

## ÎNVĂȚAREA PRIN DESCOPERIRE CA MODALITATE A ACȚIUNII PRAGMATICE

Petrovski Nina, dr. conf.

U.P.S. „Ion Creangă”

**Rezumat:** Learning through discovering as a way of pragmatic studying lays stress on a direct experience of pupil and through it pupil learn how to study. Discovering involves application, problem-solving, critique, evaluation, (problem/situation solving through creativity).

Actualmente, gradul de participare a elevilor la vasta problematică a vieții este un indice esențial al eficienței învățământului. În învățare, astăzi, este important cum cunoști, nu doar ce cunoști și cât știi, acceptarea faptului că noile idei se găsesc prin căutare și prin prelucrarea altor idei în stil propriu sau prin rezolvarea unui conflict cognitiv între experiențele cognitive existente și cele care urmează a fi formate [4, p.49].

Ideea potrivit căreia elevul/absolventul trebuie să facă, să acționeze, să se manifeste pragmatic în cunoașterea sa, nu doar să știe, este decisivă în reorientarea procesului de învățare, modelul acestuia suferind transformări semnificative.

În spiritul acestui concept este promovat un învățământ care cultivă integralitatea personalității elevului, implică instruirea prin acțiune reală, participarea activă și conștientă a elevilor la asimilarea cunoștințelor. Este firesc, prin urmare, ca o educație prin participare să caute și să aleagă propriile ei metode pentru învățarea pragmatică. Învățarea pragmatică reprezintă un proces de reconstrucție și reorganizare a experienței trecute în vederea dobândirii unei noi experiențe, utile și aplicabile în diverse circumstanțe [3, p.261-262].

Conceptul de învățare pragmatică presupune implicarea mult mai intensă a elevilor și un adevărat parteneriat al acestora cu profesorul. Învățarea pragmatică oferă profesorului alte roluri în procesul didactic. El trebuie nu atât să transmită cunoștințe cât să organizeze învățarea, care se realizează prin eforturile directe ale elevilor. În învățarea pragmatică profesorul doar mobilizează și

stimulează elevii să-și dezvăluie și să-și valorifice resursele. Devenit subiect al educației, elevul se dezvoltă prin acțiuni, prin activitate personală, perfecționându-și tehnici care, aplicate în învățare, îi măresc șansele de reușită [1, p.77].

Ca să poată implica, cu adevărat, pe cel care învață, învățarea pragmatică pune accentul pe procesele de cunoaștere și nu pe produsele cunoașterii. Ea plasează elevul în situații de participare activă, dar altfel decât în situațiile învățării asimilative pasive, prin acțiune efectivă, în contact cu idei, cu obiecte, cu lucruri, cu ființe asupra cărora acționează direct pentru a-și însuși modalitatea de acțiune proprie lor într-o realitate existențială intrinsecă [6, p.60].

Metodele învățării pragmatice ajută elevul să caute, să cerceteze, să găsească singur informațiile, să ajungă la reconstituiri și resistemizări de cunoștințe independent, fapt ce valorifică o tendință naturală a gândirii, aceea de a avansa prin organizarea și reorganizarea progresivă a cunoștințelor, prin revenirea la experiențele anterioare, reinterpretarea și restructurarea lor în lumina noilor experiențe. De altfel, astăzi este acceptată opinia conform căreia creșterea capacității de învățare nu înseamnă exclusiv o creștere a volumului de cunoștințe, ci o extindere a perspectivei de observare și dezvoltare a abilităților de a face [7, p.115].

O modalitate eficientă de realizare a învățării pragmatice o constituie strategia învățării prin descoperire.

Învățarea prin descoperire este o metodă didactică relativ nouă, apărută ca o reacție față de folosirea în exces a metodelor expositive. Ea se bazează pe investigarea proprie a elevului cu scopul de a dobândi, prin activitate independentă dirijată, cunoștințe noi din diverse surse de informații. Învățarea prin descoperire se referă la o situație în care materialul de învățat nu este prezentat într-o formă finală celui ce învață, ci el urmează să fie descoperit,

ca urmare a unei activități mintale și apoi inclus în structura cognitivă a elevului. Această strategie este subordonată unor obiective care implică formarea conceptului, formularea generalizărilor, rezolvarea problemelor și creativitate. Ea pune accent pe experiența directă a elevului, a intereselor sale spontane. Prioritar, prin intermediul ei, elevul trebuie învățat cum să poată să învețe [2, p.113].

Spre deosebire de alte metode, în învățarea prin descoperire nu se prezintă doar produsul cunoașterii, ci, mai ales, căile prin care se ajunge la acest produs.

Atunci când elevul învață prin descoperire și este îndrumat de profesor, el trebuie, de exemplu, să analizeze documente, la lecția de istorie, să formuleze unele concluzii despre fapte, evenimente și procese necunoscute de el. O astfel de modalitate de învățare, pe lângă faptul că îmbogățește informațiile elevilor, îl obligă să le clasifice, să le ordoneze și să le introducă în sistemul de cunoștințe anterior asimilat.

Valoarea formativă a învățării prin descoperire este incontestabilă, căci elevul, confruntându-se cu documentele istorice despre fapte și procese care, pentru el, reprezintă noutăți, acumulează informații, le esențializează sensurile și treptat deprinde căile care-l conduc spre cercetare.

În felul acesta, învățarea prin descoperire contribuie la dezvoltarea capacității de cunoaștere a elevilor, a interesului pentru istorie, a imaginației, a unei motivații superioare a învățării și le dezvoltă importante trăsături morale: spiritul de ordine, perseverență, curajul de a se confrunta și rezolva diferite situații.

În acest context, trebuie să menționăm că denumirea acestei metode nu este tocmai potrivită pentru procesul educațional, deoarece elevul nu descoperă lucruri noi, ci ceea ce este deja demonstrat de cercetarea științifică. El doar redescoperă și asimilează aceste cunoștințe [8, p.29].

Deși, realmente, pentru elev aceste lucruri, într-adevăr, sunt noi. Deci putem adera la ideea învățării prin descoperire în formula respectivă.

Aparent independentă, învățarea prin descoperire este dirijată, conștientă și planificată. În cadrul învățării prin descoperire dirijată, eforturile elevilor sunt coordonate de

profesor prin sugestiile, îndrumările oferite și chiar prin unele soluții parțiale. O învățare prin descoperire eficientă solicită parcurgerea anumitor etape și anume:

- stabilirea conținuturilor ce urmează să fie descoperite de elevi;
- prezentarea proiectului de învățare și a sarcinilor propuse;
- stabilirea timpului acordat rezolvării sarcinilor;
- distribuirea surselor de informații;
- desfășurarea activităților, în timpul cărora profesorul îndrumă și acordă consultanță elevilor dacă este solicitat;
- formularea, confruntarea și evaluarea cunoștințelor dobândite;
- valorificarea investigației prin integrarea noilor cunoștințe în fondul general al lecției [5, p.66].

Învățarea prin descoperire ca metodă are ca punct de plecare o situație de problemă, o contradicție, o „nedumerire” cu care elevul este confruntat. Este evident că o asemenea problemă se constituie ca un proiect de acțiune sau ca un program de operație, pe care elevul se pregătește să le aplice pentru a găsi soluția. Deci întrebarea sau problema conține intrinsec o schemă anticipatoare, care sugerează operațiile de aplicat, care angajează elevul într-un act de investigare.

Prin urmare, între învățarea prin problematizare și învățarea prin descoperire există o strânsă corelație, deoarece, găsirea soluțiilor unei probleme de către elevi constituie un act de descoperire, iar orice învățare prin descoperire are ca punct de plecare o problema, o întrebare problematică. În același rând, aceste două metode pot fi folosite și independent. Dacă într-o activitate didactică profesorul își propune ca obiectiv să dezvolte capacitatea elevilor de a construi probleme, de a formula ipoteze, de a rezolva pe baza cunoștințelor anterioare o situație nouă, va aplica învățarea prin problematizare, iar, dacă ipoteza îi este dată, urmând ca pe baza analizei unui material factual elevul să o verifice și să ajungă la anumite

concluzii, profesorul va dirija învățarea prin descoperire.

Prin descoperire, elevii pot, pe baza unor cunoștințe generale, să ajungă la unele noi, particulare (descoperirea deductivă), să pornească de la particular la general (descoperirea inductivă) sau să facă unele analogii între fapte sau evenimente istorice (descoperirea transductivă). În procesul descoperirii deductive elevii pornesc de la cazuri generale, definiții, reguli, principii pentru a ajunge la judecări particulare. De exemplu: în faza sa de creștere (până la asediul Vienei din 1683) și descreștere (până la războaiele balcanice și la sfârșitul primului război mondial), Imperiul Otoman a înregistrat numeroase victorii, dar și înfrângeri. Elevilor clasei a X-a li se solicită să descopere și să reconstituie acele fenomene istorice despre care s-au făcut afirmațiile: a fost “cel mai mare dezastru suferit de turci de la începutul Islamului”; a fost “cea mai groaznică înfrângere din istoria turcilor”. Elevii vor descoperi și vor reconstitui, pe baza afirmațiilor făcute, campanile antiotomane din (1475) Vaslui și de la Călugăreni (1595).

În procesul descoperirii inductive, elevii merg de la analiza și organizarea datelor, faptelor și fenomenelor către abstractizare, legi, definiții, concepte. De exemplu: la tema “Relațiile internaționale la sfârșitul sec. al XIX-lea și la începutul sec. al XX-lea”, clasa XII, elevii, pe baza analizei a două afirmații despre primul război mondial, sunt solicitați să descopere cine poartă vina pentru declanșarea primei conflagrații mondiale și pentru consecințele ei.

1. George Clemanceau, afirmă că, fără îndoială, “catastrofa din 1914 e de origine germană”.
2. În 1933, istoricul Jules Isaac, scria “Imperiile centrale au oferit în mod deliberat, dacă nu au impus războiul”, dar puterile grupate în Antanta “l-au acceptat cu o promptitudine de care a fost surprins chiar adversarul” (Mircea N. Popa, Primul război mondial 1914-1918, București, p.459-460).

Pe baza acestor fapte particulare, elevii ajung la concluzii generale: vina primei

conflagrații mondiale sînt toate marile puteri care au trecut la împărțirea și reîmpărțirea lumii.

Descoperirea transductivă (prin analogie) se bazează pe raționamentul analogic, în virtutea asemănării unor obiecte sau a unor note ale lor. Ea nu este o metodă de demonstrație riguroasă, deoarece concluziile se bazează pe asemănarea parțială a fenomenelor. De exemplu: “Citiți și descoperiți revendicările Adunării ad-hoc a Moldovei din 7 octombrie 1857”.

1. Respectarea drepturilor Principatelor și, îndeosebi, a autonomiei lor în cuprinderea vechilor Capitulații încheiate de Poartă.

2. Unirea Principatelor într-un singur stat sub numele de România.

3. Prinț străin cu moștenirea tronului ales dintr-o dinastie domnitoare a Europei și ai ei moștenitori să fie crescuți în religia țării.

4. Neutralitatea pământului Principatelor.

5. Putere legiuitoare încredințată unei Adunări obștești, în care să fie reprezentate toate interesele nației.”

Dacă o declarație de unire, aproape similară a fost adoptată în unanimitate de voturi de către Adunarea ad-hoc de la București, atunci care credeți că erau dezideratele formulate în Țara Românească? Aceleași, cu deosebirea că în divanul ad-hoc al Țării Românești nu s-au dezbătut bazele organizării statului modern.

Valoarea învățării prin descoperirea transductivă constă în faptul că asigură asimilarea mai ușoară a cunoștințelor, activează gândirea elevilor și stimulează cercetarea.

Din punct de vedere pedagogic, învățarea prin descoperire constituie un generator al motivației și încrederii în sine. Acceptul pus pe descoperire în cadrul învățării are drept efect călăuzirea elevului pe o cale constructivă. Condiția necesară este că situația de învățare să fie bine structurată și adaptată particularităților de vârstă ale celui care învață, cât și conținutului disciplinei științifice. Prin urmare, descoperirea, reconstituirea și explicarea fenomenelor istorice pe baza investigației directe a diferitor surse de informație constituie un mod de învățare, care este în același timp și cunoaștere, și acțiune.

Așadar, sarcina școlii este de a pune la dispoziția elevului materialul factual de învățat și tehnici de lucru cu ajutorul cărora ei să găsească cauzele apariției, factorii dezvoltării și



explicația dispoziției faptelor, fenomenelor și proceselor istorice, acest lucru contribuind la:

- rezolvarea conflictelor cognitive;
- conștientizarea, de către elevi, a activităților realizate;
- reconsiderarea și reconstruirea experienței;
- implicarea activă a competenței de a face;
- stimularea interesului activ al elevului;
- punerea în valoare a gândirii investigaționale a elevilor;
- mărirea șanselor de reușită cognitivă etc.

#### Recenzenți:

Callo T., dr. hab. în pedagogie, prof. univ.

Vizer B., dr. hab. în istorie prof. univ.

#### Bibliografie

1. I. Albulesc. M. Albulesc., *Predarea și învățarea științelor socio-umane. Iași: Polirom, 2000.*

2. S. Cristea. *Teorii ale învățării. Modele de instruire. București: Editura Didactică și pedagogică, RA, 2005.*
3. C. Cucuș. *Istoria pedagogiei. Idei și doctrine pedagogice fundamentale. Iași: Polirom, 2001.*
4. E. Joita. *Instruirea constructivistă – o alternativă. Fundamente. Strategii. București: Editura Aramis, 2006.*
5. Ch. Iuțiș. *Elemente de didactica istoriei. Iași: Editura Graphys, 2008.*
6. D. Popovici. *Didactica. Soluții noi la probleme controversate. București: Editura Aramis, 2000.*
7. Siebert Horst. *Pedagogie constructivistă. Iași: Institutul European, 2001.*
8. G. Vaideanu. *Pedagogie. Ghid pentru profesori, vol II, Iași: Editura Fundației "România de Măine" 1986.*

## DEOSEBIRILE ÎN DEZVOLTAREA SISTEMULUI CARDIO-VASCULAR LA COPII ȘI ADOLESCENȚI SUB INFLUENȚA EFORTURILOR FIZICE DOZATE

**Mariț A. M.,**

doctor habilitat, profesor universitar, USEFS, Chișinău

**Mariț A. A.,** doctor în medicină, U N Aviație, Kiev

Sistemul cardio-vascular al copiilor și adolescenților se deosebește radical de sistemul cardio-vascular al persoanelor mature.

La copilul nou-născut cordul cântărește în mediu 20-25 g și compune circa 0.8 % din masa corpului (Leontieva, 1976). La 1 an greutatea mijlocie a cordului atinge 60 g la 5 ani – 100 g la 10 ani 180 g., la 15 ani circa 200-250 g, adică crește în greutatea începătoare a cordului (Mariț, 1988).

Creșterea cordului se petrece „heterohton”, adică neuniform. În primii ani de viață și în perioada maturității sexuale cordul crește foarte repede, la vârsta de 7 ani până la 11-12 ani creșterea cordului puțin scade. Greutatea cordului mai depinde de sex. Așa de exemplu la vârsta de 10 ani-11 ani greutatea cordului e mai mare la băieți în comparație cu cea a fetelor de aceeași vârstă, însă la 11-13 ani cordul fetelor întrece în greutate cordul băieților.

Din aceste date experimentale menționate în literatură putem face concluzia: creșterea intensă a cordului are loc în primii ani de viață a copiilor și în perioada maturității sexuale (13-14 ani); creșterea cea mai mică a cordului are loc la vârsta de 7 – 12 ani. Acest fenomen e necesar să fie luat în considerație de către profesorii de educație fizică la aprecierea intensității efortului fizic.

În perioada copilăriei, într-o măsură foarte mare, are loc schimbarea structurii interne a mușchiului cardiac. La copiii mici, de vârstă școlară diametrul fibrelor musculare cardiace e de 2 ori mai mic în comparație cu al persoanelor mature. La copii se dezvoltă mai intens fibrele musculare a cordului (Артовский И. А., 1987).

În funcție de vârsta copiilor au loc, de asemenea, deosebiri în inervarea cordului. Așa de exemplu, la vârsta de 11 ani predomină inervația simpatică a cordului în comparație cu inervația sistemului parasimpatic. Acest fenomen se manifestă prin excitabilitatea mărită



a cordului chiar la îndeplinirea eforturilor fizice de intensitate foarte mică. Datorită acestui fapt, în studiul capacității de muncă fizică a copiilor și adolescenților se recomandă de a folosi proba PWC<sub>150</sub> iar de la 16-17ani pentru băieți și fete proba PWC<sub>170</sub>.

Cu vârsta copiilor tonicitatea nervului vag crește și se manifestă prin rădărea frecvenței cardiace. Așa de exemplu, la copii de 1 an frecvența cardiacă atinge în mijlociu 120-150 de contracții pe minut și chiar mai mult, la vârsta de 5-6 ani până la zece ani, frecvența cardiacă atinge 100/min, la vârsta de 7-8 ani la băieți frecvența cardiacă în stare normală variază de la 85-103/min. la fete - de la 86-106/min, iar la vârsta de 15ani la adolescenți frecvența cardiacă variază de la 71 până la 95, iar la adolescente - de la 77 până 99 pe minut.

Există, de asemenea, o deosebire însemnată în structura vaselor sangvine la copii. Diametrul arterelor la copii în comparație cu diametrul venelor constituie 1:1, pe când la persoanele mature 1:2. La copii, de asemenea, e dezvoltată puternic rețeaua capilară. Cu vârsta, diametrul vaselor continuă să crească, însă de la 12 ani dezvoltarea vaselor sangvine aproape se termină, însă nu definitiv.

La copii de 10 ani diametrul arterei pulmonare e mai mare, în comparație cu a aortei, pe urmă diametrul vaselor se normalizează, iar în perioada maturității sexuale aorta capătă un diametru foarte mare în comparație cu diametrul arterei pulmonare.

Există, de asemenea, deosebiri în structura cordului. Cum se știe pereții cordului au trei straturi stratul intern-endocard, mijlociu miocard și stratul extern - epicard. Cel mai dezvoltat strat este-miocardul, însă fibrele musculare sunt gingașe și mai subțiri, în comparație cu a persoanelor mature. Între fibrele musculare ale miocardului țesutul conjunctiv e încă slab dezvoltat. Cu vârsta fibrele musculare a miocardului devin mai lungi, se micșorează cantitatea nucleelor în fibrele musculare, se intensifică țesutul conjunctiv între fibrele miocardului și apar celule ce conțin grăsime.

Endocardul - stratul intern reprezintă substratul din care se dezvoltă, prin dublicație, valvulele cordului. Stratul extern - pericardul și endocardul stratul intern au aceeași proveniență.

În așa fel, sistemul cardio - vascular al copiilor se caracterizează cu masa relativă mai mare a cordului, orificii mai dezvoltate, mai largi, cu diametrul vaselor mai mare, care ușurează circulația sângelui în organism.

Tabela nr. 1

Indicii	Vârsta în ani			
	8	13	15	20
Greutatea absolută a cordului (g)	125-130 g	200 g	255-260 g	300-350 g
Volumul sistolic (VS ml)	25,0	35,7	41,6	60,0
Minut volumul sângelui (MVS ml)	2250	2963	3320	4200
MVS la 1 kg din masa corpului	90,0	74,0	65,0	60,0

Deosebirile morfo – funcționale, arătate în dezvoltarea sistemului cardio-vascular, trebuie să fie luate în considerație de profesorii de educație fizică și antrenori în procesul educației fizice și a antrenamentului în timpul lucrului în școală cu copii.

Cordul omului este veriga centrală a sistemului cardio - vascular, cu capacitatea cea mai mare de lucru în corpul omului. Contractându-se fără întrerupere în timpul întregii vieți cordul, pompează neîntrerupt sângele bogat în oxigen, substanțe energetice, plastice, fermenți, hormoni, săruri minerale, vitamine ș.a. la toate organele și sistemele de organe. În lume nu există un astfel de motor, care lucrează neîntrerupt în timpul întregii vieți a omului. Numai în timp de 24 ore în stare de repaus cordul pompează peste 6000 litri de sânge și îndeplinește un efort fizic egal cu 20.000 kg sau 3333 vați.

Conform datelor experimentale ale lui (Pocrovschii, Langhe și Anderson, 1968) sângele este repartizat prin organismul omului neuniform. Cantitatea cea mai mare de sânge se îndreaptă la acele organe care îndeplinesc un lucru mai intens spre deosebire de alte organe.

Dacă în stare de repaus volumul sistolic a cordului în mediu este egal cu 60 ml, atunci la



un efort fizic maximal volumul sistolic poate atinge 200-250 ml. În procesul efortului fizic, cordul poate lucra mai intens de 8-ori decât în stare de repaus. Într-o oră la maraton cordul pompează circa 5-35 l de sânge, însă, de exemplu schiorul aleargă 100 km timp de 8,6 ore, atunci cordul lui pompează circa 35 tone de sânge (Carpman, 1974). Datorită antrenamentului înalt și a activității active a vieții omul e în stare să mențină capacitatea de lucru a cordului până la adânci bătrânețe.

Contrațiunea cordului este însoțită de biocurenți, care pot fi înregistrați cu ajutorul electrocardiografului sub formă de electrocardiogramă. În electrocardiogramă în fiecare ciclu a cordului se deosebesc 5 zimți, PQRST. Zimțul P-exprimă biocurenți atriilor, zimții Q, R, S și T - sistola ventriculelor. Zimțul P - este rezultatul sumăției algoritmice a biopotențialelor atriilor stâng și drept. Deoarece biopotențialele ce apar în „nodul sinusoidal” „Keit - Flaca” se repartizează la atriul drept și cel stâng amplituda zimțului P - are o mărime mică. Atriul drept al cordului se excită mai înainte și are încărcătură pozitivă, iar peste 0,02 - 0,03 secunde are loc excitarea atriului ce are o încărcătură negativă și micșorează zimțul. Mărimea zimțului P - crește sub influența nervului simpatic și scade sub influența nervului vag. Zimții Q și R - caracterizează începutul excitației ventriculelor cordului, iar zimțul T - sfârșitul excitației, însă excitația ventriculelor apare sub influența nodului „atrio-ventricular”, numit Aschof - Towara care transmite excitația la mușchii ventriculari prin piciorușul și fibrele Purkinje. Zimțul Q - poate fi înregistrat numai în 3% de cazuri, însă zimțul R - este prezent și înalt în complexul ventricular al cordului. Acești zimți exprimă nivelul de metabolism în miocard. În cazul neîndestulător de aprovizionare cu oxigen acest zimț scade. Relativ constant este și Zimțul T - care se intensifică sub influența. În dependență de grosimea pereților ventriculului stâng și drept electrocardiograma persoanelor cercetate poate fi împărțită în: „nomogramă - când raportul peretelui drept a cordului la cel stâng compune 1:2 sau 1:3. Atunci când acest raport atinge 1:4 sau 1:5, se

înregistrează „stîngograma”, deoarece excitația ventriculului stâng întârzie. În acele cazuri când raportul atinge 2:1 sau 1:1 se înregistrează „dreptograma”.

Cu ajutorul aparatului electapnice (electrocardiograf, reocardiograf, fonocardiograf, ehocardiograf și altele) putem înregistra biocurenții cordului.

Modificările sistemului cardio-vascular în efort.

Odată cu începutul efortului fizic activitatea organelor și a sistemelor de organe se intensifică datorită acțiunii adrenalinei ce se revarsă în sânge, pe cale reflexă, într-o cantitate mărită, precum și datorită pulsației venită pe cale aferentă de la proprio-receptori din mușchi, tendoanelor musculare și a suprafețelor de articulație. Aceste modificări apar datorită necesității organismului în O<sub>2</sub>, substanțe energetice și plastice precum și eliminarea substanțelor dezintegrate din organism. Aceste modificări pot fi imediate (acute) și modificări tardive de antrenament, care se constată în urma practicării sistematice a educației fizice și sportului, un timp mai îndelungat.

La modificările imediate (acute) în timpul efortului sau după determinarea acestuia. Modificările din diferite organe și sisteme ale organismului depind de intensitatea și durata efortului fizic ca și de gradul de antrenament al organismului. În organismul sportivilor bine antrenați modificările se datorează unor mecanisme reflex-condiționate ce caracterizează momentul premergător începerii efortului fizic, cunoscut sub denumirea de „starea de start”.

Frecvența cardiacă la persoanele mature în timpul efortului și, mai ales, după terminarea efortului ajunge la valori destul de ridicate. Dacă în stare de repaus, la persoanele neantrenate frecvența cardiacă atinge 70-75 contracții pe minut, atunci după un efort fizic intens prelungit atinge 180-200 contracții pe minut, iar după un efort moderat 100-120 contracții pe minut. Frecvența cardiacă reprezintă cel mai important indice prin care se apreciază intensitatea efortului de durată.

Revenirea frecvenței cardiace se face într-un timp foarte scurt, dar în raport cu efortul și cu valorile maxime, la care a

ajuns frecvența cardiacă. La început, perioada de refacere are loc peste 2-3 minute, apare o revenire rapidă, în următoarele 4-5 minute, revenirea frecvenței cardiace se face lent, iar după câteva zeci de minute revine la valoarea stării de repaus. La sportivii bine antrenați frecvența cardiacă revine mai repede în comparație cu revenirea cardiacă la persoanele neantrenate.

La persoanele neantrenate mature volumul sistolic în repaus clinostatic este egal cu circa 60-80 ml. de sânge și scade cu 10-40% în organism, iar în efort fizic poate ajunge la 120-130 ml. Dacă efortul fizic are o intensitate mare și o durată lungă Volumul Sistolic (VS) poate ajunge la 130-150 ml de sânge, însă nu poate depăși 200-250 ml chiar la sportivii bine antrenați. Creșterea mare a volumului sistolic se datorează contracției mai puternice a ventriculelor ceea ce asigură o golire mai bună a sângelui în timpul sistolei ventriculare. Cum a arătat I. P. Pavlov în timpul efortului fizic Nervul simpatic are 4 acțiuni asupra cordului :

- 1) mărește excitabilitatea;
- 2) conductibilitatea;
- 3) ritmicitatea;
- 4) contractibilitatea.

Însă trebuie de remarcat că volumul sistolic al cordului nu crește proporțional cu frecvența cardiacă, timpul diastolei se scurtează și umplerea atriilor se face incomplet. Volumul sistolic ca și frecvența cardiacă variază în dependență de vârstă, sex și de gradul de antrenament. La sexul feminin volumul sistolic e mai mic.

La sportivii bine antrenați, volumul sistolic scade, ajungând în repaus la aproximativ 40-50 ml de sânge. Aceasta se datorează tonusului vagal crescut a cordului în repaus. În schimb, volumul sistolic al cordului la sportivii antrenați în timpul efortului fizic crește de două sau trei ori față de persoanele neantrenate.

Minut - volumul sângelui (debitul cardiac) al cordului în repaus atinge 4-5 ml. În repaus la persoanele adulte neantrenate 2,5-3,0 l/min sportivii antrenați însă în efort minut - volumul sângelui (MVS/min) poate ajunge la persoanele neantrenate la valori de

20-25 l/min și 35-45 l/min la sportivii bine antrenați, ce se ocupă cu exerciții de rezistență.

Cordul se contractă ritmic și automat datorită prezenței țesutului conductor și își schimbă ritmul și puterea de contracție sub influența sistemului nervos vegetativ simpatic și parasimpatic și umoral prin intermediul sângelui.

Frecvența cordului. În stare de repaus frecvența cordului (fc) depinde de vârstă, sex, antrenament și poza corpului (starea verticală sau orizontală). În stare verticală fc este mai mare iar în stare orizontală e mai mică. La vârsta de 7-8 ani frecvența cardiacă atinge în mediu 90-92 contracții pe minut, la vârsta de 9-10 ani frecvența cardiacă atinge la 86-88 contracții pe minut iar la vârsta de 11-12 ani frecvența cardiacă scade până la 82-84 pe minut.

Sistemul nervos simpatic și cel parasimpatic se dezvoltă heterohron. Influența sistemului nervos simpatic asupra cordului la copii până la vârsta de 11-12 ani este mai pronunțată deoarece el se dezvoltă mai rapid în comparație cu sistemul nervos parasimpatic. Datorită acestui fapt frecvența cardiacă în starea de repaus este mărită în comparație cu a persoanelor mature. Cu vârsta se observă creșterea tonicității sistemului parasimpatic care micșorează frecvența cordului și mărește volumul sistolic a cordului. La persoanele mature scăderea frecvenței cardiace are loc de asemenea în rezultatul antrenamentului.

În procesul lucrului fizic frecvența cardiacă crește într-un anumit diapazon a intensității efortului fizic. Frecvența cardiacă crește liniar cu creșterea efortului fizic.

Așa de exemplu, legătura liniară între aceste mărimi are loc în acele cazuri când intensitatea efortului fizic corespunde la 50-90% din limita consumului maxim de oxigen. Această legătură e folosită larg în procesul dozării eforturilor fizice. Însă la diferite persoane în dependență de sex, vârstă și antrenament se observă în activitatea ritmică a cordului ondulații individuale. La îndeplinirea unor eforturi de aceeași intensitate frecvența cardiacă a diferitelor persoane este diferită. În procesul lucrului fizic intens, frecvența



cardiacă mereu crește însă volumul sistolic de la o anumită limită a frecvenței cardiace începe să scadă. Așa de exemplu, la copii până la 12-13 ani, procesul eforturilor fizice volumul sistolic al cordului crește numai până la acea mărime când frecvența cardiacă atinge 150 contracții pe minut. Cu toate că frecvența cardiacă, în timpul efortului fizic, crește, volumul sistolic scade și în acest fel minut volumul sângelui rămâne la nivel, când frecvența cardiacă a atins 150/min. Frecvența cardiacă maximă la copii la vârsta de 10 ani poate să ajungă la 210/min.

În cazul eforturilor fizice egale cu 50% din efortul aerob, frecvența cardiacă la persoanele de vârsta 18-20 ani (la bărbați), ajunge la 130/min iar la femei 140/min. Asupra frecvenței cardiace influențează, de asemenea, temperatura ridicată, stările emoționale și încordarea sistemului nervos. Sub influența antrenamentului frecvența cardiacă scade și apare „bradicardia” când cordul în repaus se contractă de la 30 până la 50 ori pe minut, în comparație cu persoanele neantrenate a căror frecvența cardiacă atinge 70-75/min. La persoanele antrenate frecvența cardiacă maximă este de asemenea scăzută în comparație cu cei neantrenați (Hermansen, Lange Andersaen, 1965).

Deoarece minut volumul sângelui (MVS) ce circulă prin organism depinde de frecvența cardiacă și volumul sistolic, pentru început vom aprecia schimbările volumului sistolic în repaus la diferite intensități a efortului fizic.

Volumul sistolic este cantitatea de sânge ce expulzează cordul într-o singură contracțiune. În stare de repaus, la persoanele neantrenate volumul sistolic a cordului variază între 60-70 ml și depinde de masa corpului (MC kg) și înălțimea corpului (H cm). La sexul feminin volumul sistolic în repaus, în mediu, e mai mic cu 25% în comparație cu cel al bărbaților.

Volumul sistolic în stare de repaus (VS) și în stare de efort fizic maximal (VS max) ușor se apreciază pe baza capacității de muncă fizică la ritmul cardiac 170 folosind formulele autorilor (Sjostand și Carpman).

$$VSo = PWC_{170} \times 0,035 + 17,5$$

(Karpman V. L., 1985)

$$VS \text{ max} - PWC_{170} \times 0,08 + 25$$

La copiii nou-născuți ritmul cardiac (RC/min) ajunge în primele zile la 130-140 contracții pe minut, iar volumul sistolic (VSo) atinge circa 2,5 ml de sânge.

Cantitatea de sânge ce expulzează cordul într-un minut se numește minut volumul sângelui (MVS). Cunoșcând cantitatea de sânge ce expulzează cordul în timpul sistolei și ritmul cardiac pe minut, apreciem mărimea minut-volumului sângelui ( $MVS = VS \times RC$ ). De exemplu dacă volumul sistolic în repaus (VSO) este egal cu 60 ml, iar ritmul cardiac (RCo) cu 75 contracții pe minut, atunci  $MVSo = 4500$  ml de sânge pe minut. Creșterea la persoanele antrenate în procesul lucrului fizic are loc pe seama creșterii volumului sistolic, iar la persoanele neantrenate pe seama creșterii ritmului cardiac (RC/min).

La sportivii bine antrenați volumul sistolic (VS) în timpul eforturilor fizice atinge circa 200-250 ml de sânge pe când la persoanele neantrenate volumul sistolic atinge nu mai mult de 150-160 ml de sânge.

Minut - volumul sângelui depinde direct de dimensiunile corpului. În condițiile de repus MVS la bărbați în funcție de dimensiunile corpului variază între 4-6 litri/min, iar la femei 3-5 litri/min.

Pentru a compara MVS la diferite persoane cu dimensiunile diferite ale corpului în fiziologie ne folosim de „indexul cardiac” - care reprezintă raportul MVS la suprafața corpului în m<sup>2</sup>/min. În stare de repaus este egal cu 3-3,5 litri pe minut.

Minut-volumul sângelui depinde de volumul sistolic și ritmul cardiac. El poate fi apreciat direct pe baza fenomenului lui Fieck:  $MVS \text{ l/min} = CSO_2 \text{ l/min} : DAVO_2 \text{ l/min}$ .

În condițiile lucrului fizic, afluxul sângelui venos înspre corci se intensifică. La începutul lucrului MVS crește până la o anumită limită, care depinde de volumul sistolic al persoanei cercetate și caracterul efortului, dar peste un interval de timp, în cazul efectuării lucrului pe un timp îndelungat, MVS poate chiar să scadă. În acest caz mărimea MVS se păstrează neschimbată pe seama ritmului



cardiac crescut. Intr-o măsură oarecare asupra MVS acționează gravitația.

Minut-volumul sângelui în stare de repaus și efort fizic poate fi apreciat, de asemenea, pe baza limitei de consum al oxigenului a persoanei cercetate (LCsMO<sub>2</sub>) pe minut.

în repaus  $MVS_o = A\dot{V}O_2 : V_{O_2} \times 100$   
La efort maxim  $MVS_{max} = LCsMO_2 : V_{O_2} \times 100$ .

De exemplu, în stare de repaus, aprovizionarea țesuturilor cu oxigen ( $A\dot{V}O_2$ ) este egală cu 650 ml O<sub>2</sub>/min, iar V<sub>O<sub>2</sub></sub> = 17,5% atunci MVS<sub>o</sub> = 650 ml O<sub>2</sub>/min : 17,5 ml O<sub>2</sub> x 100 = 3,714 l de sânge pe minut. În timpul efortului fizic maxim, când limita de consum al oxigenului maxim (LCsMO<sub>2</sub>) atinge 5 l/min, iar V<sub>O<sub>2</sub></sub> ajunge la 18% sau 20%, MVS<sub>max</sub> = 5/10<sub>2</sub>/min : 18 ml O<sub>2</sub> x 100 = 27,777 litri de sânge pe minut.

**Viteza circulației sangvine și presiunea sângelui.** Sângele circulă mai repede prin arterii și mai încet prin capilare. Viteza circuitului sangvin cu vârsta scade deoarece vasele sangvine devin mai largi, iar în perioadele de mai departe crește datorită scăderii elasticității vaselor sangvine.

Ritmul cardiac, mai ales la copii, de asemenea, mărește viteza mișcării sângelui prin organism. La copiii noi-născuți sângele trece prin circuitul mare și cel mic timp de 12 secunde, la vârsta de 3 ani - timp de 15 secunde, la 14 ani-timp de 18,5 sec. La persoanele mature timpul unui circuit în starea de repaus atinge 22 secunde, iar la un efort maxim timp de 8 secunde (Langhe și Anderson 1964).

Sângele circulă prin vasele sangvine datorită contracției cordului și diferenței de presiune a sângelui în diferite regiuni a corpului.

În vasele sangvine cu diametru mai mare, sângele circulă fără a întâlni o rezistență

### În repaus relativ Tabel nr. 2

Vârsta (ani)	TS mm Hg	TD mm Hg	TP mm Hg	FC/min
7	98,47	53,12	45,35	95
8	102,37	60,27	42,10	90,58
9	104,41	61,20	43,21	83,00

prea mare, iar în vasele cu diametru mai mic, sângele întâlnește o rezistență mai pronunțată.

Tensiunea arterială „standard” pe baza datelor lui Sineacov A.F; 1987

Vârsta 7-20 ani

$$TS = 1,7 \times V + 43$$

$$TD = 1,6 \times V + 42$$

Vârsta 25-50 ani

$$TS = 0,4 \times V + 109 \text{ sau } TS = 103,1 \times (0,44 \times fc)$$

$$TD = 0,3 \times V + 67 \quad TD = 67,8 \times (0,12 \times fc)$$

De unde V-vârsta în ani. Fc/min. frecvența cordului.

Tensiunea schimbătoare, sub influența căreia se găsește sângele, în vasele sangvine, poartă denumirea de presiune a sângelui. Mărimea presiunii sângelui este determinată de următorii factori: 1) de forța de contracție a cordului; 2) ritmul de contracție și mărimea volumului sistolic (VS ml); 3) debitul cardiac; 4) intensitatea circulației sângelui spre periferie; 5) rezistența și elasticitatea pereților arteriali și 6) vîscozitatea și masa totală a sângelui.

Presiunea sângelui în sistemul cardiovascular se schimbă. În timpul sistolei ventriculelor presiunea sângelui crește/devine maximală. Presiunea sistolică (maximală) apare datorită faptului că din cord trece o cantitate mai mare de sânge în aortă și arteria pulmonară spre deosebire de cantitatea mai mică ce se scurge la periferie. În procesul de diastolă (relaxare) a cordului presiunea arterială scade și devine diastolică. Diferența între presiunea sistolică și cea diastolică poartă denumirea de presiune **pulsativă**.

În arteria umărului la persoanele mature tensiunea (presiunea) sistolică în stare de repaus atinge 110-125 mm Hg, iar cea distolică - 60-85 mm Hg

Tensiunea sângelui la băieți și fete (în mm Hg)

10	106,08	61,50	44,58	88,42
11	104,96	61,32	43,64	86,22
12	108,29	65,60	42,69	84,75
13	112,54	65,40	47,14	83,50
14	115,67	66,38	49,29	82,00
15	120,05	68,90	51,15	80,36
16	125,30	73,34	51,96	77,10
17	125,80	73,05	52,75	75,68

După 50 ani TS, de obicei, crește până la 130-145 mm Hg. T. sângelui crește în timpul lucrului fizic și a stărilor emoționale.

Un rol important la menținerea constantă a tensiunii sângelui îl joacă sistemul nervos. La copii presiunea sângelui e cu mult mai mică în comparație cu persoanele mature. La copiii mici presiunea sângelui este mai mică deoarece diametrul vaselor sangvine este mai mare și afară de aceasta ele opun o rezistență mai mică. Așa de exemplu la copii de 7 ani presiunea sistolică (PS) atinge 90-98 mm Hg, iar cea diastolică 50-53 mm Hg cu toate că ritmul cordului atinge 95-97 contracții pe minut. Cu vârsta presiunea sângelui crește. Așa de exemplu, la copii (adolescenți) de 14-15 ani presiunea sistolică atinge 115-120 mm Hg iar cea diastolică 66-68 mm Hg. Însă ritmul cordului scade până la 75-80 contracții pe minut.

În procesul lucrului fizic presiunea sângelui crește și poate atinge la persoanele mature, în funcție de intensitatea efortului fizic circa 250 mm Hg și chiar mai mult. Presiunea diastolică la eforturile optime aproape nu se schimbă. La eforturi executate cu o intensitate foarte mare tensiunea diastolică puțin crește.

La sportivii antrenați, în repaus, tensiunea sistolică scade, iar la eforturi mari crește mai mult în comparație cu cei neantrenați.

#### **Metodele de apreciere a volumului cordului.**

În rezultatul antrenamentului intens masa cordului se mărește proporțional. Volumul cordului la persoanele neantrenate variază între 600-900 ml, ce corespunde 9-13 ml la 1 kg din masa corpului. Cercetările rengenologice arată că volumul cordului (VC)

la sportivii de performanță atinge 900-1400 ml adică 15-19 ml/kg. Dacă la persoanele neantrenate masa cordului în mediu atinge 300-350 g la sportivii antrenați atinge până la 400-500g (Mellrcowicz, 1972).

Dimensiunile cele mai mari ale cordului au fost descoperite la sportivii ce se ocupă cu exerciții fizice de rezistență; la cicliști, schiori ș.a. Antrenamentul forței musculare influențează mai puțin asupra cordului și asupra sistemului cardio-vascular. Cei ce se ocupă cu gimnastica și atletica grea au volumul cordului mai mic și dimensiunile cordului mai mici. Creșterea dimensiunii cordului în rezultatul antrenamentului neregulat poate să scadă dacă antrenamentul este întrerupt pe un timp îndelungat. Creșterea moderată a mușchiului cardiac și a volumului poartă denumirea de hipertofie funcțională și este considerată ca o stare normală fiziologică.

În procesul hipertrofiei se mărește diametrul vaselor coronale arteriale a cordului și se intensifică rețeaua capilară.

Deoarece în condițiile sălilor sportive nu avem aparate speciale pentru a aprecia volumul cordului (VC ml) la sportivii ce se antrenează, propunem o metodă simplă indirectă de apreciere a volumului cardiac în procesul antrenamentului. Cu acest țel determinăm capacitatea de muncă fizică ( $PWC_{170}$ ) a sportivului cercetat și pe baza mărimii căpătate în kg m/min. Folosim formula lui Carpmann și apreciem la început volumul sistolic maxim la ritmul cardiac 170/min în felul următor:  $VS_{max} = PWC_{no} \times 0,08 + 25$  și volumul sistolic în starea de repaus pe baza formulei lui Sjostrand  $VSo = PWC_{170} \times 0,035 + 17,5$ .

Pe urnă din  $VS_{max} - VSo$  și aflăm volumul de rezervă a cordului. Pe baza

acestor date putem afla și volumul restant al cordului.

Pentru a afla volumul unui ventricol la volumul sistolic maximal adăugăm volumul restant. Deoarece cordul are 4 camere, volumul ventricolului căpătat înmulțim cu 4 și obținem volumul cordului în ml (VC ml). De exemplu:

Sportivul cercetat îndeplinește un lucru fizic maximal egal cu 1500 kg rWmin. Pentru a afla volumul cordului acestui sportiv facem următoarele operații:

La început, pe baza capacității de muncă fizică determinăm volumul sistolic în stare de repaus (VSo) pe baza formulei lui Sjostrand și volumul sistolic maximal pe baza formulei propuse de Carpmann.

Pe baza acestor mărimi apreciem volumul de rezervă (VR ml) a cordului și volumul restant (Vrest). Adunând volumul restant "W volumul sistolic maximal căpătam volumul sângelui a unui ventricol. Deoarece cordul are 4 camere, înmulțim volumul sumar a unui ventricol cu 4 și căpătam volumul sângelui a cordului cercetat.

De exemplu:

Dacă  $PWC_{170} = 1500 \text{ kg m/min}$   
 $VSo = 1500 \times 0,035 + 17,5 = 70,1111$  de sânge  
 $VS_{\text{rm.x}} = 1500 \times 0,08 + 25 = 145$  ml de sânge  
 $V_{\text{Rezervă}} = 145 \text{ ml} - 70 \text{ ml} = 75 \text{ ml}$  de sânge iar (V) restant al cordului va fi egal cu 70 ml:  $145 \text{ ml} = 0,4828 \times 75 \text{ ml} = 36,2 \text{ ml}$ .  
 Prin urmare volumul unui ventricol va fi egal cu  $VV = 145 \text{ ml} + 36,2 - 181,2 = 181 \text{ ml}$  iar a cordului va fi:  $181,24 = 724,8 \text{ ml}$  sânge sau  
 Prin urmare  $VC \text{ ml} = VS_{\text{max}} / 20 \times 145 \times 5 = 725 \text{ ml}$  sânge  
 $145/w/\text{sânge} \times 100 = 725 \text{ ml}$  sânge  
 De exemplu  $VC \text{ ml} = 20$

Repetarea deasă a eforturilor fizice maximale provoacă la sportivi apariția „hipertrofiei motrice a cordului” ce poate fi stabilită numai rentghenografic. Hipertrofia motrică a cordului se observă destul de des la sportivii ce aleargă la distanțe mari. Ea apare în rezultatul îngroșării fibrelor musculare și provoacă scăderea volumului sistolic. Volumul cordului depinde de vârstă, sex și antrenament.

#### Volumul cordului în procesul de dezvoltare individuală a copiilor și adolescenților (băieți și fete)

Băieți n=8	Vârsta în ani	PWC 150 kg/min	VSo în repaus	Vs max la efort maxim	VC ml de sânge
	7	200+-	24+-2	41+-3,4	205+-16,4
	8	248+-	26+-2	45+-3,6	225+-18
	9	306+-	28+-2,2	49+-4,5	245+-20
	10	364+-	30+-2,4	54+-4,3	270+-22

Fete n=7	Vârsta în ani	PWC 150 kg/min	VSo în repaus	Vs max la efort maxim	VC ml de sânge
	7	137+-10	22+-2	36+-3	180+-13,0
	8	195+-13,6	24+-2	41+-3,25	250+-14,4
	9	253+-17,7	26+-2	45+-3,25	225+-16,5
	10	311+-22	28+-2	50+-4,0	250+-17,5

De unde:  $PWC_{150}$  – E raveliul la ritmul cordului 150/min

VSo – volumul sistolic în repaus în rul

VSmax – volumul sistolic maximal în rul

#### Tabel nr. 5

Vârsta în ani	PWC <sub>170</sub> kg m/min	VSo ml	VS max ml	VC ml
19-20	1050+-210	54+-11,0	109+-21,8	545+-109
19-20	1400+-280	67+-13,4	137+-27,4	685+-137
19-20	1750+-350	79+-16,0	165+-33,0	825+-165

VC – volumul cordului în rul de sânge

Volumul cordului la persoanele mature ce se ocupă cu exerciții fizice de rezistență. Sexul M n=20 sportivi



19-20	2100+-420	91+-18,2	193+-39,0	968+-193
19-20	2450+-490	103+-21	221+-44.0	1105+-221

Sexul „F” n=17 sportive

Tabel nr. 6

Vârsta în ani	PWC <sub>170</sub> kg m/min	VSo ml	VS max ml	VC ml
17-18	604+-103	39+-7,0	73+-41.0	367+-62,4
17-18	840+-143	47+-8,0	92+-16.0	461+-78,4
17-18	968+-164	51+-9.0	102+-17,3	512+-87,0

Cum reiese din tăblițe volumul cordului la sexul feminin e cu mult mai mic în comparație cu sexul masculin la copii și la persoanele mature.

#### Bibliografie:

1. Anderson B., Grant R. Și Larsson „Acta physiol. scand”, 1956.
2. Anderson B., Mc Cann S.M. „Acta physiol. scand”, 1955.
3. Артовский И. А. Очерки по возрастной физиологии, 1987.
4. Кулаев В. С. И др. Новые

исследования по возрастной физиологии, 1976.

5. Аулик И. В. Определение физической работоспособности в клинике и спорте, М. Медицина, 1990.
6. Амосов Н. М. Физиологическая активность в сердце, Киев. 1975
7. Зимкин Н. В. Физиология человека. М. 1975.
8. Shepard R- J- The Child in sport and Physiology Baltimore. Coment . Univ. Park Press. Ed. By I. G. Albison and G. M. Andreev, 1976.

### POZIȚIA PRINCIPATELOR ROMÂNE ÎN RAPORTURILE RUSO-TURCE DE LA ÎNCEPUTUL SECOLULUI XIX, ÎN VIZIUNEA DIPLOMAȚILOR SUEDEZI ACREDITAȚI LA ISTANBUL ȘI PETERSBURG

Veniamin Ciobanu,  
România.

Gravitatea situației create în Orient de expediția lui Napoleon Bonaparte în Egipt, declanșată la 1 iulie 1798, prin debarcarea unei forțe expediționare franceze în portul egiptean Alexandria, a determinat o modificare notabilă în sistemul de alianțe politice și militare, existent până atunci în Europa Orientală. Or, prima manifestare a acestui fenomen s-a concretizat în Tratatul de alianță ruso-turc, încheiat la 23 decembrie 1798/3 ianuarie 1799, care punea bazele colaborării dintre Rusia și Turcia împotriva Franței. Se instaura, astfel, o nouă fază în raporturile ruso-turce, fundamental deosebită de întreaga evoluție de până atunci a acelor relații. În primul rând, pentru că era pentru prima dată în istoria lor, când Poarta Otomană se alia cu Rusia, pentru a face față amenințărilor la adresa integrității teritoriale a Imperiului Otoman venite din partea unei puteri creștine, anume Franța. Iar Rusia se alia, la rândul ei, cu cea mai mare putere musulmană și, mai ales, cu adversara ei tradițională, în această

zonă, pentru a contracara pe cel mai periculos rival la controlul asupra Orientului European, reprezentat tot de Franța. Interese de apărut în această zonă avea, însă, și o altă mare putere europeană, adică Marea Britanie, motiv pentru care nu a ezitat să adere la alianța ruso-turcă, semnând, la 16 ianuarie 1799, un tratat cu Poarta Otomană care îl reproducea, cu unele deosebiri, pe cel ruso-turc. Este de presupus, însă, că demersul în discuție al diplomației britanice nu era motivat doar de dorința de a avea un sprijin în plus, în competiția sa cu Franța, ci urmărea, totodată, și un alt obiectiv. Anume, intenția Marii Britanii de a supraveghea, îndeaproape, evoluția ulterioară a raporturilor ruso-turce și de a o “corija”, în cazul în care s-ar fi abătut de la cursul dorit de britanici, ce trebuia să fie conform cu interesele lor în Mediterana Orientală<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Cf., Veniamin Ciobanu, *Evoluții politice în Europa Centrală și de Est (1774-1814)*, Editura Junimea, Iași,



Cercurile conducătoare ale Rusiei nu doreau, însă, să “împartă” controlul asupra Orientului European cu vreo altă putere, fie ea și aliată. Din contra, ele continuau să caute cele mai adecvate căi și mijloace pentru a asigura acesteia preponderența incontestabilă în zonă, preocupare reflectată și de memoriile și proiectele elaborate, în acest scop, în prima decadă a secolului al XIX-lea<sup>2</sup>.

Obiectivele urmărite de Rusia în problema orientală au reținut, însă, atenția altui stat care, deși situat, din punct de vedere geografic, în altă zonă a Europei, era, totuși, interesat de evoluția raportului de forțe din Orientul European. Este vorba de Suedia ale cărei raporturi cu aceasta erau grevate, încă, de litigiile de frontieră în Finlanda, care au persistat, în pofida stipulațiilor articolului XVII al tratatului de alianță defensivă, încheiat la Gatschina, la 18/29 octombrie 1799. Deși diferendele nu au avut urmări negative, în planul raporturilor dintre cele două state, diplomația suedeză a continuat să fie foarte atentă la amintita evoluție a situației politice din Orientul European, de care depindea, în mare măsură, și stabilitatea poziției Suediei în Nord-Estul Europei. Deoarece, în cazul în care Rusia și-ar fi adjudecat supremația politică asupra acestei zone, și-ar fi asigurat și condițiile pentru a reactiva politica sa europeană, care nu putea fi realizată, în mare măsură, decât dacă ar fi fost redusă, la minimum posibil, și capacitatea Suediei de a dezvolta o politică internă și externă independente, dar care nu concordau cu amintitele proiecte ale cercurilor conducătoare de la Petersburg. În acele împrejurări, a sporit interesul diplomației suedeze față de statutul juridic al Principatelor Române, întrucât de maniera în care avea să fie statuat depindea adjudecarea controlului asupra politicii europene a Porții Otomane, cu repercusiuni

---

2007, p. 175-176. Este de notat, însă, faptul, că alianța Porții Otomane cu Rusia a fost dictată doar de necesitatea recuperării Egiptului, având, așadar, un obiectiv limitat, motiv pentru care nu a aderat la cea de a doua coaliție antifranceză, constituită, în anul 1799, de către Anglia, Rusia și Austria. Deoarece, războiul său cu Franța avea un caracter pur *politic*, și nicidecum unul *economic*, ca cel purtat de Anglia, pentru hegemonie maritimă, și nici *ideologic*, ca cel continental, purtat de “liga monarhică”, împotriva Franței Revoluționare (cf., *ibidem*, p. 176).

<sup>2</sup> Cf., pentru detalii, *ibidem*, p. 177 și urm.

directe în domeniul relațiilor Suediei cu aceasta; altfel spus, cu diminuarea considerabilă a mijloacelor Suediei de a se opune amintitelor proiecte europene ale Rusiei, de vreme ce nu ar mai fi putut conta pe o eventuală colaborare a Porții împotriva acesteia<sup>3</sup>. Iată pentru ce, diplomații suedezi acreditați la Istanbul și Petersburg au primit misiunea de a urmări cu atenție evoluția poziției Principatelor Române în raporturile dintre Rusia și Poartă. Așa se explică abundența informațiilor inserate, pe această temă, în rapoartele diplomatice trimise la Stockholm de titularii acelor posturi. Cele mai multe și mai diversificate se găsesc în acelea care aparțin însărcinatului cu afaceri al Suediei pe lângă Poarta Otomană, Nils Gustaf Palin, ca unul ce s-a aflat în punctul cel mai “fierbinte” al problemei orientale, anume capitala Imperiului Otoman, pe care le-am depistat în *Sveriges Riksarkivet din Stockholm*, cu prilejul unor deplasări de documentare în Suedia și pe care le-am publicat, apoi, în colecția inițiată de către noi, sub genericul *Europe and the Porte. New Documents on the Eastern Question*.

Așadar, diplomații suedezi s-au străduit să pună la dispoziția diriguitorilor politicii externe a Suediei orice informație care s-ar fi înscris în categoria celor ce puteau să contribuie la fundamentarea priorităților politicii externe a Suediei, cu deosebire în domeniul raporturilor cu Rusia, în acest caz, din perspectiva relațiilor dintre aceasta și Imperiul Otoman. Or, în anul 1802 se produsese o altă “revoluție” în domeniu, concretizată în adoptarea unui act ce trebuia să traseze, de comun acord, parametrii statutului juridic al Moldovei și al Țării Românești. Cum un astfel de document putea avea consecințe asupra evoluției problemei orientale, în favoarea Rusiei, Nils Gustav Palin s-a grăbit să-l aducă la cunoștința superiorilor săi, prezentându-l ca un “aranjament” ruso-turc “*pour les Provinces de Valachie et de Moldavie*” (s. n.)<sup>4</sup>. “Aranjamentul” se

---

<sup>3</sup> *Ibidem*, p. 180-181, 183-184.

<sup>4</sup> Cf., raportul său din 26 octombrie 1802, în *Europe and the Porte. New Documents on the Eastern Question*, Volume III: *Swedish Diplomatic Reports, 1799-1808*, Edited by Veniamin Ciobanu, Editura Junimea, Iași, 2006, p. 127-128 (în continuare, *Europe and the Porte*, III). Este vorba, după cum bine se știe, de hătișerifurile promulgate, ca urmare a insistențelor Rusiei, de către



produsese, însă, în condițiile agravării contradicțiilor dintre Franța și Rusia, în problema orientală și, implicit, în cea a statutului juridic al Principatelor Române<sup>5</sup>, determinată tocmai de tendința ambelor puteri de a-și asigura controlul asupra deciziilor Porții în problema statutului juridic al acestora, ca unul din “barometrele” ce înregistrau posibilele evoluții ale problemei orientale. Așa cum constata și diplomatul suedez, această stare de lucruri era întreținută, însă, de rivalitatea dintre membrii celor două mari familii princiere fanariote – Suțu și Moruzi – care își disputau scaunele domnești de la Iași și București – primii susținuți de diplomația franceză, ceilalți, de cea rusă. În ceea ce o privește, diplomația franceză, incitată de adversarii Rusiei din Principate, care îi ofereau “*les accusations et les faussetés, insérées de tems en tems dans les feuilles Françaises, contre le Princes de Valachie et de Moldavie*” (s. n.)<sup>6</sup>, nu neglija nimic din ceea ce ar fi putut să-i dea posibilitatea de a sesiza “*dans ces circonstances, le premier ressort de la politique momentanée des Ottomans, qui ne repose souvent que dans quelque petit passion de ces Grecs* (adică, fanarioții – n. n.), *qu'ils méprisent et oppriment également*” (s. n.)<sup>7</sup>; o observație care oferea superiorilor săi de la Stockholm

posibilitatea de a-și face o imagine clară asupra statutului juridic al domnilor fanarioți, în raporturile lor cu Poarta Otomană, astfel încât diplomația suedeză să fie în cunoștință de cauză, în împrejurările în care aceștia ar fi putut fi luați în calcul în combinațiile diplomatice ale Suediei vizând realizarea unor obiective ale sale în problema orientală.

După cum se știe, câștig de cauză în această dispută a avut diplomația franceză care a reușit să-l determine pe sultan să-i mazilească pe domnii Moldovei și al Țării Românești, adică Alexandru Moruzi și, respectiv, Constantin Ipsilanti, la 25 august 1806. Măsura a fost adoptată în pofida stipulațiilor *hâtîșerfurilor* din septembrie 1802, ceea ce a declanșat puternica criză orientală, izbucnită în același an<sup>8</sup>. Nils Gustaf Palin oferea, însă, informația că amintita decizie a fost adoptată de către Poarta Otomană, după încheierea păcii franco-austriece de la Pressburg (Bratislava), din 26 decembrie 1805, când aceasta “*a crû pouvoir se désengager graduellement des articles des Traités avec la Russie*” (s. n.)<sup>9</sup>, și când spera că Prusia, aflată, încă, sub influența Franței, avea să susțină Poarta împotriva Rusiei. Numai că această speranță s-a dovedit a fi fost total nefondată, deoarece Prusia a aderat la cea de a patra coaliție antifranceză, constituită în luna iulie 1806, alături de Rusia și de Marea Britanie, astfel încât toate calculele referitoare la posibilitatea unui sprijin prusian au fost “deranjate”<sup>10</sup>. La aceasta s-au adăugat opoziția marelui muftiu, la ideea războiului cu Rusia, devenit iminent, datorită măsurii în discuție, precum și amenințările ambasadorului Marii Britanii la Istanbul, Charles Arbuthnot, potrivit cărora, în cazul când sultanul nu revenea asupra acelei decizii, două escadre britanice erau pregătite să intre în Mediterana, “*l'une pour*

---

Selim al III-lea, mai întâi pentru Țara Românească, la 19/28 septembrie, 1802, și, apoi, cel pentru Moldova, la 29 septembrie/8 octombrie același an, ambele având un conținut identic. Deoarece ele sunt bine cunoscute istoriografiei problemei, voi reaminti doar două dintre colecțiile în paginile cărora textele lor au fost inserate integral, cu intenția de a oferi celor interesați posibilitatea de a compara documentul transmis la Stockholm de Nils Gustaf Palin, cu cele originale, și anume Dimitrie A. Sturdza și C. Colescu-Vartic, *Acte și documente relative la istoria renascerei României*, Volumul I, 1391-1841, București, 1900, p. 259-262, și Mustafa A. Mehmet, *Documente turcești referitoare la istoria României*, Vol. III, 1791-1812, București, 1986, p. 167 și urm.

<sup>5</sup> Cf., Veniamin Ciobanu, *Statutul juridic al Principatelor Române în viziunea diplomațiilor franceză și rusă 1802-1812*, în vol. *Franța model cultural și politic*, Volum editat de Alexandru Zub și Dumitru Ivănescu, Editura Junimea, 2003, p. 215-227,

<sup>6</sup> Adică, Constantin Ipsilanti, domnul de atunci al Țării Românești, și omologul său din Moldova, Alexandru Moruzi, cunoscuți ca partizani ai Rusiei.

<sup>7</sup> Cf., raportul lui Nils Gustaf Palin către regele Suediei, Gustav al IV-lea Adolf, din 25 octombrie 1805, în *Europe and the Porte*, III, p. 185-186.

<sup>8</sup> Cf., Paul Cernovodeanu, *Rapoarte consulare și diplomatice engleze privind Principatele Dunărene 1800-1812*, Editura Istros, Brăila, 2007, p. XIX.

<sup>9</sup> Cf., raportul său către rege, din 26 octombrie 1806, în *Europe and the Porte*, III, p. 281; turcii nu excludeau, totuși, posibilitatea ca Franța să cedeze Austriei Principatele Române, drept despăgubire pentru “*ses concessions surprenantes à la dernière paix*” (s. n.) (cf., *ibidem*, p. 230).

<sup>10</sup> Cf., *ibidem*, p. 281-282; pentru actul de aderare a Prusiei la această coaliție, vezi Dimitrie A. Sturdza și C. Colescu-Vartic, *op cit.*, p. 502 și urm.

*fondre sur l’Egipt, et l’autre pour venir brûler Constantinople, où il faudra signer le maintien des traités sur les ruines fumantes du Sérail*” (s. n.)<sup>11</sup>. Ca urmare, sultanul a fost nevoit să-i revoce pe abia numiții domni, Alexandru Suțu, în Țara Românească, și Scarlat Callimachi, în Moldova. Și, desigur, cu scopul de a salva aparentele, sultanul a căutat și a găsit “țapi ispășitori”, asupra cărora a aruncat responsabilitatea primei decizii, între care, marele dragoman al Porții, Alexandru (Alec) Hangerli și fostul mare vizir Seyyid Mehmed Said Galib efendi. Dacă primul a “scăpat” doar cu destituirea, soarta celui de al doilea a fost de-a dreptul tragică, fiind exilat la Rhodos, unde se aștepta să fie strangulat “*sous pretexte qu’on a trouvé parmi ses papiers des preuves qu’il a vendu les deux Principautés aux nouveaux Princes* (Alexandru Suțu și, respectiv, Scarlat Callimachi – n. n.), *et causé ainsi tous les embarras*” (s. n.)<sup>12</sup>.

În pofida acestor măsuri, țarul Alexandru I s-a grăbit să profite de împrejurări și, “hotărât să rezolve *manu militari* problema orientală, a dat dovadă de o deosebită agresivitate și a dat dispoziții trupelor ruse să invadeze Principatele”<sup>13</sup>.

Invazia rușilor i-a luat prin surprindere pe turci. Căci, întrebând de către Nils Gustaf Palin ce se știa în legătură cu zvonurile despre intrarea unei armate ruse de 65.000 de oameni în Moldova, marele dragoman al Porții, Alexandru Mihail Suțu, i-a răspuns că nu exista nici o informație certă în legătură cu aceasta. Iar în cazul în care așa ceva se produsese, unii dintre dregătorii otomani “*affectent de croire, qu’elle recevra contrordres, comme le petit détachement entré en Moldavie à l’occasion de la déposition des Princes* (Constantin Ipsilanti și Alexandru Suțu – n. n.) *et qui en est ressortie à*

*leur établissement*” (s. n.)<sup>14</sup>. Ca urmare, în cercurile conducătoare otomane domnea confuzia, neștiindu-se ce atitudine trebuia să fie adoptată în acele împrejurări, unii optând pentru a se solicita intervenția Angliei<sup>15</sup>, dar și pentru a se temporiza, în așteptarea rezultatelor unei bătălii dintre ruși și francezi<sup>16</sup>, aflați în război din luna iulie 1806, când Prusia, Anglia și Rusia au constituit cea de a patra coaliție antifranceză. Consternarea Porții nu s-a diminuat, însă, nici după ocuparea efectivă a Principatelor, mai ales că potrivit calculului cercurilor ei conducătoare invazia era cu atât mai surprinzătoare, cu cât s-a produs după înfrângerea prusienilor de către francezi, în bătălia de la Iena, din 14 octombrie 1806, și era de așteptat, deci, ca rușii să-și reconsidere planurile strategice<sup>17</sup>.

Evoluția operațiunilor militare nu a fost, după cum se știe, favorabilă Porții, după cum nici cea a situației sale interne și nici cea a poziției sale internaționale. Încheierea tratatului de pace și prietenie dintre Franța și Rusia, semnat la Tilsit, la 7 iulie 1807, a produs o și mai mare confuzie în rîndul cercurilor conducătoare otomane, mai ales că tulbăturile provocate de ieniceri deveneau tot mai frecvente și mai periculoase pentru securitatea Imperiului Otoman, care era privat, astfel, de forțele militare necesare purtării războiului cu Rusia, motiv pentru care necesitatea încheierii păcii cu

<sup>11</sup> *Europe and the Porte*, III, p. 282-283.

<sup>12</sup> *Ibidem*, p. 284; în scrisoarea adresată regelui Angliei, George al III-lea, 7/19 decembrie 1806, sultanul Selim al III-lea afirma că repunerea foștilor domni în demnitățile lor a fost decisă de către el doar în urma solicitărilor ambasadorului englez la Constantinopol “*et uniquement par considération à elle* (George al III-lea – n. n.) *à une affaire si déshonorante à notre dignité*” (s. n.) (cf., Paul Cernovodeanu, *op. cit.*, p. 94).

<sup>13</sup> Paul Cernovodeanu, *op. cit.*, p. XX.

<sup>14</sup> Cf., raportul lui Nils Gustaf Palin, către regele Gustav al IV-lea Adolf, din 10 decembrie 1806, în *Europe and the Porte*, III, p. 294; mai ales că, așa cum afirma sultanul Selim al III-lea, turcii erau informați despre prezența unor trupe rusești masate de-a lungul Nistrului, dar Andrei Jakovlevici Italinski, trimisul extraordinar, ministru plenipotențiar al Rusiei pe lângă Poarta Otomană, îi asigura “*qu’elle ne regardent nos états*”; mai mult chiar, comandantii trupelor rusești care invadaseră Moldova “*ont usé de la tromperie*”, asigurând autoritățile otomane de frontieră “*qu’ils y viennent avec la permission de notre Sublime Porte, que le Ministre de Russie à Constantinople négocie sur cette affaire et que le Firman touchant la permission va se paraître*” (s. n.) (cf., scrisoarea sultanului Selim al III-lea adresată regelui Marii Britanii, George al III-lea, la 7/19 decembrie 1806, în Paul Cernovodeanu, *op. cit.*, p. 95-96).

<sup>15</sup> Ceea ce sultanul a și făcut, în cuprinsul scrisorii amintite (cf. Paul Cernovodeanu, *op. cit.*, p. 94-97).

<sup>16</sup> Cf., *Europe and the Porte*, III, p. 294-295.

<sup>17</sup> Cf., *ibidem*, p. 296.





Rusia apărea tot mai evidentă<sup>18</sup>. În acel context, a fost încheiat armistițiul de la Slobozia, din 12/24 august 1807, care urma să expire la 3 aprilie 1808<sup>19</sup>. Or, Nils Gustaf Palin a fost informat că durata de valabilitate a armistițiului fusese determinată de dorința Porții “*de calmer l'exaltation du public qui s'est attendu à la reddition de la Crimée, et à d'autres avantages sur les russes promis par les francais* (s. n.)<sup>20</sup>”.

Aderarea Rusiei la blocada continentală, în termenii tratatului de la Tilsit, a determinat diplomația acesteia să încerce să convingă, ea, de data aceasta, Poarta Otomană să adere la blocadă, firește, cu scopul de a lărgi zona geografică în care prezența Marii Britanii să fie interzisă, sub aspect comercial, și nu numai. Or, așa cum aflase Nils Gustaf Palin, argumentul folosit în acest scop l-a constituit tocmai statutul juridic al Principatelor Române. Căci, Rusia s-a oferit să le restituie Porții Otomane, “*moyennant une coopération contre les Anglais, ou une*

*passage de la flotte et de troupes* (prin Strâmțori, pentru a putea pătrunde în Marea Mediterană – n. n.) *et 50 millions de Piastres, pour les frais de la guerre*” (s. n.)<sup>21</sup>. O sugestie din care Poarta a reținut doar posibilitatea de a accepta plata unei despăgubiri de război, în schimbul redobândirii Principatelor, eludând celelalte propuneri<sup>22</sup>.

După expirarea armistițiului de la Slobozia și încheierea cunoscutei Convenții secrete de alianță franco-rusă de la Erfurt, din 12 octombrie 1808<sup>23</sup>, Rusia a continuat presiunile asupra Porții, cu scopul de a o determina să-i cedeze Principatele, mai ales că avea sprijinul diplomatic al Franței, asigurat în termenii Convenției de la Erfurt<sup>24</sup>. Totodată, pe fondul agravării contradicțiilor franco-engleze, Florimod Latour-Maubourg, însărcinatul cu afaceri al Franței pe lângă Poarta Otomană, exercita și el presiuni asupra Porții, pentru a o determina să adere la blocada continentală. De data aceasta, sultanul s-a arătat dispus să dea curs cererilor franceze, doar dacă rușii îi retrocedau Principatele, “*de manière qu'Il ne perdrait absolument rien*”, și atunci ar fi închis porturile turcești pentru englezi, “*mais pas autrement*” (s. n.)<sup>25</sup>, ofertă pe care a avansat-o și câteva luni mai târziu<sup>26</sup>.

<sup>18</sup> Cf., raportul lui Nils Gustaf Palin, către regele Gustav al IV-lea Adolf, din 10 august 1807, în *ibidem*, p. 394-396.

<sup>19</sup> Pentru textul armistițiului, vezi Mustafa A Mehmet, *op. cit.*, p. 221-224.

<sup>20</sup> Cf., raportul său către regele Suediei, din 10 septembrie 1807, în *ibidem*, p. 401.

Pentru a determina Poarta să se alieze cu Franța împotriva Rusiei, diplomația acesteia a speculat dorința turcilor de a recupera Crimeea, anexată de Rusia, în împrejurările cunoscute, în anul 1784, și de a se reface statul polonez, în care vedea un aliat și sprijin împotriva expansiunii Rusiei către Europa Orientală. În ceea ce privește Crimeea, pe lângă motivații de natură economică, turcii doreau să o recupereze și pentru faptul că sperau că “*le joug de la Russie sera brisé par cette restitution, réclamée aussi par un principe de la religion, qui impose au Grand Seigneur le devoir de protéger les Mahométans*” (s. n.) (cf., raportul lui Nils Gustaf Palin către regele Suediei, Gustav al IV-lea Adolf, din 10 februarie 1806, în *ibidem*, p. 230); prin urmare, constata diplomatul suedez, “*c'est toujours la Crimée que ce Gouvernement (Poarta Otomană – n. n.) regrette amèrement, et dont la perte rend précaire à Ses yeux son existence en Europe*” (s. n.) (cf., raportul său către rege, din 10 iunie 1806, în *ibidem*, p. 262-263). Nils Gustaf Palin era, însă, de părere că nu era de crezut că Poarta “*se laisse aller à une pareil illusion*”, deoarece, “*elle doit craindre que cette empire (Ottoman – n. n.) ne soit perdu s'il se hasarde dans une guerre contre toute autre puissance* (Rusia, în cazul de față – n. n.) *que l'Autriche, sans le secours d'un Allié qui se charge de sa défense*” (s. n.) (cf., raportul său către regele Gustav al IV-lea Adolf, din 25 februarie 1806, în *ibidem*, p. 234); pentru alte referiri la această problemă, vezi *ibidem*, p. 222, 224, 289, 318, 399.

<sup>21</sup> Cf., raportul său către rege, din 7 iunie 1808, în *ibidem*, p. 449-450.

<sup>22</sup> Cf., *ibidem*, p. 450.

<sup>23</sup> Pentru textul Convenției, vezi Dimitrie A. Sturdza și C. Colescu-Vartic, *op. cit.*, p. 926-929.

<sup>24</sup> Nils Gustaf Palin a aflat că Poarta a solicitat sprijinul lui Florimond Latour-Maubourg, pentru a se sustrage presiunilor Rusiei, dar că acesta i-a răspuns întotdeauna “*qu'elle n'a qu'à se ressaisir de ces Provinces, si elle se sent assez de forces*” (s. n.) (cf., *Europe and the Porte*, III, p. 483).

<sup>25</sup> La insistențele diplomatului francez ca Poarta să declare și război Angliei, reis efendi “*a cité les Lois Religieuses, inviolables, de l'Etat, qui ne permettent point de faire la guerre à ceux qui n'ont pas offensé*” (s. n.) (cf., raportul lui Nils Gustaf Palin, către cancelarul Suediei, Lars Engesteröm, din 10 februarie 1810, în *Europe and the Porte. New Documents on the Eastern Question*, Volume VI: *English and Swedish Diplomatic Reports 1799-1811*, Edited by Veniamin Ciobanu, in collaboration with Leonidas Rados and Alexandru Istrate, Editua



Poziția Principatelor în raporturile ruso-turce a reținut și atenția diplomaților suedezi acreditați la Petersburg, dar din perspectiva deteriorării vădite a raporturilor franco-ruse, deteriorare care evolua către declanșarea unui nou conflict militar, dar și a celor suedo-franceze. Pentru ca Rusia să fie mai puțin vulnerabilă și, deci, capabilă să susțină și Suedia<sup>27</sup>, Curt Bogislav Ludvig Christofer Stedingk, ambasadorul Suediei la Petersburg, era de părere că, deși Rusia trebuia să încheie cât mai repede cu putință pacea cu Poarta Otomană, așa ceva se dovedise a fi fost imposibil, pretențiile exagerate ale țarului Alexandru I, care cerea, pe lângă alte condiții, și cedarea de către Poartă a Principatelor Române și aderarea acesteia la blocada continentală constituind principala cauză a eșuării tuturor tratativelor, desfășurate pînă atunci, pierzînd, astfel, ocazia de a încheia o pace avantajoasă; căci, remarca diplomatul suedez, „les Turcs ont été révolté de ces conditions, et ont préféré de se battre, animés peut – être par des insinuations secrètes”, adică cele franceze (s. n.)<sup>28</sup>. În acest context, el își exprima îndoiala că Rusia ar fi putut să păstreze Moldova și Țara Românească, pe care Napoleon I i le făcuse “cadou” lui Alexandru I din cauza opoziției Austriei care nu putea vedea cu ochi buni ca Rusia să devină stăpâna mai ales a Țării Românești, adică a unei provincii “*qui prend toute la Transylvanie et une partie de la Hongrie à revers*” (s. n.)<sup>29</sup>. De altfel, Nils Gustaf Palin fusese informat că Austria ar fi protestat, deja, “*contre l’usurpation des deux principautés*”, dar că protestul “*paraît se réduire pour le moment, du moins ou pour la forme, à une explication qui a eu lieu à l’égard*

*du Consul Autrichien, maître des postes à Bucarest*”(s. n.)<sup>30</sup>.

În condițiile în care pericolul agresiunii franceze împotriva Rusiei prindea contururi tot mai alarmante, iar Suedia era interesată ca o astfel de eventualitate să nu se producă înainte de încheierea războiului cu turcii<sup>31</sup>, Stedingk era atent la tot ce putea să trădeze intențiile țarului în legătură cu statutul juridic al Principatelor Române, ca unul ce semnifica parametrii în care urmau să evolueze raporturile ruso-turce. Astfel, el a aflat că țarul Alexandru I a luat în considerare, la un moment dat, posibilitatea renunțării la pretenția anexării Principatelor, desigur din dorința de a nu motiva Poarta să se alăture Franței, sau, de a le transforma într-un stat independent, idee cu care nu era, însă, de acord cancelarul său, Nikolai Petrovici Rumianțev<sup>32</sup>. În orice caz, necesitatea ca Rusia să renunțe, cel puțin parțial, la pretențiile sale în legătură cu Principatele Române, era evidențiată și de un alt diplomat suedez, acreditat la Petersburg, cu rangul de însărcinat cu afaceri, anume Baltasar Schenbom. După părerea sa, costul imens al războiului purtat cu Imperiul Otoman constituia un argument în plus pentru ca Alexandru I să ia în considerare necesitatea încheierii păcii. De aceea, el considera că țarul “*se contenterait finalement d’obtenir le Statu quo ante bellum, pourvu qu’on Sauvâ la gloire Russe, en lui accordât la nomination des princes grecs, qui doivent gouverner la Moldavie et la Valachie dans l’avenir, dès qu’il paraît que l’incorporation avec l’Empire Russe trouvera trop de difficultés*” (s. n.)<sup>33</sup>. După cum se știe, Rusia fost nevoită să se mulțumească doar cu anexarea teritoriului Moldovei situat între Prut și Nistru, consacrată de tratatul de pace de la București, din 28 mai 1812, și nu a mai putut să se folosească de domniile fanarioți, pentru realizarea proiectelor sale în problema orientală, așa cum o făcuse, cu succes, în

---

Junimea, Iași, 2008, p.137-138 (în continuare, *Europe and the Porte*, VI).

<sup>26</sup> Cf., raportul lui Nils Gustaf Palin, către regele Carol al XIII, din 10 iulie 1810, în *ibidem*, p. 180-182.

<sup>27</sup> Pentru detalii în acest sens, vezi, mai recent, Armand Goșu, *Între Napoleon și Alexandru I. Principatele Dunărene la începutul secolului XIX*, Editura Academiei Române, București, 2008, p. 252 și urm.

<sup>28</sup> Cf., raportul lui Stedingk, către regele Suediei, Carol al XIII-lea, din 22 august/3 septembrie 1810, în *Europe and the Porte*, VI, p. 192-193.

<sup>29</sup> Cf., raportul său către regele Carol al XIII-lea, din 11/23 martie 1810, în *ibidem*, p. 148-149.

<sup>30</sup> Cf., raportul său către regele Carol al XIII-lea, din 25 august 1810, în *ibidem*, p. 189.

<sup>31</sup> Asupra motivațiilor acelei preocupări, vezi, mai recent, Armand Goșu, *op. cit.*, p. 252 și urm.

<sup>32</sup> Cf., raportul său, către prințul regent al Suediei, Karl Johan (Jean Baptiste Jules Bernadotte), din 22 martie/3 iunie 1811, în *Europe and the Porte*, VI, p. 219-220.

<sup>33</sup> Cf., memoriul său, adresat cancelarului Suediei, Lars Engeström, la 23 octombrie/ 4 noiembrie 1811, în *ibidem*, p. 224.

perioadele anterioare, deoarece regimul politic fanariot a fost abolit de către Poarta Otomană, în condițiile cunoscute, în pofida opoziției Rusiei, motivată de pierderea aceluși “cal troian” al politicii sale în Europa Orientală.

Rapoartele diplomaților suedezi din perioada cronologică luată în discuție în aceste pagini conțin, însă, numeroase alte informații referitoare la evoluția războiului ruso-turc sau la implicațiile asupra Principatelor Române ale tulburărilor provocate de pașa de Vidin,

Pasvantoglu. M-am limitat, totuși, la a evidenția aportul acestei categorii de documente, la cunoașterea evoluției poziției internaționale a Principatelor în *raporturile diplomatice* dintre Rusia și Imperiul Otoman, fiind vorba, deci, de un demers mai curând *informal*, decât *analitic*, în sensul de a atrage atenția asupra unor *surse documentare* ce pot fi utilizate cu folos, în cercetarea istoriei relațiilor internaționale, din zorii epocii moderne, în general, a celor a istoriei *problemei orientale*, în special.

## TRANSFORMARI IN GESTIONAREA VIETII ECONOMICE SI SOCIALE DIN MOLDOVA IN CONTEXTUL POLITICII PARTIDULUI COMUNIST DE RECONFORTARE A SISTEMULUI ECONOMIC SOCIALIST (ANII 50-80 AI SEC.XX).

**Boris Vizer**, dr. hab., prof. univ.

La 14 octombrie 1964 a avut loc plenara C.C. al P. C.U.S. A fost eliberat din postul de prim secretar al C.C. al Partidului Comunist al Uniunii Sovietice Nichita Hrușciov și ales ca prim secretar Leonid Brejnev, fostul prim secretar al C.C. al P.C. din iulie 1950 până în octombrie 1952. N. Hrușciov a fost eliberat și din postul de președinte al Consiliului de Miniștri al U.R.S.S. și semnat la acest post Alexei Kosâghin, cunoscut funcționar de partid și de stat.

În cadrul noii conduceri a demarat procesul de revitalizare a sistemului totalitar comunist de tip stalinist care, după moartea dictatorului a început a se destrama. Regimul dictatorial sovietic n-a rezistat la unele încercări din anii 1953-1964 de liberalizare a țării, înfăptuirea unor reforme menite să accelereze dezvoltarea economică și socială, chiar dacă aceste reforme și liberalizarea au fost superficiale, neconsecvente și nu privea refacerea sistemului ca atare. Și de data aceasta încercarea de reforme progresiste în U.R.S.S. nu s-a realizat. Deja în anii conducerii lui Hrușciov are loc recul la reformele preconizate. Aceasta s-a referit, în primul rând, la sustragerea de la republicile unionale a unor drepturi în rezolvarea problemelor politice, economice și sociale. Majoritatea Ministerelor republicane iarăși încep a fi transformate în Ministerelor unionale sau unional-republicane cu drepturi nelimitate ale centrului. Au pornit și represii

politice, Plenara din Octombrie și cea ce a urmat a aprofundat acest recul, readucând țara la fostul sistem de centralizare excesivă și destinare dura, folosind însă o politică mai flexibilă. Expulzarea după hotare și tratarea-forțată în ospicii devin forme de luptă frecvente contra persoanelor cu păreri etiro-doxe. Aveau loc deportări, procese judiciare, mai ales asupra celor, ce căutau să-și salveze cultura și tradițiile naționale. Situația politică influența economia și viața socială.

Recul a cuprins și reîntoarcerea la vechile structuri ale organizațiilor de partid și celor administrative în gestionarea economiei, a vieții politice, economice și administrative, la structurile teritoriale, administrative care deja în anii precedenți s-au arătat incapabile de a asigura o dezvoltare normală a societății. Plenara C.C. al P.C.U.S. din 16 noiembrie 1964 a luat o decizie prin care se impunea regiunilor și ținuturilor unde organizațiile de partid au fost devizate în cele industriale și rurale, restabilirea lor în organizații regionale și de ținut unitare, care să unească toți comuniștii ce activează în domeniul industriei, precum și pe cei ce activează în producerea agricolă; a recunoaște necesitatea transformării comitetelor de partid zonale ale direcțiilor de producție ale colhozurilor și sovhozurilor în comitete raionale de partid, concentrând în ele conducerea cu toate organizațiile de Partid, inclusiv a întreprinderilor industriale și de construcții, ce

se află în teritoriul acestuia raion.<sup>1</sup> În timpul reformelor postaliniste comitetele de partid zonale au fost create de a apropia conducerea de partid de sectoarele hotărâtoare ale agriculturii socialiste, de a înlătura lipsa de răspundere personală în conducerea colhozurilor și sovhozurilor. Frământările acestea în gestionarea economiei, transformările structurale și revenirea la structurile vechi ne vorbesc elocvent despre incapacitatea partidului de a găsi soluții adecvate cerințelor vremii în conducerea țării.

Un neajuns serios în organizarea activității economice a uniunii și a republicilor unionale; inclusiv a Moldovei, consta în lipsa unei informații veritabile lansate la timp pentru a atrage atenția populației asupra celor întâmplate și situației reale din viață. Presa unională și cea republicană, oamenii din domeniul științelor umanistice, supuși presiunilor de partid vorbea neconținut despre marele succese în dezvoltarea economică și socială. De exemplu în cuvântarea președintelui Sovietului Suprem al U.R.S.S. Podgornai, rostită la ședința solemnă a C.C. al P.C.M și Sovietului Suprem al R.S.S.M. din 10 octombrie 1964, și în referatul primului secretar al C.C. al P. C.M. - Serdiuc cu ocazia a 40 de ani de la crearea R.S.S. Moldovenești s-a declarat patetic despre marele succese marele U.R.S.S, și Moldovei în cadrul Uniunii; s-a vorbit despre o Moldova care „...s-a transformat într-o republică înfloritoare cu o economie înalt dezvoltată”<sup>2</sup>. Despre succesele promițătoare cititorii erau informați de către Biroul de Statistică al U.R.S.S. și Biroul central de Statistică al Moldovei în comunicatele sale privitor la îndeplinirile planurilor de producție<sup>3</sup>. La ședința comună din septembrie al Prezidiului al C.C. al PCUS (Biroul politic al PCUS a fost transformat în vremea lui Hrusciiov în Prezidiul, B.-V.) cu participarea conducătorilor de partid, organele de conducere al republicilor unionale, lucrătorilor din structurile de planificare și gospodărire s-a constatat că „ planurile de dezvoltare se realizează cu succes ”<sup>4</sup>. Însă deja la plenara din octombrie și cea din noiembrie 1964 s-a vorbit

despre eșecul politicii promovate de conducerea partidului de la sfârșitul anilor 50 – începutul anilor 60. se constata că cauza principală a stagnării ritmurilor de dezvoltare economică rezidă în ingnorarea transformărilor efectuate în economie și în administrarea țării în 1953-1958.

Plenara din noiembrie 1964 a elaborat (a schitat) cursul politic al partidului comunist de perspective. Odata cu transformarea corațetelor de partid, direcțiile colhozurilor și sovliozurilor au fost transformate în direcții raionale de producere în agricultură. Ministerul de producere și colectare a producției agricole a fost transformat în minister unional republican al agriculturii din R.S.S.M. Au fost create inspectii pentru colectarea și calitatea producției agricole. Scopul principal a activității lor – întărirea disciplinei de stat și responsabilitatea în îndeplinirea planurilor preconizate<sup>5</sup>. Comitetele de partid orășanesc și raionale au devenit organe împuternicite în teritoriul orașelor și raioanelor. Cursul principal în realizarea problemelor economice prevedea sporirea rolului partidului în construcția comunismului.

Plenara din Octombrie și cea din Noiembrie 1964 au schimbat conducerea de vîrf și au prevăzut unele reforme structurale, punînd accentul de a trece de la metode de gestionare a economiei prin decrete și administrare la metode economice de organizare și conducere a întregului organism gospodăresc. La baza elaborării strategiei economice în agricultură - ramură mai dificilă a economiei socialiste sovietice - au fost puse hotărârile plenarii C.C. al PCUS din martie 1965, în domeniul industriei - a plenarii C.C. al P.C.U.S. din septembrie 1965.

Să revenim la plenara din martie 1965 și la hotărârile congresului XIII al P.C.U.S. (29 martie - 6 aprilie, 1966) care la baza metodologiei teoretice au pus pozițiile înaintate de Programul Partidului din 1961 – crearea bazei tehnico-materiale a comunismului. Reeșind din aceste poziții de bază, plenara din martie a înaintat unile măsuri de redresare a agriculturii în cadrul economiei sovietice. Însă aceste măsuri n-au lezat însăși sistemul economic Sovietic ca atare. Scopul era de a

<sup>1</sup> Pravda, 1964, 17 noiembrie

<sup>2</sup> . Sovetcaia Moldavia, 1964, 11 octombrie.

<sup>3</sup> . Ibidem, 21 și 24 octombrie;

<sup>4</sup> . Ibidem, 3 octombrie;

<sup>5</sup> Sovetscaia Moldavia, 1970. 3 iulie;



perfecționa acest sistem, de a îmbunătăți conducerea cu agricultura.

În raportul secretarului general C.C. al P.C.U.S. L. Brejnev s-a accentuat importanța hotărârilor Plenarei C.C. din septembrie 1953. Trebuie semnat, a spus L. Brejnev că atât timp hotărârile plenarei se treceau în viață, noi am atins anumite totaluri<sup>6</sup>, în perioada anilor 1955-1959 ritmurile de sporire a agriculturii în U.R.S.S. în medie pe an au constituit 7,6%<sup>7</sup> în Moldova în 1953 – 1958 ritmurile de creștere a producției agricole au fost aproape de 14 % în medie pe an<sup>8</sup> (indici complet exagerați de statistică sovietică). Ulterior a scăzut eficacitatea utilizării fondurilor fixe și investițiilor de capital. În uniune în medie pe an în anii septenului (1959-1965) producția agricolă a crescut cu 2,1% în loc de 10% prevăzute de plan<sup>9</sup>. În Moldova în 1959 – 1963 ritmurile de creștere a scăzut pînă la 3,4% în medie pe an. În analiza cauzelor situației create în agricultura (dar și în alte domenii) organele de conducere niciodată nu s-au referit la incapacitatea înșpși a sistemului agrar, în genere la sistemul economic socialist. Vina se arunca asupra unor momente organizatorice, fără a-și da seama de aceste momente dificile reesă din însăși sistemul social-economic al U.R.S.S. în fiecare caz concret stagnarea în dezvoltare, întradevăr era determinată de anumite neajunsuri în organizare, dificultăți organizaționale. Însă apariția și prezența acestor neajunsuri nu era ceva întîmplător, ele erau determinate de nivelul de planificare și organizarea geseonării producției. Cu alte cuvinte, dificultățile în dezvoltare au fost determinate de însăși sistemul social-economic.

La plenară s-a accentuat necesitatea creării condițiilor economice stabile, în stare să stimuleze cuvîtul aghricultură, să facă posibilă trecerea de la metodele administrative de conducere la metode economice, respectarea strictă a legilor economice ale socialismului;

perfecționarea sistemului de gestionare a agriculturii; adoptarea mai efectivă a cointeresării materiale a producătorilor în eficacitatea muncii sale, îmbinarea mai eficace a intereselor personale a lucrărilor cu cele obștești etc.<sup>10</sup> Măsuri de care deja s-a vorbit de mai multe ori la plenara C.C. al P.C.M.S. din septembrie 1953 și la alte întruniri a elitei de partid la nivel unional și cel republican. La baza elaborării strategiei economice de perspectivă în agricultură (dar și în industrie) a fost înaintată problema intensificării producerii.<sup>11</sup> N-a fost nimic nou în acest caz, fiindcă problema tercerii la metode intensive de producere a fost de ja examinată la plenara C.C. al P.C.U.S. din februarie 1964. Trecerea de la economia extensivă la cea intensivă a fost una din cele mai acute probleme ale sistemului economic socialist extracentralizat și birocratizat pînă la refuz problemă care na fost realizată privitor la economie în ansamblu.

Plenara a adoptat un nou mode de colectare de câte stat a produselor agricole care prevede stabilirea planurilor și prețurilor fixe de colectare a produselor agricole pentru colhozuri și gospodăriile de stat<sup>12</sup>. Au fost majorate prețurile de stat la colectarea produselor agricole. Predare pînii la stat supraplanurilor preconizate a fost declarată (a cîta oară !) strict binevolă și cu plată mai mare cu 50% la grîu și secară. Planurile fixe au fost prevăzute și pentru colectarea producției vităritului totodată majorate și prețurile de colectare. Toate aceste prevederi, măsuri, repetate de la o plenară și un congres la altul, dar lucrul a rămas pe hîrtie. În practică nu se respectau aceste prevederi. În mai multe cazuri prețurile majorate nu restituiau cheltuielile de producție care din cauza înzestrării tehnice insuficiente și calității joase a ei productivitatea muncii era scăzută la 1000 ha terenuri agricole în colhozuri revenea 7,6 tractoare și 1,6 combine pentru recolta cerealilor în R.F.G., de exemplu 180 tractoare și 3 combine. Majoritatea lor sovhozurile erau neprofitabile, colhozurile supravețuiau acordînd mici surse pentru plata muncii. Gospodăriile din Moldova aveau anumite avantaje,

<sup>6</sup> Pravda, 1965 – 27 martie.

<sup>7</sup> Ibidem;

<sup>8</sup> Șirșov I. Ogromnîe rezervî, bolișie perspectivî în Sovetscaia Maldavia, 1965, 31 martie.

<sup>9</sup> Vinocurova R.F. Seliscoe hoziastvo S.S.S.R. v godî vosimoi piatiletchi v Razvitie s/h-ava S.S.S.R. v poslevoennîe godî (1946-1970). Moscva, „Nauca”, 1972., p. 472.

<sup>10</sup> Pravda, 1965, 27 martie.

<sup>11</sup> . Ibidem.

<sup>12</sup> Pravda, 1965, 27 martie



specializându-se în plan unional la producerea culturilor tehnice, legumilor, fructelor și viței de vie, aceste culturi erau mai bine plătite.

Plenara din martie 1965 a schimbat principiile de strângere a impozitelor de la colhozuri a fost prevăzut ca impozitele să fie percepute nu în baza producției globale, cum a avut loc în anii precedenți<sup>13</sup>. Plenara a permis dezmembrarea colhozurilor și sovhozurilor care au fost compasate cândva cu forța și s-a exprimat pentru crearea în colhozuri a întreprinderilor mici pentru prelucrarea produselor agricole, pentru fabricarea obiectelor de tâmplărie pentru casă, pentru lăzi, coșuri, extragerea pietrelor de construcție, crearea brigăzilor de construcție care în baza de contract ar construi, case pentru populație.

Cum a arătat viața de mai târziu eficacitatea măsurilor întreprinse n-au fost la nivelul așteptărilor scontate, principiile lansate au fost încălcate. Însăși mecanismul de realizare a hotărârilor de partid stimul-a aceste încălcări. Declarând colectările suăpra-plan a producției agricole ca strict binevole, partidul a creat condiții pentru a fi încălcate aceste prevederi. Au fost stabilite premii speciale pentru conducătorii din agricultură. Pentru fiecare chintal de floarea soarelui, de exemplu, predat statului supra media vânzării a acestui produs în ultimii ani, președinții de colhoz și directorii de sovhozuri erau plătiți în formă de premii cu 30 kopeici, brigadierilor și administratorilor de secții din sovhozuri – câte 40 cop., specialiștilor – câte 20% din premiul conducătorilor. Clar, că în așa condiții, în detrimentul intereselor maselor largi de lucrători, conducătorii erau gata să predă la stat cât mai multă producție.

Stabilirea normelor și prețurilor fixe de predare a pînii la stat a avut și părți negative. Iată ce scrie în această privință Ivan Bodiul, fost prim secretar al C.C.P.C.M. în anii 1951 – 1962 și președinte adjunct al sovietului miniștrilor al U.R.S.S. în anii 1981-1985: „După desființarea Mtsurilor (stațiilor de mașini și tractoare) unele colhozuri au început brus a se îmbogăți, altele, dimpotrivă, se ruinau. Aceasta cea loc din cauza că primele, ca regulă, erau situate pe pământuri bune. În apropierea întreprinderilor de prelucrare a producției agricole și

comunicațiilor de transport. Altele lâncheau pe terenuri proaste. În fundături, lipsite de drumuri și unde nu puteau fi transportate sistemele de irigație.<sup>14</sup> Mtsurile de stat, în așa condiții, promova față de colhozuri atitudini diferențiate: le oferea tehnică în egală măsură însă plata era diferită. De la cele puternice – câte 10 -12 chintale, iar în unele cazuri și câte 14 chintale din roada de la hectar (în acea perioadă în cele mai bune colhozuri se cultivă deja câte 30 chintale la hectar) - de la cele slabe – numai câte 3-4 uneori câte 5 chintale. În așa fel avea loc chiar dacă nu pe deplin totuși egalarea gospodăriilor când, însă, încep a funcționa achizițiile produselor agricole la prețul de stat fixe... nimeni nu mai lua în considerație condițiile climatice. Oamenii sînguri au început a căuta ieșire din impas. Unica ieșire pentru cei săraci – concentrarea, unirea cu gospodăriile bogate pentru ași duce în comun calvarul<sup>15</sup>.

Cu această apreciere I. Bodiul căuta să-și îndreptățască politica sa de concentrare forțată a gospodăriilor, experimentele sale în domeniul agriculturii n-au adus la avansarea cuvenită în acest domeniu. De ce cinism trebuie să dispună această persoană care a scris „că în Moldova colhozurile s-au creat nu din impunerea de sus, ci din propria inițiativă a sătenilor, și că colhozurile se dezvoltă așa dinamic că câte anii 60 (decît Bodiul a pornit experimentele sale cu comansarea și concentrarea) complect si-au epuizat posibilitățile. Firesc s-a început comansarea lor”<sup>16</sup>. Cert este că stabilitatea normelor fixate de achiziții n-a fost un ponaceu pentru redresarea agriculturii. De nenumărate ori problemele agriculturii au fost discutate la plenările C.C. al P.C.U.S. și al C.C. al P.C.M. la diferite active de partid, la toate congresele de partid. S-au elaborat zeci dacă nu sute de diferite planuri și programe cu privire la avansarea agriculturii care așa și au rămas neîndeplinite. La colectarea produselor agricole Moldova a fost descrimantă și în viitor. Pentru o tonă de cereale colhozurile R.S.S.M, era plătită cu 76 ruble mai puțin decît toate celelalte republici, în afar de Ucraina<sup>17</sup>. Sporirea

<sup>13</sup> Sovetscaia Maldavia, 1965, 10 aprilie.

<sup>14</sup> Bodiul I. Bili prosciof i u menea; în Nezavisemaia Maldova, 1996 12 iunie.

<sup>15</sup> Ibidem.

<sup>16</sup> Ibidem.

<sup>17</sup> Sovetscaia Maldavia, 1965, 10 aprilie.

achizițiilor de stat cu mult depășea creșterea producției. În 1959-1963 de exemplu, producția globală a colhozurilor a sporit cu 21%, iar colectările de stat la prețuri neachitabile s-au majorat cu 69%.<sup>18</sup> Ascăzut plata muncii colhozurilor în natură în 1964 de 2,8 ori față de anul 1958.<sup>19</sup>

La 7 martie 1973 a avut loc congresul II al colhoznicilor din Moldova. La congres a cuvîntat I.I.Bodiul „Cu privire la perfectionarea conducerii a producției colhozo-cooperatistă”. Congresul a ales un organ nou în gestionarea agriculturii - Sovietul Colhozurilor al R.S.S.M Sovietul a fost înzestrat cu funcții de a dispune de economia colhozurilor, pîanifierea finanelor și funcțiile de colectare și comercializare a producției.<sup>20</sup> În raioane au fost alese sovietele raionale ale colhozurilor.

Situația era gravă nu numai în agricultură, ci și în industrie, în. general în economia națională.

### Summary

In this article the author analyses measures taken by communists regime to improve the organization of economic and social life in Moldova in 60-80 years of the 20th century.

The main goal of reorganization ist o keep (to preserve) sovietic social-econom system in one of the Union republics – in moldova, which like other republics, goes through a deep crises.

---

<sup>18</sup> Ibidem

<sup>19</sup> Ibidem.

<sup>20</sup> Istoria comunisticeșcoi partii Moldavii, Chișinău, 1981, p. 535.

## DELIMITĂRI CONCEPTUALE PRIVIND TRAFICUL DE FIINȚE UMANE (TRAFICUL DE FEMEI)

**Cerneavschi Viorica,**  
lector UPS „Ion Creangă”

*This article put the accent on the most urgent problem with what is confronted our society and specially with the traffic of human beings. At the same time, spreading of this phenomenon denote a real danger who threat the same social and cultural sphere of the country, the same that economic and of all the society.*

Fenomenul comerțului cu oameni apare pentru prima oară încă în antichitate și cunoaște apogeul manifestării sale în epoca sclavagistă, în care vânzarea și cumpărarea de oameni reprezenta o relație economică dominantă, caracteristică. În condițiile societății de astăzi omenirea a reușit, din fericire, să renunțe la această practică profund inumană, chiar dacă uneori este puternic favorizată de condițiile sociale obiective.

Traficul de ființe umane este un fenomen catastrofal de răspândit în ultimul deceniu și caracteristic pentru mai toate țările din spațiul ex-socialist. Este un fenomen destul de complex, asociat și altor fenomene și influențat de diverși factori. Consecințele sociale, economice și morale pe care le comportă acest fenomen pentru o comunitate sunt dintre cele mai nefaste.

Prezența traficului de ființe umane în întreaga lume, în spații culturale complexe și diferite a generat deosebiri în ceea ce privește definirea, abordarea și combaterea acestui fenomen. La momentul actual există mai multe definiții a traficului de ființe umane, dar cea mai complexă și mai amplă este considerată definiția din Protocolul privind Prevenirea, Combaterea și Sancționarea Traficului de Persoane, în special de Femei și Copii, adițional la Convenția Națiunilor Unite împotriva Crimei organizate transfrontaliere, adoptată la 25.10.2000:

„Traficul de persoane” înseamnă recrutarea, transportarea, transferul, adăpostirea sau primirea persoanelor prin amenințare cu forța sau prin folosirea forței sau a altor forme de constrângere, prin răpire, fraudă, înșelăciune, abuz de putere sau situația de vulnerabilitate sau

prin oferirea sau acceptarea de plăți sau foloase pentru obținerea consimțământului unei persoane care deține controlul asupra unei alte persoane în scop de exploatare. Exploatarea va include, cel puțin, exploatarea prostituției altora sau alte forme de exploatare sexuală, munca sau serviciile forțate, sclavie sau practici similare sclaviei, servitute sau prelevarea organelor [1].

Această definiție permite să se facă o distincție clară între fenomenul trafic de ființe umane, pe de o parte, și migrație de muncă, contrabandă cu migranți și prostituție, pe de altă parte, cu care, deseori, este asociat traficul de ființe umane.

Termenul „trafic de ființe umane” este o noțiune mult mai amplă, subiect al acestui fenomen putând deveni orice persoană, de exemplu, bărbați - pentru exploatare fizică, copii - pentru cerșit, orice persoană sănătoasă - pentru extirpare și ulterior transplantare de organe.

În mai multe acte, publicații, atât de nivel național, cât și internațional, se utilizează mai frecvent termenul de „trafic de femei”, chiar și atunci când se referă la traficul de ființe umane în general. Aceasta poate fi explicat prin faptul, că istoric atenția comunității internaționale era și este axată pe latura cea mai răspândită a traficului de persoane și anume traficul de femei cu scop de exploatare sexuală (prostituție forțată) [2].

O. Isac remarcă faptul, că prostituția nu se identifică cu fenomenul traficului de femei. Prostituția, fenomen stigmatizat de societate, presupune întreținerea benevolă de relații sexuale în scopul obținerii unor beneficii materiale, pe când fenomenul traficului de femei se caracterizează prin prezența unor forme de exploatare sexuală, ele fiind secundate de elementul constrângerii, amenințării, uneori chiar privațiunii de libertate [3].

Traficarea femeilor are și o varietate mai mare de scopuri, de regulă, acestea pot fi: căsătorie forțată, muncă forțată, servitute, folosirea forțată în calitate de casnică, muncă



forțată în sectorul agricol sau industrial, exploatarea în industria sexului și pornografiei, mame-surogat etc. [4].

Definirea noțiunii „trafic de femei” a fost și mai rămîne a fi un subiect de discuție pe motivul, că strategiile de combatere depind de modul în care concepem să definim acest fenomen. Varietatea de strategii aplicate de structurile statale și ONG-uri întru redresarea traficului de femei reflectă diversitatea noțiunilor, dar și a priorităților acordate de o structură sau alta în combaterea acestui fenomen. Spre exemplu în publicațiile și edițiile Centrului Internațional pentru Protecția și promovarea Drepturilor Femeii „La strada” găsim a fi evidențiate cîteva metode de definire a fenomenului trafic de femei. Adică fenomenul dat poate fi definit sub mai multe aspecte:

Dacă definim traficul de femei ca problemă a crimei organizate, atunci scopul strategiei de combatere este axat în primul rînd pe persecutarea traficantilor, consolidarea eforturilor organelor de drept prin fortificarea inițiativelor de colaborare a acestora la nivel național și internațional. Astfel, contracararea fenomenului se limitează la combaterea crimei organizate. Totodată, cunoscînd faptul că victimele traficului de femei, mai bine zis mărturiile acestora, joacă un rol semnificativ în acțiunile de investigare și persecutare a criminalilor, acest rol nu poate fi neglijat. Dar analizînd practica internațională, descoperim cazuri cînd mai multe victime au avut de suferit de pe urma conlucrării cu organele de drept, depunînd mărturii în calitate de martor sau parte pătimitoare în dosarele intentate traficantilor. Acestora nu le-a fost asigurată asistența și protecția necesară, inclusiv în termeni de securitate. Dacă victima joacă un rol primordial în criminalizarea acțiunilor traficantilor, fiind încurajată să depună mărturii, atunci ea trebuie să beneficieze de protecție (permis de staționare pe durata anchetei și procesului, asistență juridică și asigurarea dreptului martorului la protecție, asigurarea dreptului la azil și protecție socială din partea statului). În acest context, statutul victimei continuă să fie vulnerabil.

Dacă definim traficul de femei ca problemă a migrației, atunci strategiile de combatere a traficului de ființe umane au drept obiectiv primordial prevenirea migrației

(plecării / intrării / staționării) ilegale. În acest context, foarte multe state (atît țări de origine, cît și țări de destinație) duc o politică restrictivă în ce privește imigrația care ar prevedea:

- Eliberarea condițională a vizelor și controlul riguros al imigranților;
- Controlul imigranților pe durata staționării pe teritoriul țării primitoare;
- Limitarea numărului permiselor de ședere și de muncă;
- Expulzarea tuturor persoanelor care se află ilegal în țară;
- Criminalizarea imigranților ilegali.

O astfel de strategie denotă mai degrabă interesul statelor de a-și proteja teritoriul de „valul de imigranți”, decît de a asigura protecția imigranților de exploatare și violență. Anume o astfel de strategie se răsfrînge negativ asupra femeii, cînd din lipsa oportunităților legale de imigrație, lipsa oportunităților de muncă în propria țară și statutul de imigrant ilegal căpătat, o face și mai vulnerabilă în fața criminalilor, neavînd acces la protecție. Din cauza unor asemenea politici femeia devine și mai vulnerabilă în fața diferitelor forme de abuz și violență.

Dacă traficul de femei este conceput drept problemă a muncii, atunci se propune ca strategia de prevenire și combatere a acestui fenomen să se axeze pe recunoașterea muncii din sectorul neformal drept muncă legală, recunoașterea de către guvernele statelor primitoare a cererii de forță de muncă în sectorul neformal, respectiv acordarea posibilităților legale de angajare în acest sector și elaborarea legislației respective privind protecția muncii în sectorul dat. Totodată, guvernele statelor de destinație sunt interesate în protecția propriei piețe a muncii, asigurării cu locuri de muncă a propriilor cetățeni, astfel accesul imigranților la locuri de muncă în sectorul formal și/sau bine plătit este limitat și condiționat. În așa fel, imigranților le este „rezervat” sectorul prost plătit sau cel neformal unde, angajîndu-se, femeia din start devine vulnerabilă, dat fiind statutul de ilegalitate.

Dacă definim traficul de femei ca problemă a ordinii publice, atunci strategia de combatere este orientată spre reglementarea muncii. Aici, guvernele vizualizează ordinea publică în termeni de control și pedepsire a



comportamentului „indecent”, „dezordonat” și a persoanelor aflate ilegal. În acest context, măsurile aplicate în baza strategiei date țin de sănătatea publică și controlul medical al prostituatelor. Și iarăși, nu se ține cont de statutul femeii, unde prioritate trebuie acordată controlului asupra condițiilor de muncă, și nu controlului asupra muncitorului ca atare, ceea ce ar însemna, de exemplu, penalizarea sau decalificarea angajatorului pentru practici neechitabile, defavorizante față de muncitor.

Dacă definim traficul de femei ca problemă a moralei. Tradițional, traficul de femei este asociat cu prostituția, totodată, însăși prostituția ca atare este considerată drept viciu condamnabil, fără a se ține cont de condițiile „voluntar” sau „forțat”, unde femeile sunt fie victime care trebuie recuperate, fie infractori (cu comportament deviant) care trebuie pedepsiți. În mod inevitabil impactul asupra femeii este izolarea, stigmatizarea, marginalizarea, criminalizarea și vulnerabilitatea față de violență, dat fiind statutul ilegal al ei sau al acțiunilor sale. În fine, apare întrebarea: dacă prostituția este condamnabilă, atunci trebuie condamnate și persoanele care facilitează o astfel de activitate, adică persoanele care crează cererea.

Dacă traficul de femei este vizualizat drept încălcare a drepturilor omului, atunci combaterea acestui fenomen necesită o strategie multidisciplinară, bine coordonată și sincronizată, la implementarea căreia participă toate părțile interesate – organizații neguvernamentale, organizații de asistență socială, structuri de drept, servicii de migrație, structuri guvernamentale (atât la nivel național, cât și internațional). Aici principiile respectării drepturilor și libertăților omului, asigurării accesului la protecție stau la baza acestor strategii, respectiv la baza acțiunilor realizate de organizațiile neguvernamentale active în domeniu [5].

În toate țările care se confruntă cu problema traficului de femei, un rol important în combaterea și prevenirea acestui fenomen este atribuit organizațiilor neguvernamentale de femei. Aceste organizații își construiesc strategiile și politica pornind de la interesele, necesitățile și problemele femeii. Scopul campaniilor de sensibilizare rezidă în asigurarea

respectării drepturilor femeii, ca femeie imigrantă, femeie lucrătoare imigrantă etc. În acest context strategiile respective sunt eliminate și, atâta timp cât drepturile acestora nu vor fi recunoscute și asigurate, traficul de femei, munca forțată și practicile de tip sclavie, vor continua să existe.

Destul de active în contracararea acestui fenomen s-au dovedit a fi organizațiile internaționale și nonguvernamentale, care își desfășoară activitatea în multe țări din lume. Fiind inițiatori și promotori ai mai multor acte legislative în domeniu, precum și autori de acțiuni practice, acestea acordă atenție și o mai mare importanță aspectului traficului de femei. Astfel s-a creat impresia că anume traficul de femei în scop de exploatare sexuală, reprezintă traficul de ființe umane în general. Interpretarea acestei probleme s-a făcut reflectată în mai multe acte internaționale și în legislația națională a mai multor state.

Dacă vorbim despre drepturile omului, stipulate în mai multe acte internaționale recunoscute (exemplu: Declarația Universală a Drepturilor Omului din 1948, la care Republica Moldova aderă în 1990, sau Convenția pentru Eliminarea tuturor formelor de discriminare împotriva Femeii), atunci fenomenul traficului de femei violează următoarele drepturi ale omului:

- *Dreptul la libertate și securitate personală* – în acest sens, dreptul la libertate și securitate se încalcă prin faptul că persoanele sunt supuse violurilor, abuzurilor fizice, bătăilor și torturii.

- *Dreptul de a nu fi ținut în sclavie* – femeile traficate nu-și pot exercita acest drept prin faptul că sunt ținute închise, și sunt forțate să facă ce i se spune.

- *Dreptul la muncă, la condiții echitabile și satisfăcătoare de muncă, dreptul la remunerare echitabilă și odihnă.* Victima traficului nu poate fi liberă în a-și alege genul de muncă, ci este supusă unor munci forțate, îi sunt refuzate zilele libere, iar condițiile de muncă sunt de cele mai multe ori sub nivel sau chiar dezastruoase.

- *Dreptul la asigurarea sănătății proprii.* Deseori victimelor li se administrează droguri forțat, sunt supuse avorturilor, sunt lipsite de

mijloace de protecție sau contracepție, sau alimentația este nesatisfăcătoare.

- *Dreptul la egalitate în fața legii.* Instanțele de judecată, câteodată, tratează femeile traficate discriminator pe motiv de rasă, sex, etnie, și acestea sunt condamnate (invocând practicarea prostituției).

- *Dreptul la libera circulație și alegerea reședinței* – femeile traficate sunt ținute în captivitate fizică, sunt izolate social [6].

Acestea sunt doar câteva exemple aduse de manifestare a încălcării drepturilor omului în contextul traficului de femei, însă șirul acestora, din păcate, ar putea continua.

Analiza lucrărilor unor autori, precum O. Bejan, J. Costachi, D. Opriș, O. Isac, permit să menționăm faptul, că traficul de femei a cunoscut în ultimul deceniu o escaladare fără precedent în societatea noastră, atingând dimensiuni care afectează grav starea psihică și fizică a femeilor, le diminuează considerabil statutul moral, fapt care le limitează drastic posibilitățile de afirmare socială. Starea de fapt din țară, privind extinderea acestui fenomen denotă pericolul real care amenință societatea, deoarece consecințele fenomenului vizat nu se răsfrâng doar asupra victimelor. În argumentarea unei asemenea concluzii pot fi numite doar câteva consecințe ale traficului de femei, pe care societatea le resimte: victimele – reprezintă un focar de contaminare, cu diferite boli venerice a altor persoane; este pusă într-un pericol real existența și dezvoltarea familiei, ca instituție fundamentală în societate; scade nivelul mentalității în țară, fapt care produce alte urmări negative în societate; este deteriorată grav imaginea Republicii Moldova pe plan internațional; populația pierde încrederea în forța legii și în viabilitatea organelor de drept.

În cadrul unui seminar organizat recent de Centrul pentru Combaterea Traficului de Ființe Umane, se menționa faptul că, în aproximativ 75% din cazurile de trafic identificate în anul 2007 persoanele sunt femei, 12% bărbați și 13% copii. Astfel se observă faptul că, marea majoritate a persoanelor afectate de acest flagel sunt femei, de unde apare și necesitatea de a acorda o mai mare atenție anume acestei categorii de persoane.

Gravitatea problemei despre care am menționat mai sus a fost recunoscută în ultimul timp atât de societatea civilă, cât și de Guvern și Parlament prin crearea Comitetului Național de Combatere a Traficului de ființe umane. Considerăm că, deși existența problemei traficului de ființe umane în general și a traficului de femei în particular a fost recunoscută de putere și chiar de actuala guvernare, se resimte necesitatea unei implicări mult mai active, mai ales din partea organizațiilor de asistență și protecție existente, cât și crearea unor noi structuri de asistență și reabilitare socială a victimelor traficului. Menționăm aceasta pentru că, de obicei, se crede că traficul de femei este un fenomen cu care ar trebui să aibă de-a face instituțiile ordinii de drept și mai puțin se vorbește despre consecințele acestuia anume asupra femeii sau despre cum ar fi necesar de acordat ajutor acestor persoane, care au suferit în urma fenomenului dat.

În acest context de idei, putem vorbi despre necesitatea stimulării creării sau elaborării centrelor de primire, acordare a asistenței, unde victimele vor putea beneficia de servicii privind informarea asupra drepturilor lor, asigurarea asistenței psihologice, medicale, sociale și administrative în perspectiva reintegrării sociale a acestora [7].

#### **Bibliografie:**

1. Costachi J., Virdoga I., Guțu D., Balan E., 2006. Prevederi legislative privind combaterea traficului de ființe umane. Ed. Trigraf, Chișinău, p. 12;
2. Ghid informațional – Prevenirea discriminării și exploatării femeilor lucrătoare migrante. Traficul de femei și fete. Cartea 4. 2006. Organizație Internațională a Muncii, Chișinău, p.264;
3. Isac O., 2004. Sociologia devianței. Chișinău, p. 257;
4. Nucu C., Muntean A., Velescu A., 2006. Prevenirea traficului de femei. Studiu Sociologic. Ed. Epigraf, Chișinău, p. 49;
5. Rusu V., Revenco A., Misail D., Asistența Socială a Victimelor Traficului de Persoane în special

- Femei. 2005. Ed. II, Centrul Internațional „La Strada”, Chișinău, p. 19;
6. Prevederi legislative privind combaterea traficului de ființe umane. 2002. Asociația Femeilor de Carieră Juridică, Chișinău, p. 28;
7. Surtees R., 2005. Raportul Anual privind victimele traficului de ființe umane în Europa de Sud-Est; Raport pe țară, Republica Moldova 2005. OIM, Chișinău, p. 19.

## CONDIȚII DE EFICIENȚĂ A INOVAȚIILOR ÎN EDUCAȚIE.

**Carabet Natalia,**  
dr. Conferențiar universitar,  
UPS „Ion Creangă”

În ultimul timp apare necesitatea de a propune soluții inovative la nivelul grădinițelor și școlilor obișnuite. Acest fapt este condiționat de necesitatea sistemului de învățământ de a se adapta repede la cerințe și condiții noi apărute, implementând și elaborând metode inovative dar și eficiente de lucru nu numai cu elevii, dar și cu cadrele didactice. Managerii, din cauza problemelor socio- economice, ca niciodată pînă acum trebuie să fie inovativi în toate aspectele activității manageriale (gestiune de resurse umane și nonumane, informatizarea și tehnologizarea procesului educațional în general, diversificarea procesului educațional, precăutarea metodelor de motivare și transformare a părintelui în partener egal al pedagogului etc.). Dar procesul de introducere a inovațiilor în sistemul educațional este promovat azi și de alți factori, cum ar fi:

- Individualizarea educației;
- Profilarea învățământului la treapta preuniversitară;
- Așteptări tot mai mari la capitolul salarizare;
- Corelarea treptelor educaționale, asigurarea continuității între ele;
- Management educațional de calitate, transparent, deschis pentru comunitate;
- Cerințele noi în fața procesului de atestare a cadrelor didactice și schimbarea modalităților, metodelor de formare continuă a cadrelor didactice și manageriale;
- Necesitatea de a dispune de mecanisme noi de finanțare și susținere materială a școlilor și grădinițelor.

În aceste condiții cadrele didactice și manageriale s-au pomenit în fața unor probleme, ca de exemplu:

- Necesitatea de a crea și propune un produs nou- eficientizarea activității educaționale cu elevii la toate nivelele, calitatea serviciilor educaționale la toate nivelele, orientarea spre doleanțele copiilor și părinților, cerințele pieții și deci orientarea profesională adecvată, propunerea conținuturilor necesare, de utilitate maximă în viitor, alegerea metodologiilor reușite în lucrul cu elevii și copiii;
- Organizarea rețelei de completare reciprocă - promovarea politicii școlii în comunitate, popularizarea succeselor copiilor și elevilor, popularizarea experienței avansate didactice și manageriale, atragerea părinților în activitățile grădiniței, școlii, nu numai pentru soluționarea unor probleme, ci și pentru a fi alături de copii.

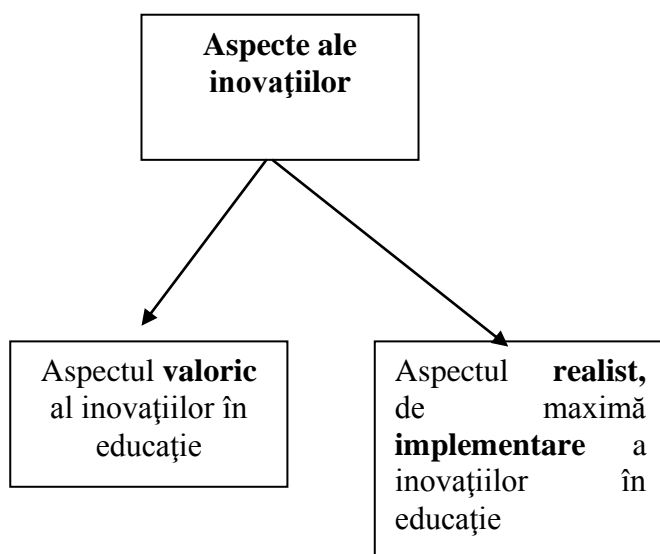
E știut faptul că astăzi fiecare director rezolvă problemele care apar în măsura posibilităților sale umane, financiare. Atunci este firească întrebarea - cum de implementat în practica de zi cu zi inovațiile în educație? Cum de popularizat experiențele, și mai ales succesele, soluțiile inovative? Răspuns la aceste întrebări au încercat să propună savanții din mai multe țări. Iată opiniile cercetătorilor M. Fullan și S. Știgheibauăr (SUA).

Inovațiile în educație, în literatura de specialitate din SUA, sunt privite prin prisma legăturii foarte strânse dintre educație și schimbările care au loc permanent în viața socială. Analizînd cauzele schimbărilor din educație, savanții menționează că permanent vor exista factori care vor influența sistemul de educație, precum:



- Factori și influențe sociale;
- Influențe din partea businessului;
- Industria, care cere educație de calitate, care se poate realiza prin inovații serioase.

Totodată este important de a specifica două aspecte ale inovațiilor în educație, după M. Fullan și S. Știghelbauăr (SUA).



Pornind de la această schemă putem prezice patru tipuri de rezultate:

#### TIPUL I.

*Caracteristică - DA, DA.*

Esență – inovația, tehnic și tehnologic a fost elaborată și implementată în practică și eficiența ei la nivel valoric este înaltă.

#### TIPUL II.

*Caracteristică- DA, NU.*

Esență: inovația este planificată, elaborată, gândită, sînt proiectate unele rezultate dar din anumite motive inovația dată nu a fost implementată în activitatea practică.

#### TIPUL III.

*Caracteristică- NU, DA.*

Esență: inovația a fost implementată în practica zilnică dar valoarea ei nu a fost atît de mare sau nu toate momentele - cheie au fost gândite și cîntărite la etapa de planificare și proiectare a efectelor inovației date.

#### TIPUL IV.

*Caracteristică - NU, NU.*

Esența: nu este cel mai rău caz în opinia autorilor. Inovația este planificată superficial, nu se propun detalii de implementare, de aceea managerii din educație nici nu o aplică în practică.

Dar, cu trecerea timpului, neapărat cineva va cerceta inovația dată, o va perfecționa, sporindu-i calitatea. Anume inovațiile de tipul IV au fost caracteristice sistemului educațional din SUA în perioada anilor 60 ai secolului trecut.

Pe lîngă aspectul **valoric** al inovațiilor în educație și aspectul **realist**, se conturează și aspecte ce țin de **cadre**, cum ar fi:

- dorința, motivația și potențialul cadrelor de a implementa o inovație în educație;
- caracterul contradictoriu al inovațiilor în educație;
- capacitatea limitată de managerizare a schimbărilor și inovațiilor din educație;
- incapacitatea managerială de a elabora și propune scheme simple dar eficiente de implementare sau popularizare a inovațiilor în educație;
- probleme de asigurare, dotare tehnică eficientă la nivelul instituției de învățămînt;
- savanții se referă la caracterul spontan, neegal în plan național al inovațiilor în educație, au fost cazuri cînd o persoană propune o inovație, dar cu plecarea acestei persoane din școală toate schimbările se opreau.

În toate timpurile, o condiție de succes și o cale de promovare a inovațiilor au fost cadrele didactice, care cu interes și entuziasm sporit au activat pentru a perfecționa nu numai o lecție sau activitatea de educație a copiilor la nivelul doar unei școli, ci au dorit o schimbare la nivel național. Istoria cunoaște asemenea personalități și pedagogi - inovatori și acum considerăm că este pe deplin meritat trecerea lor în revistă.

Fiecare din pedagogii - inovatori, pe lîngă faptul că au elaborat și propus metodologii inovative, deosebite, interesante de lucru cu elevii și copiii, s-au referit în mare parte și la aspecte legate de managementul procesului educațional, menționînd necesitatea de a-l moderniza, actualiza cerințelor timpului, economiei, așteptărilor părinților și comenzii sociale. Îndemnul acestor pedagogi a fost clar- fără un



management inovativ, care se va realiza prin dîrzenia cadrelor manageriale (de a fi inovative), nu poate fi vorba de educație de calitate, de management educațional eficient.

Așa un savant a fost pedagogul **S. Lîsencova**, care a propus sistemul actual de educație a elevului mic (clasele I-IV), sau, mai bine zis, a gîndit, elaborat și propus sistemul de management eficient, inovativ al învățămîntului la treapta primară.

Acest sistem (managerial, inovativ) își păstrează eficiența pînă în prezent numai în condiția respectării cerințelor:

- Asigurarea bucuriei de a învăța cu succes;
- Oferirea posibilității de autoevaluare a activității de cunoaștere;
- Propune diverse forme de organizare și desfășurare a procesului instructiv.

S. Lîsencova introduce termenul *management comentat* (*комментированного управления*), care de fapt asigură învățarea de la toți și, la nevoie, corectarea, fiind îndrumat de cineva. Acest termen se referă atît la activitatea didactică, cît și la activitatea managerială. Ea presupune deschidere, transparență și calități de personalitate deosebite.

Încă o inovație este metoda de lucru bazată pe schemele de reper, pe care pedagogul o recomanda spre utilizare în cadrul tuturor lecțiilor ( de transmitere de cunoștințe, de evaluare etc). Această metodă prezintă o serie de avantaje, cum ar fi:

- Fiecare copil este acceptat ca personalitate.
- Fiecare copil are dreptul său la opinie.
- Folosind metoda schemelor de reper se economisește timpul.
- Utilizarea metodei date permite învățătorului să realizeze obiective educative la lecție (toleranță, răbdare, respect pentru coleg, interes pentru alte opinii...).
- Se motivează dorința elevilor de a participa și de a fi activi pe parcursul întregii lecții.
- Învățătorul diversifică metodele de lucru la lecție.
- Se dezvoltă reacția elevului la întrebare, la răspunsul greșit etc.

Momentele - cheie ale metodei bazate pe schemele de reper sînt:

- La elevi se formează interesul permanent pentru cunoaștere.
- În timpul lecțiilor se rezervează timp pentru a repeta materialul învățat anterior.
- Elevul este învățat să realizeze corect însărcinările propuse de adult.
- Pedagogul asigură un control permanent al corectitudinii îndeplinirii unor însărcinări.
- Multe din informații devin mai clare, accesibile elevilor din cauza că sînt prezentate în forme grafice.

Pedagogul **Ș. Amonașvili** a fundamentat teoretic, a propus și verificat experimental condițiile școlare optime pentru lucrul cu copiii de 6 ani, condițiile și principiile de lucru cu ei.

În mod aparte savantul a precăutat posibilitățile de motivare a reușitei școlare, punînd accent pe: motivele sociale, autoîmplinirea, apartenența la grup, colectiv și aprecierea. În același timp savantul accentua contribuția procesului educațional la dezvoltarea personalității copiilor.

Pentru a ajunge la succes în activitatea cu copiii de 6 ani pedagogul trebuie să fie informat despre:

- Unele probleme care pot apărea însoțind acest proces;
- Metode eficiente de lucru cu copiii de 6 ani ( doar ai în față copii de 6, nu de 7 sau 10 ani);
- Poziția pedagogică foarte clară, și anume- ce vrei să educi, care conținuturi vei propune și ce metode de lucru alegi, adaptezi sau folosești.

Calitățile cadrelor didactice trebuie să fie deosebite, cercetătorul conturînd bunătaea, capacitatea de a iubi toți copiii, capacitatea de a înțelege toți copiii, optimismul, posibilitatea de a prezenta un exemplu pentru copii.

Desigur, nu toate eforturile depind doar de pedagog. Amonașvili înaintează și unele condiții pentru copii-

- Să poată învăța.
- Să fie motivat să dorească să învețe.
- Să se poată impune să învețe.

- Să conștientizeze sintagma „responsabilitatea de elev”.
- Să fie gata să dobândească experiență socială.
- Să se poată privi cu ochii colegilor.
- Să se autoevalueze.

Principiile în lucrul cu elevii de 6 ani pe cât sunt cunoscute și simple, pe atât de greu este să le urmezi:

- Elevul să aibă posibilitatea de a alege.
- Instruirea să posede caracter dezvoltativ.
- Să fie asigurată colaborarea pedagog-elev.
- Învățătura să aducă bucurie elevilor.

**I. Volcov** pentru prima dată propune „lecțiile de creație” pentru elevul mic.

În opinia savantului acest sistem (de lecții de creație) oferă posibilități :

- De identificat elevul talentat;
- De lucrat cu elevii gradat;
- De dezvoltat potențialul creativ anume al fiecărui elev concret;
- De propus sarcini de lucru orientate spre elev concret.

Noutatea care apare în metodologia de lucru cu elevii la cercetătorul **V. Șatalov** urmărește:

- Atragerea permanentă a elevilor în activitatea complicată, dificilă de lucru intelectual;
- Dezvoltarea curiozității intelectuale;
- Sporirea gradului de autoapreciere;
- Educarea încrederii tot mai mari a elevilor în forțele sale.

Pentru a asigura calitatea procesului educațional pedagogul înaintează principii pentru învățători:

**1. Toți copiii sînt talentați.**

**2. Toți copiii pot însuși cu succes programele școlare.**

Totodată savantul propune noi tipuri de lecții, cum ar fi:

- Lecțiile ideilor libere (sau deschise);
- Pedagogia tolerantă (cînd învățătorul nu forțează, nu obligă elevul);
- Ce este nou, mai puțin obișnuit se memorează pentru mai mult timp.

Condițiile care asigură succesul metodelor elaborate și propuse de **V. Șatalov** sunt:

- Mobilitatea semnalelor propuse de pedagog;
- „învățătorii mici” sau fiecare elev poate fi învățător;
- Să crezi în forțele tale și în forțele elevilor tăi;
- Să lucrezi fără teama de a greși;
- Perspectivele transparente- fiecare elev trebuie să cunoască ce-l așteaptă în caz de este eminent, nu va fi eminent, lipsește de la ore etc.
- Fiecare elev merită să fie apreciat individual;
- Pedagogul trebuie să respecte unele cerințe față de evaluarea elevilor, și anume: evaluarea trebuie să fie sistematică, obiectivă, individuală, realizată prin teste individuale;
- Este bine ca în fiecare clasă tabla să fie cît mai mare- din perete pînă în perete;
- Șatalov foarte mult a apreciat evaluarea prin metoda Lanțului- elevii realizează un test. Primul elev, care a finisat lucrul, transmite lucrarea la control învățătorului. După evaluare lucrarea se transmite elevului înapoi. Elevul o analizează. Al doilea elev transmite lucrarea sa la control deja primului elev care acum este în postură de învățător. Lucrarea elevului al treilea va fi verificată de elevul numărul doi, etc.;
- Elevii pot lipsi, dar la revenirea în clasă el trebuie să se adreseze colegilor ( nu învățătorului) pentru a fi consultat la temele de la care a lipsit;

**E. Ilin**, profesor de limbă și literatură rusă, a transformat lecțiile de literatură în:

- lecții de autocunoaștere,
- lecții de cunoaștere a vieții,
- ore de maturitate morală.

Pentru pedagogi marele savant a propus următoarele:

- Întotdeauna de atras atenție detaliilor, fie că este vorba de unele expresii pe care le folosim, fie că este vorba de metoda de lucru sau vestimentație.

- De sintetizat și analizat cauzele evenimentelor, nu doar evenimentele propriu-zise.
- De asigurat comunicarea la lecție.
- De a promova arta de a întreba.
- De susținut îndrăzneala de a întreba.
- Să nu neglijăm etica procesului de notare.
- Să învățăm elevii să colaboreze la școală.

#### **T. Goncearova, învățător de istorie, pedagog-inovator, pledează pentru**

- dezvoltarea memoriei istorice;
- cunoașterea de sine prin evenimentele ce au loc astăzi și care au avut loc anterior;
- cunoașterea istoriei prin dialogul activ;
- cunoașterea istoriei prin caracterul interactiv al lecțiilor de istorie.

În același timp pedagogul spunea că

- Fiecare elev este „bun”;
- Cel mai mare adept al pedagogului este elevul;
- Elevul trebuie să fie motivat să dorească să învețe;
- Învățătorul nu trebuie să se grăbească să înceapă lecția. Întotdeauna la început de lecție este loc și timp pentru a povesti ceva nou sau interesant, de a propune o ghicitoare sau fragment de poezie pentru a motiva interesul elevilor pentru lecție.

**I. Ivanov** promova și propaga educația viitorului cetățean prin principiul comun al cadrelor didactice și al elevilor- **împreună înainte!**

Dar acest principiu nu diminuează importanța:

- colectivului de semeni,
- dorinței de a te afirma în colectiv,
- educării răspunderii personale pentru succesul colectivului,
- printr-un pedagog entuziast, prietenos, care personal contribuie la formarea colectivului, fiind în același timp cu cerințe.

Considerăm că în acest articol este locul și cazul să menționăm aportul savantului,

psihologului și pedagogului basarabean **Sergiu Carteșev**, care întreaga viață a dedicat-o activității în treapta preuniversitară a învățământului, fiind în școală un pedagog-inovator. Întotdeauna preocupările majore ale acestui savant au fost:

1. Sporirea interesului de a cunoaște;
2. Organizarea lecțiilor interesante pentru elevi;
3. Prezența în sala de clasă a unui profesor irudit, creativ și ingenios, care nu se teme de întrebările elevilor;
4. Precăutarea și elaborarea metodelor interesante, interactive de lucru cu elevii mari, cu tineretul antrenat în lucrul de educație și instruire.

Ideile interesante ale D.Cartășev au fost generalizate în mai multe publicații, una dintre care este „Toleranța și competența socială”, este o adevărată comoară la compartimentul metode interactive de lucru cu elevii. Metodele elaborate de D.Cartășev sînt foarte cunoscute și utilizate de cadre didactice (Salata de fructe, Canarele, Porțile Raiului, Piramida valorilor, Personalitatea și societatea etc.).

#### **Summary**

The article take the problem inovation in education. The problem is verry important for present day. The article build reference at inovation of the russian teacher. He proposes the reforms in sistem education.

#### **Bibliografie –**

1. Nujdin V. „Managementul calității educației”. Moscova, 2008
2. Novicova T. „Condițiile de succes a inovațiilor”. Revista „Directorul școlii”, nr. 5, 2006
3. Solomențev Iu. „Reprofilarea școlii de sat și problemele de calitate a educației”. Revista „Directorul școlii”, nr. 4, 2007
4. Puzancov D. „Idealul școlii Waldorf”. Revista „Directorul școlii”, nr. 2, 2006
5. Puzancov D., Stepanov S. „Educația bazată pe principiile managementului general”. Moscova, 2007

## DEONTOLOGIA CUNOAȘTERII ÎN EDUCAȚIA PRIN ȘTIINȚĂ

**Tatiana Callo**, dr.hab. în ped.

**Rezumat:** In the risk conditions of emergence of people category of hyper-elevated and a mass of intellectual and cognitive uninitiated, increase the value of various scientific information, recent, continue and the role of *knowledge deontology*. In the education by science, as a effect of process of intellectual formation of work, the epistemic curiosity, the system and the cognitive schemes, socio-cognitive conflict, the building of his proper knowledge, the intellectual feelings etc. become a priority of educational system as a whole. The *knowledge deontology* supposes a theory of conscientious obligations by pupil / student on that basis he presents oneself cognitively.

Actualmente, pe măsura preluării sarcinilor intelectuale de către mașini, omul trebuie să-și dezvolte capacități și mai înalte, pornind de la superioritatea hardului său biologic față de cel tehnic. Este normal să se asigure o evoluție neîntreruptă a inteligenței umane, în special a intelectului uman, a capacităților sale. Deoarece, dacă nu este asigurată și această latură a progresului, ne putem aștepta la o lume golită treptat de atribuțiile sale intelectuale, eventual depășită de evoluția calculatoarelor sau divizată în *hiperformați*, puțini la număr, și o mare masă umană neinițiată intelectual și cognitiv, ireversibil marginalizată din această cauză, la baza întregii prefaceri aflându-se, de fapt, creșterea nerațională și unilaterală a relației tehnică-om.

În aceste condiții, sporește neconținut valoarea unei informații științifice bogate, diverse, recente și continue, deoarece se accentuează caracterul intelectual al tuturor activităților umane, comutarea accentului de la obiectivele informative pe cele formativ-științifice, spre autoformare și autodeterminare. Intelectualizarea personalității reclamă trecerea de la *educația pentru știință*, la *educația prin știință*, folosind știința ca mijloc fundamental de educație. Ca să fie stăpîn pe cuceririle cunoașterii umane, subiectul are nevoie de un

larg orizont intelectual, extins permanent pe diverse domenii de cunoaștere, pe asimilarea unui larg volum de informații și cuprinderea mai multor domenii ale investigației și activității umane.

Latura intelectuală a personalității asigură omului posibilități nelimitate de cunoaștere și acțiune, de aceea interesul pentru educația prin știință a sporit în ultimul timp, cînd se intelectualizează munca ca atare. Interesele cognitive, tendința de a cunoaște trebuie să devină o *curiozitate epistemică* a subiectului, dezvoltată prin cultivarea permanentă a motivației cunoașterii și exersarea capacităților cognitive. Profilul spiritual al omului se construiește pe sistemul de cunoștințe asimilate, care reprezintă un proces de prelucrare și valorificare. Însăși ele, cunoștințele, trec printr-un proces de metamorfozare, ridicîndu-se de la date, fapte, evenimente, la generalizări și categorii de concepte, exprimate în teze generale cu caracter epistemic. Pe această cale, prin formarea capacităților cognitive, se ajunge la structurarea unui mod de a gîndi și *a interpreta lumea în ansamblul ei*.

Omul civilizației moderne nu poate participa la viața socială dacă nu înțelege procedurile științifice pe care le aplică și nu poate percepe și înțelege universul în care trăiește decît în măsura în care deține *cheile cunoașterii științifice*. Educația, pe lîngă faptul că trebuie să transmită eficient și extins un volum tot mai mare de cunoștințe, ea mai trebuie să pună la dispoziția subiecților instrumentele de orientare în lumea aflată în permanentă mișcare, ca aceștia să se dezvolte eficient la nivel individual și comunitar.

În acest context, se face simțită și o emergență actuală a problematicii *deontologiei cunoașterii* prin fundamentarea, deschiderile și finalități proiectate în domeniul de activitate, prin necesitatea unor argumente orientate pe dinamica rațională a situațiilor concrete, prin activarea unor valori inerente domeniului educațional. *Intervenția deontologică* devine o



necesitate vitală, în special prin funcția de reglementare a acțiunii, implicând formarea unei atitudini normative prin grija pentru centralizarea eforturilor în sensul respectului *umanului ca ideal*.

În aspect social, se atestă rolul pozitiv al interacțiunii sociale în construirea unor instrumente cognitive individuale. Punerea în evidență a unui **conflict socio-cognitiv**, adică confruntarea între centrări opuse, ca element ce favorizează dezvoltarea cognitivă, generează un interes puternic pentru înțelegerea și rafinarea mecanismelor pe care se bazează progresele în cadrul interacțiunilor sociale. Confruntarea socio-cognitivă cu un partener egal favorizează, de asemenea, punerea în aplicare a unor moduri noi de rezolvare, de cunoaștere. Faza importantă a confruntării socio-cognitive este cea a executării procedurilor de rezolvare care provoacă „dezacorduri”, conducându-i pe subiecți la modificarea tratamentului situației-problemă, susține J.-M. Monteil [9, p. 151]. Cercetătorul menționează că în anumite condiții de regie experimentală și pedagogică, confruntările socio-cognitive favorizează eficiența cognitivă. În fața unei sarcini cognitive determinate, subiectul dispune de mai multe *registre de răspuns*. El poate să aplice schemele cognitive pe care le posedă, aflate în raport cu sistemul său cognitiv actual. Poate, de asemenea, să dispună de răspunsuri legate de cunoștințele sociale implicate în sarcină. Prin urmare, competențele cognitive ale unui subiect nu sînt independente de condițiile sociale în care sînt realizate. Din acest punct de vedere, constată J.Monteil, este posibil să considerăm că valorizarea socială mai mult sau mai puțin importantă a disciplinelor de învățămînt este de natură a provoca subiecților implicați în educație comportamente diferențiale [Ibidem, p. 163]. Or, într-o asemenea perspectivă, cunoașterea trebuie considerată ca un obiect ce depinde de condițiile sociale în care are loc mobilizarea percepției sale pentru acțiune, prin intervenția sistemelor legate de mizele sociale.

Teoria conflictului socio-cognitiv (Doise, Mugny, Perret-Clermont) este un produs al psihologiei sociale, considerînd conflictul intrapersonal insuficient pentru a provoca dezvoltarea cognitivă și caută sursa acestei dezvoltări în confruntările interpersonale. Au fost determinate trei principii fundamentale ale conflictului socio-cognitiv:

- Construirea cunoașterii este în mod necesar socială și se fundamentează pe un ansamblu de interacțiuni între persoane;
- Conflictul sociocognitiv este sursa învățării;
- Depășirea conflictului cognitiv interindividual duce la dezvoltarea tuturor funcțiilor superioare prin transformarea unui proces interpersonal într-un proces intrapersonal [8, p.48].

Considerînd că sînt destul de puține aplicațiile pedagogice ale teoriei conflictului sociocognitiv, Bertrand propune depășirea unor strategii concrete și eficientizarea învățării prin valorificarea acestui conflict, care, în opinia lui, îi permite elevului /studentului să ia cunoștință de alte răspunsuri decît ale sale, să țină seama de diversitatea punctelor de vedere; mărește gradul de activizare cognitivă a lui; pune elevul /studentul în situația de a descoperi, în răspunsurile celorlalți, informații utile pentru construirea propriei cunoașteri.

Este interesant faptul că prin constituirea unui mecanism specializat pentru a cunoaște, subiectul ajunge să dispună de mecanisme de semnificare capabile să acopere ansamblul domeniului cu care el se confruntă și să *întoarcă actul cunoașterii asupra sa*. **Cunoașterea cunoașterii** este o performanță care condiționează însăși capacitatea cognitivă [5, p.119].

Sintetizînd opiniile în domeniu, putem elabora următorul tabel de reprezentare tipologică a cunoașterii:

Tipul cunoașterii	Specific definitor	Sintagma traductibilă
Cunoașterea tacită	a ști să faci un anumit lucru, capacitatea de a desfășura cu succes o anumită activitate	a cunoaște <b>cum</b>
Cunoașterea explicită	activitate pur intelectuală	a cunoaște <b>că</b>
Cunoașterea nemijlocită	o relație nemijlocită a subiectului cu	a cunoaște <b>ce</b>



	obiectul cunoașterii	
Cunoașterea mijlocită	cunoașterea că ceva este anume astfel, adică cunoașterea prin atribute de proprietăți	a cunoaște <i>prin</i>
Cunoașterea <i>a priori</i>	cunoașterea ce poate fi întemeiată fără raportare la datele experienței	a cunoaște <i>în</i>
Cunoașterea <i>a posteriori</i>	cunoașterea întemeiată pe experiență, în primul rînd în contactul prin simțuri cu lumea exterioară	a cunoaște <i>după</i>
Cunoașterea ostensivă	însușirea unei informații legate nemijlocit de condițiile praxiologice în care acționează	a cunoaște <i>între</i>
Cunoașterea discursivă	o cunoaștere mediată, utilizînd semne lingvistice ca substituenți ai obiectelor și fenomenelor lumii reale	a cunoaște <i>cu</i>

Educația prin știință constituie demersul fundamental în formarea ființei raționale, fiind **axa educației integrale**, sfera cîmpului educațional extinzîndu-se continuu. Ea își propune maturizarea intelectuală a subiectului, adică dobîndirea concomitentă a cunoștințelor de bază și funcționale, care să-i permită integrarea într-o formă de viață spirituală. Fără a fi scop în sine, însușirea cunoștințelor selectate după criterii logice, epistemologice și pragmatice rămîne un obiectiv fundamental al educației prin știință [Apud 8, p. 54]. În acest context, menționează cercetătoarea, s-a schimbat și limbajul educației și a rolului său, deoarece pe prim plan se înaintează dezvoltarea competenței de a comunica eficient, care incumbă îmbogățirea și nuanțarea limbajului, cultivarea preciziei, de adaptare a limbajului la fiecare domeniu al cunoașterii, cultivarea atitudinii critice etc. De asemenea, un rol decisiv aparține cultivării **sentimentelor intelectuale**, motivarea și dorința de a cunoaște.

Educația prin știință, în accepțiunea lui S.Cristea, reprezintă activitatea de formare /dezvoltare a personalității **prin știință pentru știință**. În accepția sa de „educație științifică”, acest tip de educație avansează premisele pedagogice, informative și formative, necesare pentru realizarea calitativă a dimensiunilor educației [4, p. 129]. Prin resursele sale formative, afirmă, cercetătorul, rigurozitate, esențialitate, obiectivitate, legitate, stabilitate epistemică, deschidere metodologică, educația respectivă reprezintă o dimensiune cognitivă de formare /dezvoltare a personalității umane [3, p. 131]. Observăm, de asemenea, că cercetătorul

avansează ipoteza echivalării termenului de **educație intelectuală** cu cel de **educație științifică**. Or, în toate dimensiunile, activitatea de formare /dezvoltare permanentă a personalității umane angajează valorile intrinseci adevărului științific, obiectivate pedagogic prin dobîndirea unor cunoștințe, capacități și atitudini științifice fundamentale. Prin urmare, în sens larg, educația intelectuală poate fi interpretată ca o educație prin știință, angajată la nivelul procesului de învățămînt, oferind cadrul principal de realizare a obiectivelor generale și specifice ale acestuia. În această accepție, ea asigură premisele informative (cunoștințe științifice fundamentale și operaționale) și formative (capacități și atitudini științifice), necesare pentru realizarea la nivel calitativ a tuturor dimensiunilor generale ale educației [3, p. 132].

Iar distincția dintre **educația intelectuală** și **educația cognitivă** rezidă, în general, în faptul că intelectul reprezintă treapta superioară a activității de cunoaștere (gîndire, memorie, imaginație), iar cogniția reprezintă treapta concretă a activității de cunoaștere (senzații, percepții, reprezentări), ambele prelucrînd informațiile acumulate la nivel abstract, afirmă M.Zlate [12, p. 225]. E.Joița constată, în această ordine de idei, că **cognitivul** devine o explicație adăugată interpretării clasicului **intelect** pentru înțelegerea funcționării lui, a unei noi utilizări, necesare persoanei pentru integrarea lui în mediul complex care îl înconjoară. Este, în consecință, un punct superior al spiralei cunoașterii și realizării educației intelectuale. Pedagogia mai utilizează sintagma tradițională

*educație intelectuală* pentru a cuprinde activitatea complexă de dezvoltare a tuturor funcțiilor, facultăților de cunoaștere cognitivă și noncognitivă, dar, conform unității de sens, trebuie să se producă această mutație de evidențiere și a proceselor interne, de dezvoltare a sistemului cognitiv, care se manifestă prin cunoștințe, priceperi, abilități, capacități, competențe cognitive [6, p. 25].

Autorii care abordează educația intelectuală, oricum oferă soluții pentru realizarea unor aspecte ale educației cognitive: prelucrarea variată a cunoștințelor, dezvoltarea capacității intelectuale, însușirea instrumentelor de cunoaștere, formarea de scheme mentale de asimilare și structuri operatorii, dezvoltarea motivației cunoașterii, a inteligenței, creativității, formarea atitudinilor față de valorile și specificul cunoașterii etc. Educația actuală prin știință este o aprofundare a educației intelectuale clasice și are deci în vedere aspectul procesual și calitativ al **formării pentru cunoaștere**, prin cunoaștere activă, directă, avînd ca obiectiv micșorarea decalajului între creșterea exponențială a informațiilor, ca volum, complexitate, diversitate și capacitatea persoanelor de a le asimila, de a le aborda critic, de a le aplica eficient, dar și de a le dezvolta prin cercetare, creație.

Dacă revenim la deontologia cunoașterii, trebuie să precizăm că termenul **deontologie** vine din limba greacă și înseamnă *obligație, datorie, ceea ce trebuie* și desemnează *teoria datoriei cunoașterii*. Prin urmare, deontologia cunoașterii este teoria îndatoririlor, a obligațiilor conștientizate, interiorizate, asumate, în temeiul cărora subiectul se manifestă cognitiv. În accepția C. Cozma, deontologia este o știință a moralei, care studiază drepturile, îndatoririle și etaloanele de acțiune, de comportare într-un domeniu al activității [2, p. 10].

În acest sens, D. Popovici afirmă și el că, dacă în etică noțiunile fundamentale sînt *binele și răul*, în deontologie sînt *drepturile și obligațiile*. Este cert, subliniază cercetătorul, că fiecare domeniu de activitate presupune un set de norme care dă calitatea aceluia domeniu și îi reglementează funcționalitatea. Prin urmare, deontologia studiază respectarea drepturilor și îndeplinirea datoriei de către persoanele cuprinse în raporturi formale, de regulă,

raporturi de autoritate, în domeniile de manifestare a acesteia [11, p. 85].

O contribuție nuanțată la explicarea conceptului de datorie a adus-o Hegel, făcînd distincție între planul juridic și cel moral al datoriei. Hegel deosebește *datoria* de *obligație*, aceasta din urmă fiind doar un moment al datoriei, un imperativ exterior, avînd o influență coercitivă în procesul determinării conduitei. Or, datoria implică depășirea sferei obligativității, ea antrenează voință și sentiment, este o expresie a convingerii [Apud 2, p.98]. Datoria presupune legătura cu valoarea responsabilității, ca trezire și cultivare a conștiinței pentru îndatoriri, a sentimentului datoriei ca expresie afectivă a personalității față de conținutul și normele datoriei, a voinței pentru datoria etică.

Deontologia se centrează pe valoarea datoriei, așază în cîmpul cunoașterii înțelegerea și asumarea datoriei în vederea manifestării atitudinii și comportamentului cu respectarea datoriei. Deontologia este o conștiință a datoriei și acțiunea din datorie sau cadrul de funcționare a *regulii, a normei* [2, p. 136].

*Deontologia*, afirmă R. Poenaru, operează cu noțiunea fundamentală de datorie (din greacă *deontos* – *ceea ce trebuie de făcut*), la care unii cercetători mai adaugă drepturile (din latină *dicionis* – *dreptul de a vorbi*). Autorul, în vederea clarificării problemei deontologiei, se bazează pe *praxiologie*, ca teorie generală a acțiunii [10, p. 8]. Praxiologia propune o colecție ordonată de recomandări, de principii sugestive valabile pentru toate domeniile de activitate. Ea reprezintă, de asemenea, obiectivele *lucrului bine făcut*. Conceptele normative, subliniază în continuare cercetătorul, reflectă reglementarea realizării unor acțiuni, a unor acte, a unor stări dinamice. Logica deontică se concentrează, astfel, asupra calificării acțiunilor umane din perspectiva diferitelor sisteme de norme ce reglementează un domeniu determinat de activitate. Prin urmare, un sistem normativ include o mulțime de reguli care descriu obligațiile și permisiunile subiecților cuprinși într-un gen de activitate și care se înfățișează acestora ca datorie. Obiectul deontologiei este, așadar, *practica datoriei celor ce realizează o activitate*.



Centrată pe normativ, deontologia deschide ideea acțiunii pe bază de principii, în special a principiului cu valoare universală, *principiul umanului*, care presupune validitatea normei în măsura în care aceasta satisface interesele fiecăruia [K. Baier, J. Rawls, M. Snger etc.]. Ca ipostază a principiului umanului apare *principiul amenității*, care vizează grija pentru menținerea și sporirea elementului de amenitate a vieții. *Amenitate*, din latină înseamnă *argument, farmec al unei perspective*. Amenitatea desemnează calitatea ce dorim a o imprima mediului, astfel ca acesta să favorizeze ceva plăcut. Astfel se recunoaște și nevoia dintotdeauna a omului pentru *ordine*, în cazul dat a ordinii în cunoaștere, fapt ce conferă temeinicie ființării, ca semn al înțelepciunii vieții [2, p. 119].

În viziunea lui M.Călin, *dimensiunea normativității* vizează exactitatea scopului acțiunii, modalitățile concrete, o anumită stare posibilă a rezultatului de obținut [1, p.179]. Din perspectivă modernă, termenul *normă* desemnează fie o *prescripție* (lat. *prescriptio* – a indica, a arăta *ce trebuie și poate fi făcut* în acțiunea educațională), fie o *regulă obligatorie*, interdictivă sau permisivă. Efectul conformării la *trebuie și se poate* ca semnificative ale normei, este procedura dorită și posibilă a unui comportament rațional și eficient în acțiunea educațională. Prin urmare, consecințele normei pedagogice sînt efectele, adică ceea ce se întîmplă asupra comportamentului celor cărora le este adresată. În dependență de conținutul ei, o normă pedagogică devine deci o manifestare concretă a libertății subiectului în înțelesul de model preferențial de acțiune la care se asociază planul cognitiv al acesteia cu acela axiologic și praxiologic. Spre deosebire de relația de normativitate, relația educativă gîndită din considerente deontice vizează următoarele: *ceva să fie făcut, se va avea în vedere*. Este o relație educativă permisivă, care presupune un comportament în mod normal, și efectiv nu

constrîns, cu maximă angajare, nu pasiv, pe temeiul unor aspirații de conduită cu care elevii /studentii se pot autoidentifica total sau parțial. În felul acesta, un indicator al reușitei acțiunii educaționale este faptul dacă elevii /studentii sînt conștienți de ceea ce urmăresc prin executarea cerințelor pedagogice formulate față de ei.

### Referințe bibliografice

1. CĂLIN, M. Teoria și metateoria acțiunii educative. București: Editura Aramis, 2003.
2. COSMA, D. Elaborarea codurilor de deontologie profesională – un imperativ etic actual. În Revista Viitorul social, 1974, nr.3.
3. CRISTEA, S. Fundamentele științelor educației. Teoria generală a educației. Chișinău: Editura Litera Educațional, 2003.
4. CRISTEA, S. Educația intelectuală. În Dicționar de termeni pedagogici. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998, p. 129-131.
5. CULDA, L. Activitatea cognitivă. În Omul, cunoașterea, gnoseologia. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1984.
6. JOIȚA, E. Educația cognitivă. Fundamente. Metodologie. Iași: Editura Polirom, 2002.
7. MICLEA, V. Psihologie cognitivă. Iași: Editura Polirom, 1999.
8. MOMANU, M. Educația intelectuală. În Introducere în teoria educației. Iași: Editura Polirom, 2002, p. 37-60.
9. MONTEIL, J.-M. Educație și formare. Perspective psihosociale. Iași: Editura Polirom, 1997.
10. POENARU, R. Deontologie didactică. Timișoara: Tipografia Universității din Timișoara, 1989.
11. POPOVICI, D. Deontologia profesorului și dactogeniile. În Revista Învățămîntului superior, Forum, 2000, nr. 484, p.84-94.
12. ZLATE, M. Psihologia mecanismelor cognitive. Iași: Editura Polirom, 1999.

### SPECIFICUL COMPORTAMENTULUI ADOLESCENȚILOR ÎN SITUAȚII DE CONFLICT

Se vorbește mereu despre "războiul sau conflictul dintre generații", "divergențele dintre părinți și adolescenți", "părinții trebuie să se

Maria Pleșca, conferențiar universitar, dr. înarmeze cu răbdare". De regulă, în astfel de termeni este exprimată relația dintre părinți și copiii lor. Se folosesc termeni negativi, ca și cum



ar exista două tabere, una a adulților și alta a adolescenților, care luptă pentru scopuri diferite. Psihologii sunt de părere că această concepție pe care o au atât părinții, cât și tinerii este total eronată. Iar gândind astfel, se ajunge la mare dezechilibre în relația adolescenți-părinți, la lipsă de comunicare, izolarea tânărului și, în cele mai nefericite cazuri, la refugiul adolescentului în alcool sau chiar în droguri. Pe de altă parte, părinții manifestă adesea prejudecăți în legătură cu această perioadă adolescentină, spunând că, dacă pe vremea lor era bine cu o astfel de educație, va fi bine cu ea și pentru copiii lor. Principala explicație a arhicunoscutului conflict între generații este că, în cele mai multe dintre cazuri, există o diferență între viteza cu care se petrec transformările în viața tânărului și ritmul schimbărilor de atitudine din partea părinților. La vârsta adolescenței, interesele se redistribuie: aderența la grupul familial scade în favoarea ieșirilor cu prietenii.

Secretul armoniei într-o familie cu adolescenți nu este unul extraordinar, atât timp cât și de o parte și de cealaltă există înțelegere și toleranță. Lipsa de toleranță din partea părinților poate transforma un tânăr normal într-un adolescent cu probleme de integrare într-un grup sau care "evadează" în alcool sau droguri. După ce scapă de restricțiile părinților, tinerii simt că pot să facă ce vor și, neavând o idee foarte clară despre valorile care trebuie respectate, cad în capcana "libertății exagerate". La polul opus se situează adolescenții care beneficiază de o toleranță excesivă din partea părinților. Sunt tinerii care au întotdeauna tot ceea ce își doresc, au mână liberă să facă ce vor încă de la cele mai mici vârste. Și în acest caz se poate ajunge la situații nefericite: asocierea cu un grup de prieteni nepotrivii, consum de droguri.

Cheia este o relație deschisă între părinți și tineri și o toleranță moderată, dublată de respectarea unor reguli. Atunci când adolescentul simte că nu este înțeles nici de părinți, nici de profesori, în multe cazuri el poate înregistra rezultate slabe la învățătură și, în final, chiar eșecul școlar. Soluția nu este ca adulții să apeleze la amenințări și constrângeri pentru a-l determina să învețe, pentru că efectul va fi exact invers. Cel mai indicat este ca părinții să îl sprijine pe tânăr, să îl încurajeze și să îl motiveze să învețe.

Prin această lucrare am urmărit să investighez specificul comportamentului adolescenților în situațiile de conflict.

Ipotezele studiului prezent sunt următoarele:

1. Mulți dintre adolescenții contemporani nu cunosc strategiile de soluționare constructivă a conflictelor, ceea ce duce la relații conflictuale atât cu semenii cât și cu părinții.

2. Una din cauzele principale ale conflictualității adolescenților sunt atitudinile părintești nefavorabile.

3. Adolescenții conflictuali posedă niște trăsături specifice de personalitate comparativ cu adolescenții nonconflictuali.

Eșantionul cercetării de față a fost alcătuit din adolescenții claselor a XI-a și a XII-a. Din totalul eșantionului de 85 de subiecți, 35 au fost de sex masculin, 50 de sex feminin.

Pentru a studia strategiile adoptate de adolescenți în rezolvarea conflictelor am utilizat chestionarul Thomas.

În scopul identificării stereotipurilor comportamentale și cognițiilor părinților în raport cu copii am folosit testul Varga - Stolin. Chestionarul P.F. 16 Cattell a fost utilizat în scopul identificării unor trăsături specifice de personalitate pentru adolescenții conflictuali și nonconflictuali. Testul de verificare a abilităților de soluționare a conflictelor a fost aplicat pentru a identifica strategiile de soluționare a conflictelor ale adolescenților.

Analiza datelor obținute prin utilizarea tehnicii Thomas ne permite să conchidem că în situațiile de conflict adolescenții utilizează preponderent confruntarea, apoi adaptarea, evitarea și compromisul. Cel mai rar utilizat mijloc de soluționare a conflictului este colaborarea.

Se atestă diferențe statistice semnificative  $r = 0,264$   $p = 0,001$  între stilul de comportament adoptat de adolescenți în conflictul cu părinții și situațiile de conflict cu semenii. În relațiile cu părinții adolescenții recurg mai frecvent la confruntare, deși mai rar decât în cazul situației de conflict cu semenii. Elevii ce folosesc această strategie de rezolvare a conflictelor încearcă să-și domine adversarii până îi vor convinge să accepte soluția proprie într-un conflict, scopurile lor personale sunt foarte importante pentru ei și caută să-și atingă scopurile cu orice preț. Probabil

părinții mai ușor acceptă modalitățile de rezolvare a conflictelor propuse de proprii copii, iar semenii doresc, la rândul său, să-și impună modalitățile proprii, de aceea conflictele cu ei sunt mai spectaculoase și mai durabile în timp. În general, adolescenților le este specifică confruntarea, ceea ce vorbește despre un nivel înalt de conflictualitate a lor.

Puțini dintre adolescenți recurg la colaborare pentru a rezolva un conflict, ceea ce presupune găsirea acelei variate de soluționare a conflictului ce corespunde în egală măsură intereselor ambelor părți. Persoanele ce folosesc acest stil de comportament văd în conflicte probleme ce trebuiesc rezolvate și caută soluții care să satisfacă atât interese personale cât și cele ale adversarilor. Ei prețuiesc extrem de mult atât scopurile personale cât și relațiile interpersonale.

Este interesant faptul că, deși adolescenții foarte des intră în confruntare cu părinții, totuși cu părinții ei mai mult colaborează decât cu semenii, ceea ce vorbește despre o toleranță a adolescenților față de părinții săi.

Compromisul este o modalitate mai des utilizată în relațiile cu semenii. Fiind pe poziții de egalitate, adolescenții își acordă șanse egale unul altuia în situațiile de conflict, caută să găsească un numitor comun fără a ceda din propriile interese. Persoanele ce folosesc compromisul sunt interesate în aceeași măsură de scopurile personale cât și de relațiile cu ceilalți. În situația de conflict soluția acestor persoane este ca fiecare parte implicată să câștige ceva. Sunt capabili să renunțe parțial la scopurile și relațiile lor pentru a ajunge la o înțelegere.

În relațiile cu părinții adolescenții utilizează cel mai des ca modalitate de rezolvare a conflictelor evitarea și adaptarea. Elevii renunță la scopurile și relațiile personale, stau departe de zonele de conflict și evită ciocnirile directe cu părinții. Această poziție nu este la fel de adoptată în relațiile cu semenii. În situațiile de conflict cu semenii adolescenții preferă fie confruntarea, fie compromisul, mult mai rar

acceptă cedarea. Doar 10% din elevi folosesc ca strategie de rezolvare a conflictelor cu semenii adaptarea. Ei renunță la interesele proprii în favoarea celorlalți, renunță la scopurile personale pentru a păstra o relație cu cineva. Utilizând această modalitate ei cred că conflictele ar trebui evitate în favoarea armoniei, pentru a nu perturba relațiile interpersonale.

Aplicând tehnica dată am constatat următoarele:

- Adolescența este o vârstă conflictuală; tinerii nu cunosc strategiile de rezolvare constructivă a conflictelor, folosind fie confruntarea (6,5), fie evitarea sau adaptarea (5,5).
- Adolescenții sunt capabili să coopereze cu părinții (4,6), ceea ce mai rar se întâmplă în situațiile de conflict cu semenii (3,4).
- În relațiile cu semenii adolescenții rareori cedează (4) comparativ cu situația similară cu părinții (7,6) deasemenea și cu evitarea (4,8 față de 6,1).

Generalizând rezultatele obținute la test și observările duse pe parcursul cercetării empirice și convorbirilor cu adolescenții (interviul), am reușit să evidențiem trei grupuri de adolescenți în funcție de gradul conflictualității lor: 26 % - adolescenți conflictuali, ce intră deseori în confruntare, se manifestă agresiv, demonstrează tendițe de dominare; 48 % adolescenți cu un nivel mediu de conflictualitate, ce evită confruntările directe și caută compromisul; 26% - neconflictuali, care folosesc în relațiile sale cu lumea înconjurătoare colaborarea, evitarea, adaptarea.

Analiza datelor obținute în urma administrării testului Varga – Stolin, utilizat în scopul identificării stereotipurilor comportamentale și cognițiilor părinților în raport cu copii, au scos în evidență următoarele: acceptare - respingere  $M = 60,41$ ; cooperare  $M = 36,50$ ; simbioză  $M = 84,95$ ; hipersocializare  $M = 81,06$ ; "micul ghinionist"  $M = 68,71$ . Datele obținute sunt reflectate în tabelul 1.

Tabelul 1

*Prezentarea datelor obținute după testul Varga - Stolin*

	Atitudini parentale față de adolescenți		
	materne	paterne	Media
Acceptare - respingere	59,96	60,86	60,41
Cooperare	38,04	34,97	36,50
Simbioză	85,17	84,72	84,95

Hipersocializare autoritară	82,68	79,44	81,06
"Micul ghinionist"	70,56	66,99	68,71

Datele obținute prin intermediul tehnicii date au fost distribuite conform categoriilor de adolescenți evidențiate după criteriul „conflictualitate”. A fost realizată analiza

procentuală și calculată media după cele cinci scale. Mediile mai înalte au fost obținute la scalele: simbioză  $M = 84,9$  și hipersocializare autoritara  $M = 81,1$ . Rezultatele sunt reflectate în tabelul 2.

Tabelul 2

*Repartizare adolescenților conform criteriului „conflictualitate”*

	Confl. înaltă	Confl. medie	Confl. scăzută	M.
Acceptare-respingere	74,8	56,8	55,3	60,4
Cooperare	28,6	46,2	35,3	36,5
Simbioză	87,4	82,2	84,8	84,9
Hipersocializare autoritara	87,8	76,1	79,4	81,1
„Micul ghinionist”	76,8	60,9	68,5	68,7

Din datele de mai sus se vede că față de adolescenții conflictuali se adoptă în familie niște atitudini mai nefavorabile din partea părinților comparativ cu AP față de elevii neconflictuali sau cei cu un nivel mediu de conflictualitate: respingere mai înaltă (74,8 față de 55 și 56,8), cooperare joasă (28,6 față de 35,3 și 46,2), autoritarism înalt (87,8 față de 79,4 și 76,1), infantilizare (76,8 față de 68,5 și 60,9). În general cele mai favorabile atitudini părintești s-au dovedit a fi în familiile adolescenților în mediu conflictual. Am putea spune că conflictualitatea la vârsta adolescentă este un fapt normal dacă ea este într-o măsură medie. *Concluzia:* atitudinile părintești nefavorabile pot servi drept motiv pentru o conflictualitate sporită la adolescenți,

fapt care afectează întreg comportamentul adolescentului și integrarea lui eficientă.

În rezultatul utilizării chestionarului Cattell, orientat spre cercetarea particularităților de caracter, au fost depistate deosebiri statistic semnificative dintre grupele de adolescenți care recurg la diferite strategii de soluționare a conflictelor: adaptare, colaborare, evitare, confruntare după factorii: L ( $7,35 \pm 0,30$  și  $6,20 \pm 0,31$  unde  $p=0,011$ ) și  $Q_2$  ( $4,74 \pm 0,31$  și  $5,79 \pm 0,33$  unde  $p=0,024$ ). Aceste date sunt, de asemenea, confirmate prin corelația directă dintre conflictele cu părinții și valoarea factorului L ( $r=0,26$ ). Datele privind profilul psihologic al adolescenților cu un anumit stil de comportament în situațiile de conflict (dominant) sunt reflectate în tabelul 3.

Tabelul 3

*Datele obținute conform chestionarului Cattell*

Factori	A	B	C	E	F	G	H	I	L	M	N	O	Q,1	Q,2	Q,3	Q,4
adaptare	5	6	5	5	5	5	6	7	8	4	6	5	7	3	4	6
colaborare	7	7	4	5	4	7	5	5,5	6	3	7	5,5	7	3	8	8
compromis	6,5	8	4,5	7	6	4	7	5,5	6	5	5	6	7	6,5	5	6
evitare	6	5,5	3,5	4	5	5	5	5,5	9	5,5	4,5	7,5	7	6	7,5	6,5
confruntare	6,5	7,5	4	8	6	4,5	6	4,5	8	3	5	6,5	8	5	7	6

Analizând datele prezentate în tabelul de mai sus, putem susține că există unele diferențe în ce privește profilul psihologic al adolescenților cu

diferente stiluri de comportament: factorul comunicabilitate A este cel mai bine dezvoltat la adolescenții capabili să colaboreze (7), să meargă



la compromis sau să se confrunte (6,5), cel mai jos nivel al factorului A se denotă la cei care se adaptează în situația de conflict (5).

Factorul B, inteligența, este cel mai înalt la adolescenții ce știu să ajungă la compromis (8), să convingă sau să se confrunte (7,5), adolescenții cooperanți de asemenea posedă un intelect înalt (7), iar cel mai jos nivel de inteligență le este specific adolescenților care evită conflictul (5,5).

Factorul C, stabilitate emoțională, este cel mai pronunțat la elevii ce se adaptează la situația de conflict (5), iar factorul E, supunere-dominare, denotă că cei mai dominanți sunt adolescenții conflictuali (8) și cei ce caută compromis (7).

Factorul F, reținere-impulsivitate, este la un nivel mediu pentru majoritatea adolescenților și

nu constituie un specific, pe când Factorul G, conștiințiozitatea, denotă diferențe: cei mai responsabili sunt cei cooperanți (7), după care urmează cei ce evită confruntarea sau se adaptează la situație (5).

Factorul H, îndrăzneala, este mai mare la adolescenții ce caută compromis (7), sau se confruntă (6), ultimii fiind caracterizați și de cel mai înalt nivel al masculinității I- 4,5, pe când cei ce se adaptează denotă cel mai înalt nivel al feminității I- 7.

Factorul L vorbește despre încredere-suspiciune. Cei mai suspicioși sunt cei ce se confruntă (9), cei ce evită sau se adaptează (8), pe când elevii capabili spre colaborare și compromis sunt mai încrezători (6).

În ce privește conformismul-nonconformismul, M, cei mai conformiști s-au dovedit a fi cei ce colaborează și cei ce se confruntă (3), este probabil unicul lucru asemănător, deși destul de dubios. Cei mai realiști sunt cei ce colaborează, N-7 iar cei mai naivi - cei ce evită confruntarea N - 4,5. Tot ei sunt și cei mai anxioși (7,5), după care urmează adolescenții conflictuali (6,5), iar cei mai încrezuți în sine sunt cei ce colaborează sau se adaptează (5).

Radicalismul le este specific tuturor adolescenților (7), însă cei mai radicali sunt cei ce se confruntă mai frecvent cu situații de conflict (8).

Adolescenții nonconflictuali (colaborare și adaptare) sunt mai dependenți de grup (3) decât cei conflictuali (6), însă posedă un autocontrol înalt (8) și o destindere emoțională (8), comparativ cu adolescenții ce caută compromis, se confruntă sau se

adaptează la situație. Profilul psihologic al adolescenților conflictuali și a celor nonconflictuali sunt prezentate în figura 3 (conform datelor chestionarului caracterologic *Cattell*). În concluzie putem spune că adolescenților conflictuali le sunt specifice anumite trăsături de personalitate comparativ cu semenii săi nonconflictuali, diferențe ce se exprimă în încrederea în sine și în alții, responsabilitate și autocontrol.

Utilizând *Testul de verificare a abilităților de soluționare de conflict* am stabilit că: 34% sunt răi interlocutori, nu posedă strategii de soluționare constructivă a conflictelor. Ei trebuie să lucreze mult asupra lor și să învețe să asculte. 63% au câteva neajunsuri, au atitudine critică pentru semenii, nu le ajung anumite calități pentru a fi buni strategii în situațiile conflictuale, ocolesc hotărârile grăbite, nu pun accent pe maniere de-a vorbi, nu se prefac, nu caută scopul ascuns a celor spuse, nu manipulează convorbirea, 3% sunt buni strategii de a soluționa conflicte, dar câte o dată refuză partenerului atenția deplină. Repetă amabil expunerile lui, pentru a câștiga timp cu scopul de a-și descoperi gândul complet, să acomodeze tempoul gândirii lor la vorbirea partenerului și să fie încrezuți că strategia aleasă și utilizată va fi cea mai eficientă în situația dată. Iar adolescenții care ar poseda strategii și abilități excelente de soluționare a conflictelor nu au fost depistați.

Din grupul studiat de adolescenți am observat că cel mai frecvent tip de comportament utilizat de către adolescenții conflictuali este concurența, iar colaborarea și compromisul mai puțin. Acești adolescenți utilizează mai rar evitarea conflictului, rezolvarea lui în mod constructiv, sunt mai puțin sensibili la înțelegerea partenerului. Adolescenții predispuși spre concurență se adaptează mai greu la situațiile cu care ei nu sunt de acord, tind să-și expună și să-i impună mai întâi propriile păreri fără al înțelege pe celălalt. Uneori, problema iscată rămâne nerezolvată și din cauza divergențelor de păreri, opinii, concepte. Rezolvarea situației prin compromis se întâlnește mai rar.

Analiza datelor grupului de adolescenți nonconflictuali, denotă faptul că, în pofta concurenței mai mici ca a semenilor lor, de asemenea practică metodele folosite de cei conflictuali. Adolescenții nonconflictuali tind spre compromis și înțelegerea situației iar conflictul



apare din cauza nedorinței partenerilor de a ceda și provocarea altor discuții.

Efectuând analiza comparativă a tipului de comportare a adolescenților din familiile conflictuale și familiile mai puțin conflictuale, am observat o diferență semnificativă în ceea ce privește metoda aleasă în situațiile de conflict. Adolescenții din familia mai puțin conflictuală mai des utilizează metoda colaborării, compromisului și evitării față de adolescenții din familiile conflictuale, care practică mai mult concurența, iar compromisul și evitarea, în cazuri mai rare.

Aplicarea testului t (Student) și obținerea unui rezultat de  $t = 2,7$  la pragul  $p < 0,05$  dovedește o diferență semnificativă între rezultatele obținute de membrii celor două tipuri de familii la toate variabilele (tipuri de comportament) măsurate.

Deci, prin testarea ipotezelor de lucru, am constatat că ipoteza generală s-a confirmat: cu cât mai pozitive vor fi relațiile dintre părinți și adolescenți cu atât mai constructive vor fi tipurile de comportament ale adolescenților în situațiile de conflict. În cadrul grupului de familii conflictuale și mai puțin conflictuale tipurile de comportament ale adolescenților diferă semnificativ: adolescenții din familia mai puțin conflictuală mai des utilizează metoda colaborării, compromisului și evitării față de adolescenții din familiile conflictuale, care practică mai mult concurența, iar compromisul și evitarea, în cazuri mai rare.

## LOCUSUL CONTROLULUI ȘI INFLUENȚA LUI ASUPRA GENERĂRII COMPORTAMENTULUI AGRESIV AL PREADOLESCENȚILOR

În condițiile actuale se observă foarte des manifestări ale agresivității, atât în rândurile tinerilor, cât și în rândurile adulților. Dar o îngrijorare mult mai mare o provoacă manifestarea agresivității în comportamentul copiilor, în special la vârsta preadolescență.

Vârsta preadolescență reprezintă o perioadă destul de vulnerabilă în viața tinerilor, când au loc schimbări și în plan fiziologic și în plan psihologic. În comportamentul preadolescenților se manifestă instabilitate, negativism, protest împotriva familiei, școlii, moralei și politetii. Preadolescentul nu este de acord cu starea de lucruri existentă, cu normele

### Summary

The article is dedicated to the study of the teenager's specific behaviour in strise situations. It was proved that the teenagers from unconflicted or less conflicted families use more frequently the method of compromise's cooperation and avoidance, but those from conflicted families use the competition.

### Bibliografie

1. Dincă, M., Adolescenții într-o societate în schimbare, Paideea, București, 2004.
2. Dobson, J., Pregătirea pentru adolescență, Ed. Noua Speranță, Timișoara, 2004.
3. Iluț, P., Valori, atitudini și comportamente sociale. Teme actuale de psihosociologie, Iași, Polirom, 2004.
4. Modrea, M., Imagine de sine și personalitate în adolescență. Studii teoretice și experimentale. Focsani: Ed. Aliter, 2006.
5. Sirota C., Știința rezolvării conflictelor, Iași 1995.
6. Stoica-Constantin, A., Conflictul interpersonal, Polirom, Iași, 2004.
7. Șchiopu U. Criza de originalitate la adolescenți, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1997 (ediția a II-a revăzută și adaptată)

**Maria Vîrlan**, dr. în psihologie

**Tatiana Baci**, dr. în psihologie

și valorile preluate de la părinți: el își dorește schimbări radicale în societate. Apare răscoala idealistă, adică refuzul de a mai accepta tot ce este considerat de el învechit, demodat. Însă, din cauza lipsei de experiență de viață, tânărului nu-i reușesc schimbările dorite. De aici apar multe conflicte și manifestări ale agresivității în toate formele și tipurile ei.

Comportamentul agresiv al preadolescentului exprimă încercarea de a-și domina insecuritatea și neîncrederea în capacitatea lor de integrare în viață, la fel ca și indiferența afectivă pe care o afișează ca să-și ascundă carența de care suferă. Dat fiind faptul



că omul este o ființă rațională, conduita agresivă poate fi suspendată, raționalizată.

Un mare rol în dezvoltarea comportamentului agresiv la preadolescenți îl are învățarea. În procesul normal de dezvoltare al copilului învățarea socială prin imitare joacă un rol deosebit. Chiar și fără presiune educativă, copilul se identifică cu părintele de același sex. El îl imită din proprie inițiativă, motivat de a învăța. Influențele educative care vin din partea adulților modelează nemijlocit atitudinea fundamentală a copiilor.

Pentru formarea structurii comportamentului agresiv un rol decisiv îl are învățarea din succese. Copiii învață repede că pot obține satisfacerea unei dorințe printr-un protest agresiv. Dacă cerințelor lor nu li se pune o limită, atunci învățătura prin succes conduce la o continuă escaladare a cerințelor. Agresivitatea umană este determinată în mare măsură de experiența individuală.

Conform datelor lui Curbatova T.N., comportamentul agresiv al puberilor este sursa suferințelor spirituale nu doar a părinților, ci și a însăși preadolescenților care, deseori, devin victimele lui din partea semenilor.

Gocicovskaia I.A., studiind familiile puberilor cu comportament agresiv, a demonstrat că copiii agresivi, în funcție de manifestările agresive, pot fi subdivizați în 3 grupuri:

1. Copii hiperdinamici, hiperactivi, care se caracterizează printr-o independență excesivă și excitabilitate, tulburări ale concentrării atenției;
2. Copii mai puțin atașați de casă, caracterizați prin răzbunare, încăpăținare, negativism, răutate;
3. Copii criminali – caracterizați prin tendința de a fugi de acasă, tendința spre furt, cruzime, șiretenie.

Goricovaia I.A. a studiat relațiile dintre copil și părinți, relațiile dintre părinți, atitudinea părinților față de educația copiilor, climatul psihologic general în familie. S-a dovedit că insuficiența de gingășie și dragoste față de copii din partea părinților și a celor din jur, atitudinea extrem de severă față de copii, stimularea agresivității contribuie la apariția unui comportament dificil.

Agresivitatea verbală sau fizică reprezintă o deviere gravă de comportament. În perimetrul școlii, în lipsa organizării adecvate a vieții și programului elevilor, în lipsa unei supravegheri atente, elevii agresivi și impulsivi recurg la bătaie din diverse motive: răzbunare, autoafirmare etc. Mai periculoase sunt bătăile între grupuri rivale pe stradă, în parcuri și alte locuri publice.

Însă nu trebuie să uităm că nu toate formele de agresivitate au un caracter negativ. Bandura și Walters menționează în lucrările sale: “În privința agresivității, învățarea socială se manifestă mai ales în însușirea de către copil a modurilor, a formelor de exprimare a agresivității. De exemplu, el învață să-și apere principiile, dar nu prin atacarea fizică a adversarului său.”

Există deci, împrejurări în care anumite forme de agresivitate sunt nu numai admisibile, dar chiar și necesare. Când copilul își apără deschis convingerile, atunci el în esență aplică forme ale agresivității prosociale, care apără interesele colectivității.

După cum am mai spus, în literatura de specialitate este menționat faptul că în general vârsta preadolescentină se caracterizează printr-un nivel crescut al agresivității. Apariția agresivității la preadolescenți poate fi multiplu condiționată. Cele mai multe acte de violență sunt explicate prin comportamente patologice ale agresorilor, prin caracteropatii structurate. În actele de agresivitate se refulează suferințele copilăriei și adolescenței, eșecurile școlare și ocupaționale, lipsa de preocupare, eșecurile sentimentale, insatisfacții. Mobilurile comiterii actelor agresive au un spectru larg de reprezentare: deprinderea și obișnuința, imitarea, nevoia de performanță, protestul, disperarea, diferite trăsături caracteriale cum ar fi frica, ura, cinismul, gelozia, frustrarea, impulsivitatea, irascibilitatea.

Puterea, orientarea și durata manifestărilor agresive depind de un spectru întreg de factori psihologici, fiziologici, situaționali. Orice agresiune nu este altceva decât manifestarea activă a nemulțămirii omului față de condițiile ce-l înconjoară. Agresivitatea este o caracteristică a comportamentului omului, iar la baza acestui comportament stau motivele,

care la rândul lor sunt legate de locusul controlului.

Oamenii se deosebesc între ei prin faptul, cum și unde ei localizează controlul asupra evenimentelor semnificative lor. Problema locusului controlului a fost pusă pentru prima dată de Rotter. Ea se studiază din timpuri vechi sub diferite denumiri și sub diferite unghiuri de vedere în filosofie, sociologie și psihologie. Dar în toate cazurile se evidențiază capacitatea omului de a conduce cu acțiunile și faptele lui. În plan istoric, această temă întotdeauna a fost legată de noțiunea de soartă și libertatea voinței. Seneca are un aforism care spune: „Soarta este condusă de cei care doresc, dar trasă de cei care nu doresc”. Omul aproape întotdeauna este îngrijorat de ceea ce deja a avut loc: cine e responsabil de decurgerea unui sau altui eveniment important din viața lui – el singur ori soarta, situația, ori alți oameni? Și în rezultatul analizei proprii activității apare tendința de a vedea izvorul conducerii cu viața lui ori în mediul exterior, ori în sine însuși. O așa însușire în psihologie poartă denumirea de locusul controlului. Locusul controlului este o însușire stabilă a individului și se formează în procesul socializării lui.

Sunt posibile două tipuri polare ale acestei localizări: internal și external. În cazul locusului extern al controlului omul presupune, că evenimentele ce i se întâmplă sunt rezultatul acțiunii factorilor externi – soarta, alți oameni, circumstanțele etc. În cazul locusului intern al controlului omul interpretează evenimentele semnificative drept rezultat a propriei sale activități.

Legătura dintre locusul controlului și agresivitate este reliefată în literatură ca una din cele mai actuale.

Cercetările autorilor Herchi și Chibi arată că la externali corelează calitățile pozitive cu anxietatea, depresivitatea, suspiciunea și agresivitatea.

În opinia autorului Berkoveț internalii privesc agresiunea pur și simplu ca încă un procedeu de influență asupra decurgerii propriei vieți, de exemplu, ca mijloc de atingere a scopului dorit, ca mijloc de micșorare a comportamentului agresiv din partea altora. Adică ei pot folosi agresia ca una

din formele comportamentului instrumental, pe care pot să-l folosească pentru a realiza controlul asupra modului propriu de viață (Berkoveț, 1989).

Internalii, din contra, din cauza concepției lor fatalice despre viață pot considera, că de la agresivitate este puțin folos. De aceea, ei ar putea să nu recurgă la ea, decât doar în situațiile, unde provocăția față de ei este permanentă și de nesuportat.

Sumând cele expuse mai sus, putem concluziona, că internalii pot recurge atât la agresiunea instrumentală, cât și la cea ostilă, pe când externalii, de regulă, recurg doar la ultima - Bass, (1961), Feșbah (1970).

Autorul Denghering și colegii lui au realizat un experiment, la care au participat persoane externe și interne. Ei trebuiau să îndeplinească o încercare la determinarea timpului reacției după Teylor. Deosebite erau doar condițiile în care se realiza experimentul. Într-un caz partenerul subiecților începe cu descărcarea curentului electric de o intensitate slabă, treptat măbind intensitatea. În alt caz – invers. Rezultatele experimentului au arătat, că internalii, care sufereau descărcări tot mai puternice, micșorau puterea de rezistență a lor, iar cei cărora li se dădeau descărcări de aceeași intensitate, răspundeau cu același nivel de agresivitate. Externalii, din contra, mai puțin depindeau de condițiile experimentului și pe măsura intensificării provocăției, ei reacționau tot mai puțin. Un interes deosebit îl prezintă acel fapt, că nivelul agresivității la externali se schimba nu atât de puternic, chiar și în condițiile creșterii intensității.

Drept afirmare a importanței locusului controlului asupra caracterului comportamentului agresiv servește analiza situației ascultării după Milgram, realizată de autorul Bass (1991). Analiza a arătat că micșorarea nivelului de ascultare, în fond, are loc printre internali; externalii, însă, continuă să asculte și să îndeplinească indicațiile. Deoarece experimentul lui Milgram presupunea acțiuni orientate la pricinuirea rolului altor persoane, aceste rezultate iarăși ne conduc la ideea că parametrii locusului controlului au o legătură cu agresivitatea directă, deshisă. Internalii sunt mai sensibili față de predispozițiile externe spre agresie, așa

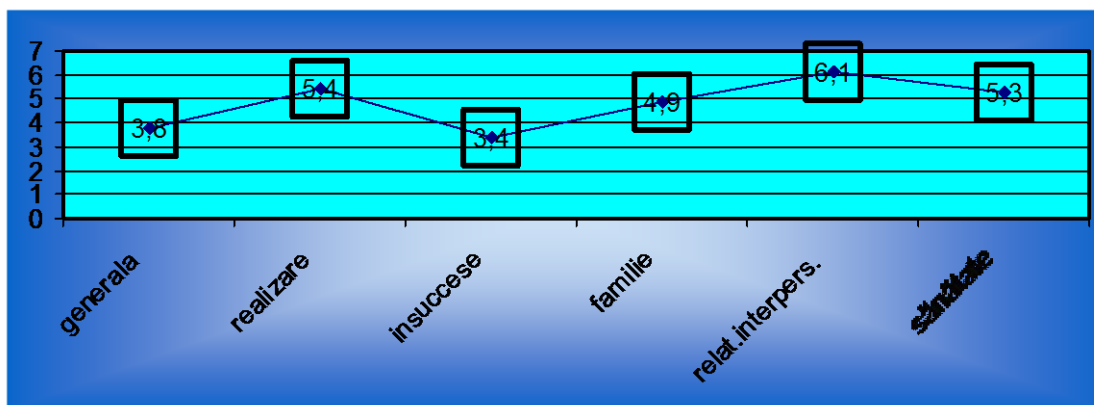
cum fiind concentrați asupra valorilor instrumentale a acestui tip de comportament. Adică încrederea individului în capacitatea lui de a influența asupra propriei sorți, poate fi un factor adăugător al personalității, care are legătură cu agresivitatea în unele situații.

În scopul evidențierii legăturii dintre locusul controlului și agresivitatea preadolescenților am realizat un studiu experimental.

La toate scalele testului de studiere a nivelului controlului subiectiv (în afară de sfera relațiilor interpersonale și sănătate) un procent mai mare din subiecții cu agresivitate înaltă sunt externali, având un nivel scăzut al controlului subiectiv: la scala “realizării”: interni sunt 48,5%, externali – 51,5%; la scala “insucces”:

internali – 6,1%, externali – 93,1%; la scala “relații de familie”: interni: - 27,3%, externali – 66,7%; la scala “relații interpersonale”: interni: - 66,7%, externali – 33,3%; la scala „sănătate”: interni – 51,5%, externali – 48,5%; internalitatea generală: interni – 21,2%, externali – 21,2%. Cu cât este mai mare nivelul agresivității fizice, cu atât mai mic este nivelul controlului subiectiv.

Vom arăta mai jos profilul locusului controlului subiecților cu indicele înalt al agresivității (după Bass – Dark). Am calculat valorile medii la scalele testului de studiere a nivelului controlului subiectiv ale subiecților cu indice înalt al agresivității.

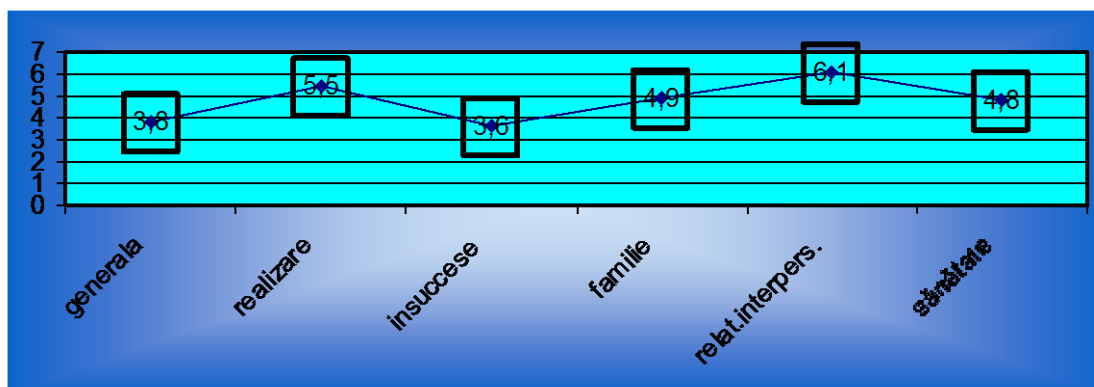


**Profilul nivelului controlului subiecților cu indicele general înalt al agresivității**

Graficul de mai sus ne indică un nivel scăzut al controlului subiectiv în toate sferele, în afară de sfera relațiilor interpersonale, unde acești subiecți au obținut valoarea medie de 6,1,

În continuare vom construi profilul locusului controlului al subiecților cu un indice înalt al ostilității (după Bass – Dark).

fapt ce denotă că ei se consideră apți de a controla relațiile lor formale și neformale cu alți oameni, de a obține stimă și simpatie față de propria persoană.





**Profilul locusului controlului subiecților cu indicele ostilității înalt**

În ceea ce îi privește pe subiecții care manifestă ostilitate înaltă față de cei din jur, situația este similară cu cei care au un nivel general înalt al agresivității. Atât în sfera insucceselor, cât și în relațiile de familie, în problemele de sănătate ei îi fac responsabili pe

*Tabelul: Corelația dintre indicele agresivității și cel al ostilității cu scalele la testul de studiere a nivelului controlului subiectiv.*

	Scalele la internalitate	Coeficient de corelație (r)	Prag de semnificație (p<)
Indicele agresivității (Bass – Dark)	- generală;	- 0,33	p < 0,05
	- realizări;	- 0,28	p < 0,05
	- insuccese;	- 0,41	p < 0,01
	- relațiile de familie	- 0,26	p < 0,05
	- sănătate	- 0,26	p < 0,05
Indicele ostilității	- generală	- 0,36	p < 0,01
	- insucces	- 0,39	p < 0,01
	- relațiile de familie	- 0,28	p < 0,05

Între indicele agresivității generale și locusul controlului am obținut corelație invers proporțională. Cea mai mare corelație am obținut cu nivelul controlului subiectiv în situațiile de insucces:  $r = -0,41$ ,  $p < 0,01$ ; apoi cu internalitatea generală:  $r = -0,33$ ,  $p < 0,05$ ; apoi cu nivelul controlului subiectiv în sfera realizărilor:  $r = -0,28$ ,  $p < 0,01$  și în relațiile de familie și problemele de sănătate:  $r = -0,26$ ,  $p < 0,05$ .

Cu cât este mai mare nivelul agresivității generale, cu atât este mai scăzut nivelul controlului subiectiv.

Între indicele ostilității și locusul controlului, de asemenea am obținut corelație invers proporțională, cea mai mare este cu nivelul controlului în situație de insucces:  $r = -0,39$ ,  $p < 0,01$ ; apoi în relațiile din familie:  $r = -0,28$ ,  $p < 0,05$ .

Între ostilitate și internalitate generală:  $r = -0,36$ ,  $p < 0,01$ .

Cu cât este mai mare nivelul ostilității, cu atât este mai redus nivelul controlului subiectiv.

Toate cele expuse mai sus ne permit să afirmăm că între nivelul agresivității și nivelul controlului subiectiv există o legătură strânsă, și anume, cu cât este mai mare nivelul

oameni, pe circumstanțe, împrejurări, soartă, numai nu pe sine însuși. Excepție face doar nivelul controlului subiectiv în relațiile interpersonale, care este înalt și denotă locul intern al controlului în această sferă.

Pentru a confirma cele expuse mai sus am calculat coeficienții de corelație pe care îi prezentăm mai jos.

agresivității, cu atât este mai scăzut nivelul controlului subiectiv.

Problema legăturii dintre locusul controlului și comportamentul agresiv este foarte actuală. Actualitatea ei reese mai întâi din părerile diferite ale cercetărilor referitor la aceea care persoane sunt mai agresive, internalii ori externalii. Aceste date contradictorii ne permit să considerăm, că problema este insuficient studiată și deaceia cercetarea realizată de noi are o actualitate și semnificație destul de mare.

**Summary**

*This article tells us about the problem of relationship between the locus of control teenagers and its influence on generating their aggressive behaviour.*

*The lower in the level of subjective control, the bigger in the level of aggressivity.*

**Bibliografie**

1. Cocium, Comportamentul agresiv. O abordare etiologică / Psihologia, nr. 1-5 , 1999.
2. Donica Elena, Specificul manifestării și modalități de diminuare ale comportamentului agresiv la preadolescenții

contemporani, (teză de doctor, Chișinău 2002).

3. Șoitu L., Hăvărneanu C., Agresivitatea în școală, Iași, Ed. Universitare 2001.
4. Бэрн Р. Агрессия, Москва, 1999.
5. Гаспарова Е, Агрессивные дети// Дошкольное воспитание, N 8, 1998, с. 99 – 104.

6. Муздыбаев К. Локус контроля в исследованиях массовой коммуникации. Таллин 1983.
7. Реан А.А. Проблемы и перспективы развития концепции локуса контроля. Психологический журнал, 1998, т. 19, нр.4.
8. Румянцева Т.Г., Агрессия и контроль // Вопросы психологии, N 5-6 , 1992, стр. 35-40

**DIFFERENT RELATIONSHIPS BETWEEN WORDS AND THEIR  
SEMANTIC CORRELATION (BINARY OR POLAR SEMANTIC  
OPPOSITIONS)**

**ABSTRACT**

Articolul de față relevă corelația dintre semnificat și semnificant realizată în două proiectii: sintagmatic și paradigmatic.

Dualitatea semnului lingvistic scoate în evidență particularitățile distinctive ale unităților lingvistice, așa cum sunt cele de similaritate și diferențiere ale sensurilor cuvintelor. În acest articol insistăm asupra relațiilor semantice opoziționale binare și polare.

The language system consists of subsystems, all based on sameness, differences and oppositions. At all levels the function of every linguistic element depends on its positional values. The vocabulary of any language may be considered a structural set of interdependent and interrelated elements.

In his work *Course in General Linguistics*, published in 1916, Saussure focuses on the linguistic sign, marking a number of crucial points about the relationship between the signifier and the signified.

According to the Swiss linguist, language is a system, which consists of various elements performing a variety of functions based on the relations the elements have one with another.

Saussure was the first to elaborate the tripartite relationship: signifier + signified = sign. According to him, the linguistic sign unites a sound-image and a concept. The relationship between the signifier and the signified is arbitrary. It should be remembered that neither of these entities exist outside the construct we call a sign. We separate these entities for convenience only.

**Tamara Gogu**, doctor in Philology,  
university associate professor.

The signifier, which has a physical existence, carries the meaning. This is the sign as we perceive it, i.e. the marks on the paper or the sounds in the air. The signified is a mental concept that is the meaning. It is common to all members of the same culture who share the same language. The sign is the associative total of the two, i.e. the associative total of the signifier and the signified and we speak of it as a signifying construct.

Saussure was concerned exclusively with three types of systemic relationships, specifically, relationships between:

- a signifier and a signified;
- a sign and all of the other elements of its system;
- a sign and the elements which surround it within a concrete signifying instance.

He emphasized that meaning arises from the differences between signifiers; these differences are of two kinds: syntagmatic (concerning position) and paradigmatic (concerning substitution). Saussure called the latter associative relations (Saussure 1983, p. 121).

These two dimensions are often presented as axes, where the horizontal axis is the syntagmatic and the vertical axis is the paradigmatic. The plane of the syntagm is that of the combination of 'this-and-this-and-this', whilst the plane of the paradigm is that of the selection of 'this-or-this-or-this'. Whilst syntagmatic relations are possibilities of combination, paradigmatic relations are functional contrasts. They involve differentiation. Temporally, syntagmatic

relations refer intra-textually to other signifiers co-present within the text, whilst paradigmatic relations refer inter-textually to signifiers which are absent from the text (Saussure 1983, p. 122).

The value of a sign is determined by both its paradigmatic and its syntagmatic relations. Paradigms and syntagms provide a structural context within which signs make sense; they are the structural forms through which signs are organized into codes.

Paradigmatic relationships can operate on the level of the signifier, the signified or both (Saussure 1983, p. 121-124; Silverman 1983, p. 10; Harris 1987, p. 124).

A paradigm is a set of associated signifiers or signifiers which are all members of some defining category, but in which each is significantly different. "Paradigmatic relations are those which belong to the same set by virtue of a function they share.... A sign enters into paradigmatic relations with all the signs, which can also occur in the same context but not at the same time" (Langholz Leymore 1975, p. 8).

In a given context, one member of the paradigm set is structurally replaceable with another. "Signs are in paradigmatic relation when the choice of one excludes the choice of another" (Silverman and Torode 1980, p. 255).

We agree with Chandler (2001) that the use of one signifier rather than another from the same paradigm set shapes the preferred meaning of a text. Paradigmatic relations can thus be seen as 'contrastive'.

Saussure's notion of associative relations was broader and less formal than what is normally meant by paradigmatic relations. He referred to 'mental association' and included perceived similarities in form (e.g. homophones) or meaning (e.g. synonyms). Such similarities were diverse and ranged from strong to slight, and might refer to only part of a word (such as a shared prefix or suffix). He noted that there was no end (or commonly agreed order) to such associations (Saussure 1983, p. 121-124).

A syntagm is an orderly combination of interacting signifiers which forms a meaningful whole within a text, (in Saussure's terms *a chain*). Such combinations are made within a framework of syntactic rules and conventions (both explicit

and inexplicit). "There are always larger units, composed of smaller units, with a relation of interdependence holding between both" (Saussure 1983, p. 127).

Syntagmatic relations are the various ways in which elements within the same text may be related to each other. Syntagms are created by the linking of signifiers from paradigm sets which are chosen on the basis of whether they are conventionally regarded as appropriate or may be required by some rule system (e.g. grammar). Syntagmatic relations highlight the importance of part-whole relationships: "the whole depends on the parts, and the parts depend on the whole" (Saussure 1983, p. 126).

Syntagms are often defined as 'sequential' and, thus, temporal, as in speech and music, but they can represent spatial relationships. Saussure himself noted that visual signifiers "can exploit more than one dimension simultaneously" (Saussure 1983, p. 70).

Although syntagmatic and paradigmatic relations are studied separately, it should be emphasized that the two dimensions cannot be considered in isolation, they should be considered as a whole, forming the system.

Together with Chandler (2003) we underline that the description of any semiotic system involves specifying both the membership of all of the relevant paradigmatic sets and also the possible combinations of one set with another in well-formed syntagms. For the analyst, according to Saussure (who was, of course, focusing on the language system as a whole), "the system as a united whole is the starting point, from which it becomes possible, by a process of analysis, to identify its constituent elements"; one cannot try to construct the system by working upwards from the constituent elements (Saussure 1983, p. 112).

Paradigms and syntagms are fundamental to the way that any system of signs is organized. In written language, the letters of the alphabet are the basic vertical paradigms. These may be combined into syntagms called words. These words can be formed into syntagms called phrases or sentences, i.e., according to the rules of grammar.

The French theorist and analyst Roland Barthes in his study *Elements of Semiology* marks a shift from Saussurean semiology to a theory of "the text", which was defined as a field of the signifier and of the symbolic. He argued that "an

important part of the semiological undertaking" was to divide texts "into minimal significant units then to group these units into paradigmatic classes, and finally to classify the syntagmatic relations which link these units" (Barthes 1967, p. 48). This fact is also mentioned by Langholz Leymore (1975, p. 21) and Urvi-Strauss (1972, p. 211).

According to Roland Barthes, the goal of studying the sign is to identify the principle at work in the message or text, i.e., to determine the rhetoric or the grammar tying together all the elements. We get a sense of how language works as a system (Barthes 1983, p. 58) if we think of language as a pair of axes or two planes of mental activity, the vertical plane being the selective principle (vocabulary) and the horizontal dimension being the combinative principle (sentences).

The major interest in vocabulary studies lies in determining the characteristic peculiarities of words, different relationships existing between them and their semantic correlation in language. Various investigations in different languages have raised a number of questions relevant to the classification of vocabulary.

Words can be classified in different ways. Two distinctive criteria may be based upon: similarity and polarity of meanings of words. These relationships lie in the dual nature of the sign offered by Saussure. Different languages use different words for the same thing. No physical connection links a given signifier and a signified.

Being described in such terms, language is a system of formal relations. This means that the key to understanding the structure of the system lies in difference. One sound differs from another sound (e.g. /and v); one word differs from another (e.g. *fat* and *vat*); and one grammatical form differs from another (e.g. *has cut* from *will cut*). No linguistic unit (sound or word) has significance in and of itself. Each unit acquires meaning in conjunction with other units. We can distinguish formal language (Saussure's term *langue*) from the actual use of language (which he calls *parole*).

The term *difference* describes the relationship between the elements at work in any given message. The key to understanding the structure of a system of signs lies in

understanding the relationship(s) the system utilizes.

**Difference** might be a function of contrast or opposition in terms of: balance -instability, symmetry - asymmetry, harmony - confusion, regularity - irregularity, understatement - exaggeration, and predictability - spontaneity.

The idea is that nothing in and of itself has meaning. Meaning is a function of some relationship.

Saussure emphasized in particular negative, oppositional differences between signs, and the key relationships in structuralist analysis are binary oppositions, such as nature/culture, life/death. Saussure argued that "concepts... are defined not positively, in terms of their content, but negatively by contrast with other items in the same system. What characterizes each most exactly is being whatever the others are not" (Saussure 1983, p. 115).

Although Saussure focuses on speech, he noted that "the values of the letter are purely negative and differential" and all we need is to distinguish one letter from another (Saussure 1983, p. 118).

As for his emphasis on negative differences, Saussure remarks that although both the signified and the signifier are purely differential and negative when considered separately, the sign in which they are combined is a positive term. He adds that "the moment we compare one sign with another as positive combinations, the term difference should be dropped... Two signs ... are not different from each other, but only distinct. They are simply in opposition to each other. The entire mechanism of language ... is based on oppositions of this kind and upon the phonic and conceptual differences they involve" (Saussure 1983, p. 119).

There should be underlined the importance of relations of paradigmatic opposition. The essential method employed by many semioticians involves the identification of binary or polar semantic oppositions, e.g. public/private, me/you. Such a pursuit is based on "dualism", which seems to be deeply-rooted in the development of human nature. Jakobson and Halle observe that "the binary opposition is a child's first logical operation" (Jakobson, Halle 1956, p. 60).



The British anthropologist Sir Edmund Leach reflects that "a speechless ape presumably has some sort of feelings for the opposition "I"/"Other", perhaps even for its expanded version "We"/"They", but the still more grandiose "Natural"/ "Supernatural" ("Man"/ "God") could only occur within a linguistic frame ... The recognition of a distinction Natural/Supernatural (Real/Imaginary) is a basic marker of humanity" (Leach 1982, p. 108-109).

People have believed in the fundamental character of binary oppositions since classical times. For instance, in his *Metaphysics* Aristotle advanced as primary oppositions: form/ matter, natural/ unnatural, active/ passive, whole/ part, unity/ variety, before/ after and being/ not-being. But it is not in isolation that the rhetorical power of such oppositions resides, but in their articulation in relation to other oppositions. In Aristotle's *Physics* the four elements of earth, air, fire and water were said to be opposed in pairs. For more than two thousand years oppositional patterns based on these four elements were widely accepted as the fundamental structure underlying surface reality.

Chandler (2001) underlines that the elements of such frameworks appeared in various combinations, their shifting forms driven in part by the tensions inherent within such schemes. The theory of the elements continued to enjoy widespread influence until the time of scientists such as Robert Boyle (1627, p. 91).

The most influential dualism in the history of Western civilization can be attributed primarily to the philosopher René Descartes (1596-1650) who divided reality into two distinct ontological substances - mind and body. This distinction insists on the separation of an external or 'real' world from an internal or 'mental' one, the first being material and the second non-material. It created the poles of objectivity and subjectivity. Descartes' dualism emphasizes a set of associated and aligned dichotomies such as: reason/emotion, male/female, true/false, fact/fiction, public/private, self/other and human/animal.

Lyons comments that "binary opposition is one of the most important principles governing the structure of languages" (Lyons 1977, p. 271).

Saussure, of course, emphasized the differences between signs rather than their similarities. Opposites (or antonyms) clearly have a very practical function compared with synonyms, that of sorting.

Roman Jakobson being conducted by Saussure's work proposed that linguistic units are bound together by a system of binary oppositions. Such oppositions are essential to the generation of meaning: the meaning of 'dark' is relative to the meaning of 'light'.

Chandler (2001) notes that the various conventionally-linked terms with which we are familiar within a culture might more appropriately be described as paired contrasts, since they are not always direct opposites (although their use often involves polarization). Distinctions can be made between various types of oppositions, the most important being the following:

- oppositions (logical 'contradictories'): mutually exclusive terms, e.g. alive/dead, where 'not alive' can only be 'dead';
- antonyms (logical 'contraries'): terms which are comparatively graded on the same implicit dimension, e.g. good/bad, where 'not good' is not necessarily 'bad\*' (Lyons 1977, p. 270; Langholz Leymore 1975, p. 7; Barthes 1985, p. 162).

Chandler makes distinction between digital (either/or) and analogue (more-or-less) oppositions.

The methodological significance of the semantic relations that exist between lexical units becomes clear if we remember that each unit in the lexical system and its function is derived from the relations it contracts with other units.

#### Bibliography

1. Barthes, Roland (1967) *Elements of Semiology* (trans. Annette Lavers & Colin Smith). -London: Jonathan Cape.
2. Barthes, Roland (1985) *The Fashion System* (trans. Matthew Ward & Richard Howard). -London: Jonathan Cape.
3. Chandler, Daniel (2001) *Semiotics: The Basics*. - London: Routledge.
4. Harris, Roy (1987) *Reading Saussure: A Critical Commentary on the 'Cours de linguistique générale'*. - London: Duckworth.

5. Jakobson, Roman; Morris Halle (1956) *Fundamentals of Language*. - The Hague: Mouton.
6. Langholz Leymore, Varda (1975) *Hidden Myth: Structure and Symbolism in Advertising*. - New York: Basic Books.
7. Leach, Edmund (1982) *Social Anthropology* (Fontana Masterguides). - London: Fontana.
8. LSVI-Strauss, Claude (1972) *Structural Anthropology* (trans. Claire Jakobson & Brooke Grundfest Schoepf). - Harmondsworth: Penguin.
9. Lyons, John (1977) *Semantics*, vol. 1. - Cambridge: Cambridge University Press.
10. Saussure, Ferdinand de (1983) *Course in General Linguistics* (trans. Roy Harris). - London: Duckworth.
11. Silverman, David; Brian Torode (1980) *The Material Word: Some Theories of Language and its Limits*. - London: Routledge & Kegan Paul.
12. Silverman, Kaja (1983) *The Subject of Semiotics*. - New York: Oxford University Press.

### MAMELE SINGURE – UN FENOMEN SOCIAL COMPLEX

*Single mothers have little access to those few social services, and health assurance services. Also they know very little about their fundamental rights, and are discriminated (especially in the villages). These facts make almost impossible their rehabilitation.*

*What we need is a change of attitude towards single mothers. If we do this, we'll improve their situation and the quality of the services single mothers require.*

Procesul transformărilor inițiat în Republica Moldova la începutul anilor '90, s-a dovedit a fi marcat de o criză economică gravă și de o inconsecvență în întreprinderea acțiunilor de ordin social. În acest context, a devenit evidentă degradarea pronunțată a stării materiale și a valorilor familiei, care a produs un impact simțitor asupra stabilității familiei, a afectat capacitatea de a crea sau a menține în interiorul ei un climat protector, de a mobiliza resursele în vederea asigurării bunăstării sale. Consecințele principale ale acestei situații, atestate pe plan social, rezidă în sporirea fenomenului de dezintegrare a familiei, creșterea numărului cazurilor de abuz în familie, de abandon al copilului, majorarea numărului copiilor rămași fără ocrotire părintească, copiilor născuți în afara căsătoriei și, respectiv, ia amploare fenomenul mamei solitare

**Ciubarov Olimpiada**, lector UPS „I. Creangă”

*(Dezvoltarea serviciilor sociale destinate copilului și familiei. Ghid de aplicare practică. Chișinău, 2007).*

În Republica Moldova, atât fenomenul, cât și conceptul de „mame singure” a avut o evoluție destul de complexă. În societatea comunistă, mamele singure erau acele femei care pierduseră sprijinul soților prin deces, prin divorț sau abandon sau femeile care aveau copii fără a fi căsătorite. Tot mame singure erau considerate și femeile ale căror soți prezentau incapacitate totală și definitivă de muncă sau ale căror soți executau stagiul militar activ, femei care își adoptaseră copiii, femei ale căror soți erau absenți din diverse motive (*E. Cheonea, V. Gheonea, 2003*).

Cu toate că fenomenul abordat se află într-o continuă expansiune, literatura de specialitate nu oferă o definiție clară a conceptului, unii autori numesc acest fenomen *mamă singură*, alții *mame solitare*. Dar o bună parte din izvoarele analizate includ acest termen în conceptul *familie monoparentală*.

Studiind Anuarul Statistic al Moldovei vizavi de numărul copiilor născuți în afara căsătoriei, putem ușor deduce evoluția fenomenului „mame singure” din următorul tabel:

Numărul copiilor născuți în afara căsătoriei

Anii	Total	Inclusiv		numărul total al născuților în %	Inclusiv	
		în mediul urban	în mediul rural		în mediul urban %	în mediul rural %
1985	<b>7977</b>	3920	4057	8,8	10,3	7,7
1990	<b>8496</b>	4195	4301	11,0	12,1	10,1
1995	<b>7475</b>	3455	4020	13,3	15,9	11,6
1996	<b>7550</b>	3385	4165	14,6	17,2	12,9
1997	<b>7866</b>	2992	4874	17,3	19,2	16,2
1998	<b>7213</b>	2660	4553	17,5	18,7	16,8
1999	<b>7230</b>	2463	4767	18,8	18,6	18,9
2000	<b>7567</b>	2799	4768	20,4	22,0	19,7
2001	<b>8185</b>	2768	5447	22,5	21,8	22,8
2002	<b>8192</b>	2811	5381	22,9	22,1	23,4
2003	<b>8654</b>	2841	5813	23,8	22,2	24,5
2004	<b>9380</b>	3104	6276	24,5	22,1	25,9
2005	<b>9009</b>	3015	5994	23,9	22,2	24,9
2006	<b>8739</b>	2874	5865	23,3	21,2	24,4

**Datele sunt prezentate în ansamblu pe țară**

Analizând datele incluse în tabelul nr.1, putem afirma că din anul 1985 numărul mamelor singure a fost într-o continuă creștere, dar se evidențiază un decalaj între rata mamelor singure în mediu urban și cel rural. Astfel, în perioada anilor 1985 – 2000 numărul mamelor solitare a fost mai mare în mediul urban comparativ cu cel rural, dar după 2000 și până în prezent acest decalaj numeric s-a inversat. Acest lucru se datorează faptului că în zonele rurale are loc devalorizarea concepției tradiționale de familie, iar la oraș se observă tendința de promovare a strategiilor de planificare familială.

Categoria socială a mamelor singure există atât în societățile dezvoltate, cât și în societățile aflate în tranziție, mai mult sau mai puțin conturată. În categoria mamelor singure încadrăm acele femei care își doresc copii, dar nu doresc să locuiască cu tatăl copilului, femei divorțate sau văduve, mame adolescente. De fapt, ele reprezintă o formă a familiei monoparentale, care necesită o atenție deosebită din partea instituțiilor guvernamentale, statul ar trebui să se implice în găsirea soluțiilor pentru îmbunătățirea situației acestor familii, formate din mamă și copiii săi (*Abandonul Copiilor în*

*Republica Moldova. – UNICEF, Chișinău, 2005).*

Nici legislația actuală, în domeniul asistenței și protecției sociale a familiei, nu și-a pus încă problema asigurării unei protecții individualizate a mamelor singure. Cu toate că acestea se confruntă cu un șir complex de probleme, ele beneficiază de unele servicii și indemnizații/alocații doar datorită statutului de mamă. Acest lucru este evidențiat și de faptul că în actele și normele legislative ale Republicii Moldova nu este stipulată noțiunea de „mamă singură” sau „mamă solitară” (*Monitorul Oficial al Republicii Moldova din 21.11.2002 – Chișinău).*

Astfel, mamele singure se confruntă cu multe probleme de acces la puținele servicii sociale, servicii de sănătate și protecție socială și de garantare a drepturilor fundamentale, printre care și fenomenul nefast al discriminării sociale (îndeosebi în mediul rural), ceea ce îngreunează și zădărnicește reabilitarea lor. Esențial este să conștientizăm și să modificăm atitudinea față de mamele singure, fapt ce va ameliora consistent situația problematică a acestora și a calității serviciilor de care au nevoie (*Ghinescu C., Dombici I., București, 2000).*



Importanța teoretică și empirică a acestei probleme, lipsa investigațiilor vis-a-vis de aspectele vizate, precum și utilitatea construirii unui sistem complex și eficient de asistență socială pentru mamele singure, reprezintă un stimulent și un imbold întru alegerea temei studiului de față.

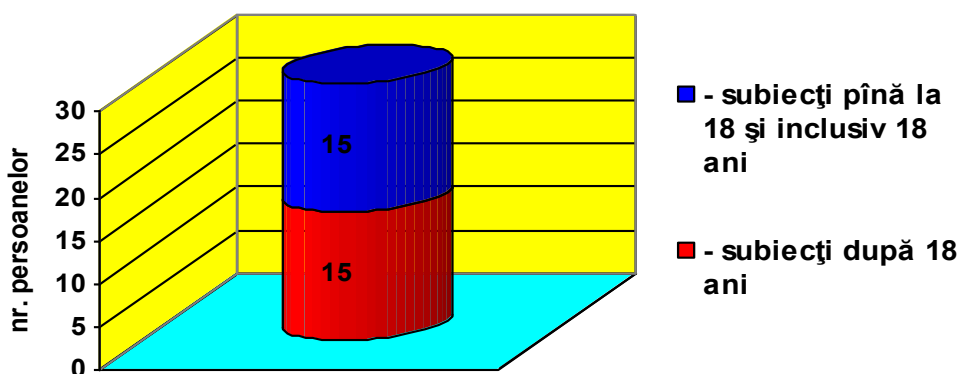
Pentru cercetarea în cauză a fost selectat aleatoriu un eșantion de 30 de persoane, dintre care 15 sunt beneficiari ai centrelor maternale și alte 15 din comunitate (raionul Telenești). Toate cele 30 de persoane investigate au statut de mamă singură cu vârsta cuprinsă între 15-23 ani. Din cele 30 de mame singure, ce au fost încadrate în studiu, 21 de persoane au finisat gimnaziul, 8 dintre ele – liceul și o persoană – colegiul.

În scopul identificării dificultăților și posibilităților de rezolvare a problemelor

mamelor singure, a fost elaborată o anchetă ce cuprinde 11 întrebări: 6 întrebări închise cu variante de răspuns prealabil formulate și 5 întrebări deschise, care lasă răspunsul la latitudinea subiecților investigați.

Cercetarea empirică a fost realizată în conformitate cu principalele criterii de pregătire și promovare a investigațiilor experimentale. Studiul desfășurat a fost accesibil tuturor subiecților incluși în cercetare.

În scopul evidențierii vârstei subiecților anchetați, prima întrebare a anchetei a surprins acest aspect, ulterior am sistematizat răspunsurile în două variante, și anume, „a” – subiecți de până la 18, inclusiv 18 ani; „b” – persoane de peste 18 ani.

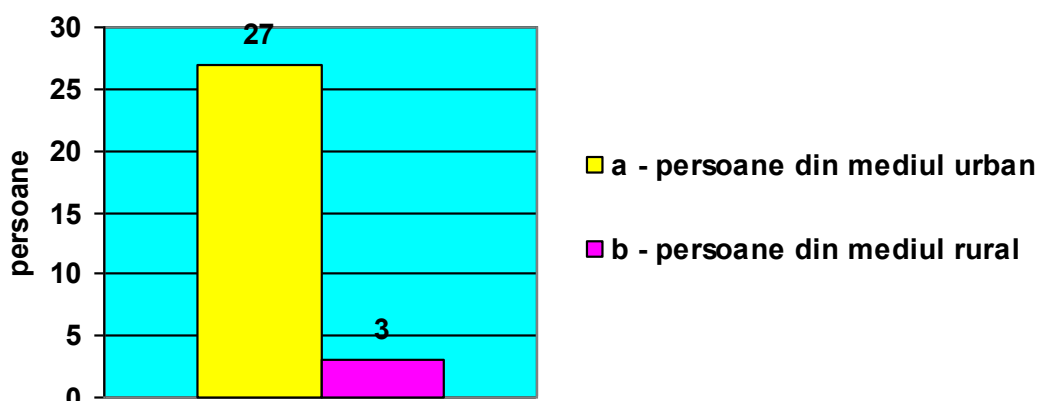


**Figura nr.1**  
**Vârsta persoanelor incluse în cercetare**

Cu toate că eșantionul a fost selectat aleatoriu, rezultatele obținute ne-au surprins, deoarece conform acestora avem 15 subiecți de până la 18 ani și inclusiv 18 ani, și 15 subiecți de peste 18 ani (vezi fig.1).

Al doilea item vizează mediul de proveniență a respondenților: astfel, 3 persoane sunt din oraș, iar 27 din mediul rural. Grafic acest lucru este reprezentat în figura următoare.



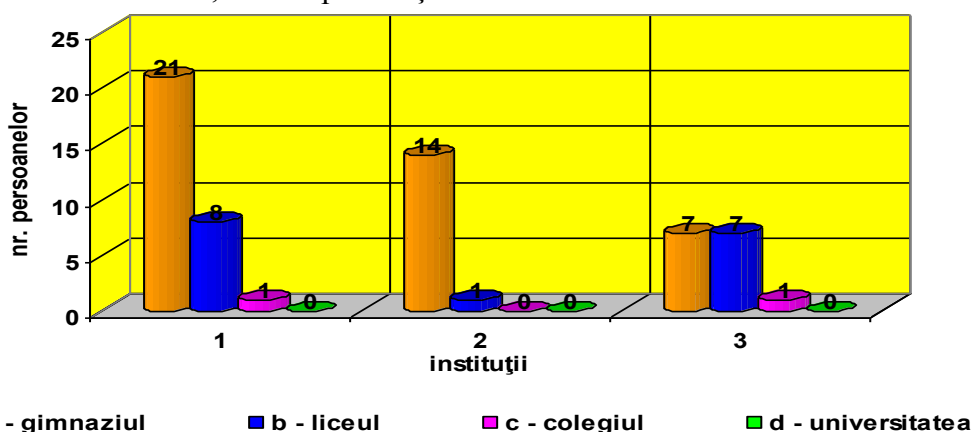


**Figura nr.2**  
**Mediul de proveniență a respondenților**

Datele grafice și rezultatele arată că investigația noastră, în măsură de 90%, este axată pe persoanele din mediul rural.

Pentru noi, a fost important să identificăm ce instituții de învățământ au absolvit subiecții investigați. Am stabilit că, 21 respondenți au

absolvit gimnaziul; 8 persoane din cele 30 investigate au absolvit liceul și o persoană – colegiul, nu avem nici un subiect cu studii superioare (vezi figura 3).



**Figura nr.3**  
**Nivelul de instruire a respondenților**

În dependență de vârstă, cum era și de așteptat, rezultatele se diferențiază, astfel din categoria minorelor 14 persoane, din cele anchetate, au absolvit gimnaziul și doar una liceul (vezi fig. 3.2), iar din categoria persoanelor de peste 18 ani: 7 respondenți au finisat gimnaziul, 7 liceul și doar una colegiul (vezi fig. 3.3).

La întrebarea ce privește factorii sau mobilii ce determină apariția fenomenului de „mame singure”, răspunsurile s-au împărțit în felul următor: 8 persoane din cele 30 investigate consideră că proveniența dintr-o familie social vulnerabilă, în care tânăra mamă nu a beneficiat

de o bună educație, este un factor determinant al apariției fenomenului dat, în timp ce 22 de persoane consideră că tânăra mamă era la o vârstă fragedă și nu înțelegea consecințele unei relații întâmplătoare. Este important de evidențiat faptul că nici o persoană nu consideră drept factori determinanți ai apariției acestui fenomen faptul - că în societatea contemporană se acceptă relațiile în afara căsătoriei sau că mama este puțin informată cu privire la metodele de contracepție și/sau are acces limitat la ele. Datele empirice obținute pot fi reprezentate astfel:

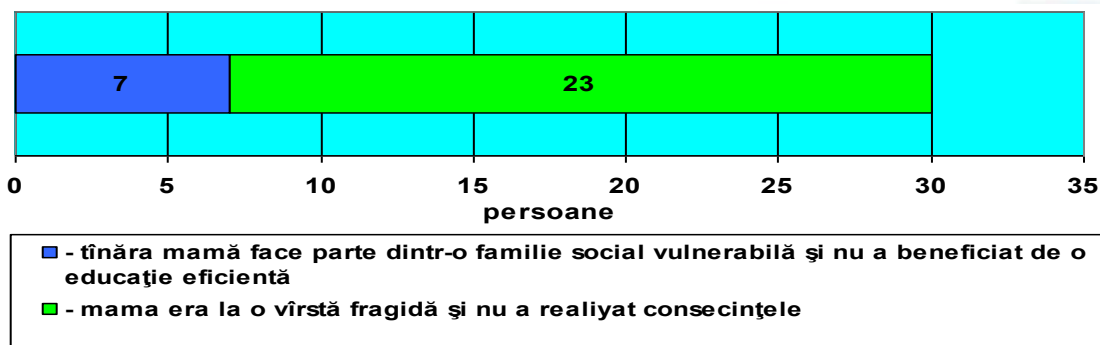


Figura nr.4

#### Cauzele ce determină apariția fenomenului mamelor singure

La itemul 5, ce vizează problemele cu care se confruntă o mamă singură, 12 subiecți au afirmat că o mamă singură se confruntă cu probleme financiare; o persoană crede că acestea se confruntă cu probleme emoționale și 17 subiecți consideră că o mamă solitară are probleme emoționale, de sănătate și financiare.

Din subiecții investigați, care au pledat pentru probleme financiare, 7 au fost minore și 5 adulte, o singură minoră a optat pentru probleme emoționale, iar cei care au identificat problemele de sănătate, emoționale și financiare au fost 7 minore și 10 adulte. Ilustrativ, rezultatele sunt reprezentate în figura de mai jos.

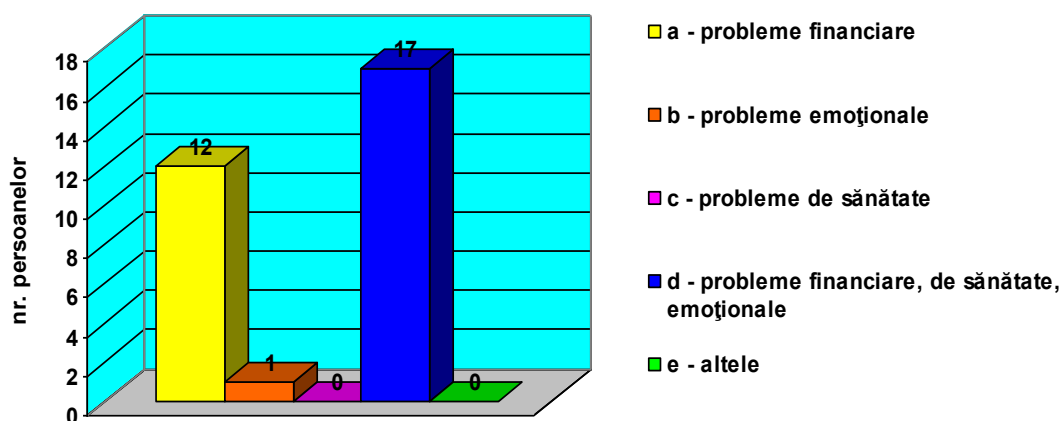


Figura nr. 5

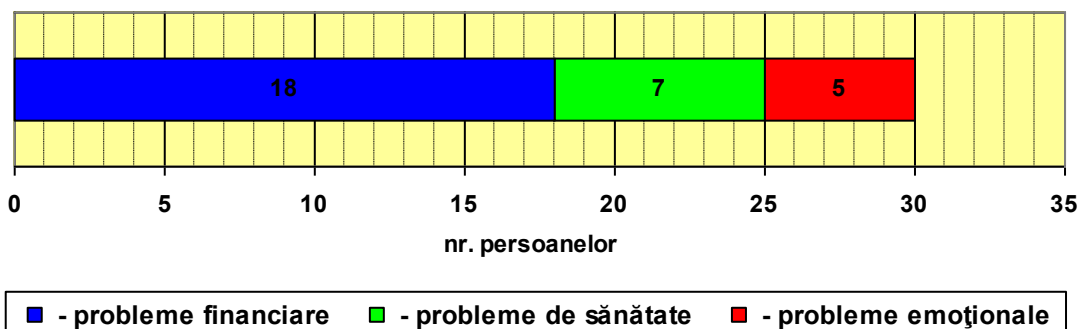
#### Problemele cu care se confruntă mamele singure

Conform datelor din figura nr.5 putem afirma că mamele singure se confruntă cu un șir de probleme, dintre care se evidențiază mai mult problemele financiare.

La punctul 6 al anchetei de studiere a problemelor și situației mamelor singure, subiecții anchetați au ierarhizat problemele

mamelor solitare după gradul lor de dificultate. Astfel, 18 persoane consideră că cele mai resimțite probleme sunt cele financiare, 7 persoane cred că problemele de sănătate sunt mai complicate, iar 5 subiecți plasează pe prima treaptă problemele emoționale, vezi figura 6.

Figura nr.6



Dintre persoanele ce au plasat pe prima treaptă problemele financiare ca fiind cele mai dificile, 11 sunt minore și 7 adulte; cele care au considerat problemele de sănătate ca cele mai grave – 4 sunt minore și 3 adulte; iar 5 subiecți din categoria adulților consideră drept cele mai profunde probleme – stările emoționale.

La întrebarea „Credeti că mamele singure sunt marginalizate?”, am obținut următoarele răspunsuri: 28 de persoane, din cele investigate, consideră că mamele solitare sunt marginalizate, iar alte două afirmă că această categorie de persoane nu este marginalizată. (vezi figura 7).

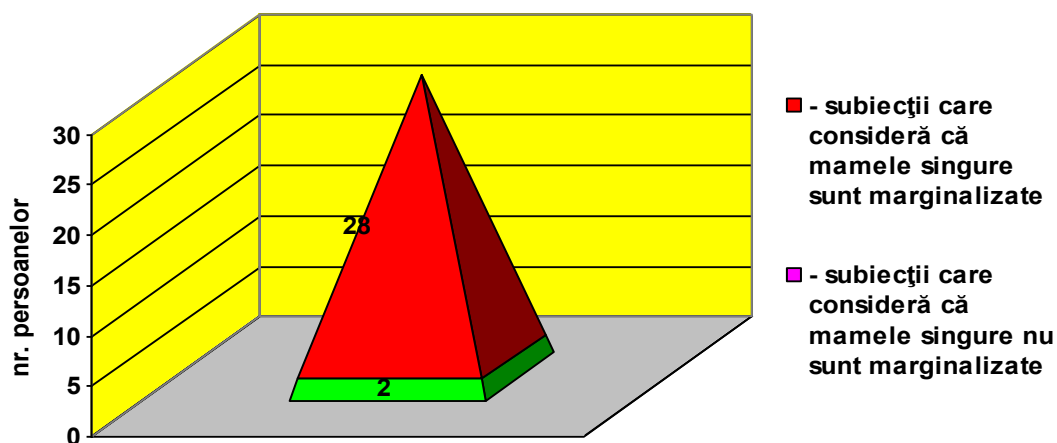


Figura nr. 7  
Marginalizarea mamei solitare

Rezultatele obținute ne permite să afirmăm că mamele singure nu sunt numai un fenomen social complex, dar și destul de marginalizat în cadrul societății contemporane.

Itemul 8 a vizat anturajul în care o mamă solitară se simte marginalizată frecvent. Subiecților li s-a propus 5 variante de răspuns. Datele obținute sunt: 9 subiecți consideră că mai des marginalizarea este prezentă în instituțiile medicale (maternități, policlinici); doi subiecți

au identificat varianta – în familie; 8 persoane au afirmat că aceasta are loc în familia lărgită; 9 subiecți au ales opțiunea – în cadrul comunității, iar o adultă consideră că mamele singure se simt marginalizate atât în instituțiile de învățământ, cât și în cele medicale, la fel și o minoră a optat pentru variantele ce indicau marginalizarea în cadrul societății și în cadrul familiei lărgite.

Sistematizate, rezultatele obținute ne permit să le prezentăm grafic în felul următor:

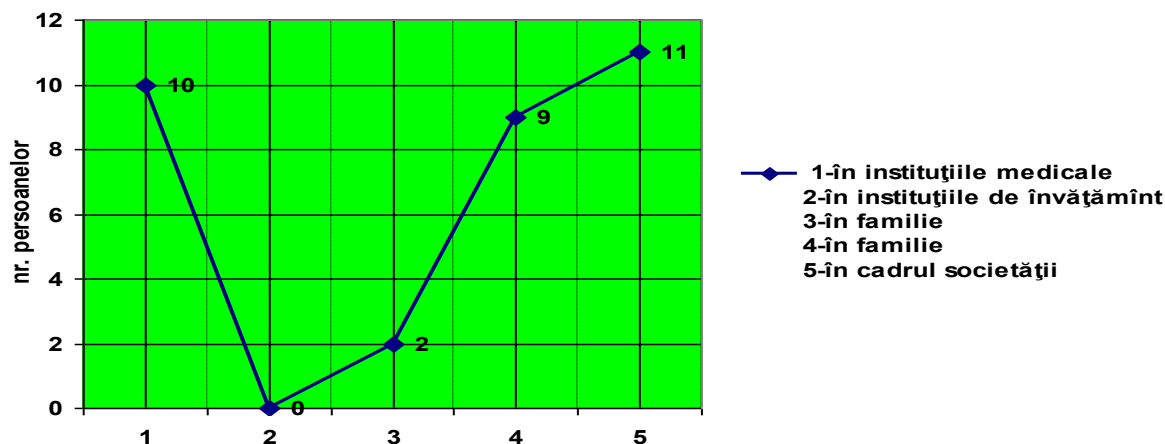


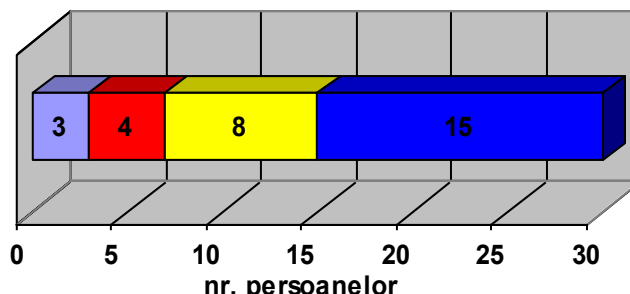
Figura nr. 8

### Mediile în care sunt marginalizate mamele singure

Din figura precedentă reiese că, cel mai des, mamele singure se simt marginalizate în instituțiile medicale, familia lărgită și în cadrul societății.

La itemul „Ce măsuri întreprinde statul în cazul mamelor singure?”, am obținut următoarele precizări: 8 subiecți au menționat că statul acordă asigurări medicale gratuite și indemnizații pentru mamele singure; 4

persoane, din cele 30 incluse în cercetare, au spus că nu cunosc ce măsuri întreprinde statul în cazul mamelor singure; 3 respondenți consideră că statul nu-i preocupat de problemele mamelor solitare, iar ceilalți, în număr de 15 respondenți, au susținut că statul acordă mamelor singure asigurare medicală gratuită, indemnizații, cazare într-un centru maternal și ajutor material. Am reprezentat grafic datele empirice astfel:



■ - nimic

■ - nu știu

■ - statul oferă asigurare medicală gratis și indemnizații

■ - statul oferă cazare în centrul maternal, asigurare medicală, indemnizații și ajutor material

Figura nr. 10

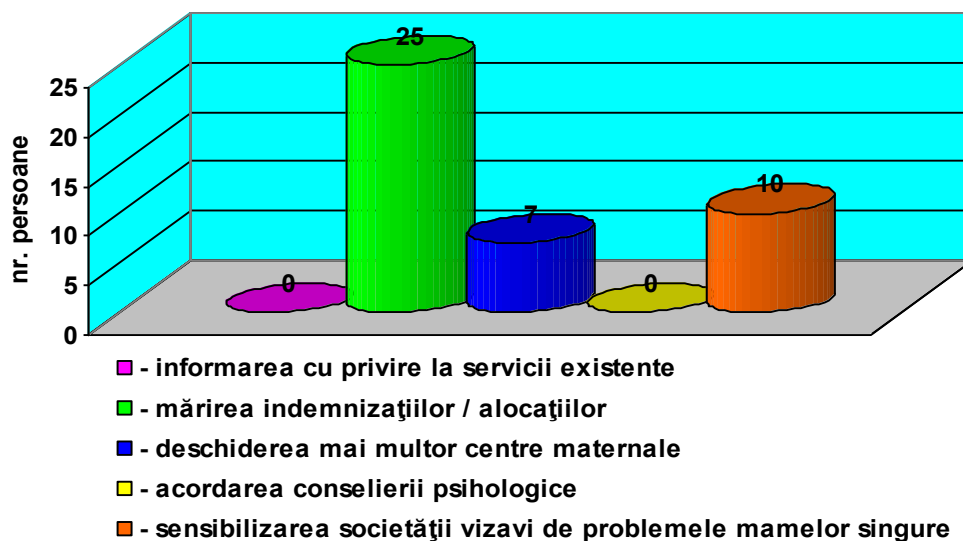
### Măsurile întreprinse de stat în cazul mamelor singure

Ultima întrebare a anchetei a reflectat măsurile sau condițiile ce trebuie întreprinse pentru îmbunătățirea situației mamelor singure. Această întrebare este de tip închis cu 5 variante de răspuns. La itemul dat am obținut următoarele rezultate: 8 subiecți, din cei 30 incluși în cercetare, consideră că este necesară mărirea indemnizațiilor/alocațiilor; 2 persoane

au optat pentru deschiderea mai multor centre maternale, la fel și pentru sensibilizarea societății vizavi de problemele mamelor singure, au optat 2 persoane; iar 8 respondenți cred că e necesară atât mărirea indemnizațiilor/alocațiilor, cât și sensibilizarea societății vizavi de problemele mamelor singure, și 5 subiecți au ales variantele ce vizau



mărirea indemnizațiilor/alocațiilor și deschiderea mai multor centre maternale. În urma sistematizării răspunsurilor, am obținut următoarea reprezentare grafică a acestora:



**Figura nr. 12**  
**Măsurile ce trebuie întreprinse pentru protecția și susținerea mamelor singure**

În concluzie, putem afirma că, fenomenul „mame solitare” este un fenomen social complex. În urma anchetării celor 30 de persoane cu statut de mamă singură, am obținut rezultate ce demonstrează că fenomenul dat are o pondere atât în rândul minorelor cât și al adulților, cu studii medii. Factorul determinant al apariției fenomenului mame singure constă în faptul că mama era la o vârstă fragedă și nu realiza consecințele unei relații întâmplătoare. Un alt factor este și proveniența mamei dintr-o familie social vulnerabilă, unde nu a beneficiat de o bună educație. Potrivit datelor aceleiași anchete, mamele singure se confruntă cu un șir de probleme complexe, dar cel mai des cu probleme financiare și emoționale. Practic toți subiecții investigați consideră că sunt supuși marginalizării. Cel mai des mamele singure sunt marginalizate în cadrul instituțiilor medicale, al familiei lărgite și al societății.

#### **Bibliografie:**

1. Abandonul Copiilor în Republica Moldova. – UNICEF, Chișinău, 2005
2. Anuarul statistic al Republicii Moldova. – Ed. Statistica, Chișinău, 2007
3. Costăchescu D., Asistența socială. – Ed. Polirom, Iași, 2005
4. Dezvoltarea serviciilor sociale destinate copilului și familiei. Ghid de aplicare practică. Chișinău, Multiart, 2007
5. Ghid de bune practici în asistența socială a copilului și familiei. – Ed. Lumen, 2002
6. Ghinescu C., Dombici I., Abandonul Maternal. – București, 2000
7. Miftode V., Populații vulnerabile și fenomene de automarginalizare. – Polirom, Iași, 2002
8. Monitorul Oficial al Republicii Moldova din 21.11.2002 – Chișinău
9. Raportul Social Anul 2007. – Ministerul Protecției Sociale a Familiei și Copilului
10. Regulamentul Centrului Maternal „Materna”. – Chișinău, 2007
11. Șincarenco E., Prican V., Melniciuc I., Popescu D., Moraru I., Holban A., Coptu V., Prevenirea abandonului și instituționalizării copiilor de vârste mici (0-7 ani). – Chișinău, 2007
12. Standardele minime de calitate privind funcționarea Centrului Maternal. – Chișinău, 2007
13. Șerban Elena-Petronela, Asistența socială a mamelor adolescente. – Ed. Lumen, 2007

## CONCEPTUL DE LIMBAJ ȘI SPECIFICUL DEZVOLTĂRII LUI LA ELEVII DIN CLASELE PRIMARE

**Livia Tarlapan,**

doctorandă la IȘE, lector, UPS *Ion Creangă*.

Lisina, N. I. Jinkina, S. N. Carpov, V. Liaudis, I. Negură.

*Actuellement il sont des changements radicaux dans l'économie, dans les domaines social et culturel. Ceux-ci, à son tour, transmettre des demandes pour la création d'une personnalité valeureuse et harmonieuse. Un trait des développement de ces personnalités est en la formation d'une language riche en termes de lexique et grammair.*

*Se référant à la language, Ch. Baylon à noter que ce terme désigne ce qui est commun dans la manière dont tous les hommes utilisent le mot ou l'écriture. Tout cela auteur a appelé la capacité de parler - la language.*

*L'âge scolaire est le temps la plus efficace de développer un language équitable et cohérente. Pour les enfants de cet âge le language est un moyen de communication, moyens d'acquérir un système de connaissances. Evidemment, sans l'étude de la langue, pas un trait de lecture et d'écriture, la language de l'enfant ne peut pas exercer la fonction de la connaissance systématique et multilatérale réalité.*

Actualmente în R. Moldova au loc schimbări radicale în economie, în sfera socială și culturală. Acestea, la rândul lor, înaintează cerința de educare a unei personalități valoroase și armonioase. Una din condițiile dezvoltării unei asemenea personalități este dezvoltarea unui limbaj bogat din punct de vedere lexical și corect din punct de vedere gramatical.

Despre originile limbajului nu se poate spune, din nefericire, mare lucru, din lipsă de informații și fiindcă acest fenomen este legat de originile omului. Într-o ordine strict istorică, schimbările majore produse de comunicare au început acum câteva secole, odată cu inventarea tiparului, procedeu de multiplicare bazat și el pe o invenție mai veche, aceea a scrierii, modalitate indirectă a conservării enunțurilor. Noi știm, însă, astăzi să păstrăm cuvântul și să-l reproducem aproape la infinit. [1, pag 3]

Problemei limbajului au fost consacrate lucrările lui B.F.Skinner, N. Chomski, D.J.Brown, L. S. Vîgotskii, A.A. Leontev, M. L.

Referindu-se la limbaj, Ch. Baylon menționa că acest termen desemnează ceea ce este comun în modul în care toate ființele omenesti folosesc cuvântul sau scrisul. Tot acest autor numește aptitudinea de a vorbi – **limbaj**. [1, pag 29-30]

A. Cosmovici este de părerea că limbajul reprezintă funcția de utilizare a limbii în raporturile cu ceilalți oameni. Este o funcție complexă care presupune o indisolubilă conlucrare a celorlalte funcții, în special a celor intelectuale și motorii. Înțelegerea cuvintelor presupune o percepție clară și antrenează memoria semantică, imaginația și gândirea, iar rostirea și scrisul implică abilități motorii foarte complexe, o conduită atentă și voluntară. În limbaj sînt prezente stările afective influențînd vorbirea și transmițîndu-se celorlanți. [4. pag. 170]

În lucrarea lui Al. Roșca, A. Chirev vom găsi cîteva definiții a noțiunii de limbaj. În una din ele limbajul este văzut ca o formă specifică de activitate umană prin care se realizează comunicarea dintre oameni. În alta limbajul este descris ca o activitate umană de comunicare prin intermediul limbii. Iar în cea de-a treia se afirmă că limbajul este o activitate specific umană în care, cu ajutorul limbii, se realizează, pe de o parte, comunicarea verbală dintre oameni, iar pe de altă parte, gândirea verbală a omului. [ s.7, p. 316-317] Aceste definiții nu se contrazic, ele mai degrabă se completează una pe alta. Analizînd și alte lucrări științifice în care este reflectată respectiva temă am desprins și alte câteva formulări ale conceptului de limbaj. Astfel, după „Dicționarul de psihologie” de N. Sillamy limbajul este funcția de exprimare și de comunicare a gândirii prin utilizarea de semne care au o valoare identică pentru toți indivizii de aceeași specie, în limitele unii arii determinate. [ s.8, 348 pag ]

P. Popescu-Neveanu definește limbajul ca pe o activitate de comunicare interumană, realizată prin intermediul limbii și al tuturor

resurselor ei, tot aici el afirmă că forma de bază, naturală și concretă a limbajului este vorbirea [limbajul oral]. În aceeași lucrare el susține că vorbirea este o activitate comunicativă ce se însușește treptat, se învață și sistematizează prin nenumărate exersări, experiențe ce debutează în copilărie și se extind pe parcursul întregii vieți. [s.6, p. 69-70]

Abordând aceeași problemă, în 1957, B. F. Skinner susținea că însușirea limbajului apare ca rezultatul unui proces de condiționare operantă. El consideră că punctul de plecare în însușirea limbajului îl reprezintă gînguritul copilului. Atunci cînd un copil gîngurește, el produce întreaga gamă de foneme pe care le folosesc ființele umane din întreaga lume, astfel ajunge să lege accidental cîteva foneme pe care părinții săi le consideră a fi primul cuvînt. Cînd acest lucru se întîmplă, copilul este recompensat pentru comportamentul său, fiind încurajat astfel să repete și să exerseze. Această recompensă mărește probabilitatea de repetare a comportamentului. Respectiva viziune, a lui B. F. Skinner, asupra felului în care copilul deprinde limbajul este una behavioristă, deoarece consideră limbajul ca fiind produsul unui anumit tip de comportament [comportament verbal]. Teoria respectivă poate fi considerată și reduționistă deoarece încearcă să reducă deprinderea limbajului datorită unor elemente simple ale legăturii stimul-răspuns.

Teoriile nativiste ale lingvistului N. Chomski vin să critice abordarea lui B. F. Skinner. El susține ideea moștenirii *mecanismului de deprindere a limbajului*, care operează prin extragerea regulilor de bază, din ansamblul cuvintelor auzite de copil. Copilul nu trebuie să fie învățat să vorbească, poate identifica regulile limbajului doar auzindu-i pe alții vorbind, deoarece sistemul este înăscut. Referitor la această problemă D. J. Brown [1973] a elaborat o teorie socială în care a evidențiat și aspectele sociale ale dezvoltării limbajului. Această teorie pornește de la ideea că limbajul provine din nevoia copilului de a comunica. Pentru el este important sensul, intenția indicată prin ceea ce spune. Efectuînd studii longitudinale asupra vorbirii copiilor, el a evidențiat faptul că însușirea limbajului se desfășoară într-o succesiune care parcurge aproximativ cinci etape.

La prima etapă copilul articulează doar propoziții simple de două cuvinte *Vreau mașinuța* sau *Mama plecat*.

Pe măsură ce intră în a doua etapă începe să folosească forme flexionale și articole, spunînd *Uite o pisică* sau *Am plecat*.

La etapa a III-a copilul începe să pună întrebări, de la cele relativ ușoare, cum ar fi *Ce?*, *Unde?*, *Cînd?*, până la *Cum?* și *De ce?*.

Etapa a IV-a este caracterizată prin introducerea frazelor simple, cum ar fi *Eu am băut lapte și cățelușul a băut lapte*.

La a V-a etapă copilul este capabil să lege propoziții prin elemente de relație și să utilizeze propoziții subordonate: *Eliza care locuiește acolo merge la școala noastră*. La această etapă copilul poate formula majoritatea tipurilor de construcții gramaticale specifice adulților, dezvoltarea ulterioară a limbajului realizîndu-se în principal prin îmbogățirea vocabularului, perioadă respectivă coincide cu debutul școlar al copilului. [2, pag. 37-40]

Vîrsta școlară mică este perioada cea mai eficientă pentru dezvoltarea unui limbaj corect, plastic și coerent. La intrarea în școală copilul comunică foarte bine tot ce este legat de vîrsta și activitățile sale. Auzul fonematic pentru limba maternă este bine dezvoltat și percepțiile auditive se desfășoară operativ astfel cele comunicate sînt relativ rapid recepționate și decodificate. Deprinderile de vorbire sînt bine consolidate pentru comunicarea obișnuită și astfel debitul verbal este crescut iar mesajul are coerență și expresivitate. Este important să precizăm că vorbirea școlarelor mici se sprijină pe structuri verbale preluate prin imitație de la adulții din familie, sau achiziționate din grădiniță și în care sunt implicate normele gramaticale ce controlează fluxul verbal. Odată cu învățarea scrisului și cititului vorbirea va deveni mai coerentă, clară și calitativă. Deoarece actul citirii și scrierii antrenează la rîndul lor mai multe funcții, procese psihice și capacități senzoriale. Însușirea citit-scrisului, dar și asimilarea multor cunoștințe conduc la o creștere sensibilă a vocabularului. Semnificația cuvintelor este mai îmbogățită, mai precisă și copiii pot descoperi mai ușor sensurile figurate ale unor expresii verbale. Competența lingvistică a școlarului mic este în progres față de cel al preșcolarelor. La fel și performanțele



exprimate în capacitatea de a dialoga, a povesti, a se exprima în scris. Dialogul în clasă este reglat prin modelele de exprimare oferite de învățătoare și se distinge prin completitudine și corectitudine, prin implicarea dacă este cazul, a expresiilor reverențioase. [3, pag. 230-236]

De asemenea, copiii de această vîrstă își perfecționează abilitatea de-a asculta îndelungat și atent o altă persoană, fără ca să o întrerupă. Trebuie de remarcat că intuitivitatea și plasticitatea gîndirii elevului mic se manifestă și altfel, elevul din clasa întâi nu întotdeauna își dă seama că învățătorul, adresîndu-se clasei, se adresează și sieși. De aceea la început învățătorul trebuie să vorbească personal fiecărui copil. Uneori limbajul elevilor mici reflectă particularitățile mediului lingvistic din anturajul cel mai apropiat al copilului: expresii greșite, vulgarisme și chiar argouri. Dacă unii copii au defecte de vorbire, este necesar să-i corectăm cu tact, dar insistent fără a permite ceilalți elevi să rîdă de acest neajuns. Instruirea în școală înaintează față de limbajul copilului mereu cerințe noi, legate de însușirea obiectelor de studiu, de necesitatea de-a înțelege limbajul învățătorului, care mereu se complică, de a răspunde desfășurat la tema lecției.

Pentru copiii de vîrstă școlară mică limbajul este și un mijloc de comunicare, mijloc de însușire a unui sistem de cunoștințe. Evident, fără o studiere a limbii, fără o însușire a cititului și a scrisului, limbajul copilului nu poate îndeplini funcția de cunoaștere sistematică și multilaterală a realității.

Aproape concomitent cu însușirea deprinderilor de a citi are loc și însușirea deprinderilor de a scrie. Greutățile ce reflectă asimilarea tehnicii scrisului sunt condiționate de faptul că musculatura măruntă a mîinii copilului nu este încă suficient de dezvoltată: mîina obosește, copilul se plînge că nu mai poate scrie, iar din aceasta cauză scrisul rămîne mășcat și colțuros, forma literelor nu este întotdeauna corectă, iar distanța dintre litere și cuvinte este arbitrală. Pentru preîntîmpinarea acestor neajunsuri este necesară corelarea activităților de învățare ce ar perfecționa și dezvolta toate felurile de limbaj al elevului, adică în asemenea caz învățătorul să propună o altă activitate orientată spre dezvoltarea

limbajul oral, iar mai tîrziu să revină la limbajul scris.

De asemenea, este important de menționat faptul că elevul însușește regulile de pronunțare pînă la deprinderea scrisului. De aceea, el scrie cuvîntul în felul cum îl pronunță. Astfel, pentru a nu comite erori de ortografie, este necesar ca elevul să pronunțe în sine distinct, silabă cu silabă cuvintele pe care le scrie, în special pe cele ce le scrie întotdeauna greșit. Scrierea corectă din punct de vedere ortografic depinde de gradul de autcontrol, adică de abilitatea elevului de a controla corectitudinea celor scrise. De obicei, se controlează rău în timpul scrisului atît elevii nereținuți, grăbiți, impulsivi, cît și cei care au o atitudine iresponsabilă față de învățătură, care nu sunt capabili să aprecieze critic activitatea lor de însușire. Dezvoltarea limbajului scris nu se reduce numai la cunoașterea regulilor de ortografie, abilitatea de a expune gîndirea în formă scrisă, ci se sprijină pe însușirea noțiunilor gramaticale, pe asimilarea conținuturilor regulilor care stau la baza construirii limbajului oral și scris.

Însușirea cititului se desfășoară pe etape. La început elevul află denumirea literelor și a sunetelor verbale corespunzătoare lor. Apoi modul de îmbinare a literelor în silabe și a silabelor în cuvinte. Deseori acest procedeu se desfășoară cu o anumită dificultate:

a] elevul n-a învățat să deosebească bine conținutul literelor, pe care le recunoaște încet și cu greșeli;

b] elevul raportează și leagă cu greu literele și sunetele respective.

Mai tîrziu el sintetizează elementele cuvintelor fără prea mari greutăți, dar deseori comite erori și la această etapă, pentru că se grăbește să citească cuvîntul înainte de a deosebi elementele lui componente, adică citește și ghicește. De cele mai dese ori, aceste greșeli se compun atunci cînd cuvîntul citit amintește după forma exterioară un alt cuvînt. În sfîrșit, procesul citirii la elev începe să se bazeze pe o discernare și pe o îmbinare rapidă a elementelor cuvintelor. Aceasta este etapa citirii curente și corecte. Rapiditatea citirii crește în mod evident odată cu trecerea dintr-o clasă în alta. De exemplu, elevul din clasa a patra citește cu voce tare aproximativ de trei ori mai repede decît elevul din clasa întâi, care a finisat



învățarea abecedarului. Dar de multe ori citirea rapidă nu conduce și la înțelegerea conținutului citit. Astfel apare întrebarea: Oare neînțelegerea de către elevii mici a unui text este condiționată de sărăcia lexicului copilului, de neputința de a găsi ideea fundamentală în cele citite, de lipsa de deprinderi de a lega părțile izolate ale lucrării într-un context. Înlăturarea acestor neajunsuri cere un lucru special din partea învățătorului. În primul rând, trebuie dezvoltat și îmbogățit vocabularul copiilor, elevii din clasele primare trebuie învățați să găsească ideea principală a povestirii sau a unui fragment din text, semnificația cuvintelor și propozițiilor mai esențiale în care se exprimă această idee. Ei trebuie să învețe a compune planul povestirii citite, să caute titlurile mai potrivite pentru aliniate, părțile planului etc. La înțelegerea conținutului textului ajută foarte mult citirea expresivă a textului, mai întâi de către învățător, apoi și de către elevi. Or, învățătorul trebuie să tindă mereu să perfecționeze limbajul oral și cel scris al elevilor. Dacă elevul întâlnește dificultăți de exprimarea orală, atunci acest copil trebuie îndemnat să vorbească, să-și exprime ideile și opiniile, apoi să i se corecteze cu tact defectele limbajului, să fie rugat să încerce să explice colegului său lecțiile. De asemenea, pot să apară probleme ce țin de limbajul scris, în asemenea cazuri elevul trebuie învățat să lucreze activ și conștient asupra exprimării ideilor într-o formă cât mai clară și mai precisă. Trebuie lăsat să caute cu perseverență cuvintele necesare, să aleagă cea origine a lor ce i-ar asigura o structură exactă și cât mai bună a propoziției. E necesar de îndemnat elevul să prefacă compoziția de câteva ori, să nu se mulțumească cu fraza care-i vine prima în minte, să-și pună mereu întrebarea dacă nu poate scrie mai bine, mai corect, mai convingător.

Pentru dezvoltarea limbajului elevilor mici se mai pot realiza activități de elaborare a unor texte cu teme de improvizație, povestirile copiilor despre impresiile avute în timpul excursiilor, comentările cărților citite, filmelor

vizionate. Este utilă și practicarea sistematică a unei lecturi expresive în voce.

În concluzie: obișnuindu-i pe copii să folosească corect cuvintele și luptând contra a tot felul de schimonosiri în vorbire, trebuie să avem în vedere următoarele: în procesul instruirii în școală, exprimarea plastică a școlarului este mai exactă și mai corectă din punct de vedere gramatical decât a preșcolarului, dar devine mai seacă, mai formală, mai șablonizată. Acest fenomen ar trebui eliminat treptat, străduindu-ne ca limbajul elevului mic să aibă forme gramaticale corecte și desfășurate, păstrându-și, însă, voiciunea, spontanitatea, culoarea și plasticitatea.

Realizarea acestor obiective solicită învățătorului dezvoltarea și îmbogățirea vocabularul copiilor, copiii fiind învățați să elaboreze texte originale, pe teme fantastice, să găsească ideea principală a unei povestiri, să-și exprime gândurile și sentimentele referitor la ea. Un învățător trebuie să știe că limbajul, ca oricare activitate umană, funcționează normal și deplin numai în conexiune inversă cu alte tipuri de activități și se dezvoltă în timpul includerii lui în componența activității de creare literară.

### Referințe bibliografice

1. Ch., Baylon, *Comunicarea*. Iași, Editura Universității „Al. I. Cuza”, 2000
2. *Psihopedagogie socială*. Partea II. Iași, Editura Universității „Al. I. Cuza”, 2000-2001
3. T. Crețu, *Psihologia vîrstelor*. București, Editura Credis, 2003
4. And. Cosmovici, *Psihologie generală*. Iași, Editura Polirom, 1996
5. V. Liaudis, Negură, I., *Psihologhiceskie osnovi formirovania pisimmennoi reci u mladșih școlnicov*. Moscva, 1994
6. P. Popescu-Neveanu, *Psihologie*. Manual pentru clasa X-a a școlii normale și licee. Buc., EDP, 1996
7. Al. Roșca, A. Chirev, I. Radu, *Psihologie generală*. Buc., EDP, 1976
8. N. Sillamy, *Dicționarul de psihologie*. Buc., Univers Enciclopedic, 1996

## PARTICULARITĂȚILE CULORII DIN PICTURA MOLDOVENEASCĂ

**Rodica Ursachi**, dr. în studiul artelor,  
 facultatea Arte Plastice și Design,  
 catedra Pictură .

Arta prezintă o modalitate privilegiată de a reflecta lumea înconjurătoare, artiștii orientându-se spre diverse aspecte ale ei. Unii sunt interesați de lumea interioară a omului cu toate retrăirile sale psihologice, alții sunt inspirați de forma exterioară a lumii în varietatea sa (probleme sociale, etice, estetice etc.). Una din aceste laturi a interesat și autorul articolului propus și anume problema culorii în pictura din Republica Moldova și traseele de interferență cu folclorul plastic. Pentru aceasta sa recurs la analiza comparativă a coloritului din arta populară și din pictură prin intermediul unor cromograme, calcule matematice ș. a. Într-un articol anterior am relevat dominantele cromatice în diferite genuri ale artei populare care, cu certitudine, au influențat spiritul creator al pictorilor români-basarabeni.

După același principiu este examinată și cromatica picturii din Republica Moldova (care se modifică atât pe perioade, cât și în cadrul fiecărei etape aparte). Alături de elucidarea evoluției culorii în arta plastică din Moldova, ne vom strădui să evidențiem și trăsăturile sistematizării ei structurale și să relevăm funcționalitatea ei compozițională. Pentru început, vom căuta să caracterizăm, din portocaliu, la începutul anilor '60, la una mai discretă, de factură conotațională, la sfârșitul aceluiași deceniu (alb, negru, roșu ș.a.), ea se îmbogățește în paralel cu albastru, negru, verde de diferite tonalități, cu nuanțe subtile de roz, galben citron, azur, în anii '70 - prima jumătate a deceniului 8 și devine mai gravă sau mai rafinată și evoluează în limitele unui diapazon ce balansează între tonuri de cafeniu roșcat, ocru auriu, roșu întunecat și albastru divers nuanțat, verde, oliv, gri ș.a., în a doua jumătate a anilor '80-începutul '90.

În acest context, vom căuta să elucidăm proporțiile dintre culori în aceste perioade și, astfel, vom determina dominantă anumitor culori în intervalele respective. Așadar, în prima etapă se urmărește prevalarea a două dominante cromatice: a culorilor cafenii roșcate și brune ce

materialul ilustrativ, grupurile de culori specifice fiecărui interval de timp în parte.

Regimul coloristic al tablourilor (ajunse până în prezent) din perioada constituirii artei plastice basarabene (1918-1940) este întemeiat pe nuanțe ce gravitează în linii mari în jurul a două nuclee cromatice diametral opuse, cu tangențe în diverse curente artistice, cum ar fi: arta peredvijnicilor sau arta modernă ("Mir iscusstva"; postmodernismul). Primul se bazează pe culori calde și sobre (cafeniu roșcat, brun, roșu întunecat ș.a.) iar al doilea pe culori pale și reci (albastru tuareg, verde etrusc, lila ș.a.).

Perioada anilor '40-'50 se particularizează printr-o gamă foarte redusă de culori calde, întunecate, plasate în câmpul compozițional după principiul clarobscurului.

Respectiv, cromatica deceniilor 6 și 7 se caracterizează printr-o distincție radicală de coloritul celorlalte etape, ea variind pe parcursul acestei faze nu numai de la un deceniu la altul, dar și în cadrul fiecărui segment temporal, în funcție de concepția artistică atât a unor pictori aparte, cât și a unor grupuri de plasticieni ce aveau o viziune specifică asupra problemelor vieții înconjurătoare. Oscilând de la o gamă bogată a culorilor roșu, galben, se impuneau cu aproximativ 52% și a culorii verde-albastru, careia îi revin aproape 48% din spațiul lucrărilor (PI. I; II.). Perioada anilor '40-'50 se caracterizează prin predominarea aceluiași brun-roșcat, dar cu nuanțe puțin mai calde, el ocupând în jur de 49% din suprafața cromogramei (PI. III). Depistarea dominantei cromatice în pictura anilor '60-'80 întâmpină dificultăți considerabile nu numai din cauza caracterului variabil al specificității tematice, dar și a numărului mult mai mare de plasticieni ce impun anumite sistematizări stilistice, în funcție atât de viziunea lor artistică, cât și de particularitățile lor psihoindividuale.

Indiferent de acești factori, încercăm să scoatem în evidență, în baza analizei cromatice a câtorva lucrări picturale, tendințele spre anumite culori cu raporturi prevalente. De

exemplu, pe parcursul anilor '60 se poate depista preponderența culorii roșii și a celei albe, următoarea fază fiind predominantă aproape în egală măsură de diverse nuanțe de verde și de culorile negru-brun și albastră; ultimul deceniu, inclusiv începutul anilor '90 caracterizându-se prin dominanta culorilor cu tonalități de ocru-cafeniu. Desigur, aceste raporturi nu pot fi clasificate în cadrul anumitor perioade concrete după o limită strictă, ele variind ușor în jurul segmentului temporal.

Dominanta cromatică sau frecvența utilizării unor nuanțe coloristice în anumite etape istorice ne îngăduie să observăm că, în pictură, culoarea luată în afara implicației factorilor psihoindividuali ai artiștilor se prezintă ca o proiecție a aspirațiilor spirituale ale epocii respective (perioada "albă" ori folosirea culorii roz la sfârșitul anilor '60-începutul anilor '70; sobrietatea deliberată a culorilor calde la sfârșitul anilor '80 etc.).

În baza analizei lucrărilor unde culoarea, pe lângă funcția sa decorativă, mai are și un rol de semnificație simbolică sau metaforică, se poate scoate în evidență o utilizare foarte frecventă a culorilor albe, roșii și negre, trinitate ce figurează în mod divers pe parcursul mai multor decenii. În acest context, putem trasa o paralelă între cromatică artei culte și a celei populare, a cărei structură coloristică se bazează în special pe aceste trei culori. Cu toate acestea, din cauza diverselor orientări stilistice, direcționate una pe preferința "estetică" a întregului popor, iar alta pe interesul tematic, fiecare aparținând diferitor coordonate de semnificație, această asemănare coloristică poate fi caracterizată ca fiind doar aparent formală.

Raportul culorilor folosite în pictură în diferite perioade solicită o anumită specificare, astfel în Planșa IV ne întâlnim doar cu culorile ce au un caracter preponderent în cadrul intervalelor respective. Analizând elementele coloristice ale fiecărei etape distinctive, putem conchide (prin structurarea vizuală) că nuanțele cele mai răspândite pe parcursul acestor faze sunt variațiile tonale ale culorii cafenii roșcate și negrului-brun. Astfel, ajungem la concluzia că, cromatică artei laice relevă afinități coloristice cu arta populară (în special a

țesăturilor de lână), ele fiind interceptate, după părerea noastră, nu atât din caracterul său de ordin formal, cât mai degrabă din acele puncte de tangență ale predispozițiilor psihoindividuale ale artiștilor cu specificul psihologiei colective a poporului. Deci, culoarea în pictură prezintă un factor de unitate plastică a coloristicii populare care, servește drept element de individualizare stilistică a artei populare românești și a structurii psihice (receptare, percepție vizuală) a artistului.

Dar cum s-ar putea explica aceste afirmații contrare, una referindu-se la caracterul aparent formal al prezenței culorilor albe, roșii și parțial negre în pictură, iar alta la natura inerentă a cromaticii artei culte și a celei populare.

Reieșind din cromograma coloristicii artei populare (PI. V; VI) vom încerca, preconizând o ipoteză poate mai puțin științifică, să presupunem că această primordialitate a culorilor brune și negre s-a păstrat în mod deosebit atât în conștiință, cât și în subconștientul artiștilor, grație practicării, până în prezent, a confecționării tradiționale a țesăturilor de lână, care ocupă ca și în trecut un loc important în amenajarea locuințelor moldovenești. Evident că dominanta culorii albe și mai puțin a celei roșii este caracteristică cu precădere costumului popular și țesăturilor de bumbac, care cu timpul își pierd valoarea pragmatică și sunt înlocuite treptat cu piese divers colorate. Deci, în urma acestei expunerii, putem conchide că acțiunea sa asupra artistului plastic nu mai este la nivel inconștient, ea fiind aplicată în lucrările picturale îndeosebi prin prisma raționalului. De aici și această supoziție ce relatează un transfer pur formal al culorilor, cu prevalare din arta populară în pictura moldovenească.

După această atestare teoretică privitor la conexiunea "inerentă" a coloristicii artei populare și celei culte, vom încerca o demonstrație practică a acestui raport. Ca și în cazul raportului de culori în arta populară, elucidat în articolul precedent în baza anumitor calcule matematice propuse de A. Novac[1], am determinat media frecvenței anumitor culori în operele picturale din diverse perioade. Spre exemplu în pictura din anii '60 culorile

predominante sunt roșu (media 12,8) și alb (media 10,7), iar în pictura anilor '80-'90 – culoarea cafenie (media 7,6) (anexa I). Luând în considerație posibilitatea unei devieri de la medie datorită eșantionului variat supus cercetării, trebuie să precizăm că aceste date au un caracter aproximativ. Și, deoarece culoarea cafenie și variatele ei gradări se întâlnesc foarte frecvent în pictura româno-basarabeană pe parcursul a mai multor perioade (media 33,4), am recurs la o analiză mai aprofundată a raportului corelațional al acestei culori în deferite genuri – arta populară și pictură. Reieșind din rezultate, ajungem la concluzia că această culoare în arta populară și în pictura anilor '80 are aproape aceeași medie generală, ceea ce presupune un grad de omogenitate mai semnificativ. Deci, la această etapă se poate vorbi despre o înrâurire mai mult sau mai puțin directă a artei populare asupra picturii moldovenești din perioada respectivă. Fapt ce nu poate fi atribuit întregii picturi româno-basarabene, chiar dacă în unele perioade se urmărește o frecvență ridicată a acestor culori (anii '40-'50), calculele reliefând o mare dispersie de 28,17% la o medie de 33,4 față de cea de 7,9% din arta populară, ceea ce înseamnă că aici culoarea cafenie nu are tangențe pronunțate în etnofolclor și deci nu poate fi vorba despre o anumită influență determinativă (liniară).

Și, deoarece pe parcursul lucrării nu o dată s-a relatat despre influența culorilor roșii și albe din arta populară asupra picturii moldovenești (îndeosebi în perioada anilor '60) și rolul lor hotărâtor în identificarea stilului național, am încercat să dezvăluim natura acestei legături pe baza analizei calitative (Anexa II). Rezultatul este, în ambele cazuri, pozitiv, valoarea coeficientului de corelație a culorii roșii fiind de 0,014 și de 0,004 la cea albă. Tot aici am executat și analiza comparativă a corelației acestor două culori în covor și costum. Datele obținute, ce au cel mai mare coeficient de corelație, de 0,22 pentru culoarea roșie și 0,2 pentru cea albă, indică un grad înalt de legătura între aceste două genuri, ceea ce precizează originea lor omogenă.

Așadar, prin calculele efectuate, am stabilit existența unei corelații între cromatica

artei populare (îndeosebi a textilelor) și cea a picturii (din anii '60 și '80), ceea ce presupune o înrâurire considerabilă a pictorilor români basarabeni din coloristica fastuoasă a folclorului românesc. Dar credem că aceasta nu e suficient pentru a afirma în mod convingător că coloristica picturii își are rădăcinile adânc implantate în filonul artei populare. Precum s-a menționat anterior, toate calculele au un caracter relativ, deci și mărimea raportului de corelație este aproximativă, ea fiind influențată și de mărimea ansamblului și de erorile de selecție.

Și, fiindcă rezultatele căpătate ne scot în evidentă raportul cromatic corelațional (artă populară-pictură) numai din anumite perioade concrete, ținem să menționăm că în celelalte faze ale picturii dominanta cromatică rămâne în fond străină impulsioniștilor venite din folclor.

De exemplu, în perioada anilor 1918-1940, ea este mai degrabă de natură cultă, iradiată din arta peredvijnicilor ruși, ce avea ca scop sugerarea unei stări de spirit instabile a societății.

Dominanta cromatică în pictură este caracterizată de obicei printr-o gamă izocromă, care se determină prin coraportul părților coloristice, ce pot fi juxtapuse prin adădire sau îmbinate prin suprapunere. În acest context, se poate menționa că aceste două forme de expunere a culorii impun artistului o profundă cunoaștere a efectului psihologic al rezultatului îmbinării culorilor, cu scopul de a sugera spectatorului o anumită predispoziție sentimentală. De exemplu, tonurile obținute prin suprapunere sunt oarecum surdinizate și, în funcție de gama cromatică (rece, caldă, închis, deschis), ele pot reflecta o stare de tristețe sau meditație, iar cele căpătate prin joncțiune aditivă (mai ales a tentelor pure), în urma exaltării reciproce devin mai strălucitoare, luminoase, generând astfel predispoziții de bucurie (roșu și galben) sau dramatism (albastru și roșu) etc.

Legitățile contrastului cromatic ale relațiilor culorilor în funcție de luminozitate, saturație etc. au fost abordate mai profund în literatura de specialitate<sup>[2]</sup>, așa că asupra acestui aspect nu ne vom opri în mod deosebit.

Plasticienii folosesc contrastul ca acțiune psihologică asupra receptivității spectatorului, fie el de ton (deschis-închis) sau



caloric (cald-rece). Primul acționează ca raport de orientare în spațiul fizic și implică simțul distanței s-au mărimii (și este utilizat cu precădere în perioada anilor '40-'50), al doilea, grație efectului său termodinamic, este dispus să determine și "greutatea" obiectelor, conferindu-le astfel valoare substanțială. Tot aici s-ar putea nota și faptul repartizării culorii ca valoare tonală în format, ea fiind plasată pe suprafața pânzei (în special în pictura bazată pe principiul clarobscurului) sub raport direct sau invers proporțional în funcție de formă și idee. De exemplu, în lucrarea *Tipografia ilegală «Iskra» la Chișinău*, suprafețele deschise de culoare (alb, ocru) sunt mai mici decât cele întunecate (brun, căprui), această tratare ajutând la exprimarea unei stări de încordare psihologică. Dar ținem să remarcăm că, pe lângă această modalitate de prezentare a culorii, mai există diverse tipuri de structuri cromatice impuse de specificul curentului, fiecare răspunzând unei anumite forme de exprimare. În lucrările decorative culorile sunt plasate în dependentă atât de intensitatea, cât și de tonalitatea lor în diferite intervale<sup>[3]</sup> de spațiu inegale *Fetele din Ciadâr-Lunga*, care uneori ajung la dimensiuni destul de impunătoare în formatul lucrării. Această dispunere pe intervale a culorii în suprafața tabloului are, pe de o parte, un rol de echilibru compozițional, iar, pe de alta, grație proporțiilor sale, obține o forță primordială în conceperea conținutului lucrării.

În funcție de perioada cronologică, s-ar putea explica și tipul de armonie coloristică în diverse structuri cromatice. Spre exemplu, picturii din anii 1918-1950 în mare măsură îi este caracteristică armonia prin acord de analogie, iar celei din anii '60-'80, pe lângă această modalitate de concordanță îi este cunoscută și armonia bazată pe contrastul de valoare, și cea prin dezacord parțial a accentului din altă gamă a dominantei.

Deoarece un rol foarte important în construcția coloristică a operei picturale îl are contrastul de culoare, vom încerca să facem o clasificare cât mai elocventă al acestui aspect. De exemplu, contrastul cromatic poate fi: calitativ (contrastul valoric dintre culori); cantitativ (se caracterizează prin raportul invers proporțional al unor culori pure, juxtapuse în

suprafața lucrării), cald-rece sau cel complementar.

Nu mai puțin important ni se pare a fi și rolul funcționalității culorii în compoziție, ea variind de la o etapă la alta, în funcție de problematica estetică-artistică propusă de către artiști în anumite perioade concrete. De exemplu, în pictura anilor '18-'40, culoarea îndeplinește o funcție constructivă și contribuie totodată la sugerarea materialității; în perioada anilor '40-'50, ea mai apare și ca efect spațial, iar în deceniile 6 și 7 culoarea obține o nouă atribuție – pe cea de expresivitate plastic-metaforică și de semnificație a conținutului; în anii '80 și începutul anilor '90 funcționalitatea compozițională a culorii rămânând în limitele aceleiași sarcini de expresivitate metaforică.

În aceeași ordine de idei, vom recurge la o expunere mai detaliată a aspectului prezentativ al culorii în pictura româno-basarabească. Așadar, prezentarea culorii poate avea diferite surse de plecare, care se pot succeda sau suprapune în funcție de etapa istorică ori de interesul artistului, cât și de genericul colectiv: 1) instinctual-afectivă (corespunde emoțiilor, sentimentelor, în funcție de predispoziția individuală a artistului); 2) perceptiv-cognoscibilă (ține de gândirea operațională, de cunoașterea anumitor reguli referitoare la legitățile optice); 3) simbolică (are la bază sistemul memoriei colective).

Din studierea coloritului picturii basarabene pe o perioadă destul de îndelungată, vom căuta să specificăm acele trăsături esențiale ce caracterizează formula de bază a cromaticii în pictură. Aceste caracteristici tipice pot varia pe fundalul diferitelor etape în funcție de gradul de acțiune al particularităților psihoindividuale ale fiecărui artist în parte, corelate cu un sistem de interes, cât și al unor factori generali. După opinia noastră, în pictura basarabească, culoarea este aplicată în primul rând în funcție de tipul de temperament al artistului (substrat care, în orice condiții, este prevalent, datorită rezonanțelor psihice primare).

2) Culoarea de cele mai multe ori este subordonată tematicii.

3) Culoarea vine în concordanță cu viziunea artistică a plasticianului, în anumite perioade ale creației sale, al cărei sistem de

valori estetice poate fi îmbogățit prin diverse surse de inspirație (arta populară, icoane etc.).

4) Culoarea reflectă (poate inconștient) specificul mediului geografic în care activează artiștii români basarabeni.

Deci, în fond, acestea sunt particularitățile tipologice fundamentale ce caracterizează formele structurale ale cromaticii picturii de șevalet din Moldova, care a evoluat prin prisma trăsăturilor temperamentale, de la reprezentări supuse interferențelor cu experiența artei academiste și a curentelor moderne la prezentări estetico-simbolice, preluate în mare măsură din tradiția artei populare și a icoanei basarabene.

1. În urma acestor relatări putem face următoarele concluzii:
2. Pictura basarabeană din anii 1918-1940 se caracterizează prin două dominante cromatice: a) a culorilor cafenii roșcate și brune (aproximativ 52%) și b) verde-albastru (aproape 48%).
3. Cromatica picturii din perioada anilor '40-'50 se particularizează prin utilizarea frecventă a culorilor brun-roșcate, ce se impun cu aproximativ 43% în suprafața lucrării.
4. Pictura anilor 1960-1980 indică diverse raporturi cromatice în cadrul fiecărei faze: în anii '60 - prevalează culorile roșii și albe; în anii 70 – diverse nuanțe de verde, negru-brun și albastru; în anii '80-începutul anilor '90 - tonalitățile ocrului-cafeniu.

5. În pictura cu conotații simbolice predomină culorile: roșu, alb și negru.
6. Nuanțele de brun-cafeniu sunt cel mai des întâlnite în pictura basarabeană (în diverse perioade).
7. Cromatica artei laice relevă afinități cu coloristica artei populare (în special a textilelor).
8. Rezultatul calculelor efectuate scot în relief un grad de legătură indirect între cromatica picturii și coloristica artei populare.
9. Culoarea are, în pictura anilor '18-'40, o funcție constructivă, în anii 1940-1950 ea ajută la redarea materialității și a efectului spațial, în deceniile 6-8 îndeplinește un rol de expresivitate plastic-metaforică și de semnificație a conținutului.
10. Culoarea apare în pictură în funcție de mai mulți factori: psihologici, condiționali, geografici.

Note:

1. A. Novac, *Metode statistice în pedagogie și psihologie*, Ed. Didactică. București, 1974.
2. V. Kandinsky, *Spiritualul în artă*, Meridiane, București, 1994, p. 74-77; E. Pohonțu, *Inițiere în artele plastice*, Ed. Albatros, București, 1980, p. 309-363 ș.a.
3. Problema intervalului de culoare în suprafața lucrării decorative este abordată mai detaliat în *Culoarea în pictură* de N. Volcov, p. 72.

#### Anexe

- I. Media aritmetică a culorilor roșii și albe în pictura anilor 60.

**Tabel de frecvență.**

Intervalul	Valoarea centrală a intervalului	Frecvența ( $f$ )		$fx$	
		Roșu	Alb	Roșu	Alb
1-11	5,5	4	11	22	60,5
12-23	16,5	8	10	132	165
		$\sum_{i=1}^m f_i = 12$	$\sum_{i=1}^m f_i = 21$	$\sum_{i=1}^m f_i x_i = 154$	$\sum_{i=1}^m f_i x_i = 225,5$

$$\bar{x} = \frac{\sum_{i=1}^m f_i x_i}{\sum_{i=1}^m f_i} = \frac{154}{12} \approx 12,8 ;$$

$$\bar{x} = \frac{\sum_{i=1}^m f_i x_i}{\sum_{i=1}^m f_i} = \frac{225,5}{21} \approx 10,7 .$$

Media aritmetică a culorii cafeniei în pictura anilor 80.

Tabel de frecvență

Intervalul	Valoarea centrală a intervalului	Frecvența ( $f$ )	$fx$
1-9	4,5	9	40,5
10-19	14,5	4	58
		$\sum_{i=1}^m f_i = 13$	$\sum_{i=1}^m f_i x_i = 98,5$

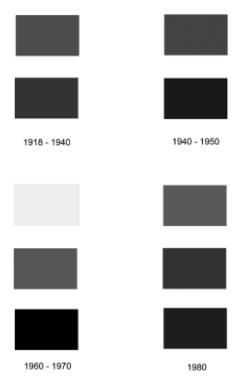
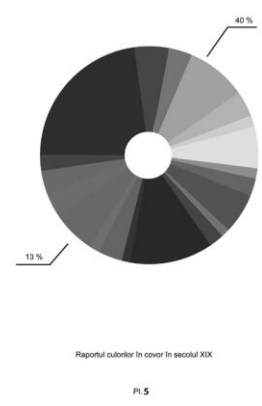
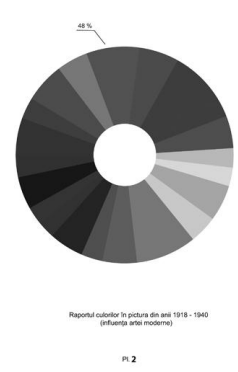
$$\bar{x} = \frac{\sum_{i=1}^m f_i x_i}{\sum_{i=1}^m f_i} = \frac{98,5}{13} \approx 7,6$$

II. Corelația simplă a culorilor roșii și albe între arta populară și pictura anilor 60.

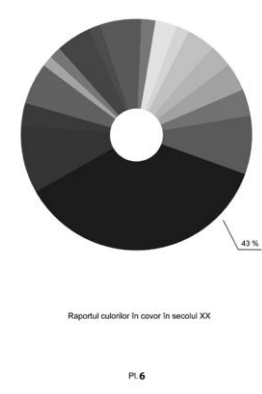
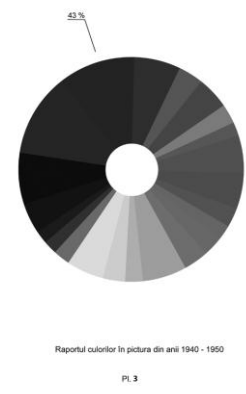
$$r = \frac{(0,152 - 18,3) \times (0,52 - 12,8)}{58 \times 17,05 \times 15,11} = \frac{-18,148 \times (-12,28)}{14942,25} = \frac{222,857}{14942,25} \approx 0,014$$

Și

$$r = \frac{(0,152 - 18,8) \times (0,52 - 3,7)}{58 \times 19,12 \times 10,8} = \frac{-18,648 \times (-3,18)}{11976,768} \approx \frac{59,3}{11976,8} \approx 0,004$$



PL.4



**Summary**

The color of republic of Moldova's painting varies from a period to another, depending on character of the external influences (ideological, esthetical, psychological).  
The colors which dominate in each period are: 1918-1950 – brown-reddish, 1960 –

red, white; brown and green-bluish; 1940-1950 – (brown)-reddish; 1960 red, white; 1970 – different tints of green, blue, black; 1980-1990 – variations of ochre-brown. The colors red, white and black prevail in the painting with symbolical content.

**ÎNVĂȚAREA PRIN COOPERARE CA FORMĂ CE STIMULEAZĂ COLABORAREA ELEVILOR DE VÎRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ**

**Elena Losîi**, dr. în psihologie,  
Catedra de Psihologie Aplicată și Asistență Socială,  
U.P.S. „I. Creangă”.

*Termeni cheie:* formă de învățare, învățarea prin cooperare, învățarea activă, colaborarea, activitatea de grup.

**Summary:**

In this article is presented interesting theme for pedagogical psychology teaching through cooperation. This form of teaching is

detailed described, with presentation of its theoretical landings and different authors visions concerning advantages and disadvantages. The term of organization of teaching through cooperation are analyzed.

„Învățarea prin cooperare (*cooperative learning*) reprezintă utilizarea, ca metodă



instrucțională, a grupurilor mici de elevi, astfel încât aceștia să poată lucra împreună, urmând ca fiecare membru al grupului să-și îmbunătățească performanțele proprii și să contribuie la creșterea performanțelor celorlalți membri ai grupului.” (Ausubel D., Robinsom F., !981) Sintagmele învățare în grup și învățare prin cooperare sunt utilizate adesea ca și cum ar desemna același lucru. În realitate, învățarea în grup desemnează activitatea de studiu a unui grup de elevi – aceștia pot sau nu să coopereze. „Învățarea prin cooperare desemnează o situație de învățare în care elevii lucrează în grupuri cu abilități și cunoștințe eterogene (*mixed ability groups*) și sunt recompensați pe baza performanțelor grupului.” (A. Woolfolk, 2001, *Educational Psychology*)

Cercetătorii au dezvoltat diverse teorii ale învățării prin cooperare. Una din ele, emisă de Johnson și Johnson (1999), presupune:

**Interdependența pozitivă** (percepția pe care membrii grupului o au asupra acestuia: trebuie să lucreze împreună pentru a atinge scopul propus; au nevoie unul de celălalt pentru sprijin, explicații, coordonare);

**Responsabilitatea individuală** (performanța individuală a membrilor grupului se raportează la un anumit standard și fiecare membru este răspunzător de propria contribuție la îndeplinirea scopului propus);

**Interacțiunea promotorie** (elevii sunt plasați în așa fel încât să interacționeze direct, față în față la nivelul grupului, și nu dintr-un colț în altul al clasei);

**Analiza activității de grup** (grupurile de elevi reflectează asupra colaborării lor și decid asupra modului de îmbunătățire a eficienței acestui tip de activitate);

**Dezvoltarea deprinderilor interpersonale în cadrul grupurilor mici** (acestea sunt necesare pentru funcționarea eficientă a grupului; aceste deprinderi, precum capacitatea de a oferi un feedback constructiv, acțiunea consensuală, implicarea fiecărui membru al grupului în activitate trebuie predate și practicate înainte ca grupul să abordeze o sarcină de lucru din cadrul procesului didactic propriu-zis.

Trebuie să menționăm aici că *cooperarea* (conlucrarea, munca alături de cineva), presupune *colaborarea* (participarea activă la realizarea unei acțiuni, bazată pe schimbul de propuneri, de idei). Putem face unele delimitări de sens, înțelegând

prin **colaborare** o *formă de relații* între elevi, ce constă în soluționarea unor probleme de interes comun, în care fiecare contribuie activ și efectiv și prin **cooperare** o *formă de învățare*, de studiu, de acțiune reciprocă, interpersonală/intergrupală, cu durată variabilă care rezultă din influențările reciproce ale agenților implicați.

Metodele de învățare prin cooperare se împart în două categorii largi. Una poate fi numită *metode de studiu în grup* (*group study methods*), în cadrul căreia elevii lucrează împreună pentru a se ajuta reciproc să stăpânească o totalitate de informații sau deprinderi relativ bine definite – ceea ce Cohen numește „probleme bine structurate” (*well structured problems*). Cealaltă categorie este numită în mod obișnuit *învățarea prin proiecte instrucționale de grup* sau *învățarea activă*. Aceasta expune un ansamblu de metode care se referă la implicarea elevilor, în timpul orelor, la realizarea unor proiecte comune: un experiment, un raport scris asupra unui subiect, o planșă, etc.” „Nu este suficient să le spunem elevilor să lucreze împreună; aceștia trebuie să aibă o motivație pentru a lua în serios atât realizările proprii, cât și pe acele ale colegilor. Mai mult, cercetările arată că, dacă elevii vor fi recompensați pentru îmbunătățirea rezultatelor proprii în raport cu rezultatele obținute într-un moment anterior, și nu în raport cu rezultatele colegilor, motivația va crește; recompensa pentru progresul propriu face ca succesul să nu pară nici greu de atins, dar nici prea accesibil.” Acest tip de învățare prezintă beneficii pentru relațiile care se stabilesc între elevi. Lucrul în grup poate fi o activitate care le permite elevilor să sintetizeze și să aplice într-un mod nou ceea ce au învățat.

Cohen recomandă învățarea prin cooperare drept o metodă de promovare a armoniei sociale și a șanselor egale în clasele și școlile unde există elevi cu profiluri etnice și rasiale diferite. Cu privire la această idee a lui Cohen, Slavin nota: „Efectele pozitive ale învățării prin cooperare durează de obicei și după ce grupul de lucru respectiv s-a dizolvat și ele se pot extinde la nivelul relațiilor extrașcolare. Acest tip de învățare contribuie în egală măsură la acumularea de cunoștințe și la instaurarea unei atmosfere de armonie socială și poate duce la creșterea participării elevilor proveniți din diverse grupuri minoritare la procesul educațional”



Rezultatele acestei metode de studiu, conform opiniei cercetătorilor Johnson, Johnson și Holubec (1998) sunt:

- Depunerea unui efort mai intens de către elevi în procesul de învățare: acesta include rezultate mai bune și un randament mai mare din partea tuturor, activarea memoriei de durată, prezența motivației intrinseci pentru învățare, dozarea timpului, utilizarea proceselor mentale de nivel superior (dezvoltarea gândirii abstracte) și dezvoltarea gândirii critice.

- Dezvoltarea unor relații interpersonale mai bune: acestea includ relațiile colegiale, solidaritatea, grija și devotamentul, sprijinul personal și în cadrul comunității școlare, aprecierea diversității.

- Un tonus psihic mai ridicat: Acesta se referă la formarea personalității în general, la afirmarea ego-ului, la dezvoltarea socială, dobândirea competențelor sociale, respectul de sine, simțul identității și capacitatea de a rezista în condiții de stres și în situații de adversitate.

Componentele esențiale ale cooperării sunt interdependența pozitivă, interacțiunea nemijlocită, analiza activității de grup, responsabilitatea individuală și de grup, dezvoltarea deprinderilor interpersonale în cadrul grupurilor mici. Structurarea permanentă a acestor elemente de bază și convertirea lor în situații de învățare la nivelul grupului permite implementarea acestei metode de învățare pe termen lung și asigurarea succesului

Implicarea activă în realizarea sarcinii este o condiție a activismului și a asigurării unei învățări temeinice. În sprijinul acestei idei, Appelbaun P. susține faptul că “elevii învață mai bine atunci când le pasă despre ceea ce învață, când sunt direct motivați să realizeze un lucru, când există un scop, când există o responsabilitate și un angajament asupra a ceea ce au de făcut.” (2001, p. 117)

Dintre *factorii favorizanți ai învățării prin cooperare* fac parte :

1. Stimularea în sarcină este îmbunătățită datorită prezenței altora.
2. Resursele grupului (de memorie, de stocare, de atenție etc.) sunt mai bogate decât în cazurile individuale.
3. Există șanse mari ca printre membrii grupului să fie unul capabil să descopere soluția.
4. Greșelile întâmplătoare sunt compensate: în

ciuda apariției acestora “rezultatul general al grupului va fi mai precis decât cel al individului luat separat.”

5. Lacunele sunt corectate. Este mai ușor să recunoști greșelile altora decât pe cele proprii.

6. Stimularea apariției de idei noi este o rezultată a interacțiunii cumulative, deoarece fiecare membru dezvoltă ideile celuiilalt.

7. Se învață din experiența altora.

Dintre *factorii care îngreunează activitatea în grup* și care fac ca uneori grupurile să fie mai puțin eficiente decât activitatea independentă, amintim următorii:

1. Opoziția de scopuri, interese și obișnuințe ale membrilor poate face ca acțiunea de colaborare să fie extrem de dificilă;

2. Dificultățile de comunicare tind să sporească pe măsură ce grupul crește, iar pentru cei timizi este mai greu să participe activ atunci când grupul este mai mare;

3. Dificultățile de coordonare cresc, de asemenea, pe măsură ce grupurile sunt mai mari, astfel încât este tot mai greu să se realizeze un efort comun, integrat, fără să se cheltuiască mult timp pentru rezolvarea și prevenirea dificultăților de coordonare.

4. Distragerea și supraestimarea care fac dificil de obținut efortul individual concentrat, susținut, necesar pentru învățarea anumitor subiecte și pentru rezolvarea problemelor;

5. Dependența excesivă de ceilalți poate fi favorizată de activitatea în grup. Faptul că unii membri din grup se bazează pe cei mai capabili, duce la lenevire și la evitarea propriilor responsabilități.

Calitatea superioară a produselor grupului este susținută de unii cercetători fie în termeni foarte optimiști (“nivelul atins de grup depășește pe cel al elevului cel mai inteligent care utilizează exclusiv mijloacele sale proprii” – G. Dubal, 1969), fie mai moderați (“deși grupul este de obicei mai bun decât individul mediu, el este rareori mai bun decât cel mai bun individ” – A. P. Hare, 1962).

Comparând lucrul în grup cu cel individual, W. Doise și G. Mugny, specifică faptul că “după natura sarcinii, după resursele individuale ale membrilor grupului și după modul lor de interacțiune, travaliul unui grup poate fi inferior, egal sau superior celui al individului confruntat izolat cu aceeași sarcină.”

(1998, p. 38) Metodele interactive de grup determină și stimulează munca colaborativă desfășurată de elevi, în cadrul căreia, toți participă cu ceva și nimeni nu “pleacă” cu nimic. Profitul este atât al grupului (soluționarea problemei, găsirea variantei optime), cât și al fiecărui individ în parte (rezultatele obținute, efectele apărute în planurile cognitiv, emoțional-afectiv, comportamental; o învățare nouă)

Deci, vârsta micii școlarități este una de achiziție masivă a experienței general adaptative pentru viață, analizându-se în primul rând din perspectiva adaptării școlare și a învățării, considerate ca procese definiții în structurarea ființei umane. Progresele obținute sunt mai constante și se manifestă în toate compartimentele dezvoltării psihice și fizice. Viața socială a școlarului este și ea intensă. Acum este “vârsta prieteniei”. Se face simțită nevoia elevului de a trai în colectiv, de a participa la activități comune. Ține de grupul clasei care reprezintă “un grup social viu”. Odată cu integrarea în colectivitatea școlară, începe și familiarizarea cu cerințele vieții sociale. El asimilează treptat reguli de conduită individuală și colectivă, în funcție de care își reglează atitudinile și relațiile cu alte persoane.

## PARTICULARITĂȚI ÎN MODERNIZAREA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI ARTISTIC SUPERIOR

**Ana Simac**, doctor în studiul artelor,  
conferențiar universitar

**Lilea Răcilă**, lector superior.

Învățământul artistic superior, în ultimii ani, a fost supus unor influențe și transformări radicale, strident necesare societății contemporane. Procesul de reformare a fost condiționat în primul rând de realitatea obiectivelor Procesului Bologna. Noutatea și complexitatea Procesului Bologna ghidează spre elaborarea unui sistem de asigurare a calității în procesul învățământului artistic superior.

Aceste reforme dezvăluie un șir de probleme legate de pregătirea în domeniul implementării noilor strategii didactice. În contextul reformei învățământului din Republica Moldova, care prevede implementarea învățământului formativ, se conturează necesitatea studierii, evaluării și utilizării noilor tehnologii de predare/evaluare în domeniul artistic. Acest fapt, la rândul său, ar contribui la armonizarea sistemelor educaționale

În acest context considerăm că învățarea colaborării la această etapă inițială din cariera școlară poate contribui la o adaptare mai ușoară la cerințele școlii și va forma niște deprinderi utile pentru celelalte etape ale vieții.

### **Bibliografie selectivă:**

1. Morand de Jouffrei, P. - Psihologia copilului, Teora, 1999
2. Rudica, T. - Psihologie școlară, Ed. Polirom, Iasi, 1998, volum coordonat de Andrei Cosmovici și Luminița Iacob
3. Ausubel, D., Robinson, F. - Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică, Ed. Didactică și Pedagogică, București, 1981
4. Cosmovici, A., Iacob, L. , Psihologie școlară, Iași, Polirom, 1998
5. Neacsu, I. - Metode și tehnici moderne de învățare, Ed. Militară, București, 1990
6. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. М.:1996.
7. Детская практическая психология: Учебник/ Под ред. проф. Т.Д. Марцинковской. – М.: Гардарики, 2000. – 255с

artistice în plan european, cercetarea noilor tehnologii educaționale adecvate fenomenelor culturale contemporane.

Precum arta contemporană propune astăzi spectatorului explorarea cu intenții de inventivitate, expresivitate și originalitate, astfel și învățământul artistic este supus unor programe de modernizare a conținuturilor curriculare, axat preponderent pe formarea competențelor și integrare, individualizarea integrării, caracterul aplicativ al cunoștințelor, precum și obținerea unei educații artistice de calitate.

În acest scop, în învățământul artistic sunt proiectate noi finalități ale procesului educațional, axate pe formarea continuă, se preconizează motivația sistematică a studenților, realizarea interactivă a activităților frontale cu cele individuale, utilizarea tehnologiilor



moderne de instruire, modernizarea programelor de studii în corespundere cu obiectivele de la Bologna.

Astfel, au fost modernizate standardele și programele de studii, fiind axate pe competențe și individualizarea învățării. Un element important în optimizarea învățământului artistic îl constituie modernizarea sistemului de evaluare a cunoștințelor, care a devenit mai diversificat din punct de vedere al structurii. Sistemul de evaluare este extins, în special, asupra competențelor stimulate de standardele de formare profesională și impune algoritmul: standarde de formare profesională – standarde de evaluare – obiective de evaluare – probe.

În scopul realizării unor corelații eficiente, între predare – învățare – evaluare se realizează schimbări ale metodelor și tehnicilor de evaluare. Se operează cu o serie de metode pentru optimizarea calității educației artistice: metode cantitative de evaluare, metode calitative de evaluare, metode alternative de evaluare, ce vizează atât evaluarea în strânsă legătură cu instruirea, precum și rezultatele academice obținute pe o perioadă mai îndelungată.

Pentru asigurarea calității instruirii, evaluarea studenților se realizează pe întreaga perioadă a procesului de studii, prin efectuarea cel puțin a două evaluări curente, nota finală fiind compusă din nota medie a evaluărilor curente, cea a lucrului individual și nota de la examen.

Specificul însușirii artistice presupune organizarea expozițiilor, viziunile lucrărilor practice efectuate de studenți pe parcursul întregului semestru la fiecare disciplină cu activități practice. La aceste viziuni participă toți profesorii catedrei și analizează rezultatele activității fiecărui student, precum și calitatea instruirii întregii grupe academice.

O parte componentă a procesului instruirii artistice constituie orele de activitate individuală a studenților în atelierele de specialitate. Această activitate este organizată de lectorii catedrelor și constituie o necesitate incontestabilă a pregătirii calitative a specialiștilor în domeniul artistic.

Implementarea tehnologiilor moderne în instruirea artistică a condiționat predarea

cursurilor cu ajutorul mijloacelor multe-media, utilizarea mijloacelor tehnice de instruire, optimizarea calității de instruirii artistice prin studiul și analiza imaginilor înregistrate pe CD-uri, DVD-uri și alte mijloace de demonstrare a materialului vizual.

Pentru eficientizarea metodelor de predare în domeniile instruirii artistice se utilizează atât metodele tradiționale informațional-instructive, cât și metodele netradiționale orientate la consolidarea și perfecționarea cunoștințelor asimilate, se folosește experimentul, problematizările, tehnicile de grup, studiul de caz ș. a., se aplică metode formative și interactive.

În scopul ridicării calității educației artistice în corespundere cu prevederile procesului Bologna, la facultatea Arte Plastice și Design a UPS „Ion Creangă” au fost stabilite niște obiective de modernizare a învățământului artistic:

- transformarea învățământului artistic în baza unui nou sistem, integrarea firească a învățământului artistic din Moldova în cel european;
- perfecționare prin modernizare a procesului de pregătire profesională a studenților;
- formarea și consolidarea abilităților ce țin de activitatea artistică și pedagogică;
- actualizarea informațiilor la disciplinele de specialitate, axate pe direcțiile principale de modernizare a învățământului artistic;
- eficientizarea metodelor de dezvoltare a aptitudinilor artistico-plastice (cognitive, creative, analitice) în domeniul picturii, graficii, istoriei și teoriei artelor, sculpturii, artelor decorative, designului;
- proiectarea dezvoltării aptitudinilor artistice individuale diferențiate la studenți;
- sporirea procentului de cercetare științifică în domeniul pedagogiei artei;
- participări la simpozioane, sesiuni, forumuri științifice republicane și internaționale;



- stagii pentru amplificarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice în instituții de profil peste hotare;
- continuitatea tradițiilor de instruire artistică din țară și asimilarea experiențelor europene.

Pentru realizarea acestor obiective în învățământul artistic superior au fost implementate planuri noi de studii în consecvență cu instruirea pe cicluri. Specificul procesului formativ în învățământul artistic s-a axat pe aplicabilitatea cunoștințelor acumulate în contextul socio-cultural al spațiului autohton și formarea pe piața muncii a specialiștilor de înaltă calificare în domeniul artei contemporane și educației artistice.

Implementarea ciclului II în învățământul artistic permite profesioniștilor să se specializeze mai aprofundat în domeniul ales. Învățământul artistic în ciclul II oferă un studiu avansat al curentelor, stilurilor, tehnicilor în arta modernă și contemporană, examinează tradițiile și inovațiile în artă, performanțele tehnice în diversele ei domenii. Sunt cercetate cele mai avansate teorii și idei din domeniul educației artistice și studiul artelor, se realizează diagnoze bazate pe cercetare în vederea rezolvărilor problemelor de integrare a cunoștințelor noi interdisciplinare, sunt dezvoltate noi tehnici și tehnologii avansate educaționale și artistice ca răspuns la cererile noi ale timpului.

În contextul metodologiei cercetării va fi format un suport inițial pentru elaborarea unui proiect de cercetare, vor fi discutate și aplicate principalele metode, tehnici și instrumente utilizate pentru examinarea problemelor de cercetare; definirea obiectivelor cercetării, dezvoltarea instrumentelor corespunzătoare pentru colectarea datelor, dezvoltarea și utilizarea metodelor de analiză și sinteză a datelor la elaborarea unei cercetări individuale.

În procesul studiilor la doctorat, în învățământul artistic, se efectuează cercetări științifice care cuprind domeniul studiilor artelor sau metodologiei instruirii în diverse domenii ale artelor. La această etapă competențele doctoranzilor vor fi ghidate spre realizare independentă, într-o formă originală de cercetare în domeniul de specialitate a unei lucrări științifice. Vor fi optimizate abilitățile de

cercetare și de sinteză critică, evaluare a unor idei noi complexe avansate în domeniul dat. Studiul la doctorat în domeniul artistic va permite specialistului să dezvolte și să reflecte propriul sistem de valori, să analizeze și să elaboreze concepte educaționale actuale pentru învățământul artistic superior.

Una dintre particularitățile distinctive în învățământul artistic superior denotă, de altfel, o libertate de exprimare: combinații și asocieri noi conceptuale de imagini, de materiale, de tehnici de lucru în scopul de a exprima o idee, un sentiment, un adevăr, exersând astfel capacitatea de a mânui într-un mod inovator elementele vizuale.

Pentru modernizarea învățământul artistic la facultatea Arte Plastice și Design sunt aplicate un șir larg de măsuri de monitorizare internă a calității procesului de instruire artistică. Cu acest scop se organizează:

- dezvoltarea profesională continuă prin elaborarea lucrărilor de cercetare, asistarea conferințelor științifice și seminarelor locale, republicane și internaționale;
- optimizarea calificării profesorilor în modelarea continuă a bazelor teoretice, practice și de creație ale procesului de studiu;
- optimizarea principiilor creative în cadrul disciplinelor predate, evaluarea calității procesului artistic;
- elaborarea proiectului taberei internaționale de creație și a unei expoziții jubiliare „30 ani a facultății Arte Plastice și Design” pentru discutarea problemelor artei contemporane și a tendințelor inovatoare în instruirea artistică, în instituțiile superioare de învățământ;
- activitatea expozițională în cadrul UAP din Moldova și peste hotarele republicii, organizarea concursurilor de creație a studenților pentru optimizarea creativității în instruirea artistică;
- participarea studenților la Workshopul – „Caligrafia – artă a comunicării”;
- participarea studenților și a profesorilor la tabăra de creație din Butuceni;



- fondarea seminarului metodologic petrecut sistematic în cadrul facultății Arte Plastice și Design pentru abordarea problemelor actuale în modernizarea învățământului artistic, discuția cercetărilor științifice elaborate în domeniul Pedagogiei artelor;
- realizarea proiectului „Arta Educației – Educație prin Artă”;
- realizarea seminarului specializat la Universitatea de Stat din Moldova cu genericul „Cartea modernă. Metode inovatoare în grafica ilustrată la computer”;
- motivarea învățământului artistic la studenți prin vizionarea și analiza expozițiilor de creație a profesorilor și studenților, a artiștilor plastici din cadrul republicii și în afara ei;
- schimbul de experiență cu studiul metodologiei instruirii artistice în cadrul facultății de Arte Plastice a universității

pedagogice din Odessa, Academiei de Arte „George Onescu” din Iași;

- promovarea obiectivelor europene conform procesului de la Bologna prin cursurile de specialitate obligatorii, opționale, facultative, cercetări științifice întreprinse de studenți și profesori.

Aceste măsuri vor conduce la modernizarea învățământului artistic și sporirea calității instruirii pentru aplicabilitatea cunoștințelor și abilităților cultivate în spațiul autohton și formarea pe piața muncii a specialiștilor de înaltă calificare în domeniul artei contemporane și educației artistice.

#### Bibliografie:

Evaluarea studenților în contextul Procesului Bologna, coordonator Mihai Grosu, Chișinău, 2006

Obiective Bologna: Proces de Implementare, responsabili de ediție Mihail Grosu, Roza Dumbrăveanu, Chișinău, 2008.

### BARIERE ÎN CALEA TRANSFORMĂRII REPREZENTĂRII SOCIALE. OCTONOMUL G.EICHOLTZ – E. ROGERS

**Mihai Șleahțițchi**, dr. conferențiar,  
Universitatea Liberă Internațională din Moldova

*Individuals are characterized by the wish for maintaining existent stereotypes, beliefs and/or representations. In the great majority of cases, they fear their transformation. The wish for permanence, the aim of self-preservation which ensures the identity and the sense prove to be, once again, much more powerful than the spirit of mobility, the orientation towards innovation, the need of change.*

*Why does this happen? What are the social representations' motives in rejecting the idea of transformation? How can be presented the exact name of the levers through which shows the non-wish to keep abreast of the natural way of things, to face new challenges of time, to accept less common « reading grids of reality » ?*

*A possible answer to the questions above can be found at G. Eicholtz and E. Rogers. These renowned American psychologists have succeeded to establish forty five years ago that the refusals occurring at the level of thinking*

*and/or the level of human conduct (but the social representations express precisely a class of ideas and beliefs, a system of notions, values and practices, a scale of theories of the common sense brought upon to ensure order in every day life of the social actors) take place because of „eight reactions of refusal”- (a) refusal out of ignorance, (b) refusal out of caprice, (c) refusal conditioned by the maintenance of the already acquired status-quo, (d) refusal out of social conformism, (e) refusal out of interpersonal reasons, (f) refusal through substitution, (g) refusal because of lack of utility and (h) refusal motivated by „life experience”.*

Din momentul în care ajung să observe că reprezentările sociale se pot transforma la nesfârșit\*, specialiștii, de regulă, tind să

\* Despre transformarea reprezentărilor sociale am relatat într-o serie de articole publicate anterior. Pentru detalii, vezi, spre exemplu, M. Șleahțițchi. Dinamica reprezentării sociale. Rolul elementelor noi// *Studia Universitas: Revistă științifică a Universității de Stat din Moldova.* – Seria *Pedagogie, Psihologie, Didactica științei.* – 2007. – Nr. 9. – P.

accentueze sau, cel puțin, să dea de înțeles că într-un asemenea cadru evenimential indivizilor nu le vine deloc ușor, ei văzându-se nevoiți să manifeste maximum de circumspecție sau chiar să recurgă la acțiuni de o irefutabilă configurație rezistențială.

Câteva pasaje, preluate din creația unor distinși promotori ai teoriei reprezentărilor sociale, vin să confirme că lucrurile stau anume așa, și nu altfel:

- **M.L. Rouquette & C. Guimelli:** *în faza de transformare a reprezentării sociale, presiunea exercitată asupra cognițiilor centrale existente conduce la activarea unor scheme de negare, de respingere a excepției în favoarea menținerii regulii* [1];
- **F. Giust-Desprairies:** *atunci când se văd nevoiți să-și transforme reprezentarea asupra lumii și numesc ceea ce trăiesc în termeni de disfuncționalitate, subiecții întăresc ignorarea mobilurilor interne de funcționare și împiedică înțelegerea lor; discursurile ținute într-o echipă confundă diferitele registre într-unul singur – grupul vorbește pe două scene, crezând că, de fapt, nu vorbește decât pe una* [2];
- **J.-C. Abric:** *purtând un caracter contradictoriu, transformarea reprezentării sociale este însoțită de apariția la nivelul sistemului periferic a*

*unor „scheme stranii” care au rolul de a face apel la normal, de a calma spiritele, de a afirma o incongruență în termeni agreabili, de a propune o raționalizare pentru suportarea situației tensionante apărute* [3];

- **A. Neculau:** *reprezentarea socială se organizează totdeauna într-o schemă cognitivă de bază, alimentându-se mereu din câmpul social și din imaginarul colectivității, dar și din capitalul cultural al subiectului; contextul social predă individului o grilă de interpretare cu ajutorul căreia acesta diagnostichează „normalitatea” faptelor, evenimentelor, oamenilor și rezistă atacurilor din afară, schemelor străine; obișnuit să apeleze la schema „normală”, cunoscută individul tratează evenimentele străine ca aspecte contradictorii ce trebuie „domesticite”, normalizate, făcute suportabile; în acest proces de tratare a informației străine se petrece un fenomen interesant – ameliorând asperitățile elementelor străine, înglobându-le sau respingându-le, individul își restructurează treptat propria viziune* [4];
- **C. Flament:** *fînd implicați în procesul de transformare a câmpurilor reprezentationale, indivizii, totuși, speră într-o întoarcere la ceea ce-a fost odinioară și rezistă; chiar dacă schimbarea de accente pare a fi inevitabilă, ei tind să păstreze o anumită reticență - ceva îi face să-și economisească energia cognitivă și să suporte, măcar o vreme, eventualele modificări latente ale circumstanțelor* [5].

Cum orice fenomen, în lumea pe care ne este dat s-o cunoaștem, are la bază anumite “mobiluri începătoare”, este de la sine înțeles că și complicațiile resimțite pe parcursul transformărilor de natură reprezentatională nu se produc pe un loc viran, de la sine, incidental, haotic. Transformările în cauză, vom reaminti [6; 7; 8], au loc doar dacă suntem puși în fața necesității de a plonja într-un *spectru de contingențe relaționale* impregnat cu tot felul de *elemente noi* (= idei, credințe, obiceiuri,

221-227, *M.Șleahțișchi*. Dinamica reprezentării sociale. *Efectul de context*// *Studia Universitatis*: Revistă științifică a Universității de Stat din Moldova. – Anul I. – Seria *Pedagogie, Psihologie, Didactica Științei*. – Nr. 5. – 2007. – P. 227-232, *M.Șleahțișchi*. Dinamica reprezentării sociale. Rolul practicilor cotidiene// *Studia Universitatis*: Revistă științifică științifică a Universității de Stat din Moldova.. – Anul I. – Seria *Pedagogie, Psihologie, Didactica Științei*. – Nr. 5. – 2007. – P. 232-237, *M.Șleahțișchi*. Mecanisme de transformare a reprezentării sociale. Tezele C. Guimelli – P. Mannoni// *Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială*: Revista Facultății de Psihologie și Psihopedagogie specială a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”. – Nr. 2 (7). – 2007. – P. 38-42, *M.Șleahțișchi*. Mecanisme de transformare a reprezentării sociale. Teza lui P. Mannoni// *Dezvoltarea umană: impactul proceselor de transformare a societății moldave* / A. Timuș, I. Rusandu, V. Mocanu, V. Blajco, Sv. Ciumac (col. de red.). – Chișinău: AȘM, 2007. – P. 344-347 sau/și *M.Șleahțișchi*. Modele și mecanisme de transformare a reprezentării sociale// *Studia Universitatis*: Revistă științifică a Universității de Stat din Moldova. – Seria *Pedagogie, Psihologie, Didactica Științei*. – 2007. – Nr. 9. – P. 227-232.



norme, valori, convingeri, practici comportamentale etc) și doar dacă aceste elemente se situează la o *distanță considerabilă* de ceea ce constituie expresia familiarului, ele putând înfățișa *constructe agresive* apte să atenteze în orice moment la *statu quo*-ul colectivității sau, după cum înclină să creadă mai mulți specialiști, să conducă la apariția unor stări lipsite de confort (de la, să zicem, *anxietate*<sup>\*</sup>, *frustrare*<sup>\*\*</sup>, *apatie*<sup>\*\*\*</sup>, *depresie*<sup>\*\*\*\*</sup>,

\* Contribuind la apariția sentimentelor de insecuritate, neliniște, îngrijorare și frică inexplicabilă/fără obiect, *anxietatea* redă, și în cazul mutațiilor de ordin reprezentational, o veritabilă mașinărie de sugrumare a spiritului optimist. Oferindu-le respectivelor categorii de indivizi produse imaginative dezagreabile, ea face ca aceștia să fie mereu în alertă, să sufere din cauza nevrozelor sau să suporte scăderi surprinzătoare de randament intelectual. Făcându-și apariția pe fundalul unor irefutabile tulburări libidinale și depinzând în foarte mare măsură de interdicțiile existente la nivelul lui *Supraeu*, starea vizată, pentru a utiliza o cunoscută expresie de proveniență psihanalitică, ar fi semnalul de pericol adresat *Eului și personalității conștiente care îi coresponde*.

\*\* *Frustrarea*, lucru știut, dă senzația că nu mai ești în posesia unui echilibru lăuntric, că ești privat de un bun, de un drept, de o speranță. Căzând sub imperiul acestei păguboase stări de spirit, toți acei care fac obiectul modificărilor de conformație socio-cognitivă tind – ca de obicei – să manifeste diferite tipuri de agresivitate: *agresivitate orientată spre lucruri considerate a fi obstacole în calea păstrării/obținerii stării de confort, agresivitate deplasată pe un substitut sau/și agresivitate reîntoarsă spre sine*. Triști și necăjiți, ei au mari probleme cu propria persoană și cu lumea din jur: *egoism exacerb, pesimism, subestimarea propriilor forțe și capacități* etc.

\*\*\* A fi *apatic* în situația în care te vezi nevoit să – și refaci spectrele de reprezentări sociale, înseamnă, mai întâi de toate, să manifesti grade înalte de indolență, să nu ai reacții prompte la ceea ce se întâmplă în jur, să fii insensibil față de stimulările afective. Condiționând – potrivit unor estimări formulate încă de filosofii stoici – *suspensia analizei logice și a celei etice*, condiția psihică invocată nu face decât să ne arunce într-o lume a inactivității, opacității și placidității. Fiind anihilați într-un anume fel, ajungem cu toții să constituim expresia unor actori sociali neputincioși, imobilizați, zerovalenți.

\*\*\*\* *Depresia* a reprezentat dintotdeauna o consecință firească a răsturnărilor intervenite la nivelul cunoștințelor sociale. Deranjați de acest fapt, indivizii, de regulă, pierd interesul pentru viață, se simt deprimăți sau descoperă că dețin un potențial energetic insatisfăcător. Cu un tonus de viață limitat, ei se află, de cele mai multe ori, în incapacitatea de a înfrunta chiar și cea mai mică dificultate. Sentimentul de inferioritate, care nu întârzie să-și facă apariția, le complică la maximum viața. Drept

*deteriorarea cognitivă*<sup>\*\*\*\*\*</sup> până la *suprasolicitarea sistemului nervos simpatic*<sup>\*\*\*\*\*</sup> ori *agravarea stării de sănătate*<sup>\*\*\*\*\*</sup>). O etiologie efervescentă, trebuie să recunoaștem. Mințile noastre par complet derutate în fața acceptării unor situații insolite, a unor agitații iminente sau a unor devieri neprevăzute. Schimbarea devine un factor hiperstresant, un canon, un păs, un supliciu, un calvar, un chin “care ne întoarce noaptea în așternut”. Implicându-ne, prin mijlocirea ei, în ceea ce poate fi luat drept „operații de modificare a activităților, rolurilor și contextelor sociale” sau

rezultat, tendința spre melancolie ia proporții însemnate, iar ideile de culpabilitate și autopunițiune devin cu adevărat dominante.

\*\*\*\*\* De îndată ce sesizează că opticile interpretative cu care s – au deprins nu le mai pot fi de folos în interpretarea noilor realități existențiale, ele lăsându – i neajutorați în fața schimbărilor intervenite, actorii sociali tot mai frecvent se lasă afectați de fenomenul *deteriorării cognitive*. Cu varii ocazii, ei observă că le este din ce în ce mai greu să se concentreze asupra lucrurilor și să-și organizeze gândurile de o manieră logică. Starea nonconfortantă ce se instituie îi determină, mai devreme sau mai târziu, să adopte linii comportamentale dintre cele mai rigide, ideii de alternativitate revenindu-i, după cum nu este greu de presupus, un rol cu totul și cu totul neînsemnat.

\*\*\*\*\* În situațiile în care oamenii le vine anevoios să adopte eșafodaje ideatice mai puțin obișnuite, hipotalamusul acestora recurge, în marea majoritate a cazurilor, la o activarea *ramurii simpatică a sistemului nervos vegetativ*. Scoasă din starea de echilibru, ramura vizată acționează direct asupra mușchilor netezi și organelor interne, producând o suită întregă de modificări corporale – *presiune sanguină ridicată, ritm cardiac crescut, pupile dilatate* etc. Fiind excitat, sistemul nervos simpatic stimulează, de asemenea, porțiunea medulară a glandelor suprarenale (*medulosuprarenala*) pentru a elibera hormonii *epinefrină* și *norepinefrină* în circuitul sanguin. *Epinefrina* conduce din nou la creșterea frecvenței cardiace sau la ridicarea nivelului de presiune arterială, iar *norepinefrina*, la rândul său, activează glanda pituitară, influențând astfel asupra volumului de zahăr conținut în ficat.

\*\*\*\*\* Influența nefastă pe care evenimentele neplăcute o exercită asupra *stării de sănătate a indivizilor* poate lua o multitudine de forme. Astfel, putem vorbi despre *diminuarea capacității sistemului imunitar de a lupta împotriva bolilor*, despre *profilarea efectului de hiperactivare cronică și a principalei lui consecințe – boala cardiacă* sau despre *diminuarea comportamentelor de sănătate pozitive și intensificarea celor negative*. Nu sunt rare nici cazurile când situațiile dezagreabile/supărătoare duc la *nervozitate, oboseală, tulburări de somn, deranjamente stomacale*.



– într-o altă ordine de cuvinte – drept „proceduri de redimensionare a raporturilor umane, a statuturilor, a modelelor de viață, a structurilor sociale, a expectanțelor și dispozițiilor”, noi ne asumăm, de fapt, un destin cu adevărat dramatic, o soartă de neînviat, în care se vor regăsi mereu nemulțumirea și sufocația, impaciența și incredulitatea, durerea și spaima.

Deoarece apariția elementelor nefamiliare dezolante îi poate face pe indivizi să sufere într-un fel sau altul este pe cât se poate de clar că dorința acestora de a se „închide în fața noutăților amenințătoare” sau de a nu admite, expresia lui J. Maisonneuve, „dizolvarea obișnuințelor domestice” redă un lucru firesc, explicabil, normal. Dând ripostă „atacurilor excentrice venite din afară”, toți ei arată că nu doresc sub nici o formă să accepte ecuații interpretative mai puțin cunoscute, că nu sunt gata să renunțe la câmpurile reprezentationale existente și că nu pot să se lipsească de constelațiile atitudinale deja aprobate. Ceea ce primează acum, spun specialiștii [9], poartă numele de *coerență, claritate și stabilitate*. Voința de permanență, tendința de conservare care asigură identitatea și sensul se dovedesc a fi – a câta oară! - mult mai puternice decât spiritul de mobilitate, orientarea spre inovare, dorința de schimbare. Aproape peste tot, la acest moment, se face simțită nevoia de *agenți activi* sau – în termenii mai potriviți ai lui A. Maslow - de *oameni sănătoși* apti să se opună cu vehemență campaniilor promoționale, părerilor altora, publicității, propagandei, sugestiilor, prestigiului și imitației<sup>\*\*\*\*\*</sup>. Ideea potrivit

---

\*\*\*\*\* Pentru A. Maslow, “rezistența la campanii promoționale, publicitate, propagandă, părerea altora, păstrarea autonomiei, rezistența la sugestie, la imitație, la prestigiu sunt toate prezente la un nivel crescut la *omul sănătos* și la un nivel scăzut la *omul obișnuit*”. În principiu, este tentat să creadă autorul faimoasei *Motivation and Personality*, opunerea la schimbare exprimă *starea de normalitate comportamentală*. De unde concluzia și, totodată, recomandarea: în evoluția sa, psihologia socială “(...)trebuie să se elibereze de către acea varietate a relativismului cultural care pune accentul prea mult pe pasivitate și lipsa de formă a personalității umane și prea puțin pe autonomie, tendința de creștere și maturizare a forțelor lăuntrice ”[10].

căreia entropia, dezordinea și transformabilitatea servesc organizării și unității nu mai este luată în serios. Tot mai multe voci se pronunță în favoarea neacceptării noului, a oportunităților pe care le oferă viața, a prefacerilor care derivă din mersul nonșalant al istoriei. Nimeni, practic, nu mai crede că energia vieții curge “la fel ca un râu”, în propriu-i ritm, cu faze line, dar și cu vârtejuri amețitoare, de o manieră năvalnică, ofensivă, impetuoasă, care face ca tot ce se întâmplă să fie în folosul binelui comun. Spiritul dialectic, pentru a da curs unei estimări metaforizate de dată recentă, este supus unor presiuni necruțătoare. Nu este încuviințată iubirea, nu este agreată bucuria și lumina existenței. Incredibil, dar începe să se facă abstracție de faptul că ele, în fond, sunt stările naturale ale timpului prezent, la fel cum “înflorirea este starea naturală a unui pom în primăvară”.

Cum anume se ajunge la inacceptarea situațiilor ieșite din comun? Care sunt resorturile concrete ale respingerii transformărilor de extracție reprezentatională? Cum arată denumirea exactă a pârghiilor prin care iese la iveală nedorința de a fi în pas cu mersul firesc al lucrurilor, de a răspunde plenar noilor provocări ale timpului, de a intra în posesia unor “grile de lectură a realității” mai puțin cunoscute?

Un posibil răspuns la întrebările de mai sus îl putem găsi la G.Eicholtz și E.Rogers, cunoscuți psihosociologi americani, care au reușit să stabilească, acum patruzeci și cinci de ani [ 11 ;12 ], că repudierea modificărilor ce se impun la nivelul gândirii sau/și conduitei umane (or, reprezentările sociale, nu vom uita, redau tocmai o *clasă de idei și credințe, un sistem de noțiuni, valori și practici, o gamă de teorii ale simțului comun chemate să asigure ordine în viața de zi cu zi a actorilor sociali*) are loc din cauza a „opt reacții de refuz” – (a) *refuzul din ignoranță*, (b) *refuzul din capriciu*, (c) *refuzul condiționat de menținerea status-quo-ului deja dobândit*, (d) *refuzul din conformism față de gruparea socială*, (e) *refuzul din considerente interpersonale*, (f) *refuzul prin substituție*, (g) *refuzul din cauza lipsei de*



utilitate și (h) refuzul motivat prin „experiența de viață”.

**Refuzul din ignoranță** exprimă un construct psihomoral prin care, de o manieră voită, se neglijează ceva sau cineva, nu este luată în seamă o luare de poziție sau o intervenție comportamentală, este trecut cu vederea un fapt sau un eveniment.

Originea constructului nominalizat, așa cum observă încă Fr. Bacon, se trage fie din neclaritatea ideilor/noțiunilor existente la moment, fie din tendințele conservate în experiența de viață particulară, fie – în sfârșit – din utilizarea unor metode de cunoaștere inadecvate/vetuste. Ciocnindu-se de o nouă realitate (=un punct de vedere mai puțin cunoscut, o grilă interpretativă ieșită din comun, o practică care se înscrie cu greu sau nu se înscrie deloc în tradițiile „venite din moși-strămoși” etc.), toți acei care acceptă să fie ignari (= incompetenți, neștiutori, necultivați) nu întârzie să facă dovada faptului că trăiesc, expresia lui V. Hugo, „într-un întunerit util”, că nu dispun de o gândire lucidă, că fac abstracție de adevărurile existențiale cele mai fundamentale și că nu pot, în niciun fel, să se ralieze mersului firesc al lucrurilor. „Implicarea nu poate fi acceptată, deoarece nu se știe dacă a sosit momentul pentru așa ceva”, spun ei adeseori, închipuindu-și că procedează judicios și neînțelegând că, de fapt, comit o mare greșală.

**Refuzul din capriciu** se face observabil atunci când indivizii își schimbă pe neașteptate/”din senin” platformele identificationale, modalitățile de abordare a realității sau/și spectrele atitudinale. Înscriindu-se cu plenitudine în parametrii definitorii ai impulsivității, el contribuie în cea mai mare măsură la comiterea unor fapte imprudente, la abandonarea bruscă și absolut nefondată a deciziilor luate anterior, după cum și la fasonarea unor estimații lipsite de scrupule și originalitate.

Aliniindu-se decupajelor comportamentale ale căror obârșie poate fi regăsită în sfera frustrărilor minore, în spiritul de nonconformism sau în dorința de a fi în centrul atenției, refuzul vizat îi forțează pe cei mulți să facă numai ceea ce le „dorește sufletul”, să recurgă la acțiuni care sunt pe

potriva intereselor de moment, să admită lucruri care nu le periclitizează expectanțele, stereotipurile, prejudecățile și credințele. Nefiind în stare să realizeze că viața de zi cu zi este una extrem de complexă, aceștia apar, în mare majoritate a cazurilor, ca o întruchipare elocventă a ceea ce poartă numele de „inhibiție internă”, „voință slabă” sau „emotivitate exagerată”.

**Refuzul condiționat de menținerea status-quo-ului deja dobândit** indică la tendința oamenilor de a consimți ca lucrurile să rămână așa cum sunt. Preîntâmpinând apariția improbabilității sau a sentimentului de insecuritate, refuzul în cauză tinde să ocrotească „bunele practici de azi și de ieri” (expresia latinească *status-quo*, vom reaminti, se referă atât la „starea de lucruri din prezent”, cât și la „starea de lucruri de dinainte”) și să pună stavilă în calea instituirii stării de imponderabilitate existențială, a sentimentului că „exiști în afara lumii și a ta însăși”.

Căzând sub imperiul dorinței de a păstra condiția de fapt a lucrurilor, indivizii nu ezită să insiste asupra inutilității procesului de schimbare, specificând – cu orice ocazie – că formulele existente ale vieții de zi cu zi sunt suficient de atractive și consistente. Mai mult decât atât, ei fac să se înțeleagă că o asemenea luare de atitudine nu este una impulsivă sau nefondată, justificarea ei fiind legată de existența a cel puțin trei motive :

a) *problema nu există* (= situația prezentată de partizanii ideii de schimbare nu este gravă sau nu este foarte răspândită, efortul uman solicitat nefiind îndreptățit sub nicio formă);

b) *problema se va rezolva de la sine* (= chiar dacă avem de a face cu o situație gravă, trebuie să se țină cont de faptul că în cadrul *status-quo-ului* existent pot fi găsite varii mecanisme de anihilare sau, în cel mai rău caz, de atenuare a acesteia);

c) *problema este incorect identificată* (= promotorii ideii de schimbare oferă viziuni eronate asupra situației existente, toate propunerile lor fiind din capul locului ineficiente sau chiar dăunătoare).

În ultimă instanță, *ceea ce este* se arată a fi cu mult mai important decât *ceea ce ar putea fi*. Spunând „Mă tem că, acceptând noile

realități, voi pierde din ceea ce am mai bun” sau „Mă tem că, remodelându-mi viața, nu voi mai fi omul de odinioară”, demonstrăm o dată în plus că schimbarea – cât de paradoxal ar părea – poate ușor de tot să ia forma unui prejudiciu, să devină un echivalent al decadenței sau un substitut al suferinței.

**Refuzul din conformism față de gruparea socială** consună perfect cu dorința actorilor sociali de a-și satisface în deplină măsură nevoile de securitate și de afiliere. Ori de câte ori viața dă semne de instabilitate, aceștia acceptă să renunțe la o bună parte din libertatea proprie și adoptă cu rezeziune regulile specifice mediului în care își duc existența. Făcând pe placul celor cu care contactează de zi cu zi, ei demonstrează că, de fapt, nu sunt predispuși să-și asume riscul tensionării relațiilor în care sunt implicați. Or, a fi în dezacord cu gruparea socială din care faci parte sau ai dori să faci parte, precum a demonstrat-o încă S. Asch, prin vestitele sale experimente de la începutul anilor '50, nu înseamnă altceva decât să supui îndoielii propria *imagine* (cei din jur, cu siguranță, vor începe să vadă în tine un tip îndărătnic, straniu, caraghios, deșănțat), propriul *status* (prestigiul ar putea să nu mai fie cel de altă dată), propria *forță de atractivitate* (văzând în tine un insurgent, ceilalți vor înceta să te accepte în calitate de partener, „om serios”, „persoană de încredere”) sau/și propriul *rating în sistemul existent al recompenselor* (acestea se vor micșora imens sau chiar vor dispărea cu totul în cazul în care nu vei mai fi dezirabil, acceptat, important).

În general, grupul tinde să pedepsească nonconformismul prin ostracizare, ultima putând fi definitivă sau temporară, totală sau parțială, imediată sau graduală. La apariția poziției neconcordante cu norma general acceptată, el încearcă să reintegreze opțiunea care iese din limitele obișnuitului. Dacă deviantul dă dovadă de volnicie, majoritatea ortodoxă ai grupului se vede nevoită să recurgă la „restrângerea rândurilor”, la „purificarea leatului”, la eliminarea „elementului eterogen”.

**Refuzul din considerente interpersonale** are la bază teama indivizilor de a pierde dimensiunea preferențială din cadrul relațiilor cu ceilalți. Conștientizând că „a nu fi în pas cu lumea” echivalează, de cele mai multe ori, cu „a

nu fi agreat de lume”, ei nu se aventurează să adopte un comportament care le-ar știrbi din imagine, prestigiu, reputație. Perspectiva unei “bune conviețuiri cu cei din jur” îi mobilizează la maximum, făcându-i să opteze pentru un loc avantajat/protejat în matricea sociometrică existentă.

Prin felul în care se manifestă, refuzul din considerente interpersonale denotă că, în situații stresante, indivizii sunt extrem de sensibili la reacțiile partenerilor. Evitând să fie în dezacord cu aceștia din urmă, ei nu fac altceva decât să ne atragă atenția asupra faptului că nu doresc să fie marginalizați, să se facă vinovați de o greșală de neînțeles sau să se situeze sub semnul blestemului. Cu o vădită tentă autoprotectoare, mesajul lor confirmă odată în plus că *cel care se știe protejat de indiferență, abandon sau ostilitate, se va împlini neapărat în confort, securitate și condescendență*.

**Refuzul prin substituție** denotă că, în momentele de criză, indivizilor le este convenabil să transfere șarjele ideatico-afective legate de o anumită stare de lucruri către o altă stare de lucruri, mai mult sau mai puțin analogă.

Întâlnindu-se și la animale (o păsăruică, de exemplu, pusă în fața unei oglinzi, exasperată că nu-și poate înfrânge „rivala”, se apucă să ciocănească cu pliscul tot felul de obiecte aflate în colivie), transferul invocă certificați posibilitatea existenței unor conduite care nu sunt neapărat afiliate tiparelor mentale din care ar fi trebuit, în mod firesc, să-și tragă proveniența.

În principiu, dacă e să operăm în termenii lui S. Freud, refuzul prin substituție înfățișează o *reacție de apărare în baza căreia energia unei reprezentări se poate ușor detașa de aceasta pentru a trece la alte reprezentări, legate de cea dintâi printr-un puternic lanț asociativ*. Survenind în contexte de conformație conflictuală, transferarea încărcăturii psihice de la obiectul ei direct la unul mai puțin direct vine să calmeze spiritele, să diminueze starea de impaciență, să prevină apariția angoasei sau frustrării.

Mutând accentul de pe o activitate pe alta, refuzul prin substituție, oricât de insolite ar părea uneori efectele pe care le cauzează, dă



iluzia satisfacerii unei nevoi fără a o potoli. Or, ce se întâmplă atunci când ne pomenim față-n față cu provocările timpului, când suntem impuși – cu sau fără vrerea cuiva anume – să decidem asupra modului în care vom reacționa la disconfortul instituit? De cele mai multe ori, vedem cum suntem cuprinși de două dispoziții contradictorii: *atacul și fuga*. În plus, realizăm cum, încetul cu încetul, aceste două dispoziții devin incompatibile: se frânează, în loc să se amestece, se inhibă, în loc să se complementeze. În cele din urmă, ne alegem cu un stil comportamental despre care se poate spune că este în egală măsură aberant și salvaționist: în loc să atacăm situația stânenitoare sau să fugim de ea, preferăm să o substituim cu una asemănătoare, dar nu atât de incomodă, neplăcută, supărătoare.

**Refuzul din cauza lipsei de utilitate** arată că actorilor sociali le convine frecvent să-și motiveze ireceptivitatea la noile imperative ale timpului prin invocarea „caracterului contraproductiv” al acestora. Recurgând la o „aritmetică morală” elementară, toți ei se dovedesc a fi predispuși să creadă că necunoscutul conduce la apariția nervozității și a instabilității, produce spaime și frustrări, reduce la zero șansa instaurării binelui comun. Într-un asemenea context, schimbarea este asemuită nu atât cu *plăcerea* sau *beatitudinea*, cât cu *durerea* sau *suferința*. Drept consecință, acțiunile chemate să asigure eclipsarea tiparelor comportamentale uzuale sunt percepute ca fiind incorecte și lipsite de sens, irelevante și indezirabile, suspecte sau chiar periculoase.

Încă J. Bentham, pentru a oferi un exemplu concludent din istoria științelor socioumaniste, ține să accentueze că în guvernarea propriilor acțiuni indivizii caută întotdeauna „să maximizeze plăcerea și să minimizeze suferința”. Acest fapt, în viziunea autorului faimoasei *Introduction in to the Principles of Morals and Legislation* (1780), redă o *etică privată* și un *consecvenționalism hedonist* apte să influențeze în cea mai mare măsură *redescoperirea lumii, ralierea la netradițional, infiltrarea în necunoscut*. Despre un anumit gest se poate spune că este în interesul colectivității doar dacă oferă o gamă largă de oportunități, un salt considerabil spre

bunăstare, materială ori spirituală. În caz contrar, „tendința de creștere a satisfacției” va lipsi cu desăvârșire, ea fiind înlocuită prin „tendința de scădere a sentimentului de împlinire”.

Fiind în deplin acord cu etica consecvenționalistă, refuzul din cauza lipsei de utilitate se axează pe *scopuri*, și nu pe *reguli*, pe *teleologie*, și nu pe *deontologie*. Impunându-se ori de câte ori o anumită intervenție pare să se soldeze cu *rezultate nefavorabile*, el vine să „pună în drepturi” concepția potrivit căreia obținerea haznei este testul prin care pot fi judecate și, implicit, justificate toate tipurile de comportament uman. Din momentul în care acceptăm formulele interpretative de genul „faptele cele mai bune sun acelea care aduc folos celui mai mare număr de oameni” sau „utilitatea redă judecata ultimă a conduitei umane”, noi, fără îndoială, ne îndepărtăm semnificativ de rigorismul moral cantian, lăsându-ne duși de valurile tumultuoase ale empirismului acerb. La această fază, valoarea morală a acțiunilor întreprinse rezidă nu atât în „intenții” sau „principii călăuzitoare”, cât în „idealizarea naivă a spiritului pragmatic”. Tot ceea ce nu dispune de o perspectivă hedonist-utilitaristă devine, brusc, irațional, reziduu, anacronic.

**Refuzul motivat prin „experiența de viață”** se centrează pe interpretări de genul „practica bate gramatica” sau „propria linie existențială este cea mai bună școală”. Exprimând o „cunoaștere dobândită prin observație și nu prin rațiune”, experiența menționată, vom reaminti, nu trebuie nicidecum redusă la conținuturile introspecției sau la cele ale conștiinței explicite. Regăsindu-se în vorbele și faptele noastre, ea trimite, în general, la „fluxul temporal al evenimentelor și impresiilor”, la conexiunile și efectele care țin de natura și specificitatea acestui flux. De regulă, acei care „au experiență” (fie pentru că au trăit mai mult, fie pentru că au reușit să pătrundă mai adânc în esența speciei umane) se văd/sunt văzuți în calitate de „tipi înțelepți” capabili să dea, așa cum prefera să se exprime I. Kant, „povețe de prudență”, „sfaturi înțelepte”, „îndemnuri socotite”.

Desemnând un rezultat direct al interacțiunii omului cu lumea obiectivă,



experiența de viață ne oferă, de fapt, *criteriul ultim de adevăr*. Lovindu-se de el, noile imperative/tendențe ale timpului riscă să se materializeze parțial sau să nu se materializeze în niciun fel. Constatând, de foarte multe ori, că viața ne oferă posibilitatea de a sesiza altfel evenimentele, de a gândi de o manieră excentrică, de a ne ralia unui stil comportamental mai puțin răspândit, noi simțim imediat cum ceea ce-am achiziționat pe parcurs (cunoștințe, atitudini, credințe, priceperi, deprinderi, obișnuințe etc.) începe „să-și spună cuvântul”, blocându-ne intrarea în zona necunoscutului și făcându-ne să realizăm – a câta oară! – că nu este rezonabil să dai „vrabia din mână pe cioara de pe gard”. Nefiind siguri că prin schimbare vom avea ceva de câștigat, decidem, în cele din urmă, să acționăm în concordanță cu anumite valori consacrate, punând pe seama viitorului o eventuală modernizare a felului nostru de a fi.

Oferindu-ne un spectru larg de informații cu referire la reacțiile comportamentale care se impun atunci când ne este clar că am intrat sau în curând vom intra în faza de sfârșimare a sistemelor societale existente, G.Eicholtz și E.Rogers ne atenționează odată în plus asupra faptului că implementarea schimbării nici pe departe nu înfățișează un proces cu elemente constitutive strâns legate între ele, că receptivitatea la imperativele schimbării cunoaște o desfășurare asincronă și că, asincronă fiind, această receptivitate conduce la apariția mai multor forme de respingere. Fiind puternic afectați de necunoscut, suntem gata să dăm „și pielea de pe noi” numai să nu rămânem ruși de ceea ce ne este apropiat, numai să nu rămânem în afara contextelor cu care ne-am obișnuit deja sau a structurilor organizaționale din care mai continuăm să facem parte. Stând la baza sentimentului de siguranță, dorința de statornicie, ne sugerează cercetătorii americani, s-a aflat și se va afla mereu într-o contradicție enormă cu dorința de mutabilitate, de înlocuire progresivă a unor fapte sau evenimente cu altele, mai noi și, deci, mai puțin confortante.

Lăsându-se dominat de spiritul creator, dar și inspirându-se – pe unde mai mult, pe unde mai puțin – din opera predecesorilor săi

\*\*\*\*\*; G.Eicholtz și E.Rogers reușesc, în cele din urmă, să ne ofere un octonom enucleațional valoros. Prin felul în care se prezintă, constructul ideatic vizat aduce o contribuție substanțială la elucidarea impedimentelor ce stau în calea procesului de transformare a rețelelor de opțiuni, credințe și valori, a imaginilor mentale elaborate și împărtășite colectiv. Consistent și elevat, el furnizează suficiente informații pentru a identifica motivele de care se conduc cei mulți atunci când aleg să fie ireceptivi la ceea ce se întâmplă în jur, când admit ca dependența de concepțiile de altă dată să nu fie supusă îndoielii/criticii sau când tolerează ca teama de necunoscut să ia forma reticenței și ignoranței. Mulțumită lui, postulatul potrivit căruia implementarea schimbării mentale cunoaște o desfășurare incoerentă (cu agitație, sfâșieturi și chiar momente de paralizie) capătă un sens mai profund, mai temeinic, mai nuanțat.

#### Referințe:

1. Rouquette M.L., Guimelli C. *Les canevas de raisonnement consécutifs à la mise en cause d'une représentations sociale: essai de formalisation et étude expérimentale* // Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale. – No. 28. – 1995. – P. 37.
2. Giust-Desprairies F. *Le sujet dans la représentation sociale* // Connexions. – No. 51. – 1988. – P. 94-95.
3. Abric J.-C. *L'organisation interne des représentations sociales: système central et système périphérique* // C. Guimelli (ed.). *Structures et transformations des représentations sociales*. – Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1994. – P. 78.

---

\*\*\*\*\* Utilizarea noțiunii de *ignoranță*, pentru a opera cu un prim exemplu, a necesitat, fără doar și poate, o bună cunoaștere a ceea ce au reușit să înregistreze, ceva mai înainte, Fr. Bacon, M.C. Hunt sau D. Cohen. Exact la fel s-a întâmplat și atunci când în calcul au intrat conceptele de *conformism*, *substituție* sau *experiență de viață*. În primul caz, nu s-a făcut abstracție de ideile emise pe parcurs de către S. Asch, M.Schachter, M. Deutsch ori H. Gerard, în cel de-al doilea caz - de viziunile exprimate anterior de către S. Freud, A. Kortlandt ori N. Tinbergen, iar în cel de-al treilea caz – de opțiunile formulate mai devreme de către K.Popper ori G. S. Kirk.



4. Neculau A. *Reprezentările sociale – dezvoltări actuale* // A. Neculau (coord.). *Psihologie socială. Aspecte contemporane*. – Iași: Polirom, 1996. – P. 43.
5. Flament C. *Structure, dynamique et transformation des représentations sociales* // J.-C. Abric (ed). *Pratiques sociales et représentations*. – Paris: P.U.F., 1994. – P.39 – 40.
6. Șleahțișchi M. *Modele și mecanisme de transformare a reprezentării sociale* // *Studia Universitatis: Revista științifică a Universității de Stat din Moldova*. – Seria *Pedagogie, Psihologie, Didactica științei*. – Nr. 9. – 2007. – P. 227-232.
7. Șleahțișchi M. *Elementele noi ca sursă de transformare a reprezentării sociale* // *Revista Psihologie, Pedagogie specială, Asistență socială*. – Nr. 1 (6). – 2007. – P. 1-10.
8. Șleahțișchi M. *Dinamica reprezentării sociale. Rolul elementelor noi* // *Studia Universitatis: Revista științifică a Universității de Stat din Moldova*. – Seria *Pedagogie, Psihologie, Didactica științei*. – Nr. 9. – 2007. – P. 221-227.
9. Neculau A. *O perspectivă psihologică asupra schimbării* // A. Neculau (coord.). *Psihologie socială. Aspecte contemporane*. – Iași: Polirom, 1996. – P. 235.
10. Maslow A.H. *Motivație și personalitate*. – București: Editura Trei, 2007. – P.346 – 347.
11. Eicholtz G., Rogers E. *Resistance to the adoption of audiovisual aids by elementary school teachers* // M. Miles (ed.). *Innovation in education*. – New York: Teachers College Press, 1964. – P. 299 – 316.
12. Huberman A.M. *Comment s'opèrent les changements en éducation: contribution à l'étude de l'innovation*. – Paris: Ateliers de l'UNESCO, 1973. – P. 56 – 60

#### INTEGRALITATEA TEMPORALĂ SAU ISTORICITATEA FENOMENELOR PEDAGOGICE

**Victor Țvirgun**, dr. în istorie, conf. univ.,  
U.P.S. „I.Creangă”.

Orice act prezent, afirmă C.Cucoș, are în subsidiar un fundament care îl transcende. Orice gând actual în pedagogie este un rezultat al unei metamorfoze ideatice ce îl predetermină. Ceva nu apare din nimic. În materie de educație, și *faptul formativ*, dar și ideea care îl călăuzește *se originează în ceea ce a mai fost cândva*. Nu putem întreprinde ceva corect și valoros, dacă nu stăm cu fața și către trecut. Nu poți inova ceva, dacă nu știi ce a fost și cum s-a ajuns la ceea ce este [Apud 1, p. 11].

Apare, astfel, necesitatea decelării unui registru mai larg de înțelegere a ideilor pedagogice, pornind de la coordonatele culturale ale vremii, de la circumscrierea aliniamentelor socio-istorice pînă la etalarea unui cadru mai amplu de gândire. **Inovația științifică** este sesizată mai bine prin relația intertextuală ce cupleză orizonturi culturale diverse, distante *temporal și spațial*.

Fiecare epocă istorică este caracterizată de existența unor forme specifice de *gîndire pedagogică*, care nu s-au epuizat în cercetările

educaționale ale timpului respectiv, dimpotrivă, continuă să asigure cadrul necesar de manifestare a preocupărilor actuale. Un aspect fundamental al *formației de pedagog cercetător* rezidă anume în capacitatea de a descoperi repere istorice esențiale și de a ști să le valorifice amprenta, în loc să o lase să se „prăfuiască”.

O incursiune în gîndirea pedagogică a trecutului nu este doar un act de reconsiderare, ci și o ocazie de a releva dimensiunile valoroase ale unei tradiții, care poate impulsiona și inspira actualmente. Orice demers novator presupune și o valorificare, o întregire a patrimoniului consolidat în timp. *Ideile pedagogice din trecut fac proba co/participării trecutului la arhitectura prezentă a educației. Temporal, aceste experiențe ale trecutului nu ne aparțin, valoric ele însă constituie o dimensiune a ceea ce sîntem acum*. Recursul la trecut poate clarifica imaginea ideatică asupra originii unor probleme educaționale și soluționarea lor, asigurîndu-se, astfel, o temelie pentru noi

abordări teoretice și practice. Acestei idei pedagogice, nuanțate, re-interpretate, re-fundamentate, transformate în timp, stau la baza gândirii și practicii paideutice actuale [Ibidem, p. 15]

J.-F. Lyotard, cel mai cunoscut teoretician al postmodernismului, privește din altă perspectivă acest aspect al *relației trecut-prezent-viitor*, formulând ideea reamintirii unor idei ale trecutului, care se dovedesc culpabile în prezent, pentru a nu repeta greșelile trecutului, dar, și mai important, pentru a nu mai încărcă viitorul cu iluziile trecutului.

Vorbind despre postmodernismul în educație, C. Ulrich abordează, implicit, și problema *integralității temporale* sau a *istoricității*. Autoarea afirmă că sensibilitatea postmodernă ține mai mult de o invitație la a redefini **conceptul de nouitate**, care nu se mai asociază în mod necesar cu progresul, *evoluția nu mai este absolut incompatibilă cu întoarcerea în trecut*. În modernitate lucrurile erau clare – apartenența la un trecut, ca și la prezent, erau demarcate. În prezent, garantarea unei mize este codificată. În postmodernism constatăm juxtaponerea formelor, formulelor și codurilor care nu mai compun o sinteză, și, mai ales, nu mai au un sens unitar, ci unul integralizator. Tendința dominantă pare să fie cea a *combinării și nu a selectării* [11, p. 22].

Istoricitatea, ca o *ipostază specifică*, însă nu în acest termen, este formulată de către autoare drept o *metanarațiune*, pe care o explică în felul următor: *Educația se situează în același timp în trecut, prezent și vizează finalități pentru viitor*. Această ipostază specifică face ca și propunerile teoretice să fie îndreptate în același timp spre trecut, viitor și ancorate în prezent. J.-F. Lyotard consideră că procedeele legitimării în epoca modernă îmbracă nu atât forma unui meta-limbaj, ci a unui meta-text, ce istorisește o acțiune ideală atât sub raportul eficienței, al reușitei ei exterioare, cât și sub acela al normalității, adică al conformării ei la reguli. Metanarațiunea este privită ca o incorporare a pretinselor *adevăruri universale* care ordonează explicațiile globale asupra lumii, punctele de vedere și codurile dominante, care își susțin validitatea propriilor pretenții de adevăr prin ele însele și reprezintă poziții retorice generalizatoare. Autoarea se pronunță

împotriva deconstrucției marilor narațiuni în sfera pedagogicului și optează pentru recitirea lor într-o manieră constructivă. Marile nume ale pedagogiei trebuie recitate pozitiv, pentru a duce la lumină întrebări cruciale legate de anumite aspecte determinante ale modernismului și, prin implicație, pentru a vedea cum afectează ele sensul și dinamica învățământului zilelor noastre, chiar dacă succesiunile temporale sînt inversate [Ibidem, p. 47]

În legătură cu cele afirmate mai sus, trebuie să menționăm și următorul fapt: Comenius, de exemplu, face parte din acei autori la care nu este necesar să corectezi și să aduci dovezi pentru a-l moderniza, ci doar *să transpui și să prelungști*. Transpunerea, evident, se face după repere convențional considerate ca acceptabile, în virtutea unor adevăruri ale educației. Dar ce se înțelege prin actualitatea unor idei, gânduri, lucrări? Transpunerea implică nu doar *re-prezentizarea*, ci și o *re-creare*. Actualizarea înseamnă preluarea unui nucleu tare.

O dată cu Comenius se poate vorbi despre legitimarea *paradigmei în pedagogie*. Legitimarea folosirii acestui operator teoretic este pusă sub semnul a două întrebări: de ce să introducem constructe conceptuale ale epistemologiei în pedagogie; de ce tocmai Comenius ar valida o asemenea presupuziție? Deoarece raționalizarea cîmpului ideatic al științelor educației poate dezvălui constante explicative, interpretative și regeneratoare. *Comenius este paradigmatic* prin paradigma educativă pe care a construit-o, dar mai ales prin implicațiile pe care aceasta le-a avut asupra realității educaționale, de-a lungul timpului. Opera comeniană este o metanarațiune pedagogică, deoarece cuprinde într-o manieră sistematică marile probleme ale educației, *probleme exemplare* ale pedagogiei. El creează un sistem pedagogic coerent, nu lipsit de contradicții, în care remarcăm: distincția și coexistența dintre teoria pedagogică și practica educativă, dintre metafizică și organizarea școlilor; preocuparea de a întemeia teoria pe o concepție clară; contestare și utopie în gândirea educației; delimitarea dintre cunoașterea integrală și disciplinele autonome [10, p. 53]. Comenius respectă spiritul umanist și științific formulat ca exigență în științele timpului,



scrierile sale reflectând calități ca: ordine, claritate, măsură, *atemporalitate*.

Considerând, pe bună dreptate, pedagogia ca o știință mereu viitoare, A. Mucchielli vorbește despre *metodele futurologiei* (după H. Kahn), care ajută la proiectarea în viitor a aspectelor dinamice ale prezentului, cu scopul de a descoperi imagini posibile ale societății de mâine. Obiectul cunoașterii acestei științe nu este deci viitorul, ci prezentul în aspectele sale dinamice. Într-o manieră mai subtilă, se evidențiază o *relație dialectică* în care imaginea viitorului rămîne întotdeauna subordonată unui ansamblu de hazarduri care presupun o multitudine de bifurcații posibile ale istoriei, ce se bazează pe un sistem de valori (dominant) pentru a înțelege evoluția posibilă. Deoarece principalii utilizatori ai reflecției despre viitor sînt țările industrializate, știința respectivă are „o culoare” anglo-saxonă, dar este sensibilă și la alternative, propunînd, în primul rînd, un mod de folosire specific pentru *a percepe virtualitățile prezentului*. În această idee, știința viitorului se regăsește în orice epocă [8, p. 161].

Bertrand de Jouvenel, în Franța, fondează o nouă disciplină – *Prospecția*. Prospecția își interzice să dea o viziune univocă a viitorului și se sprijină pe o noțiune specifică, inventată de asemenea de B. de Jouvenel, care constituie o clasă de elemente ce posedă o dublă caracteristică: numărul de elemente este infinit, fiindcă timpul nu reduce clasa pe măsura trecerii sale; clasa depinde de timp, adică se transformă o dată cu el, unele timpuri viitoare dispar, altele se nasc.

Aceste elemente nu sînt o infinitate de posibilități viitoare, ci doar cele pe care certitudinile structurale de dezvoltare nu le exclud *a priori* și sînt relative un anumit termen (scurt, mediu, lung), întemeiate pe fapte sociotehnice (resurse, inovație tehnologică etc.) și pe construcții culturale (legi, morală, principii etc.). În general, ipoteza unei schimbări radicale este exclusă, dar unele grade de probabilitate pot totuși să indice și eventualitatea aceasta [Ibidem, p. 315].

G. Troc, analizînd unele idei filozofice ale postmodernismului, formulează un paragraf sugestiv: *Trecutul devenit viitor* [9, p. 60], afirmînd că „putem sesiza noutatea radicală pe

care o propune M. Heidegger în ontologie”. El nu mai proiectează categorii de maximă generalitate, care să se structureze la nivelul realului sau al conștiinței, ci formalizează, cu ajutorul metodei fenomenologice, ceea ce i se livrează ca dat omului în *cotidianitatea și istorialitatea* lui (istorialitatea referindu-se la ființa umană) [Ibidem, p. 71].

G. Troc afirmă că deconstrucția postmodernă se opune dimensiunii edificatoare de sistem a structuralismului, punînd sub semnul întrebării ideea că toate fenomenele sînt reductibile la operațiunile sistemului, ca și implicația ce survine de aici – faptul că putem avea un control total asupra lumii noastre. Ordinea pe care modernul a proiectat-o asupra lumii se întemeiază pe stabilitatea sistemelor, care este asigurată, la rîndul ei, de presupuziția stabilității sensului. Denunțînd eroarea metafizică (prezentismul) pe care această asumție se întemeiază și postulînd „scriitura” și diferența ca realități ce *încapsulează* orice producție a sensului, rezultă imposibilitatea de a ne fixa, de a ne opri definitiv și de a da certitudine ultimă proiecțiilor noastre asupra lumii [9, p.119].

M. Foucault relocalizează problema originii, a principiilor, a *arche*-ului la nivelul pozitivității arhivei și arheologiei. La fel și timpul poate fi relocalizat la nivelul *istoricității și istorialității*, a ceea ce s-a spus, scris, practicat etc. într-o perioadă sau alta și care poate fi excavat, readus la suprafață (sau în timp) pentru a-i clarifica efectele locale. Foucault se situează, astfel, într-un ”afară”, într-o exterioritate din care fenomenele istorice ale cunoașterii sînt mai bine înțelese prin prisma hazardului decît a necesității vreunui proces continuu, cumulativ și prospectiv. Perspectiva sa asupra istoriei gîndirii se orientează nu asupra înlănțuirilor, ci a singularităților. Ceea ce găsim în *istoriile* sale sînt analize microscopice ale relațiilor dintre diferite forțe care au contribuit la *survenirea, la un moment dat*, a unei anumite configurații de gîndire, și nu la alta, la un anumit eveniment, și nu la altul.

Structurile, afirmă M. Foucault, sînt determinate istoric, stabilitatea lor este momentană, supusă presiunii istorice a discontinuității. Ceea ce păstrează din structuralism în analizele sale este ideea ordinii



sistematice care se regăsește în fiecare dintre elementele din sistem [6, p.361].

Prin urmare, pentru înțelegerea postmodernului în educație este necesară examinarea atitudinii lui față de trecut. Trecutul încetează de a mai fi privit ca fiind revolut, demodat, depășit prin simpla sa situare temporală „în urmă”. Ca rezultat, noul, recentul, nu mai este valorizat în mod automat pozitiv, așa cum logica modernă a progresului a impus de trei secole încoace. Dimpotrivă, reperele trecutului (aleator selectate) – recreate prin intermediul unui aparat colosal de produs imagini, sînt angrenate *pentru a „susține” prezentul*, pentru a-l poziționa în eternitatea unei vieți sociale în care schimbarea tinde către *instantaneitate* [2, p.117]. Angrenarea (imaginilor) trecutului e de aceeași esență cu cea a reprezentării viitorului. Imaginile viitorului au devenit la fel de „reale” pentru imaginarul colectiv pe cît sînt cele ale trecutului. Aceasta pentru că trecutul însuși e „citit” ca un tărîm ce nu și-a epuizat posibilitățile de realizare. Trecutul devine, astfel, în interpretarea postmodernă, un viitor anterior, tot așa cum viitorul imaginat poate fi localizat în trecut. Reprezentarea postmodernă a timpului renunță, prin urmare, atît la delimitarea clară între secvențele clasice – trecut, prezent, viitor – cît și la reprezentarea ascendentă, teleologică a timpului ca istorie unică. Ceea ce rămîne este un continuum temporal din care diferite tehnici de reprezentare selectează (sau imaginează) o istorie sau alta. „Prezentul concret” devine, în această situație, „mai real” într-o doză nesemnificativă față de diferite alternative de prezent imaginat: este cel mult o „stație” din care se pornește (sau se evadează) către alte destinații. Subiectul postmodern „navighează” în acest continuum temporal în căutarea nostalgică a unui prezent „de altădată”, fie cel dintr-un trecut idealizat, fie dintr-un viitor imaginat [9, p. 177].

În abordările sale teoretice, M. Meyer utilizează termenul *istoricitate* în raport cu studiul în filozofie, afirmînd că gîndul filozofic de azi stă mai mult sub semnul *istoricității*, este, mai degrabă, o istorie a filozofiei decît o meditație pură în domeniul metafizicii. Chiar dacă se schimbă paradigme, se propun noi perspective, se asumă interpretări sau se

amendează puncte de vedere. Oricît de importante și interesante ar fi interpretările istorice, ele nu pot, și nu trebuie, să înlocuiască, să se substituie demersului creator al domeniului, singurul capabil să determine mersul original înainte. În pedagogie trebuie tratată problema, nu istoria ei. Deși, în destule cazuri, *istoria problemei face parte din problemă*, totuși nu putem eluda „structura” problemei în profitul istoriei ei. Fiindcă, în aceste cazuri, problema presupuzițiilor, ca problemă pedagogică dată, ca problemă asupra căreia se exersează gîndirea liberă de prejudecăți în exercițiul ei analitic, rămîne de neatins.

Prin urmare, recunoscîndu-i-se educației caracteristica ei de bază, aceea a unei posibilități de evoluție, aceasta trebuie privită ca fiind autoreproductivă, sporind pe măsura noilor experiențe în teoria pedagogică și urmînd principiul că educația trebuie să pregătească individul pentru viitor. Deoarece în lume nu avem de a face cu lucruri care stau prin ele și trăiesc doar prin ele. Fiecare vine dintr-un trecut, care se află viu în ele și cuprinde semințele, gata să izbucnească, ale unui viitor (N.Iorga).

Prin urmare, atitudinea noastră față de un fenomen pedagogic trebuie să fie orientată de această integralitate temporală și de prevederile ei. O experiență fundamentală, luînd fiecare idee de „unde intră în circuit”, reflectă educația, îi îndrumă cursul și figurează atîta timp cît durează impulsul acestor idei, în măsura valorii acestui impuls. În acest cadru reflexiv, putem conchide că:

- Viziunea asupra *integralității temporale* a fenomenelor pedagogice în procesul de re/actualizare a valorilor pedagogice implică abordarea lor prin prisma *istoricității*, adică a comuniunii temporale, care permite valorificarea, întoarcerea în trecut și „mersul” în viitor pentru a răspunde necesităților prezentului.
- Fenomenele pedagogice pot fi juxtapuse, necompunînd o sinteză, ci o integralitate, iar educația, actualmente, se situează în același timp în trecut, prezent și viitor, fiind recitită într-o manieră constructivă.



- *A fi paradigmatic* în pedagogie înseamnă nu numai a elabora o paradigmă (un model, o regulă, un principiu), cât mai ales, prin implicațiile pe care aceasta le are în realitățile timpului, rămânând permanent *probleme exemplare* ale pedagogiei. Pentru a percepe virtualitățile prezentului este necesar de a re/găsi viitorul și trecutul în orice epocă, „navigând” într-un continuum temporal.

#### Rezumat:

O inovație științifică în pedagogie este percepută mai bine atunci când este integralizată temporal sau abordată prin prisma istoricității. Chiar dacă temporal experiențele trecutului și viitorului nu ne aparțin, valoric ele însă sînt o dimensiune a prezentului.

Actualmente, un trecut poate deveni un viitor, marcînd paradigmatic domeniul educațional. Trecutul și viitorul sînt angrenate pentru a „susține” prezentul, trecutul devenind, în interpretare postmodernă, un viitor anterior, iar prezentul este o „stație” din care se pornește în acțiunea de formare a personalității umane. (a traduce în engleză rezumatul)

#### Bibliografie:

1. **Albulescu, I.** Doctrine pedagogice. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2007.
2. **Bauman, Z.** Modernitatea lichidă. Editura Antet, 2000.
3. **Cazes B.** *Histoires des futurs, les figures de l'avenir.* Paris: Seghers, 1986.
4. **Decoufle, A.** *La Prospective.* Paris: PUF, 1990.
5. **Dufaux, F.** et.al. *L'explicaton de texte d'histoire.* În *Guide pratique et methodologique.* Paris, 1991, p. 77-82.
6. **Foucault, M.** *Nietzsche, Genealogy, History.* În L. Cahoon. *From Modernism to Postmodernism,* Blackwell: Oxford, 1996, p. 359-361.
7. **Meyer, M.** *De la problematologie: philosophie, science et langage.* Bruxelles, 1986.
8. **Mucchielli, A.** *Dicționar al metodelor calitative în științele umane și sociale.* Iași: Polirom, 2002.
9. **Troc, G.** *Postmodernismul în antropologia culturală.* Iași: Editura Polirom, 2006.
10. **Ulrich, C.** *Postmodernism și educație.* București: Editura Didactică și Pedagogică, 2007.

#### Recenzenți:

**VI.GUȚU,** dr.hab. în ped., prof. univ.,  
dr. hab în istorie, prof. univ.

## EVOLUȚIA PEDAGOGIEI SOCIALE CA ȘTIINȚĂ

**Davidescu Elena,** lector superior  
Catedra Științe ale educației .

### *The evolution of the social Pedagogy as a science*

#### Summary

*The concept of the Social Pedagogy was used first in Germany in the middle of the XIX century. Karl Mayer, was the first who used the term „social pedagogy” in 1844. He was the editor of the edito of the magazine „pedagogy”. In the second halt of the XIX centry the social pedagogy was often associated wit social assistans. It was also used the term of social education mainlz used in some european countries.*

#### Actualitatea temei

Actualitatea și oportunitatea acestei teme sunt determinate de caracterul extrem de dinamic al vieții oamenilor într-o societate de tranziție, care cere imperativ modificări serioase de personalitate și comportament în vederea adaptării la relațiile mereu schimbătoare și necesitatea rezolvării diverselor probleme sociale. Sistemele educaționale își propun, astăzi, nu doar să transmită valori (morale, culturale), ci să și schimbe atitudini, mentalități, comportamente printr-o interacțiune continuă cu subiecții actului educațional, aceștia devenind astfel coautori ai propriei schimbări. Proiectarea unor situații educaționale și a schimbării actorilor

sociali a devenit astăzi o strategie formativă curentă.

În ultimele decenii educația noii generații a devenit unul dintre cele mai importante domenii ale activității umane. Explicația este simplă: dezvoltarea ulterioară a oricărei țări în ultimă instanță va depinde de competența profesională, de nivelul de cultură a generației care va schimba generația existentă. Sistemul educațional ocupă un rol prioritar în formarea calităților intelectuale, morale, sociale și profesionale ale tinerei generații, care face posibilă integrarea socială și asigură continuitatea dezvoltării ei. Sensul instruirii nu se reduce numai la formarea și îmbogățirea potențialului intelectual al omului. Nu mai mică este ponderea educației în procesul de constituire a personalității. Realizarea practică a celor două scopuri ale educației (*economică* - pregătirea omului pentru muncă și *socială* - educarea omului și formarea personalității) este posibilă numai în condițiile **învățământului continuu și educării permanente**.

În deceniul al patrulea al secolului trecut pedagogia socială a devenit o „teorie a asistenței educative a tineretului din perioada post - și extra - școlară oferită de stat și societate prin alte instituții de educație decât școala”.

**Pedagogia socială** devine astfel o teorie a asistenței educative, realizată prin instituțiile sociale și de stat. Toate aceste realități fac actuală tema pe care ne-am propus-o spre cercetare: „Evoluția pedagogiei sociale ca știință”.

**Problema** cercetării constă în analiza cercetărilor teoretice și experimentale, care au contribuit la apariția și dezvoltarea pedagogiei sociale, precum și identificarea necesității formării educatorilor sociali, ce vor orienta învățământul spre educația pentru societate.

**Scopul** lucrării constă în analiza contribuțiilor teoretice și experimentale pentru constituirea pedagogiei sociale ca știință.

**Metodologia cercetării** cuprinde îmbinarea *investigațiilor istorice* cu *analiza* studiilor și orientărilor fundamentale, care au contribuit la apariția unor idei de pedagogie socială. Alte metode prioritare utilizate în cadrul demersului cercetării sunt: analiza și sinteza; metoda cronologică; metoda analizei de text; metoda

observației și cea a comparației, metoda abordării etimologice a noțiunilor;

### Discuții

Sfârșitul secolului al XIX-lea și începutul secolului al XX-lea s-au caracterizat prin apariția unor idei pedagogice noi, care au *determinat* mutații în pedagogie. Tot efortul marilor pedagogi poate fi concentrat și reflectat prin conceptul de *școală tradițională* [2, pag.3]. Datorită cercetărilor din psihologia experimentală concepute de W. James, W. Wundt, Th. Ribot, A. Binet, N. Vaschide se conturează o reacție puternică față de pedagogia filosofică, prin centrarea atenției pe pedagogia experimentală. De asemenea, se depășește orientarea care cultiva individualismul prin psihologism, impunându-se o nouă *teorie pedagogică fundamentată pe sociologie* și anume **pedagogia socială**. [3, pag.4]. Punerea în evidență a câtorva momente esențiale pentru dezvoltarea istorică a acestei orientări noi poate ajuta la o mai bună înțelegere a reușitelor acumulate pas cu pas în domeniul activităților de educație și instruire cunoscute generic sub numele de pedagogie socială. Conceptul de pedagogie socială a început să fie folosit în Germania pe la mijlocul secolului al XIX-lea. **Karl Mayer**, editorul german al revistei *Pedagogia*, a utilizat pentru prima dată termenul de pedagogie socială în anul 1844, atunci când l-a folosit în scrierile sale ca alternativă la pedagogia colectivă, în contrast cu pedagogia individuală, ca alternativă la „Collectivpädagogik” în contrast cu „Individualpädagogik” [2, pag.6]. Termenul a devenit cunoscut și des utilizat grație operei pedagogului prusac **Friedrich Diesterweg** (1790-1866), preocupat de educația primară. El a studiat separarea dintre teorie și practică în cadrul procesului de predare și tot lui îi este atribuită maxima „învață să faci făcând”.

În a doua jumătate a secolului al XIX-lea, pedagogia socială a fost din ce în ce mai des asociată cu asistența socială și cu noțiunea de educație socială utilizată în unele țări europene. În sfera tradițiilor a existat o îngrijorare, o preocupare în legătură cu starea de bine sau fericirea individului, cu ceea ce s-ar putea defini ca o abordare educațională de largă circulație. Aceasta, la rândul ei, a inclus un interes sporit către grupurile sociale - și cum s-ar putea lucra



cu ele. Termenul de „pedagogie socială” a fost folosit în țări ca Germania, Olanda și Ungaria cu referire la activitățile asistenților sociali tineri, îngrijitorilor rezidențiali sau cu ziua (a copiilor sau adulților), precum și a terapeuților ocupațional sau prin joacă (ludoterapia). Tradiția germană a pedagogiei sociale este asociată în ultimul timp cu asistența socială. Iar acest fapt, tinde să diminueze particularitățile sale ca „educație pentru societate”. Pedagogul german, Paul Natorp a promovat termenul de pedagogie socială, prin lucrarea sa de căpătâi intitulată chiar *Sozialpädagogik* (1899). Inițial, prin termenul de pedagogie socială, Natorp a desemnat o teorie despre educația întregului popor și ulterior, el a definit-o ca *știința despre educație întemeiată pe știința despre viața socială*.

În alte țări europene, pentru activități similare s-a folosit noțiunea de animație (Italia, Franța). Ceva mai recent, în Marea Britanie, odată cu dezvoltarea serviciilor de integrare sporită a copiilor, s-a manifestat un interes sporit față de pedagogia socială, ca o modalitate de fundamentare a dezvoltării sociale în domenii ale serviciilor de stat [3, pag.16]. Mișcarea pedagogiei sociale afirmată la începutul secolului al XX-lea a numărat printre reprezentanții săi de frunte, confirmați de-a lungul timpului, filosofi, pedagogi și sociologi, precum: Frederich Schleiermacher (1768-1834), Frederich Diesterweg (1790-1866), Karl Mager (1810-1858), Otto Willmann (1839-1920), Paul Natorp (1854-1924), Paul Barth (1854-1924), Georg Kerschensteiner (1854-1932), Emilé Durkheim (1858-1917), John Dewey (1859-1952), Johannes Tews (1860-1937), Gerturd Bäumer (1873-1954), Herman Nohl (1879-1960), Aloys Fischer (1880-1937) ș.a. [8, pag.45 ]

La începuturi, pedagogia socială aborda educația din perspectiva exigențelor sociale plasând în prim plan cercetările privind realitatea socială. Pedagogia socială își explica tezele proprii pornind de la factorul principal al dezvoltării ființei umane, *societatea*, aceea care impune cerințele educării cetățenilor săi într-un anumit sens determinat istoric. Curentul pedagogiei sociale a apărut ca o replică la individualizarea exagerată a educației, la întemeierea sa exclusiv pe cunoștințe

psihologice. Adepții pedagogiei sociale au încercat să fundamenteze științific această dimensiune a pedagogiei bazată pe cunoașterea vieții sociale, pe resursele sale multiple, determinate în mod obiectiv în plan istoric, cultural, socio-politic, economic și comunitar.

**Contribuția lui Friederich Diesterweg la fundamentarea pedagogiei sociale.** Adolph Diesterweg (1790-1866) a fost unul din pedagogii secolului al XIX-lea, care a lansat multe întrebări referitoare la biserică și la școală. A promovat ideea că toți oamenii sunt egali de la naștere, iar educația trebuie să determine rezolvarea unor probleme ale omului.

Diesterweg a fost interesat de ideile lui Rousseau, Pestalozzi și Froebel. Avea credința că oamenii sunt capabili să evolueze, să se respecte și să se îngrijească unii pe alții, să conlucreze pentru binele comunității. El a evidențiat importanța fundamentală a democrației, în special după revoluția de la 1848, și faptul că oamenii își pot îndeplini propriile lor activități; evoluția a fost ideea centrală, pe care și-a fundamentat propria teorie.

Sintetizând concepția sa filosofică, desprindem ca repere valorice cu deschidere spre pedagogia socială:

- Stimularea individului în vederea deplinei dezvoltări;
- Valorificarea experiențelor individuale în condiții sociale;
- Întărirea organismului ca să poată explora noi lucruri;
- Progres constant.

Diesterweg folosește în *Ghidul de formare pentru dascălii germani* (1851) termenul de pedagogie socială. Meritul său rezidă tocmai în faptul că s-a concentrat pe evidențierea rolului fundamental al pedagogiei sociale: *educarea individului pentru viața socială*. [6, pag.90]

**Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher și dezvoltarea socială.** Schleiermacher (1768-1834) a fost teolog și filosof german, fiind denumit și „tatăl protestantismului modern”. El a militat pentru o educație implicată în dezvoltarea socială. În esență, a fost „deasupra principiilor de pedagogie pentru a îmbrățișa o educație pentru comunitate”.



Examinând gândirea lui Schleiermacher, Lorenz spune următoarele: „Una din teoriile sale este ca acea intenție să fie îndreptată (prin natura sa, ca intenție umană) către sociabilitate, către scopuri universale. O altă teorie spune că numai democrația permite voința individuală să se formeze. Viața publică simte nevoia să corespundă și să reflecte ceea ce este pedagogic, filosofic, necesar creșterii individuale sănătoase. Condițiile pentru o bună educație sunt cele realizate în sensul democrației; ale condițiilor proceselor pedagogice și politice necesare una alteia”.

Această legătură a pedagogiei cu comunitatea și cu democrația a rămas o temă cheie - și poate fi sesizată în munca unor reprezentanți de frunte ai pedagogiei apăruiți mai târziu cum ar fi Dewey și Freire.

**E. Schleiermacher (1768-1834)** sublinia că *educația pentru comunitate* reprezintă chiar substanța pedagogiei sociale. În concepția filosofului, socialul „are legătură cu scopul strădaniei educaționale și presupune crearea comunității în societate”. Totodată filosoful precizează condițiile unei bune educații: „cele ale unei democrații sănătoase, procesele pedagogice și politice se condiționează reciproc”. Una dintre teoriile filosofului este aceea conform căreia intențiile individului sunt deja direcționate prin însăși natura umană spre sociabilitate, spre scopuri sociale universale și generale.

**Paul Natorp despre comunitate și pedagogia socială.** Paul Gerhard Natorp (1854-1924) a fost o figură proeminentă a filosofiei germane. Natorp a promovat o viziune asupra pedagogiei sociale care, în mâinile statului paternal, putea să aibă forma unei inginerii sociale (Lorenz 1979). **Paul Natorp** a făcut cunoscut conceptul de pedagogie socială prin lucrarea sa de referință **Sozialpädagogik (1899)**, în care a exprimat ideea că pedagogia și întreaga acțiune educativă se fundamentează pe cunoașterea vieții sociale. Potrivit concepțiilor sale, oamenii sunt educați prin comunitate, iar conștiința de sine a omului se trezește și se dezvoltă numai prin acțiunea reciprocă a indivizilor sociali; adică prin faptele de conștiință sociale. Individul datorează totul comunității, societății, el învață nu doar să trăiască în societate, ci participă activ la aceasta: „Pedagogia socială,

însemnează, în cel mai larg înțeles, chestiunile de educație ce trebuie tratate științific în legătură cu chestiunile sociale sau, în înțeles mai pregnant, însemnează că știința despre educație trebuie să se întemeieze pe știința despre viața socială”.

Potrivit lui Natorp, *atomizarea* a îmbolnăvit spiritual și moral Germania. De aceea mai mult ca oricând, se făcea simțită nevoia unei educații care să încurajeze comunitatea și să susțină lupta pentru diminuarea diferenței dintre săraci și bogați. Această educație cu accente și orientări sociale explicite viza:

- ✓ educarea comunității prin școala națională (educație uniformă);
- ✓ educația autonomă (educația liberă);
- ✓ educația adulților din toate păturile sociale (educația socială).

În concepția lui Natorp, scopul educației îl reprezintă „destoinicia omului, apt nu numai să trăiască în societate, ci mai ales să ia parte la clădirea unei societăți umane”. Individul datorează totul societății. Comunitatea îi înlesnește trezirea și dezvoltarea conștiinței de sine și prin aceasta ridicarea omului până la lumea valorilor morale. Conform ideilor menționate de autor „binele fără nici un fel de îngrădire, nu poate fi gândit ca îndatorire pentru omul izolat, ...de aceea educația trebuie să fie socială”. Meritul filosofului și pedagogului Natorp constă în faptul că a explicat scopul educației sociale, constând în pregătirea individului pentru viața activă, pentru o societate în continuă devenire și a elucidat importanța pedagogiei sociale ca știință. [5, pag.27]

**Noua orientare a lui Otto Willmann (1839-1920).** În concepția lui **Willmann** „pedagogia socială este o parte a pedagogiei strâns legată de pedagogia individuală”. Astfel, autorul anticipează una dintre tezele fundamentale ale pedagogiei moderne și postmoderne referitoare la definirea educației în raport de cerințele sociale și individuale. Pedagogiei sociale îi este încredințată o sarcină permanentă de perfecționare a naturii sociale a omului, a colectivităților și comunităților umane. Aceasta a constituit o abordare importantă, neutilizată până atunci de adepții pedagogiei sociale, ce va influența evoluția teoretică, metodologică și practică a domeniului, contribuind la extinderea



și aprofundarea problematicii pedagogiei sociale.

**Contribuția lui Paul Barth (1854-1924) în cadrul delimitării pedagogiei sociale ca știință.** Pedagogul german aprecia: „Pedagogia a fost întotdeauna socială, însă există o pedagogie care vrea să educe prin societate și anume, atât prin societatea copiilor înșiși, cât și prin cea a oamenilor maturi, o pedagogie care își determină programul numai de către societate. Aceasta este pedagogia socială în sens specific”. În concepția pedagogului german, scopul educației constă în formarea spirituală a omului în conformitate cu normele morale constituite de-a lungul istoriei umanității. Astfel, Barth își exprimă convingerea că educația a avut întotdeauna un sens social, iar *omul devine om numai prin societate*. Astfel, punctul de vedere al pedagogului german marchează o evoluție în încercarea sa de a delimita domeniul pedagogiei sociale prin clarificarea dimensiunii sale teleologice specifice.

**Teoria pedagogică elaborată de către George Keschensteiner (1854-1932).** George Keschensteiner aprecia că, pentru a forma adevărați cetățeni este necesar să se dezvolte bazele interne ale persoanei, să se cultive simțul și voința. Astfel se va pune în evidență însemnătatea psihologică a muncii pentru o educație totală: „În orice om, există două tendințe contrarii: egoismul și altruismul. Pentru cei destinați muncii fizice, altruismul se cultivă prin muncă. Celor cultivați le este proprie educația autonomă, capacitatea de a ajunge singuri să se subordoneze normelor civice”. Educația cetățenească include două aspecte care se pot realiza prin *școala muncii*:

- ✓ înțelegerea de către tineri a rolului statului și
- ✓ cultivarea vredniciei personale.

Alături de școală, „partea cea mai mare a educației cetățenești trebuie să și-o ia și alte instituții”, capabile să ridice „starea culturală a maselor”. Acestea sînt „învățământul de atelier”, „munca în comun”, „asociațiile de tineret”, „asociațiile de cultură populară”, „bibliotecile populare”. Sistemul educației cetățenești are deci scopul final de a „deștepta puterea de simțire” în rândurile tineretului, de a

trezi în fiecare individ „simțul că el trebuie să fie un membru activ în societate”.

În concepția lui Keschensteiner, munca nu era atât izvor de cunoștințe, cât mai ales, *mijloc de formare al deprinderilor morale, izvor de virtuți cetățenești*.

Prin preocupările sale legate de școala muncii, pedagogul german a redimensionat forța educativă a muncii, ca activitate productivă cu resurse formative superioare în timp și spațiu. Valorificarea pedagogică a acestei idei care presupunea reinterpretarea muncii într-un sens larg, a deschis drumul favorabil educației profesionale în general și celei vocaționale în special.

**Emil Durkheim (1858-1917) ca fondator al pedagogiei sociale.** Emile Durkheim este un reprezentant de seamă al pedagogiei sociale, susținând ideea că pedagogia depinde de sociologie mai mult decât oricare altă știință. Considerând educația o „socializare metodică a tinerei generații”, Durkheim poate fi considerat un pedagog modern, concepția sa fiind foarte bine asimilată de științele educației contemporane. În lucrarea sa „*Educație și sociologie*”, el pledează pentru ideea că fiecare popor își are educația care îi este proprie și care îl poate defini tot așa de bine ca și organizarea sa morală, politică și religioasă, deoarece este unul din elementele fizionomiei sale. Ca urmare a definit educația drept *socializare metodică a tinerei generații*. Scopul educației, credea Durkheim, constă în aceea de a forma această „ființă socială” în fiecare membru al colectivității. Societatea modelează pe individ după nevoile sale, iar omul nu este om decât pentru că trăiește în societate. Aici el dobândește mijloacele pentru a coopera cu ceilalți, aici își dezvoltă personalitatea morală. Formarea sa nu este posibilă decât „în și prin societate”.

Emil Durkheim a argumentat cu tărie faptul că *educația este un fapt social aparținând societății*. Potrivit concepției sale, scopul educației este *omul social creat prin educație*, cel care corespunde cerințelor societății, nevoilor diferitelor grupuri sociale din care face parte: „Societatea își prepară cu mâinile ei proprii, pe calea educației, muncitorii speciali de care are nevoie”. Pentru Durkheim, societatea nu reprezenta suma indivizilor care o

compun, ci o realitate exterioară indivizilor, distinctă, specifică. „Individul ca om este un produs al societății. Ceea ce este, într-un anume moment în om (valori, norme), a fost mai întâi în societate. De aici decurge puterea, autoritatea societății față de individ”. Prin urmare, societatea are rolul de a modela ființa umană după nevoile sale, prin educație. În consecință, Durkheim își exprimă convingerea că *educația este un fapt social determinat social*. Potrivit gândirii sale sociologice, faptul social se recunoaște în plan metodologic după puterea de constrângere pe care o exercită asupra oamenilor. [2, pag.28].

Așadar, Durkheim a încadrat fenomenul educativ în ansamblul fenomenelor sociale și l-a definit ca trăsătură generală a socializării. Teoria pedagogică a lui Durkheim este, mai ales, o *teorie a educației morale*, iar elementele acestei moralității se sprijină pe elemente ca:

- Spiritul de disciplină;
- Atașamentul față de grupul social;
- Autonomia voinței /acceptarea normelor sociale.

În concluzie, concepția lui Emilé Durkheim despre educație a contribuit la aprofundarea domeniului pedagogiei sociale. El poate fi considerat un fondator al pedagogiei sociale ca direcție de evoluție a științelor educației confirmată în primele decenii ale secolului al XX-lea.

**Geneza pedagogiei sociale la granița dintre sec. XIX - sec. XX.** Pedagogia socială din această perioadă este raportată și la alte experiențe nu numai la cele dezvoltate în spectru european. Astfel este semnalată și o comunitate de practici pedagogice dezvoltate în SUA, centrate în jurul ideii de educație socială.

**John Dewey (1859-1952)** a formulat o viziune proprie despre pedagogia socială pornind de la funcția educativă a educației, care constă în creșterea și dezvoltarea continuă a personalității celui educat. În cele din urmă, **John Dewey**, afirmă că funcția educației este o funcție socială, prin aceasta, a exprimat ideea că societatea îl determină pe individ să se formeze pentru a lucra practic în folosul ei. „Educația, ca dezvoltare în, prin și pentru experiență - constituie după Dewey - o tranzacție cu mediul social”. Educația reprezintă, astfel, o reconstrucție a experienței în sensul selectării

valorilor supreme cu scopul integrării personalității în societate.

În lucrarea sa „*Crezul meu pedagogic(1896)*”, Dewey mărturisea: „Cred că întreaga educație se realizează prin participarea activă a individului la conștiința socială a omenirii”. Prin urmare, educația stimulează individului capacitățile acționale, iar acesta evoluează în funcție de exigențele grupului său social. De asemenea Dewey aprecia că, orice activitate desfășurată în comun de către membrii unei unități sociale are o semnificație socială, iar școala din această perspectivă este o formă de viață comună în care eforturile educaționale conjugate ale educatorului și educabilului îl formează pe elev în sensul unei bune întrebuințări a forțelor proprii pentru scopuri sociale. Despre aceste aprecieri ne vorbesc următoarele idei ce aparțin lui Dewey: „Școala este în primul rând o instituție socială și ea trebuie să reia și să extindă activitățile cu care copilul este obișnuit în familie. Ea trebuie să fie înțeleasă ca un aspect al vieții sociale”. Așadar, viața școlară se organizează pe o bază socială, iar contextul social al educației și instruirii vizează corelațiile ce se nasc din întrepătrunderea elementelor sociale ce țin de viața de familie-viața economică-mediul geografic și socio-cultural.

Spiritul pragmatic a lui Dewey, întreaga sa gândire pedagogică au contribuit la consolidarea tezei că școala este spațiul de antrenament psihosocial pentru tineri.

Un alt reprezentant, care a contribuit la dezvoltarea pedagogiei sociale ca știință a fost **Gerturd Bäumer (1873-1954)**. El considera pedagogia socială „tot ceea ce reprezintă educația, dar nu școala și nu familia”, ceea ce ar semnifica că pedagogia socială este un al treilea domeniu educațional, altul decât familia și școala. În concepția lui Bäumer, pedagogia socială reprezenta „esența solicitudinii educative, sociale și de stat, în măsura în care ea este situată în afara școlii”. Astfel, Bäumer a contribuit la lărgirea înțelesului atribuit inițial termenului de pedagogie socială subliniind că, educația socială se poate realiza și pe alte căi, în afara celor două instituții consacrate educației (școala și familia).

Pedagogul preocupat de constituirea pedagogiei sociale ca disciplină universitară a



fost **Herman Nohl (1879-1960)**. El a reușit să contureze două moduri diferite de intervenție proprii pedagogiei sociale: pe de o parte, prin educația tradițională asistată, în care domină controlul și coerciția; pe de altă parte, prin educația reformatoare, care valorifică autonomia tinerei generații preocupată de afirmare. Aceste două direcții s-au contopit în ceea ce s-a numit *pedagogia socială a tinereții*, care plasa în centrul ei tânărul și problemele sale; nu neapărat tânărul cu probleme ce țin de particularitățile de vârstă, ci tânărul care trebuie să posede resurse sociale bine dezvoltate: abilități de comunicare, de rezolvare a conflictelor, de colaborare, de organizare și coordonare. Nohl exprima ca temă centrală a lucrării sale „Compendiul pedagogiei”(1928), chiar relația dintre pedagogia socială și politica socială și afirma în acest sens că „există două căi de a modela un popor: politica și pedagogia”. El a plasat accentul de pe intervenția statului pe autonomia pedagogiei și a definit pedagogia socială ca fiind „dreptul individului la propria-i fericire, la propria-i stare de bine, la prosperitate”. Contribuția lui Nohl este importantă deoarece subliniază pentru prima dată raportul pedagogie socială - bunăstare personală, punând în discuție vechea temă a polarității educație individuale - educație socială și a argumentat nevoia de reînnoire, din perspectivă social-pedagogică, a familiei, a vieții obștești, a bisericii și a statului. În acest sens, Nohl promovează o educație orientată spre „forța și curajul ajutorului de sine în comunitate”, pedagogia socială reușind astfel, un primat în fața misiunii statului în virtutea unei etici social-pedagogice bazate pe valorile general-umane.

**Aloys Fischer (1880-1937)** a adoptat o perspectivă nouă asupra pedagogiei sociale. El a accentuat latura de activitate socială și a subsumat asistența socială domeniului pedagogiei sociale în dorința de a uza de instrumentarul ei metodologic. În una dintre lucrările sale, Fischer sublinia: „Oamenii trebuie să fie influențați prin educație să depășească acele insuficiențe, care le pricinuesc astăzi stări de necesitate și dependențe. În această situație, profesia de asistent social capătă o valoare social-pedagogică. Asistența socială are misiunea de a introduce intervențiile social-

politice pentru a elimina cauzele sociale ale prejudiciului social și ale mizeriei”. În baza celor expuse de către Fischer, asistentul social intervine în cazul unor situații sociale problematice, având drept scop depistarea problemei sociale, oferind sprijin și îndrumare în momente dificile persoanele aflate în dificultate.

O idee similară a avut-o și **Johannes Tews(1860-1937)**. El a fost preocupat de educația acordată poporului, în special a abordat problema educației femeilor, afirmând că: „social-pedagogia viitorului va trebui să pună un accent deosebit pe educarea tineretului feminin”. De asemenea menționa că „femeia trebuie să fie educată și pregătită pentru a fi capabilă să-și câștige existența, dar și pentru sarcinile ei ca soție și mamă”. În acest sens, Tews a propus o serie de reforme social-pedagogice care să răspundă acestor nevoi.

El considera pedagogia socială ca sumă a tuturor strădaniilor „de a răspândi știința și arta în rândul poporului, nu numai prin școli, ci prin nenumărate alte mijloace la care pedagogia socială face apel”. Tews a fost preocupat să stabilească obiectivele unei pedagogii sociale practice și are meritul de a fi inclus formarea adulților în catalogul de sarcini social-pedagogice. Concepția sa pedagogică deschide astfel drumul viitoarelor cercetări în domeniul pedagogiei sociale și a pedagogiei adulților.

## Concluzii

Din analiza reflecțiilor ale mai multor autori, asupra apariției și dezvoltării pedagogiei sociale se pot desprinde o serie de concluzii:

1. Cei mai de seamă reprezentanți ai curentului pedagogiei sociale acordau prioritate factorului social în domeniul educației astfel încât pedagogia socială se raporta la *școala axată pe societate*, pe formarea valorilor superioare.

2. Este important și faptul că unii adepți ai acestei orientări pedagogice (precum Bäumer) au semnalat încă de atunci ceea ce astăzi preocupă pedagogia socială, și anume: educația socială realizată pe alte căi, în afara celor două instituții consacrate educației (școala și familia).

3. Una dintre cele mai însemnate contribuții la dezvoltarea pedagogiei sociale o constituie opera sociologului francez Durkheim, la care s-



au raportat cele mai multe sisteme de pedagogie socială.

5. Adepții pedagogiei sociale împărtășesc unanim convingerea că educația a avut întotdeauna un caracter social, iar scopul educației sociale constă în pregătirea individului pentru viața activă, pentru o societate în schimbare. Aceasta axiomă constituie și astăzi suportul tendințelor actuale de armonizare a școlii cu viața reală. Pedagogia contemporană semnaleză nevoia școlii de a se articula vieții sociale, de a facilita experiențe participative, care să permită tinerilor o bună integrare socială ca viitori cetățeni; de a fi deschisă experiențelor generatoare de educație socială.

#### Bibliografie:

1. Sorin Cristea, Curriculum pedagogic, partea I, EDP, București, 2006
2. Loredana Drobot, Pedagogie socială, EDP, 2008
3. Cristea S., 2000, Dicționar de termeni pedagogici, București,.
4. C. Zamfir, L. Vlăceanu, Dicționar de sociologie, București, Editurs Babel, 1993
5. Antonescu G.G., - Din problemele pedagogiei moderne, Editura Casei, București
6. Bârsănescu S., - Unitatea pedagogiei contemporane ca știință, București, E.D.P., 1976
7. Bernstein B., - Studii de sociologia educației (trad.), București, E.D.P., 1978
8. Boudon R., (coord.), – Tratat de sociologie, Editura Humanitas, București, 1997
9. Bulzan C., - Sociologia educatiei, Editura Prier, Drobeta-Turnu- Severin, 2000

### ЮМОР В СТРУКТУРЕ ОБЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

**Греку Жанна,**

доктор педагогических наук  
КГПУ „Ion Creangă”.

Юмор играет важную роль в формировании и развитии личности, способствует повышению эмоциональной и интеллектуальной культуры будущего педагога, активизирует и оптимизирует учебно-воспитательный процесс. Подготовка преподавателя к применению юмора в педагогической деятельности не является самоцелью, а должна выступать как компонент общей профессиональной подготовки педагога. Это обусловлено особенностями структуры юмора. Исследователи комического отмечают, что чувство юмора - это комбинация трех основных особенностей:

1. понимание юмора (способность воспринимать смешное, реагировать на него, наслаждаться юмористическим материалом и ситуацией);
  2. создание юмора (умение человека сообщить о смешном другим, то есть передать или выразить отмеченные несоответствия с помощью речи, письменного текста, рисунка или театрализации);
  3. способность использовать юмор для преодоления стрессовых ситуаций.
- В связи с многогранностью данного понятия подготовка будущих преподавателей к его использованию должна основываться на интеграции отдельных тем в рамках дисциплин, которые непосредственно связаны с формированием индивидуального потенциала студентов, а именно:
- актуализация понятия «чувство юмора» при изучении чувств и эмоций человека («Психология человека»);
  - фиксирование изменений, связанных с восприятием юмора школьниками в различные периоды жизни («Возрастная психология»);
  - выбор дифференцированных методов использования юмора в педагогической деятельности («Педагогическое мастерство»);
  - анализ возможностей языкового материала с точки зрения создания комического эффекта и выбор адекватных ресурсов языка приемов работы («Методика преподавания английского языка»).
- Возможности использования юмора педагогом могут рассматриваться в теме

«Культура общения», на которую отводится 10 часов: «Культура общения. Правила говорящего и правила слушающего. Речевой этикет. История речевых этикетных формул. Речевая ситуация. Социальные роли коммуникантов. Ролевые партии коммуникантов. Правила «бесконфликтной коммуникации».

Применение юмора связано с бесконфликтным общением. Использование юмора на этапе конфликтной ситуации способствует предотвращению конфликта. При этом конфликт рассматривается нами как столкновение противоположно направленных, несовместимых друг с другом тенденций в сознании отдельно взятого индивида, в межличностных взаимоотношениях или межличностных действиях индивидов (групп людей), связанное с острыми эмоциональными переживаниями. Из трех основных видов конфликта, выделяемых в психолого-педагогической литературе, юмор чаще используется в межличностном, что, однако, не означает невозможности его применения во внутриличностном и межгрупповом конфликтах. Одним из этапов развития конфликта является нарастание эмоциональной напряженности, сопровождающей конфликтные взаимодействия, которое может оказать как мобилизирующее, так и дезорганизирующее влияние на поведение участников конфликта. Поскольку юмор и сопровождающий его смех вызывают положительный эмоциональный отклик у участников педагогического общения, то создание комического эффекта приведет к изменению отношения к проблемной ситуации и конфликту в целом.

В связи с тем, что сфера использования юмора в педагогической деятельности не ограничивается бесконфликтной коммуникацией, то в структуре подготовки будущих преподавателей можно выделить 4 уровня:

1) базовый, обеспечивающий наличие личностных установок, основанных на

#### **Таблица**

#### **Критерии подготовленности преподавателя к использованию юмора в педагогической деятельности**

жизненном опыте, и жизненную мотивацию (стремление использовать юмор в педагогической деятельности);

2) содержательный, обеспечивающий наличие знаний о сущности данной категории и способах использования ее в педагогической деятельности;

3) операциональный, обеспечивающий комплекс умений и систему навыков, необходимых для эффективного использования юмора в педагогической деятельности;

4) рефлексивный, обеспечивающий понимание значимости юмора в собственной практике.

Данные уровни находятся в тесной взаимосвязи с этапами подготовки будущих педагогов к использованию юмора в педагогической деятельности:

1 этап - адаптационный (юмор реализуется на смысловом или ситуативном уровне);

2 этап - профессионально ориентированный (юмор выступает как компонент учебной деятельности, как основа для дидактического материала);

3 этап - профессионально-деятельностный (юмор используется в ходе педагогической практики).

В связи с этим, определяя критерии подготовленности преподавателя к использованию юмора в педагогической деятельности, мы учитывали различные проявления педагога как личности (знаю, умею, хочу): когнитивный (наличие знаний об использовании юмора в педагогической деятельности) - знаю; операциональный (владение приемами использования юмора в педагогической деятельности) - умею; мотивационный (стремление использовать юмор в педагогической деятельности) - хочу. Юмор рассматривается нами в двух аспектах, которые находятся в тесной взаимосвязи: черта характера и педагогическое средство. Возможности реализации каждого из них находят выражение в следующих показателях (см.Таблицу).

Критерии	Показатели
1. Когнитивный - наличие знаний об использовании юмора в педагогической деятельности (ЗНАЮ)	- наличие знаний об использовании юмора в педагогической деятельности; - умение отбирать необходимые знания, связанные с использованием юмора в педагогической деятельности; поиск и приобретение новых знаний об использовании юмора в педагогической деятельности.
2. Операциональный - владение приемами использования юмора в педагогической деятельности (УМЕЮ)	- умение организовать общение таким образом, чтобы использование юмора в педагогической деятельности было эффективным; - умение адекватно реагировать на юмор окружающих; умение отбирать нужные приемы использования юмора в учебно - воспитательных целях.
3. Мотивационный - стремление использовать юмор в педагогической деятельности (ХОЧУ)	- стремление использовать юмор в педагогической деятельности; - стремление выразить собственную индивидуальность при помощи юмора; - стремление использовать юмор как средство, активизирующее учебно - воспитательный процесс.

В связи с тем, что юмор может выступать как качество личности и применяться в учебной деятельности как основа для дидактического материала на уроках английского языка, можно выделить два основных направления, связанных с использованием данного педагогического средства:

1. коммуникативное;
2. методическое.

Реализация коммуникативного направления осуществляется с помощью психолого-педагогического тренинга, направленного на формирование чувства юмора как профессионально значимого качества будущего педагога. Методическое направление реализуется через спецсеминар «Laugh and Learn: 'Funny Teacher' Skills» и спецкурс «English through Humor». Предлагаемые формы подготовки не могут рассматриваться изолированно, а должны выступать комплексно и взаимосвязанно. Таким образом, подготовка будущих преподавателей английского языка к использованию юмора в учебной деятельности должна выступать как компонент общей профессиональной подготовки будущего педагога.

#### Библиография

1. БЕРГСОН, А. *Смех* // Психология эмоций. - Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1993. - С. 47-53.
2. БОДАЛЕВ, А. А. *Личность и общение*. - Москва: Международная Педагогическая Академия, 1995. - 328 с.
3. ВЫГОТСКИЙ, Л. С. *Развитие речи и мышление*: Собр.соч., в 6 т. - Москва: Педагогика, 1983. - Т.3. - С.254-273.
4. ГАЛАКТИОНОВ, И. В. *Психологические особенности творческой личности студента педвуза*: Автореф. дис... канд. псих. наук. - Москва, 1997. - 20 с.
5. ГАЛЬСКОВА, Н. Д. *Современная методика обучения иностранным языкам*: - Москва: АРКТИ, 2004. - 192 с.
6. ГРЕБЕШОК, О. С. *Педагогика индивидуальности*. - Калининград: Изд-во КГУ, 1995. -
7. ЗЯЗЮН, И. А. *Основы педагогического мастерства*. - Киев: Вища школа, 1987. - 207 с.
8. КАН-КАЛИК, В. А., НИКАНДРОВ, Н. Д. *Педагогическое творчество*. - Москва: Просвещение, 1990. - 110 с.
9. КАН-КАЛИК, В. А. *Грамматика общения*. - Москва: Роспедагентство, 1995. -108 с.
10. КИТАЙГОРОДСКАЯ, Г. А. *Методические основы интенсивного*



- обучения иностранным языкам. – Москва: Просвещение, 1986. – С. 44 – 48.
11. КОНЫШЕВА, А. В. *Современные методы обучения английскому языку*. Минск: ТетраСистемс, 2005. - 176 с.
  12. ЛЕОНТЬЕВ, А. А. *Педагогическое общение*. - Москва: Знание, 1979. - 46 с.
  13. ЛУК, А. Н. *Юмор, остроумие, творчество*. - Москва: Искусство, 1977. - 183 с.
  14. МЕТКАЛФ, С., ФЕЛИБЛ, Р. *Юмор - путь к успеху*. - Санкт-Петербург: Питер Пресс, 1997. - 386 с.
  14. МУСИЙЧУК, М.В. *О сходстве приемов остроумия и механизмов построения парадоксальных задач* // Вопросы психологии. - Москва, 2003. - № 6. -С. 99-105
  15. ПОПОВА, О. М. *Чувство комического как средство коррекции отрицательных эмоциональных состояний дошкольников*. - Шадринск: ШГПИ, 2003. - 170 с.
  16. РУБИНШТЕЙН, С. Л. *Эмоции* // Основы общей психологии. - Москва: Госучпедгиз, 1946. - С. 212-226.

### PREZENTAREA CĂRȚII „LIMBA CARE NE UNEȘTE”, CHIȘINĂU, 2008

(materiale didactice pentru asistenți sociali)

Autori: L.Petrenco, A.Barbăneagră, S.Corniciuc, L.Cucu, A.Zavadschi

**Aurelia Racu**, dr.habilitat în pedagogie, conferențiar universitar,  
UPS „Ion Creangă”, Chișinău



În societatea contemporană, plină de probleme sociale, economice, personale etc., serviciile sociale reprezintă o formă de suport activ pentru familiile și comunitățile aflate în dificultate. De aceea este indiscutabilă importanța asistentului social, a persoanei care realizează un ansamblu complex de măsuri și acțiuni îndreptate spre îndeplinirea nevoilor sociale individuale, familiale sau de grup. Un bun specialist în domeniu își direcționează activitatea în vederea prevenirii și depășirii unor situații de dificultate, vulnerabilitate sau dependență pentru prezervarea autonomiei și protecției persoanei, pentru prevenirea marginalizării și excluziunii sociale, pentru promovarea incluziunii sociale și în scopul creșterii calității vieții.

Manualul *LIMBA CARE NE UNEȘTE* (materiale didactice pentru asistenți sociali) este un suport didactic binevenit și necesar pentru specialiștii în domeniu vorbitori de limba rusă. Totodată, materialele prezentate, situațiile de comunicare, suportul juridic expus în formă de exerciții ș.a. sunt la fel de necesare și interesante și pentru specialiștii nativi. Această afirmație rezultă din conceptul manualului care,

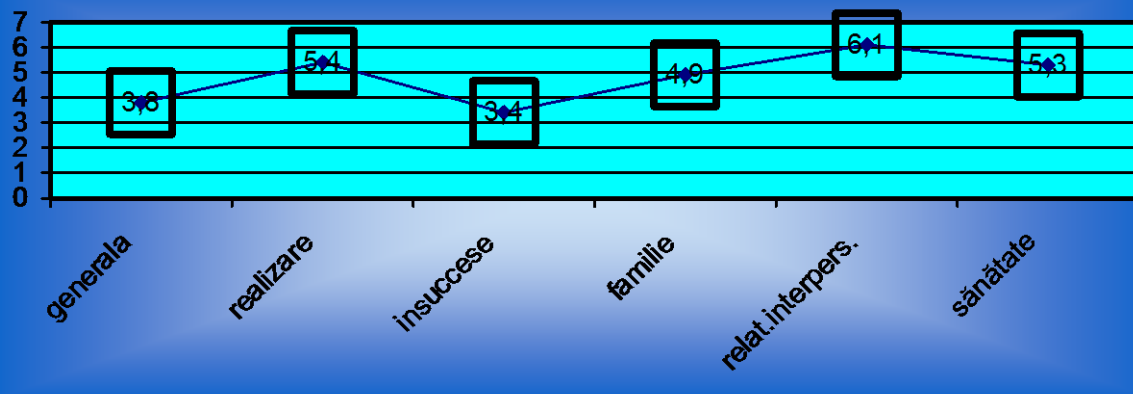
în viziunea autorilor, este nu doar o sursă de informare, dar și o totalitate de elemente care asigură eficiența educativă: o sursă de sarcini și activități, o modalitate de realizare a unor obiective în practică, o reflectare și o prezentare a diferitor subiecte, un instrument de învățare, un ghid de predare / învățare, un ghid de construire a gândirii, o cale multiplă de informare etc.

Manualul prezentat în mare măsură răspunde cerințelor de ultimă oră a societății contemporane.

**Concepția** manualului de *Limba care ne unește* este dinamică, axată pe relațiile societății contemporane, pe necesitățile și exigențele profesiei unui asistent social. Logica conceptului este realizată prin îmbinarea armonioasă a componentelor de bază (informativă, didactică, ilustrativă etc.) și succesiunea tematică în raport cu spațiul didactic (numărul de ore).

Una din calitățile bune ale manualului este structurarea acestuia care reiese din concepția lui și rezultă din obiectivele propuse și din viziunea autorilor față de elementele-cheie ale direcției/profesiei studiate. Concepția și structura manualului corespund atât obiectivelor, cât și nivelului educațional (C1-C2, Utilizator experimentat). Sistematizarea se face în baza a opt teme (*Cum să asigurăm legislația în asistența socială. Cum să asigurăm o comunicare socială eficientă. Cum să realizăm*





tă și complexă de  
odinic:

ncepe cu explicarea  
binărilor de cuvinte;  
stimulează atât  
unor cunoștințe din

Includerea în manual a elementului de redactare a textelor oficiale (*cererea personală, petiția, ancheta socială, adeverința, procura etc.*) sporește utilitatea și aplicabilitatea acestei lucrări.

Privit din punctul de vedere al **accesibilității textului**, menționăm că autorii au menținut un echilibru lingvistic care exclude simplitatea și dificultatea manualului. Un rol aparte îl joacă stilul expunerii și conotația pozitivă a noțiunilor utilizate. În această privință, autorii manualului ating formula calității prin asigurarea unui echilibru între expunerea emotivă și cea afirmativă.

Deși este destinată unor utilizatori adulți, putem vorbi și despre **calitatea aparatului metodic**.

Aparatul metodic este acel criteriu după care putem stabili cât de mult sunt motivați cititorii să învețe. După părerea noastră, autorii

domeniul limbii (completează, găsește echivalentul), cât și dezvoltă capacitățile intelectuale ale audiențelor (Explică, Argumentează, Ce părere aveți? etc.)

- sarcinile didactice sunt variate și cu diferit grad de complexitate din perspectiva abordării și folosirii tehnicilor de predare interactivă;
- sarcinile sunt clar formulate și măsurabile;
- imaginile propuse de autori sunt variate (fotografii, desene, scheme) și îndeplinesc funcțiile de motivație, decorativă, informativă, de reflecție sau de exemplificare, deși nu depășesc cifra optimală și proporția text – ilustrație.

Subliniem încă o dată înalta calitate și necesitatea imperioasă a manualului pentru specialiștii în asistența socială și rămânem în așteptarea unor lucrări noi pentru alolingvii maturi.