate. Potrivit rezoluției, muzeele pot deveni surse de legături transversale între domenii divergente și au capacitatea de a ne ajuta să descoperim relațiile integratoare între științele sociale și cele exacte. Muzeul trebuie să devină un organism viu (nu este o entitate fixă, ci în continuă formare, care atrage diferite categorii sociale. Un rol important este implicarea tinerilor prin programe educaționale.

Sediul ICOM se află la Paris [1], Franța. În prezent include peste 44 686 de membri profesioniști. În aceeași locație se află Secretariatul General și Centrul de Informare Muzeologică UNESCO - ICOM. Odată la trei ani, are loc Conferința Generală a ICOM – eveniment important, rezervat specialiștilor. Programul trienal de activități, care este adoptat de Adunarea Generală, este pus în aplicare de Secretariatul ICOM, cât și de comitetele naționale și internaționale, care contribuie la realizarea programului. Ultima dată Conferința

Generală a avut loc în anul 2019, la Koyoto, Japonia, unde au participat aproape 4500 de delegați. Tema Conferinței a fost: Muzeele – platforme culturale: viitorul tradiției.

În componența ICOM intră 15 asociații internaționale afiliate, iar colaborarea se efectuează pe plan regional, național și internațional. Formele de lucru ale acestei organizații sunt diverse. De la ateliere, publicații, programe de formare la programe de parteneriat și promovare reciprocă a muzeelor. La moment, ICOM are 5 misiuni principale: stabilirea standardelor de excelență; conducerea unui forum diplomatic; dezvoltarea unei rețele profesionale; conducerea unui grup de reflecții globale; îndeplinirea misiunii internaționale.

Printre principalele obiective ale acestei organizații putem enumera următoarele: dezvoltarea activității muzeografice în lume; protecția patrimoniului și lupta cu vânzările ilicite a patrimoniului; instruirea lucrătorilor de muzeu; acordarea de ajutoare muzeografilor; colaborarea dintre instituțiile și specialiștii de specialitate internaționali; coordonează activitatea cu alte instituții din domeniu; implementează o parte a programului UNESCO privind activitatea muzeelor; asigurarea continuității de a pune în valoare patrimoniul cultural și natural mondial. Este de menționat că principalele finanțe pe care se bazează ICOM sunt cotizațiile membrilor consiliului, susținerea financiară de către UNESCO și comitete naționale separate.

Activitățile ICOM răspund provocărilor și nevoilor profesiei și se articulează în jurul următoarelor teme: 1. cooperare și schimburi științifice; 2. diseminarea cunoștințelor despre muzeu și sensibilizarea publicului; 3. formarea profesională; 4. dezvoltarea normelor profesionale; 5. elaborarea și promovarea deontologiei profesionale; 6. protejarea patrimoniului și lupta împotriva traficului ilicit de bunuri culturale [6].

Combaterea traficului ilicit de bunuri culturale este o problemă aparte. Fiind una dintre principalele priorități, ICOM publică seria Listă Roșie pentru a contracara contrabanda și comerțul ilicit cu obiecte culturale. Listele date sunt instrumente destinate să ajute polițiștii și oficialii vamali, profesioniștii în domeniul patrimoniului. Listele sunt importante și pentru comercianții de artă și antichități, prin intermediul cărora pot să identifice tipurile de obiecte care sunt cele susceptibile la traficul ilicit.

Ca și alte instituții din alte domenii, și ICOM propune tuturor instituțiilor muzeale un cod de etică. Primul cod de etică a fost adoptat în anul 1986. Acest cod este un instrument de referință care stabilește standarde de excelență la care trebuie să adere toți membrii organizației. A fost tradus în 39 de limbi și revizuit în anul 2006, care stabilește valori și principii împărtășite de ICOM și de comunitatea muzeală internațională. Aceste standarde de autoreglare includ principii de bază pentru guvernarea muzeelor, achiziționarea colecțiilor, reguli de conduită profesională. Instituții cu care se colaborează: Organizația mondială pentru proprietatea intelectuală; Organizația mondială a Vămirilor; Scutul Albastru; UNESCO; CE; ICOMOS.

Relația ICOM și Republica Moldova. Organizație neguvernamentală, ICOM a fost înregistrată pentru prima dată în Moldova în anul 2010, ca persoană juridică. Este membră a rețelei mondiale de 118 comitete Naționale ale Consiliului Internațional al Muzeului, care promovează conservarea valorilor culturale ale patrimoniului cultural. Mandatul legal al acestei organizații în Republica Moldova implică dezvoltarea politicii naționale pentru patrimoniu, consolidarea capacității părților interesate din sectorul patrimoniului pentru o dezvoltare culturală și economică durabilă, promovarea cooperării regionale și schimbul de

experiență în regiunea parteneriatului estic și între țările UE. Activitatea ICOM în Republica Moldova se bazează pe: cooperarea interculturală profesională și schimb de experiență; diseminarea cunoștințelor și sensibilizarea publicului cu privire la problemele culturale; consolidarea capacităților lucrătorilor/constituenților din domeniul cultural; integrarea standardelor profesionale inclusiv a problemelor etice, conservarea patrimoniului și combaterea traficului ilicit de bunuri culturale.

Organizația ICOM din Moldova are experiențe în activități interculturale în crearea de platforme de comunicare și acțiune comună care implică actori de stat și nestatali din țările parteneriatului estic: Ucraina, Belarus, Armenia, Georgia, Azerbaidjan, România [3]. Încă din anul 1992 a fost creat Comitetul Național ICOM Moldova. În anul 2009, la reuniunea membrilor individuali ICOM a fost luată decizia de a relansa activitatea Comitetului Național. A fost ales Biroul din 7 persoane, Secretarul General și Președintele. La fel a fost luată decizia de a înregistra Comitetul Național la Ministerul Justiției conform normelor statuare Consiliului Internațional al Muzeelor. Respectiv, din 15 februarie 2010 Asociația Obștească - Comitetul Național ICOM este persoană juridică, cu drept deplin de a desfășura activitatea sa pe teritoriul Republicii Moldova. La moment Comitetul Național enumeră 27 de membri.

Comitetul Național are și un Consiliu administrativ. Consiliul administrativ include următoarea componență:

1. D-na Valeria Suruceanu, Președinte – muzeograf la Muzeul Național de Artă al Moldovei;
2. Dr. Hab. Elena Ploșniță, secretar – secretar științific, Muzeul Național de Istorie a Moldovei;
3. Dl. Alexandru Levinschi, trezorier - director al Muzeului de Științe al Academiei de Științe al Republicii Moldova;
4. Dr. Eugen Sava, membru al consiliului – director general al Muzeului Național de Istorie a Moldovei;
5. Ion Ștefăniță, membru al consiliului – director general al Agenției de Inspectare și Restaurare a monumentelor (AIRM) din cadrul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării, ș.a.

Comitetul Național ICOM Moldova s-a inclus activ în activitatea ICOM la nivel mondial, din 2010 și a lansat o serie de inițiative și proiecte în domeniul muzeelor. Conform obiectivelor expuse în cadrul conferințelor:

- sarcina muzeelor la etapa actuală este să se declare ca centre culturale, științifico-educative, cu un acces larg la colecții și la cercetările științifice. Muzeele trebuie să devină, nu doar un loc de păstrare a bunurilor patrimoniale, ci și centre moderne pentru un dialog cu societatea și dezvoltarea personală, cu posibilități de a atrage turiști și vizitatori locali. La fel un factor de dezvoltare economică, facilități de creativitate și de agrement, furnizarea de informații, asistență în educație și activități de informare, vânzări de materiale promoționale. Cele mai multe dintre aceste servicii pot fi plătite nu numai de vizitatorii muzeului, dar, de asemenea, și de alți consumatori – organizații științifice, instituții de învățământ, societăți comerciale, administrații locale, fundații de caritate, mass-media, etc.

- cea mai importantă strategie a acestei instituții este dezvoltarea în continuare a sectorului patrimoniului cultural și muzeal. Cu o mai bogată activitate în domeniu, față de Republica Moldova, în Regatul Unit al Marii Britanii, scopul acestei instituții - ICOM este

același, de a transforma instituția muzeală ca centre culturale, științifico – educaționale, cu un acces larg la colecții și cercetările științifice.

ICOM – Regatul Unit al Marii Britanii. În Regatul Unit al Marii Britanii, ICOM este alcătuit din toți actualii membri rezidenți din regat. Un Comitet Executiv este ales odată la trei ani și responsabil de: asigurarea administrării în timp util și eficient a activității ICOM din UK; stabilirea și definirea obiectivelor strategice; asigurarea unei gestionări și raportări financiare eficiente.

Formatul acestui Comitet Executiv:

1. Președinte - Tonya Nelson, director tehnologie și inovație artistică;
2. Trezorier, Duncan Dornan, șef de muzee și colecții la Glasgow Life;
3. Secretar, Catherine McDermott;
4. Încă 10 membri din totalul de membrii.

Sucursala Națională a ICOM din Regatul Unit, ICOM – UK este poarta către comunitatea muzeală globală și singura asociație muzeală din Marea Britanie cu un accent internațional dedicat. Dezvoltă standarde de bune practici pentru industria muzeelor la nivel mondial și prin programul său global de evenimente [3]. Contribuie la agenda internațională a muzeelor din Marea Britanie [4].

În scopul sensibilizării problemei muzeelor și a patrimoniului, una dintre evenimentele organizate de ICOM, este ziua internațională a muzeelor care se sărbătorește anual pe 18 mai. În fiecare an se alege pentru această zi o temă care se află în centrul preocupărilor societății. Pentru anul 2021 tema a fost preconizată: „Viitorul muzeelor: recuperați și reimaginați”. În această zi mondială din 2021 sunt invitați reprezentanții muzeelor, profesioniștii și comunitățile lor să creeze, să își imagineze și să împărtășească noi practici de (co)creare de valoare, noi modele de organizare pentru instituțiile culturale și inovatoare soluții pentru provocările sociale, economice și de mediu în prezent.

Despre activitatea intensă a ICOM pe plan internațional ne vorbesc proiectele și parteneriatele pe care le are această instituție cu toate statele membre. Astfel, ICOM este inițiator, sau coparticipant al diferitor proiecte internaționale. Spre exemplu, proiectul regional de lucru: finanțat de fondul de reziliență Muzeul Arts Council din Anglia. A fost condus în parteneriat cu Consiliul Național al Directorilor Muzeelor, British Council și Heritage Without Borders. Scopul acestui proiect este dezvoltarea capacității pe termen lung pentru ca muzeele și galeriile regionale și locale să funcționeze la nivel internațional.

Un exemplu elocvent servește activitatea Muzeul de Istorie Naturală din Londra - „Natural History *Museum*”.

Recent vizitînd-ul, am rămas plăcut surprinsă de aspectul exterior al muzeului cât și de organizarea lui ca expoziții. El a fost clădit în anul 1860 și este compus din 3 muzee:

- ✚ Exhibition Road;
- ✚ Science Museum;
- ✚ Victoria and Albert Museum.

Muzeul reprezintă exponate geologice și schelete, mulaje de animale fosile, schelete ale omului preistoric. Cu excepția unor sectoare, intrarea este gratuită.

Chiar de la început ne-a ghidat un bun cunoscător al acestei instituții de la care am putut afla informații interesante. Totul a început de la o singură colecție a unui singur om, apoi a evoluat încet dar sigur [5].

Muzeul este împărțit în diferite zone care pentru o mai ușoară identificare au coduri de culori.

Am rămas surprinsă plăcut după această vizită. Clădirea are un decor vizual incredibil. Este un loc absolut minunat pentru a culturaliza copiii și adulții deopotrivă. Clădirea, una foarte impunătoare care a fost construită după modelul unui castel victorian, atrage toate privirile.

Însuși sălile, în care sunt expuse uimitoarele expoziții, sunt uriașe și strălucitoare. Pot afirma cu certitudine, ca ideea arhitectului de a face o clădire atât de imensă a fost una pe bună dreptate gândită bine. Toate vitrinele sunt luminate frumos și expun scene din viața dinozaurilor. Dacă e să fac o generalizare, colecțiile acestui muzeu sunt bine conservate și expuse publicului larg, ceea ce demonstrează că managementul acestei instituții este bine gândit.

BIBLIOGRAFIE

1. ICOM IMD International Museum Day. <http://imd.icom.museum/> website, official page. (văzut 01.04.2021)
2. ICOM Moldova, ICOM National Committee Moldova. <http://icom-moldova.mini.icom.museum/> official page (văzut 10.03.2021)
3. ICOM UK, UK Committee of the International Council of Museums. http://https://icom.museum/en/official_page/ (văzut 10.03.2021)
4. ICOM UK, UK Committee of the International Council of Museums. [http://https://icom.museum/en/WEBSITE official page/](http://https://icom.museum/en/WEBSITE_official_page/) (văzut 12.03.2021)
5. Richard Sabin, Lorraine Cornish, *Hope: The story of the blue whale*, broșură, 72 p.
6. Traducere de Corina Eugenie Sandu, Codul de deontologie al ICOM pentru muzee. (autor CORPORATIV: Consiliul Internațional al Muzeelor = Consiliul Internațional al Muzeelor (ICOM), București, ICOM, ISBN 2004 973-0-03428-1.

EXPERIENȚA INTEGRĂRII COPIILOR CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE ÎN MEDIUL ȘCOLAR

EXPERIENCE INTEGRATING CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN THE SCHOOL ENVIRONMENT

*Angela Bobeico, masterandă,
Programul de studii „Educație pentru comunicare și carieră profesională”
Coordonator: Larisa Sadovei, dr., conf. univ.*

CZU 376

Abstract

Theoretical Lyceum „Pro Succes” is the follower of inclusive forms of education where quality educational services are promoted. "Pro Succes" Theoretical High School is a pilot school in the field of children's inclusion and works on the principles of individual and differentiated attitude for 18 years in Moldova based on the principle: all the abilities and disabilities of each disciple become possibilities and successes.

Training is based on meeting (satisfacerea) needs in the sense of purchasing on values, attitudes, knowledge and skills needed to deal (to meet) the challenges of the contemporary world. It means that when the child will grow up to become an active participant in society by capitalizing (recovering) on one's own potential.

Key-words: inclusive education, abilities, individual and differentiated attitude

Studiile și cercetările privind evoluțiile la nivel mondial susțin că, în ultimele decenii, s-au înregistrat progrese notabile în realizarea șintelor educației pentru toți și a obiectivelor altor mișcări mondiale privind accesul la educație.

Organismele internaționale accentuează că este de o importanță crucială ca toți copiii și tinerii să aibă acces la educație. La fel de important este ca aceștia să fie dotați cu competențe care să îi abiliteze pentru participarea deplină la viața școlară și, ulterior, pentru inserția socio-profesională. Promovarea incluziunii înseamnă crearea și îmbunătățirea continuă a cadrului social și educațional pentru a sprijini experiența de învățare atât la nivel de copil și mediul lui de învățare, cit și la nivel de sistem, și toate acestea – în scopul formării individului, participant plenar la viața societății.

În calitate de agenți ai schimbărilor generate de dezvoltarea educației incluzive în sistemul de învățământ, cadrele didactice trebuie să fie pregătite pentru promovarea și implementarea calitativă a reformelor în derulare. În acest scop, pentru formarea continuă a personalului din învățământul general, se propune modulul *Cadrul conceptual și legislativ de dezvoltare a educației incluzive* ca fundament în dezvoltarea competențelor necesare pentru organizarea și realizarea procesului educațional din perspectiva educației incluzive [2, p. 10].

Incluziunea socială a persoanelor cu dizabilități a fost cercetată și din perspectiva teoriilor specifice aplicate în practica asistenței sociale (teoria îngrijirii, teoria atașamentului, teoria participării) descrise de M. Bulgaru în lucrarea *Asistența socială : fundamente teoretice și practice* [1], dar și aspecte ale incluziunii ca dimensiune a politicilor sociale sunt reflectate în cercetările realizate de către M. Bulgaru [1]. L. Malcoci [3,4,5] a studiat fenomenul stigmatizării și discriminării asupra vieții persoanelor cu dizabilități, impactul implementării educației incluzive în Republica Moldova, rolul comunicării cu și despre persoanele cu dizabilități intelectuale și a elaborat mai multe ghiduri pentru autoritățile publice în vederea avansării incluziunii sociale.

Aspectele psihopedagogice ale incluziunii sociale ale persoanelor cu dizabilități sunt cercetate de către A. Racu [9], care analizează comparativ strategiile tradiționale și moderne în psihopedagogia școlii incluzive, cercetează procesul de incluziune educațională a tinerilor cu dizabilități în învățământul superior și prezintă un șir de recomandări pentru cadrele didactice și manageriale în vederea asigurării educației incluzive de calitate. Dimensiunea psihologică a incluziunii este reflectată de asemeni și recomandă psihologilor din instituțiile de învățământ metode psihodiagnostice ce pot fi utilizate inclusiv în cazul persoanelor cu dizabilități. De asemenea, surse informaționale relevante pentru teza de față prezintă rezultatele proiectelor implementate de organizațiile societății civile din sursele financiare ale instituțiilor donatoare, care sunt disponibile pe paginile web ale organizațiilor din domeniu: www.keystonemoldova.md, www.incluziune.md, www.aliantacf.md, www.egalitate.md; www.advocacy.md, www.motivatie.md etc. În România incluziunea socială este analizată profund de către cercetătorul F. Moişa [6].

Problematika studiului integrării copiilor cu cerințe educaționale speciale în mediul școlar rezumă din contradicția constatată la nivel social despre dizabilitate, ca problemă de sănătate, deși principalele bariere enunțate țin de domeniul integrării sociale, dar nu de îngrijiri medicale, experiența școlilor cu incluziune socială fiind exemplul de soluționare a problemei.

Valoarea științifică a rezultatelor cercetării asupra integrării copiilor cu cerințe educaționale speciale în mediul școlar este configurată de cercetările la nivel european și internațional, prin care sunt puse la dispoziție o serie de convenții, declarații și rezoluții cu privire la educația incluzivă, care stau la baza tuturor proceselor în domeniu și constituie un cadru de referință pentru dezvoltarea și realizarea politicilor și practicilor incluzive. Liceul Teoretic „Pro Succes” reprezintă continuatorul formelor de învățământ incluziv, în incinta căruia se oferă servicii educaționale de calitate, lăcașul, în care se altoiesc valorile nobile: Inteligența, Demnitatea, Toleranța, Omenia, Generozitatea, Altruismul, Bunătatea.

Liceul Teoretic “Pro Succes” este școala pilot în domeniul incluziunii copiilor și funcționează pe principiile atitudinii individuale și diferențiate de 18 ani în RM, bazându-se pe principiul *toate abilitățile și disabilitățile fiecărui discipol devin posibilități și succese*. Instruirea este bazată pe satisfacerea nevoilor în sensul achiziționării pe valori, atitudini, cunoștințe și abilități necesare pentru a face față provocărilor lumii contemporane, adică copilul maturizându-se să devină participant activ în societate prin valorificarea propriului potențial. Promovarea educației inclusive înseamnă încurajarea atitudinilor pozitive din partea tuturor membrilor societății pentru a face față noilor cerințe, implicând toți membrii sociali: școala, familia, societatea. Școala noastră reprezintă o temelie în vederea asigurării de șanse egale pentru copiii cu Cerințe Educaționale Speciale de rând cu ceilalți copii în diverse aspecte ale vieții lor începând cu educația, formarea profesională și apoi încadrarea în muncă.

LT “Pro Succes” reglementează educația incluzivă și determină că incluziunea pentru copiii cu CES este parte integrantă a sistemului de învățământ în cadrul școlii și are drept scop educarea și instruirea prin incluziune educațională și socială a copiilor cu dificultăți fie de învățare, de comunicare sau interacțiune, fie senzoriale sau fizice, fie emoționale sau comportamentale.

În contextul dat, vectorul de baza asupra căruia se pune accent în desfășurarea procesului educațional din școală constă în crearea condițiilor optime de lucru pentru fiecare elev, și, în mod special, elevului cu CES în vederea valorificării potențialului elevului, pentru a înregistra succese educaționale. Rolul important în atingerea succesului educațional revine activității dirigintei de clasă, deoarece managementul clasei presupune colaborarea dintre elev – diriginte – profesor – părinte. Dirigintele este cel mai aproape cadru didactic de elevul din clasă, fiind mereu alături în diferite activități în cadrul orelor de clasă, a activităților educaționale și extracurriculare, organizate la nivel de clasă, nivel de școală, nivel comunitate.

Mesageri ai noii politici educaționale, profesorii Liceului Teoretic “Pro Succes” sunt receptivi la noile schimbări. Adepți fideli ai noilor tehnologii și strategii metodice, ei realizează Curriculumul școlar, investind foarte multă dăruire, ardere profesională și dragoste. Procesul formativ educațional este înțelept administrat, dirijat și revigorat de doamna Cristea Nadia, ardent animator al noului. Adevărate călăuze spirituale, care știu să îndrumeze reușit potențialul uman al liceului, sunt profesorii, cadrele didactice de sprijin și personalul auxiliar al instituției.

Problema primordială asupra căreia și-a propus activitatea de cercetare Comisia Metodică “Consiliere și Dezvoltare Personală” este *„Promovarea educației inclusive prin prizma orelor de Dezvoltare Personală și a activitatilor extracurriculare. Acceptarea copiilor cu CES în clasă”*.

Conform prevederilor Statutului institutiei noastre, educația incluzivă creează șanse egale tuturor copiilor de a frecventa școala și de a învăța împreună cu alți copii, indiferent de apartenența culturală sau religioasă a discipolului, de abilitățile și capacitățile lui fizice sau intelectuale și oferă tuturor copiilor oportunități egale de a beneficia de o școală prietenoasă copilului.

Cu scopul realizării principiilor educației inclusive, în vederea integrării copiilor cu CES în colectivul de elevi se organizează diverse activități de sensibilizare a colegilor copiilor cu CES și a părinților acestor colegi. De asemenea sunt organizate seminariile în domeniul educației inclusive pentru cadrele didactice și sunt coordonate/realizate activități de sensibilizare cu toți partenerii educaționali: elevi, profesori, diriginți, părinți.

Tipurile activităților de integrare a copiilor cu CES în mediul școlar nu diferă de cele tradiționale :

- ore de clasă/dirigenție
- activități extracurriculare nivel de clasă/treaptă școlară/instituție/comunitate
- sedințe cu părinții/mese rotunde/seminare
- seminare/activități de formare pentru cadre didactice.

Activitățile educative, organizate și desfășurate în vederea integrării copiilor cu CES în grupul de copii, presupun atingerea următoarelor *obiective*:

- Dezvoltarea și manifestarea unor atitudini pozitive față de colegii de clasă cu CES;
- Sensibilizarea elevilor pentru a fi empatici cu colegii cu cerințe educaționale speciale;
- Analizarea termenilor de *empatie și acceptare, toleranță și susținere*;
- Desfășurarea conceptului de *unitate prin diversitate*;
- Exemplificarea diferitor situații din viața cotidiană;

Factorul cel mai important în vederea încadrării elevului cu CES în colectivul de clasă este implicarea discipolului în diverse activități extracurriculare la nivel de clasă, nivel de treaptă de școlarizare și la nivel de școală, comunitate educațională. Important este ca copilul să simtă utilitatea sa și să fie încrezut în forțele proprii. Sarcina dirigințului de clasă este de a încredința roluri pe potrivă fiecărui membru de grup, de a repartiza sarcini pe potrivă copilului, ținând cont de potențialul și aptitudinile discipolului. Accent se pune mai mult pe *implicare și colaborare, pe încercare și susținere, decât pe calitatea interpretării rolului încredințat*.

Pe durata anului de studii în liceu se organizează diverse activități, în cadrul cărora diriginții de clasă antrenează elevii în participare și implicare : *Târgurile Caritabile (Târgul de Crăciun, Târgul Mărțișoarelor, Târgul de Paște); Caravana de Crăciun, Proiectele anuale: “Fabricat în Moldova” și “Conferința “Pro Succes”*

În cadrul acestor activități elevii confecționează manual diverse obiecte împreună cu diriginții de clasă și cu părinții, care sunt expuse vânzării, iar banii acumulați sunt donați copiilor din școală sau comunitate, care au nevoie de ajutorul nostru. Drept impact putem considera faptul, că *elevul își valorifică potențialul prin confecționarea obiectelor, iar vânzarea și donarea banilor – contribuie la încadrarea în colectivul de elevi al clasei, al școlii*.

La realizarea proiectelor anuale “Fabricat în Moldova” și “Conferința “Pro Succes” elevii, împreună cu diriginții de clasă și profesorii la disciplinele școlare, selectează mai întâi

tema proiectelor, asupra cărora vor colabora pe parcursul anului întreg de studii, pentru ca la sfârșitul lunii februarie să prezinte proiectul “Fabricat în Moldova”, iar în luna mai proiectul “Conferința “Pro Succes”. Întru realizarea tuturor obiectivelor propuse, grupurile de elevi împreună studiază, selectează informația, exercită studiu de caz, analizează, structurează și crează materialul Proiectului. Sarcina dirigintei presupune valorificarea potențialului elevului cu CES în asemenea activități pentru implicarea lui directă în măsura posibilităților personale. Elevii din clasă și din liceu vor demonstra toleranță și empatie față de colegul său, acordându-i susținere și atitudine tolerantă.

Toate activitățile, organizate și desfășurate în cadrul orelor de *Dezvoltare Personală* sau *Managementul Clasei* sau a activităților extracurriculare, determină un singur obiectiv: implicarea fiecărui membru de grup, și, în mod special, a elevului cu CES în activități publice, acordarea încrederii copilului cu CES în forțele lui proprii. Nu contează **cât** va recita elevul și **cum** va pronunța versul, important este să participe la activitate, să încerce, să pășească singur sau cu ajutorul premărgătorului, să se ridice în picioare, să stea drept, să vorbească, să cânte, să danseze... Iar colegii lui vor demonstra atitudine: vor susține, vor aștepta în liniște, vor fi toleranți, empatici, răbdători, vor ajuta, vor accepta și se vor simți egali.

De fapt, dacă elevul cu CES dorește să vină la școală, așteaptă cu nerăbdare întâlnirea cu colegii săi, unde este înțeles și acceptat, se simte comod și liber, recită și declamă, dansează și cântă de rând cu ceilalți colegi ai săi, se bucură și este fericit – *acesta și este scopul final al educației inclusive, este evaluatorul principal al tuturor acțiunilor cadrelor didactice. Atunci când copilul are încredere în forțele proprii și știe, că va putea obține mult în viață, fiindcă alături întotdeauna va fi colegul său, prietenul, orice altă persoană din societate care îi va oferi încrederea și susținerea.*

Dacă activitățile de încadrare și incluziune a tuturor copiilor pot fi apreciate cu calificativ înalt, de succes, atunci izbânda o împărțim cu colegii și partenerii, care ne însoțesc pe acest traseu interesant și anevoios de multe ori. În spatele oricărei activități mai mult sau mai puțin reușită se ascunde munca grea a tuturor cadrelor didactice și auxiliare, care depun forțe, cunoștințe, atitudine și deseori, suflet. *Succesul uneori se atinge cu pași mici, dar foarte valoroși...*

Direcții de perspectivă

Cu certitudine putem menționa, ca fiecare copil este diferit și unic, pentru că există un spectru foarte larg de Cerințe Educaționale Speciale. Copiii cu CES au necesități și cerințe pentru integrare în procesul educațional, care pot fi definite ca: *cerințe de comunicare și interacțiune; cerințe de cunoaștere și de învățare; cerințe de dezvoltare și comportament social; cerințe și necesități senzoriale sau fizice.*

Roul decisiv în implicarea elevului cu CES în procesul educațional și, în mod special, în vederea atingerii obiectivelor propuse de PEI și pentru a înregistra succes școlar, acest rol important revine dirigintei la clasă și cadrului didactic de sprijin sau personalului didactic.

Concluzii

Suportul educațional va constitui tot amalgamul de activități și programe ale serviciilor de sprijin, care vor fi acordate aceluși copil, care nu poate studia de rând cu ceilalți colegi, și se va bucura de abordare individualizată și diferențiată a procesului educațional, deoarece necesită pregătire și sprijin adițional. Suportul educațional se referă la serviciile acordate copilului din partea societății academice, care are drept scop primordial independența

copilului în viața de zi cu zi. Scopul suportului educațional este optimizarea procesului educațional în vederea abilității elevilor cu CES să realizeze și să achiziționeze niveluri adecvate de competențe școlare în cadrul instituției de învățământ în vederea pregătirii pentru viața și a angajării pentru viitor în câmpul muncii. Putem cu mândrie susține acest lucru, deoarece în 2019 a fost angajat fostul elev al liceului, absolventul Universității Creștine "Divita Gratiae" din Chișinău, în Liceul Teoretic "Pro Succes" în calitate de Cadru Didactic de Sprijin și lucrează până în prezent alături de colegii – pedagogi în atingerea scopului primordial al comunității educaționale: INTEGRAREA copiilor!

Din rezultatele studiului științific realizat și experiența de activitate expusă în această comunicare rezultă evident că în Republica Moldova este necesară o reformare complexă a sistemului de protecție a persoanelor cu dizabilități, pentru că sunt încălcări ale tuturor drepturilor persoanelor cu dizabilități reglementate de către Convenția respectivă a ONU. Este necesară reformarea sistemului de protecție socială, de asistență medicală, de educație, de implicare și participare în viața civică și culturală și de încadrare în câmpul muncii. În cadrul tuturor reformelor este necesar să se țină cont de stipulările Convenției și aplicarea paradigmei de trecere a dizabilității de la abordarea medicală spre cea socială.

BIBLIOGRAFIE

1. BULGARU, M. Asistența social. Fundamente teoretice și practice. Chișinău: CEP USM.2009. ISBN 978-9975-70-809-8
2. Educația incluzivă. Suport de curs pentru formarea continuă a cadrelor didactice în domeniul educației incluzive centrate pe copil. Volumul I. Chișinău, 2016. https://fism.gov.md/sites/default/files/document/attachments/educatia_incluziva_vol_1.pdf (vizitat 15.01.2021).
3. MALCOCI, L. ș.a. Educație incluzivă: Ghid metodologic pentru instituțiile de învățământ primar și secundar general. Chișinău: Elan Poligraf, 2013. 172 p. ISBN 978-9975-87-298-0.
4. MALCOCI L., ASTRAHAN A. Convenția ONU privind drepturile persoanelor cu dizabilități. Ghid pentru administrația publică locală. Chișinău: Keystone Moldova, 2013. 69 p. <https://www.keystonemoldova.md/wp-content/uploads/sites/4/2020/08/Guide-for-LPA-representatives.pdf> (vizitat 01.04.2021).
5. MALCOCI, L., BARBĂROȘIE, A. Studiu comparativ Fenomenul discriminării în Republica Moldova: percepțiile cetățeanului. Chișinău: IPP, 2015. 100 p. <https://www.soros.md/files/publications/documents/Raport%20Nediscriminare%20analiza%20comparata.pdf> (vizitat 19.03.2021).
6. MOIȘĂ, F. Incluziunea socială în România. De la concept la implementarea politicilor publice de incluziune a populației de romi. Teză de doctorat. Cluj Napoca, 2012, 170 p.
7. POP, L.M. Dicționar de politici sociale. București: Expert, 2002. p. 877 p. ISBN: 9738177448. .
8. POPOVICI, D. EDUCAȚIA INCLUZIVĂ A TINERILOR CU DIZABILITĂȚI ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR. Journal of Psychology. Special Pedagogy. Social Work (PSPSW) e-ISSN: 1857-4432, p-ISSN: 1857-0224, Volume 51, Issue 2, 2018, (<http://psihologie.upsc.md>)
9. RACU, A. ș.a. Psihopedagogia integrării. Chișinău: Tipografia Centrală, 2014. 416 p. ISBN 978-9975-53-316-4

ASIGURAREA INCLUZIUNII SOCIO-EDUCAȚIONALE A COPIILOR CU CES PRIN TRADIȚII CULTURALE LOCALE

ENSURING THE SOCIO-EDUCATIONAL INCLUSION OF CHILDREN WITH SEN THROUGH LOCAL CULTURAL TRADITIONS

Liliana Surdu, masterandă,

Programul de studii „Educație pentru carieră universitară”

Coordonator: Ludmila Papuc, dr., prof. univ.

CZU 376.1:37.036

Abstract

The integration of children with SEN (Special Education Needs) is a complex instructive-educational process, recovering - compensatory. Cultural and educational activities have an important place in this process. People have social perceptions that are not always constant, varying from society to society, depending on the culture and values promoted. The integration of children with disabilities requires adapting to the circumstances of contemporary social life, while also accepting them by society.

Key-words: integration, children with disabilities, different social perceptions, instructive-educational process.

Conceptul de incluziune prevede un proces care începe cu aprecierea diversității într-o comunitate - toți cetățenii trebuie să își aducă contribuția și implică identificarea aspectelor pozitive și a talentelor pe care fiecare le deține, dincolo de limitele sale. Incluziunea este un proces permanent în care diminuarea dimensiunii „dizabilității” scade constant.

Educația incluzivă presupune un proces permanent de îmbunătățire a instituției sociale prin exploatarea resurselor existente, în special a resurselor umane, pentru a sprijini participarea la procesul de educație a tuturor tinerilor dintr-o comunitate, indiferent de originea lor socială și culturală și de competențe.

Instituția de educație incluzivă este instituția de învățământ public la care au acces toți tinerii dintr-o comunitate, indiferent de mediul în care se află unde programul de clasă se bazează pe un curriculum inclusiv, iar participarea personalului didactic se bazează pe un parteneriat activ între profesori, profesori de sprijin, specialiști în educație specială și părinți. Școala trebuie să conlucreze cu toate instituțiile sociale interesate direct sau tangențial de domeniul educației copilului de vârsta școlară și să stabilească relații de cooperare și colaborare [6, p. 225]. Educația pentru toți reprezintă o nouă viziune educațională lansată în circuitul pedagogic internațional la reunirea miniștrilor educației la Conferința mondială de la Jomtien, Thailanda (1990), care s-a transformat într-o strategie mondială pentru reforma educației [1].

Multe studii au fost realizate de-a lungul anilor ca urmare a prevalenței tot mai mari a tinerilor cu CES și care vizează îmbunătățirea sănătății și a calității vieții acestora (Consiliul Național al persoanelor cu dizabilități din SUA, 2012). Potrivit National Disability Council din SUA (2012), majoritatea studiilor se concentrează pe efectul îngrijirii unui elev cu CES și pe bunăstarea părinților, precum și modul în care acest lucru poate afecta tratamentul general al tânărului. Familiile cu elevi cu CES sunt mai puțin mulțumite de calitatea vieții de familie decât de familiile tinerilor care se dezvoltă normal (Gardiner și Iarocci, 2012). Conform studiilor analizate, părinții au cel mai mare potențial de a influența sănătatea personală și bunăstarea tânărului. Cu toate acestea, părinții tinerilor cu CES se confruntă cu sarcini unice și dificile și îngrijiri medicale complicate, rezultând un risc crescut de niveluri excesive de stres psihosocial, care la rândul său afectează în mod negativ bunăstarea tânărului și a întregii

familiei (Resch, Mireles, Benz, Grenwelge, Peterson, Zhang, 2010). Responsabilitățile părintești implicate în îngrijirea tinerilor cu dizabilități au adesea un timp semnificativ de îndeplinit, sunt extensii fizice care perturbă relațiile lor familiale și sociale (Resch et al., 2010).

Cât privește, includerea socială a elevilor cu CES este un subiect de discuție controversată, care trebuie să depășească cu siguranță nivelul teoretic pe tema dată și să ajungă la o analiză obiectivă a factorilor care să permită accesul unui tânăr cu orice tip de dizabilitate, cei cu deficiențe mentale la aleile imprevizibilității.

Ideea de la care am pornit este că, parteneriatele dintre familie și școală în general și parteneriatele cultural-educative în special, aduc o contribuție majoră în procesul de incluziune socio-educativă a copiilor cu CES.

Este important să cunoaștem adevăratele valori ale înaintașilor și să le împărtășim și celor din jurul nostru. În acest mod putem de a potența valorile umane: munca, creativitatea, perseverența și satisfacția muncii prestate.

Oamenii trăiesc în comunitate, iar membrii comunității apreciază valorile create în interiorul acesteia. Astfel prin puterea exemplului, membrii vor înțelege și aprecia efortul depus de unii membri pentru realizarea bunuri de acest fel. Portul popular românesc este creat precum o poveste ce a căpăta formă de-a lungul anilor, prin răbdare, iscusință și pricepere. Școala este liantul de legătură al trecutului cu prezentul, al valorilor stămoșești cu cele actuale, este locul unde copiii își descoperă adevăratele lor talente și le dezvoltă, devenind în acest mod valoroși.

Costumul popular are în compoziția sa o multitudine de articole vestimentare, ce se caracterizează printr-o deosebită strălucire decorativă, realizate printr-un număr foarte mare de modele artistice de broderie populară.

Proiectul gândit de noi, „*Ia românească – punte peste veacuri*” aduce în conștiința comunității (elevii, părinții acestora) și nu numai: obiceiuri, tradiții culturale materiale și imateriale, meșteșuguri locale, prin acestea comunitatea Poplăcii și comunitatea de la nivel național va cunoaște și respecta ființa strămoșilor noștri.

Un rezultat deosebit este că autenticitatea este păstrată neștirbită de o fericită îmbinare a cântecului, dansului și meșteșugurilor din Mărginime, puncta expres de trimitere la nucleul care i-a dat naștere-satul românesc. Cunoașterea comunității Poplaca, prin promovarea descrisă mai sus, va face ca copilul cu CES să simtă că este parte integrantă a acestei comunități.

Funcția psihosocială, este funcția care vizează formarea competențelor de ordin motric, biologic, funcțional, psihic și moral [2, p. 20].

Modelul parteneriatului dezvoltat de Joyce Epstein (1995) este complet, de aceea multe dintre studiile analizate se raportează la acest model. Teoria sferelor de influență suprapuse susține că actul educațional e mai eficient atunci când părinții, educatorii și comunitatea stabilesc și împărtășesc scopurile și responsabilitățile pentru educarea elevilor și lucrează împreună, nu individual.

În cadrul zonelor de „suprapunere” au fost identificate mai multe tipuri de implicare: parentingul, comunicarea, voluntariatul, luarea deciziilor și colaborarea cu comunitatea[3]. Sentimentele sunt asociate cu atitudinea afectivă, Andrei Cosmovici considerându-le „ample structuri de tendințe și aspirații, relativ stabile, care orientează, organizează, declanșează și

reglează conduita”[4, p. 225]. Emoția estetică este întotdeauna într-o conexiune cu alte tipuri de emoții, care sunt provocate atât de către viață cât și de artă, așa cum susține și Tudor Vianu, „frumosul artistic nu produce o singură emoție estetică, ci o serie de emoții co-extensive cu durata percepției lui ”[5, p. 299]. Am aplicat, inițial, părinților și copiilor un chestionar despre importanța cunoașterii și includerii în proiecte cultural-educative a activităților legate de obiceiurile și tradițiile culturale locale și rolul în incluziunea socio-culturală a copiilor cu CES.

Vom prezenta comparativ răspunsurile copiilor cu CES și ale părinților acestora la aceste întrebări înainte și după implementarea proiectului.

Întrebarea 1

Școala la care înveți/învață copilul tău / organizează activități cultural-educative?

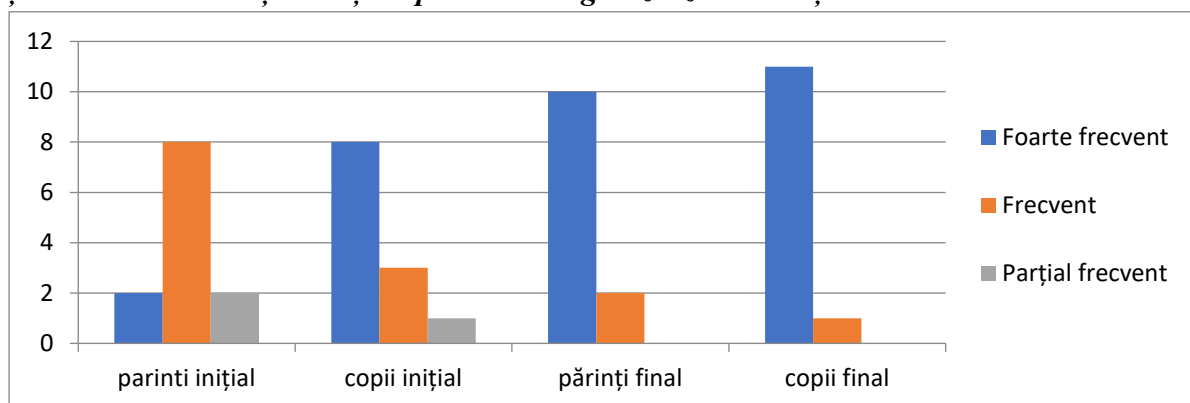


Figura 1. Aprecierea copiilor și a părinților asupra implicării școlii în organizarea acțiunilor culturale

Conform figurii 1 aprecierea modului de implicare a școlii în acțiunile culturale, din partea copiilor cu CES și a părinților acestora, a crescut după implementarea acestui proiect. Dacă la testarea inițială 16.6% dintre părinți și 66.6% au afirmat că școala se implică în activități culturale foarte frecvent la testul final procentul a avut o importantă creștere 83,3% pentru părinți și 91.6% pentru copii.

Întrebarea 2

Este o plăcere pentru dumneavoastră să participați la activități culturale?

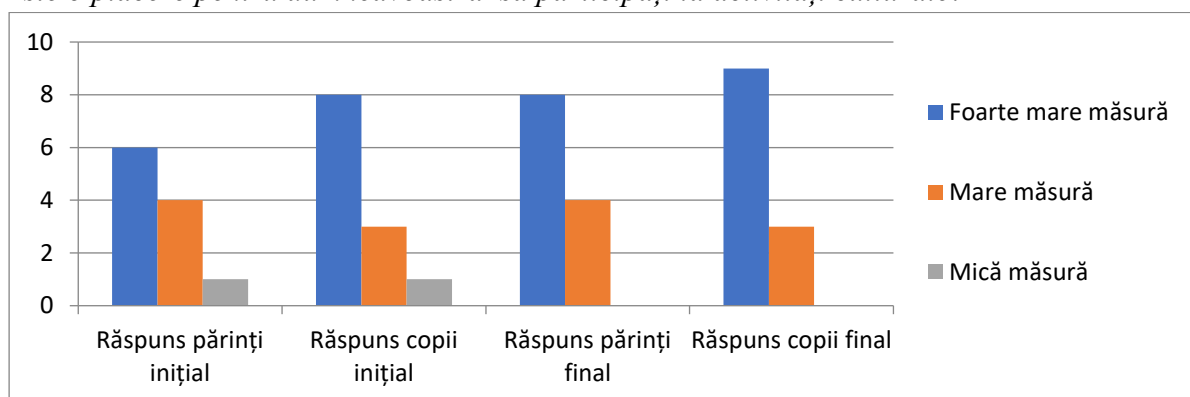


Figura 2. Dorința copiilor cu CES și a părinților acestora de a participa la acțiuni culturale

La testarea inițială 50% dintre părinții copiilor cu CES și 66.6% dintre copii au plăcerea să participe la acțiuni culturale. La testarea finală dorința de a participa la acțiuni culturale a crescut atât la părinți-66,6% cât și la copii-75%.

Întrebarea 3

Credeți că activitățile cultural-educative cu specific local ajută la integrarea dumneavoastră/ copiilor dumneavoastră/ în cadrul comunității școlare și sociale?

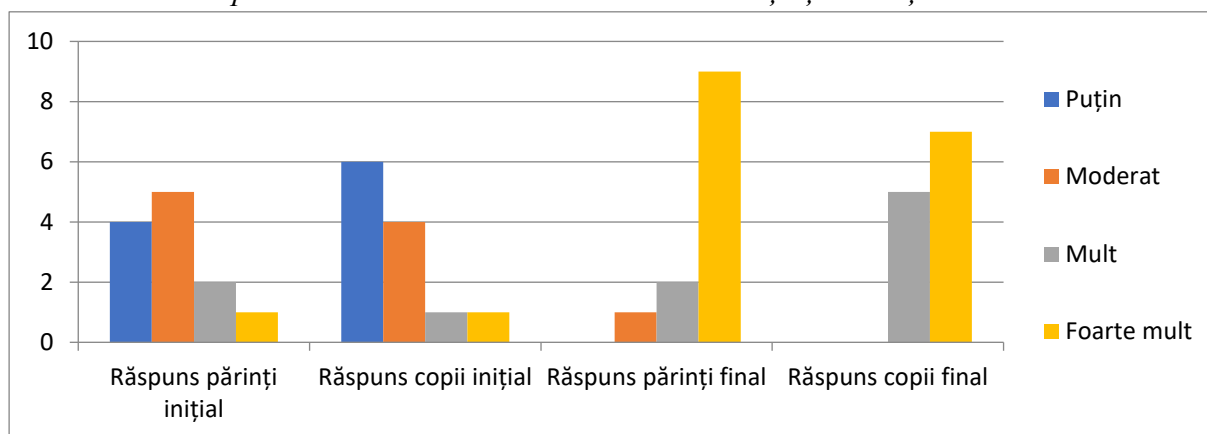


Figura 3. Aprecierea modului în care activitățile cultural-educative contribuie la integrarea copiilor cu CES

Dacă la testarea inițială doar 8,33% dintre părinți și 8,33% dintre copii au afirmat că activitățile cultural-educative contribuie la integrarea copiilor cu ces în cadrul comunității școlare și sociale, la testarea finală aceștia si-au schimbat opțiune, având loc o răsturnare de situație. Crește atât procentul care indică aprecierea din părinților-75% cât și al copiilor 58%. Aceștia afirmă că activități culturale au un impact foarte mare în integrarea copiilor cu CES.

Întrebarea 4

Cunoști tradiții și obiceiuri din localitatea/ zona în care locuiești?

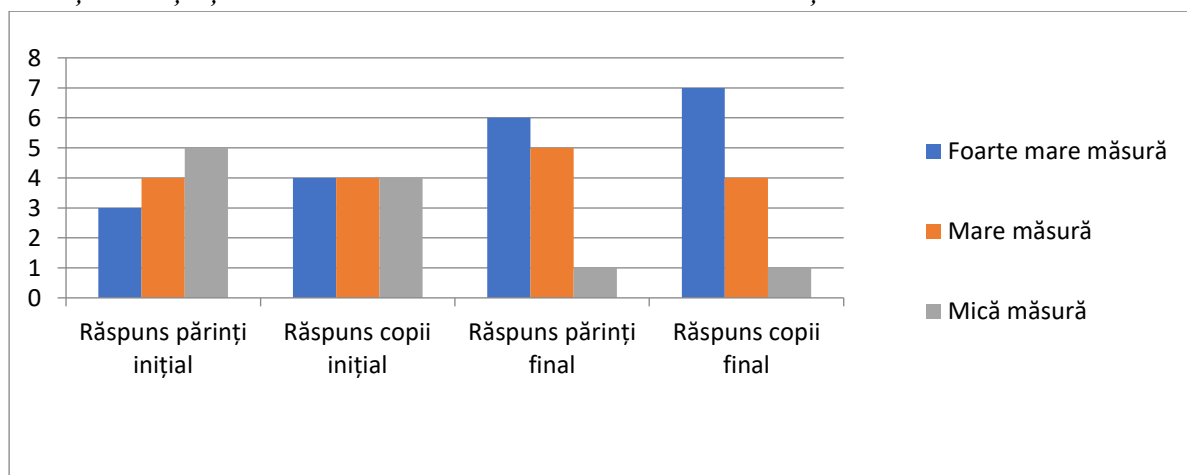


Figura 4 Reprezentare a modului în care copii cu CES și părinții acestora cunosc tradițiile și obiceiurile

La testarea inițială 25% dintre părinți și 50% dintre copii cu CES aveau în foarte mare măsură cunoștințe despre tradițiile și obiceiurile locale. La finalul proiectului aceste procente s-au modificat, au crescut acestea fiind următoarele 50% pentru părinți și 58% pentru copii.

Întrebarea 5

Credeți că activitățile culturale au un rol important în dezvoltarea personalității copilului dumneavoastră/ dumneavoastră?

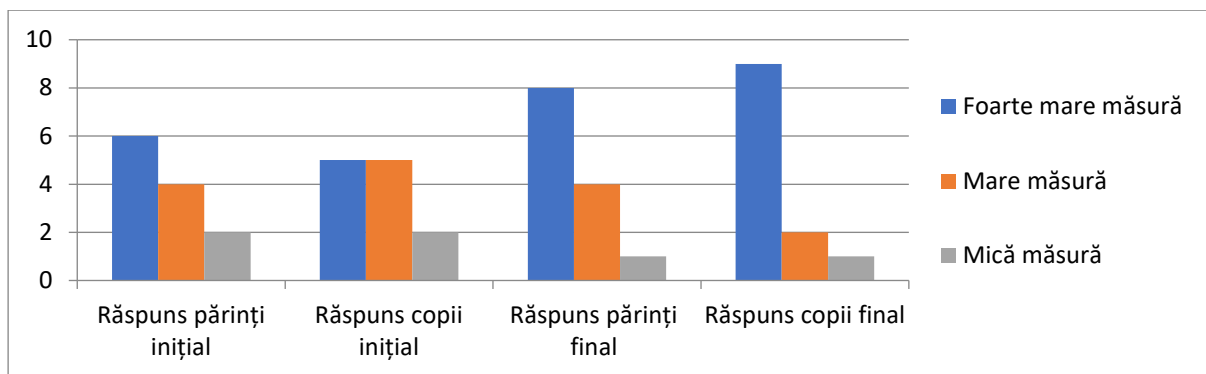


Figura 5. Importanța activităților culturale în dezvoltarea personalității copilului

Dacă inițial 50% dintre părinți spun că activitățile culturale au un foarte mare impact în dezvoltarea personalității copiilor, la sfârșitul proiectului acest procent a crescut la 75%. În cazul copiilor procentul inițial a fost de 41,6% iar la sfârșit acest procent a crescut la 75%.

În concluzie participarea copiilor cu CES la activități cultural-artistice constituie puncte de referință, jaloane care-i duc spre autocunoaștere, matricea spirituală în care un copil își descoperă treptat propria sa identitate, rostul său în lume, permițând astfel socializarea și valorizarea acestor copii. Un rezultat deosebit este că autenticitatea este păstrată neștirbită de o fericită îmbinare a cântecului, dansului și meșteșugurilor din Mărginime, puncta expres de trimitere la nucleul care i-a dat naștere-satul românesc. Cunoașterea comunității Poplaca, prin promovarea descrisă mai sus, va face ca copilul cu CES să simtă că este parte integrantă a acestei comunități.

BIBLIOGRAFIE

1. COSMOVICI, A. *Psihologie generală*. Iași: Polirom, 2005
2. DRAGNEA, A. (coord). *Educație fizică și sport: teorie și didactică*. București: Ed. FEST, 2006
3. GREMALSCHI, A. (resp. de ediție). *Creșterea rolului părinților și comunităților în guvernarea educației: Studii de politici educaționale / Inst. de Politici Publice*. Chișinău: Tipogr. „Lexon-Prim, 2017
4. PANUȘ V.(coord.) *Incluziunea copiilor cu CES în instituțiile preuniversitare de învățământ din Republica Moldova*, Chișinău 2007, p. 16.
5. VIANU, T. *Receptareaoperei de artă, în Estetica*. București: Orizonturi, 2010
6. *Convenția-cadru a Consiliului Europei privind valoarea patrimoniului cultural pentru societate* (Faro, 27 octombrie 2005 art. 13, p. 47).

MANAGEMENTUL COMUNICĂRII CONȚINUTURILOR PRACTICE ASISTENȚILOR MEDICALI ÎN CONTEXTUL PANDEMIEI COVID – 19

NURSES PRACTICAL CONTENT COMMUNICATION MANAGEMENT IN THE CONTEXT OF COVID 19 PANDEMIC

Silvia Panas, masterandă,

Programul de studii „Educație pentru carieră universitară”

Coordonator: Larisa Sadovei, dr., conf. univ.

CZU 378.14:004

Abstract

The modification of the current didactic technologies for the realization of an educational process in order to train a competitive medical specialist is one of the problems that need efficient solution. This article addresses issues related to the application of information technologies for distance learning in practical lessons for nurses, which ensure the realization of the concept of lifelong learning, based on technology, educational platforms.

Key-words: distance learning, COVID-19 pandemic, information technologies, educational platforms, learning management system.

Pentru cadrele didactice din învățământul profesional tehnic medical trecerea imediată și totală la studiile online a însemnat nu doar au o provocare, a fost „testul de rezistență”. Datorită schimbărilor accelerate din cadrul sistemului de învățământ, reformelor educaționale și trecerii la învățământul online, realizarea activităților practice la distanță a scos în evidență aspecte importante de reformare a strategiilor de predare. Spre deosebire de învățarea tradițională privind predarea în sala de clasă, educația la distanță necesită, mult mai mult timp de pregătire, exersarea și aplicarea noilor platforme educaționale online. În modul acesta profesorii trebuie să acorde multă atenție motivației, sentimentelor și aspirațiilor elevului.

La data de 11 martie 2020, Organizația Mondială a Sănătății a declarat COVID-19 o pandemie globală. În urma accelerării și mărirea numărului de persoane infectate cu virus SARS-COV-2 s-a răspândit în toate țările lumii, inclusiv și în Republica Moldova. Organizarea și desfășurarea calitativă a procesului educațional, care prevede învățarea la distanță prin aplicarea diverselor modele de prezență sau nu în sala de clasă, se aplică în anumite cazuri punctuale de forță majoră locală, multe cazuri de COVID pozitiv într-o clasă, școală, localitate, cu respectarea izolării [10].

Sistemul medical din R. Moldova a autorizat măsuri de izolare sociale pentru stoparea infectării populației. Aceste măsuri, printre altele, au necesitat distanțarea socială și închiderea temporară a instituțiilor de învățământ. Centrul de excelență în medicină și farmacie „Raisa Pacalo”, la fel ca toate celelalte instituții de învățământ, a trebuit să creeze oportunități de învățare la distanță pentru formare competențelor și abilităților practice a viitorilor specialiști medicali.

Pentru eficientizarea învățării personalizate este necesar să fie valorificate posibilitățile elevului, utilizate mai eficient resursele mediului în care trăiește și învață elevul, posibilităților instituțiilor din comunitate și mijloacelor mass-media, dar și utilizarea tehnologiilor de învățare de la distanță/online, fiind o oportunitate pentru situații speciale sau imprevizibile. Astfel atragem atenția asupra faptului că, în mod tradițional, în predarea-învățarea online predomină sesiunile, activitățile desfășurate sincron și asincron. Aceste aspecte care particularizează învățământul bazat pe tehnologie obligă, implicit, la o reorganizare substanțială a conținutului informațional din disciplinele care fac obiectul predării-învățării. De asemenea, faptul că toate aceste transformări pe care trebuie să le implementeze cadrul didactic prin adaptarea la

specificul mediilor virtuale, nu se face în afara unei susțineri științifice riguroase. Există astăzi o literatură vastă, coerentă și bine articulată, care fundamentează empiric principiile și strategiile educației online.

În primul rând, devine extrem de aplicativ „*principiul învățământului centrat pe student*”, caracterizat de metode de învățare și de predare, metode ce consideră studenții participanți activi la propria învățare, dezvoltându-le abilități transferabile, cum ar fi: soluționarea problemelor, gândirea critică și gândirea reflexivă [1, p. 6].

Deși s-ar părea că abordarea prin competențe se centrează mai mult pe rezultatele obținute rezolvarea cu succes a situației, decât pe resursele folosite în acest scop, considerăm că acestea din urmă au un rol major. În cele ce urmează, ne vom concentra asupra resurselor Web și platformelor educaționale pe care le concepem drept resurse inovative, utilizate în situații didactice pentru dezvoltarea competențelor la viitori asistenți medicali.

Tehnologiile situații de învățare în medii digitale proiectate și utilizate în cadrul lecțiilor sunt selectate de către profesor și grupul de elevi pentru gestionarea procesului instructiv modern trebuie să corespundă, în primul rând, caracteristicilor, necesităților și particularităților elevilor. În această ordine de idei, utilizarea mediilor digitale este favorabilă dezvoltării tehnologiilor didactice noi, progresiste, care reprezintă o tendință promițătoare de îmbunătățire a procesului de predare-învățare-evaluare. Printre aceste tehnologii se numără:

- utilizarea platformei zoom;
- utilizarea platformei google meet;
- utilizarea platformei mentimeter;
- utilizarea sistemelor universale de management a învățării;
- utilizarea mediilor de învățare personale

toate acestea, da și altele, descoperite involuntar și din îndatoriri profesionale, au necesitat a fi integrate în cadrul unor medii digitale, pentru a asigura accesibilitate atât cadrului didactic, cât și studenților.

Apropierea studentului de aceste metode eficiente de învățare depășește, ca importanță, simpla oferire a unui stoc de informații dintr-un domeniu sau altul. Aceasta duce în mod direct la o strânsă colaborare dintre instruit student și instructor profesor. Învățarea prin colaborare necesită un efort intelectual comun din partea celor implicați în procesul de studiu. În viziunea lui S. Corlat „Instrumentele TIC pot îmbunătăți calitatea învățării colaborative prin utilizarea aplicațiilor de tip web 2.0 – rețele sociale și specializate, care combină în sine posibilitățile de comunicare prin email, chat, creează grupuri de discuții, bloguri etc. [6, p. 60].

În acest sens V. Cabac definește un mediu digital ca fiind un „mediu de învățare în care conținutul de învățare (texte, grafice, audio, video) este digitizat pentru a putea fi transmis prin rețea, iar mediul de învățare reprezintă spațiul în care cei instruiți realizează activități de învățare și sprijin reciproc, folosind o varietate de instrumente și resurse de informare în contextul eforturilor de realizarea a finalităților de învățare [3, p.8].

Odată cu progresele și schimbările accelerate care sau produs pe glob legate de panademia COVID-19, instituțiile de învățământ au trecut la învățarea la distanță. Din toate timpurile imemorabile, instituțiile de învățământ care predau în auditoriu, elevii ascultând, luând notițe, punând întrebări și obținând răspuns la aceste întrebări au fost coloana vertebrală a educației tradiționale, într-un moment de maximă urgență, profesorii au devenit catalizatorul și

facilitatorul tehnologiilor educaționale moderne, concret, mai a tehnologiilor digitale. Învățarea la distanță, cunoscută și sub diferite nume, cum ar fi educația la distanță, învățarea electronică sau învățarea online, este o formă de educație în care există o separare fizică a profesorilor de elevi în timpul procesului de instruire și învățare.

Modelul pedagogic ce asigură managementul comunicării conținuturilor practice asistenților medicali în contextul pandemiei covid 19 este argumentat de *principiul abordării constructiviste a învățării, precum și corelarea strategiilor de predare-învățare-evaluare cu finalitățile de studii, completate de sesiuni la distanță, mediate de un sistem electronic de management al instruirii* [6, p.7].

Identificarea provocărilor academice ale elevilor și a beneficiilor învățării la distanță și utilizarea informațiilor și platformelor educaționale online și practicile pot fi implementate în timpul situației epidimologice, având un impact asupra învățământului profesional tehnic. Majoritatea elevilor au indicat o preferință pentru abordarea asincronă a predării online. Alegerea lor s-a bazat în primul rând pe faptul că le-a oferit abilitatea de a învăța în ritmul lor și de a face cursuri când erau pregătiți. În plus, accesul la cursuri preînregistrate și la alte resurse a fost convenabil și le-a sporit capacitatea de a-și gestiona timpul eficient.

Profesorul înarmează studentul cu practici și procedee de învățare, îl învață cum să învețe, cum să-și treacă în subordine acele cunoștințe care deja sunt acumulate de știință și nu necesită efortul unei resistemizării. Utilizarea Web-ului în instruire permite: publicarea pe web a surselor pentru informare, cât și publicarea rezultatelor învățării de către student, comunicarea între polii procesului didactic conținut, elev, profesor, accesul deschis în timp și în spațiu la sursele de formare [9, p. 82]

Ajustarea metodelor și tennicilor aplicate la cursurile tradiționale la lecția online se produce după aceleași principii ca și comunicarea : are loc, de regulă, prin intermediul limbajului scris și implică un grad sporit al formei individuale de organizare a activității de învățare.

Schimbările care intervin în învățământ la nivel de conținuturi, metode și tehnici didactice, conduc la schimbări în contextul clasei/sălii de curs tradiționale. Cel mai mare beneficiu în predarea online sunt profesorii pregătiți pentru această activitate: instruiți și facilitatori de experiențe de învățare. Tehnologia nu poate înlocui meseria profesorului, dar se pretează ca un instrument foarte util pentru îmbunătățirea experienței atât pentru profesor, cât și pentru elev. Decizia de a preda online poate încuraja profesorul să recunoască controlul pe care îl au asupra propriei cariere.

Tendința obiectivă a vremii noastre este de a micșora rolul sălii de clasă și de a transforma cadrul exterior al predării lecțiilor în cabinete sau laboratoare perfect adaptate disciplinelor respective. Acestea devin, într-un anumit sens, măsura conectării procesului instructiv educativ la exigențele epocii modern. Reconsiderarea mediilor de instruire reprezintă o cale sigură de eficientizare a procesului de învățământ [2, p. 245].

Sensul, motivația, reușita, importanța învățării sunt determinate de aplicarea corectă a strategiilor de învățare, de factori externi mediul social, preferințe și determinarea nivelului de dezvoltare a competenței de învățare. Aceasta este o structură mobilă, care se dezvoltă continuu prin antrenarea ei în situații complexe. Prin intermediul internetului, elevi pot obține acum instrucțiuni și pot învăța cu ușurință acasă, făcând simplu clic pe câteva butoane de pe computer pentru a asculta în direct sau asincron un profesor aflat la distanță, a interacționa cu

profesorul și a rezolva problemele fără a fi nevoie să fie prezența fizică într-o sală de studii. Este, de asemenea, o practică de instruire care utilizează în mod eficient o gamă largă de instrumente și tehnologie pentru a îmbogăți experiența de învățare a elevilor și pentru a facilita comunicarea elev-elev, elev-profesor.

Proiectarea învățării la distanță și comunicarea digitală, crearea și utilizarea resurselor multimedia, organizarea activității interactive la distanță, crearea cursurilor digitale, utilizarea instrumentelor pentru educația la distanță, cum ar fi managementul documentelor și managementul clasei etc. Pentru realizarea instruirii la distanță se pot utiliza o mulțime de platforme educaționale și nu numai. Pentru desfășurarea comunicării sincrone în grup, organizarea de conferințe video sau apeluri video ne vin în ajutor platformele: *Messenger*, *ZOOM*, *Meet*, *Teams*, *Skype*, *Viber*. Atunci când dorim să desfășurăm diverse activități de învățare utilizăm așa platforme ca: *Canva*, *Mentimeter*, *Padlet*, *WordWalle*, *Zygote Body*, însă pentru o desfășurare calitativă a procesului de instruire, sunt binevenite următoarele platforme educaționale specializate ca: *Moodle*, *Google Classroom*. Acestea au funcție de chat și permit comunicarea de grup sincronă audio sau video, cât și schimbul de resurse digitale. Fiecare elev poate să participe la una sau mai multe discuții. La lecțiile practice sunt folosite pentru discuții pe teme specifice, lucru colaborativ la studii de caz, comentarii după orele de curs, etc.

Teoria pedagogică a învățământului la distanță pornește de la încercările de definire a educației la distanță, viziunile diferite despre acest termen neafectând praxisul educativ. Istoric, educația la distanță însemna studiul prin corespondență, însă accepțiunile actuale tind să fie mai apropiate de metode de transmitere a materialelor susținute de tehnologii audio, video și (mai frecvent și deschizând mai multe posibilități) prin rețele globale de calculatoare. [8, p. 12].

Producțiile cinematografice din categoria documentar sunt nu doar facil de utilizat ca suport didactic, întrucât acestea abordează subiecte diverse, chiar specifice anumitor discipline care se predau în școală, ci și au efecte imediate și durabile în asimilarea cunoștințelor și învățarea unor strategii și tehnici cu aplicabilitate practică de către tinerii beneficiari ai procesului de învățământ [7, p. 14].

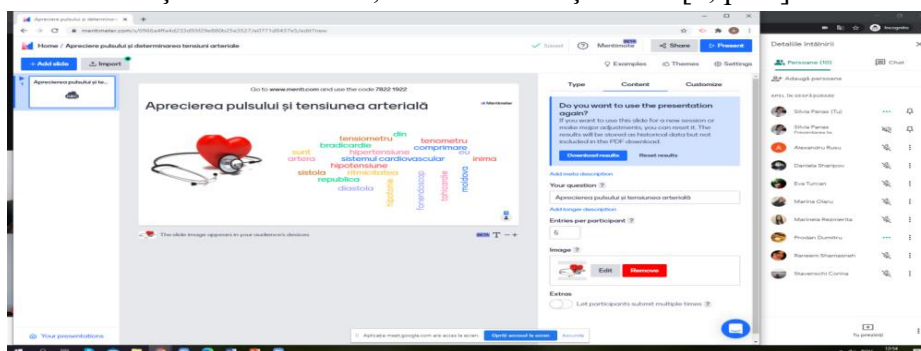


Conferințele audio pot avea aplicabilitate largă în m-learning și sunt potrivite pentru tematici de curs. De asemenea, conferințele audio înregistrate pot fi făcute disponibile pe podcast și imită experiența de tip față în față și prezența umană. *Conferințele video* sunt potrivite în special pentru subiectele de instruire în care este esențială claritatea vizuală (de exemplu, medicina). Fișierele video pot fi utilizate de către profesor pentru a furniza conținut educațional de exemplu, lecții video scurte în care un expert ține un discurs pe o anumită temă.

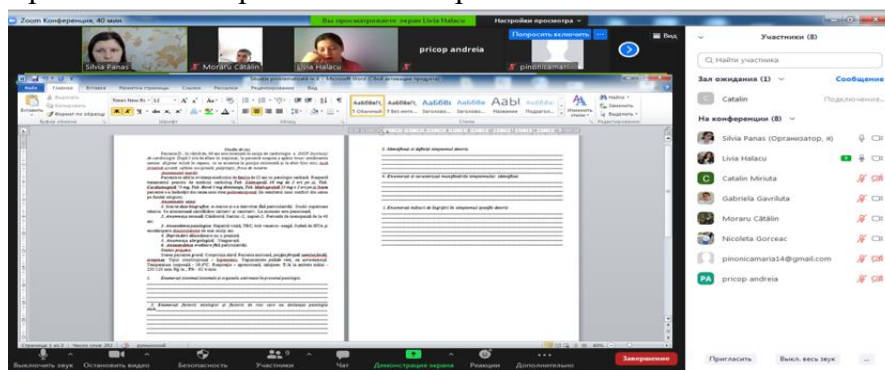
Ele pot fi folosite pentru a arăta obiecte sau procese fiziologice (de exemplu sistemul cardiovascular, respirator), pentru a prezenta funcționalitatea organelor. *Podcasturile* pot fi utilizate de către profesor pentru a oferi orientare și motivație.

Multe platforme digitale care facilitează învățarea online permit profesorilor să salveze informația cu ușurință și să o poată accesa ori de câte ori se conectează. Acest tip de organizare automată permite profesorului să-și concentreze timpul asupra aspectelor muncii care necesită mai multă atenție, precum planificarea lecțiilor și comunicarea cu elevii/studentii lor [8, p. 16].

Studii de caz (Case Study) – metodă de învățare activă, bazată pe analiza unor situații, probleme concrete, cu soluții cunoscute. În procesul învățării grupului de cursanți i se propune spre analiza o situație concretă, într-un context dat. Se cere determinarea unui algoritm optim de rezolvare. În final se compară între ele soluțiile propuse de membrii grupului și se analizează algoritmul de soluționare a cazului, folosit în situația reală [6, p.19]



Mentimeter este o aplicație care permite elevilor să interacționezi într-un grup țintă în timp real. Este un instrument pentru sondaje unde poți pune întrebarea și grupul țintă poate da răspunsul folosind un dispozitiv conectat la internet. Pentru a crea un sondaj se va apăsa pe butonul „New presentation” (Prezentare nouă), apoi se va alege numele acesteia. În partea dreaptă va fi meniul pentru editarea tipului de întrebare.



Prin intermediul învățământului la distanță are loc creșterea gradului de autonomie a studentului în procesul de învățare prin lucru individual, nu în grup și dezvoltarea unor instrumente necesare în căutarea, accesarea, evaluarea conținutului educațional medical. S-au realizat tutoriale, simulări, produse software pentru exersare.etc

Foiaia de temperatură este o anexă a foii de observație și se completează de către asistentul medical. Contine următoarele rubrici: respirația, tensiunea arterială, puls și temperatura. Pentru a completa foaia de temperatură, se începe cu **datele pacientului**, care vor fi notate în partea de sus, în rubricile: **CNP**, **numele**, **prenumele**, **anul**, **luna**, **numărul foii de observație**, **numarul de salon** și **numărul de pat** alocat pacientului în perioada de spitalizare. În rubrica **ziua** – se completeaza ziua calendaristică, iar în rubrica **zile**

de boală se completează numărul zilei, ziua întâia fiind ziua internării. D corespunde dimineții, iar S, perioadei de seară.



Concluzii: În perioada de transformări pe care o trăim este dificil să se asigure o direcție clară privind utilizarea tehnologiilor în educație și, în special, în implementarea învățământului la distanță. Platformele educaționale sunt instrumente de formare a personalității și creativității elevilor în cadrul lecțiilor practice la viitori lucrători medicali. Rolul cadrului didactic este de utiliza metode de predare axate pe tehnologii online, de a explica și a învăța elevul cum să utilizeze un anumit instrument sau o platformă online. Activitate didactică are caracter captivant, dacă ea conține elemente neobișnuite, neașteptate, surprinzătoare, care trezesc interesul elevilor, contribuie la crearea unei atmosfere emoționale pozitive de învățare cât și de evaluare. Platformele educaționale ne permit să elaborăm materiale didactice cu caracter captivant pentru elevi, deci nu ne rămâne decât să le utilizăm.

BIBLIOGRAFIE

1. ATTARD, A., IORIO, E. *Învățământul centrat pe student. Ghid pentru studenți, cadre didactice și instituții de învățământ superior*. București: ESU, 2010. 46 p.
2. BOTKIN, J.W., ELMANDJRA, M. *Orizontul fără limite al învățării. Lichidarea decalajului uman*. București: Editura Politică, 1981. 423 p.
3. CABAC, V. *Formarea universitară în medii digitale cercetări teoretico-experimentale*. Bălți: Presa universitară Bălțeană, 2015. 278p. ISBN 978-9975-50-128-6.
4. CEOBANU, C. *Învățarea în mediul virtual, ghid de utilizare a calculatorului în educație*. Iași: Polirom, 2016, ISBN 978-973-46-5827-2
5. CRISTEA, S. *Dicționar de pedagogie*. Chișinău - București: Grupul editorial Litera Internațional, 2000. 398 p. ISBN 9975-74-248-3
6. CORLAT, S., KARLSSON, G., ș.a., *Metodologia utilizării tehnologiilor Informaționale și de comunicație în învățământul superior*. Chișinău: UST, 2011. 204 p. ISBN 978-9975-76-070-6
7. DUMITRACHE, S. D. *Cinematrapia – de la evadare la ancorare în cotidian*. Editura: Sper, 2015. 235p. ISBN: 9786068429427
8. ISTRATE, O. *Educația la distanță. Proiectarea materialelor*. Botoșani: Agata, 2000. 102 p. ISBN 973-99847-0-3
9. LUPU, I., NEGARĂ, C. *Profesionalizarea formării inițiale a profesorilor de informatică prin strategii interactive*. Bălți: Presa universitară Bălțeană, 2011.158 p. ISBN:978-9975-50-045-6

10. ȘAROV, I. „Școala din septembrie va fi responsabilă, flexibilă, deschisă, reînnoită și consolidată”<https://mecc.gov.md/ro/content/ministrul-igor-sarov-scoala-din-septembrie-va-fi-responsabila-flexibila-deschisa-reinnoita>(vizitat 22.03.2021)
11. CUCOȘ, C. Zece lecții pentru sistemul educativ ca urmare a pandemiei. <http://www.constantincucos.ro/2020/06/zece-lectii-pentru-sistemul-educativ-ca-urmare-a-pandemiei> (vizitat 18.03.2021)
12. ДЬЯЧЕНКО В. К. *Сотрудничество в обучении. О коллективном способе учебной работы. Книга для учителя.* Москва: Просвещение, 1992. 192 с.
13. Platforma Mentimeter - <https://youtu.be/sabMuX-niDE>.
14. Platform Canva - <https://www.youtube.com/watch?v=dQIq9HZsPNA&t=30s>

VALOAREA PEDAGOGICĂ A PREZENTĂRILOR PPT ÎN PREDAREA-ÎNVĂȚAREA-EVALUAREA LIMBAJULUI SPECIALIZAT

PEDAGOGICAL VALUE OF PPT PRESENTATIONS IN SPECIALIZED LANGUAGE TEACHING LEARNING-EVALUATION

*Maria Iordanov, masterandă,
Programul de studii „Educație pentru carieră universitară”
Coordonator: Ludmila Papuc, dr., prof. univ.*

CZU 378.14:811:004

Abstract

The present study reveals the correct way of using Power Point Presentations during the courses. How to avoid mistakes and to make a Presentation of success, are just a few concerns of modern teachers, who try to use these presentations in teaching-learning-assessment activities.

Key-words: technologies, Power Point Presentation, teaching-learning – assessment activities, advantages, disadvantages.

Secolul XXI este considerat unanim era digitală, a tehnologiilor avansate. Pe parcurs tehnologiile au avansat foarte mult și au devenit accesibile în toate domeniile de activitate și în deosebi în educație. La moment se constată că în învățământul superior nu există predare-învățare-evaluare fără utilizarea aplicației Power Point (PPT). Acesta este un instrument pedagogic, care facilitează procesul educațional în modul care nu putea fi perceput prin anii 90 ai secolului trecut. Utilizarea tehnologiilor informatice și de comunicare în procesul de predare-învățare-evaluare a devenit o necesitate a zilelor noastre.

Astfel, constatăm că procesele de predare-învățare-evaluare a limbilor străine nu mai pot fi desfășurate în lipsa acestor tehnologii, care contribuie la dezvoltarea competențelor de comunicare. Autori precum, Mihaela Brut, Carmen I. Iuhos, Dan Pop, Gabriela Nausica Noveanu, Daniela Vlădoiu, abordează eficiența pedagogică a PPT-lui ca metodă didactică în procesul de predare-învățare-evaluare.

Adela Diaconu susține că, „în învățarea limbilor moderne studiile realizate în mai multe țări europene au relevat faptul că limbile moderne se regăsesc printre disciplinele avantajate de folosirea TIC (cu o eficiență de aprox. 57%). Deoarece în studiul limbilor moderne se folosesc oportunitățile de vizualizare, comunicare, de organizare grafică, de reprezentare oferite de noile tehnologii”. [2, p.1068].

În cadrul studiului individual cu privire la „Valoarea pedagogică a prezentărilor PPT în predarea-învățarea-evaluarea limbilor străine, se propun trei întrebări pentru a evidenția utilitatea și eficiența PPT-ului în cadrul orelor de Limbă engleză-limbaj specializat: *Ce, Cum și Cât de eficient este PPT-ul în predarea-învățarea-evaluarea LS?* PPT-ul este: un software de calculator; un program de birotică creat de Microsoft; o metodă didactică modernă; o metodă activ - participativă; o metodă alternativă; o metodă interactivă.

Pentru a fi atractiv și a nu plictisi audiența PPT-ul trebuie:

- 1) Să fie relevant - să scoată în evidență o anumită temă; un anumit concept; o idee;
- 2) Să fie succint – să fie prezentat cât mai laconic, nu mai mult de 5-7 slide-uri; fiecare slide să includă un volum minim de informație;
- 3) Să fie atractiv – să conțină anumite imagini, scheme, secvențe audio, video, un grafic, tabele etc. [5, p.57]

Pentru a proiecta un întreg proces de instruire cadrul didactic trebuie să urmeze anumiți pași pentru a organiza și ordona materialul didactic care urmează a fi predat/învățat/evaluat:

- Să definească obiectivele pedagogice;
- Să stabilească conținutul ce trebuie învățat;
- Să aplice anumite metode și strategii;
- Să asigure evaluarea activității educaționale.

PPT –ul preconizat ca metodă didactică trebuie să corespundă destinației sale.

Astfel, utilizat în funcție de obiectivele educaționale pe care și le propune cadrul didactic în cadrul lecțiilor de Limbă engleză- limbaj specializat, PPT-ul poate fi creat, în calitate de suport: pentru introducerea unei teme noi și de prezentare a vocabularului, ce urmează a fi însușit pe parcurs; pentru prezentarea unui dispozitiv nou electronic în scopul studierii părților sale componente; pentru prezentarea unei probleme cu conținut aplicativ pentru un brainstorming; pentru lecții non-standard, de exemplu prezentarea unor întrebări , reguli de joc, un concurs, un studiu independent al temei etc. [5, p.60]



Fig.1. Exemplu de suport pentru un studiu independent al temei.

Ținând cont de faptul că manualele cu care se lucrează în instituțiile superioare de învățământ, sunt destul de complicate, metoda dată oferă o variantă mai accesibilă de prezentare a unei teme complicate, doar prin prezentarea unor scheme sau prin accentuarea anumitor concepte, structuri sau definiții care urmează a fi învățate. Scopul utilizării acestora este de a facilita însușirea lor.

În cazul dat putem afișa, crea și prezenta prin intermediul slide-urilor și a diferitor aplicații educaționale diferite exerciții, rezolvarea cărora va duce la atingerea scopului urmărit la această etapă.

De exemplu, la tema „*Different electric and electronic devices*„, le vom propune studenților pe un slide următoarele cuvinte: *compact, deep, economical, expensive, flat, heavy, high, large, light, low, narrow, out-of-date, recent, wide*.

Sarcina studenților este: să potrivească antonimele; să aleagă un dispozitiv electric și să-l descrie utilizând aceste cuvinte, fără a menționa denumirea dispozitivului; să numească dispozitivul despre care se vorbește;

Scopul acestei activități este ca studenții să însușească cuvintele propuse și antonimele lor, totodată să creeze situații de comunicare pentru a utiliza cuvintele însușite, ceea ce ar contribui la dezvoltarea ulterioară a competențelor de comunicare.

Activitățile de învățare sunt elemente componente ale strategiei de predare-învățare. Aceste activități se construiesc în baza unei corelații dintre conținuturi și a unui anumit scop. De obicei, scopul activității de învățare este o temă, iar fiecare activitate de învățare are ca finalitate soluționarea unei probleme. [5,p.62]

În cazul dat, folosind PPT-ul în calitate de mijloc de evaluare a materialului însușit anterior, putem plasa pe slide-urile create:

- Un dispozitiv electronic pentru a fi analizat, prezentându-se părțile sale componente;
- Un set de exerciții pentru a evalua cunoștințele la temă;
- O listă de termeni care urmează a fi explicați de către studenți;
- O schemă de tip păianjen pentru a evidenția anumite ramuri ale unui domeniu, în scopul caracterizării lor ulterioare;
- Anumite întrebări, răspunsurile cărora vor evidenția nivelul de cunoaștere al studenților cu privire la o anumită temă.

Totodată PPT-ul poate fi utilizat pentru evaluarea lucrului individual al studenților, mai bine zis studenții utilizează PPT-ul pentru a-și prezenta lucrul individual. În cazul dat PPT are rolul de suport informațional, care îi ajută pentru a-și prezenta tema, astfel contribuind la dezvoltarea competenței discursive la studenți.

De exemplu, studenții au sarcina de a elabora și prezenta un discurs, scopul activității fiind prezentarea unui dispozitiv și desigur transmiterea unei informații. Studenții trebuie să creeze o comunicare orală în mod individual utilizând terminologia studiată. Profesorul le va prezenta un model de prezentare, în cazul dat al telefonului fix. Studenții la rândul lor folosind cunoștințele primite și deprinderile acumulate pe parcurs vor veni cu propriile prezentări ale diferitor dispozitive:

My dear colleagues!

I would like to speak about a device that is used by everyone at home or in your offices. I would like to present to you the analogue telephone.

This apparatus looks like a box with a keyboard.

The keyboard consists of buttons with numbers which help us to dial the necessary number.

There are some other extra buttons which offer us some options, like:

- *to redial the number;*
- *to use the headset;*
- *to hold the line;*
- *to set the volume etc.*

The telephone also has two essential elements: a microphone (transmitter) and an earphone (a receiver).

So, if you want to call someone, you must follow these steps:

- 1. pick up the receiver and wait for the tone;*
- 2. then dial the number;*

There are three situations that can happen to you when you are calling someone:

- a) you call, but nobody answers to you;*
- b) you call, but the line is busy and you hear some frequent beeps, that means that the person is on the line, speaking to someone,*
- c) you call and the person answers to you and the conversation begins;*

When you end the conversation you hang up the receiver.

If you have any questions you may ask me. Thank you.

„ Scopul evaluării prin activități practice este de a crea un mediu cât mai apropiat de viață și mai autentic, decât testele scrise, iar prin furnizarea materialelor, plasarea într-o situație, cât mai apropiată de realitate, oferă indicatori mult mai valizi de evaluare a înțelegerii conceptelor și ai performanței potențiale” [3]. De exemplu la studierea unității „Electric cars,, vom propune o imagine a unui salon auto cu două modele diferite de automobile, unul electric și unul obișnuit cu ardere internă.

Item 1. Studenții vor fi rugați să vorbească despre plusurile și minusurile automobilului electric, și ulterior să compare aceste două modele:

- Compare the internal combustion engine car and the electric car.*
- What are the main elements of the electric car?*
- Consider the reasons why sales of electric cars have not yet overtaken those of petrol-driven cars.*

Item 2. Studenții sunt rugați să lucreze în perechi pentru a crea anumite situații de conversație într-un salon auto, dorind să aleagă între un model auto cu motor cu ardere internă și un model electric, utilizând cuvintele de mai jos.

Air pollution, carbon emissions, clean energy,electric car, electric motor, environmentally friendly, lead-acid battery, lifespan,lithium battery, new tehnologies, petrol-driven car, internal -combustion engine, petrol prices, rechargeable battery, expensive, affordable,side-effect.

„Strategiile de evaluare centrate pe performanțe permit modificarea sau dezvoltarea unor practici de instruire care să faciliteze dezvoltarea tuturor studenților datorită mecanismului acestora: utilizarea unor criterii stabilite în avans, observarea procesului, dar și a produsului, toate acestea conducând la o analiză atentă a performanței studentului”.[4,p.175-180].

Portofoliile și conferințele studențești sunt instrumente de evaluare pe termen lung și furnizează studenților oportunități pentru a-și demonstra învățarea. Aceste activități sunt destul de complexe și îi angajează pe studenți într-un proces real de gândire și de demonstrare practică a deprinderilor. În cazul acestor instrumente de evaluare se vor trasa următoarele criterii de evaluare:

- Fluența și corectitudinea prezentărilor;*
- Relevanța subiectului ce presupune abordarea unei probleme inginerești;*
- Calitatea PPT-lui;*

- Capacitatea de a răspunde la întrebările din sală la subiect.[6,p.14]

În același timp pe lângă PPT profesorul utilizează o multitudine de platforme și aplicații educaționale care îi oferă posibilitatea de a crea diferite activități care contribuie la sporirea atractivității cursului și la creșterea randamentului studenților.

Tabel 1. Aplicații și platforme educaționale
Scopul utilizării

Aplicații și platforme educaționale	Linkul	Scopul utilizării
Aplicația Quizlet	https://quizlet	Permite crearea diferitor activități pentru învățarea și evaluarea cunoștințelor;
Aplicația Quizizz	https://quizizz.com	
Platforma Wordwall	https://wordwall.net	Oferă o gamă largă de activități ce pot fi utilizate în cadrul procesului educațional;
Aplicația Hot Potatoes	https://hotpot.uvic.ca/	Permite crearea diferitor tipuri de exerciții și testelor de evaluare;
Aplicația Testmoz	https://testmoz	Crearea testelor pentru diferite tipuri de evaluări;
Platforma Kahoot	https://kahoot.com	Oferă un spectru larg de posibilități pentru diferitor activități;
Platforma ProProfs	https://www.proprofs.com/quiz-school/create-a-quiz	Aplicarea cunoștințelor în diferite activități sporind productivitatea, eficiența și randamentul studenților;

Pe lângă multitudinea de aplicații și platforme educaționale, profesorul poate utiliza și alte instrumente adiționale, precum este tabla interactivă, care oferă multiple valențe formative, care sporesc calitatea și atractivitatea procesului instructiv-educativ;

Toate acestea fiind spuse putem constata că utilizarea PPT în cadrul orelor de limbă străină poate avea atât avantaje cât și dezavantaje:

Avantajele utilizării PPT:

- Este atractiv, ceea ce sporește atenția auditoriului și este pe placul elevilor/studenților;
- Majoritatea profesorilor și elevilor/studenților posedă abilitățile necesare de utilizare;
- Site-urile educaționale abundă în prezentări ce pot fi accesate gratuit și utilizate în procesul educațional la diferite discipline;

- Este eficient la însușirea materialului studiat, deoarece oferă oportunități de vizualizare, comunicare, de organizare grafică și de reprezentare prin intermediul noilor tehnologii.

- Este interactiv și contribuie la diminuarea plictiselii, tensiunii și a stresului în sine.[7]

În pofida avantajelor sale constatăm că PPT poate avea și anumite dezavantaje:

- Este complicat din punct de vedere tehnic, necesită prezența unui PC, laptop, unei table interactive sau a unui ecran;

- Necesită anumite abilități de creare și utilizare a PPT-lui;

- Necesită mult timp pentru pregătire. Astfel, PPT-ul nu poate fi utilizat atât de des pe cât ne-am dori, însă putem alege momentul oportun pentru a face acest lucru posibil.

În concluzie: PPT este o metodă de predare-învățare-evaluare modernă, interactivă care merită a fi utilizată în cadrul orelor de limbă străină pentru a facilita însușirea unei limbi străine și pentru a dezvolta competențele de comunicare. Această metodă promovează

învățarea activă, reflecția, dezvoltă gândirea critică și independentă, și nu în ultimul rând stimulează creativitatea.

BIBLIOGRAFIE

1. BRUT, M., *Instrumente pentru e-learning: ghidul informatic al profesorului modern*, Editura Polirom, Iași, 2006, p.71, ISBN:973-46-0251-9.
2. DIACONU, A., Alternative moderne de evaluare a limbii engleze, în Revista online New Projects, nr.7/2017, p.1068, ISSN 2065-7781, <http://revista.newprojects.org>
3. ISTRATE, O., *Modalități de utilizare a TIC pentru evaluarea elevilor*, 2009,
4. IUHOS, C., Utilizarea prezentărilor Power Point în procesul de predare-învățare; Sebeș, 2015. <http://stiintasiinginerie.ro/wp-content/uploads/2015/06/27-28.pdf> (vizitat 16.04.2021).
5. NAUSICA NOVEANU, G., VLĂDOIU, D., *Folosirea TIC în procesul de predare-învățare*, București, 2009, p.57, ISBN 978-973-1715-24-7.
6. POP, D., Powerpoint: Cum realizăm și cum susținem prezentări cu impact asupra audienței, Editura Risoprint, Cluj-Napoca, 2012, p. 14, https://dappon1959.files.wordpress.com/2018/02.https://www.elearning.ro/resurse/EvalSEI_raport_2008.pdf (vizitat 15.04.2021).
7. <https://www.elearning.ro/valoarea-noilor-tehnologii-n-procesul-instructiv-educativ> (vizitat 22.03.2021).
8. <https://rosioru.ro/2020/07/13/Peste-100-de-instrumente-online-utile-in-educatie/> (vizitat 14.04.2021)

CONSILIEREA ȘI EDUCAȚIA FAMILIILOR TINERE CU COPII NOU-NĂSCUȚI

COUNSELING AND EDUCATING YOUNG FAMILIES WITH NEWBORNS

Carolina Covcaliuc, masterandă,

Coordonator: Irina Simcenco, dr., lector universitar

CZU 37.018.26

Abstract

The appearance of the child is the most miraculous thing that can happen to a young family. The birth of a child means a radical transformation of personal life, especially that of the couple. The place that the baby occupies in the life of a family is very important and the young parents face a multitude of difficulties and they need help, support and recommendations to get over them. But the most important thing is for parents to perceive that motherhood as well as fatherhood is not a profession with a role to be learned not only reading about it, but it requires a lot of experience.

Key-words: family; couple; newborn baby; skills; recommendation; difficulty

Apariția copilului pe lume este o minune. Familia în care se naște un copil devine cu adevărat fericită. Viața de familie este corelată cu acest fenomen frumos, mult așteptat de ambii soți, care le pune la încercare maturitatea, dragostea, responsabilitatea, competența, disponibilitatea pentru dăruire, altruism, stăpânire de sine, tact și compasiune.

Familia reprezintă cea mai mică celulă a societății. O formă socială de bază, realizată prin căsătorie, care-i unește pe soți și pe descendenții acestora [1].

Un mediu familial unde părinții cultivă cei șapte ani de acasă și copilul învață limbajul culturii în care trăiește, deprinde normele, atitudinile, valorile și comportamentele necesare pentru a se integra în societate.

Un izvor nesecăuit de iubire și respect, o comunitate de viață și iubire. Când relațiile sunt bazate pe respect și iubire între soț și soție, apar copiii [9].

Pentru copil, familia este mediul cel mai favorabil pentru formarea și dezvoltarea sa, asigurându-i condiții pentru ca acesta să se simtă în siguranță și protejat atât fizic cât și psihic în orice perioadă a vieții lui. Familia este mediul esențial pentru destinul copilului [10].

În familie se produc unele interacțiuni și unele procese de devenire/formare a personalității (umane) care își lasă amprenta asupra gândirii și comportamentului individului, la dezvoltarea, perceperea și afirmarea sinelui, asupra emoțiilor și sentimentelor cu acel „Eu” datorită căruia pornește în lume.

Principalul drum spre care porneste individul este aflarea sinelui și formarea familiei. Principalele etape de întemeiere a familiei (pe care trebuie să le parcurgă toți, pentru a avea o uniune/familie fericită și de durată):

1. Stadiul lunii de miere – partenerii se simt în culmile fericirii. Partenerii se simt uniți și într-un total acord.

2. Stadiul autocunoașterii și descoperirii celuilalt - partenerii își încep a căuta neajunsurile. Percep ce face și ce nu face corect celălalt partener.

3. Stadiul „Eu” - partenerii fac lucrurile individuale, simt nevoia de spațiu, timp sau chiar prieteni proprii.

4. Stadiul „Noi” – Dacă partenerii au trecut fluid prin primele stadii, la această etapă, partenerii descoperă modalități de colaborare și cooperare. Își păstrează personalitatea și totuși formează un cuplu perfect fericit.

Ajunși la cel de-al 4-lea stadiu, tinerii trec la etapa legalizării relației și anume la cea de căsătorie. Uniune legală, liber consimțită între un bărbat și o femeie pentru întemeierea unei familii [2]. Științele sociologice prezintă familia ca un grup de persoane legate prin rudenie, ai cărei adulți își asumă responsabilitatea de a crește copiii. Familia are, de asemenea un rol important în conturarea personalității, deoarece fiecare din noi alegem un model de urmat în cadrul familiei [8].

După etapa căsătoriei, în viața tinerilor apar copiii și la această etapă familia prinde un contur important, în care trebuie să predomină starea de bine, în care se petrec clipe de neuitat, căci familia este prima școală pentru copii.

Venirea pe lume a unui copil semnifică o transformare radicală a vieții personale, în special a celei de cuplu. Locul pe care bebelușul îl ocupă în viața unei familii este foarte important. Primele luni după naștere reprezintă o perioadă intensă în planul organizării și adaptării și provoacă o serie de întrebări și dificultăți, printre care: oboseala și nopți nedormite; presiunile exercitate de prieteni și familie privind îngrijirea corectă a copilului; teama de a nu răspunde în mod corect nevoilor celui mic; dificultăți de adaptare ale tatălui la noul său rol și la relația mamă-copil, din care adesea se simte exclus; distanțarea soților; depresia post-partum; etc.

Pe marginea celor expuse considerăm că familia tânără cu nou-născut are nevoie de sprijin, îndrumare, informare, asistență, suport psihologic, moral și material din partea specialiștilor, părinților/bunicilor, rudelor apropiate, prietenilor etc.

Educația copilului este o provocare pentru orice părinte. Educația este o parte componentă inseparabilă a comunicării cu copilul. De aceea educația depinde de calitatea relațiilor ce se vor stabili între copil și părinți. Prin funcția educativă familia contribuie decisiv la formarea și dezvoltarea personalității copilului, întreaga evoluție ulterioară a acestuia fiind marcată de influențele și climatul mediului familial.

Cercetătorul, R. Vincent, realizează o clasificare a modelelor de conduită conjugală și a efectelor acestora pentru descendenți:

Părinți excesiv de preocupați doar de dragostea lor, neglijând celelalte aspecte ale vieții de familie și percepend apariția copiilor ca pe un moment perturbator al relației conjugale.

Părinți indiferenți, neglijenți, preocupați de ei înșiși, ducând o viață aparte, separată de cea a copiilor, frustrându-i de orice control și îndrumare parentală.

Părinți infantili cu o personalitate slabă, care oferă descendenților modele de comportament necorespunzătoare.

Părinți conflictuali care prin viața și exemplul lor perturbă dezvoltarea copiilor, orientându-i spre comportamente deviante.[Apud 9]

G. Ghebrea, în monografia *Factori ce afectează stabilitatea cuplului marital*, a realizat un experiment pe un eșantion de 4000 de oameni, în urma căruia 88% dintre toți participanții au o familie perfectă căci au trecut prin toate stadiile de formare a familiei, au trecut printr-o perioadă de autocunoaștere, de doi ani. Toți participanții au votat că primii 5 ani sunt de risc, cuplurile frecvent divorțează, dar cei 88 % de participanți au punctat că apariția primului copil a fortificat relația și a creat o armonie și un climat benefic pentru familia acestora [3].

În urma studierii literaturii s-a dovedit că primii ani de viață sunt vitali în stabilirea stării de bine fizic și emoțional de mai târziu și în cele din urmă, pentru dezvoltarea intelectuală. Mediul în care crește și se dezvoltă copilul trebuie să fie afectiv, să ofere siguranță și să fie stimulat.

Cercetările noastre au pus în evidență mai multe tipuri de nevoi ale copilului în primii ani de viață, ce se impun a fi satisfăcute: nevoi fizice, emoționale și sociale și nevoi ce asigură dezvoltarea intelectuală.

- Nevoile fizice ale: copilului în primii ani de viață; hrană; protecție împotriva factorilor teratogeni (care produc malformații, anomalii); prevenirea bolilor.
- Nevoile emoționale și sociale ale copilului: creșterea într-o familie unită, sub supravegherea strictă a părinților; impunerea limitelor rezonabile ale comportamentului copilului, care să-l ajute să-și stimuleze dezvoltarea autocontrolului; asigurarea stării de sănătate bună; cultivarea sentimentului de respect pentru propria viață și viața celorlalți.
- Nevoile pentru dezvoltarea intelectuală corespunzătoare a copilului: crearea unor facilități educaționale, adaptate nevoilor copilului; stimularea dezvoltării intelectuale [Apud 6].

Apariția copilului este un moment remarcabil în viața ambilor părinți, dar un lucru cert este că ambii au de exercitat niște roluri. Evident că rolul mamei în creșterea și dezvoltarea nou-născutului este foarte mare. Un bebeluș se va dezvolta armonios fizic și psihic doar dacă mama îi oferă ceea ce are nevoie: dezmierdări și dragoste pentru dezvoltarea creierului, hrană bună și curățenie perfectă pentru a fi mereu sănătos, confort și somn odihnitor, vizita la medicul pediatru atunci când este bolnav, interacțiune continuă și dialog pentru a se obișnui cu vocea ei etc. În afară de aceste lucruri micuțul va avea nevoie și de o mamă sănătoasă, așa că este important ca femeia să aibă grijă și de propriile nevoi. Figura paternă contribuie într-un mod esențial la dezvoltarea sentimentului de protecție și de siguranță al copilului. În primele luni de viață ale sugarului, rolul tatălui este indirect, mai mult ca suport psihologic pentru mamă.

Fenomenul de a deveni părinte este marcat de o serie de schimbări în viața unei mame sau a unui tată. Aceste schimbări pot fi minunate și provocatoare. Prin urmare propunem unele avantaje ale apariției copilului într-o familie:

- **Unicitatea unui copil** - bebelușii sunt speciali și unici. Părinții pot învăța să se bucure de fiecare cuvânt nou, dinte apărut, fiecare lună din viața copilului, etc;
- **Dimensiunile dragostei** - nașterea unui copil oferă părinților o experiență cu totul nouă în dragoste, care poate fi profundă și puternică;
- **Sentimente despre sine** - deși unii părinți noi pot avea îndoieli, mulți părinți ajung să se simtă mai maturi și responsabili cu un copil. Creșterea cu succes a unui copil este o sursă de realizare și sens;
- **Simțul familiei** - copiii contribuie adesea la crearea unui nou sentiment de legătură familială între membrii familiei;
- **Creștere personală** - parentalitatea oferă posibilitatea de a ghida, de a preda și de a transmite valorile următoarei generații;
- **Apropierea față de părinți** - a avea un copil poate ajuta noii părinți să înțeleagă dragostea și perspectivele părinților lor [4; 5].

Totodată venim cu unele recomandări pentru tânăra familie:

- Dacă proaspeții părinți nu comunică, stabilitatea cuplului va fi pusă la încercare. Ei nu reușesc să comunice într-un mod eficient, deoarece devin mai irascibili din cauza oboselii și a lipsei de somn.
- Pot apărea mai des conflicte, deoarece timpul pe care partenerii cuplului și-l dedicau relației se diminuează semnificativ.
- În această etapă sarcinile cresc, aducând cu ele griji și frustrări, deseori necomunicate.
- Nevoia de intimitate scade mai ales la mamă, aceasta simțindu-se obosită și neatractivă pentru partenerul său.
- Multe divergențe se pot naște din cauza modalităților diferite de creștere a copilului.
- Intervenția rudelor în familia tânără cu propriile metode și convingeri.
- Problemele financiare pot spori tensiunea în cuplu și dificultățile în comunicare.
- Atenția și grija acordată copilului ocupă cea mai mare parte din viața părinților, iar timpul acordat propriei persoane se diminuează semnificativ. Acest lucru conduce la stres, frustrări și nevoi nesatisfăcute [10; 7].

În anumite situații apar în cuplu probleme greu de gestionat și partenerii se îndepărtează sufletește unul de celălalt, uneori ajungându-se chiar la divorț. Pentru a trece ușor peste acele dificultăți punctăm și unele recomandări pentru tinerii părinți:

- ✓ Nu cereți prea mult de la voi și nu încercați să deveniți părinți „perfecti”: acest lucru va cauza anxietate, frustrare, dezamăgire.
- ✓ Un părinte bun, care își va crește copilul bine, este părintele care face greșeli, învață din ele și va evita să își stabilească așteptări nerealiste față de el, ca om, în primul rând.
- ✓ Delegarea și împărțirea sarcinilor. Acceptați ofertele celorlați atunci când vor să vă ajute și delegați din sarcini partenerului pentru a vă organiza mai bine timpul.
- ✓ Cercetătorul Daniel N. Stern susține că vocea mamei este un instrument important pentru bebeluș, cu ajutorul căruia se creează armonizarea emoțională. Prin urmare bebelușul ținut pe partea stângă se armonizează cu bătăile inimii mamei și va fi mai calm, va avea o

anxietate scăzută. Vorbindu-i pe un ton melodios, subțire la urechea stângă se stimulează receptivitatea verbală și emoțională. Dacă cei doi părinți îl privesc lung și cu răbdare se creează o comunicare emoțională între ei. Deasemenea atingerile și mângâierile au un rol benefic pentru copil.

- ✓ Iubirea, flexibilitatea, negocierea și acceptarea ajută partenerii nu doar să supraviețuiască împreună ci chiar să se bucure unul de altul.
- ✓ Consilierea parentală și sfatul specialiștilor vă pot ajuta să depășiți mai ușor problemele apărute [12; 13].

Fiind o societate cu tradiții frumoase și, în special, cea de a vizita familia cu copil nou-născut, propunem unele recomandări pentru vizitatori:

- Anunțați din timp despre vizita dvs; limitați numărul de persoane;
- Înainte de a interacționa cu un nou născut, spălați-vă pe mâini;
- Bebelușul poate fi sărutat doar de părinți, nu și de alți membri, deoarece este riscul de infectare;
- Nu mergeți în vizită, dacă sunteți bolnav;
- Evitați să vorbiți tare și să formați zgomote în preajma bebelușului;
- Este indicat ca durata timpului petrecut în familia dată să fie relativ scurt, pentru a oferi cuplului mai mult timp de a sta și cunoaște copilul;
- Dacă tânăra familie refuză să le faceți o vizită, nu o fac că nu vă respectă sau că nu doresc să le vedeți copilul, dar au nevoie de timp, să se acomodeze în rol de părinte și trebuie respectată decizia acestora;
- Înainte de a face o vizită tinerilor părinți, întrebați de ce au nevoie și nu procurați lucruri care nu sunt utile pentru ei acum;
- Nu procurați obiecte pentru igiena mamei și a copilului dacă nu sunteți rugat, nu tot ce vă convine dumneavoastră le poate conveni și lor.

În concluzie menționăm că a fi părinte este în majoritatea cazurilor și în majoritatea timpului o experiență plăcută și pozitivă. Maternitatea ca și paternitatea nu este o profesie cu un rol care se învață doar citind despre el, ci mai ales experimentând. Un copil este o fericire necondiționată care poate da părinților unul dintre cele mai frumoase sentimente: împlinirea.

BIBLIOGRAFIE

1. CUZNEȚOV, L; CALARAȘ, C; SIMCENCO, I, RAILEANU O. Comunicarea și relaționarea în familie, Chișinău ,Tipogr. UPS "Ion Creangă"2020, 63-76 p. ISBN 978-9975-46-477-2.
2. DEX '09 (2009)
3. GHEBREA,G. *Factori ce afectează stabilitatea cuplului marital*, Probleme și politici sociale.
4. Ministerul Muncii, Protecției Sociale și Familiei, *Psihosociologia relației copil – profesionist în domeniul social*, suport de Curs, Chișinău, Tipogr. „Bons Offices, 2005, ISBN 978-9975-87-079-5.
5. MUNTEANU,T. Formarea atitudinilor morale la copii în cadrul familiei, Teză de doctor în științe pedagogice, CHIȘINĂU, 2019,36-44 p. C.Z.U: 37.018.1 (043.3)
6. СИДОРОВ, П.И. Psihologia perinatală, СпецЛит, 2015, 59-63 p. ISBN 9785-299-00552-3
7. Darie,N. Cu ce probleme se confruntă familiile tinere din Republica Moldova. Chișinău, 2014 : <https://ea.md/cu-ce-probleme-se-confrunta-familiile-tinere-din-republica-moldova/> (vizitat 03.04.2021)

8. Nichifor, E. Familia este o forma sociala de baza realizata prin casatori:
https://prezi.com/5s3fsf9cp_yr/familia-este-o-forma-sociala-de-baza-realizata-prin-casatori
(vizitat 27.03.2021)
9. Popa, D. M. Lucrare de disertație, *Familia monoparentala cauze și aspecte ale crizei în familie*:
https://www.academia.edu/35075955/UNIVERSITATEA_SPIRU_HARET_FACULTATEA_DESOCIOLOGIE_PSIHOLOGIE (vizitat 27.03.2021)
10. <https://www.ag.ndsu.edu/publications/kids-family/bright-beginnings-1-preparing-for-parenthood?fbclid=IwAR2p5SVnstPCTPSZn5Uv0pJvGHZkFMKr2EY6ChvB18tY7dkh57TqKeSnQjI> (vizitat 27.03.2021)
11. https://supersparents.fr/les-6-regles-a-respecter-lorsque-vous-rendez-visite-a-un-bebe/?fbclid=IwAR1yzeOycb9vh9SCO_zWi4Db50HieMA0eYISp6CYxM0GWacHueKfDA3T-a (vizitat 03.04.2021)
12. <https://www.mother.ly/amp/10-crucial-rules-of-visiting-a-newborn-2559509128?fbclid=IwAR0OmcvI6FUUDyi39IGFjnPfxl04w9oSiss5cqp9VSuT7qcdgjS8yv8pQG4> (vizitat 03.04.2021)
13. https://www.fondationmustela.com/les-premiers-jours-la-maison-avec-bebe?fbclid=IwAR2136Ezhrct_2iYJnDuIT6M1PJg5prvCT15yRcFAfQ3j6TX_10vXI7DGbg
(10.03.2021)

DIFICULTĂȚI DE ADAPTARE SOCIALĂ A COPIILOR ÎN INSTITUȚIA DE EDUCAȚIE TIMPURIE

DIFFICULTIES OF SOCIAL ADAPTATION OF CHILDREN IN THE EARLY EDUCATION INSTITUTION

*Alexandra Gavrilan, studentă,
Facultatea de Științe ale Educației și Informatică
Coordonator: Aliona Ohrimenco, dr., conf. univ.*

CZU 373.2

Abstract

Becoming a challenge of time, the research of social competence is oriented towards solving the current problems related to the processes of adaptation, integration, socialization of the personality.

Key-words: social adaptation, adaptation indicators, social skills

Educația timpurie a copiilor reprezintă totalitatea experiențelor individual realizate și social organizate de care beneficiază copilul în primii ani de viață cu rol de a proteja, crește și dezvolta ființa umană prin înzestrarea cu capacitate și achiziții fizice, psihice, culturale specifice care să-i ofere identitate și demnitate proprie. Ceea ce învață copilul în această perioadă reprezintă mai mult de jumătate din ceea ce va învăța tot restul vieții. Educația oferită copiilor la vârsta timpurie pune bazele dezvoltării lor ulterioare și are o importanță crucială atât pentru formarea capacităților intelectuale și a competențelor sociale, cât și în vederea compensării lacunelor informaționale și formative determinate de condiții sociale și economice defavorizante.

Drept factor determinant al calității educației timpurii a copiilor este interacțiunea dintre copil și personal cu accent sporit pe considerarea și evidența necesităților copilului. Influențele se exercită asupra copilului mai întâi prin familie și mai ordonat și sistematic cu

ajutorul instituțiilor de învățământ, prin viața socială, în ansamblu, ca factori ce concură în a-i oferi modele de conduită, clișee de apreciere și reacții, opinii și cunoștințe despre tot ceea ce îl înconjoară. L. S. Vîgotski scoate în evidență faptul că *socializarea este o permanentă confruntare a copilului cu mediul său social* în care el învață limba, ajungând astfel la socializarea gândurilor și ideilor sale [8, p.29].

Adaptarea la o instituție preșcolară este o perioadă dificilă atât pentru copii, cât și pentru adulți: părinți, cadre didactice. Pentru ca un copil să se adapteze rapid și nedureros la condițiile unei instituții preșcolare, este necesar să-l pregătim pentru admiterea la o grădiniță. Problema adaptării unui copil la condițiile unei grădinițe a apărut chiar de la începutul existenței instituțiilor preșcolare și continuă să rămână relevantă în timpul nostru. Aproape fiecare familie când un copil intră în instituția preșcolară se confruntă cu această problemă. După cum arată analiza cazurilor de consiliere, copiii nu au întotdeauna abilitățile de comunicare și adaptare necesare unui anumit grup de grădiniță.

Adaptarea reprezintă condiția indispensabilă a vieții. Ori de câte ori organismul este supus acțiunii unor factori stresanți el își mobilizează mecanismele de apărare pentru a face față acestora.

Termenul „*adaptare*” provine de la latinescul „*adaptatio*” – *confortabil*. În studiile adresate acestui concept, s-a constatat că îi sunt conferite o pluralitate de sensuri, iar semnificația acestora este determinată de domeniul în care este abordată și de contextul specific în care este utilizată [7, p.20]. Astfel, adaptarea este un „fenomen” și un „concept” studiat și abordat din mai multe perspective. Situație ce se datorează faptului că adaptarea are un sens general, fiind folosit pentru un domeniu extins de fapte și relații, fiecare dintre acestea având conținuturi și niveluri diferite. Diversitatea de interpretări acordate adaptării ilustrează, pe de o parte, că, într-adevăr, complexitatea acestui proces poate fi greu de surprins, iar, pe de altă parte, că fiecare dintre ele a contribuit substanțial la clarificarea sensului acesteia. Astfel, în sens larg, **adaptarea** este apreciată ca fiind *acordul individului cu mediul său, în special cu cel social* [3, p.11].

În sistemul general al științelor, autorii afirmă că **adaptarea** este concepută ca una dintre „*proprietățile fundamentale ale organismului de a-și modifica adecvat funcțiile și structurile corespunzătoare schimbărilor cantitative și calitative ale mediului înconjurător*”, sau altfel spus, presupune *prezența capacității omului de a face față, de a răspunde favorabil solicitărilor și exigențelor anturajului, împlinindu-și, în același timp, și cerințele individuale* [ibidem, p.11].

Perioada preșcolară este extrem de importantă pentru intrarea copilului în lumea relațiilor sociale, pentru procesul socializării sale, care, în viziunea lui Л.С. Выготский este privită ca fiind „cultivată în cultura umană” [8, p.558].

Intrarea în grădiniță este pentru copilul preșcolar un eveniment social important iar procesul adaptării la noua situație nu este foarte ușor. Copilul care trece pentru prima oară pragul grădiniței, părăsind universul familiar de acasă trăiește o aventură surprinzătoare: acasă era singurul reprezentant al generației sale, într-un mediu alcătuit din personaje de dimensiuni și de importanță diferite, însă caracterizate prin faptul de a fi, toate, de neînlocuit.

Factorii ce influențează adaptarea copiilor la mediul preșcolar. Indicatorii adaptării, vizează capacitatea copilului în activitatea didactică și în viața comunității. Potrivit cercetătorilor Gamarța M. și Silistraru N., această capacitate valorifică următoarele categorii

de factori favorizanți: reușita școlară, acomodarea la cerințele mediului preșcolar, maturitatea școlară, care presupune valorificarea deplină a nivelului de dezvoltare biologică, psihologică, socială și culturală specific vârstei și treptei de învățământ respective, deficiențe intelectuale, tulburări instrumentale, instabilitatea psio-motrică, tulburări comportamentale (de exemplu, conduită agresivă).

Intrarea în grădiniță este pentru copilul preșcolar un eveniment social important iar procesul adaptării la noua situație nu este foarte ușor. Copilul care trece pentru prima oară pragul grădiniței, părăsind universul familiar de acasă trăiește o aventură surprinzătoare: acasă era singurul reprezentant al generației sale, într-un mediu alcătuit din personaje de dimensiuni și de importanță diferite, însă caracterizate prin faptul de a fi, toate, de neînlocuit.

Potrivit Ștefan A. C., Kallay E., Șulea Brănișteanu R., competențele sociale specifice și comportamentele care trebuie dezvoltate la copiii de vârstă timpurie vizează următoarele tipuri exemple de comportament.

Tabelul 1. Abilități sociale dezvoltate la copiii de vârstă timpurie (după Ștefan A. C., Kallay E., Șulea Brănișteanu R.)

Abilități sociale	Exemple de comportamente
Complianța la reguli	<ul style="list-style-type: none"> • respectă instrucțiunile, fără să i se spună • face liniște când i se cere • răspunde adecvat la solicitările adultului • strânge jucăriile la finalul jocului, fără să i se spună • acceptă cu ușurință schimbarea regulilor de joc • respectă regulile aferente unei situații sociale
Inițierea și menținerea unei relații (relaționarea socială)	<ul style="list-style-type: none"> • inițiază și menține o interacțiune cu un alt copil • ascultă activ • împarte obiecte și împărtășește experiențe; • oferă și primește complimente • invită alți copii să se joace împreună • rezolvă în mod eficient conflictele apărute
Integrarea în grupul de prieteni (comportamentul prosocial)	<ul style="list-style-type: none"> • cooperează cu ceilalți când se joacă • cooperează cu ceilalți în rezolvarea unei sarcini • oferă și cere ajutorul atunci când are nevoie • are grijă de jucăriile celorlalți • ajută în diferite contexte (împărțirea rechizitelor)

În cadrul experimentului de cercetare ne-am propus drept scop diagnosticarea nivelului de adaptare socială a copiilor în instituția de educație timpurie. Potrivit scopului cercetării am selectat un arsenal variat de probe de evaluare a nivelului de adaptare socială, printre care: testul la sociabilitate „Două căsuțe”, testul sociometric, proba de desen „Grădinița”, testul culorilor olor după M. Etkind (test pentru determinarea relațiilor personale și sociale).

În cele ce urmează vom descrie aplicarea probelor de evaluare.

1. Test la sociabilitate „Două căsuțe” (după A.M. Щетинина).

Pe foaia de hârtie sunt desenate 2 căsuțe unul de culoare roșie și unul de culoare neagră. Instrucțiunea pentru copii sună în felul următor: Imaginază-ți că căsuța roșie îți aparține. În ea sunt multe jucării, dulciuri. Aceasta este căsuța ta. În căsuța neagră nu este nimeni. Gândește-te în care din ele ai vrea să chemi pe colegii tăi din grupă.

Tabelul 2. Analiza comparativă a rezultatelor la investigarea sociabilității în grupul experimental și grupul de control, „Testul Două căsuțe”

Nivelul de manifestare a sociabilității	Analiza rezultatelor în procente			
	grupul experimental		grupul de control	
	Nr copii	%	Nr copii	%
Nivel înalt al sociabilității	8	33	7	35
Nivel mediu al sociabilității	11	41	6	30
Nivel scăzut al sociabilității	3	26	7	35

Datele rezultate în urma investigării personalității oferă o imagine mai profundă asupra maturizării afective și relaționale a preșcolarilor din grupa mare, pregătitoare. Aceste date sînt rezultatul muncii educatorilor, părinților în formarea personalității copilului.

Competențele emoționale influențează dezvoltarea cognitivă a copiilor, pregătirea și adaptarea la mediul și cerințele școlare. De exemplu, un copil cu reacții frecvente de teamă în situații de evaluare își orientează o mare parte din resursele sale intenționale spre gestionarea fricii resimțite, în detrimentul utilizării acestor resurse pentru realizarea sarcinilor școlare.

Competențele emoționale slab dezvoltate pot determina atitudini negative față de școală și lipsa încrederii în abilitatea de a rezolva sarcinile școlare

Este evident faptul că dezvoltarea copiilor este adesea inegală, în sensul în care achizițiile lor la nivelul diferitelor competențe nu sunt similare și se realizează de multe ori în salturi, perioade de achiziții puternice fiind urmate de perioade de stagnare.

Cu toate ca nu există un “orar” al dezvoltării și nici limite stricte, totuși există repere relative stabile pentru fiecare categorie de vîrstă. Deoarece la copii cu vîrste cuprinse între 3 și 7 ani competențele emoționale și sociale sunt cel mai ușor de observat și monitorizat prin comportamentele manifestate.

2. Test sociometric este menit să furnizeze informația primară, cere membrilor unui grup avînd limite bine precizate (spre exemplu, o clasa de copii, un colectiv etc.) să indice colegii cu care ar dori să se asocieze în vederea unei acțiuni concrete sau în cadrul unei situații viitoare. Este vorba, deci, de a pune subiecții în condiții naturale de alegere și nu de un joc platonice, asigurîndu-se o motivație reală. Studiul sociometric are o triplă orientare: în primul rînd cunoașterea de către educator/psiholog a afinităților exprimate de membrii grupului și implicit a relațiilor din cadrul colectivului; o cunoaștere mai bună de către copii a propriilor lor poziții în grup; îmbunătățirea relațiilor și a climatului psihosocial a grupului școlar prin acțiuni psihologice specifice.

Identificarea particularităților fiecărui copil, a disponibilităților și deficiențelor, a progreselor înregistrate periodic, favorizează adaptarea / reglarea procesului de instrucție și educație, astfel încât să răspundă optim nevoilor fiecărui copil și să asigure șanse egale de dezvoltare tuturor copiilor.

1. Cine îți este cel mai bun prieten ? Este din grupă sau din afara ei ?
2. Cu cine ai dori să faci deserviciu ?
3. Pe cine ai dori să inviți la ziua ta de naștere ?

Indicele preferințial a identificat cinci copii proveniți din grupe diferite (unite) cu conotație negativă, adică marginalizați și trei elevi izolați. În esență cel mai mare număr se încadrează în cei acceptați: zece, apoi urmează cu cifra șapte popularii și în număr de patru

am identificat liderii. Pentru a fi mai clari prezentăm în continuare sociograma cu prezentarea. Ca rezultat al tabelului cu răspunsurile preferințelor copiilor prezentăm sociograma:

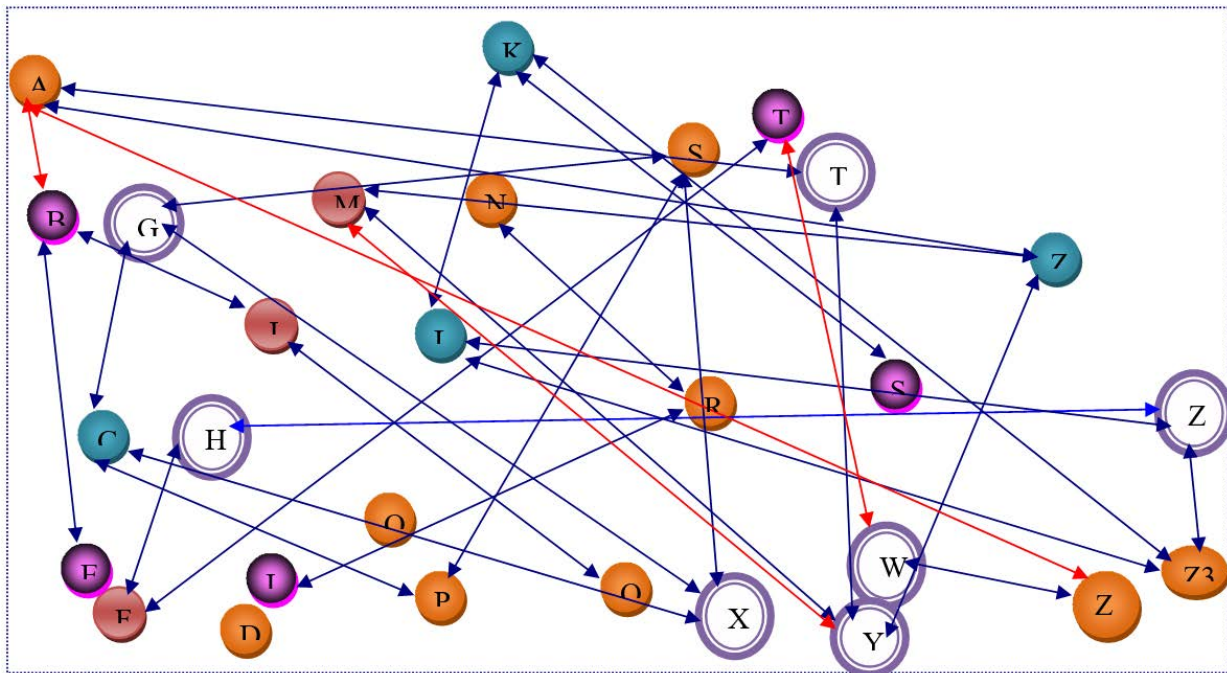


Figura 1. Sociograma la preșcolari

LEGENDĂ:

- Alegeri reciproce
- Respingeri reciproce

Sociograma alegerilor/respingeri reciproce a fost realizată conform sociogamei unde sau identificat liderii, popularii, acceptații, marginalizații și izolații.

Conform coeficientului obținut la indicele preferință din sociometrie am stabilit care sunt popularii, astfel ne-am condus de coeficientul obținut de fiecare și anume pentru statutul de **lider** am optat pentru aceea că au obținut coeficient mai înalt ca toți ceilalți și nu au primit nici o respingere, numai în cazul unui elev care a primit o respingere, dar coeficientul la indicele preferințial este cel mai mare ca la toți ceilalți și l-am poziționat la statutul de **lider**. (- 5 copii liderii).

Pentru statutul de **popular** (- 6 copii popularii), am optat la fel conform coeficientului obținut, astfel cei poziționați la acest statut au obținut atât respingeri cât și alegeri, dar în acest caz numărul alegerilor este mai mare și i-au favorizat conform statutului de populari.

Statutul de **acceptați** (7 copii acceptați), a fost distins prin intermediul coeficientului care s-a determinat a fi la nivel mediu, adică numărul alegerilor și respingerilor nu este în mare diferență, dar totuși coeficientul obținut este pozitiv.

Marginalizații (4 copii marginalizați) sunt cei care au primit cele mai multe respingeri ceea ce au dus la obținerea coeficientului negativ la indicele preferințial.

Izolații (- 3 copii izolați) sunt cei care nu au primit nici o alegere sau respingere sau au primit dar în ambele cazuri numărul a fost egal ceea ce a dat la indicele preferințial valoarea nulă.

În concluzie nu am identificat coeziunea de grup, ceea ce s-a constatat și în observația realizată aleatoriu. Ceea ce devine relevant pentru cercetarea de față este tipul de relaționare în care se încadrează subiecții care au ales o anumită variantă de răspuns.

Cunoașterea colectivului de copii nu presupune doar cunoașterea personalității membrilor lui, ci mult mai mult. Vizează surprinderea acelor caracteristici prin care se definește ca un tot, ca o unitate de sine statatoare, ca un grup social.

Putem spune ca identificarea unor trasaturi personale ne ofera posibilitatea să înțelegem mai bine semnificația rolurilor pe care le joacă copii, iar prin intermediul acestora să pătrundem în mecanismul procesului de interacțiune, mecanism care declanșează și determină caracteristicile colectivului ca un tot unitar.

Cunoașterea poate parcurge și drumul invers, de la trăsăturile definitorii colectivului, prin intermediul comportamentelor ce rezultă din exercitarea rolurilor, la condițiile interne și particularitățile psihologice ale membrilor săi.

4. Testul culorilor olor M. Etkind (pentru determinarea relațiilor personale și sociale). Tehnica proiectivă „Testul culorilor relațiilor” este o tehnică de diagnostic compactă non-verbală care reflectă atât nivelul conștient, cât și parțial inconștient al relațiilor umane. Procedura de testare este destul de simplă și constă în necesitatea ca subiectul să aleagă culorile potrivite pentru fiecare dintre oameni și concepte. Pentru o vizualizare mai bună a datelor, propunem analiza figurii de mai jos:

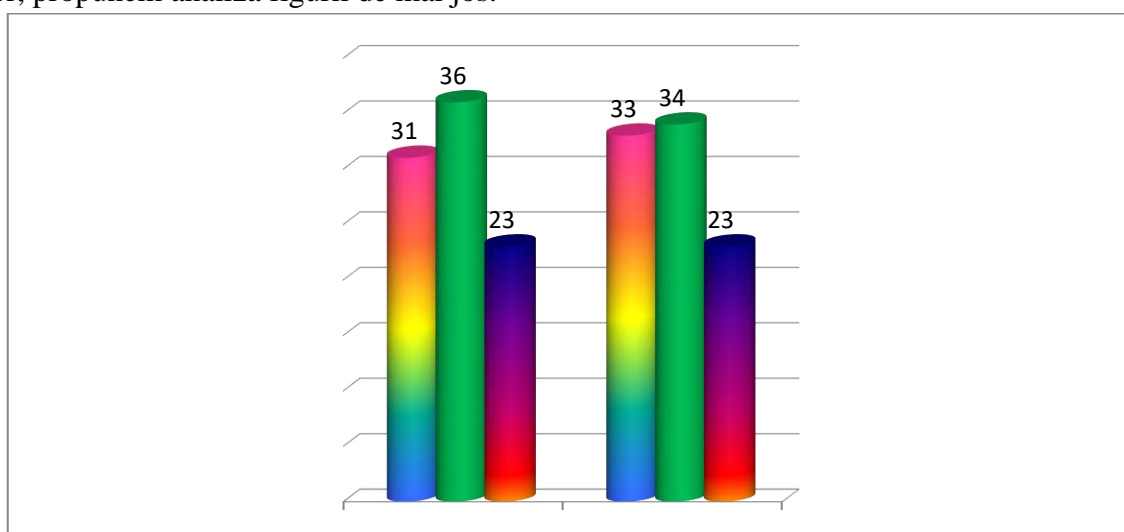


Figura 2. Analiza comparativă a rezultatelor obținute în cadrul experimentului constatativ conform criteriului „Adaptare”

Analiza acestor rezultate ne-a confirmat că factorii determinanți ai unei comunicări eficiente depind foarte mult de stilul de comunicare al preșcolarului cu educatorul, de stilul de comunicare și modalitățile de utilizare a lor. Obținerea de performanțe în activitate este condiționată în mod direct de implicarea în muncă, prin interiorizarea normelor de grup și înțelegerea sarcinilor. Instituțiile încearcă să devină flexibile, asigurând fiecărui copil posibilitatea de inițiativă, de a fi creativ, autonom și responsabil în rezolvarea sarcinilor. Domeniul curriculum a vizat aspecte legate de modul de formulare a obiectivelor operaționale, proiectarea și abordarea integrată a activităților integrate, utilizarea metodelor active și interactive.

În acest sens, prin elucidarea aspectelor cercetării aducem următoarele recomandări cadrelor didactice:

1. aplicarea metodelor activ-participative, care ar predispune copiii spre cooperare și socializare;
2. implicarea copiilor cu nivel înalt al comportamentelor sociale din cadrul grupei în activități integrate cu copiii cu un nivel scăzut al competenței sociale;
3. organizarea seminarelor și conferințelor pentru părinți în scopul de a explica esența pregătirii personale a copilului pentru adaptarea socială la grădiniță.

BIBLIOGRAFIE

1. Coman L. Socializarea preșcolarilor prin intermediul activităților din grădiniță. În: Univers pedagogic. Nr. 3 (55) 2017. pp.23-27.
2. Gînju S., Carabet N., Haheu E., Mocanu L., Chiriliov V., Pavlenco M., Didactica educației preșcolare. Sinteze. Chișinău 2012
3. Iluț P. Psihologie socială și sociopsihologie. Teme curente și noi viziuni. Iași: Polirom, 2009. 596 p.
4. Jelescu P. Legitățile generale ale dezvoltării psihice. În: Psihologia dezvoltării și Psihologia pedagogică. Ig. Racu, C. Perjan, P. Jelescu. Chișinău: Univers Pedagogic, F.E. – P. „Tipografia Centrală”, 2007, p. 17-25.
5. Jelescu R. Dezvoltarea și adaptarea copiilor la grădiniță. Chișinău: Print-Caro SRL, 2009. 105 p.
6. Piaget J. Psihologia copilului. Ed. a II-a. București: Cartier, 2011. 160 p.
7. Ștefanț D. Impactul intervenției psihologice în depășirea dificultăților de relaționare interpersonală la preadolescenți. Teză de dr. în psihologie. Chișinău, 2012. 228 p.
8. Выготский Л.С. Психология. Москва, Эксмо-Пресс, 2000

PROIECTAREA SUBIECTULUI JOCULUI DE ROL CA FACTOR DE DEZVOLTARE A GÂNDIRII LA PREȘCOLARII MARI

DESIGNING THE SUBJECT OF THE ROLE PLAY AS A FACTOR OF THINKING DEVELOPMENT IN PRE-K PRESCHOOLERS

*Maria Frunze, studentă,
Programul de studii „Pedagogie preșcolară”,
Coordonator: Efrosinia Haheu-Munteanu, dr., conf. unv.*

CZU 373.2:371.382

Abstract

The role and importance of the game consists in the fact that it facilitates the process of assimilation and consolidation of knowledge, and due to its formative character, it influences the development of the child's personality. Role play is an active method in the development of cognitive skills, based on the stimulation of functions, relationships, activities, events, systems, etc. Fulfilling the role, the child becomes an "actor" of the social life for which he prepares, in the sense that they, in society, will occupy positions or professional, cultural, scientific statutes. Thus, this type of game engages the child's intellectual and moral resources, contributing to the formation and development of his personality.

Key-words: preschoolers, game, education, cognition, capitalization, kindergarten, appearance, functional, formative.

Educația timpurie este punctul de pornire al sistemului de învățământ formal, având un rol decisiv în asigurarea eficienței acestuia. Eficiența educației este privită în raport cu modul în care sunt puse bazele formării personalității copiilor.

Atât politicile educaționale din domeniu, inclusiv și curriculumul nou elaborat și aplicat, atât sub raportul competențelor, obiectivelor, a formelor de organizare și desfășurare, a strategiilor didactice, resurselor și modalităților de evaluare, îmbină învățarea socială cu cea perceptiv – cognitivă și cu jocul, în vederea pregătirii copilului pentru integrarea în activitatea de tip școlar [2,3,5,8].

Conform CRET, educația timpurie reprezintă ansamblul acțiunilor și influențelor pedagogice care vizează creșterea, îngrijirea și sănătatea pentru dezvoltarea optimă și stimularea acesteia la copii din primele momente ale evoluției lor până la intrarea în școală. Așadar, educația timpurie vizează acțiunea multidimensională și multifactorială a formării/dezvoltării persoanei în intervalul cuprins între naștere și momentul intrării în școală [1].

Din perspectiva punerii unei temelii solide a viitoarei personalități dinamice, creatoare, active, grădinița, educatoarea, familia și societatea civilă își concentrează eforturile pentru asigurarea unui învățământ preșcolar de calitate, cu valențe preponderent formative, eficient și centrat pe trebuințele copiilor, cu condiția esențială ca activitatea dominantă să rămână jocul, chiar dacă sarcinile educației devin tot mai complexe.

Jocul este un important instrument educațional ce contribuie la dezvoltarea competențelor cognitive și la conștientizarea procesului cognitiv, în același timp ajutând copilul să facă față mai bine situațiilor emoționale și sociale. Experiența ludică este plăcută, captivantă și emoționantă cuprinzând astfel motivația și entuziasmul copiilor și servind ca fundație solidă a procesului de învățare profundă [6].

Din multitudinea de jocuri la vârsta preșcolară, un loc aparte revine jocului de rol, care este o metodă activă în dezvoltarea competențelor cognitive, bazată pe stimularea unor funcții, relații, activități, fenomene, sisteme etc. Îndeplinind rolul copilul devine un „actor” al vieții sociale pentru care se pregătește, în sensul că ei în societate vor ocupa poziții sau statuturi profesionale, culturale, științifice etc., Astfel, acest tip de joc angajează resursele intelectuale și morale ale copilului, contribuind la formarea și dezvoltarea personalității sale.

Considerăm că toate aceste achiziții pot avea loc doar dacă educatorul va proiecta subiectul jocului de rol ținând cont de nivelul de dezvoltare al copilului. Aceste și alte motive ne-au determinat pentru a alege drept subiect de cercetare tema ”Proiectarea subiectului jocului de rol ca factor de dezvoltare a gândirii la preșcolarii mari”.

Insuficiența valorificare a jocului de rol în grădiniță ca activitate importantă în dezvoltarea gândirii și a competențelor cognitive la vârsta preșcolară ne-a determinat să elucidăm aspectul funcțional-formativ al subiectului jocului de rol ca factor de dezvoltare a gândirii la preșcolarii mari.

Așadar, în opinia psihologilor și pedagogilor, jocul este un mijloc foarte important de dezvoltare fizică și psihică a copilului, devenind pe parcurs o formă de activitate tot mai complexă. După P.Popescu-Neveanu (1978) prin noțiunea de joc se înțelege „o formă de activitate specifică pentru copil și hotărâtoare pentru dezvoltarea lui psihică” [7, p.936].

La vârsta preșcolară, jocul este cea mai importantă metodă activă de instruire, educare și formare, este modalitatea prin care copilul se raportează la lume și în același timp asimilează lumea. Jocul de rol nu este doar o activitate distractivă, el devine un instrument esențial al

învățării. Copilul învață prin experiență, deoarece devine “actor” al vieții sociale și nu numai, și are ocazia să învețe lucruri noi, să își formeze convingeri și să înfrunte situații complicate, în care se vede nevoit să găsească soluții creative pentru a le depăși. Potrivit specialiștilor, prin acest tip de joc, copilul este încurajat să se joace și să dobândească o mulțime de abilități și cunoștințe [2,4,3,]: își explorează imaginația; dobândește noi elemente de limbaj și își dezvoltă vocabularul; învață și gândește abstract; își îmbunătățește abilitățile sociale; conștientizează efectele sau consecințele unei acțiuni; înțelege punctul celoralți de vedere; dezvoltă abilități de lider; capătă încredere în sine și în forțele proprii; învață lecții de viață importante; găsește soluții creative la diverse probleme.

Un alt moment important care dorim să-l menționăm este faptul că jocul de rol se dezvoltă treptat, odată cu viața, din ce în ce mai complexă a copilului preșcolar. Ceea ce este, de asemenea, specific jocului de rol este tendința și capacitatea copilului de a se identifica cu personajul interpretat, chiar și la vârsta preșcolară mică la care interpretarea unui rol nu i-a prea mult timp, stabilitatea nefiind o calitate deosebită acum. Jocul, atât în formele lui incipiente, specifice copilului mic, cât și în formele lui organizate, elaborate, evaluate, ca activitate integrată în grădiniță trebuie văzut ca una dintre căile principale ale devenirii, fiind orientat spre viitor. Jocul este un proces interdisciplinar, *prin proiectarea subiectului jocului educatorul poate contribui la dezvoltarea inteligențelor multiple: lingvistică, muzicală, logico-matematică, corporal-chinesteziă, spațială, personală și socială. Deci, în dezvoltarea competențelor cognitive la vârsta preșcolară se recomandă în mare parte utilizarea pe larg a jocului pe rol.*

Forța educativ – formativă a jocului este polivalentă, atât pe planul vieții afective, al intelectului, al codului moral, pe care copilul îl asimilează, cât și al introducerii lui în grupul social. Jocul este un mod natural care determină copilul să învețe. În perioada copilăriei, învățarea este naturală și spontană.

Copilul învață pentru că-i place o activitate de cunoaștere. Curiozitatea, gândirea care-l stimulează în joc sunt parte integrantă din plăcerea sa de a învăța. Copilul învață prin cunoașterea lumii proprii. Prin joc, copilul se aventurează în necunoscut.

Pe măsură ce crește, preșcolarul este capabil de trăiri imaginare din ce în ce mai profunde. Concomitent apare însă fenomenul de dedublare, copilul devenind conștient de propria lui persoană și de aceea a modelului pe care îl imită. Acest lucru este atestat și de felul în care copiii exprimă în limbaj atmosfera de joc

Principalele elemente structural ale jocului de rol sunt: scopul, subiectul, rolurile, regulile, dezbaterile, jocul. Ca și oricare tip de joc organizat cu copiii de vârstă preșcolară, jocul de rol are și el la rândul său câteva etape de pregătire

- Identificarea situației interumane;
- Modelarea situației și proiectarea scenariului;
- Alegerea partenerilor și instruirea lor;
- Învățarea individuală a rolului.

Studiul empiric a avut ca scop de a valorifica jocul de rol în activitatea copiilor preșcolari și de a elucida rolul funcțional-formativ al acestui tip de joc în dezvoltarea competențelor cognitive. În vederea realizării acestui scop, am cuprins în cercetare un număr de 18 copii din grupa pregătitoare a instituției de educație timpurie ”Cocoșelul de aur” din orașul Rezina.

Pentru obținerea unor rezultate clare care să asigure evaluarea nivelului de dezvoltare a competențelor cognitive la copiii de vârstă preșcolară și pentru a răspunde la problema de cercetare, am selectat cele mai eficiente metode de cercetare care să se înscrie ca durată în timpul acordat activităților din grădiniță: observarea, convorbirea, problematizarea, diverse probe sub formă de joc.

Pentru determinarea nivelului de dezvoltare a competențelor cognitive a preșcolarilor am ținut să urmărim gradul de dezvoltare a indicatorilor din standarde. Deci, domeniul de dezvoltare cognitivă din SÎDC și anume subdomeniul 1. Dezvoltarea gândirii și a capacității de rezolvare a problemelor prevede [8] :

Standard 1. Copilul va fi capabil să identifice relația cauză-efect în urma unor interacțiuni cu obiecte, fenomene, oameni.

Standard 2. Copilul va fi capabil să observe, să compare și să evalueze acțiuni, evenimente și experiențe.

Standard 3. Copilul va fi capabil să valorifice experiențele acumulate în diverse contexte.

Standard 4. Copilul va fi capabil să genereze soluții pentru diverse situații, probleme, întrebări.

Cercetarea realizată de către noi ține de o problemă actuală și complexă la etapa actuală, și anume dezvoltarea competențelor cognitive la vârsta preșcolară. Pornind de la sinteza și interpretarea reperelor teoretice, dar și de la datele obținute în cadrul experimentului pedagogic, putem concluziona următoarele:

A fost realizată argumentarea teoretică a importanței jocului de rol în dezvoltarea competențelor cognitive la vârsta preșcolară. În urma studierii literaturii pedagogice, psihologice și metodice putem menționa că jocul de rol, reprezintă o activitate importantă în formarea competențelor cognitive a preșcolarului, având o deosebită valoare educativă. Prin proiectarea subiectului de rol și aplicarea lor contribuim la dezvoltarea gândirii, memoriei, atenției, limbajului copiilor de vârstă preșcolară.

În timpul desfășurării jocului de rol, cu situații de problemă, preșcolarii sunt puși în situația de a se identifica cu personajul interpretat, de a interpreta roluri și situații din viața reală, căuta soluții, verbalizează acțiunile îndeplinite, astfel noi putem contribui la ridicarea nivelului de realizare a stadardeleor la Domneului Dezvoltarea Cognitivă din SDÎC.

În scopul îmbunătățirii procesului de organizare a jocurilor de rol venim cu unele recomandări:

- A. În selectarea jocurilor de rol să ținem cont de realizarea sarcinilor de învățare, dar în același timp în dezvoltarea competențelor cognitive a preșcolarului prin problematizare lor prin proiectarea subiectului.
- B. Jocurile de rol să fie alese ținându-se cont de cerințele curriculare, de particularitățile de dezvoltare și individuale ale preșcolarilor.
- C. În scopul dezvoltării competențelor cognitive să fie diversificate jocurile, însă să nu se facă abuz de ele în activitățile didactice.
- D. În organizarea jocului de rol să tindem spre crearea unei atmosfere pline de voie bună, degajată, plăcută, care influențează copilul la activism, descoperire și favorizează dezvoltarea competențelor cognitive, a gândirii, a memoriei, a atenției, a limbajului.

- E. Educatorul este cel care trebuie să fie cel care va proiecta și va organiza procesul de învățare prin intermediul jocurilor de rol, astfel, încât să urmărească pas cu pas, realizarea obiectivelor ce vizează dezvoltarea competențelor cognitive la vârsta preșcolară.

BIBLIOGRAFIE

1. Antonovici S., Nicu G., Jocuri interdisciplinare. Material auxiliar pentru educatoare. București: Ed.: Aramis Print, 2008.
2. Cadrul de Referință al Educației timpurii din Republica Moldova. Chișinău: Lyceum (F.E.-P. „Tipogr. Centrală”), 2018
3. Codul Educației al Republicii Moldova, Nr. 152 din 17.07.2014. In: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 24.10.2014, Nr. 319-324 (634)
4. Chateau J., Copilul și jocul. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1970.
5. Curriculum pentru Educație Timpurie. Echipa de elab.: Mihaela Pavlenco [et al.], Chișinău: Lyceum (F.E.-P. „Tipogr. Centrală”), 2019
6. Fluieraș V., Ulrich C., Specificul dezvoltării copilului. În: Educația timpurie și specificul dezvoltării copilului preșcolar. Modul general pentru personalul grădiniței. București, 2008.
7. Popescu-Neveanu P., Dicționar de psihologie. București: Editura Albatros, 1978.
8. Standarde de învățare și dezvoltare pentru copilul de la naștere până la 7 ani: Standarde profesionale naționale pentru cadrele didactice din instituțiile de educație timpurie. Chișinău: (variant revăzută), 2019

CONDIȚII PEDAGOGICE PRIVIND DEZVOLTAREA FORMELOR MORALE DE COMPORTAMENT ÎN ACTIVITATEA EDUCAȚIONALĂ CU PREȘCOLARII

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF MORAL FORMS OF BEHAVIOR IN EDUCATIONAL WORK WITH PRESCHOOL CHILDREN

Tatiana Creciu, studentă,

Programul de studii „Pedagogie preșcolară”,

Coordonator: Efrasinia Haheu-Munteanu, dr. conf. univ.

CZU 373.2:37.034

Abstract

The efficiency in the moral education with preschool children is based on the fact that children at the preschool age are more likely to learn and imitate different new things. Furthermore at this age, children form their own behavior and personality, which are going to be the core aspects and will define them, in the future, as distinct people. Moral discipline is very important to be introduced in the life of children as soon as possible. Preschool children should understand how to empathies with people who surround them, more than that children should be learned why it is important to be sociable, friendly and how they can help others by listening, analyzing aspects of an activity and problem – solving. These all aspects, first of all, can only be reached by children thanks to the MORAL EDUCATION taught in the preschool education and with the help of parents, too.

Key-words: preschoolers, moral-civic education, principles

Concepția științifică asupra educației morale se fundamentează pe datele psihologiei copilului și pe practica educativă înaintată. Această concepție ne ajută să înțelegem nu numai

că este posibilă educația morală de la cea mai fragedă vârstă, dar mai ales necesitatea ei [1,3,4].

Eficiența muncii educative în grădinița de copii se bazează pe faptul că vârsta preșcolară este vârsta cea mai favorabilă pentru acumularea unor impresii puternice, pentru formarea deprinderilor de comportare. De asemenea, vârsta preșcolară este perioada în care apar și se dezvoltă trăsăturile de voință și caracter, în care se schițează personalitatea viitoare a omului. La această vârstă copilul este receptiv, sensibil, este ușor impresionat de tot ce-l înconjoară, are o putere mare de imitație [3].

Problema promovării unei culturi de comportament a devenit deosebit de relevantă în aceste zile. Este dificil pentru copiii de 4-6 ani să înțeleagă lumea relațiilor umane, să stăpânească limba sentimentelor. Fără să știe prea multe, copiii adesea încalcă normele stabilite și se comportă necorespunzător. Prin urmare, educația unei culturi a comportamentului, fiind o formă inițială a educației morale, necesită o atenție deosebită, pentru că este considerată ca fundament, fără de care este imposibil să se formeze trăsături de personalitate mai complexe ale unui copil, calitățile sale morale.

Necesitatea de a începe educația morală cât mai timpuriu este justificată și de faptul că la vârsta preșcolară se formează cu cea mai mare ușurință automatismele ce stau la baza deprinderilor de comportare. Activitatea sistematică de educație morală în grădiniță contribuie la formarea acestor deprinderi elementare de comportare, la perfecționarea deprinderilor însușite și la transformarea lor în obișnuințe.

De la o vârstă fragedă este important să dezvoltăm la copii așa **forme morale de comportament ca:** capacitatea copilului de a empatiza, de a răspunde la durerea și bucuria celorlalți oameni, de a fi tolerant, de a stăpâni norme și reguli de comportament social, calități morale valoroase ale unei persoane, fenomene ale vieții publice, de a prețui munca oamenilor și nu în ultimul rând, de a avea o cultură a vorbirii, care presupune că preșcolarul are o ofertă suficientă de cuvinte, capacitate de a vorbi politicos [3,4,5,6].

Formarea culturii comportamentului preșcolarilor este un proces complex care implică responsabilitate profesională din partea cadrului didactic. Este datoria morală și profesională a cadrului didactic de a construi calea optimă de urmat spre o evoluție pozitivă. Ținând cont de puterea de percepție a copilului preșcolar, educatorii sunt în căutarea formelor și metodelor de stimulare activă a copiilor. Procesul educației morale este o activitate conștientă, complexă în vederea formării convingerilor, sentimentelor și comportamentelor morale. Copiii trebuie obișnuși de mici să poată asculta, să accepte opinia altuia, să descopere adevărurile adecvate vârstei, să devină cetățeni activi și responsabili [8].

Dezvoltarea comportamentelor morale este un proces continuu, toate activitățile educaționale din instituția de educație timpurie cu situațiile educative specifice contribuie la educația morală a copiilor. În funcție de vârsta copiilor, de contextul general, de conținutul utilizat drept suport pentru educația morală, educatoarea poate alege strategii analogice, inductive, deductive, algoritmice, euristice etc. Există, pe lângă metodele și situațiile generale de predare-învățare, metode specifice de educație morală, ele fiind utilizate pentru formarea conștiinței morale (mai ales metodele expositive) sau pentru formarea comportamentului moral al copiilor (metode acționale) [ibidem].

Actual ar fi să menționăm și faptul că dimensiunea morală a educației reprezintă o componentă esențială atât a procesului instructiv-educativ din grădiniță, cât și a acțiunii

exercitate de familie, mediul social, colectivul de copii, având ca scop formarea conștiinței și conduitei civilizate a preșcolarului în conformitate cu normele sociale și cu particularitățile de vârstă.

Toate activitățile din grădiniță au influență și în direcția educării morale, în curriculumul destinat vârstei timpurii, acest aspect este urmărit cu preponderență în activitățile din Domeniul Eu, Familia și Societatea. Noi considerăm că dezvoltarea comportamentelor morale poate avea rezultate maxime dacă va fi realizată în cadrul tuturor domeniilor de activitate, prin structurarea interdisciplinară a conținuturilor.

Educația moral-civică este o componentă a educației în legătură cu care se poartă unele discuții controversate, unii autori pronunțându-se în favoarea acestei formulări, în timp ce alții abordează separat educația morală și separat educația civică [1].

Educația moral-civică este o componentă extrem de complexă a educației, pentru că pe de o parte, efectele sale se repercutează asupra întregului comportament al individului, iar, pe de altă parte, comportamentul individului raportat din punct de vedere valoric la normele morale și prescripțiile juridice subordonează toate celelalte valori (științifice, culturale, profesionale, estetice, fizice, ecologice etc.). Moralitatea și civismul apar astfel ca dimensiuni fundamentale ale unei personalități armonioase, autentice și integrale.

Morala este un fenomen social, o formă a conștiinței sociale care reflectă relațiile ce se stabilesc între oameni, într-un context social delimitat în timp și spațiu, având o funcție reglatoare asupra conviețuirii umane, stimulând și orientând comportamentul uman, în concordanță cu cerințele sociale [9]. Conținutul său se concretizează în idealul moral, valorile și regulile morale, care constituie ceea ce Nicola I. numește „structura sistemului moral” [idem].

Idealul moral este un model teoretic prospectiv, care exprimă chintesența morală a personalității umane, sub forma unei imagini a perfecțiunii din punct de vedere moral. Esența sa se manifestă prin valorile, normele și regulile morale.

Valorile morale reflectă cerințele și exigențele generale ce se impun comportamentului moral în lumina prescripțiilor idealului moral, având o arie de aplicabilitate practic infinită. Reținem, spre exemplificare, câteva dintre cele mai semnificative valori morale: patriotism, umanism, democrație, dreptate, libertate, onestitate, onoare, demnitate, modestie etc. și facem totodată precizarea că acestea au sensuri polare, fiecărei valori corespunzându-i o nonvaloare (bine-rău, sinceritate-minciună, eroism-lășitate etc.). Normele, regulile morale sunt, de asemenea, cerințe morale elaborate de societate sau de o comunitate mai restrânsă, care conturează prototipuri de comportare morală pentru anumite situații concrete (activitate școlară, profesională, viață de familie).

Civismul indică legătura organică, vitală între om și societatea din care face parte, între om și ordinea civică, sau mai precis spus educația civismului, se referă la formarea omului ca cetățean, ca susținător activ al statului de drept, ca militant al drepturilor omului, pentru binele patriei și al poporului la care aparține. Scopul educației moral-civice constă în formarea individului ca subiect moral, care simte, gândește și acționează în spiritul cerințelor și exigențelor moralei sociale, ca bun cetățean, cu un comportament civic angajant. Pentru aceasta este necesară cunoașterea și respectarea idealului moral, a valorilor, normelor și regulilor ce incubă din morala socială, cunoașterea structurii și funcționalității statului de drept, cunoașterea și respectarea legilor care-l guvernează, însușirea și apărarea valorilor

democrației, a drepturilor și libertăților cetățenești, pace, prietenie, respect al demnității umane, tolerant, care să nu facă nici un fel de discriminări legate de naționalitate, religie, rasă, sex etc [idem].

Sarcinile educației moral-civice. Din scopul educației moral-civice rezultă principalele sarcini ale acestei componente a educației: formarea conștiinței moral-civice și formarea conduitei morale și civice. Se impune precizarea că această separare între sarcinile de factură teoretică și cele de natură practică este făcută din considerente didactice, fiind oarecum artificială, pentru că în realitate, profilul moral-civic al subiectului se dezvoltă simultan pe ambele laturi, presupunând deopotrivă informație și acțiune, sentimente, convingeri-fapte. Astfel, laturile de bază ale educației morale sunt **conștiința și conduita**, ce se interconstruiesc și se completează reciproc, iar formarea uneia nu se realizează independent de cealaltă.

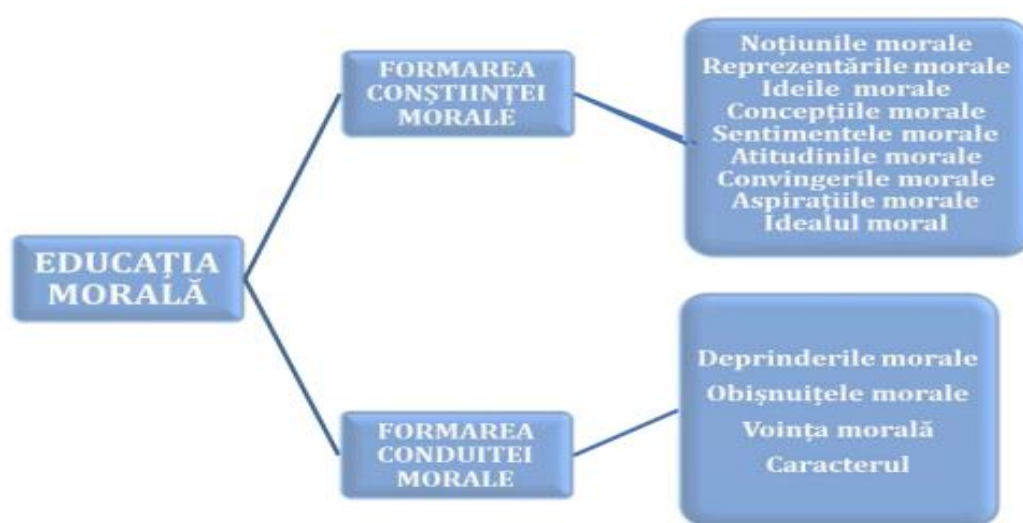


Figura 1. Laturile de bază ale educației morale [7]

Elementele conștiinței morale orientează și stimulează conduita morală, iar aceasta, la rândul ei, valorificând asemenea elemente și integrându-le în deprinderi, obișnuințe și trăsături de caracter, conferă o relativă stabilitate atitudinii și comportamentului moral al individului [apud2]

Conținutul și principiile educației moral-civice la vârsta preșcolară

La vârsta preșcolară mare, formarea calităților morale și a obiceiurilor de comportament cultural continuă activ. Conținutul procesului pedagogic la această etapă este dezvoltarea respectului pentru rude și prieteni, atașamentul de respect față de profesori, dorința conștientă de a face plăcere bătrânilor cu fapte bune, dorința de a fi util celorlalți. Pentru copii este necesar să se formeze activ și constant prietenii, obiceiul de a se juca și de a lucra împreună, capacitatea de a respecta cerințele, în acțiunile lor de a urma exemplul oamenilor buni, un personaj pozitiv, eroic în operele de artă celebre [3].

Principiile educației moral-civice. Formarea conștiinței moral-civice a copiilor este un proces deosebit de complex și dificil, a cărui realizare nu poate fi condusă în baza unor rețete și soluții general valabile, însă în desfășurarea sa trebuie să se respecte anumite cerințe, norme de bază care izvorăsc din însăși esența educației și care orientează, călăuzesc activitatea celor investiți cu sarcina modelării profilului moral-civic al copiilor și tinerilor.

Principiul îmbinării conducerii pedagogice cu independența copiilor în procesul de formare a profilului moral-civic. Necesitatea acestui principiu rezultă din esența și scopul educației moral-civice, în condițiile unei societăți democratice și din particularitățile psihosociale ale copiilor, cărora le este caracteristică tendința spre activism și independență.

Principiul valorificării elementelor pozitive ale personalității pentru înlăturarea celor negative. Sensul acestui principiu rezultă din realitatea că fiecare personalitate dispune de o serie de însușiri pozitive de ordin fizic, intelectual, afectiv, moral. Educatorul are datoria de a cunoaște resursele interne pozitive și de a le valorifica pentru a înlătura eventualele manifestări negative din conduita morală a copilului și a determina o schimbare în comportamentul acestuia.

Principiul îmbinării respectului cu exigența față de copii. Evidențiază faptul că în întreaga activitate educativă trebuie să se îmbine organic respectul și exigența, care nu reprezintă două atitudini opuse, ci două atitudini care se completează reciproc, numai împreună putând crea premisele psihopedagogice favorabile procesului de modelare a personalității copilului. Exigența implică cerințe sporite, în acord cu posibilitățile reale și virtuale ale copilului, iar respectul, încrederea în resursele interne care favorizează îndeplinirea acestora.

Principiul respectării particularităților de vârstă și individuale în educația morală. Acest principiu impune să se asigure concordanța între conținutul, metodele, procedeele folosite în educația morală și particularitățile de vârstă și individuale ale copiilor. Acest principiu impune cadrului didactic să ia în considerare particularitățile de vârstă și individuale în: formularea cerințelor; organizarea diferitelor acțiuni educative; folosirea metodelor și procedeele de educație morală, cu deosebire a diferitelor forme de aprobare și dezaprobare; stabilirea relațiilor cu obiectul educației[idem].

Principiul unității, continuității și consecvenței. Pune în evidență necesitatea ca toți factorii educativi să acționeze unitar, realizând o unitate de vederi și acțiune, care să vizeze același scop, să urmărească în timp evoluția morală a copilului, să manifeste fermitate și perseverență în exercitarea activității educative, să controleze sistematic modul în care cerințele formulate sunt înțelese și duse la îndeplinire [idem].

Continuitatea în educația moral-civică este cerută de însăși evoluția morală a copilului care nu trebuie să cunoască întreruperi. Impune formularea progresivă a cerințelor, organizarea unor acțiuni educative incluse într-un sistem, gândite într-o succesiune și gradare optimă și bine corelate.

BIBLIOGRAFIE

1. Calin, M. Teoria educației. Fundamentare epistemică și metodologică a acțiunii educaționale.pag.100-110
2. Calancea, A. Psihologia personalității. Chișinău: Tipografia Centrală, 2006. 272 p
3. Cemortan, S. Concepția educației civice în vârsta preșcolară, *Învățământul modern, Revista științifico-metodice*, N4, decembrie 2009, pag. 24
4. Cucoș,C. Pedagogie,Ediția a-II-a revăzută și adaptată, Editura Polirom, 2002,p.314-317
5. Curriculum pentru Educație Timpurie. Echipa de elab.: Mihaela Pavlenco [et al.]; coord. gen.: A. Cutasevici, V. Crudu; experți-coord. naț.: Vl. Guțu, M. Vrânceanu. Chișinău: Lyceum (F.E.-P. „Tipogr. Centrală”), 2019. Aprobare la CNC (ordinul MECC nr. 1699 din 15.11.2018), pp. 31-45

6. Lungu, V. Valorile morale – scopuri fundamentale ale personalității. În: Educația morală a elevilor. Ghid metodologic (coord. Șofron L.). Chișinău: UST, 2014. p. 41-52.
7. Munteanu, T. Dezideratele educației morale, În: Dialog intercultural polono - moldovenesc: Culegere de studii. Vol II, nr. 1. UST, Inst. de Asistență Soc. a Univ. Ped. din Cracovia-Polonia, Centrul de Istorie și Cultură Poloneză de la UST; Chișinău, 2018
8. Moldovanu, A. Educația moral-civică a preșcolarilor, Educația pentru cetățenie democratică activă, Revista învățământul preșcolar, Ministerul educației, cercetării și inovării, Institutul de științe ale educației, 1-2/2009, pag. 101
9. Nicola, I. Tratat de pedagogie școlară. București: editura aramis, 2000. 480 p

ACTIVITĂȚI DE PROIECTARE ȘI IMPLEMENTARE ÎN PROCESUL DE INSTRUIRE A MANUALULUI DIGITAL DE INFORMATICĂ PENTRU CLASA A X-A (EDIȚIA 2020)

ACTIVITIES FOR DESIGN AND IMPLEMENTATION OF COMPUTER SCIENCE DIGITAL TEXTBOOK FOR THE 10th GRADE (EDITION 2020) IN THE LEARNING PROCESS

*Elena Popescu, masterandă, anul II,
Programul de studii „Tehnologii de creare a softurilor educaționale”,
Coordonatori: Tatiana Chiriac, dr., conf. univ.,
Nicolae Balmuş, dr., conf. univ.*

CZU 37.026:004

Abstract

This paper analyzes the process of the development of the 10th-grade Informatics digital textbook, based on the 2020 edition. At present, several countries have set standards for digital textbooks and are successfully implementing this research direction. In Moldova, digital textbooks are a current domain and are just beginning to be explored. The implementation of digital textbooks is one of the priority activities in the context of the strategic direction "efficient integration of information and communication technologies in education", according to the Education Development Strategy for 2014-2020 "Education-2020", to create and implement digital educational resources in the teaching-learning process.

Key-words: Informatics digital textbook, digital educational resources

Modernizarea educației în Moldova urmărește integrarea resurselor educaționale digitale în procesul de predare-învățare cu scopul de a îmbunătăți semnificativ strategiile și procedeele de învățare. În acord cu *Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”*, direcția strategică „*integrarea eficientă a TIC în educație*”, au fost înaintate un șir de activități prioritare, privind dezvoltarea competențelor digitale prin elaborarea și aplicarea conținuturilor educaționale digitale în procesul educațional [1. p. 47-49]. Astfel, acțiunile prioritare se referă la mai multe prevederi, vom evidenția în special „proiectarea și implementarea în procesul de studiu a propriilor conținuturi digitale, elaborarea standardelor pentru manuale digitale” [ib]. Însă, în majoritatea cazurilor, dificultatea implementării tehnologiilor informaționale în învățământ, se pliază pe lipsa competențelor digitale privind elaborarea resurselor educaționale digitale. Aceasta implică formarea abilităților de integrare TIC în activitatea de predare de către profesorii din fiecare domeniu curricular. Cunoaștem că Ministerul Educației, Culturii și Cercetării a aprobat în anul 2015 *Standarde de competențe digitale pentru cadrele didactice din învățământul general*, care

specifică necesitatea formării acestor competențe [2, p. 3]. De asemenea, actualitatea implementării resurselor educaționale și a manualelor digitale (MD) este justificată de necesitatea îmbunătățirii ofertelor educaționale în mediul digitalizat. În acest sens, *Concepția manualului digital* [3, p. 5] specifică că implementarea MD în educație va urmări „asigurarea accesului tuturor actorilor sistemului educațional la un volum cât mai extins de conținuturi educaționale digitale moderne, interactive, prezentate în diverse formate, adaptabile la necesitățile fiecărui elev (...)”.

Constatăm că potențialul tehnologic pe care îi oferă aceste timpuri este unul impresionant și este un privilegiu pentru cadrele didactice să desfășoare un proces de predare-învățare-evaluare calitativ. Întrucât accesibilitatea la informație devine un punct forte, uneori indispensabilă acestei ere, procesul educațional digitalizat devine o necesitate pentru societatea noastră, iar resursele acestuia solicită a fi optimizate în continuu. Actual, urmărim o practică, destulă de răspândită printre cadrele didactice, privind utilizarea diverselor platforme de tip e-learning în scop educațional, care permit aplicarea mai eficientă atât a resurselor materiale, cât și a celor umane. Evantaiul de resurse digitale aplicate de profesor la o lecție, stimulează interesul elevilor și contribuie la acumularea de cunoștințe și abilități în cadrul conținuturilor predate, iar cadrelor didactice li se oferă posibilități de a organiza o multitudine de scenarii didactice.

Una dintre cele mai mari lacune ale sistemului de învățământ din Republica Moldova este absența manualelor digitale. Un manual digital reprezintă o combinație de informații textuale, grafice, audio, video, fotografii și alte informații, precum și exerciții interactive [4]. Un astfel de manual poate fi executat pe un dispozitiv electronic, sau într-o rețea de calculatoare. Astfel, vom menționa că în premieră națională, în cadrul proiectului „Elaborarea și implementarea manualelor digitale în învățământul preuniversitar” (Program de Stat 2020-2023), se stipulează activități de proiectare și elaborare a manualelor digitale pentru diverse discipline. În cadrul acestui context, a fost preconizată și elaborarea manualelor digitale la disciplina Informatica. În cercetarea curentă a fost planificat și elaborat versiunea unui manual digital la disciplina Informatica clasa a X-a, ediția 2020 de către masteranda și autoarea articolului Elena Popescu.

Manualul digital interactiv de informatică clasa a X-a își propune să „spargă” aceste stereotipuri și să fortifice fundamentul relației profesor-elev, formând conexiuni sociale esențiale realizării procesului educațional de calitate, cât și reprezintă o diversitate inedită de facilități atât pentru profesor, cât și pentru elevi. Timpurile, când profesorul obținea rezultatele prin exigență, pedepse și note mici, sunt demult depășite, lăsând locul unui dialog constructiv și a unor metode ingenioase și interactive de captare și menținere a atenției. Relația elev-profesor devine foarte importantă și necesită să fie analizată din toate aspectele și perspectivele, iar monotonia și lipsa creativității din manualul tradițional de informatică, clasa a X-a, îngreunează, în mod evident, întregul proces educațional.

Implementarea manualului digital interactiv la informatică a fost posibilă grație utilizării softului *MDIR Constructor*, elaborat de către conferențiarul universitar, domnul Nicolae Balmuș, în cadrul catedrei Informatică și Matematică a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din municipiul Chișinău. *MDIR Constructor* este o aplicație care permite construcția manualelor digitale pentru orice disciplină în baza versiunilor electronice scanate (formatul *pdf*) a manualelor școlare tipărite. Această aplicație este studiată pe parcursul anilor

de studii la masteratul *Tehnologii de creare a softurilor educaționale*, și permite unui profesor să realizeze un manual digital personalizat. Pentru manualul de informatică clasa a X-a, au fost realizate un număr suficient de diverse resurse digitale interactive, utile pentru procesul de predare, învățare, și evaluare. În figura 1 este prezentată informația privind tipul și numărul de resurse educaționale incluse în acest manual, și anume: teste de ordonare a cuvintelor în propoziții, teste A/F, exerciții ordonare de idei, fraze cu lacune, alegerea răspunsurilor corecte sortare cuvinte coloană, programe elaborate în limbajele de programare Pascal și C++, și altele.

Manualul digital interactiv		
1	OCF	Teste de ordonare a cuvintelor în propoziții
2	ASF	Teste Adevărat sau Fals
3	OHD	Teste Ordonare Idei
4	FCL	Teste Fraze cu Lacune
5	ARC	Teste de alegere a răspunsurilor corecte
6	SCC	Teste de Sortare Cuvinte Coloană
7	ASC	Test de asociere a cuvintelor
8		Rebusuri dinamice
9		Rebusuri statice
10	PBI	Probleme interactive

Manualul digital interactiv			
11	AB	Programe elaborate în limbajul Pascal prin intermediul aplicației Pascal.ABC.	50
12	AB	Programe elaborate în limbajul Pascal prin intermediul aplicației C++	4
13		Prezentări PowerPoint	5
14		Documente .docx (teste, fișe interactive ș.a)	6
15		Documente .pdf (teste, fișe interactive ș.a)	2
16		Soft educațional	1
17		Imagini (jpeg)	7
18		HTMLLink	5
19		HTMLLink	4
20		HTMLLink	5
21		HTMLLink	4
Total:			136

Fig. 1. Tipul și exemple de resurse educaționale digitale, incluse în manualul de informatică, clasa X-a

Vom menționa că manualul digital permite profesorului să realizeze activitățile de programare în două limbaje de programare, studiate actual în școală. Ediția nouă din anul 2020 a manualului de informatică, în premieră, recomandă rezolvarea problemelor de programare în două limbaje de programare precum: Pascal și C++. Aceste activități se realizează direct în paginile manualului digital (figura 2).



Fig.2. Probleme de programare în Pascal și C++

Spectrul de resurse interactive implementate în manualul digital de Informatică reprezintă o șansă considerabilă spre noi oportunități didactice și au rolul de a ține motivați și pe cei mai indiferenți elevi. Spre exemplu, rebusurile dinamice sunt tehnici de evaluare, care ocupă zona de tehnici de evaluare cu răspuns liber (deschis), impuse de itemi subiectivi și cele cu răspuns limitat (închis), impuse de itemi de tip obiectiv. Întrebările pot viza practic toate categoriile taxonomice, pornind de la simpla reproducere, până la aplicarea cunoștințelor, la analiză, sinteză. Acestea pot fi utilizate în cadrul etapei de „reflecție” a lecției. Un alt tip de

resursă educațională, testul interactiv de *ordonare a ideilor* din manualul digital de informatică, are drept scop studierea componentelor programului Pascal și ordonarea corectă a acestora pentru obținerea unui program care calculează suma a trei numere întregi. Este un item de tip obiectiv, cu alegere multiplă, care oferă posibilitatea de a măsura achizițiile elevilor la nivel de cunoaștere, înțelegere, aplicare. Se aplică în cadrul etapei de „realizare” a sensului lecției.

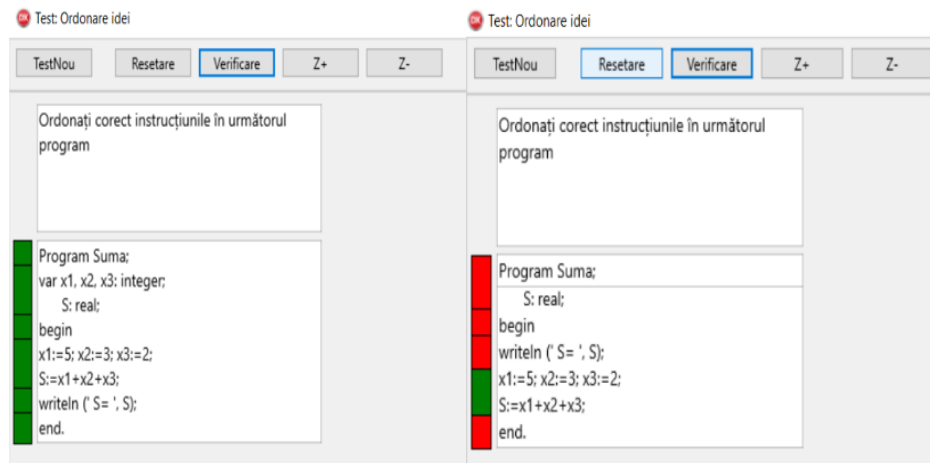


Fig. 3. Exercițiu interactiv de *ordonare a ideilor*

Realizarea testelor interactive de tip „Adevărat/Fals” ne oferă posibilitatea de a măsura gradul de cunoaștere, înțelegere și aplicare a cunoștințelor elevului. Acest test are drept scop stabilirea valorii de adevăr. Este un item de tip obiectiv cu alegere duală, care poate fi utilizat pentru recunoașterea unor termeni, date concrete, principii. Se utilizează în cadrul etapei „realizarea sensului” a lecției.

Testele interactive de *alegere a răspunsurilor corecte* sunt alcătuite din itemi obiectivi cu alegere multiplă, care oferă posibilitatea de a măsura achizițiile elevilor la toate nivelurile de cunoaștere în funcție de gradul de dificultate al itemului formulat. Este aplicat în cadrul etapei de „reflecție” a lecției.

Testul interactiv de *sortare a cuvintelor coloane* este o tehnică de evaluare formativă bazată pe itemi de tip obiectiv, cu selectare multiplă, care oferă posibilitatea de a verifica capacitățile elevilor din domeniul cognitiv: analiză și sinteză. Poate fi utilizat la etapa de „reflecție” a lecției. Realizarea testului interactiv de sortare a cuvintelor coloane în manualul digital de informatică, clasa a X-a are drept scop sortarea cuvintelor pe coloane conform titlului coloane.

Alte resurse importante sunt prezentările Power Point, care pot conține conținut multimedia (text, grafică, sunete, filmulețe), unde sunt reprezentate, într-un mod accesibil elevilor, conținuturile tematice date în manual.

Includerea în cadrul manualului diferitor fișe interactive prin intermediul documentelor *.docx*, *.pdf* sau imagini, sporesc captarea și menținerea atenției elevilor. De asemenea, în cadrul manualului au fost utilizate diverse link-uri către video-uri tematice de pe *youtube*, sau către exerciții elaborate pe platforme web precum *quizizz.com*, *learningapps.org*, etc. care sunt o colecție de fișe/exerciții de lucru interactive create personal de profesor.

Concluzii

În era tehnologiilor informaționale, elevii tind să învețe diferit și deja sunt plictisiți de structura statică a manualului tradițional, iar captarea și menținerea atenției poate deveni pentru cadrul didactic o adevărată provocare. Resursele din manualul digital îi ajută pe elevi să aplice noile cunoștințe și îi motivează să studieze cu un mare interes disciplina.

Conform chestionarului privind analiza opiniilor elevilor din I.P. Liceul Teoretic Sireți cu referire la implementarea manualului digital interactiv „Informatica”, clasa a X-a, ediția 2020, elevii s-au arătat entuziasmați și au bifat majoritar în dreptul fiecărei întrebări categoriile „important” sau „foarte important”. Acest fapt reprezintă o particularitate extrem de esențială pentru evoluția întregului proces și denotă un interes sporit al elevilor față de manualele digitale.

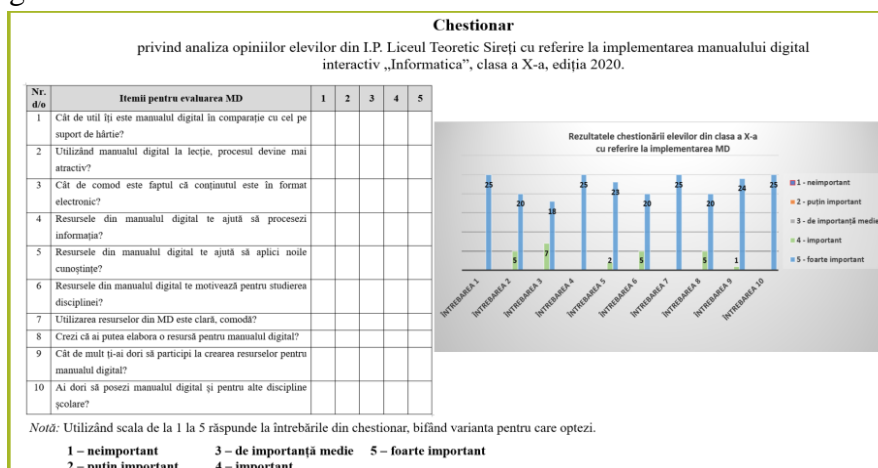


Fig. 4. Rezultatele chestionării privind analiza opiniilor elevilor din I.P. Liceul Teoretic Sireți cu referire la implementarea manualului digital interactiv „Informatica”, cl. a X-a, ediția 2020

În plus, elevii născuți în era digitizării, percep noile tehnologii la un alt nivel. Acești se descurcă foarte de bine cu manevrarea dispozitivelor și realizarea resurselor educaționale digitale din cadrul unui manual digital.

BIBLIOGRAFIE

1. Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020” <http://lex.justice.md/viewdoc.php?action=view&view=doc&id=355494&lang=1> (accesat 15.03.2021).
2. Standarde de competențe digitale pentru cadrele didactice din învățământul general, Ministerul Educației al Republicii Moldova, Chișinău 2015, http://edu.gov.md/sites/default/files/cnc4_finalcompetente_digitale_profesori_22iulie2015_1.pdf (accesat 25.02.2021).
3. Concepția manualului digital, Ministerul Educației al Republicii Moldova, Chișinău 2015. URL: <https://mecc.gov.md/ro/content/conceptia-manualului-digital> (accesat 28.03.2021).
4. 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. http://ise.md/uploads/files/1611685561_revista_univers_pedagogic-nr.-468.pdf (accesat 23.02.2021).

ELABORAREA APLET-URILOR JAVA CU INTERFAȚĂ GRAFICĂ

DEVELOPING JAVA APPLETS WITH GRAPHICAL USER INTERFACE

*Cristina Siriteanu, studentă, anul II,
Programul de studii „Informatica”*

Coordonator: Tatiana Chiriac, dr., conf. univ.

CZU 004.43

Abstract

In the context of this article, examples of Java applet development are analyzed. Currently, Java, an object-oriented programming language, is very popular for its fast performance, security, and reliability. The Java programming language is the basis of a huge number of applications and websites, being ubiquitous in various devices such as laptops, data centers, consoles, scientific computers, mobile phones, etc. Thus, the Java programming language can be used to develop complete applications that can run on a single computer or can be distributed between servers and clients on a network. It can also be used to develop a small application module called an applet for use as part of a web page to interact with the web page.

Key-words: Java programming language, applet, object-oriented programming (OOP)

Introducere

Limbajul de programare Java permite elaborarea de aplicații individuale, cât și unor aplicații care pot rula în cadrul paginilor web, numite applet-uri. Un applet Java este un program scris într-un format special pentru a avea o interfață grafică cu utilizatorul. Interfața grafică permite utilizatorului să interacționeze cu un program făcând clic cu mouse-ul, tastând informații în casete și efectuând alte acțiuni comune. Un applet poate include și potrive mai multe obiecte, în funcție de tipul de informații pe care trebuie să le ofere sau să le obțină - unele applet-uri pot oferi feedback utilizatorului, altele pot oferi ambianță etc. [3] În această lucrare sunt prezentate câteva modele pentru dezvoltarea unor astfel de applet-uri.

În prezent, Java este un limbaj de programare la un nivel foarte înalt. Acest limbaj a fost dezvoltat de către Sun Microsystems (în prezent - filiala Oracle), [1] conceput cu scop de dezvoltare a programelor pentru dispozitive portabile, dar cu timpul s-a orientat spre crearea aplicațiilor web.

Sintaxa Java este în mare parte asemănătoare cu cea a limbajului C++, însă este orientat strict pe obiect. Programare orientată obiect este un stil de programare care organizează software-ul ca un corp compus din diferite tipuri de obiecte ce conțin atât date, cât și comportamente. Programarea orientată pe obiect este o metodologie care simplifică dezvoltarea și întreținerea software-ului prin furnizarea unor reguli. [1, 2] De exemplu, în marea parte a programelor Java conțin clase, care sunt utilizate pentru a defini obiecte și metode, care sunt atribuite claselor individuale.

Aplicațiile Java sunt folosite în diferite domenii, precum [1, 2]:

- *Banking*: aplicații pentru gestionarea tranzacțiilor;
- *Retail*: aplicații de facturare/bonuri din restaurante sau magazine;
- *Mobile - Android*: aplicații pentru dispozitive mobile;
- *PC - desktop*: Java este folosit pentru dezvoltarea multor aplicații populare de desktop, precum gmail sau VLC Media Player;
- *Servicii financiare*: aplicații server-side;
- *Bursa de valori*: aplicații specifice acestui domeniu;
- *Server Side*: aplicații utilizate pentru business (Oracle și IBM folosesc aplicațiile Java pe care le dezvoltă);

- *Scientific & Research Community*: pentru a gestiona baze de date foarte mari.

Facilitățile Java [1, 2]:

- Limbajul Java a împrumutat o mare parte din sintaxa C și C++, dar are un design al obiectelor mai simplu;
- În Java se poate de creat aplicații care pot rula pe diverse sistemele de operare;
- Java poate dezvolta applet-uri, care nu sunt independente, dar sunt părți ale unei pagini web;
- Programele Java (fișierele de tip *.java*, *.class*, *.jar*) sunt des utilizate pe dispozitive precum desktop, servere, smartphone;
- Un program Java compilat, poate rula pe orice platformă în care este instalată o mașină virtuală Java. [1, 2]

Elaborarea applet-urilor Java

Pentru a scrie sau a implementa orice cod Java, avem nevoie de un mediu de dezvoltare integrat. Pentru elaborarea applet-urilor date s-a folosit mediul de dezvoltare *Eclipse* (Figura 1), Mediul de programare Eclipse este robust și poate gestiona proiectele ce includ analiză și proiectare, management, implementare, dezvoltare, testare și documentare.

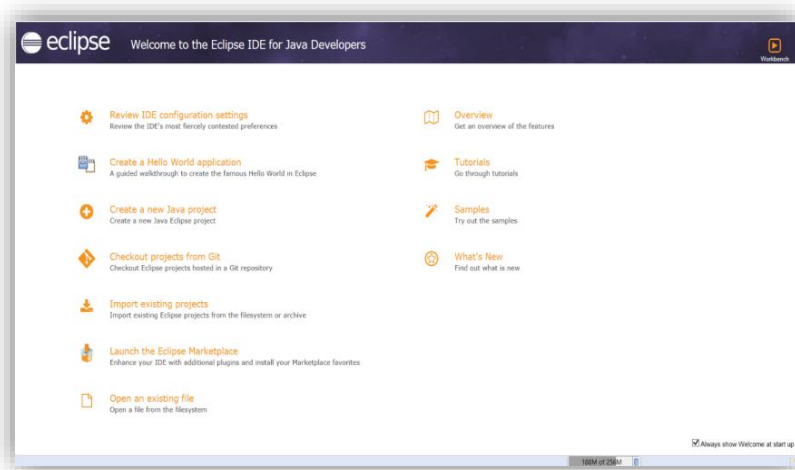


Fig. 1. Interfața aplicației Eclipse

Codul unui applet poate fi format din una sau mai multe clase. Una dintre acestea este principală și extinde clasa *Applet*, aceasta fiind clasa ce trebuie specificată în documentul *html* pentru pagina web, în care se va include ulterior appletul. Pachetul care oferă suport pentru crearea de applet-uri este *java.applet*, cea mai importantă clasă fiind *Applet*. În pachetul *javax.swing* există clasa *JApplet*, care extinde *Applet*, oferind suport pentru crearea de applet-uri pe arhitectura de componente JFC/Swing. [1, 4]

Ciclul de viață al unui applet are la bază următoarele patru metode: [3]

- `public void init ();`
- `public void start ();`
- `public void stop ();`
- `public void destroy ();`

În applet-urile elaborate în această lucrare se coțin la bază două declarații de import:

- `import java.applet` – importă toate clasele din pachetul *applet*;

- `import java.awt` – această incluziune import se referă la pachetul `awt`, care conține o serie de clase ce permit lucrul cu ferestre și desenarea unei interfețe grafice.

Metodele utilizate:

1. `init ()` – inițializează applet-ul;
2. `paint()` – metoda de desenare, în care creăm, desenăm componente folosind contextul `graphic g`.
 - `drawString` – un membru al clase `Graphics`, care afișează un text cu coordonatele X,Y.
 - `drawImage` - un membru al clase `Graphics`, care afișează o imagine cu coordonatele X,Y.
3. `actionPerformed ()` – face parte din subclasa `ActionEvent`, care este responsabilă de activarea unei componente.

Mai jos sunt prezentate aplicațiile implementate:

- I. În applet-ul „Figurile geometrice” a fost proiectat desenarea unui cerc, unui pătrat și unui dreptunghi (Figura 2). Applet-urile nu obligator comunică cu utilizatorul prin intermediul componentelor sale, ci pot fi rezumate la execuția unor operații, precum desenarea unei figuri, realizate prin metoda `paint`.

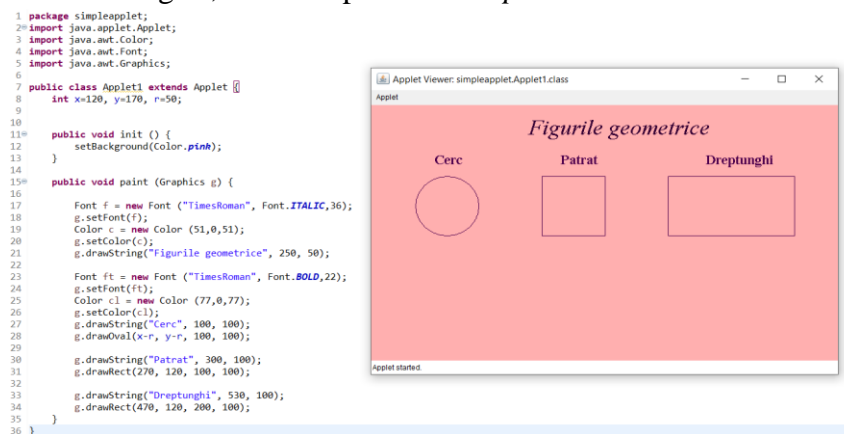


Fig. 2. Applet-ul „Figurile geometrice”

- II. Al doilea applet este de tip formular în care au fost folosite 3 componente vizuale: `Label`, `TextField` și `Button`. Applet-ul „invită” utilizatorul să introducă datele cerute, cu scopul de a explora site-ul facultății Științe ale Educației și Informatică a UPCS „Ion Creangă” (vezi Figura 3).
- III. Al treilea applet include informații precum o imagine și versuri (poezia „Mama” de Vasile Militaru) (vezi Figura 4). Afișarea imaginilor în applet se face sau cu ajutorul unei componente, cum ar fi o suprafață de desenare de tip `Canvas`, sau direct în metoda `paint` a applet-ului, folosind metoda `drawImage` a clasei `Graphics`.

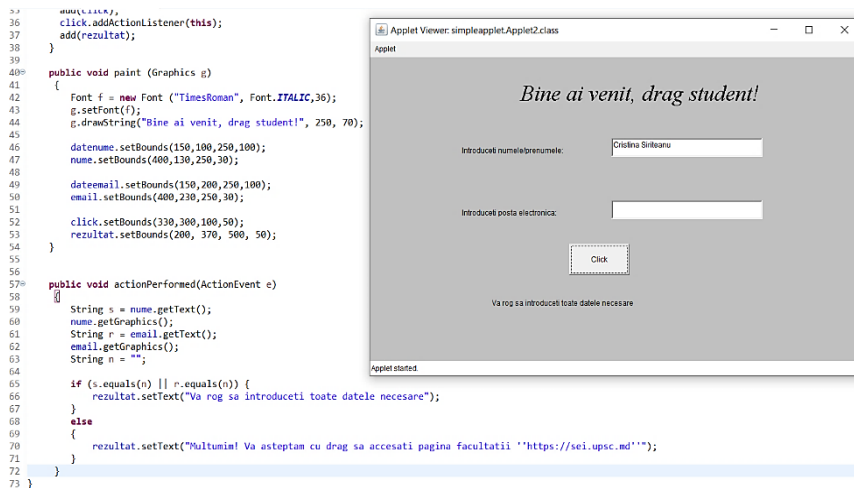


Fig. 3. Applet-ul formular



Fig. 4. Applet-ul afișează o imagine și versuri

Clasa *Applet* oferă tot suportul necesar pentru executarea applet-urilor, cum ar fi inițializarea și distrugerea applet-urilor. De asemenea, clasa *Applet* oferă tehnici / metode și pentru alte operații. Un alt lucru semnificativ de menționat, este că o execuție a unui applet nu începe cu metoda principală. În realitate, nu există o metodă principală într-o implementare a applet-urilor.

Concluzii

În cadrul cercetării au fost identificate mai multe informații utile privind procesul de elaborare a applet-urilor Java. În cercetare am urmărit ca scop elaborarea unor applet-uri Java, utilizând ediția standard a platformei de lucru *Eclipse* care a oferit suport pentru crearea applet-urilor prin pachetul *java.applet*. Un applet Java este un program de dimensiuni reduse care poate fi ușor încorporat într-o pagină Web.

BIBLIOGRAFIE

1. Cristian Frășinaru. *Curs practic de Java*. Iași : s.n. p. 401. Vol. 462.
2. *Ghidul începătorilor în Java: Ce este și de ce să înveți acest limbaj de programare*. [Online]. <https://codecool.com/ro/blog/ghid-java-incepatori/> (accesat 10.02.2021).
3. *Applet-uri Java. Componentele interfeței grafice. Evenimente generate de componentele AWT*. [Online] http://inf.ucv.ro/documents/tudori/laborator6_33.pdf (accesat 12.04.2021).
4. *Interfețe grafice*. [Online] http://www.cs.ubbcluj.ro/~per/Grafica/L_T/documente/Interfata.pdf (accesat 02.02.2021).

ELEMENTE DE PROBABILITATE ASISTATE DE CALCULATOR

COMPUTER ASSISTED PROBABILITY ELEMENTS

*Dionisie Colța, student, anul IV,
Facultatea de Științe ale Educației și Informatică
Programul de studii „Matematică și informatică”*

CZU 519.2:004

Abstract

In the context of this article, some probability problems and their implementation on a computer through the Borland Delphi programming environment are analyzed. The author relates how the Borland Delphi programming environment can be used in the simulation of probabilistic experiments.

Key-words: toss coin problem, dice problem, target problem, Borland Delphi

Formularea problemelor de probabilitate

1. Se aruncă două monede de n ori. Care este probabilitatea ca pe ambele monede să se obțină stema?

- a) $n=100$;
- b) $n=1000$;
- c) $n=10000$;

2. Se aruncă două zaruri de m ori. Care este probabilitatea ca pe fețele zarurilor să apară 3 și 5 puncte?

- a) $m=100$;
- b) $m=1000$;
- c) $m=10000$;

2. Se dă o țintă construită din 5 cercuri cu centrul comun suprapuse de raza r , $2r$, $3r$, $4r$ și $5r$. Un trăgător trage asupra acestei ținte. Care este probabilitatea că se va nimeri în cercul de raza r ? Numărul de trageri este de s ori.

- a) $s=100$;
- b) $s=1000$;
- c) $s=10000$;

Aplicațiile utilizate

Pentru efectuarea acestor probleme s-a utilizat aplicația Borland Delphi 7.0. Delphi este la nivel înalt, limbaj de programare orientat pe variabile. Principalul domeniu de utilizare pentru aplicații este scrierea de software. Acest limbaj de programare este un dialect al limbajului Object Pascal și suportă un număr mare de component terțe. Delphi pune accent pe conectivitatea de date și oferă un set bogat de component dedicate acestui scop. Limbajul se concentrează pe armonie și lizibilitate ridicată, deoarece a fost proiectat pentru a preda disciplina de programare.

Aplicația permite ilustrarea unor imagini interactive concrete și a datelor din experiment, repetarea experimentului, reținerea rezultatelor primite, operarea cu ele și afișarea lor la finele experimentului.

Implementarea pe calculator

Pentru realizarea Problemei 1, am utilizat elementele: *Edit*, *Label*, *Timer*, *Button* și *Image* din paleta *Standard*.

În prima componentă *Edit* se va introduce numărul de repetări dorite pentru a fi efectuate, în cea de a doua se va introduce viteza cu care se dorește de a se efectua

experimentul. Cu ajutorul *Timer*-ului se poate regla viteza efectuării. Elementele *Image* conțin imaginile monedelor (stema/banul). După introducerea datelor în casetele *Edit*, se apăsă *Button*-ul, care va începe efectuarea experimentului. Odată cu pornirea programului, se afișează și imaginile evenimentelor care au loc (stemă+stemă, ban+stemă, stemă+ban sau ban+ban). Cazurile favorabile se rețin cu ajutorul unui contor. La finele efectuării tuturor repetărilor în elementele *Label* se afișează numărul de cazuri favorabile și probabilitatea apariției evenimentului dorit (fig. 1).



Figura 1. Aruncarea monedelor

În Figura 1 avem rezultatul a $n=10000$ de aruncări ale monedelor, adică din 10000 de repetări, 2500 au avut evenimentul dorit (stemă+stemă), probabilitatea 0.25. Pentru $n=1000$, cazurile favorabile au fost 257, iar probabilitatea 0.257; pentru $n=100$, cazurile favorabile au fost 21, iar probabilitatea 0.21.

Pentru realizarea Problemei 2, am utilizat elementele: *Edit*, *Label*, *Timer*, *Button* și *Shape* din paleta *Standard*.

În prima componentă *Edit* se va introduce numărul de repetări dorite pentru a fi efectuate, în cea de a doua se va introduce viteza cu care se dorește de a se efectua experimentul. Cu ajutorul *Timer*-ului se poate regla viteza efectuării. Elementele *Shape* au permis să reprezint imaginea feței zarului. După introducerea datelor în casetele *Edit*, se apăsă *Button*-ul, care va începe efectuarea experimentului. Odată cu pornirea programului, se afișează și imaginile evenimentelor care au loc (apariția fețelor zarurilor “aruncate”). Cazurile favorabile se rețin cu ajutorul unui contor. La finele efectuării tuturor repetărilor în elementele *Label* se afișează numărul de cazuri favorabile și probabilitatea apariției evenimentului dorit (fig. 2).



Figura 2. Aruncarea zarurilor

În Figura 2 avem rezultatul a $m=10000$ de aruncări ale zarurilor, adică, din 10000 de repetări, 533 au avut rezultatul dorit – (3,5) sau (5,3), probabilitatea 0.0533. Pentru $m=1000$, cazuri favorabile au fost 54, iar probabilitatea 0.054; pentru $m=100$, cazuri favorabile au fost 8, iar probabilitatea 0.08.

Pentru realizarea Problemei 3, am utilizat elementele: *Edit*, *Label*, *Timer* și *Button* din paleta *Standard*.

În prima componentă *Edit* se va introduce numărul de repetări dorite pentru a fi efectuate, în cea de a doua se va introduce viteza cu care se dorește de a se efectua experimentul. Cu ajutorul *Timer*-ului se poate regla viteza efectuării. După introducerea datelor în casetele *Edit*, se apăsă *Button*-ul, care va începe efectuarea experimentului. Cu ajutorul comenzii *Canvas* s-a desenat ținta. Odată cu pornirea programului, pe țintă apar nimeririle ca punctele care sunt alese aleator cu ajutorul funcției *random*. Cazurile favorabile se rețin cu ajutorul unui contor. La finele efectuării tuturor repetărilor în elementele *Label* se afișează numărul de cazuri favorabile și probabilitatea apariției evenimentului dorit (fig. 3).

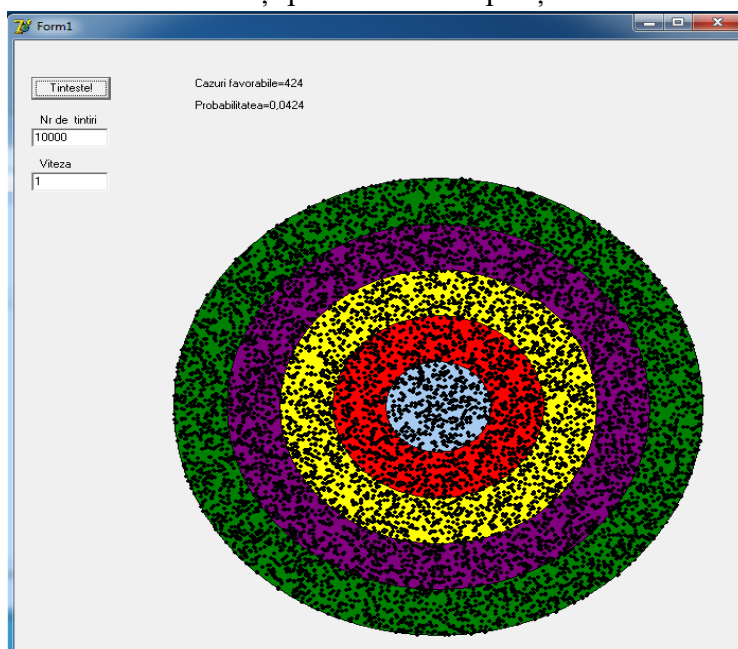


Figura 3. Nimerirea țintei

În Figura 3 avem rezultatul a $s=10000$ de nimeriri a țintei, adică, din 10000 de repetări, 424 au avut rezultatul dorit – au nimerit pe cercul de raza r , probabilitatea 0.0424. Pentru $s=1000$, cazuri favorabile au fost 38, iar probabilitatea 0.038; pentru $s=100$, cazuri favorabile au fost 5, iar probabilitatea 0.05.

Concluzii

Modelele care trebuie luate în considerare în analiza fenomenelor aleatoare sunt de natură statistică, deoarece de obicei sunt asociate fenomenelor de masă ca o anumită tendință prevalentă, care în condiții specifice este complicată de acțiunea multor factori aleatori.

Nu este ușor să se identifice tipare statistice, pentru aceasta este necesar să se analizeze mulți factori și să se stabilească stabilitatea statistică. Metodele de analiză cantitativă dezvoltate de o disciplină matematică specială - statistici matematice axate pe obținerea concluziilor din rezultatele experimentului, care la rândul lor se dezvoltă pe baza teoriei probabilităților - sunt de mare ajutor.

BIBLIOGRAFIE

1. I. Balmuș, Gh. Ceban, A. Leahu, I. Lisnic, A. Moloșniuc, *Teoria Probabilităților și a Informației în Sistemul de programe Mathematica*, Chișinău 2017.
2. Gh. Mihoc, N. Micu. *Elemente de teoria probabilităților și statistica matematică*. București, 1989.
3. D. Zambîțchi. *Teoria probabilității și statistica matematică*. Editura ASEM, 2007. Manual.
4. A. L. Pletea, L. Popa. *Teoria probabilităților*, Universitatea Tehnică "GH. ASACHI", IAȘI 1999.
5. Inițiere în limbajul de programare Delphi. Disponibil pe internet: <https://www.scribd.com/doc/86523976/Inițiere-in-Limbajul-de-Program-Are-Delphi>. [vizitat 03.04.2021].

PERSONALITATEA ADOLESCENTELOR CU PROBLEME DE ALIMENTAȚIE

THE PERSONALITY OF FEMALE ADOLESCENTS WITH EATING DISORDERS

*Rodica Bivol, masterandă,
Programul de studii „Activitatea psihoeucațională
de consiliere și terapie a psihologului practic”
Coordonator: Igor Racu, prof. univ., dr. hab.*

CZU 159.922.8

Abstract

The article presents an experimental research of personality of adolescent women with eating disorders. The research included 150 female teenagers aged 14, 15, 16, 17, 18 and 19 years. By applying the Eating Attitudes Test-26 Item, we noticed the lack or possibility of eating disorder in adolescents. Applying the „How Powerful is the Self-image?” Test, the Cash's Body-Image Assessment Questionnaire and the Cash's Importance of Appearance Questionnaire, we have established the link between eating behaviour disorders and self-image in adolescents. Girls featuring the possibility of a eating disorder have a well-defined self-image, a high level of total non-acceptance of body image and a high level of appearance importance.

Key-words: eating problems, self-image, body-image, adolescents

Problemele de alimentație desemnează o serie de condiții psihologice care determină dezvoltarea unor obiceiuri alimentare nesănătoase. Acestea pot începe cu o obsesie cu mâncarea, greutatea corporală sau forma corpului. În cazurile severe, tulburările de alimentație pot provoca consecințe grave asupra sănătății și pot duce chiar la deces dacă nu sunt tratate. Cele mai frecvente probleme de alimentație sunt anorexia nervoasă și bulimia nervoasă [5, 6].

Se consideră că tulburările de alimentație apar în mare parte în perioada adolescenței. Cu toate că acestea ar putea apărea și în cazul adulților, sunt caracteristice preponderent adolescenților. Anorexia nervoasă, de exemplu, este întâlnită cel mai frecvent la fetele aflate în pubertate, iar bulimia nervoasă apare în special la tinerele aflate în stadiul adolescenței prelungite, vârsta medie de debut fiind de 18 ani [1, 2, 4]. S-a constatat că fetele și băieții sunt afectați în același mod, de vreme ce suferă de o tulburare de comportament alimentar, însă cercetările efectuate în acest domeniu arată raportul de un adolescent la 10 – 15 adolescente ce suferă de tulburări de alimentație [1, 3].

Statisticele privind tulburările de comportament alimentar îngrijorează progresiv, fapt ce explică actualitatea și importanța sporită a studiului personalității adolescentelor cu și fără

probleme de alimentație. Eșantionul cercetării a cuprins 150 de adolescente cu vârsta cuprinsă între 14 – 19 ani. Testele au fost aplicate într-un Centru de excelență și o Universitate din municipiul Chișinău, precum și într-un Liceu din raionul Ialoveni. Pentru evidențierea tulburărilor de alimentație, a imaginii corporale și a imaginii de sine, la adolescente am aplicat următoarele teste și chestionare: *Testul EAT-26*, *Chestionarul de evaluare a propriei imagini corporale (T. Cash)*, *Testul „Cât de puternică este imaginea de sine?” (N. Mitrofan)* și *Chestionarul privind importanța înfățișării (T. Cash)*.

Studiul nostru experimental a pornit de la analiza comportamentului alimentar la adolescente. Inițial am investigat prezența tulburărilor de alimentație la adolescente. Acestea au fost evidențiate prin administrarea *Chestionarului EAT-26*. Lipsa sau posibilitatea tulburărilor de alimentație la adolescente sunt prezentate în figura ce urmează:

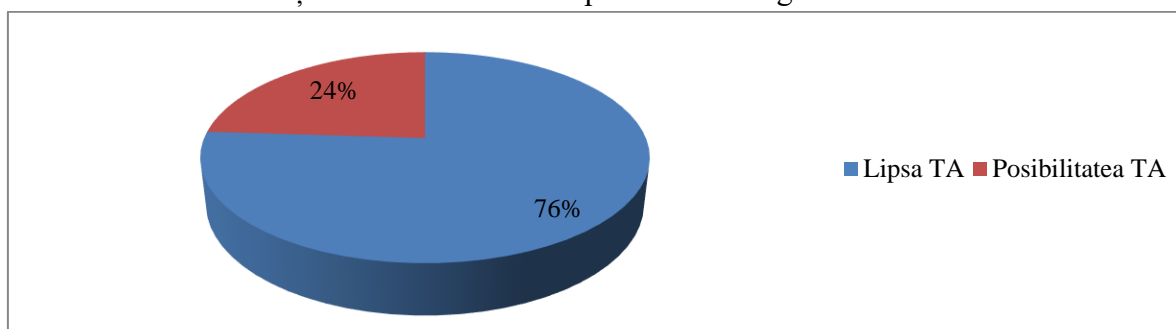


Figura 1. Rezultatele pentru tulburările de alimentație la adolescente

Analiza frecvențelor din figura 1 evidențiază că cele mai multe adolescente din lotul nostru experimental prezintă lipsa tulburărilor de alimentație. Vom evidenția că pentru aceste adolescente este caracteristic un comportament alimentar permisiv și o atitudine pozitivă față de greutatea lor corporală. Ele nu manifestă episoade de mâncat compulsiv sau, dacă le manifestă uneori, nu simt vinovăție după acestea. Nu-și organizează perioade de înfometare și nu urmează un regim alimentar strict.

Concomitent, atestăm că 24% din adolescente manifestă posibilitatea tulburărilor de alimentație. Pentru aceste adolescente vom enumera următoarele particularități: frică sporită de a adăuga în greutate, concentrarea excesivă a atenției pe aspectul fizic atunci când vine vorba de autoevaluare, episoade de mâncat compulsiv, comportamente compensatorii inadecvate.

În continuare studiul nostru s-a oprit la analiza lipsei sau posibilității tulburărilor de alimentație pe parcursul vârstei adolescente (adolescente de 14 – 15 ani, adolescente de 16 – 17 ani și adolescente de 18 – 19 ani). Rezultatele pentru lipsa sau posibilitatea tulburărilor de alimentație sunt ilustrate în figura 2.

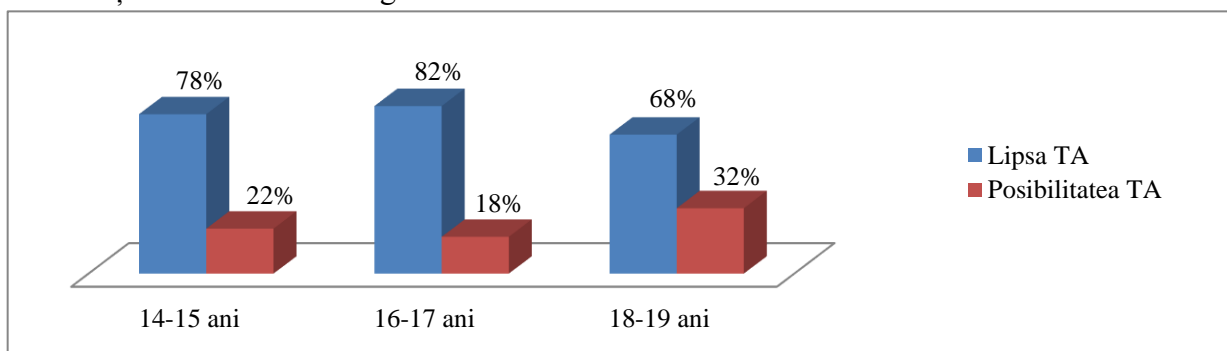


Figura 2. Rezultatele pentru tulburările de alimentație la adolescente în dependență de vârstă

În figura 2 observăm frecvențe diferite pentru adolescentele de 14 – 15 ani, cele de 16 – 17 ani și cele de 18 – 19 ani. Pentru adolescentele de 14 – 15 ani atestăm că 78% manifestă lipsa tulburărilor de alimentație, în timp ce 22% prezintă posibilitatea tulburărilor de alimentație. La adolescentele de 16 – 17 ani frecvențele se repartizează: la cele mai multe adolescente (82%) lipsesc tulburările de alimentație, iar 18% din adolescentele de această vârstă se caracterizează prin posibilitatea tulburărilor de alimentație. Dintre adolescentele de 18 – 19 ani, 68% manifestă lipsa de tulburări de alimentație, iar 32% înregistrează posibilitatea tulburărilor de alimentație.

Studiul comparativ al frecvențelor pentru lipsa sau posibilitatea tulburărilor de alimentație la adolescentele de diferită vârstă scoate în evidență faptul că frecvențele cele mai mari pentru lipsa tulburărilor de alimentație le întâlnim la adolescentele de 16 – 17 ani (82%) și la cele de 14 – 15 ani (78%), comparativ cu adolescentele de 18 – 19 ani (68%). Menționăm că 32% dintre adolescentele de 18 – 19 ani, fiind urmate de 22% dintre adolescentele de 14 – 15 ani și 18% dintre adolescentele de 16 – 17 ani manifestă posibilitatea tulburărilor de alimentație.

În scopul efectuării unui studiu mai complex al personalității adolescentelor cu și fără tulburări de alimentație am aplicat și Testul „Cât de puternică este imaginea de sine?” elaborat de N. Mitrofan. Rezultatele pentru imaginea de sine la adolescente în dependență de lipsa sau posibilitatea tulburării de alimentație sunt expuse în figura 3.

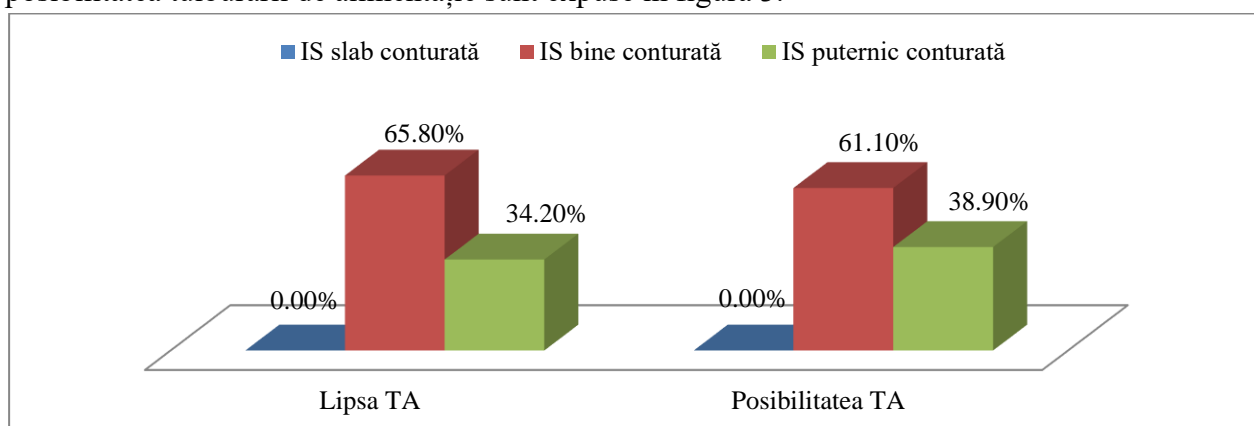


Figura 3. Rezultatele pentru imaginea de sine la adolescente în dependență de lipsa sau posibilitatea unei tulburări de alimentație

Observăm că, dintre adolescentele fără vreo tulburare de comportament alimentar, 65,80% au o imagine de sine bine conturată și 34,20% au o imagine de sine puternic conturată. Din rândul adolescentelor cu posibilitatea unei tulburări de comportament alimentar 61,10% prezintă o imagine de sine bine conturată, iar 38,90% o imagine de sine puternic conturată.

Analizând comparativ frecvențele înregistrate de adolescente vom menționa că pentru imaginea de sine bine conturată acestea sunt mai mari în rândul adolescentelor cu lipsa unei tulburări alimentare (65,80%) spre deosebire de adolescentele cu posibilitatea unui tulburări alimentare. Pentru imaginea de sine puternic conturată o frecvență mai înaltă o întâlnim la adolescentele cu posibilitatea unei tulburări alimentare (38,90%) comparativ cu adolescentele ce prezintă lipsa unei tulburări alimentare.

Pentru a stabili gradul de acceptare a propriei imagini corporale la adolescente am aplicat *Chestionarul pentru autoevaluarea propriei imagini corporale (T. Cash)*. Figura 4 ne

aduce la cunoștință rezultatele pentru autoevaluarea propriei imagini corporale la adolescente în dependență de lipsa sau posibilitatea unei tulburări de alimentație.

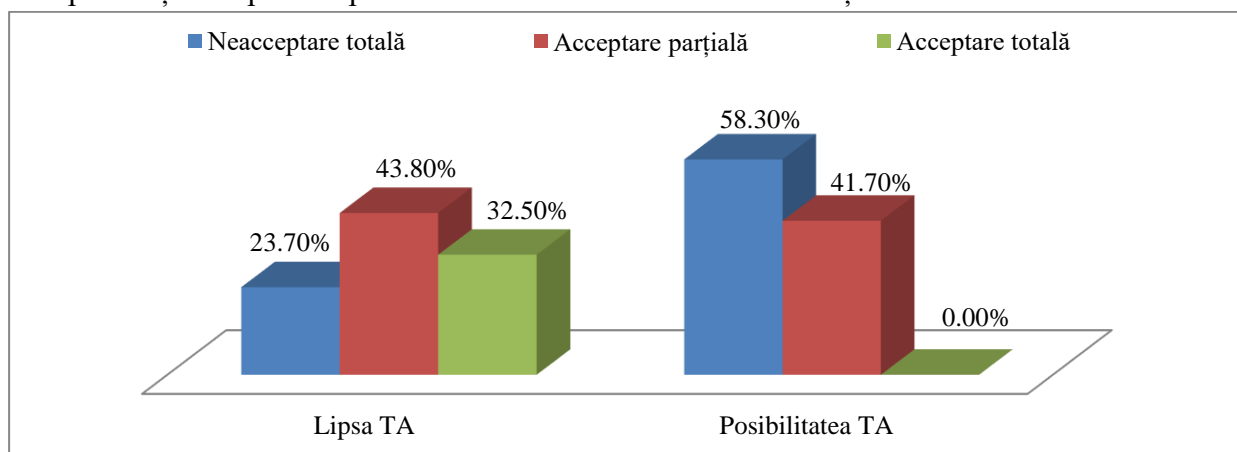


Figura 4. Rezultatele pentru autoevaluarea propriei imagini corporale la adolescente în dependență de lipsa sau posibilitatea unei tulburări de alimentație

Observăm că adolescentele cu lipsa tulburărilor de alimentație și adolescentele cu posibilitatea unei tulburări de alimentație manifestă frecvențe diferite pentru autoevaluarea propriei imagini corporale. Dintre adolescentele cu lipsa tulburării de alimentație 23,70% înregistrează neacceptare totală a propriei imagini corporale, 43,80% prezintă acceptare parțială a propriei imagini corporale, iar 32,50% dau dovadă de acceptare totală a propriei imagini corporale. Pentru adolescentele cu posibilitatea unei tulburări alimentare rezultatele s-au repartizat astfel: 58,30% arată neacceptare totală a propriei imagini corporale, 41,70% prezintă acceptare parțială a propriei imagini corporale.

Studiul comparativ al frecvențelor ne permite să identificăm următoarele: neacceptare totală a propriei imagini corporale este caracteristică preponderent pentru adolescentele cu posibilitatea unei tulburări alimentare (58,30%) și în mai mică măsură adolescentelor fără tulburări alimentare (23,70%). Acceptarea parțială a propriei imagini corporale se atestă în frecvență mai ridicată la adolescentele cu lipsa unei tulburări alimentare (43,80%) spre deosebire de 41,70% din adolescentele cu posibilitatea unei tulburări alimentare. Acceptarea totală a propriei imagini corporale este caracteristică doar adolescentelor cu demonstrează lipsa unei tulburări alimentare (32,50%).

Interrelația între tulburările de alimentație și autoevaluarea imaginii corporale este ilustrată în tabelul 1.

Tabelul 1. Corelația între tulburările de alimentație și autoevaluarea imaginii corporale după coeficientul de corelație Bravais-Pearson

Variabile	Coeficient r	Prag de semnificație p
<i>Tulburări de alimentație / autoevaluarea imaginii corporale</i>	r=0,4122	p≤0,001

Atestăm un *coeficient de corelație pozitiv semnificativ* între tulburări de alimentație și autoevaluarea imaginii corporale și ($r=0,4122$; $p<0,001$). Adolescente ce prezintă posibilitatea unei tulburări de alimentație manifestă neacceptare totală sau o acceptare parțială a propriei imagini corporale.

Pentru a ne crea o imagine clară despre adolescentele cu tulburări alimentare am considerat necesară aplicarea *Chestionarului privind importanța înfățișării (T. Cash)*.

Rezultatele pentru importanța acordată înfățișării la adolescentele cu lipsa sau posibilitatea unei tulburări de alimentație pot fi vizualizate în figura 5.

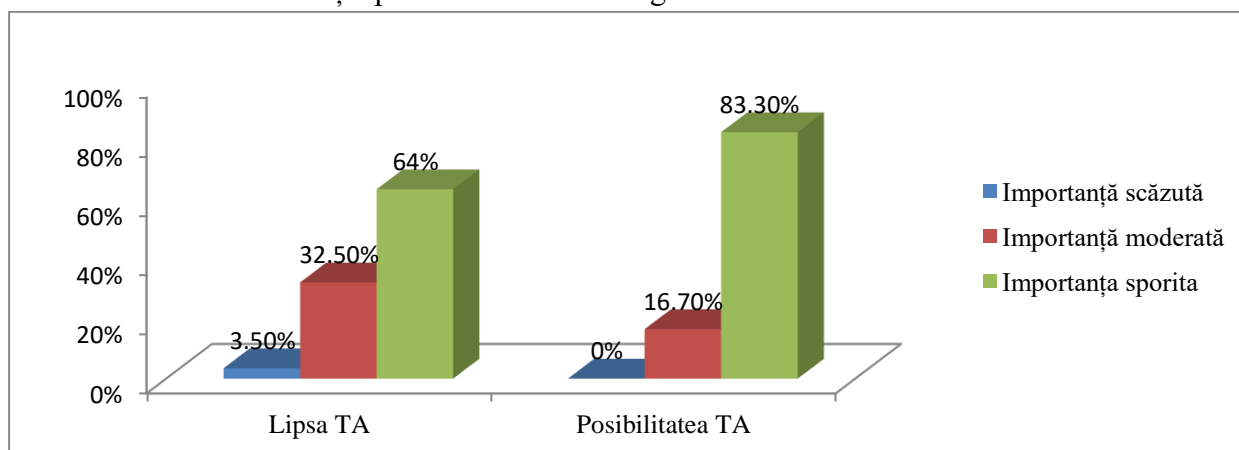


Figura 5. Rezultatele pentru importanța înfățișării la adolescente în dependență de lipsa sau posibilitatea TA

Studiind figura 5, observăm că, în dependență de lipsa sau posibilitatea tulburării de alimentație, adolescentele înregistrează rezultate diferite pentru importanța acordată înfățișării. Astfel, stabilim că, în rândul adolescentelor fără tulburări de alimentație 64% acordă o importanță sporită înfățișării, 32,50% acordă o importanță moderată înfățișării, iar 3,50% o importanță scăzută înfățișării. Dintre adolescentele care înregistrează posibilitatea unei tulburări de alimentație, 16,70% acordă o importanță moderată înfățișării, în timp ce 83,30% acordă înfățișării o importanță sporită.

Importanță moderată înfățișării acordă preponderent adolescentele fără tulburări de alimentație (32,50%), urmate fiind de adolescentele cu posibilitatea tulburărilor de alimentație (16,70%). 3,5% dintre adolescentele fără TA acordă o importanță scăzută înfățișării, iar dintre adolescentelor cu posibilitatea TA nici una nu acordă înfățișării o importanță scăzută. Acordarea unei importanțe sporite înfățișării este mai mult caracteristică pentru adolescentele cu posibilitatea tulburărilor de alimentație (83,30%), comparativ cu adolescentele fără tulburări alimentare (64%).

Am fost interesați de studiul interrelației dintre tulburările de alimentație și importanța acordată înfățișării la adolescente.

Tabelul 2. Corelația între tulburările alimentare și importanța acordată înfățișării după coeficientul de corelație Bravais-Pearson

Variabile	Coeficient r	Prag de semnificație p
<i>Tulburări de alimentație / importanța acordată înfățișării</i>	r=0,2313	p≤0,001

Conform tabelului 2 atestăm un *coeficient de corelație pozitiv semnificativ* între tulburările de alimentație și evaluarea imaginii corporale ($r=0,2313$; $p<0,001$). Adolescencele ce se caracterizează prin posibilitatea unei tulburări de alimentație manifestă și importanță sporită pentru propria înfățișare.

În urma realizării studiului experimental concluzionăm că 24% din adolescente prezintă posibilitatea unei tulburări de alimentație. Menționăm că aceste adolescente se caracterizează prin: frică intensă de a crește în greutate, focalizare excesivă pe forma corporală și pe greutate

atunci când vine vorba de autoevaluare, accese de mâncat compulsiv, comportamente compensatorii nepotrivite și recurente pentru a preveni creșterea în greutate.

De asemenea am evidențiat existența unei legături între tulburările de comportament alimentar și *autoevaluarea imaginii corporale*, adolescențele ce posibil suferă de bulimie sau anorexie prezintă o neacceptare totală a imaginii corporale. Am stabilit că există o legătură și între tulburările de alimentație și *importanța acordată înfățișării*, adolescențele cu posibilitatea unei tulburări alimentare consideră înfățișarea extrem importantă.

BIBLIOGRAFIE

1. ADAMS, G. R.; BERZONSKY, M. D. *Psihologia Adolescenței. Manualul Blackwell*. Iași: Polirom, 2009. 701 p. ISBN 978-973-46-1303-8.
2. ENEA, V.; MOLDOVAN, A.; ANTON, R. *Tulburările de comportament alimentar și obezitatea la copii și adolescenți*. Iași: Polirom, 2017. 244 p. ISBN 978-973-46-6466-5.
3. FAIRBURN, C. G. *Terapia cognitiv-comportamentală și tulburările de comportament alimentar*. Cluj-Napoca: ASCR, 2014. p. 403. ISBN 978-606-8244-82-2.
4. MONDREA, M. *Imaginea de sine și personalitatea în adolescență. Studii teoretice și experimentale*. Focșani: Aliter, 2006. 223 p. ISBN 973-97931-6-9.
5. DSM-IV-TR: *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 4th Edition, American Psychiatric Association, 2000. ISBN 978-0890420256
6. МАЛКИНА-ПЫХ, И. Г. *Терапия пищевого поведения*. Москва: Эксмо, 2007. ISBN 978-5-699-20742-8.

ARDEREA EMOȚIONALĂ ÎN RÂNDUL TRADUCĂTORILOR DIN REPUBLICA MOLDOVA

INTERPRETERS' BURNOUT IN MOLDOVA

*Nicoleta Culava, masterandă,
Programul de studii „ Activitate psihoeducațională, de
consiliere și psihoterapie a psihologului practic ”
Coordonator: Elena Losii, dr. în psihologie, conf.univ.*

CZU 81'25:159.942

Abstract

Our research has shown that virtually all Moldovan interpreters, despite high resilience to stress and the use of a wide range of coping strategies, suffer from high or extremely high burnout levels. This is referred to as 'frenetic burnout', characteristic of highly successful professionals on extremely intense jobs who use to work much more than most. There is statistically significant positive correlation between burnout – including its three components, namely emotional exhaustion, depersonalization and reduced personal accomplishment, and occupational stress levels, as well as a significant negative correlation between burnout and concerns about not being perceived as a competent professional. There is significant positive correlation between burnout and five out of fourteen cognitive-behavioral coping strategies, namely active coping, planning, reaching out for social-instrumental support, venting and mental passivity. Interpreters in the 40-49-year age range are more prone to burnout than their peers, interpreters employed by public agencies and private companies have higher burnout levels than freelancers and interpreters working for international organizations, and those who are unhappy about pay levels are more burnt out than those who have no complaints about their income level.

Key-words: occupational stress, burnout, emotional exhaustion, depersonalization, reduced personal accomplishment

Relația dintre stresul ocupațional și activitatea de traducere a intrat în vizorul cercetătorilor la finele anilor '80 ai secolului trecut. Aceștia au constatat că traducerea constituie o ocupație care generează un nivel foarte înalt de stres [1]. Analiza literaturii științifice arată că traducătorii muncesc în condiții dificile, având de a face cu materiale sensibile și/sau confidențiale, fiind expuși la stres psihologic și emoțional semnificativ, clienții cerând ca ei să realizeze un spectru larg de sarcini, în condiții fizice, psihologice și de mediu mereu schimbătoare [2]. Traducătorilor le lipsește adesea informația contextuală care să confere sens unei interacțiuni; ei au un control limitat asupra volumului de muncă și a ritmului de prezentare a informației. Orice factor care afectează percepția, capacitatea de analiză și concentrarea are un impact negativ asupra rezistenței și rezultatului, dar și asupra sănătății mintale și fizice a traducătorului, în cazul expunerii îndelungate la astfel de factori [3]. Sarcinile care intră în conflict cu obiectivele, valorile sau convingerile personale pot provoca stres intens, iar gestionarea transferului complex de mesaje între părți poate fi adesea dificilă.

Data fiind structura unică a actului de traducere orală, nivelul cerințelor față de munca traducătorului și nivelul înalt de stres ocupațional, pare rezonabilă presupunerea că traducătorii profesioniști sunt expuși unui nivel de stres suficient de înalt ca să le influențeze prestația; în cazul când cerințele sunt mari, iar gradul de control – insuficient, manifestarea arderii emoționale devine inevitabilă [4].

Arderea emoțională (sindromul burnout) este un tip de reacție pe termen lung la factorii stresori cronici emoționali și interpersonalii la locul de muncă, caracterizată prin epuizare emoțională, depersonalizare și sentiment redus al realizărilor personale [5]. Există o corelație mai puternică dintre factorii de muncă și sindromul burnout decât dintre factorii biografici sau personali și sindromul burnout.

În demersul de cercetare, ne-am propus să identificăm nivelul de ardere emoțională în rândul traducătorilor din Republica Moldova și să studiem diferențele statistice semnificative și corelațiile semnificative dintre scorurile la cele patru teste aplicate și diverși parametri caracteristici pentru categoria *traducători*.

Cercetarea a fost realizată pe un eșantion cu distribuție normală simetrică format din 69 de subiecți (bărbați și femei) cu vârsta cuprinsă între 20 și 75 ani și experiență de muncă cuprinsă între 1 an și 52 ani, în baza testului *Expres-diagnosticul factorilor stresori în organizații*, *Scalei fricii de a părea incompetent de C. Lawrence*, *Chestionarului de ardere emoțională Maslach și Jackson MBI* și *Chestionarului COPE (C. Carver, M. Scheier și J. Weintraub)*. Testele au fost aplicate online, în baza unui formular Google. Răspunsurile au fost colectate în perioada 15 martie – 14 aprilie, 2021.

Am formulat două ipoteze de bază: am presupus că (1) traducătorii manifestă un nivel mediu sau jos de ardere emoțională și că (2) există diferențe statistice semnificative și corelații semnificative între parametrul *nivelul arderii emoționale* (și fiecare din cele trei elemente componente ale acestuia) și parametrii *genul, vârsta, vechimea în muncă, limbile de lucru, nivelul satisfacției în privința remunerării, apartenența la asociații profesionale, tipul angajării și nivelul studiilor*.

Prima ipoteză a fost infirmată de rezultatele cercetării – toți respondenții au înregistrat nivele înalte (49,28%) și foarte înalte (50,72%) de ardere emoțională, inclusiv pentru fiecare dintre componentele sindromului burnout (extenuare emoțională, depersonalizare și

sentimentul redus al realizărilor personale). După cum vedem în Figura 1, bărbații au înregistrat un scor mediu mai mic decât femeile la parametrul *depersonalizare* și scoruri medii puțin mai mari decât femeile la parametrii *extenuare emoțională* și *sentiment redus al realizărilor personale*. Dat fiind că cercetarea a arătat, în același timp, nivele înalte de reziliență la stres și scoruri înalte la strategiile de coping, putem conchide că traducătorii din Moldova suferă de așa-numitul burnout frenetic, caracteristic pentru persoanele care sunt foarte dedicate și ambițioase, dar și supraîncărcate. Persoanele care lucrează peste 40 de ore pe săptămână sunt adesea incluse în această categorie [6, pp. 19-22].

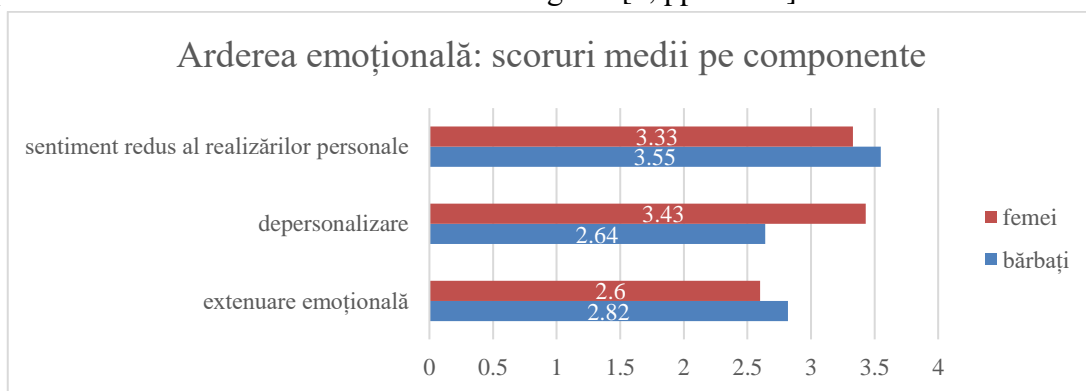


Figura 1. Nivelul arderii emoționale în rândul traducătorilor din Moldova

Dată fiind omogenitatea relativ mare a scorului la *Chestionarului de ardere emoțională Maslach și Jackson MBI*, nu este de mirare că într-un număr impunător de cazuri nu se atestă diferențe statistice semnificative între nivelul general de ardere emoțională (inclusiv cele trei componente ale sindromului burnout – extenuare emoțională, depersonalizare și sentimentul redus al realizărilor personale) și diverși parametri caracteristici pentru comunitatea traducătorilor din Republica Moldova, și anume: genul, experiența de muncă, limbile de lucru, apartenența la asociații profesionale și nivelul studiilor.

Totodată, analiza arată corelații pozitive moderate între nivelul manifestării sindromului burnout și doi parametri care influențează nivelul de stres la locul de muncă, și anume: nivelul de conflictualitate în relațiile cu superiorii și nivelul de suprasolicitare din partea superiorilor. La o examinare atentă a datelor, putem observa că aceste corelații se datorează contribuției unui singur element component al sindromului burnout, și anume extenuării emoționale, atestându-se corelații pozitive moderate pentru ambii indicatori (**Tabelul 2**). Totodată, se atestă o corelație pozitivă mică între nivelul arderii emoționale și nivelul recurgerii la strategiile cognitive-comportamentale de coping. Detaliile sunt prezentate în **Tabelul 1**.

Tabelul 1. Studiul corelației dintre nivelul arderii emoționale și nivelul de conflictualitate în relațiile cu superiorii, nivelul de suprasolicitare din partea superiorilor și nivelul recurgerii la strategiile cognitive-comportamentale de coping

Indicatori	Coefficientul de corelație Pearson	de P	Pragul de semnificație
Nivelul de conflictualitate în relațiile cu superiorii	R = 0,4094	P = 0,000478	p < 0,05
Nivelul de suprasolicitare din partea superiorilor	R = 0,3969	P = 0,000734	p < 0,05
Nivelul recurgerii la strategiile cognitive-comportamentale de coping	R = 0,1578	P = 0,195331	p < 0,05

La analiza corelațiilor dintre nivelul de extenuare emoțională și cele 14 strategii cognitiv-comportamentale de coping, atestăm corelații pozitive moderate pentru copingul activ și planificare și corelații pozitive mici pentru căutarea suportului social-instrumental și descărcarea emoțională, dar și pentru scorul total al Chestionarului COPE (**Tabelul 2**).

Tabelul 2. Studiul corelației dintre nivelul extenuării emoționale și nivelul de conflictualitate în relațiile cu superiorii, nivelul de suprasolicitare din partea superiorilor și nivelul recurgerii la strategiile cognitiv-comportamentale de coping

Indicatori	Coeficientul de corelație Pearson	P	Pragul de semnificație
Nivel de conflictualitate în relațiile cu superiorii	R = 0,3567	P = 0,002626	p < 0,05
Nivelul de suprasolicitare din partea superiorilor	R = 0,3672	P = 0,001911	p < 0,05
Nivelul recurgerii la strategiile cognitiv-comportamentale de coping:	R = 0,282	P = 0,019	p < 0,05
- copingul activ	R = 0,320	P = 0,007	p < 0,05
- planificarea	R = 0,318	P = 0,008	p < 0,05
- căutarea suportului social-instrumental	R = 0,273	P = 0,023	p < 0,05
- descărcarea emoțională	R = 0,275	P = 0,022	p < 0,05

În ceea ce privește cea de-a doua componentă a sindromului burnout (depersonalizarea), se atestă diferențe statistic semnificative la compararea cu populația a traducătorilor angajați în instituții publice, traducătorilor angajați în companii private și traducătorilor nemulțumiți de nivelul remunerării (**Tabelul 3**).

Tabelul 3. Diferențe statistic semnificative după parametrul *depersonalizare*

Indicatori	t	p	α
Traducătorii angajați în instituții publice	3,566278	0,023454	< 0,05
Traducătorii angajați în companii private	-2,75219	0,040206	< 0,05
Traducătorii nemulțumiți de nivelul remunerării	2,238683	0,041939	< 0,05

În același timp, se atestă corelații pozitive moderate dintre depersonalizare și nivelul total al stresului cauzat de factorii stresori la locul de muncă (inclusiv corelații pozitive moderate pentru trei din patru elemente componente ale scorului total – nivelul de conflictualitate în relațiile cu superiorii, nivelul de suprasolicitare din partea superiorilor și nivelul persistenței problemelor la locul de muncă). Totodată, atestăm o corelație negativă moderată între depersonalizare și frica de a fi perceput ca incompetent, fapt ce ne-ar putea permite să marcăm depersonalizarea ca o strategie de coping la care apelează traducătorii (**Tabelul 4**).

În ceea ce privește corelația cu strategiile cognitiv-comportamentale de coping examinate, se atestă doar o corelație pozitivă mică între depersonalizare și pasivitatea mintală.

Tabelul 4. Studiul corelației dintre nivelul depersonalizării și nivelul stresului cauzat de factorii stresori de la locul de muncă

Indicatori	Coeficientul de corelație Pearson	P	Pragul de semnificație
Nivelul total al stresului cauzat de factorii stresori la locul de muncă:	R = 0,3737	P = 0,001562	p < 0,05
- conflictualitate în relațiile cu superiorii	R = 0,4389	P = 0,000162	p < 0,05
- suprasolicitare din partea superiorilor	R = 0,3616	P = 0,002267	p < 0,05
- persistența problemelor la locul de muncă	R = 0,3183	P = 0,00769	p < 0,05
Nivelul fricii de a nu părea incompetent	R = -0,303	P = 0,011	p < 0,05
Nivelul recurgerii la pasivitatea mentală	R = 0,239	P = 0,048	p < 0,05

La studierea celui de-al treilea element component al sindromului burnout – sentimentul redus al realizărilor personale, conchidem că se atestă o singură diferență statistic semnificativă în raport cu populația în funcție de vârsta respondenților, și anume pentru traducătorii cu vârsta de 40-49 ani (Tabelul 5).

Tabelul 5. Diferențe statistic semnificative după parametrul *sentimentul redus al realizărilor personale*

Indicatori	t	p	α
Traducătorii cu vârsta de 40-49 ani comparativ cu populația	-2,389582	0,023842	< 0,05

În același timp, atestăm o corelație pozitivă moderată dintre manifestarea sentimentului redus al realizărilor personale și nivelul de suprasolicitare din partea superiorilor (**Error! Not a valid bookmark self-reference.**).

Tabelul 6. Studiul corelației dintre nivelul sentimentului redus al realizărilor personale și nivelul de conflictualitate în relațiile cu superiorii

Indicatori	Coeficientul de corelație Pearson	P	Pragul de semnificație
Nivel de conflictualitate în relațiile cu superiorii	R = 0,3032	P = 0,011326	p < 0,05

În concluzie, cercetarea a demonstrat că traducătorii din Republica Moldova manifestă semne de ardere emoțională de tip frenetic, caracteristică pentru profesioniștii de succes care muncesc prea mult, iar nivelul arderii emoționale corelează semnificativ cu nivelul de stres ocupațional cauzat de factorii stresori de la locul de muncă și frica de a fi considerat incompetent. În ceea ce privește strategiile de coping, se atestă corelații semnificative cu doar câteva din ele: copingul activ, planificarea, căutarea suportului social-instrumental, descărcarea emoțională și pasivitatea mentală (5 din 14). Totodată, atestăm diferențe statistic semnificative pentru două categorii de angajați (lucrători ai instituțiilor publice și ai companiilor private), o categorie de vârstă (40-49 ani) și traducătorii nemulțumiți de nivelul remunerării.

BIBLIOGRAFIE

1. COURTNEY, J., PHELAN, M. Translators' experiences of occupational stress and job satisfaction. În: *Translation and Interpreting*, pp. 100-113, februarie 2019.
2. GARCÉS, C. V. The impact of emotional and psychological factors on public service interpreters: Preliminary studies. În: *Translation & Interpreting*, vol. 7, nr. 3, pp. 90-102, 2015.
3. RICCARDI, A., MARINUZZI, G. ȘI ZECCHIN, S., Interpretation and stress. In: *The Interpreters' Newsletter*, nr. 8, pp. 93-106, 1998.
4. SCHWENKE, T., Sign Language Interpreters and Burnout. In: *Journal of Interpretation*, vol. 20, nr. 1, 2012.
5. MASLACH, C. *Burnout: The cost of caring*, ediția a 2-a, Cambridge, MA: Malor Books, 2003.
6. GANNETT-SÁNCHEZ, K. Medical Interpreters and Burnout: Preventing a Negative Outcome. In: *The ATA Chronicle*, pp. 19-22, martie 2013.

SINUCIDERILE ÎN REPUBLICA MOLDOVA. ASPECTE PSIHOLOGICE. METODE DE PREVENȚIE ȘI PROFILAXIE ÎN RÂNDUL BĂRBAȚILOR DE PESTE 40 DE ANI

SUICIDES IN THE REPUBLIC OF MOLDOVA. PSYCHOLOGICAL ASPECTS. METHODS OF PREVENTION AND PROPHYLAXIS AMONG MEN OVER 40 YEARS

*Octavian Volcu, masterand,
Programul de studii „Activitate psihoeducațională, de
consiliere și psihoterapie a psihologului practic”
Coordonator: Elena Losîi, dr. în psihologie, conf.univ.*

CZU 343.614(478):159.922.1-055.1

Abstract

This research is designed to study the phenomenon of suicide in the Republic of Moldova, among the unemployed men, over 40 years, from rural areas, with secondary education. This category of people was identified as the most vulnerable to suicide, according to the statistical data provided by the Ministry of Internal Affairs in 2018. In this study we aimed to find out the psychological state of this group of people, because there are no data regarding the psychological side of the problem in question in the Republic of Moldova. This study intends to complete the psychological portrait of the mentioned category of people through the components of depression and stress. According to international research, it has already been established that people with a high level of stress and depression have an increased risk of suicide. Thus, if we can identify these high levels in appropriate time and provide the necessary psychological support, then we will be able to reduce the suicide rate for this category of people.

Key-words: suicide, suicide risk, suicide profile, depression, stress.

Prevenirea suicidului este o provocare universală deoarece se află printre primele 20 de cauze de mortalitate la nivel global și este responsabil pentru peste 800 de mii de decese anual [10]. Experții OMS au calculat că la fiecare minut o persoană sfârșește prin suicid aproape 3.000 de morți în fiecare zi și o tentativă de sinucidere la fiecare trei secunde [6, p.4-5]. În Republica Moldova, în anul 2018, au fost înregistrate 489 de cazuri de suicid [11], iar statistic

în ultimii ani în Republica Moldova se sinucid între 500 – 700 de persoane. În jur de 20 de persoane dintre acestea sunt adolescenți [5, p.14].

E mult sau puțin pentru Republica Moldova acest lucru îl putem afla prin comparație cu alte state. În acest sens am identificat o hartă a Europei din anul 2012 cu privire la incidența sinuciderilor la o sută de mii populație. Conform acestei statistici preluată de la OMS, RM se situează undeva la mijlocul clasamentului cu 13,7 cazuri. Rata cea mai înaltă se atestă la Lituania 28,2 cazuri, Rusia – 19,5 , Ungaria – 19,1, Belorusia – 18,3. Cele mai mici incidente se înregistrează în Grecia -3,8 cazuri la o sută de mii populație, Italia – 4,7 cazuri, și Spania - 5,1 [7].

Potrivit unor cifre mai recente, conform datelor statistice ale UE, în medie, în 2016 au existat 10,8 decese prin sinucidere la 100 000 de locuitori în UE-27. Cele mai scăzute rate standardizate ale mortalității prin sinucidere în 2017 au fost înregistrate în Cipru (4,1 decese la 100 000 de locuitori), Grecia și Malta (4,5 și, respectiv, 4,6 la 100 000 de locuitori), iar rate relativ scăzute — sub 8,0 decese la 100 000 de locuitori — s-au înregistrat, de asemenea, în Italia și Slovacia; în rândul țărilor terțe, au fost înregistrate rate scăzute în Turcia (3,8 decese la 100 000 de locuitori) și Regatul Unit (7,5 decese la 100 000 de locuitori). Rata standardizată a mortalității prin sinucidere în Lituania (25,8 decese la 100 000 de locuitori) a fost de 2,4 ori mai mare decât media în UE-27 (date din 2016) [9].

Vom încerca în continuare să explorăm abordarea conceptului de suicid în literatura de specialitate. „Primul care a vorbit despre sinucidere a fost medicul și filozoful Thomas Browne (în lucrarea sa *Religio medici* – 1642). Se consideră că el a creat termenul de la cuvintele latinești „sui” (de sine) și „caedere” (a ucide/omorî), prin urmare „omorâre/ucidere de sine”. După anul 1650, neologismul se răspândește în limba engleză prin lucrările lexicografului Thomas Blount și ale editorului lui Epicur, Walter Charleston. În anul 1658, Edward Phillips îl include în *Dicționarul General*, invocând ca motiv al sinuciderii, latura animalică a omului” [2, p.46].

Renumitul sociolog francez Emile Durkheim definește sinuciderea astfel: „Ajungem deci la următoarea primă formulă: *Numim sinucidere orice moarte care rezultă mijlocit sau nemijlocit dintr-un act pozitiv sau negativ săvârșit de victima însăși*. Definiția de mai sus este însă incompletă; ea nu face distincție între două tipuri foarte diferite de moarte. Nu am ști să așezăm în aceeași clasă și să tratăm în același mod moartea halucinatului care se aruncă de la o fereastră înaltă, pentru că o crede la același nivel cu solul, și moartea omului cu spiritul sănătos, care se lovește conștient de fapta sa. Ba chiar, într-un anumit sens, există puține deznodăminte mortale care să nu fie consecința apropiată sau îndepărtată a unui demers al pacientului. Cauzele morții sînt situate mai degrabă în afara noastră decît în noi și nu ne ating decît dacă ne aventurăm în sfera lor de acțiune.” [1, p.11-12].

Definiția adoptată de OMS: „Suicidul este actul prin care un individ caută să se autodistrugă, cu intenția mai mult sau mai puțin autentică de a-și pierde viața, fiind mai mult sau mai puțin conștient de motivele sale.” [2, p.46].

Din perspectivă psihanalitică, „sinuciderea este tratată ca o formă de autoagresiune, un potențial agresiv care nu se poate manifesta asupra unui obiect extern, centrându-se asupra propriului eu și sfârșind prin a-l distruge. Psihanaliștii considerau că agresivitatea era declanșată de o pierdere obiectuală care trebuie înțeleasă ca o pierdere a relației cu o persoană, dar și ca o frustrare profundă legată de aceasta. Deoarece nu poate accepta pierderea

suferită, individul ajunge să internalizeze obiectul, identificându-se cu el. Toate resentimentele față de acesta se întorc asupra individului însuși și determină acțiuni autodistructive.” [4, p.12-13].

Revenind la Republica Moldova am hotărât să cercetăm profilul sinucigașului reieșind din datele statistice disponibile din anul 2018 [8]. Astfel, potrivit statisticii Ministerului de Interne din RM în lunile 1-9 a anului 2018 s-au înregistrat 278 de cazuri de sinucideri. Dintre acestea conform proporției procentuale profilul sinucigașului din RM este următorul: bărbat (85%), din mediul rural (65%), cu studii medii (83%), fără ocupație, șomer (85%), cu vârsta de peste 45 de ani (58%). Cauzele sinuciderilor sunt: relațiile familiale - 31 , gelozia - 7 , situația financiară - 9 , răzbunare - 3 , boli incurabile - 45 , alte cauze – 183. Vom menționa faptul că în nici o cauză nu este descrisă vreo anumită stare psihologică premergătoare sinuciderii cum ar fi depresia sau stresul.

Așadar reieșind din acest profil al sinucigașului obținut am inițiat un studiu privind riscul sinuciderii în rândul acestei categorii de persoane și anume: bărbat de peste 40 de ani, din mediul rural, fără ocupație (șomer), cu studii medii. Am presupus că la categoria dată de persoane stările psihologice, cum ar fi depresia și stresul, ar avea nivele medii și peste medie.

Dacă ipoteza dată se confirmă atunci următoarea ipoteză este că dacă acestor persoane le va fi acordat sprijinul psihologic necesar în vederea diminuării stărilor psihologice cum sunt depresia și stresul, atunci va scădea și numărul de cazuri de sinucideri la categoria dată de persoane.

Ca instrumente de cercetare am utilizat: Inventarul de depresie Beck [3, p.130] și Testul Determinați-vă nivelul de stres (Schwartz și R. Schweppe) și o anchetă [3, p.137].

La studiu au participat 76 de bărbați. Sondajul dat a fost realizat cu sprijinul companiei de sondaje IDATA Date Inteligente în perioada 14-29 aprilie 2021.

Scopul cercetării este de a identifica nivelul stărilor psihologice (depresia și stresul) la grupul dat de risc și în funcție de rezultate de intervenit cu sprijin și suport psihologic pentru diminuarea stărilor date, astfel încât cazurile de sinucideri în cadrul acestui grup de persoane să se diminueze.

În urma prelucrării datelor cu ajutorul testelor menționate anterior am obținut următoarele rezultate:

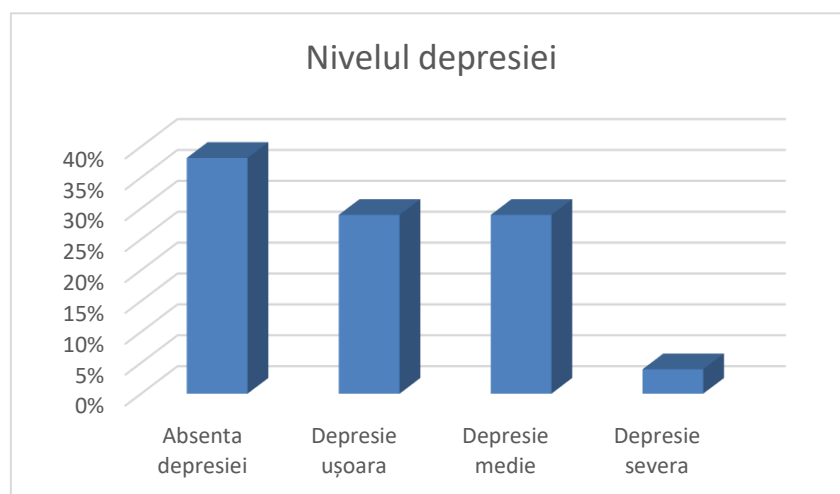


Figura 1. Nivelul depresiei

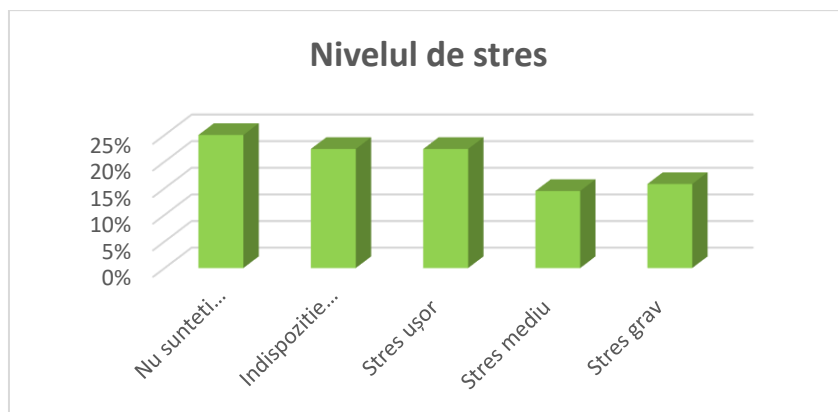


Figura 2. Nivelul de stres

Rezultatele cercetării arată că ponderea nivelelor mediu și sever/grav de depresie și stres nu este mai mare decât ponderea nivelelor lipsă, indispoziție stresată și ușor. Deci prima noastră ipoteză precum că aceste persoane din categoria dată ar avea nivele sporite de depresie și stres nu se adevărește. Pe de altă parte totuși observăm că ponderea nivelurilor de la ușor spre sever/grav este mai mare decât lipsa stărilor respective.

În continuare am analizat interdependența dintre depresie și stres:

Tabelul 1: Interdependența dintre depresie și stres

Tipul depresiei/stres	„Nu sunteti stresat”	„Indispozitie stresata”	„Stres ușor”	„Stres mediu”	„Stres grav”
Absenta depresiei	17	9	3	-	-
Depresie usoara	1	5	13	-	3
Depresie medie	1	3	1	11	6
Depresie severa	-	-	-	-	3

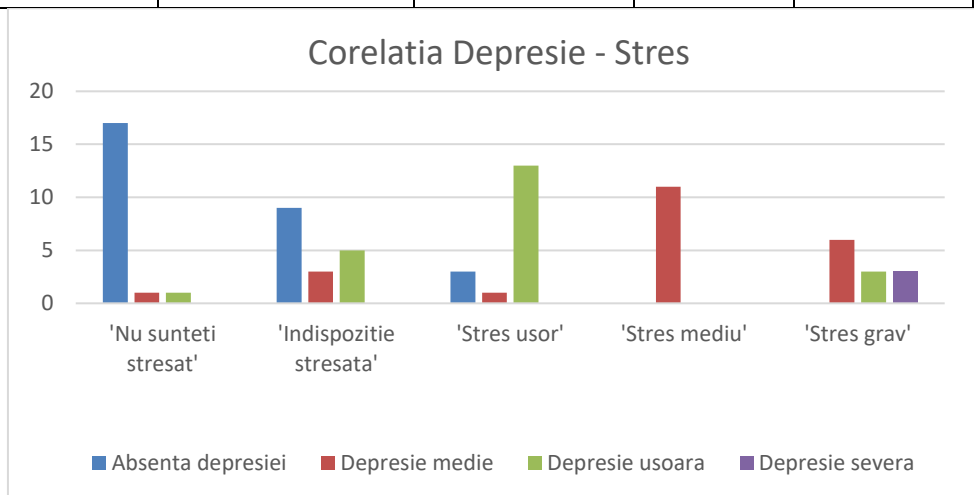


Figura 3. Interdependența dintre depresie și stres

Rezultatele obținute, reflectate în tabelul 1 și figura 3, demonstrează că odată cu apariția depresiei crește și nivelul de stres.

După ce au fost identificate persoanele cu probleme, le-am propus să treacă un curs de psihoterapie la psihologul din localitate, sau la cel mai apropiat centru de sănătate mintală. Urmează ca după parcurgerea programului de intervenție psihologică să constatăm dacă depresia și stresul s-au diminuat sau nu. Astfel, presupunem că ca urmare a participării la ședințele de psihoterapie riscul sinuciderii va fi mai redus.

BIBLIOGRAFIE

1. DURKHEIM, E. *Despre sinucidere*. Traducere în română Calcan M. Iași: Institutul European, 1993, https://www.academia.edu/37886031/Despre_Sinucidere_Emile_Durkheim (vizitat 22.04.2021)
2. IACUB, I., NACU, V. Suicidul și determinarea la suicid. În: *Revista „Legea și viața”*, iunie 2017, <http://www.legeasiviata.in.ua/archive/2017/6-1/10.pdf> (vizitat 22.04.2021)
3. LOSÎI, E. RACU, I. *Activitatea psihologului cu copiii și adulții*. Chișinău: UPSC, 2018, ISBN 978-9975-46-381-2.
4. SĂUCAN, D.Ș., LIICEANU, A., MICLE, M.I. *Abordarea Psihosocială a Sinuciderii ca Formă Particulară a Violenței, Institutul Național de criminology*. 2005. <http://criminologie.org.ro/wp-content/uploads/2015/08/Abordarea-Psihosociala-a-Sinuciderii-ca-Forma-Particulara-a-Violentei.pdf> (vizitat 22.04.2021)
5. Ghid pentru media. Reflectarea subiectului suicidului în presă, AO Altruism, Chișinău 2014, <http://www.audiovizual.md/files/Ghid%20pentru%20media.PDF> (vizitat 22.04.2021)
6. Preventing suicide a resource for police, firefighters and other first line responders. World Health Organization 2009, ISBN 978 92 4 159843 9,
7. https://www.who.int/mental_health/prevention/suicide/resource_firstresponders.pdf (vizitat 22.04.2021)
8. <https://www.culturavietii.ro/2017/09/26/rata-sinuciderii-tarile-europei-grafic/>
9. <https://date.gov.md/ckan/dataset/17739-date-statistice-privind-cazurile-de-suicid-cu-deces-inregistrate-pe-teritoriul-republicii-mold>
10. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Causes_of_death_statistics/ro#Cauze_de_deces_.C3.AEn_statele_membre_UE-27_.C3.AEn_2017
11. <http://mmpsf.gov.md/ro/content/10-septembrie-ziua-mondiala-pentru-prevenirea-suicidului>
12. <https://msmps.gov.md/comunicare/comunicate/10-septembrie-ziua-mondiala-pentru-prevenirea-suicidului/>

РЕГИОНАЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ СОЦИАЛЬНОЙ ЗАЩИТЫ И СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЕЙ НАХОДЯЩИХСЯ В ТЖС

(на примере Комратского р-на)

REGIONAL PROGRAMS OF SOCIAL PROTECTION AND ACCEPTANCE OF FAMILIES IN TZS (on the example of the Comrat region)

Aliona Cozari, masterandă, Universitatea de Stat, Comrat
Valentina Stratan, dr., conf., UPS „Ion Creangă”, Chișinău,

CZU 364.14

Rezumat

Dezvoltarea legislației referitoare la serviciile sociale, inclusiv și celei care relatează abordările definirii termenului „situație de viață dificilă”, precum și tipurile de servicii care sunt furnizate într-o anumită situație de viață dificilă, necesită o interpretare mai clară a eficacității și eficienței acestora. Serviciile sociale, ca tip de activitate, nu rezolvă întotdeauna problema depășirii unei situații de viață dificile de către cetățeni (familii), deoarece sunt concentrate pe servicii discrete, fiecare dintre ele funcționând pentru propriile sale, și nu pentru rezultatul final. În plus, serviciile sociale sunt furnizate pe bază declarativă, adică după apariția unei situații de viață dificile, prin urmare, posibilitățile preventive ale serviciilor sociale sunt limitate. În majoritatea cazurilor, este nevoie de un set de măsuri interdepartamentale.

Cuvinte-cheie: situație de viață dificilă, serviciile sociale, servicii discrete, măsuri interdepartamentale, personae în etate, familie în dificultate.

Abstract

The development of legislation on social services, including that relating to approaches to defining the term "difficult life situation", as well as the types of services that are provided in a particular difficult life situation, requires a clearer interpretation of their effectiveness and efficiency. Social services, as a type of activity, do not always solve the problem of overcoming a difficult life situation by citizens (families), because they are focused on discrete services, each of them working for its own, and not for the end result. In addition, social services are provided on a declarative basis, ie after the emergence of a difficult living situation, therefore, the preventive possibilities of social services are limited. In most cases, a set of interdepartmental measures is needed.

Key-words: difficult living situation, social services, discreet services, interdepartmental measures, elderly people, family in difficulty.

Отправной точкой настоящего исследования стало понятие «трудной жизненной ситуации». В настоящее время в законодательстве это понятие определено широко и оправдывается необходимостью предоставления возможности формирования социальной политики. Вместе с тем, социальная политика пошла по пути социальной поддержки традиционных категорий: люди с ограниченными возможностями здоровья, дети-сироты, одинокие пенсионеры, граждане без определенного места жительства и другие.

Такое понимание трудной жизненной ситуации вырезает целый ряд случаев, связанных с исключенностью определённых социально уязвимых групп населения, которые не имеют социальной поддержки, а программы социального обслуживания, в большинстве случаев, не предусматривают в качестве конечного результата выход граждан из создавшейся трудной жизненной ситуации. Развитие социального законодательства, касающегося социального обслуживания, в т.ч. затрагивающего подходы к определению термина «трудная жизненная ситуация», а также видов услуг, которые в той или иной трудной жизненной ситуации предоставляются, требуют более четкого представления об их эффективности и результативности.

В рамках рассмотрения форм социальной адаптации лиц, находящихся в трудной жизненной ситуации, и предложения по развитию этих форм, осуществляемого одним из направления отдела социальной помощи АТО Гагаузия, было проведено исследование с целью выявления ряда практик, направленных на помощь детям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации, исследование услуг, оказываемых одиноко проживающим пенсионерам и услуг, оказываемых семьям, находящимся в трудной жизненной ситуации.

Наше исследование проводилось, используя метод социологического подхода; сравнительного анализа, наблюдения, интервьюирования со специалистами Отдела социального обеспечения и защиты семьи по проблемам одиноко проживающих пенсионеров, детей, оставшиеся без попечения родителей, семей, находящихся в трудной жизненной ситуации (имеющие освобожденного члена из мест заключения, и члена/ы употребляющие алкогольные напитки).

Индивидуальные интервью со специалистами были адаптированы для каждой конкретной группы и включали в себя основные темы. В задачи индивидуального интервью входило выяснить, что конкретно делается в АТО Гагаузия для данной группы для выхода из ТЖС, узнать, на какой основе оказывается помощь, выяснить, в чем заключается помощь, оказанная органами социальной защиты и предложения,

которые могут дать по повышению уровня эффективности социальных программ защиты граждан, находящихся в трудной жизненной ситуации.

В результате анализа данных можно отметить, что основная форма помощи детям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации со стороны всех структурных подразделений Главного управления здравоохранения и социальной защиты АТО Гагаузия (Гагауз Ери) это: денежная, материальная, гуманитарная, психологическая и консультативная помощи

Вместе с тем, опрошенные специалисты отметили, что система оказания услуг детям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации социальными службами обрела характер клиент ориентированные.

Закон Гагаузия Народного Собрания № 5 от 27.04.2017 года «О фонде поддержки детей, нуждающихся в особых медицинских услугах» дети, являющиеся жителями АТО Гагаузия, нуждающиеся в дорогостоящем лечении и реабилитации, имеют возможность оформить материальную помощь. Средства данного фонда направлены на оплату особых медицинских услугах, а именно – приобретение средств и протезно-ортопедических изделий, а также для частичной оплаты медицинских услуг (как правило, связанные с проведением операций), в том числе и за рубежом. Данный Фонд имеет возможность покрыть 50% от суммы необходимых расходов на медицинское обслуживание, но не более 100 000 леев, который в свою очередь позволяют детям получить дорогостоящее лечение за рубежом.

Существующая социальная служба «Семейная поддержка для семей с детьми» для детей находящихся в ситуации риска направлена на финансовое поддержание семей с детьми находящиеся в ТЖС. Данная денежная выплата выделяется в ситуациях, когда семье с ребенком нужна дополнительная помощь, которая будет способствовать уменьшению либо решению определенного рода проблемы. При установлении семье денежной помощи учитываются потребности самой семьи и количество детей. Денежная помощь предоставляется родителям/лицу, ухаживающему за ребенком, в виде единовременной или ежемесячной выплаты в течение определенного периода времени, но не более 6 месяцев. Если семье ежемесячно будет выделяться данная помощь, то расчет суммы составит 700 леев на одного ребенка в период 6 месяцев. В случае разовой выплаты размер денежной помощи не превышает сумму в 4 000 лей. На период 2020 года данная помощь была оказана: 14 семьям, 345 детям, на сумму 1 329 496,85 леев.

Многие опрошенные специалисты поддержки семей и детей стремятся не допустить возникновения самой проблемы детского сиротства, проводя работу с соответствующими группами риска. При этом необходимо отметить, что специалисты содействуют в сохранении ребенком кровной семьи только в тех случаях, когда нахождение в ней не опасно для ребенка. Социальная служба «Патронатный воспитатель» в Комратском районе охватывает 4 семьи и 5 детей, в Чадыр – Лунгском районе 1 семья и 1 ребенок, в Вулканештском районе 3 семьи и 7 детей. Служба «Дом семейного типа» имеет в Комратском районе 1 семью, в которой 4 родных детей и 2 усыновленных. В Чадыр – Лунгском районе так же есть 1 семья с 3 детьми, в Вулканештском районе имеются 3 семьи, в которой воспитываются 7 детей.

Согласно Постановления Исполнительного Комитета АТО Гагаузия (Гагауз Ери) № 22/2 от 26.08.2016 года « О выплате единовременного пособия по рождению ребенка в АТО Гагаузия » роженицы имеют возможность получить единовременную выплату в размере: - 1 ребенок – 4500 леев; второй и последующие дети – 6 000 леев; двойня – 20 000 леев; тройня – 50 000 леев. Возможностью получить данное единовременное пособие обладают родильницы, проживающие постоянно на территории АТО Гагаузия.

Согласно Постановлению Исполнительного Комитета № 29/4 от 26.12.2017г. «О бесплатном обеспечении сухой молочной смесью детей первого года жизни в АТО Гагаузия». Данная законодательная инициатива направлена на бесплатное обеспечение сухой молочной смеси детей первого года жизни в целях защиты семей с детьми и стимулирования роста рождаемости в АТО Гагаузия.

Одинок проживающие пенсионеры – очень уязвимая в правовом отношении категория граждан. Отчёт о предоставлении пожилым людям материальной помощи В АТО Гагаузия выявил, что из местного Фонда Социальной Помощи населения было выделена определённая сумма денежных средств для покрытия потребностей данной категории бенефициаров. Однако это составляет лишь 38% из минимального достаточного дохода.

Согласно Постановления Исполнительного Комитета АТО Гагаузия № 2/1 от 21.04.2016 года «Об утверждении Положения «О порядке назначения и выплаты компенсации в холодный период года» жители АТО Гагаузия имеют право оформить себе пособие на холодный период года. Размер выплаты за пять месяцев составляет 625 леев.

Согласно Постановления Исполнительного Комитета АТО Гагаузия (Гагауз Ери) № 29/05 от 26.12. 2017 г «О Фонде социальной поддержки населения АТО Гагаузия» лица и семьи, испытывающие тяжелое материальное положение, имеют право раз в 11 месяцев обратиться за финансовой поддержкой для: лечения, реабилитации, приобретения продуктов питания и других нужд. Семьи, имеющие на иждивении несовершеннолетних детей, имеют возможность из бюджета Региона получить дополнительную выплату на свои нужды, что в свою очередь является хорошим подспорьем для семьи, находящиеся в тяжелой жизненной ситуации.

Если проанализировать и сравнить данные за 2018 год и 2019 г., можно отметить что количество малообеспеченных и находящихся в трудной жизненной ситуации пожилых увеличивается с каждым годом, увеличивая и объём денежных пособий на покрытие нужд.

Опрос специалистов показал, что необходимо тщательно проработать социальные программы, направленные на оказание социальной защиты и помощи одиноким пенсионерам.

На сегодняшний день проблемы семей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, привлекают к себе все больше внимания государства и общества, так как их число с каждым годом не уменьшается, а наоборот приобретает масштабы. В нашем исследовании к семьям, находящимся в трудной жизненной ситуации мы выбрали те категории семей, в которых имеется член семьи, освободившийся из мест заключения,

а также семьи, находящиеся в трудной жизненной ситуации, вызванной нарко- или алкозависимостью одного из ее членов.

Только что вышедшие из тюрем граждане отличаются повышенной социальной уязвимостью. По мнению опрошенных проблема реабилитации бывших заключенных имеет очень большое значение для нашего общества. Социальные службы и организации, занимающиеся этой категорией граждан должны вместе реализовывать основную задачу при реабилитации бывших заключенных - учить их решать свои проблемы самостоятельно, а не за счет других граждан, что поможет им начать новую жизнь и стать полноценными членами семьи и общества.

Исследование услуг, оказываемых семьям, находящимся в трудной жизненной ситуации, вызванной нарко- или алкозависимостью одного из ее членов, выявило следующие моменты. Многие респонденты рассматривают помощь со-зависимым как часть программы, направленной на самих алко- и наркозависимых. По мнению респондентов, необходимо не только освободить наркозависимых от тяги к употреблению наркотиков, но и вернуть их в общество, ресоциализировать.

Основной услугой, оказываемой группе таких бенефициаров, является социальная и психологическая помощь. Большинство опрошенных утверждают, что у нас в стране «бывших наркозависимых, выходящих из диспансеров, никто не ждет, а им как раз нужна социальная и психологическая поддержка. Ситуация с оказанием помощи государственными органами нарко- и алкозависимым оказывает влияние и на состояние членов их семей – со-зависимых.

Формы социальной работы обусловлены поддержанием необходимого уровня обеспеченности семей путём предоставления необходимых услуг. Сегодня семье, находящейся в трудной жизненной ситуации, вызванной нарко- или алкозависимостью одного из ее членов, как никогда, требуется социальная помощь и защита государства – не разовая, а постоянная, гарантированная, адресная. Большую роль в этом играет реализация государственной семейной политики, в том числе система организации территориальных служб и, прежде всего, центров помощи семье и детям.

На наш взгляд, развитие системы социальной работы и защиты лиц, находящихся в тяжёлой жизненной ситуации является необходимым звеном в целостной системе мер, направленных на улучшение положения семьи и общества в целом. К сожалению, пока комплексный подход к становлению и развитию территориальных служб по проблемам семьи, детей и молодежи характерен лишь для немногих территорий Молдовы. Это развито там, где работают проекты ЮНИСЕФ, Keystone Moldova, Home care, LUMOS и др.

Результаты нашего исследования позволили предположить, что требуется изменение парадигмы социальной работы. Гражданин больше не должен рассматриваться как пассивный получатель различного вида социальной помощи (в т.ч. услуг), назрела необходимость в структуру социальной поддержки в форме услуг ввести понятие «социальное сопровождение». В данном случае система социального обслуживания в традиционном ее понимании будет лишь частью услуг в комплексе мер социального сопровождения.

Анализ практики преодоления трудной жизненной ситуации посредством предлагаемых государством мер показывает, что в мерах социальной поддержки в

целом акцент делается, прежде всего, на предоставлении конкретных благ и услуг, тогда как зарубежный опыт доказывает актуальность и необходимость более комплексного подхода к преодолению социальной исключенности.

Интервью со специалистами выявил, что одной из форм наиболее реальной и полноценной помощи лицам, семьям, находящимся в тяжёлой жизненной ситуации, может стать открытие территориальных Центров социальной помощи. По их мнению, Территориальные центры социального обслуживания, служат надежным аппаратом выявления наиболее нуждающихся в социальной защите категорий населения и проводником передовых методов и приемов в работе служб социальной защиты семьи, пожилых, детей и молодёжи. Именно в таких центрах в полной мере может быть реализован комплексный подход в решении проблем граждан, находящихся в тяжёлой жизненной ситуации.

Предполагаемая модернизация отрасли социальной защиты, связанная с наметившимся ростом социальных расходов государства, направлена преимущественно на инфраструктурные изменения, в то же время, ситуация могла бы быть значительно улучшена за счет перераспределения средств на профилактику трудной жизненной ситуации, чем на решение состоявшихся проблем, однако такой подход требует иного взгляда как на саму трудную жизненную ситуацию, так и на меры по выходу из нее.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Закон о социальной помощи № 547-XV от 25 декабря 2003 года (Официальный монитор Республики Молдова, 2004 г., № 42–44).
2. Закон о социальном пособии № 133-XVI от 13 июня 2008 г. (Официальный монитор Республики Молдова, 2008 г., № 179).
3. Закон о социальных услугах № 123 от 18 июня 2010 года (Официальный монитор Республики Молдова, 2010 г., № 155–158).
4. Закон Народного Собрания Гагаузия № 5 от 27.04.2017 года «О фонде поддержки детей, нуждающихся в особых медицинских услугах» .
5. Постановление ИК АТО Гагаузия (Гагауз Ери) № 22/2 от 26.08.2016 года « О выплате единовременного пособия по рождению ребенка в АТО Гагаузия ».
6. Постановление Исполнительного Комитета № 29/4 от 26.12.2017г. «О бесплатном обеспечении сухой молочной смесью детей первого года жизни в АТО Гагаузия».
7. Постановление Исполнительного Комитета АТО Гагаузия № 2/1 от 21.04.2016 года «Об утверждении Положения «О порядке назначения и выплаты компенсации в холодный период года».
8. Постановление Исполнительного Комитета АТО Гагаузия (Гагауз Ери) № 29/05 от 26.12. 2017 г «О Фонде социальной поддержки населения АТО Гагаузия».
9. МАЛЕВА Т.М., РАГОЗИНА Л.Г., ТОПОЛЕВА-СОЛДУНОВА Е.А., КОВАЛЕНКО Е.А., ГРИШИНА Е.Е. Социологический анализ современных форм социальной адаптации лиц, находящихся в трудной жизненной ситуации, и разработка предложений по социальному обслуживанию. М.- 2014, - 86 с.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ С ПОЖИЛЫМИ ЛЮДЬМИ

MODERN APPROACHES TO SOCIAL WORK WITH OLD PEOPLE

Olga Guțan, masterandă,

Coordonator: Valentina Stratan, dr., conf. univ.

CZU 364-053.9

Rezumat

Noua perspectivă asupra bătrâneții sugerează că, în ciuda proporției tot mai mari a populației vârstnice, societatea nu va fi împovărată de această problemă. Organizația Mondială a Sănătății recomandă considerarea celor cinci aspecte principale ale evaluării stării funcționale a persoanelor în vârstă: activitățile zilnice, sănătatea mentală și fizică, statutul social și economic. Starea funcțională și nu multe diagnostice medicale determină independența și viața demnă a unei persoane în vârstă. Asistență medico-socială dobândește nu numai aspect de reabilitare pronunțată, ci și o orientare preventivă, care are o importanță deosebită pentru persoanele în vârstă.

Cuvinte-cheie: persoane de vârsta a treia, abordări contemporane, îmbătrânire activă, funcționalitatea vârstnicilor.

Abstract

The new perspective on old age suggests that, despite the growing proportion of the elderly population, society will not be burdened by this problem. The World Health Organization recommends considering the five main aspects of assessing the functional status of older people: daily activities, mental and physical health, social and economic status. Functional condition and not many medical diagnoses determine the independence and dignified life of an elderly person. Medical and social assistance acquires not only a pronounced rehabilitation aspect, but also a preventive orientation, which is of particular importance for the elderly.

Key-words: seniors, contemporary approaches, active aging, functionality of the elderly.

В научной литературе, касающейся проблем пожилого населения, можно выделить три основные позиции, которые определяют направления исследований и методы социальной политики:

- Пожилые – это обездоленные люди, нуждающиеся в социальном обеспечении [7];
- Пожилые люди – это значительный человеческий потенциал, который может и должен быть вовлечен в социально активную жизнь [5];
- Эта позиция является социально неодобряемой, поэтому редко открыто выражается.

Проявляется она только при обсуждении социальной политики: пожилые люди – это социальный балласт общества, тормозящий реформы.

Первому подходу «Пожилые люди – это обездоленные люди» соответствуют такие социальные теории старения, как:

1) Теория наименования и маргинальности. Основной характерной чертой старости является пассивность. Поэтому «трудоспособная и активная часть общества должна разрабатывать социальные программы для улучшения жизни пассивных старых людей» [10, с.15].

2) теория возрастной стратификации. Социально-геронтологический анализ определяет место пожилых и старых людей в системе социальной стратификации. Большинство старых людей не участвуют в системе власти и влияния, и, таким образом, не обладают контролем ни над самими собой, ни над другими, старость неизбежно связана с увольнением» [11, с.43].

Второму подходу, представляющему пожилого человека как «значительный человеческий потенциал», соответствуют следующие теории:

1) Теория активности. «Старение понимается, как продолжающаяся борьба за сохранение среднего возраста, как новый стиль жизни, побуждающий к постоянной

активности, к чувству ответственности за собственную личность и состояние психики» [там же, с.42].

2) Теория развития и непрерывности жизненного пути. «Нормальное, «успешное» старение возможно лишь при разносторонней адаптации к новым условиям и сохранении прежнего положения сразу в нескольких областях деятельности» [10, с.15].

Третьему подходу «Пожилой человек – это социальный балласт» соответствует теория освобождения, которая утверждает, что старение – это разрушение социальных связей и подготовку к смерти. «Процесс «социального ухода» характеризуется утратой социальных ролей, ограничением социальных контактов, ослаблением приверженности к социальным ценностям, уходом в себя... Эта теория является безнравственной и дает моральные основания для исключения пожилых людей из активной деятельности» [11, с.42].

Наибольшего интереса, по мнению Е.И. Холостовой, заслуживает концепция селективной оптимизации жизнедеятельности пожилых людей с компенсацией социальных амортизаторов [10, с.41]. Согласно этой концепции, стратегия социальной политики при организации социальной работы с пожилыми людьми складывается из трех элементов: *селекции, оптимизации и компенсации*. *Селекция* подразумевает поиск основных составляющих жизнедеятельности пожилого человека, которые были утрачены с возрастом. *Оптимизация* заключается в том, что пожилой человек при содействии специалиста по социальной работе находит для себя новые резервные возможности, оптимизируя всю свою жизнь. *Компенсация* заключается в создании дополнительных источников, компенсирующих возрастную ограниченность в адаптивном процессе, в использовании новых современных мнемонических техник и технологий, улучшающих память, компенсирующих потерю слуха и т.д.

Новейшие исследования социальных геронтологов показывают, что если умело подойти к проблеме переквалификации пожилых трудящихся, то пожилые не уступят по многим показателям молодым [5]. Медицинские исследования последних лет показывают, что проблема нездоровья пожилых людей сильно преувеличена. Напротив, пожилые люди становятся более здоровыми по сравнению с предыдущими поколениями пожилых людей [2, 3].

Все вышеизложенное отражает новый взгляд на старость, и свидетельствует о том, что, несмотря на возрастающую пропорцию пожилого населения, общество не будет и не должно тяготиться этим бременем. Основные принципы построения новой модели старения собраны в пять групп [8]:

- принципы группы «независимость» подразумевают, что пожилые люди должны иметь доступ к основным благам и обслуживанию, возможность работать или заниматься другими видами приносящей доход деятельности, сохранять возможность профессиональной подготовки и т.п.
- принципы группы «участие» отражают вопросы вовлеченности пожилых людей в жизнь общества и активного участия в разработке и осуществлении затрагивающей их благосостояние политики;
- принципы группы «уход» затрагивают проблемы обеспеченности уходом и защитой со стороны семьи и общины, доступа к медицинскому обслуживанию в целях поддержания или восстановления оптимального уровня физического,

психического и эмоционального благосостояния и предупреждения заболеваний. В эту группу входит и возможность пользоваться полным уважением, правами человека, принимать решения в отношении ухода и качества жизни;

- принципы группы «реализация внутреннего потенциала» призывают к тому, чтобы пожилые люди имели возможности для всесторонней реализации своего потенциала;
- принципы группы «достоинство» затрагивают вопросы недопущения эксплуатации, физического или психологического насилия и т.п.

Утверждение этих принципов имеют не только социальные, но и многообразные экономические, медицинские и психологические последствия. К социально-психологическим последствиям необходимо отнести тенденцию к гуманизации отношения общества к старым людям через установление новых норм социальных взаимоотношений с ними. Механизмы социальной помощи на современном этапе характеризуются адресностью (социальная помощь предоставляется конкретно нуждающимся гражданам) и гарантированностью (обязательностью оказания помощи пожилым людям). Самой распространенной формой является «бригадная форма помощи – это комплексное обслуживание с предоставлением социальных и медицинских услуг» [11, с.165]. Социально-бытовая помощь и морально-психологическая поддержка оказывается в рамках социального обслуживания. Социальное обслуживание регулируется Законом «О социальной помощи».

Современная тенденция социальной помощи выражается в том, что «параллельно и одновременно с надомной службой открываются и действуют стационары социального обслуживания малой вместимости для одиноких пожилых людей и лиц с ограниченными возможностями, центры размещения для пожилых и лиц с ограниченными возможностями здоровья» [6, с.17]. Специальные жилые коммунальные дома с усиленным социальным и медицинским обслуживанием также являются выражением продуктивной современной тенденции в социальном обслуживании пожилых людей и лиц с ограниченными возможностями. «Они состоят из комплекса служб социально-бытового назначения, помещения для проведения культурного досуга и для трудовой деятельности» [10, с.202].

Очень интересным и современным быстро развивающимся направлением работы с пожилым населением является создание сети общественных клубов пожилых людей. «Как показывает практика, много интересного и полезного приносит пожилым людям участие в клубах общения, кружках по интересам. Для многих пожилых людей, желающих плодотворно проводить свое свободное время, это своеобразное «окно в мир». Задачей клубов является удовлетворение различных духовных потребностей людей пожилого возраста.

Существующие Геронтологические центры осуществляют социальное обслуживание пожилого населения, в основном, в стационарной форме. «Геронтологические центры – это новые типы учреждений социального обслуживания для граждан пожилого возраста, предоставляющие гериатрическую помощь, появление которых обусловлено ростом численности граждан престарелого возраста и долгожителей, нуждающихся в усиленном медицинском уходе» [4, с.36].

Приказом Министерства здравоохранения №. 619 от 07.09.10 в Кишинёве был создан Национальный центр гериатрии и геронтологии, который координирует и контролирует больничную и амбулаторную гериатрическую службу в стране, продвигая политику здравоохранения. Геронтологический центр системы социальной защиты населения в Кишинёве создан «с целью продления активного долголетия и сохранения удовлетворительного жизненного потенциала» пожилых людей. Миссия гериатрической службы заключается в обеспечении доступа пожилых людей к качественной гериатрической помощи в больничных и амбулаторных условиях, для улучшения здоровья и качества жизни. Основной стратегией является сохранение жизненных сил и долголетия через комплексную реабилитацию, которая направлена на сохранение, поддержание, восстановление функционирования пожилых и старых людей и стремится к достижению их независимости, улучшению качества жизни и эмоциональному благополучию» [10, с.133]. Реабилитационная концепция является основной для геронтологических центров.

В связи с ухудшением показателей здоровья населения возрастает объективная потребность решения взаимосвязанных задач медицинского и социального характера на качественном новом уровне. Из потребностей практики возникла необходимость создания новых механизмов, форм и методов *медико-социальной помощи* как комплекса социальных услуг. Медико-социальная работа рассматривается и как новый вид профессиональной деятельности медицинского, психолого-педагогического и социально-правового характера, направленной не только на восстановление, но и сохранение, и укрепление здоровья, в том числе и лиц пожилого возраста. Она предполагает системное медико-социальное воздействие на более ранних этапах развития болезненных процессов, потенциально ведущих к тяжелым осложнениям [1].

Основной стратегической задачей медико-социальной работы с пожилыми людьми следует считать сохранение и улучшение качества их жизни, отражающим не только выраженность симптомов заболевания, но и функциональное состояние пожилого человека, состояние его физического и психического здоровья, социальную активность, способность к самообслуживанию, материальное обеспечение и условия жизни, а также удовлетворенность ощущением собственного физического и психического благополучия [9].

Таким образом, медико-социальная работа приобретает не только выраженную реабилитационную, но и профилактическую направленность, что имеет особое значение для пожилых людей.

Особенно важное значение для пожилых приобретает их медико-социальная реабилитация в социальных центрах. Конечно, с возрастом потребность в медицинской помощи увеличивается. Социальная работа как важнейший раздел деятельности в области обслуживания пожилых людей приобретает все большую актуальность. В широком смысле социальная работа с такой категорией лиц, как пожилые люди, проводилась систематически в органах и учреждениях социального обеспечения (социальной защиты). Деятельность социальных ассистентов распространяется на все категории пожилых людей. При этом специфика деятельности социальных ассистентов в одних случаях носит характер организации помощи различных служб (медицинской помощи, юридических консультаций и так далее), в других она приобретает морально-

психологический аспект, в-третьих — характер коррекционно-педагогической деятельности и так далее [6].

В связи с широкими и разнообразными функциями социальных ассистентов в обслуживании пожилых людей, находящихся в стационарных учреждениях, диапазон их деятельности расширен, начиная от социально-бытовой адаптации в комунитарных домах-интернатах, домах-приютах, центрах и кончая ре/интеграцией в семью, общество. Ключевой момент новой модели старости – это продление жизни и поддержание социальной и экономической активности пожилых людей.

Проблемы общественного, социального положения, роли и места в семье, медико-социальной реабилитации, социального обслуживания и обеспечения, социального попечительства над пожилыми людьми имеют исключительно важную теоретическую и еще в большей мере практическую значимость. Изучение особенностей социальной работы с людьми преклонного возраста, независимо от места их прибывания (находятся в центре, приюте, на обслуживание на дому и т.д.), вовлечение социального ассистента в поиске эффективных способов поддержания связи пожилых с семьей и обществом является актуальной научно-практической задачей.

Взаимоотношения пожилого человека с социумом разворачиваются, в основном, в плоскостях социальной защиты, социальной помощи, социального обслуживания. Они являются основными механизмами реализации государственной социальной политики в отношении пожилых людей. Примером совершенствования социальной политики в отношении пожилых является и тот факт, что Управление по миграции и демографии министерства здоровья, труда и социальной защиты, чтобы повысить внимание общества к проблеме старения населения, расширить принципы социально-правовой защиты пожилых, повысить их роль в принятии решений планирует создание Национального совета пожилых людей при правительстве.

Появление такой структуры в правительстве отвечает тем условиям, которые ставят перед Молдовой, как одна из сторон, международные акты и документы касающихся права лиц пожилого возраста на социальную защиту. Социальная политика в отношении пожилых в Молдове адекватна современному состоянию социума нашей страны и основывается на концепции предполагающей знания особенностей и потребностей этого возраста, создание и внедрение технологий воплощения в жизнь социально-правовой защиты *активного старения* данной категории граждан.

Государственная система социальной защиты «настроена» в настоящий момент, на продление жизни пожилого человека, придание процессу старения активный характер. Новая модель старости, принимаемая мировым сообществом, расценивает пожилого человека, как значительный человеческий потенциал, который может и должен быть вовлечен в социально активную жизнь.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. AURELIA CURAJ. Considerații asupra calității vieții la persoanele vârstnice după 70 de ani. Teza de doctorat, UMF București, 2007.
2. GHEORGHE PALADI et al., *Îmbătrânirea populației în Republica Moldova: consecințe economice și sociale*. Chișinău 2009, AȘM -204p. ISBN 9789975974226 9975974228

3. Necesități în dezvoltarea unui sistem național de asistență medicală pentru persoane vârstnice /CONSTANTIN EȚCO, ANDREI MECINEANU, DORIN ROTARU [et al.]. Ch.: IDIS “Viitorul”, 2010 (Tipogr. “MS Logo” SRL) – 32 p. ISBN 978-9975-9625-7-5
4. N. BLAJA-LISNIC, A. NEGARĂ et al. Particularitățile demografice ale populației vârstnice din R.Moldova și corelația cu problemele mari geriatrice, *Curierul Medical* Nr. 3(315), 2010. ISSN 1875 0666
5. БАКУЛИНА Е.Л., КОКУЕВ Т.В. Образование старших//*Социальная работа*. М., 2001. №3.
6. ДОНСКАЯ И.Д. Практика деятельности комплексного центра социального обслуживания//*Работник социальной службы*, М., 2005, №3.
7. Ковалева Н.Г. Пожилые люди: социальное самочувствие//СОЦИС, М., 2001, №7. ISSN 0132-1625
8. Международный (Венский) план действий по проблемам старения. <http://www.un.org/russian/topics/socdev/elderly/oldactio.htm>
9. Организация медико-социальной работы с пожилыми и старыми людьми. <http://www.dobroedelo.ru>
10. ХОЛОСТОВА Е.И., ЕГОРОВ В.В., РУБЦОВ А.В. *Социальная геронтология*. М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К⁰», 2004. - 295с. ISBN 5-94798-497-0
11. ЯЦЕМИРСКАЯ Р.С., БЕЛЕНЬКАЯ И.Г. *Социальная геронтология*. М. ВЛАДОС: Московский социальный университет, 2003. 223с. ISBN 5-691-00378-X

INTERVENȚIA ASISTENTULUI SOCIAL COMUNITAR ÎN IDENTIFICAREA ȘI SOLUȚIONAREA CAZURILOR DE ABUZ ASUPRA COPILULUI

THE COMMUNITY SOCIAL WORKER INTERVENTION IN IDENTIFYING AND SOLVING CHILD ABUSE CASES

*Dorina Pavlevici, studentă, anul III,
Facultatea de Psihologie și Psihopedagogie Specială,
Coordonator: Marcela Dița, lector univ.*

CZU 364-3:343.51-053.2

Abstract

According to the Convention on the Rights of the Child, children have the right to special protection and support from the state for the promotion and protection of their development, health, well-being and human rights. All children need quality medical, educational and protective services to become healthy and productive adults. The community social worker has a key role to play in identifying and resolving child abuse cases.

Key-words: abuse, violence, child, social worker

Violența față de copii rămîne una dintre problemele cele mai actuale pentru majoritatea țărilor, inclusiv pentru Republica Moldova. Violența face referire la comportamente caracterizate prin raporturi agresive, bazate pe forță, verbală sau fizică, morală, economică, politică, avînd ca scop dominarea, supunerea victimei violenței de către agresor. *Violența în familie* sau violența domestică reprezintă un domeniu de larg interes al ultimilor ani, atît din punctul de vedere al sănătății fizice și mentale a persoanei, cît și al sociologiei, culturii și politicilor sociale [3]. În Republica Moldova, accesul copiilor la servicii este afectat de factori precum sărăcia, atitudinile și comportamentele pe plan social, infrastructura slab dezvoltată, disparitățile geografice și calitatea insuficientă a serviciilor.

Incapacitatea personală sau instituțională de a aborda în mod conștient comportamentele violente duce la promovarea și transmiterea lor în forme complexe, între indivizi, în cadrul grupurilor sau de la o generație la alta. Ființa umană este construită pe patru dimensiuni: biologică, psihologică, socială, culturală. Copilul trebuie ajutat să-și construiască o imagine de sine pozitivă, imaginea unui om capabil să-și revindică drepturile. Violența domestică este o problemă de sănătate a persoanei, dar este în același timp și o problemă de sănătate socială. În consecvență, intervenția va necesita o conjugare a serviciilor puse în slujba rezolvării, a vindecării. Toate tipurile de servicii: caritate, prevenție, reabilitare, sprijin funcționează în funcție de resursele comunității.

Unul dintre actorii cei mai implicați în soluționarea cazurilor de abuz asupra copilului este ASISTENTUL SOCIAL COMUNITAR. El este profesionistul care lucrează conform procedurii managementului de caz, conform legislației în vigoare și în cadrul echipei multidisciplinare în scopul soluționării cazurilor de abuz din comunitate. Printre cele mai recomandate servicii acordate victimelor abuzului, care trebuie promovate de asistentul social pot fi enumerate:

Serviciile de caritate au la bază compasiunea umană, empatia și dorința de a veni în ajutor. Caritatea poate lua chipul unei persoane care intervine cu un sfat, un gest, o rugăciune, un adăpost pentru o noapte sau cu bunuri materiale, acolo unde se consideră că sărăcia ar fi cauza violenței. Intervenția de acest tip poate fi salvatoare în situații limită, dar nu poate conduce la rezolvarea problemei persoanei victime a violenței domestice.

Serviciile de reabilitare vizează, în special, sănătatea fizică și mintală, capacitățile de adaptare scăzute și aspectele de dezinserție socială ale victimei. Ținta acțiunilor de reabilitare este în primul rând victima, precum și agresorul. În serviciile de reabilitare oferta tipurilor de intervenție de care persoana victimă ar putea beneficia, include: terapie, educație, consiliere, sfaturi [8].

Terapia țintește restabilirea sănătății fizice și psihice a persoanei afectate de violența domestică. În cazul copilului abuzat fizic o importanță deosebită poate avea terapia ocupațională care se adresează unor probleme ancorate în personalitatea lui și subminând capacitatea lui de adaptare. Ea cuprinde artterapia, meloterapia, biblioterapia, terapia recreațională, cultura fizică medicală, ocupațiile ușoare ca luterapta, brodatul etc. care implică afectivitatea, simțul estetic, beneficiul economic.

Educația reprezintă un tip de intervenție ce urmărește înarmarea copilului cu norme, valori, deprinderi, atitudini, cunoștințe care îi pot facilita adaptarea la realitate.

Consilierea reprezintă o modalitate de sprijinire a victimei pentru a-și identifica propriile probleme și a găsi resursele cu care să rezolve aceste probleme. Atitudinile fundamentale necesare în intervențiile de consiliere sunt cele de respect față de victimă. Este o intervenție în care consilierul asistă victima în procesul de dezvăluire a problemei. Este un tip de intervenție în parteneriat. Victima este ajutată doar să-și conștientizeze deplin resursele și să-și găsească soluțiile necesare. Ajutorul din partea consilierului vine prin comunicare și respectiv cu o ascultare activă a persoanei [8].

Servicii de sprijin pot fi foarte variate :

- ✓ desfășurarea unor activități plăcute împreună cu cel pe care îl sprijini;
- ✓ sfătuirea lui pentru a reuși mai bine în viața de zi cu zi cum să-și rezolve problemele într-un mod acceptabil social;

- ✓ comunicarea regulată prin vizite, pentru a dezvolta o legătură bazată pe încredere care-i va oferi un suport emoțional pentru depășirea problemelor cotidiene;
- ✓ valorizarea persoanei în acel rol social în care are eșec, valorizarea ca adult capabil care are un loc în societate. Intervenția prin aceste servicii este de durată lungă, de aceea în ele sunt implicate persoane disponibile pentru nevoile victimei.

Servicii de prevenție sunt la dispoziția comunității și constau în programe educative pe tema violenței domestice. Acestea au ca scop schimbarea mentalităților și se realizează prin intermediul mass-mediei. Toate aceste tipuri de servicii prezentate se îmbină în procesul complex al intervenției. Abuzul asupra copilului trezește insecuritate și teamă, ceea ce face dificilă relaționarea cu acesta și implicit dificultatea de a diagnostică. Abuzul este o realitate în societatea contemporană. Deși familia trebuie să constituie un mediu securizant pentru copil aici se întâlnesc frecvent diferite forme de abuz. Serviciile de asistență socială în situația de abuz al copilului au o prioritate destul de importantă în viața copilului, dându-i sens vieții și trăirii lui, acestea fiind la rândul lor însoțite de alte servicii securizante care explică, apără drepturile copilului punându-l pe copilaș în sînul protector al acesteia. Violența domestică, din perspectiva simultană a homeostaziei (stabilitatea familiei) și a socialului presupune o anomalie care blochează realizarea unui cadru optim de comunicare, negociere și compromis pentru găsirea de soluții la problemele inerente vieții de familie. Ea se manifestă într-o „spirală a violenței” în care există un continuu progres al formelor de abuz.

Concluzie. Pentru a deveni un adult normal, capabil să se întrețină și să-și întemeieze o familie, copilul are nevoie nu numai de hrană, confort fizic și un adăpost deasupra capului, ci și de un climat favorabil dezvoltării psihice. Un mediu plăcut, fără stres, o familie unită, respectarea integrității fizice și psihice, îngrijirea medicală de specialitate, toate acestea și multe altele trebuie să fie parte din viața oricărui copil [5] iar asistentul social comunitar este profesionistul care poate să-l sprijine pe acesta în acest sens.

BIBLIOGRAFIE

1. Ancuța M., Canila A., Constantin M., Moisii G., Tatarășanu M., Toma C. Stop violența în familie, Iași: Editura Polirom, 2000;
2. Ardelean M. Horvath A., Abuzul copilului, Timișoara: Editura Mirton, 2009; asupra minorilor, București: Editura Lumina Lex, 2010
3. Constantin M. Maltratarea copilului, Iași: Editura Lumen, 2008;
4. Danii A., Racu S., Neagu M. Ghid de termeni și noțiuni. Asistență socială, terminologie medicală, legislație și reglementări specifice, Chișinău: Editura Pontos, 2006;
5. Lucrare colectivă „Centrul Național de Prevenire a Abuzului față de Copil” Chișinău 2001;
6. Miftode V. Abuzul asupra copilului în perspectivele asistenței sociale, Iași: Editura Lumeon, 1994
7. Popa S. Abuzul și neglijarea copilului, București: Editura Polirom, 2000;
8. <https://cnpac.org.md/uploaded/Amicel/Studii/Studiu%20rom.%20pdf.pdf>
9. Spînu M. Introducere în asistența socială a familiei și protecția copilului, Chișinău: Editura Tehnică, 1998.

ASISTENȚA LOGOPEDICĂ A COPILOR CU DEFICIENȚE DE AUZ

SPEECH THERAPY ASSISTANCE FOR CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENTS

*Liudmila Iagușevschi, masterandă,
Facultatea de Psihologie și Psihopedagogie Specială,
Coordonator: Adriana Ciobanu, dr., conf. univ.*

CZU 376.3

Abstract

The speech therapy assistance of the hearing-impaired child was conceived as a complex of professional activity and interaction of specialists, students with specific difficulties of training, adaptation, their parents, which would create and ensure optimal conditions for training, education and student intervention. The child's assistance is based on his personal, real performances. Thus, as an important axiological principle in the realization of an individualized intervention plan, the inner world of each student is unquestionably capitalized, the priority of his needs, goals and development values. This article elucidates the multitude of teaching strategies for quality speech therapy intervention for children with hearing impairment.

Key-words: hearing impairment / hearing loss, speech therapy assistance, children, impressive / expressive language

Limbajul ne permite să înțelegem și să exprimăm idei, gânduri, opinii, și emoții.

În procesul de învățare a unei limbi, înțelegerea limbajului auzit, respectiv limbajul receptiv precede dezvoltarea limbajului expresiv. Un bebeluș va întoarce capul când va fi strigat de mama, va face gestul la revedere cu mult timp înainte de a-și putea spune numele său (tai-tai/pa-pa). Pentru a putea utiliza limbajul în mod adecvat, în diferite contexte sociale și pentru diferite scopuri este necesară atât dezvoltarea abilităților pragmatice cât și dezvoltarea abilităților de înțelegere și de producere a limbajului. De la naștere la vârsta școlară copilul parcurge o perioadă de dezvoltare uriașă. Până în momentul începerii școlii copilul trece treptat de la stadiul de ființă dependentă, la stadiul de persoană cu competențe de comunicare și gândire independentă[1].

Un copil cu deficiență de auz parcurge același stadii de dezvoltare. Cu toate acestea, va avea nevoie de o mai mare expunere la limbajul vorbit, cât de timpuriu posibil. Limbajul, vorbirea, cogniția și abilitățile pragmatice trebuie să fie dezvoltate simultan cu ascultarea în cadrul unui program sistematic care urmează aceste stadii tipice de dezvoltare [1].

Asistența logopedică este foarte importantă pentru copiii hipoacuzici. În cazul copiilor cu deficiențe de auz terapia auditiv-verbală este esențială. Pentru că la deficientul de auz, din cauza deprivării auditive, indiferent de gradul hipoacuziei, limbajul receptiv și expresiv nu apare în ontogeneză. Deci, alături de stabilirea unui diagnostic audiologic corect, o protezare auditivă clasică sau de realizarea unui implant cohlear să se desfășoare și terapia logopedică specializată.

Etapele de bază în asistența logopedică a copiilor cu deficiențe de auz sunt:

- Analiza informațiilor privind rezultatele evaluării (Fișa medicală, audiograma);
- Completarea setului de materiale informative pentru copii și părinți (nota informativă, program de asistență, cerere, Fișa logopedică, Grila de evaluarea a dezvoltării percepției auditive și înțelegerea mesajelor verbale, fișa de evaluarea abilităților de comunicare la copil cu dizabilități de auz);
- Elaborarea Planului individualizat de Intervenție;
- Realizarea intervenției logopedice.

Pentru stabilirea deficiențelor de auz este necesară examinarea capacității auditive și a auzului fonematic:

- Logopedul examinează percepția auditivă și percepția auditiv-verbală, dacă se realizează bine sau cu dificultate. Copilului i se propun **probe nonverbale**, adică i se cere să recunoască cu ochii închiși diverse zgomote produse de obiecte sau ființe din mediul înconjurător;
- Probe/teste verbale, prin intermediul cărora copilul trebuie să perceapă la auz ce sunet, silabă, cuvânt sau propoziție a pronunțat logopedul. Aceste probe/teste ne permit să observăm acuitatea auditivă și să depistăm deficiențe ale auzului fonematic (proba „vocii șoptite”, testul Ling);
- Evaluarea auzului fonematic se face față în față cu copilul și se realizează prin realizarea probei cu paronime, recunoașterea și reproducerea sunete perechi, proba de logotomi. Aceasta evaluarea scoate în evidență capacitatea de a diferenția sunetele vorbirii, capacității de analiză, sinteză și diferențiere fonematică, capacitatea individuală de a recepta și diferenția fonemele în procesul articulării;

Dacă pe parcursul evaluării logopedice complexe copilul a reprezentat abateri de la auzul normal, logopedul va recomanda părinților copilului să efectueze un control auditiv minuțios la medic ORL/ audiolog cu efectuarea audiogramei.

Logopedul joacă un rol important în adaptarea copiilor la aparatele auditive. El colaborează cu părinții și monitorizează procesul de adaptarea copii la aparate auditive. La început copii pot avea disconfort, cefalee, oboseală exagerată. Pentru a evita acest disconfort, este important adaptarea treptată la aparate. Prima perioadă ar fi bine să-l poarte o 1-2 ore pe zi (1-2 săptămâni), cu trecerea timpului mărim durata, până ajungem la toată ziua. În unele cazuri, ar fi bine să învățăm copilul că în perioadă când este foarte gălăgie să deconecteze, iar la asistența, lecție să le conecteze [2].

Educarea auzului la copiii hipoacuzici se realizează : în cadrul școlar organizat (prin activități special concepute), cât și neorganizat(ori de câte ori apar situații care permit acest lucru); cu instrumente muzicale, de ritmică (dezvoltarea ritmului) și cu obiecte ce constituie surse sonore (antrenament auditiv nonverbal) cât și cu vocea (antrenament auditiv verbal). Oferiți copilul posibilități de a percepe sunete atât în mediul artificial (cabinetul logopedic, clasa etc.),cât și mediul natural (plimbări, acasă, vizite, diverse dialoguri). Exemple: turnați apa într-un pahar; aplicați exerciții de imitare a sunetului produs de motoarele automobilelor; imitați zgomotul apei în natură (ploaie, fântână arteziană, râu); perceperea vibrațiilor din natura [3].

Prin educarea auzului urmărim următoarele obiective [3]:

- Formarea și dezvoltarea capacității de a reacționa la sunete verbale, neverbale, zgomote, vibrații;
- Formarea abilității de a diferenția sunetele;
- Formarea și dezvoltarea abilităților ritmice;
- Dezvoltarea abilităților auditive;
- Dezvoltarea memoriei auditive.

Reguli pentru asistență logopedică de calitate:

- Părinții copiilor hipoacuzici sunt partenerii logopedului în reabilitarea copilului cu deficiențe de auz;

- Stabilirea orarului de desfășurare a asistenței logopedice;
- Prezența părinților la fiecare asistență logopedică;
- Repetiția este baza învățării (fixarea reflexelor neuronale este posibilă numai prin realizarea automatismelor);
- Verificarea permanentă dacă tehnologia auditivă funcționează corect și eficient;
- Stimularea verbală permanentă: dezvoltarea atenției auditive, memoriei auditive, înțelegerii a spectrului vorbirii;

Este important: nici cea mai performantă protezare auditivă, nici implantul cohlear nu corticalizează sunetul fără un antrenament auditiv adecvat și o stimulare verbală prin terapia logopedică susținută permanent de familie.

Instrumente de asistență logopedică copiilor cu deficiențe de auz:

- să realizează un plan de intervenție (PII);
- pentru fiecare asistență se elaborează fișa de lucru;
- se folosesc listele de cuvinte noi și din activitățile anterioare, ce trebuiesc repetate pentru automatizare;
- se completează fișa de evidență a orelor de asistență;
- se completează fișa de evidență a progresului/regresului copilului .

Metode de asistență logopedică copiilor cu deficiențe de auz online și offline: Pentru a realiza planuri de asistență logopedică îmi vin în sprijin tehnologiile informaționale: *platforme messenger, viber, WhatsApp, Skype; programe OBSstudio, Bandicam, Screen recorder video, care ne oferă următoarele posibilități:*

- menținerea unui dialog;
- asistență cu copilul față în față;
- verificarea auzului copilului(Testul Ling);
- demonstrarea modelelor de exerciții pentru:

- a) dezvoltarea ascultării: Conștientizarea sunetului (copilul începe să identifice sau să reacționeze la sunetele din jurul său. La început îl facem să fie atent la sunetele din jurul nostru, precum voci și sunete puternice din mediul înconjurător,și observăm reacțiile copilului: este atent, zâmbește sau clipește); Dă înțeles sunetelor(Copilul începe să asocieze un sunet cu obiectul care produce acel sunet și începe să recunoască propoziții familiare: Ce se aude? Unde se aude? Cine vorbește? Onomatopee-obiect; Propoziții familiare(Uța-uța-te dai uța)); Distingere (ex. de a face diferența între diferite sunete: diferența dintre sunetul produs de o pisică și cel produs de un câine. Diferențierea intensității (puternici și slab) și a tonalității (tare și încet), perceperea diferențelor intonație/accent/ritm/viteza. Imitarea onomatopeelor. Perceperea diferențelor referitoare la lungimea cuvintelor. Distingerea lungimii propozițiilor.); Identificarea(ex. eu pronunț cuvântul, dar tu găsește (imaginea) și denumește) [5];
- b) dezvoltarea limbajului receptiv prin: Metoda închiderea auditivă (desene animate, cântece, poezii) ,joc terapeutic "Termină propoziția: citește propoziția și termină propoziția cu cuvântul potrivit (cu suport ilustrat), joc terapeutic “Ce nu se potrivește” joc terapeutic “Absurduri”;
- c) dezvoltarea limbajului expresiv - Mnemotehnica, dialog:

- răspuns la întrebări;
- pronunțarea corectă a propozițiilor;

- citirea propozițiilor și denumirea imaginilor, cu care se termină propoziția ;
- alcătuirea propozițiilor după imaginea dată, cu ajutorul întrebărilor (în baza textului);
- d) dezvoltarea vorbirii:

- exerciții de mobilitatea facială, linguală, gimnastică cu buzele, cu obrazii;
- exerciții pentru emiterea corectă a fonemelor(sunetelor vorbirii);
- exerciții tematice de dezvoltare a structurii verbale corecte.

Vă prezint exemple practice pentru dezvoltarea ascultării, limbajului expresiv și impresiv care le putem utiliza în asistența logopedică copiilor cu deficiențe de auz: „Dacă un copil nu poate învăța în felul în care îi predăm, atunci trebuie să îi predăm în felul în care el poate învăța” (Ivan Lovaas).

Înainte de a începem asistența logopedică copilul trebuie să cunoască cu ce se va ocupa la activitatea: „*Bună ziua! Astăzi vei continua să ascuți atent. Să înțelegi ceea ce ai auzit. Să pronunți corect cuvintele și propozițiile*”

Foarte important pentru terapia logopedică cu copiii hipoacuzici este să asigurăm că copilul ne aude. Fiecare ședința eu încep cu Testul Ling. Testul Ling este un test rapid și simplu-pe care logopezii îl pot folosi pentru a verifica auzul copilului. Testul verifică abilitatea copilului de a auzi și recunoaște în timp fiecare sunet pe diferite frecvențe ale vorbirii. De asemenea, testul verifică dacă aparatul auditiv sau sistemul de implant cohlear funcționează. Sunetele testului Ling [A, M, I, U, Ș, S] reprezintă diferite sunetele ale vorbirii de la frecvențe joase până la cele înalte. Acestea ajută testarea auzului copilului și verifică dacă are acces la totalitatea sunetelor necesare pentru învățarea limbii vorbite [5].

Identificarea celor 6 sunete Ling : Punem în fața copilului 6 obiecte care semnifică sunete – avion-A, înghețată-M, șoricel-I, bufnița-U, gestul-Ș, șarpe-S. Pronunțăm sunetele și copilul trebuie să repetă sunetul auzit și să arate obiectul care semnifică sunetul.









Dezvoltarea ascultării: Sunt 4 etape pentru dezvoltarea ascultării: Conștientizarea sunetului, Dă înțeles sunetelor, Distingere, Identificarea [5]. Vă propun un exercițiu pentru etapa identificare (copilul alege un obiect sau imagine pe baza celor auzite). Pentru a alege copilul trebuie să-și amintească ceea ce a auzit. Dezvoltarea memoriei auditive îi permite copilului să audă, să memorizeze și să proceseze din ce în ce mai multă informație prin ascultare.

Ascultă și arată imaginea: 









Dezvoltarea limbajului receptiv: pentru utilizarea eficientă a limbajului , în diverse contexte sociale și scopuri este necesară dezvoltarea abilităților de înțelegere a mesajelor verbale și instrucțiunilor simple. Continuăm cu un exercițiu pentru dezvoltarea limbajului receptiv:

Joc terapeutic „Ce nu se potrivește” (ascultă propozițiile și găsește greșala):

- Mama frământă 
- Bunica coace 

- Mama coace plăcinte cu 
- Tata prinde 
- Mama pregătește salată din 
- Gabi pregătește 
- Șoricelul iubește 
- Mama și tata beau 

Joc terapeutic „Ce nu se potrivește” (acum vei alcătui propozițiile corecte):

- Mama frământă 
- Mama coace plăcinte cu 
- Tata prinde 
- Bunica coace 
- Gabi pregătește 
- Șoricelul iubește 
- Mama pregătește salată din 
- Mama și tata beau 

Dezvoltarea limbajului expresiv: Stimularea verbală este importantă pentru copii cu deficiențe de auz. Ca suport, părinții pot folosi listele de cuvinte din activitățile anterioare. E important ca părinții să utilizeze structuri verbale complexe pentru îmbogățirea vocabularului activ. Dialogul este „cheia” limbajului expresiv. El dezvoltă memoria, atenția auditivă și exprimare. Mai jos este prezentat un exemplu de dialog care facilitează exprimarea limbajului.

Ascultă întrebările atent !!! Răspunde la întrebări prin propoziții:

- Ce prinde tata la pescuit?
- Ce bem dimineața pentru a fi activi?
- Ce coace bunica de Paști?
- Din ce facem salata?
- Cu ce mama va pregăti plăcintele?
- Din ce facem plăcintele?
- Ce iubește să mănânce șoarecele?

Dezvoltarea limbajului expresiv/receptiv și memoriei auditivă prin metoda mnemotehnica: Mnemotehnica - ansamblu de procedee care înlesnesc memorarea cunoștințelor pe baza unor asociații dirijate. *Exemplu:*

Ascultă poezia:

Ora mesei

Este ora pentru masă,
Și mâncarea e gustoasă!
Mofturi să nu faci de fel,
Fiindcă rămâi mititel.

Cașcaval, tomate, paste,
Toate sunt foarte gustoase,
Pasca coaptă la cafea,
Poftă bună la toată familia!



Orice copil cu deficiențe de auz trebuie să posedă exprimare verbală, pentru a putea fi înțeles și pentru a putea la rândul său înțelege pentru a putea comunica cu cei din jurul său, și, într-un final, să poată stabili relații, iar viața să-i reușească.

BIBLIOGRAFIE

1. SZIRMAI M., DUNCA, N. B.ROȘCA B., MOLDOVEANU R., BEREȘ M., M.RADULY, M. Scala integrată de dezvoltare. Coordonare, M.Anca, C.Bodea Hațegan. Asociația Specialiștilor în terapia Tulburărilor de limbaj din România N403490ss1RO-December, 2012, 16 p, N403490
2. SCHONAUER SIEGLINDE, BULICANU MARIANA, CAPATICI VERONICA Incluziunea Educațională a copiilor cu deficiențe de auz. Chișinău, 2018, 237p, ISBN 978-9975-3159-4-4
3. VERONICA CĂPĂTICI, Incluziunea școlară a copiilor și tinerilor cu deficiențe de auz. KulturKontakt Austria, noiembrie, 2016, 46 p.
4. VERONICA CĂPĂTICI Copii cu deficiențe de auz. Chișinău, Epigraf, 2007, 78 p, ISBN 978-9975-924-11-5
5. TESTUL LING, Un început bun pentru ascultarea, www.cochlear.com (vizat în 2019).

STRESUL PROFESIONAL. EFECTE ASUPRA LOGOPEZILOR ȘCOLARI PROFESSIONAL STRESS. EFFECTS ON SCHOOL SPEECHES

Marcela Popovici, masterandă, anul II,

Programul de studii „Logopedie”,

Coordonator: Adriana Ciobanu, dr., conf. univ.

CZU 159.944:371.125.8

Abstract

This article discusses some theoretical and practical aspects related to the issue of professional stress. Psychosocial risks and stress at work are among the biggest challenges in occupational safety and health. They have a significant impact on the health of people, organizations and national economies.

The repercussions of professional stress on school speech therapists are reflected on psychological and physical health. Combating this stress can be achieved both by the speech therapist, in terms of the things he does (organizing the activity, time management, relaxation), but also by the institution where he works (which provides support and understanding, along with clear communication and trainings). Knowledge and practice of techniques will ensure efficiency in professional and personal activity.

Key-words: Stress; professional stress; eustres; distress; speech therapist; anti-stress techniques;

Societatea modernă ne oferă o gamă largă de avantaje, lucruri de care nu ne putem lipsi, însă tot ea ne oferă foarte multe surse de stres, care mai devreme sau mai târziu își vor arăta efectele negative, transformându-ne în *persoane stresate*. Stresul și oboseala profesională, numite și bolile secolului, sunt cele mai grave disfuncționalități care apar în cadrul muncii [7, p. 21].

Stresul reprezintă un fenomen al realității socioprofesionale cu o diversitate de semnificații la nivel personal, interpersonal, organizațional și social [1, p.10].

Ideea de stres este veche, originea: omul preistoric își dădea seama de senzațiile de descurajare și extenuare care îl cuprindeau după o muncă grea, în urma stărilor de frică sau a unor îndelungate perioade de boală. Deși, nu conștientiza că apăreau reacții similare, când ceva era peste puterea lui, acest sentiment îi atrăgea instinctiv atenția asupra faptului că limitele proprii sale capacități erau depășite [7, p. 23].

Noțiunea de stres a fost definită pentru prima dată de către **H. Selye** (1936), pentru desemnarea stării în care se află organismul individului amenințat de dezichilibru sub acțiunea unor agenți ce pun în pericol mecanismele sale homeostatice [8, p. 56].

Știința modernă definește stresul ca fiind orice tip de modificare cauzatoare de presiune fizică, emoțională sau psihologică. Stresul este felul în care reacționezi atunci când nu îți sunt

satisfăcute nevoile. Toate animalele au o reacție la stres, care are potențialul de a le salva viața, aceasta de fapt și reprezintă *eustresul*. Dar stresul repetat sau constant poate provoca daune atât fizice, cât și mentale aceasta este *distresul* [4, p.187].

Stresul poate lua cinci forme de bază, prezentate în tabelul 1.1.

Tabelul 1.1. Formele stresului după Davidje [5, p.26]

Stresul benefic (cunoscut sub denumirea de eustres)	O formă de stres pe termen scurt, care se produce atunci când considerăm că un factor de stres constituie o provocare pozitivă, și nu o amenințare negativă. Exemplele includ încercarea de a finaliza un proiect, îndeplinirea unei intenții sau urmărirea unui vis de o viață.
stresul zilnic	Presiunea pe care o simțim zilnic, acasă, la muncă, la masă și între mese etc. În mod ideal, stresul cauzat de toate acestea se reduce la câteva momente după petrecerea evenimentului, dacă nu se întâmplă acest lucru, devine un stres cronic.
Stresul acut (pe termen scurt)	O experiență care dă naștere unei surprize neplăcute ce necesită o reacție rapidă, ca de exemplu: o cană de cafea vărsată pe bluză, uitarea fierului de călcat în priză, etc. Felul în care primim informația și cum o gestionăm pe termen scurt reprezintă reacția noastră la stresul de tip acut.
Stresul cronic (pe termen lung)	Acesta include realitățile pe termen mai lung și încercările de a le face față – greutățile legate de pierdere, moarte, carieră și dragoste; încercările zilnice, cum ar fi un diagnostic medical, pierderea slujbei.
Stresul traumatic	Este rezultatul unui accident, act de violență, atac sau a unui eveniment devastator care se întâmplă atât de adânc.

Este demonstrat faptul că profesia, ca origine a identității, element al carierei și al veniturilor, poate deveni un generator de stres negativ, dar și pozitiv. Stresul prezent la locul de muncă se manifestă ca rezultat al unor resurse psihice insuficiente pentru a face față solicitărilor și exigențelor profesionale. În acest context cercetătorii vorbesc de un tip aparte de stres numit în termeni diferiți: *stres ocupațional*, *stres profesional*, sau *stres în activitatea profesională*, care acoperă una și aceeași entitate [6, p. 5].

Stresul profesional reprezintă starea generată de situația de muncă, referindu-se la muncile cu mare responsabilitate, cu risc înalt, activitățile ce *suprasolicită* sau *subsolicită* [2, p. 90].

Desfășurată în condiții favorabile, munca devine un factor antistres. În condițiile în care activitatea periclitează integritatea psihofizică, devine o cauză a stresului. Z. Bogathy evidențiază **factorii de stres la locul de muncă** [2, p.176]:

- *stilul de conducere (lipsa obiectivelor clare, comunicarea insuficientă și lipsa de informare);*
- *statutul, rolul în organizație (statut neclar în organizație, obiective și priorități contradictorii);*
- *cariera (incertitudine în evoluția carierei, frustrări în dezvoltarea carierei);*
- *decizia și controlul (slaba participare la luarea deciziilor);*
- *relațiile la locul de muncă (izolarea fizică sau socială, legături slabe cu superiorii, lipsa de comunicare, conflicte interpersonale);*

- proiectarea locului de muncă (sarcini de lucru repetitive și monotone, lipsa de competențe);
- sarcina de muncă și ritmul de muncă (lipsa controlului asupra ritmului de muncă, sarcini de muncă supra- sau subîncărcate);
- programul de lucru (greșeli, lipsa de decizie, semne de oboseală, ore suplimentare excesive);
- neimplicare (pierderea interesului pentru muncă, întârzieri, pasivitate, absentism);
- comportament agresiv (critica celorlalți, abuzuri verbale, hărțuire, vandalism);
- comportament imatur (nervozitate, reacții și răspunsuri emoționale necontrolate, certuri);
- comportament negativ (refuzul de a asculta sfaturile și sugestiile celor din jur, agresivitate);
- alți factori stresori la locul de muncă (volumul de muncă, cultul performanței).

Repercursiunile stresorilor asupra logopezilor școlari sunt persistente chiar după încetarea acțiunii lor efective. Cumularea are loc atât în ceea ce privește stresorii periodici, cât și din cumularea diferiților stresori independenți. Schimbarea, ca și crizele vieții, pot produce stres considerabil. Uneori o criză se devoltă dintr-o serie întreagă de evenimente mici, exterioare și interioare, care se acumulează până la un punct, de unde oamenii nu le mai pot face față [3, p.34]. Stresul profesional are diverse **repercursiuni/consecințe**, clasificate de W. Cox [7, p.87]:

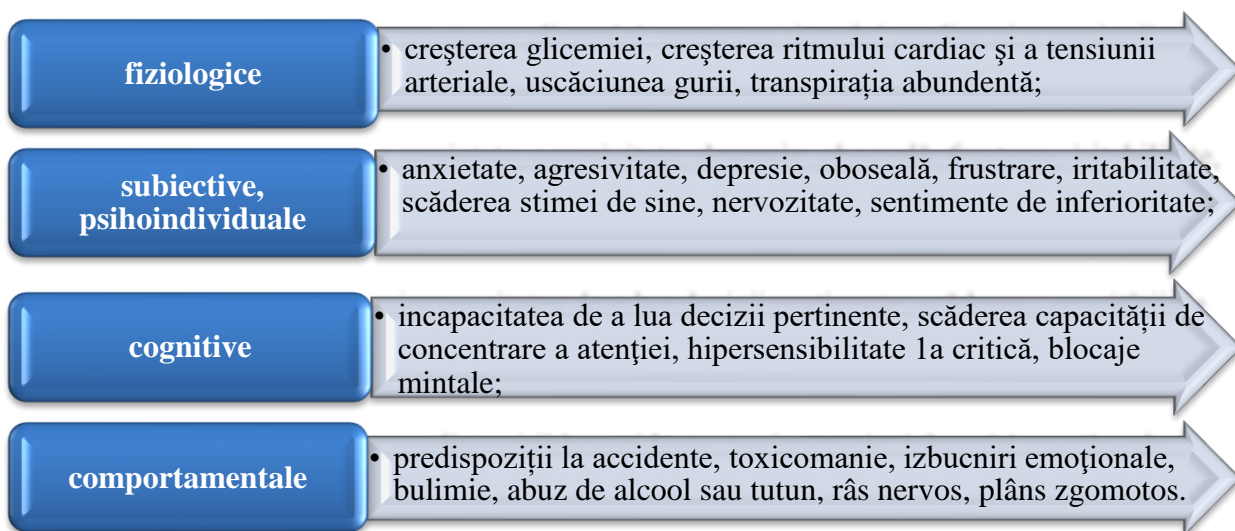


Fig. 1.1. Consecințele stresului profesional după W. Cox

O altă consecință a stresului de lungă durată este și **sindromul Burnout**. Acesta reprezintă o stare de epuizare fizică, psihică și emoțională produsă de stresul prelungit, în general la locul de muncă, fiind o consecință a dezichilibrului dintre cerințe, resurse și gradul de satisfacere profesională [9].

Putem măsura impactul imediat al stresului asupra persoanei și rezervelor organismului pentru rezistență la stresul acumulat prin diferite teste, chestionare, metode și tehnici de aflare a nivelului de stres. Aceste tehnici ne permit să colectăm informații de diagnosticare în

termeni relativ scurți și într-o astfel de formă care face posibilă compararea cantitativă și calitativă a rezultatelor.

Demersul experimental în integritatea sa a avut ca scop studierea și elucidarea impactului stresului profesional asupra logopezilor școlari cu o experiență de muncă mai mică (până la un an de activitate) cât și cu o experiență mai mare (de la 3 ani în sus). Metoda utilizată a fost chestionarul T. Șova, alcătuit din 40 de întrebări, cu scara de evaluare diversificată în 5 niveluri. Nivelul 1 reprezentând nivelul primejdios de scăzut, nivelul 2 – zona scăzută a stresului, nivelul 3 – zona normală a stresului, nivelul 4 - zona ridicată de stres, nivelul 5 – zona primejdioasă de stres.

După executarea experimentului, am constat că logopezii cu un an de experiență întâmpină în activitățile zilnice mai mulți factori stresori decât cei cu 3 ani de experiență. Specific logopezilor cu un an de experiență sunt nivelele 4 și 5 a stresului, fiind zonele ridicate și primejdioase, în care stresul domină și influențează asupra personalității logopedului, simțind mereu o tensiune, anxietate și neliniște.

Logopezii cu o experiență de 3 ani s-au încadrat în niveluri de stres normal și chiar scăzut. Unii fiind destul de adaptați și prezentând un echilibru între lucru, familie și activitățile zilnice, specificând că este nevoie și de o anumită tensiune pentru a ajunge anumite obiective.

Soluțiile de diminuare a nivelului de stres la logopezi se regăsesc la îndemâna lor, doar este important menținerea unui stil de viață sănătos; o alimentație echilibrată; odihnă suficientă; efectuarea activităților fizice în mod regulat, fapt demonstrat în creșterea energiei, a rezistenței la stres și a performanțelor profesionale și personale.

De asemenea se recomandă acordarea de timp pentru activitățile plăcute, hobby-uri, pasiuni; pentru dezvoltarea creativității și ieșirea din rutina zilnică. Timpul petrecut cu familia, cu prietenii și activitățile sociale au și ele un efect de „reîncărcare a bateriilor”, și nu trebuie neglijate [10].

La locul de muncă se recomandă exprimarea nemulțumirilor și sugestiilor de schimbare într-o manieră asertivă. Sunt benefice și activitățile diversificate, căutarea de provocări, ieșirea din rutină [7].

La fel, soluții destul de eficiente și valorificate în unele universități din Europa, sunt și tehnicile de relaxare, de respirație, tehnicile anti-distres etc.

Metoda OODD (*Oprește-te! Observă! Detașează-te! Deșteaptă-te!*), o metodă foarte eficientă de a nu lăsa să scape vreo vorbă dură, aspră în situație stresantă. Persoanele care reacționează foarte emoțional la o situație stresantă are nevoie de a adopta această metodă pentru a aplatiza situațiile create [5, p.61].

Oprește-te din orice faci sau gândești. Pur și simplu oprește-te. Șoptește-ți încet: Oprește-te! Nu uita, tot acest exercițiu durează mai puțin de cinci secunde.



Observă-te ca și cum te-ai privi din afară unde ești, cu cine ești, ce se întâmplă. Imaginează-ți că te ridici până la tavan și observă-te la rece. Continuă să te înalți până reușești să te uiți obiectiv la tine și la celălalt sau la lucrul care te enervează.



Detășează-te numai pentru o clipă de situație și trage încet și adânc aer în piept. În același timp, fă câțiva pași, apleacă-te sau (dacă stai jos) lasă-te puțin pe spate, expiră apoi încet. În timpul acestui proces, ai creat o anumită distanță energetică (prin respirație) și fizică (aplecându-te sau făcând câțiva pași înapoi) între tine și persoana care te enervează.



Deșteaptă-te străduindu-te să fii mai bun și punând în valoare acea parte din tine care te face să fii mândru de atitudinea ta față de viață. Activează un aspect neștiut al personalității tale, poate partea din tine care este încrezătoare, puternică și optimistă

Figura 1.2. Metoda OODD: Oprește-te! Observă! Detășează-te! Deșteaptă-te!
Tehnici anti-distres [9].

➤ **Controlează dialogul interior:** *pot să fac asta!; sunt sigur că voi reuși!; mă simt din ce în ce mai bine!*; etc.- se repetă de mai multe ori ca pe un slogan al stării de calm sau al stării de eustres.

➤ **Controlează-ți imaginația:** înlocuim imaginile negative din minte apărute cu altele neutre, pozitive, plăcute care întrerup cercul vicios imaginației – distres. Pur și simplu trebuie de „înghețat” cadrul și de modificat imaginea până când nu mai are impact asupra noastră.

➤ **Controlează-ți fiziologia:** de multe ori, calea cea mai scurtă pentru ieșirea din stresul negativ este schimbarea radicală a fiziologiei. Exercițiul fizic este un bun exemplu în acest sens. Este dificil să te simți melancolic, depresiv sau anxios în timp ce alergi sau faci flotări.

➤ **Relaxează-te și distrează-te!** Esențial este că în loc să „ne luptăm” cu viața, mai bine am crea momente plăcute, semnificative pentru noi.

BIBLIOGRAFIE

1. BĂBAN, A. *Stres și personalitate*. Cluj-Napoca: Presa universitară Clujeană, 2003, 210 p.
2. BOGATHY, Z. *Manual de tehnici și metode în psihologia muncii și organizațională*. Iași: Polirom, 2007, 392 p.
3. CAPOTESCU, R. *Stresul ocupațional. Teorii, modele, aplicații*. Iași: Lumen, 2006, 118 p.
4. CUNGI, Ch., PRICOP M. (trad.). *Cum putem scăpa de stres*. Iași: Polirom, 2003, 215 p.
5. DAVID, J.I. *Tehnici de relaxare. Ghid practice pentru creștere personală, împlinire durabilă și pace sufletească*. București: Niculescu, 2016, 280 p.
6. ȘOVA, T. *Eliminarea factorilor de stres în mediul educațional. Sugestii metodologice studenților stagiaari*. Ediția a II-a revăzută. Chișinău: S. n. (Tipologia din Bălți), 2015, 93 p.
7. ȘOVA, T., COJOCARU-BOROZAN, M. *Stresul ocupațional al cadrelor didactice. Note de curs*. Chișinău: S. n. (Tipologia din Bălți), 2014, 151 p.
8. SELYE, H. *The Stress Without Distress*. London: Corgi Books, 1987, 140 p.
9. Depresiv, informație de la specialiști [online]. [accesat 07.04.2019]. Available from: URL: <https://www.depresiv.ro/sindromul-burnout-epuizarea-emotionala-psihica-fizica/>

10. Stres....bun sau rău? [online]. [accesat 02.12.2018]. Available from: URL: <https://www.andyszekely.ro/stres-bun-sau-rau/>

DEZVOLTAREA SFEREI EMOȚIONAL-VOLITIVE LA COPIII CU DIZABILITATE MINTALĂ

DEVELOPMENT OF THE EMOTIONAL-VOLITIVE SPHERE IN CHILDREN WITH MENTAL DISABILITIES

*Anastasia Leahu, studentă,
Facultatea de Psihologie și Psihopedagogie Specială
Coordonator: Adriana Ciobanu, dr., conf. univ.*

CZU 159.922.72

Abstract

In this article, it is mentioned that the emotional-volitional sphere in children with mental disabilities is approached by researchers in the field of special psychopedagogy differently, to understand the mechanisms of formation of the emotional-volitional sphere and guide efforts to find corrective remedies to increase capacity of emotional-volitional regulation.

However, there is a position, regarding the fact that the emotional-volitional sphere is presented as an intercorrelated structure of the psyche and its development is determined by the influence of biological and social factors.

Interest in this issue has increased significantly, and hard study would make a significant contribution in the field of understanding the mechanisms of children with mental disabilities, because their abilities to emotionally depend on educational skills. Research on the emotional-volitional sphere will bring a novelty in the education system of people with mental disabilities.

Key-words: emotional-volitional sphere, mental disabilities, capacity of emotional-volitional regulation, development.

Problema dezvoltării sferei emoțional-volitivă se abordează din perspectiva concepției savantului L.S. Vîgotski, privind existența legilor generale ale dezvoltării psihice a copiilor tipici și a copiilor cu dizabilități de dezvoltare, precum și ideea structurării sistemice a psihicului.

Dezvoltarea sferei emoțional-volitivă a copiilor are o importanță deosebită datorită faptului că procesul de reglementare internă a comportamentului și activității este asigurat în mare măsură de componenta emoțional-volitivă a activității umane [7, p.64].

Copilul cu dizabilități mintale dispune de o gamă largă de procese afective, cum ar fi: sentimente, emoții, dispoziții, pasiuni, care au particularități de dezvoltare specifice.

Afectivitatea deficienților mintali poate fi, de obicei, caracterizată prin epitetul de „imatură”. Cu cât nivelul de inteligență este mai scăzut, cu atât frecvența tulburărilor afective este mai ridicată [4, p.105].

Structurile specifice deficienței mintale sunt specifice psihopatologiei marginale, fiind ușor de depistat fenomene de emotivitate crescută, de puerilism și infantilism afectiv, sentimente de inferioritate și anxietate accentuate, caracterul exploziv și haotic al reacțiilor în plan afectiv, controlul limitat al acestora.

Afectivitatea copilului cu deficiență mintală se caracterizează printr-o mare labilitate, irascibilitate, explozii afective. În stările conflictuale, copilul reacționează diferit, fie prin opoziție exprimată prin descărcări afective violente, fie prin demisie sau dezinteres, fie prin inhibiție, negativism sau încăpățânare [2, p.89].

Un alt aspect psihopatologic constă în instabilitatea, în schimbarea rapidă și nemotivată a stărilor dispoziționale, care e însoțită și de schimbarea atitudinii față de alții și de sine. Aceasta se întâlnește mai ales la tulburarea de personalitate Borderline, caz în care subiectul trece nemotivat, în cursul zilei, de la euforie, la anxietate cu solicitare de protecție, la depresie cu autopedepsire, la disforie însoțită de reacții explosive [2, p.105].

Labilitatea emoțională constă în modificarea frecventă a stărilor emotive și dispoziționale, în funcție de evenimente minore care se succedă.

Afectivitatea emotiv-dispozițională, însoțită de o expresivitate mimică rigidă, poate fi uneori expresia unei împregnări medicamentoase cu substanțe neuroleptice.

Hiperexpresivitatea mimico-gestuală a stărilor emotiv-dispoziționale e caracteristică personalităților histroinice, care, pe această cale impresionează anturajul și atrag atenția asupra lor.

Din perspectivă dinamică se pot aminti aspecte semiologice ale afectivității:

Fobia, constă într-o frică exagerată și nemotivată de unele situații sau persoane, care conduce de evitare sau asigurare. Fobiile se pot referi la: spații înguste, aglomerație, acte medicale, microbi, manifestare performantă în public, boli etc. Contactul cu situația fobogenă poate declanșa un atac de panică.

Frustrarea afectogenă este starea afectivă ce rezultă din nesatisfacerea unei dorințe sau nevoi psihologice ce provoacă o profundă insatisfacție ce se exprimă prin agresiune directă, dirijată către obstacol, către originea frustrării, prin deplasarea agresiunii atunci când aceasta nu este posibilă sau permisă către un alt obiect sau prin autoagresiune.

Frustrarea, după M.L.Munn se produce atunci când organismul întâlnește un obstacol mai mult sau mai puțin de neîntrecut în calea satisfacerii unei nevoi vitale. Situația stimul, care reprezintă astfel de piedică poate fi denumită stres (tensiune) și trauma corespunzătoare a organismului poate fi concepută ca o mărire a tensiunii. Tensiunea implicată astfel se consideră ca un conflict.

La deficientul mintal aceste „ciocniri” apar la două niveluri, dorința de autorealizare după modelul normalității irrealizabil datorită limitelor pe care deficiența i le pune sau nevoia de relație, de evaluare afectiv-morală, ca urmare a faptului că deficientul trăiește un profund sentiment de inferioritate.

Acest sentiment de frustrare de origine afectivă este generat de condițiile în care familia este dezorganizată, de lipsa de afecțiune chiar în condițiile unei familii organizate sau când sunt supuși în permanență „nedreptății” [6, p. 98].

Reacțiile emoționale sunt declanșate, în general de cauze minore, dar pe care ei le pricep ca foarte importante, și se amplifică nemotivat: supărările pot degenera în crize de furie (cu distrugerii de obiecte, agresiuni și autoagresiuni), veselie se poate transforma în râs nestăpânit, cu lacrimi și contorsionări faciale și corporale. „Manifestările exterioare puternice sunt efectul capacității reduse a scoarței cerebrale de a realiza un control asupra centrilor subcorticali. Prin caracterul lor exploziv și haotic, emoțiile au deseori un efect dezorganizator asupra activităților întârziatelor mintali. În plus, capacitatea redusă de a controla expresiile emoționale complică relațiile întârziatelor mintali cu cei din jur” (Roșca M., 1967) [3, p.134].

Afectul patologic constă într-un comportament a cărui motivație este condiționată predominant de o stare afectiv-reactivă care limitează discernământul și elaborarea unui comportament rațional [2, p.80-83].

Copiii cu dizabilitate mintală ușoară rezonează afectiv la starea emoțională a celor din jur. Certurile dintre părinți sau admonestările frecvente pe care le primește conduc la permanentizarea unei dispoziții afective anxioase, marcate de ostilitate, agitație și reclusiune.

La copiii cu dizabilitate mintală moderată afectivitatea este extrem de labilă, cu crize de plâns nemotivate, accese colerice subite, violență paroxistă, negativism general, cu reacții imprevizibile. Imaginile parentale constituie singurul lor sistem de referință, singura experiență relațională, din aceasta decurgând infantilismul lor marcat [3, p.177].

Dizabilitatea mintală severă - viața afectivă este redusă la trăirea impulsurilor primare, cu crize acute de plâns, autoerotism, automutilare, apatie, maleabilitate.

Emoțiile sunt elementare, reprezentate prin satisfacerea sau nesatisfacerea necesităților. Acești copii pot da reacții pozitive atunci când sunt mângâiați și negative atunci când sunt pedepsiți [4, p.108].

Cu privire la sfera emoțional-volitivă la copiii cu dizabilitate mintală de vârstă școlară mică, am realizat un studiu de cercetare, aplicând următoarele metode: Metodica "Imagini stupide și imagini subiect"; Testul „Casă-copac-om” (C .C .O.); Testul "Familia mea"; Metoda „Vopsirea cerculețelor”, în scopul elaborării unor recomandări metodice, privind reglajul emoțional-volitiv la această categorie de copii.

Studiul teoretico-experimental a sferei emoțional-volitivă la copiii cu dizabilitate mintală de vârstă școlară mică, ne-a permis deducerea următoarelor concluzii: emoții superficiale, instabile, supuse unor schimbări rapide; emoțiile negative au locul de frunte comparativ cu cele pozitive; sfera emoțională are un aspect dezorganizator asupra activităților acestora; capacitatea redusă de a controla expresiile emoționale; emoțiile sunt declanșate, în general de cauze minore, dar pe care ei le pricep ca foarte importante, fie pozitive sau negative; lipsa inițiativei, independenței, slăbiciunea motivelor interne, motivația slabă; regulile activităților, enunțate de profesor le trezesc copiilor cu dizabilitate mintală un interes foarte scăzut; respingerea emoțională a copiilor cu dizabilități mintale de către părinți perturbă nivelul de autoapreciere al acestora; exprimarea emoțiilor are loc prin grimase însoțite de sunete, sau țipete, diverse mișcări motorii; lipsiți de orientare cu tendințe de a întrerupe activitatea începută; voința este extrem de redusă ca intensitate și durată.

Rezumând simptomatologia comportamentului afectiv al copilului cu deficiență mintală, au fost depistate următoarele trăsături specifice: imaturitate afectivă, organizare întârziată a formelor de comportament afectiv, intensitate exagerată a cauzelor afective primare, infantilism afectiv, insuficiență a controlului emoțional, inversiune afectivă, carența relațional-afectivă.

Diferențe sesizabile între copilul cu dezvoltare tipică și cel cu deficiență mintală se observă și dacă se raportează la planul motivațional, la copiii cu deficiență mintală predominând interesele și scopurile apropiate, trebuințele momentane, capacitatea redusă de concentrare a atenției și neputința de a prevedea momentele mai importante ale activității, care îl fac pe copilul cu deficiență mintală să aibă dese insuccese. Acest fapt facilitează instalarea negativismului și a descurajării, a lipsei aspirațiilor și a efortului volițional în fața sarcinii [6, p.96].

În acest context, programele de recuperare și terapie trebuie să fie un proces continuu și să urmărească valorificarea cât mai bună a potențialului intelectual și aptitudinal pe care copilul le posedă, pornind de la premisa că orice progres făcut în recuperarea și dezvoltarea

unor capacități de autonomie personală și socială va permite apariția unui nivel mai ridicat de adaptare și integrare în mediul familiar și comunitar, ca o condiție a normalizării vieții acestor categorii de persoane.

În zilele noastre ludoterapia este considerată utilă, în mod egal, intervențiilor în toate tipurile de dizabilități, funcțiile jocului exprimându-și efectele prin cunoscutul mecanism al transferului. Sistemele psihice cognitive, afective și volitive, ca și trăsăturile temperamentale și caracteriale sunt subiecte pentru organizarea și conducerea activităților ludice [5, p.77].

Jocul este activitatea care permite copilului cu dizabilitate mintală să fie el însuși, de aceea este foarte important ca acest fenomen să facă parte din viața fiecăruia, însă dacă totuși aceasta nu are loc, datorită este a părinților, pedagogilor, psihopedagogilor să-l ajute pe copil să facă un pas spre dezvoltarea personalității sale cu ajutorul activităților de joc [1, p.232].

Recomandări metodice privind reglarea emoțional-volitivă la copiii cu dizabilitate mintală [4]:

- ✓ Elaborarea unui plan educațional bazat pe joc - activitate didactică, care ar avea ca scop relaxarea, distracția, comunicare, relaționare, eliminarea tensiunilor, creșterea posibilității de reglaj emoțional și volitiv a procesului educațional, autoreglajul, determinarea stărilor emoționale a diferitor persoane în procesul de comunicare și dezvoltare (ex: Jocul “Dansul”, Jocul “Cadourile”);
- ✓ Lipsa regulilor stricte în cadrul activităților, jocurilor care ar crea o atmosferă pozitivă sub aspect emoțional. Astfel, ajută elevii cu dizabilități mintale să depășească timiditatea, frica, anxietatea, să capete încredere în sine;
- ✓ Psihoterapia de familie, stimula comunicarea părinte-copil își are rolul și locul bine stabilit în formarea și dezvoltarea armonioasă a personalității copilului. Ea trebuie să fie una pozitivă și echilibrată, să atragă fericire, liniște și siguranță, eliminând stările emoționale negative: anxietatea, frica, neîncrederea în sine; Instruirea membrilor familiei cu privire la satisfacerea nevoilor afective ale copilului.

Aplicarea complementară a terapiilor ocupaționale [6]:

- a. Ergoterapia, posibilitatea de a fi implicat în activități plăcute, și de a se elibera de emoții, ce determină scăderea anxietății; face uz deprinderile cognitive ca : planificarea; memoria; concentrarea și contribuie la respectul de sine datorită achizițiilor și promovează plăcerea prin activitatea simplă de „a face”; Categoriile de activități în ergoterapie (A.Popescu) : olărit, modelaj, împletit, sculptură în lemn, croșetat; mecanica, sudura și lăcătușeria.
- b. Terapia prin dans, “dansul ameliorează în special imaginea corporală a subiecților, fiecare identificându-și prin dans propriul ritm corporal” (Ionescu S. 1987), folosirea psihoterapeutică a mișcării ca proces de dezvoltare a integrării emoționale, cognitive, sociale și fizice a individului;
- c. Muzicoterapia, determină la copilul cu dizabilitate mintală diminuarea tensiunilor, reducerea agresivității, sporind stări de deconectare, bucurie, încântare, echilibrând întreaga personalitate a copilului prin cultivarea unor trăsături de caracter pozitive (jocuri muzicale-exercițiu, jocuri cu text și cântec);
- d. Cromoterapia, refacere organismului prin folosirea calităților culorilor, echilibrând energia din corpul copilului;

- e. Artterapia, valorifică stima de sine, reechilibrează afectiv, dezvoltarea intereselor, motivației. (modelajul în plastilină sau lut; sculptura; pictura sau desenul; decorațiunile; confecționarea de jocuri, jucării și marionete; artizanatul;).

În procesul terapiei la copiii cu dizabilitate mintală se observă schimbări pozitive a sferei emoțional-volitive, are loc înțelegerea emoțiilor și sentimentelor, crește posibilitatea de reglare emoțională a procesului educațional, autoreglajul, determinarea stărilor emoționale a diferitor persoane în procesul de comunicare și dezvoltare.

Studierea particularităților sferei emoțional-volitive a copilului cu dizabilitate mintală este una dintre problemele majore ce poate fi soluționată numai prin efortul comun al psihologilor, pedagogilor, medicilor, care își orientează eforturile pentru a găsi remediile corecționale întru creșterea capacității de reglaj emoțional-volitiv.

Programele de recuperare și terapie este un proces continuu ce trebuie să urmărească valorificarea cât mai bună a potențialului intelectual și aptitudinal pe care copilul cu dizabilități mintale le posedă, pornind de la premisa că orice progres făcut în recuperarea și dezvoltarea unor capacități de autonomie personală și socială va permite apariția unui nivel mai ridicat de adaptare și integrare în mediul familiar și comunitar, ca o condiție a normalizării vieții acestor categorii de persoane.

BIBLIOGRAFIE

1. BĂRĂNESCU, R.; LĂZĂRESCU, M. *Psihopatologia descriptivă: semne și sindroame în tulburările mentale*. Iași: Ed. Polirom, 2011. ISBN 978-9734623150
2. BUICĂ, C. *Bazele defectologiei*. București: Ed. Aramis, 2004. ISBN 973-679-161-0
3. CIOBANU, A. *Psihologia specială*. Chișinău, 2019. 315 p. ISBN 978-9975-46-407-9.
4. POPOVICI, D., V. ; RACU, S. *Recuperarea copiilor cu polihandicap: polihandicapuri senzoriale; surdocecitatea: polihandicapul autist*. Tipografia Centrală, 2012. ISBN 9975531091
5. PĂUNESCU, C.; MUȘU, I. *Psihopedagogie specială integrată. Handicapul Mintal. Handicapul Intelectual*. București: Ed. PRO HUMANITATE, 1997. ISBN 9739731333 9789739731331
6. RACU, A.; POPOVICI, D., V., DANII, A., CREȚU, V. *Intervenția recuperativ-terapeutică pentru copiii cu dizabilități multiple*. Pontos, Chișinău, 2006. 232. p. ISBN 978-9975-51-01-7
7. RACU, I. *Dezvoltarea personalității la vârsta preadolescentă în diferite situații sociale de dezvoltare*. Chișinău, 2016.
https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/105_115_Dezvoltarea%20personalitatii%20la%20varsta%20preadolescenta%20in%20diferite%20situatii%20sociale%20de%20dezvoltare.pdf
8. STRĂCHINARU, I. *Psihopedagogie specială Vol. I*, Iași: Ed. TRINITAS, 1994. 208 p. ISBN 978-973-725-868-5

ОТНОШЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ К РЕЧЕВОМУ НАРУШЕНИЮ РЕБЁНКА

THE ATTITUDE OF PARENTS TO THE SPEECH DISORDER OF THE CHILD

*Bozbei Anna, studentă, masterat,
Programul de studii „Logopedie”*

Coordonator: Dorina Ponomari., dr., lector univ.

CZU 376.3:37.018.1

Abstract

The fact of the birth in the family of a child with developmental disabilities, including those with speech disorders, always causes deep feelings in the parents. Often in this case, the parents fail to develop an adequate parental attitude towards the child and towards his violation, in particular. The normalization of parental relationships is the basis for the success of treatment and correctional work with a child with developmental disabilities.

Key-words: speech development, speech disorder, parenting, speech therapy assistance.

Rezumat

Faptul nașterii în familia unui copil cu dizabilități de dezvoltare, inclusiv a celor cu tulburări de limbaj, provoacă trăiri profunde la părinți. De multe ori, părinții nu reușesc să dezvolte o atitudine parentală adecvată față de copil și față de tulburarea acestuia, în special. Normalizarea relațiilor părintești stă la baza succesului intervenției în vederea depășirii tulburării de dezvoltare.

Cuvinte-cheie: dezvoltarea limbajului, tulburări de limbaj, atitudine parentală, asistență logopedică.

Актуальность проблемы родительского отношения к речевому нарушению ребенка определена ролью семьи как источника развития, а также ее способностью создать благоприятные условия для максимально возможной коррекции отклонений в развитии и интеграции ребенка в общество [1, 2].

В специальной психологии, логопедии рассматриваются вопросы об отношении родителей к речевому нарушению своих детей. Многими авторами такие как М.С. Хватцев, Г.А. Каше, С.А. Миронова, Г.В. Чиркина, Т.Б. Филичева, Е.М. Мастюкова, Е.А. Стребелева, и др., было отмечено что заинтересованность и участие родителей в коррекционной работе благотворно влияет на речевое развитие ребенка [2, 3, 4].

Позиция родителей по отношению к речевому нарушению, влияет и на отношение ребенка к собственной речи и это может привести к фиксации на собственные речевые дефекты, то, что усугубит состояние ребёнка и замедлять процесс логопедического воздействия [2].

Практикующие логопеды часто отмечают, что возникают множество проблем в ходе сотрудничества с родителями хотя они предлагают различные варианты работы, с родителями детей, имеющих нарушения речи. Они озадачены вопросами: что определяет результативность сотрудничества логопедов и родителей? какую роль в этом играет родительское отношение в целом и родительское отношение к речевому нарушению в частности?

Все эти вопросы побудили нас сформулировать следующую **научную проблему:** как относятся родители к речевому нарушению собственного ребёнка? определение типа родительских отношений к речевому нарушению, что будет служить отправной точкой сотрудничества логопеда и родителя.

Гипотеза исследования: наличие у ребёнка речевого нарушения определяет у родителей различное отношение к проблемам собственного ребёнка.

Методология исследования:

1. Речевая карта, (авторы В.Олэреску, Д.Пономарь);

2. Тест-опросник «Родительское отношение», (авторы В.В.Столин, А.Я.Варга);
3. Анкета «Выявление детей группы риска», (авторы Л.В. Кузнецова).

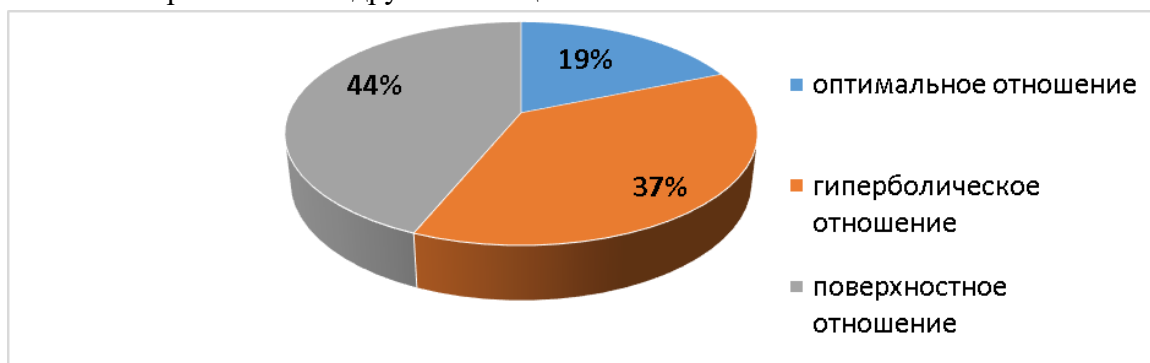
Результаты изучения особенностей родительского отношения к речевому нарушению агрессивного поведения. В экспериментальном исследовании приняли участие 16 детей (дошкольного и младшего школьного возраста) с речевыми нарушениями и их родители.

При применении **Речевой карты** мы выявили уровень развития речи детей, участвующих в данном исследовании, хотим отметить, что дети уже имели ранее поставленные логопедические диагнозы, но нас интересовал актуальный уровень развития. А также применение данной Речевой карты позволило нам добиться важной для нас задачи - изучение отношения родителя к речевому нарушению ребёнка, эту задачу частично мы достигли в ходе бесед с родителями собирая данные анамнеза (также мы беседовали с другими специалистами участвующие в воспитании, обучении и коррекции речи ребёнка).

Логопедическое обследование подтвердило наличие речевых нарушений обследуемых детей; анатомо-морфологическое состояние речевого аппарата в норме, присутствуют функциональные нарушения периферического и центрального сегмента речевого аппарата.

В зависимости от характеристик фонетико-фонематической и лексико-грамматической сторон речи мы выявили следующие нарушения (16 детей): Дислалия (полиморфная) – 7 детей; ФФНР – 3 детей; ОНР (не отягощённая) – 5 детей; ОНР (отягощённая умственной отсталостью, синдром Дауна) – 1 ребёнок. В ходе проведённых бесед с родителями и наблюдений поведения и эмоциональных состояний, судя по стилю общения мы получили следующие результаты, представленные в Фигуре 1.

Полученные данные показывает, что только для 3 родителей, то, что составляет **18,75%** из исследуемых родителей, характерно **оптимальное отношение**, такие родители осознают проблемы ребёнка, активно включаются в процесс логопедического процесса, регулярно выполняют полученные задания, интересуются результатами ребёнка, рады даже самым маленьким результатам и поддерживают ребенка, стараются соблюдать рекомендации, которые способствуют преодолению речевого нарушению. Родители с оптимальным отношением могут эффективно общаться сотрудничать с собственным ребёнком и с другими специалистами.

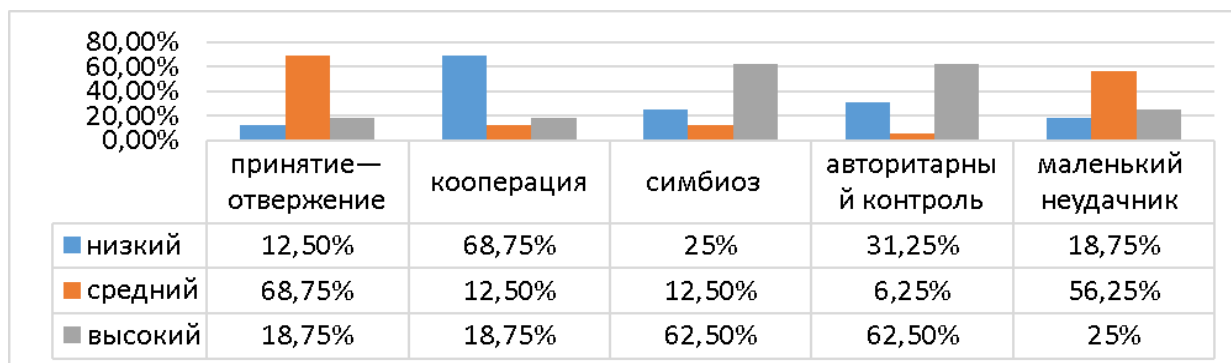


Фигура 1. Отношение родителей к речевому нарушению ребёнка

Для большинства исследуемых родителей характерны отношения, которые не способствуют сотрудничеству с собственным ребёнком и со специалистами; 6 родителей (37,5%) хотя осознают проблемы ребёнка, часто не могут совладать своими переживаниями, преувеличивают существующие проблемы, часто задают одни и те же вопросы, не внимательны к объяснениям специалистов и не соблюдают полученные рекомендации, понимают необходимость выполнения заданий но часто выполняют самостоятельно работы не включая ребенка (заполняют тетрадь сотрудничества, выполняют поделки, и.т.д.), во время бесед с логопедом родители фокусируются на собственных переживаниях, рассказывают с какими проблемами/неудобствами они встречаются из-за того что ребёнок «плохо говорит»; всё это признаки *гиперболического отношения* к речевому нарушению собственного ребёнка и представляет препятствием в сотрудничестве с ребёнком и со специалистами.

Признаки *поверхностного отношения* к речевому нарушению собственного ребёнка были выявлено у 7 родителей, то что составляет 43,75% из исследуемых родителей, они не согласны с поставленным диагнозом, часто приводят в пример знакомых или известных людей, которые имеют некоторые особенности и это не мешает им, или считают, что это возрастные особенности и всё пройдёт само собой, а всё «это» пустая трата времени. Всё-таки они согласились с тем, что ребёнку будет оказана логопедическая помощь, но возлагают всю ответственность на специалистов; они не выполняют полученные задания и рекомендации, часто обвиняют собственного ребёнка в «неправильной речи» и в том, что не была выполнена домашняя работа; они не заинтересованы в сотрудничестве со специалистами и не готовы сотрудничать с собственным ребёнком.

Оказание психологической или логопедической помощи родителям по вопросам воспитания детей и общения с детьми должна быть опережена диагностикой родительского отношения. Родительское отношение понимается как система разнообразных чувств по отношению к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимания характера и личности ребенка, его поступков. Для этого мы применили **Тест-опросник «Родительское отношение»**, авторы А.Я.Варга, В.В.Столин. Результаты опросника выражаются в пяти шкалах, обобщённые данные представлены в Фигуре 2.



Фигура 2. Результаты Теста-опросника «Родительское отношение»

Шкала принятие—отвержение:

- **низкий уровень** по шкале принятие было выявлено у 12,5% родителей, такие взрослые испытывают по отношению к ребенку в основном отрицательные чувства:

раздражение, злость, досаду, ненависть. Они считают ребенка неудачником, не верят в его будущее, низко оценивают его способности и нередко третируют ребенка;

- **высокий уровень** принятия показало 18,75% родителей, у них выражено положительное отношение к ребенку. Взрослые принимают ребенка таким, какой он есть, уважают и признают его индивидуальность, одобряют его интересы, поддерживают планы, проводят с ним достаточно много времени и не жалеют об этом;

- всё-таки у большинства родителей по этой шкале было выявлено **средний уровень** принятия - **68,75%**, это показывает, что хотя они не испытывают по отношению к ребенку отрицательные чувства, всё-таки этим взрослым тяжело принять ребенка таким, какой он есть.

Шкала кооперация:

- **высокий уровень** кооперации было выявлено у **18,75%** родителей, это признак того, что они проявляют искренний интерес к тому, что интересуется ребенка, высоко оценивают способности ребенка, поощряют самостоятельность и инициативу, стараются быть на равных с ребенком.

- **12,5%** из исследуемых родителей редко проявляет интерес к тому, что интересуется ребенка, не всегда адекватно оценивают результаты и способности ребенка, редко поощряют самостоятельность и инициативу, так как они показали **средний уровень** по этой шкале;

- низкие баллы по данной шкале получили - **68,75%**, они показали **низкий уровень** кооперации, такие взрослые не проявляют искренний интерес к тому, что интересуется ребенка, не следят за достижениями собственного ребёнка и не оценивают способности ребенка, часто наказывают за инициативу, не поощряют самостоятельность ребёнка.

Шкала симбиоз:

Высокие баллы так как и низкие показывают неадекватное отношение к собственному ребёнку, в нашем случае это большинство родителей.

- у **25%** родителей было выявлено **низкий уровень** симбиоза, взрослый, устанавливает значительную психологическую дистанцию между собой и ребенком, мало о нем заботится;

- **средний уровень** симбиоза показали **12,5%** родителей;

- родителей, не устанавливающих психологическую дистанцию между собой и ребенком, оказалось большинство - **62,5%**, они стараются всегда быть ближе к ребёнку, удовлетворять его основные потребности, выполняют всю работу за ребёнка, потому что не могут это доверить детям или считают, что так будет лучше всё сделано.

Шкала авторитарный контроль:

- **низкий уровень** по этой шкале, свидетельствуют о том, что контроль над действиями ребенка со стороны взрослого практически отсутствует у **31,25%** из исследуемых детей, это не очень хорошо для обучения и воспитания детей тем более не способствует преодолению речевых нарушений;

- наилучшим вариантом оценки педагогических способностей взрослого человека по этой шкале являются **средний уровень** - **6,25%**, к сожалению, таких родителей оказалось в меньшинстве;

- высокие баллы по шкале контроль получили большинство родителей - **62,5%**, и они находятся на **высоком уровне** контроля, это показывает, что взрослый ведет себя слишком авторитарно по отношению к ребенку, требуя от него безоговорочного послушания и задавая строгие дисциплинарные рамки. Почти во всем он навязывает ребенку свою волю. Такой взрослый человек далеко не всегда может быть хорошим воспитателем.

Шкала «маленький неудачник»:

- низкие баллы по этой же шкале хороший признак, это свидетельствует о том, что неудачи ребенка взрослый считает случайными и верит в него, такой взрослый, сможет поддержать и помогать своему ребёнку в ходе преодоления речевого нарушения, не будет фокусироваться на неудачах, а будет отмечать его достижения, таких родителей с **низким уровнем** по этой шкале оказалась всего **18,75%**;

- большинство родителей, а именно **56,25%** показали **средний уровень** по шкале отношение к неудачам ребенка;

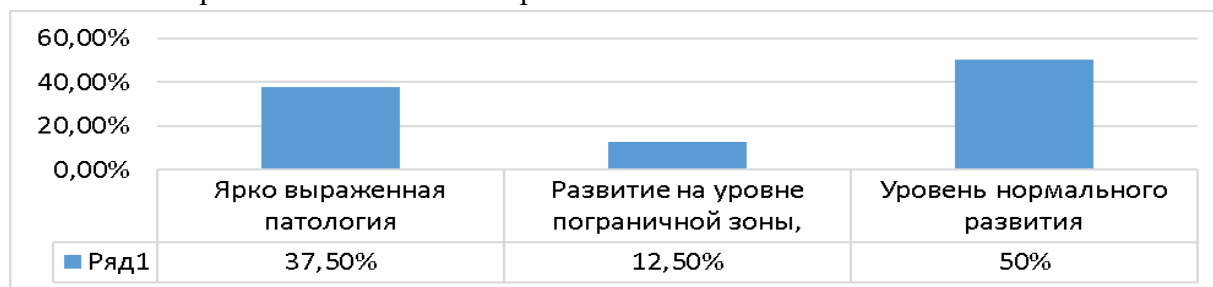
- **25%** исследуемых родителей считают ребенка маленьким неудачником и относятся к нему как к несмышленому существу: интересы, увлечения, мысли и чувства ребенка кажутся такому взрослому несерьезными, и он игнорирует их, такие взрослые не смогут поспособствовать преодолению речевых нарушений так как родители постоянно будут подчеркивать неудачи ребенка, а это может привести к отказу ребенка выполнять определенные задания либо к фиксации над собственными дефектами речи.

Для того чтобы оценить представления родителей о психофизическом аспекте развития собственного ребёнка мы применили **Анкету «Выявление детей группы риска»**, по Л.В. Кузнецовой. Так как было отмечено ранее, мы не применяли эту анкету не для выявления детей группы риска, так как дети, участвующие в данном исследовании, уже имеют речевые нарушения, эта анкета позволить нам узнать родительское отношение к особенностям развития ребёнка и соответствуют ли они реальному положению.

Результаты этой анкеты показал, что не все родители адекватно воспринимают уровень развития ребенка, социальную адекватность ребенка, эмоциональную неустойчивость, восприимчивость к педагогическим воздействиям и последствия наличия речевых нарушений у детей дошкольного и младшего школьного возраста. По данным исследований дети с речевыми нарушениями могут иметь разный уровень развития, но они представляют группу риска для социальной и школьной дезадаптации, часто у них проявляются нарушения письма и чтения, вследствие чего наступают проблемы в обучение и воспитание этих детей. К сожалению, родители не всегда понимают эти риски и не воспринимают логопедическую помощь как профилактику последующих нарушений, которые могут наступить в следствие речевых нарушений устной речи.

Анализируя результаты комплексного психо-логопедического обследования только у одного ребёнка - ярко выраженная патология (ОНР, отягощённый умственной отсталостью); остальных исследуемых детей можно отнести к уровню пограничной нормы так как у дошкольников наблюдается ОНР а у младших школьников ФФНР и полиморфная дислалия – это не соответствует возрастным показателям и эти

особенности могут усугубиться с возрастом по мере возрастания нагрузок в школе и в социуме. Как можно увидеть в Фигуре 3, у родителей другие представления касаются особенностей развития собственного ребёнка.



Фигура 3. Результаты анкеты «Выявление детей группы риска», по Л.В. Кузнецовой

Родители оценили уровень развития (по следующим показателям: гиперактивность, двигательную расторможенность, социальную адекватность, эмоциональную устойчивость, умственное развитие, восприимчивость к педагогическим воздействиям) следующим образом: **37,5%** родителей считают, что у ребёнка ярко выраженная патология; **50%** родителей считают, что развитие ребёнка в норме, и не находятся в группе риска; - и только **12,5%** исследуемых родителей считают, что развитие ребёнка находится на уровне пограничной зоны; родители понимают, что эти дети нуждаются в логопедической помощи и находятся в группе риска для вторичных и третичных нарушений. Как выше было изложено это не соответствует действительности, практически все исследуемые дети находятся на уровне пограничной зоны, исключение – один ребёнок с ярко выраженной патологией.

В настоящее время очень остро стоит проблема взаимодействия семьи и специалистов, вовлечённых в процесс воспитания и обучения детей, тем более в случае взаимодействия родителей и логопедов так как это будет во многом определять результат логопедической помощи. Отношение родителей к речевому нарушению ребёнка зависит от многих факторов: тяжесть нарушения, степень осведомлённости родителей в области логопедии, т.е. знание о специфике нарушения речи, уровень развития умственных способностей родителей, особенности характера, внутрисемейные отношения, стиль воспитания.

Полученные результаты подтвердили выдвинутую гипотезу о том, что наличие у ребёнка речевого нарушения определяет у родителей различное отношение к данным проблемам. Мы выявили что родители часто неадекватно относятся к речевому нарушению ребёнка и оценивают особенности его развития. Целесообразно в начале оказания логопедической помощи детям выявлять родительское отношение к речевому нарушению ребёнка, это позволит с одной стороны установить сотрудничество с родителями, с другой стороны логопед сможет эффективно вовлекать родителей в логопедическую работу.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. BUCUN, N., VASIAN, T. Particularitățile psihosociale ale atitudinilor parentale față de copilul cu dizabilități În: *Psihologie. Pedagogie speciala. Asistentă sociala*. 2013, № 1(30) pp.1-13. ISSN 1857-0224

2. PONOMARI, D. Consilierea parentală – parte componentă a programului de intervenție psiho-logopedică. În: *Revista Psihologie. Pedagogie Specială. Asistență socială*. 2017, nr. 3 (48), pp. 96-104. ISSN 1857-0224 ISSNе 1857-4432 2017
3. СТРЕБЕЛЕВА, Е., МИШИНА, Г.А, Психолого-педагогическая поддержка семьи ребенка с ОВЗ. Москва: Инфра-М, 2021. 184 с. ISBN 978-5-16-015297-4 ISBN-онлайн 978-5-16-107758-0
4. ТКАЧЕВА, В.В., АРХИПОВА, Е.Ф., БУТКО, Г.А. и др. Психолого-педагогическое сопровождение семьи ребенка с ОВЗ. Москва: Издательский центр «Академия», 2014. 272 с. ISBN 978-5-4468-0227-2

L'AUTONOMIE DE L'APPRENANT DANS L'APPRENTISSAGE/L'ENSEIGNEMENT/L'ÉVALUATION DU FLE

STUDENT AUTONOMY IN TEACHING / LEARNING / EVALUATION THE FRENCH LANGUAGE

*Valentina Chiper, studentă, anul IV,
Facultatea de Limbi și Literaturi Străine
Coordonator : Angela Solcan, dr., conf. univ.*

CZU 37.04:811.133.1

Rezumat

Formarea unei personalități autonome este considerată un ideal educațional pentru toate școlile lumii care optează pentru dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a individualității umane. În sistemul educațional contemporan, este din ce în ce mai necesar să ne concentrăm pe autonomia elevilor ca principal factor în dezvoltarea lor. Elevul se găsește în centrul tuturor componentelor sistemului educațional, deoarece el este cel care învață. În zilele noastre, există o multitudine de metode care ne obligă să centram procesul de învățare asupra elevului și trebuie să creăm o atmosferă propice unei bune învățări care să îi permită să-și asume responsabilitatea învățării. Noi am analizat tipurile de autonomie, limitele, punctele forte și am caracterizat metodele care promovează autonomia elevilor. În cele din urmă, am explicat rolul profesorului și rolul elevului independent în procesul de predare / învățare / evaluare a FLE.

Cuvinte-cheie : autonomie, învățare autonomă, auto-evaluare, elev, profesor.

Abstract

The formation of an autonomous personality is considered an educational ideal for all schools in the world that opt for the free, integral and harmonious development of human individuality. In the contemporary education system, it is increasingly necessary to focus on student autonomy as the main factor in their development. The student is at the center of all the components of the educational system, because he is the one who learns. Nowadays, there are a multitude of methods that force us to focus the learning process on the student and we need to create an atmosphere conducive to good learning that allows him to take responsibility for learning. We analyzed the types of autonomy, the limits, the strengths and we characterized the methods that promote students' autonomy. Finally, we explained the role of the teacher and the role of the independent student in the teaching / learning / assessment process of FLE.

Key-words: autonomy, autonomous learning, self-assessment, student, teacher.

Le sujet « Apprenant » a été très controversé tout au long de l'histoire de l'enseignement du FLE (français langue étrangère). En ce qui concerne le rôle de l'apprenant par rapport à l'enseignant nous avons remarqué un grand écart. Dans les méthodologies anciennes, l'enseignant se trouvait au centre de l'apprentissage, tandis que l'apprenant était en arrière-plan. Très pertinente est ici l'idée de Zhuya « L'enseignant est le seul acteur dans la salle de classe que tous les élèves regardent et écoutent, ce qui ne les encourage pas à la prise d'initiative, à la prise de parole et de manière générale à dialoguer avec le professeur ». [8, p.143], donc d'ici l'idée de l'apprenant qui ne peut pas se débrouiller sans l'enseignant.

À partir des années '80 on a commencé à parler de la notion « autonomie ». Le concept **d'autonomie de l'apprenant** a été élaboré, à l'initiative du Conseil de l'Europe, dans les années '80 du XX-ième siècle, dans le but d'améliorer la qualité de l'enseignement des langues étrangères. Dans la littérature spécialisée, le terme « autonomie » est utilisé dans une multitude de sens, liés aux méthodes d'apprentissage et aux compétences de l'apprenant. Comme le souligne Solcan Angela, « Le fondement de l'apprentissage autonome c'est « apprendre à apprendre », et pour que cet apprentissage soit efficace, l'apprenant doit posséder un ensemble de savoirs et de savoir-faire. », [6, 2017, p.143].

Selon Holec « Dans le contexte de l'apprentissage des langues, l'autonomie est donc la capacité de prendre en charge son propre apprentissage. » [3, 1979, p.58] Quand l'apprenant va gérer et organiser son mode d'apprentissage le résultat sera visible. Dans une situation d'apprentissage, c'est ainsi que l'apprenant doit appliquer la capacité d'autonomie, car cela le rend responsable de ses progrès.

Nous avons consulté le Cadre européen commun de référence pour les langues 2001 (CECRL), car il s'agit d'un document qui vise le processus d'enseignement. Dans le CECRL le concept d'autonomie est abordé sous deux aspects : « L'autonomie de l'apprenant dans l'utilisation de la langue [...] et l'autonomie de l'apprenant dans l'apprentissage de la langue [...]» [7, 2005, p.205] Des 6 niveaux de référence présentés dans le Cadre, le niveau autonome est le cinquième (C1), qui tient de l'utilisation de la langue étrangère. Sur le sujet de l'apprentissage de la langue, le CECRL soutient que les apprenants devraient être encouragés à apprendre de manière autonome, car en grand partie les apprenants ont tendance à apprendre uniquement en présence d'un enseignant sans pouvoir planifier leur propre activité d'apprentissage.

Les apprenants peuvent être autonomes de différentes manières, donc nous proposons d'analyser les différents types d'autonomie : *l'autonomie affective*, *l'autonomie intellectuelle*, *l'autonomie temporelle et spatiale*, *l'autonomie socio-pédagogique*, *l'autonomie langagière*.

Dans son travail, Sol décrit le type d'autonomie comme : « *L'autonomie affective* se définit par le fait d'oser prendre des décisions, de les assumer sans en avoir peur, de ne pas être dépendant de l'approbation et du jugement des autres, de savoir recevoir la critique constructive et d'avoir confiance en soi. L'élève doit se sentir en sécurité et évoluer dans un climat de confiance. Pour que l'élève puisse acquérir une autonomie affective, il doit se détacher du maître [...]» [7, 2005, p.4]. En ce qui concerne *l'autonomie intellectuelle* « l'élève peut mobiliser des compétences transversales et spécifiques à chaque discipline, des savoirs et des savoir-faire, pour résoudre des problèmes ». Prenons *l'autonomie temporelle et spatiale*. Le lieu le plus propice pour l'enseignement, c'est bien sûr l'école. Nous avons constaté que les apprenants moldaves ont tendance de se rendre autonomes dans la salle de classe quand ils sont en grand nombre et quand le professeur les aide. Quand ils sont à distance, par exemple chez eux, ils sont responsables d'accomplir les tâches, mais nous voyons cette peur de ne pas se tromper. *L'autonomie socio-pédagogique* est acquise dans un milieu social. Dans le milieu scolaire où on a un enseignant, il s'agit de « l'autonomie socio-pédagogique ». Dans le processus d'autonomisation des apprenants le rôle de l'enseignant est expliqué par Meirieu comme suit: « c'est à lui leur apprendre à s'organiser, à trouver les méthodes les plus efficaces pour apprendre leur leçon ou réviser leur contrôle, à évaluer les résultats qu'il atteint, à chercher les remédiations requises, etc. » *L'autonomie langagière* est

basée sur la nécessité de l'apprenant de parler une langue étrangère pour qu'il soit compris par un locuteur natif, en utilisant les connaissances acquises pendant les cours FLE. Comme l'indiquent Germain et Netten, l'autonomie langagière est « la capacité de l'apprenant de prendre des initiatives langagières et d'utiliser avec spontanéité des énoncés nouveaux lors d'une situation authentique de communication dans la L2.» [2, 2004, p. 57] Quand l'apprenant n'a pas peur s'exprimer et commettre des fautes, son dialogue sera naturel et son interlocuteur va apprécier son effort.

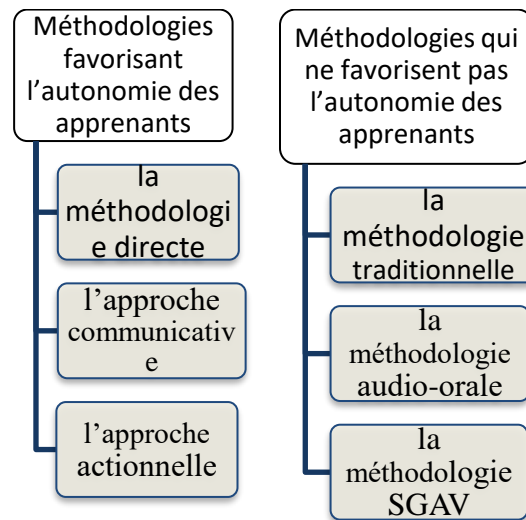
Dans l'apprentissage / l'enseignement du FLE, tous les individus ont un degré d'autonomie différent. Nous expliquons ce phénomène par le fait qu'il existe différents niveaux d'autonomie: *l'autonomie complète et la semi-autonomie*. L'autonomie complète se caractérise par le fait que l'apprenant est complètement détaché de l'enseignant. Il essaie de formuler lui-même les objectifs d'apprentissage, il choisit les techniques d'apprentissage à utiliser pour réussir et il ne dépend pas des autres. Bien sûr, l'autonomie complète nécessite beaucoup de travail, car les apprenants moldaves n'ont pas tendance à travailler très souvent en dehors de la classe, autant que les français, à partir d'ici nous avons remarqué une différence entre les apprenants de notre pays et les autres. Les apprenants qui ont tendance à avoir une autonomie complète doivent savoir que cela implique une démarche créative, car la créativité est un indice que l'apprenant travaille de manière originale, l'originalité impliquant l'autonomie. Parlant de semi-autonomie, Solcan Angela dit que « En didactique des langues l'apprenant devient autonome quand il est capable d'affronter avec succès toutes les situations de communication qui implique la connaissance de la langue cible, [...] sa connaissance peut être partielle, lacunaire. Il est alors semi- autonome. » [5, 2016, p. 92] D'ailleurs quand on parle de semi-autonomie on parle aussi des conditions. Les conditions psychologiques sont au premier plan, car il y a des apprenants qui ont une mémoire très bien développée et qui peuvent apprendre rapidement, mais il y a des apprenants qui ont une mémoire moins développée, mais qui ont une grande volonté d'apprendre, donc on ne peut pas dire qu'un apprenant ne veut pas obtenir l'autonomie s'il a besoin de plus de temps pour acquérir un matériel. La semi-autonomie implique le statut des apprenants qui ont parfois besoin d'aide - soit de la part de l'enseignant, de la part d'un parent ou d'un collègue.

Le rôle de l'apprenant a pris un nouveau tournant des années 1970. « L'apprenant n'est plus seulement enseigné, passif, mais participe à son apprentissage, il en devient l'acteur : il réfléchit sur ses modes de fonctionnement, apprend à gérer ses activités mentales et ses ressources, décide de ses objectifs, décrypte des données à travers une grille de lecture personnelle, construit lui-même sa compétence. Il accroît son autonomie, recherche et exploite les occasions de faire de nouveaux apprentissages : Son implication devient facteur d'autonomisation et de motivation [...] » [1, 2003, p.14] Avec son nouveau rôle, l'apprenant a tendance de se centrer sur soi-même. L'apprenant devient de plus en plus créatif et il devient capable d'appliquer les connaissances dans des situations de communication. Korkut vient d'expliquer les deux rôles comme : « L'enseignant : moins actif, moins autoritaire, partage son savoir avec les apprenants. L'apprenant : plus actif (prend la parole, joue des rôles), plus créatif, participe au processus d'apprentissage ». [4, 2004, p.38]

Le rôle de l'enseignant a changé de la même manière que le rôle de l'apprenant à travers l'évolution des méthodologies d'apprentissage FLE. Nous avons remarqué qu'à cause de cette situation l'apprenant ne peut pas s'autonomiser. Zhuya dit que « Le professeur est omniprésent

et omniscient, le rôle qui lui est attribué, et qu'il se donne, est celui du transmetteur de savoir tandis que les élèves, de leur côté, ne représentent qu'un collectif abstrait. » [8, 2011, p. 143], donc les apprenants devaient tout simplement obéir. Avec l'approche communicative l'enseignant a reçu un nouveau rôle. Tout d'abord, l'enseignant a pour rôle d'aider l'apprenant à trouver son style d'apprentissage, de plus le devoir de l'enseignant est d'apprendre à apprendre aux apprenants pour réaliser l'apprentissage autonome.

De nos multiples recherches nous pouvons dire qu'il existe plusieurs méthodologies qui se sont développées dès l'apparition de l'enseignement des langues. Nous avons classé ces méthodologies en deux types : celles qui contribuent à l'autonomie de l'apprenant et celles qui ne le font pas.



La *méthodologie traditionnelle* est également exposée comme la méthodologie grammaire-traduction. L'objectif principal de la méthodologie traditionnelle était de lire et traduire de petits textes rédigés en français. Nous avons constaté que la méthodologie traditionnelle impliquait un modèle rigide émis par l'enseignant, qui devait être répété par les apprenants, puis appris par cœur, sans comprendre de quoi il s'agissait.

La *méthode directe* favorisait le désir de l'apprenant de découvrir seul les réponses aux questions de l'enseignant. Les répétitions avaient un rôle très important dans la fixation des connaissances. L'objectif principal de la MD était d'amener l'apprenant à s'exprimer directement (sans traduction mentale) en langue étrangère, en utilisant des expressions courantes.

Dans la *méthodologie audio-orale*, l'oral continuait être privilégié, parce que les supports pédagogiques de base étaient les dialogues qui devaient être répétés par les apprenants plusieurs fois. Cette méthodologie s'est concentrée surtout sur les méthodes : orale, répétitive, imitative. Les apprenants ne montaient aucune liberté ou autonomie, car ils n'avaient qu'à répéter et mémoriser les dialogues.

Dans la *méthode SGAV*, l'apprenant n'a aucun contrôle sur le développement ou sur le contenu du cours, mais il est toujours actif puisqu'il doit continuellement écouter, répéter, comprendre, mémoriser, et parler librement, mais les apprenants ont très peu de liberté d'expression et d'affirmation de leur personnalité, vu que l'enseignant parle toujours à la classe entière et les activités de groupe ou en binôme ne sont point encouragées.

Dans *l'approche communicative* l'apprenant devait acquérir la compétence de communication, d'après nous l'apprenant pouvait travailler en autonomie. Le point fort de cette approche, est que les besoins de l'apprenant sont au premier plan, donc les apprenants peuvent agir d'une manière autonome, car il s'agit d'« apprendre à apprendre ».

L'approche actionnelle, reprenant tous les concepts de l'approche communicative, y ajoute l'idée de tâche à accomplir dans les multiples contextes auxquels un apprenant va être confrontée dans la vie sociale. La vie sociale étant un acteur qui demande à l'apprenant de communiquer, l'oblige d'apprendre une langue en s'auto-régulant. L'approche actionnelle oblige à la fois l'enseignant et l'apprenant à accomplir des tâches.

En conclusion nous pouvons affirmer que le concept d'autonomie représente la capacité de l'apprenant de prendre en charge son propre apprentissage, de formuler des objectifs d'apprentissage et de s'auto-évaluer, l'autonomie n'est pas une capacité innée, elle doit s'acquérir par un apprentissage formel sous la supervision d'un enseignant. Un apprenant peut avoir plusieurs types d'autonomie en même temps ou on ne peut avoir qu'un seul type d'autonomie, et notamment : affective, intellectuelle, temporelle/spatiale, langagière, socio-pédagogique. On a deux limites de l'autonomie : l'autonomie complète et semi-autonomie. On peut diviser les méthodologies d'apprentissage du FLE en deux catégories : ceux qui développent l'autonomie de l'apprenant et ceux qui ne le font pas. Nous considérons sous toutes ses formes que l'autonomie est un nouveau concept dans la didactique du FLE et que c'est très important dans le développement des habiletés et des capacités intellectuelles de l'apprenant en le préparant pour l'intégration dans la vie sociale.

BIBLIOGRAPHIE

1. CUQ, J-P. *Dictionnaire de didactique du français : Langue étrangère et seconde*. Paris: Clé international, 2003. 303 p.
2. GERMAIN, C., NETTEN, J., Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE / FLS // *Alsic*, 2004, Vol. 7, p. 55-69.
3. HOLEC, H. *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Hatier, 1979. 58 p.
4. KORKUT, E. *Pour apprendre une langue étrangère (FLE)*. Ankara: Pegem akademi, 2004. 151 p.
5. SOLCAN, A. La dualité de l'apprentissage : l'auto-apprentissage et l'autorégulation dans l'acquisition du français langue étrangère (FLE) // *Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului*. Vol 3. Chișinău : UPS „Ion Creangă. 2016. p.91-95.
6. SOLCAN, A. L'autonomie de l'étudiant et l'auto-construction de son savoir. //
7. *Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului*. vol. 3. Chișinău : UPS Ion Creanga. 2017. p.142-153
8. TAGLIANTE, C. *L'évaluation et le Cadre européen commun*. Paris: Clé International, 2005. p. 205
9. ZHUYA, W. Une pédagogie mettant l'accent sur l'autonomie de l'apprenant. // *Synergies Chine*. 2011, n° 6 p. 141-149.

L'AUTOBIOGRAPHIE COMME GENRE DE LA LITTÉRATURE FRANÇAISE CONTEMPORAINE

AUTOBIOGRAPHY AS A GENRE OF CONTEMPORARY FRENCH LITERATURE

Valeria Cioban, studentă, anul IV,
Facultatea de Limbi și Literaturi Străine

Coordonator: Natalia Avornicesă, conf. univ., doctor

CZU 37.026:821.133.1

Abstract

The autobiography appears in French literature with the Renaissance. Over time, this literary genre has evolved so that in contemporary literature there are several types of autobiographies. The authors decide the type of autobiography according to the purpose they pursue. Thus, in contemporary French literature we perceive complete autobiography, memoirs, diary, testimonies, essays, pseudo-memoirs, travel stories, etc. A trend in the autobiographical genre of modern literature is that most works focus on a particular period of life.

Key-words: autobiography, contemporary literature, literary genre

Rezumat

Autobiografia apare în literatura franceză odată cu Renașterea. Pe parcursul timpului, acest gen literar a evoluat astfel încât în literatura contemporană se disting mai multe tipuri de autobiografii. Autorii decid tipul de autobiografie în funcție de scopul pe care îl urmăresc. Astfel, în literatura franceză contemporană percepem autobiografie completă, memorii, jurnal intim, mărturii, ese, pseudo-memoriile, povestiri de călătorie, etc. O tendință a genului autobiografic al literaturii din zilele noastre constă în faptul ca majoritatea operelor se axează pe o perioadă determinată din viață.

Cuvinte-cheie: autobiografie, literatură contemporană, gen literar.

L'origine de l'autobiographie dans la littérature française est associée avec l'apparition des *Essais* de Montaigne à la Renaissance. Le terme d'*autobiographie* est plus récent, ayant plusieurs significations au long des siècles. L'autobiographie est un genre littéraire, une histoire dans laquelle quelqu'un raconte sa vie ou une partie de celle-ci. Elle diffère d'une biographie, qui est l'histoire de la vie d'une personne écrite par quelqu'un d'autre. Certaines personnes peuvent avoir écrit leur histoire de vie par une autre personne parce qu'elles ne croient pas qu'elles peuvent bien écrire, mais elles sont toujours considérées comme auteur parce que ce sont elles qui fournissent les informations. La lecture d'autobiographies peut être plus intéressante que les biographies parce que les lecteurs lisent les pensées de la personne plutôt que l'interprétation de quelqu'un d'autre. Donc nous pouvons affirmer que l'autobiographie est une *biographie* d'une personne réelle faite par elle-même. Il est à mentionner que le mot *autobiographie* est formé de : *auto-* élément provenant du grec *autos* qui est traduit comme *soi-même*, *lui-même* ; *bio-* élément provenant du grec *bios* qui signifie *vie* ; *graphie* - élément du grec qui est traduit comme *écrire*. Dans la Figure 1 nous voulons représenter la relation entre le narrateur, l'auteur et le personnage principal d'une autobiographie :

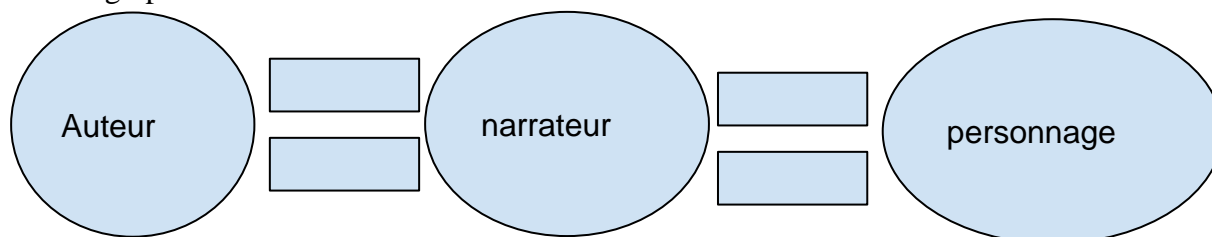


Figure 1. La relation entre le narrateur, l'auteur et le personnage principal d'une autobiographie

Cependant, l'autobiographie peut avoir une conception très large. Le terme peut désigner tout écrit, où l'auteur (écrivain ou non) met l'accent sur sa propre vie. Le terme peut s'appliquer à de nombreux aspects, qu'ils soient littéraires ou non. Voici quelques exemples qui pourraient être considérés comme autobiographie : une liste réelle appelée CV, un journal, comme celui de Gide, parfois écrit immédiatement après les faits, où l'auteur fait des commentaires à propos de quelques faits mémorables qui se sont produits au cours d'une journée, des fragments de récits ou un récit continu, ou encore des annales. Dans de nombreux cas, des souvenirs d'enfance ou de jeunesse se forment, qui est la forme de contenu d'une autobiographie. L'autobiographie peut être aussi bien nommée une chronique subjective d'événements historiques. Par exemple, pour Jacques Lecarme et Éliane Lecarme-Tabone, c'est plutôt à l'adjectif autobiographique que pourrait être dévolu ce sens général d'écrits sur soi [4]. Les œuvres autobiographiques peuvent prendre de nombreuses formes, des écrits intimes faits au cours de la vie qui n'étaient pas nécessairement destinés à la publication (y compris les lettres, les journaux intimes, les mémoires et les réminiscences) à une autobiographie formelle d'un livre. « Les autobiographies formelles offrent un type spécial de vérité biographique : une vie, remodelée par le souvenir, avec toutes les omissions et distorsions conscientes et inconscientes du souvenir » [5, p. 137]. Les autobiographies sont une partie importante de l'histoire. Être capable de lire les idées et les histoires de vie de la personne, c'est obtenir l'histoire à la première personne par rapport à la version à la troisième personne (dit-il / elle). Dans le journalisme, les journalistes se rendent à la source pour obtenir un compte rendu précis d'un événement. Il en va de même pour les histoires de vie. La lecture de l'histoire à partir d'une deuxième ou troisième source ne sera pas aussi fiable. L'auteur peut expliquer et décrire de manière incorrecte les événements de la vie de la personne. Le romancier Graham Greene a déclaré que, pour cette raison, une autobiographie n'est qu'une « sorte de vie » et a utilisé l'expression comme titre pour sa propre autobiographie (1971). Les autobiographies sont également importantes car elles permettent à d'autres personnes dans des circonstances similaires de se rendre compte qu'elles ne sont pas seules. Ils peuvent inspirer ceux qui ont des problèmes dans leur vie. Pour l'auteur, l'écriture de l'autobiographie leur permet de guérir en exprimant leurs sentiments et leurs opinions. Les autobiographies sont également une partie importante de l'histoire.

Si nous parlons de la littérature française contemporaine, il existe de nombreux types d'autobiographies. Les auteurs doivent décider quel but ils ont pour écrire sur leur vie, puis ils peuvent choisir le format qui raconterait le mieux leur histoire. La plupart de ces types partagent tous des objectifs communs : s'aider eux-mêmes à faire face à un problème en l'écrivant, aider les autres à surmonter des événements similaires ou simplement raconter leur histoire.

L'identification exacte des types d'autobiographie est difficile, présentons ici quelques exemples:

Autobiographie complète (traditionnelle) : ce serait l'histoire complète de la vie, de la naissance à l'enfance, en passant par le jeune adulte et jusqu'à l'époque actuelle de l'écriture du livre. Les auteurs pourraient cela si toute leur vie était très différente des autres et pouvait être considérée comme intéressante. Comme exemple d'une autobiographie nous avons *À la recherche du temps perdu* de Marcel Proust.

Mémoire : il existe de nombreux types de mémoires - le lieu, le temps, la philosophie (leur théorie de la vie), le travail, etc. Un mémoire est un instantané de la vie d'une personne. Il se concentre sur une partie spécifique qui se démarque comme une expérience d'apprentissage ou mérite d'être partagée. Les mémoires sont des œuvres historiques et parfois littéraires, le sujet de sa propre vie, considérées comme révélatrices d'un moment de l'histoire. Plus précisément, il s'agit d'un recueil de souvenirs qu'une personne rédige à propos d'événements historiques ou anecdotiques, publics ou privés. L'auteur de mémoires est appelé mémorialiste. Nous pouvons définir le mémoire comme « un souvenir laissé par quelqu'un » [1, p. 117]. Comme exemple, nous pouvons citer *Mémoires de guerre*, du général Charles de Gaulle.

Journal intime : il correspond à un besoin moins universel, mais il est devenu très répandu dans le monde. Il est devenu nécessaire parce que, parfois, les êtres humains ont besoin de relater ce qu'ils ressentent et ce qui se passe dans leur monde intérieur. « Certes, il n'y a pas de frontière absolue entre journal « externe » et journal intime, mais dans ce dernier l'accent est mis, sans conteste, sur soi, sur la part la plus secrète de soi, celle qu'on ne révèle pas d'ordinaire, ou seulement à quelque élu ou quelque confident » [3, p. 99]. *Le journal* de Jules Renard représente un exemple en ce sens.

Confession : tout comme les gens partagent une maladie psychologique, les gens qui ont fait quelque chose de très mal peuvent trouver utile d'écrire et de partager leur histoire. Partager l'histoire peut donner l'impression qu'il fait amende honorable (faire les choses correctement), ou peut-être espérer que d'autres apprendront et éviteront la même erreur.

Essai : le terme « essai » est d'origine latine « pour évaluation, examen, considération » . Dans un essai l'auteur expose d'une manière personnelle ses réflexions sur les sujets les plus divers. « C'est un texte littéraire qui se prête bien à la réflexion philosophique, mais aussi à d'autres domaines : essais historiques, essais scientifiques, essais politiques, etc. » [6, p. 201]. L'auteur d'un essai est appelé « essayiste ».

Fragment : la méthode de traitement de la fragmentation de la mémoire, de la mémoire, a été choisie par de nombreuses personnes depuis Joe Brainard et sa mémoire, née dans les années 1960. Georges Perec construit ainsi son *Je me souviens*. Nous pouvons citer encore Hervé Le Tellier qui a mille réponses à la question « à quoi tu penses ? » dans *Les amnésiques n'ont rien vécu d'inoubliable* [7].

Comme dérivés de l'autobiographie, nous pouvons nommer :

- *les pseudo-mémoires*, ce sont les mémoires fictives d'un personnage historique. Son identité est assumée par un auteur qui invente, avec plus ou moins de fidélité, le récit de sa vie à sa place. Les pseudo-mémoires sont aussi appelés faux mémoires, mémoires imaginaires, ou encore mémoires apocryphes. Exemple : *Moi, Claude* de Robert Graves.

- *le roman-mémoire* - ici le narrateur n'est pas un personnage historique. C'est un genre littéraire de roman dans lequel le récit (qui est fictif) est présenté sous la forme de mémoires. Exemple : *Lettres d'une Péruvienne ou les Confessions* du comte de *** de Duclos.

- *l'autobiographie romancée*. C'est un récit écrit à la première ou à la troisième personne. Nous pouvons l'identifier comme un mélange d'événements réels et fictifs. Ce genre littéraire transforme et recrée la réalité ; dans ce type d'ouvrage, l'auteur ne conclut pas avec ses lecteurs, car il ne s'engage pas à reproduire réellement ce qu'il a vécu. L'auteur utilise un autre nom que le sien pour le personnage principal. Exemple : Léo Ferré *Benoît Misère*.

Un autre type d'autobiographie est considéré *le récit de voyage*. Il permet d'imaginer un ailleurs plus beau et plus étonnant que le réel. L'étrangeisme, aujourd'hui, est plus que jamais un effet de l'imaginaire... Dans ce voyage « par un mandataire, qui s'identifie au conteur, vit de ses propres aventures et s'enrichit d'une expérience de personnes en alternance. Le récit de voyage vient en somme compenser les désillusions d'un monde qui tend à s'uniformiser » [2, p. 45].

Certaines tendances semblent la singulariser de manière constante. Ainsi, le récit autobiographique a tendance à se concentrer sur un événement ou sur une période plutôt que sur la somme d'une vie. Lorsque le récit s'attache à un événement un peu plus étendu, il le fait autour de certains moments de la vie d'une personne, comme le deuil ou ses formes mineures, la séparation, la rupture ou encore la maladie, toutes des expériences existentielles circonscrites dans le temps. À la suite de la recherche sur ce sujet, nous avons conclu que la littérature contemporaine comprend absolument tous les genres littéraires, toutes œuvres, parce que c'est la période la plus libre dans la vie littéraire. L'auteur est libre de faire tout ce qu'il désire. Nous avons compris que c'est la période dans laquelle chaque genre littéraire a évolué, a changé et finalement ont apparu leurs dérivés, comme nous avons vu l'évolution de l'autobiographie contemporaine.

BIBLIOGRAPHIE

1. BARONI, R. ; BEMPORAD, C. Exploitation de la démarche biographique en classe de langue. *A contrario*. 2011, n° 15, 117-133.
2. CINTRAT, I. *Le Récit de voyage : Vade-Mecum du professeur*. Bruxelles : Didier-Hatier, 1997. 95 p.
3. GIRARD, A. Le journal intime, un nouveau genre littéraire. In : *Cahiers de l'Association internationale des études françaises*, 1965, n°17, pp. 99-109.
4. LECARME, J. ; LECARME- TABONE, E. *L'autobiographie* - 2e éd. Paris : Armand Colin, 320 p.
5. ROUXEL, A. Autobiographie de lecteur et identité littéraire. In : A. Rouxel & G. Langlade. *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, 2004, Rennes : PUR, pp. 137-152.
6. ROUXEL, A. LANGLADE, G. Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature. Rennes : PUR, 2004. pp. 201-203.
7. LE TELLIER, H. *Les amnésiques n'ont rien vécu d'inoubliable*, Bègles : Le castor astral, 2005. 159 p.

CRISE DU PERSONNAGE ROMANESQUE DANS LES ŒUVRES DU NOUVEAU ROMAN

CRISIS OF ROMANESQUE CHARACTER IN THE NOVELS OF NOUVEAU ROMAN

*Irina Harea, studentă, anul IV,
Facultatea de Limbi și Literaturi Străine
Coordonator: Natalia Avornicesă, conf. univ., doctor*

CZU 821.133.1.09

Abstract

In 1950, a new "manifesto" called Nouveau Roman appeared, as a critical reaction to romanticism. However, it does not have a collective manifesto, theory or literary group on which it could have been based, which arouses the repulsion of the mass public. The representatives of Nouveau Roman, such as Alain Robbe-Grillet, Michel Butor, Nathalie Sarraute, Claude Simon and others, came up with new ideas not only in the structure of the novel, but also of the classic character-emblematic representative over many centuries. The hero of Nouveau Roman no longer has a well-defined personality, he no longer belongs to a social class, being devoid of any physical and moral characteristics. But what most astonishes the audience is the lack of a name or its reduction to an initial. Thus, the reader can no longer identify with the main character and, at the same time, he is found in any of his actions and thoughts.

Key-words: Nouveau Roman, novel character, new-novel character, depersonalization of the hero, death of traditional character.

Rezumat

În 1950, apare un nou „manifest” numit Noul Roman francez, ca o reacție critică a romantismului. Totuși acesta nu dispune de un manifest colectiv, teorie sau grup literar pe care s-ar fi putut fonda, ceea ce stârnește repulsia publicului în masă. Reprezentanții Noului Roman francez, precum Alain Robbe-Grillet, Michel Butor, Nathalie Sarraute, Claude Simon și alții, vin cu noi idei nu doar în structura romanului, ci și a personajului clasic-reprezentant emblematic de-a lungul a multor secole. Eroul Noului Roman nu mai are o personalitate bine definită, nu mai aparține unei clase sociale, fiind lipsit de orice caracteristică fizică și morală. Dar ceea ce uimește cel mai mult publicul este lipsa numelui sau reducerea acestuia la o inițială. Astfel cititorul nu se mai poate identifica cu personajul principal și, totodată, acesta se regăsește în orice acțiune și gândire a sa.

Cuvinte-cheie: Nouveau Roman, personnage romanesque, personnage néo-romanesque, dépersonnalisation du héros, mort du personnage traditionnel.

Jean Ricardou disait que « Le roman n'est pas l'écriture d'une aventure, mais l'aventure d'une écriture. » Cette affirmation s'inscrit parfaitement dans le contexte du sujet évoqué et elle nous introduit avec certitude dans le thème abordé. Mais, tant que lecteur, comment nous voyons cette aventure dans laquelle le personnage principal est absent, une aventure qui doit être parcouru par le seul lecteur ?

Dès le commencement c'est important de répondre c'est quoi Le Nouveau Roman. Prenant naissance en 1950 dans une réflexion critique sur le genre romanesque, il n'est ni un groupe littéraire, ni une École, ni mouvement, ni théorie. Il ne dispose ni d'un manifeste collectif (ou même collectivement reconnu), ni d'une revue pour propager ses idées. Michel Butor parlait du Nouveau Roman comme d'un mouvement, mais en présentant un inconvénient majeur de supposer une coordination des projets et une unité de fonctionnement d'un organisme homogène, le terme *mouvance* semble plus approprié. Ainsi *Le Nouveau Roman* c'est une mouvance qui désigne des œuvres publiées en France, par un groupe d'écrivains et dont l'action essentielle a été de contester au roman de pouvoir montrer que quelconque réalité autre que littéraire [1, p. 3].

Parmi les auteurs représentatifs figurent Claude Simon, Michel Butor, Alain Robbe-Grillet, Nathalie Sarraute, Robert Pinget, Jean Ricardou et Claude Ollier, édités aux Éditions de Minuit (Alain Robbe-Grillet est alors au comité de lecture de la maison). Certains

cependant, telle Nathalie Sarraute, prennent rapidement leurs distances par rapport à l'appellation « Nouveau Roman ». D'autres au contraire veulent l'élargir, notamment Alain Robbe-Grillet qui rapproche également de cette collection Samuel Beckett, Jean Cayrol (*Le Déménagement*, 1956 ; *Les Corps étrangers*, 1959) ou Claude Mauriac (*Le Dialogue intérieur*, 1957-1979 ; *L'Alittérature contemporaine*, 1958) et considère que Marguerite Duras fait partie de ce groupe de « Nouveaux Romanciers », tandis que Jean Ricardou l'en exclut. La critique a, quant à elle, limité les Nouveaux Romanciers aux sept écrivains qui ont participé au colloque de Cerisy-la-Salle en 1971, c'est-à-dire ceux cités plus haut [3].

Ensuite nous allons exposer les principales caractéristiques du Nouveau Roman d'après Alain Robbe-Grillet. Ces principes nous aident mieux à comprendre le sujet de la recherche visée :

1. L'intrigue n'est plus au centre du roman, déconstruction de la chronologie (dirigée par les aléas de la mémoire) ;
2. Refus du portrait psychologique, rejet du personnage traditionnel (personnages anonymes et impersonnels) ;
3. Remise en question de la place du narrateur (confusion narrateur personnage) ;
4. Jeu sur la répétition et la variation d'une même scène [5, p.112-121].

D'après l'une des caractéristiques citées ci-dessous, celle qui rejette le personnage traditionnel du roman, on fait connaissance à la plus grande transformation du personnage romanesque, c'est sa fin. Les nouveaux romanciers ne veulent plus du personnage typique et classique, pauvre ou riche, appartenant à une classe sociale bien déterminée. Ils sont incertains, ils n'ont pas comme dans les romans classiques, un caractère ou un physique particulier. Les noms de ces personnages n'ont pas non plus une grande importance et sont souvent remplacés par des initiales.

Avec le *nouveau roman*, les nouveaux romanciers (Robbe-Grillet, Nathalie Sarraute, Claude Simon, Milan Kundera) désacralisent le personnage romanesque et la théorie réaliste du roman en condamnant la cohérence psychologique : intrigue difficile à saisir, des personnages flous, sans nom ni prénom, sans visage (« Il », « Elle », ou identité réduite à une lettre: « A ») Pour, Robbe-Grillet, « le personnage (du roman réaliste) appartient bel et bien au passé » [4].

Dans les années 1950, le « nouveau roman » refuse la psychologie et toute subjectivité ; les auteurs de ce courant (Robbe-Grillet, Duras, Sarraute) ne livrent que l'extérieur des choses et des êtres, laissant au lecteur le soin de « construire » un personnage et un univers ; ils veulent la mort des personnages et refusent de présenter des personnages romanesques qui ressembleraient à de vraies personnes. Ils n'ont ni passé, ni famille, ni portrait, ni identité. On voit même apparaître un nouveau modèle de personnage qualifié comme antihéros. À l'inverse des personnages héroïques des origines, personnages de la fin du vingtième siècle sont des anonymes ou des héros négatifs auxquels il est difficile de s'identifier comme le personnage de Meursault de l'*Etranger* de Camus [2].

Ainsi, suivant les affirmations de Michel Butor, nous pouvons confirmer que la crise du personnage dans les romans n'est que le produit final d'une société qui manque de personnalité et d'individualisme. Le nom, la race, le genre et la classe sociale n'ont plus d'espace dans ce monde littéraire du XIX^e. Ce sont ses faits et ses pensées qui assurent le charme du personnage et le rend unique. Aussi les romanciers refusent de faire une analyse

approfondie du personnage comme le font les romanciers traditionnels en démontant le mécanisme de la conscience de son héros. Les noms propres ne sont que de simples supports sans aucune importance (donc dans certains nouveaux romans les noms des personnages sont remplacés par des initiales). Il est aussi privé des parents, de profession, des biens, de caractère et physique particulier. Sans doute, ces caractéristiques sont liées à notre époque où l'anonymat et l'incertitude règnent en maître. Ainsi le personnage romanesque est la réflexion de l'homme réel de cet époque-là. Et quand même, dans son œuvre *themes & études. Le Nouveau Roman* Roger-Michel Allemand, cite Nathalie Sarraute encore une fois pour montrer son opinion vis-à-vis des personnages néo-romanesques « ils deviennent des lambeaux informes, des ombres tremblantes, des spectres, des goules », un opinion qui montre que ces personnages non rien d'humain. Un autre écrivain de ce mouvance, Michel Tournier, dit dans son roman *Le Vol du vampire* que le héros n'est qu'un mort-vivant qui, pour son existence, doit se nourrir de l'attention du lecteur. Et ici nous attestons la liberté que l'écrivain veut donner à son personnage, pour qu'il adopte le visage de toute lecteur et que celui-ci s'y peut retrouver sans aucune difficulté. La pauvreté des descriptions physiques n'a que l'intention d'amplifier l'instabilité du personnage. Et même si nous les attestons, ces descriptions arborent le plus souvent que des visages difformes, appartenant plutôt à l'animalité que à l'humanité. Ainsi comme aucun visage des personnages n'est plus clair et lisible qu'au siècle dernier, quand la plupart des écrivains fait l'expression d'un être profond, nous devons recourir à la conciliation d'autres sphères que la physiognomie pour pouvoir les interpréter, mais nous n'aboutissons pas à aucun succès [1, p. 52].

Dans son ouvrage « *themes & études. Le Nouveau Roman* », Roger-Michel Allemand affirme que le personnage néo-romanesque marque la fin des certitudes et d'une certaine sérénité. D'après lui, les personnages n'agissent et ne vivent plus de façon rationnelle. Il ne présentent même plus une attitude et des actions facilement compréhensibles et interprétables par le lecteur. La vieille combinaison entre le Bien et le Méchant qui était l'illustration de la répartition des rôles, n'en est plus. Tous les deux se retrouve dans le même personnage qui est le héros du roman [1, p. 53].

Dans son œuvre *Critique*, Alain Robbe-Grillet affirme que le héros a cédé sa place à un être dont l'unique pertinence tient à sa nature linguistique et scripturale, à une illusion qui n'est plus qu'un support insaisissable et presque invisible. Il n'est plus un point nodal du récit comme en avant, mais une espèce d'image peinte qui n'a que la dimension de la page du son livre. L'auteur ne fait que de rendre son héros libre et facile à être approprié par son lecteur, ainsi nous pouvons attester l'idée qu'il ne meure pas, mais qu'il renaît dans nudité qui permet au lecteur de « l'habiller » selon ses goûts, ses principes et son univers. Le personnage néo-romanesque laisse espace de création à son voyeur et, en même temps, modèle auquel il sert d'avatar.

L'homme, étant un être humain qui naît, vit et meurt, dans la posture du lecteur il cherche à s'éterniser. Cette soit nous pouvons l'observer dans le roman *Tropismes* de Nathalie Sarraute d'écrite d'une manière métaphorique. « Leur humble confrérie aux visages à demi effacés et ternis autour de lui en cercle. Et quand ils le voyaient qui rampait honteusement pour essayer de se glisser entre eux, ils abaissaient vivement leurs mains entrelacées et, tous s'accroupissant ensemble autour de lui, ils le fixaient de leur regard vide et obstiné, avec leur sourire légèrement infantile. » (*Tropismes*, Nathalie Sarraute) [6, p.123].

Nous avons fait une similitude entre le terme « confrérie » et la multitude des lecteurs qui ne sont que des personnes réelles et vives. Alors nous affirmons que Saurraute ne parle que d'une relation entre le public et le personnage néo-romanesque, soumis à ses regards et au désir de l'incarner. Ce n'est pas en vain que les Nouveaux Romanciers le créent si pauvre en caractéristiques et si riche en abiletés d'attirer l'attention de toute lecteur ; une fois le personnage déshabillé de toute caractéristique, il peut servir de mannequin pour son lecteur.

Nous relevons l'idée que ce « ils » collectif du roman néo-romanesque, qui exprime le personnage central parfois, ne représente que les Nouveaux Romanciers et leurs disciples qui ont la lourde dette de réaliser tous les désirs de son public. Nathalie Sarraute parle de cette situation d'une façon esquivé dans son roman *Tropismes* : il fallait leur répondre et les encourager avec douceur, et surtout, surtout ne pas leur faire sentir, ne pas leur faire sentir un seul instant qu'on se croyait différent. Se plier, se plier, s'effacer : « Oui, oui, oui, oui, c'est vrai, bien sûr », voilà ce qu'il fallait leur dire, et les regarder avec sympathie, avec tendresse, sans quoi un déchirement, un arrachement, quelque chose d'inattendu, de violent allait se produire, quel que chose qui jamais ne s'était produit et qui serait effrayant [6, p.13].

L'auteur transpose dans une réalité iréelle, comme affirment certains critiques, la condition d'artiste néo-romanesque et de sa création qui essayent, tant le premier que le deuxième, d'obéir à ceux qui l'accueillent. Mais c'est possible que cette situation soit celle du personnage romanesque qui doit présenter des typologies qui peuvent représenter tout homme et qui le poussent dans enfer sans fin ; et une fois dépourvu des traits définitoires, le personnage néo-romanesque trouve sa liberté.

En conclusion, nous pouvons affirmer que le *Nouveau Roman* est un mouvement les écrivains duquel ont essayé de reproduire la vie telle quelle est et quand même telle qu'elle n'aurait jamais été. Étant le produit d'une comparaison entre la fiction et le métadiscours, il provoque des malentendus et des raccourcis qui faussent et dénaturent le « sens de l'intrigue ». Aussi nous pouvons bien observer, comme parfois, le personnage principal qui manque de personnalité s'identifie avec l'écrivain. Le *Nouveau Roman* est aussi le roman des questions, d'anonymat et d'incertitude, d'une société sans classifications et d'un personnage sans identité. Ne pouvant s'inscrire dans la réalité, le roman néo-romanesque, quand même, ne décrit qu'une réalité, peut-être toujours actuelle. Étant repoussé par autres écrivains et le public, le Nouveau Roman n'a pas pu résister dans le temps, et quand même il n'a été qu'une continuation de l'évolution du genre romanesque, comme affirme Allain Robbe-Grillet. Le personnage romanesque n'est plus présent dans le Nouveau Roman et cependant il est toujours ici d'une côté près de l'auteur, son créateur, et d'autre côté du public, son lecteur. Ne bénéficiant d'aucun nom et d'aucune caractéristique, parfois, il s'identifie à tout les deux, auteur et lecteur, en les transposant dans une réalité iréelle, mais toujours si actuelle. Le héros romanesque n'a rien de particulier, nous ne possédons aucune information sur lui en tant que lecteur, mais il ne cesse jamais à nous étonner ; si incompréhensible par on lecteur, mais si semblable au celui dernier-ci, qu'il ne peut plus douter son inexistence.

Influencé par la psychanalyse qui révèle que l'homme n'est pas fait d'un seul bloc, mais que ses pensées et son essence cache une complexité d'ombres de son être humain. Ainsi les Nouveaux Romanciers ont voulu laisser la liberté à son lecteur d'attribuer le rôle que le héros joue dans une situation quelconque ; c'est aussi le lecteur qui lui crée un physique, l'habille, le classe dans une catégorie sociale et même contrôle son psychique. Semblant étranger et

difficile à comprendre, toutefois le lecteur le trouve très connu et proche de lui et ses pensées intérieures. Paraissant que l'absence de toute description d'objets, de l'abondance d'informations et des caractérisations trop détaillées facilitera la lecture d'un roman néo-romanesque, nous attestons que c'est à l'inverse : le roman est si pauvre et, en même temps, si lourd que, parfois, le public impatient, facilement peut abandonner la lecture et, en plus, se fâcher contre son auteur. Si le héros néo-romanesque est si puissant, cependant il n'a pas pu résister dans le temps et connaître un grand succès comme le personnage romanesque. En étudiant plusieurs sources, nous avons compris que c'est aussi le public qui a contribué à sa disparition. L'être humain cherche toujours à classer ses concurrents et à s'attribuer à une couche sociale, en croyant que cela le rend unique. Et cependant, il ne s'attribue à une typologie qui lui donne d'unicité, mais qui lui redonne de banalité. Le personnage du Nouveau Roman, n'ayant aucune caractéristique qui pourrait le classer dans une catégorie quelconque, le lecteur le rejette, sans se rendre compte que surtout cette qualité spécifique pour ce personnage lui donne la chance de s'identifier, en gardant son authenticité.

BIBLIOGRAPHIE

1. ALLEMAND, Roger-Michel, *thèmes & études. Le Nouveau Roman*, ellipse/édition marketing S.A., Paris (15^e), 1996, 120 p.
2. <http://datalitterature.e-monsite.com/pages/le-genre-romanesque/l-evolution-du-personnage-de-roman.html>
3. <http://tete-en-lettres.com/les-mouvements-litteraires-le-nouveau-roman/>
4. <http://www.aventurelitteraire.com/distinguer-types-de-personnages-de-roman/>
5. LECHERBONNIER, B., CHRISTIANE, M., DOMINIQUE, R., *et al.*, *Littérature. Textes et Documents. Introduction Historique de Pierre Miquel*, Nathan, 2001, 896 p.
6. SARRAUTE, Nathalie, *Tropismes*, Editions Gallimard, France, 1971, 123 p.

SPÉCIFICITÉS TRAGIQUES ET COMIQUES DES PIÈCES DE THÉÂTRE D'EUGÈNE IONESCO

TRAGIC AND COMIC SPECIFICITIES OF THE THEATRICAL PLAYS BY EUGÈNE IONESCO

*Mihaela Zbîrnea, masterandă,
Programul de studii «Didactique de la langue française
et stratégies de communication»*

CZU 821.133.1.09”19”

Abstract

Eugen Ionescu is considered the never crowned king and the creator of the theater of the absurd. Currently, Eugen Ionescu is a fundamental author, extremely famous and commented. Although little played, its dramatic universe explores the light and darkness of our soul. In his vision, the comic and the tragic do not oppose, but are interchangeable. If some believe that tragedy means death, tragedy remains a theatrical category that is still relevant today. Ionescu fundamentally disturbs the comic and tragic genres and invents a dynamic balance specific to his plays.

Key-words: Ionescu, tragic, comic, plays, the theater of the absurd.

Rezumat

Eugen Ionesco este considerat regele niciodată încoronat și creatorul teatrului absurdului. În prezent, Eugen Ionesco este un autor fundamental, extrem de faimos și comentat. Deși este puțin jucat, universul său dramatic explorează lumina și întunericul sufletului nostru. În viziunea lui, comicul și tragicul nu se opun, dar sunt interschimbabile. Dacă unii cred că tragedia înseamnă moarte, tragicul rămâne o categorie teatrală care este încă actuală. Ionesco perturbă fundamental genurile comice și tragice și inventează un echilibru dinamic specific pieselor sale.

Cuvinte-cheie: Ionesco, tragic, comic, piese de teatru, teatrul absurdului.

Cet article traite les caractéristiques tragiques et comiques des pièces de théâtre d'Eugène Ionesco. Tout d'abord, nous voulons parler des termes tragi-comédie, tragique, comique qui peuvent créer des confusions dans le contexte de notre recherche. Voilà pourquoi nous pensons qu'il est nécessaire de traiter séparément le concept de tragique et celui de comique. Pour Aristote, la comédie est une « imitation de ce qui est plus mauvais (que la réalité), et non pas en tout genre de vice, mais plutôt une imitation de ce qui est laid, dont une partie est le ridicule. En effet, le ridicule a pour cause une faute et une laideur non accompagnées de souffrance et non pernicieuses : par exemple, on rit tout d'abord à la vue d'un visage laid et déformé, sans que celui qui le porte en soutire » [1, p. 12]. Selon Jean-Claude Berton, la notion de tragique signifie quelque chose de grave et de douloureux, associée à une catastrophe ou un accident imprévisible comme le naufrage de Titanic et le destin d'Œdipe : « La notion de tragique, si elle est spontanément associée à quelque chose de grave et de douloureux... un accident ou une décision peuvent être qualifiés comme tragiques au même titre que le destin d'Œdipe. Ainsi on parlera d'un accident tragique... tel le naufrage du Titanic » [2, p. 3]. D'après Robert Escarpit, « Le comique exige donc enfin, pour produire tout son effet, quelque chose comme une anesthésie momentanée du cœur » [3, p. 115].

Plus précisément, sur le plan littéraire, le tragique est défini comme ce qui émane de la tragédie, en tant que forme particulière du théâtre. Historiquement, la notion de tragédie précède celle de tragique, « alors que la tragédie date de l'Antiquité grecque, le mot tragique est recensé pour la première fois en France en 1546 chez Rabelais » [2, p. 4]. Tandis que chez Ionesco, le comique et le tragique ne sont pas des contraires, mais sont coextensifs. Pour lui, « la vie n'est pas une alternance du tragique et du ridicule, mais un mélange des deux, à chaque moment. Notre vie est dévalorisée à une existence sans but, dans laquelle nous fonctionnons d'une manière automatique » [4, p. 247]. Nous avons mentionné que le tragi-comique est un genre qui exige à la fois de la tragédie et de la comédie. Donc la tragi-comédie est définie par une intrigue tragique et un dénouement heureux digne d'une comédie. Chez Ionesco ce genre se base sur trois principes essentiels : les personnages appartiennent aux couches populaires et aristocratiques, le style connaît des hauts et des bas et l'action ne débouche pas sur une catastrophe.

Le comique détruit alors toute atmosphère tragique, il mène le jeu, envahit la pièce, anéanti tous les courants pathétiques en détournant l'attention du spectateur sur des éléments déplacés. Même si les personnages se trouvent dans une situation dangereuse devant la croissance incessante du cadavre, un effet inattendu se produit et interdit toute méprise sur la nature comique du sujet : c'est le cas de transformation du cadavre en parachute et de l'envol du protagoniste. Ionesco surprend son public, rend plus supportable le sujet en dédramatisant ainsi les événements.

Nous avons ainsi identifié des thèmes pertinents à travers différentes pièces de Ionesco. Dans *La Cantatrice Chauve*, l'incommunicabilité et l'incohérence sont marqués par la

succession illogique des idées des personnages. Parallèlement, dans l'œuvre *Les Chaises* la situation tragique de la scène du suicide des Vieux est secondaire dès que Ionesco met en scène des invités imaginaires en rendant le couple aveugle à l'absurdité de la situation. Dans l'œuvre *Rhinocéros* le thème de la métamorphose est bien évidente et nous avons remarqué que cet aspect est visible dès le début, ainsi le langage répétitif est représenté de manière aléatoire. Dans la pièce *La leçon* le professeur perd son calme devant son élève qui se déconcentre en raison d'un mal de dents sévère et par conséquent nous pouvons affirmer que c'est justement une scène cruelle de torture.

Tableau 1. La thématique dans l'œuvre ionescienne

Pièce de théâtre	<i>La Cantatrice Chauve</i>	<i>Les Chaises</i>	<i>Rhinocéros</i>	<i>La Leçon</i>
Thème(s)	L'incohérence L'enterrement La banalité	Le temps Le suicide La solitude	Le totalitarisme La rêverie La mort	La mort L'angoisse L'absurdité

Dans le théâtre de Ionesco, il y a toujours un mélange subtil de comique et de tragique et en analysant les spécificités comiques et tragiques de ses pièces nous avons déduit que le ridicule dans *La Cantatrice Chauve* est causé par la succession illogique des idées, illustré par le caractère automatique de l'inversion des rôles et le paradoxe est évident grâce à la règle fondée de Mme Smith au fait quand quelqu'un sonne à la porte, c'est qu'il n'y a personne. Mais *La Leçon* d'Eugène Ionesco est une tragédie qui démarre avec les explications aberrantes du professeur et au fur et à mesure de la leçon, celui-ci perd son calme devant son élève qui se déconcentre en raison d'un mal de dents sévère et par conséquent nous pouvons affirmer que c'est justement une scène cruelle de torture dont l'enseignement du professeur est voué à l'assassinat.

La discussion des critiques littéraires si telle ou telle pièce est comique ou tragique ne cesse pas, alors nous nous demandons laquelle de ces deux notions prédomine. En analysant une de ses pièces et malgré toutes ces caractéristiques qui montrent que *Rhinocéros* n'est pas totalement une tragédie, cette pièce demeure tout de même très proche. Enfin, nous voyons que c'est le comique qui persiste dans cette pièce et nous pouvons montrer tout ça à partir d'un tableau suggestif. Il possède néanmoins une dimension comique, mais l'extrait peut être également vu sous un angle tragique.

Tableau 1. Éléments comiques et tragiques dans la pièce *Rhinocéros*

Éléments comiques	Éléments tragiques
<ul style="list-style-type: none"> • C'est Bérenger qui offre une perspective comique. Après le barrissement de Jean, Bérenger dit : « Je ne savais pas que vous étiez poète » [5, p. 3]. • Les personnages ont des mésententes et le comique de répétition et de situation est marqué. • Le jeu de l'acteur fait par Jean avec les didascalies provoque le rire. • Les humains se transforment en rhinocéros. • La transformation en rhinocéros des 	<ul style="list-style-type: none"> • Il y a des morts. Or, dans <i>Rhinocéros</i>, seul un chat meurt. • Le héros est déprimé à cause de son alcoolisme et son impuissance. • Un détournement inattendu de la logique des personnages. • Bérenger finit par adhérer à une idéologie totalitaire. • L'incompréhension entre les deux personnages, plus particulièrement celle de Jean que de Bérenger, qui plaide la cause de

personnages "Bœuf" ou "Papillon". • La transformation de Jean est comique, il change sa couleur et possède un corn. • La mort du chat a pris trop d'ampleur et ça relève aussi du comique. • Les rhinocéros ne sont pas malheureux de leur transformation en pachydermes.	l'animalité. • À la fin il n'a plus d'humanité.
--	--

En guise de conclusion nous pouvons affirmer avec toute la certitude que le comique n'est pas l'opposé du tragique dans les pièces de Ionesco. Ils peuvent aisément fusionner. Le comique peut souligner d'une manière efficace le caractère insupportable d'une situation. Les pièces de théâtre du XX^e siècle utilisent souvent un humour grinçant, critique, noir. Un certain nombre de situations comiques rappellent à l'être humain qu'il n'est pas tout puissant, qu'il est le jouet du hasard, des éléments extérieurs, qu'il ne maîtrise pas tout de son existence personnelle, ce qui constitue des caractéristiques traditionnelles du tragique. Ainsi, l'analyse du théâtre de Ionesco nous a montré ses éléments principaux, tels que l'universalité, l'inter modification et la communication insignifiante. C'est à travers ces principes et les aspects temporels, que nous avons pu établir les spécificités tragiques et comiques dans ses pièces.

BIBLIOGRAPHIE

1. ARISTOTE. *Poétique*, Sainte-Geneviève: Le Livre De Poche, 1922, 62 p.
2. BERTON, J.-C. *Histoire de la littérature et des idées en France au XXe siècle*, Paris: Hatier, 1983, 192 p.
3. ESCARPIT, R., *L'humour*, Paris: P.U.F., 1960, 127 p.
4. IONESCO, E. *Notes et contre-notes*. Paris: Gallimard, 1962, 384 p.
5. IONESCO, E. *Rhinocéros*. Paris: Gallimard, 1963, 92 p.

METHODS OF TEACHING ADVERBS OF FREQUENCY TO ELEMENTARY LEVEL

METODE DE PREDARE A ADVERBULUI ENGLEZ LA NIVELUL ELEMETAR

Diana Croitor, studentă, anul IV,
 Facultatea de Limbi și Literaturi Străine
 Coordonator: Tamara Gogu, doctor, conf. univ.
<https://orcid.org/0000-0002-9662-2263>

CZU 37.026:811.111'36

Rezumat

Acest articol este despre prezentarea la general a rolului vocabularului și a alegerii corecte a metodelor și a strategiilor de predare care în consecință au un impact pozitiv asupra procesului de predare- învățare. Rezultatele pozitive de asemenea arată că metodele și tehnicile folosite și descrise, sunt utile nu doar pentru dezvoltarea vocabularului și a vorbirii dar și pentru dezvoltarea imaginației elevilor. Metodele comunicative care au fost alese drept țintă a acestei cercetări, dovedesc o eficiență destul de ridicată și de aceea această investigație poate servi drept suport pentru mulți profesori care sunt interesați în diversificarea procesului de predare.

Cuvinte-cheie: Metode, tehnici, metode comunicative, vocabular, procesul de predare.

Abstract

This article is about the general presentation of the role of vocabulary and the correct choice of teaching methods and techniques that consequently have a positive impact on the teaching-learning process. The positive results also show that the methods and techniques used and described are useful not only for the development of vocabulary and speech but also for the development of pupils' imagination. The communicative methods that were chosen as the target of this research, prove a fairly high efficiency and therefore this investigation can serve as a support for many teachers who are interested in diversifying the teaching process.

Key-words: Methods, techniques, communicative methods, vocabulary, teaching process.

The teaching process is a complicated and quite changeable one, as the world changes and with it appear new methods, techniques that ensure excellent results and the achievement of the objectives set by the teacher. But each teacher chooses her own methodology and techniques that she considers efficient and accessible for her students. Thus, the goal of this work is to present and classify methods which are useful for teaching English vocabulary and determine the role of communicative methods of teaching English adverbs of frequency to elementary level.

To understand what strategies and methods we should choose for this topic, we should first know what the term adverb means and which its characteristics are.

The adverb is usually defined as a word expressing either property of an action, or property of another property, or circumstances in which an action occurs [1, p.146].

In **Blokh's** version an adverb expresses either the degree of a property, or the property of an action, or the circumstances under which an action takes place. [2, p.87].

When we want to describe how often the action is done we need to use adverbs of frequency. There are six main adverbs of frequency that we use in English: always, usually (or normally), often, sometimes, rarely, and never.

Teaching of adverbs of frequency is closely related to the teaching of vocabulary because they are units that have their own meaning, pronunciation and transcription. Vocabulary is the knowledge of words and word meanings. In learning a foreign language, vocabulary plays an important role. It is one element that links the four skills of speaking, listening, reading and writing all together. In order to communicate well in a foreign language, students should acquire an adequate number of words and should know how to use them accurately, in our case adverbs of frequency.

Vocabulary is a very important component within a language as the overwhelming majority of meaning is carried lexically. Learning a language cannot be reduced, of course, to only learning vocabulary, but it is also true that no matter how well the student learns grammar, no matter how successfully the sounds of language are mastered, without words to express a wide range of meanings, communication in a language just cannot happen in any meaningful way. [3, p. 12].

In *Teaching Practice*, **Roger Gower** and co-writers came straight to point that vocabulary is important to students – it is more important than grammar for communication purposes, particularly in the early stages when students are motivated to learn that basic words they need to get by in the language. [4, p.142].

Vocabulary teaching is a process, but its aims are clear: not only make students memorize words as much as possible, but also make them master their skills of vocabulary memorizing and train their ability of guessing words' meaning from contexts.

In order to fulfil the goal there was made an experimental work which involves application of communicative methods in learning English vocabulary by stimulating

creativity that is beneficial to ensure the formation of a flexible thinking, and the techniques used stimulate active participation and full physical and mental, individual and collective involvement of the pupils in the educational process.

The working hypothesis would be: if the teacher has used communicative methods and techniques in the English lessons in creating a working environment they will determine the development, activation of higher cognitive aspects such as: thinking, memory, imagination.

The experiment was made over a 2 month period September -October 2020. In the experiment were involved two 5th classes which were divided in experimental sample (5th class “A”) and control sample (5th class “B”).

For the experimental class were chosen the following activities :read the poem and predict the topic of the lesson, presenting the topic through a presentation and diagram with percentage of the adverbs of frequency, a brainstorm with activities after classes, sentences writing, make a dialogue in pair and watch a video and answer some questions orally.

These activities were funny for pupils, because they had a chance of discovering the new vocabulary through thinking and imagination, or with the help of their knowledge. They like it and made some oral sentences, dialogues with new words. The communicative skills were developed through these sentences and conversations. Pupils’ thoughts were expressed in a chronological order, some pupils made mistakes in speaking by confusing the part of speech but they were encouraged and motivated to continue working.

In the 5th grade “B” the same words have been introduced through the same vocabulary but the activities were different in order to see the effectiveness of communicative methods and to draw some conclusions. The following activities were chosen here: answer the questions, text comprehension, detect all adverbs of frequency in the text, complete the gaps with the appropriate adverb of frequency using information from the text, Venn diagram, write sentences using information from the diagram.

The communicative skills were developed through pupils’ sentences and Venn diagram, where pupils expressed their opinions and used adverbs of frequency in an appropriate context. Pupils did well and managed to complete the exercises, some pupils made mistakes but they were detected by the teacher and the students corrected themselves.

Analyzing the results, I noticed that pupils are more receptive of hearing, viewing something new every day. They are more captivated and have higher motivation in discovering something new and useful. In this way, pupils more easily memorize new words. Communicative skills were developed through different techniques and the ability of pupils in solving the short quiz which was completed by the students at the end of the lesson. The pupils were active in writing the quiz, even some of them had bad score which is characteristic for control class with 28,60 % failed, than experimental class with higher result of vocabulary known about 84,20 %.

At the final stage of control consisted in administering a final test, identical for the both classes: experimental and control. The assessment was made through qualifications from the total score 46 points. For each item was added the corresponded points with specific qualification (excellent, good, sufficient, insufficient)

The analysis and the interpretation of the results indicate a positive tendency of improving students’ achievement, in favour for the experimental group, which cannot be attributed solely to the physical and mental development of students, which allows me to say

that my hypothesis proposed for investigation, was confirmed. Pupils were receptive at all indication of the teacher and were integrated easily in working.

The teacher followed the manner of working in writing the final test. Characteristic for experimental class is that it does not have insufficient qualifications. They had pleasant disposition and a desire for work, receiving good results through the new vocabulary which was taught.

Pupils were active during the lesson, but the results show that experimental classes acquired 78 % excellent results of learned vocabulary with 13 % more than control class. For pupils with good results of vocabulary the control class is beyond of the experimental class with the 7 % more. And for sufficient the results are the same, only a 1 % for control class is the difference between classes. Insufficient result vocabulary it is good for experimental class, but for the control class is 5 % for pupils who learned vocabulary more hardly.

The final test wasn't hard for pupils, they had the capacity, attitude and responsibility to manage all the exercises in 45 minutes. Some of them had met difficulties to the 5 and 6 exercises where they had to write about their daily routine. Those pupils who had learned the vocabulary, have not hesitation in completing the final test, even some of them were delighted in writing answers.

By systematic application of communicative methods and their techniques during lessons of English language, I noticed improvements in the development of students' oral and written skills and memorization of the vocabulary.

Also, I saw a good collaboration between teacher- pupil, a modern and democratic relation, the pupils had more freedom for communication based on cooperation and mutual aid. Pupils were encouraged at the lessons in solving exercises, in asking questions, in explanation. They escaped of the fear that they could mistake and students become familiar with the use of communicative methods and their techniques with effectiveness and understand what to do to achieve them.

Communicative methods are the long way being studied, but in this research I tried to teach the English vocabulary, adverbs of frequency differently in different classes through these methods, by noticing the great impact of students in acquiring it, their ability to speak more at lesson.

I can say that this research was a provocation for me, an opportunity to study the development of the pupils through the experimental stage of communicative methods. Therefore, the role of communicative methods in teaching and learning vocabulary cannot be denied. However, in order to achieve the most from vocabulary methods, it is essential that suitable techniques are chosen. Learning vocabulary through communicative methods is one effective and interesting way that can be applied in any classrooms and can bring excellent results to both students and the teacher.

BIBLIOGRAPHY

1. STUBBS, M., *Words and Phrases: Corpus Studies in Lexical Semantics*. Oxford: Blackwell, 2001, 200 p.
2. BLOKH, M. *A Course in Theoretical English Grammar*. Moskow, 1983, 382 p.
3. SCHMITT, N., *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000, 224 p.

4. GOWER, R., *Teaching Practice: A hand book for teachers in training*. Macmillan Books for teachers, Oxford: Macmillan Publishers Limited, 2005, 224 p. ISBN 978-1405080040.

STRATEGII DIDACTICE DE REALIZARE A CALCULULUI ORAL ÎN CADRUL LECȚIILOR DE MATEMATICĂ LA NIVELUL PRIMAR DE ÎNVĂȚĂMÂNT

TEACHING STRATEGIES FOR CARRYING OUT ORAL CALCULATION DURING MATHEMATICS LESSONS AT THE PRIMARY SCHOOL LEVEL

*Iulia Bordianu, studentă, anul III,
Facultatea de Științe ale Educației și Informatică,
Coordonator: Tatiana Dubineanschi, dr., conf. univ.*

CZU 37.026:51:373.3

Abstract

This article addresses the issue of training in oral calculation skills in primary school students, there are also some findings from the educational reality in terms of: the organization of calculus and teaching strategies used. The article describes some practical applications, which capitalize on teaching strategies conducive to the formation of oral calculation skills at the primary level of education.

Key-words: teaching strategies, calculation competence, oral calculation, primary level of education, calculation qualities.

Importanța calculului, sub orice formă, în viața omului este incontestabilă. Formarea priceperilor și deprinderilor de calcul, în mod special de calcul oral, la elevii din clasele primare are o importanță deosebită în pregătirea acestora pentru calcul scris, pentru studiul altor discipline școlare, pentru utilizarea eficientă a achizițiilor matematice în situații-problemă cotidiene [7, p. 9].

Trăim într-o perioadă în care gadgeturile inteligente ne influențează mult viața, în special a elevilor, care sunt tot mai tentați să folosească un calculator, un telefon sau o tabletă, când este vorba de un simplu calcul oral. Acest fapt s-a accentuat odată cu trecerea parțială sau totală la instruirea online, iar monitorizarea și gestionarea procesului de folosire a gadgeturilor pentru calcule a devenit mai dificil. Prin urmare, un cadru didactic trebuie să găsească pârghiile necesare ca să motiveze elevii pentru a renunța la anumite instrumente de efectuare a calculelor și de a le utiliza doar în situații de verificare sau de efectuare a calculelor dificile. Una dintre soluții ar fi valorificarea strategiilor specifice acestui proces, corespunzătoare vârstei elevilor și modelului de instruire aplicat.

Conform *Curriculumului pentru învățământ primar*, competența specifică nr. 2 prevede „Aplicare operațiilor aritmetice și a proprietăților acestora în contexte variate, manifestând atenție și interes pentru calcul corect, rațional, fluent” [3, p. 53]. Abordarea acestei competențe în context didactic este reflectată în „*Repere metodologice privind organizarea procesului educațional în învățământul primar, anul de studii 2020-2021*” prin următoarele prevederi: *în cadrul lecțiilor de matematică trebuie să se acorde o importanță majoră dezvoltării competențelor de calcul, valorizând atenția și interesul pentru calcul corect, rațional și fluent; în cadrul fiecărei lecții de matematică se vor rezerva circa 15 minute pentru calcul oral* [6, p. 38]. De asemenea, *Curriculumul și Metodologia privind evaluarea criterială prin descriptorii în învățământul primar* specifică produsele școlare ce vizează

calculul oral – P2. *Calcul oral în baza unui exercițiu dat* și P3. *Calcul oral în baza înțelegerii terminologiei* [4, p. 18, 25, 34, 43]. Prin urmare, calculului oral i se acordă o atenție aparte în documentele de politică educațională, ceea ce accentuează importanța acestei abilități care trebuie formată la elevii claselor primare.

Noțiunile principale, aferente problematicii reflectate, care se impun a fi clarificate sunt: *strategie didactică, competența de calcul, calcul oral, calcul mintal*.

Strategiile didactice sunt modalități mai complexe de organizare și conducere a procesului de predare-învățare-evaluare pe baza combinării eficiente a metodelor și mijloacelor de învățământ și a formelor de grupare a elevilor în funcție de conținutul și cunoștințele anterioare ale elevilor, vizând obținerea de performanțe maxime [apud 5, p. 101].

Strategiile didactice constituie modul în care profesorul, în funcție de capacitățile sale novatoarea, reușește să aleagă, să combine și să organizeze ansamblul de metode și procedee, materiale și mijloace, în vederea atingerii anumitor obiective instructiv-educative generate de idealul educațional [5, p. 101].

Competențele de calcul pot fi definite drept un sistem de cunoștințe, priceperi, deprinderi și atitudini cu caracter operant, care vizează capacitățile subiectului de a mobiliza și integra un ansamblu de resurse cognitive afective și psihomotorii, necesare realizării procesului de calcul corect, rațional și fluent.

Competența de bază în *matematică, științe și tehnologii* – vizează alfabetizarea în matematică, abilitatea de a aduna, scădea, înmulți și împărți mental sau în scris, pentru a rezolva o gamă de probleme în situațiile cotidiene. Accentul se pune mai mult pe proces decât pe cunoaștere. Alfabetizarea științifică se referă la abilitatea și dorința de a utiliza cunoștințe și metodologia menită să explice lumea naturală [1, p. 4].

Calculul oral este acel calcul, în care se repetă cu voce tare – în glas atât operațiile cât și procedeele aplicate în realizarea lui [2, p. 11].

Calculul mintal se consideră acel calcul, care se efectuează, de obicei, în gând, fără a utiliza careva mijloace auxiliare de înregistrare: în scris, abac, numărători cu bile, etc. El necesită o specificare a operației matematice de cugetare cu indicarea elementelor ei și cere doar rezultatul căutat. Operația se efectuează *mintal, oral*. Exercițiile la calculul mintal se pot scrie pe tablă sau pe hârtie pentru a fi în vizor, dar el nu se consideră procedeu de calcul în scris, ci doar o înregistrare sau o reținere a rezultatelor calculului mintal [ibidem, p. 11].

Autorii *I. Cojocar, G. Gherman și I. Tataru* explică importanța calculului oral în felul următor: „constă în pregătirea în perspectivă a elevilor pentru înțelegerea și însușirea cunoștințelor necesare, precum și formarea competențelor matematice adecvate:

✓ În primul rând, calculul oral se află la baza însușirii conștiente și temeinice a calculului în scris și să achiziționeze cele mai performante competențe de calcul matematic.

✓ În al doilea rând, calculul oral (în paralel cu cel scris) constituie un element fundamental pentru formarea competențelor de a se orienta corect în cele mai diverse situații cotidiene atât practice, precum și teoretice, de a rezolva cele mai variate însărcinări și probleme, de a selecta corect cea mai rațională cale de soluționare.

✓ În al treilea rând, calculul oral facilitează procesul de însușire a noțiunilor matematice. Dacă elevii nu posedă competențe temeinice de calcul oral, atunci atenția lor se oprește nu doar asupra noțiunii, regulii proprietății care se explică, ci asupra calculului rudimentar. Dacă elevii posedă deprinderi de calcul rapid și conștient, atunci ei pot înțelege cu

mult mai temeinic și bine motivat noile noțiuni, definiții, reguli, proprietăți care constituie esența conținuturilor noi pentru elevi” [3, p. 12].

Competența specifică 2, menționată anterior, stipulează acele calități ale calculului care denotă calitatea acestuia - **corect, rational, fluent**.

Aceleași calități sunt menționate de către *M. Bantova*, care mai adaugă alte trei atribute ale calculului: *generalizare, automatism și durabilitate*. Autoarea explică fiecare dintre calități după cum urmează:

Corect – elevul află corect rezultatul operațiilor aritmetice cu numerele date.

Rațional – elevul, în funcție de caz, alege o „tehnică” mai rațională de calcul, de exemplu, selectează operațiile care sunt mai ușor de efectuat și care duc mai rapid la găsirea soluției.

Fluent – elevul selectează și efectuează operațiile rapid și minimalizat, dar poate oricând explica alegerea operației [10].

Generalizarea – elevul poate aplica tehnica de calcul la un număr mai mare de cazuri, el este capabil să transfere tehnica de calcul în cazuri noi. Generalizarea, la fel ca raționalitatea, este strâns legată de conștientizarea abilităților de calcul.

Automatism – elevul calculează rapid, aplică selectează și efectuează operațiuni rapid și într-o formă minimizată, ar trebui obținut un grad automat procedeu de calcul, dar are controlul conștient al procesului de gândire și poate constitui regula sau procedeu.

Durabilitate – elevul păstrează abilitățile de calcul formate pentru o lungă perioadă de timp [11].

În cadrul practicii pedagogice a fost realizată observarea modului de abordare didactică a calculului oral la lecțiile de matematică la clasa a III-a. Din cele observate se poate menționa că calculul oral se realiza de cele mai multe ori în aceeași manieră - *frontal, prin exercițiu, timp de maxim 5-6 minute* la începutul lecției. Cadrele didactice afirmă că aplică diverse strategii didactice în realizarea calculului oral: *forme* - frontal, în grup și individual; *metode* – jocul didactic, cubul, diktarea matematică; *tehnici* – „Microfonul magic”, „Moșul cu pălărie”, „Numărul zilei” etc. Cu toate că învățătorii realizează calculul oral prin diferite metode, timpul total de realizare nu depășește 10 min în cadrul unei lecții, contrar prevederilor documentelor normative. Alegerea strategiilor didactice are un rol important în motivarea elevilor pentru a îndrăgi calculul oral, pentru a participa cu interes la lecția de matematică. După cum a spus Horace Mann: „*Un profesor care încerca să predea fără a le inspira elevilor dorința de a învăța nu face decât să bată cu ciocanul într-un fier rece*”.

Printre metodele/tehnici interactive aplicabile în procesul de realizare a calculului oral pot fi menționate: tehnica R.A.I.; jocurile didactice; tehnica „Mînea fierbinte”; tehnica GPP; tehnica „Rezolvarea în lanț”; tehnica „Mai multe capete la un loc” etc. [1, p. 7].

În continuare sunt exemplificate secvențe de lecții cu valorificarea strategiilor didactice de realizare a calculului oral.

Clasa: I

Subiectul lecției: Adunarea cu 2.

Tipul lecției: Lecție de formare a capacităților de înțelegere a cunoștințelor.

Etapa lecției: Verificarea temei pentru acasă. Reactualizarea cunoștințelor și a capacităților.

Unitatea de competență 3.3. Aplicare operațiilor de adunare, scădere și a proprietăților acestora pentru: compunerea, descompunerea numerelor naturale 0 – 10; aflarea unor numere necunoscute în exerciții, șiruri date.

Obiectivul lecției: să efectueze adunări cu un termen 2, până la 10, cu și fără sprijin în obiecte sau desene.

Metoda: „Jocul fișelor”

Desfășurarea secvenței de lecție:

- Răspundeți ridicând fișele cu numere.
- 5 este 2 și cât?
- 7 este 2 și cât?
- 3 este cât și 2?
- 10 este cât și 2?
- 2 și cât formează numărul 2?
- 2 și cât formează numărul 6?
- Cât și 2 formează numărul 2?
- Cât și cu tot atât formează 4?

De fiecare dată se cheamă în fața clasei un elev cu fișa corespunzătoare. La final li se cere elevilor să iasă în față și să se aranjeze în ordine crescătoare a numerelor. (0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8.) . *Ce numere lipsesc ?* Se cheamă în față 3 elevi, aceștia primesc fișe cu numerele care lipsesc (7, 9, 10) și se aranjeze fiecare la locul potrivit.

- Se solicită elevilor să-și numescă, pe rând, numărul. *Cum am numărat ?* (Crescător din 1 în 1, începând cu 0.)
- Se cere să facă un pas elevii, peste unul, începând cu numărul 1, fiecare rostind numărul pe care-l care. *Cum am numărat acum ?* (Crescător, din 2 în 2, începând cu 1) [8, p. 39].

Clasa: a II- a

Subiectul lecției: Înmulțirea și împărțirea cu 8.

Tipul lecției: Lecția de formare a capacităților de dobândire a cunoștințelor.

Etapa lecției: Verificarea temei pentru acasă. Reactualizarea cunoștințelor și a capacităților.

Unitatea de competență 2.3. Aplicarea înmulțirii, împărțirii și a proprietăților acestora pentru aflarea unor numere necunoscute în exerciții, șiruri date.

Obiectivul lecției: să efectueze înmulțiri cu factorii 2, 3, 4, 5 , 6, 7, în baza proprietății de comutativitate.

Metoda: Cubul

Desfășurarea secvenței de lecție: Pe fețele cubului sunt scrise numererele (2, 3, 4, 5 , 6, 7,). Elevii sunt aranjați în cerc. Fiecare elev va arunca în sus cubul, ce număr va apărea pe fața cubului la prinderea lui, cu acel număr elevul trebuie să spună tabla înmulțirii. *De exemplu,* la prinderea cubului pe fața de sus este numărul 5, elevul spune tabla înmulțirii cu 5, $5 \times 1 = 5$, $5 \times 2 = 10$, $5 \times 3 = 15$, $5 \times 8 = 40$. Învățătoarea propune elevilor să calculeze oral exerciții cu factorul 5 pe locul al doilea. În felul acesta elevii vor însuși mai ușor tabla înmulțirii cu numerele 6-9, în baza proprietății comutative.

Variantă: La prinderea cubului, elevul va spune un exercițiu de împărțire cu numărul de pe fața cubului, iar alt elev va spune un exercițiu de înmulțire cu același număr. *De exemplu:*

*Dacă numărul de pe fața cubului este 7, atunci elevul va spune: $35 : 7 = 5$, $7 \times 3 = 21$.
Exercițiul de înmulțire să nu fie unul care reiese din cel de împărțire ($20 : 5 = 4$, $5 \times 4 = 20$).*

Clasa: a IV- a

Subiectul lecției: Împărțirea exactă la 10, 100, 1000

Tipul lecției: Lecție de formare a capacităților de analiză-sinteză a cunoștințelor.

Etapa lecției: Verificarea temei pentru casă.

Unitatea de competență 3.1. Efectuarea operațiilor de înmulțire și împărțire în centrul 0-1 000 000.

Obiectivul lecției: să efectueze operații de înmulțire și împărțire cu împărțitorul 10, 100, 1000.

Tehnica didactică: Microfonul magic.

Desfășurarea secvenței de lecție: Elevii folosesc un microfon, cu care se deplasează prin clasă, luând interviu matematic de la colegi. Interviu constă în oferirea exercițiilor de înmulțire și împărțire la 10, 100, 1000. De exemplu: $5000 : 1000 = 5$, $20 * 100 = 2000$, $450 : 10 = 45$, $7500 : 100 = 75$, $63 * 100 = 6300$. Elevul care a răspuns corect va prelua microfonul pentru a propune un exercițiu altui coleg.

Clasa: a III-a.

Subiectul lecției: Măsurarea lungimii. Transformări ale unităților de măsură.

Tipul lecției: Lecție de formare a capacităților de aplicare a cunoștințelor.

Etapa lecției: Verificarea temei pentru acasă. Reactualizarea cunoștințelor și a capacităților.

Unitățile de competență:

3.1. Efectuarea operațiilor de înmulțire și împărțire în centrul 0 – 1000, fără și cu trecere peste ordin.

4.4. Efectuarea transformărilor simple ale unităților standard de măsură: pentru lungime, pentru timp, monetare.

Obiectivul lecției: să efectueze corect și conștient operații de scădere și împărțire în baza cunoștințelor acumulate.

Metoda didactică: Dictarea matematică.

Desfășurarea secvenței de lecție: Elevilor le sunt comunicate regulile de realizare a unei dictări matematice. Ei calculează în minte, pe caietele scriu doar răspunsurile într-un rând, delimitate prin virgulă.

Calculați în minte și scrieți rezultatele obținute.

Mă gândesc la un număr, îl adun cu 25 și obțin 300. La ce număr m-am gândit?

Mă gândesc la un număr, scad din el 250 și obțin 75. La ce număr m-am gândit?

Produsul a două numere este 1000. Primul număr este 10. Care este celălalt număr?

Cu cât numărul 1000 este mai mare decât numărul 10?

Scrieți o împărțire cu câtul egal cu 5 și restul egal cu 2.

Cât reprezintă jumătate dintr-un decimetru?

Cât reprezintă jumătate dintr-un metru?

De câte ori trebuie luați 100 de metri pentru a obține 1 km? [9, p. 58].

BIBLIOGRAFIE

1. CÂRLAN, L. *Metode interactive în dezvoltarea atenției și interesului pentru calcul corect, rațional și fluent în contextul curriculumului de matematică pentru învățământ primar*, p.4.
2. COJOCARU, I.; GHERMAN,G.; TATARU, I. *Calcul mintal. Matematica gimnazială: suport didactico-metodic pentru profesori*. Focșani: Plusul Pieții, 2019. 180 p.ISBN 978-9975-3342-0-4.
3. *Curriculum național pentru învățământul primar. Chișinău: Lyceum, 2018.*
4. *Metodologia privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar, MECC, Chișinău 2019.*
5. PETROVICI, C. *Didactica matematicii pentru învățământ primar*. Iași: Polirom, 2014. 101 p. ISBN 978-973-46-4610-4.
6. *Repere metodologice privind organizarea procesului educațional în învățământul primar în anul de studii 2020-2021, aprobat prin Ordinul MECC nr. 839 din 18.08.2020.*
7. RUSULEAC, T. *Procedee speciale de calcul rapid aplicabile în clasele primare. Învățătorul modern*. 2013, 6 (28), p. 9.
8. URSU, L.; LUPU, I.; IASINSCHI, IU. *Matematică. Ghid pentru învățători și părinți. Clasa a I-a*. Chișinău: Editura Prut, 2006. 39 p.
9. URSU, L.; LUPU, I.; IASINSCHI, IU. *Matematică. Ghid pentru învățători și părinți. Clasa a III-a*. Chișinău: Editura Prut, 2007. 58 p.
10. ПЛОТНИКОВА, Е. Вычислительные навыки. <https://multiurok.ru/blog/vychislitelnyie-navyki.html> (vizitat 12.03.2021).
11. ХОЛЛХОВА, З. Формирование вычислительных навыков у младших школьников. <https://urok.1sept.ru/articles/576164> (vizitat 12.03.2021).

MODALITĂȚI DE EDUCAȚIE PENTRU TIMPUL LIBER ÎN CADRUL PROGRAMULUI CU ZI PRELUNGITĂ

METHODS OF LEISURE EDUCATION IN THE EXTENDED DAY PROGRAM

*Olga Jubea, masterandă, anul II,
Facultatea de Științe ale Educației și Informatică*

CZU373.3:371.39

Abstract

This article elucidates the importance of the free time and education for leisure time for pupils, which faces with two problems: its lack and its incorrect use. Leisure education has as objective encouraging experience and school succes, that keep going the whole life through efforts of self control and self improvement. The author describes and elaborates an activity program for extended day groups in order of harness education for free time and that contains extracurricular activities and dynamic games. Activities realized in the extended day program have as purpose to develop cognitive, affective and social potential, to respond to interests and their options for free time.

Key-words: time, free time, leisure education, prolonged program.

Educația, în calitatea sa de proiect al devenirii umane, dar și de fenomen real, se raportează la conceptul de timp și temporalitate, întrucât implică un proces și o succesiune a acesteia în timp, o extindere chiar în afara timpului normat pedagogic, de aceea problematica folosirii raționale a timpului devine o preocupare atât pentru concepătorii educației, cât și pentru fiecare angajat în procesul educațional, explicând necesitatea unei educații pentru timpul liber.

Timpul orientează omul, îi permite acestuia să acumuleze experiențe de viață, să-și gestioneze drumul vieții după propriile interese, dorințe și preocupări. Aceasta constituie o sursă de realism și un prilej de construcție obiectivă a personalității. Prin timp ne raliem și mai mult realității, ne integrăm în spațiu, percepem mai bine contururile, distanțele, orizonturile. Conotațiile atribuite timpului sunt multiple. Timpul este o resursă, dar și semnifică ceva. Timpul nu are limite. El constituie o unitate dintre continuitate și discontinuitate [3, p. 144-153].

V. Clichici susține că timpul liber reprezintă o problemă globală a secolului XXI-lea, iar aceasta necesită un nivel înalt de cultură și de conștientizare a valorii de timp și libertate pentru întreaga societate umană [2, p.9].

În prezent, se remarcă două probleme în ceea ce privește timpul liber: lipsa acestuia și utilizarea lui incorectă. Lipsa timpului liber este condiționată de mai mulți factori:

- utilizarea lui irațională;
- volum mare de teme pentru acasă;
- un ritm lent de învățare;
- implicarea elevilor în numeroase activități extracurriculare;
- exploatarea prin muncă a copiilor de către părinți sau de alte persoane;
- distribuirea de către părinți a timpului copilului fără a-i solicita părerea etc.

Folosirea incorectă a timpului ține de abilitățile de management care, de cele mai multe ori, nu sunt dezvoltate nici de părinți, nici de școală. De aici și ideea de a conferi educației pentru timpul liber statut de *nouă educație*, care ar avea drept obiectiv încurajarea experienței și a succesului, întrucât între performanțele școlare ale elevilor și modul de a-și petrece timpul liber se atestă o legătură incontestabilă [6, p.36-37].

E. Macavei consideră *timpul liber*, drept un ansamblu de preocupări liber-alese motivate de interes, pasiune, hobby-uri, de dorința de relaxare, continuitatea activităților de învățare și activitatea profesională. Acestea satisfac trebuințele de odihnă activă și de relaxare, pentru redobândirea tonusului intelectual, afectiv și volitiv [apud 2, p. 24].

Educația pentru timpul liber reprezintă una dintre dimensiunile „noilor educații”, valorificată drept acțiune transversal a educației integrale centrată pe cel ce învață. În același timp, educația pentru timpul liber urmărește modelarea specifică a calităților pozitive ale elevului prin intermediul *valorilor general-umane* și *instrumentale*, sunt reflectate în realizarea finalităților educaționale din domeniile: știință, artă, natură, societate etc., în *timpul educațional* la nivel de educație formală, nonformală, informală [2, p. 86].

Educația pentru timpul liber interesează îndeaproape școala, care aspiră să crească un copil robust fizic și intelectual. Ea își exercită rolul educativ prin tot ceea ce comunică și formează în procesul de învățământ, dar și prin forța de influențare pe care o transmite în activitatea neorganizată, în timpul liber. Puntea dintre cele două coordonate ale vieții, în etapa școlară, o reprezintă activitățile extracurriculare și extrașcolare. Timpul liber este o valoare care nu trebuie risipită oricum și care înainte de orice poate fi investită în dezvoltarea ființei umane printr-o educație adecvată, susține N. Savu [8, p. 95].

În procesul de educație pentru timpul liber elevii pot învăța următoarele: să consume timpul necesar adecvat vârstei lor, să conștientizeze sensul de petrecere rațională a timpului liber, și să aprecieze importanța valorii de timp liber. Prin aceste competențe elevilor li se

dezvoltă sentimentul de *aparență la comunitate*, de asemenea, elevii vor învăța cum să utilizeze timpul cu înțelepciune și cum să interacționeze social în timpul liber [2, p. 86].

Educarea modului de petrecere a timpului liber nu e ceva ce trebuie atașat educației și nici nu trebuie spus oamenilor ce ar trebui să facă în timpul liber. În principal, trebuie trezite și stimulate facultățile creative și create posibilitățile de exprimare, încât ori de câte ori există timp liber, ei să aleagă acele activități care îi satisfac.

G. Toma, Ș. Toma consideră că folosirea înțeleaptă a timpului liber și educației pentru timpul liber începe în familie de la cea mai fragedă vârstă și continuă întreaga viață prin eforturi de autoeducație și autoperfecționare. Este foarte important ca atât în familie, atât și în școală să se creeze un fond de cunoștințe, deprinderi și percepții care vor duce la petrecerea timpului liber cât mai eficient. „Nu trebuie de uitat că la această vârstă copiii sunt animați de anumite motivații și trebuie marcante. Astfel, nevoia de mișcare, plăcerea de a se juca, nevoia de întrecere sunt resurse psihologice deosebit de importante care pot fi valorificate [4, p.12].

Educația pentru timpul ajută elevul să conștientizeze sensul de petrecere rațională a timpului liber, să-l utilizeze cu înțelepciune incluzând mai multe activități recreative, productive care să aducă satisfacții și bucurii.

Conform prevederilor Codului Educației al Republicii Moldova, Capitolul VII. Articolul 36. (pct.1) ”învățământul extrașcolar se realizează în afara programului și activității școlare prin activități complementare procesului educațional desfășurat în instituțiile de învățământ și are menirea să dezvolte potențialul cognitiv, afectiv și acțional al copiilor și tinerilor, să răspundă intereselor și opțiunilor acestora pentru timpul liber” [9, p. 25].

Învățământul extrașcolar se realizează în grup sau individual în instituții extrașcolare de stat și private (centre, palate, case de creație, cluburi de creație tehnico-științifice, centre ale tinerilor turiști, centre ale tinerilor naționaliști, școli sportive de agrement etc.), în baza unor activități educative specifice, de către cadrele pedagogice în colaborare cu familia, unitățile socio-culturale, mass-media, organizații de copii și tineret etc.

Accesul la activitățile realizate de instituțiile extrașcolare de stat este liber și gratuit pentru toți solicitanții cu vârsta între 5-19 ani, cu excepția școlilor sportive, indiferent de gen, rasă, origine, etnica, confesiune, oferindu-le tuturor, posibilități egale pentru dezvoltare multilaterală și autodeterminare în sfera timpului liber.

Instituția extrașcolară va activa în baza următoarelor *principii*:

- ✓ principiul echității și al non-discriminării;
- ✓ principiul parteneriatului social și al co-managementului;
- ✓ principiul respectării drepturilor copilului și ale omului;
- ✓ principiul centrării pe valorile general-umane, naționale și democratice;
- ✓ principiul diferențierii și individualizării demersului educațional;
- ✓ principiul corelării intereselor individuale ale beneficiarului cu cele ale societății;
- ✓ principiul creativității;
- ✓ principiul unității educației și autoeducației [10, p. 1-5].

În învățământul primar se pot organiza grupe sau clase cu program prelungit, finanțate din surse bugetare și din alte surse legale, în modul stabilit de Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al R. Moldova.

Programul prelungit este definit ca program în afara orarului de bază, realizat în conformitate cu Regulamentul aprobat de minister și organizat în instituțiile de învățământ, la solicitarea părinților, pentru elevii din clasele I–V [9, p. 3-15].

Activitățile din programul cu zi prelungită au menirea să dezvolte potențialul cognitiv, afectiv și social al elevilor, să răspundă intereselor și opțiunilor acestora pentru timpul liber. Clasele și grupele cu program prelungit se organizează și funcționează conform prevederilor *Regulamentului de organizare și funcționare a claselor și grupelor cu program prelungit* și activează în baza anumitor principii.

Structura orientativă a programului de activitate a claselor și grupelor cu program prelungit vizează 3 ore sau 6 ore, activitățile propuse, precum și timpul acordat fiecărei activități sunt prezentate în Tabelul 1 [11, p. 1-3].

Tabelul 1. Activități în cadrul programului cu zi prelungită

Activități	Clasele I – IV	
	3 ore	6 ore
Activități dinamice la aer liber	30 min.	60 min.
Pregătirea temelor pentru acasă	45 min.	40 min./60 min.
Prânzul	25 min.	30 min.
Pregătirea temelor pentru acasă	35 min.	40 min. /60 min.
Activități extracurriculare	45 min.	120 min./ 90 min.
Gustarea	-	20 min.
Activități la aer liber	-	50 min. /40 min.

Modelele de programe de educație pentru timpul liber precum *modelul „Time Wise”*, *modelul lui Bedini și Bullock*, *modelul „Curriculumul de Educație Loisir în Israel”*, *modelul „Școală-comunitate pentru organizarea timpului liber”*, *modelul „Extremele timpului liber”* sunt centrate pe nevoile elevilor și au demonstrat un anumit succes în educație pe plan mondial [apud 1, p. 92-93].

Activitățile în afară de clasă trebuie să fie *altceva* decât activitatea didactică, atât în privința conținutului, cât și a formei de organizare și a metodelor folosite. Aceste activități nu sunt însă străine de preocupările școlii. Ele au un *caracter practic* mai pronunțat decât lecțiile. În timpul efectuării lor, elevii aplică în practică unele din cunoștințele însușite la lecții de la diferite obiecte de învățământ.

Activitățile extradidactice se deosebesc de lecție și prin durata lor și prin numărul de participanți. La activitățile extradidactice pot participa grupe restrânse de elevi din aceeași clasă sau din clase diferite, dar pot participa și grupe formate din elevii mai multor clase. Durata activităților nu este strict delimitată. O activitate extradidactică poate dura mai puțin de o oră, dar și mai mult de o oră, în funcție de conținutul muncii, de vârsta elevilor, de menținerea interesului lor, de oboseală etc. Activitățile didactice pot fi organizate și în zile de lucru și în zile de sărbătoare .

Activitățile extradidactice au un *caracter atractiv*. Sunt activități plăcute și interesante, practicate într-o atmosferă de voie bună și optimism, cu însuflețire și dăruire. Caracterul atractiv este provocat uneori de conținutul activității, de noutatea și interesul temelor, alteori de formele ingenioase în care se desfășoară activitatea respectivă sau de metodele și procedeele folosite. Au o pondere mai mare *activitățile în aer liber* față de cele de interior. Munca în cele mai multe cazuri se organizează pe echipe. Munca pe echipe promovează

spiritul de independență și inițiativă, precum și spiritul de colectiv, elevii știu să coopereze, să se ajute la muncă, ei pun accent pe organizarea efortului comun spre a realiza un anumit scop [5, p. 160-161].

Activitățile extradidactice le largesc orizontul de cunoștințe și le cultivă copiilor anumite valori. Beneficiile lor sunt următoarele:

- ✓ formează și le oferă copiilor ocazia de a avea propria părere și de a căpăta mai multe abilități de învățare.”
- ✓ contribuie la încheierea învățării formale.
- ✓ ajută elevii să-și exprime emoțiile, să cunoască lucruri noi și totodată să se simtă importanți pentru societate.
- ✓ varietatea de activitate poate fi chiar cea mai bună metodă de odihnă și relaxare.
- ✓ copilul beneficiază de un cerc suplimentar de comunicare.
- ✓ copilul capătă mai mulți prieteni, întrucât, interesele comune îi apropie.
- ✓ sporirea gradului de autoapreciere.

Managementul timpului vizează un set de principii, practici, competențe, instrumente și sisteme care, împreună, ajută o persoană să-și valorifice timpul pe care îl are la dispoziție cu scopul de a-și îmbunătăți calitatea vieții. Prin prisma dată, se poate menționa că managementul timpului nu presupune ca o persoană să învețe să realizeze cât mai multe lucruri într-un timp cât mai scurt, ci ca aceasta să se asigure că face ceea ce trebuie făcut, că se ocupă la timp de lucrurile care chiar trebuie făcute [7, p.45].

Timpul liber nu trebuie să fie irosit în zadar, să aducă plictiseală și nemulțumiri, dar trebuie valorificat la maximum, deoarece este o modalitate de descărcare de stres acumulat și în același timp o reîncărcare cu energie pozitivă benefică celorlalte activități ale elevului.

Managementul timpului reprezintă una dintre abilitățile necesare elevilor pentru a-și dezvolta motivația pentru învățare. Studiile din literatura de specialitate arată faptul că succesul școlar este asociat cu abilitățile de management al timpului. Cu cât capacitatea elevilor de a-și organiza și planifica activitățile este mai bună, cu atât performanțele lor tind să fie mai bune.

Reieșind din prevederile *Regulamentului de organizare și funcționare a claselor și grupelor cu program prelungit*, dar și din rezultatele obținute în cadrul experimentului de constatare ne-am propus să elaborăm un Program de activitate pentru grupele cu zi prelungită în vederea valorificării educației pentru timpul liber ce conține activități extracurriculare și jocuri dinamice precum: „*Cât de bine îmi organizez timpul*” - scopul activității: determinarea abilităților de organizare a timpului liber și conștientizarea necesității de a proiecta activitățile din timpul liber, stabilind prioritățile; „*Hoții de timp*” - prin intermediul acestei activități, elevii vor fi familiarizați cu o serie de situații care consumă timp, conștientizând care sunt hoții de timp, elevii vor putea ulterior să identifice acele strategii prin care pot gestiona astfel de situații; „*Lucruri importante și lucruri urgente*” - scopul activității: această activitate are rolul de a ajuta elevii să realizeze distincția dintre activitățile importante și urgente; „*Găsește personajul*” - **dezvoltarea capacității de a formula întrebări**; „*Mingea prin tunel*” - dezvoltarea calității motrice; „*Rațele și vânătorii*” - **dezvoltarea abilității de strategie, de precizie**; „*Executarea „inversă” a comenzii*” - captarea atenției participanților la joc, dezvoltarea concentrării și a memoriei etc.

În concluzie putem afirma că succesul formării unei generații de elevi depinde nu doar de faptul cum își gestionează ei timpul liber, dar, mai ales, de modul cum familia, școala, mass-media îi învață pe elevi să prețuiască valoarea timpului, să știe să utilizeze corect și rațional timpul lor liber. Folosirea înțeleaptă a timpului liber și educația pentru timpul liber începe în familie de la cea mai fragedă vârstă și continuă întreaga viață prin eforturi de autoeducație și autoperfecționare.

BIBLIOGRAFIE

1. BUTNARI, N. *Noile educații. Suport de curs*. Ch: CEP USM, 2017. 120 p.
2. CLICHICI, V. *Conceptualizarea educației pentru timpul liber din perspectivă axiologică. Teză de doctor în pedagogie*. Ch. 2015. 202 p.
3. CUCOȘ, C. *Educația. Experiențe, reflecții, soluții*. Iași: Polirom, 2013. 318 p.
4. TOMA, G.; TOMA, Ș. *Utilizarea rațională a timpului liber în scopuri educațional-educative*. Craiova: Editura Universitară, 2013. 153 p.
5. ȚÎRCOVNICU, V. *Pedagogia generală*. Ch: Facla, 1975. 453 p.
6. CLICHICI, V. Educația pentru timpul liber în viziunea pedagogiei centrate pe elev. În: *Didactica Pro...* 2011. nr. 5-6 (69-70), 29-33.
7. SARANCIUC-GORDEA, L. Aspecte de management al timpului în sporirea eficacității activității școlare a cadrului didactic. În: *Revista de Științe Socioumane*. 2016. nr.2, 43-49.
8. SAVU, N. Noile educații - o realitate a lumii contemporane. În: *Revista Învățământului Preșcolar*. 2011. nr. 3-4, 91-100.
9. Codul Educației al Republicii Moldova. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova. 2014. nr. 319-324 (4958-4963). 17-52.
10. Învățământul extrascolar.
https://mecc.gov.md/sites/default/files/prezentare_inv.extrascolar.pptx (vizitat 18.02.2019).
11. Regulamentul de organizare și funcționare a claselor și grupelor cu program prelungit.
https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordin_1096_30.12.16.pdf (vizitat 05.04.2019).

INFLUENȚA JOCULUI DIDACTIC ASUPRA DEZVOLTĂRII COMPETENȚELOR INTERPERSONALE LA ELEVII DIN CLASA I

THE INFLUENCE OF DIDACTIC GAME ON DEVELOPMENT OF INTERPERSONAL SKILLS OF PUPILS FROM FIRST FORM

Ana Plop, masterandă, anul II,
Facultatea de Științe ale Educației și Informatică

CZU 371.382

Abstract

The purpose of this article is to demonstrate how didactic game influences the development of interpersonal skills, especially for pupils from the first grade. The author approaches the description of concepts of social skills, interpersonal skills and their goal in primary education. Thereby, proposes an important and captivating didactic method for little pupils in developing of these skills- didactic game.

Key-words: primary education, key competencies, social skills, interpersonal skills, didactic game.

McDougall afirma că jocul este și o pregătire pentru viața de mai târziu, dar mai presus de toate, el este însuși viața copilului. Acest subiect despre jocul didactic și influența lui în

viața copilului este pe larg abordat în literatura de specialitate, însă care ar fi abordarea din punct de vedere al importanței lui în dezvoltarea competențelor interpersonale la elevii din clasa I?

Conform Codului Educației al Republicii Moldova, art. 26, misiunea învățământului primar este „*învățământul primar contribuie la formarea copilului ca personalitate liberă și creativă și asigură dezvoltarea competențelor necesare continuării studiilor în învățământul gimnazial*” [1, p.10]. Noțiunea de competență este tot mai larg utilizată în învățământul general, devenind un concept-cheie în proiectarea curriculară și evaluarea rezultatelor învățării.

În viziunea lui I. Botgros, *competența* este o valoare educațională dobândită de elev la finele școlarizării. Competențele sunt considerate atributele dezvoltării personalității umane. În mediul educațional unde misiunea primordială este formarea/ dezvoltarea de competențe, acest concept este definit: un ansamblu/ sistem integrat de cunoștințe, abilități, atitudini și valori dobândite de elevi prin învățare și mobilizate în contexte specifice de realizare, adaptate vârstei elevului și nivelului cognitiv al acestuia, în vederea rezolvării unor probleme cu care acesta se poate confrunta în viața reală [ibidem, p. 10].

Competențele-cheie reprezintă un pachet transferabil și multifuncțional de cunoștințe, deprinderi (abilități) și atitudini de care au nevoie toți indivizii pentru împlinirea și dezvoltarea personală, pentru incluziune socială și inserție profesională. Recomandarea Parlamentului European și a Consiliului Uniunii Europene privind competențele-cheie din perspectiva învățării pe parcursul întregii vieți conturează, pentru absolvenții învățământului obligatoriu, un „profil de formare european” structurat pe opt domenii de competențe-cheie [2, p.12]:

1. Comunicarea în limba maternă.
2. Comunicarea în limbi străine.
3. Competența matematică și competențe de bază în științe și tehnologii.
4. Competența digitală.
5. Competența de a învăța să înveți.
6. *Competențe sociale și civice.*
7. Spiritul de inițiativă și antreprenoriat.
8. Conștiința și expresia culturală.

Pentru *nivelul primar* al sistemului de învățământ din Republica Moldova au fost stabilite *competențele transdisciplinare descendente* din sistemul de competențe-cheie transversale, printre care se regăsesc *competențele interpersonale, civice și morale* care derivă din a șasea competență-cheie – competența socială și civică.

Competența socială, în studiile lui S. Chelcea, reprezintă „un tip de comportament ce conduce la performanță socială”. În structura competenței sociale, Grimalschi A. evidențiază abilitățile care trebuie să le posede elevii: de a comunica într-un mod constructiv, în diferite contexte, pentru a manifesta toleranță; a exprima și a înțelege puncte de vedere diferite; a negocia inspirând încredere și manifestând empatie; a fi capabil de a gestiona stresul și frustrarea, exprimându-le într-un fel constructiv; a stabili o distincție între sferele profesionale și cele private (personale) [2, p.15].

Problema majoră a procesului educațional este aceea de a ști cum să-i faci pe elevi să învețe și să acumuleze aceste competențe de bază. De aceea, este important să ținem cont de

particularitățile de vârstă și cele individuale ale copilului în alegerea și folosirea metodelor didactice. Educația elevului în cadrul colectivului școlar se face prin intermediul relațiilor interpersonale dezvoltate în cadrul clasei de elevi, de aceea E. Davidescu menționează că *formarea competenței interpersonale* la elevi este un obiectiv major al cadrului didactic, care poate facilita rezolvarea problemelor grupului de elevi și stabili relații trainice în raportul de elev-elev, elev-învățător [5, p. 10]. Așadar, felul de a fi a fiecărui om e reflectat în relațiile interpersonale pe care le stabilește cu semenii. Astfel, copiii care nu au prieteni, nu-și pot dezvolta deprinderile sociale și se încadrează greu în societate.

Competențele ce trebuie formate elevilor la nivelul primar de învățământ, ce se integrează în competențele interpersonale, civice și morale sunt [2, p.19]:

- Competențe de a interacționa constructiv cu oamenii din jur, pe bază de colaborare.
- Competențe de valorizare a familiei, clasei, școlii, a relațiilor de prietenie.
- Competențe de a identifica apartenența sa națională, a-și valoriza propriul popor, țară, a respecta normele de comportament legate de simbolurile Republicii Moldova.

În cadrul disciplinei Dezvoltarea personală, elevii își formează competențe interpersonale în baza competențelor specifice disciplinei care sunt corelate cu unitățile de competențe atribuite unităților de conținut.

Tabelul 1. Prevederi curriculare privind formarea competențelor interpersonale în cadrul disciplinei *Dezvoltare personală*, clasa I

<i>Competențe specifice</i>	<i>Unități de competențe</i>
<i>1. Aprecierea identității personale și a celorlalți în contexte educaționale/ familiale/ comunitare, demonstrând încredere în forțele proprii și atitudine pozitivă.</i>	1.1. Recunoașterea emoțiilor proprii și ale celorlalți, exprimate prin gesturi, mimică, cuvinte. 1.2. Descrierea unicității proprii și a celorlalți în contextul statutului de elev. 1.3. Demonstrarea unui comportament corespunzător regulilor clasei și ale școlii.
<i>2. Utilizarea rațională a resurselor personale, sociale și ale mediului, demonstrând integritate și responsabilitate.</i>	2.1. Recunoașterea comportamentelor corecte, privind salutul, ținuta, ordinea, interrelaționarea. 2.3. Adaptarea comportamentului la situații reale din viață.

Prin urmare, cadrul didactic are rolul important în formarea relațiilor de intercunoaștere și intercomunicare în mediul clasei și anume învățătorul trebuie să creeze oportunități pentru elevi să participe la activități didactice care presupun cooperare, colaborare, interacțiune, comunicare și socializare.

Referindu-ne la perioada micii școlarități, elevii acumulează activ cunoștințele sociale fără de care nu s-ar afirma ca personalitate. Relațiile interpersonale ale copiilor de vârstă școlară mică se prezintă a fi bogate în descoperiri cognitive și trăiri afective, ceea ce determină dezvoltarea școlarului mic. În viața de fiecare zi a copilului, jocul ocupă un rol esențial. Jucându-se, copilul își satisface nevoia de activitate, de a acționa cu obiecte reale sau imaginare, de a se transpune în diferite roluri și situații care îl apropie de realitatea înconjurătoare.

Jocul este prezent în teoria psihopedagogică ca unul din principalele mijloace de educare a copiilor având un rol determinant în dezvoltarea psihică, pregătindu-l pentru

trecerea la un nivel superior de dezvoltare psihică, canalizându-i în mod pozitiv energia în modelarea viitoarei sale personalități [7, p.2].

Referitor la conceptul de joc, este important de subliniat că prin activitatea de joc copiii:

- își formează identitatea personală;
- învață acte, acțiuni, operații, conduite care îl ajută să rezolve probleme din mediul său;
- învață să fie mai flexibili în gândire, să creeze soluții diferite;
- învață să comunice (vorbitură, ascultare, înțelegere);
- își dezvoltă atenția, motivația și abilitățile sociale [4, p.32].

Termenul „*didactic*” asociat jocului accentuează componenta instructivă a activității și evidențiază că acesta este organizat în vederea obținerii unor finalități de natură informativă și formativă specifice procesului de învățământ [6].

Conform ideii lui S. Marcus, valoarea educativă principală a jocului didactic reiese din faptul că îi face pe copiii participanți direcți, activi și interesați de actul instructiv-educativ și constă în stimularea cinstei, a răbdării, a spiritului critic, a stăpânirii de sine. Jocul încheagă colectivul grupei educându-i pe copii să devină disciplinați, prin respectarea sarcinii de joc, a regulilor jocului, copiii învățând să-și autoregleze propriile activități [3, p.35].

Pentru contribuția deosebită pe care o aduce în instruirea și educarea copiilor, *jocul didactic constituie o componentă importantă a învățământului primar*. Ca să aibă un rezultat lecția și să fie realizată cu succes trebuie să fie asigurată o proporționare dintre joacă și muncă și stabilită o legătură dintre elementul distractiv și efortul intelectual. Varietatea tipurilor de jocuri didactice ne permite să le folosim cu succes la toate disciplinele de învățământ și la orice moment al lecției dezvoltând diverse procese psihice și formând diferite abilități la elevi.

În comparație cu celelalte jocuri cu subiecte și reguli stabilite de cadru didactic, jocul didactic este destinat mai cu seamă rezolvării unor sarcini ale educației intelectuale, respectiv ale cunoașterii mediului înconjurător, dezvoltării vorbirii și însușirii numărului și socotitului. Astfel, trebuie să conțină următoarele *componente fundamentale: scopul jocului, conținutul jocului, sarcina didactică, regulile jocului, elementele de joc* și să parcurgă *etapele de bază* [7, p.6]:

1. Introducerea în joc printr-o scurtă expunere sau descriere care să stârnească interesul și atenția elevilor.
2. Anunțarea titlului jocului.
3. Prezentarea materialului didactic trebuie făcută explicit axându-se pe obiectivele urmărite.
4. Explicarea jocului.
5. Fixarea regulilor îndeplinește o funcție reglatoare asupra relațiilor dintre elevi.
6. Executarea jocului.
7. Complicarea jocului.
8. Încheierea jocului.

Respectând componentele de bază ale jocului menționate anterior, în continuare, prezentăm descrierea a două jocuri didactice ce pot fi aplicat în cadrul lecțiilor de *Dezvoltare personală*, în clasa I, în vederea formării competențelor interpersonale.

Jocul didactic „Cine sunt eu?”

✓ *Conținutul de învățare:* Arta cunoașterii de sine și a celuilalt

✓ *Unitatea de competență:* 1.1. Recunoașterea emoțiilor proprii și ale celorlalți, exprimate prin gesturi, mimică, cuvinte.

- *Obiective:*

- să formuleze diverse întrebări cu scopul depistării cuvântului necunoscut;

- să colaboreze cu clasa manifestând o atitudine pozitivă în timpul jocului.

✓ *Tipul lecției:* mixtă

✓ *Etapa lecției:* Reflecție

✓ *Strategii didactice:*

- *Forme:* frontal

- *Metode:* jocul didactic

- *Mijloace:* foi cu cuvinte scrise sau desene.

✓ *Sarcina didactică:* să-și dezvolte creativitatea și gândirea ghicind cuvântul.

✓ *Sarcina de joc:* să manifeste spirit de creativitate în alcătuirea întrebărilor.

✓ *Regulile jocului:*

- se menține liniștea în clasă;

- cuvintele scrise pe foaie trebuie să fie accesibile vârstei și cunoștințelor care le posedă elevii.

✓ *Conținutul jocului:*

Fixează pe fruntea unui elev o foaie cu un cuvânt scris la o anumită temă (flori, precipitații, figuri geometrice, fenomene naturale, etc.). Elevul acordă întrebări clasei ca să poată ghici cuvântul. Răspunsul poate fi dat prin da sau nu. Jocul continuă până elevul ghicește cuvântul. Se poate de pus timpul limită.

✓ *Evaluarea jocului:* Se acordă câte 1 punct pentru cei mai activi copii și câte 2 puncte pentru elevii care au ghicit cel mai rapid.

Jocul didactic „Să ne cunoaștem”

✓ *Conținutul de învățare:* Arta cunoașterii de sine și a celuilalt.

✓ *Unitatea de competență:* 1.2. Descrierea unicității proprii și a celorlalți în contextul statutului de elev.

- *Obiective:*

- să formuleze propoziții clare conform cerințelor stabilite;

- să coopereze cu toți membrii din clasă în timpul jocului.

✓ *Tipul lecției:* mixtă

✓ *Etapa lecției:* Evocare

✓ *Strategii didactice:*

- *Forme:* frontal

- *Metode:* jocul didactic

- *Mijloace:* o minge sau alt obiect ce poate fi pasat.

✓ *Sarcina didactică:* să converseze reciproc stabilind o relație interpersonală.

✓ *Sarcina de joc:* să se cunoască reciproc, astfel stabilind relații mai trainice între toți membrii clasei.

✓ *Regulile jocului:*

- elevii transmit mingea sau alt obiect propus la toți elevii din clasă;

- elevii respect liniștea și un comportament adecvat;
- elevii se ascultă reciproc demonstrând stimă și respect.

✓ *Conținutul jocului:*

Participanții pasează mingea de la unul la altul. Cel care deține mingea spune: Pe mine mă cheamă... și îi dau mingea lui...Mingea se plasează de la un participant la altul, până când toți se prezintă. După ce toți participanții și-au spus numele jocul poate continua astfel: Pe mine mă cheamă... și culoarea mea preferată este...și transmit mingea lui...Nu se pasează la aceeași persoană de două ori.

✓ *Evaluarea jocului:* Fiecare elev adresează altuia câte un adjectiv (ex: frumoasă, deșteaptă, creativă, ș.a.).

Învățătorul prin intermediul jocurilor didactice fie predă, consolidează sau verifică cunoștințele, capacitățile, atitudinile elevilor, impunând participarea elevilor în comun, colaborând și conversând, având scop dezvoltarea competențelor interpersonale.

În concluzie, remarcăm că jocul constituie o admirabilă modalitate de a-i face pe elevi să participe activ la procesul de învățare, având un impact în crearea lecțiilor distractive, captivante și interactive, fiind o metodă binevenită pentru elevii clasei I, potrivită vârstei și oportună pentru formarea și dezvoltarea competențelor interpersonale în cadrul clasei.

BIBLIOGRAFIE

1. *Curriculumul național: Învățământul primar*. Chișinău: Ed. Lyceum, 2018. 212 p.
2. GRIMALSCHI, A. *Formarea competențelor - cheie în învățământul general: provocări și constrângeri. Studiu de politici educaționale*. Chișinău: Tipogr. Lexon- Prim, 2015. 108 p.
3. MARCUS, S., GHERGHINESCU, R., MÂNZAT, I. *Competența didactică. Perspectiva psihologică*. București: Ed. All Educational. 1999. 176 p.
4. STAN, F. *Jocul didactic. Jocurile exercițiului și rolul lor în dezvoltarea limbajului copiilor preșcolari*. Băcău: Ed. Rovimed Publishers, 2013. 203p.
5. Davidescu E. Valorificarea competenței de relaționare în formarea pedagogilor sociali. Chișinău, 2018 http://www.cnaa.md/files/theses/2018/54019/elena_davidescu_thesis.pdf (vizitat 10.03.2021).
6. Jocul didactic în procesul instructiv-educativ <http://www.scribub.com/gradinita/JOCUL-DIDACTIC-IN-PROCESUL-INS45174.php> (vizitat 24.03.2021).
7. Ureche I. Jocul didactic-metodă eficientă de educare în învățământul primar https://www.academia.edu/6611656/Jocul_didactic_si_rolul_lui_formativ (vizitat 12.03.2021).

АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ДИАЛОГОВОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

ASPECTS OF THE FORMATION OF THE DIALOGUE SPEECH OF PRIMARY SCHOOL PUPILS IN THE LESSONS OF THE RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE

*Татьяна Фомин, I дидактическая степень,
гимназия с. Ружница, район Окница*

*Tatiana Fomin, I didactic degree,
gymnasium vil. Ruzhnitsa, Oknita district*

CZU821.161.1.09:373.3

Abstract

This article examines the importance of dialogue as a tool for language acquisition. It emphasizes the importance of dialogue speech as one of the speech forms, as well as enrichment of the intellectual and spiritual spheres of a child's life. The importance of the prevalence of the practice of dialogue speech in the learning process is pointed out. Furthermore, the material is given for the introduction of this method into the educational process through the simulation of educational and speech situations.

The importance of using dialogue speech as part of the Russian language and literature lessons in the primary grades is emphasized. The points of view of different scholars on this topic are given.

At the same time, attention is paid to numerous exercises in the field of communicative skills development and knowledge systematization.

Key-words: Dialogue, monologue, lines, dialogue situations, primary form of speech, modelling of educational speech situations.

Rezumat

Articolul examinează importanța dialogului ca instrument de achiziție a limbilor străine. El subliniază importanța vorbirii dialogice ca una dintre formele vorbirii și în îmbogățirea sferelor intelectuale și spirituale ale vieții unui copil. Se semnalează importanța prevalenței practicii vorbirii dialogice în procesul de învățare și se oferă materialul pentru introducerea acestei metode în procesul educațional prin simularea unor situații educaționale și de vorbire.

Este subliniată importanța utilizării vorbirii dialogice în cadrul lecțiilor de limbă și literatură rusă în clasele primare. Sunt prezentate punctele de vedere ale diferiților cercetători cu privire la acest subiect.

În același timp, se acordă atenție numeroaselor exerciții în domeniul dezvoltării competențelor de comunicare și sistematizării cunoștințelor.

Cuvinte-cheie: Dialog, monolog, replici, situații de dialog, formă primară de vorbire, modelarea situațiilor educaționale de vorbire.

Программа начальной школы подчеркивает роль развития речи учащихся в процессе обучения. Вопрос развития диалогической речи считался практически не разработанным. В начальной школе первично обучают монологу, не учитывался тот факт, что по мнению выдающегося психолога Л.С. Выготского, - это первичная форма человеческого общения, детерминанта психологического развития личности. [1] Участвуя в диалоге человек изучает мир вокруг себя, развивает словесный дар, познает внутренний мир другого человека и себя. Ситуации диалогического общения «лицом к лицу», создают предпосылки для самораскрытия каждой вступающей в контакт личности. По словам Запорожец И. В. диалогическая речь состоит из обмена репликами, на ее содержание, композицию и языковой состав влияет непосредственное (чаще всего немедленное) восприятие. Участники диалога оказывают друг на друга активизирующее воздействие [3], в этом и есть отличие диалога от монолога. Диалогические реплики, как правило, несамостоятельны, незакончены. Отличительной чертой диалоговых ситуаций является естественность процесса, спонтанность и ситуативность. Диалог является малопонятным, если рассматривать его по отдельным

репликам, но как единый речевой акт, как целый текст может быть адекватно понят. Структура диалога представляет собой обмен репликами. Типы реплик группируются попарно: а) вопрос – ответ; б) добавление к первой реплике или пояснение; в) согласие или возражение; г) формы речевого этикета, например приветствие и отклик. Каждая диалогическая реплика рассматривается как определенная ступень к продолжению диалога и является условием его продолжения.

М. Р. Львов [5] пишет: «Можно предположить, что диалог был первичной формой речи. В диалоге отчетливо прослеживаются, просматриваются движущие силы речевых актов – мотивы, цели, а также паралингвистические средства». В диалогической речи – речь одного из участников зависит от речевого поведения другого, поэтому она является сложной речевой деятельностью. Упражнения позволяют развивать коммуникативные умения, а также позволяют систематизировать знания. Особенности и специфика диалогической речи, а также развитие ее у детей позволяет определить задачи и содержание обучения. Диалогическая речь преследует цель развития у младших школьников умения пользоваться диалогом как формой общения. Для этого дети должны овладеть целым рядом умений, чтобы не допустить освоение лишь вопросно-ответной формы.

К примеру, ученики начальных классов всегда желают делиться своими мыслями с одноклассниками, учителями, потому что им есть что сказать. А потребность в общении характеризует появление у человека диалога. Данный вид деятельности проявляется во время учебного процесса в виде косвенных замечаний, которые адресованы учителю, так как он является посредником между учениками. Чаще всего такое общение не всегда приветствуется в практике учителей.

В старших классах это приводит к тому, что ученикам становится трудно вступить в учебный спор, принимать участие в дискуссии, на уроке в ходе диалога обсудить тему, понять её и составить монологическое высказывание.

Одним из важнейших показателей уровня культуры человека, его мышления, интеллекта является его речь. Возникнув впервые в раннем детстве в виде отдельных слов, не имеющая ещё чёткого грамматического оформления, речь постепенно обогащается и усложняется. [5, стр. 314]

У школьников младших классов речь выступает, как основной инструмент познавательной активности. Было выявлено, что все виды речи участвуют в улучшении навыков получения знаний, а так же в формировании умений и волевого фактора. Ученик получивший начальное лингвистическое образование, способен успешно овладеть базовыми умениями конструктивного речевого взаимодействия – умением говорить и слушать. Благодаря начальной школе, ученик формируется как субъект учебной деятельности. Достаточный уровень коммуникативных умений говорит нам о становлении ученика субъектом активного межличностного общения

Считалось, что диалоговая речь используется школьниками в повседневности и поэтому ее не рассматривали в обучении. Теперь вопрос обучения диалогической речи учеников начальных классов рассматривается как составная часть уроков русского языка.

Из ряда исследований было замечено, что в речи младшего школьника прослеживаются разговорно-бытовые моменты, выявляются нарушения личности при

построении ответов, а также выражена интонационная неформленность. Подготовительные этапы способствуют развитию диалогической речи. К ним относятся такие формы коммуникации как: формулы речевого этикета (приветствия, благодарности, прощания, признательности, поздравления, пожелания и т.д.), пояснение, добавление, побуждение к действию – согласие (выполнение) или отказ, вопрос – ответ, утверждение – согласие или отказ, утверждение – уточнение, включаются в него.

Формирование навыков диалогической речи связано с:

- воспроизведением прослушанной речи и комментированием отдельных наблюдаемых действий;
- вопросно-ответными упражнениями, направленными на обучение постановке вопросов, требующих утвердительных или отрицательных ответов, подготавливающих к активному диалогу;
- заменой речевых образцов в диалогах и самостоятельным составлением диалогов с опорой на источник информации.

В диалог необходимо включать следующее количество реплик:

- в 1-м классе – 2-4; во 2-м классе – 4-6;
- в 3-м классе – 6-8; в 4-м классе – 8-10.

Диалогическая речь успешно усваивается школьниками благодаря моделированию учебных речевых ситуаций. Они предполагают создание специальных условий и отношений вынуждающих учеников говорить. На уроках русского языка и литературного чтения рекомендуется моделировать следующие речевые ситуации:

- связанные со школой, такие как общение на перемене, беседа с одноклассником, ответы на уроке;
- участия в детской игре на площадке;
- общения в магазине при выборе товара и оплате покупки;
- оплаты проезда в транспорте, уточнения нужной остановки и маршрута;
- общения при уборке школьного двора, организации и проведения совместных игр с одноклассниками;
- общения в гостях, на празднике, за столом;
- при посещении театра в процессе покупки билета, поиске места согласно купленному билету;
- взаимодействия во время общения по телефону. [2, с. 36]

Учебный диалог – ведущая форма диалога в процессе общения, своеобразная форма общения. По определению В.В. Савенковой, «учебный диалог – это особая форма обучения, с помощью которой обеспечивается движение его участников к общему для всех познавательному результату»[6]. Из анализа данных следует, что главное назначение учебного диалога, представляет собой стимулирование познавательного интереса учеников. Особенности учебного диалога можно считать:

1. наличие единой, интересной для всех участников диалога проблемы;
2. наличие двух и более собеседников, связанных взаимопониманием;
3. возможность свободного изложения материала;
4. наличие обратной связи;

5. наличие диалоговых взаимоотношений между учителем и классом, учителем и учеником, учеником и учеником.

Развитие связной диалогической речи у детей характеризуется усвоением различных типов диалогических единств. На первых этапах идет овладение лишь элементами диалогических единств (вопросами и ответами); дети осваивают навыки задавать вопросы, строить вопросительные предложения, дополнять неоконченные диалоги. В начальных классах дети знакомятся со строением диалога. Было замечено, что овладение диалогическим единством идет через группу определенных упражнений. Это происходит из-за строения диалогических единств по определенным схемам: вопрос – ответ; вопрос – ответ – вопрос; сообщение – вопрос; сообщение – сообщение; побуждение – сообщение. Активное восприятие и сознательное усвоение знаний характеризуется умением и желанием ребенка задавать вопросы. Для того, чтобы ребенок мог спросить о чем то, он должен уметь выделить главное, осознать проблему и верно сформулировать ее. Умение отвечать на вопросы помогает развитию лексико-синтаксически оформлять результаты мышления. Различные виды бесед и игр помогают формировать вопросно-ответные формы речи и развивают у детей умение отвечать на вопросы и задавать их. Особое внимание уделяется формированию умения слушать и слышать собеседника. А.С. Львова в статье «Современные педагогические технологии как средство развития диалогической речи младших школьников» отмечает, что эффективным средством развития диалогической речи младших школьников являются следующие методы обучения: исследовательские, поисковые, проектные. Плодотворное взаимодействие участников проектной деятельности обусловлено демократической позицией учителя, его направленностью на диалоговые формы взаимодействия с детьми. Обсуждение учащимися проектов, результатов самостоятельной и групповой познавательной деятельности, т.е. дискуссия предоставляет широкие возможности для органичного развития диалогической речи младших школьников [4, с. 72].

Навыки диалогической речи необходимы в освоении ребенком диалога как формы речи. Недопустимым является сведение задач обучения к вопросно-ответной форме. Необходимо владеть рядом умений:

- активный контакт с собеседником, подкрепленный различными видами реплик (просьба, вопрос, предложение);
- поддержка разговора на различные темы, умение отстаивать точку зрения;
- умение контролировать эмоции, быть доброжелательным, использовать разнообразные формы этикета;
- использование мимики и жестов;
- групповое общение (в паре, в группе, в коллективе).

Навыки диалогической речи являются важной частью развития устной речи у детей, поэтому учителю начальных классов необходимо систематически проводить работу по обучению школьников в этой области

Важным условием развития диалогической речи является овладение лексикой и умение выражать смысловые отношения, что в свою очередь обеспечивает развитие умений вести диалог и включает самостоятельное использование слов и

синтаксических конструкций. Диалогическая речь позволяет практически овладеть языком, обогащает разные сферы личности, такие как интеллектуальную и духовную, а так же внутренний мир другого человека и самого себя.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. ВЫГОТСКИЙ, Л. С. *Мышление и речь* / Собр. соч. в 6-ти томах. Т.2. / Л. С. Выготский. М.: Педагогика, 1982. 504 с. ISBN 4303000000—016
2. Гид по внедрению куррикулума для начального образования/Анжела Курачицки, Тамара Демченко, Ия Лахтина [и др.]; нац.коорд. : Анжела Кутасевич [и др.]; М-во образ., культуры и исслед. Респ. Молдова. Кишинэу: Liceum, 2018 (F.E.-P. “Tipografia centrală”). 312 с. ISBN 978-9975-3285-3-1
3. ЗАПОРОЖЕЦ, И.В. *Культура речи* //Начальная школа, 2003, №5, с.38-39. ISSN 0027-7371
4. ЛЬВОВА, А.С. *Современные педагогические технологии как средство развития диалогической речи младших школьников* //Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология», 2010, №2 (12), с. 71-79. ISSN 2076-9121
5. ЛЬВОВ, М.Р. *Методика преподавания русского языка в начальных классах*. М.: Издательский центр «Академия», 2012. 464 с. ISBN 978-5-7695-9169-3
6. САВЕНКОВА, В.В., ГАКАМЕ, Ю.Д. *Учебный диалог как средство межличностного взаимодействия* //<http://www.scienceforum.ru/2014/761/1338> (дата обращения:15.04.2021)

ASPECTE DE DEZVOLTARE A MOTIVAȚIEI PENTRU ÎNVĂȚARE LA ELEVII DIN CLASELE PRIMARE ÎN CADRUL DISCIPLINEI ȘCOLARE „DEZVOLTAREA PERSONALĂ”

ASPECTS OF DEVELOPING THE MOTIVATION FOR LEARNING IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN THE SCHOOL DISCIPLINE „PERSONAL DEVELOPMENT”

*Galina Cravcenco, masterandă,
Programul de studii „Management și consiliere în învățământul primar”
Coordonator: Liliana Saranciuc-Gordea, doctor, conf. univ.*

CZU 373.3:37.03

Abstract

This article elucidates some scientific, normative and methodological aspects of developing the motivation for learning in primary school students within the school discipline „Personal Development”.

Key-words: competence to learn to learn, motivation, confidence, active learning, motivational strategies

Cadrul de referință al Curriculumului Național (2017) prezintă tipurile de competențe în *Taxonomia competențelor-cheie* propusă în CE al RM, art. 11, alineatul (2) unde „**competența de a învăța să înveți**” este a șasea din cele nouă, care **are un statut transversal**, derivă din competențele-cheie, le extind și le dezvoltă pe acestea [1, p.21], clarificând astfel caracteristica *transeversalității* și evidențiind caracterul transferabil prin *instruirea centrată pe formarea de competențe* – valoare extrem de importantă în procesul educațional [ibidem, pp. 24 - 26].

Prin prisma abordării sistemice a *Curriculumului* actual (2018) la nivelul **sistemului de competențe – cheie/transversal/transdisciplinare** se pune accentul pe asimilarea de **valori promovate de societate** [2, p. 10]:

- circumscrise de ***Profilul absolventului claselor primare*** care proiectează idealul educațional pe primul nivel de școlaritate prin patru atribute generice ale viitorilor cetățeni [ibidem, pp. 12-13];

- formate/dezvoltate de ***fiecare disciplină școlară*** prin ***competențe specifice*** (sisteme integrate de cunoștințe, abilități, valori și atitudini) [ibidem, p. 13], una din ele fiind „Dezvoltarea Personală” (DP în continuare) [9, p. 1], care orientează absolvenții învățământului general obligatoriu spre formarea competențelor-cheie, incluse în curriculumul național, **dar în special se referă la competența de a învăța să înveți** pe același segment cu: competențele *sociale și civice, acțional-strategice, de autocunoaștere și autorealizare și cele antreprenoriale* etc. [9, p. 2].

După L. Scifos (2010) competența de a învăța să înveți:

- înseamnă a rămâne ferm și constant în învățare prin organizarea propriei învățări și prin managementul eficient al timpului și al informațiilor, atât individual, cât și în grup;

- include conștientizarea procesului și a nevoilor proprii de învățare, identificarea oportunităților disponibile, abilitatea de a depăși obstacolele pentru a învăța cu succes și implică acumularea, procesarea, asimilarea noilor cunoștințe, deprinderi, precum și căutarea, utilizarea consilierii și a orientării. Iar **motivația și încrederea** sunt **elementele esențiale** pentru această competență, care contribuie la managementul autodevenirii personale și profesionale [10, p. 46].

Motivația pentru învățare, după D. Vintilescu (1977), vizează anumite ***motive ale învățării***, anumite trebuințe de autorealizare, de afirmare prin succes școlar; impulsul curiozității; dorința de a obține rezultate înalte pentru a satisface părinții sau pentru a fi printre premianții clasei; teama de pedeapsă sau de eșec, anumite interese, opțiuni; compararea cu ceilalți semeni și cu alte modelele pe care le admiră etc. [12]. Iar după L. Vîgotskii, L. Bojovici, A. Markova, M. Matiuhina, E. Crețu, P. Golu, E. Verza, M. Zlate, D. Antoci, V. Mîslițchi, V. Panico, I. Drăgan activitatea de învățare la școlarii de vârstă mică se reglează și se menține printr-un **sistem** complicat și multinivelar **de motive** care subscriu **dimensiunile motivației de învățare**:

a) ***Motivația generală pentru învățare-dezvoltare*** - dispoziție permanentă și puternică pentru achiziționarea de cunoștințe, abilități, deprinderi, valori, probleme într-o situație de învățare-formare [4, p. 8]. În sensul dat, a fi motivat înseamnă a acționa, a tinde spre ceva, a face ceva. Un elev motivat manifestă interes pentru școală în realizarea de sarcini și îndeplinire de obiective proprii propuse de și pentru a învăța.

b) ***Motivația specifică pentru învățare-dezvoltare*** - starea motivațională a elevului care-l determină să învețe punctual, la o lecție, la un capitol, o anumită disciplină de învățământ (și într-o anumită perioadă). Anume motivația specifică, menționează A. Darawsha (2019), depinde pe de competențele profesionale ale cadrului didactic [ibidem, 4] stipulate în actualele *Standarde* (2018) [10] vizând formarea la elevi a abilităților de învățare (individual și în grup) permanent care să le permită adaptarea la societatea bazată pe cunoaștere, adică îi învață cum să învețe, îi învață să învețe pentru sine și le facilitează (auto)învățarea [8, p. 123].

Astfel, **procesul de formare a motivației pentru învățare la elevii din clasele primare**, cu *finalitatea* de formare/dezvoltare a competenței transdisciplinare *a învăța să înveți* este un **proces de învățare activă** orientat către scop cu rezultate atinse măsurabile producând restructurări cognitive continue ale schemelor existente (în baza capacităților, cunoștințelor, atitudinilor) exersate în diferite situații autentice de integrare [10, p. 46]. Iar *derivarea acestei competențe* (abilitatea de: identificare, ascultare, realizare a diferitor sarcini, programare a activității de învățare, rezolvare a problemelor, explorare, lecturare, luare a notițelor, realizare a sintezelor și judecăților de valoare, autoevaluare et.al.) **se valorifică prin prisma caracterului multiaspectual și interdisciplinar al disciplinei școlare DP** asigurat de structura sa modulară [3, p. 10].

Un astfel de proces centrat pe elev, de învățare activă, îi provoacă pe educabili să vrea să învețe, să poată să operaționalizeze și să fie participanți activi ai propriei formări [10, p. 46]. Iar instrumentul învățării eficiente active este **gândirea critică** [6, p. 12] configurat prin modelul **Evocare-Realizarea sensului-Reflecție-Extindere** (ERRE în continuare) [2, p. 200]. Acest model îi ajută pe elevi să monitorizeze propria învățare, până la formarea competenței transformabile într-un model comportamental autentic [10, p. 46].

Actualul *Curriculum* (2018) stabilește că:

- acest model este un cadru structurat metodologic de proiectare și învățare, favorabil dezvoltării critice prin corelarea dintre fazele ERRE și procesul de formare a competențelor, prezentat prin cei 6 pași care facilitează metodologic formarea competențelor;

- pentru a asigura orientările stabilite de curriculum, privind **strategiile didactice**, se recomandă **îmbinarea armonioasă a metodelor active moderne cu cele consacrate în învățământul primar** [2, p.200].

Actualul *Ghid* (2018) menționează că realizarea eficientă a disciplinei DP necesită respectarea principiilor învățării centrate pe elev în relaționarea activă cu mediul său de viață; aplicarea tehnologiilor educaționale axate pe metode interactive, participativ-active [5, p. 235].

În categoria strategiilor didactice axate pe formarea competențelor (T. Cartaleanu, O. Cosovan, R. Solovei, L. Sclifos, 2017) **se regăsesc și acele strategii motivaționale prin anumite metode de motivare** [4, p.13]: *diagnoza trebuințelor și motivelor; stimularea impulsului cognitiv; convergența și captarea interesului; competiția și gratificarea; evitarea sentimentului de anxietate; conversația euristică*. Astfel, acest binom strategic didactic, stabilește predispozițiile unui proces de dezvoltare a motivației pentru învățare la elevii din clasele primare [4, p. 28]. În categoria de metode, care se desprind prin prisma acestui binom, specific nivelului primar sunt: metodele de predare-învățare interactive de grup; metodele de fixare și sistematizare a cunoștințelor și de verificare; metodele de rezolvare a problemelor prin stimularea creativității [2, p. 201].

Prin dimensiunile abordate, detaliem în continuare unele aspecte de dezvoltare a motivației pentru învățare la elevii din clasele primare (cl. a III-a) în cadrul disciplinei școlare DP, valorificabile:

- la nivelul cadrului metodologic de proiectare și învățare, favorabil dezvoltării gândirii critice – ERRE [2, p. 200];

- prin 9 subiecte de lecție la toate 5 module curriculare, cu detalierea demersului curricular actual (2018) [2, pp. 189-192] în tabelul expus de mai jos:

Modul	Unit. de competențe	Detalii de conținut
1	1.1.	„Știu, pot, vreau să știu!” (încrederea în sine și în ceilalți)
2	2.3.	„Mâncătorii de timp” (tipuri de activități și dozarea eficientă a timpului) „Cum cauți informațiile necesare pentru a învăța?” (modalități de informare) „Internetul, prieten sau dușman în învățare?” (surse de învățare)
3	3.3.	„Învățarea este temeinică dacă știi să îmbini lucrul cu odihna!” (învățarea și odihna activă)
4	4.1. 4.2.	„Rezultatele învățării: măsurare, cântărire, apreciere” (calități descoperite în fiecare zi) „Unde-s mulți puterea crește!” (singur și în echipă) „Învățarea te schimbă în bine!” (a învăța înseamnă a munci)
5	5.1.	„Jocurile on-line: timp pierdut sau timp cu folos în devenire?” (raționalitatea practicării jocurilor on-line)

- printr-un exemplu concret, realizat în clasa a III-a (27 elevi) IPLT „M. Kogălniceanu”, or. Chișinău; subiectul lecției: „Cum cauți informațiile necesare pentru a învăța?”; demers curricular: modalitățile de informare; unități de competențe: 2.3. „Estimarea posibilităților de învățare de la cei din jur și de informare în baza modelelor din comunitate” [2, p. 190]; obiectivele lecției: La sfârșitul lecției, elevul va fi capabil:

O.1. să justifice soluțiile propuse pentru problemele identificate la organizarea timpului pentru învățare în baza graficului „T”;

O.2. să numească sursele de informare complementare la realizarea temelor pentru acasă pe baza brainstormingului oral;

O.3. să descrie un animal, al faunei natale, în baza surselor propuse de căutare a informației;

O.4. să deducă, în baza completării fișei de lucru, asemănările și deosebirile legate de modul în care au căutat informațiile;

O.5. să ofere răspunsuri, oral, cu referire la abilitățile necesare în căutarea informațiilor de învățare;

O.6. să elaboreze o Fișă de învățare ca modalitate de informare, în baza modelului propus în clasă.

În *Evocare* la pasul *Implică-te!* în vederea verificării sarcinilor realizate pentru acasă, în mod individual, la subiectul lecției precedente „Mâncătorii de timp” (detalierea de conținut curricular: tipuri de activități și dozarea eficientă a timpului) s-a solicitat elevilor, repartizați în perechi, să analizeze agendele personale de monitorizare a propriului program de activitate, timp de o săptămână după modelul de fișă propusă.

S-a propus elevilor (O.1. și O.2.), discutând în pereche, să contabilizeze problemele identificate, vizând modul de organizare a timpului, soluția/ile pentru problemele identificate în organizarea timpului, cu următoarele răspunsuri așteptate: „posibile probleme în organizarea t': drumul la/de la școală necontrolat, jocul la calculator fără estimarea corectă a timpului”; timp neprevăzut pentru căutarea informațiilor necesare la realizarea temelor pentru acasă”.

S-a solicitat elevilor, să generalizeze variantele contabilizate, printr-o decizie unică, produsă de pereche și s-o scrie la tablă în rubricația tabelului „T” numind (verbal) sursele de informare complementare la realizarea temelor pentru acasă și persoanele la care pot apela pentru căutarea informației (răspuns așteptat: „cărți, reviste, enciclopedii, internet, televizor, etc.; învățătoarea, părinții, frate/soră mai mare; altă persoană dragă etc.).

La finele etapei *Evocare* s-a generalizat: „Pentru a economisi timpul destinat învățării individuale/la realizarea temelor pentru acasă trebuie chibzuit să apelăm la sursele de informare și să solicităm ajutor de la persoanele de încredere”. Astfel s-a anunțat subiectul lecției și s-au enunțat obiectivele lecției.

Pentru etapa *Evocare* s-a optat pentru următoare strategie didactică: lucrul în pereche, frontal; dialogul, reflecția dialogată, graficul „T”, brainstorming-ul (oral).

În *Realizarea Sensului* la pasul *Informează-te!* elevii, prin ascultare activă, expunere și demonstrare și-au extins bagajul de achiziții cu referire la: cultură informațională; elev educat informațional; surse informaționale; persoane la care un elev poate apela pentru a-l ajuta să caute informații; elevul utilizator de informații; modalități de învățare în baza surselor informaționale accesate.

La pasul *Procesează informația!* (O.3. și O.4.) s-a propus elevilor să formeze 7 grupuri de lucru (4 persoane în grup), învățătoarea:

- clarificând rolurile și sarcinile fiecărui membru („agentul de căutare 1” - carte; „agentul de căutare 2” - Google; „expertul” - clarifică ce informație este nouă și care este deja cunoscută; „secretarul” - completează rubricația fișei de lucru);

- prezentând sarcinile:

a. „În cadrul acestei activități veți redacta un text despre descrierea lupului ca animal/mamifer specific faunei din RM”.

b. Veți alege conținutul de descriere a lupului, consultând 2 surse de informare: cartea și motorul de căutare Google. Pe parcursul procesului de căutare a informațiilor veți stabili care din ele sunt: informații noi și informații care le știați deja despre animalul respectiv.

Pe finalul activității s-a solicitat „secretarilor” să acroșeze fișele de lucru pe tablă, argumentând noutatea selectată din sursele propuse prin 2-3 cuvinte. De asemenea, s-a solicitat elevilor, în baza textelor scrise (Fișe), să precizeze cât de ușor le-a fost să caute informații despre animal și să completeze fișa cu răspunsuri. După completarea fișei, s-a cerut elevilor să lucreze în perechi și să observe asemănările și deosebirile legate de modul în care au căutat informațiile. Apoi, s-a solicitat elevilor să prezinte asemănările și deosebirile în fața clasei, învățătoarea sumarizând ideile găsite la elevi și concluzionând referitor la utilizarea surselor de informare și a modalităților de căutare a informației.

Pentru etapa *Realizarea Sensului* s-a optat pentru următoare strategie didactică: lucrul în grup, individual, în perechi; reacția cititorului, tehnica „Consultații în grup”, reflecția de grup, Intra-act, reflecția personală.

În *Reflecție* la pasul *Comunică și decide!* (O.5.) elevilor s-au propus întrebări raportate la activitatea precedentă de lucru cu sursele informaționale abordate prin tehnica *Interogarea multiprocesuală*:

- Care este importanța utilizării unor surse diferite de informare?,
- Ce tipuri de informații și modalități de informare cunoașteți?,
- Ce dificultăți ați întâmpinat în căutarea informațiilor?,

- În cazul dat, cum credeți, care sunt persoanele la care puteți apela pentru a vă ajuta să căutați așa tip de informații?,

- Ce priceperi și deprinderi trebuie dezvoltate pentru a căuta informații necesare și a le prezenta?), optând pentru răspunsurile:

- Sursele oferă acces la informații mult mai vaste și ample.

- Sursele de informații oferă imagini, fotografii care reprezintă clar aspectul exterior al animalului studiat; modul de viață și trai al animalului; impactul în natură.

- Pe lângă sursele oferite aș consulta emisiunile TV „Animal Planet”; „Discovery”.

- Dificultăți: timp (durată) de căutare, atât pentru o sursă cât și pentru alta; nevoia de ajutor în căutarea informației (cuprins, scriere corectă pe motorul de căutare); metodă de depozitare/înregistrare a informației.

- Priceperi și deprinderi: de a găsi informația corespunzătoare, a analiza, a sorta și a selecta informația necesară; de a transforma datele și informația în înțelegere la subiectul cercetat și a dezvolta alte idei noi.

În *Reflecție* la pasul *Apreciază!* (O. 6.) prin exercițiu (caietul) s-a propus elevilor să elaboreze o fișă de lucru la subiectul abordat în *Realizarea sensului* (Fișa „Lupul”), elevii fiind inițiați să utilizeze ca model „Fișă de învățare” propusă. Pentru aprecierea produsului elaborat de elevi „Fișă de învățare”, învățătoarea împreună cu elevii au stabilit criteriile de evaluare (PT17) [7, p. 51]. Pe finalul activității, învățătoarea a numit (3-5) unii elevi pentru a prezenta produsul elaborat (prin exercițiu realizat în caiet), solicitându-le să se autoaprecieze în baza criteriilor stabilite de comun acord.

Pentru *Reflecție* s-a optat pentru următoare strategie didactică: frontal, individual; interogarea multiprocesuală, exercițiul, reflecția personală.

În *Extindere* la pasul *Acționează!* s-a sugerat elevilor să reflecteze împreună cu părinții asupra subiectului abordat la lecție și s-a solicitat elevilor, ghidați de părinți să elaboreze o „Fișă de învățare”, ca modalitate de învățare, la subiectul abordat în clasă, accesând o altă sursă de învățare. Elevii au fost atenționați despre modalitatea de evaluare a produsului elaborat acasă care a fost analog celui din clasă.

BIBLIOGRAFIE

1. Cadrul de referință al Curriculumului Național. Chișinău. Aprobabil prin Ordinul ministerului nr. 432 din 29 mai 2017. (vizitat 02.03.2021)
https://mecc.gov.md/sites/default/files/cadrul_de_referinta_final_rom_tipar.pdf
2. Curriculum Național. Învățământul primar. Chișinău, 2018, Aprobabil la Consiliul Național pentru Curriculum (Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1124 din 20 iulie 2018). (vizitat 02.03.2021)
https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_primare_site.pdf
3. Dandara, O., Disciplina „Dezvoltare personală”, un răspuns la realitățile sociale și o provocare pentru cadrele didactice. *Didactica Pro...*, nr.4-5 (116-117) octombrie 2019. (vizitat 02.03.2021)
http://dspace.usm.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/2482/Dandara_O_Disciplina_Dezvoltare_personala.pdf?sequence=3&isAllowed=y
4. Darawsha, A., Dinamica motivației de învățare la elevii claselor primare din Israel (sectorul Arab) specialitatea 531.01. Teoria generală a educației Autoreferatul tezei de doctor în științe

- pedagogice. Chișinău, 2019. (vizitat 02.03.2021)
http://www.cnaa.md/files/theses/2019/54697/darawsha_ahlam_abstract.pdf
5. Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar, Chișinău, 2018. (vizitat 02.03.2021)
https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_curriculum_primare_rom_5.pdf
 6. Ghid metodic interdisciplinar „Educație de a învăța să înveți”. Competențe integratoare pentru societatea cunoașterii. Programul Operațional Sectorial pentru Dezvoltarea Resurselor Umane. România, 2007-2013. (vizitat 02.03.2021)
<https://www.edums.ro/resurseeducationale/files/management/Ghid%20-%20Educatie%20pentru%20a%20invata%20sa%20inveti.pdf>
 7. Metodologia privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar clasele I-IV. Aprobata prin Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1468 din 13.11.2019. Chișinău, 2019. (vizitat 02.03.2021)
https://mecc.gov.md/sites/default/files/mecd_1-4_15.11.20191_site.pdf
 8. RĂDUȚ-TACIU, R.; BOCOȘ, M.; CHIȘ, O. *Management educațional. Suporturi pentru formarea viitoarelor cadre didactice*. Cluj-Napoca: Editura Casa Cărții de Știință, 2003. 577 p. ISBN 978-973-47-1526-8
 9. Repere metodologice de organizare a procesului educațional la disciplina școlară „Dezvoltare Personală” în anul de studii 2018-2019. Anexă la Ordinul MECC nr.965 din 22 iunie 2018. (vizitat 02.03.2021)
https://mecc.gov.md/sites/default/files/28_dezvoltare_personaa_2018-2019_final_suplinit.pdf
 10. SCLIFOS, L. Formarea/dezvoltarea competenței de a învăța să înveți. *Revista Didactica Pro...*, Nr.3(61) anul 2010. (vizitat 02.03.2021)
https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Formarea_dezvoltarea%20competentei%20de%20a%20invata%20sa%20inveti.pdf
 11. Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general. Chișinău: ME CC al RM. Aprobata: la ședința Consiliul Național pentru Curriculum, proces-verbal nr. 18 din 03 iulie 2018; prin Ordinul ministrului educației, culturii și cercetării nr. 1124 din 20 iulie 2018. (vizitat 02.03.2021)
https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_de_competenta_profesionala_ale_cadrelor_didactice_din_invatamantul_general.pdf
 12. VINTILESCU, D. *Motivația învățării școlare*. Timișoara: Facla, 1977. 205 p. ISBD UNIMARC.

УПРАВЛЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ РОДИТЕЛЕЙ УЧАЩИХСЯ В РАЗЛИЧНЫХ ПРОСТРАНСТВАХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ И СЕМЬИ

THE MANAGEMENT OF THE ACTIVITY OF STUDENTS' PARENTS IN DIFFERENT SPACES OF INTERACTION OF PRIMARY SCHOOL AND FAMILY

Екатерина Франчук, 1 дидактическая степень

ПУ ТЛ «П.Мовилэ» мун. Кишинэу

CZU 37.018.1/.26

Abstract

The author discusses the problem of the management of parents' activity in online education. The aim of the study is to determine the spaces of interaction between family and school during a pandemic. The article reveals various areas of interaction between family and primary school. The tasks of organizing the interaction between school and family are determined. The author writes about the problem of interaction during online learning. The article offers various ways of interaction in distance education. Various types of parents and schools are developed. The role of the class teacher in the management of parents' activity is highlighted. The recommendations for the interaction between the parents and the school are identified and various types of communication are offered. The conclusion indicates the relevance of this topic for quality education during a pandemic.

Cuvinte-cheie: Management, interacțiune, formare online, familie, școală

Rezumat

Autorul scrie despre problema gestionării activităților părintești la învățarea online. Scopul studiului este de a determina spațiile de interacțiune ale familiei și ale școlii în timpul unei pandemii. Articolul dezvăluie diferite direcții de interacțiune între familie și școla elementară. Sunt determinate sarcinile de organizare a interacțiunii între școală și familie. Autorul scrie despre problema interacțiunii în timpul perioadei de învățare online. Articolul propune diferite modalități de interacțiune cu educația la distanță. Sunt dezvoltate diferite tipuri de părinți și școli. Rolul unui manager de clasă este evidențiat în gestionarea activității părintești. Recomandările sunt identificate pentru interacțiunea între părinți și școli, sunt propuse diferite tipuri de comunicare. În concluzie, relevanța acestui subiect este indicată pentru educația de înaltă calitate în timpul perioadei de pandemie.

Key-words: Management, interaction, online learning, family, school.

Взаимодействие начальной школы и семьи – неотъемлемая часть системы образования. Актуальность этой темы обусловлена необходимостью поиска оптимальных пространств взаимодействия школы с родителями, в т.ч. и при онлайн-обучении, управление деятельностью родителей в период пандемии с целью организации оптимальных условий для качественного образовательного процесса.

Пространства взаимодействия школы и родителей увлекали ведущих педагогов: А.С. Макаренко, В. А Сухомлинского. Современные учёные И.А. Зимняя, Р.В. Овчарова, Е.Н. Щуркова выдвигают различные подходы к проблемам взаимодействия и управления деятельностью родителей в начальной школе. Г.М. Коджаспирова пишет, что взаимодействие – это «особая форма связи между всеми участниками образовательного процесса, подразумевающую их взаимообогащение различных сфер психики (интеллектуальной, эмоциональной, деятельностной)» [с.176]

В работе образовательных и социальных учреждений выделяются основные направления в работе с семьёй:

1. Консультирование и тренинги.
2. Диагностика родительства.
3. Психолого – педагогическое просвещение.
4. Информирование.
5. Дистанционная работа с родителями.

Исходя из данных направлений выделяются следующие задачи организации взаимодействия школы и семьи:

- консультирование и просвещение по психолого-педагогическим проблемам (лекции, семинары, индивидуальные консультации, практикумы);
- участие родителей в учебно-воспитательном процессе (родительские собрания, совместные творческие дела);
- участие родителей в управлении школой (совет школы, родительские комитеты).

Успех осуществления этих задач зависит от взаимоотношений родителей с классным руководителем.

Классный руководитель в школе – основной субъект воспитательной работы с родителями учащихся. Будучи специалистом в области педагогики и психологии, классный руководитель помогает родителям в разрешении противоречий семейного воспитания, в корректировке воспитательных воздействий окружающей социальной среды. Классный руководитель выступает в роли советчика, консультанта-специалиста, непосредственного представителя учебно-воспитательного процесса, осуществляемого школой.

В современном мире начальное образование модернизируется очень активно. Изменениям подвергаются и содержание образования, и формы обучения. [4, с.267] Обстоятельства 2020 года, связанные с появлением нового заболевания, с объявлением ограничений и переводом на онлайн-обучение ввели в тупик всех родителей и педагогов. Весь мир встревожен психологическими трудностями, с которыми учителям, ученикам и родителям приходится бороться во время пандемии. В Молдове была разработана методология организации дистанционного обучения в образовательных учреждениях в условиях карантина. В ней определены способы продолжения учебно-воспитательного процесса. Целью методологии является регламентирование любых взаимодействий между школой и родителями/законными представителями ребенка. Также был разработан документ «Образование и COVID-19 в Молдове: Использование возможностей, предоставляемых кризисом в образовании, с целью создания более устойчивой системы образования» (Август, 2020). [5] В этом документе описываются возможные трудности и способы их решения. Он нацелен на то, чтобы обеспечить достойное образование в условиях пандемии.

Пандемия внесла коррективы не только в формат обучения школьников, но и в процесс взаимодействия родителей и школы. С переходом на онлайн-обучение значение включенности родителей в образовательный процесс выросло и стало очевидным для всех.

Управление деятельностью родителей для продолжения образовательного процесса, стало главным вопросом для каждого классного руководителя. Чем больше учебные задачи могут вписаться в обычную домашнюю повседневность, тем больше вероятность того, что родители будут воплощать эти задачи в работу, которую они делают со своими детьми, включать их в семейные процедуры. [1] Учебные программы должны быть разработаны с учётом мнения родителей, на плечи которых выпала часть главных проводников в дистанционном обучении. Если то, что предлагается, является подавляющим инициативу родителей, запутанным или невыполнимым, то родители в конечном итоге отказываются от дистанционного обучения для своих детей.

Управлять деятельностью родителей и взаимодействовать с семьёй помогают различные виртуальные платформы *Zoom, Google Meet, Microsoft Teams*. Эти платформы позволяют планировать онлайн-встречи с родителями. Родители могут выражать свою позицию с помощью различных опций платформ. Родители могут оценивать по десятибалльной шкале удовлетворенность ситуацией или предложенным решением обсуждаемого вопроса.

В такой ситуации очень важна обратная связь, реакции и эмоции родителей. Снизить тревожность родителей помогает понятная схема взаимодействия. Проведение видеоконференций раз в две недели. Информирование родителей о способах онлайн-обучения. Выявление трудностей и препятствий при организации онлайн - обучения. Классный руководитель может получить обратную связь через различные формы (*Viber, Yandex.ru, WhatsApp, Telegram Web*).

Общение между родителями и учителем должно быть конструктивным. Определить запросы родителей помогают онлайн-анкеты. Проанализировать и определить возможности родителей для получения информации об успехах ребенка позволяют: электронная почта, телефонные звонки, использование *WhatsApp* и т. д. Важно определить наиболее удобный канал коммуникации. Это позволит организовать общение эффективно, создать график обмена информацией об обучении. Опросник можно составить в чат-боте *QuizBot* мессенджера *Telegram* и отправить в чат родителям. Это позволит быстро получить необходимую информацию. Использование расписания для общения с родителями организует работу классного руководителя. Создать шаблон расписания можно на сайте *Canva*, в формате *Word* и *Excel*. Необходимо отметить, какой информацией следует делиться в течение недели, месяца или семестра. [7]

В такой ситуации очень важно быть отзывчивым учителем, когда речь идет о вопросе или просьбе родителей. Сообщения должны быть информативными, тогда большинство родителей будут ждать их с нетерпением. Общение должно быть последовательным, чтобы родители знали, когда его ожидать. Это позволит заинтересовать их не только результатами обучения ребенка, но и процессом учения в ситуации онлайн-образования. Тогда родители будут оказывать наибольшую поддержку детям и развивать в них ответственность за собственное обучение. В начале семестра необходимо создать документ, в котором будут представлены предметные цели обучения по разделам, выделены наиболее трудные, указаны сроки проведения суммативных работ. Этот документ должен быть доступным для всех родителей. Учитель может размещать общую информацию о событиях класса и в собственные аккаунты родителей в социальных сетях (*Instagram* или *Facebook*)

При общении с родителями через онлайн-приложения, социальные сети, текстовые сообщения, необходимо быть очень осторожным в использовании тона. Использовать ясный и лаконичный язык. Очень важно обсуждать разные вопросы: успехи в обучении, возникающие трудности.

Необходимо договориться с родителями о правилах взаимодействия с учителями-предметниками. Обсуждаются часы обращений и возможные каналы коммуникации (например, почта и чат). При работе над проектными домашними заданиями можно вовлекать родителей в обсуждение результатов и в голосовании. Необходимо помочь

родителям не только в организации учебной деятельности их ребенка, но и досуга. Именно родители обеспечивают безопасность ребенка, в том числе и в интернете. Также необходимо дать рекомендации по использованию социальных сетей, режиму дня, времени работы ребенка с компьютером. В период дистанционного обучения можно запланировать и провести с родителями виртуальные родительские собрания, на которых будут обсуждены вопросы безопасного использования детьми интернет-сервисов, особенности дистанционного обучения, варианты организации досуга и поддержания положительного эмоционального состояния ребенка.

Таким образом, в работе учителя с родителями в период дистанционного обучения очень важно составлять еженедельный план для каждого класса с перечнем и ссылками на подключение, а также ссылками на необходимые материалы. Рекомендуется составить маршрутный лист, если ученик не имеет возможности подключения к интернету, в котором кроме упражнений учебника и перечня тем на неделю, можно разместить памятку для родителей с описанием работы, предложить возможные вопросы для обсуждения с ребенком. Необходимо модернизировать родительский чат для того, чтобы конструктивные вопросы не терялись под потоком эмоциональных сообщений. Модераторами могут быть сами родители. Они же могут собирать информацию и организовывать еженедельные информационные рассылки по электронной почте, о планах на неделю и собирать обратную связь, решать возникающие конфликтные ситуации или недопонимания.

Основная цель: максимальная адаптация детей к правильному восприятию информации с экрана (увидел — понял — повторил — оценил). Поддерживать и развивать интерес детей к познанию окружающего мира, накоплению и совершенствованию навыков и умений.

Одним из проектов, который внес свой вклад в организацию дистанционного обучения в Молдове стала онлайн-платформа *Studii.md*. По словам менеджера проекта Александры Гранич: «Мы хотим, чтобы министерство образования ознакомилось с возможностями и преимуществами платформы. Важно, что учащиеся, родители и учителя могут больше общаться, платформа предоставляет больше данных и деталей для отчетов, которые запрашиваются министерством и управлениями. В любое время можно получить доступ к деятельности каждого учителя в любом учреждении, к учебникам и урокам». [3]

Поддерживать коммуникативные связи при онлайн-обучении помогают дистанционные родительские собрания. Формы проведения родительских собраний могут быть самыми разнообразными, начиная от обычных родительских собраний, на которых через проектор транслируются Интернет-ресурсы, и, заканчивая полностью виртуальным родительским собранием, которое проходит в блоге *Wikia*, *Friedfeed*, *Campus*. При этом в собрании могут участвовать как все родители, так и может быть организовано взаимодействие с родительским комитетом. Важно отметить, что проведение дистанционных родительских собраний (как одной из форм дистанционного взаимодействия семьи и образовательного учреждения) способно повысить мотивацию родителей к общению между собой и с педагогом.

Таким образом для управления деятельностью родителей в период дистанционного обучения с родителями необходимо:

- проинформировать родителей, какие инструменты и ресурсы будут использоваться в ходе обучения (*Zoom, Google Meet, Microsoft Teams, Educatia Onlain, ctice.md, studii.md*);
- разработать и выслать родителям инструкцию для детей по выполнению элементарных действий при работе с компьютером: запускать программу, выходить в эфир, отвечать на вопросы в чате; [8]
- разделить зоны ответственности с родителями: за ними — контроль «посещаемости», за преподавателем — содержательное проведение обучения;
- консультировать родителей по аспектам психолого – возрастных особенностях ребенка при работе в дистанционном формате;
- предложить способы организации для ребенка рабочего пространства — место, где он сможет заниматься учебой и его не будут отвлекать;
- разработать и выслать родителям рекомендации по правилам работы ребенка с компьютером;
- рекомендовать сократить другие активности: компьютерные игры, просмотр видео, использование соцсетей;
- помочь родителям выстроить режим дня ребёнка и соблюдать дисциплину.

Управление деятельностью родителей при онлайн–обучении направленно на обучение и воспитание открытых и всесторонне развитых личностей при помощи современных виртуальных платформ.

В заключение отметим, что управление деятельностью родителей в различных пространствах взаимодействия не теряет своей актуальности и во время пандемии. Все семьи, конечно, разные по моральному, культурному и материальному уровню. Но на семье лежит ответственность и обязанность овладеть всеми навыками, создать здоровый климат взаимоотношений, заботиться о детях. Нужно нацеливать родителей на то, что возможности современных информационных технологий позволяют продолжить образовательный процесс. Важным является вовлечение родителей в виртуальное общение с педагогами на принципах взаимного уважения, толерантности и готовности к взаимодействию.

«Искусство воспитания имеет ту особенность, что почти всем оно кажется делом знакомым и понятным, а иным даже легким, и тем понятнее и легче кажется оно, чем менее человек с ним знаком теоретически или практически». Ушинский К. Д.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. БИЛЬГИЛЬДЕЕВА, Р.Г. Семейное воспитание в развитии ребёнка // http://hmrn.ru/raion/socs/custody_and_guardianship/father_vseobuch.php?ELEMENT_ID=11275 (Дата обращения: 15.04.2021)
2. ДАВЫДОВА, Н.Н. Развитие сетевого взаимодействия инновационно-активных образовательных учреждений// Теория и практика управления инновациями, 2010, №5, с.18-24. ISSN 2078-9017
3. КОДЖАСПИРОВА, Г. М. Педагогический словарь: для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. М. : Издательский центр «Академия», 2003. 176 с. ISSN 5-7695-0919-8
4. КОРНЕЕВА, Е.Н. Образовательное взаимодействие как особый тип социального взаимодействия //Ярославский педагогический вестник. 2014, № 4, том II, с. 264-268. ISSN 1813-145X

5. Месяц на удаленке: мнение учителей и учеников об онлайн-образовании// <https://point.md/ru/novosti/obschestvo/-34-mesiats-na-udalenke-34--mnenie-uchitelei-i-uchenikov-ob-onlain-obrazovanii> (Дата обращения: 10.04.2021)
6. Образование и COVID-19 в Молдове: Использование возможностей, предоставляемых кризисом в образовании, с целью создания более устойчивой системы образования- был подготовлен Координируемой ООН Целевой группой по образованию в области COVID-19 в Молдове (под председательством ЮНИСЕФ и с членским составом в лице ВБ, ЮНФПА, ПРООН, УВКПЧ, «ООН-женщины», УВКБ ООН, УНП ООН, ЮНЕСКО, ФАО и UN RCO)// https://www.unicef.org/moldova/media/4241/file/Working%20Paper%20Education%20and%20COVID-19%20in%20the%20Republic%20of%20Moldova_FINAL%20Russian%20Version.pdf%20.pdf (Дата обращения: 10.04.2021)
7. СЧЕНСЛОВИЧ, Н.Е. От плана воспитательной работы к проекту развития класса, или как выстроить с учениками и их родителями субъектные отношения//Вебинар, Москва, 2020 // <https://director.rosuchebnik.ru/material/ot-plana-vospitatelnoy-raboty-k-proektu-razvitiya-klassa-ili-kak-vystr/#video> (Дата обращения: 10.04.2021)

ИНСТРУМЕНТАРИЙ МЕНЕДЖЕРА НАЧАЛЬНОГО ЗВЕНА ПРИ СОЗДАНИИ ИМИДЖА УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

THE TOOLKIT OF AN ENTRY-LEVEL MANAGER FOR CREATING AN IMAGE OF AN EDUCATIONAL INSTITUTION

*Владимир Вохмянин, учитель начальных классов,
высшая дидактическая степень,
Теоретический лицей «М. Коцюбинский» мун. Кишинэу*

CZU37.07

Abstract

This article is a synthesis of concepts on the topic of the image of an educational institution. It considers the relevance of studying this problem and demonstrates the experience of researchers of the educational environment. In the second chapter, the fundamental features of the concepts of various researchers are presented, as well as the factors that form a positive attitude and perception of the educational institution in society. The third chapter focuses on advertising as the main marketing method to maintain a positive image.

Key-words: Image of educational institution, factors, positive attitude, main marketing method.

Rezumat

Acest articol este o sinteză de concepte pe tema imaginii unei instituții de învățământ. Se ia în considerare relevanța studierii acestei probleme, este demonstrată experiența cercetătorilor din mediul educațional. În al doilea capitol sunt prezentate trăsăturile fundamentale ale conceptelor diferiților cercetători, precum și factorii care formează o atitudine pozitivă și percepția instituției de învățământ în societate. Al treilea capitol se concentrează pe publicitate ca principală metodă de marketing pentru a menține o imagine pozitivă.

Cuvinte-cheie: Imaginea instituției de învățământ, factorii, atitudine pozitivă, metodă de marketing.

В первых десятилетиях XXI столетия рынок образовательных услуг находился в конвейерном состоянии. Данный термин в образовательной среде отсутствует при характеристике процесса, поэтому необходимо объяснение. В широком понимании механизм конвейера использует автоматизацию, шаблонность, цикличность, нормированность и зависит от небольшого количества внешних факторов

(электричество, исправность узлов и человеческий фактор). Все вышеперечисленные условия в той или иной степени были присущи и образовательному рынку прошлых лет.

На современном этапе рынок образовательных услуг претерпел кардинальные изменения. Основные его преобразования произошли во многом благодаря появлению такого формата как «мировой рынок образовательных услуг». После того, как в 1995 году Всемирной торговой организацией (ВТО) было принято Генеральное соглашение по торговле услугами (ГСТУ, *англ.* – GATS), а также Классификационный перечень секторов услуг, можно констатировать формирование мирового рынка образовательных услуг и упорядочение принципов его регулирования. Мировой рынок образовательных услуг — это «совокупность образовательных услуг, потребляемых за рубежом гражданами разных стран, а также образовательных услуг, оказываемых образовательными учреждениями на внутренних рынках» [1, с.5] По данным Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) наблюдается долгосрочная тенденция, которая демонстрирует увеличение числа иностранных студентов. В период с 1975 по 2015 годы численность иностранных студентов возросла почти в 5 раз, с 800 тыс. человек до 4,1 млн [6].

Все вышеперечисленные факторы, а также многие другие, обязывают современные школы ориентироваться больше на конечного потребителя и учитывать его запросы. Среди факторов, обуславливающих кардинальные изменения на образовательном рынке, можно выделить следующие:

- ✓ появление образовательных учреждений различного типа и вида (частные, специализированные, профильные, смешанные);
- ✓ вариативность выбора у субъектов образовательного процесса;
- ✓ заинтересованность школ в пополнении ученического фонда;
- ✓ отток учителей из-за неблагоприятных финансовых условий.

Данные условия вынуждают общеобразовательные учреждения искать ценовые формы конкуренции: качество услуг, их вариативность, комплексность, условия предоставления, и, не в последнюю очередь, цену.

Однако, существуют и неценовые формы конкуренции. Наиболее значимой и комплексной среди последних является имидж.

Основная миссия образования на современном этапе как элемента общенациональной культуры является способствование формированию гармоничной социальной личности, которая готова функционировать в демократическом мультиэкономическом обществе. Уровень корреляции между данным запросом общества и миссией, целями и задачами образовательного заведения является главным аргументом в пользу моделирования благоприятной имиджевой картины в условиях динамического глобализированного социума.

Для более детального представления предлагаем несколько описаний определения «имидж учебного заведения».

Пискунова Т. Н. описывает имидж учебного заведения как «представления об учебном заведении (школе, училище, вузе) с ярко выраженной эмоциональной окраской воспринимаемой стороны, специально сформированные, которые обладают

заданными характеристиками и несут функцию психологического влияния определенной направленности на конкретные группы социума» [5, с. 11].

Измайлова Е.А. указывает, что «корпоративный имидж вуза рассматривается как комплекс представлений и мнений различных масс определённой аудитории, которые складываются из информации о различных сторонах деятельности учебного заведения — обучающей, научной, воспитательной, общественной, и выраженной неким собирательным образом, оставляющим след на высшем учебном заведении» [3, с. 8].

В диссертационном исследовании Кадочникова Н.А. встречается следующее определение: «образ организации, в представлении различных групп общественности» [4, с. 17-18].

На основе данных характеристик можно вычлениить основополагающие черты в понятии «имидж общеобразовательного учреждения»:

- ✓ эмоциональный образ;
- ✓ заданные характеристики;
- ✓ психологическое влияние.

Используя примитивный, возможно даже беглый анализ, менеджер учебного заведения может уже на данном этапе, используя перечисленные черты, составить «диагноз» состояния имиджа руководимого учебного заведения.

Однако, при необходимости в более полной и объективной картине, необходимо рассмотреть все условия формирования положительного отношения и восприятия со стороны общества.

В специализированной литературе по данной теме можно встретить несколько классификаций структур имиджа образовательного учреждения. Чередование понятий «факторы» и «структура» происходит потому, что исследователи, изучая данную тему используют различные термины. Однако, посыл и предложенные идеи идентичны в своей концептуальной парадигме, что и позволяет поставить знак равенства между данными понятиями.

По классификации Пискуновой Т.Н. структура имиджа сформирована семью образами:

- **мнения о менеджере** (личные данные (*характер, темперамент, этика*), жизненные установки (*биография, образ жизни, образование, установки, статус*), управленческие способности (*понимание направлений развития образования, технологий обучения, воспитания, экономических и правовых основ функционирования школы*), представления о второстепенной деятельности, семье, окружении, прошлом);
- **о качестве программ** (*показатель сформированности компетенций, соответствие стандартам, сформированность способностей, познавательность процессов, сформированность личности, культура, самоопределение, самореализация, наполненность обучения, ТСО, парадигма обучения (развивающая)*);
- **об исключительных факторах** (*взаимодействие подчинённых с внешними объектами, персонал (призвание, манеры), зрительная особенность школы, традиции, стиль взаимодействия между участниками образовательного процесса, стиль работы (системный, штурмовщина), корпоративная этика*);
- **о сопутствующих элементах;**

- **о дидактическом персонале** (компетентность, личные качества, психологический климат, гендерный состав, внешний облик);
- **о стоимости образовательных услуг** (цена образовательных и дополнительных предложений, интеллектуальные усилия, приём на конкурсной основе, соблюдение требований и норм, локация, сроки обучения);
- **о психологическом климате** (представление о комфорте школьной среды — составляющие: отношения учитель-ученик; неконфликтное, духовно обогащающее общение подростков). [5, с. 55-72]

Кадочников Н.А. в своём диссертационном исследовании приводит перечень черт, которые формируют имидж учебных заведений:

- время и практика в образовательной среде;
- узнаваемость в специализированных кругах;
- репутация менеджера организации, компетентность администрации;
- будущие направления развития образовательного учреждения;
- взаимоотношения между персоналом и учащимися;
- уровень компетентности преподавательского состава;
- отзывы учащихся об особенностях процесса преподавания;
- место и внутреннее убранство;
- активность в социуме;
- внешняя направленность и целостность. [4, с. 28].

Особенности учебного заведения и его целевые установки могут формировать рейтинговый перечень системы составляющих признаков и качеств имиджа заведения. Из главных параметров важно отметить — известность и репутацию учебного заведения в целом, быстроту отклика на смену приоритетов общества, инновационный потенциал и его реализацию, престиж образовательных программ, рекламную политику учебного заведения, показатель сформированности и направленности внешних связей (в том числе межгосударственных), финансовую составляющую (устойчивость), конкурентоспособность. Каждая из указанных параметров имеет свои критерии и показатели. А также свои особенности освещения и продвижения в массовом социуме.

Корреляция между показателями о составляющих имиджа и популяризации в социуме данной информации и целях учебного заведения позволяет сформулировать главную маркетинговую задачу учебного заведения – выявление методов передачи информации от заведения к конечному потребителю и формирование на основе данной информации наивысшего уровня знаний и как следствие полноценного образа об учебном заведении в среде потребителей. Главным образом, практически все методы донесения информации до каждого потребителя можно синтезировать в общее подразделение плана деятельности учебного заведения — рекламирование. Это формирует особый вид рекламных кампаний большинства образовательных учреждений, где информирующая реклама выступает в качестве главного вида рекламы.

Однако, кроме маркетинговых элементов построения благоприятного имиджа, существуют и организационно-экономические, которые в свою очередь подразумевают особые подходы к системе управления имиджем. Последняя же, в свою очередь, предполагает жёсткую иерархизацию и структурность в группе служб, которые несут

ответственность за организацию, планирование и осуществление деятельности по формированию благоприятного имиджа учебного заведения.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. АЙДРУС, И. А., ФИЛИППОВ, В. М. Мировой рынок образовательных услуг. М.: Изд. РУДН, 2008. 194 с.
2. ДАНИЛЕНКО, Л.В. Менеджмент имиджа образовательного учреждения <https://cutt.ly/lvAivHL>. (Дата обращения: 20.04.2021)
3. ИЗМАЙЛОВА Е.А. Формирование маркетинговой коммуникационной политики и позитивного имиджа вуза на рынке образовательных услуг. Диссертация кандидата экономических наук. Спб.: Изд. ГОУВПО «Санкт-Петербургский государственный инженерно-экономический университет», 2005. 159 с.
4. КАДОЧНИКОВ Н.А. Корпоративный имидж как фактор конкурентоспособности высшего профессионального учебного заведения». Диссертация кандидата экономических наук. М.: Изд. Академия труда и социальных отношений, 2005. 130 с.
5. ПИСКУНОВА Т.Н. Условия и факторы формирования позитивного имиджа общеобразовательного учреждения: Дис. канд. психол. наук. М.: Изд. Российская академия государственной службы при президенте РФ, 1998. 251 с.
6. International student mobility <https://data.oecd.org/students/international-student-mobility.htm> (Дата обращения: 20.04.2021)