



<http://hs.usch.md/>

ISSN 2345-1866

E-ISSN 2345-1904

Buletinul Științific

*al Universității de Stat
„Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul*

ediție semestrială

ȘTIINȚE UMANISTICE

Piața Independenței 1,
Cahul, MD-3909
Republica Moldova

tel: (373 299) 2.24.81
journal.hs@usch.md

2(10)
2019

Buletinul Științific

***al Universității de Stat
„Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul***

ediție semestrială

seria

ȘTIINȚE UMANISTICE

**2 (10)
2019**

COLEGIUL DE REDACȚIE al seriei ȘTIINȚE UMANISTICE

Redactor-șef al seriei:

Ion Ghelețchi, doctor în istorie, conferențiar universitar, Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul

Membri:

Ion Șișcanu, doctor habilitat în istorie, profesor universitar, Institutul de Istorie al Academiei de Științe a Moldovei

Gheorghe Cojocaru, doctor habilitat în istorie, profesor universitar, Institutul de Istorie al Academiei de Științe a Moldovei

Nicanor Babără, doctor habilitat în filologie engleză, conferențiar universitar, Universitatea de Stat din Comrat

Maria Ianioglo, doctor în pedagogie, conferențiar universitar, Universitatea de Stat din Comrat

Alexei Chirdeachin, doctor în filologie engleză, conferențiar universitar, Universitatea Liberă Internațională din Moldova

Victor Axentii, doctor în filologie, conferențiar universitar, Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul

Ioana Axentii, doctor în pedagogie, conferențiar universitar, Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul

Ludmila Balțatu, doctor în filologie, conferențiar universitar, Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul

Snejana Cojocari-Luchian, doctor în pedagogie, conferențiar universitar interimar, Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul

Revista este indexată în baza de date **IBN**
(https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare_revista/118)

Cuprins

Igor ARSENE

IMPORTANȚA LECȚIEI ȘI ROLUL PROFESORULUI DE EDUCAȚIE FIZICĂ ÎN ȘCOALĂ 7

Veronica CLICHICI

INOVAȚII PEDAGOGICE PRIVIND DOMENIUL DE ACTIVITATE „ȘTIINȚE ȘI THNOLOGII” 15

Lilia CEBANU

MANAGEMENTUL PROIECTULUI DE GRUP ÎN INSTITUȚIA DE EDUCAȚIE TIMPURIE 22

Aliona ACCEBAȘ

BASARABIA DE SUD ÎN CONDIȚIILE DE SOVIETIZARE (1944-1953) 32

Dmytro BONDARENKO

RĂZBOIUL ÎNTRE ROMÂNIA ȘI UNGARIA SOVIETICĂ LA 1919 ȘI RESTAURAREA MONARHIEI ÎN UNGARIA 40

Snejana COJOCARI-LUCHIAN

DEZVOLTAREA LIMBAJULUI LA PREȘCOLARI PRIN JOC 45

Costin CROITORU

UN REPERTORIU NUMISMATIC CUPRINS ÎN DOUA ȘTIRI MARUNTE DE LA FINELE SECOLULUI AL XIX-LEA 65

Ecaterina ȚĂRNĂ

IMPORTANȚA PREVENIRII MOBBING-ULUI ÎN PROCESUL DE INTEGRARE SOCIOPROFESIONALĂ 83

Angela CUCER

ASPECTE TEORETICE ALE REPREZENTĂRIILOR ȘI PERCEPȚIILOR CADRELOR DIDACTICE ȘI PĂRINȚILOR PRIVIND ORIENTAREA COPIILOR CU DEFICIENȚE/DIZABILITĂȚI SPRE ACTIVITATEA PROFESIONALĂ 93

Stella DUMINICĂ

FORMAREA PREMISELOR SCRISULUI LA DEBUTUL ȘCOLAR 103

Nelea GLOBU

ÎNVĂȚAREA PRIN PROIECTE ÎN CADRUL DISCIPLINEI DEZVOLTAREA PERSONALĂ 111

Mariana HADJI-BANDALAC

PRINCIPIILE EDUCAȚIEI ESTETICE ÎN BAZA FORMĂRII ȘI DEZVOLTĂRII
VALORILOR CULTURALE ȘI VALORIFICĂRII LIMBAJULUI VIZUAL 116

Elena PRUNICI

CAUZELE EȘECULUI ȘCOLAR LA CHIMIE 124

Cornelia VOICU

INTERRELAȚIA PRINCIPII – OBIECTIVE – METODOLOGIE ÎN FORMAREA
PROFILULUI MORAL AL ELEVULUI 131

Natalia YANTSOS

КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНА ПАМ'ЯТЬ ТВОРЧОСТІ РУМУНОМОВНИХ ПОЕТІВ
БУДЖАКА 139

Alexandru COCETOV

SERGHEI BUGALCOV, MIELUL LUI DUMNEZEU 146

Violeta VRABII

COORDONATELE CONCEPTUALE ALE *DEZVOLTĂRII PERSONALE* 152

Summary

Igor ARSENE

THE IMPORTANCE OF THE LESSON AND THE ROLE OF THE PHYSICAL
 EDUCATION TEACHER IN SCHOOL 7

Veronica CLICHICI

PEDAGOGICAL INNOVATIONS ON THE FIELD OF ACTIVITY "SCIENCES AND
 TECHNOLOGIES" 15

Lilia CEBANU

MANAGEMENT OF THE GROUP PROJECT IN THE EARLY EDUCATION
 INSTITUTIONS 22

Aliona ACCEBAȘ

SOUTH BASARABIA IN THE SOVIETIZATION CONDITIONS (1944-1953) 32

Dmytro BONDARENKO

THE WAR BETWEEN ROMANIA AND SOVIET HUNGARY IN 1919 AND THE
 RESTORATION OF THE MONARCHY IN HUNGARY 40

Snejana COJOCARI-LUCHIAN

LANGUAGE DEVELOPMENT AT PRESCHOOL BY GAME 45

Costin CROITORU

A NUMISMATIC REPERTOIRE CONTAINED IN TWO BOTTOM NEWS FROM THE
 END OF THE XIX CENTURY 65

Ecaterina ȚĂRNĂ

THE IMPORTANCE OF PREVENTING THE MOBBING IN THE PROCESS OF
 SOCIOPROFESSIONNEL INTEGRATION 83

Angela CUCER

THEORETICAL ASPECTS OF THE REPRESENTATIONS AND PERCEPTIONS OF
 TEACHERS AND PARENTS REGARDING THE ORIENTATION OF CHILDREN
 WITH DEFICIENCIES / DISABILITIES TOWARDS PROFESSIONAL ACTIVITY 93

Stella DUMINICĂ

FORMATION OF THE PREMISES OF WRITING AT THE BEGINNING OF SCHOOL 103

Nelea GLOBU

LEARNINNG THROUGH PROJECTS IN THE DISCIPLINE PERSONAL
 DEVELOPMENT 111

Mariana HADJI-BANDALAC

THE PRINCIPLES OF AESTHETIC EDUCATION IN THE BASIS OF TRAINING
AND DEVELOPMENT OF CULTURAL VALUES AND VISUAL LANGUAGE
VALUIFICATION 116

Elena PRUNICI

THE CAUSES OF FAILURE SCHOOL IN CHEMISTRY 124

Cornelia VOICU

FUNDAMENTAL TRUTH – OBJECTIVES – METHODOLOGY
INTERRELATIONSHIP IN THE FORMATION OF THE STUDENT'S MORAL
PROFILE 131

Natalia YANTSOS

CULTURAL AND HISTORICAL MEMORY OF CREATIVITY BUDJAK ROMANIAN
POETS 139

Alexandru COCETOV

SERGHEI BUGALCOV, LAMB OF GOD 146

Violeta VRABII

CONCEPTUAL COORDINATIONS OF PERSONAL DEVELOPMENT 152

IMPORTANȚA LECȚIEI ȘI ROLUL PROFESORULUI DE EDUCAȚIE FIZICĂ ÎN ȘCOALĂ

THE IMPORTANCE OF THE LESSON AND THE ROLE OF THE PHYSICAL EDUCATION TEACHER IN SCHOOL

Igor ARSENE, dr., conf. univ.
U.S.E.F.S., Chișinău, Republica Moldova

Rezumat: *În acest sens, acest articol încearcă să reamintească care ar trebui să fie disciplina educației fizice școlare și importanța profesorului în demersul său de a îndeplini sarcinile și obiectivele fundamentale ale disciplinei - realizarea modelului de absolvire și, nu în ultimul rând, semnalul că aceste lucruri ar trebui tratate mai serios și mai responsabil de toți actorii implicați în educație. Educația fizică contribuie la formarea unui tânăr capabil, sănătos și puternic, pentru integrarea în societatea modernă. Sănătatea, dezvoltarea fizică armonioasă sunt condiții importante pentru calitățile, abilitățile și caracteristicile copiilor.*

Cuvinte cheie: *educație fizică, școală, elevi, abilități și abilități, condiție fizică, mișcare.*

CZU: 371.3:371.124:796

Summary: *In this sense, this article seeks to recall what should be the discipline of school physical education and the importance of the teacher in his approach to accomplishing the fundamental tasks and objectives of the discipline - the realization of the graduate model and, last but not least, a signal that these things should be dealt with more seriously and responsibly by all actors involved in education. Physical education contributes to the formation of a capable, healthy and strong young person for the integration into modern society. Health, harmonious physical development are important prerequisites for children's qualities, abilities and feature.*

Key words: *physical education, school, pupils, skills and abilities, physical condition, movement.*

UDC: 371.3:371.124:796

Realizarea acestui articol a fost impusă de necesitatea de a reacționa într-un mod concret la deciziile legate de orele de educație fizică și sport, evaluarea acestora, decizii care din păcate s-au dovedit a fi inadecvate și nerealiste, în totală neconcordanță cu nevoile populației școlare. În același timp, prin această acțiune, dorim să aducem în atenția populației și factorilor de decizie, rolul educației fizice și sportului în societatea din Republica Moldova modernă, ca factor de sănătate, educație și integrare socială

Actualitatea. Educația fizică din școală contribuie nu numai la buna condiție fizică și sănătate a elevilor, dar, de asemenea, ajută copii să practice și să înțeleagă mai bine activitatea fizică, cu repercusiuni pozitive pentru întreaga

lor viață.

Încă din clasele primare elevul este bombardat cu informații din toate direcțiile (școală, familie, media, internet ș.a.), despre cum ar trebui să fie ca individ, ce trebuie să facă, ce trebuie să știe sau ce este mai important pentru el ca om. Uneori în școală nu se insistă asupra informațiilor care să prezinte copiilor importanța exercițiului fizic asupra dezvoltării lor, sa uitat de mult de pauzele de educație fizică în timpul lecțiilor teoretice, potențialului biologic sau a influenței efortului fizic și a jocurilor în dezvoltarea psihomotrică și biologică normală. Toate aceste aspecte trebuie să ne preocupe pentru a dezvolta la elevi gândirea, simțul practic, responsabilitatea, sociabilitatea, comunicarea, calitățile de voință, curajul și perseverența, corectitudinea și respectul, estetica corporală și ținuta morală, calități necesare viitorului adult european, integrat și adaptat cerințelor educației moderne din Uniunea Europeană.

Omul tinde spre perfecționarea sa fizică, intelectuală și morală, în scopul transformării sale din individualitate în personalitate utilă societății în care trebuie să se integreze. Omul modern este permanent preocupat de starea sănătății sale fizice și mentale, de capacitatea sa de muncă, de aspectul estetic și, în acest context, înțelege din ce în ce mai mult, necesitatea dezvoltării calităților motrice, formării și perfecționării deprinderilor motrice, atât de utile pentru integrarea socio-profesională și creșterea stimei de sine în viața cotidiană. [1].

Sistemul educațional trebuie să ofere egalitate de șanse tuturor copiilor, în funcție de calitățile și opțiunile lor vocaționale pentru ca aceștia să se poată adapta și integra într-un mediu socio-profesional tot mai concurențial. Sistemul de învățământ actual oferă posibilități concrete de autonomie cadrelor didactice, acest lucru venind în ajutorul copiilor. Cunoscându-i, ținând cont de posibilitățile lor psiho-motrice, de dotarea bazei materiale, profesorul elaborează programa educațională. Profesorul trebuie să stimuleze participarea la orele de educație fizică, să facă mai interesantă, atractivă și eficientă activitatea de educație fizică școlară. Prin demersul didactic și eforturile privind asigurarea unei baze material-didactice optime profesorul trebuie să atragă elevii spre mișcare, îi va conștientiza că trebuie să se miște, să știe să se joace, să respecte regulile în desfășurarea jocurilor, pentru ca ei să cunoască beneficiile mișcării. Prin muncă susținută, exemplu personal, seriozitate și profesionalism trebuie să „*ne cunoaștem bine copiii, starea lor de sănătate, dezvoltarea lor fizică, capacitățile motrice*” – *beneficiile educației fizice* și să determinăm conștientizarea elevilor privind efectele pozitive ale practicării cu regularitate a exercițiilor fizice în toate planurile vieții sociale, profesionale și biologice.[2].

Prin definiție *educația fizică* este activitatea care valorifică sistematic și continuu ansamblul formelor de practicare a exercițiilor fizice în scopul creșterii, în principal, a potențialului biologic al individului la diferite vârste, în

funcție de cerințele sociale. Ea vizează pe de o parte dezvoltarea fizică, iar pe cealaltă parte perfecționarea capacității motrice. Demersul social stabilește conținuturile educației fizice școlare în vederea pregătirii elevilor pentru munca productivă.

Realizarea obiectivelor educației fizice și sportului școlar întregesc și completează modelul absolventului de liceu, chiar mai mult îl ajută să ducă o viață echilibrată, activă, sănătoasă și de calitate, arătând încă o dată importanța acestei discipline. Totodată educația fizică trebuie să promoveze principiile educaționale și normele eticii sociale, responsabilitatea socială, să determine comportamente noi precum readaptarea, autoinstruirea și educația permanentă.

La nivelul școlii, educația fizică realizează sarcini privind instruirea și educarea tinerei generații. Astfel, prin funcțiile specifice legate de perfecționarea dezvoltării fizice și capacității motrice, educația fizică creează suportul biologic necesar unei activități cotidiene, productive sau recreative, raționale și eficiente, iar prin funcțiile asociate (igienică, educativă, recreativă - de emulație) asigură o dezvoltare multilaterală care să-i permită tânărului o reintegrare socială rapidă, un regim de viață sănătos și să-i creeze premisele unei educații permanente și autoinstruirea.

Fiecare elev trebuie să conștientizeze modalitățile prin care educația fizică va contribui la întărirea sănătății și la formarea personalității lui. Cum influențează conținuturile programelor și obiectivele generale ale domeniului formarea viitorului absolvent sau, ce trebuie să facem pentru a educa și forma buni cetățeni și profesioniști în domeniul calificării profesionale?, sunt întrebări la care trebuie să răspundă fiecare profesor de educație fizică. În funcție de posibilitățile personale, baza materială și potențialul elevilor, el trebuie de asemenea să conceapă și să pună în practică un demers didactic științific corect, eficient și realist, capabil să schimbe atitudinea față de aceasta disciplină și să-l ajute pe elev în viața socio-profesională. Disciplina educație fizică contribuie la formarea modelului absolventului de liceu și la realizarea obiectivelor educației moderne, valabile pentru noile realități social economice, așa cum reies din *„Manifestul mondial al educației fizice”*, document elaborat de **Federația Internațională de Educație fizică – FIEP**, în anul 2000. Acesta cuprinde 23 de capitole și 26 articole care subliniază și trasează „linia” pe care trebuie să se încadreze fiecare națiune în atingerea obiectivelor și dezideratelor educației fizice. Importanța disciplinei în cadrul școlii, al curriculumului școlar este redată sugestiv din titlul Capitolului VI al Manifestului intitulat *„Educația fizică în școală - singurul compromis de calitate”*, care prezintă argumentat importanța și rolul acestei discipline în școli.

Educația fizică este „singura disciplină din programa școlară care urmărește pregătirea copiilor pentru un stil de viață sănătos și care transmite valori sociale importante ca autodisciplina, solidaritatea, spiritul de echipă,

toleranța și sportivitatea”. Este citat din raportul d-nei Frederique Ries (Belgia – 01.02 2007) privind prevenirea excesului de greutate și combaterea obezității, raport adoptat de Parlamentul European în anul 2007.

În acest context se înscrie principiul central al Asociației Europene de Educație fizică (EUPEA) - „No education without physical education” (Nici o educație fără educație fizică).

Pretutindeni în țările civilizate educația rămâne tributară idealului antic “Mens sana in corpore sano” (o minte sănătoasă într-un corp sănătos). Prezența orelor de educație fizică și sport în școală este absolut necesară pentru a stimula mișcarea în rândul elevilor și chiar performanța sportivă. Fiecare copil are dreptul la o educație armonioasă care să îi ofere atât accesul la cunoștințe de natură să îl ajute să cunoască și să înțeleagă mai bine lumea în care trăim, să își dezvolte potențialul și gândirea autonomă, dar și la practicarea mișcării și a sportului.

Educația fizică vizează formarea omului modern prin dezvoltarea sa multilaterală din punct de vedere fizic, intelectual, etic, estetic, în raport cu exigențele societății contemporane și viitoare, potrivit aptitudinilor reale, pe fondul cărora se conturează coordonatele personalității umane; repere care vizează 5 aspecte: *sanogeneza, motricitatea, fondul de calități motrice, calități psihice și atitudinale, cunoștințe de specialitate*.

Cu atât mai mult, educația fizică din școală determină transferul unor cunoștințe și deprinderi ca spiritul de echipă și fair-play-ul, cultivă respectul, conștientizarea socială și asupra propriului corp, oferă o înțelegere generală a regulilor jocului, noțiuni pe care elevii le pot folosi ulterior mai prompt la alte discipline școlare sau în situații de viață.[3].

În contextul actual, când se acordă o importanță deosebită educației pentru toți, când societatea noastră tinde spre a deveni o societate educațională, învățământul nostru parcurge o perioadă de revalorizare și de compatibilitate cu trepte similare din alte țări, îndeosebi din spațiul european.

Educația fizică – latură importantă a procesului instructiv-educativ al tineretului, are o contribuție majoră în realizarea unor obiective de maximă importanță socială.

Aria curriculară “Educația fizică și sport” are contribuții specifice la toate competențele – cheie specifice învățământului obligatoriu din Europa și, implicit din Republica Moldova și conduce la redefinirea modelului disciplinei.

Educația fizică este prezentă la toate nivelurile de învățământ, aducându-și contribuția alături de celelalte discipline din Planul de învățământ, la instruirea și educarea copiilor corespunzător exigențelor sociale actuale. De asemenea, se evidențiază faptul că educația fizică și sportul în școală nu reprezintă scopuri în sine, ci contribuie la realizarea finalităților generale ale educației, alături de celelalte discipline din curriculum-ul școlar.[4].

Organizarea unui regim rațional de viață prin mișcare și efort fizic își

are rădăcina în **educația fizică școlară**. Elevul intra în școală și este capacitat prin intermediul procesului de învățământ cu deprinderi, priceperi motrice, calități fizice și psihice, atitudini de comportament, conduită, care se cristalizează și se mențin toată viața. „Produsul final” trebuie să reflecte calitățile, deprinderile, cunoștințele și atitudinile însușite, evaluate și sistematizate în școală, prezente ulterior pe parcursul întregii vieți. Cu alte cuvinte totul se poate reduce la posibilitatea menținerii și îmbunătățirii stării de sănătate, la existența și aplicarea de abilități, atitudini și aptitudini care să-i permită absolventului perfecționarea fizică, creșterea capacității motrice, integrarea rapidă în viața socioprofesională, satisfacerea nevoilor legate de petrecerea timpului liber și creșterea calității vieții.

În același timp, trebuie să existe preocuparea permanentă a profesorilor de educație fizică de a asigura un conținut atractiv pentru lecțiile organizate, astfel încât educația fizică școlară să pună bazele educației fizice permanente, care înseamnă un stil de viață, un mod de a gândi și de a acționa în beneficiul propriu și în interesul societății.[5].

Creșterea eficienței lecției este problema care preocupă cel mai mult specialiștii domeniului nostru și nu numai, deoarece în condițiile practicării tot mai scăzute a exercițiilor fizice la nivelul adolescenților și tinerilor *lecția de educație fizică* rămâne principala „sursă” de practicare cu regularitate și în mod sistematic a diferitelor forme de manifestare a exercițiului fizic.

În fața noilor tehnologii (telefon, tabletă, internet, jocuri, etc) și a statisticilor tot mai îngrijorătoare privind starea de sănătate a populației școlare și adulte, profesorul care predă această disciplină rămâne un pilon important care trebuie să asigure echilibru și mai ales *alternative* atractive și eficiente pentru: combaterea sedentarismului cronic, prevenirea îmbolnăvirilor copiilor (boli cardio-pulmonare, boli de nutriție, inclusiv obezitate, boli ale aparatului locomotor, etc.), combaterea efectelor negative bio-psiho-motrice induse de noile tehnologii și alimentația nesănătoasă.

În contextul actual această disciplină nu valorifică îndeajuns potențialul formativ și educativ al exercițiului fizic și nu dispune de o strategie națională aplicabilă și relevantă pentru realitatea din școli (ore insuficiente, baza materială învechită, incompletă sau nefuncțională, lipsa investițiilor în infrastructura sportivă din majoritatea școlilor, atitudinea elevilor și părinților protectivi, profesorii neinteresați sau lipsiți de soluții, ”sportivizarea” excesivă a orelor de educație fizică, ”protejarea neperformanței, comodității și aroganței” prin ascunderea în spatele statutului de profesor ”titular”; politizarea excesivă și interes scăzut pentru sport în general, imposibilitatea alocării de ore cu conținut sportiv din cauza lipsei fondurilor, sistem competițional școlar depășit/neatractiv, activități sportive extrașcolare pe cale de dispariție, inclusiv cele tradiționale, etc.), stare de fapt ce ar trebui schimbată imediat de forurile

centrale cu putere de decizie.[6].

Rolul profesorului în educația modernă ca principal „agent” de transmitere a informațiilor este acela de a cunoaște aspirațiile și opțiunile elevului către anumite activități sociale sau profesii, să le dezvăluie elevilor solicitările impuse de acestea și după posibilitățile și potențialul lor să-i orienteze sau reorienteze spre domenii ocupaționale care, din punct de vedere al aspectului fizic și caracteristicilor psiho-motrice, corespund disponibilităților personale.

Preocuparea continuă a profesorului de a organiza mișcarea și de a transmite prin mijloace și metode specifice toate „datele”, cunoștințele, calitățile și deprinderile pentru integrarea/reintegrarea socială, conceperea și ducerea unui regim de viață sănătos și echilibrat, fac din **educație fizică** o disciplină de actualitate, care trebuie să fie înțeleasă, apreciată și reconsiderată de toți, indiferent de vârstă, în primul rând pentru întărirea și menținerea stării de sănătate, apoi pentru integrarea socio-profesională, și, de ce nu, ca o rampă de lansare a talentelor și valorilor veritabile necesare sportului de performanță și societății noastre în general.

Preocuparea specialiștilor domeniului trebuie să fie conceperea, utilizarea și selecționarea de metode și mijloace adecvate, în funcție de resursele umane și materiale, de finalitățile fiecărui profil sau specializări, precum și găsirea de noi forme de organizare, de noi principii, metode de lucru, de transpunerea în plan conceptual a noi modalități de eșalonare a instrumentelor operaționale și găsirea de soluții practico-metodice de creștere a eficienței lecției de educație fizică. Ca principală formă de organizare a educației fizice, lecția reprezintă sursa din care elevul „învață” cum să se adapteze la condițiile social – profesionale, specifice vieții de adult, cum să-și întrețină starea de sănătate sau să-și petreacă plăcut și util timpul liber.

Rezultatelor sondajelor sociologice studiate ne arată că respondenții elevi nu au suficient echipament sportiv, iar 15% din ei au indicat că în școala în care învață nu au sală sportivă. Elevii afirmă că în lipsa echipamentului sportiv, la lecțiile respective sunt puși doar să alerge sau să facă unele și aceleași exerciții simple de care repede se plictisesc. Elevii au menționat că pentru a procura cele mai simple echipamente sunt nevoiți să colecteze bani, însă nu-și pot permite procurarea unor echipamente mai costisitoare, cerute de programa școlară. Majoritatea directorilor de școală au menționat că de mai mulți ani de zile școlile nu au primit bani pentru procurarea echipamentului sportiv. Ei consideră că lecțiile de educație fizică și cercurile sportive pe interese organizate în școală sunt absolut necesare pentru dezvoltarea fizică a elevilor. Directorii au evidențiat și problema sălilor de sport, care în mare parte nu corespund cerințelor necesare desfășurării lecțiilor de educație fizică.[8].

Articolul 165 al Tratatului de la Lisabona din 2009 (1) a schimbat puțin această situație, deoarece oferă Uniunii Europene o bază legală pentru o nouă

competență în domeniul sportului, care face apel la acțiune pentru dezvoltarea dimensiunii europene a sportului. De asemenea, Tratatul dă dreptul Uniunii Europene să «contribuie la promovarea obiectivelor europene ale sportului» și recunoaște funcția socială și educativă a sportului. Cu această misiune mai amplă, Comunicarea Comisiei Europene privind sportul (Comisia Europeană, 2011) a articulat îngrijorarea câtorva state membre ale UE, referitoare la calitatea programelor de educație fizică și la calificările profesorilor implicați în acestea.[9].

Importanța și rolul educației fizice și exercițiului fizic în definirea modelului absolventului la ciclul liceal se poate determina practic prin prisma unor competențe „cheie” care, realizate, concură la atingerea idealului educațional. Fiecare dintre aceste competențe cuprind cunoștințe, atitudini și abilități specifice domeniului educație fizică, reprezentând de fapt, finalitățile învățământului liceal.

Calitatea actului didactic este condiționată de aplicarea într-o formă științifică modernă, atractivă, motivată, actuală și uzuală a tuturor cunoștințelor și deprinderilor profesionale, „transferul” de informație făcându-se la nivelul lecției de educație fizică prin metodologia aplicată de profesor.

Consider imperios necesar ca toți profesorii să sprijine orice inițiativă care vizează îmbunătățirea programului de educație fizică și sport din școală și mai ales modificarea planurilor de învățământ.[7].

Concluzii

De asemenea se impune o implicare imediată a autorităților pentru dezvoltarea infrastructurii sportive din școlile și liceele din țară prin atragerea fondurilor europene care să asigure o șansă la o viață sănătoasă prin practicarea formelor de manifestare a exercițiului fizic (jocuri sportive de echipă și individuale, înot, atletism, gimnastică, etc.) în spații sportive moderne, sigure, atractive și mai ales accesibile câtor mai mulți copii, atât de necesare depășirii impasului din momentul de față.

Până atunci nutresc speranța că fiecare profesor își va face cât mai bine munca și va fi susținut de conducerea școlilor și părinți, în toate demersurile de a face mai atractivă această disciplină, de a oferi alternative eficiente în ”lupta” cu noile tehnologi, tot mai prezente în viața copiilor noștri.

De asemenea, cunoașterea și aplicarea indicațiilor metodice experimentale în conducerea activității de educație fizică dau posibilitatea de a se ajunge treptat și cu ușurință la îndeplinirea cu succes a sarcinilor educației fizice.

De importanța acestei discipline școlare ar trebui să se țină cont în elaborarea viitoarelor planuri de învățământ care să asigure minim 3 ore de educație fizică (cls. I-XII), următoarele aspecte practice, concrete fiind argumente indiscutabile pentru reconsiderarea acestei discipline.

Educația fizică reprezintă o componentă a educației, exprimată printr-un tip de activitate motrică ce dispune de forme de organizare și reguli de desfășurare, care urmărește optimizarea potențialului biomotric și psihic al individului, în vederea creșterii calității vieții.

Referințe bibliografice:

1. Cârstea Gh. (2000) Teoria și metodica educației fizice și sportului, București, Editura AN-DA
2. Firea E. (2003) Metodica educației fizice școlare, București, Universitatea Ecologică.
3. Dragnea A. (coord.) (2002) Teoria educației fizice și sportului, București, Editura FEST.
4. Șerbănoiu S., (2004) Metodica educației fizice, București, Editura Cartea Universitară.
5. Arsene Igor. Probleme actuale privind perfecționarea sistemului de învățământ în domeniul culturii fizice prin utilizarea strategiilor moderne ale învățării(jocul). Materialele conferinței științifice internaționale, Chișinău 2013, p 21-24.
6. Барчуков И.С. Физическая культура и спорт: методология, теория, практика: учеб. пособие для студ.высш. учеб.заведений / И.С. Барчуков, А.А. Нестеров; под общ. ред. Н.Н. Маликова. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. -528с.
7. Arcadie Barbăroșie, Anatol Gremalschi, Ion Jigău, Educația de bază în Republica Moldova din perspectiva școlii prietenoase copilului : Studiu / [et al.]; Inst. de Politici Publice. – Ch.: S. n., 2009 (Combinatul Poligr.). – 128 p.
8. *Internet*: site-uri ale Ministerului Educației și Cercetării, Ministerului Sănătății, ale Consiliului Europei, Parlamentului European, Asociației Europene de Educație Fizică – E.U.P.E.A, Federației Internaționale de Educație Fizică - F.I.E.P, Comitetului Internațional pentru Educație Fizică, Recreere și Sport.
9. Comisia Europeană/EACEA/Eurydice, 2013. Educația fizică și sportul în școlile din Europa Raport Eurydice. Luxemburg: Oficiul pentru publicații al Uniunii Europene.

INOVAȚII PEDAGOGICE PRIVIND DOMENIUL DE ACTIVITATE „ȘTIINȚE ȘI TEHNOLOGII”

PEDAGOGICAL INNOVATIONS ON THE FIELD OF ACTIVITY "SCIENCES AND TECHNOLOGIES"

Veronica CLICHICI, dr.
Institutul de Științe ale Educației

Rezumat: În acest articol se descrie principalele inovații pedagogice ale domeniului „Științe și tehnologie”, care a fost conceput pentru prima dată în „Curriculumul pentru educație timpurie” din Republica Moldova. Structura domeniului de activitate „Științe și tehnologie” este axată pe competențe specifice activităților educaționale și corelată cu Standardele de învățare și dezvoltare a copilului de la naștere până la 7 ani.

Cuvinte-cheie: educație timpurie, competențe, domeniu de activitate, științe, tehnologie, curriculum, standarde.

CZU: [372.3:373.2.091]:004(478)

Abstract: This paper describes the main pedagogical innovations in the field of "Science and Technology", which was first conceptualized in the "Early Education Curriculum" of the Republic of Moldova. The structure of the "Science and Technology" domain of activity is focused on competences specific to educational activities and correlated with the standards of early education.

Keywords: early education, competences, domain of activity, science, technology, curriculum, standards.

UDC: [372.3:373.2.091]:004(478)

Primul nostru contact cu lumea are loc prin ochii noștri de prunc; indiferent de cât de „maturi” vom deveni ulterior, imaginea aceasta va rămâne în noi de-a lungul întregii noastre vieți. De aceea, impactul învățării prin descoperire și explorare asupra dezvoltării copiilor mici, constituie baza educației în copilăria timpurie.

În viziunea lui J. Piaget¹, dezvoltarea copilului este în corelație directă cu influența mediului și a modului propriu de învățare, din care cauză învățarea necesită să se potrivească cu tipul de funcționare intelectuală a acestuia; demonstrează rolul activ al copilului în explorarea oamenilor și a lucrurilor, astfel progresând în dezvoltarea sa cognitivă și morală. Mediul are un rol important în acumularea cunoștințelor, de aceea copiii au nevoie de interacțiune cu mediul înconjurător pentru a câștiga competență intelectuală. Teoria lui J. Piaget susține că toți copiii pot fi percepuți ca „mici oameni de știință” care construiesc, în mod activ, cunoștințele și înțelegerea lor despre lumea

¹ Apud Ghidul cadrelor didactice pentru educația timpurie și preșcolară / ME, Ed. a 2-a. Chișinău: S.n., (Tipogr. „Vite-Jesc”), 2014, p. 24-25.

înconjurătoare.¹

Tendențele de dezvoltare curriculară în educația timpurie din Republica Moldova au abordat corelarea *Standarde de învățare și dezvoltare a copilului de la naștere până la 7 ani* cu *Curriculum pentru educație timpurie*, drept acțiune de sincronizare a acestor documente pentru realizarea principiului continuității de la nivelul 0 - *educația timpurie* și nivelul 1 – *învățământ primar* din perspectiva CRET².

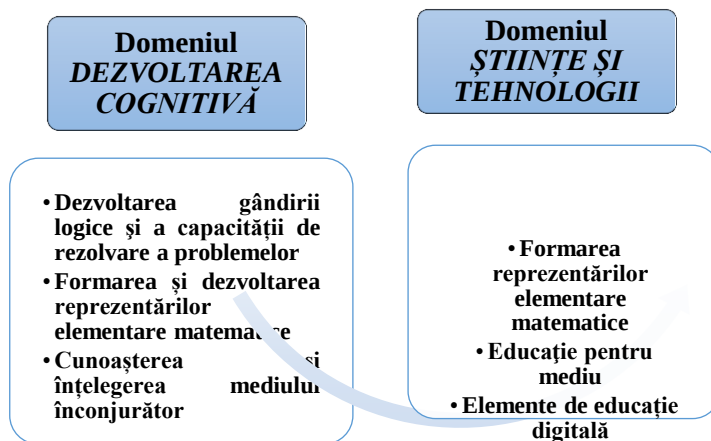


Figura 1. *Intercorelarea domeniului de „Dezvoltare cognitivă” și domeniului de activitate „Științe și tehnologii”*

În acest demers inovațional, prezentăm în *figura 1* o secvență a interconexiunii dintre domeniul de *Dezvoltare cognitivă* din standarde³ și domeniului de activitate *Științe și tehnologii* din curriculum⁴, care oferă o dimensiune metodologică optimă în pregătirea copilului pentru școală la nivel de cogniție.

Din perspectiva domeniului de dezvoltare cognitivă a copilului, domeniul de activitate *Științe și tehnologii* include trei dimensiuni⁵, prin formarea următoarelor *competențe specifice*⁶:

¹ Apud Clichici V. [et al.] *Educație timpurie: dezvoltări curriculare*. Chișinău: IȘE (Tipogr. „Print-Caro”), 2018, p. 163-165.

² *Cadrul de referință al educației timpurii*. /coord.: V.Guțu [et al.]; aut. V.Clichici, L.Ciobanu [et al.], aprobat CNC, MECC, 25 octombrie 2018, p. 43.

³ *Standarde de învățare și dezvoltare a copilului de la naștere până la 7 ani*. /coord.: V.Guțu, M.Vrâncianu [et al.]; aut. M. Pavlenco [et al.], aprobat CNC, MECC, 25 octombrie 2018, p. 75-90.

⁴ *Curriculum pentru educația timpurie* /coord.: V.Guțu [et al.]; aut. M. Pavlenco, L.Mocanu, V.Clichici [et al.], aprobat CNC, MECC, 01 noiembrie 2018. Chișinău: Lyceum, 2019, p. 70-96.

⁵ *Cadrul de referință al educației timpurii*. /coord.: V.Guțu [et al.]; aut. V.Clichici, L.Ciobanu [et al.], aprobat CNC, MECC, 25 octombrie 2018, p. 43.

⁶ *Curriculum pentru educația timpurie* /coord.: V.Guțu [et al.]; aut. M. Pavlenco, L.Mocanu, V.Clichici [et al.], aprobat CNC, MECC, 01 noiembrie 2018. Chișinău: Lyceum, 2019, p. 70.

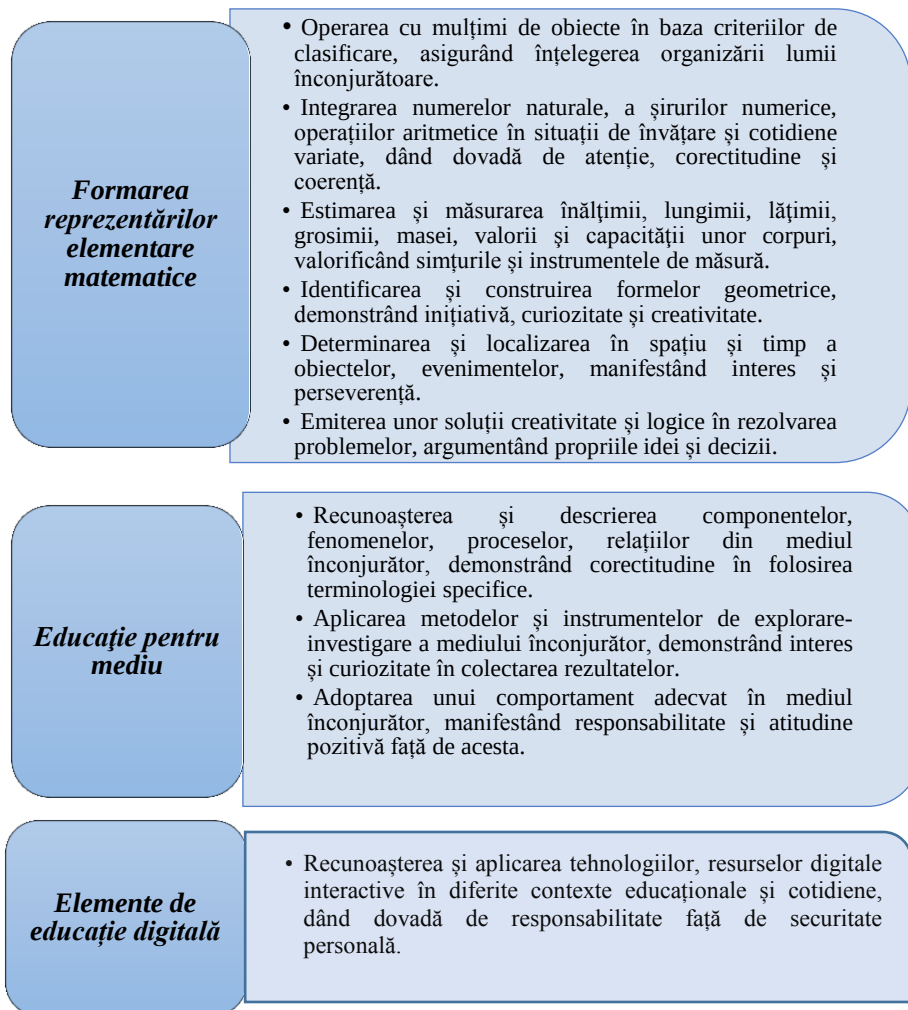


Figura 2. Competențe specifice ale domeniului de activitate „Științe și tehnologii”

a) *Educație pentru mediu* vizează cultivarea unei atitudini active de ocrotire a naturii și de protejare a mediului înconjurător, a unei conduite ecologice în relațiile copiilor cu natura, la exersarea deprinderilor de îngrijire și ocrotire a mediului, la stimularea curiozității pentru investigarea acesteia;

b) *Formarea reprezentărilor elementare matematice* dezvoltă reprezentările cu privire la unele concepte, cum ar fi: mulțimi, număr și numerație, operații aritmetice simple (adunarea și scăderea), forme și figuri geometrice, unități de măsură, masă, volum, precum și dezvoltarea capacității de a se orienta în timp și spațiu; de asemenea, copiii vor putea fi implicați în activități de discriminare, clasificare sau descriere cantitativă;

c) Elemente de *Educație digitală* se va derula prin elemente

multimedia, precum și jocuri / jucării interactive aplicate de către copii. Această activitate transpune recunoașterea și achiziționarea elementară la nivel tehnologic, digital în contexte educaționale și cotidiene ale copilului. Totodată, poate fi racordată la nivel integrat prin prisma celorlalte domenii de activitate curriculară.

Pedagogia/didactica preșcolară sublinează valorificarea *Educației pentru mediu* și *Formarea reprezentărilor elementare matematice* din punct de vedere conceptual se realizează tradițional prin activitățile integrate în cadrul instituției de educație timpurie. Însă, conform noilor tendințe de modernizare a științelor educației, *Curriculum pentru educație timpurie* și alte documente de referință educației timpurii, extind domeniul *Științe* prin *tehnologii*, ce subscriu o nouă perspectivă *elemente de educație digitală* pentru preșcolari, în deosebi la grupa pregătitoare.

În cadrul activității dominante *Științe și tehnologii* este important să se facă o legătură organică dintre celelalte domenii de activitate din curriculum: *Sănătate și motricitate*, *Eu, familie și societate*, *Limba și comunicare*, *Arte*¹ din perspectiva domeniilor de învățare și dezvoltare ale copilului – cognitiv, socio-emoțional, limbaj, fizic², repartizate rațional, vizând aspectul intelectual cu diverse metode și forme de organizare a activității, dar ținând cont de particularitățile specifice vârstei copilului³ (a se vedea tabelul 1).

Tabelul 1. *O succintă caracteristică a dezvoltării cognitive a copiilor la vârsta de 3-7 ani*

Dezvoltarea cognitivă a copilului de 3-7 ani		
3 – 4 ani	4 – 5 ani	5-7 ani
gândire simbolică și preconceptuală; volumul memoriei crește, iar conținutul ei este format din rezultatele observațiilor directe; apogeul jocului simbolic infantil; animism (totul prinde viață); artificialism (posibilul și imposibilul se suprapun); copilul poate fi distras ușor	gândire intuitivă; începe să înțeleagă diferența între aparență și realitate; memorarea unor evenimente deosebite este de câteva luni; animism; artificialism; rămâne implicat mai mult timp într-o activitate; rostește propoziții (de 4-5 cuvinte) negative, imperative și interogative.	gândire intuitivă; se constituie amintirile, se rețin evenimente cu mare încărcătură emoțională; apogeul jocului simbolic infantil; doar urme de animism; se decide asupra realității personajelor; copiii pot desfășura activități cu durată de 30 de minute; propozițiile devin mai lungi și

¹ *Curriculum pentru educația timpurie* /coord.: V.Guțu [et al.]; aut. M. Pavlenco, L.Mocanu, V.Clichici [et al.], aprobat CNC, MECC, 01 noiembrie 2018. Chișinău: Lyceum, 2019.

² *Standarde de învățare și dezvoltare a copilului de la naștere până la 7 ani.* /coord.: V.Guțu, M.Vrânceanu [et. al.]; aut. M. Pavlenco [et al.], aprobat CNC, MECC, 25 octombrie 2018.

³ Golu P., Zlate M., Verza E. *Psihologia copilului*. Manual pentru clasa a XI-a. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1993.

de evenimente noi; cunoaște și folosește 900 – 1000 de cuvinte, în propoziții scurte și afirmative.		mai complicate, folosesc mai multe conjuncții, prepoziții și articole.
---	--	--

Elaborarea sarcinilor de învățare pentru activitățile integrate în instituția de educație timpurie, ar fi bine să vizeze *ce știu* în prezent copiii, *ce pot face* și *ce ar trebui să învețe* copiii. De aceea, pentru grupele pregătitoare se intensifică rolul metodelor interactive, dar și utilizarea softurilor educaționale din resurse deschise/ închise.

Copiii sunt curioși prin firea lor. Ei vor să știe tot felul de lucruri. În acest context, recomandăm unele sugestii metodologice privind *aspectul cunoașterea și înțelegerea lumii: lumea vie, Pământul, spațiul, metode științifice*.¹ Astfel, cadrul didactic va fi liber prin creația sa să aleagă subiectele care se par mai interesant de explorat și să se informeze din toate sursele accesibile.

O mare parte din activitatea științifică din grupa preșcolarilor ar fi necesară să se conceapă din întrebările pe care le pun copiii în activitatea zilnică în grădiniță. Cadrul didactic facilitează copiii să analizeze lucrurile și să găsească răspunsurile ghidându-i cu întrebări călăuzitoare. De exemplu, când se face observarea unui obiect, le puteți pune întrebări de felul: „Cum arată? Cum se simte la pipăit? Produce zgomote? Ce face? Cum miroase? Este bine să-l gustăm?” Ori pot fi călăuziți copiii întrebând astfel: „Ați observat vreodată că ... ?” sau „De ce credeți că ... ?” sau „Cum putem să aflăm ...?” etc.

Când li se adresează întrebări, copiii nu numai că își dezvoltă intelectul, dar își exersează și vocabularul. La această vârstă este important pentru ei să vorbească și în același timp să acționeze efectiv. În timpul observării unui fenomen, cadrul didactic/adultul încurajează copilul să vorbească despre acesta și să-l descrie în detalii. În aceste situații, cadrul didactic ar fi bine să scrie ceea ce spun ei și să le citească copiilor mai târziu descrierile proprii. Astfel, cadrul didactic ajută copilul să caute relații: *comparări, asemănări - deosebiri, cauze - efecte*.

Pe măsură ce ajung să înțeleagă aceste lucruri științifice, copiii vor fi capabili să *clasifice, să așeze* lucrurile într-o ordine inteligibilă atât mental, cât și verbal. Totodată, au nevoie să-și utilizeze toate simțurile pentru a *învăța* și, de asemenea, ei au nevoie să achiziționeze, să participe în mod activ la experimente, să manipuleze materiale, să încerce să producă un eveniment și să vorbească despre ceea ce se întâmplă, pe măsură ce faptele se desfășoară. Prin urmare, a vorbi fără a acționa efectiv este aproape de neînțeles pentru un copil mic.

Activitatea științifică și tehnologică poate fi desfășurată aproape

¹ Brunton P., Thornton L. *Science in the early years*. London: SAGE, 2010.

oriunde, în grupa preșcolară la fel de bine ca și în curte, dar este bine totuși să fie un loc amenajat – *Centrul Științei* – care să fie dotat cu un avizier, un cântar, o lupă, acvariu, tăvi, vase, jucării interactive, de construcție etc.

Învățarea copiilor prin joc realizată în cadrul activităților *Științe și tehnologii* este utilizarea frecventă a calendarului, ceea ce-i va motiva pe copiii din grupa pregătitoare să se orienteze în timp și spațiu, și în următoarea treaptă de învățământ primar. De exemplu, pentru a înțelege mai bine curgerea timpului într-o direcție, periodicitatea lui se utilizează materialul didactic – calendarul „Zilele săptămânii”¹. Acest calendar poate fi confecționat din diverse materiale ecologice, dar poate fi prezentat și digital accesibil copiilor.

Prin urmare, utilizarea *TIC* reprezintă instrumente didactice ce pot fi folosite în scopul eficientizării activităților. Pentru dezvoltarea profesională a cadrelor didactice din instituția de educație timpurie, utilizarea calculatorului în activitatea didactică duce la creșterea randamentului profesional, încurajează inovația/ modernizarea procesului didactic, facilitează înțelegerea fenomenelor de către copii, promovează învățarea cooperativă, dezvoltând abilități de lucru în echipă, permite o învățare individualizată, personalizată. Astfel, *tehnologiile și resursele educaționale digitale interactive (TREDI)* se pot utiliza pentru următoarele tipuri de activități²: ♦ predarea-învățarea ce se poate face utilizând unele resurse educative deschise/închise; ♦ multimedia (un film documentar educativ, o pagină web, o prezentare pe calculator); ♦ softuri educaționale, activități în care se cere copiilor să fie creativi, să exploreze și să inoveze, utilizând Internetul, îmbogățindu-și cunoștințele cu informații din domenii variate. În acest sens, jocurile dezvoltă *viteza de reacție, gândirea logică, spiritul competitiv*. Copilul poate învăța prin joc, într-un mod plăcut și accesibil, *culorile, cifrele, literele, formele geometrice, compunerea și descompunerea numerelor naturale, ordonarea obiectelor după diferite criterii* etc.

În concluzie, felul în care copiii mici investighează este, în esență, cu adevărat o activitate științifică și tehnologică.

Referințe bibliografice:

1. Ghidul cadrelor didactice pentru educația timpurie și preșcolară / ME, Ed. a 2-a. Chișinău: S.n., (Tipogr. „Vite-Jesc”), 2014, p. 24-25.
2. Clichici V. [et al.] Educație timpurie: dezvoltări curriculare. Chișinău: IȘE (Tipogr. „Print-Caro”), 2018, p. 163-165.
3. Cadrul de referință al educației timpurii. /coord.: V.Guțu [et al.]; aut.

¹ Pereteatcu M. *Strategii de stimulare a abilităților matematice la vârsta timpurie*. Unitate de curs. Bălți: US „A.Russo” (Tipografia universității), 2017.

² Neicu C. *Inovație și performanță în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice din mediul urban: TIC în Educație (5)*. București: MECS, 2011.

- V.Clichici, L.Ciobanu [et. al.], aprobat CNC, MECC, 25 octombrie 2018, p. 43.
4. Standarde de învățare și dezvoltare a copilului de la naștere până la 7 ani. /coord.: V.Guțu, M.Vrânceanu [et. al.]; aut. M. Pavlenco [et al.], aprobat CNC, MECC, 25 octombrie 2018, p. 75-90.
 5. Curriculum pentru educația timpurie /coord.: V.Guțu [et al.]; aut. M. Pavlenco, L.Mocanu, V.Clichici [et al.], aprobat CNC, MECC, 01 noiembrie 2018. Chișinău: Lyceum, 2019, p. 70-96.
 6. Golu P., Zlate M., Verza E. Psihologia copilului. Manual pentru clasa a XI-a. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1993.
 7. Brunton P., Thornton L. Science in the early years. London: SAGE, 2010.
 8. Pereteatcu M. Strategii de stimulare a abilităților matematice la vârsta timpurie. Unitate de curs. Bălți: US „A.Russo” (Tipografia universității), 2017.
 9. Neicu C. Inovație și performanță în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice din mediul urban: TIC în Educație (5). București: MECTS, 2011.

MANAGEMENTUL PROIECTULUI DE GRUP ÎN INSTITUȚIA DE EDUCAȚIE TIMPURIE

MANAGEMENT OF THE GROUP PROJECT IN THE EARLY EDUCATION INSTITUTIONS

Lilia CEBANU, dr. ped., cercetător științific coord.
Institutul de Științe ale Educației, Chișinău

Rezumat: *Acest articol reflectă aspectele managementului proiectelor de grup la nivel de instituție preșcolară. Au fost prezentate conceptele de management de proiect, management de grup, grup ca unitate pedagogică și concept de proiect tematic. În funcție de abilitățile pe care educatorii trebuie să le aibă pentru a putea desfășura o activitate optimă cu copiii preșcolari, sunt analizate etapele proiectului și dimensiunile grupului de copii din perspectiva managerială.*

Termeni cheie: *instituție, management, proiect, proiect tematic, preșcolari.*

CZU: 005:37.02:373.21

Summary: *This article reflects aspects of group project management at pre-school level institution. There were presented concepts of project management, group management, group as a pedagogical unit and the thematic project concept. According to skills which the educators must have in order to be able to carry out an optimal activity with the preschool children, the stages of the project and the dimensions of the group of children from the managerial perspective are analyzed.*

Key words: *institution, management, project, thematic project, preschoolers.*

UDC: 005:37.02:373.21

Managementul proiectului abordat concomitent ca teorie și practică, este, la etapa actuală, unul dintre cei mai importanți factori generatori de performanțe, atât la nivel de instituție, cât și la nivel structural, regional și internațional.

Ca știință, *managementul* are drept scop explicarea naturii și trăsăturilor managementului ca *proces*, ca *activitate practică*, cu scopul conturării unui ansamblu structurat de cunoștințe privind această activitate, în vederea formării managerilor/cadrelor didactice și orientării activității lor.

Managementul proiectelor este perceput ca o *știință*, ca o artă sau ca o *tehnică* prin care se realizează un anumit scop.

Pornind de la aceste concepte se desprind următoarele *caracteristici de bază ale managementului*:

- *Managerii realizează atingerea obiectivelor prin membrii instituțiilor preșcolare.*
- *Managementul implică deciziile conștiente ale managerilor în ce privește stabilirea și realizarea obiectivelor.*
- *Managementul are funcțiile de bază: planificare, organizare, motivare,*

de a răspunde mediului organizațional din ce în ce mai solicitat a adus la apariția organizației centrată pe proiecte. O astfel de organizație are ca și caracteristică principală faptul că performanța ei se măsoară în funcție de capacitatea de a se adapta la diferite proiecte. Competența profesională nu mai este o valoare în sine, și ceea ce contează mai mult este viteza cu care angajații își unesc abilitățile și cunoștințele pentru a găsi o soluție la o problemă comună, și, odată rezolvată (proiect implementat), cadrele didactice formează alte combinații pentru a rezolva o nouă problemă.

În țările mai dezvoltate, managementul proiectelor a cunoscut o evoluție rapidă, odată cu schimbările care au apărut în cadrul unei instituții. Dintre aceste noi abordări, amintim:

- *Globalizarea;*
- *Creșterea accentuată a informației tot mai ample, apariția magistralelor informaționale;*
- *Renunțarea la structuri ierarhice foarte complexe și trecerea la forme liniare prin încurajarea muncii în echipă, formarea angajaților astfel, încât să fie specialiști în mai multe domenii și creșterea rolului fiecăruia dintre aceștia la realizarea unui proiect.*

O astfel de abordare se propune și în cadrul instituțiilor de educație timpurie prin intermediul proiectelor de grup.

Managementul grupei de preșcolari presupune considerarea acesteia ca un microgrup; o formație de mai multe persoane, care se află în relații „față în față”, relații de interacțiune și dependență reciprocă, mediate de implicarea într-o activitate comună, dezvoltând, în timp, norme și valori care reglează comportarea comună.

Geneza grupei este artificială, fiind creată pe baza unor criterii de vârstă, de dispersie geografică a populației preșcolare, și sub directe intervenții, îndrumări și evaluări al unor organisme și persoane investite socialmente cu asemenea funcții organizatorice. Structura grupei ne permite observația că în interiorul acesteia se pot constitui în mod spontan subgrupuri, componente grupale informale, pe bază de afinități reciproce, cu instituirea unor lideri informali corespunzători acestora.

Grupa de copii este un ansamblu dinamic, în cadrul căruia au loc procese formative subordonate scopului fundamental, predarea, învățarea unor seturi de informații, atitudini și comportamente și care este supus în mod constant influențelor educative exercitate de instituție.

De asemenea grupul reprezintă o pluralitate de persoane asociate în vederea realizării unor scopuri comune, ce implică unele norme comune, interacțiuni între acestea, ce se diferențiază de alte ansambluri umane după funcțiile sau sarcinile urmărite.

Grupul ca *unitate pedagogică*, ca *sistem social* modelează și este un

puternic factor de contact social, de socializare, contribuind decisiv la formarea și manifestarea spiritului de colegialitate și cooperare, a spiritului de responsabilitate, a spiritului de solidaritate, la dezvoltarea unor comportamente prin inițiativă, activism social, evaluare colectivă.

Fiind figura centrală pentru copii, cadrul didactic capată și alte roluri de influențare educativă. Astfel, el își adaugă noi comportamente în activitatea sa cu grupa:

- planifică activitățile, determină sarcinile pe variate niveluri, își structurează conținuturile, își programează acțiunile conform documentelor de politici educaționale specifice educației timpurii ca Curriculumul pentru educație timpurie¹, Standardele de învățare și dezvoltare a copilului de la naștere până la 7 ani etc :

- comunică informații variate;
- organizează activitățile grupei, determină climatul specific de muncă;
- coordonează activitățile, sincronizează realizarea obiectivelor, armonizează stilurile și ritmurile, încheagă colectivul, previne influențele negative;
- motivează copiii prin echilibrul stimulare –promovare;
- îndrumă copiii în cunoaștere, în activitate;
- consiliază copiii pe problemele specifice vârstei și individuale;
- controlează evoluția copiilor în raport cu competențele specifice;
- apreciază, evaluează atingerea performanțelor, standardelor date, formulează judecăți de valoare.

Prin aceste comportamente, cadrul didactic influențează managerial activitatea instructiv-educativă.

Spre deosebire de managementul școlii sau al altor medii educaționale, managementul grupei de copii este definit de două aspecte:

- pe de o parte, de *specificul relației educator-copil*, al cărei scop este formarea dezvoltării personalității copiilor, iar pe de altă parte,
- *de problematica specifică*- pedagogică și metodică. Această abordare este întărită prin: argumente organizaționale, epistemice, istorice, sociologice, psihologice și manageriale.

Din cele relatate anterior sunt deduse și dimensiunile managementului grupului de copii, care sunt demn de a fi cunoscute și înțelese de către manageri, cadre didactice, deoarece educatorul-manager își creează condițiile necesare pentru reușita activităților la grupă, nu numai sub aspectul precizării clare a obiectivelor, prelucrării conținutului tematic, alegerii strategiilor, etc., ci și al celorlalte date care facilitează desfășurarea optimă în plan pedagogic: *ergonomice, psihologice, sociale, operaționale, inovatoare, normative [prezentate în figura 1.]*

¹ Cutasevici A., Crudu V., etc. Curriculumul pentru educație timpurie. Editura Lyceum. Chișinău, 2019

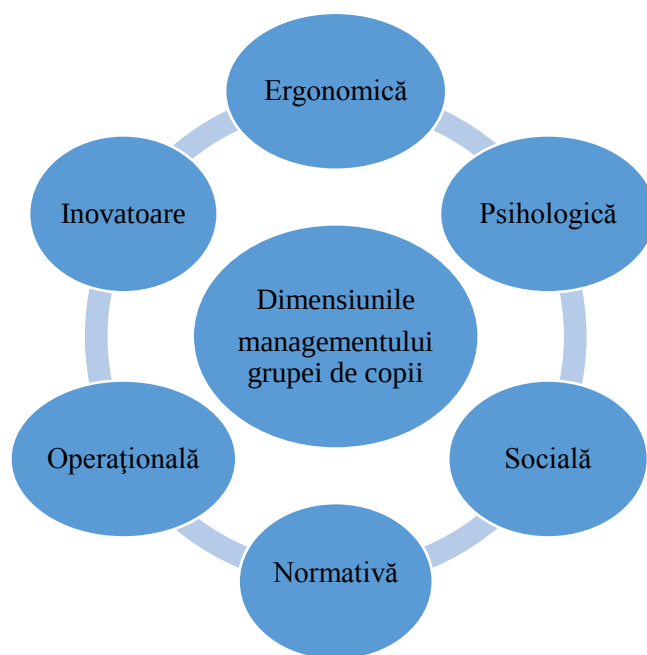


Figura 1. Dimensiunile managementului grupei de copii

Dimensiunea ergonomică asigură condițiile materiale, de confort acțional: dispunerea mobilierului în grupă, adaptarea spațiului la necesitățile somato-fiziologice de sănătate ale copiilor etc.

Dimensiunea psihologică se referă la modalitățile de respectare, utilizare, antrenare, stimulare a particularităților individuale ale copiilor, a capacităților de joc și învățare (distribuirea rațională a sarcinilor de învățare, organizarea condițiilor necesare, a timpului, stimularea și atribuirea de responsabilități, utilizarea relațiilor de cooperare în rezolvarea sarcinilor, în coordonarea ritmurilor, în luarea de decizii).

Dimensiunea socială asociază grupa de copii și grupul social. Ca grup social, grupa de copii ridică probleme precum: componentă numerică a grupei, interacțiunea membrilor grupei, scopurile comune pe termen scurt și lung, compoziția și organizarea, dinamică, coeziunea ca rezultat al interacțiunilor, problematica liderilor formali și informal, modul de circulație al informațiilor în grup, realizarea comunicării, direcții de transmitere și receptare.

Dimensiunea normativă indică normele, regulile, cerințele care stau la baza constituirii grupei, reglării desfășurării activității sale, manifestate sub forma unor obișnuințe, uzanțe, constanțe și stereotipuri comportamentale.

Dimensiunea operațională arată modul de percepere, aplicare, interiorizare, respectare a normelor în grup. Educatorul recurge la o serie de proceduri de intervenție: recompensă, conduită de dominare, de negociere-

înțelegere, terapia ocupațională, susținerea morală. Toate acestea reduc situațiile de criză normativă, de înadaptare preșcolară, prein stările tensionale, efectele psihologice ale inadaptării la grup și activitate.

Dimensiunea inovatoare implică înțelegerea necesității de ameliorare, schimbare, perfecționare a vieții și activității grupei și luarea de decizii adecvate, aplicarea lor progresivă.

În problematica managementului grupei de copii, un loc aparte, alături de disciplină, îl reprezintă începutul anului școlar, dar și prevenirea comportamentelor negative, intervenția și tratarea acestora. Educatorul-manager, interesat de prevenire, are ca barometru de control climatul de activitate din grupă, disciplina, atenția.

Consecințele unui management defectuos sunt reprezentate de: *lipsa de motivare, oboseala, deprecierea climatului educațional, atitudinea copiilor de ignorare și indiferență, agresivitate și violență*. Succesul unui management al grupei de copii presupune, până la un punct, și prevenție înainte de dezvoltarea situației problematice.

De rând cu aceste dimensiuni educatorii *trebuie să posede o serie de aptitudini* pentru a putea desfășura o activitate optimă cu preșcolarii în bază de proiect:

➤ *gândire critică* ce presupune coordonate precum: *planificare, organizare, coordonare și evaluare aspecte ce duc la dezvoltarea copilului*.

➤ *simț organizațional* care se reflectă în implicarea familiei în desfășurarea proiectelor tematice planificate astfel încât să asigure materialul necesar observărilor-fructe, legume, cărți pe diverse teme sau prin susținerea unui traseu de stimulare afectivă și cognitivă; organizarea colectivului de copii frontal, în grupe și individual, asigurând posibilitatea schimbării pe parcurs.

➤ *comunicare* și anume capacitatea cadrului didactic de a permite și încuraja copilul să își exprime gânduri, opinii, implicarea educatoarei în gestionarea și rezolvarea situațiilor conflictuale încă din fază incipientă și aplicarea unor măsuri cu caracter disciplinar și preventiv.

➤ *deschidere la nou* ce presupune adaptarea la situațiile nou ivite în activitatea desfășurată; utilizarea concretă și coordonarea resurselor umane și materiale în vederea atingerii obiectivelor propuse.

O sinteză a materialelor cercetate permite relevarea următoarelor roluri ale educatorului în activitatea instructiv-educativă cu grupa de preșcolari în cadrul organizării proiectelor de grup :

- *planifică* – cadrul didactic selectează activitățile cu caracter instructiv-educativ, determină sarcinile și obiectivele pe nivele de vârstă, își structurează conținuturile esențiale și alcătuiește orarul grupei. Educatoarea este cea care își propune să îi familiarizeze pe copii cu aspecte din viața și realitatea înconjurătoare (se pornește de la grădiniță, familie, se trece apoi la natură – aspecte specifice anotimpurilor, viața plantelor și a animalelor, rolul omului în ecosistem.)

- *organizează* – cadrul didactic structurează activitățile grupei, fixează programul muncii instructiv –educative și formele de organizare.
- *comunică* – selectează informațiile științifice, seturile axiologice sub forma mesajelor, stabilește canalele de comunicare și repertoriile comune. Activitatea didactică implică un dialog permanent cu copii, ilustrat prin arta formulării întrebărilor dar și prin libertatea acordată copiilor în structurarea răspunsurilor.
- *conduce* – cadrul didactic este artizanul activității desfășurate cu grupa de copii, direcționând procesul asimilării dar și al formării copiilor prin apelul la *normativitatea educațională*.
- *coordonează* – urmărește acțiunile didactice în globalitatea lor, veghind în permanență la realizarea unei sincronizări între obiectivele individuale ale copiilor și cele comune grupei, evitând suprapunerile ori risipa de timp, contribuind astfel la întărirea solidarității grupului.
- *motivează* – stimulează activitatea copiilor prin forme de întărire pozitive dar și negative; utilizează aprecierile verbale dar și nonverbale în scopul consolidării comportamentelor pozitive; reduce tendințele negative identificate în conduitele copiilor.
- *consiliază* – are o atitudine suportivă față de copii în activitățile preșcolare prin ajutorare, sfaturi. Un rol important îl are intervenția educatorului în orientarea preșcolară (trasee de activitate diferențiată conform aptitudinilor fiecăruia), dar și în cazurile de patologie preșcolară (negativismul, incapacitatea de a parcurge conținuturile cognitive conform vârstei cronologice, probleme de natură afectivă care determină adaptarea).
- *controlează* – verifică stadiul în care se află activitatea de realizare a obiectivelor precum și nivelele de performanță atinse de copii.
- *evaluatează* – măsoară prin instrumente de evaluare formativă și sumativă, prin prelucrări statistice ale datelor recoltate și prin elaborarea sintezei aprecierilor finale, calitatea transferului obiectivelor în comportamente durabile.

Analizând tipurile de comportamente presupuse de acțiunile și intervențiile cadrelor didactice - ajungem la concluzia că majoritatea acestora sunt de natură managerială. Procesul de conducere, managementul, fiind o caracteristică a oricărei activități organizate dar și a oricărei acțiuni ce tinde către eficiență maximă, prezintă o serie de trăsături și funcții comune, identificabile într-o analiză efectuată asupra grupei de preșcolari.

Conform acestor contexte abordăm managementul proiectelor la nivel de grup de preșcolari în instituția de educație timpurie.

Descrierea managementului proiectelor este posibilă prin analiza *ciclului de viață al proiectelor*, care se referă la ansamblul logic de faze ale proiectului, ale căror denumiri și număr sunt determinate de necesitățile realizării scopurilor sau obiectivelor proiectului. Indiferent de scop sau

complexitate, fiecare proiect trece printr-o serie de faze. Managementul de proiect trebuie să includă o analiză a riscului și o definiție a criteriilor pentru terminarea cu succes a fiecărui rezultat livrabil (*deliverable* -în l.engl); exemple de livrabile pot fi: un studiu de fezabilitate, un proiect de detaliu sau un prototip funcțional. Ciclul de viață al proiectului este o colecție de faze, în general secvențiale, care oferă structura și abordarea proiectului, începând de la conceperea proiectului până la terminarea acestuia.

Cum bine știm, copilul de vârstă preșcolară traversează un stadiu de maximă flexibilitate și receptivitate la influențele mediului. De aceea, respectând nivelul dezvoltării psihice și al capacității motrice specifice vârstei, rămâne ca educatoarea să asigure și o formă plăcută, antrenantă, stimulantă în organizarea conținuturilor de învățat. Ea trebuie să aibă măiestria de a trezi interese, pentru că activitățile care răspund intereselor copiilor se desfășoară cu plăcere și sunt mult mai eficiente. Atunci când copiii își satisfac curiozitatea, ei acumulează informații, găsesc singuri explicații, formulează concluzii, exersând „arta de a învăța”.

Literatura de specialitate consideră necesară parcurgerea unor etape în derularea unui proiect.

În faza I a proiectului, copiii și educatorul dedică un timp discuțiilor în vederea selectării și conturării subiectului care va fi investigat. La grupele mici, inițiativa aparține educatoarei, atât în ceea ce privește alegerea subiectului, cât și în stabilirea zonelor de interes, a inventarului de informații (ce știm, ce dorim să aflăm), în alcătuirea hărții proiectului și în crearea centrului tematic. La grupele mari, mai ales dacă preșcolarii sunt acomodați cu derularea proiectelor tematice, ei înșiși își prezintă ideile, și astfel grupa se mobilizează pentru alegerea subiectului. După trezirea interesului copiilor, rolul educatoarei se diminuează, ea colaborează discret, lăsând copiii să-și manifeste creativitatea.

Activitatea de proiectare tematică presupune o viziune de ansamblu a tot ceea ce se poate întâmpla în perioada derulării unui proiect și permite o abordare interdisciplinară a conținuturilor. De aceea, avem în vedere câteva **criterii de selectare** a subiectelor:

- să fie strâns legat de experiența cotidiană a copiilor;
- să fie suficient de familiar cel puțin câtorva copii pentru a fi capabili să formuleze întrebări relevante;
- să permită exersarea deprinderilor din toate domeniile de dezvoltare: limbă și comunicare, domeniul cognitiv, socioemoțional, al dezvoltării fizice, și al atitudinilor și capacităților de învățare;
- să fie suficient de bogat pentru a fi studiat cel puțin o zi, cel mult cinci săptămâni;
- să poată fi cercetat și acasă și la grădiniță.

În această fază se poate întocmi o hartă conceptuală, pe bază de brainstorming împreună cu copiii, hartă care poate fi completată și pe măsură

ce proiectul se desfășoară.

Faza a II-a este cea a derulării propriu-zise a proiectului. Aceasta presupune din partea educatoarei distribuirea responsabilităților în cadrul grupului, identificarea surselor de informare. Urmează cercetarea propriu-zisă, care se poate realiza și în afara sălii de grupă pentru a investiga locurile, obiectele, evenimentele, iar în cazul nostru, fenomene ale naturii specifice anotimpului.

Faza a III-a, finalizarea și detalierea evenimentelor, se poate realiza sub forma unor discuții, descrieri a ceea ce au descoperit și a prezentării unor produse, a unor prezentări dramatice, spectacole sau prin realizarea unor excursii.

Dintre acestea aș putea să enumăr câteva:

- copilul dobândește cunoștințe profunde și solide;
- identifică mai ușor relațiile dintre idei și concepte;
- face corelații între temele abordate în grădiniță și cele din afara ei;
- parcurge teme care-l interesează și le studiază mai mult timp;
- se încurajează comunicarea;
- învață să rezolve sarcini prin cooperare;
- se formează sentimentul de apartenență la grup;
- devine mai responsabil în procesul învățării.

O strategie de abordare integrată a dezvoltării copilului este învățarea pe bază de proiect tematic care presupune integrarea diferitelor domenii de activitate prin explorarea unei idei interesante care se leagă de mai multe domenii.

Proiectarea tematică este un demers elaborat, care necesită o bună pregătire a cadrului didactic în ce privește utilizarea conceptelor și conținuturilor științifice, iar activitățile desfășurate în cadrul proiectului necesită antrenarea tuturor actorilor educaționali. De asemenea, evoluția activităților într-un proiect este previzionată de o hartă care conține, prin direcțiile de dezvoltare stabilite, traseul învățării. Acesta trebuie permanent monitorizat și evaluat pe parcursul derulării. Este necesară existența unui *centru tematic*, care se îmbogățește permanent prin strădania copiilor, a educatoarei, a părinților sau a celorlalți parteneri (membri ai comunității și alții). Un aspect deosebit de important este acela că *toate proiectele tematice trebuie să aibă o finalitate* – o lucrare colectivă, o acțiune amplă, în care sunt antrenați toți factorii implicați, o expoziție, un act umanitar, un obiect de decor sau de utilitate în instituția de educație timpurie, un poster, un afiș, un cod sau un regulament pentru copii, etc.

„Proiectul tematic constituie o extindere, o investigare a unui subiect către care copilul își îndreaptă întreaga atenție și energie, respectând ritmul propriu, desfășurat de un grup mic, de întreaga grupă sau chiar de către un singur copil”¹.

¹ Culea, L., Sesovici, A., Grama, F., Pletea, M., Ionescu, D., Anghel, N., Activitatea integrată din grădiniță, ghid pentru cadrele didactice din învățământul preuniversitar, Didactica Publishing House, București, 2008.

Abordarea educațională propusă de *Curriculumul pentru educație timpurie* se orientează asupra utilizării metodei proiectelor tematice de grup, selectate, proiectate și elaborate cu ajutorul copilului și în care brainstorming-ul, lucrul în echipă și acțiunea directă a copilului cu mediul sunt mijloacele de bază ale procesului de predare-învățare.

Activitatea pe care o presupune *proiectul tematic* este centrată pe copil și este una de *grup*, prin care copiii interacționează continuu și care urmărește integrarea noilor informații în structuri cognitive proprii și transferarea lor în conținuturi noi, aplicabile practic.

Privită ca și strategie de învățare și evaluare, metoda proiectelor se referă la abordarea educațională propusă de programa preșcolară, în care lucrul în echipă și acțiunea directă a copilului cu mediul sunt mijloacele de bază ale procesului educațional.

Metoda proiectelor se focusează pe o temă anume, în a cărei abordare, investigare și soluționare vor fi implicate mai multe domenii de activitate a preșcolarilor. Predarea cunoștințelor prin proiecte, contribuie la însușirea unui mod de gândire interdisciplinară și a unui mod de abordare unitară a conținuturilor, modul integrat.

Munca în echipă sau în grup îi determină pe copii să își asume responsabilități și roluri, participând la jocuri de rol interesante, inițiate la sugestia celor din jur sau create chiar de ei. Un scenariu cât mai interesant al zilei se bazează pe o motivare, care are rolul de a direcționa activitatea copiilor spre investigarea și elucidarea problematicii temei. Apoi, esențial este ca sarcinile care decurg din parcurgerea activităților zilnice să fie repartizate echitabil la fiecare zonă centru de activitate. Spre exemplu, în zonele de lucru (Bibliotecă; Știință; Artă; Construcții; Joc de rol etc.) se pot desfășura anumite secvențe din activitățile comune, mai exact acelea care prezintă un interes deosebit pentru copii și care să permită atingerea obiectivelor prestabilite.

Scenariul oricărei activități integrate poate fi completat prin vizite, plimbări, întâlniri cu specialiști etc. Tematica acestora este menită să înlesnească preșcolarului contactul cu mediul înconjurător. Trebuie avută în vedere întreaga paletă de activități (la alegere, comune, jocuri și activități de după – amiază) și modalități de organizare a acestora. „Cu ceva timp în urmă, integrarea curriculară era o provocare pentru nivelul preșcolar, dar astăzi fiecare educator proiectează și desfășoară activități integrate cu o abordare complexă a conținuturilor, conștientizând că toți copiii trebuie să învețe și să crească într-o manieră integrată”¹.

Tocmai din aceste considerente, voi face referire în cele ce urmează la învățarea pe bază de proiect tematic. Aceasta se fundamentează pe integrarea diferitelor doemnii de activitate prin explorarea unei idei interesante care se

¹ Dumitru Oprea – Managementul Proiectelor: teorie și cazuri practice. - Sedcom Libris, Iași, 2001

leagă de mai multe domenii. Prin intermediul proiectelor tematice, se face o investigație în profunzime a unui subiect, a unei teme realizate de un grup de copii și, ocazional, de un singur copil.

Pentru fiecare proiect derulat trebuie să se întocmească *portofoliul proiectului*, ca o dovadă a parcurgerii sale. El trebuie să conțină materiale cu conținut informațional vizând tema proiectului, harta proiectului, tot proiectul tematic, lucrări realizate de către copii, imagini sugestive din timpul derulării proiectului, materiale create, albume etc.

Demnă de semnalat este și necesitatea unui inventar de probleme ce stabilește încă de la debut *ce știu și ce nu știu, dar doresc să aflu copiii despre...*, reflectând profunzimea abordărilor și preocupărilor cadrului didactic pentru detalii.

Trebuie să ținem cont de *necesitatea selectării unităților de competențe și a indicatorilor*, pentru întreaga perioadă a derulării proiectului tematic, deoarece succesul activității didactice este condiționat de claritatea și ordonarea obiectivelor pe care le urmărește.

Progresul și achizițiile înregistrate pe parcursul derulării proiectului trebuie să fie vizibile în atitudinile, comportamentele, deprinderile pe care preșcolarii le-au dobândit, în cunoștințele nou-însușite, toate fiind reflectate în portofoliul proiectului.

Din cele relatate anterior, deducem că preșcolarii învață care sunt lucrurile importante în viață ASCULTÂNDU-NE ȘI PRIVINDU-NE.

De aceea, nu trebuie să le explicăm cum să se comporte ci, mai ales, să le demonstrăm cum să o facă prin diverse acțiuni și proiecte educative.

Referințe bibliografice:

1. Cutasevici A., Crudu V., etc. Curriculumul pentru educație timpurie. Editura Lyceum. Chișinău, 2019
2. Culea, L., Sesovici, A., Grama, F., Pletea, M., Ionescu, D., Anghel, N., Activitatea integrată din grădiniță, ghid pentru cadrele didactice din învățământul preuniversitar, Didactica Publishing House, București, 2008.
3. Dumitru Oprea – Managementul Proiectelor: teorie și cazuri practice. - Sedcom Libris, Iași, 2001

BASARABIA DE SUD ÎN CONDIȚIILE DE SOVIETIZARE (1944-1953)

SOUTH BASARABIA IN THE SOVIETIZATION CONDITIONS (1944-1953)

Aliona ACCEBAȘ*, drd.,
Universitatea Umanistă din Ismail, Ucraina

Rezumat: *La sfârșitul lunii august, 1944 Armata Sovietică a eliberat teritoriile Basarabiei de Sud de invadatorii nazisti germani. În regiune a început o altă etapă, cea a sovietizării, însoțită de transformări pe scară largă pe mai multe aspecte. Schimbările au cuprins toate aspectele vieții politice de stat și au determinat tendințele proceselor sociale din regiune timp de aproape cincizeci de ani.*

Pe baza mai multor referințe la materiale de arhivă, publicații istorice și reminiscențe ale martorilor principalele componente ale politicii sovietice a puterii au fost identificate pe teritoriile nou-dobândite. Sunt identificate și descrise consecințele negative ale războiului recent, reacția țăranilor la crearea fermelor colective, etapele de depozare, normele înalte ale achizițiilor de producție agricolă, foametea 1946-1947 și represiunile în masă ale regimului stalinist și ale autorităților sale locale.

Scara pierderilor au evaluări nepotrivite în publicațiile istorice și necesită clarificări și analize aprofundate.

Cuvinte cheie: *Basarabia de sud, sovietizare, colectivizare, proprietate colectivă, depozare, foamete, represiuni, arestări, deportare.*

CZU: 94(498.7)"1944/1953"

Summary: *At the end of August, 1944 Soviet Army liberated territories of Southern Bessarabia from German Nazi invaders. Another stage of Sovietization commenced in the region accompanied with large-scale multi-aspect transformations. The changes encompassed all aspects of state political life and determined trends in social processes in the region for almost fifty years.*

Basing on multiple references to archive materials, historical publications and witnesses reminiscences main components of Soviet power policy have been identified within the newly-acquired territories. Negative consequences of recent war, peasants' reaction at collective farms creation, dispossession stages, high norms of agriculture production procurement, famine 1946-1947, and mass repressions carried on by the Stalinist regime and its local authorities are identified and described.

Scale of losses have mismatching evaluations in historical publications and require clarifications and deepened analysis.

Keywords: *Southern Bessarabia, Sovietization, collectivization, collective farm, dispossession, famine, repressions, arrests, deportation.*

UDC: 94(498.7)"1944/1953"

Re-anexarea Basarabiei la URSS în 1944 a fost urmată de reinstaurarea autorităților sovietice în acest teritoriu. Din primii ani după război populația civilă a devenit victimă unor numeroase abuzuri comise de autoritățile

sovietice. S-a pornit un val nou de arestări și condamnări împotriva celor care au activat într-un fel sau în altul în structurile administrative române în perioada 1941-1944. Tuturor li se încredința că ar fi susținut administrația română și că ar face spionaj pentru România. Marturiile recente a unor supraviețuitori ne demonstrează faptul că mulți primari, preoți, funcționari și oameni publici din sudul Basarabiei au fost supuși represaliilor, fiind numiți «trădători de patrie» și «dușmani ai poporului».

Unul dintre motivele pentru represiunile din această perioadă au servit documentele, și actele oficiale a administrației române, care n-au fost la timp evacuate sau distruse. Majoritatea conțineau listele comuniștilor și comsomoliștilor care au fost urmăriți în anii 1941-1944¹.

Supuși unor persecuții permanente din partea regimului comunist sovietic au fost și întreprinzătorii privați (restauratorii, croitorii, bucătarii, proprietari de cafenele, magazine etc.). În timpul războiului actele permissive acestor erau date în schimp de colaborare cu autoritățile române trădând, astfel, «patria sovietică».

Mii de oameni până în timpul de față nu sunt reabilitați, ei prelungesc să fie «trădători de patrie». Anumite documente nu s-au păstrat, altele au fost distruse, iar victimele sunt nevoite să meargă în judecată să dovedească că au fost supuse represiunilor politice.

Anii de după război au fost deosebit de grei și pentru sat. Principala sarcină lansată de I. V. Stalin rămânea să fie naționalizarea și colectivizarea gospodăriilor țărănești individuale după modelul sovietic clasic «ce urma să fie însoțit de lichidarea celei mai bune părți a țăranimii»². La sat se simțea lipsa de lucrători și echipament tehnic. Totul, de la grădină și până la pomi fructiferi era impozitat. Pentru lucru în colhoz nu se plătea, țăranii își acumulas «zile muncă» (trudodni), după care toamna primeau răsplată – o cantitate mică de boabe. Sătenii nu primeau pensie. A crescut numărul celor care doreau să fugă din sudul Basarabiei. Oamenii disperați încercau să treacă hotarul, dar majoritatea lor nu aveau pașapoarte și nu aveau voie să lase satele.

În aprilie-mai 1945, organele NKVD au întocmit «listele chiaburilor, trădătorilor și complicilor ocupanților». Esența acestor documente se rezumă la faptul că «țăranimea înstărită nu a fost destul forțată în 1940, când au fost stabilite normele de pământ de 10 și 20 ha». În continuare, «mai existau

*Aliona Accebaș – doctorand la facultatea de istorie ucraineană, mondială și cultură a Universității Umaniste de Stat din Ismail, Ucraina; e-mail: alionaakchebach@gmail.com

¹ A. Cherkasov, Odesskaia Oblast v Velykoi Otechestvennoi Voine (1941-1945 gg.) Okkupatsiia Odessy. God 1941. – Odessa, 2007

²E. Șişcanu, Represiunile bolșevice împotriva țăranilor basarabeni între anii 1944 și 1948», Analele Sighet 3: anul 1946 – începutul sfârșitului (instituții, mentalități, evenimente). Comunicări prezentate la Simpozionul de la Sighetul Marmăției, 7-9 iunie 1996, Fundația Academia Civilă, 1996, p. 73

gospodării țărănești care aveau suprafețe de pământ mai mult de 10 ha, inventar agricol, vite productive și de muncă, motoare de combustibil, tractoare, locomotive, treierători, mori mici, râșnițe, oloinițe etc.»¹ Acest fapt nu era convenabil puterii sovietice. Se inițiau măsuri îndreptate împotriva țăranilor, gospodăriile cărora erau considerate chiaburești și confiscate. Au fost prelungite măsurile de constrângere administrativă, în mod tradițional sovieticii au reglementat procesul prin legi. Acțiunile de represiune, au fost reinterpretate în conformitate cu decretele emise la începutul anilor '40 împotriva «ucaznicilor» și «celor care încălcau disciplina». Printre primele decrete de acest fel (2 iunie 1942) a fost «Cu privire la cei vinovați de eschivarea de la prestarea unei munci utile societății și pentru un fel de viață antisocială parazitară sectorul agricol»². Era aplicat de obicei colhoznicilor care nu reușeau să-și îndeplinească «zilele muncă» obligatorii. Termenul de exil pentru o asemenea faptă era de 8 ani. Din rapoartele Procuraturii URSS de la 1 ianuarie 1946 aflăm că numărul ucaznicilor arestați era aproape 9000000 de oameni³. Între 1948-1952, au fost înregistrați 33.266 ukaznici. Spre deosebire de alte categorii de deportați, copii acestor exilați nu erau la rândul lor pedepsiți cu strămutarea.

O etapă deosebit de dramatică în istoria basarabenilor au fost anii 1946-1947. Începând cu anul 1946, pe fondul unei secete sovieticii au început un plan de înfometare a populației băștinașe. Scopul final: distrugerea conștiinței naționale, instaurarea fricii și colectivizare. S-a pus un nou început al procesului de strivire a țăranului basarabean: în pofida secetei din vara anului 1946 și a recoltei mici, predarea obligatorie a cerealelor către stat a fost impusă prin decizia Consiliului Comisarilor Poporului ai URSS și realizată cu forță. Au fost înregistrate multe cazuri de abuz față de țărani (bătăi, amenințări, rețineri etc.). Presa sovietică dezinforma opinia publică, prezenând realizările false ale satelor privind «supraîmplinirea planului» de livrări obligatorii către stat. Situația însă era de altă natură: oamenii ajunși la capatul disperării, se împotriveau politicii comuniste⁴. În Uniunea Sovietică în ansamblu, foametea din anii 1946-1947 a provocat cca. 2 mln. de morți, dintre care jumătate de milion numai în Rusia. În total, cca. 100 milioane, adică mai mult de jumătate din populație sovietică la acea vreme, a suferit de malnutriție în anii 1946-1948⁵.

¹V. Pasat, «Trudnye Stranytsy Ystoryy Moldovy 1940-1950-e gg.» [Sb. arkh. dokumentovymaterialov scomment. – M. Izd tsentr«Terra» 1994, p. 224

²A. Berca, Ucraina. Un punct de vedere geopolitic, București: Editura TOP FORM, 2014, p. 34

³Yz dokladnoi zapysky zamestytelia prokurora SSSRH.N. Safonova Y.V. Stalynuo kolychestve osuzhdennykh po trudovym ukazam ot 26 yiunia 1940 goda y 26 dekabria 1941 goda//Ystoryia stalynskoho Gulaga...T.1. – S. 546 (GA RF. F. R-8131. Op.37. D.3147. L. 1-4)

⁴I. Cașu, Represiunile comuniste în Moldova Sovietică // Comisia Prezidențială pentru Analiza Dictaturii Comuniste în România : Raport Final / ed. Vladimir Tismăneanu [et al.]. – București, 2007. – p. 180

⁵E. Zubkova, *Russia after the war. Hopes, illusions and disappointments, 1945-1957*, New

Zonele din sudul Basarabiei au fost cele mai afectate. Datele oficiale despre jertfele foametei doar în regiunea Ismail la 20 iunie 1947 prezintă: 60857 de oameni bolnavi de distrofie, au murit 20604. Mortalitatea populației a depășit în mare măsură rata natalității. Astfel în ianuarie 1947 în regiunea Ismail au murit 4533 oameni (de distrofie - 1568), sau născut 1258.¹

Pentru prima dată în istoria Basarabiei de Sud au fost înregistrate cazuri de canibalism (satele Caira (raionul Sarata), Cotlovina (raionul Reni), satele Vasilivka și Loscinovka (raionul Bolgrad)². Informațiile culese de la supraviețuitori sunt elocvente. În decembrie 1946 A. Arhipenko din satul Șiroke (regiunea Ismail) în scrisorile adresate rudelor scria: «Tata este foarte slab și bolnav, nu avem ce mânca. În fiecare zi oamenii mor de foame». P. Riabokoni din satul Spaskoie (raionul Tatarbuniar) îi scria feciorului său: «Noi nu avem ce mânca. Nici nu știu dacă ajungem până în primăvara. Sunt invalid de grupa 2 și nimeni nu mai are nevoie de mine. Primesc numai 90 crb. pe luna, când unsingurpuddeporumb costa tocmai 300-400 crb. Nu a mai fost așa foame pe pamânt»³.

Tragedia în masă a fost declanșată de ridicarea prețului la pâine, decisă prin decretul din 16 septembrie 1946 al Consiliului de Miniștri al URSS, dublată de decizia din 27 septembrie potrivit căreia era redus drastic numărul celor care primeau anterior pâine pe cartele. Această măsură a vizat 23 mln. persoane din mediul rural și 3,5 mln. din cel urban și de rând cu rechiziționările obligatorii de cereale de la țărani, în ciuda secetei care se anunțase, a constituit preludiul foametei⁴. Este adevărat că seceta a afectat Basarabia de Sud în 1946 (ca de altfel și cea mai mare parte a URSS și a Europei), dar responsabilitatea pierderilor umane aparține, așa cum arată în mod concludent documentele de arhivă, dar și mărturiile supraviețuitorilor, autorităților sovietice. În primul rând, numărul mare de victime a fost determinat de excesul de zel al conducătorilor regionali, care și-au propus realizarea cu orice preț a planului de livrare a cerealelor către Moscova și, mai mult, depășirea acestuia. În condițiile în care roada în 1946 a fost mult sub media anilor anteriori, volumul planului de cereale trebuia micșorat.⁵

Un caracter continuu imediat după reocuparea Basarabiei de Sud au avut deportările. Srtămutarea, ca formă de anihilare a opoziției sau a «dușmanului de clasă», era convenabilă și pentru a exploata regiunile mai puțin locuite ale întinderilor siberiene. Mecanismul deja era elaborat și lucra eficient, astfel că rămânea doar să fie identificate persoanele care cădeau sub incidența deportării.

York, M. E. Sharpe, 1998, p. 47.

¹K. Gorburov, Holod 1946-1947 rokov na terytorii Pivdnia URSR, Mykolaiv, 2006, s. 72

²HDA SBU. –Kolektsiya dokumentiv. – Ark. 215-217, 266-267, 301-302

³Gorburov, Golod 1946-1947 rokov na terytorii Pivdnia URSR, 69-70

⁴E. Zubkova, Russia after the war. Hopes, illusions and disapointments, 1945-1957, p. 44-46

⁵I. M. Volkov, Zasuha, golod 1946-1947 godov, în „Istoriya SSSR”, no. 4, 1991, pp. 3-19

După ce timp de trei ani de zile (1941-1944) sudul Basarabiei făcuse parte din componența României, era mai simplu pentru autoritățile sovietice să găsească persoane acuzate de antisovietism, trădare de patrie, spionaj etc. Astfel, găsim numeroase dosare ale unor persoane trimise în exil în baza unor acuzații de acest gen, neîntemeiate sau probate doar de declarații ale răuvoitorului.

În 1948, autoritățile sovietice s-au ocupat intens de alcătuirea listelor gospodarilor «chiaburești». La sfârșitul anului toate pregătirile pentru arestare și deportarea masivă a țăranilor au fost încheiate. Moscova a autorizat operațiunea în care țăranul basarabean, inclus în listele pentru deportare, nu erau doar «chiabur», dar și «naționalist», căci liderii sovietici considerau că «cercurile conducătoare românești, cu ajutorul partidelor burghezo-naționaliste și al diferitor organizații fasciste, au educat chiaburimea basarabeană în spiritul naționalismului româno-burghez»¹

Momentul culminant ale terorii comuniste a coincis cu operațiunea lansată în noaptea de 5 spre 6 iulie 1949, la orele 2 de dimineață, fiind încheiată oficial la orele 8 seara a zilei de 7 iulie.

Organizarea deportării în masă din 5-6 iulie 1949 a fost un proces de durată, strict secret, în care au fost implicați reprezentanții puterii sovietice unionale și locale. La baza acestei pregătiri au stat măsuri de ordin ideologic, conspirativ, decizional, militar, tehnic, operativ etc.². Oamenii urmau să fie deportați pentru totdeauna în regiunile Kazahstanului de Sud, Dzhambulsk, Aktyubinsk, Altaj, Kurgan, Tyumen', Tomsk. Fiecărei familii deportate i se permitea să ia un bagaj de circa 1500 kg. (de fapt, deportaților li s-a permis să-și ia foarte puține lucruri, maximum până la 20-30 kg.). De asemenea, se începuse rezolvarea problemelor ce țin de primirea, transportarea, stabilirea cu traiul și în câmpul muncii a deportaților. În locurile unde se stabileau deportații urmau să se organizeze comenduri speciale ale Ministerului de Interne al URSS (MVD). După ce au fost luate toate măsurile de pregătire, la 3 iulie 1949 tuturor organelor KGB locale a fost trimisă o notă telefonică cu dispoziția: «Raportați până la ora 14.30 dacă sunteți pregătiți pentru realizarea operației Iug». Între orele 11.30 – 13.10 toate sectoarele din regiune au primit această telefonogramă și urmau să răspundă. Deoarece răspunsul a fost pozitiv, în aceeași seară la stațiile de îmbarcare au fost aduse trupele operative și militare necesare, fiind mascate și ținute în secret³.

Astfel, la 4 iulie 1949, tuturor sectoarelor locale MGB din republică le-a fost trimisă directiva strict secretă a MGB a URSS cu privire la începutul

¹Pasat, «Trudnye Stranytsy, 266

²V.Olaru-Cemîrtan, Deportările din Basarabia 1940-1941, 1944-1956. Chișinău: S.n.(Tipogr.Lexon Prim), 2017, p.115

³<https://biblioteca virtuala. blogspot. Com /search /label /DEPORTARI %20 DIN% 20 BASARABIA?view=classic>

operației «Iug». Se ordona începutul deportării și raportarea peste fiecare două ore a evoluției operației, a tuturor incidentelor, problemelor și dificultăților care apăreau pe parcurs. Peste 24 ore de la executarea operației, să se raporteze totalizarea deportării, indicându-se numărul celor deportați, al femeilor, bărbaților și copiilor, al celor care s-au sustras de la deportare (de la locul de trai, pe parcursul transportării spre stațiile de îmbarcare sau de la stațiile de îmbarcare)¹. Operațiunea «Iug» (Sud) a fost efectuată în noaptea de 5-6 iulie. Din Basarabia de Sud au fost deportați peste 40 000 de persoane (cca. 12 000 de familii, majoritatea de origine moldovenească, bulgară și română)². Supuse deportărilor au fost familiile Caragheorghiu, Mândra, Potloja (raionul Reni)³; Brigadeu și Stoicu (raionul Arciz)⁴; Smocov și Stefanov (raionul Suvorov)⁵; Karajeleascov și Matcini (raionul Tarutino)⁶; Gancev, Dermenji și Demirov (raionul Bolgrad)⁷ etc. Până la 1 august 1949 din regiunea Ismail au fost deportate familiile de greci (Armenopulo, Gheorghyadi, Kiriev, Kukopulos, Licardopulo, Zahariadi)⁸.

Ultima deportare în masă a populației din sudul Basarabiei a avut loc în noaptea de 31 martie spre 1 aprilie 1951 și a vizat, de această dată, elementele religioase considerate un pericol potențial la adresa regimului comunist stalinist. În cadrul operațiunii, numită «SEVER» au fost vizați în primul rând membrii organizației religioase, mai cu seamă cei care se numeau Martorii lui Iehova⁹.

Operațiunea a fost pusă în aplicare în baza aceleiași Hotărâri a Consiliului de Miniștri al URSS Nr. 1290-467cc din 6 aprilie 1949 și Hotărârii Consiliului de Miniștri al URSS nr.667-339cc din 3 martie 1951, care prevedea deportarea membrilor sectei ilegale antisovietice a iehoviștilor și membrilor

¹V. Olaru-Cemîrtan, *Deportările din Basarabia*, p. 143

²Prykaz MVD SSSR № 001198 «O Meropryiatyakh po vypolneniyu postanovleniya Soveta mynystrov SSSR № 3785-1538s ot 6 oktiabria 1984 goda o vyseleniy yz Yzmaylskoi oblasti USSR chasty kulakov//Ystoryia stalynskogo Gulaga...- T.1. – P. 515-516 (GA RF. F. R-9401. Op.12 D. 207. T.2. 1948).

³Arhiv HUMVS V Odeskii Oblasti. - F.7. - Spr. 32-33 [M.M. Karaheorhii, M.O. Karaheorhii]; Spr. 10 [O.O. Potlozha]; Spr. 568 [K.O. Potlozha]; Spr. 49-51 [P.D.Fotia, M. I. Fotia, D.M. Fotia]

⁴*Ibidem.* - Spr. 209 [H.H. Bryhadeu], Spr. 336-337 [I.Z. Bryhadeu, G.D. Bryhadeu]; Spr. 126-129 [F. I. Stoikova, I. P. Stoikov, Z. I. Stoikova, P. M. Stoikov]

⁵*Ibidem.* - Spr. 132-135, 137 [Z.S. Smokova, S.D. Smokov, M.M. Smokova, I.D. Smokov, D.I. Smokov,], Spr. 136, 138-139 [V.V. Stefanova, S.I. Stefanov, F.C. Stefanova]

⁶*Ibidem.* - Spr. 155-157 [G.S. Karazheliaskov, P.I. Karazheliaskova, S.G. Karazheliaskov], Spr. 238-240 [Ya.Ya. Matchyn, P. I. Matchyna, Ya.P. Matchyn]

⁷*Ibidem.* - Spr. 163-164 [S.I. Ganchev, D.I. Hanchev], Spr. 169-170 [M. H. Dermenzhi, I. I. Dermenzhi], Spr. 176-180

[M.I. Demirova, I.O. Demirova, G.O. Demirov, E. O. Demirova, O.I. Demirov]

⁸I. Holoborotko, *Natsyonalnost: Hrek. Vynoven!*, O.: Studia «Nehotsiant» 2005, p.213, 226, 232, 251

⁹I. Cașu, *Represiunile comuniste*, p.234

familiilor acestora.

Acțiunea a început la ora 04.00 și s-a încheiat la ora 20.00 în aceeași zi. Familii întregi au fost arestate și deportate în Siberia (reg.Kurgan) în special acuzate de apartenență la organizația religioasă Martorii lui Iehova. La această operațiune au participat 546 de lucrători operativi ai Securității, 1.127 ofițeri și soldați din Ministerul Securității, 275 ofițeri și soldați de miliție și 750 de persoane din cadrul organelor sovietice. Deportarea s-a făcut în două eșaloane, cu vagoanele care au ajuns la destinație la 13-14 aprilie 1951. Pe drum s-au născut câțiva copii și au murit câteva persoane bolnave.

Deportările pe motive etnice, schimbarea numelor proprii ale persoanelor prin rusificare, colectivizarea forțată, exproprierile, industrializarea brutală și forțată prin colonizarea orașelor, foametea în condițiile secetei (1946-1947) – au fost metode de represiune împotriva populației autohtone.

Răfuirea sovieticilor cu cei care au lucrat în administrația română era cruntă, ei fiind considerați automat «trădători de patrie». Cel mai nemilos mașina kaghebisă se purta cu participanții la viața politică a României interbelice, cu membrii partidelor politice, care – prin convingerile lor – erau anticomuniști. Foarte duri bolșevicii au fost față de intelectuali. În mod vădit se făcea curățirea intențională a intelectualilor, în locul lor aducându-se activiști politici peste Nistru și din alte regiuni ale Rusiei. Astăzi nu se cunoaște o cifră exactă a celor care au avut de suferit de pe urma represiunilor, estimările ridicându-se la câteva sute de mii de persoane .

Începând cu 1950, după ce s-au depășit parțial consecințele războiului, s-a efectuat colectivizarea, s-a pornit procesul de industrializare și s-a creat baza ideologică pentru construirea socialismului , represiunile au devenit mai puțin importante. Moartea lui Stalin a fost un moment de cotitură în multe domenii ale vieții sovietice. Structura puterii regimului comunist nu s-a schimbat, dar s-a renunțat la metodele de teroare fizică. La 23 martie 1953, la propunerea lui L.Beria, Sovietul Suprem al URSS a decis amnistia deținuților care au fost condamnați până la 5 ani. Au fost eliberate circa 1 milion de persoane, în mare parte condamnați penal, pe când condamnații politici, ale căror termene de pedeapsă în general depășeau cinci ani, nu au beneficiat de amnistie¹.

Referințe bibliografice:

1. *Arkhir HUMVS V Odeskii Oblasti.* - F.7. - Spr. 32-33 [M.M. Karaheorhii, M.O. Karaheorhii]; Spr. 10 [O.O. Potlozha]; Spr. 568 [K.O. Potlozha]; Spr. 49-51 [P.D.Fotia, M. I. Fotia, D.M. Fotia]
2. A. Cherkasov, *Odessaia Oblast v Velykoi Otechestvennoi Voine (1941-1945 gg.) Okkupatsiya Odessy.* God 1941. – Odessa, 2007.
3. Gorburov, *Golod 1946-1947 rokiv na terytorii Pivdnia URSR,* Kiev, 2001.

¹A. Kolubev, Rossiya, XX vek, Otechestvennaya istoria, 1992, nr.4, p.17

4. E. Zubkova, *Russia after the war. Hopes, illusions and disapointments, 1945-1957*, Odessa, 2009.
5. I. M. Volkov, *Zasuha, golod 1946-1947 godov*, în „*Istoriya SSSR*”, no. 4, 1991.
6. V.Olaru-Cemîrtan, *Deportările din Basarabia 1940-1941, 1944-1956*. Chișinău: S.n.(Tipogr.Lexon Prim), 2017.
7. Prykaz MVD SSSR№ 001198«*O Meropryiatyakh po vypolneniyu postanovleniya Soveta mynystrov SSSR № 3785-1538s ot 6 oktiabria 1984 goda o vyselenyy yz Yzmaylskoi oblasti USSR chasty kulakov/Ystoryia stalynskogo Gulaga...*» - T.1. – P. 515-516 (GA RF. F. R-9401. Op.12 D. 207. T.2. 1948).
8. I. Holoborotko, *Natsyonalnost: Hrek. Vynoven!*, O.: Studia «Nehotsiant» 2005.
9. E. Șișcanu, *Represiunile bolșevice împotriva țăranilor basarabeni între anii 1944 și 1948*», *Analele Sighet 3: anul 1946 – începutul sfârșitului (instituții, mentalități, evenimente)*. Comunicări prezentate la Simpozionul de la Sighetul Marmăției, 7-9 iunie 1996, Fundația Academia Civilă, 1996.
10. V. Pasat, «*Trudnye Stranytsy Ystoryy Moldovy 1940-1950-e gg.*» [Sb. arkh. dokumentovymateryalov scomment. – M. Izd tsentr«Terra» 1994.
11. A. Berca, *Ucraina. Un punct de vedere geopolitic*, București: Editura TOP FORM, 2014.
12. *Yz dokladnoi zapysky zamestytelia prokurora SSSRH.N. Safonova Y.V. Stalynuo kolychestve osuzhdennykh po trudovym ukazam ot 26 yiunia 1940 goda y 26 dekabria 1941 goda//Ystoryia stalynskoho Gulaga...*T.1. – S. 546 (GA RF. F. R-8131. Op.37. D.3147. L. 1-4)
13. I. Cașu, *Represiunile comuniste în Moldova Sovietică // Comisia Prezidențială pentru Analiza Dictaturii Comuniste în România : Raport Final / ed. Vladimir Tismăneanu [et al.]. – București, 2007*
14. K. Gorburov, *Holod 1946-1947 rokiv na terytorii Pivdnia URSR*, Mykolaiv, 2006.
15. HDA SBU. –Kolektsiya dokumentiv. – Ark. 215-217, 266-267, 301-30, York, M. E. Sharpe, 1998
16. <https://biblioteca virtuala. blogspot. Com /search /label /DEPORTARI %20 DIN% 20 BASARABIA?view=classic>

THE WAR BETWEEN ROMANIA AND SOVIET HUNGARY IN 1919 AND THE RESTORATION OF THE MONARCHY IN HUNGARY

RĂZBOIUL ÎNTRE ROMÂNIA ȘI UNGARIA SOVIETICĂ LA 1919 ȘI RESTAURAREA MONARHIEI ÎN UNGARIA

Dmytro BONDARENKO,

The University of Szeged (Hungary)

Rezumat: *Războiul româno-ungar din 1919 nu a fost doar continuarea Primului Război Mondial în Europa Centrală, ci și exportul de contrarevoluție și restabilirea monarhiei în Ungaria. Cu toate acestea, din cauza poziției aliaților împotriva Habsburgilor, Regatul Ungariei a existat fără rege.*

Cuvinte cheie: *Războiul româno-ungar din 1919, Republica sovietică maghiară, contrarevoluția monarhică și restaurarea din Ungaria în 1919, Regatul Ungariei, Karl IV, arhiducele Iosif August, vice-amiralul regent Miklos Horthy, Regatul României, Ferdinand I.*

CZU: 94(498+439)''1919''

Abstract: *The Romanian-Hungarian War of 1919 was not only the continuation of World War I in Central Europe, but also the export of counter-revolution and the restoration of the monarchy in Hungary. However, because of the Allies position against the Habsburgs, the Kingdom of Hungary existed without the king.*

Keywords: *the Romanian-Hungarian War of 1919, the Hungarian Soviet Republic, the Monarchist Counter-revolution and Restoration in Hungary in 1919, the Kingdom of Hungary, Karl IV, Archduke Joseph August, Regent Vice-Admiral Miklos Horthy, the Kingdom of Romania, Ferdinand I.*

UDC: 94(498+439)''1919''

The Romanian-Hungarian war of 1919 or, in other words, the Romanian intervention in Soviet Hungary is considered by many researchers in the context of the continuation of the First World War in Central Europe, more precisely, in its final phase between the Padua Armistice and the Trianon peace treaty.¹ First

¹ Mária Ormos, *Pádovától Trianonig*, Budapest, Kossuth, 1983; Idem, *From Padua to the Trianon, 1918-1920*, Boulder, Social Science Monographs & Budapest: Akadémiai, 1990; Keith Hitchins, *Rumania, 1866-1947*, Oxford, Clarendon Press & New York, Oxford University Press, 1994, p. 279-291; Ignác Romsics, *A trianoni békeszerződés*, Budapest, Osiris, 2001; Idem, *The Dismantling of Historic Hungary: the Peace Treaty of Trianon, 1920*, Boulder & Wayne & New York, Social Science Monographs, 2002; Glenn Torrey, *The Romanian Battlefield in World War I*, Lawrence, the University Press of Kansas, 2011, p. 314-327; Dumitru Preda, Costica Prodan, *Romania in WWI*, Saarbrücken, Lambert Academic Publishing, 2012, p. 141-168; Miklós Nagy, *Magyarország az első világháborúban*, Budapest, Kárpátia Stúdió, 2014, o. 109-119.

of all, Romania tried to complete the process of its national unification and realize its territorial claims according to the Bucharest Agreement between Romania and the Entente of 1916. On the other hand, the decision to intervene in Hungary was taken by not only the Romanian government and the Crown Council but also the Entente on April 10, 1919,¹ because of the threat of Bolshevism enlargement in Europe. The establishment of Soviet power in Hungary on March 21, 1919, became a further stimulus for the spread of Bolshevism, for instance, on April 7, 1919, the Bavarian Soviet Republic was proclaimed.² Even in Italy, in spring 1919, the Italian Federation of Metal Workers (FIOM) subsequently tried to transform “internal commissions” into factory councils with a managerial function, by conducting a series of strikes and occupations of the factories.³ By the end of 1919, the Italian Socialist Party gained momentum by forming a significant faction in parliament and taking positions in local government.⁴

In fact, after the emergence of the second Bolshevik state in Europe (Hungarian Soviet Republic), the Entente was forced to restrict the Anti-Bolshevik intervention in Russia to regroup against a new threat in Central Europe. For example, according to the decision of the Entente Council of March 27, 1919, the multinational forces (mainly, the French and the Greek troops) stationed in Odessa were withdrawn behind the Dniester to reinforce the Romanian border.⁵

Thus, Romania started to wage the war against Bolshevism on two fronts: the Russian and the Hungarian. As it was noted in the French newspaper “Le Temps” of 30 March 1919: “*Romania is today simultaneously threatened on three sides: 1. To the East on the Nistru and to the North in Bukovina by the Bolsheviks... 2. To the West, in Transylvania, by the Hungarians... a red army... 3. In the South, along the Danube and in Dobrogea by the*

¹ Mária Ormos, *From Padua to the Trianon, 1918-1920...* p. 232-234; Dumitru Preda, Costica Prodan, *Op. cit.*, p. 147.

² Gabriel Kuhn (ed.), *All Power to the Councils! A Documentary History of the German Revolution of 1918-1919*, Oakland, PM Press, 2012, p. 235-251; Miklós Nagy, *Op. cit.*, p. 116 (tévkép); Idem, *Magyar honvédő háború 1918-1919*. In: Nagy Magyarország, IV, év. 3, 2012, o. 10 (tévkép).

³ Daniel Guérin, *Anarchism: From Theory to Practice*, New York: Monthly Review Press, 1970, p. 158.

⁴ Emilio Gentile, *Paramilitáris erőszak Olaszországban: a fasizmus alapjai és a totalitarizmus eredete*. In: Robert Gerwarth, John Horne (szerk.), *Háború béke idején. Paramilitáris erőszak Európában az első világháború után*, Budapest, L'Harmattan Kiadó, 2018, o. 110.

⁵ Антон Деникин, *Вооруженные силы Юга России*, Москва, Айрис-пресс, 2006, с. 415-417; Виктор Савченко, Пьер Бутоннэ, *Французское военное присутствие в “Одесском районе” (декабрь 1918 - апрель 1919): к вопросу о причинах неудач “Южнорусской” экспедиции*. In: *Юго-Запад. Одессика*, Вып. 13, 2012, с. 159, 162-165, 171; Dan Diner, *Cataclysms. A History of the Twentieth Century from Europe's Edge*, Madison, the University of Wisconsin Press, 2008, p. 68.

Bulgarians".¹ Under this circumstances, the Romanian army started to attack Soviet Hungary on April 16, 1919,² and on 30 April - 1 May 1919 the Romanian troops advanced the Theiss or Tisa (Tisza in Hungarian).³ The ratio of forces on this front was following: 61,000 soldiers of the Romanian army against 37,000 warriors of the Hungarian Red army.⁴

The Russian Red Army which had 30,000 warriors against 10,000 Romanians, advanced the Dniester on 22 April 1919, but started to attack Romania only on 1 May 1919,⁵ when Soviet Hungary proposed the armistice. So, this fact let Romania deploy some part of its troops to the Russian front and by the end of month Romanian, French and Greek allied forces on the Dniester amounted to 43,000-45,000 soldiers.⁶ Beginning with 14 June 1919 had created a lull in the fighting on the Russian front, that allowed Romania to reduce its troops on the Dniester to 28,000 by 20 June 1919.

Soviet Hungary seized the armistice to mobilize for a new offensive on Romanian front, which started on 20 July 1919.⁷ The ratio of forces at this time changed in the following way: 57,000 the Hungarian Reds against 90,000 soldiers of the Romanian army.⁸ Having launched this offensive, Soviet Hungary supposed that Soviet Russia would also do the same, but, on the contrary, the Russian Red Army was forced to retreat because of the simultaneous Polish and the Russian White army offensive.⁹ Moreover, having made the counterattack, the Romanian army crossed the Dniester and occupied Tiraspol.¹⁰

The offensive of the Hungarian Red Army was run out of steam on 23 July and the Romanian troops began to counteroffensive very effectively on 24 July 1919.¹¹ On 1 August 1919, they crossed the Tisa and then entered Budapest on 3 August 1919 and liquidated the Soviet power in Hungary.¹²

¹ Dumitru Preda, Costica Prodan, *Op. cit.* p. 147.

² Mária Ormos, *Pádovától Trianonig...* o. 237-238; Idem, *From Padua to the Trianon, 1918-1920...* p. 233-234; Ignác Romsics, *A trianoni békeszerződés...* o. 137; Glenn Torrey, *Op. cit.*, p. 324-325; Dumitru Preda, Costica Prodan, *Op. cit.*, p. 147-148; Margaret MacMillan, *Paris, 1919. Six Months that Changed the World*, New York, Random House, 2002, p. 265-266.

³ Dumitru Preda, Costica Prodan, *Op. cit.*, p. 152.

⁴ *Ibid.*, p. 148-150; Miklós Nagy, *Magyarország az első világháborúban...* o. 115 (térkép).

⁵ Михаил Мельтюхов, *Бессарабский вопрос между мировыми войнами 1917-1940*, Москва, Вече, 2010, с. 77.

⁶ *Ibid.*, с. 85.

⁷ Charles Clark, *United Romania*, New York, Dodd, Mead and Co, 1932, p. 194; Dumitru Preda, Costica Prodan, *Op. cit.*, p. 157-158.

⁸ Dumitru Preda, Costica Prodan, *Op. cit.*, p. 156-160.

⁹ Mária Ormos, *From Padua to the Trianon, 1918-1920...* p. 291; Антон Деникин, *Op. cit.*, 482-483, 484 (карта), 487-488, 498-499.

¹⁰ Антон Деникин, *Op. cit.*, с. 583-584.

¹¹ Dumitru Preda, Costica Prodan, *Op. cit.*, p. 157-160; Mária Ormos, *From Padua to the Trianon, 1918-1920...* p. 321, 323.

¹² Margaret MacMillan, *Op. cit.*, p. 266-267.

It should be noted that the League of Nations' Big Four was against the Romanian occupation of Budapest, but Ionel Brătianu stressed: "*We wanted in a spirit of solidarity with the Entente to march on Pest in order to help in the re-establishment of order*".¹

The western and southern parts of the country were liberated by the Hungarian White Army under the command of Vice-Admiral Miklos Horthy.² It should be noted that in the summer of 1919, Archduke Joseph August was proclaimed as a regent of the Kingdom of Hungary, but was forced to abdicate after only two weeks because the Allies would not recognize him, as he represented the Habsburgs.³ Finally, faced by strong opposition of the Entente to see the Hungarian legitimate sovereign, King Karl IV, restored to his throne, on 1 March 1920, the National Assembly elected Vice-Admiral Miklós Horthy, commander-in-chief of Hungarian National Army, as a Regent of the Kingdom of Hungary.⁴

In March and in October 1921, Karl's attempts to regain the throne in Budapest were rejected by Horthy's government because of the real threat of intervention from the Allies and neighboring countries. Thus, due to the Entente pressure, the Kingdom of Hungary, restored by Romanian intervention, existed without the king.

Bibliography:

1. Clark, Charles, *United Romania* (New York: Dodd, Mead and Co, 1932).
2. De Daruvar, Yves, *The Tragic Fate of Hungary* (München, 1974).
3. Diner, Dan, *Cataclysms. A History of the Twentieth Century from Europe's Edge* (Madison: the University of Wisconsin Press, 2008).
4. Gerwarth, Robert, Horne, John (szerk.), *Háború béke idején. Paramilitáris erőszak Európában az első világháború után* (Budapest: L'Harmattan Kiadó, 2018).
5. Guérin, Daniel, *Anarchism: From Theory to Practice* (New York: Monthly Review Press, 1970).
6. Hitchins, Keith, *Rumania, 1866-1947* (Oxford: Clarendon Press, New York: Oxford University Press, 1994).
7. Kuhn, Gabriel (ed.), *All Power to the Councils! A Documentary History of the German Revolution of 1918-1919* (Oakland: PM Press, 2012).
8. MacMillan, Margaret, *Paris, 1919. Six Months that Changed the World*

¹ *Ibid.*, p. 266-267.

² Sándor Szilassy, *Revolutionary Hungary, 1918-1921*, Astor Park, Danubian Press, Inc., 1971, p. 66; Yves de Daruvar, *The Tragic Fate of Hungary*, München, 1974, p. 79; Janos Suba, *A románok Magyarországon*. In: *Nagy Magyarország*, év. 3, 2012, o. 68, 70-71, 74-75.

³ Mária Ormos, *From Padua to the Trianon, 1918-1920...* p. 334, 339, 343-344, 372.

⁴ Yves de Daruvar, *Op. cit.*, p. 79.

- (New York: Random House, 2002).
9. Nagy Magyarország, IV, évfolyam 3 (Budapest, 2012).
 10. Nagy, Miklós, *Magyarország az első világháborúban* (Budapest: Kárpátia Stúdió, 2014).
 11. Ormos, Mária, *From Padua to the Trianon, 1918-1920* (Boulder: Social Science Monographs, Budapest: Akadémiai, 1990).
 12. Ormos, Mária, *Pádovától Trianonig* (Budapest: Kossuth, 1983).
 13. Preda, Dumitru, Prodan, Costica, *Romania in WWI* (Saarbrücken: Lambert Academic Publishing, 2012).
 14. Romsics, Ignác, *A trianoni békeszerződés* (Budapest: Osiris, 2001).
 15. Romsics, Ignác, *The Dismantling of Historic Hungary: the Peace Treaty of Trianon, 1920* (Boulder, Wayne, New York: Social Science Monographs, 2002).
 16. Szilassy, Sándor, *Revolutionary Hungary, 1918-1921* (Astor Park: the Danubian Press, 1971).
 17. Torrey, Glenn, *The Romanian Battlefield in World War I* (Lawrence: the University Press of Kansas, 2011).
 18. Деникин, Антон, *Вооруженные силы Юга России* (Москва: Айрис-пресс, 2006).
 19. Мельтюхов, Михаил, *Бессарабский вопрос между мировыми войнами 1917-1940* (Москва, Вече, 2010).
 20. Савченко, Виктор, Бутоннэ, Пьер, *Французское военное присутствие в "Одесском районе" (декабрь 1918 - апрель 1919): к вопросу о причинах неудач "Южнорусской" экспедиции*. In: *Юго-Запад. Одессика*, Вып. 13 (Одесса: Печатный дом, 2012), с. 120-184.

DEZVOLTAREA LIMBAJULUI LA PREȘCOLARI PRIN JOC

LANGUAGE DEVELOPMENT AT PRESCHOOL BY GAME

Snejana COJOCARI-LUCHIAN, dr., conf. univ.
Departamentul Istorie și Teoria Educației
Facultatea Științe Umaniste și Pedagogice
Universitatea de Stat „B.P. Hasdeu” din Cahul
Email: scfulgusor81@gmail.com

Rezumat: *Jocul reprezintă principalul instrument de dezvoltare a limbajului la preșcolari în aspect fonetic, lexical, gramatical, semantic, de îmbogățire a vocabularului (cantitativ, calitativ) și de formare a pre-achizițiilor citit-scrisului. Limbajul, comunicarea și alfabetizarea reprezintă condiții primordiale pentru dezvoltarea holistică a preșcolarului și integrarea acestuia în societate, antrenând intens copilul în stimularea și exercitarea vorbirii în direcția propusă, fără ca el să conștientizeze acest lucru. Educația prin joc formează competențe, valori și abordări comune în viața copilului preșcolar, care reflectă așteptările societății cu privire la rolul și responsabilitățile unei personalități în dezvoltare. Jocurile didactice propuse oferă copiilor posibilitatea de a investiga, de a-și satisface curiozitatea, de a exploata mediul în interiorul și în afara sălii de joacă, de a-și extinde, de a-și satisface sentimentul de mirare, de a acumula experiență de succes și de a dezvolta o atitudine pozitivă pentru învățare, ajutându-l astfel, să învețe și să-și controleze propriile comportamente.*

Cuvinte - cheie: *preșcolari, joc, limbaj, dezvoltarea limbajului.*

CZU: 373.2.091:37.02

Summary: *The game is the main tool for language development at preschool in phonetic, lexical, grammatical, semantic, vocabulary enrichment (quantitative, qualitative) and pre-read-writing preprocurement training. Language, communication and literacy are paramount conditions for the holistic development of preschool and its integration into society, intensively training the child in stimulating and exercising speech in the proposed direction, without him aware of this. Game education forms common skills, values and approaches in the life of the preschool child, reflecting the company's expectations of the role and responsibilities of a developing personality. The proposed teaching games provide children with the opportunity to investigate, to satisfy their curiosity, to explore the environment inside and outside the playroom, to expand, to satisfy their sense of wonder, to accumulate successful experience and to Develop a positive attitude for learning, helping him to learn and control his own behaviors.*

Keywords: *preschool, game, language, language development.*

UDC: 373.2.091:37.02

Una din metodele folosite de cadrele didactice în dezvoltarea limbajului

și a capacităților de exprimare a copiilor este jocul. Această metodă este utilizată în scopul stimulării curiozității copiilor și a setei de cunoaștere. La vârsta preșcolară informațiile achiziționate de copil devin clare și limbajul lui înregistrează modificări calitative și cantitative însemnate. În limbajul preșcolarului mic sub aspect fonematic lipsește claritatea și precizia sunetelor care compun cuvintele, se întâlnesc deficiențe de pronunție, inversiune sau omisiuni de sunete. În aspect lexical, se înregistrează modificări în înțelegerea semnificației cuvintelor și în sensul creșterii numărului de cuvinte. Dacă ne referim la structura gramaticală se realizează trecerea la forme mai complexe, copilul începe treptat să construiască propoziții dezvoltate sau fraze, începe să se formeze și expresivitatea propriului limbaj. De aceea, în formarea afectivă și cognitivă a copilului, însușirea corectă a limbajului oral constituie o primă și esențială treaptă [3].

Pentru a extinde și a exersa unele deprinderi dobândite: de pronunțare corectă a cuvintelor, de exprimare corectă, de formulare a propozițiilor, de comunicare, este necesar să se utilizeze jocul ca metodă ce atrage preșcolarii și-i convinge să participe la activități din proprie inițiativă [2, p.35].

Or, jocul ca metodă activ-participativă, utilizată în cadrul activității copiilor, contribuie nu numai la dezvoltarea sferei de cunoaștere, a capacităților de exprimare, a semanticii și nuanțării limbii prin folosirea unor cuvinte și expresii legate de aspectul, forma, culoarea obiectelor cunoscute de copil, dar și la dezvoltarea comportamentelor adecvate vârstei și formarea personalității, prin stimularea motivației intrinseci, a voinței, a dorinței de a obține rezultate satisfăcătoare prin efort propriu.

Rolul educatorului este de a interveni de fiecare dată pentru a îmbogăți vocabularul copiilor, de a corecta o pronunție greșită sau pentru a fixa cunoștințele noi deprinse. Foarte important este ca educatorul să utilizeze jocurile care pun în evidență poziționarea cuvintelor de legătură. Când copilul se pregătește pentru citit-scris, e necesar să se pună accent deosebit pe despărțirea cuvintelor în silabe.

Pentru dezvoltarea limbajului preșcolarilor este necesar respectarea unor cerințe:

- jocul verbal trebuie să fie bine selectat și corect dirijat;
- cadrele didactice trebuie să identifice cazurile de deficiențe verbale pentru a le corecta;
- să se stimuleze interesul copiilor pentru joc prin utilizarea diverselor materiale intuitive;
- să se evite inhibarea copiilor care au deficiențe de limbaj;
- jocul să-i permită educatorului să îmbogățească și să dinamizeze vocabularul preșcolarilor;
- activitatea de joc, și mai ales, jocurile verbale să faciliteze trecerea lentă a copiilor preșcolari la activitatea de învățare [6, p. 48-50].

K. Edenhammar și E. Wahlund în studiul *Fără joc nu există dezvoltare* consideră că prin joc copilul construiește lumea, o apropie, o analizează și caută să o înțeleagă [apud 11, p. 57] prin joc copilul învață, își antrenează creativitatea, depune efortul unei activități de muncă. În joc copilul are posibilitatea și libertatea de a încerca să facă diverse lucruri în felul său personal. Prin urmare putem afirma că jocul este plăcere și satisfacție pentru copil. *Inițiativa, alegerea, decizia acțiunii și continuării ei, modul și suportul jocului* sunt elemente care provoacă dezvoltarea și de aceea este bine ca ele să pornească de la copil, așa cum se întâmplă în jocul spontan [1, p.45].

Prin activitatea de joc copiii:

- **desfășoară o activitate în sensul identității personale**, urmează cerințele și determinările de bază ale ființei lor;
- **rezolvă probleme de viață** din mediul lor înconjurător fizic și social;
- **experimentează** posibilități de adaptare, de a deveni mai flexibili în gândire și în rezolvarea problemelor. Procesul acesta este mai important decât produsul;
- **crează** soluții diferite, exprimă experiențele lor în simboluri, ceea ce îi va ajuta să gândească abstract;
- **comunică cu ceilalți și/sau cu sine**, vorbesc, folosesc cuvinte multe, se exprimă plastic și învață în general limbajul;
- **ascultă, înțeleg;**
- **folosesc obiectele** din jurul lor în scopul pentru care sunt create (învață utilitatea lucrurilor), dar și în alte scopuri (devin creativi);
- **se concentrează** pe ceea ce fac, devin atenți, motivați și interesați [ibidem, p. 57-58].

Jocuri verbale.

Prietenii primăverii

Obiective. Dezvoltarea limbajului corect. Să răspundă corect la întrebări și să alcătuiască mici povestioare. Exersarea cunoștințelor elevilor despre anotimpul *primăvara*.

Reguli. Copiii sunt împărțiți în trei echipe, fiecărei dintre acestea li se va adresa o serie de întrebări, cei care vor răspunde corect la întrebări, vor fi învingătorii jocului.

Materiale: cartonașe ce conțin denumirea echipelor, imagini cu anotimpul *primăvara*.

Vocabular: ghiocelul, graurul, Baba Dochia, mugurii, zarzării etc.

Desfășurarea jocului: pentru desfășurarea activității copiii sunt împărțiți în trei echipe, prin tragere la sorț: *echipa păsărilor, echipa florilor, echipa copăceilor*. După repartizarea pe echipe, pentru ca fiecare dintre acestea să-și păstreze numele atribuit, li se vor adresa o serie de întrebări cu privire la aspectele specifice anotimpului *primăvara*. Copiii din fiecare echipă se pot

consulta, pentru a da răspunsurile corecte. Apoi, fiecare echipă se va prezenta celorlalte, recitând poezii și denumind povești care se referă la numele echipei. Pentru fiecare răspuns corect, copiii vor primi câte un punct. Vor fi declarați câștigători copiii care au obținut cel mai mare număr de puncte. Pentru a generaliza răspunsurile acestui joc, câte un copil din fiecare echipă, ajutați de ceilalți urmează să alcătuiască o mică povestioară.

Cuvântul interzis

Obiective: Activitatea și îmbogățirea vocabularului. Formularea corectă a răspunsurilor.

Reguli. Copiilor li se spune cuvântul interzis. Ei trebuie să găsească alte formulări la întrebarea pusă ca să nu utilizez cuvântul stabilit anterior.

Materiale: fișe cu cuvinte interzise.

Vocabular: primăvara, iarna, etc.

Desfășurarea jocului: jocul se poate desfășura în colectiv sau în perechi. Se cere ca la întrebările educatorului, copiii să răspundă în așa fel încât un anumit cuvânt stabilit anterior să nu fie folosit, ci să găsească alte formulări care să constituie totuși răspunsul la întrebarea pusă. Aceasta trebuie constituită astfel, încât să ceară în răspuns folosirea cuvântului interzis. Pentru fiecare răspuns se pune la dispoziție un minut de gândire. Dacă se consideră necesar, înainte de joc se poate face o mică pregătire a elevilor dându-se 1-2 exemple.

Cuvântul interzis *primăvara*.

Î. „Când se topește zăpada?”

R. „În anotimpul când înfloresc ghiociei”.

Î. „Despre ce anotimp se vorbește în aceste versuri?”

„Primăvară, primăvară,

Vin-o iar la noi în țară”.

R. „Despre anotimpul care urmează după iarnă”.

Î. „Când vin păsările călătoare?”

R. „Când încep să înflorească pomii”.

Cuvântul interzis se poate schimba de mai multe ori în timpul jocului. La sfârșitul jocului vor fi evidențiați copiii care au formulat răspunsurile corect și au dat dovadă de mai multă imaginație.

Ce s-a întâmplat?

Obiective: Formarea priceperilor de a deosebi literele (b-p, g-c etc). Consolidarea deprinderilor de alcătuire corectă a propozițiilor.

Reguli: Copiii să descopere litera care lipsește și să compună cuvinte cu ajutorul alfabetului decupat.

Materiale: alfabetul decupat, sârmă, ață etc.

Vocabular: dulap, dulceață, băiatul, badea, găsește, grăbește etc.

Desfășurarea jocului: Educatorul împarte copiii în patru echipe. Pe masa fiecărei echipe sunt așezate mai multe litere (5-6 litere). Copiii le privesc cu atenție, închid ochii, o literă dispare. Se cere copiilor să descopere litera care

lipsește. La o echipă se ia de pe masă litera *b*, la altă echipă *p*, la a treia echipă – litera *g*, și la cealaltă – litera *c*.

După ce au descoperit litera, primesc câte o sârmă subțire colorată și li se cere s-o îndoiaie realizând litera. Apoi copiii trebuie să compună cuvinte cu această literă. Echipei care va avea cele mai multe cuvinte li se va acorda maximum de puncte. Pe masă, copiii au mai multe litere (5 – 6 litere), de exemplu cu trei din literele inițiale să compună propoziții: B.....g.....d....., în ordinea care doresc ei, dar să respecte topica cuvintelor. Va câștiga echipa cea mai activă și care a adunat cele mai multe puncte [ibidem, p. 50-51].

Jocurile spontane reprezintă acele jocuri în care lipsește dirijarea adultului. Educatoarea poate observa copiii, preferințele lor în alegerea jocurilor și le poate pregăti materialele, jucăriile, conținuturi sau variante pentru ale fi de folos copiilor atunci când se joacă. Intervenția educatoarei trebuie să fie cât mai discretă, pentru a nu perturba sau dirija copiii în timp ce se joacă. Se poate ca și educatoarea să participe la astfel de joc, doar ca partener egal de joc.

J. Piaget a clasificat aceste jocuri spontane în funcție de criteriul evolutiv, obținând următoarele tipuri fundamentale: jocul de exersare, jocul simbolic, jocul cu reguli și jocul de construcție.

Jocul - exercițiu sau funcțional are rol de antrenament al analizatorilor, al limbajului sau al deprinderilor motorii. Copilul sare, aleargă, selectează obiecte după mărimi, formă, culoare, exersându-și astfel atenția. Elementele acestui tip de joc și regulile sunt simple, importanța competenței cu sine sau cu adulții este predominantă. Copiii își exersează versificația, dezvoltându-și astfel limbajul, socializarea. În timpul acestui tip de joc el poate număra de câte ori poate sări într-un picior, pune întrebări la nesfârșit, inventează povestioare cu sens hazliu, cară obiecte dintr-un loc în altul, demonstrează și încearcă să repare mașinuțe, aruncă pe joc și adună obiecte, caută obiecte ascunse de alții ș.a.m.d. Jocurile de exersare trebuie acceptate și încurajate de adult, deoarece astfel el încearcă să se descurce singur, începe să se încreadă în propriile forțe.

Jocul simbolic sau de creație ajută mult copilul la exprimarea sa liberă și la dezvoltarea limbajului, fiindcă subiectul și regulile acestui tip de joc sunt inventate de copii. Se întâlnesc foarte multe variante, de exemplu:

- Jocuri cu subiecte din viața cotidiană, inspirate din activitățile adulților: de-a familia, de-a școala, de-a frizeria, de-a șoferul, de-a doctorul ș. a.

- Jocuri cu subiect din povești, din spectacole sau emisiuni vizionate: serbare, teatru improvizat, parada modei ș. a.

- Jocuri sugerate de obiecte uzuale pe care le utilizează în alte scopuri: un băț în loc de cal, o pălărie ca oală, un paravan ca scenă de teatru de păpuși, u cutie și o lingură ca telefon.

- Jocuri de construcție cu diferite materiale.

Copiii se costumează, schimbă îmbrăcămintea păpușilor, joacă roluri sau

le interpretează cu ajutorul păpușilor, al animalelor – jucării sau al teatrului de păpuși. Deseori, copiii aleg subiecte fantastice pentru joc, ca existența extraterestrilor, a roboților, monștrilor, ființe ireale. Când copiii sunt mai măricei, jocul de creație devine mai complex, intervin înțelegeri asupra respectării regulilor sau un plan sumar al jocului, negociind diferite variante posibile. Se adoptă convenții, simboluri acceptate de partenerii de joc, rămânând loc și de improvizare, ideile unui copil sau preluate și amplificate de ceilalți, realizându-se un fel de creativitate de grup.

Jocul cu reguli are un caracter competitiv. Regula este o convenție între parteneri cu privire la procedeul adoptat sau la rezultat. Adesea apar controverse privind adoptarea unor reguli. Acest tip de joc apare după vârsta de 4 ani și se dezvoltă până la intrarea în școală și după aceea. Jocurile pot fi adoptate de la copiii mai mari sau inventate în grup. Cele mai numeroase sunt jocurile de mișcare și intelectuale. Cele mai multe jocuri cu reguli reprezintă jocurile didactice, pe care copiii le preiau, deoarece preșcolarii adoptă și stabilesc cu dificultate reguli acceptate de toți participanții jocului.

Jocul de construcție este foarte frecvent în cadrul grădiniței, deoarece la dispoziția copilului se pune cuburi, mozaic, materiale plastice, cărămizi din materiale ușoare și punerea la dispoziție a unui spațiu mare. Iarna copiii pot construi din zăpadă, iar vara din nisip. De la 3 la 6 ani, copilul este oricând dispun să înșurubeze, să-și confecționeze jucării, să-și facă adăposturi ș. a. Jocurile de construcție dezvoltă simțurile, orientarea în spațiu, coordonarea ochi – mână, dezvoltarea limbajului, dar îndeosebi gândirea proiectivă, inteligența practică, imaginația creatoare și gustul estetic.

Jocul didactic reprezintă un mijloc de accelerare a trecerii de la un joc la învățare, deoarece îmbină ludicul cu asimilarea de cunoștințe și formarea unor capacități de cunoaștere. Jocul didactic este propus, organizat și condus de educator, în scopul realizării unor sarcini didactice precise. Există o mare varietate de jocuri didactice, inspirate de jocurile spontane ale copiilor, dar urmărind obiective intelectuale, motrice, de socializare, de repetare a unor cunoștințe însușite sau de exersare a unor deprinderi. În acest tip de jocuri sunt incluse jocuri de mișcare cu reguli, ce contribuie la dezvoltarea atenției, memoriei, imaginației, limbajului, la exersarea unor automatisme, mișcări, acțiuni simple, prin imitarea unor activități reale. Jocurile senzoriale vizează văzul, auzul, simțul tactil, mirosul sau simțul orientării. Jocurile de analiză perceptivă vizuală contribuie la creșterea sensibilității analizatorului și perceperea selectivă a unor forme, culori, dimensiuni ș. a. Mai sunt și alte tipuri de joc care contribuie la compararea sau clasificarea pieselor după anumite criterii date, și anume jocurile logice, care trebuie bine selectate ca dezvoltarea intelectuală a copiilor să fie la un nivel înalt, contribuind astfel și la dezvoltarea limbajului corect.

Jocurile gramaticale și cele lexicale vizează utilizarea unor forme

corecte de exprimare, de exemplu: *eu spun una, tu spui multe, despărțirea în silabe, identificarea sunetelor cu care încep sau se termină un cuvânt* ș. a. Însă jocurile muzicale urmăresc reproducerea unor melodii, ritmuri, recunoașterea unor instrumente după sunet ș. a. Jocurile de construcție după model vizează execuția corectă, după un plan (desen). Jocurile didactice trebuie să trezească interesul copiilor, să-i angajeze plenar, să-i distreze. Astfel, se pot organiza simple exerciții [2, p. 82-86; 8, p. 25; 10].

Există foarte multe **jocuri verbale** care ajută preșcolarul să-și dezvolte vocabularul, să perceapă enunțurile din vorbirea adulților și a copiilor, să sesizeze, să înțeleagă și să deosebească diverse forme de exprimări. Însă una dintre problemele majore privind formarea și dezvoltarea personalității copilului o constituie totuși limbajul – principalul instrument de formare și informare a omului, care reprezintă o activitate umană de comunicare prin intermediul limbii vorbite, care se însușește treptat, se învață și se sistematizează prin nenumărate exersări, experiențe, care își au debutul în copilărie și se extind pe tot parcursul vieții. Limbajul reprezintă și instrumentul gândirii, fiind indisolubil legat de acest proces psihic. Gândirea reprezintă o succesiune de operații care duc la dezvoltarea unor aspecte importante ale realității la rezolvarea unor probleme. Ea operează anume cu semne lingvistice, iar limbajul reprezintă modul specific de exprimare a sentimentelor și a gândurilor.

Una dintre modalitățile de formare și dezvoltare a limbajului oral la preșcolari, după cum menționează și psihologii, pedagogii, este folosirea imaginii. Necesitatea utilizării acesteia este determinată de relațiile exigente între cunoștințele copilului și limbaj, de tipul gândirii preșcolarilor, de interacțiunea dintre obiect-imagie. Imaginea influențează asupra emoțiilor privitorului, trezește interesul pentru a povesti, îi face să vorbească și pe cei mai tăcuți și retrași copii, dezvoltă încrederea în sine, contribuie la evoluția tuturor formelor de limbaj, îndeosebi a celui dialogat și monologat. Aceasta a și condiționat problema cercetării, cum ar trebui valorificate lucrurile în scopul dezvoltării limbajului la preșcolari. La dezvoltarea limbajului mai este influențată și atitudinea adultului în scopul dezvoltării vorbirii la copilul mic. Lectura după imagini joacă un rol important în această sferă de dezvoltare. Fiind una dintre cele mai complexe fenomene psihosociale, limbajul reprezintă actul fundamental de legitimare a omului și de situare a sa pe scara evoluției și progresului materiei vii, reprezintă funcția de exprimare și de comunicare a gândirii prin utilizarea de semne, care au o valoare identică pentru toți indivizii din aceeași specie, în limitele unei arii determinate. Dat fiind faptul că nu există nici un proces psihic care să nu depindă de limbajul verbal, menționând că acest gen de limbaj este indispensabil desfășurării activității psihice umane. Informațiile mediate de limbaj sunt reținute și reactualizate mai ușor cu ajutorul memoriei, iar produsele imaginației sunt realizate și înțelese prin limbaj.

Obiectele percepute capătă semnificație doar prin intermediul limbajului.

Emil Verza consideră că relația dintre limbaj, învățare și evoluția personalității copilului este una esențială, mulțumită faptului că în copilărie comunicarea verbală pune amprenta asupra dezvoltării psihice a omului, asupra capacității sale interioare, intelectuale, a personalității sale fiind, la rândul său, influențat de acesta. Deci, nivelul dezvoltării limbajului copiilor este un indiciu al proceselor gândirii. Reprezintă o necesitate absolută ca micii copii să dobândească încă de la vârsta preșcolară capacitatea de a comunica cu cei din jur, de a-și exprima în mod clar, logic impresiile, ideile, ceea ce va constitui o bază în activitatea sa școlară

Există mai multe posibilități de a îmbogăți vocabularul preșcolarilor, una dintre acestea o constituie și lectura după imagini. Despre valoarea imaginilor, este argumentată prin faptul că prin intermediul acesteia omul primește peste 80% din informații, contribuind la multiplicarea și diversificarea fără precedent a surselor de cunoaștere, de informație, ce stau la dispoziția instituțiilor de învățământ și a specialiștilor din diferite domenii de activitate. Imaginea se regăsește în prezent într-un larg registru de mijloace audiovizuale ce servesc îmbogățirea activității instructiv – educative din învățământ, inclusiv cel preșcolar. Ea, imaginea reușește să se plaseze tot mai mult la același rang cu cuvântul vorbit sau scris și prin aceasta a căpătat virtuțile unui veritabil instrument de comunicare a mesajelor umane, a unor conținuturi culturale. Necesitatea de a se utiliza imaginile este determinată de relațiile existente între cunoștințele copilului și limbaj, de interacțiunea dintre obiect-imagine mentală-cuvânt. În acest fel va fi respectată principala cerință a învățământului intuitiv. Astfel, intuiția poate fi dirijată spre a fi sistematică, activă și corelată de interesele și trebuințele copilului. Copiii stăpânesc reacții afective, emotive și participative și datorită acestui fapt ele capătă o utilizare tot mai frecventă în instituțiile de învățământ. Tabloul, fotografia trebuie să ocupe un loc privilegiat pentru a favoriza creativitatea, comunicarea, imaginația. Lucrul asupra imaginilor urmărește exersarea competențelor de observare, susținerea proceselor intelectuale care însoțesc observarea, dezvoltarea limbajului copilului, dezvoltarea unor trăiri afective, morale și estetice [apud 5, p. 45].

Jocuri de dezvoltare a limbajului la preșcolari proiectate în Curriculum pentru Educație Timpurie [6]

Jocurile dezvoltă la copii funcțiile mintale și motrice:

- **Funcția principală** reprezintă realizarea eului, manifestarea personalității.

- **Funcțiile secundare** dețin un rol de divertisment, de relaxare și odihnă.

Jocul este o formă de manifestare a copilului. Prin joc copilul transmite idei, obiceiuri, tradiții de la o generație la alta.

Jean Piaget stabilește următoarele funcții ale jocului, considerând că el reprezintă o modalitate de adaptare, de asimilare și acordare:

- **Funcția de adaptare** – se asimilează prin asimilarea realului la eu și prin acomodare, prin imitație a eului la real, și reprezintă cea mai importantă funcție.

- **Funcția formativă și informativă.**

- **Funcție de descărcare a energiilor** – rezolvarea conflictelor afective.

- **Funcție de socializare a copilului.**

Jocul este format din straturi psihologice care asigură capacitatea omului de a transfigura realitatea în imaginar, de a opera cu simboluri, cu semne care semnifică un obiect, acțiuni și fapte care manifestă altceva decât realitatea. Omul acționează diferit și creativ în diferite situații din viață, iar prin joc el poate adopta diferite roluri sociale, ceea ce-i dezvoltă imaginația, creativitatea unei persoane. Această activitate este semnificativă pentru om, dominând cel mai mult în timpul copilăriei, prin care copilul își poate satisface dorințele sale. Astfel el acționează conștient, creându-și lumea sa imaginară pe care și-o dorește.

Jocul didactic reprezintă o activitate dirijată în cadrul instituțiilor preșcolare. Acest tip de activitate poate fi utilizată și ca o metodă didactică, fiind încadrat într-o activitate obligatorie.

Acest tip de activitate implică următoarele procese psihice:

- Gândirea – în care cuprinde analiza, sinteza, comparația, generalizarea.

- Memoria.

- Atenția și spiritul de observație.

- Voința.

- Imaginația.

- Limbajul.

Cadrul didactic cu ajutorul jocului didactic va consolida, va preciza și va valorifica cunoștințele copiilor, îmbogățindu-le astfel sfera cunoștințelor.

El reprezintă principalul instrument de dezvoltare a limbajului la preșcolari, antrenând intens copilul în stimularea și exercitarea vorbirii în direcția propusă, fără ca el să conștientizeze acest efort. Astfel prin jocuri didactice se fixează și se activează vocabularul preșcolarilor, se pune un deosebit accent pe pronunție, se formează noțiuni, se construiesc construcții gramaticale, acesta fiind baza dezvoltării unei vorbiri corecte.

Curriculum pentru Educație Timpurie reprezintă unul dintre principalele documente educaționale de care trebuie să dispună un cadru didactic din grădiniță, ajutându-l să-și planifice activitățile sale ținând cont de particularitățile de vârstă, cât și de domeniul de dezvoltare a fiecărui copil. Acest document se axează pe dezvoltarea copilului, pe o viziune holistică, care se concentrează nu numai pe dezvoltarea cognitivă, dar și pe cea personală,

emoțională și socială a copilului ca individ. De asemenea, jocul și comunicarea sunt extrem de apreciate, deoarece copilul fiind abordat prin prisma drepturilor sale, acesta fiind considerat un agent, iar părinții sunt educatorii. Se pune foarte mult accent pe comunicare, interacțiune, dialog, jocuri didactice și învățare. Educația prin joc va stabili competențe, valori și abordări comune în viața preșcolarului, care să reflecte așteptările societății cu privire la rolul și responsabilitățile unei personalități în dezvoltare.

Copiii au nevoie de mediu supravegheat, ceea ce li se poate oferi în timpul jocurilor didactice, fiind astfel supravegheați de către cadrele didactice. Această siguranță le va permite copiilor stimularea necesară în care se vor simți fericiți și siguri.

Jocurile propuse în Curriculum pentru Educație Timpurie, le oferă copiilor posibilitatea de a investiga, de a-și satisface curiozitatea, de a explora mediul în interiorul și în afara sălii de joacă, de a-și extinde, satisface sentimentul de mirare, de a acumula experiență de succes și de a dezvolta o atitudine pozitivă pentru învățare, ajutându-l astfel să învețe și să-și controleze propriile comportamente.

Acest curriculum și jocurile propuse în el oferă egalitate tuturor copiilor, promovând dezvoltarea holistică a acestora. Jocurile didactice contribuie din plin la îmbogățirea lexicului sub aspectul achiziționării de noi cuvinte, al considerării și activizării lor, sarcină deosebit de importantă la această vârstă a marilor acumulări.

Pentru dezvoltarea limbajului autorii Curriculumului pentru Educație Timpurie, ne propun o serie de jocuri. Aceste jocuri le putem găsi în exemplele de activități de învățare propuse în acest document educațional.

La domeniul Educație pentru limbaj și comunicare, dezvoltând competența specifică *receptarea și înțelegerea mesajului oral în diverse situații de comunicare, manifestând atenție și atitudine pozitivă*, autorii ne propun exemple de jocuri. Astfel la vârsta de 1,5-3 ani, sunt specificate următoarele jocuri:

„Cocoșul și găscă”

Sarcina didactică: recunoașterea păsării, denumirea acesteia, imitarea sunetelor, construirea unei propoziții simple care să se refere la acțiunea percepută.

Regulile jocului: preșcolarii imită sunetele scoase de păsările care apar pe rând la teatrul de păpuși. Copilul ales numește acțiunea și o execută cu întregul grup de copii.

Indicații pentru organizarea și desfășurarea jocului: așezarea copiilor se poate face în semicerc sau ca la vizionările de spectacol pe 4-5 rânduri a câte 4-5 scaune, astfel încât toți copiii să vadă scena.

Jocul se desfășoară prin prezentarea pe rând a 2 păsări în cadrul teatrului de păpuși. Cadrul didactic va motiva sosirea lor, mai ales pentru găscă, pasăre

mai puțin cunoscută de către copiii din grupa mică. După ce se vor denumi păsările se va efectua exerciții de pronunție corectă a sunetelor *c* și *g*. Cadrul didactic va prezenta modul de articulare: se va urmări ca limba să fie retrasă spre fundul cavității bucale.

În desfășurarea jocului vor organiza cu cele două păsări diferite acțiuni. Copilul care va fi solicitat va spune ce acțiune face pasărea dată, apoi grupul de copii va imita mișcarea și va pronunța onomatopeea corespunzătoare fiecărei păsări.

NB: copiii care au dificultăți în pronunțarea consoanelor *c-g*, va trebui să încerce articularea, prin poziția gurii larg deschise, limba ghemuită în fundul cavității bucale, iar degetul mare și cel arătător își va palpa, apăsând ușor regiunea superioară a gâtului.

„Șarpele și albinuța”

Sarcina didactică: pronunțarea corectă a sunetelor *s* și *z*.

Regulile jocului: la semnalul educatoarei, grupul de copii care formează șarpele, se deplasează deplasarea pe un traseu imitând sunetele emise de șarpe. La semnalul cadrului didactic, grupul de copii care formează grupul albinelor, pornesc spre șarpe ca să-l alunge, reproducând sunetul acestora.

Indicații pentru organizarea și desfășurarea jocului: Se va improviza o poieniță cu flori. Copiii vor fi repartizați în două echipe: șarpele și albinele. Cadrul didactic va conduce jocul indicând deplasarea șarpelui, apoi grupul de albine. Grupul de copii din echipa șarpelui se vor deplasa pe traseul improvisat cu linie șerpuită reproducând sunetul șarpelui: *ssss*, în acel moment albinele stau într-o parte a grupei așteptând semnalul educatoarei. Atunci când semnalul li se va da, ele vor imita zborul și zumzăitul albinelor pornind spre șarpe. Șarpele se va retrage pentru a nu fi înțepat. Jocul se poate continua schimbându-se rolurile.

În timpul jocului se va organiza momente de odihnă, fiindcă alergarea poate influența corectitudinea emiterii sunetelor prin modificările de respirație. Se va doza timpul pentru alergare, evitându-se prelungirea acestuia. Atunci când se pronunță onomatopee care încep cu sunetele *z,s*, se recomandă atragerea atenției a locului de articulare, în cazul în care copiii articulează incorect. Se recomandă articularea exagerat conturată prin strângerea dinților, ca spațiul deschis să nu fie mai mare de 1-2 mm, limba trebuie să fie plasată jos, iar colțurile gurii puternic trase în părți.

„Trenul și vântul”

Sarcina didactică: pronunțarea corectă a sunetelor *ș* și *j*.

Regulile jocului: la semnalul dat de către cadrul didactic, un grup de copii execută deplasarea pe un traseu, imitând trenul. La alt semnal, un alt grup de copii ajunge trenul, reproducând vântul.

Indicații pentru organizarea și desfășurarea jocului: Se va face un traseu pe unde va merge trenul. Cadrul didactic conduce jocul indicând

deplasarea trenului ș, ș, ș, ș, mișcând astfel și brațele. Celălalt grup de copii așteaptă semnalul pentru a întrece trenul, alergând cu o viteză mai mare, scoțând sunetele j, j, j, ținând brațele lateral. Jocul poate continua făcându-se schimb de roluri.

„Spune cum se face!”

Sarcina didactică: recunoașterea animalelor și reproducerea onomatopeelor corespunzătoare glasului acestora.

Regulile jocului: la privirea jucăriei sau imaginii, copilul trebuie să imite glasul animalului respectiv, iar ceilalți trebuie să-l recunoască și să-l denumească. La semnalul dat de către cadrul didactic, copiii vor imita glasul animalului și vor executa mișcările corespunzătoare lui.

Materialele didactice utilizate: animale-jucării sau imagini cu animalele date.

Indicații pentru organizarea și desfășurarea jocului: materialele pentru joc vor fi puse într-un săculeț, pentru a produce interes copiilor atunci când le vor fi prezentate. Copiii vor sta așezați pe scăunele, iar pe masă va sta săculețul.

La început se va prezenta animalele ale căror glas se pronunță mai ușor și terminând cu cele mai grele onomatopee. Cadrul didactic va urmări fiecare copil ca să pronunțe la început singur, apoi toți în grup.

„Ne jucăm cu baloanele”

Sarcina didactică: recunoașterea și numirea culorilor, formularea corectă a propozițiilor, ținând cont de acordul dintre subiect și adjective.

Regulile jocului: copiii trebuie să numească culoarea balonului prezentat de către cadrul didactic, în corespondență cu culoarea jetonului său.

Indicații pentru organizarea și desfășurarea jocului: copiii vor fi așezați la măsuțe, în careu deschis. În prima parte a jocului se va urmări numirea corectă de către copii a jetonului cu imaginea balonului de aceeași culoare cu culoarea aceuia ridicat de către cadrul didactic. Copiii vor numi culoarea baloanelor respective. Educatoarea le va adresa copiilor întrebarea: *Cu ce baloane ne jucăm?*, iar copiii vor formula un răspuns complet: *Ne jucăm cu baloanele albastre!*. Se poate de adresat și întrebări individuale, pentru a observa cum folosesc singularul substantivului.

În partea doua a jocului, cadrul didactic pune la dispoziția copiilor un balon, apoi ei vor fi rugați să aleagă obiecte de aceeași culoare cu balonul dat, de pe masa pregătită cu obiecte. Ei vor trebui să formeze propoziții cu acel obiect, folosind astfel acordul dintre subiect și adjectiv.

„Cine este și ce face?”

Sarcina didactică: denumirea corectă a ființelor și însușirile specifice lor.

Regulile jocului: copiii vor închide și deschide ochii la semnalul dat de educatoare. Ea va adresa o întrebare copiilor despre animal: *Cine este și ce*

face? Copiii vor răspunde la întrebarea adresată denumind animalul și precizând acțiunea pe care o face.

Indicații pentru organizarea și desfășurarea jocului: copiii vor fi așezați pe scăunele în semicerc, cu capul pe masă. Educatoarea va prezenta un animal, la semnalul dat, copiii privesc și vor numi acea ființă și acțiunile pe care le face. De exemplu: câinele – latră, mușcă, roade oase ș. a.; pisica – miaună, bea lăptic, prinde șoareci ș. a.;

Pentru ca copiii să poată găsi mai multe acțiuni pentru animalul prezentat, cadrul didactic poate să imite acțiunile prin mișcări.

„Unde s-a oprit roata?”

Sarcina didactică: diferențierea și numirea corectă a substantivelor la singular și plural, formularea corectă a propozițiilor.

Regulile jocului: copiii trebuie să identifice obiectul sau obiectele unde s-a oprit roata (singular/plural).

Materialul didactic: un disc fixat pe ax cu segmente unde sunt indicate obiecte (singular/plural), iar pe alt disc suprapus pe el cu un segment lipsă. La învârtirea sa se va descoperi doar câte o imagine.

Indicații pentru organizarea și desfășurarea jocului: copiii vor fi așezați pe scăunele. Se va acorda o deosebită atenție formulării corecte de către copii a propozițiilor: *Roata s-a oprit la floare*. Sau se poate de specificat copiilor ca subiectul să fie însoțit de adjectiv: *Roata s-a oprit la floarea albastră*. Copilul numit va alege de pe masă un jeton, reprezentând un obiect/mai multe obiecte, după cum indică imaginea de pe disc.

Este foarte important ca aceste jocuri să fie utilizate în activitățile proiectate în instituțiile de educație timpurie, deoarece ele vizează aspectul fonetic, lexical, semantic și structura gramaticală și exersarea capacităților și proceselor psihice, cum ar fi gândirea, atenția și memoria. Acțiunile din joc reprezintă acea plăcere pentru copil în care i se satisface dorințele și așteptările proprii. Și de aceea este necesar ca jocul să reprezinte activitatea de bază în grupa de copii cu vâsta între 1,5-3 ani.

Pentru grupele de copii mai mari, elaboratorii Curriculumului pentru Educație Timpurie, ne propun următoarele jocuri care ajută semnificativ la dezvoltarea limbajului la vârsta de 3-5 ani:

„Săculețul fermecat”

Sarcina didactică: numirea corectă a obiectului scos din săculeț și raportarea lui la obiectele din aceeași categorie.

Regulile jocului: la semnalul educatoarei un copil va scoate din săculeț un obiect/imagine și-l va repartiza la grupul de obiecte corespunzător categoriei sale.

Materialele didactice folosite: un săculeț, obiecte sau imagini.

Indicații pentru organizarea și desfășurarea jocului: educatoarea

organizează la tablă un panou indicând mai multe categorii, de exemplu: păsări, animale, obiecte ș. a. Astfel copiii vor fi întrebați ce alte obiecte mai putem pune în acea categorie. În săculeț vor fi obiecte din categorii diferite. La semnalul educatoarei săculețul se oprește la un copil, iar copilul respectiv va scoate din săculeț un obiect, îl va repartiza la categoria corespunzătoare lui.

„Repetă ce spun eu”

Sarcina didactică: găsirea unor silabe paronimice.

Regulile jocului: se va pronunța o silabă sau un cuvânt, iar copilul cu care va da mâna va trebui să repete silaba respectivă și să găsească alta asemănătoare, diferită printr-un singur sunet.

Indicații pentru organizarea și desfășurarea jocului:

Silabe perechi: pa – ta, fa – va, ca – ga, la – ra ș. a.

Combinații de silabe care să aibă un sens: casă – masă, mere – pere, cal – car, cine – ține, corn – horn ș. a.

Atmosfera jocului va depinde de rapiditatea cu care vor răspunde copiii.

„Eu spun una, tu spui multe”

Sarcina didactică: alegerea corectă a jetonului cu una/mai multe imagini și numirea corectă a singularului și pluralului.

Regulile jocului: copilul va trebui să-și aleagă un jeton, numind astfel dacă sunt un singur sau mai multe obiecte reprezentate pe el. Copilul care are cartonașul în care este reprezentat mai multe obiecte, va alcătui propoziții cu acest/aceste obiecte.

Indicații pentru organizarea și desfășurarea jocului: pentru fiecare substantiv va exista două cartonașe, unul cu un singur element, dar altul cu mai multe.

Pe rând copiii vor extrage câte un jeton, va numi obiectul reprezentat pe el, și va alcătui propoziții.

În partea a doua a jocului cadrul didactic va spune un cuvânt la singular, iar copiii va trebui să-l spună la plural.

„Unde am așezat jucăria?”

Sarcina didactică: folosirea corectă a cuvintelor care indică poziția, compararea poziției obiectelor una față de alta.

Regulile jocului: copiii vor închide și vor deschide ochii atunci când li se va da un semnal. Ei trebuie să fie foarte atenți și să observe ce schimbări s-au produs (schimbarea locului jucăriei). Un copil întrebat va trebui să răspundă la întrebare. Apoi altcineva va schimba poziția jucăriei, și va răspunde la întrebare.

Indicații pentru organizarea și desfășurarea jocului: copiii pot fi aranjați în semicerc. În cadrul jocului, cadrul didactic trebuie să respecte o anumită gradare în rândul modificărilor, schimbând la început doar un obiect, apoi va putea utiliza două obiecte deodată.

„De-a magazinul cu jucării”

Sarcina didactică: folosirea corectă a formulelor de politețe, de adresare, caracterizarea jucăriilor specificând unele caracteristici ale acestora.

Regulile jocului: atunci când se va solicita jucăria, nu se va spune denumirea ei, ci prin descrierea ei. Copilul vânzător va vinde jucăria doar dacă ea va fi descrisă corect. El va întreba cumpărătorul despre structura și caracteristicile jucăriei.

Materialele didactice utilizate: rafturi sau mese pentru aranjarea jucăriilor, jucării.

Indicații pentru organizarea și desfășurarea jocului: copiii se vor împărți în câteva echipe, a câte 3-4 copii. Fiecare echipă își va alege un reprezentant care se va duce să cumpere jucăria aleasă de ei toți. Cadrul didactic va putea fi vânzătorul care va adresa și întrebări cumpărătorilor, de exemplu: *Ce părți are jucăria dată? Din ce material este făcută? Cum poți să te joci cu ea?* În a doua parte a jocului nu se va mai adresa întrebări pentru a obține o descriere independentă a jucăriei respective.

Dacă cumpărătorul nu va face descrierea corectă a jucăriei, vânzătorul are dreptul să nu o vândă. Astfel acea echipă va risca să cumpere mai puține jucării ca celelalte.

„A spus bine sau n-a spus bine?”

Sarcina didactică: compararea pronunțării corecte sau incorecte a unui cuvânt, găsirea formei corecte de pronunțare a cuvântului auzit.

Regulile jocului: o mascotă va prezenta pe rând câte un obiect, pronunțând denumirea lui corect sau incorect. Copiii vor spune cuvântul toți în cor dacă el este corect, iar dacă este incorect vor spune că nu e corect așa. Un copil va pronunța corect cuvântul eronat, iar altcineva va alcătui o propoziție cu cuvântul respectiv.

Materialele didactice folosite: o jucărie mascotă, obiecte/jucării cunoscute de către copii.

Indicații pentru organizarea și desfășurarea jocului: se va prezenta păpușa mascotă. Copiii vor deține o conversație scurtă cu mascota, apoi va începe desfășurarea jocului. Mascota va prezenta copiilor câte un obiect și va pronunța corect/incorect denumirea acestuia. Apoi educatoarea va întreba copiii: *A spus corect sau n-a spus corect?* Dacă va pronunța cuvântul corect copiii vor repeta toți în cor cuvântul respectiv, dacă nu, vor corecta mascota, după caz.

Aceste jocuri vor dezvolta copiilor atât vorbirea, cât și imaginația, creativitatea și gândirea critică. Fiind o activitate plăcută și dorită de copii, el va satisface în cel mai înalt grad trebuințele copilului: de mișcare, de exprimare originală, de realizare a dorințelor pe care le poate satisface în mod real. În aceste jocuri copilul își va căpăta încrederea în sine, simțindu-se puternic, inteligent, adult, fiind capabil să facă lucruri mărețe, însemnate pentru el. Jocul

este un extraordinar mijloc de cunoaștere și autocunoaștere, de exersare a unor capacități, de socializare primară, de antrenare a capacităților cognitive și de exteriorizare a emoțiilor și sentimentelor.

Pentru grupul de vârstă 5-7 ani, Curriculum pentru Educație Timpurie ne propune o serie de jocuri pentru dezvoltarea limbajului la preșcolari, de exemplu: *Adevărat/Fals, Ce e bine, ce e rău?, Cine spune mai multe cuvinte?, Jocul silabelor, Răspunde repede și bine, Convorbire la telefon, Eu întreb, tu răspunzi, Găsește cuvintele potrivite, Cum circulăm? Telefonul fără fir, Reprezintă ce ai auzit, Deschide urechea bine ș. a.*

„Cine spune mai multe cuvinte?”

Sarcina didactică: alegerea imaginilor corespunzătoare unor cuvinte care încep cu un sunet dat.

Regulile jocului: la semnalul dat de educatoare, echipele vor selecta din imaginile date la dispoziție, imaginile ale căror denumire începe cu sunetul propus de către educator. Echipa câștigătoare va fi aceea care va selecta mai multe imagini corecte.

Indicații pentru organizarea și desfășurarea jocului: se vor organiza copiii în 2 echipe, a câte 5-6 copii. Fiecare echipă vor primi un coșuleț cu 20-25 de imagini. Cadrul didactic va spune un sunet (de exemplu: c, g, r, s, ș, ț, v), și va cere copiilor să găsească imagini care încep cu sunetul respectiv. Li se va acorda copiilor un timp limitat pentru selectarea imaginilor. Educatoarea va nota numărul de imagini corect selectate. Echipa care va selecta cele mai multe imagini corecte, se anunță câștigătoare.

„Răspunde repede și bine”

Sarcina didactică: găsirea antonimelor, formularea unor propoziții cu antonimele acestor cuvinte.

Regulile jocului: copiii se împart în două echipe. Prima echipă se gândesc la câteva cuvinte, iar cealaltă echipă găsesc antonimele acelor cuvinte. Cuvintele nu trebuie să se repete. Echipa trebuie să se încadreze în timpul acordat, dacă nu, pierde un punct. Punctele se premiază cu stegulețe. Echipa care are cele mai multe stegulețe câștigă.

Materialul didactic: stegulețe, un fluier pentru darea semnalului.

Indicații pentru organizarea și desfășurarea jocului: copiii sunt împărțiți egal în două echipe egale. Educatorul va anunța regulile și cerințele jocului. Se va stimula spiritul de creativitate a echipei pentru găsirea antonimelor pornind de la: corectitudine, dimensiune, intensitate, rapiditate, duritate, temperatură, culori, ajungând până la însușiri morale, de exemplu: harnic-leneș, bun-rău, corect-incorect, ascultător-neascultător, vesel-trist ș. a.

Educatoarea va avea grijă să îndepărteze un steguleț atunci când va fi necesar. La final se va numi câștigătoare echipa care va rămâne cu cele mai multe stegulețe. Echipelor se pot premia la dorința cadrului didactic. Iar echipa necâștigătoare poate primi un premiu de consolare.

„Găsește cuvintele potrivite”

Sarcina didactică: completarea unei propoziții cu cuvântul potrivit.

Regulile jocului: copilul care va trebui să răspundă va fi acela atins cu bagheta. El va numi cuvântul potrivit, apoi va formula propoziția în întregime. Copiii vor fi aplaudați.

Indicații pentru organizarea și desfășurarea jocului: copiii vor fi așezați pe scaunele în semicerc. Educatorul va formula o propoziție necompletă. Copiii atins cu bagheta va completa propoziția cu cuvântul potrivit. Apoi va formula propoziția în întregime. Copilul care va răspunde va fi aplaudat. Copiii pot fi solicitați să găsească mai multe cuvinte potrivite.

În parte a doua a jocului se poate pune un copil să fie conducătorul, alcătuind propoziții cu sens în care să fie exclus un cuvânt. Ceilalți copii vor găsi cuvântul potrivit.

„Cum circulăm?”

Sarcina didactică: traversarea drumului improvizat doar prin locurile marcate. Găsirea indicatoarelor cerute și așezarea lor acolo unde se potrivesc.

Regulile jocului: copiii vor traversa strada doar atunci când vor auzi semnalul dat de educatoare acolo unde întâlnesc indicatoarele: trecerea de pietoni. Acolo unde nu sunt indicatoare, copiii trebuie să se asigure că nu vine nici un transport și va trebui să traverseze asigurându-se întâi din stânga până la jumătatea șoselei dacă nu vin mașini, apoi din dreapta.

Indicații pentru organizarea și desfășurarea jocului: jocul se va organiza afară pe terenul de joc. Copiii se vor împărți în două echipe. În cadrul fiecărei echipe se va alege un însoțitor al grupului. Cadrul didactic va fi polițistul care va schimba culorile semaforului pentru a-i face atenți pe copii atunci când vor traversa strada.

În partea a doua a jocului, copiii vor fi rugați să-și aleagă indicatoarele după cum le spune educatoarea, așezându-le pe șosele și circulând doar la culoarea verde a semaforului. Astfel, copiii vor fi deprinși să circule doar pe partea stângă pentru a observa transportul care vine din față.

„Cum este?”

Sarcina didactică: găsirea răspunsului corect.

Regulile jocului: alegerea și caracterizarea imaginii de pe șablonul prezentat de copil se va face la indicația dată de către conducătorul jocului. Cel care are imaginea care reprezintă inversul va anunța și va răspunde apoi.

Indicații pentru organizarea și desfășurarea jocului: copiilor li se va oferi imagini, câte răspunsuri li se va cere. Cadrul didactic va conduce jocul, apoi după câteva încercări rolul conducătorului îl poate lua și un copil. Conducătorul va indica copilul care trebuie să răspundă. El va veni și-și va alege un cartonaș, și va trebui să răspundă succint ceea ce este reprezentat în imaginea dată. Copilul va duce imaginea la cel care are aceeași imagine pe

ecuson. Ei vor alcătui propoziții cu acel cuvânt.

În partea a doua a jocului, educatoarea împarte copiilor jucării: o păpușă mare – o păpușă mică, o masă rotundă – o masă pătrată.

„Jocul silabelor”

Sarcina didactică: completarea silabelor cu alte silabe pentru a obține un cuvânt. Alcătuirea propozițiilor cu cuvintele alcătuite și despărțirea lor în silabe, și indicând numărul silabelor în cuvântul respectiv.

Regulile jocului: copilul ales de către educator cu ajutorul baghetei magice va pronunța silaba spusă de educator, apoi va trebui să alcătuiască un cuvânt care să conțină acea silabă. Apoi copiii pot alcătui și alte cuvinte cu silaba respectivă.

Material didactic: imagini care să sugereze copiilor diferite cuvinte cu silabele respective, de exemplu: casă, cadă, masă, mazăre, tavă, macara, ladă, lamă, mătură ș. a. Cuvinte care conțin două sau trei consoane consecutive, de exemplu: castană, capră, parc, patru, porc ș. a.

Indicații pentru organizarea și desfășurarea jocului: copiii cu educatoarea vor forma un cerc. Educatoarea le face cunoștință copiilor cu regulile și indicațiile jocului, le dă exemple. Copiii pot asocia pronunțarea silabelor cu bătaii ritmice din palme. Educatoarea va spune o silabă mai mult utilizată (*ma, na, pa, da*), oferindu-le copiilor timp pentru a se gândi. Ea va atinge copilul care trebuie să răspundă cu bagheta. Copilul ales va spune cuvântul la care s-a gândit. Se acceptă și cuvinte care conțin silaba dată în interiorul cuvântului. Pentru ca jocul să se dezvolte mai mult, se poate oferi sarcina de a alcătui și propoziții cu cuvântul dat. Pentru ca copiii să fie mai activi, se poate face totul ca o competiție.

Aceste activități dominante îmbogățesc cunoștințele copiilor, îi învață să gândească, să fie atenți, isteți, dezvoltându-le astfel interesele cognitive, acesta fiind un procedeu de instruire și educare. În timpul jocului copilul capătă simțul răspunderii pentru respectarea unor reguli, formându-și astfel însușirile morale: curajul, sollicitudinea, solidaritatea, spiritul de echipă, hotărârea. În baza acestor jocuri, propuse de echipa de elaborare a noului Curriculum pentru Educație Timpurie, copilului i se prezintă posibilități enorme, prin intermediul și cu ajutorul lui, cadrul didactic poate influența direct procesul educațional, și în special procesul de formare a comportamentului: social, afectiv, cognitiv, verbal și motor [ibidem, p. 46-69].

În concluzie:

- jocul reprezintă activitatea specific umană care domină în copilărie, prin care preșcolarul își satisface imediat propriile dorințe. Prin intermediul jocului, copilul are posibilitatea și libertatea de a încerca să facă diverse lucruri, fiind esențial pentru dezvoltarea personalității lui, prin care se dezvoltă capacitățile și competențele de bază. Aceasta este activitatea principală prin care copilul cunoaște, învață și își apropie realitatea, își dezvoltă astfel

creativitatea, însușirile estetice, discernământul și sensibilitatea, care o transformă și îi atribuie o valoare pentru el. Este bine de reținut că, jocul este activitatea principală prin care copilul se dezvoltă, dar care depinde de motivația intrinsecă, libera alegere, de orientare către procesul și implicarea participării active. Atunci când copilul alege singur jocul cu care să se joace, el vine din interiorul lui, din motivația intrinsecă, acest lucru este făcut din plăcere, dar nu impus de către maturi. Implicarea prin participarea activă va fi cheia succesului învățării și dezvoltării sale ca personalitate prin joc. Iar rolul cadrului didactic este acela de a oferi copilului un mediu bine amenajat și de a identifica jocurile care sprijină dezvoltarea copiilor, de a-i motiva să participe, orientându-i astfel spre învățare și cunoaștere.

- jocul reprezintă principalul instrument de dezvoltare a limbajului la preșcolari, antrenând intens copilul în stimularea și exercitarea vorbirii în direcția propusă, fără ca el să conștientizeze acest lucru. Acest tip de activitate este format din straturi psihologice care asigură capacitatea omului de a transfigura realitatea în imaginar, acționând creativ în diferite situații din viață, adoptându-se astfel, la diferite roluri sociale, ceea ce-i dezvoltă imaginația și creativitatea copilului.

- educația prin joc stabilește competențe, valori și abordări comune în viața copilului preșcolar, care reflectă așteptările societății cu privire la rolul și responsabilitățile unei personalități în dezvoltare. Jocurile didactice propuse în Curriculum pentru Educație Timpurie oferă copiilor posibilitatea de a investiga, de a-și satisface curiozitatea, de a explora mediul în interiorul și în afara sălii de joacă, de a-și extinde, de a-și satisface sentimentul de mirare, de a acumula experiență de succes și de a dezvolta o atitudine pozitivă pentru învățare, ajutându-l astfel, să învețe și să-și controleze propriile comportamente.

- în timpul organizării și desfășurării jocului didactic, se creează o atmosferă binevoitoare, trezind activismul și valorizând dezvoltarea vorbirii, a imaginației creatoare, a memoriei, a gândirii logice și a atenției copiilor preșcolari. Jocul didactic ca metodă de instruire devine un mijloc important de verificare a conținuturilor și a informației reținută de către copil, totodată reprezintă o pregătire pentru viață, formându-se astfel, toate aspectele psihice și fizice a copilului, imaginația, interesele, capacitățile lui mintale, chiar și necesitățile, care contribuie în mod eficace la dezvoltarea vorbirii a copilului preșcolar.

Referințe bibliografice:

1. Bîrsan N. Jocuri didactice specifice dezvoltării limbajului comunicării orale a preșcolarilor mari. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995.
2. Bodrug O. Modele psihopedagogice de dezvoltare a limbajului la copii. Chișinău: Biblion SRL, 2001.

3. Cadrul de referință al Educației Timpurii din Republica Moldova. Chișinău: Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova, 2018.
4. Cemortan S. Educația copiilor prin jocuri. Ghid metodologic pentru cadrele didactice din instituțiile preșcolare și clasele primare. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2008.
5. Cerghit I., Metode de învățământ. EDP., București, 1997.
6. Curriculum pentru Educație Timpurie. Chișinău: Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova, 2019.
7. Jelescu P., Jelescu R. Dezvoltarea vorbirii: Grupa pregătitoare. Chișinău: Poligraf-Desing, 2010.
8. Jurcău N. Psihologia educației. Cluj-Napoca: U.T. Pres, 2001 .
9. Lavric M. C. Metodica dezvoltării vorbirii preșcolarilor. Chișinău: Lumina 1985.
10. UNICEF. PETI, Ghidul educatorului. Educație Timpurie Individualizată. Chișinău: Cartier, 1999.
11. Voiculescu E. Pedagogie preșcolară. București: Aramis, 2000.

UN REPERTORIU NUMISMATIC CUPRINS IN DOUA ȘTIRI MARUNTE DE LA FINELE SECOLULUI AL XIX-LEA

A NUMISMATIC REPERTOIRE CONTAINED IN TWO BOTTOM NEWS FROM THE END OF THE XIX CENTURY

Costin CROITORU,
Muzeul Brăilei „Carol I”,
Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hașdeu”)
Email: costin_croitoru1@yahoo.com

Rezumat: *În intervenția de față se prezintă două știri mărunte din presa de la finele secolului al XIX-lea. Este vorba despre furtul dintr-un imobil particular consemnat în ziarul „România liberă” din 14 iulie 1883, respectiv despre sustragerea din sediul epitropiei bisericii din Flămânda, notată în Monitorul Oficial din 11 octombrie 1890. În ambele cazuri, se publică o listă a bunurilor furate, în care se regăsesc menționate, alături de obiecte de valoare, mai multe monede prezentate sub o suită de denumiri numismatice ce amintesc exemplarele aflate în uz la finele secolului al XIX-lea, sau „înghețate” din perspectiva circulației, deci doar teaurizate pentru conținutul lor de metal prețios, alături de alte bunuri valoroase și „bilete de bancă”.*

În ambele cazuri, sustragerea acestor acumulări le-a conferit notorietate prin intermediul unor relatări de presă care, dincolo de demersul gazetăresc sunt, din perspectiva autorului, deosebit de semnificative întrucât constituie adevărate glosare de termeni numismatici (icosar, constantinat, liră, galben, napoleon, mahmudea, rubia, franc, leu, ban).

Cuvinte cheie: monede, glosar de termeni numismatici, secolul XIX.

CZU: 737:737.1”18”(045)

Abstract: *The current intervention presents two small news from the press of the 19th century end. It is about the theft on a particular building recorded in the newspaper "Free Romania" of July 14, 1883, respectively about the eviction from the epitropy of the church in Flămânda, noted in the „Official Gazette” of October 11, 1890. In both cases, a list of stolen goods is published, in which they are mentioned, along with valuable objects, several coins presented under a series of numismatic names reminiscent of coins in circulation at the end of the 19th century, or "frozen" from the perspective of circulation, so only treasured for their precious metal content, along with other valuable goods and "banknotes".*

In both cases, the theft of these accumulations has given them notoriety through press reports that, beyond the press release, are, from the author's perspective, particularly significant since they constitute true glossary of numismatic terms (icosar, constantinat, liră, galben, napoleon, mahmudea, rubia, franc, leu, ban).

Keywords: coins, glossary of numismatic names, 19th century.

UDC: 737:737.1”18”(045)

Banii au apărut în mod spontan pe o anumită treaptă de dezvoltare a

societății, ca o consecință firească a relațiilor de schimb. Introducerea acestui nou etalon a generat dezvoltarea unei terminologii specifice, oarecum unitare în ceea ce privește raportarea la un anumit spațiu și timp istoric, și ulterior reflectată popular în diverse denumiri, expresii ori enunțuri, ce reprezintă tot atâtea moduri de exprimare a mentalului românesc, relativ la această chestiune¹.

În lipsa unui sistem monetar propriu, spațiul românesc a fost „populat” de varii emisiuni numismatice, mai apropiate sau mai depărtate de locul de „batere”. Așa se face că, istoria lexicului românesc este complexă mai ales datorită faptului că vocabularul s-a îmbogățit constant cu împrumuturi din limba diferitelor popoare și civilizații cu care a venit în contact. Aceste împrumuturi sunt, evident, rezultatul împrejurărilor istorice și al contextului geografic în care a evoluat limba română. La îmbogățirea lexicului monetar românesc și-au adus contribuția majoritatea idiomurilor vecine, în special turca², poloneza³, greaca⁴, dar și altele.

Așadar, etalonul, diferit de la o perioadă la alta, ca valoare și sursă emitentă (*zloții* ungurești sau tătărești, *grivnele/rublele* rusești, *florini* austrieci, *dinari*, *groșii* polonezi sau rusești, *piaștrii* și *paralele* turcești, *talerii* nemțești etc.) și în ultimă instanță aspect tridimensional (însușiri metalografice – greutate, diametru, nominal – *avers*, *revers*) este raportat generic la termenul *ban*⁵, luând în considerație aici întreaga sa serie sinonimică: *monedă*, *fisă*, *bancnotă* etc., dar și *para*, *șfanț*, *gologan*, *lețcaie*, *pol*, *crăițar* etc., cum se vede, parțial datorate denumirii unor monede populare în spațiul nostru de referință.

Acest veritabil amalgam numismatic, care presupunea deținerea unor minime cunoștințe în domeniu, ori apelul la personal „specializat” se regăsește, poate cel mai sugestiv, în expresia „(a pune) banii jos” (= a plăti cu *bani gheață*⁶), ce ilustrează faptul că monedele erau numărate pe o haină ori pe o

¹ C. Croitoru, C. Bodlev, *Considerații cu privire la unele expresii românești referitoare la bani (I)*, în vol. *Conferința Științifică Internațională „Perspectivele și problemele integrării în spațiul european al cercetării și educației”*, 7 iunie 2017, III, Cahul, 2017, pp. 230-233.

² Vezi C. Croitoru, *Contribuții la istoria lexicului monetar românesc: nume de monede turcești care au circulat în zona Dunării de Jos. I. Paraua*, în vol. *Cultură, istorie și societate* (eds.: Șt. Ștefănescu, Cl. Neagoe), București, 2019 (sub tipar).

³ Vezi Idem, *Contributions to the history of the Romanian vocabulary: names of Polish coins that circulated in Moldova. I. Potronic*, în *Tyragetia*, XIII [XXVIII], 2, 2019, pp. 117-123.

⁴ Vezi Idem, *Contribuții la istoria lexicului monetar românesc: nume de monede grecești care au circulat în zona Dunării de Jos. I. Costanda și Constantinat*, în vol. *Miscellanea Historica et Archaeologica in Memoriam Dragoș Petroșanu* (eds.: C. Croitoru, O. V. Udrescu, Al. Nălbitoru), Brăila-Râmnicu Vâlcea, 2019, pp. 109-118.

⁵ În accepțiunea contemporanilor *banul* reprezintă unitatea monetară egală cu a suta parte dintr-un leu, monedă măruntă, divizionară a leului, cf. *Dicționarul explicativ al limbii române*², București, 1996 (s.v. *ban*).

⁶ Vezi expresia analizată la S. Dumistrăcel, *Până-n pînzele albe. Expresii românești. Biografii - Motivații*, Iași, 2001, pp. 170-175.

bucată de pânză, așternută pe pământ. Ca finalitate a procesului de negociere, după acceptarea ultimului preț, urmează formula adresată cumpărătorului, în fapt un automatism verbal: *Plătește, dă banii! Banii jos!* Expresia apare și ca somație indicând modalitatea tâlharilor de a intra în posesia banilor, în condițiile în care brațele le erau ocupate cu armele. Totodată, și mai sugestiv pentru intervenția de față, poate fi reiterată modalitatea schimbului direct de bunuri în cadrul căruia mărfurile se etalau *jos*, una lângă alta și de cea a prezenței, în paralel, a banilor de diferite proveniențe și valori ce impuneau operațiuni de schimb, de echivalare. În legătură cu această ultimă realitate, avem următoarea relatare¹: „la 1859 [...] monedele ce circulau în Moldova erau emaneate mai de la toate statele din Europa și de tot felul de valori, așa că nimeni din popor nu mai știa adevăratul lor curs, trebuind ca fiecare om, când negoța ceva, să treacă prin filiera zarafilor, cari stăteau înșirați cu mese și tejghele prin mai toate ulițele orașelor din țară, gata a schimba bani de tot felul, contra unui baș (agio), pe care-l fixau după placul lor”.

În același context general, prezentăm în cele ce urmează două știri relative la furturi ce au ținut paginile jurnalelor vremii și care, prin reiterarea bunurilor sustrase, înregistrează adevărate glosare numismatice.

Astfel, cotidianul „România Liberă” apărut joi, 14 iulie 1883, inserează în pagina secundă o știre preluată din „Dunărea” relativă la un furt comis „*prin deschiderea cu chei potrivite*”, în urma căruia au fost însușite, alături de bunuri de valoare și „*un constantinat de aur, mai multe piese de aur în formă de icosari, 22 sferturi de lire și 2 galbeni într'un portofel și un pachet ca de 5000 fr. în bilete de bancă*”². Șapte ani mai târziu, „Monitorul Oficial” apărut la 11 octombrie 1890, relatează o speță similară, consemnând despre furtul „*prin efracțiune*” din casa epitropiei bisericii Flămânda. Au dispărut cu acest prilej, alături de mai multe bijuterii și „*o sumă de bani și o salbă compusă din 6 icosari de aur vechi, 35 de icosari de aur noi, ½ napoleon 1 liră, 5 mahmudele de aur, 10 sferturi de icosari noi, 3 antice de aur în forma icosarului de aur, 25 rubiele, 3 galbeni mari austrieci, 1 constantinat în mărimea galbenului mare, 2 sferturi de napoleon, 7 jumetăți de icosar de aur*”³.

În primul rând, observăm că ne aflăm în fața unor acumulări substanțiale, formate deopotrivă din artefacte valoroase, monede și depuneri. Preocuparea proprietarilor în acest sens este ilustrată și de deținerea unor *bilete de bancă*, respectiv *recipisele casei de depuneri* în cazul secund, a căror valoare este desemnată în monedă de calcul, *franci* respectiv *lei*. Apoi, revenind la chestiunea care ne preocupă, remarcăm atestarea unor denumiri numismatice comune celor două texte (vezi tabelul nr. 1), ce rețin așadar monede cunoscute

¹ N. A. Bogdan, *Din trecutul comerțului moldovenesc și mai ales al celui ieșan*, Iași, 1925, p. 170.

² *Romania Liberă*, anul VII, nr. 1812 din 14 iulie 1883, f. 2.

³ *Monitorul Oficial*, nr. 155 din 11 (23) octombrie 1890, p. 3631.

la finele secolului al XIX-lea, fie că este vorba despre piese aflate în circulație, fie despre piese teaurizate pentru potențialul lor valoric – evident este vorba despre exemplarele din metal prețios. În legătură cu acest din urmă aspect punem și prezența așa-numitelor *piese de aur în formă de icosari*, respectiv *antice de aur în forma icosarului de aur*, sintagme descriptive care numesc monede vechi (= *antice*), ieșite din uzul contemporan astfel încât nu li se mai reține nici denumirea, dar evident păstrate pentru însușirile metalografice. Echivalența morfologică a piesei „antice” cu icosarul are în vedere o monedă binecunoscută în Principate, pe care, de altfel, o regăsim printre valorile acumulării secunde, cea aflată în casa epitropiei.

1. *Icosarul* (< neogreacă *εἰκοσάρι*, derivat de la *eikosi* = 20) ce se regăsește atestat în ambele texte pe care le urmărim, este un termen numismatic de sorginte greacă (*icosarul*, *icuserul*, *icoșarul*, *icușarul* în variantele românești; este echivalent cu numele inspirat de termenul turcesc *irmilic* (< turcă *irmilik*) și desemnează o monedă otomană din aur, emisă episodic, din timpul domniei sultanului Mahmud al II-lea (1808-1839), începând cu anul 1822. Avea valoarea nominală de 20 piaștri, fapt ce explică denumirile (= „piesă de 20 de unități”) și a avut, în medie, următoarele caracteristici: aur 830-873‰, diametrul 19-20 milimetri și greutatea 1,55-1,75 grame¹. Pe lângă exemplarele din aur au circulat și unele din argint, împreună cu diviziunile lor (jumătate și sfert)². Ca atestare documentară în limba română, *icosarul* a fost urmărit în texte apărute din anul 1831 și până în 1889 („Să vâri mâna-n buzunar / Să scoți unu galbenu și vr-unu *icosaru*...”)³. Cititorul va fi sesizat fără îndoială și disocierea *icosari de aur vechi* / *icosari de aur noi*; în legătură cu acest aspect amintim încercarea domnitorului Gheorghe Bibescu de a stabili, la 3 martie 1848, un curs monetar unic, în dependență de prețul ducatului olandez, care să fie publicat în tot Principatul, după cum urmează „14 lei și 2 parale = *icosarul vechi*; 12 lei și 10 parale = *icosarul nou*...”⁴.

2. O altă denumire numismatică prezentă în ambele texte este *constantinatul* (< greacă *κωνσταντινάτο*). Ne aflăm, din nou, în fața unei

¹ O. Iliescu, *Album. Galbeni mari și mici. Mahmudele, Icosari*, București, 1959, p. 3 (manuscris în Arhiva documentară a autorului, consultată la <https://www.numismaticaoctavianiliescu.ro/18-activitate-stiintifica/numismatica-pre-moderna-moderna-si-contemporana?limit=6&start=24>); Idem, *Istoria monetei în România. Glosar numismatic*, în *Studii și Materiale de Istorie Medie*, XIX, 2001, p. 307.

² Vezi unele probleme în ceea ce privește circulația lor și mai ales valoarea la C. Moisil, *Problema monetară în Țara Românească în anii 1848-1849*, în *Buletinul Societății Numismatice Române*, anul XIX, nr. 51-52, 1924, pp. 59-64.

³ C. Lupu, *Din istoricul monedelor în limba română*, București, 2013, p. 70.

⁴ E. Arcuș-Jantovan, *Impactul evenimentelor politice din perioada 1711 – 1859 asupra circulației monetare din principatul Moldovei*, în *Studia Universitatis Moldaviae*, 4 (114), 2018, p. 62. Pentru valoarea pieselor vezi și C. Ene, *Comercianți, comerț și prețuri în București (sf. sec. al XVIII-lea – sf. sec. al XIX-lea)*, în București. Materiale de istorie și muzeografie, XVI, 2002, p. 107.

monede care nu a circulat în epocă – dovadă sintagma descriptivă (*constantinat în mărimea galbenului mare*) –, dar a fost teaurizată pentru conținutul de metal prețios. În realitate *constantinatul* desemna o monedă bizantină din aur (*nomisma*) pusă în circulație inițial de către Constantin X Ducas (1059-1067). A intrat în limbajul popular pentru a denumi monedele bizantine de aur (*hyperper*)¹. În general, atestările documentare rețin această caracteristică metalografică, precum în testamentul (diata) lui Veniamin Nastasă monah, redactat la 10 mai 1767, care îi lasă fratelui Ștefan, între alte bunuri, și „un galbăn *constandinat*”² sau în inventarul (izvod), întocmit la 17 decembrie 1821, ce cuprindea toată averea „mișcătoare și nemișcătoare” a răposatului sulger Vasile Negură, între care am remarcat, alături de variate bijuterii, și „un *constantinat* de aramă poleit”³ (sic!).

3. *Lira* (turcă *lira* < italiană *lira*) este menționată în ambele materiale analizate, în primul text chiar în forma sa divizionară (*sferturi de lire*). Deși termenul caracterizează monede de diverse „etnii”, cel mai probabil aici este vorba despre piesele turcești de aur. *Lira* otomană din aur a fost creată în anul 1844 prin reforma monetară a sultanului Abdul Megid I și avea ca subdiviziuni 100 de piaștri (din 1929 va fi bătută exclusiv din aliaje de metale comune)⁴. Aparent, în număr semnificativ pătrunde ceva mai târziu pe piața românească, undeva în epoca unirii; în orice caz reținem îngrijorarea ce răzbate din Jurnalul Consiliului de Miniștri al Țării Românești, în care se consemna, la 20 mai 1859, ca urmare a sesizării ministrului de finanțe, Constantin Steriadi: „că de câțva timp au început, mai cu seamă în porturi, a circula într-un chip mai intens și alte monede afară de cele cunoscute până acum publicului pe un curs variat, precum moneda franceză și cea engleză de aur și argint, precum *lire* și icosari turești”⁵.

Termenul *liră* este cunoscut în spațiul românesc mult anterior atestărilor literare, dovadă scrisorile a doi negustori, traduse și publicate de N. Iorga, ce au fost redactate la 11 noiembrie 1587 și respectiv 15 noiembrie 1589, ce conțin denumirea care ne interesează⁶. Altfel, prima atestare documentară cunoscută se

¹ E. Oberländer-Târnoveanu, *De la perperi auri „ad sagium Vicine” la „părpăr” – monedele de cont de origine bizantino-balcanică în Țara Românească (secolele XIII-XIX)*, în vol. 130 de ani de la crearea sistemului monetar românesc modern, București, 1997, pp. 98-186.

² Th. Codrescu, *Uricaru sau Colecțiune de diferite acte care pot servi la Istoria Românilor*, volumul XVII, Iași, 1891, p. 59. Informația este inserată și Buletinul Societății Numismatice Române, anul XI, nr. 21, 1914, p. 37.

³ Th. Codrescu, *Uricaru sau Colecțiune de diferite acte care pot servi la Istoria Românilor*, volumul XX, Iași, 1892, p. 343.

⁴ O. Iliescu, *The History of Coins in Romania (cca. 1500 BC – 2000 AD). Chronology – Bibliography – Glossary*, Bucharest, 2002, p. 123.

⁵ Arhiva Națională Istorică Centrală, *fond Vistierie Țara Românească*, dosar 263/1859, fila 1, apud C. Știrbu, *Circulația monetară în timpul domniei lui Alexandru Ioan Cuza*, în vol. 130 de ani de la crearea sistemului monetar românesc modern, București, 1997, p. 351 și nota 6.

⁶ N. Iorga, *Scrisori de negustori*, București, 1925, p. 40 respectiv p. 46.

regăsește în *Însemnările stolnicului C. Cantacuzino* (1668)¹.

4. Un termen comun, chiar dacă nu neapărat sinonim în cele două texte, este cel de *galben* (< latină *galbinus*). Simpla mențiune din prima atestare duce cu gândul la numele generic dat în țările române monedelor de aur de tipul nominalului numit ducat (*galbeni* imperiali-ducați austrieci, *galbeni* împărătești-altuni turcești, *galbeni* venețieni-țechini). Textele abundă în exemple începând cu referințe din secolul al XVI-lea². Unul dintre puținele cântece cu caracter laic de prin anii 1784-1785, păstrate până azi în manuscrisul *Carmina Valachica Horae et Kloscae*, consemnează și această realitate: „Poți să fii acum bogat / Că destul ai adunat / Nu da cinste nimenui / Că-acum ai *galbeni* destui”³. Reținem deasemenea și noi exemplul înregistrat de Iorga, caracteristic pentru începutul veacului al XIX-lea când, prin intermediul unei epistole, destinatarul era informat că i se va efectua o plată, după cum o va solicita „cu *galbeni* și cu bani albi”⁴ sau, tot pentru termenul *galben* echivalentul *Ducatus; Aureus nummus* din *Anonymus Lugoshiensis*⁵.

Așadar, în spațiul românesc circulau mai multe monede din aur regăsite în izvoarele scrise sub denumirea generică de *galbeni* (mai rar cu specificația etnică: *galbeni* venetici, *galbeni* turcești etc.). Spre exemplu, după elaborarea Regulamentului Organic, în martie 1930, s-a adoptat sistemul bimetalismului; din hotărârea (ucazul nr. 2368) generalului Kiseleff, președintele divanului, cu privire la cursul monetar, aflăm că piesele de aur care circulau oficial erau *galbenul* olandez, *galbenul* austriac, *galbenul* venetic și *galbenul* franțuzesc, fiecare dintre acestea în valoare de 31 lei și 20 parale⁶.

Galbenii au înlocuit zloții în circulația monetară; strict numismatic apar cu referire la piesele din aur apropiate de standardul ducăților venețieni și ungurești (aproximativ 3,5 g. aur)⁷. Vezi și variantele diminutive *gălbinei* (*era plin de gălbinei*⁸) și *gălbiori* („*Gălbiorii* strălucea / Părea ochii să le ia”⁹).

¹ *Însemnările de călătorie și de studii la Constantinopol, Veneția și Padova ale lui C. Cantacuzino*, p. 132^r, în Fl. Dimitrescu, *Contribuții la istoria limbii române vechi*, București, 1973, pp. 106-120. Vezi și C. Lupu, *op. cit.*, pp. 75-76, tot aici vezi și unele atestări ulterioare.

² Vezi C. Lupu, *op. cit.*, p. 87.

³ G. Popa-Lisseanu, *Carmina Valachica Horae et Kloscae*, în *Revista pentru Istorie, Archeologie și Filologie*, XI, partea I-a, 1910, p. 206.

⁴ N. Iorga, *Studii și documente cu privire la istoria românilor*, XXV, București, p. 35.

⁵ B. P. Hașdeu, *Anonymus Lugoshiensis, cel mai vechiu dicționar al limbei române*, în *Revista pentru Istorie, Archeologie și Filologie*, VI, 1891, p. 25.

⁶ C. Opaschi, *Aspecte ale circulației monetare în Țara Românească la începutul secolului al XIX-lea*, în vol. *130 de ani de la crearea sistemului monetar românesc modern*, București, 1997, p. 338.

⁷ B. Murgescu, *România și Europa. Acumularea decalajelor economice (1500-2010)*, f.l., f.a., p. 32.

⁸ A. I. Candrea, O. Densușianu, *Din popor, cum grăiește și simte poporul român*, în „Biblioteca pentru toți”, f. a., nr. 351: *Radu* (baladă), p. 43.

⁹ Em. Bucuța, *Românii dintre Vidin și Timoc*, București, f. a., p. 105: *Cântecul lui Stângă*,

Imaginația populară a utilizat denumirea unor piese numismatice pentru a numi plante, ale căror flori evocau, prin asociere cu forma și/sau culoarea lor, imaginea acelor monede. În Muntenia floarea cunoscută sub noțiunea de „banii popii” este gălbioara¹. Interesant de notat că și denumirea științifică a împrumutat terminologia numismatică: *Lysimachia nummularia*. Altfel, latinii numeau piesele numismatice din aur ce echivalau cu 25 denari de argint, *aureus* (pl. *aurei*). Evident *galbenii*, pe lângă caracteristicile economice, au primit și rosturi apotropaice². Ca monedă „sănătoasă” sau tămăduitoare, *galbenul* a intrat și în zicători, precum „Când nu-ți sună 'n buzunare / Pătimesti de gălbinare”, înregistrată și explicată de către Anton Pann prin jocul de cuvinte gălbinare = *galbeni* n'are³.

Abia în textul secund atestarea este mai explicită, în acest caz fiind vorba despre *galbeni mari austrieci*. Circulația efectivă a acestei monede este confirmată și de „o samă [ce] s-au alcătuit la 3 zile a lui martie 1818” pentru strângerea „birului împărătescu” din ținutul Benderului, care consemnează acumularea, între alte titluri, a 5.000 *galbeni austriacești*⁴.

5. *Napoleonul* (< franceză *napoléon*) și diviziunile sale, *sferturi de napoleon*, sunt menționate doar în cel de-al doilea text. Denumirea se referă evident la o monedă franceză din aur, având valoarea nominală de 20 de franci și caracteristicile următoare: greutatea = 6,45 grame și titlul de 900 / 1000 ‰. A fost inițial emisă de către Napoleon Bonaparte în anii 1804-1815 și de către Napoleon al III-lea în anii 1853-1870. Legal a circulat în România între anii 1867-1914, la paritate cu moneda din aur de 20 de lei emisă în anii 1870, 1883, 1890 și 1906⁵. Cea mai veche atestare documentară surprinsă este cea din *Condica limbii românești* datorată lui Iordache Golescu (manuscris, circa 1831-1832)⁶.

6. *Mahmudea* (< turcă *mahmudiye*) este termenul monetar consemnat în textul secund la forma de plural *mahmudele de aur*, și desemna în țările române o monedă otomană din aur emisă de sultanul Mahmud al II-lea între anii 1816-1822; va beneficia de un rol pregnant în cadrul circulației monetare datorită reformelor fiscale ale sultanului ce-i va fi inspirat denumirea populară. Valora 25 de piaștri și avea caracteristicile următoare: greutatea = 4,57-4,80 grame și

cântec bătrînesc din Câmpeni.

¹ Z. Panțu, *Plantele cunoscute de poporul român*, ed. a II-a, București, 1929, sub voce.

² Pentru utilizarea *galbenilor*, *arginților* sau pur și simplu a *banilor* în scopuri tămăduitoare/protectoare vezi mai recent R. Antonescu, *Dicționar de simboluri și credințe tradiționale românești*, București, 2009 (ediție digitală 2016), pp. 432-435.

³ Anton Pann, *Culegere de proverburile sau Povestea vorbei (de prin lume adunate și iarăși la lume date)*, vol. II, București, f.a. (ediția Gh. Adamescu), p. 220 („Despre sănătate și boală”).

⁴ P. Mihail, Z. Mihail, *Acte în limba română tipărite în Basarabia. I (1812-1830)*, București, 1993, p. 86.

⁵ O. Iliescu, *op. cit.*, în *Studii și Materiale de Istorie Medie*, XIX, 2001, p. 309.

⁶ C. Lupu, *op. cit.*, p. 79.

titlul de 950 / 1000 %. Datorită titlului ridicat se îndoia cu ușurință, motiv pentru care era cunoscută sub denumirea de *mahmudea moale*, deosebită de o piesă similară morfologic, dar cu greutatea de 4,60-4,70 grame, titlul de numai 850 / 1000 % și valoarea de 16 piaștri, denumită *mahmudea tare*¹. Prima atestare documentară cunoscută datează după doi ani de la punerea în circulație a piesei (1818)². Este de notat și faptul că, deja, la 14 decembrie 1819, un document emis de către „Departamentu judecării cremenalion” anunță condamnarea („trimiterea la ocnă făr' dă soroc”) unor infractori pentru „fapta dă calpuzanlâc” – „făcându-le tipară pentru *mahmudiele* un Franțu Neamțul”, după ce anterior „le-au fost găsit pă un Serafim Armean argintar, să le facă tiparul *mahmudiele*”³.

7. O altă monedă din aur atestată doar în cel de-al doilea text este *rubia* / *rubiaua*, consemnată la plural sub forma *rubiele*. Termen de origine arabă (*rub'*) însemnând „sferă”, a pătruns în limba română prin filieră turcească, desemnând moneda otomană din aur emisă între anii 1703-1807 care valora $\frac{1}{4}$ dintr-un zermahbub⁴. Atestările documentare înregistrate sunt târzii, începând abia din 1818⁵. În lista de echivalențe (= „cursul banilor cum au acum fiecare monedă cu prețul ei”) stabilită în 1822 de către domnitorul Grigore Ghica al IV-lea, găsim *rubiaoa de funduc* (în valoare de trei taleri) și *rubiaoa de stamboliu* (în valoare de doi taleri și 20 de parale)⁶.

Termenul a intrat statornic în folclorul românesc, fiind prezent în special în vechile cântece haiducești precum „Balada Badiului”: „Ia intră în odaia mea / Umple cu galbeni poala / Tot cu galbeni venetici / De câte o sută și cinci / Cu mahmudele turcești / Cu *rubiele* arăpești”⁷.

8. Cel dintâi proprietar păgubit deținea (între multe alte valori) și *franci* în *bilete de bancă*; aici este vorba așadar despre o monedă de cont. Termenul *franc* (< franceză *franc*) numește o veche unitate a sistemului monetar francez.

¹ O. Iliescu, *op. cit.*, în Studii și Materiale de Istorie Medie, XIX, 2001, p. 308.

² C. Lupu, *op. cit.*, p. 59.

³ Documente comunicate de Em Vârtosu, în Buletinul Societății Numismatice Române, anul XXIII, nr. 69-72, ianuarie-decembrie, 1929, p. 52, nr. 4.

⁴ O. Iliescu, *op. cit.*, în Studii și Materiale de Istorie Medie, XIX, 2001, p. 311. Pentru valoarea și echivalarea acesteia cu alte piese care circulau în epocă vezi V. Tomuleț, *Circulația monetară în Basarabia în primele decenii după anexarea ei la Imperiul Rus*, în Studia Universitatis, 10 (50), 2011, p. 147; A. Emilciuc, *Cadrul legal al circulației și schimbului monedelor străine în imperiul rus (1769-1839). Specificul funcționării lui în Basarabia*, în Revista de Istorie a Moldovei, 2 (106), 2016, pp. 84-102.

⁵ C. Lupu, *op. cit.*, p. 55.

⁶ I. Cojocaru, *Documente privitoare la economia Țării Românești*, vol. I, București, 1958, pp. 260-261, nr. 164.

⁷ B. Lăzăreanu, *Pentru întocmirea unui lexic monetar românesc*, în Academia Republicii Populare Române. Buletin Științific, s. științe istorice, filosofice și economice-juridice, tom II, nr. 1, 1950, p. 39.

Originea piesei numismatice coboară spre mijlocul secolului al XIV-lea și are două variante, ambele legate de războiul de 100 de ani dintre Franța și Anglia. Moneda bătută în anul 1360 din aur aproape pur, cântărind aproximativ 3,86 grame, era destinată răscumpărării uriașe cerute de englezi pentru eliberarea regelui Jean al II-lea cel Bun. Acesta era figurat pe piesă sub titulatura „*Francorum Rex*” ce ar fi inspirat denumirea populară de *franc*. Conform variantei secunde, dat fiind faptul că moneda a fost bătută pentru a-l elibera pe rege, numele i-a fost legat de acest eveniment, în franceza veche *franc* având și sensul de „liber”¹. Termenul a supraviețuit secolelor fiind episodic atribuit unor monede franceze. S-a stabilizat și a dobândit cunoscuta notorietate din timpul revoluției franceze. Primul *franc* apărut după căderea monarhiei a fost o monedă din argint emisă în 1795; ulterior fiind bătută și prima monedă din aur în valoare de 20 de *franci* (1803), însoțită de piese divizionare, care au dat astfel naștere monedei de un *franc*. Nou înființata Bancă a Franței (1800) a emis bancnote de 500 și 1000 de *franci*, care având o valoare atât de mare erau utilizate doar de personajele potente financiar. Să observăm faptul că, sistemul monetar francez centrat pe *franc* în timpul revoluției franceze va domina piața europeană vreme de peste un secol.

În limba română *francul* este atestat documentar din prima jumătate a secolului al XIX-lea. Frecvența mare cu care apare menționat se datorează și utilizării sale ca sinonim pentru termenul „general” *ban / leu*² (vezi și *infra*).

9. Între bunurile sustrase, amintite în cel de-al doilea text care ne-a reținut atenția, se enumeră și *recipisele casei de depuneri ...*, în valoare de lei 649, bani 90. Inițial *leu* este denumirea dată în provinciile românești pentru a desemna *talerul* olandez. La început *talerul* (< germană *Thaler*) era numele unei monede bătute la Joachimstal, numită în prima parte a secolului al XVI-lea, după locul emiterii, *Joachimsthaler* și, ulterior, prin prescurtare *thaler*. *Thalerul-leu* era la început o piesă numismatică din argint a Provinciilor Unite ale Țărilor de Jos având drept alement caracteristic imprimat pe *avers* un leu rampart. Prima monedă a fost pusă în circulație în anul 1575 și avea următoarele caracteristici: greutatea de 27,648 grame și titlul de 750 ‰. Așadar, *thalerul* olandez apare pentru prima dată la sfârșitul secolului al XVI-lea și este atestat deseori în sursele documentare românești, până în prima jumătate a veacului al XVIII-lea și sub sintagma *leu* bătut, ce ilustrează caracterul real al monedei. Atât în cazul pieselor din aur cât și a celor din argint, nu trebuie făcută confuzie între diferitele specii de *thaleri* aflați în circulație, cu atât mai mult cu cât sursele rețin denumirea generală pentru toate monedele din această

¹ S. Peyret, *Istoria francului francez*, în vol. *130 de ani de la crearea sistemului monetar românesc modern*, București, 1997, p. 371.

² C. Lupu, *op. cit.*, p. 80.

clasă, mai rar fiind făcută precizarea *thaler-leu* sau, simplu, *leu*¹. Emiterea *thalerului-leu* a încetat în urma ocupării Țărilor de Jos de către Imperiul Habsburgic, la începutul secolului al XVIII-lea, astfel că, pe parcursul veacului cantitatea mare de monedă aflată în circulație în Țările Române a început să se rarefieze. Totuși, înlocuirea vechilor *lei* olandezi nu s-a putut face decât treptat, iar obiceiul de a raporta valorile la un etalon numit *leu* a persistat. Astfel, *leul* a devenit o piesă de calcul care va supraviețui în Țara Românească și Moldova până la reforma monetară din 1867, când prima monedă modernă românească va prelua denumirea vechii unități numismatice olandeze.

10. *Banul* ca unitate a *leului*, este menționat tot în textul secund. Cu o etimologie încă discutată acesta este cel mai vechi termen monetar aflat în uz în limba română; pare să fi desemnat inițial denarul din argint (< latina medievală *denarius banalis*) pus în circulație de către banii (= dregători) croați de Slavonia în intervalul 1255-1325. A fost emis pentru prima dată în spațiul românesc de către Vladislav I Vlaicu (1364-1377), iar de la mijlocul secolului al XIV-lea până în secolul al XV-lea desemna jumătatea de ducat. *Banii* din argint, *billon* sau bronz au circulat până în secolul al XVIII-lea; ca monedă divizionară a îndeplinit funcția de instrument de plată în tranzacțiile mărunte sau la achitarea unor taxe și dări iar, datorită largii sale circulații a servit ca monedă de calcul mult timp după dispariția sa efectivă de pe piață. Cu această denumire *ban* va deveni unitatea sistemului monetar al României înființat prin legea din 1867, prilej cu care va fi bătută dintr-un aliaj de cupru moneda cu valoarea nominală de 1 *ban*².

Ca nume de monedă, *ban* este atestat prima oară într-un document slavo-român din anul 1413³.

Referințe bibliografice:

I. Periodice

1. Monitorul Oficial, nr. 155, joi 11 (23) Octombrie 1890
2. Romania Liberă, anul VII, nr. 1812, joi, 14 iulie 1883

II. Studii și articole

1. E. Arcuș-Jantovan, *Impactul evenimentelor politice din perioada 1711 – 1859 asupra circulației monetare din principatul Moldovei*, în *Studia Universitatis Moldaviae*, 4 (114), 2018, pp. 57-61.

¹ D. Ungureanu, *Monedele aflate în circulație în Țara Românească în prima jumătate a secolului al XVIII-lea – putere de achiziție și cursuri de schimb*, în *Cercetări Numismatice*, IXX-XI, 2003-2005, p. 458.

² O. Iliescu, *op. cit.*, în *Studii și Materiale de Istorie Medie*, XIX, 2001, p. 302; D. Ungureanu, *op. cit.*, pp. 460-461.

³ H. Mihăescu, *Originea cuvântului ban „monedă”*, în *Studii și Cercetări Lingvistice*, 3, 1967, p. 344. Vezi și alte atestări, respectiv familia de cuvinte la C. Lupu, *op. cit.*, pp. 16-19.

2. Costin Croitoru, *Contributions to the history of the Romanian vocabulary: names of Polish coins that circulated in Moldova. I. Potronic*, în *Tyragetia*, XIII [XXVIII], 2, 2019, pp. 117-123.
3. Idem, *Contribuții la istoria lexicului monetar românesc: nume de monede grecești care au circulat în zona Dunării de Jos. I. Costanda și Constantinat*, în vol. *Miscellanea Historica et Archaeologica in Memoriam Dragoș Petroșanu* (eds.: C. Croitoru, O. V. Udrescu, Al. Nălbitoru), Brăila-Râmnicu Vâlcea, 2019, pp. 109-118.
4. Idem, *Contribuții la istoria lexicului monetar românesc: nume de monede turcești care au circulat în zona Dunării de Jos. I. Paraua*, în vol. *Cultură, istorie și societate* (eds.: Șt. Ștefănescu, Cl. Neagoe), București, 2020 (sub tipar).
5. Costin Croitoru, Cristina Bodlev, *Considerații cu privire la unele expresii românești referitoare la bani (I)*, în vol. *Conferința Științifică Internațională „Perspectivele și problemele integrării în spațiul european al cercetării și educației”*, 7 iunie 2017, III, Cahul, 2017, pp. 230-233.
6. C. Ene, *Comercianți, comerț și prețuri în București (sf. sec. al XVIII-lea – sf. sec. al XIX-lea)*, în București. Materiale de istorie și muzeografie, XVI, 2002, pp. 106-112.
7. A. Emilciuc, *Cadrul legal al circulației și schimbului monedelor străine în imperiul rus (1769-1839). Specificul funcționării lui în Basarabia*, în *Revista de Istorie a Moldovei*, 2 (106), 2016, pp. 84-102
8. B. P. Hașdeu, *Anonymus Lugoshiensis, cel mai vechiu dicționar al limbei române*, în *Revista pentru Istorie, Archeologie și Filologie*, VI, 1891.
9. O. Iliescu, *Album. Galbeni mari și mici. Mahmudele, Icosari*, București, 1959, p. 3 (manuscris în Arhiva documentară a autorului, consultată la <https://www.numismaticaoctavianiliescu.ro/18-activitate-stiintifica/numismatica-pre-moderna-moderna-si-contemporana?limit=6&start=24>);
10. O. Iliescu, *Istoria monetei în România. Glosar numismatic*, în *Studii și Materiale de Istorie Medie*, XIX, 2001, pp. 299-314.
11. B. Lăzăreanu, *Pentru întocmirea unui lexic monetar românesc*, în *Academia Republicii Populare Române. Buletin Științific, s. științe istorice, filosofice și economice-juridice*, tom II, nr. 1, 1950.
12. H. Mihaescu, *Originea cuvântului ban „monedă”*, în *Studii și Cercetări Lingvistice*, 3, 1967, p. 343-347.
13. C. Moisil, *Problema monetară în Țara Românească în anii 1848-1849*, în *Buletinul Societății Numismatice Române*, anul XIX, nr. 51-52, 1924, pp. 59-64.
14. E. Oberländer-Târnoveanu, *De la perperi auri „ad sagium Vicine” la*

„părpăr” – monedele de cont de origine bizantino-balcanică în Țara Românească (secolele XIII-XIX), în vol. 130 de ani de la crearea sistemului monetar românesc modern, București, 1997, pp. 98-186.

15. C. Opaschi, *Aspecte ale circulației monetare în Țara Românească la începutul secolului al XIX-lea*, în vol. 130 de ani de la crearea sistemului monetar românesc modern, București, 1997, pp. 333-348.
16. S. Peyret, *Istoria francului francez*, în vol. 130 de ani de la crearea sistemului monetar românesc modern, București, 1997, pp. 370-374.
17. G. Popa-Lisseanu, *Carmina Valachica Horae et Kloscae*, în Revista pentru Istorie, Archeologie și Filologie, XI, partea I-a, 1910.
18. C. Știrbu, *Circulația monetară în timpul domniei lui Alexandru Ioan Cuza*, în vol. 130 de ani de la crearea sistemului monetar românesc modern, București, 1997, pp. 349-369.
19. V. Tomuleț, *Circulația monetară în Basarabia în primele decenii după anexarea ei la Imperiul Rus*, în Studia Universitatis, 10 (50), 2011, pp. 142-153.
20. D. Ungureanu, *Monedele aflate în circulație în Țara Românească în prima jumătate a secolului al XVIII-lea – putere de achiziție și cursuri de schimb*, în Cercetări Numismatice, IX-XI, 2003-2005, pp. 455-468.

III. Lucrări generale:

1. R. Antonescu, *Dicționar de simboluri și credințe tradiționale românești*, București, 2009 (ediție digitală 2016).
2. N. A. Bogdan, *Din trecutul comerțului moldovenesc și mai ales al celui ieșan*, Iași, 1925.
3. A. I. Candrea, O. Densușianu, *Din popor, cum grăiește și simte poporul român*, „Biblioteca pentru toți”, București, f. a.
4. Th. Codrescu, *Uricaru sau Colecțiune de diferite acte care pot servi la Istoria Românilor*, volumul XVII, Iași, 1891.
5. Idem, *Uricaru sau Colecțiune de diferite acte care pot servi la Istoria Românilor*, volumul XX, Iași, 1892.
6. I. Cojocaru, *Documente privitoare la economia Țării Românești*, vol. I, București, 1958.
7. *Dicționarul explicativ al limbii române*², București, 1996.
8. Fl. Dimitrescu, *Contribuții la istoria limbii române vechi*, București, 1973.
9. Dumistrăcel, *Până-n pânzele albe. Expresii românești. Biografii - Motivații*², Iași, 2001.
10. O. Iliescu, *The History of Coins in Romania (cca. 1500 BC – 2000 AD). Chronology – Bibliography – Glossary*, Bucharest, 2002.
11. N. Iorga, *Scrisori de negustori*, București, 1925.
12. Idem, *Studii și documente cu privire la istoria românilor*, XXV,

- București.
13. Lupu, *Din istoricul numelor de monede în limba română*, București, 2013.
 14. P. Mihail, Z. Mihail, *Acte în limba română tipărite în Basarabia. I (1812-1830)*, București, 1993.
 15. B. Murgescu, *România și Europa. Acumularea decalajelor economice (1500-2010)*, f.l., f.a.
 16. Anton Pann, *Culegere de proverburile sau Povestea vorbei (de prin lume adunate și iarăși la lume date)*, vol. II, București, f.a. (ediția Gh. Adamescu).
 17. Z. Panțu, *Plantele cunoscute de poporul român*, ed. a II-a, București, 1929.

Iată așadar o suită de denumiri numismatice ce amintesc monede aflate în circulație la finele secolului al XIX-lea, sau „înghețate” din perspectiva circulației, doar tezaurizate pentru conținutul lor de metal prețios, alături de alte bunuri valoroase și „bilete de bancă”. În ambele cazuri, sustragerea acestor acumulări le-a conferit notorietate prin intermediul unor relatări de presă care, dincolo de demersul gazetăresc sunt, din perspectiva noastră, deosebit de semnificative întrucât constituie adevărate glosare de termeni numismatici.

1. **„Un furt descoperit.** – *Cetim în «Dunărea»:* In noaptea de 4 – 5 corent, s'a furat prin deschiderea cu chei potrivite la citatele D-nu următoarele obiecte: 1 broșă, 2 brățări, 1 pereche toarte cercei, 18 lingurițe de aur și argint 2 medalioane, 3 perechi cercei, 2 salbe una în valoare de 100 galbeni, 1 portmonet și 1 port-cigar, 2 cruciulițe, 7 batiste de valoare, 2 inele cu petre, 2 petre scumpe, 1 lanț de aur, 1 pereche bete de valoare, toate aceste obiecte în valoare de peste 400 galbeni. Asemenea s'a mai luat un constantinat de aur, mai multe piese de aur în formă de iscosari, 22 sferturi de lire și 2 galbeni într'un portofel și un pachet ca de 5000 fr. în bilete de bancă din casa de fier.

Hoția s'a comis în lipsa chiriașului P. Christescu, în complicitate cu d. Emil Barabino, fratele proprietăresei. Hoțul e un ungur din Transilvania și lucrurile s'au găsit. Unei întâmplări curioase se datorește această descoperire. Pungașul voia să vază lucrurile la Brașov, și neavând prevederea să scoată posa d-lui Christescu dintr'un medalion, s'a descoperit de poliție că lucrurile sunt de furat.

Zilele acestea, proprietarul anunțat, să'narmează cu acte și pleacă să'și ia locurile [sic!] și banii”.

(ROMANIA LIBERA, anul VII, nr. 1812, joi, 14 iulie 1883)

2. **„Anunciuri particulare.** Epitropia bisericeii Flămânda: In noaptea de 3 – 4 Octombrie curent s'a furat prin efracțiune din casa epitropiei pe lângă o

sumă de bani și o salbă compusă din 6 icosari de aur vechi, 35 de icosari de aur noi, ½ napoleon, 1 liră, 5 mahmudele de aur, 10 sferturi de icosari noi, 3 antice de aur în forma icosarului de aur, 25 rubiele, 3 galbeni mari austrieci, 1 constantinat în mărimea galbenului mare, 2 sferturi de napoleon, 7 jumetăți de icosar de aur, 8 antice mici de aur, 1 inel cu o piatră mică de briliant în mijloc și 8 pietricele de rubin aședate pe un scaun cu torta de aur franțuzesc, un alt inel cu o piatră albastră în mijloc și alte pietricele mici împrejur de topaz;

Asemenea și recipisele casei de depuneri cu No 47.626/86, 56.910/87 și 97.714/89, în valoare de lei 649, bani 90.

Se publică de acesta spre cunoscința generală și sunt rugate toate autoritățile a lua act pentru prinderea autorilor.

p. Președinte, D. Theodorescu”.

(MONITORUL OFICIAL, nr. 155, joi 11 (23) Octombrie 1890, p. 3631)

ROMANIA LIBERA / 1883		MONITORUL OFICIAL / 1890
1	<i>piese de aur în formă de icosari</i>	<i>icosari de aur vechi / icosari de aur noi</i>
2	<i>constantinat de aur</i>	<i>constantinat în mărimea galbenului mare</i>
3	<i>sferturi de lire</i>	<i>liră</i>
4	<i>galbeni</i>	<i>galbeni mari austrieci</i>
5	–	<i>napoleon / sferturi de napoleon</i>
6	–	<i>mahmudele de aur</i>
7	–	<i>rubiele</i>
8	<i>franci în bilete de bancă</i>	<i>recipisele casei de depuneri, în valoare de lei, bani</i>

Tabelul nr. 1. Denumiri numismatice în cele două texte.

No. 155 UN EXEMPLAR: 25 BANI Joi, 11 (23) Octombrie 1890

REGATUL ROMÂNIEI

MONITORUL OFICIAL

PREȚUL ABONAMENTULUI ÎN REGATUL ROMÂNIEI
45 lei pe an; 32 lei 50 h. pe 6 luni.
Primăria rurală 36 lei pe an.
Abonamentele încep din data de 1 a fiecărei luni.

PREȚUL ABONAMENTULUI PENTRU STRĂINĂȚE
60 lei pe an; 35 lei pe 6 luni.
Abonamentele se pot face la birourile postale.

PUBLICAȚIUNILE JUDICIARE SE PLĂTESC
Până la 50 linii, 5 lei; mai lungi de 50 linii, 10 lei.
Orice altă actă introdusă în ele
se plătește deosebit, ca și publicațiile, după înțelegere.

DIRECȚIA GENERALĂ A MONITORULUI OFICIAL ȘI ÎMPRIMERIEI STATULUI
BUCUREȘTI
Bulevardul Independenței

PREȚUL ANUNCIURILOR
Publicațiile primăriei, comitetelor, etc., linia 80 h.
Căușăniile de hotărâre, linia 80 h.
Inserțiunile și reclamele, linia 1 lei.
Anunțurile particulare 60 bani linia de 30 litere.

M. S. Regele și A. S. R. Principele Ferdinand S'au întors la Sinat, Mercuri, 10 ale eurentel, și au luat reședința la Castei Feleg.

SUMAR
PARTE OFICIALĂ — *Ministerul de interne:* Decret—Prescurtă de decret.
Ministerul cultelor și instrucțiunii publice: Decrete.
Ministerul de finance: Decret.
PARTE NEOFICIALĂ — Comunicat — Depeș telegrafice—Diverse—Buletin meteorologic.
Anunțuri ministeriale, judiciare, administrative și particulare.

PARTE OFICIALĂ

București, 10 Octombrie
MINISTERUL DE INTERNE

CAROL I,
Prin grația lui Dumnezeu și voința națională,
Rege al României,
La toți de față și viitori, sănătate:

Asupra raportului ministrului Nostru secretar de Stat la departamentul de interne sub No. 14.920;
Văzând jurnalul consiliului de miniștri încheiat în ședința de la 18 Septembrie 1890 sub No. 2,
Am decretat și decretăm ce urmează:

REGULAMENT

Art. 1. Pentru despăgubirea locuitorilor din orașele Giurgiu și Calafat de stricăciunile cauzate prin bombardamentul întemplat în timpul războiului ruso-româno-turc din anul 1877, ministrul de interne va libera titluri nominative în raport cu cantumul despăgubirei cvenită fie-cărui locuitor, prevăzută în tabelele litera A și B anexate la legea sancționată cu decretul No. 2.689.

Art. 2. Aceste titluri se vor libera în mână adeverătorilor persoane care au suferit pagube, sau a moștenitorilor care și vor constata drepturile lor înaintea tribunalelor.

In cas când ar fi neînțelegere între moștenitori în ceea ce privește persoana dintre ei care să primască și să deșie titlul pentru sine și în numele celor-alți, tribunalul va păstra acest titlu, va încasa anual cuponul și va distribui suma între moștenitori.

Art. 3. Titlurile vor purta câte de-ce cupone, fie-care cupon va reprezenta a de-cea parte din capitalul acordat ca despăgubire unui locuitor, plătit în termen de de-ce ani succesiv și dobânda de 5% pe an, de la data promulgării legii care autorisă plata acestor despăgubiri.

Cuponele vor fi plătitile la 1 Octombrie al fie-cărui an.

Primul cupon va fi plătitil la 1 Octombrie 1890 și nu va purta nici o dobândă.

La plata ultimului cupon se va reține și titlul.

Art. 4. Titlurile liberate nu se pot ceda altor persoane.

Casierii generali din jără vor plăti cuponele acestor titluri la scadență numai în mâinile titularilor lor, sau moștenitorilor acestora, îndeplinind formalitățile prevăzute de art. 105 din legea comptabilității generale și art. 26 și 27 din regulamentul asupra serviciilor casierilor generale de județe.

Art. 5. Cuponele care nu se vor prezenta la plată în timp de 5 ani, socotit de la 1 Aprilie al anului în care deveneau exigibile, se vor prescrie, conform art. 79 din legea comptabilității generale a Statului.

Art. 6. Titlurile se vor libera de ministrul de interne dintr'un registru cu matcă.

O comisiune locală, compusă din prefectul județului, casierul general și primarul orașului, va distribui aceste titluri celor în drept, care vor semna de primire pe matcă.

Titlurile cvenite persoanelor care nu mai sunt în viață se vor remite tribunalului județului respectiv spre a le da celor legalmente îndrituiți a primi despăgubirea.

Art. 7. Titlurile vor purta semnătura ministrului și a capului divisiiei comptabilității. Ele vor mai purta drept control și semnătura originală a unui funcționar, semnătură care va fi reproducă și în registrul de control ce se va înființa pentru aceste titluri.

Acest registru de control se va remite ministrului de finance spre a descărca plățile făcute în fie-care an.

Art. 8. Plata despăgubirilor, capital și procentele cuprinse în fie-care cupon, se va face asupra unui credit trecut în bugetul datoriei publice.

Pentru anul 1890—91 se va cere deschiderea unui credit extraordinar de către ministrul de finance, după ce i se va comunica de către ministrul de interne cantumul sumei de plată la 1 Octombrie 1890.

Art. 9. Casierii generali efectuând plata unor asemenea cupone le vor înainta casieriei centrale drept bani.

Dupe verificarea și anularea lor prin registru de control se va emite ordonanța de plată, din creditul respectiv, pentru definitivă lor trecere la cheltuieli.

Acest regulament se va pune în aplicare de la 1 Octombrie 1890.

Art. 10 și cel din urmă. — *Ministrul Noștri secretari de Stat la departamentele de interne și de finance sunt însărcinați cu aducerea la îndeplinire a acestui decret.*

Dat în Craiova, la 1 Octombrie 1890.

CAROL
Ministru de interne, General G. Manu.
Ministru de finance, M. Germani.
No. 2.694.

Prin decretul regal cu No. 2.773 din 8 Octombrie 1890, după propunerea făcută prin raport de D. ministru secretar de Stat la departamentul de interne, D. doctor în medicină Constantin Comăneanu s'a numit în postul de medic al arestului curților din Craiova, în locul aflat vacant.

Prin decretul regal cu No. 2.771 din 8 Octombrie 1890, după propunerea făcută prin raport de același D. ministru, D. Dr. Teodor Sugi, având concursul cerut de legea sanitară, s'a numit în postul vacant de medic al urbei Slatina din județul Olț.

Prin decretul regal cu No. 2.772 din 8 Octombrie 1890, după propunerea făcută prin raport de același D. ministru, D. Dr. P. R.

MONITORUL OFICIAL, nr. 155, joi 11 (23) Octombrie 1890, foaia de titlu.

11 Octombrie 1890

MONITORUL OFICIAL

3631

bașilor, cari cu acte în regulă și în termenul prescris de legea poliției rurale, să se prezinte la primăriile diselor comune spre a și primi vitele.

No. 9.343. 1890, Septembrie 27.

— La comuna Cană-Bugeac, din plasa Babadag, pripășindu-se un bivoli, la păr negru, bréz în frunte și pe bot alb, ochii cecări, córnele puțin cercurii, pintenog de piciorole de d'înapoi, còda scurtă și la vèrf puțin albă, fără alte semne;

Se publică despre această pentru cunoștința păgubașului, care cu acte în regulă și în termenul prescris de legea poliției rurale să se prezinte la primăria diselor comune spre a și primi bivoli.

No. 9.520. 1890, Octombrie 1.

Prefectura Județului Tutova

Prin îndeplinirea formalităților prescrise de legea poliției rurale, la poliția orașului Bârlad s'a declarat de pripas: un boi plavan, córnele tapose; o iapă castanie închisă, còma în drépta, bréz în frunte, urechile améduoșe dispicate, pete albe pe spinare și pe pântec, còda neagră, și cu o șea ordinară; un cal murg, còma în ambele părți, și pete albe pe spinare; și o iapă, roibă închisă, còma în două părți, còda lungă cu puțin per suri prin ea, puțin per alb la ambele piciorole d'înainte de rostură de piciorole, și la șoldul stâng d'înapoi puțin per alb, fără alte semne; cari vite s'a găsit vagabondând pe stradele orașului.

În consecință, se aduce despre această la cunoștința proprietarilor acestor vite, cari, cu dovezi în regulă pentru proprietatea lor și în termenul prevădut de lege să se prezinte la poliția orașului Bârlad spre a le primi.

No. 7.091. 1890, Septembrie 10.

— Prin îndeplinirea formalităților prescrise de legea poliției rurale, la primăria comunei Hălărești, din plasa Tutova, acest județ, s'a declarat de pripas un cal la păr negru, còma în două părți, o pată albă pe grebăn, la partea stângă 7 pete albe și la cea dreaptă 10 pete albe, còda retezată, cu vârtej în piept și de 7 ani.

Se publică despre această spre a ajunge la cunoștința proprietarului lui, care cu dovezi în regulă și în termenul prescris de lege să se prezinte la primăria citatei comune spre a și primi.

No. 7.312. 1890, Septembrie 15.

— Prin îndeplinirea formalităților prescrise de legea poliției rurale, la primăria comunei Băcani, din plasa Târgu-Simila, acest județ, s'a declarat de pripas un cal la păr negru, còma în stânga, stricată de șea pe spinare, pete albe pe pântec d'înainte de tafur și pe spinare, un eghig de păr alb în còma, și copita piciorului stâng d'înainte crăpată.

Se publică de această spre a ajunge la cunoștința proprietarului ei, care cu acte de proprietate în regulă și în termenul prevădut de lege să se prezinte la primăria citatei comune spre a o primi.

No. 7.331. 1890, Septembrie 15.

— Prin îndeplinirea formalităților prescrise de legea poliției rurale, la primăria comunei Cârâpesci, din plasa Corod-Pereschiv, acest județ, s'a declarat de pripas o notenă ca de 2 ani și jumătate, la păr murg, còma în drépta sfinatică și còda lungă.

În consecință, se aduce despre această la cunoștința proprietarului aței notene, care cu dovezi în regulă pentru proprietatea ei și în termenul prevădut de lege să se prezinte la primăria comunei Cârâpesci spre a o primi.

No. 7.448. 1890, Septembrie 18.

— Prin îndeplinirea formalităților prescrise de legea poliției rurale, la primăria comunei Cerjesci, din plasa Corodu-Pereschiv, acest județ, s'a declarat de pripas un cal la păr castaniu închis, còma în drépta, pete albe pe spinare și sub pântec, bréz în frunte și strânut în nas.

Se publică despre această spre a ajunge la cunoștința proprietarului lui, care cu acte de proprietate în regulă și în termenul prevădut de lege să se prezinte la primăria citatei comune spre a și primi.

No. 7.531. 1890, Septembrie 22.

— Prin îndeplinirea formalităților prescrise de legea poliției rurale, la primăria comunei Blăgești, din plasa Târgu-Simila, acest județ, s'a declarat de pripas un armăsar, la păr negru, còma în două părți, pete albe pe spinare.

În consecință, se aduce despre această la cunoștința proprietarului aței armăsări, care cu dovezi în regulă pentru proprietatea lui și în termenul prevădut de lege să se prezinte la primăria comunei Blăgești spre a și primi.

No. 7.693. 1890, Septembrie 27.

— Prin îndeplinirea formalităților prescrise de legea poliției rurale, la primăria comunei Banca, din plasa Târgu-Simila, acest județ, s'a declarat de pripas un asin la păr cioriciu, cu semnul crucii pe spinare, pete albe pe spinare, alb pe pântec și cu câte un semn de stricene la piciorole d'înainte, ce s'a găsit prin popoșul locuitorului Toma Apostu.

Se publică despre această spre a ajunge la cunoștința proprietarului lui, care cu dovezi în regulă și în termenul prevădut de lege să se prezinte la primăria citatei comune spre a și primi.

No. 7.728. 1890, Septembrie 29.

Prefectura Județului Valcea

Din comuna Sinesci, plasa Olteju-de-Sus, s'a furat un armăsar vînăt, còma în două părți, de 6 ani, còda ciumpavă.

La comuna Lăloșu, plasa Olteju-de-Jos, s'a pripășit două epe, una vînătă, còma în drépta; alta murgă-închisă, còma în drépta, stea în frunte, urechea stângă puțin ciuntată.

La comuna Dăesci, plasa Ocolu-Otăsău, 3 oi albe.

La comuna Oțele-Mari, plasa Ocolu-Otăsău, s'a pripășit un vier alb creț, de 6—8 luni, urechele puțin blegi.

ANUNCIURI PARTICULARE

Epitropia bisericiei Flămânda

În noaptea de 3—4 Octombrie curent s'a furat prin efracțiune din casa epitropiei pe lângă o sumă de bani și o salbă compusă din 6 icosari de aur vechi, 35 icosari de aur noui, $\frac{1}{4}$, napoleon, 1 liră, 5 mahroudele de aur, 10 sferturi de icosari noui, 3 antice de aur în forma icosarului de aur, 25 rubiele, 3 galbeni mari austriaci, 4 constantini în mărimea galbenului mare, 2 sferturi de napoleon, 7 jumătăți de icosar de aur, 8 antice mici de aur, 1 inel cu o piatră mică de brillant în mișloc și 8 pietricele de rubin așezate pe un scut cu tórta de aur franțuzesc, un alt inel cu o piatră albastră în mișloc și alte pietricele mici împrejur de topaz;

Asemenia și recepșile casei de depuneri cu No. 47.626/86, 56.910/87 și 97.714/89, în valoare de lei 640, bani 90.

Se publică de această spre cunoștința generală și sunt rugate toate autoritățile a lua act pentru prinderea autorilor.

p. Președinte, D. Theodorescu.

Sindicatul

falimentului N. I. Drăgescu S-sori

Conform ordonanței D-lui jude-comisar al falimentului N. I. Drăgescu S-sori, din 6 Octombrie, sunt convocati toți D-nii creditorii ai falimentului, conform art. 848 din codul comercial, pentru ziua de 22 Octombrie 1890, spre a delibera asupra facerii concordatului sau a decide starea de unire.

Sindic, C. G. Fotin.

Aduc la cunoștința publică că am pierdut o cambie netimbrată de lei 9.000, fără dată, fără termen, ordin deschis, semnată de mine A. I. Farro; prin urmare public, spre cunoștința generală, că ori-cine o va găsi să o considere fără valoare și ca hârtie albă resuflată.

A. I. Farro.

Fliind-că în comuna Troțușu, din județul Bascău, mai este o persoană cu numele de Costache Eftimie, fac cunoscut că pe viitor mă voi numi Ghiță Eftimie, în loc de Costache Eftimie.

Ghiță Eftimie.

Subsemnatul, absolvent al școlii superioare de comerț din Capitală, aduc la cunoștința generală că pe viitor mă voi numi Adrian Succin, în loc de Adrian Bercian, cum m'am numit până în prezent.

Adrian Succin.

Perțind recepșia casieriei generale Prahova sub No. 6.309 din anul 1887—88 pentru consemnarea sumei de lei 390, ca garanție depusă de mine pentru antreprisa eclargiului comunei urbane Sinaia, public că cine o va fi găsit să mi o predea, având în schimb o recompensă; iar contrariu se va considera anulată și fără valoare acea recepșă.

G. Nicolau.

IMPORTANȚA PREVENIRII MOBBING-ULUI ÎN PROCESUL DE INTEGRARE SOCIOPROFESIONALĂ

THE IMPORTANCE OF PREVENTING THE MOBBING IN THE PROCESS OF SOCIOPROFESSIONNEL INTEGRATION

Ecaterina ȚĂRNĂ, doctor în pedagogie, conferențiar universitar,
UPS „I. Creangă”

Rezumat: *Prezența conflictului în mediul profesional nu este ceva nou, iar indiferent de abordare se optează pentru conflictul constructiv. De altfel, ceea ce a stârnit interesul tuturor specialiștilor în domeniu este apariția fenomenului de mobbing, aspecte vizând cauzele și motivele de transformare a conflictului în mobbing, abordări pe care le vom analiza în acest articol. Mobbing-ul este un fenomen care descrie o varietate de comportamente ostile la locul de muncă, având un impact emoțional negativ asupra personalității și făcând existența insuportabilă pentru persoana respectivă la locul de muncă. Cei care exercită acțiuni de mobbing sunt, de obicei, managerii ineficienți, dar pot fi și colegii care manifestă un comportament găsit neplăcut față de un alt coleg sau colegi: de exemplu, umilire, discreditare, intimidare, comentarii sexuale, rasiale, jigniri profesionale etc. Analiza literaturii de specialitate ne-a permis să deducem că majoritatea situațiilor conflictuale incumbă anumite aspecte stresante, care generează implicit trăiri emoționale negative conducând la riscuri crescute de mobbing. Victima mobbing-ului este stigmatizată, se simte neajutorată, nu se integrează socioprofesional și părăsește locul de muncă. Din analiza abordărilor enunțate în acest articol, trebuie să remarcăm importanța deosebită a rezolvării situațiilor conflictuale până ca acestea să ajungă să se transforme în mobbing.*

Concepte – cheie: *mobbing, integrare, integrare socioprofesională, proces de adaptare, conflictual / nonconflictual.*

CZU: 316.7:316.254:316.285

Summary: *The presence of conflict in the professional environment is not new, and regardless of the approach, we opt for constructive conflict. Besides, what has raised the interest of all the specialists in the field is the phenomenon of mobbing, aspects regarding the causes and motives of transformation of the conflict in mobbing, approaches that we will analyze in this article. Mobbing is a phenomenon that describes a variety of hostile behaviors at work, having a negative emotional impact on personality and making the environment unbearable in the workplace. Those who engage in mobbing are usually inefficient managers, but colleagues may also find behavior that is unpleasant to a colleague or colleague: for example, humiliation, discrediting, intimidation, sexual, racial, professional offenses, etc. The analysis of specialized literature allowed us to infer that most of the conflict situations involve certain stressful aspects, which implicitly generate negative emotional experiences leading to increased risks of mobbing. A victim of mobbing is stigmatized, feels helpless, does not integrate socio-professionally and quits the job. From the analysis of*

the approaches outlined in this article, we have to note the particular importance of solving conflicting situations before they become mobbing.

Keywords: *mobbing, integration, socio-professional integration, adaptation process, conflictual /non-conflictual.*

UDC: 316.7:316.254:316.285

Integrarea socioprofesională se construiește prin intermediul atitudinii nonconflictuale, al sistemului eficient de comunicare, al criteriilor clare de includere în organizație, al consensului în legătură cu ierarhizarea puterii, al normelor de funcționare și de relaționare, al criteriilor transparente de acordare a recompenselor și sancțiunilor și al ideologiei pozitive. Analiza literaturii de specialitate ne-a permis să identificăm tendința autorilor de a justifica, explica, menține conflictul în limitele relațiilor socioprofesionale existente, dar fără ca acesta să aibă vreo conotație negativă.

Cel care a lansat și impus în mediile de muncă și organizaționale conceptul de mobbing a fost Heinz Leymann, doctor în psihologia muncii, profesor la Universitatea din Stockholm.

Așa cum precizează Mielu Zlate M și Romeo Zeno Crețu¹, prin mobbing, autorul Heinz Leymann nu înțelege nici ceea ce a înțeles Konrad Lorenz, care a utilizat pentru prima dată termenul (și anume, atacurile unui grup de animale mai mici împotriva unui singur animal mai mare), nici ceea ce a înțeles Heineman prin acest termen (comportamentele agresive ale unui grup redus de copii, orientate împotriva altuia singur). Leymann se apropie mai degrabă de concepția lui Dan Olweus (1993), care a studiat fenomenele apărute în contextul victimizării copiilor școlari și pe care el le numește prin termenul *bullying*. Așadar, bazându-se pe cercetările lui Heinz Leymann (1966), autorii Mielu Zlate și Romeo Zeno Crețu ne atenționează că pentru a înțelege mai bine esența mobbing-ului, este necesară cunoașterea comportamentelor (acțiunilor, practicilor) la care recurg agresorii în raport cu victimele lor, specificând că Leymann a descoperit, în cursul a 300 de interviuri, 45 asemenea comportamente, pe care le-a dispus în 5 categorii: 1) acțiuni vizând împiedicarea victimei de a se exprima; 2) acțiuni vizând izolarea victimei; 3) acțiuni ce presupun desconsiderarea victimei în fața colegilor; 4) discreditarea victimei în munca sa; 5) compromiterea sănătății victimei.

În această ordine de idei, considerăm necesară o clarificare conceptuală, pe care o atestă autorii Georgeta Pânișoară și Ion-Ovidiu Pânișoară²: *teroare psihologică* (psychological terror sau aggression); *comportament ostil la muncă* (hostile behaviors at work); *traumă la locul de muncă* (workplace trauma); *comportament necivilizat* (incivility); *violența emoțională* (emotional violence);

¹ Zlate M., R. Zeno Crețu. Mobbing-ul sau psihoteroarea la locul de muncă. În: Revista de psihologie organizațională. Volumul II, nr. 1. 2002, p. 12

² Pânișoară G., Pânișoară I.O. Managementul resurselor umane. Iași: Polirom, 2016, p. 94

hărțuire (harresment). De asemenea, autorii Georgeta Pânișoară și Ion-Ovidiu Pânișoară precizează că: „termenul *mobbing* este unul simplu la prima vedere, dar complex prin aria de cuprindere la nivel organizațional, specificând că în literatura de specialitate există o cazuistică semnificativă care caracterizează mai multe forme de manifestare a mobbingu-lui.

Desigur, funcționarea unei organizații depinde de relațiile ce se stabilesc între toate elementele structurii, iar în această direcție, rolul primordial îi revine managerului, care trebuie să prevină mobbing-ul și să stabilească relații de cooperare. Prin urmare, relațiile de subordonare trebuie să fie stipulate în organigramă, fiind acceptate de către toți membrii grupului de muncă, iar fiecare membru să conștientizeze și să respecte poziția ierarhică a superiorului. Cu certitudine, modul în care ne raportăm la alții și felul în care relaționăm determină integrarea socioprofesională; orice atitudine a noastră comunică ceva despre noi și determină o reacție de răspuns din partea celorlalți. Toate acestea stabilesc poziția noastră în mediul socioprofesional și gradul de integrare la care am ajuns.

Potrivit autorilor Tihan L., Tihan E., et. al.¹, sunt cazuri în care pot exista conflicte între vocație și funcția exercitată. Ceea ce te vezi obligat să faci nu corespunde întotdeauna cu ceea ce ai fi dorit în forul tău interior. Uneori, „contingența socială obligă”, dar această constrângere creează o tensiune care poate duce la perturbări în echilibrul mintal. În acest caz, putem vorbi de *supraîncărcare* – care este o formă de mobbing, persoana respectivă devine stresată, anxioasă, se ceartă și nu comunică eficient. În acest context, trebuie să menționăm că și *subîncărcarea* este la fel o formă de mobbing, dar care ține de nevalorificarea potențialului profesional, iar persoana simțindu-se inutilă. Fără îndoială că atunci când ne referim la mediul educațional și conflict ne gândim la un număr mare de profesori și elevi care interacționează, dar mai ales la cultura și comportamentul acestora. Bineînțeles, noi nu ne vom opri asupra numeroaselor abordări și modele organizaționale, ci vom încerca să înțelegem importanța prevenirii mobbing-ului în procesul de integrare socioprofesională.

În accepțiunea autoarei Salomea Popoviciu², în mod similar, comportamentul imoral sau ilegal al profesioniștilor care ajung să abuzeze de cei pe care ar trebui să-i protejeze poate fi înțeles prin suprasolicitarea emoțională și profesională (burnout) a celor ce lucrează într-un mediu în care epuizarea, cinismul și ineficiența sunt la ele acasă. Un astfel de mediu este caracterizat de: prea puține resurse pentru îndeplinirea nevoilor tuturor celor

¹ Tihan L., Tihan E., et. al. Organizații: psihosociologia organizațiilor, fundamente în analiza resurselor umane. București: Editura Institutului de Ecologie Socială și Protecție Umană Focus; Opinfo, 2007, p. 303

² Popoviciu S. Psihologie socială: o abordare contextuală a individului ca actor social. Oradea: Editura Universității Emanuel din Oradea, 2013, p.18

implicați; pierderea controlului asupra situației; lipsa unei comunități de specialiști și apariția unui conflict valoric între comportamentul profesionistului (care consideră că nu are altă opțiune) și responsabilitățile sale morale. Așadar, deseori ni se întâmplă că ne place un coleg, îl admirăm chiar, dar anumite comportamente sau deprinderi pe care le are le găsim neplăcute sau deranjante. Cele expuse anterior probează complexitatea conflictelor interpersonale în astfel de comportamente, devenind tot mai enervante, insuportabile și producând certuri profesionale. Toate acestea conduc la ceea ce în literatura de specialitate se numește „depersonalizarea individului”, adică distrugerea valorilor, demnității, spiritului și voinței personalității, care, detașându-se emoțional, poate ajunge distant sau chiar apatic în fața suferinței colegilor. În această ordine de idei, este important să evidențiem remarca lui R. Floru¹ despre cei doi agenți centrali, de natură psihologică, care conduc la *apariția stresului organizațional: conflictul de rol și ambiguitatea rolului*, fiind impulsionate de *tensiunile afective*, pe care le consideră distructive:

- tensiunile prin anxietate grupală, provenite dintr-un sentiment de insecuritate generală a tuturor membrilor. Într-o situație de grup, ele se traduc prin inhibiția membrilor, tăcerea lor îndelungată, tentative de disensiune, fuga de activitate, de angajare;

- tensiunile prin conflict latent sau deschis, frecvente fiind cele provocate de conflictele de conducere, de tendința unor membri de a prelua conducerea prin uzurparea conducerii existente. Apar apoi din dorința unor persoane de a domina și influența grupul sau de a înlocui o clică anume, care nu li se pare a fi convenabilă, cu o alta, de fapt cu propria clică. În fine, ele provin și din conflictul surd sau deschis ce se creează între diversele subgrupuri;

- tensiunile prin opoziția surdă a grupului față de propriul lider, apărute cu deosebire în situațiile când liderul este dominator, practică un stil de conducere autoritar sau unul care nu este pe placul membrilor grupului; atunci când el se dovedește a fi incapabil de a conduce; când nu poate face față diferitelor situații prin care trece grupul;

- tensiunile prin insatisfacții sau frustrări reprimite, acompaniate de nemulțumiri, de iritări latente și care izbucnesc cel mai adesea sub forma „țapului ispășitor”, pentru că altfel explodarea revoltei este blocată de neputință sau reprimată de respectarea regulilor formale.

În astfel de situații, potrivit autorului M. Zlate², se pot utiliza o serie de tehnici, printre care cea mai la îndemână poate fi *ancheta pe bază de chestionar*. Se poate elabora un chestionar cu întrebări care ar putea sonda: modul de înțelegere cu colegii; caracterul discuțiilor cu superiorii (amicale sau contradictorii); tipul relațiilor (pozitive sau negative) stabilite cu superiorii;

¹ Floru R. Stresul psihic. București: Editura Enciclopedică Română, 1974, p.70

² Zlate M. Tratat de psihologie organizațional-managerială. Iași: Polirom, 2004, p.476

tipul relațiilor care predomină în grup; dacă creează sau nu dificultăți în grup; indicarea unor persoane cu care s-au înregistrat probleme; dacă grupul intervine sau nu în situații de conflict; dacă acel conflict afectează sau nu grupul etc. În urma aplicării unui astfel de chestionar s-ar putea depista: natura armonioasă sau conflictuală a grupului; extensia conflictului; afectarea sau nu a grupului de către conflict; persoana central-conflictuală din grup. Corelarea rezultatelor cu altele obținute prin alte metode (observația, convorbirea, testele sociometrice etc.) ar putea oferi o imagine suficient de clară pentru a interveni eficient. Așa cum precizează Mielu Zlate și Romeo Zeno Crețu¹, atunci când se pune problema de a se selecta o metodă adecvată, este necesar să se cunoască *în ce fază a mobbing-ului se află cei implicați*. Potrivit autorilor, *prevenirea este una dintre formele cele mai dezirabile care ar trebui practicate, întrucât mobbing-ul, o dată instalat, este greu de presupus că nu va lăsa „sechele” psihice*. Bineînțeles, aderăm la idea autorilor că atunci când se dorește protejarea capacității de muncă a angajaților, *este necesar să se instituie reguli, norme și procedee de prevenire a escaladării conflictului în situații periculoase*.

După cum am specificat, cercetările contemporane înaintează problema modului în care trebuie analizat mobbing-ul, iar deducțiile cercetătorilor sunt unanime, vizând angajatorii care trebuie să prevină escaladarea oricărui conflict, avertizând că orice conflict distructiv dăunează grav intereselor profesionale.

Comentarii interesante și importante cu privire la prevenirea mobbing-ului sunt făcute de autorii Georgeta Pânișoară și Ion Ovidiu Pânișoară², enumerând printre altele: educația primită, aspectele temperamentale și de caracter, structura rețelei de comunicare din organizație, backgroundul participanților, experiențele anterioare în situații similare, specificând factorii care determină apariția mobbing-ului la locul de muncă, care pot fi grupați în patru categorii de bază, după cum urmează:

- *factori individuali* – se caracterizează prin relațiile deficitare dintre salariați la locul de muncă. Acești factori vizează situația unor salariați concreți priviți în mod individual sau în mod colectiv;
- *factori situaționali* – nesiguranța locului de muncă pentru persoanele marginalizate pe piața forței de muncă, cum sunt femeile, persoanele cu dizabilități etc.;
- *factori organizaționali* – climatul și cultura organizațională a unității care tolerează comportamentul de hârțuire sau nu îl recunoaște ca reprezentând o problemă;
- *factori societali* – schimbări economice, rata șomajului,

¹ Zlate M., R. Zeno Crețu. Mobbing-ul sau psihoterapia la locul de muncă. În: Revista de psihologie organizațională. Volumul II, nr. 1. 2002, p. 24

² Pânișoară G., Pânișoară I.O. Managementul resurselor umane. Iași: Polirom, 2016, p. 98

emigrare, segregarea pieței muncii după criteriul de gen etc.

În special, este necesar să menționăm că integrarea socioprofesională poate fi înțeleasă ca o componentă a mecanismului specializat în rezolvarea conflictelor, capacitatea unui sistem specific de a-și ajusta spontan sau planificat mecanismele, procesele și structura la condițiile de mediu, reale sau ipotetice, ținând cont de: 1) competența personalității de a fi flexibilă și de a rezista la șocurile provocate de integrare; 2) capacitatea personalității de a face față stresului.

Pentru a facilita înțelegerea fenomenului de mobbing, autorii Mielu Zlate M și Romeo Zeno Crețu¹ au propus să analizăm următoarele acțiuni:

I. *acțiuni vizând împiedicarea victimei de a se exprima* – 1) superiorii ierarhici îi refuză victimei posibilitatea de a se exprima; 2) victima este constant întreruptă când vorbește; 3) colegii împiedică victima să se exprime; 4) colegii țină, jignesc victima; 5) este criticată munca victimei; 6) se critică viața privată a victimei; 7) victima este terorizată prin apeluri telefonice; 8) victima este amenințată verbal; 9) amenințarea victimei prin scris; 10) refuzarea contactului cu victima (se evită contactul vizual, se fac gesturi de respingere etc.); 11) ignorarea prezenței victimei (de exemplu, adresându-se altei persoane, ca și când victima nu ar fi prezentă, nu ar fi văzută);

II. *acțiuni vizând izolarea victimei* – 12) nu se vorbește niciodată cu victima; 13) victima nu este lăsată să se adreseze altei persoane; 14) victimei i se atribuie un alt post care o îndepărtează și izolează de colegi; 15) li se interzice colegilor să vorbească cu victima; 16) se neagă prezența fizică a victimei;

III. *acțiuni ce presupun desconsiderarea victimei în fața colegilor* – 17) victima este vorbită de rău sau calomniată; 18) se lansează zvonuri la adresa victimei; 19) ridiculizarea victimei; 20) se pretinde că victima este bolnavă mintal; 21) constrângerea victimei pentru a se prezenta la un examen psihiatric; 22) se inventează o infirmitate a victimei; 23) se imită acțiunile, gesturile, vocea victimei pentru a o ridiculiza mai bine; 24) sunt atacate convingerile politice sau credințele religioase ale victimei; 25) se glumește pe seama vieții private a victimei; 26) se glumește pe seama originii sau naționalității ei; 27) victima este obligată să accepte activități umilitoare; 28) notarea inechitabilă și în termeni rău intenționați a muncii victimei; 29) deciziile victimei sunt puse sub semnul întrebării sau contestate; 30) agresarea victimei în termeni obsceni sau insultători; 31) hărțuirea sexuală a victimei (prin gesturi sau propuneri);

IV. *discreditația profesională a victimei* – 32) nu i se atribuie sarcini de realizat; 33) privarea victimei de orice ocupație și vegherea pentru ca victima să nu-și găsească singură vreo ocupație; 34) încredințarea unor sarcini inutile sau absurde; 35) acordarea de activități inferioare competențelor; 36) atribuirea în

¹ Zlate M., R. Zeno Crețu. Mobbing-ul sau psihoterapia la locul de muncă. În: Revista de psihologie organizațională. Volumul II, nr. 1. 2002, pp.16-17

permanență a unor sarcini noi; 37) impunerea executării unor sarcini umilitoare; 38) încredințarea unor sarcini superioare calificării în scopul discreditării victimei;

V. *compromiterea sănătății victimei* – 39) încredințarea unor sarcini periculoase și nocive pentru sănătate; 40) amenințarea cu violențe fizice; 41) agresarea fizică a victimei, fără gravitate, cu titlu de avertisment; 42) agresarea fizică gravă, fără rețineri; 43) i se provoacă intenționat victimei cheltuieli, cu intenția de a-i produce prejudicii; 44) provocarea de neplăceri la domiciliu sau la locul de muncă; 45) agresarea sexuală a victimei.

Citându-l pe Leymann, autorii Mielu Zlate și Romeo Zeno Crețu¹ au precizat că acestea 45 de comportamente ale agresorului în raport cu victima sa au o dublă semnificație: pe de o parte, ele reușesc să caracterizeze clar mobbing-ul ca manifestare curentă, pe de altă parte, ele ar putea fi structurate într-un instrument de măsurare a mobbing-ului. Bineînțeles, toate organizațiile sunt alcătuite din angajați cu idei, credințe, atitudini și percepții care în mod colectiv adoptă valorile care caracterizează organizația respectivă. Organizația trebuie să acorde feedback celor care nu empatizează cu valorile organizației ca să evite conflictele. În plus, organizațiile (oricât de democratice ar fi) vor solicita întotdeauna membrilor săi anumite norme de conduită, atitudini nonconflictuale, reguli de protocol, îndemnul spre conformare, dar deseori acestea sunt resimțite ca presiune de către individ. Evident, organizațiile care impun un ritual al puterii excesive, autoritarism, nu pot fi tolerate, iar izbucnirea conflictului este inevitabilă. Întotdeauna, indiferent de cultură, educație, mentalitate, individul va lua decizii în care vor fi prezente adaptările consensuale, interesele și nevoile personale. În timp ce compromisul se dezvoltă într-un context normativ, în care este valorizată conformitatea și în care divergența și conflictul intern sunt considerate un pericol, consensul nu se poate dezvolta decât într-un context normativ, care valorizează diferența și diversitatea. Cele expuse anterior probează complexitatea conceptului în cauză, precum și multiaspectualitatea în abordare, precizând că fenomenul mobbing-ului este dinamic și nu va dispărea de la sine.

În special, citându-l pe Leymann (1996), autoarele A. Gheondea, S. Ilie et.al.² precizează că un prost management al conflictelor poate fi o sursă a mobbing-ului, dar în combinație cu organizarea neadecvată a muncii, specificând că managementul conflictelor este o problemă organizațională și nu una individuală. Conflictele escaladează în mobbing numai atunci când managerii sau supervizorii fie neglijează, fie neagă această problemă sau dacă

¹ Zlate M., R. Zeno Crețu. Mobbing-ul sau psihoterarea la locul de muncă. În: Revista de psihologie organizațională. Volumul II, nr. 1. 2002, p.17

² Gheondea A. et.al. Fenomene specifice de discriminare la locul de muncă: mobbing-ul. În: Calitatea vieții, XXI, nr. 1–2, 2010, p. 113

sunt implicați și alimentează astfel conflictul. Este cazul să menționăm că Leymann¹ distinge patru faze de evoluție a mobbing-ului.

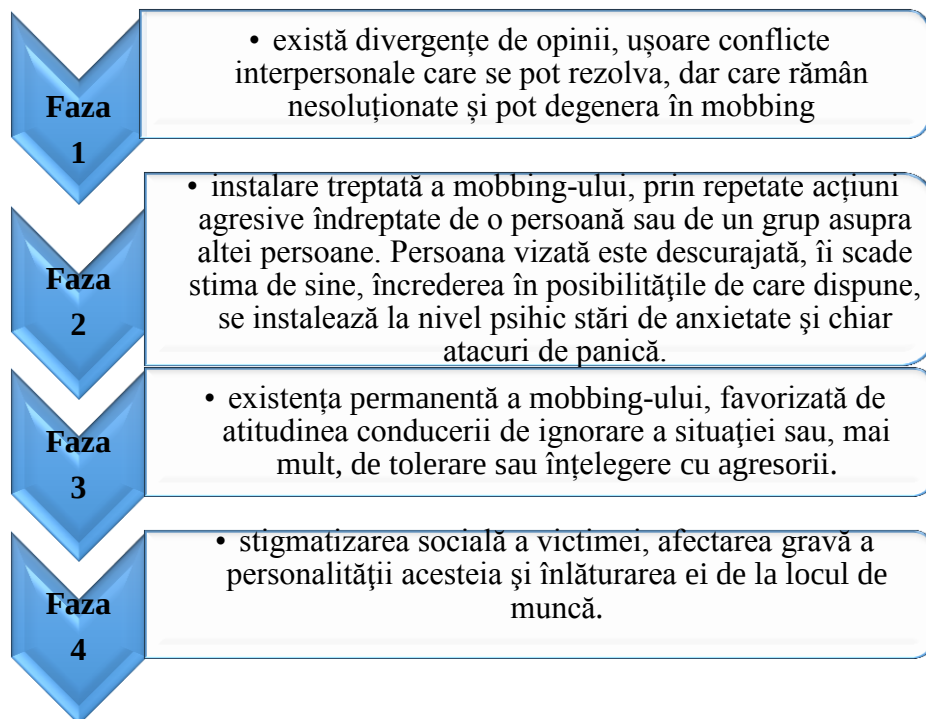


Figura 1. Faze de evoluție a mobbing-ului (adaptat după Leymann)

Din perspectiva abordării acestei teme, cercetările și modelele teoretice din literatura de specialitate atât străine, cât și cele naționale recomandă analiza culturii organizației drept o premisă importantă pentru prevenirea mobbing-ului și în rezolvarea conflictelor intraorganizaționale și interorganizaționale. În acest context, autorul M. Golu², citându-l pe Friedrich Glasl (1999), menționează că: „pentru a evalua și controla dinamica potențialului conflictual în organizații, atenția trebuie îndreptată cu precădere asupra stării și funcționalității a trei subsisteme principale: 1) subsistemul spiritual, cultural; 2) subsistemul social-politic; 3) subsistemul instrumental-tehnic.”

¹ Leymann H. Mobbing and Psychological Terror at Workplaces. În: Violence and Victims, Vol. 5, No. 2, 1990, Springer Publishing Company, pp. 119-126.

² Golu M. *Conflicte și negocieri în organizații*.

Disponibil: <https://andreivocila.files.wordpress.com/2010/pdf>.

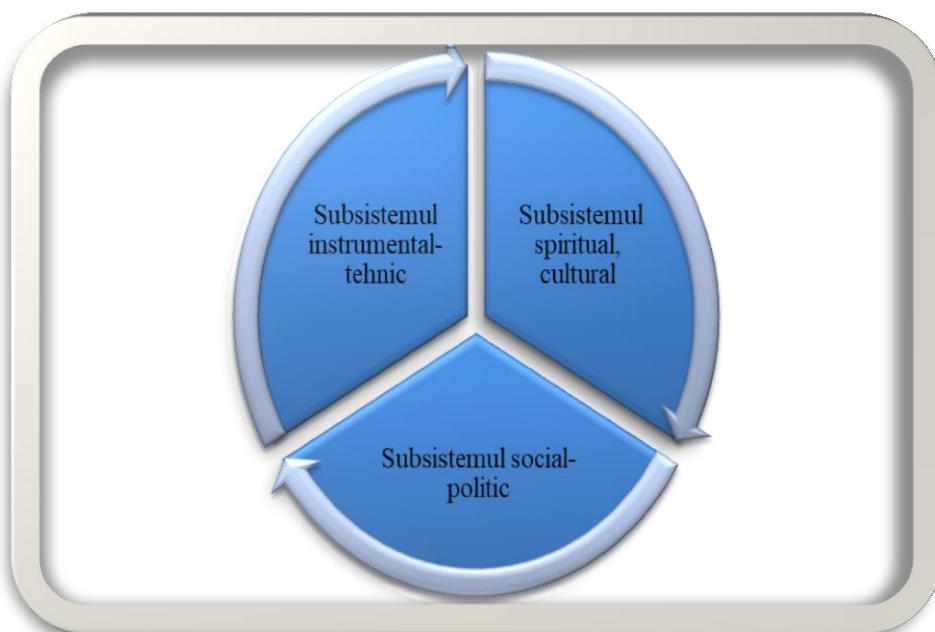


Figura 2. Principalele subsisteme conflictuale în organizații (adaptare după M. Golu)

Cu certitudine, conflictele nerezolvate generează apariția unor stări tensionale, care, dacă sunt prelungite și intense, se soldează cu efecte negative, dezintegrare, apariția stărilor depresive și a unor complexe dăunătoare personalității. De asemenea, autorii Didier Anzieu și Jacques-Yves Martin¹ susțin că numai în interiorul cadrului consensual, conflictul poate conduce la dispariția elementelor de dezintegrare, la restabilirea unității, în măsura în care permite tratarea antagonismelor. Și numai în acest caz conflictul are o funcție stabilizantă și devine un element de coeziune în grupul profesional.

În concluzie, analiza literaturii de specialitate ne-a permis să deducem că majoritatea situațiilor conflictuale incumbă anumite aspecte stresante, care generează implicit trăiri emoționale negative conducând la riscuri crescute de mobbing. În plus, trebuie să conștientizăm importanța deosebită a rezolvării situațiilor conflictuale până ca acestea să ajungă să se transforme în mobbing. Cu certitudine, rezolvarea conflictului profesional cuprinde o categorie de strategii preventive, dar și rezolutive, de comunicare, de organizare a mediului competițional deschis și corect, prin care conflictul este analizat și orientat spre performanță. Reflectând asupra celor expuse anterior, trebuie să evidențiem că din perspectiva autorilor citați, atunci când procesul de mobbing este confirmat (proces verificat prin frecvența și persistența lui), putem face apel la anumite

¹ Anzieu D., Martin J. La dynamique des groupes restreints. Paris: PUF, 2013.

acte de legislație a muncii care obligă autosesizarea managementului și conceperea unor programe cu adresabilitate individuală pentru protejarea și reabilitarea psihosocioprofesională a victimei. De asemenea, trebuie să urmărim prevenirea stigmatizării angajatului, păstrarea reputației și competențelor anterioare. În cele din urmă, o ultimă formă de intervenție la care se apelează, atunci când cele anterioare au eșuat, rămâne reabilitarea juridică a victimei. În această situație, mobbing-ul capătă forma unui litigiu, soluționat conform metodologiei dreptului civil.

Referințe bibliografice:

1. Anzieu D., Martin J. La dynamique des groupes restreints. Paris: PUF, 2013.
2. Floru R. Stresul psihic. București: Editura Enciclopedică Română, 1974.
3. Gheondea A. et.al. Fenomene specifice de discriminare la locul de muncă: mobbing-ul. În: Calitatea vieții, XXI, nr. 1–2, 2010.
4. Golu M. Conflicte și negocieri în organizații. Disponibil: <https://andreivocila.files.wordpress.com/2010/pdf>.
5. Leymann H. Mobbing and Psychological Terror at Workplaces. În: Violence and Victims, Vol. 5, No. 2, 1990, Springer Publishing Company.
6. Pânișoară G., Pânișoară I.O. Managementul resurselor umane. Iași: Polirom, 2016
7. Popoviciu S. Psihologie socială: o abordare contextuală a individului ca actor social. Oradea: Editura Universității Emanuel din Oradea, 2013
8. Tihan L., Tihan E., et. al. Organizații: psihosociologia organizațiilor, fundamente în analiza resurselor umane. București: Editura Institutului de Ecologie Socială și Protecție Umană Focus; Opinfo, 2007
9. Zlate M. Tratat de psihologie organizațional-managerială. Iași: Polirom, 2004.
10. Zlate M., R. Zeno Crețu. În: Revista de psihologie organizațională. Volumul II, nr. 1. 2002.

**ASPECTE TEORETICE ALE REPREZENTĂRIILOR ȘI
PERCEPȚIILOR CADRELOR DIDACTICE ȘI PĂRINȚILOR
PRIVIND ORIENTAREA COPIILOR CU DEFICIENȚE/DIZABILITĂȚI
SPRE ACTIVITATEA PROFESIONALĂ**

**THEORETICAL ASPECTS OF THE REPRESENTATIONS AND
PERCEPTIONS OF TEACHERS AND PARENTS REGARDING THE
ORIENTATION OF CHILDREN WITH DEFICIENCIES /
DISABILITIES TOWARDS PROFESSIONAL ACTIVITY**

Angela CUCER, dr. psihologie, conferențiar cercetător,
Institutul de Știință ale Educației

Rezumat: *În acest articol este prezentată analiza unor surse științifice privind reprezentările și percepțiile cadrelor didactice și părinților referitor la orientarea copiilor cu dizabilități spre activitatea profesională, inclusiv reprezentările sociale a dizabilității.*

Cuvinte cheie: *orientare profesională, reprezentare, percepție, cadru didactic, părinte.*

CZU: [376.112.4:37.064.1]:316.6

Abstract: *This paper presents the analysis of scientific sources on the representations and perceptions of teachers and parents on the orientation of children with disabilities towards professional activity, including the social representations of disability.*

Key words: *professional orientation, representation, perception, teacher, parent.*

UDC: [376.112.4:37.064.1]:316.6

Orientarea profesională este definită ca fiind acțiunea sistematică de formare a premiselor psihologice care determină opțiunea tânărului pentru un profil profesional corespunzător aptitudinilor și capacităților sale. Eficacitatea orientării profesionale, după părerea noastră depinde de activitatea corectă a sistemului educațional, luându-se în considerare nozologia și vârsta copilului cu dizabilități cât și de reprezentările și percepțiile părinților, cadrelor didactice despre acest proces.

Deoarece reprezentările și percepțiile, aflate la punctul de interferență dintre psihologic și social, sunt rezultatul activității mintale a unui anumit individ sau grup în scopul definirii poziției în raport cu situațiile, evenimentele și obiectele sociale care îi atrag atenția sau îl preocupă, Abric (1997) considera că reprezentările prezintă o componentă cognitivă, prin aspectele sale psihologice și o componentă socială, prin elaborarea și transmiterea lor în cadrul grupului.

S-a constatat că primele cercetări în domeniul reprezentărilor sociale au fost cele realizate de Cl. Herzlich (1969) – reprezentările sociale ale bolii și sănătății în spațiul francez; M.-J. Chombart de Lauwe (1979) – reprezentările sociale ale copilăriei; D. Jodelet (1989) – reprezentările sociale ale bolii mintale într-o comunitate rurală din Franța. Evoluția teoriei reprezentărilor sociale ia amploare mai ales în anii 80 ai secolului trecut¹.

Reprezentările sociale sunt idei, gânduri, imagini și cunoștințe împărtășite de membrii unei societăți sau "sisteme cognitive, cu o logică și un limbaj propriu" care îi permit individului "să se orienteze și să organizeze mediul înconjurător", Moscovici (1988).

O altă definiție, oferită de către Jodelet (1997), numește reprezentările sociale drept "forma de cunoaștere, elaborată social și împărtășită, având un scop practic și concurând la construirea unei realități comune unui ansamblu social".

Numeroase cercetări de psihologie socială au demonstrat faptul că, în explicarea comportamentelor umane oamenii manifestă tendința de a supraestima caracteristicile persoanei și de a neglija factorii externi care ar putea contribui la randul lor la înțelegerea motivației subiacente respectivului comportament. Din această cauză, majoritatea cercetărilor privind diversele implicații psiho-sociale ale deficiențelor/dizabilităților sunt centrate mai degrabă pe individ și nu pe interacțiunea dintre acesta și mediul în care trăiește. Drept consecință, persoanele cu deficiențe/disabilități sunt etichetate. Poziția lor în societate a fost afectată negativ de crearea și perpetuarea acestor reprezentări, adeseori fiind văzuți ca "ciudați" și sortiți anormalului, neproductivului sau antisocialului.

Totodată concepțiile teoretice și practice care stau la baza intervenției/practicilor educative și sociale, sunt influentate de cultură și reprezentările specifice anumitor grupuri sau medii sociale. Astfel reprezentările sociale ale deficienței/dizabilității au fost influențate și de Clasificarea Internațională a Deficiențelor, Dizabilităților și Handicapurilor (ICIDH, International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps, elaborat de Organizația Mondială a Sănătății, 1980), prin care sunt definiți termenii deficiență, dizabilitate și handicap.

Au fost efectuate unele studii privind reprezentările sociale ale persoanele cu deficiente/disabilitati. Mercier, 1999, a demonstrat că relația dintre cultură și deficiență/disabilitate este complexă și se desfășoară pe nivele diferite de determinare reciprocă: mediul social și cultural poate contribui la

¹ Botoșineanu, F., Reprezentarea socială a persoanei cu dizabilități din România. Premise teoretice la un studiu de caz, Alfa, Iași, 2011.

Doise, W., Ancorarea în studiul reprezentărilor sociale, în: Neculau, A. (coord.), Reprezentările sociale. Psihologia câmpului social, Polirom, Iași, 1997.

producerea deficienței sau handicapului, modalitățile de abordare a deficienței sunt marcate socio-cultural, concepția privind deficiența este influențată de perioada socio-istorică în care ființează individul deficient.

Luînd în considerare faptul că, disabilitatea nu înseamnă doar limitări în activitatea persoanei, ci și existența unor capacități care pot să contribuie la depășirea unor disfuncționalități asociate deficienței, Mercier și Bazier (2001), propun valorificarea tehnologiilor informaționale moderne în scopul inserției profesionale a deficienților, precum și operarea unor adaptări la locul de muncă care vizează diminuarea handicapului și a dezavantajelor sociale de la locul de muncă. Aceasta abordare a schimbat reprezentările sociale, prin oferirea șanselor de participare la viața reală a societății și valorificarea potențialităților și capacităților persoanei cu deficiențe/disabilități.

Din perspectiva studiului experimental, specific reprezentărilor pedagogilor și a părinților, există puține cercetări privind deficiențele. De Rosa (1997), într-o analiză selectivă a domeniilor sau obiectelor sociale analizate atât din perspectiva reprezentărilor sociale, cât și din perspectiva cogniției sociale și a psihologiei dezvoltării, menționează, în cadrul aceleași rubrici cercetări privind boala mentală, devianța și handicapul.

Reprezentările privind boala mentală au constituit subiectul de cercetare al lui Jodelet (1997). Concluziile autoarei fiind: populația rurală în cadrul căreia locuiește o comunitate de bolnavi mentali, dezvoltă anumite reprezentări menite să o protejeze de aceștia, deoarece "se teme să nu fie asimilată cu bolnavii și nu poate accepta ca aceștia să fie integrați în țesutul social".

Morvan (1997) a realizat un studiu clinic privind reprezentările sociale ale deficiențelor mintale, în urma cărora s-au evidențiat cinci categorii de imagini care se află la baza reprezentărilor sociale, distribuindu-se astfel:

- imaginea semiologică, care accentuează deficiența fizică, în cazul deficienței mintale fiind evidențiate caracteristici ce tin de sindromul Down, autism și boli psihice.
- imaginea figurii "purtătoare" de caracteristici, prin care persoanele deficiente sunt percepute ca veșnici copii, chiar adulți fiind, incapabili să se integreze autonom în viața socială;
- imaginea secundară, care traduce consecințele deficienței în termeni de asistență tehnică în deficiența fizică, respectiv izolare afectivă în deficiența mintală;
- imaginea afectivă, reprezentată prin trăirile afective ale persoanei deficiente, care sunt pozitive și marcate de voința de a se adapta la persoanele deficiente fizic, în timp ce persoanele deficiente mintal trăiesc în izolare socială, în contextul unor relații de dependență;
- imaginea relațională, care se află la baza relațiilor afective pe care le stabilesc persoanele valide cu cele deficiente. În cazul persoanelor deficiente

mental, aceste relații sunt marcate de frică. După același autor, există cinci tipuri de reprezentări sociale ale deficienței:

reprezentări sociale care:

1. susțin și sunt sustinute de concepte care clasifică deficiențele, dizabilitățile și handicapurile;
2. ca sursă de excludere, marginalizării și refuzului diferenței;
3. asociază deficiența sau handicapul sprijinului tehnic, uman, fizic sau instituțional;
4. reduc deficiența sau handicapul la suferință;
5. asimilează persoana deficientă, reprezentărilor sociale ale copilului.

Prin combinarea acestor reprezentări sociale rezultă imagini complexe ale persoanei cu deficiențe/dizabilități de genul, protezat, copil, suferind, instituționalizat, etc.

Jodelet (1997), analizează modalitățile diferite de reprezentare a sexualității deficienților mentali de către educatorii și părinții acestora. Educatorii/profesorii le atribuie copiilor o sexualitate "salbatică", "brutală și fără afectivitate" în timp ce părinții "au o viziune desexualizată a copiilor lor, dar debordând de afectivitate".

Mercier (1997) într-un studiu privind reprezentările sociale ale patronilor care angajează persoane cu deficiențe/dizabilități și ale persoanelor deficiente angajate, evidențiază următoarele aspecte:

1. vehicularea de către patroni a stereotipurilor răspândite în societate, potrivit cărora deficiența înseamnă lipsa și implicit, o diminuare a abilităților necesare îndeplinirii unor sarcini profesionale.
2. asimilarea frecventă a persoanelor cu deficiențe fizice cu cele deficiente mintal.
3. perceperea deficienței ca având un caracter evolutiv.
4. perceperea deficienței ca o pierdere a randamentului muncii, în pofida amenajărilor operate la locul de muncă, formării inițiale și experienței persoanei cu deficiențe/dizabilități.
5. devalorizarea persoanelor cu deficiențe/dizabilități, fapt ce duce la angajarea acestora în locuri de muncă destinate persoanelor necalificate, în pofida calificării profesionale.
6. conștientizarea asumării unui risc din partea patronilor prin angajarea persoanelor cu deficiențe/dizabilități.

Din cele câteva studii enumerate se poate desprinde o idee: chiar dacă oferta educativă și instituțională s-a diversificat, universul reprezentărilor sociale ale populației rămâne marcat de pattern-uri arhaice. Prin urmare, este de dorit acceptarea persoanei cu deficiențe/dizabilități prin caracteristicile care o diferențiază și o apropie în același timp de noi, marea majoritate etichetată drept "validă".

Din perspectiva dizabilității, reprezentările și percepțiile părinților,

cadrelor didactice, a publicului constituie un factor important în promovarea drepturilor persoanelor cu deficiențe/disabilități de a duce o viață cat mai apropiată de normal, de a avea acces la orientare profesională, respectiv asumarea statusului și îndeplinirea rolurilor ca și ceilalți membrii ai societății.

Din păcate, stereotipurile negative și reprezentările generatoare de prejudecăți se regasesc și la profesori și la părinți provenind, în mare măsură, din miturile pe care le vehiculează specialiștii (de vreme ce "califică" unele persoane deficiente ca "idiot", "imoral" sau "periculos") ceea ce duce spre segregare și instituționalizare, excludere socială. S-a constatat, că prezența unor atitudini și reprezentări pozitive în rândul profesioniștilor, integrarea/includerea copiilor cu dizabilități în învățământul de masă ar contribui la evitarea unor politici de tipul celor menționate mai sus.

Analiza surselor științifice referitor la reprezentările părinților a cadrelor didactice privind orientarea profesională și învățarea permanentă a persoanelor cu CES ne-a permis să constatăm că părinții inclusiv și cadrele didactice au un rol important în orientarea profesională a persoanei cu dizabilități.

Unele surse ne relatează că pedagogii percep realizarea mai efectivă a orientării profesionale a copiilor cu dizabilități numai prin crearea unui sistem complex de orientare profesională, ce va permite formarea la ei motivației de a munci, de a se integra social și de a aduce o contribuție personală la dezvoltarea societății. De asemenea, în reprezentarea cadrelor didactice orientarea profesională este un complex de măsuri speciale în domeniul autodeterminării profesionale, luând în considerare necesitățile și particularitățile de dezvoltare ale individului cât și cererea pentru o profesie (specialitate) pe piața muncii și se va realiza cu succes, dacă vor aplicate diferite forme de organizare a orientării profesionale¹:

- asistență în identificarea orientării profesionale, în corespundere cu interesele și capacitățile persoanei;
- pregătirea pentru învățarea permanentă și muncă ;
- formarea valorii autoeducației și a autodezvoltării în sfera profesională preferată;
- asistență în formarea atitudinii față de profesii atractive cât și față de profesiile neatractive, dar care trebuie însușite, din cauza problemelor de sănătate.
- cunoașterea detaliată a caracteristicilor specifice specialității alese;
- dezvoltarea capacității de comunicare, de a lucra în echipă;
- dezvoltarea capacității de a prognoza dezvoltarea profesiei alese.

¹ Трудовое и профессиональное ориентирование лиц с инвалид-Т78 ностью и ОВЗ: учеб. пособие / Петрова Е.А., Пчелинова В.В., Джа-фар-заде Д.А., Карплюк А.В. – М.: Издательство РГСУ, 2016.

Includerea în activitatea de orientare profesională va fi mai eficientă dacă una dintre formele inițiale de lucru cu acești copii va fi trainingul ce îi va antrena în înțelegerea dizabilității sale, îi va ajuta să evite dificultățile privitor la adaptare la diferite forme de participare profesională ulterioare.

Г.В. Резапкина (2014) privind reprezentările cadrelor didactice referitor la orientarea profesională a acestor copii scoate în evidență faptul că în procesul de orientare profesională este important de a lua în considerare un șir de factori ce influențiază asupra formării competențelor profesionale ale acestor copii:

1. natura ascunsă a unor calități profesionale importante care se manifestă numai în activitate;
2. lipsa unor criterii interne de evaluare a propriei personalități, abilități, succese și eșecuri, concentrându-se în principal pe evaluări externe;
3. nivelul insuficient al conștiinței de sine a adolescenților, instabilitatea stării emoționale, stima de sine inadecvată;
4. lipsa experienței de viață și informații fiabile despre lumea profesiilor și piața muncii.¹

În reprezentările cadrelor didactice, un rol apate în orientarea profesională a copiilor cu dizabilități îi revine dirigintelui și psihologului, misiunea căruia e să pregătească copii din punct de vedere psihologic către muncă; să se autocunoască pe sine; le face cunoștință cu diferite profesii; studieze personalitatea copilului, interesele, capacitățile acestuia; organizeze diferite activități unde copilul cu dizabilități se poate manifesta; stimuleze participarea la diferite cercuri; formeze și întrețină legătura cu diferite organizații ce se ocupă de orientarea profesională a persoanelor cu dizabilități; lucrează cu părinții acestor copii; îi ajută cu angajarea în câmpul muncii etc.²

Potrivit percepției cadrelor didactice, pentru ca orientarea profesională a acestor persoane să aibă succes, este important să li se dezvolte o atitudine activă față de ei înșiși și capacitățile sale; o atitudine adecvată față de situația de a alege o profesie, bazată pe conștientizarea dorințelor și capacităților proprii. În afară de aceasta un rol important în orientarea profesională îl are conștientizarea de către persoană a particularităților sale psihofiziologice de dezvoltare.³

¹ Организация работы по профориентации и профадаптации детей-инвалидов и лиц с ОВЗ : учебно-методический комплект / [сост. Г.В. Резапкина] ; Мин-во образования Респ. Коми, Коми респ. ин-т развития образования. – Сыктывкар: КРИО, 2014. – 48 с.

² Профориентационная работа со школьниками , *Шахова И.С., ГБОУ СОШ №3 г.о. Похвистнево, in "Профессиональная ориентация в условиях современного образования, Материалы регионального педагогического совета (в форме интернет-конференции), Самара 2012.*

³ Комплексный подход к профориентации и профконсультированию подростков с ограниченными возможностями здоровья, Свистунова Е.В., Ананьева Е.В., 68 http://systempsychology.ru/journal/2011_4/75-svistunova-ev-ananeva-ev-kompleksnyy-podhod-k-proforientacii-i-profkontsultirovaniyu-podrostkov-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya.html

Experiența ne demonstrează că părinții au o influență colosală asupra copiilor săi. Din acest considerent orientarea profesională și educația persoanelor cu dizabilități depinde și de reprezentările și percepțiile părinților despre acest proces.

În reprezentarea cadrelor didactice direcțiile de activitate cu părinții acestor copii pentru o orientare profesională eficientă a copiilor lor ar fi:

1. Discuții referitor la perspectiva orintării profesionale: alegerea profesiei, activitățile de pregătire către profesie, informarea părinților referitor la activitatea de orientare profesională din școală,etc. Este important de a alcătui un plan comun și măsuri privind orientarea profesională a copilului.

2. Organizarea adunărilor părintești pe problemele orientării profesionale.

3. Organizarea discuțiilor privitor la orientarea profesională împreună cu părinții , copii, pedagogi, reprezentanți ai întreprinderilor. Astfel de discuții au un caracter informațional, scopul fiind activizarea poziției părinților, mărirea responsabilității pentru orientarea profesională a copilului.

4. Discuții individuale și asistență în orientarea profesională cu părinții cât și cu copii. În activitatea individuală în unele cazuri de corectat poziția părinților privitor la problemele de sănătate a copilului, condițiile reale ale întreprinderii, situația pe piața muncii și prognosticul.

5. Crearea contactului cu copilul prin: îndeplinirea în comun a sarcini, participarea la traininguri, frecventarea psihologului.

6. Întreținerea legăturii cu familia pentru a primi informație privind problemele întâlnite.

7. Crearea unui parteneriat dintre părinte și copil prin formarea contactului emoțional dintre ei.¹

Pentru a depista poziția părinților, reprezentările și percepțiile acestora cu privire la orientarea profesională a copiilor cu dizabilități colaboratorii Institutului de Cercetări Științifice din Sanct –Petersburg au elaborat o anchetă rezultatele căreia au scos în evidență interesul părinților de a obține îndrumare din partea profesorilor, medicilor și psihologilor în ceia ce privește orientarea profesională a copilului cu dizabilități. Sarcina de a angaja copii în câmpul muncii în percepția părinților este una dintre cele mai importante probleme de viață. Mulți părinți au manifestat interes și față de consilierea profesională proprie iar, în unele cazuri, de găsirea unui loc de muncă de aceeași profesie ca și a copilului său.

Constatarea reprezentărilor părinților referitor la orientarea profesională a copiilor cu dizabilități a permis să fie determinate direcțiile principale de

¹ Трудовое и профессиональное ориентирование лиц с инвалид-Т78 ностью и ОВЗ: учеб. пособие / Петрова Е.А., Пчелинова В.В., Джа-фар-заде Д.А., Карплюк А.В. – М.: Издательство РГСУ, 2016.

lucru pentru dezvoltarea competenței părinților privind orientarea profesională a copiilor lor, a aprecia experiența și activitatea acestora pentru pregătirea copiilor de viață, a determina conținutul și formele de educație în familie, a elabora măsuri de psihocorecție a relațiilor familiare.¹

Un alt studiu efectuat pe un eșantion de 232 familii din în orașul Surgut, din regiunea autonomă Hantî- Mansiisc-Iugpe, referitor la reprezentările părinților despre orientarea profesională a copilului cu dizabilități a scos în evidență 43,3% dintre părinți (43 persoane) din numărul total de subiecți nu cunosc ce tip de orientare profesională are nevoie copilul său; 37,5% (84 subiecți) nu s-au gândit nici odată despre orientarea profesională a copilului său. Cauza fiind vârsta copilului 0-10 ani sau caracterul bolii ce nu permite să studieze și să obțină o profesie. Doar 19,2% dintre părinți (43 subiecți) cunosc ce profesii ar putea însuși copilul în dependență de dezvoltarea sa psihofiziologică. Prin urmare problema orientării profesionale a persoanelor cu dizabilități rămîne deschisă.

Din numărul total de subiecți intervievați 65,9% (143 subiecți) n-au răspuns referitor la activitatea de mai departe a copilului său; 18,9% (41 subiecți) au afirmat că copilul va învăța în continuare, va primi studii superioare sau medii speciale; 3,2% (7 subiecți) au remarcat că copilul lor va lucra, o persoană a afirmat că copilul își va desfășura activitatea de muncă acasă; 9,2% (13 subiecți) au declarat că nu cunosc ce va face copilul lor în viitor. Astfel s-a constatat că un număr mare de familii sunt orientate să acorde ajutor în orientarea profesională a copiilor lor. 18% (40 subiecți) au remarcat că obținerea profesiei dorite pentru copil este real, ei determinându-se unde va merge copilul mai departe. 5,8% (13 subiecți) au remarcat că orientarea profesională pentru copii lor din cauza dizabilității nu este accesibilă.²

În concluzie putem conchide că formarea și orientarea profesională este unul dintre cele mai importante mijloace de integrare a copiilor cu dizabilități în societate, fiind totodată o activitate complexă, multi-fațetată ce trebuie realizată cât mai curând posibil, de îndată ce dezvoltarea unei persoane îi va permite să se gândească la alegerea unei profesii.

Scopul orientării profesionale este de a determina profesia potrivită și de a permite persoanei să-și aleagă profesia în corespundere cu capacitățile sale și nivelul de dezvoltare. Iar eficacitatea orientării profesionale a copiilor cu dizabilități depinde mult de reprezentările și percepțiile părinților, cadrelor

¹ Роль семьи в профессиональном самоопределении подростка с ограниченными возможностями здоровья, https://studref.com/449298/pedagogika/rol_semi_professionalnom_samoopredeleniipodrostka_ogranichennymi_vozmozhnostyami_zdorovya

² Донченко, А.С., Профессиональная ориентация детей с ограниченными возможностями здоровья, БУ ХМАО – Югры «Методический центр развития социального обслуживания», г. Сургут 30 <http://methodcentr.ru/SML/nashipub/020.pdf>

didactice despre acest proces și dizabilitate în general.

Referințe bibliografice:

1. Abric, J.-C., Reprezentările sociale: aspecte teoretice, în: Neculau, A., (coord.), Reprezentările sociale. Psihologia câmpului social, Polirom, Iași, 1997.
2. Botoșineanu, F., Reprezentarea socială a persoanei cu dizabilități din România. Premise teoretice la un studiu de caz, Alfa, Iași, 2011.
3. Doise, W., Ancorarea în studiul reprezentărilor sociale, în: Neculau, A. (coord.), Reprezentările sociale. Psihologia câmpului social, Polirom, Iași, 1997, p.155-166.
4. Moscovici, S., Fenomenul reprezentărilor sociale, în: Neculau, A. (ed.), Reprezentările sociale. Psihologia câmpului social, Polirom, Iași, 1997, p. 15-75.
5. Neculau, A. (coord), Reprezentările sociale, Polirom, Iași, 1997.
6. Popescu, M., Reprezentarea socială a muncii la cadrele didactice din învățământul primar. Teză de doctor în psihologie, Chișinău, 2016.
7. Șleahțișchi, M., Tratat de analiza structurală a reprezentărilor sociale, Știința, Chișinău, 2016.
8. Гудова В. Н., Профессиональная ориентация учащихся в условиях школы для детей с ограниченными возможностями здоровья. в Профессиональная ориентация инвалидов и лиц с ОВЗ в системе многоуровневого образования: организационные и методические аспекты: материалы Всероссийской научно-практической конференции, г. Москва, 18 ноября 2016г./составители: Байрамов В.Д., Ореховская Н.А. – М.: МГТЭУ, 2016.
9. Донченко, А.С., Профессиональная ориентация детей с ограниченными возможностями здоровья, БУ ХМАО – Югры «Методический центр развития социального обслуживания», г. Сургут 30 <http://methodcentr.ru/SMI/nashipub/020.pdf>
10. Комплексный подход к профориентации и профконсультированию подростков с ограниченными возможностями здоровья, Свистунова Е.В., Ананьева Е.В., 68 http://systempsychology.ru/journal/2011_4/75-svistunova-ev-ananeva-ev-kompleksnyy-podhod-k-proforientacii-i-profkonsultirovaniyu-podrostkov-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya.html
11. Организация работы по профориентации и профадаптации детей-инвалидов и лиц с ОВЗ : учебно-методический комплект / [сост. Г.В. Резапкина] ; Мин-во образования Респ. Коми, Коми респ. ин-т развития образования. – Сыктывкар: КРИО, 2014.
12. Профессиональная ориентация детей с ограниченными

возможностями здоровья в условиях общеобразовательной школы [Электронный ресурс] : сборник методических материалов / А.Н.Ахметова, Н.В.Белокопытова, А.В.Ильина, С.Н.Коваленко, Ю.Г.Маковецкая, С.В.Немцева, Л.А.Папроцкая, Д.Н.Погорелов, Т.Н.Симанович, Т.И.Шалашова, Т.Г.Шаталина. – Челябинск : ЧИППКРО, 2017.

13. Профориентационная работа со школьниками, *Шахова И.С., ГБОУ СОШ №3 г.о. Похвистнево, in "Профессиональная ориентация в условиях современного образования, Материалы регионального педагогического совета (в форме интернет-конференции), Самара 2012.*
14. Роль семьи в профессиональном самоопределении подростка с ограниченными возможностями здоровья,
https://studref.com/449298/pedagogika/rol_semi_professionalnom_samoopredeleniipodrostka_ogranichennymi_vozmozhnostyami_zdorovya
15. Трудовое и профессиональное ориентирование лиц с инвалидностью и ОВЗ: учеб. пособие / Петрова Е.А., Пчелинова В.В., Джафар-заде Д.А., Карплюк А.В. – М.: Издательство РГСУ, 2016.

FORMAREA PREMISELOR SCRISULUI LA DEBUTUL ȘCOLAR

FORMATION OF THE PREMISES OF WRITING AT THE BEGINNING OF SCHOOL

Stella DUMINICĂ,
cercetător științific IȘE

Rezumat: *Formarea premiselor scrisului ca instrument de bază al activității de învățare stă la baza dezvoltării intelectuale a copiilor preșcolari. În prezent mulți copii întâmpină mari dificultăți la învățarea scrisului, deoarece sunt necesare unele măsuri de ordin metodologic, care se impun a fi luate nu numai odată cu învățarea sistematică a scrierii în clasa întâi, ci chiar în instituțiile de educație timpurie.*

Cuvinte cheie: *premisele scrisului, maturitate grafică, pregrafisme, traseul grafic, activitatea psihomotrică.*

CZU: 372.45:372.3

Summary: *The acquisition of writing as the basic tool of learning activity is the basis for the intellectual development of pre-school children. At present, many children have great difficulty in learning writing because some methodological measures are required, which need to be taken not only with the systematic teaching of first grade writing, but also in early education institutions*

Keywords: *the premises of the writing, the graphic maturity, the graphic design, the graphical route, the psychomotor activity.*

UDC: 372.45:372.3

Procesul educațional, direcționat spre formarea premiselor scrisului, trebuie orientat cu preponderență spre formarea competențelor de comunicare scrisă, priceperea de a ține corect creionul, pixul; mânuirea corectă a mișcării mâinii în vederea însușirii așa-numitului *gest grafic* (forma literelor mari de tipar și pregrafismele – elementele grafice a literelor de mână). Aceste unități de competență se vor realiza în cadrul activității fundamentale a preșcolarului – jocul și a activității ce-și ia începutul la această vârstă – învățarea.

Printre obiectivele primordiale ale pregătirii copiilor pentru școală pe lângă formarea personalității este și cea de a-i pregăti inclusiv și pentru citire și scriere (F. Sohin, A. Zaporojet, D. Elconin, L. Văgotski, L. Jurova, P. Noveanu, U. Șchiopu, C. Ștefănescu, C. Marinescu, I. Brule, M. Belliot, P. Legat, R. Delogne, M. Peneș, I. Șerdean.etc.). Problema învățării scrisului și formării abilităților motorii fine a fost abordată în R. Moldova de către cercetătorii: S. Cemortan, L. Mocanu, L. Granaci, M. Harea.¹

Acești cercetători sunt de părerea că pentru a-i învăța pe copii să scrie

¹ Cemortan S., Pregătirea pentru scriere, Ghid metodic, Stelart, 2005, 68p.;

corect și frumos la școală e necesar ca ei în perioada preșcolară să se însușească treptat, pas cu pas „*tehnica scrisului*”. Astfel va fi posibil de a le educa dorința de a scrie, de a extinde cercul lor de cunoștințe despre „legile scrisului”; de a-i familiariza cu pregrafismele care intră în componența literelor alfabetului; de a le forma abilitățile necesare etapei preabecedare din clasa I.

Însușirea scrierii ca instrument de bază a activității de învățare stă la baza dezvoltării intelectuale a copiilor de vârstă preșcolară. În prezent mulți copii întâmpină mari dificultăți la învățarea scrisului, deoarece sunt necesare unele măsuri de ordin metodologic, care se impun a fi luate nu numai odată cu învățarea sistematică a scrierii în clasa întâi, ci chiar în instituțiile de educație timpurie.¹

Actul învățării scrisului este un proces didactic esențial dar și un proces psihologic. Prin activitatea perceptivă se realizează procedeele de cunoaștere și se pun bazele asimilării acestor trasee grafice. Așa cum precizează J. Piaget, între condițiile obținerii unor rezultate nesatisfăcătoare în cunoașterea modelelor propuse copilului se înscriu incapacitățile exterioare acestuia de a explora figurile spațiale, cât și faptul că învățământul nu solicită suficient copilul să exploreze prin măsuri didactice adecvate.²

În scriere este importantă nu numai apropierea de modelul grafic, ci și explorarea acestuia, interiorizarea lui prin procedee variate, pentru realizarea asimilării. Pentru cunoașterea traseelor grafice calea o constituie interiorizarea progresivă a operațiilor. Astfel, acțiunea se va transforma în reprezentare, iar scrisul, de la model devine instrument. *Activitatea psihomotrică* specifică se împletește cu cititul, care cere recunoașterea și operarea cu elementele grafice asimilate. Cum în această dinamică fină procesul de abstractizare este unul de interiorizare, trebuie de înțeles că la acest nivel apar dificultăți în momentul în care copilul nu posedă integritatea analizatorilor și capacităților sale de cunoaștere (percepția psihomotrică, abstractizarea, asimilarea etc.).

Pentru a învăța scrisul, copilul trebuie să posede o „*maturitate grafică*” sau, cum o numește S. Borel-Maisonny, o vârstă grafică.³

¹ Purcia S., Elemente de psihopedagogie a însușirii scrierii, EDP, RA, București, 1998;

² Vrasmas E. Învățarea scrisului, Chișinău: Editura Arlequin, 2011. p.35;

³ Ibidem p.35

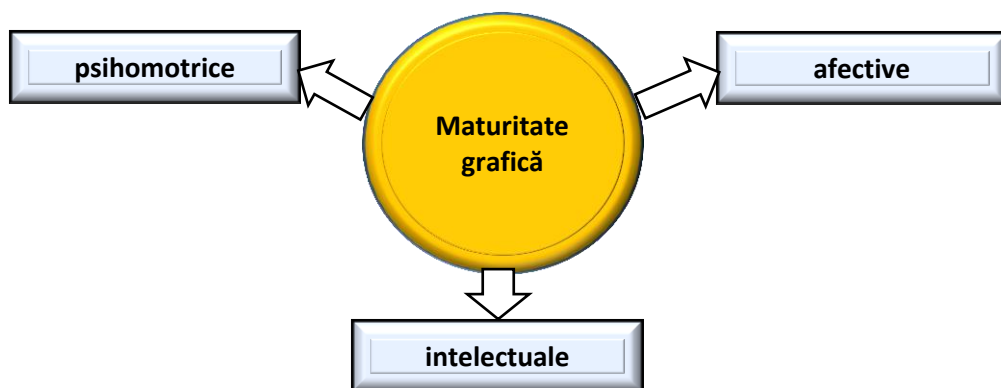


Figura 3. Componentele maturității grafice

Vârsta grafică e evaluată de ansamblul particularităților afective, intelectuale și psihomotrice. Pentru a evidenția această vârstă propice scrisului, cele mai bune criterii sunt dezvoltarea maturității și comportamentului psihologic de bază pentru că scrierea este în același timp o „*acțiune motrică*” ca și *operație intelectuală*” (Borel-Maisonny).

Pe de altă parte, această maturizare grafică este exprimabilă concret printr-o serie de capacități generale și specifice (speciale) care se constituie în posibilitatea de a aborda scrisul. Aceste capacități sunt de fapt datele neurologice ce intervin în adaptarea copilului la iul material și la cel social și care se pot defini drept capacități instrumentale. Elementele de ordin perceptiv, capacitățile motorii și de limbaj sunt un sistem necesar și obligatoriu adaptării copilului la activitatea grafică. Din punct de vedere psihologic, datele instrumentale necesare copilului au în centru percepțiile și psihomotricitatea, care sunt cel ușor evidențiabile în trasarea liniei grafice.

Schematizând evoluția gestului grafic, putem astfel spune că el înglobează în sine motricitatea (gestul) cât și limbajul care îi stă la bază (L. Lurcat).

Fiind considerat o capacitate instrumentală complexă, scrisul este de fapt o proiecție în spațiu grafic a unei mișcări interiorizate, ceea ce înseamnă că linia grafică poartă în sinteza acestor elemente, chiar evoluția psihomotricității individului.

Traseul grafic efectuat de copil poate da informații despre capacitatea lui de a-și apropia acest instrument de adaptare

Prin **traseu grafic** (traiect/ linie, formă) *se înțelege orice urmă grafică pe care o poate realiza copilul*. Acesta se evidențiază prin două aspecte:

- ✓ Libera exprimare a propriei personalități (când e vorba de desenul liber);

- ✓ Încadrarea în regula și cerința grafică, fonografică, caligrafică, ortografică și gramaticală (când e vorba de scris).

A doua accepțiune a generat în literatura de specialitate o întreagă gamă de atitudini față de „constrângerea” la care scrisul supune copilul, în opoziție cu exprimarea liberă prin desen.

Linia (traseul, traiectoria) grafică este elementul generic, de la care se poate analiza activitatea grafică.

În același timp, este important de subliniat că analiza calitativă a formei scrisului pune în lumină și „*umplerea spațiului grafic*” („*pata*”, „*semnul grafic*”), ceea ce definește orientarea în spațiul grafic, organizarea paginii, corespunzătoare organizării grafismului în desen și scris.

Vom analiza cele două elemente principale ale analizei formei scrisului: **traseul grafic** și **organizarea în spațiul grafic**. J de Ajurriaguerra pune un mare accent pe organizarea paginii la scris [Bibliograf].

Astfel, datorită importanței pe care o are psihomotricitatea în învățarea scrisului, evidențiem drept criterii necesare unei analize calitative a scrisului (ca formă):

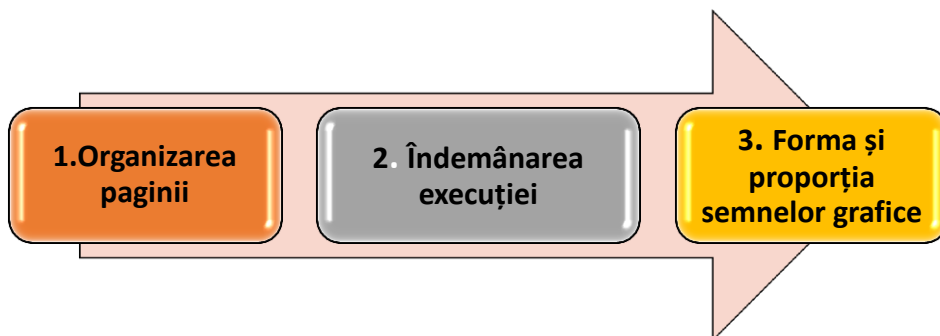


Figura 4. Criterii de analiză calitativă a scrisului

În cazul unor tulburări ale grafismului, acestea vor corespunde:

- ✓ unei proaste organizări a paginii (nu dă impresia de unitate);
- ✓ neîndemânării (deformări, poticniri, copilul nu se supune caligrafiei);
- ✓ erorilor de formă și de proporție.

La acestea, este necesar să se adauge criteriile reieșite din analiza proceselor de asimilare a modelelor grafice cu care copilul se întâlnește în școală: lizibilitatea, claritatea și perfecțiunea formei.

Un alt argument îl constituie faptul că în orice *activitate de învățare* sau *de reînvățare* (intervenție specializată), progresia fiecărui copil este cel mai bun ghid, iar comparațiile cele mai eficiente sunt cele făcute prin raportarea copilului la sine însuși, în perioade diferite.

Specificul proceselor psihice implicate la scris determină o organizare diferențiată a unităților de competență¹:

¹ Vrasmas E. Învățarea scrisului, Chișinău: Editura Arlequin, 2011. 240p.

Etapa învățării	Faza	Strategii didactice
Desenul	mângâlitura desenul explicativ desenul cu motive distincte scrierea fictivă	Exerciții de executarea conturilor grafice cu instrumente diferite (de la pensulă și acuarelă la creion, pe foi albe, pe suprafețe din ce în mai restrânse, până la foaia de caiet)
Pregătirea pentru scris	Maturizarea motorie	Motricitatea generală, conștientizarea poziției corecte a corpului și coordonarea oculo-motorie. Motricitatea fină, suplețea și abilitatea mâinii. Lateralitatea.
	Maturizare cognitivă Conduitele perceptiv-motrice de orientare, organizare, structurare spațio-temporală. Formarea și dezvoltarea câmpului grafic. Formarea abilităților implicate în actul grafic.	Noțiunea de formă: cerc, dreaptă, curbă etc. Nouțuni spațiale: sus/jos, în față, în spate, dreapta, stânga. Noțiuni spațio-temporale înainte/după. Noțiuni de mărime: mare, mijlociu, mic. Noțiuni de cantitate: numărare. Noțiunile schemei corporale.
	Maturizarea afectivă	Motivația optimală: interes pentru scriere. Stabilitate afectivă, organizarea și ritmul scrierii.
Inițierea în scriere	Reproducerea motorie Scrierea literelor mare de tipar Reproducerea elementelor grafice și însușirea acestora.	Execută mișcarea corespunzătoare scrierii literei mare de tipar în aer, pe masă, pe foaie, fără și apoi c-un instrument de scris.
	Reproducerea cognitivă	Execută analiza și sinteză

		grafo-lexică a elementelor componente ale literei. Face diferențierea elementelor grafice. Compară forma literelor mare de tipar și pronunția ei cu alte asemănătoare.
	Reproducerea afectiv-motivațională	Copilul este motivat pentru scris și recunoaște (singur, fără a i se cere) literele în alt context.

Dacă copiilor de la vârsta fragedă li se dezvoltă în mod natural mușchii grosieri, atunci mușchii mici ai mâinii nu se dezvoltă de la sine, e necesar de un antrenament special. Acest proces include¹:

- exerciții de antrenament grafic;
- scrierea elementelor literelor de mână (pregrafisme);
- îmbinarea, unirea elementelor literelor în combinații de grafisme;
- scrierea literelor de mână, a cuvintelor (la dorința copiilor).

În pregătirea copiilor pentru școală este important nu a-l învăța a scrie cifre, litere de mână etc., dar crearea condițiilor pentru dezvoltarea mușchilor mici al palmelor și degetelor.

În cazul când acești mușchi nu sunt bine dezvoltați până la vârsta de 6-7 ani, copilul întâmpină mari dificultăți la scrierea *pregrafismelor* (puncte, linii drepte și oblice, bastonate, bucle, zale etc.) și a *literelor de mână*. De menționat: la băieți motricitatea grosieră este mai bine dezvoltată ca la fete, dar motricitatea fină întârzie cu un an și jumătate la debutul școlar. Iată de ce băieții întâmpină mari dificultăți la scriere și e necesar ca educatorul/părinte să acorde mai multă atenție formării abilităților motorii fine, începând cu vârsta fragedă.

Unii educatori recomandă copiilor să se antreneze la scrierea corectă (4-5 rânduri și mai mult), la executarea cu multă precizie a elementelor de scris prin repetarea acestora sau propun să repete niște siluete de figuri asemănătoare cifrelor, literelor (răuște etc.). Aceste metode nu aduc rezultate așteptate. Cu toată străduința copiilor, dar la repetarea în șir aceluiasi element participă unii și aceeași mușchi, care obosesc repede și copilul scrie, desenează mai rău ca la început, se plictisește și o face cu forța sau se dezice. De aceea se recomandă activități în procesul cărora copii să manifeste un interes deosebit, acestea sunt *activitățile de desen, modelare, decupare etc.* În cadrul, acestor activități, ei se străduie să ducă linia corect, să reprezinte cercul rotund, să-l decupeze ș.a,

¹ Cemortan S., Pregătirea pentru scriere, Ghid metodic, Stelart, 2005, 68p.;

astfel ei trec de la o mișcare la alta fără ca să obosească și să depună mare efort, iar interesul lor sporește de la realizările obținute, astfel mânuțele se antrenează mai cu spor.

„Rolul decisiv în pregătirea copilului pentru scris aparține instituției preșcolare” (S. Cemortan). În această perioadă pregătitoare, activitățile practice pe care le efectuează copiii vizează destinderea musculară, suplețea brațelor, a pumnului, a articulațiilor mâinii și a degetelor, dar și concentrarea atenției, gândirii pentru a realiza un scris corect și citeț.

În cadrul activităților integrate educatorul trebuie să organizeze în mod captivant formarea abilităților motorii fine, prin intermediul diferitor strategii didactice care au menirea de a-i pregăti pe copii pentru scriere:

Desenul poate fi realizat pe o temă comună utilizând un model, șablon sau pe o temă liberă (la dorința copilului). Instrumentele de desen ar putea fi: creioane colorate, pixuri, cretă.

Copilul trebuie să deseneze și să coloreze imagini după anumite reguli:

1. după modelul (educatorului/ părintelui);
2. după puncte/cifre;
3. cealaltă jumătate a obiectului;
4. elemente fără a scoate pixul de pe foaie.

Avantajele:

- dezvoltă *motricitatea fină* – folosirea degetelor și a mâinii pentru diferite mișcări.

- încurajează *creativitatea* copilului. Din momentul în care va învăța că el controlează creionul și cu ajutorul imaginației, copilul este liber să creeze, să experimenteze.

- îl ajută să-și exteriorizeze emoțional și chiar putem afla despre starea lui sufletească urmărind cu atenție desenele copilului.

Aplicația este o activitate ce are un caracter practic - aplicativ care permite îmbinarea muncii fizice, practice cu cea intelectuală. În scopul practicării acestei activități copii *asamblează, lipesc, pliază, montează, asociază, analizează, observă, compară, clasifică și argumentează fiecare mișcare pe care o realizează.*

Toate cunoștințele însușite în alte activități își găsesc cadrul de exprimare și se adâncesc în procesul aplicației (elemente din matematică: *figuri geometrice: pătrat, triunghi etc; noțiuni matematice: jumătate, a patra parte etc.*).

Avantajele:

- învață să-și coordoneze mișcările, capătă pricepere și îndemânare;
- își formează unele deprinderi practice de a opera cu diverse materiale și instrumente,

- educă simțul estetic și creativ;

- își îmbogățește sfera afectivă prin educarea în spiritul dragostei pentru

muncă și a respectului pentru ceea ce a creat el și cel din jurul lui.

Modelarea – activitatea cu plastilina este un accesoriu de nelipsit al jocului liber la copii. Spre deosebire de jocul structurat, cu reguli, cu un început și sfârșit clare, jocul liber înseamnă spontaneitate; nu există răspunsuri greșite, copiii se pot juca așa cum le dictează imaginația și atâta vreme cât le face plăcere.

Avantajele:

- sunt stimulate mai multe *abilitati ale copilului: abilitatile motorii si senzoriale* (datorită texturii, culorii, formei), imaginația, gândirea spațială și creativitatea mișcării mâinilor, dar și *abilitatile de socializare ale copilului*, în cazul în care se joacă împreună cu alți copii. În plus, modelarea (nu neapărat din plastilina) are un efect benefic asupra sistemului nervos.

În cadrul acestor activități e necesar să se educe dorința de a modela, aplica și lucra cu hârtia, plastilina, materiale din natură pentru a executa un obiect dat. Pentru a perfecționa aceste acțiuni în vederea dobândirii pe viitor a unor deprinderi pornim de la exerciții reproductive, care conform concepției lui Vîgotski, îi permite mai apoi să modeleze, să transforme, să caute și să descopere chibzuit materiale, tehnologii, utilizând mijloace proprii de exprimare artistică, punând bazele creativității.

În ultimul timp se simte o tendință de a lăsa copilul liber să modeleze, să aplice, să lucreze cu hârtia, plastilina, materiale din natură, având deja aceste deprinderi, urmează ca apoi să caute cu s-ar potrivi unele elemente și în baza acestora să inițieze un subiect. Fantezia la copil este ca o arenă de lansare către creație. Prin imaginație copilul realizează diverse comparații, asocieri, combinații, sporindu-și capacitățile creatoare.

Sperăm că pregătirea copiilor pentru scriere să decurgă lejer, copiii să-și antreneze mâna prin joc, fără ca să fie obligați, fără ca să știe de intențiile adulților. Important este ca ei să învețe corect creionul, pixul, să-și dezvolte abilitățile motorii fine, să respecte regulile acurateții și poziția corectă a corpului în timpul scrierii.

Referințe bibliografice:

1. Cemortan S., Pregătirea pentru scriere, Ghid metodic, Stelart, 2005.
2. Purcia S., Elemente de psihopedagogie a însușirii scrierii, EDP, RA, București, 1998.
3. Vrasmas E. Învățarea scrisului, Chișinău: Editura Arlequin, 2011.

ÎNVĂȚAREA PRIN PROIECTE ÎN CADRUL DISCIPLINEI DEZVOLTAREA PERSONALĂ

LEARNING THROUGH PROJECTS IN THE DISCIPLINE PERSONAL DEVELOPMENT

Nelea GLOBU, dr. în șt. ped., lector univ.,
IȘE

Summary: *Learning through projects the possibility to approach the interdisciplinary and transdisciplinary curricular contents, in real and relevant contexts, a requirement of postmodernization in education. The questions or problems which need to be solved in the project, involve students in the learning of contents and the development of abilities through an extended process, often out of school, offering the possibility to establish collaborating relation with the community members to search for material resources or support from the specialists, experts, economical agents etc. In this way learning through projects contributes to the developments of the community collaborative relationships.*

Key words: learning, project, collaboration, school subjects, community, personal development.

CZU: 373.2:37.03

Rezumat: *Învățarea prin proiecte oferă posibilitatea abordării conținuturilor curriculare interdisciplinare și transdisciplinare, în contexte reale și relevante, o cerință de postmodernizare în educație. Întrebările sau problemele care trebuie rezolvate în proiect implică elevii în învățarea conținutului și dezvoltarea abilităților printr-un proces extins, de multe ori în afara școlii, oferind posibilitatea de a stabili o relație de colaborare cu membrii comunității pentru a căuta material resurse sau sprijin din partea specialiștilor, experților, agenților economici etc. În acest fel, învățarea prin proiecte contribuie la dezvoltarea relațiilor de colaborare a comunității.*

Cuvinte cheie: învățare, proiect, colaborare, discipline școlare, comunitate, dezvoltare personală.

UDC: 373.2:37.03

A fi profesor înseamnă certitudinea și neliniștea că ai ales o profesie complexă, că vei învăța pe tot parcursul vieții, dar și că ai puterea de a dăru, de a crea, de a trăi mereu în căutarea celor mai bune soluții care se află între artă și știință, între vocație și cunoaștere, între raționalitate și intuiție. În afară de a preda cunoștințele specifice disciplinei școlare, noi trebuie să stimulăm talentele elevilor și să ne folosim cunoștințele pentru a le dezvolta aptitudinile personale. Miza este de a stimula elevii pentru a valorifica toate resursele personale, gândirea critică și cunoștințele pe care le au în situații noi, complexe.

Un profesor de succes trebuie să cunoască și să înțeleagă elevul, vârsta,

dificultățile de relaționare, de comunicare pentru a proiecta o activitate didactică, a concepe strategii didactice, proiecte, a completa și armoniza domeniul formal de cunoaștere și învățare cu cel nonformal de modelare a personalității. În acest context, se înscrie învățarea *prin metoda proiectului*, care dezvoltă cunoștințele și capacitățile elevilor în contexte reale și relevante de învățare.

Metoda proiectelor, menționează C. Ulrich, stimulează învățarea autentică în contexte reale, angajamentul personal, solidaritatea în grup și implicarea în schimbări sociale la nivelul comunității. Metoda poate contribui la întreruperea unui cerc vicios demonstrat de mulți ani de teoriile transiterii și reproducției socioculturale [2]. Învățarea bazată pe proiecte este un model de instruire centrat pe elev, pe nevoile și interesele lui, care permite parcurgerea în cadrul unei discipline școlare a unor activități de învățare interdisciplinare și transdisciplinare, ancorate în probleme practice ale vieții de zi cu zi [1]. Astfel, învățarea prin proiecte asigură posibilitatea abordării interdisciplinare și transdisciplinare a conținuturilor curriculare care este o cerință a postmodernității în educație.

Metodă didactică *Proiectul* este structurată în jurul unor întrebări sau probleme autentice și complexe, care implică elevii în învățarea conținuturilor și dezvoltarea abilităților prin intermediul unui proces extins, deseori în afara școlii, oferind posibilitatea să stabilească relații de colaborare cu membrii comunității pentru a căuta resurse materiale sau sprijin de la specialiști, experți, agenți economici etc. [4]. Astfel, comunitatea devine baza de focalizare pentru realizarea sarcinii. În acest context, în vederea implementării proiectelor de acest ordin, școala are ocazii de a stabili relații de colaborare cu variate organizații din comunitate și de a încheia acorduri de parteneriat.

Prin metoda proiectului, după Bransford, Brown, & Conking, (2000) elevii devin mai implicați în procesul de învățare atunci când au posibilitatea de a analiza, de a cerceta probleme complexe, provocatoare, uneori neplăcute, care se aseamănă cu cele din viața reală. Învățarea pe bază de proiect depășește trezirea inetresului elevilor. Proiectele bine concepute încurajează investigația activă și dezvoltarea capacităților cognitive de nivel superior. Cercetările asupra creierului subliniază valoarea acestui tip de activități de învățare. Abilitățile elevilor de a înțelege lucruri noi sunt mai mari atunci când sunt „legate de activități semnificative de rezolvare a problemelor, iar elevii sunt ajutați să înțeleagă de ce, când și cum devin aceste fapte și competențe relevante”[4, p.23].

Profesorul trebuie să asigure condiții și să motiveze elevii în realizarea proiectului cu succes. Buna organizare, planificarea, monitorizarea desfășurării proiectului au menirea de a concentra și orienta activitățile elevilor pe obiectivele propuse și autocontrolul continuu din partea elevilor care conduc spre un proiect eficient.

Caracteristici ale unui proiect eficient ar fi:

1. *Elevii se află în centrul procesului de învățare.* Ei sunt implicați în

sarcini de lucru autentice, cu final deschis care dau posibilitate elevilor să investigheze, analizeze, să ia decizii, să controleze deciziile, să-și asume responsabilități de realizare a deciziilor luate. Un aspect foarte important este faptul că de obicei proiectul se realizează în grup, în colaborare, ce asigură valorificarea abilităților și calităților personale ale elevilor.

2. *Proiectele se concentrează pe obiective operaționale aliniate standardelor de competență.* Activitățile proiectului au drept rezultat produsele elevilor și performanțe legate de sarcini realizate de aceștia, precum prezentările convingătoare și buletinele de informare, care demonstrează că au înțeles obiectivele operaționale.

3. *Proiectele sunt generate de întrebări - cheie ale curriculumului.* Elevii sunt provocați să cerceteze mai în profunzime subiectul, descoperind conexiuni cu alte discipline școlare, realizând interdisciplinaritatea.

4. *Proiectele implică metode de evaluare multiple și continue.* Așteptările sunt clar definite la începutul unui proiect și se revine la ele pe parcursul desfășurării proiectului prin modalități multiple de verificare a înțelegerii pe baza unor metode variate de evaluare. Elevii au la dispoziție modele și îndrumări pentru desfășurarea activităților de proiect. Criteriile de evaluare și de reflecție sunt condiții stipulate în proiect.

5. *Proiectul are conexiuni cu lumea reală.* Proiectele au relevanță pentru viața elevilor și pot implica reprezentanți ai comunității sau experți din exterior, care asigură un context pentru învățare. Elevii pot prezenta ceea ce au învățat unui public real, pot face legătura cu resursele comunității, pot apela la experți în domeniul respectiv sau pot comunica prin intermediul tehnologiei.

6. *Elevii își demonstrează cunoștințele și competențele prin produsele și performanțele realizate.* Drept rezultat al proiectului este demonstrarea de către elevi a ceea ce au învățat prin prezentări, demonstrații, propuneri etc. Aceste produse finale le dau ocazia elevilor să se exprime și să încerce sentimentul de „proprietate” asupra învățării personale.

7. *Strategiile și mijloacele de instruire sunt variate și sprijină diverse stiluri de învățare.* Instruirea poate include utilizarea diferitelor strategii de organizare a grupurilor în vederea cooperării, organizatori grafici, feedback din partea profesorului sau a colegilor. Utilizarea noilor tehnologii informaționale pentru crearea produselor, contribuie la dezvoltarea abilităților de cunoaștere și aplicare a elevilor, oferindu-le posibilitatea de a le personaliza [3].

În realizarea proiectelor o condiție ar fi facilitarea învățării prin crearea unui mediu de colaborare cu comunitatea, cu mediul de afaceri din localitate focalizat pe elev. Astfel, rolul profesorului este acela de a crea și menține un mediu de învățare prin colaborare, atât cu colegii, cât și cu persoane din comunitate implicate în proiect ca să încurajeze participarea activă a tuturor în realizarea proiectului și să-i mențină focusați pe activitățile în care sunt implicați.

Profesorul facilitează învățarea prin proiecte dacă:

- incurajează abordările interactive ale activităților de învățare,
- stabilește și comunică eficient obiectivele învățării, obiective care trebuie să fie relevante și realizabile, dă feedback-ul și folosește criterii de evaluare transparente,
- implica persoanele din comunitate în “co-producerea” noilor cunoștințe și abilități,
- valorizează interacțiunile sociale în cazul învățării în cadrul grupurilor,
- adaptează procesul de facilitare la contextul în care are loc învățarea, utilizează abordări flexibile ale învățării.

Cum pregătim și derulăm un proiect de învățare prin colaborare cu comunitatea? Recomandăm realizarea proiectului prin trecerea următoarelor etape:

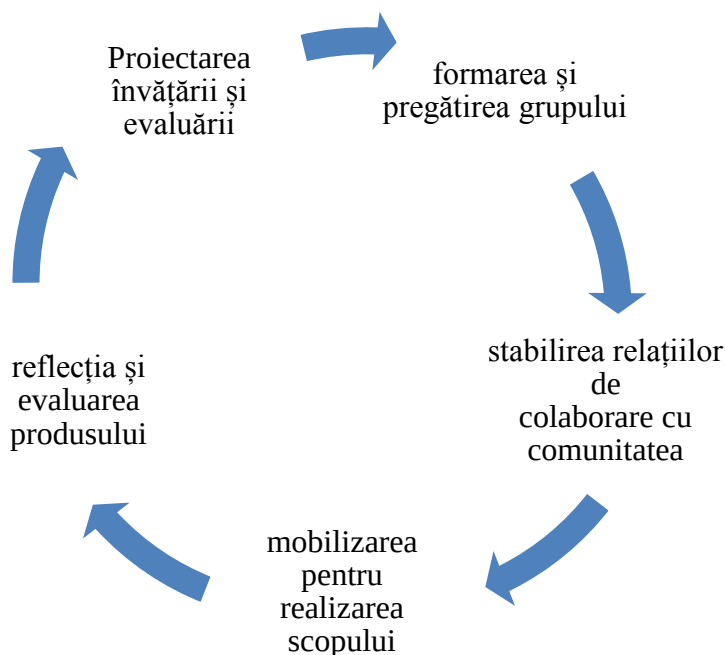


Fig.1. Etapele de realizare a proiectului.

Realizarea învățării prin metoda proiectului se poate aplica la toate disciplinele școlare, dar în cadrul disciplinei *Dezvoltarea personală* metoda proiectului trebuie să devină una esențială. La *Dezvoltarea personală* se pot propune proiecte în contextul conținuturilor curriculare recomandate, la modulele Securitatea personală, Modul sănătos de viață, Asigurarea calității vieții, pentru a rezolva probleme de tipul: Cum putem asigura în comunitate un mod sănătos de viață? Cum să elaborăm un meniu sănătos pentru familie? Cum îmbunătățim starea ecologică în comunitate? Acțiuni concrete de protejare a

naturii? Cauze și efecte ale unei vieți de calitate? etc. Realizarea eficientă a acestor întrebări sau probleme comunitare se poate face numai prin colaborarea școlii cu instituțiile publice și private: APL, Centrul de sănătate, Inspectoratul de poliție, Servicii excepționale, ONG, agenți economici, experți și alte servicii din comunitate. Produse ale proiectelor de acest ordin pot fi: pleante, prospecte de informare/ promovare a membrilor comunități, prezentări PP, acțiuni caritabile, acțiuni interconexe. În cadrul acestor proiecte elevii nu numai își dezvoltă abilități personale în cheia disciplinei, ci se cunoaște pe sine, se cunoaște pe sine în raport cu ceilalți. E de menționat avantajele metodei în aspectul de orientare profesională a elevului.

Deci, învățarea prin metoda proiectului asigură dezvoltarea competențelor de a învăța să învețe, competențelor de comunicare, competențelor socio-emoționale și a celor specifice disciplinei școlare și totodată parteneriate comunitare. Abilitățile pe care și le dezvoltă elevul în contextul proiectului sunt vitale, cerute de angajatori la locul de muncă precum de a colabora, de a comunica, de a lua decizii bine fondate, de a avea inițiativă și de a rezolva probleme complexe, de a avea deprinderi media și responsabilitate socială.

Referințe bibliografice:

1. V.Goraș-Postică, Teoria și metodologia proiectelor educaționale. Chișinău, 2013
2. Ulrich C. Învățarea prin proiecte. Ghid pentru profesori. ed. Polirom, 2016
3. http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/186/Elaborarea_proiectelor_educationale_suport_de_curs.pdf?sequence=1&isAllowed=y
4. <https://ru.scribd.com/document/95059791/INV%C4%82%C5%A2ARE-A-PRIN-PROIECTE>
5. <https://noi-orizonturi.ro/resurse/Service%20Learning%20la%20clasa/Ghid-de-invatare-prin-serviciu-in-folosul-comunitatii-1.pdf>

PRINCIPIILE EDUCAȚIEI ESTETICE ÎN BAZA FORMĂRII ȘI DEZVOLTĂRII VALORILOR CULTURALE ȘI VALORIFICĂRII LIMBAJULUI VIZUAL

THE PRINCIPLES OF AESTHETIC EDUCATION IN THE BASIS OF TRAINING AND DEVELOPMENT OF CULTURAL VALUES AND VISUAL LANGUAGE VALUIFICATION

Mariana HADJI-BANDALAC, doctorandă,
UPS „Ion Creangă”, Chișinău

*„O, cercetător al lucrurilor, nu te mulțumi să
cunoști lucrurile așa cum le-a produs natura în mod obișnuit,
caută să cunoști originea lucrurilor care sunt desenate în spiritul său.”*

Leonardo da Vinci

Adnotare: Această lucrare reprezintă o abordare tematică a educației constituită pe legile frumosului, cu scopul de a orienta studenții-arhitecți de la facultatea „Urbanism și Arhitectură” UTM în lumea valorilor estetice și artistice în conformitate cu viziunile formate în domeniul dat. Aceasta obligă aplicarea principiilor educației estetice spre diverse forme de analiză, examinare și evaluare a rezultatelor procesului didactic în baza formării și dezvoltării valorilor culturale și valorificării limbajului vizual. În aria problematicii complexe a educației tinerei generații, în deosebi a studenților arhitecți, eficiența în procesul de dezvoltare a limbajului vizual prin prisma educației culturale ocupă locul central, deoarece aici se reflectă calitatea, profesionalismul și viziunile artei moderne educaționale.

Cuvinte cheie: educație estetică, principii, principiile educației estetice, valori culturale, limbaj vizual.

CZU: 371.2:7.01:111.852

Abstract: This work represents a thematic approach to education based on the laws of beauty, with the aim of guiding architecture students from the faculty of Urbanism and Architecture from the Technical University of Moldova to the world of aesthetic and artistic values according to the knowledge formed in the given field. It obliges the application of the principles of aesthetic education to various forms of analysis, examination and evaluation of the results of the didactic process based on the formation and development of cultural values and the use of visual language. In the area of complex education issues of the younger generation, especially of the architecture students, the efficiency in the process of development of the visual language through cultural education, occupies the central role, because it reflects the quality, the professionalism and the visions of the modern educational art.

Key words: aesthetic education, principles, aesthetic education principles, cultural values, visual language.

UDC: 371.2:7.01:111.852

Au fost timpuri când abiturienții, pentru a susține examenul de admitere la desen la facultatea „Urbanism și Arhitectură”, specialitatea arhitectură, necesitau o pregătire aprofundată în domeniul artei, în școlile specializate, dezvoltându-le gustul estetic din fragedă copilărie. În ultimii ani în Republica Moldova, datorită crizei numărului de studenți, admiterea la facultatea „Urbanism și Arhitectură”, specialitatea arhitectură e una superficială, respectiv lucrăm cu un contingent care posedă minim cunoștințe în perceperea și sesizarea frumosului, totodată, lipsit de tehnică practică. Desenul, în toate formele sale (academic, tehnic, decorativ, artistic etc.) reprezintă principalul mijloc de familiarizare a studentului-arhitect cu limbajul artelor plastice, numit și limbaj vizual, de stimulare spre expresivități plastice.

Urmărind modul în care sunt realizate și prezentate lucrările practice la diverse unități de specialitate, precizăm că procesul instructiv-educativ din cadrul facultății de arhitectură trebuie să fie orientat și spre formarea și dezvoltarea limbajului vizual din perspectiva culturii estetice, fapt ce se va reflecta asupra calității creațiilor arhitecturale.

Studiul de față își propune să sintetizeze rezultatele unor investigații desfășurate în această arie problematică, determinând fundamentele teoretice și metodologice de dezvoltare a limbajului vizual al studenților-arhitecți din perspectiva culturii estetice, în viziunea postmodernă întemeiată pe valori și principii autentice relevante sistemului de învățământ universitar.

Completând golul simțitor în domeniul atât de vast și specific cum este însușirea, perceperea și receptarea vizuală în activitatea practică și teoretică de instruire a studenților-arhitecți, specialiștii trebuie să urmărească individualizarea executanților cu o îndrumare către aprecierea valorilor culturale, fiind un prim obiectiv în formarea personalității creatoare a tânărului specialist.

Ca dimensiune generală a educației, în opinia mai multor autori precum Cristea S.¹, Cucoș C.², Bontaș I.³, educația estetică reprezintă activitatea de formare-dezvoltare a personalității umane prin cultivarea frumosului existent la nivelul artei, al societății și al naturii receptat, evaluat și cultivat la nivelul sensibilității și al creativității umane prin formarea calităților estetice și asimilarea valorilor culturale. Această dimensiune axată pe perceperea, trăirea și crearea frumosului, reprezintă, pentru studenții-arhitecți o condiție a dezvoltării formelor arhitecturale ulterioare, mai profunde și mai complexe estetic. După Bontaș I., conținutul educației estetice cuprinde următoarele: „valorile estetice, limbajele și modalitățile de expunere a artelor, care operează

¹ Cristea S. Dicționar de pedagogie. Chișinău-București: Grupul Editorial Litera/Litera Internațional, 2000. 400 p., p 299.

² Cucoș C. Educația Estetică. Iași: Polirom, 2014. 224 p., pp. 135-136.

³ Bontaș I. Pedagogie. Ediția a III-a. București: ALL EDUCAȚIONAL, 1996. 319 p., pp. 70-72.

cu valori estetice; sistemul de informații estetice privind genurile și stilurile operelor estetice; convingerile și sentimentele estetice, simțul și gustul estetic; priceperile și deprinderile de promovare și creație estetică.”¹

Cercetând literatura de specialitate, menționăm contribuțiile remarcabile ale marilor pedagogi la elucidarea și valorificarea termenilor „principiu”, „principiile educației estetice” precum Constantin Cucoș, Sorin Cristea, Elena Macavei etc.

În viziunea autorului S. Cristea, principiile didactice reprezintă „un ansamblu de cerințe, norme, reguli” cu valoare strategică în scopul eficientizării activității de predare-învățare-evaluare la nivelul sistemului și al procesului de învățământ.²

Noțiunea de „principiu” definită de C. Cucoș, presupune „anumite axiome procedurale”, „norme orientative”, „teze” eficiente, generalizate, preluate și extinse în urma unei experiențe în timp. Tot aici autorul adăugă faptul că „principiile didactice au menirea de a-l instrumentaliza pe profesor cu un cumul normativ”. Direcționat spre rezolvarea unor sarcini dificile sau noi, cadrul didactic cu ușurință poate recurge la „reguli prefixate.”³

Pornind de la principiile didactice generale, sintetizăm principalele norme orientative, care pot dirija procesul educațional din învățământul superior. În acest context, Cristea S. identifică următoarele principii generale ale educației estetice, care evidențiază dimensiunile educaționale, intelectuale și individuale ale personalității:⁴

1) *principiul* corespondenței pedagogice dintre conștiința estetică teoretică și practică;

2) *principiul* valorificării resurselor și a disponibilităților estetice pozitive existente la nivelul fiecărei personalități a educatului;

3) *principiul* valorificării în plan estetic a tuturor formelor de educație/instruire;

4) *principiul* diferențierii educației estetice în funcție de determinările sale particulare (vârstă, treaptă școlară, discipline școlare / universitare, mediu școlar / extrașcolar etc.) și individuale (structura aptitudinală și atitudinală a fiecărei personalități).

Principiile didactice, potrivit autorului C. Cucoș⁵, sunt admise și în cazul educației estetice, în raport reciproc cu principiile specifice educației estetice:

▪ *Principiul educației estetice prin valori autentice* (conform căruia autorul recomandă formatorilor utilizarea valorilor validate de o anumită

¹ Bontaș I., *op. cit.*

² Cristea S., *op. cit.*

³ Cucoș C., *op. cit.*

⁴ Cristea S. Conținuturile și formele generale ale educației. Vol. 4. Ed. Didactica Publishing House, 2017. 186 p., p. 93-94.

⁵ Cucoș C., *op. cit.*, p. 136.

tradiție culturală, națională sau universală). În acest caz necesită selectarea informației și a teoriei vehiculate pornind de la premise axiologice ferme, acceptate în domeniul dat. Se pot prezenta și compara exemple concrete cu artă autentică în raport cu kitsch-ul, adică arta de prost-gust; de menționat și prezentat unele opere reprezentative, contemporane; de utilizat unele conținuturi instructiv-formative cu valoare autentică. În opinia lui C. Cucuș, este un mare risc de a-l „arunca” pe educat sau de a-l lăsa la „dispoziția falsului estetic”, ca mai apoi să fie ridicat la „atitudinea valorilor autentice.”¹

A educa sensibilitatea studenților-arhitecți pentru frumosul autentic este o necesitate în instituțiile superioare specializate, iar contactul lor cu cultura universală, evident, îmbogățește orizontul de cunoștințe teoretice și practice, care-i permite dezvoltarea limbajului vizual.

▪ *Principiul receptării creatoare a valorilor estetice* (în cazul dat educăm studenților capacitatea de percepere a operelor de artă și a unor aspecte ale acestora. Atitudinea educatului sau a studentului față de mesajul artistic trebuie să fie deschisă, liberă, bazată pe interpretări unice și particulare, creatoare; Prin urmare, această atitudine cuprinde câteva elemente înrudite: „*percepția*, este vorba, bineînțeles, de o anumită privire, datorită unui antrenament artistic; *experiența în general*, lărgită prin experiența estetică; *îmbogățirea prin contactul cu operele de artă și spiritul creator*, cuprinde elementele precedente”;²

Principiul menționat pornește de la premisa precum că studentul sau educatul nu va fi un simplu receptor pasiv de informații sau valori de factură estetică, dar activ implicat în procesul formării și modelării propriei sale personalități.

▪ *Principiul percepției globale, unitare a conținutului și formei obiectului estetic* (care vizează conexiunea necesară dintre aspectele formale și cele de conținut în receptarea operei de artă. Receptarea adecvată a lucrării artistice de către educat, depinde de perceperea și explicarea de către cadrul didactic a acestor două aspecte;³

Prin analiza complexă a operelor de artă, dezvăluim conținutul, forma, ideea, limbajul, procedeele, caracterul și corelația dintre ele.

▪ *Principiul înțelegerii și situării contextuale a fenomenului estetic* (orice operă de artă, având istoria sa, care trebuie cunoscută, obligă inițiatorul în educația estetică de a dezvălui corelația contextuală dintre creator, lucrarea artistică și condițiile socio-culturale în care ea a fost creată. Explicarea de către cadrul didactic a contextului concret care caracterizează biografia și activitatea marilor creatori de artă, școlile și curentele artistice, concepțiile acestora

¹ Idem.

² Ibidem, p. 137.

³ Idem.

influențează procesul de creație și receptare a educatului.¹

Din cele menționate, prin contactul direct al studenților cu opera de creație, prin antrenarea și orientarea lor în discuții de analiză, ei înșiși trebuie să descifreze mesajul artistic și să asimileze valorile culturale prin trăiri emoționale.

Potrivit autorului S. Cristea, *principiile educației estetice indică regularitatea normativă a acțiunii de receptare, reevaluare și creare a frumosului artistic, social, natural* concentrate pe reușita formativă și experiența acumulată în domeniu.² În acest context, subliniază:

➤ *Principiul deschiderii educației estetice spre toate sursele și resursele frumosului existente în natură, societate și artă* (orientat pe perfecționarea continuă a activității de formare-dezvoltare a educatului în termeni de produs estetic);

➤ *Principiul interdependenței dintre receptarea, evaluarea și creația estetică* (orientat pe perfecționarea continuă a activității de formare-dezvoltare a educatului în termeni de proces estetic);

➤ *Principiul înțelegerii unității dintre conținutul și forma „obiectelor estetice”* (orientat pe formarea-dezvoltarea educatului în termenii unor trăsături aptitudinale și atitudinale generale);

➤ *Principiul modelării estetice a personalității educatului* (orientat spre perfecționarea activității de formare-dezvoltare cu finalitate creativă superioară (inventivă, inovatoare, emergentă).

O categorie aparte de principii ale educației estetice este prezentată și clasificată de profesorul E. Macavei³, în una din sursele sale „Pedagogie. Teoria educației”:

➤ *Principiul includerii educației estetice în educația integrală;*
 ➤ *Principiul educației estetice multidirecționale (natură, artă, societate);*
 ➤ *Principiul abordării esteticului în context istoric;*
 ➤ *Principiul educației estetice în context multicultural și intercultural;*
 ➤ *Principiul raportului dintre valorile universale, naționale, etnice;*
 ➤ *Principiul educației pe baza valorilor autentice;*
 ➤ *Principiul raportului dintre cunoaștere și trăire estetică;*
 ➤ *Principiul raportului dintre conținut și formă, conținut, formă și mesaj;*

➤ *Principiul raportului dintre limbaj și tehnica de execuție.*

Aceste reguli trebuie constant utilizate pentru o educație estetică multidirecțională și care are consecințe benefice asupra performanțelor activităților universitare, inclusiv și în viața cotidiană. Dacă ne referim la

¹ Ibidem, p. 138.

² Cristea S., *op. cit.*, p. 110.

³ Macavei E., *Pedagogie. Teoria educației*. Educația XXI. Vol. II. București: ARAMIS, 2002. 448 p., P. 267.

ansamblul însușirilor practice precum desenul, pictura, cromatologia, prin formele diverse după natură, din memorie, decorativ, tehnic, artistic etc., acesta urmărește dezvoltarea aptitudinilor de a observa și de a sesiza frumosul, imaginația reproductivă și creatoare, capacitatea de a aprecia, a reproduce fenomenele și obiectele lumii înconjurătoare etc. în baza unui limbaj vizual valorificat. Deci, cultura estetică reprezintă și rezultatul unor cunoștințe specifice cu caracter multidisciplinar, pornind de la istorie, filosofia artei la tehnici artistice, limbaje vizuale, teorii științifice etc. cu un antrenament permanent de cunoștințe bazat pe studiul valorilor culturale.¹ Pornind de la valorile fundamentale – adevăr, bine și frumos – valoarea centrală a artei de azi, sub toate aspectele, este libertatea, libertatea expunerii ideilor proprii după regulile frumosului. Iar experiența este calea sigură de a obține libertatea, profunzimea culturală, perceperea și aprecierea esteticului.²

Altfel spus, o gândire și simțire estetică contribuie la descoperirea a ceea ce este frumos în viață. În viziunea lui Ovidiu-Marius Bocșa, „relația operei cu un spectator ideal, cu calități perceptive și cultură artistică, face accesibilă valoarea artistică”, iar receptarea valorică a unei opere de artă se obține datorită experienței estetice. În completare, autorul adaugă că „subiectul receptează valori și dă răspunsul la valoare prin forma emoțională și forma națională.”³ Este foarte important să învățăm studentul-arhitect să perceapă produsele estetice finisate, însă scopul principal este formarea individualității dezvoltată creativ, care procedează după legile frumosului în baza unui limbaj vizual. Formarea și dezvoltarea limbajului vizual la studenții-arhitecți reprezintă unul dintre obiectivele fundamentale în cercetarea noastră.

În accepțiunea autoarei E. Țărnă, „formarea specialiștilor în orice domeniu presupune îmbinarea transmiterii unui sistem de cunoștințe și valori culturale.”⁴

Vlad Pâslaru, în lucrarea sa „Principiul pozitiv al educației” este preocupat de problema primordială a școlii contemporane și de atitudinea sa față de valorile culturii. Specificitatea semantică a cuvântului *cultură*, în opinia autorului, reprezintă „totalitatea relațiilor oamenilor cu natura, societatea, cu ei înșiși ca indivizi și cu sfera metafizică sau religioasă”. Societatea umană contemporană manifestă două tendințe contradictorii în unitatea lor față de valorile culturii, precum și față de procesul producerii acestora: „statele înalt industrializate și cele cu tradiție istorică imperială optează pentru

¹ Cucos C., *op. cit.*, pp. 21-22.

² Ibidem, p. 14.

³ Rusu M. coord. Artă și conștiință-dimensiuni filosofice și psihologice ale creației artistice. Iași: Ed. ARS LONGA, 2014. 320 p., p. 127.

⁴ Țărnă E. Personalitatea și rolul cadrelor didactice în procesul de adaptare a studenților la mediul academic. Materialele conferinței internaționale „Unitate prin diversitate”, Direcția Generală a Educație, Tineret și Sport mun. Chișinău, 17-19 mai 2011 p. 210.

cosmopolizarea culturii și învățământului, iar statele cu o dezvoltare economică mai slabă sunt tentate să-și consolideze cultura și învățământul acordând prioritate valorilor naționale.”¹

Potrivit concepției lui Schiller, „frumosul este cel care realizează echilibrul dintre sensibil și spiritual, prin intermediul unei „societăți estetice” în care educatul acționează liber și în armonie.”² După Arnold Hauser, autorul unei celebre istorii sociale a artei, conceptul de „valoare estetică” este considerată a fi dependentă de o anumită „constelație istorică” care se schimbă în raport cu apariția noilor opere de artă.³

Inițiatorii unei teorii a educației artistic-estetice (A. I. Burov, E. V. Kviatkovski, L. P. Peciko, Iu. N. Petrova, P. S. Pisarski, E. M. Torșilova ș.a.), la care aderă și grupul coordonat de N. Kușaeu, susțin obiectivul general al educației artistic-estetice „formarea atitudinii estetice față de realitate, a trebuinței estetice și a activității de creație conform legilor frumosului, formarea unei personalități multilateral și armonios dezvoltate, capabilă să perceapă și să evalueze frumosul în viață, natura și arta conform legilor frumosului”.⁴ Această componentă a educației estetice dezvoltă capacitatea de a deosebi picturalul de nonpictural, figurativul de nonfigurativ, formează abilități vizuale, gustul și imaginația, dar și elementele de comunicare plastică (a comunica și a reda ceea ce simte utilizând un limbaj plastic adecvat subiectelor de realizare. Totodată, educația artistică urmărește să-i inițieze pe studenții-arhitecți în perceperea și crearea raporturilor plastice – între culori, linii, forme vizuale, raporturi cromatice etc., care justifică abordarea și dezvoltarea limbajului vizual.

În concluzie:

Analiza efectuată ne permite să susținem că principiile educației estetice joacă un rol esențial în educația pentru formarea și dezvoltarea limbajului vizual prin prisma valorilor culturale. Cunoașterea limbajului vizual conduce spre o activitate dinamică din perspectiva formării culturii estetice a studenților-arhitecți, axată pe dezvoltarea anumitor competențe profesionale, având o utilizare largă și concretă în crearea produselor arhitecturale. Deci, la nivelul unor unități de curs universitare cu specific artistic la specialitatea „Arhitectură”, educația teoretică și practica de predare și învățare trebuie să fie centrată pe integrarea educatului în formarea unor experiențe în utilizarea și dezvoltarea limbajului vizual prin prisma valorilor culturale. Studenții-arhitecți au nevoie de o exprimare estetică în baza unui limbaj artistic prin forme culturale.

¹ Pâslaru V. Principiul pozitiv al educației: studii și eseuri pedagogice. Ch.: Civitas, 2003. 320 p., p. 47.

² Apud Nae C. Moduri de a percepe. O introducere în teoria artei moderne și contemporane. Ed. A 2-a, revăzută. Iași: Polirom, 2015. 232 p., p. 156.

³ Ibidem, p. 34.

⁴ Apud Pâslaru V. Introducere în teoria educației literar-artistice. Ch.: Museum, 2001. 311 p., p. 139.

Referințe bibliografice:

1. Bontaș I. Pedagogie. Ediția a III-a. București: ALL EDUCAȚIONAL, 1996. 319 p.
2. Cristea S. Conținuturile și formele generale ale educației. Vol. 4. Ed. Didactica Publishing House, 2017. 186 p.
3. Cristea S. Dicționar de pedagogie. Chișinău-București: Grupul Editorial Litera/Litera Internațional, 2000. 400 p.
4. Cucos C. Educația Estetică. Iași: Polirom, 2014. 224 p.
5. Macavei E. Pedagogie. Teoria educației. Educația XXI. Vol. II. București: ARAMIS, 2002. 448 p.
6. Nae C. Moduri de a percepe. O introducere în teoria artei moderne și contemporane. Ed. A 2-a, revăzută. Iași: Polirom, 2015. 232 p.
7. Pâslaru V. Principiul pozitiv al educației: studii și eseuri pedagogice. Ch.: Civitas, 2003. 320 p.
8. Pâslaru V. Introducere în teoria educației literar-artistice. Ch.: Museum, 2001. 311 p.
9. Rusu M. coord. Artă și conștiință-dimensiuni filosofice și psihologice ale creației artistice. Iași: Ed. ARS LONGA, 2014. 320 p.
10. Țărnă E. Personalitatea și rolul cadrelor didactice în procesul de adaptare a studenților la mediul academic. Materialele conferinței internaționale „Unitate prin diversitate”, Direcția Generală a Educație, Tineret și Sport mun. Chișinău, 17-19 mai 2011 p. 210 – 214.

CAUZELE EȘECULUI ȘCOLAR LA CHIMIE

THE CAUSES OF FAILURE SCHOOL IN CHEMISTRY

Elena PRUNICI, lector universitar,
Institutul de Științe ale Educației, Republica Moldova

Rezumat: *În zilele noastre, se observă că școlile au tendința de a fi evaluate, în special prin numărul de olimpici, prin elevi premiați, de către maeștrii învățământului superior. Există, de asemenea, o atitudine mare a abandonului școlar și a eșecurilor școlare. Eșecul școlar se datorează elevului sau familiei sale. O atitudine responsabilă a sistemului educațional față de eșecul școlar s-ar putea manifesta prin preocupări față de analiza provocărilor, a consecințelor la nivel social și prin dezvoltarea unor strategii și politici corective de remediere. Școala actuală nu își asumă nicio responsabilitate față de faptul că elevii devin adulți defavorizați, candidații sărăciei, vulnerabili la schimbările sociale.*

Cuvinte – cheie: *Eșec școlar; eșecul generalizat; eșecul școlar cognitiv; eșecul de tip necognitiv; abandon școlar.*

CZU: [159.9.015.4:159.9.07]:371.124:54

Abstract: *Nowadays, we have noticed that schools tend to be evaluated, especially by the number of olympians, by prizewinning pupil, by the masters of higher education. There is also an attitude of easily assent of school drop out and of school failures. School failure, mostly, is assigned to the pupil or his family. An responsible attitude of the educational system towards school failure could be manifested by concerns towards analysis of the provokes, the social level consequences and by developing some coherent remedial strategies and politics. Actual school doesn't take any responsibility towards the fact that pupils become disadvantaged adults, poverty candidates, vulnerable to the social changes.*

Keywords: *Failure school; generalized failure; cognitive school failure; non-cognitive failure; drop out.*

UDC: [159.9.015.4:159.9.07]:371.124:54

Fiecare traiectorie școlară este unică în felul ei și are o istorie proprie care poate fi povestită în moduri diferite, în funcție de faptul cine e povestitorul și punctul de vedere adoptat: al profesorului, al elevului, al părintelui. Această istorie va atinge inevitabil referiri la performanțele elevului, la reușitele și eșecurile care marchează această traiectorie. Interesul multora pentru performanțele elevilor nu este întâmplător întrucât notele școlare, reușitele sau nereușitele la învățătură, statutul de „elev bun” sau „elev slab”, succesul sau insuccesul la examene influențează nemijlocit viitorul copilului, meseria pe care o va cuprinde, poziția lui în societate, în funcție, dar și dezvăluie multe despre calitatea educației în familie, influențând prestigiul și percepția socială a ei. Școala însăși este evaluată de societate în funcție de rezultatele obținute de

elevii săi, și calitatea studiilor acordate. În acest context, succesul școlar a devenit un etalon al calității tuturor celor implicați în acest proces elevii, profesorii, instituții școlare, părinți dar și comunități sociale, în timp ce eșecul școlar din contra antrenează deprecierea individului, a școlii și a familiei și de multe ori ei devin sinonim cu eșecul în viață.¹

Eșecul școlar definește acele situații didactice și educative care consemnează imposibilitatea elevului de realizare a obiectivelor pedagogice propuse la diferite niveluri ale procesului de învățământ, adică neîndeplinirea cerințelor obligatorii din curriculum, acestea fiind efectul discrepanței dintre cerințe, posibilități și rezultate.² Acesta poate avea diferite forme de manifestare începând cu rămânere în urmă și până la forme mai grave precum repetiția, abandonul școlar sau analfabetismul. Iar cauzele apariției lui pot fi cele mai diferite începând cu cauzele care țin de elev, de familie, comunitate cât și școală.

Fenomenul eșecului școlar ne cuprinde și ne privește pe fiecare cadru didactic. Ne privește deoarece și de către curriculum ne este impusă responsabilitatea pentru nereușitele elevilor noștri.

În curriculumul modernizat la Chimie este stipulat: „Fiecare elev are dreptul la succes școlar și la atingerea standartelor de competență.

Profesorii au obligația de a stabili sarcini de învățare adaptate nivelului elevilor, astfel încât fiecare elev să realizeze progrese conform posibilităților sale. În acest context:

- *Pentru elevii aflați în risc de eșec școlar, profesorii au obligația de a realiza activități de învățare diferențiate, adaptând curriculumul școlar a anului de studiu la posibilitățile de învățare ale acestora;*

- *Pentru elevii cu aptitudini în domeniul chimiei, profesorii au obligația de a stabili sarcini de învățare de nivel ridicat ca să le asigure progresul.”³*

Problema eșecului școlar îngrijorează nu numai adulții, ci și copiii, deoarece este absolut clar că în lume nu există niciun copil sănătos mintal, care ar dori să învețe prost. Atunci când un copil trece peste pragul școlii, el este cel mai adesea plin de vise despre o lume școlară luminoasă și interesantă, despre întâlnirea cu profesori buni, adică un copil dorește să învețe, să învețe lucruri noi și să devină elev bun. Când visele de învățare reușită sunt rupte, dispare mai întâi dorința de a învăța, apoi refuză pur și simplu să meargă la școală, devine neascultător la lecții. Nu îndeplinește sarcinile propuse, perturbă orele, sustrage colegii, etc. Dacă un copil are probleme, el poate simți că nu este ca toți, ceea ce înseamnă că el este mai rău, mai inutil. Astfel de gânduri și sentimente pot apărea în cazul oricărui elev care nu reușește și chiar dacă ne

¹ <https://citirerapidă.wordpress.com/>

² Turcu Filimon, *Psihologie școlară*. Editura ASE, București, 2004.

³ Institutul de Științe ale Educației, Curriculum școlar: proiectare, implementare și dezvoltare. CEP USM, Chișinău 2007

asigură în mod verbal că nu are nevoie de școală, în inima lui se poate simți respins, inutil. În ciuda atenției strânse a profesorilor, a psihologilor, a oamenilor de știință și a practicanților asupra problemei eșecului școlar, numărul elevilor care întâmpină dificultăți de învățare crește.

Eșecul școlar reprezintă un fenomen actual cu care se confruntă învățământul și care ea ampolare pe zi ce trece. În același timp orice profesor se lovește inevitabil de acest fenomen în munca de zi cu zi și de aceea consider că orice cadru didactic trebuie să fie preocupat de cercetarea cauzelor care determină eșecul școlar și să aibă mereu la îndemână un set de măsuri pentru a preveni pe cât se poate sau pentru a rezolva situațiile de eșec școlar la chimie sau la oricare altă disciplină școlară. Cu siguranță cunoașterea elevilor săi și un proiect didactic bine gândit adoptat fiecărei clase împarte în care se va lua în considerație nivelul de cunoștințe și posibilitățile fiecărui elev, în care se vor folosi diverse metode de captare a atenției și cel mai important metode moderne de învățare ce v-a depăși într-o măsură oricare acest eșec.

O primă distincție pe care o regăsim în literatura pedagogică este aceea între *eșecul generalizat*- situație în care elevul întâmpină dificultăți de adaptare la viața școlară în ansamblu și nu face față baremelor minime la majoritatea disciplinelor școlare și *eșecul limitat*, de amplitudine redusă-situație în care elevul întâmpină dificultăți doar la unele materii de învățământ sau chia la una singură. O a doua distincție este aceea între *eșecul școlar de tip cognitiv* și *eșecul școlar de tip necognitiv*.¹

Eșecul școlar cognitiv- nerealizarea de către elevi a obiectivelor pedagogice, se manifestă prin niveluri scăzute de competențe, rezultate slabe la examene, corigențe, repetenție.

Eșecul de tip necognitiv- se referă la imposibilitatea de adaptare la cerințele mediului școlar, ce constă în inadaptarea la exigențele de tip normativ, la strictețea vieții de elev.

Principalele cauze ale eșecului școlar sunt generate de următorii factori:

➤ ***Cauzele care țin de familie:***

- Situația materială a familiei, sărăcia, condiții precare de viață, lipsa ocuinței;
- Relațiile în familie, violență fizică, psihică, exploatare prin muncă, lipsă de comunicare;

- Nivelul educativ redus al părinților;

- Dezinteresul părinților.

➤ ***Cauzele care țin de școală:***

- Lipsa dotării cu materiale școlare.
- Rigiditatea ritmurilor de învățare (fiecare copil are propriul ritm de învățare, însă sunt impuse unități temporale unice);

¹ <https://citirerapidă.wordpress.com/>

- Nivelul de pregătire al cadrelor didactice;
- Strategii didactice folosite;
- Volumul prea mare a elevilor în clase;
- Ritmurile școlare accelerate;
- **Cauzele care țin de elev:**
- Cauze ce țin de malformații corporale, deficiențe senzoriale-deficiențe de vedere, auz.
- Cauze ce țin de starea psihofizică a copilului-(starea de sănătate, dezvoltarea fizică, deficiențe intelectuale).
- Cauze ce țin de personalitatea elevului (caracteriali, afectivi, intelectuali).

Datorită faptului că chimia reprezintă o disciplină școlară complicată care necesită multă gândire logică, mulți copii din cauza neînțelegerii și greutăților pe care le întâmpină în învățarea acestei discipline școlare consideră că nu vor reuși niciodată să intre în esența celor studiate și astfel își pierd interesul, începând să evite sau să învețe superficial mai mult pentru notă fără careva dedicare și entuziasm. Profesorului de chimie îi revine astfel rolul important de a găsi modalități să cultive elevului dragostea către obiectul său și foamea pentru chimie. Uneori un profesor este comparat cu un negustor: el trebuie să „vândă” elevilor săi un pic de chimie. Dacă un negustor are probleme cu disfacerea și reclamarea mărfurilor și clienții săi potențiali refuză să cumpere, el nu trebuie să dea toată vina pe clienți. Poate că negustorul nu și-a prezentat destul de bine marfa, iar clienții nu au fost convinși de utilitatea acesteia. același lucru se poate întâmpla și cu elevii care nu sunt destul de motivați și cointeresați în procesul studierii. Un mod plictisitor și monoton de predare a unei materii complicate duce la pierderea interesului copiilor față de această materie iar asta inevitabil ar duce la un eșec școlar. De aceea profesorul trebuie să-și folosească fantazia pentru a crea lecții cu adevărat captivante care să-l determine pe elev să se implice activ și cu o mai mare plăcere în procesul instructiv educativ. Prin urmare ca disciplina școlară chimia să se transforme dintr-un coșmar într-o provocare atractivă, importantă este măiestria și tactul pedagogic al profesorului. Foamea de chimie a elevului este provocată de imaginația profesorilor, de dibacitatea cu care aceștea pot opera cu diverse metode de învățare, etc. Pentru ca profesorul să-și poată îndeplini cu succes misiunea de a provoca foamea de chimie, este obligatoriu ca el să cunoască nu numai unde se află elevii săi, dar și unde trebuie să ajungă aceștea. Cunoașterea elevilor săi, al bagajului de cunoștințe, intereselor și particularităților acestora ar permite profesorului să găsească cheia fiecăruia și calea cea mai favorabilă de a ajunge la inimile lor. Folosindu-se metode și tehnici diferite, se obțin performanțe și diferențe esențiale în pregătirea elevilor, în acumularea unor noi cunoștințe.

Deși învățarea este o activitate proprie, care ține de efortul depus de fiecare individ în înțelegerea și conștientizarea informației, relațiile de grup sunt nu mai puțin importante, deoarece cooperarea în grup permite o înțelegere mai bună a informației, copiii mai puternici sau cei care au intrat în esența unui exercițiu îi ajută să înțeleagă și pe ceilalți, iar diversitatea de idei aduce soluții mai favorabile în rezolvarea unei situații problemă fiind factorul construirii și învățării personale și colective.

Activitatea de prevenire a rămânerii în urmă la învățătură este mai ușoară și mai folositoare decât să se caute apoi mijloace pentru înlăturarea ei. Dacă se observă că un elev a rămas în urmă la învățătură trebuie să i se acorde imediat ajutor. Cu cât acest ajutor este acordat când lacunele sunt mici, cu atât el este mai eficace oferind perspectiva aducerii elevului la nivelul programei. Acest ajutor poate fi acordat cât în cadrul lecțiilor, atât și în afara lor. Mai jos voi enumera modalitățile de prevenire a eșecului școlar la chimie.

Pentru a preveni eșecul școlar la chimie profesorul trebuie să:

- Să-și cunoască elevii, bagajul de cunoștințe, ritmul de lucru;
- Să se proiecteze la nivelul intelectual al clasei;
- Folosirea metodelor moderne și a TIC;
- Dozarea rațională a metodelor și sarcinilor de lucru, a informației predate;
- Să verifice randamentul școlar, prin observare și evaluare, să sesizeze la timp rămânerea în urmă.
- Lucrul adăugător cu copiii rămași în urmă, sau care întâmpină greutăți în înțelegerea unor teme.

Un aspect al activității de înlăturarea a eșecului școlar îl reprezintă crearea unor situații special de success pentru elevii cu dificultăți școlare, deoarece succesele și recompensele dezvoltă inițiativele elevului și sporesc încrederea acestuia în propriile posibilități. Se promovează rolul stimulentei în cadrul unui învățământ activ, participativ care îl ajută pe elev să treacă de la rolul de receptor al informațiilor în postura folosirii eficiente astfel putând prelucra și aplica în mod corect informațiile obținute în cadrul lecției. Munca în echipă favorizează colaborarea și utilizarea de sine a fiecărui membru după capacitățile lui. Recompensele dezvoltă inițiativele și încrederea elevului în sine. Profesorul trebuie să aprecieze corect dificultatea sarcinilor de lucru astfel încât elevul să poată aborda fără teamă și cu șanse de reușită sarcina propusă, încurajarea elevului prin antrenarea în activități care-l interesează și prin care se poate valorifica.

De asemenea, profesorul va avea în vedere organizarea unui program de studiu individual în vederea pregătirii lecțiilor la școală pentru unii elevi, având ca obiectiv principal înlăturarea golurilor din cunoștințele anterioare ale acestora, folosindu-se astfel procedee adecvate prin care să se înlătore eșecul școlar.

Efectuarea orelor adăugătoare cu acești copii reprezintă și el un factor foarte important în înlăturarea eșecului școlar al acestora. Dacă în cursul orelor nu se reușește să se lucreze mai mult cu acești copii și nu se poate acorda o atenție sporită recuperării lor, atunci orele suplimentare devin un colac de salvare prin faptul că în afara orelor profesorul are la dispoziție mai mult timp pentru a se ocupa de acești copii, nu mai este presat de timp și se poate opri mai mult la ceea ce nu a fost înțeles astfel încât materialul să fie recuperat corespunzător, calitativ și cantitativ. Mai jos propun măsuri de excludere a eșecului școlar la chimie

Modalități de excludere a eșecului școlar la chimie

- Abordarea diferențiată a elevilor cu insucces școlar;
- Planificarea propriului regim de învățură și odihnă;
- Deprinderea elevilor de a rezolva independent sarcinile didactice propuse;
- Introducerea unor elemente atractive la oră în vederea mobilizării, motivării, direcționării emoționale a elevului;
- Efectuarea orelor adăugătoare cu elevii ce prezintă insuccese la chimie;
- Antrenarea elevilor în cadrul activităților extrașcolare;
- Efectuarea temelor pentru acasă în ordinea: rezolvarea sarcinilor de interes pentru elevi, apoi cele mai dificile și în final sarcinile ușoare din care rezultă încredere și satisfacție;
- Încurajarea elevilor de a solicita explicații suplimentare profesorului atunci când nu înțelege.

Concluzii: Eșecul școlar ne arată că întodeauna mai este ceva ce trebuie făcut, unde mai trebuie lucrat și ce nu mai aduce rezultate dorite. Situația care o avem la moment ne arată că metodele folosite cu mulți ani în urmă nu mai sunt eficiente și nu mai aduc rezultatele așteptate. Pentru schimbarea situației școlare și stabilirea performanțelor sunt necesare adaptarea metodelor de predare la clasă și crearea proiectelor zilnice vizând pe posibilitățile și cunoștințele elevilor, crearea lecțiilor cât mai interesante și captivante pentru elevi utilizându-se în primul rând jocul didactic și tehnologiile informaționale dar și metode moderne centrate pe elev.

Recomandări:

- Pentru elevii aflați în situații de eșec școlar se recomandă programe de recuperare individualizate și cunoașterea sferei de interes a elevilor;
- Aplicarea jocurilor didactice, folosirea TIC și a metodelor interactive, în procesul educațional ce contribuie la eficientizarea învățării;
- Trebuie găsite careva căi de creștere a încrederii elevilor în propria forță, de îmbunătățire a imaginii de sine și de stimularea spre învățare;
- Adaptarea metodelor de lucru conform stilului personal de învățare

al elevilor.

Referințe bibliografice:

1. Institutul de Științe ale Educației, Curriculum școlar: proiectare, implementare și dezvoltare. CEP USM, Chișinău 2007
2. Turcu Filimon, Psihologie școlară. Editura ASE, București, 2004.
3. <https://citirerapidă.wordpress.com/>

INTERRELAȚIA PRINCIPII – OBIECTIVE - METODOLOGIE ÎN FORMAREA PROFILULUI MORAL AL ELEVULUI

FUNDAMENTAL TRUTH – OBJECTIVES – METHODOLOGY INTERRELATIONSHIP IN THE FORMATION OF THE STUDENT'S MORAL PROFILE

Cornelia VOICU, drd.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Rezumat: *Educația morală implică inițierea elevului într-o direcție care îl conduce către atitudini, sentimente și comportamente autonome libere. Astfel, principalele obiective ale educației morale sunt formarea conștiinței morale și a conduitei morale.*

Formarea conștiinței morale va permite elevului să se integreze în cerințele sociale, să descopere unele simțuri pozitive ale situațiilor din viața socială, să se adapteze la cerințele societății. În esență, conștiința morală permite individului să își manifeste libertatea în necesitate morală, îndrumă, stimulează și reglează conduita morală care valorifică și împlinește conștiința morală.

Atingerea obiectivelor educației morale implică utilizarea unui sistem de diferite metode și proceduri adecvate scopului urmărit.

Metodologia educației morale este totalitatea acțiunilor întreprinse pentru a forma conștiința și conduita morală, implicit profilul moral într-un context global și deschis.

Lucrarea prezintă un proiect didactic despre etică și comunicare profesională, clasa a X-a, rezultând în interrelația truhului fundamental - obiective - metodologie, în formarea profilului moral al elevului în educația tehnologică.

Cuvinte-cheie: *educație morală, principii morale, obiective morale, metode morale.*

CZU: 37.0:37.034

Summary: *Moral education involves initiating the student in a direction that leads him to free attitudes, feelings and autonomous behaviors. Thus, the main objectives of moral education are the formation of moral conscience and moral conduct.*

Forming moral conscience will enable the student to integrate into social requirements, to discover some positive senses of social life situations, to adapt to the demands of society. Essentially, moral consciousness allows the individual to manifest his freedom in moral necessity, guides, stimulates and regulates moral conduct that harnesses and fulfills moral conscience.

Achieving the objectives of moral education implies the use of a system of various methods and procedures appropriate to the pursued purpose.

The methodology of moral education is the totality of actions that are undertaken to form conscience and moral conduct, implicitly moral profile in a global

and open context.

The paper presents a didactic project on ethics and professional communication, the 10th grade, resulting in the interrelation of fundamental truth - objectives - methodology, in the formation of the moral profile of the student in the technological education.

Keywords: moral education, moral fundamental truth, moral objectives, moral methods.

UDC: 37.0:37.034

Educația morală presupune inițializarea elevului într-o direcție care să-l conducă la atitudini, trăiri, conduite autonome, libere. Astfel obiectivele principale ale educației morale sunt formarea conștiinței morale și a conduitei morale.

Formarea conștiinței morale va permite elevului să se integreze în cerințele sociale, să descopere unele sensuri pozitive ale situațiilor de viață socială, să se adapteze solicitărilor societății. În esență, conștiința morală permite individului să-și manifeste libertatea în condițiile necesității morale, orientează, stimulează și reglează conduita morală care valorifică și împlinește conștiința morală.

În baza principiilor și conținutului educației morale sunt stabilite și modalitățile de realizare având în vedere asigurarea unității dintre toate dimensiunile educației (morală, intelectuală, tehnologică, estetică și psihofizică). Realizarea obiectivelor educației morale presupune utilizarea unui sistem de metode și procedee variate și adecvate scopului urmărit.

Metodologia educației morale reprezintă totalitatea acțiunilor care sunt efectuate în vederea formării conștiinței și conduitei morale, implicit a profilului moral în context global și deschis.

Lucrarea prezintă un proiect didactic la disciplina etică și comunicare profesională, clasa a X-a, de unde rezultă interrelația principii – obiective – metodologie, în formarea profilului moral al elevului din învățământul tehnologic.

Educația este, în mare măsură un demers proiectat conștient în vederea atingerii unor finalități bine stabilite. Caracterul teleologic¹ al educației rezultă din corelarea acțiunilor desfășurate cu o serie de reguli și principii pedagogice cunoscute de către educatori.

Principiile procesului de învățământ reprezintă norme generale orientative care direcționează activitatea didactică în vederea atingerii obiectivelor propuse, pornind de la legitățile specifice procesului de învățământ (predare/învățare/evaluare).

Numărul și denumirea principiilor, în științele educației sunt diferite datorită unor factori multipli cum ar fi: dezvoltarea continuă și descoperirea unor noi legi și concepte, dezvoltarea permanentă a valorilor general umane și

¹ CUCOȘ, C., *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 1996, p.347

naționale, integrarea educației la nivel european și internațional.

Cum este firesc educația morală, ca și componentă a educației din perspectiva finalităților, are în vedere un sistem de principii cu valoare axiologică, necesare orientării modului de proiectare. Principiile educației morale sunt fundamentate științific, au un caracter dinamic, flexibil, sistemic, normativ.

Principiile educației morale sunt¹:

- Principiul corespondenței pedagogice dintre conștiința morală teoretică și practica morală;
- Principiul diferențierii educației morale în funcție de determinările sale particulare (vârstă psihologică și școlară, context educațional, experiență acumulată) și individuală (structura personalității);
- Principiul valorificării disponibilităților și resurselor pozitive personalității elevului în vederea eliminării celor negative;
- Principiul unității, al continuității și consecvenței în toate acțiunile educației morale, indiferent de cadrul formal sau nonformal în care se desfășoară.

Educația morală presupune inițializarea elevului într-o direcție care să-l conducă la atitudini, trăiri, conduite autonome, libere. Astfel obiectivele principale ale educației morale sunt formarea conștiinței morale și a conduitei morale.

Formarea conștiinței morale va permite elevului să se integreze în cerințele sociale, să descopere unele sensuri pozitive ale situațiilor de viață socială, să se adapteze solicitărilor societății. În esență, conștiința morală permite individului să-și manifeste libertatea în condițiile necesității morale, orientează, stimulează și reglează conduita morală care valorifică și împlinește conștiința morală.

În baza principiilor și conținutului educației morale sunt stabilite și modalitățile de realizare având în vedere asigurarea unității dintre toate dimensiunile educației (morală, intelectuală, tehnologică, estetică și psihofizică). Realizarea obiectivelor educației morale presupune utilizarea unui sistem de metode și procedee variate și adecvate scopului urmărit.

Metodologia educației morale reprezintă totalitatea acțiunilor care sunt efectuate în vederea formării conștiinței și conduitei morale, implicit a profilului moral în context global și deschis.

După scopul principal E. Macavei, clasifică metodele educației morale în trei categorii: *metode de influențare și formare*, *metode de evaluare* (metode aprobative și metode dezaprobativ sau restrictive) și *metode de terapie educațională* (metode de contracarare, metode corective, metode reconstructive).

O altă grupare a metodelor educației morale este realizată în funcție de următoarele criterii²:

¹ CRISTEA, S., Conținuturile și formele generale ale educației (volumul 4), Ed. Didactica Publishing House, București, 2017, p.54

² CRISTEA, S., Conținuturile și formele generale ale educației (volumul 4), Ed. Didactica Publishing House, București, 2017, p.52

1. după resursele pedagogice predominant utilizate
 - Metode verbale: convorbirea morală, expunerea morală, explicația morală, dialogul moral, dezbaterea morală, prelegerea morală, conferința;
 - Metode scrise: eseul cu tematică morală, disertația/prelegerea cu tematică morală;
 - Metode de interacțiune, respectiv interacțiune bazate pe un model prezentat: exemplul moral, studiul de caz, analiza de caz și decizia în grup, exercițiul moral;
 - Metode de simulare a acțiunii morale eficiente: aprobarea, dezaprobarea¹;
2. după scopul pedagogic prioritar
 - Metode de receptare și înțelegere a valorilor și normelor morale: narațiunea morală, convorbirea morală, explicația morală, demonstrația morală, analiza de caz, reflecția morală;
 - Metode de consolidare a conduitei morale: exemplul moral, exercițiul moral, sancțiunea morală (pozitivă sau negativă);
 - Metode de autoconducere a personalității elevului: autoobservarea morală, autodirijarea morală, autoevaluarea morală;
3. după tipul de intervenție pedagogică angajat
 - Metode de educație morală directă: convorbirea morală, explicația morală, dialogul moral, prelegerea morală, dezbaterea morală;
 - Metode de educație morală indirectă: exemplul moral, sugestia morală;
4. După gradul de implicare al educatorului
 - Metode bazate pe autonomia morală a educatului;
 - Metode morale dependente de adult în general, de educator în special²

Realizarea educației morale se face atât la nivel formal cât și la nivel nonformal cu implicații multiple și permanente în conjuncturile informale ale vieții sociale. La nivel formal educația morală se realizează prin existența unor unități de conținut în planurile de învățământ la diferite discipline și pe nivelurile de organizare a sistemului de învățământ (preșcolar, primar, gimnazial, liceal și universitar).

Una dintre problemele care apar în educația morală este ridicată de principiul educației morale în funcție de particularitățile de vârstă, existând mai multe modele promovate de faimoși pedagogi și psihologi cum ar fi modelul stadial al lui Lawrence Kohlberg sau modelul promovat de Jean Piaget care urmărește dezvoltarea morală din perspectiva structuralismului genetic.

Esența formării profilului moral la elev este concentrată în primul principiu conform căruia acesta devine subiect al practicii morale. El va

¹ NICOLA, I., *Tratat de pedagogie școlară*, Ed. Aramis, București, 2003, p. 225

² NOVEANU, E., POTOLEA, T., *Științele educației. Dicționar enciclopedic* (vol. I), Ed. Sigma, București, 2007, p. 367

conștientiza cerințele exterioare, relaționează și trăiește efectiv situații morale concrete, își apreciază și corectează conduita morală, valorifică permanent experiența morală și anticipează consecințele propriei conduite.

În cadrul liceului tehnologic, profil servicii, domeniul economic, conform Standardelor de Pregătire Profesională, se urmărește formarea competențelor sociale și civice, prin cunoașterea normelor etice și a necesității respectării lor și a codului de conduită și maniere la locul de muncă și în societate.

În continuare voi prezenta un proiect didactic la disciplina etică și comunicare profesională, clasa a X-a, de unde rezultă interrelația principii – obiective – metodologie, în formarea profilului moral al elevului din învățământul tehnologic.

PROIECT DIDACTIC:

ȘCOALA: Colegiul Economic „Ion Ghica”, Bacău

PROFESOR: Voicu Cornelia

DISCIPLINA: Etică și comunicare profesională

CLASA: a X-a

TITLUL LECTIEI: Relații interumane – climatul optim de muncă

TIPUL LECTIEI: Lecție de recapitulare, sistematizare și consolidare a cunoștințelor

UNITATEA DE REZULTATE ALE ÎNVĂȚĂRII/ REZULTATE ALE ÎNVĂȚĂRII

CUNOȘȚINȚE:

Precizarea principiilor de etică profesională;

Cunoașterea normelor etice și a necesității respectării lor și a codului de conduită și maniere la locul de muncă și în societate.

ABILITĂȚI:

Aplicarea principiilor de etică la locul de muncă;

Aplicarea normelor de etică la locul de muncă

Participarea la viața comunității și la activitățile în comun ale grupului

ATITUDINI:

Asumarea responsabilității și încadrarea în normele etice la locul de muncă

Manifestarea disciplinei în muncă și păstrarea secretului de serviciu

Respectarea principiilor etice de comportament în relații de muncă

Manifestarea unei atitudini proactive în viața social, personal, ca și în timpul orelor de lucru

OBIECTIVE OPERAȚIONALE:

La sfârșitul activității de instruire elevii vor fi capabili:

a). Cognitive:

- să definească relațiile interumane;
- să identifice principiile de comportament în relațiile de muncă;
- să precizeze erorile care pot apărea în relațiile interumane;
- să identifice care sunt posibilele conflicte de muncă;
- să găsească soluții în rezolvarea unui conflict de muncă.

b). Affective:

- să aibă curiozitatea de a transpune în practică cunoștințele teoretice privind relațiile interumane

c). Psihomotorii:

- să participe activ la rezolvarea sarcinilor.

METODE FOLOSITE:

- conversația morală
- problematizarea
- explicația morală
- studiu de caz moral
- metoda CIORCHINELE

MIJLOACE DE ÎNVĂȚĂMÂNT:

- foi de flipchart
- videoproiector
- fișe de lucru

TIPURI DE ACTIVITATE :

- frontală
- individuală
- pe grupe

METODE DE EVALUARE: sumativă, continuă

DESFĂȘURAREA LECȚIEI:

1. Introducerea în activitate și captarea atenției: La începutul orei profesorul va scrie pe tablă cuvintele “COMUNICARE INTERPERSONALĂ”, și prin metoda “ciorchinele” elevii sunt rugați să scrie pe tablă ce le vine în minte când aud această sintagmă (exemplu: corectitudine, sinceritate, parteneri, reguli, climat profesional, relații interumane etc.)

2. Enunțarea temei, obiectivelor propuse, a planului de recapitulare: Profesorul enunță titlul lecției de recapitulate “Relații interumane – climatul optim de muncă”, prezintă obiectivele lecției și planul de recapitulare.

Plan de recapitulare

- Definirea relațiilor interumane
- Principiile de comportament în relațiile de muncă

- Erorile care apar în relațiile interumane
- Conflictele de muncă
- Studiu de caz – Analiza unui conflict de muncă

3. Sistematizarea cunoștințelor învățate anterior: Elevii vor realiza o schemă la tablă, pentru actualizarea noțiunilor studiate privind relațiile interumane.

4. Obținerea performanței și realizarea feedback-ului: Pentru aplicarea cunoștințelor elevii vor primi o fișă de lucru care va conține un studiu de caz moral în care vor găsi soluții în rezolvarea unui conflict de muncă.

STUDIUL DE CAZ MORAL

Analiza unui conflict de muncă

Prezentarea angajaților implicați în conflict

Domnul M. este un angajat vechi al firmei (s-a angajat în primul an de funcționare), cu experiență. Este un bun analist, o fire ordonată, meticuloasă și calculată. În relație cu ceilalți are o atitudine colegială, îi ajută la nevoie și cel mai important are capacitatea de a adapta modul de transmitere a formației în funcție de receptor. Pe de altă parte este o fire destul de conservatoare. Domnul M. este un angajat valoros. Colegii țin cont de sfaturile lui iar când șeful este plecat, acesta îl pune să-i țină locul.

Doamna P. este proaspăt angajată al aceleiași instituții. Nu a mai lucrat în acest domeniu dar are anumite relații ce aduc beneficii instituției. Este o persoană deschisă, dornică de afirmare, uneori superficială (fiind conștientă că e importantă pentru firmă datorită relațiilor pe care le are). Vrea să evolueze pe scară socială dar nu neapărat prin muncă ci mai degrabă valorificând anumite conjuncturi. Față de ceilalți se arată a fi o persoană plăcută.

Prezentarea conflictului

Având în vedere că domnul M. este o persoană calmă și cu experiență, a fost însărcinat de către șef cu instruirea noii angajate. Inițial totul decurgea normal, doamna P. asculta indicațiile, iar domnul M. se străduia să-i explice cât mai bine cele ce avea de făcut. Dar această situație nu a durat mult pentru că noua angajată a început să se ofere să-i ajute pe colegi deși nu stăpânea activitățile pe care le avea ea însăși de făcut. Nu era o problemă că își ajută colegii (cu lucruri mărunte dar care impresionau) dar lucrările pe care le avea de făcut, le făcea în grabă și omitea anumite acte sau nu le făcea la timp. Astfel domnul M. trebuia nu doar să-i explice ce are de făcut dar și să se roage de ea să fie mai responsabilă, și mai ales trebuia să-i facă chiar el munca uneori pentru că altfel s-ar fi întârziat depunerea lucrărilor spre nemulțumirea clienților și a șefului. Acestuia nu-i putea spune exact cum stau lucrurile în primul rând pentru

că nu-i era în caracter să se plângă de colegi și pe de altă parte ar fi părut ca are ceva personal cu ea. Conflictul însă nu se oprește aici. Doamna P. împrumută sau lua pur și simplu de pe biroul domnului M. lucruri pe care ori nu le mai da înapoi ori nu le pune de unde le-a luat sau chiar se defectau în timp ce le folosea și le pune la loc fără să spună nimic. La prima vedere sunt lucruri minore dar având în vedere că domnul M. este o persoană conservatoare și ordonată, toate acestea îi creau disconfort. Apogeul este atins când doamna P. își atribuie anumite sfaturi, sugestii, păreri pe care le aude la domnul M. Toată această situație o pune pe noua angajată într-o lumină pozitivă (o persoană capabilă, receptivă, gata să vină în ajutor) și într-o lumină mai puțin bună pe domnul M. care devenise foarte încordată și oarecum frustrată că nu poate ieși din această situație.

Soluționarea conflictului

Pentru a demonstra "adevărată față", a noii colege, domnul M propune să își ia concediu, astfel încât șeful va vedea că aceasta nu se descurcă fără ajutor, iar unii clienții aveau nemulțumiri de serviciile doamnei P.

Concluzii

Șeful decide că domnul M. își va desfășura în continuare activitatea ca și până acum, iar doamnei P. i se oferă postul de dactilograf (pentru a nu mai avea nici o legătură cu domnul M.). Punând în balanță dezavantajele plecării unuia sau altuia din firmă, șeful este hotărât să păstreze o atmosferă calmă și plăcută, chiar dacă asta înseamnă să renunțe la relațiile doamnei P.

Referințe bibliografice:

1. BERNEA, E., *Studii de pedagogie*, Ed. Predania, 2018, București, ISBN 978-606819548-3.
2. CRISTEA, S., *Dicționar de termeni pedagogici*, Editura Didactică și Pedagogică, 1998, București, ISBN 973-30-5130-6.
3. CRISTEA, S., *Educația. Concept și analiză*, București, Editura Didactica Publishing House, 2016, ISBN 978-606-683-378-3.
4. CRISTEA, S., *Conținuturile și formele generale ale educației (volumul 4)*, Ed. Didactica Publishing House, 2017, București, ISBN 978-606-683-444-5.
5. CUCOȘ, C., *Pedagogie*, Iași, Editura Polirom, 1996, ISBN 973-681-063-1.
6. DORIN, V.B., *Etică și comunicare profesională – manual clasa a X-a*, Ed. CD Press, 2018, București, ISBN 978-606-528-429-6.
7. FLOREA, N., *Procesul instructiv-educativ în școala modernă*, Ed. Arves, București, 2005, ISBN 978-973795854-9.
8. NICOLA, I., *Tratat de pedagogie școlară*, Ed. Aramis, 2003, București, ISBN 978-973-847-364-5.
9. NOVEANU, E., POTOLEA, T., *Științele educației. Dicționar enciclopedic (vol. I)*, Ed. Sigma, 2007, București, ISBN 973-649-394-2.

**КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНА ПАМ'ЯТЬ ТВОРЧОСТІ
РУМУНОМОВНИХ ПОЕТІВ БУДЖАКА**

**CULTURAL AND HISTORICAL MEMORY OF CREATIVITY
BUDJAK ROMANIAN POETS**

Natalia YANTSOS,

Izmail State University of Humanities, Ukraine
«Dunerea de Jos» (Galați, România), student

Rezumat: *Articolul tratează analiza reflecției istorice și culturale din poezia poezilor români din Budjak. El demonstrează dragostea lor față de cuvântul autohton, apelează la păstrarea și distribuirea, mândria și plăcerea din trecutul legendar și istoric al națiunii lor.*

Cuvinte cheie: *reflecție istorică și culturală, limbă română, spațiu cultural.*

CZU: 821.135.1-1(478+498)

Abstract: *The article deals with the analysis of the historical and cultural reflection in the poetry of Romanian poets of Budjak. It demonstrates their love of the native word, appeals to its preservation and distribution, pride and pleasure from the legendary and historical past of their nation.*

Key words: *historical and cultural reflection, Romanian language, cultural space.*

UDC: 821.135.1-1(478+498)

Творчість румуномовних поетів Південної Бессарабії є недостатньо вивченою. Класиками можна вважати поетів Емеліана Букова (1909-1984) та Павла Боцу (1933-1987) – уродженців Буджака, які стали знаними поетами Молдови. Поет і прозаїк Е. Буков народився в м. Нова Кілія, отримав освіту в Бухарестському університеті (1931-1936). За радянських часів вступив до лав комуністичної партії, що позначилося на тематиці його творчості. Однак, незважаючи на ідеологічну заангажованість, глибокими і проникливими є його твори, присвячені темі любові до рідного краю. Е. Буков є автором збірок «Праця кипить» (1932), «Мова сонця» (1937), «Бачу тебе, Молдова» (1942), «Весна на Дністрі» (1944), збірку оповідань «Іскри серця» (1965), казку у віршах «Андрієш» (1965), екранізовану Сергієм Параджановим ті інші твори. Павло Боцу народився в с. Приозерне (Чамашир) Кілійського району, закінчив Кишинівський державний педагогічний інститут ім. Іона Крянге та став видатним молдавським поетом, прозаїком та громадським діячем. Автор збірок «Земля батьків» (1959), «Материки» (1966), «Ковдра» (1968), «Зодіак» (1971), «Дом у Буджаку» (1973), «Журавлине небо» (1978), «Клятва» (1981). Естетична проблематика його творчості скерована на пізнання внутрішнього світу людини та етичну проблематику буття.

З 1996 р. сучасних румуномовних поетів Буджака об'єднує щорічний фестиваль поезії імені Павла Боцу, який вперше пройшов в с. Приозерне, а з 2000-х років – в Ізмаїльському державному гуманітарному університеті. Сьогодні фестиваль проводиться під патронатом Румунського інформаційного центру при ІДГУ. «Метою фестивалю, – підкреслює директор Центру Наталія Урсу в публікації «Регіональний фестиваль румуномовної поезії Буджака імені Павла Боцу: творчі обрії та перспективи» (2019), – є зустріч творчих особистостей та обмін думками; читання віршів, присвячених красі рідного краю, його історії, вічним цінностям людства та нації; відкриття та підтримка молодих талантів; презентація нових видань української румуномовної художньої літератури»¹.

Серед видань творів сучасних румуномовних поетів, з якими можуть ознайомитися відвідувачі Центру та гості фестивалю, є такі книги: Колективний збірник поезій (видавництво Адріансо, Римніку Вилчя, 2000, 106 с.); Вагон «Бесарабія», втрачений в південному степу (колективний збірник, видавництво Дачія, Клуж-Напока, 2001, 95 с.); Наталія Талмачек, «Випадковість або Падіння у світ з дев'ятого неба» (видавництво АСТРА, Блаж, 2003, 84 с.); Єфросинія Кожокару, «Колодязь з ангелом» (дитяча проза, видавництво «Золоті Літаври», Чернівці, 2000, 515 с.); Єфросинія Кожокару, «Ексода» (Обласна бібліотека «Георге Шинкай», Орадя, 2006, 78 с.); Віктор Капсамун, «Неспокій» (Видавництво Зелена Буковина, Чернівці, 2008, 36 с.); Єфросинія Кожокару, Дунайські легенди та інші історії (проза, видавництво «Зіготто», Галац, 2012, 65 с.); Анатол Манолє, «Материнський сад» (видавництво «Студіс», Ясси, 2014, 63 с.), Вадим Бачинський «Міхай Емінеску. Листи з Куяльнику та Одеси» (2018), в якій автор представив опрацьовані ним архівні джерела, пов'язані з одеським періодом життя румунського класика.

Інформаційний центр Румунії при ІДГУ провадить активну видавничу діяльність. Під керівництвом Вадима Бачинського опубліковано дві поетичні колективні збірки сучасних румуномовних поетів Буджака, укладені за результатами фестивалю імені Павла Боцу: «Poeti sud-basarabeni»² та «Izvoare din Bugeac»³, електронна версія яких є у відкритому доступі.

З 2019 року фахівці Румунського інформаційного центру при ІДГУ працюють над проектом МОН України (керівник – проф. Шевчук Т.С.) «Регіональна література і живопис етнічних груп Українського

¹ Урсу Н. Регіональний фестиваль румуномовної поезії Буджака імені Павла Боцу: творчі обрії та перспективи. Ел. ресурс. Режим доступу: <http://idgu.edu.ua/14755>

² Poeti sud-basarabeni: <http://lib.idgu.edu.ua/wp-content/uploads/2019/04/1-2.pdf>

³ Izvoare din Bugeac: <http://lib.idgu.edu.ua/wp-content/uploads/2019/04/123.pdf>

Придунав'я як засіб формування колективної ідентичності локального соціуму». Його автори готують до видання Антологію поезії Буджака, в яку твори усіх етнічних груп, що проживають в багатонаціональному Буджаку: українців, росіян, румун, болгар, гагаузів, албанців і навіть літературний спадок бессарабських німців. Румуномовний блок антології буде представлений такими поетами: Павло Боцу, Емеліан Буков, Вадим Бачинський, Іон Бику, Єфросінія Кожокару, Віра Баліка-Бойнегрі, Володимир Карачобану, Віктор Капсамун, Анатол Маноле, Валеріу Кожокару, Валентин Магмут, Віталій Тулник.

Над перекладом поезії з румунської мови на українську плідно працюють фахівці Центру – директор Наталія Урсу, співробітник Любов Бурлак і студентка ІДГУ та Галацького державного університету «Dunărea de Jos» Наталія Янцос (на волонтерських началах). Художню обробку ретельно прописаного підрядника готує відома російськомовна та україномовна поетеса Буджака Марина Копаной – член літоб'єднання ім. Михайла Василюка (голова 2010-2015) і міжрегіонального Союзу письменників України. «Зберегти правильні взаємини всіх компонентів твору, – підкреслює Н. Урсу в публікації «Творча зустріч румуномовних поетів Буджака: підсумки і перспективи» (2019), – єдність ідеї, образу слова, інтонації, звукопису, композиції, вдало передати ритміку, стиль, звукопис – є головним завданням колективних зусиль виконавців цього надзвичайно важливого проекту, адже у нашому регіоні це буде перший досвід літературних перекладів віршів з румунської на українську мову»¹.

В румуномовний блок антології поезії Буджака увійдуть твори, присвячені регіональній проблематиці: пейзажній ліриці, культурно-історичній пам'яті, рідній мові та вічним питанням Добра, Істини та Краси. Вірші демонструють високий естетичний рівень творчості румуномовних митців Буджака, їх тяжіння до Прекрасного та збереження основ своєї національної ідентичності.

Культурна ідентичність румуномовних громадян України щонайперше торкається питання рідної мови і «свого» мовного простору. Так, Іон Бику присвячує проникливі рядки рідній румунській мові, в яких відчувається туга за румуномовним культурним простором й щире бажання донести румунське поетичне слово до свого слухача²:

PREA.....

Limbii Române
prea multe cuvinte orfane s-au adunat

¹ Урсу Н. Творча зустріч румуномовних поетів Буджака: підсумки і перспективи. Ел. ресурс. Режим доступу: <http://idgu.edu.ua/14971>

² Poeti sud-basarabeni, p. 2.

la bustul limbii române
 prea multe tăceri înfiat au rămas de ocară
 prea e amurg în zarea frunzelor de nuc
 prea reânvie dorința după albastrul cerului
 prea mă întorc dinadins în formă de ploaie
 zorit de amarul din jug
 la bustul limbii române
 vin și eu obosit îngândurat epuizat
 e remediu prescris de Luceafăr
 îndemn fruzele și dorul la pustiu încăpușat
 prea puțin e verde pe colinele limbii române
 prea ciripesc durerile pe timp de poem
 prea mă sfârșesc când noaptea numai vrea întuneric
 prea îmi gonesc dorința de acasă
 o vreau liberă ascetă-n păduri
 decât să slujească docil
 gândului interzis.

В поезіях Анатола Манолі міститься галерея національних героїв Молдови та Румунії і гордість за героїчне минуле своєї історичної батьківщини. Легендарний Децєбал, величний Штефан чел Маре, Михай Емінеску, Мірон Костін, Богдан Хашдеу живуть у серці буджакського поета та надихають його на роздуми про видатну історію румун та молдаван ¹:

LEGENDA NEAMULUI

Spune-mi tu, iubite neam,
 Neam frumos, basarabean,
 Ca să-ți ducem fiecare
 Vorba-n veacuri viitoare.
 O vom duce pân-la mare--
 Domn ne-a fost Ștefan cel Mare.
 Am o limbă ca o zână,
 E a mea și e română.
 Și se trage-- fir de in--
 De pe la Miron Costin,
 Și-i călită pe ilau
 Încă de Bogdan Hașdeu,

De răsună azi pământul--
 Cântă cântece și vântul,
 C-a trăit pe acest plai
 Eminescu, fiu Mihai.
 Pe pământul meu natal
 A trăit și Decebal,
 Iar mai sus de un liman
 Trece Valul lui Trăian.
 Român sunt și moldovean
 Și iubesc al nostru neam.
 Chiar de-am fost bătuti de hoarde,
 Neamul nostru n-are moarte

¹ Poeti sud-basarabeni, p. 3.

Віктор Капсамун у вірші «Обєднаймося, румуни!» закликає згуртуватися румуномовних українців та плекати разом історичну пам'ять і цінувати понад усе своє рідне слово¹:

UNIȚI-VĂ, ROMÂNI...

Uniți-vă, români,
Din toată Ucraina!
Fiți peste plai stăpâni,
Fiți oameni totdeauna!
Uniți-vă, români,
Ca surori, ca frați
Și graiul din străbuni
Nicăând să nu-l uitați.
Faceți din orice sat
O gură de rai,

Unde să fie cântat
Versul lui Mihai.
Fiindc-aveți un sânge
De la Ștefan cel Mare--
A curs mereu și curge
În voi, în fiecare...
Uniți-vă, români,
La nevoi cu toți
Și graiul din străbuni
Dați-l la nepoți.

Вірш Валентина Манмута «Озеро з дивами» сповнено культурної рефлексії ліричного героя щодо історичних подій сивої давнини, які відбувалися на озері Кагул, розташованому у Ренійському районі Одеської області, невелика частка якого знаходиться й на території Молдови²:

LACUL CU MINUNI

(Dedicație mormântului de la malul lacului Cahul)

În tăcerea pietrei se pot auzi
glasuri care strigă după ajutor,
dar nimeni nu le aude și ele se sting
ca un foc fără lemne...
Și doar scrumul lor se mai vede
pe pământul păcătos,
la malul lacului Cahul, unde se nasc
dorințele de a trăi cu gândul
că cineva s-a obișnuit să iubească
mai mult decât cere dragostea...
Și în inimile oamenilor străini,
care trăiesc aici, dăinuiește ura
și gândul că ziua de mâine
poate să nu mai vină...
Iar sufletele libere umblă

¹ Poeti sud-basarabeni, p. 4.

² Izvoare din Bugeac, c. 9-10.

ca niște fantome, fără nicio treabă
pe malul apei, ca și lacrimile
din ochi, care ustură...
Cuvintele zboară fără sens
din dicționarul sărac, cu filele învechite
de vremea care a trecut peste ele.
Iar rugăciunile neascultate de nimeni
ale mormântului singuratic
zboară în alinarea timpului,
peste lacul cu minuni...

Біблійною символікою насичені вірші В'ячеслава Кустера, уродженця с. Орловка Ренійського району Одеської області, яке знаходиться в історичному місці перехрестя різних цивілізацій (черняхівської, гето-дакійської, римської) і надихає автора на роздуми щодо законів крові¹:

DREPTUL SÂNGELUI

Tăticul meu, ca sfântul de la Mira,
Ne-a stat de veghe nopți, la căpătâi,
Cu chipul blând, cu brațele trudite,
Cu dragostea strămoșului dintâi.
Mămica mea, ca steaua din Betleem,
Ne-a luminat ființele plângând.
Cu ochii calzi și inima curată,
Cu dragostea străbunei mele blânde.
Părinții mei, ca niște Sfinți Părinți,
Ne-au fost izvoare de înțelepciune.
Iubirea i-a unit și cununat,
Precum se reuneau cândva străbunii.
Noi am venit prin sânge și prin apă
Viață și botez am moștenit.
Am fost Români, ca mama și ca tata,
Iar roșul apă nu a devenit.
Tăticul meu a devenit țărână
Și mama mea în lut s-a preschimbat.
Ei dăinuiesc, răscumpărați de Sânge,
Noi suntem sânge neamestecat.
Ne-am dezunit de mamă și de tată,
De frații noștri am fost separați.

¹ Izvoare din Bugeac, c. 18.

Ne-au rupt de Țară, fragmentând pământul,
Dar nu suntem străini, ci-nstrăinați.
Pământul geme și e plin de oase,
Și crucile străbunilor visează.
Dar nu uitați: azi fiii lor vă cheamă.
Pământu-i mort, dar sângele viază!

Аналіз відображення історико-культурної рефлексії у поезії румуномовних поетів Буджака демонструє їх закоханість у рідне слово, заклики до його збереження і розповсюдження, гордість і втіху від легендарного та історичного минулого своєї нації.

Бібліографія:

1. Урсу Н. Регіональний фестиваль румуномовної поезії Буджака імені Павла Боцу: творчі обрії та перспективи. Ел. ресурс. Режим доступу: <http://idgu.edu.ua/14755>
2. Урсу Н. Творча зустріч румуномовних поетів Буджака: підсумки і перспективи. Ел. ресурс. Режим доступу: <http://idgu.edu.ua/14971>
3. Poeti sud-basarabeni: <http://lib.idgu.edu.ua/wp-content/uploads/2019/04/1-2.pdf>
4. Izvoare din Bugeac: <http://lib.idgu.edu.ua/wp-content/uploads/2019/04/123.pdf>

SERGHEI BUGALCOV, MIELUL LUI DUMNEZEU

SERGHEI BUGALCOV, LAMB OF GOD

Alexandru COCETOV, drd.,

Universitatea Aurel Vlaicu, Arad, România

E-mail: alexandru@crestin.md

Abstract: *Moartea și patimile lui Cristos, reprezintă cu sine un act divino-uman, și care nu este sfârșitul slujirii Sale, căci, așa cum remarcă autorul mai departe în scrierea sa, moartea Mielului este punctul cel mai profund al întrupării Sale, după care începe toată lucrarea Marelui Preot.*

Cuvinte cheie: *Cristos, jertfă, miel, împăcare*

CZU: 821.161.1:232.22

Abstract: *The death and the passions of Christ represent with him a divine-human act, and that is not the end of his ministry, for, as the author further notes in his writing, the death of the Lamb is the deepest point of His incarnation, after which All the work of the High Priest begins.*

Key words: *Christ, sacrifice, lamb, reconciliation*

UDC: 821.161.1:232.22

Introducere. Revista trimestrială, *Le Messenger*, publică în anul 1971 (III-IV, înregistrat sub nr. 101-102) un articol consemnat de S. Bugalkov, [1] care se intitulează, *Cina Mielului*. [2] Deși este un articol destul de mic, teologul, filosoful, preotul și economistul creștin ortodox rus, reușește să sape adânc o tematică atât de amplă, și anume: imaginea Mielului lui Dumnezeu.

De ce Bugalcov și subiectul mielului? Foarte simplu. Motivul 1. pentru că este subiectul meu de cercetare doctorală (*imaginea mielului ... în paradigma literaturii clasice*). 2. pentru că, sunt vorbitor al limbii ruse și mă pasionează viața, și în special teologia ortodoxă rusă. [3] Motivul 3. Pentru că scrierile lui S. Bugalcov fac parte din literatura clasică și în special, aduce în atenție explicația *imaginii Mielului lui Dumnezeu*. [4] Cu alte cuvinte, nu se putea vorbi despre crierile teologilor ruși fără a menționa opera unuia din cei mai influenți teologi ruși ca Bugalkov.

Pentru cercetarea acestui subiect, va fi folosită metoda istorico-critică, căci se dorește explicarea acestei teme prin observarea elementelor istorice din scrierile (doar câteva) lui Bugalkov, și criticile aduse de compatrioții lui. Pentru aceasta atenția primordială va cădea asupra cărții lui *The Lamb of God* și articolul pe care la publicat prin titlul *Cina Mielului*.

Scurt istoric. Când se vorbește despre Bugalkov, se enumeră cel puțin următoarele aspecte:

Serghei Nikolaevici Bulgakov, fiu al unui preot ortodox, care s-a născut

în Livnî, Rusia, pe 16 iunie 1871 fost preot în Biserica rusă la începutul secolului douăzeci cunoscut ca teolog ortodox, filozof și economist a scris multe cărți [5] și articole, de asemenea a predicat [6] a fost remarcat prin cea mai controversată doctrină, și anume despre sofologie. [7]

Despre Sofia. Despre această doctrină [8] se poate citi mai multe [9] în scrierile lui Bugalkov (pentru că el se enumeră printre cei mai influenți filosofi și teologi ruși), însă, ea a fost criticată în masă de către [10] ortodocși, fiind numită chiar străină, [11] pentru că nu reprezenta în totalitate ideologia ortodoxă rusă, și anume imaginea (prezentarea dumnezeirii prin icoană):

Contrar Sfinților Părinți care au participat la cel de-al VII-lea Sinod Ecumenic, despre care Bulgakov considera că aceștia au urmat o cale greșită în fundamentarea icoanei, Bulgakov pune accent nu pe descriptibilitatea Persoanei, ci pe posibilitatea de a reprezenta această umanitate veșnică și dumnezeiască. Însă apologeții creștini vedeau reprezentarea lui Dumnezeu nu în vreo „Divino-umanitate” originară și veșnică, ci în chipul Persoanei lui Hristos, Purtătorul naturii dumnezeiești și a celei omenești. [12]

Scopul acestui material nu este cercetarea acestei doctrine, însă, este foarte util de a trage doar o privire asupra acestui subiect, pentru că el are o importanță cu privire la explicațiile pe care le aduce Bugalkov cu privire la jertfa Mielului, care, practic reesă din explicațiile pe care le aduce din teologia sa despre *sofie*.

Ideea pe care o reproduce Bugalkov în scrierea sa, are un impact enorm asupra concluziei la care ajunge. De aceea, înainte de a intra în subiectul *mielului* din opera teologului rus, e important de știut următoarele aspecte cu privire la doctrina sofologică sau despre „Sofia”, în care, sunt făcute creația și corporalitatea. Iată care este concluzia lui Bugalkov cu privire la *sofia* și legătura cu Isus Cristos:

Cristos a dat posibilitatea de a-L reprezenta pe Dumnezeu, ceea ce a anulat interdicția imaginilor chipul decăzut al lui Dumnezeu este restaurat în Cristos și astfel prin restaurare, devine și reprezentabil, care reprezintă o relație ontologică strânsă între Dumnezeu și lume [13]

Deși Sergei Bulgakov nu este primul sau unicul preot ortodox care a descris acest subiect, căci, printre proeminenții potențiali ai sofologiei ruse se regăsesc și următoarele nume: Nikolai Berdyaev, Andrei Bely și alții, care au dezbătut acest subiect, însă, Bugalkov (împreună cu discipolii săi) a făcut o explicație mai clară și mai profundă, explicând că nu au ca scop demolarea

ideilor ortodoxe, ci constructivitatea lor, căci explicația pe care o aduc cu privire la *sofia* este una constructivă în raport cu teologia ortodoxă, și este:

importantă pentru înțelegerea specificului filozofiei ruse, evitând dogmatizarea strictă și argumentarea rațională, dar gravitând la o artă plastică figurativă, cu accent emoțional, plastic, o manieră estetic atractivă de filozofare. [14]

Aceasta la rândul său, are ca scop unitatea și dezvoltarea, iar N. O. Lossky vine cu o completare, în care numește sofhiologia ca pe „o învățătură extrem de caracteristică filozofiei religioase ruse.” [15]

Așadar, posibilitatea de a-L reprezenta pe Dumnezeu prin întruchiparea Fiului Său pe pământ, cum s-a văzut mai sus în explicațiile date de Bugalkov cu privire la *sofia*, [16] are în centrul atenției sale aspectul *mielului*, pe care teologul rus într-un mod așa de frumos î-L plasează în opera sa, *Cuvinte. Învățăături. Conversații* [17] și *Cina Mielului*, care reprezintă însuși și singura natură a lui Dumnezeu. [18] Asta îl face diferit de ceilalți filosofi ruși, căci Bugalkov prezintă corelația pozitivă a naturilor în Hristos deschide calea îndumnezeirii către om. [19]

Aspectul Mielului ca jertfă. Totul începe cu pregătirea de zilele Paștelului, când se apropie ziua sfârșitului, care începe cu cină, apoi Ghetsimani și continuă cu Calvarul, moartea pe cruce și înmormântarea. [20] Autorul remarcă că e „centrul săptămânii a paisprezecea și a săptămânii sfinte” și că e „Cina Domnului, sărbătoarea de nuntă a Mielului, masa de rămas bun cu oamenii de pe Pământ” în care Cristos va lua pentru ultima dată cina cu ucenicii Săi de pe pământ, așa cum remarcă Mântuitorul „Nu voi mai mânca acest Paște cu tine până când nu se va finaliza în Împărăția lui Dumnezeu și nu voi bea din rodul viței de vie, până nu vine” (Luca 22:16-18). [21]

Bugalkov notează în acest mic tratat importanța venirea lui Cristos pe acest pământ asemănător cu o ființă umană, care Însuși s-a smerit înaintea noastră, [22] ca să poată ridica păcatul omenirii. Autorul declară clar și ferm, că Înaltpreasfințitul se jertfește lui Dumnezeu, revelând ascultare „chiar și până la moartea și moartea de cruce” (Fil. 2:8). [23]

Teologul rus explică necesitatea morții Mielului, și anume pentru răscumpărarea, îndreptățirea și împăcarea [24] oamenilor cu Dumnezeu prin sângele lui Cristos. El adaugă că, „am fost cumpărați cu un preț” (1 Cor. 6, 2; 7, 23), și că:

„Cristos a murit pentru toți” (2 Cor. 5, 15),

„Cristos ne-a răscumpărat din jurământul legii, devenind jurământ pentru noi” (Gal. 3, 13), în El „avem mântuirea prin sângele Lui” (Efeseni 1, 7), „fiind dușmani („prin fire copii ai mâniei”, Efeseni 2, 3),

ne-am împăcat cu Dumnezeu prin moartea Fiului Său” [25]

Această este explicația lui Bugalcov cu privire la scopul venirii Mântuitorului, Mielului divin pe acest pământ, însă, explicația teologului continuă, după cum se poate vedea în următoarea parte a acestui eseu.

Patimile Mielului. Bugalcov explică luarea păcatelor asupra Sa în felul unei acceptări spirituale, iar consecințele printr-o suferință trupească: *împreună cu acceptarea spirituală a păcatului lumii - Ghetsimani - Cristos și-a acceptat consecințele trupești, Golgota; împreună cu chinul spiritual al păcatului, Cristos a suferit consecințele sale trupești*, [26] pentru că, după cum remarcă teologul rus, suferința și moartea lui Cristos, nefiind firești, ci acceptate în mod liber, nu puteau fi decât violente: prin chin, tortură și crimă, la fel ca măcelul unui miel jertfitor. [27]

Această suferință trupească, adoptată de Mântuitor, a fost una enorm de mare, având ca semn sânge și apă, [28] care a curs din Cristos, care a purtat păcatul lumii, despre care a vorbit încă de la cina cea de taină, și care nu seamănă cu nici o moarte din această lume:

Moartea și patimile lui Hristos nu se pot asemăna cu nici o altă moarte umană, pentru că este o moarte liberă, nefirească, acceptată împreună cu moartea spirituală ca păcat al lumii. Nu este doar un eveniment extern sau un accident rău, care s-ar putea să nu se fi întâmplat, sau pur și simplu eșecul unei persoane individuale - nu, este însăși ființa, conținutul, puterea vieții de sacrificiu a lui Dumnezeu-om, jertfa Iubirii. [29]

Moartea și patimile lui Cristos, reprezintă cu sine un act divino-uman, și care nu este sfârșitul slujirii Sale, căci, așa cum remarcă autorul mai departe în scrierea sa, moartea Mielului este punctul cel mai profund al întrupării Sale, după care începe toată lucrarea Marelui Preot. [30]

Concluzie. S. Bugalcov remarcă importanța venirii și morții Mielului lui Dumnezeu ca o împlinire a planului divin. Moartea căruia a fost ca una în întregime omenească, însă cu un alt scop: pentru a lua păcatul omenirii.

Ambele aspecte, care se pot regăsi în operele lui, anume cel al aspectului mielului ca jertfă și cel al patimilor, reprezintă în totalitate *sofia* - Hristos a dat posibilitatea de a-L reprezenta pe Dumnezeu, ceea ce a anulat interdicția imaginilor, în care chipul decăzut al lui Dumnezeu este restaurat în Hristos și astfel prin restaurare, devine și reprezentabil, care reprezintă o relație ontologică strânsă între Dumnezeu și lume, [31] și care poate fi realizată doar prin jertfa Mielului lui Dumnezeu, care ridică păcatul lumii.

Referințe bibliografice:

1. Despre viața și activitatea sa au scris mulți autori, cum ar fi Л.А. Зандер

- (L. A. Zander în cartea Dumnezeu și lumea) *Бог и Мир, Мировоззрение отца Сергия Булгакова*, Том 1, 1948.
2. În forma electronică se poate găsi pe:
<http://ivashek.com/en/texts/theology-texts/words/404-vecherya-agntsa>.
3. Provin din spațiu ortodox rus.
4. În special în cartea *The Lamb of God*.
5. *Sophia, Unfading Light, Philosophy of Economy, The Lamb of God, The Orthodox Church, The Bride of the Lamb, The Comforter, Icons and the Name of God* etc.
6. A scris *Filozofia numelui și Tragedia filozofiei, Socialist Creștin*. Ca scriitor, a scris monografii, inclusiv *Filozofia și economia și Lumina Nepieritoare*.
7. Pentru comentariu, texte și o expunere completă a controversei sofologice, vezi, *Essai sur le père Serge Boulgakov (1871-1944), philosophe et théologien chrétien* (Paris: Les Éditions Parole et Silence, 2006), de Antoine Arjakovsky, pp.99-125 și *La génération des penseurs religieux de l'émigration Russe: La Revue 'La Voie' (Put')*, 1925-1940 (Kiev/Paris: L'Esprit et la Lettre, 2002), pp.433ff., N. T. Eneeva, *Spor o sofologii v russkom zarubezh'e 1920-1930 godov* (Moscow: Institut vseobshchei istorii RAN, 2001), Igumen Gennadii (Eikalovich), *Delo prot. Sergiia Bulgakova: Istoricheskaia kanva spora o Sofii* (San Francisco: Globus Pub., 1980), Bryn Geffert, 'Sergii Bulgakov, The Fellowship of St Alban and St Sergius, Intercommunion and Sofiology', *Revolutionary Russia*, 17:1 (June 2004), pp.105-41, 'The Charges of Heresy Against Sergii Bulgakov: The Majority and Minority Reports of Evlogii's Commission and the Final Report of the Bishops' Conference', *St Vladimir's Theological Quarterly*, 49.1-2 (2005), pp.47-66 și în special Alexis Klimoff, 'Georges Florovsky and the Sophiological Controversy', *St Vladimir's Theological Quarterly*, 49.1-2, 2005, p. 67-100.
8. Pentru mai multe detalii cu privire la această doctrină vezi: Глава третья, Боговоплощение, 4. *Две природы во Христе: София божественная и София тварная*. Сау: Сергей Булгаков, *Философия хозяйства*, часть 1-я. *Мир как хозяйство*, Москва, 1912 (reeditare: 1971), p. 3.
9. Vezi: Protopop George Grabbe, *Toward a History of the Ecclesiastical Divisions Within the Russian Diaspora*, *Living Orthodoxy*, Vol. XIV, No. 4, July-August, 1992, p. 37-39.
10. Bulgakov a răspuns ucazului în O Sofii Premudrosti Bozhiei: Ukaz Moskovskoi Patriarkhii i dokladnye zapiski prot. Sergiia Bulgakova Mitropolitu Evlogiiu, Paris: YMCA, 1935, p. 20-51. Apoi, Vladimir Lossky a publicat o binecunoscută analiză critică a răspunsului lui

- Bulgakov la ucaz, numită *Spor o Sofii*, Paris, 1936.
11. Pentru mai multe detalii, vezi: Sf. Ioan Maximovici, *The Orthodox Veneration of the Mother of God*, St. Herman Press, Platina, Ca, 1978, p. 40.
 12. Leonid Uspensky, *Teologia Icoanei în Biserica Ortodoxă Rusă*, Ed. Patmos, Cluj-Napoca, 2005, p. 191-192.
 13. Karl Christian Felmy (profesor emerit al Universității Erlangen-Nürnberg, Germania), *Sofia – înțelepciunea lui Dumnezeu* (publicat în: Revista Teologică, 94, nr. 3, 2012, p. 138-150.
 14. Vezi:
<https://iphlib.ru/library/collection/newphilenc/document/HASH011d9ec c724e9ab4a1a95b1d>, accost pe 12 noiembrie, 2019.
 15. N. O. Lossky, *Istoria filosofiei ruse*, 1991, p. 473.
 16. Vezi: Serghei Bulgakov, *Înțelepciunea lui Dumnezeu*, trad. Fr., Lausanne, 1983, p. 17, apud Olivier Clement, *Ochiul de Foc, Două viziuni spirituale asupra cosmosului*, trad. Petruș Costea, ed. Humanitas, București, 2006, p. 15.
 17. Сергей Булгаков, *Слова. Поучения. Беседы* (Serghey Bulgakov, *Cuvinte. Învățăături. Conversații*), Вечеря Агнца, YMCA-PRESS, 1987.
 18. Н. А. Ваганова, *Софиология прот. Сергия Булгакова*, Москва 2010, p. 74, 85.
 19. Сергѣй (Сергий) Николаѣвич Булгаков, *Собственное философское учение*, Софиология,
https://ru.wikipedia.org/wiki/Булгаков,_Сергей_Николаевич#cite_ref-13/ (accesat la data de 13.11.2019).
 20. Сергей Булгаков, *Слова. Поучения. Беседы*, p. 243.
 21. Сергей Булгаков, *Слова. Поучения. Беседы*, p. 243.
 22. Сергей Булгаков, *Слова. Поучения. Беседы*, p. 245.
 23. Сергей Булгаков, *Вечеря Агнца*, Глава пятая, *Дело Христово*, Б). Искушение, YMCA-PRESS, Paris, 1933, p. 372. În varinata limbii engleze se regăsește la: Sergius Bugalcov, *The Lamb of God*, B. Eerdmans Publishing, Grand Rapids, Michigan, 2008.
 24. Сергей Булгаков, *Вечеря Агнца*, p. 372.
 25. Сергей Булгаков, *Вечеря Агнца*, p. 372.
 26. Сергей Булгаков, *Вечеря Агнца*, p. 372.
 27. Сергей Булгаков, *Вечеря Агнца*, p. 397.
 28. Сергей Булгаков, *Вечеря Агнца*, p. 397.
 29. Сергей Булгаков, *Вечеря Агнца*, p. 398.
 30. Сергей Булгаков, *Вечеря Агнца*, p. 402.
 31. Karl Christian Felmy, *Sofia – înțelepciunea lui Dumnezeu* (publicat în: Revista Teologică, 94 (2012), nr. 3, p. 138-150.

COORDONATELE CONCEPTUALE ALE *DEZVOLTĂRII PERSONALE*

CONCEPTUAL COORDINATIONS OF PERSONAL DEVELOPMENT

Violeta VRABII,

doctor în psihologie, lector universitar

Institutul de Științe ale Educației

Rezumat: *În acest articol sunt sumarizate ideile pe care numeroși autori le-au exprimat cu privire la semnificațiile, conținutul și beneficiile dezvoltării personale – ca experiență și scop al existenței umane. Iar termenii-cheie de la care a pornit conceperea științifică a dezvoltării personale pot fi generalizate astfel: numit individualizare de C. Jung; ca tendința de autoactualizare a sinelui propus de C. Rogers, nevoia de autoactualizare, în viziunea lui A. Maslow, Harta mentală – Dezvoltarea personală, abordarea M. Caluschi, procesul de autorestructurare practică continuu, în menționarea I. Mitrofon.*

Cuvinte cheie: dezvoltare personală, autoactualizarea, devenirea sinelui, procesul de individualizare.

CZU: 37.032:159.923.2

Abstract: *This article summarizes the ideas that many authors have expressed about the meaning, content and benefits of personal development - as the experience and purpose of human existence. And the key terms from which started the scientific conception of personal development can be generalized as follows: called individualization by C. Jung.; the tendency of self-actualization proposed by C. Rogers; the need for self-actualization, in A. Maslow's view; the fulfillment of the self, in the Mental Map - Personal Development, the approach of M. Caluschi, the continuous, practical process of self-restructuration, mentioned by I. Mitrofan.*

Keywords: personal development, self-actualization, self-development, individualization process.

UDC: 37.032:159.923.2

Dezvoltare personală devine tot mai răspândită datorită necesității persoanelor de a evolua și a prospera atât în anumite domenii de activitate, în relații cu alte persoane, cât și în autocunoaștere. Aceasta apare datorită faptului că reacționăm nu numai la nevoile noastre psihologice, dar și la imperativele morale și schimbările sociale, de aceea am vrea să fim mai mult decât se așteaptă de la noi societatea.

În acest context, vom analiza dezvoltarea personală în abordarea diferitor surse și autori. Astfel, în dicționarul de psihologie, autor P. Popescu-Neveanu, dezvoltarea la om este un proces prin care se realizează noi structuri funcționale care diferențiază comportamentul ducând la o mai bună adaptare la mediu; continuă devenire a structurilor psihocomportamentale; o schimbare

calitativă de sens ascendent în pofida momentelor de regres pe care le cuprind¹.

În același context, Larousse, dicționarul de psihologie, *dezvoltarea* este identificată cu o serie de etape noi prin care trece ființa vie spre a-și atinge plina realizare². În dicționarul DEXI de psihologie *dezvoltarea* reprezintă ansamblu de procese succesive care într-o ordine determinată, conduc la maturitate³. Afirmăm, esențială fiind spirala dezvoltării, deoarece dezvoltarea nu este așa cum spunea A.Besell, „liniară”, ci formată din stadii ce nu sunt nici net separate, nici clar ierarhizate.³

Din aceeași sursă, *dezvoltarea* reprezintă trecerea materiei sau a unui fenomen prin diferite faze progresive, de la o treaptă inferioară la alta superioară, de la simplu la complex; *evoluție, transformare*³.

Analizând perspectivele longitudinale ale dezvoltării, creșterii putem evidenția conlucrarea a patru tipuri de forțe: *biologice; psihologice* ca factori interni: perceptivi, cognitivi, emoționali, de personalitate; *socioculturali* ca factorii interpersonali, sociali, culturali, etnici și *forțe generate de ciclurile vieții*, adică în diferite momente ale vieții oamenii sunt afectați diferit în dependență de forțele biologice, psihologice și socioculturale⁴.

Deci, dezvoltarea reprezintă trecerea unui fenomen prin conlucrare a mai multor forțe prin care are loc evoluția, transformarea, în cazul de cercetare, personală.

Sintagma Personal, -ă (adj.) care aparține unei anumite persoane, se referă la o anumită persoană⁵.

Analizând termenul **persoana** (filosof, etic) este individul uman rațional, care acționează în concordanță cu valori morale. Evoluția acestui termen s-a realizat în strânsă dependență cu evoluția conceptului de *om*, deoarece *persoana* îl exprimă pe om într-o anumită postură. De la o etapă istorică la alta, conceptul de *persoană* a dobândit noi nuanțe. Astfel, semnificația inițială de *mască* este transferată la *cea de rol social* îndeplinit de cineva în teatru sau în viață, apoi reprezentând chiar *actorul* însuși, care joacă roluri și în final, *persoană este* un atribut *valoric*, referindu-se la calitatea de a fi om, la rangul, statutul său social. Dintre cele patru semnificații o pondere mai mare a dobândit-o persoana ca *rol social* și exprimând o *valoare*. Aspectul *filosofic* și *psihologic* al noțiunii de *persoană* a evoluat spre cea de *personalitate*, fiind utilizată pentru a desemna ființa liberă, rațională, conștientă, creatoare de valori și responsabilă de acțiunile sale⁶.

¹ Popescu-Neveanu P. Dicționar de psihologie. București: Editura Albatros, 1978.

² Larousse. Marele dicționar al psihologiei. București: Editura Trei, 2006.

³ Larousse. Dicționar de psihologie. București: Editura Univers Pedagogic, 1998.

⁴ Muntean A. Psihologia dezvoltării umane. Iași: Editura Polirom, 2009.

⁵ Larousse. Marele dicționar al psihologiei. București: Editura Trei, 2006.

⁶ Ardelean D. Istoria psihologiei. Note de curs. Baia Mare, 2007.

Prin urmare, după cele analizate anterior, *dezvoltarea personală* este procesul de acțiuni succesive care conduce la evoluția, creșterea, transformarea persoanei; reprezintă trecerea unui fenomen prin conlucrarea a mai multor forțe prin care are loc evoluția personală;

Această „*evoluție personală*” a avut esențializări și în filosofie, astfel filosoful Greciei Antice Aristotel afirma, dezvoltarea umană conduce spre *înțelepciune practică, în care practicarea virtuților conduce la fericire*”¹.

Ideea de dezvoltare se realizează în unitatea dintre macrocosmos și microcosmos, o unitate care trebuie abordată în termenii aceleiași legități generale a dezvoltării, analizând în acest context cinci nivele ale faptului moral: subiectul conștient(omul), acțiunea, norme imperative, judecata valorică a normei, valoarea faptei. Ca urmare, comportamentul este determinat de scopuri particulare și aspirațiile viitorului fericit pentru sine prin realizarea scopul suprem ultim este *theleos*-ul: binele suprem fericirea. Prin acest scop suprem, afirma Aristotel, fericirea se realizează pentru ea însăși, adică persoana se dezvoltă prin *înțelepciunea practică-virtutea*.

„Virtutea nu este nici un afect, nici o facultate precum gândirea sau voința, ci este un *habitus*, o deprindere, este un *habitus* lăudabil de comportament. Suntem ceea ce facem în mod repetat, de aceea măiestria nu este un act ci o deprindere”⁷.

Analizând contribuția marilor filosofi vom menționa spusese lui Aristotel: „Trebuie să atribuim lui Socrate două lucruri: *discursurile inductive și definiția în general. Acestea sunt două procedee prin care se pun bazele științei*”⁷. La fel, prezintă interes învățătura lui Socrate despre arta de-a gândi bine și arta cunoașterii de sine, care ar fi izvorul virtuții. Socrate a fost omul dialogului, care reprezenta în accepțiunea sa adevăratul discurs viu și însuflețit; fiind adeptul comunicării prin graiul adevărat și nu prin cuvântul scris. Focalizându-și *preocupările pe om, pe viața lui socială*, pe relațiile interumane, fiind însuflețit de dictonului: Cunoaște-te pe tine însuși, până în prezent ne pune să medităm cine suntem și unde e fericirea.

Aceasta reprezentând o invitație la aprofundarea problemelor legate de condiția umană, la cunoașterea persoanei ca raportare la sine. Prin Socrate, accentul cade pe om înțeles ca ființa ce dispune de proprietăți lăuntrice deosebite, nu doar ca formă corporală aparținând naturii. În acest sens formulând problemă fericirii, a cauzelor acesteia, astfel, în viziunea filozofului, *fericirea îi apare omului ca ceva dispensabil și că comportamentul este pus în mișcare de rostul lucrurilor*⁸.

La fel, prezintă interes conceptul de aptitudine la Platon, care analiza prin entitate sufleteasca deosebiri individuale ale persoanei, deosebind

¹ Aristotel. Etica Nicomahică. București: Editura Antet, 2007.

rațiunea, curajul, dorința ca ocupând un loc precis în corp, respectiv: cap, piept, abdomen, iar criteriul metodologic al clasificării fiind raportul subiect/obiect. Diferențele sunt date de aptitudini diferite, spre deosebire de Ideea pură, care este același la toți oamenii unii vor muri în numele acestui bine, explica Platon. Așadar, binele, în realizarea lui, este în creștere, trebuie căutat în viitor, de acest bine beneficiază nu neapărat cei care-l merită, ci, în viitor, generațiile care vin¹.

Astfel, am încercat să evidențiem unele idei ale marilor filosofi în dezvoltarea personală:

Aristotel prin esența dezvoltării omului ca fiind un *habitus* spre scopul suprem, ultim care este *theleos*-ul: binele suprem fericirea; *Socrate* prin discursurile inductive și la cunoașterea persoanei ca raportare la sine; *Platon* prin conceptul de aptitudini remarcând entitate sufletească, deosebind rațiunea, curajul, dorința;

Dezvoltare personală corelată cu fericirea, în perioada contemporană, mai ales în psihologie, a primit un înțeles pragmatic și a început să fie studiată și științific. Astfel, *fericirea* definită ca o trăire emoțională pozitivă față de propria viață. Evident, când vorbim de propria viață ne referim la trecut, prezent și viitor. Așadar, pentru a fi fericiți, trebuie să fim mulțumiți de trecut, (cât mai) bucuroși în prezent și optimist față de viitor. Prin urmare, autorul D. David menționează, dezvoltarea personală reprezintă arta de a fi fericit².

Analizând sursele ce identifică apariția dezvoltării personale ca concept, menționăm următoarele direcții expuse de M. Caluschi - două mari forțe afirmate în psihologie sec.XX au fundamentat concepția cu privire la dezvoltarea personală: Prima forță fiind conceptul *individuale* a lui C. Jung și psihologia umanistă prin C. Rogers, A. Maslow și psihologii români A. Pavelcu, I. Holban, N. Mărgineanu. A doua forță - Psihologia transpersonală prin R. Assagioli, J. Lili, I. Mânzat³.

Prin urmare, C. Jung, precursorul psihologiei umaniste, menționează I. Mânzat, explică că prin *individuale* persoana ajunge la o stare de autoîmbogățire a totalității psihice a individului, a interiorului în care inconștient se comportă într-un mod complementar. Deci, afirmă I. Mânzat, C. Jung arată că în cadrul complexului proces de *individuale* se desfășoară o confruntare creatoare a omului cu opusele, până la realizarea lor în Sine, prin *individuale* omul își construiește individualitatea și Sinele⁴.

¹ Aristotel. *Etica Nicomahică*. București: Editura Antet, 2007.

² David D. *Dezvoltarea personală și socială*. Iași, Editura Polirom, 2014.

³ Caluschi M. Procesul formativ de formare personală în viitorul extrem. În *Psihologie, revista științifico-practică* nr.3, 2011, p.69-74.

⁴ Mânzat I. Competența didactică și dezvoltarea gândirii științifice. În *Competență didactică*. București: Editura ALL Educațional, 1999, p.121-142.

Deci, C. Jung pe această realitate plantează personalitatea printr-un proces psihologic de *individuale* în contact cu mediul, educația; care determină liniile individuale de dezvoltare ce nu ar putea fi atinse doar pe calea normelor vieții colective; ea reprezintă o lărgire a sferei conștientului, dar în strânsă dependență de rezervorul imens de experiență reprezentat în inconștient, care se manifestă prin *inconștientul personal*, adică toate achizițiile vieții personale, *experiența individului* și *inconștientul colectiv*, adică conținuturi impersonale, structura ereditară a creierului¹.

Astfel, C. Jung precursorul conceptului dezvoltare personală, pune procesul individuale ca fiind decisiv în dezvoltarea personalității individuale.

Conceptul dezvoltare personală fundamentat de psihologia umanistă, marcată de C. Rogers prin *tendința de autoactualizare* care este specifică nu doar oamenilor, ci tuturor ființelor vii, ea fiind *aspirația*, care se manifestă la toate ființele vii prin dorința de a se extinde, de a se răspândi, de a deveni autonome, de a se dezvolta, de a atinge un anumit nivel de maturitate, de ași exprima și de ași manifesta toate capacitățile organismului, în măsura în care această acțiune îmbunătățește organismul sau pe sine însuși.

C. Rogers afirma că autoactualizarea este un proces, o tendință și un produs finit folosind termenul de „persoană în proces de realizare a Sinelui” (self-actualizing). Această dezvoltarea reprezintă un proces continuu, o schimbare perpetuă ce are în final persoana ce trăiește plenar - „the fully functioning person”².

Precizăm, *creșterea personală*, după C. Rogers, este un proces de dezvoltare internă, autoactualizare, în timpul căreia persoana își deschide propriile resurse prin care se poate realiza maximal; reprezintă procesul armoniei între „Eul – real” și „Eul – ideal”, fiind condus de motivația personală și chemarea internă; reprezintă acele modificări ce sintetizează o persoană pozitivă¹³.

Maslow identificând nevoile de realizare, descrie conceptul autoactualizare ca fiind dorința de sine a oamenilor, mai exact dorința de a-și atinge potențialul maxim în conformitate cu predispoziția naturală.

Această tendință poate fi descrisă drept dorințe de a deveni tot mai mult ceea ce este persoana în toată specificitatea ei, de a deveni tot ce poate deveni³.

Astfel, A. Maslow preciza, actualizarea Sinelui este un proces continuu de actualizare a potențialităților, capacităților și talentelor de împlinire a misiunii, soartei, destinului sau vocației; o cunoaștere de acceptare deplină a naturii intrinseci, o tendință permanentă spre unitate, înțelegere și sinergie. Această tendință către actualizare se găsește în fiecare om și îl conduce spre

¹ Fordham F. Introducere în psihologia lui C.G. Jung. București: Editura IRI, 1998.

² Rogers C. A deveni o persoană. Perspectiva unui terapeut. București: Editura Trei, 2015.

³ Maslow A. Motivație și personalitate. București: Editura Trei 2007.

propriul lui drum. Procesul de actualizare când nu e blocat conduce spre personalitate matură, care pe lângă nevoile umane și psihice are metanevoia împlinirii sinelui.

Este o sursă de inspirație unică *Harta mentală- Dezvoltare personală*, după M. Caluschi, iar în continuare propunem unele idei - cheie din această hartă: Dezvoltarea Personală este procesul împlinirii sinelui; Funcțiile DP: deschiderea conștiinței prin conștientizare-cunoaștere-conaștere; stimularea manifestării potențialului creativ; activitatea resurselor, identificarea și reducerea blocajelor; identificarea vocației; conștientizarea propriilor: limite, calități, dorințe; găsirea sensului vieții: sensul plăcerii, sensul puterii, sensul vieții; Direcțiile de acțiune sunt Autocunoaștere, Autoexplorare, Autoexploatare, Autoinventare, Autotranscendere și Cosmizare; Efectele DP: curative, terapeutice, de adaptare, creștere personală.

În România este recunoscută și contribuția școlii SPER de psihologia dezvoltată prin concepția psihologului Iolanda Mitrofan care a elaborat conceptul de *dezvoltare personală* pe fundamente originale inovatoare ale psihoterapiei experimentale a unificării complexe a dezvoltării personale. Autoarea menționează: „Dezvoltarea personală”, acoperă o sferă mai largă de beneficiari, motivați să se autodepășească sau să-și împlinească viața performând în relațiile lor cu sine și cu alții, cu cariera sau mediul. În zilele noastre, dezvoltarea personală a devenit ingredientul sau condiția necesară a prezervării sănătății, competenței și bunăstării în majoritatea domeniilor vieții, fiind un fel de „terapie pentru mormali”¹.

Iar scopul în dezvoltarea personală, precizează autoarea, reprezintă armonizarea și unificarea Eu-sine, optimizarea și autotransformarea creatoare, maturizarea psiho-spirituală a persoanei în dinamica sa evaluativă. Indicatorii realizării sale fiind: conștientizarea extinsă de sine, potențarea propriilor calități evolutive, redirecționarea responsabilă și eficientă a propriului scenariu de viață și dinamicele evolutive relaționale și colective.

Dezvoltarea personală, în opinia autoarei, se adresează atât nivelului conștient cât și celui inconștient de procesare și utilizare a informațiilor și energiilor, angajând semnificativ resursele creatoare și autotransformatoare ale beneficiarilor. Dezvoltarea personală, fiind un proces de autorestructurare, presupune lucrul fluid și stimulat cu ambele fațete ale realității psihice (interne și externe), suprafață și profunzime, conștient și inconștient; Persoana și Umbra (în accepțiunea lui C. Jung)².

¹ Mitrofan I. Psihoterapie (reper teoretice, metodologice și aplicative). București: Editura: SPER, 2008.

² Mitrofan I. Psihoterapie (reper teoretice, metodologice și aplicative). București: Editura: SPER, 2008.

Conchidem:

DP este un concept complex, multidimensional care a avut în evoluția sa o traiectorie destul de complexă prin personalitățile care s-au dedicat, dedică în prezent prin sinteze și conținuturi aplicative ce ajută persoana în creșterea, transformarea personală cât și a celorlalți.

Referințe bibliografice:

1. Popescu-Neveanu P. Dicționar de psihologie. București: Editura Albatros, 1978.
2. Larousse. Marele dicționar al psihologiei. București: Editura Trei, 2006.
3. Larousse. Dicționar de psihologie. București: Editura Univers Pedagogic, 1998.
4. Muntean A. Psihologia dezvoltării umane. Iași: Editura Polirom, 2009.
5. Ardelean D. Istoria psihologiei. Note de curs. Baia Mare, 2007.
6. Aristotel. Etica Nicomahică. București: Editura Antet, 2007.
7. David D. Dezvoltarea personală și socială. Iași, Editura Polirom, 2014.
8. Caluschi M. Procesul formativ de formare personală în viitorul extrem. În Psihologie, revista științifico-practică nr.3, 2011, p.69-74.
9. Mânzat I. Competența didactică și dezvoltarea gândirii științifice. În Competență didactică. București: Editura ALL Educațional, 1999, p.121-142.
10. Fordham F. Introducere în psihologia lui C.G. Jung. București: Editura IRI, 1998.
11. Rogers C. A deveni o persoană. Perspectiva unui terapeut. București: Editura Trei, 2015.
12. Maslow A. Motivație și personalitate. București: Editura Trei 2007.
13. Maslow A. Toward a psychology of Being, Van Nostrand company, New York, 1968.
14. Mitrofan I. Psihoterapie (repere teoretice, metodologice și aplicative). București: Editura: SPER , 2008.

ISSN 2345-1866



E-ISSN 2345-1904



<http://usch.md/seria-stiinte-umanistice>

**Buletinul Științific al Universității de Stat
„Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul
(ediție semestrială)**

Seria „Științe Umanistice”

Piața Independenței 1,
Cahul, MD-3909
Republica Moldova

tel: 0299 22481
e-mail: journal.hs@usch.md

Bun de tipar: 15.05.2020
Format: 17,6 cm x 25 cm
Coli de tipar: 9,93
Tirajul 120 ex.

Tipografia „CentroGrafic” SRL, Cahul
Tel. 0299 25949

**Buletinul Științific al Universității de Stat
„Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul: Științe Umanistice -
ISSN 2345-1866**



**Buletinul Științific al Universității de Stat
„Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul: Științe Umanistice -
<http://usch.md/seria-stiinte-umanistice/> - E-ISSN 2345-1904**

