

Institutul de Cercetări Economice și Sociale "Gheorghe Zane"

Colectivul de Cercetări Economice

**DEZVOLTAREA ECONOMICO-SOCIALĂ DURABILĂ A
EUROREGIUNILOR ȘI A ZONELOR
TRANSFRONTALIERE**

VOLUMUL XLIII

COORDONATORI

Marinela RUSU

Marilena DONCEAN

Simona CUCIUREANU

**PERFORMANTICA
IAȘI – 2022**

**”Gheorghe Zane” Institute of Economic and Social Research ”Gheorghe Zane”
Iași
Departament of Economic Research**

**SUSTAINABLE ECONOMIC AND SOCIAL
DEVELOPMENT OF EUROREGIONS AND CROSS -
BORDER AREAS**

VOLUME XLIII

COORDINATORS

Marinela RUSU

Marilena DONCEAN

Simona CUCIUREANU

**PERFORMANTICA
IAȘI – 2022**

EDITURA PERFORMANTICA
FUNDAȚIA I.R.I.IS
WWW.performantica.ro

Colectiv redacțional;

Ciprian Ionel ALECU, CS III dr.

Institutul de Cercetări Economice și Sociale „Gh. Zane”,

Marilena DONCEAN, CS III dr.

Institutul de Cercetări Economice și Sociale „Gh. Zane”

Filiala Iași a Academiei Române

Marinela RUSU, CS II dr.

Institutul de Cercetări Economice și Sociale „Gh. Zane”

Filiala Iași a Academiei Române

Dumitru Tudor JIJIE, conferențiar, dr.

Facultatea de Economie și Administrarea Afacerilor,

Universitatea „Al. I. Cuza”, Iași

Simona CUCIUREANU, dr.

Consilier afaceri europene, Asociația „Euroregiunea Siret-Prut-Nistru

Carmen-Mariana DIACONU prof. univ.dr. asociat,

U.S.A.M.V., Ion Ionescu de la Brad, Iași, Facultatea de Agronomie

Consilier editorial

Prof. univ. dr. TRAIAN STĂNCIULESCU

Secretar editorial

Octav PĂUNET

Acest volum a fost elaborat de un colectiv de autori care și-au prezentat lucrările în cadrul celei de a XVIII – a ediții a conferinței internaționale *Dezvoltarea economico-socială durabilă a euroregiunilor și a zonelor transfrontaliere*, care s-a desfășurat la Iași la data de 28 octombrie 2022.

Întreaga responsabilitate asupra conținutului științific și informativ al lucrărilor aparține autorilor

CUPRINS

Pașca Eugenia Maria - Influența direcțiilor și curenților pedagogice ale secolului al XX-lea asupra educației muzicale. (<i>The influence of 20th century pedagogical directions and currents on music education</i>)	9
Illiciev Maxim (Republica Moldova) - Specificul dezvoltării inteligenței sociale la studenți, viitori pedagogi, din perspectiva contextelor de interacțiune. (<i>Specifics of the development of social intelligence in students, future teachers, from the perspective of interaction contexts</i>)	15
Bulgara Tatiana (Republica Moldova) - Educație artistică prin inovație. (<i>Art education through innovation</i>)	25
Cebotari Diana (Republica Moldova) - Specificul comunicării în mediul online pentru adolescenți din Republica Moldova. (<i>The specifics of online communication for adolescents in the Republic of Moldova</i>)	31
Paladi Oxana (Republica Moldova) - Orientările valorice și adaptarea psihosocială a adolescenților: corelații și influențe. (<i>Value orientations and adolescents' psychosocial adjustment: correlations and influences</i>)	35
Georgescu Maria - Formarea profesională în domeniul incluziunii - factor determinant în schimbarea atitudinii profesorilor (<i>Inclusion Training - A key factor in changing teachers' attitudes</i>)	43
Georgescu Patricia-Maria - Diversitatea culturală și lingvistică în educație (<i>Cultural and linguistic diversity in education</i>)	51
Batog Mariana (Republica Moldova) - Diminuarea problemelor afective ale elevilor prin consiliere psihologică. (<i>Reducing students' emotional problems through psychological counselling</i>)	59
Rusu Marinela - Personalități ale feminismului românesc. (<i>Personalities of Romanian feminism</i>)	65
Hoidrag Traian (Republica Moldova) - Dependența de jocuri de noroc în rândul adolescenților. (<i>Gambling addiction among adolescents</i>)	77
Palaghia Carmen - Obezitatea, între dependență, bullying și sinucidere lentă. (<i>Obesity: between addiction, bullying, and slow suicide</i>)	83
Savcenko Silvia, Ciobanu Mihail (Republica Moldova) - Perspectivele dezvoltării homeschooling-ului în Republica Moldova. (<i>Prospects for the development of homeschooling in the Republic of Moldova</i>)	89

Suslenco Alina (Republica Moldova) – Sustenabilitatea- un demers sigur în cultivarea educației postmoderne. (<i>Sustainability- a safe approach to achieving postmodern education</i>)	99
Clichici Veronica (Republica Moldova) – Educația pentru timpul liber; abordări conceptuale și aplicative. (<i>Leisure education; conceptual and applied approaches</i>)	107
Vrabii Violeta (Republica Moldova) - Dezvoltarea empatiei prin ascultare și feedback constructiv. (<i>Developing empathy through listening and constructive feedback</i>)	115
Zubco Luminița (Republica Moldova) - Trauma psihologică ca impact a hărțuirii morale în organizații (<i>Psychological trauma as an impact of bullying in organizations</i>)	121
Palaghia Carmen - Asistența socială școlară bazată pe date edificatoare. (<i>Adolescents' vulnerability to radicalization</i>)	125
Balan Aliona (Republica Moldova) - Educația incluzivă a persoanelor cu dizabilități în instituțiile de învățământ superior din Republica Moldova (<i>Inclusive education of people with disabilities in higher education institutions in the Republic of Moldova</i>)	133
Golovei Lilia (Republica Moldova) - Resursele personale în orientarea profesională a persoanelor cu dizabilități. (<i>Personal resources in career guidance for people with disabilities</i>)	139
Lungu Tatiana (Republica Moldova) - Particularități ale voinței la adolescenți. (<i>Peculiarities of willpower in adolescents</i>)	143
Doțen Natalia (Republica Moldova) - Particularități comportamentale în epilepsia farmacorezistentă. (<i>Behavioral peculiarities in drug-resistant epilepsy</i>)	149
Duca Diana (Republica Moldova) - Abilitatea decizională a managerilor sistemului educațional preuniversitar din Republica Moldova. (<i>Decision-making ability of managers of the pre-university education system in the Republic of Moldova</i>)	159
Batog Mariana (Republica Moldova) - Responsabilitatea la adolescenți: studii și cercetări psihologice. (<i>Adolescent responsibility: psychological studies and research</i>).	167
Horez Iulian - Fantezia pentru trompetă și pian în remajor de Jeremiah Clarke. (<i>Fantasy for trumpet and piano in D major by Jeremiah Clarke</i>)	173
Cepraga Lucia, Erhan Lica, Crudu Rodica (Republica Moldova) - Calitatea învățământului universitar din Republica Moldova în contextul teoriei deciziilor. (<i>Quality of tertiary education in the Republic of Moldova in the context of decision theory</i>)	179

Marcovici Cosmin Grigore - Vocalitatea în opera romantică italiană.(<i>Vocality in Italian Romantic Opera</i>)	187
Petrea Gîscă - Cornul solo în orchestra lui Richard Strauss. (<i>Solo horn in Richard Strauss's orchestra</i>)	191
Pascu Alfredo - Opera <i>Cavalleria Rusticana</i> de Pietro Mascagni și verismulmuzical.(<i>Pietro Mascagni's opera Cavalleria Rusticana and musical verismo</i>)	201
Vîrtosu Sebastian - Cvartetelenr. 1 op. 49 în domajor și nr. 2 op. 68 înlamajor de DmitriȘostakovici. Analiză muzicologică.(<i>Quartets No. 1 op. 49 in C major and No. 2 op. 68 in A major by Dmitri Shostakovich. Musicological analysis</i>)	209
Vladimir Acatrini, Nataliia Filipchuk, Miroslava Vovk (Ucraina) - Eusebie Mandicevschi - viața și activitatea pedagogică la Viena.(<i>Eusebie Mandicevschi - life and pedagogical activity in Vienna</i>)	217
Kaushan Anatoli, Schitskaia Larisa, Kaushan Alexandru (Republica Moldova) - Precondiții teoretice și metodologice pentru organizarea învățămului spiritual și moral gimnazial. orthodox.(<i>Theoretical and methodological prerequisites for the organization of spiritual and moral school children of orthodox gymnasium</i>)	225

THE INFLUENCE OF 20th CENTURY PEDAGOGICAL DIRECTIONS AND CURRENTS ON MUSIC EDUCATION

INFLUENȚA DIRECȚIILOR ȘI CURENTELOR PEDAGOGICE ALE SECOLULUI AL XX-LEA ASUPRA EDUCAȚIEI MUZICALE

Eugenia Maria PAȘCA¹

Abstract

Over time, our so-called classical education moved far away from the Greek conception of education, as a synthetic formation of mind and body, and completely intellectualized it. Mental training became our stronghold in education, physical and artistic training becoming optional. Artistic feeling and physical balance, instead of being regarded as the essentials of proper education, are slipped into teaching activities according to the remaining time. This discrepancy between "mental" and "physical" has not infrequently been associated with the idea that what we do with our bodies is somehow less important, less special, preferring to solve situations mainly through the use of language, logic or other relatively abstract symbolic systems. Thus, Cartesian rational thought permeated our Western culture system by placing the rational brain on a pedestal.

Key words: *music education, musical creation, the new educations*

JEL: I230

1. Introducere

Concepția generală, modul de organizare, formele, mijloacele didactice ale școlilor din secolele XVII-XVIII erau dependente de normele deduse din filosofie. Datorită acestei dependențe s-a păstrat unitatea de conținut a școlilor, dar nu au fost posibile schimbări majore. Principiile formulate de Rousseau și Froebel au produs spre sfârșitul secolului al XIX-lea transformări notabile în învățământul din Europa și America, unde s-au constituit următoarele direcții pedagogice:

1. direcția cunoașterii copilului și a pedagogiei experimentale;
2. direcția pragmatică a școlilor active și a pedagogiei culturii;
3. direcția automatizării instrucției;
4. direcția interdisciplinarizării învățământului

2. Direcții în pedagogia secolului al XX-lea

Toate acestea au fost denumite de pedagogi „Școala nouă” sau „Educația nouă” și s-au manifestat încă de la sfârșitul secolului al XIX-lea. În a doua jumătate a secolului al XIX-lea, opoziția față de cea ce reprezenta școala tradițională se manifestă prin apariția unor noi soluții pedagogice, aplicate în practica zilnică. Au fost înființate mai multe școli care au promovat aceste idei, iar în 1899 s-a constituit la Geneva, Biroul Internațional al Educației Noi (BIEN), cu rolul de a ține evidența și de a răspândi ideile pedagogice aplicate în aceste școli.

În 1921, la Congresul de la Calais au fost redactate „Principiile școlilor noi”. „Educația nouă” se făcea în școli organizate ca internate rurale, cu atmosferă familială, cu metode care îl eliberau pe elev de rigorile școlilor clasice, în care băieți și fete învățau împreună, se autoguverneau, făceau observații asupra naturii și muncii, își dezvoltau judecata și își îmbogățeau cunoștințele în activități individuale sau de grup, înțelese și dorite de elevi.

¹ Prof. Univ. Dr., UNAGE, Iași, Romania. Eugenia.maria.pasca@gmail.com

Principalele atribute ale noului curentul pedagogic sunt evidențiate de Constantin Cucoș, care realizează o comparație între pedagogia tradițională și cea nouă. Încă de la apariție, au fost exprimate păreri critice referitoare la educația nouă. Principalele reproșuri se refereau la: autonomia prea mare acordată copiilor; bazarea activității exclusiv pe interesele spontane ale copiilor; neglijarea efortului; anarhia ce apărea în programele școlare; o anumită superficialitate. Justificate în unele cazuri, în care ideile promovate de „educația nouă” fuseseră greșit aplicate, majoritatea criticilor erau excesive. Promotorii noii orientări insistau asupra existenței unei motivații în educație, pentru lipsa constrângerilor și respectarea evoluției psihologice a copilului.

Contra concepției conform căreia copilul trebuie să lucreze, chiar dacă activitățile pe care le desfășoară nu îi trezesc interesul au fost formulate mai multe opinii care au dat naștere educației funcționale, denumită astfel de Édouard Claparède pentru a desemna o educație întemeiată pe interes, pe necesitatea de a ști, a privi, a cerceta; în același context, se vorbește despre școala activă, iar aplicarea principiilor pedagogiei funcționale a dat naștere unor metode noi, numite metode active.

Dacă altădată, se făcea apel mai mult la auz, elevul fiind obligat să asculte discursul profesorului o dată cu progresele înregistrate de psihologie, profesorul a început să apeleze tot mai mult la intuiție și să facă apel la văz, clasa auditorie transformându-se în clasa muzeu, iar ulterior, datorită implicării active a elevului, s-a ajuns la clasa-atelier, în care școlarul lucrează, produce, și redescoperă adevărurile științelor.

Au fost reactualizate astfel, prin metoda redescoperirii sau învățării prin descoperire, idei ce provin din Antichitate (maieutica lui Socrate); metoda constă în conducerea elevului în așa fel încât mintea sa parcurge în procesul învățării fazele elaborării științei. Școala activă a condus la o modificare a concepției asupra manualului școlar în privința funcției îndeplinite și a conținutului, care trebuie să provoace gândirea, să grupeze noțiunile și să permită aplicările.

Orientările din pedagogia modernă au acordat un rol important jocului, valorificând și în acest caz idei ce își au originea în scrierile filozofilor antici, promovate ulterior în Renaștere și prin realizările lui Friedrich Froebel (1782-1852), fondatorul grădinițelor de copii și inventatorul a numeroase jocuri educative pentru acestea.

Vom regăsi toate ideile „Educației noi” reflectate în modul de abordare a educației muzicale în prima jumătate a secolului al XX-lea, când au apărut mai multe metode și sisteme de educație muzicală. Principiile școlii active au fost repede îmbrățișate în Franța, de profesorul Maurice Chevais, care, deși tributar în unele privințe pedagogiei tradiționale, reformează învățământul muzical francez.

Metodele, mijloacele didactice folosite, repertoriul de cântece îmbogățit cu numeroase colecții proprii contribuie la dezvoltarea educației muzicale în Franța. Prezența *interesului*, a motivației, exprimarea liberă, precum și principiile pedagogiei active se regăsesc din plin în atelierul-școală realizat de compozitorul german Carl Orff prin sistemul de educație *Schulwerk*.

Alături de acestea, jocul este la originea metodei de *Educație prin artă* promovată de Maurice Martenot în școala ale cărei principii sunt răspândite și astăzi în numeroase țări europene. Fundamentarea educației muzicale pe baze psihologice este una dintre principalele caracteristici ale metodei de educație muzicală practică cu succes de pedagogul elvețian Edgar Willems. Adaptarea educației muzicale la particularitățile dezvoltării psiho-fizice a copilului și la mediul muzical în care acesta se dezvoltă se reflectă în adoptarea principiului modalismului în însușirea sunetelor muzicale, a principiilor ritmicii copiilor și a valorificării folclorului copiilor prezente în metodele de educație muzicală ale lui Kodály Zoltán și George Breazu.

3. Reprezentanți ai „Educației noi”

John Dewey (1859-1952), filozof american specializat în psihologie aplicată și pedagogie, este cel mai ilustru reprezentant al pedagogiei americane din prima jumătate a secolului al XX-lea. Concepția sa pedagogică îmbină trei puncte de vedere: pragmatic, psihologic și sociologic, ultimul

fiind predominant. Inspirat de J. J. Rousseau, Dewey își bazează demersul pedagogic pe afirmația *learning by doing*, pledând și experimentând o școală în care a învăța înseamnă a rezolva probleme reale, izvorâte din viața cotidiană. Școala lui Dewey este o școală integrată în societate, *school city*, ce are drept obiectiv realizarea la nivelul copiilor a unei comunități de viață asemănătoare cu cea din societatea adulților.

Pe baza ideilor sale, a fost fundamentată *metoda proiectelor*, de unul dintre discipolii săi, W. Kilpatrick. Un proiect presupune o finalitate reală care orientează activitățile elevului. Cunoștințele devin mijloace de realizare a acestui proiect, iar nu scopuri în sine, motivație fiind asigurată de interesul pe care îl manifestă elevul pentru tema proiectului. Etapele de realizare a proiectului sunt: intenția, pregătirea, executarea și aprecierea muncii îndeplinite. Proiectele sunt generate de curiozitate elevilor pentru o anumită problemă din viața reală. Încercând să răspundă întrebărilor iscate de această problemă, elevii însușesc cunoștințe, dar se pregătesc totodată pentru viață.

Ovide Decroly (1871-1932), medic și psiholog belgian, a jucat un rol important în țările de limbă franceză și în America de Sud, luptând pentru o reformă profundă a învățământului. A studiat neurologia și bolile mentale, munca cu copiii anormali îndrumându-l spre pedagogie. Există două teme principale ale preocupărilor sale: învățarea globală a tehnicilor școlare, mai ales citirea și scrierea, și metoda centrelor de interes.

Metoda globală sau ideo-vizuală se bazează pe sincretismul care caracterizează percepția copilului și constă în schimbarea sensului urmat în învățare: se pornește nu de la elemente simple, fără semnificație concretă (literă, sunet muzical, liniile principale ale unei litere etc.) ci de la ansambluri – cuvânt, fraza de citit sau de scris, melodia, imaginea unui obiect. Analiza treptată, comparații, generalizări îl vor conduce apoi pe copil la elementele simple, dar abstracte, de la care se pornește în mod tradițional.

Metoda centrelor de interes se bazează pe legile educației funcționale și necesitatea adaptării la mediu. Decroly reduce tendințele umane la cinci nevoi biopsihice fundamentale – nevoia de a trăi, de a se apăra, de a se ocroti, de a munci în comun, de a se odihni – care generează, la rândul lor centrele de interes principale. Observare stă la baza tuturor activităților școlare. Este completată de comparație și asociere, de exerciții de exprimare concretă (prin desen, lucrări manuale, gimnastică, jocuri educative) și abstractă (lecturi, scris, cânt, limbaj vorbit). Pedagogia sa preconizează responsabilitatea personală și colectivă, solidaritatea, toleranța și respectarea diferențelor, acordă prioritate dezvoltării personale și creativității. Ideile sale stau la baza școlii *Step by step*.

Céléstin Freinet (1896-1966), pedagog francez, a pus bazele unei pedagogii bazată pe exprimare liberă a copiilor prin texte libere, desen liber, corespondență interșcolară, imprimărie și ziar școlar. Caracteristic pedagogiei sale este folosirea imprimăriei ca tehnică de învățare, ce permite individualizarea muncii școlare, activitatea elevului și educația generală. Folosirea imprimăriei a permis renunțarea la manualele școlare tradiționale, elevii fiind cei care compuneau fișe de documentare și de instruire, de exerciții etc. Ideile sale pedagogice au fost experimentate în școala specială pe care a întemeiat-o în Vence, și unde au fost inițiate în această metodă numeroși stagiați.

4. Vârstele timpurii și educarea simțurilor

Unul din cei mai mari pedagogi care și-au dedicat viața educației copiilor cu vârste fragede a fost **Maria Montessori**, care a creat o metodă specială de educare a copiilor și a înființat peste tot în lume școli care aplicau metoda sa (Școli Montessori). Născută în 31 august 1870 (Chiaravalle, Italia), Maria Montessori este prima femeie care a obținut titlul de doctor în medicină la Universitatea din Roma. Studiile aprofundate de psihologie i-au dirijat cercetările spre educarea copiilor anormali; pe această temă, a participat la numeroase congrese la Roma și Paris. În 1901, a început să se intereseze de copiii normali, iar din 1906 și-a îndreptat atenția spre preșcolari pentru care va crea metoda sa de educație.

Preocupările pentru educația copiilor o determină să organizeze în 1907, într-un cartier

sărac al Romei (San Lorenzo), o instituție pentru copii numită „Casa dei bambini”, o grădiniță cu program prelungit pentru copii ai căror mame lucrau. Începând din 1913 a organizat cursuri internaționale, iar multe asociații și organizații de caritate i-au cerut să organizeze „Case dei bambini”; a efectuat călătorii pentru a susține conferințe și stagii de formare pedagogică.

Între 1914-1918 a activat în S.U.A., unde a creat un colegiu și a condus o „săptămână pedagogică”. După ce în 1936 guvernul fascist a condamnat principiile montessoriene și a închis toate instituțiile care le promovau, Maria Montessori a plecat în Spania, apoi în Olanda, unde a creat Asociația Internațională Montessori. În perioada celui de al II-lea Război Mondial a trăit în India, unde a întemeiat numeroase școli montessoriene, urmând ca în 1952 să se întoarcă în Europa, mai întâi în Italia, apoi în Olanda, unde a decedat la 6 mai 1952 (Noordwijk). Opera sa a fost continuată de fiul său, Mario și de pedagogi europeni și americani integrați curentului „Școala nouă”.

Metoda pedagogiei științifice (1909), *Autoeducație în școala elementară* (1916), *Manual de pedagogie științifică* (1921), *La scoperta del bambino* (Descoperirea copilului) (1948) sunt doar câteva din lucrările sale. La baza concepției sale pedagogice stă ideile conform cărora omul manifestă un impuls organic spre dezvoltare prin autoformare; fiecare impuls corespunde unei nevoi vitale, care, imediat ce este satisfăcută, creează drumul spre apariția alteia, în copil se structurează adultul de mâine, dar acest fapt se petrece în funcție de ceea ce este în jurul lui, pentru că asemeni unui burete copilul absoarbe din jur ceea ce îi este necesar, dezvoltarea copilului este determinată de instincte, și că există o paralelă între dezvoltarea fizică și cea spirituală.

Educația practică de Maria Montessori se bazează pe două elemente principale: **libertatea** de manifestare a copilului și asigurarea unui **mediu** organizat, în care copilul să poată valorifica această libertate. Intervenția educatoarelor este limitată, prin urmare, la organizarea unui mediu bogat în stimuli, mediu în care copilul să se poată manifesta liber, în conformitate cu interesele și dorințele sale. Impulsul său natural spre dezvoltare, trebuie să găsească în acest mediu elementele care să îi permită autoformarea, căci el este capabil să acumuleze singur și ușor cunoștințe.

Pornirea naturală spre autoformare exclude, pe de o parte, efortul copilului (căci efortul înseamnă o îngustare a sferei de manifestare a expresiei libere), iar pe de altă parte diminuează rolul educatoarelor. Acestea nu au voie să își impună voința prin transmiterea forțată a unor idei, prin impunerea unor preferințe și interese nespecifice sau prin organizarea activităților copiilor. Activitatea se desfășoară în funcție de pornirile copiilor și de materialele didactice pe care aceștia le au la dispoziție.

Libertatea copilului nu este totuși nelimitată, căci există unele constrângeri ce privesc manevrarea materialelor didactice; copiii trebuie să respecte anumite reguli, cum ar fi: să nu dea o altă întrebuințare obiectelor (de exemplu: nu se joacă fotbal cu păpușile), să păstreze locul acestora pe rafturi, să nu smulgă obiectele din mâna altor copii, să păstreze liniștea, să nu își facă rău lui sau altor copii în timpul manevrării obiectelor etc. Rolul educatoarelor este acela de a veghea la respectarea acestor reguli. Sistemul de educație al Mariei Montessori este susținut de un bogat material didactic, care se adresează fiecărui stimul în parte. A indicat dimensiuni, forme, culori, asperități sau netezimi pentru corpurile care se adresau văzului și pipăitului. A alcătuit materiale de lucru capabile să stimuleze activitățile de învățare a scris-cititului și socotitului.

În școlile montessoriene, educația muzicală se realizează pornind de la principiile care guvernează întreaga activitate, deci copilul va avea deplina libertate de a alege și de a se exprima. Primele experimente pentru educația muzicală au fost efectuate Anna Maccheroni, o parte dintre acestea fiind cuprinse în cartea Mariei Montessori *Autoeducația*; de asemenea, Lawrence A. Benjamin, ajutat de muzicieni din Viena și din Londra a adus contribuții importante, selectând fragmente din lucrări muzicale clasice sau aparținând folclorului diferitelor popoare pe care le-a introdus în școala din Viena.

O primă problemă abordată este aceea a educației ritmice, pentru care gimnastica ritmică reprezintă un ajutor important. Exercițiul practicat ca pregătire motorie pentru gimnastica ritmică este „mersul pe linie”, prin care „copiii mici dobândesc o siguranță perfectă a echilibrului și, în același timp, învață să-și controleze mișcările picioarelor și ale mâinilor. Muzica adăugată

exercițiului poate ajuta, diminuând efortul care trebuie făcut. Primele exerciții se fac cu ritmuri contrastante, mai ușor de sesizat de către copii – de exemplu, ritmul cântecului de leagăn și cel al pasului alergător, mișcările preferate ale copiilor de trei-patru ani. După vârsta de cinci ani, pot fi recunoscuți pași care corespund diferitelor ritmuri, gradația pe care se bazează educarea simțurilor fiind indispensabilă și aici.

Exercițiul de bază pentru echilibru poate primi, treptat și alte forme: mersul ținând în mână un steguleț, un pahar cu apă, o lumânare aprinsă sau purtând un coșuleț pe cap. Toate acestea, efectuate pe o muzică uniformă și discretă, contribuie la atingerea unui echilibru perfect și la controlul mișcărilor. Exercițiile pentru ritm sunt abordate doar după ce au fost rezolvate problemele echilibrului și constau în asocierea muzicii cu mișcarea, găsirea pasului potrivit pentru ritmul unei anumite piese muzicale. Alegerea unor lucrări de factură deosebită are și rolul de a sensibiliza copiii pentru muzică, compensând lipsa unei ambianțe muzicale în familie. Este subliniată din nou necesitatea de a da libertate copilului, după câteva îndrumări minime primite din partea educatoarei. De asemenea, se consideră de maximă importanță felul în care sunt interpretate fragmentele muzicale oferite copiilor, expresivitatea interpretării reflectându-se în reacția acestora.

Treptat, copiii încep să sesizeze și metrul, manifestându-se prin gesturi precise care marchează toți timpii sau doar pe cei accentuați ai unei măsuri. Nu trebuie ignorată importanța acordată senzorialității și prezența timpurie a instrumentului mănuit de copii în instituțiile organizate pe baza ideilor montessoriene, elemente pe care le vom regăsi și în metodele dedicate exclusiv educației muzicale în prima jumătate a secolului al XX-lea. În instituțiile montessoriene, instrucția este dominată de exerciții-jocuri care dezvoltă simțurile și activități care au ca scop elemente de educație morală, comportament social, formarea atenției, echilibrul fizic etc. Rolul educatorului este cel imaginat de „școala activă” și anume, acela de a crea condiții pentru satisfacerea chemărilor lăuntrice, senzoriale ale copilului, după care, educatorul trebuie să se retragă, pentru a oferi copilului posibilitatea de a se manifesta liber.

5. Concluzii

O oră de euritmie îl ajută pe copil să se adapteze unor situații sociale și de grup. Agresivitatea și emoția distructivă pot fi exprimate în siguranță în modele acceptabile din punct de vedere social. Activitățile care se dezvoltă ajută la ameliorarea tensiunilor și presiunilor care apar pe parcursul unei zile de școală. Relaxarea, care este foarte necesară pentru a câștiga atenția și interesul copiilor, face posibilă dezvoltarea altor domenii de învățare. Astfel, beneficiile euritmicii dalcroziene nu se limitează la educația muzicală.

Activitățile pot contribui la personalitatea totală a copilului prin încurajarea imaginației și a răspunsului creativ. Euritmia oferă copiilor o varietate de moduri de a se exprima liber și, prin urmare, îi poate influența temperamentul și dezvoltarea psihologică. Întărindu-și puterile de concentrare și capacitatea de ascultare, precum și capacitatea sa de a face analize muzicale, euritmia dezvoltă nu doar inteligența muzicală, ci și inteligența kinestezică, logico-matematică, verbal-lingvistică și vizual-spațială.

În plus copilul dezvoltă capacitatea de a-și analiza propriile slăbiciuni și punctele slabe, conștientizarea propriilor sentimente și gânduri, și poate dobândi o viziune din multiple perspective a diferitelor situații, capacitatea superioară de comunicare verbal și non-verbală și chiar talent la armonizarea conflictului în diverse situații.

Bibliografie

1. Abramson, L., (2016), *The Approach of Emile Jaques-Dalcroze*, ed. Oxford University Press.
2. Caldwell, T., (1994), *Expressive Singing. Dalcroze Eurhythmics for Voice*, ed. Prentice Hall, New Jersey.

3. Campbell, L., Campbell, B. & Dickinson, D., (2004), *Teaching and Learning Through Multiple Intelligences*, ed. Pearson, New York.
4. Chevais, M., (1943), *Éducation musicale de l'enfance. L'Art d'enseigner*, ed. Alphonse leDuc, Paris.
5. Cucoș, C., (2001), *Istoria pedagogiei*, Editura Polirom, Iași.
6. Dalcroze, J.E., (1930), *Eurhythmics and Its Implications. The Musical Quarterly*, ed. Oxford University Press, Marea Britanie.
7. Levitin, D. J., (2006), *This is your Brain on Music. The Science of a Human Obsession*, ed. Penguin Books, New York.
8. Mead, V. H., (1996), More than Mere Movement: Dalcroze Eurhythmics. *Music Educators Journal*, Vol. 82, No. 4, ed Sage Publications, Inc, New York, Statele Unite.
9. Munteanu, G., (1999), *Sisteme de educație muzicală*, Editura Fundației Romania de mâine, București.
10. Niedermaier, A., (1999), *Educație muzicală modernă*, Editura Hora, Sibiu.
11. Pașca, E. M., (2009), *Sisteme de educație muzicală*, Editura Artes, Iași.

SPECIFICS OF THE DEVELOPMENT OF SOCIAL INTELLIGENCE IN STUDENTS, FUTURE TEACHERS, FROM THE PERSPECTIVE OF INTERACTION CONTEXTS

SPECIFICUL DEZVOLTĂRII INTELIGENȚEI SOCIALE LA STUDENȚI, VIITORI PEDAGOGI, DIN PERSPECTIVA CONTEXTELOR DE INTERACȚIUNE

Maxim ILICIEV¹

Abstract

This article addresses the issue of the specifics of the development of social intelligence, as an integral ability to correctly perceive, understand and predict people's behavior, to recognize a person's intentions, feelings and emotional state, through non-verbal and verbal expression, we understand his natural change over time, expressed in quantitative and qualitative transformations, involving two contexts of the interaction situation - objective-objective and subjective-personal.

In order to carry out the given task, it was necessary to select methods that would allow revealing the relationship between the level of development of social intelligence and the specificity of understanding the contexts of the interaction situation and with communicative properties, identified by us, based on the method of studying social intelligence (Social Intelligence test after J. Guilford and M. Sullivan) and the method of diagnosing the specificity of understanding the contexts of the interaction situation (after M. Лыкичева).

As is known, the professional activity of a pedagogue is inextricably linked to communication; in any pedagogical process there is always an interaction. Learning itself is seen as a joint activity of the teacher and the student, in the latter's assimilation of the cultural-historical experience. A multitude of researches by specialists in the field are dedicated to the problem of pedagogical communication.

Pedagogical interaction involves the presence of two aspects: it necessarily includes the side of the subject (cultural and historical experience, knowledge, skills that must be transferred to the student) and the system of relationships in which the participants of the educational process enter.

Most modern authors note that, until a certain moment in the learning process, the model of subject-object interaction prevailed, in which the student acted as an object of the intentional influences of the pedagogues. In modern conditions, this model turns out to be ineffective, because society is interested in active, independent and creative individuals, capable of self-development and self-education. In this sense, opportunities are opened for the implementation of new - subjective-personal relationships, between the participants of the instructive-educational process, which represent a type of humanistic relationship under development.

Keywords: *Vocational training, social intelligence, interaction.*

Clasificarea Jel:129

O analiză a literaturii teoretice a arătat că problema amplificării inteligenței sociale, inclusiv în rândul cadrelor didactice, este subdezvoltată. În studiile unor autori, se iau în considerare condițiile de dezvoltare a inteligenței sociale și se descriu mecanismele acestui proces.

Pe baza definiției inteligenței sociale și a componentelor sale structurale, se poate presupune că dezvoltarea ei, poate avea loc în condiții naturale și poate fi rezultatul acumulării experienței de viață, al formării erudiției generale și al dezvoltării activității estetice.

Deci, științific vorbind, experiența de viață este o sinteză a diferitelor abilități, cunoștințe și evaluări empirice, constatări intuitive și principii morale - baza practică a existenței umane. Dobândirea de către o persoană a unor cunoștințe, abilități și aptitudini specifice, ca urmare a interacțiunii coordonate cu alte persoane și în legătură cu declarațiile, așteptările, dorințele, sugestiile, etc., este asigurată de „efectul învățării trans-situaționale”, care acționează ca o asimilare

¹Asistent universitar, Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul.

spontană de către un individ a unei experiențe sociale holistice, ca urmare a internalizării activităților coordonate ale oamenilor din jurul său [3].

Arta (mai precis, activitatea estetică) îmbogățește o persoană în două moduri: atât în rolul unui creator, cât și în rolul unui cititor, spectator sau ascultător care percepe operele de artă. Cel mai elementar act creativ – de exemplu, o poveste improvizată despre unele evenimente sau o scrisoare privată – contribuie la dezvoltarea potențialului comunicativ al inteligenței sociale. Verbalizând în scris sau oral, impresiile noastre exterioare și experiențele interne, le transferăm din planul sensului personal înțeles, doar pentru noi înșine, în planul semnificațiilor acceptate social, adică, le facem interpersonale, accesibile pentru înțelegerea celorlalți. Astfel, înțelegem dialectica interdependenței formei și conținutului în transmiterea mesajelor.

Erudiția generală este un depozit de cunoștințe umanitare fiabile și sistematizate legate de istoria și cultura comunicării umane, pe care le are un anumit individ.

În același timp, cercetătorii sunt de acord că dezvoltarea inteligenței sociale și a componentelor sale individuale, pot avea loc ca urmare a unei pregătiri speciale [1].

În prezent, sistemul de formare a specialiștilor din diferite grupuri profesionale, inclusiv a cadrelor didactice, abundă în diverse metode de pregătire psihologică activă, tot mai răspândite, care includ formarea socio-psihologică. În sensul cel mai larg, pregătirea socio-psihologică este înțeleasă ca formă specifică de predare a cunoștințelor și aptitudinilor individuale, în domeniul comunicării, precum și ca formă de corectare a acestora [4].

În dicționarul psihologic, pregătirea socio-psihologică este definită ca un domeniu al psihologiei practice, axat pe utilizarea metodelor active de lucru psihologic în grup, în scopul dezvoltării competenței în comunicare [7]. Cercetătorii, notează că termenul de „formare” ar trebui folosit „nu pentru a se referi la metode de predare, ci pentru a se referi la metode de dezvoltare a capacității de a învăța sau de a stăpâni orice activitate complexă, în special comunicarea”. Trebuie remarcat faptul că antrenamentul, nu este doar o metodă de dezvoltare a abilităților, ci și o metodă de dezvoltare a diferitelor structuri mentale și a personalității în ansamblu.

Științific, se pot distinge diverse paradigme pe baza cărora se construiește un program psiho-pedagogic dezvoltativ, sau altul: - ca un fel de formă de dresaj; - ca antrenament; - ca formă de învățare activă; - ca metodă de creare a condițiilor de auto-dezvăluire a participanților prin autocunoaștere [11].

În cadrul studiului nostru, ultima abordare a înțelegerii și construirii programului psiho-pedagogic dezvoltativ, prezintă un interes deosebit.

În prezent, termenul „impact psiho-pedagogic” este cel mai des folosit pentru a defini programul psiho-pedagogic dezvoltativ. În lucrările științifice de rigoare, se arată că adecvarea acestui termen, la definirea programului psiho-pedagogic dezvoltativ, ca metodă, nu poate fi recunoscută decât parțial: ca un concept care reflectă tocmai procesul de flux de informații de la un participant al interacțiunii, la altul. Impactul în sine nu poate servi drept scop al instruirii, pentru participanții săi, care au nevoie de rezultatul instruirii. Termenul „schimbare deliberată” face posibilă descrierea întregului set de fenomene, legate de dinamica fenomenelor psihologice ale unei persoane și a unui grup, reflectă caracteristicile procedurale și productive ale instruirii, subliniază natura „subiect-subiectuală” a instruirii, a cărei eficacitate este asociată cu asumarea responsabilității pentru ceea ce se întâmplă în cadrul instruirii atât din partea organizatorului/ conducătorului/ specialistului cât și din partea participanților programului.

În acest sens, se propune definirea programului psiho-pedagogic dezvoltativ, ca o metodă multifuncțională de schimbări deliberate a fenomenelor intrapersonale ale unei persoane, grup și organizație, în vederea armonizării existenței profesionale și de personalitate, a unei persoane [13].

Să analizăm programele socio-psiho-pedagogice dezvoltative, disponibile în literatura de specialitate, din punctul de vedere al posibilității acestora de a dezvolta inteligența socială și componentele sale individuale.

Programul psiho-pedagogic dezvoltativ, a potențialului comunicativ a individului, urmărește să ajute la autoorganizarea unor modalități mai eficiente de stăpânire a bogăției culturii

comunicative. Mai mult, autorii asociază procesul de îmbunătățire a competenței comunicative cu dezvoltarea generală a individului [10].

Блинова И.Л., ca urmare a implementării unui program psiho-pedagogic dezvoltativ, orientat cognitiv, care vizează exersarea tehnicilor de comunicare, a înregistrat o creștere a deschiderii, sociabilității, încrederii în sine și independenței în rândul participanților implicați în lucrul în grup. Mulți dintre aceștia au manifestat o creștere a activității în căutarea unei modalități de rezolvare a situațiilor problematice emergente în sfera comunicativă, o abordare adecvată a partenerilor de comunicare, în încercarea de a-și schimba propriile moduri de a se comporta și de a evalua alte persoane.

Schema programului psiho-pedagogic dezvoltativ, elaborată de A.V. Serym, presupune dezvoltarea și perfecționarea unui complex de abilități variate: autoreglare, comunicare verbală și non-verbală. Scopul principal a programului este creșterea personală - creșterea autoidentificării, a internalității, schimbarea stereotipurilor de percepție și comportament.

Cercetările în domeniu, arată că în cursul unui program psiho-pedagogic dezvoltativ, se poate dezvolta capacitatea de a se descentra, de a înțelege poziția altei persoane, de a muta centrul atenției către un alt punct de vedere (diferit de altul), ceea ce reprezintă baza dezvoltării abilităților de comunicare cu partenerii.

Există diverse programe psiho-pedagogic dezvoltative, care vizează formarea, dezvoltarea, extinderea arsenalului de abilități în situații de interacțiune interpersonală. Elaborările științifice, permit stăpânirea abilităților de sprijin psiho-pedagogic, de interacțiune asupra subiectului în cursul activității pedagogice, precum și a programului psiho-pedagogic dezvoltativ, care include formarea modalităților de cunoaștere de către pedagogi a caracteristicilor personale ale copiilor, ceea ce este o calitate importantă din punct de vedere profesional [8].

După cum putem vedea, programul psiho-pedagogic de dezvoltare, are impact asupra diferitelor formațiuni personale, cărora le poate fi atribuită și inteligența socială. Majoritatea programelor de acest gen, evidențiază schimbarea și dezvoltarea sferei socio-perceptive (reprezentări, imagini), sferei comportamentale (aptitudini și abilități de comunicare) și schimbarea calităților și proprietăților personale ca obiective ale impactului acestora.

O analiză a studiilor legate de dezvoltarea și implementarea programelor psiho-pedagogice de dezvoltare, arată că rezultatul acestui tip de impact, constă în modificarea unui număr de caracteristici personale diferite: deschidere, sociabilitate, schimbările de atitudine față de sine, dezvoltare verbală și competență non-verbală, capacitate de a prezice și înțelege comportamentul oamenilor în situații de interacțiune. Toate acestea sunt incluse în conceptul de „inteligență socială” la nivelul componentelor structurale.

Toate ideile, expuse mai sus, ne permit să concluzionăm că dezvoltarea inteligenței sociale este posibilă în cursul implementării programului psiho-pedagogic de dezvoltare, iar acest lucru este confirmat din punct de vedere a practicii de cercetare. În același timp, dezvoltarea înțelegerii celor două contexte ale situației de interacțiune (obiectiv-obiectual și subiectiv-personal), în unitatea lor, nu este considerată de cercetători, ca o posibilă condiție a dezvoltării inteligenței sociale.

O analiză a literaturii care acoperă problema învățării psiho-pedagogice active, ne permite să distingem două abordări principale ale învățării comunicării: comportamentală, axată pe formarea abilităților de comunicare, și legată de dezvoltarea personalității, care vizează schimbarea personalității celui instruit, cu ajutorul impactul transformator al grupului formativ.

Comparând aceste abordări, unii autori subliniază că abordarea comportamentală se concentrează pe formarea abilităților individuale de comunicare care pot fi evaluate ca fiind corecte sau eficiente și ratează individualitatea unei persoane, care se manifestă în procesul de stabilire a contactului în comunicare. Abordarea legată de dezvoltarea personalității, presupune proiectarea personalității oamenilor, reducând în mod nejustificat rolul macro mediului în care se desfășoară viața unei persoane. Aceasta, conform autorului, duce la o nepotrivire a schimbărilor cu care se confruntă individul, cu normele, valorile și așteptările de rol, inerente echipei în care trebuie să trăiască, să lucreze și să studieze. După parcurgerea unui programului psiho-pedagogic de

dezvoltare și câștigarea încrederii în corectitudinea cuiva, în ceea ce privește regulile de comunicare, o persoană poate deveni o sursă de conflicte care apar atunci când încearcă să pună în practică anumite idei privind relațiile interpersonale [11].

Împărtășim punctul de vedere al autorului, care consideră că ambele abordări, atât comportamentale, cât și de dezvoltare a personalității, dezvăluie un optimism nerezonabil în rezolvarea unei astfel de probleme multifactoriale precum optimizarea comunicării. Formarea în cadrul programului psiho-pedagogic de dezvoltare și rezultatele acesteia nu se încadrează în intervalul de timp al instruirii. Aceasta este un proces lung, a cărui eficacitate este dezvăluită în cursul vieții reale a oamenilor. În sine, ciclul programului psiho-pedagogic de dezvoltare este doar un mecanism declanșator care dezvăluie potențialul capacității de învățare a unei persoane, care este verificat în continuare prin practicarea acțiunilor sale reale. Pentru organizarea acestui gen de instruire, în opinia noastră, este necesară implicarea principiului individualității integrale, care afirmă că între elementele nivelurilor neurodinamice, psihodinamice și sociale se stabilesc „tipuri de conexiuni uni-laterale sau multi-laterale” [12]. Abordarea personalității ca individualitate integrală, ne permite să analizăm, oricare dintre componentele acesteia, ca un factor determinant al schimbărilor, în cele mai diverse aspecte, caracteristici, niveluri, tipuri și calități ale comunicării. Pe baza principiului individualității integrale, se poate susține că dezvoltarea uneia dintre componentele personalității, duce în mod natural la o modificare a celorlalte componente ale acesteia, care va afecta și caracteristicile comunicării individului.

Principala modalitate de a dezvolta inteligența socială, ca abilitate integrală, în opinia noastră, nu ar trebui să fie șlefuirea abilităților comportamentale și nici reconstrucția personală, ci munca special organizată pe calea dezvoltării active a inteligenței sociale în rândul viitorilor pedagogi.

Luând în considerare problema dezvoltării inteligenței sociale, la viitorii pedagogi, prin intermediul problema dezvoltării abilităților este determinată de următoarele:

- în primul rând, adecvarea cunoștințelor oamenilor, proprietăților, stărilor acestora, prognozarea relațiilor și interacțiunilor, imposibilă în absența unei anumite activități, reprezintă cheia succesului activității pedagogice profesionale în viitor;

- în al doilea rând, procesul de studiere a particularităților percepției și înțelegerii proprietăților și calităților de personalitate ale unei alte persoane, în procesul de interacțiune cu ea, posedă diferențe individuale majore în succesul rezolvării unor astfel de probleme;

- în al treilea rând, aptitudinile și abilitățile dobândite în comunicare, cunoștințele despre caracteristicile mentale ale unei persoane, afectează eficacitatea comunicării, ele însele sunt într-o anumită măsură, o consecință a calităților inerente personalității, a nivelului de dezvoltare a inteligenței sale sociale.

Astfel, schimbarea unor formațiuni personale se reflectă într-o schimbare ale altora, iar dezvoltarea inteligenței sociale poate fi realizată în conformitate cu principiul individualității integrale. În acest sens, considerăm că programul psiho-pedagogic de dezvoltare, bazat pe principiul individualității integrale, este mijlocul cel mai adecvat și eficient de dezvoltare a inteligenței sociale.

Având în vedere problema dezvoltării inteligenței sociale, unii autori [11], notează legătura acestui proces cu dezvoltarea autocunoașterii.

O echipă de cercetători, explorând fenomenul inteligenței sociale, îl definește ca fiind capacitatea de a percepe lumea înconjurătoare și interioară, care permite profesioniștilor, diferitelor niveluri, să navigheze cu ușurință în relațiile umane și să-și armonizeze comportamentul. Printre fundamentele de bază ale inteligenței sociale, pe lângă sensibilitatea socială, alături de empatie, se mai indică cunoașterea de sine, autocunoaștere. Asume profundzimea și acuratețea caracteristicilor cunoașterii de sine, este cea care insuflă unei persoane, încredere în sine. Revizuiind trecutul, o persoană se explorează pe sine: capacitățile sale, opțiunile de acțiune, sentimentele, gândurile, stările. Tipul respectiv a instruirii este numit de autor, reflecție, înțelegând prin aceasta procesul de căutare și stabilire a legăturilor mentale între situația existentă și viziunile vitale a individului, într-

un anumit domeniu (sau în general) pentru a determina semnificațiile, relațiile și modurile de acțiune [16].

Studiind inteligența socială a studenților - viitori manageri, și dezvoltarea acesteia în condițiile unui experiment formativ, cu programului psiho-pedagogic de dezvoltare, sugerează evidențierea reflecției și empatiei ca principalele condiții pentru formarea sa cu succes. Problema dezvoltării inteligenței sociale în această abordare, include dezvoltarea empatiei și a reflecției ca principale condiții pentru dezvoltarea inteligenței sociale.

Astfel, ni se pare posibil să evidențiem două condiții pentru dezvoltarea inteligenței sociale - acestea sunt reflecția și identificarea ca mecanisme de autocunoaștere a unei persoane, condiții necesare pentru formarea unui pedagog profesionist în contextul umanizării educației, în general, și al interacțiunii educaționale (pedagogice), în special [5].

Studiile unui astfel de mecanism de cunoaștere interpersonală, precum reflecția, ne permit să vorbim despre diferitele sale tipuri. Cercetarea reflecției intelectuale este deosebit de intensă, ca abilitatea subiectului de a „identifica, analiza și corela propriile moduri de activitate cu situația obiectivă”. Cercetătorii, analizează tipul respectiv a reflecției, drept „...focalizarea subiectului pe conștientizarea lui cu privire la mijloacele folosite în rezolvarea problemei înaintate în experiment”.

Potrivit concepției științifice, reflecția intelectuală determină mișcarea obiectual-operațională a gândirii în procesul de căutare a unei soluții, permițând unei persoane să-și regleze în mod conștient și să-și controleze gândirea, atât în ceea ce privește conținutul ei, cât și mijloacele sale. Astfel, putem spune că formarea capacității de reflecție intelectuală, la viitorii pedagogi, se bazează pe componentă obiectuală și obiectivă a activității, care determină rezolvarea calitativă a situațiilor de interacțiune, în procesul comunicării pedagogice [14].

În contextul altor cercetări, reflecția este considerată o componentă esențială a comunicării dezvoltate și a percepției interpersonale, este caracterizată ca o calitate specifică a cunoașterii umane de către om [9].

Formulând o definiție a conceptului de „reflecție”, notează că aceasta se referă la „a gândi în locul unei alte persoane, abilitatea de a înțelege ceea ce gândesc alții, se numește reflecție”. În opinia noastră, atunci când se formează mecanismul reflecției interpersonale, în rândul viitorilor pedagogi, ar trebui să fie implicate evaluări ale caracteristicilor personale, subiective ale partenerului de interacțiune.

Aceste tipuri de reflecție sunt strâns legate între ele. În procesul activității umane, are loc o trecere de la un tip de reflecție la altul; în același timp, un tip de reflecție sau altul, poate fi aplicat atât de o persoană cât și de mai multe persoane concomitent. Utilizarea reflecției intelectuale și interpersonale, în procesul activității pedagogice, se realizează prin posesia pedagogului a capacității de reflecție pedagogică. Reflecția în activitatea pedagogică, se caracterizează ca „un proces de analiză mentală (preliminară sau retrospectivă) a oricărei probleme profesionale, care are ca rezultat o înțelegere personală colorată, a esenței problemei și noi perspective pentru soluționarea acesteia”. Toate acestea ne permit să acordăm atenție faptului că procesul de formare a capacității de reflecție în activitatea pedagogică, a viitorilor pedagogi, ar trebui să se bazeze atât pe caracteristicile obiective ale situației, cât și pe componentele sale personale, subiective [14].

Pare necesar să se ia în considerare și conceptul de „identificare”. Din punctul de vedere al problemei autocunoașterii, cea mai importantă componentă a procesului dat este identificarea cu o altă persoană sau persoane. În procesul identificării, se realizează transferul calităților interlocutorului, către sine și transferul calităților cuiva, către celălalt. Identificarea ca proces este cel mai important conținut al socializării, „un sentiment subiectiv, precum și o calitate obiectivă observată a identității personale și a continuității, constanței, a unei anumite credințe combinate cu identitatea și continuitatea, constanța unei imagini a lumii, împărtășite cu alții”. Identificarea de sine, cu un grup social sau altul, este una dintre cele mai importante componente ale imaginii de sine, doar cu capacitatea formată de a se identifica, a viitorului pedagog, este posibilă realizarea autocunoașterii.

Pentru vârsta studențească, problemă dezvoltării autocunoașterii, este cea mai urgentă, întrucât la această etapă de vârstă are loc formarea profesională a personalității.

Vârsta studențească, este cel mai important moment de socializare și coincide cu perioada crizei tinereții. Această criză este, pe de o parte, o criză asociată cu implicarea într-un nou mod de viață, cu familiarizarea cu forme de activități sociale, semnificative din punct de vedere valoric, iar pe de altă parte, este de fapt un decalaj între ideal și realitate, care probabil nu poate fi depășit decât practic - prin autodeterminare reală.

Etapă individualizării este o etapă specială în viața spirituală a unei persoane, ce este asociată cu căutarea apartenenței eterne, cu definirea originalității și unicității cuiva. Vârsta studențească este începutul formării unui adevărat autorat în definirea și implementarea propriei viziuni asupra vieții și a unui mod individual de viață. În această perioadă, devin relevante întrebările despre sensul vieții, despre predestinația omului, despre propriul „eu”. În acest sens, există un interes deosebit pentru autocunoaștere, autodezvoltare și auto-proiectare a personalității cuiva [15].

Este necesar de remarcat faptul că caracteristicile vârstei studențești, sunt mult mai puțin studiate decât, de exemplu, caracteristicile de vârstă ale elevilor mai mari. Majoritatea literaturii de specialitate în domeniul psihologie dezvoltării și educației, până în prezent, erau limitate la intervalul de vârstă de 18 ani, unde se consideră că „în fiecare perioadă de vârstă, există o coexistență a diferitelor etape: există încă urme ale stadiului anterior de dezvoltare, dar deja apar fenomene noi care pot deveni tipice și se pot dezvolta în perioadele de vârstă ulterioare”.

Vârsta studențească (18-24 ani), se referă la perioada adolescenței și începutul maturității. În această perioadă sunt parcurse fazele dezvoltării biologice și de personalitate. Formarea principalelor trăsături și caracteristici ale caracterului și personalității studentului, de regulă, se apropie de sfârșit, în timp ce, dezvoltarea corpului și a personalității acestuia sunt caracterizate printr-o serie de contradicții semnificative. În procesul vieții studentului, apar și sunt depășite unele contradicții între diverșii regulatori ai vieții sale, unde formarea maturității fizice, civile, psihice și profesionale, nu coincid în timp. Dacă, maturitatea fizică este deja finalizată, în mare parte, atunci alte tipuri de maturitate, în special mentală și profesională, sunt încă departe de a fi finalizate.

Mari schimbări au loc și în activitatea mentală a studenților, ce sunt evidențiate prin tendințe spre o explicație cauzală a fenomenelor realității, spre o concluzie și argumentare logică a pozițiilor și afirmațiilor științifice individuale, remarcate începând ce vârsta preadolescenței [6], care devin din ce în ce mai intense. Se observă o aprofundare a consecvenței gândirii și se dezvoltă vizibil, criticismul și independența activității mentale.

Faptul respectiv, mărește activitatea de însușire a cunoștințelor și formează o abordare creativă a învățării. În perioada studenției, caracteristicile personale ale studenților sunt deosebit de intens formate. Deși formarea personalității începe la vârsta școlară mică, formarea ei are loc tocmai în această perioadă de tranziție, de la tinerețe spre maturitate. Formarea unei viziuni asupra lumii, sistemelor punctelor de vedere, societății, naturii, omului, principiilor și regulilor de conduită, continuă neconținut. Concomitent cu formarea viziunii asupra lumii, are loc o dezvoltare intensivă a conștiinței de sine a individului. Principala achiziție a tinereții este descoperirea lumii interioare. Interesul pentru propria lume este satisfăcut atât prin dezvoltarea proceselor reflexive într-o situație de autocunoaștere, cât și printr-o sensibilitate crescută la feedback-ul, obținut de la semenii și adulții semnificativi.

Perioada de vârstă 18-24 de ani, pentru o parte considerabilă dintre studenți, se caracterizează prin acumularea de experiență profesională: mulți studenți din anii 3-4 de studii, îmbină activitățile educaționale cu munca. Dobândirea experienței profesionale formează o atitudine mai practică și mai solicitantă, față de procesul de învățare.

Cercetătorii, determină prezența unei nevoi speciale, în cadrul personalității aflate în proces de dezvoltare - nevoia de experiență socială. Această nevoie se poate manifesta într-o căutare spontană, sub forma unor comportamente, acțiuni neorganizate și necontrolate, dar poate fi realizată și în condiții special create.

O serie de cercetători, definesc perioada vieții de student, vârsta tinereții, drept începutul specializării aptitudinilor și construcția unui program de viață corespunzător abilităților. Tinerețea este și o perioadă de stăpânire a rolurilor, principalele cerințe sociale ale tinerilor, bărbați și femei, sunt asociate cu implicarea acestora în noi comunități sociale și, în consecință, cu identificarea cu un rol social sau altul.

„Tinerii se confruntă cu puține probleme profesionale practice în timpul studiilor. Acest lucru se referă în primul rând la vârsta studențească. Familiarizându-se cu condițiile de muncă și văzând limitele, atât ale sferei acesteia, cât și ale propriilor abilități și capacități, tinerii încep să le înțeleagă mai bine” [15].

De remarcat, este faptul că în pregătirea viitorilor cadre didactice, în cadrul sistemului de învățământ superior, se pune accent principal pe însușirea laturii disciplinare a activității pedagogice (cunoașterea materiei, a metodelor de predare generale și particulare, etc.). Totodată, sistemul de formare a specialiștilor în domeniul Științelor Educației, nu include însușirea deprinderilor de stabilire a unei interacțiuni pozitive între viitorii pedagogi și elevi.

În legătură cu cele de mai sus, considerăm rezonabil aplicarea programului psiho-pedagogic de dezvoltare, care vizează dezvoltarea inteligenței sociale la viitorii pedagogi. În același timp, scopul principal al lucrării constă în dezvoltarea capacității de a percepe și înțelege corect partenerul de interacțiune (adică programul de dezvoltare ar trebui să fie orientat perceptiv). În interacțiunea pedagogică, elevul este un partener de comunicare. Cunoașterea vârstei și a caracteristicilor de personalitate ale elevilor, face posibilă formarea unui set adecvat de forme, metode și tehnici de influență psihologică și pedagogică, servind o bază pentru autodezvoltarea efectivă a individului.

Deci, dezvoltarea inteligenței sociale poate avea loc în condițiile unei pregătiri special organizate. Cel mai eficient mijloc de dezvoltare a inteligenței sociale, ca abilitate integrală de a percepe, înțelege și prezice corect comportamentul altor persoane este, în opinia noastră, programul psiho-pedagogic dezvoltativ, orientat perceptiv. În conformitate cu înțelegerea noastră a inteligenței sociale, lucrul asupra dezvoltării acesteia ar trebui să se bazeze pe principiul individualității integrale. În centrul dezvoltării inteligenței sociale, prin intermediul programului psiho-pedagogic dezvoltativ, orientat perceptiv, există mecanisme de autocunoaștere – reflecție și identificare, care pot fi considerate condiții esențiale pentru dezvoltarea inteligenței sociale. Datorită specificului activității pedagogice și a caracteristicilor vârstei studenților, această lucrare pare a fi cea mai relevantă și eficientă pentru stadiul de formare a personalității viitorului pedagog și presupune dezvoltarea inteligenței sociale, printr-o creștere a înțelegerii celor două contexte, a situației de interacțiune (obiectiv-obiectual și subiectiv-personal).

Astfel, în cadrul etapei experimentale de constatare, am studiat relația dintre înțelegerea contextelor situației de interacțiune și nivelul de dezvoltare a fiecăreia dintre componentele structurale enumerate ale inteligenței sociale în rândul viitorilor pedagogi, prezentate în Tabelul 1., în care se prezintă frecvența relativă a subiecților cercetării, caracterizați prin înțelegere diferită a contextelor situației de interacțiune, în funcție de nivelul înalt a fiecăreia componente structurale a inteligenței sociale.

Tabelul 1.

Gradul înțelegerii contextelor situației de interacțiune a viitorilor pedagogi, cu nivelul înalt de dezvoltare a componentelor inteligenței sociale

Structura inteligenței sociale	Formele înțelegerii contextului situații de interacțiune							
	Înțelegerea Ambelor contexte a interacțiunii		Înțelegerea Contextului subiectiv-personal a interacțiunii		Înțelegerea Contextului obiectiv-obiectual a interacțiunii		Lipsa înțelegerii contextelor interacțiunii	
	Prez.	Abs.	Prez.	Abs.	Prez.	Abs.	Prez.	Abs.
<i>Prevederea comportament</i>	98%	2%	87%	13%	69%	31%	3%	97%

<i>Generalizarea reacții nonverbale</i>	97%	3%	90%	10%	22%	78%	2%	98%
<i>Înțelegerea Reacții verbale</i>	95%	5%	21%	79%	68%	32%	2%	98%
<i>Înțelegerea logicii de evoluție a situației</i>	98%	2%	24%	76%	64%	36%	2%	98%

Analizând datele obținute, putem concluziona că toate componentele structurale ale inteligenței sociale sunt înalt dezvoltate, la majoritatea viitorilor pedagogi (97%), care țin să țină cont de ambele contexte a situației de interacțiune (obiectiv-obiectual și subiectiv-personal).

Tendința opusă, se observă la subiecții, care nu țin cont de contextele situației de interacțiune: nivelul înalt de dezvoltare a componentelor structurale a inteligenței sociale, în cadrul grupului respectiv, se regăsește doar la 3% dintre viitorii pedagogi.

Studentii, care țin cont de contextul subiectiv-personal a situației de interacțiune, deseori sunt capabili să prevadă consecințele comportamentului într-o anumită situație, să prezică ce se va întâmpla în viitor, sunt capabili de generalizare logică, de a evidenția trăsăturile semnificative ale diferitelor reacții non-verbale a unei persoane: 88% au demonstrat nivele înalte ale acestor componente structurale a inteligenței sociale, 22% au demonstrat nivele destul de scăzute de dezvoltare ale unor astfel de componente structurale a inteligenței sociale, cum ar fi capacitatea de a înțelege schimbarea sensului reacțiilor verbale similare ale unei persoane și capacitatea de a înțelege logica evoluției unei situații de interacțiune.

67% dintre studenți care sunt înclinați să țină cont de contextul obiectiv-obiectual a situației de interacțiune, au dezvoltat astfel de componente structurale a inteligenței sociale, precum capacitatea de a prevedea consecințele comportamentului într-o anumită situație, capacitatea de a înțelege schimbarea în semnificația reacțiilor verbale similare ale unei persoane și capacitatea de a înțelege logica dezvoltării situației de interacțiune.

La un nivel scăzut de dezvoltare, au capacitatea de a generaliza logic, de a evidenția trăsături esențiale comune în diverse reacții non-verbale a unei persoane (23%).

Datele obținute, ne permit să presupunem că există o legătură între particularitățile înțelegerii contextelor situației de interacțiune și componentele structurale ale inteligenței sociale.

Procedura efectuată în vederea stabilirii corelațiilor, ne permite să afirmăm că înțelegerea ambelor contexte a situației de interacțiune (obiectiv-subiectual și subiectiv-personal), de către studenții - viitorii pedagogi, este condiționată de nivelul înalt a dezvoltării tuturor componentelor structurale ale inteligenței sociale și, în consecință, a nivelului ei general de dezvoltare.

Tabelul 2.

Corelația înțelegerii ambelor contexte a situației de interacțiune (obiectiv și subiectiv) cu nivelul de dezvoltare al componentelor structurale a inteligenței sociale, caracteristice studenților - viitori pedagogi

Tipul înțelegerii contextelor situației de interacțiune	Structura inteligenței sociale			
	<i>Prevederea comportament</i>	<i>Generalizarea reacțiilor nonverbale</i>	<i>Înțelegerea Reacțiilor verbale</i>	<i>Înțelegerea logicii de evoluție a situației</i>
<i>Înțelegerea Ambelor contexte a interacțiun</i>	r=0,74 pentru p< 0,01*	r=0,74 pentru p< 0,01*	r=0,7 pentru p< 0,01*	r=0,74 pentru p< 0,01*
<i>Înțelegerea</i>				

<i>Contextului subiectiv-personal a interacțiunii</i>	$r=0,7$ pentru $p < 0,01^*$	$r=0,74$ pentru $p < 0,01^*$	-	-
<i>Înțelegerea Contextului obiectiv-obiectual a interacțiunii</i>	$r=0,45$ pentru $p < 0,01^*$	-	$r=0,45$ pentru $p < 0,01^*$	$r=0,4$ pentru $p < 0,01^*$
<i>Lipsa înțelegerii contextelor interacțiunii</i>	-	-	-	-

Notă: Semnul * indică o corelație statistic semnificativă

Luând în considerație corelațiile identificate între înțelegerea celor două contexte a situației de interacțiune (obiectiv-obiectual și subiectiv-personal), cu nivelul de dezvoltare a componentelor structurale a inteligenței sociale, au fost stabilite corelații directe puternice, între un nivel ridicat de dezvoltare a primei componente structurale a inteligenței sociale, capacitatea de a prevedea consecințele comportamentului într-o anumită situație, de a prezice ce se va întâmpla în viitor și înțelegerea studenților - viitori pedagogi, celor două contexte a situației de interacțiune, unde ($r = 0,74$, pentru $p < 0,01$).

Totodată, s-a constatat o corelație directă puternică, între înțelegerea ambelor contexte a situației de interacțiune, de către viitorii pedagogi și nivelul înalt de dezvoltare a capacității de generalizare logică a diverselor reacții non-verbale a unei persoane, fiind a doua componentă structurală a inteligenței sociale, ($r = 0,74$, pentru $p < 0,01$).

Similar, a fost stabilită o corelație directă puternică, între înțelegerea subiecților cercetați, a celor două contexte a situației de interacțiune și nivelul înalt a dezvoltării capacității de a înțelege schimbările în sensul reacțiilor verbale similare a unei persoane, adică cea de-a treia componentă structurală a inteligenței sociale ($r = 0,7$, pentru $p < 0,01$).

Și în final, a fost stabilită corelația directă puternică, între înțelegerea studenților - viitori pedagogi, a celor două contexte a situației de interacțiune și nivelul înalt a dezvoltării capacității de înțelegere a logicii desfășurării situației de interacțiune, adică cea de-a patra componentă structurală a inteligenței sociale ($r = 0,74$, cu $p < 0,01$).

Să analizăm corelația dintre înțelegerea unui singur context a situației de interacțiune (subiectiv-personal), cu componentele structurale ale inteligenței sociale.

Constatăm o corelații puternică directă între înțelegerea, de către viitorii pedagogi, unuia dintre contextele situației de interacțiune (subiectiv-personal), cu nivelul înalt de dezvoltare a primei componente structurale a inteligenței sociale, adică capacitatea de a prevedea consecințele comportamentului într-o anumită situație, pentru a prezice ce se va întâmpla în viitor ($r=0,7$ pentru $p < 0,01$).

S-a constatat o corelație puternică directă între înțelegerea, de către viitorii pedagogi, unuia dintre contextele situației de interacțiune (subiectiv-personal), cu nivelul înalt de dezvoltare a capacității de a generaliza logic a diverselor reacții non-verbale ale unei persoane, adică cu a doua componentă structurală a inteligenței sociale ($r=0,74$ pentru $p < 0,01$).

Respectiv, analiza corelației dintre înțelegerea contextului subiectiv-personal a situației de interacțiune și nivelul de dezvoltare a componentelor structurale ale inteligenței sociale, ne permite să afirmăm următoarele: viitorii pedagogi, care țin în cont de contextul subiectiv-personal a situația de interacțiune, au doar două componente structurale ale inteligenței sociale la un nivel înalt de dezvoltare, acestea fiind, în primul rând, capacitatea de a prevedea consecințele comportamentului într-o anumită situație, de a prezice ce se va întâmpla în viitor și, în al doilea rând, capacitatea de a generaliza logic diversele reacții non-verbale ale unei persoane.

Bibliografie

1. Albrecht, K. (2007). *Inteligența socială*. Editura Curtea Veche.
2. Cantor, N., Kihlstrom, J. (1987). Personality and Social Intelligence. *Century Psychology Series*: Pearson College Div, 290 p.
3. Chelcea, S. (1994). *Personalitate și societate în tranziție*. București: Societatea Știință & Tehnică S.A., 336 p.
4. Chiș, V. (2005). *Pedagogia contemporană. Pedagogia pentru competențe*. Cluj-Napoca: Editura Casa Cărții de Știință.
5. Goleman, D. (2018). *Inteligența socială*. Editura Curtea Veche.
6. Sălăvăstru, D. (2004). *Psihologia educației*. Iași: Polirom, 288 p.
7. Sillamy, N. (1998). *Dicționar de Psihologie*. București: UNIVERS ENCICLOPEDIIC.
8. Блинова, И.Л. (1998)..Повышение эффективности общения у студентов. Ежегодник Российского психологического общества «Психология и практика». - Ярославль, Т. 4. Вып. 2.
9. Бодалев, А.А.(1990)..Психологические условия гуманизации педагогического общения. Советская педагогика, № 12.
10. Жуков. Ю.М., Петровская. Л.А., Растенников. П.В. (1990)..Диагностика и развитие компетентности в общении. М., 104 с.
11. Знаков, В.В. (1994)..Понимание в познании и общении. М., 235 с.
12. Кыштымова, И.М. (2000). .Развитие креативности школьников в условиях экспериментальной модели учебного процесса. Дисс. Канд. психол. наук. Иркутск, 139 с.
13. Макшанов, С.И., Хрящева, Н.Ю., Сидоренко, Е.В. (1996)..Психогимнастика в тренинге. СПб., 102 с.
14. Семенов, И.Н., Степанов, С.Ю. (1983). .Типы и функции рефлексии в научном мышлении. В кн.: Проблемы рефлексии в научном познании. Куйбышев, с. 76-82.
15. Слободчиков, В.И., Исаева, Н.А. (1996)..Психологические условия введения студентов в профессию педагога. Вопросы психологии № 4. с. 72–80.
16. Южанинова, А.Л. (1985). Понятие социального интеллекта в системе психологических категорий. Мировоззренческие и методологические вопросы современного научного познания. Саратов, с. 82- 90.

ARTISTIC EDUCATION THROUGH INNOVATION

EDUCAȚIA ARTISTICĂ PRIN INOVAȚIE

Tatiana BULARGA¹

Abstract

Modern education, especially the artistic one, has a stringent need of an innovative praxeology, which, unlike the receptive praxeology, does not take over the rough theoretical and methodological approaches, but obliges the practitioner to gather from the available sources only the ideas of perceived essences, so that later to come before pupils with new actional options. Such a praxeology becomes more than just a practical act, because it puts the teacher in the role of interim manager function between theory and practice. In this hypostasis, the practitioner fully corresponds to praxeologic rigors which are reduced to the specifics of the logistic design and achievement of artistic action.

Key words: *artistic education, success of personality, innovative and artistic praxeology, artistic action of teacher, artistic action of pupil.*

1. Introducere

În legătură cu cercetarea problematicii abordate, racordată la necesitățile actuale ale educației artistice, evidențiem câteva repere de ordin teoretic. În primul rând, procesul de receptare și interpretare a muzicii în cadrul unor acțiuni specifice domeniului se identifică cu însăși acțiunea educativă. În valoare sunt puse: gradul de participare a elevului la acțiunile de proiectare, organizare și realizare/evaluare a acțiunii muzical-artistice (prescrierea hărților comportamentale individuale, anticiparea, varierea operațiilor, realizarea sarcinilor prin alegerea variantelor optime de rezolvare); dinamica formării competențelor de specialitate ale profesorului în vederea realizării graduale a procesului de proiectare teoretică și acționare practică (identificarea conținuturilor educaționale și acțiunilor valorice; diagnosticarea resurselor individuale; planificarea/formularea ipotezelor; evaluarea curentă și finală a rezultatelor, a schimbărilor ce s-au produs).

În al doilea rând, în domeniul artistic, transpunerea prescripțiilor teoretice în acțiuni practice se realizează eficient doar atunci când proiectele logistice ale acțiunii nu sunt împrumutate și folosite întocmai, ci devin intenții și decizii artistice proprii ale elevului-receptor-interpret. Or, în acțiunea muzical-artistice, demersul autorului acesteia este o realizare cu intenționalitate de manifestare vădit *artistică*. Elevul se produce într-o ipostază complexă de creator, interpret, ascultător, spectator, cititor; el integrează imaginea fenomenelor reale și a ideilor subiective; el se afirmă prin produsele/ca produs al artei respective. Concomitent, elevul face apel la alte arte pentru a întregi imaginea artistică specifică domeniului. Astfel, actul de integrare a elevului nu este unul de imaginație strict artistică sau strict muzicală, ci unul de *imaginație muzical-artistice*, deci și acțiunile sale în acest domeniu le calificăm drept acțiuni muzical-artistice. Este de menționat că activismul elevilor privind sporirea randamentului acțiunii muzical-artistice, precum și întregul sistem al educației muzical-artistice, sunt reglementate de anumite *principii*, calificate de noi în felul următor: principiul educației personalității proactive, principiul centrării valorice, principiul întredeschiderii artistice, principiul creativității și principiul succesului, considerate *a priori* ca posibile fundamente pentru obținerea unei înalte eficiențe în procesul dezvoltării muzical-artistice a elevilor.

¹ PhD, Associate Professor, Alecu Russo Balti State University, Republic of Moldova, e-mail: tbularga@gmail.com

Nu în ultimul rând, urmărim re-dimensionarea unor tehnologii de eficientizare a procesului educațional, în special, spre mărirea randamentului *acțiunii muzical-artistice a elevului și dinamizarea competenței profesionale* a profesorului-muzician. În acest sens, vom căuta răspunsul la întrebarea: *Ce se produce și care este randamentul?* Se impune stabilirea unei cooperări eficiente: *elev-profesor, elev-artă* prin receptarea și interpretarea mesajului artistic, proiectarea independentă a acțiunilor personale.

2. Premise de ordin praxiologic

Pornind de la realitatea practicii educaționale, ținem să specificăm următoarele premise de ordin praxiologic:

- conștientizarea aplicării eficiente a *principiului educației personalității proactive* prin transferul gradual al elevului de la starea de dependență la starea de independență și intraindependență;

- necesitatea acționării muzical-artistice cu un randament mai înalt, în special, la etapele de proiectare și realizare a acesteia;

- existența oportunității de asigurare a unei conexiuni eficiente dintre factorii: *educațional, individual și muzical-artistic*, care ar constitui baza atitudinii elevului pentru achizițiile muzical-artistice și rezultatele obținute, ar contribui la re-dimensionarea factorilor de personalitate, responsabili de extinderea universului spiritual, la dinamizarea relației *valoare-educație*;

- stimularea ineficientă a *creativității muzical-artistice*, care este o componentă fundamentală a personalității și care înlesnește formarea idealului individual și propriei imagini a elevului;

- conștientizarea integralității praxiologice a *succesului*, care ar contribui, în mod direct, la sporirea eficienței acțiunii didactice a profesorului și acțiunii elevului, considerat drept condiție și finalitate a educației muzical-artistice.

Succesul sau insuccesul școlar este cea paradigmă decisivă în viața oricărui elev sau profesor, care determină dacă nu întregul traseu școlar, atunci necondiționat lasă o amprentă simțitoare asupra vieții pe viitor și capacității de adaptare la provocările societale, mai cu seamă asupra felului de a lua decizii independente în acțiunile comportamentale legate de specialitate și cele cotidiene (social-familiale etc.). În diverse situații de comunicare, noi destul de des folosim cuvântul *succes* („dorim mult succes”, „să ai succes” etc.), fără a acorda înțelesului propriu-zis al cuvântului, cea plinătate a rezultatului care se ascunde în sensul a ceea ce numim **succes**. Ori, succesul personal nu este o simplă marcă a rezultatului obținut într-o acțiune școlară concretă, ci este un indiciu de desemnare a calității, nivelul căreia a fost atins de persoană pe întreg parcursul desfășurării acțiunii. Și acest succes, această treaptă atinsă nu poate fi împărțit cu nimeni și nici comparat cu succesul altor persoane (deși și a fost îndrumat, orientat de cei din jur), el fiind unic raportat la unicitatea fiecărei persoane umane. Altfel spus, succesul este o paradigmă comportamentală care include (ar trebui să includă!) întregul traseu, toate etapele acționale, începând cu proiectare și terminând cu rezultatul obținut, care trebuie să corespundă unicului criteriu, și anume: „lucrului bine făcut” (T. Kotarbinski).

În mediul școlar, în familie, deseori sunt confundate noțiunile apropiate după sens „reușita școlară” și „succesul școlar”. Prima sintagmă este folosită, în special, pentru a menționa reușita elevului la învățătură, la tot ce ține de notele cu care profesorul califică nivelul de însușire a materiei de studiu la disciplina școlară anume, inclusiv implicarea, activismul și purtarea elevului pe parcursul unei secvențe școlare (oră, activitate extrașcolară, pe durata unui semestru sau întregului an școlar). A doua sintagmă, *succesul școlar*, cuprinde o arie mai largă a manifestărilor comportamentale ale elevului și se reduce nu atât la aspectul cantitativ al rezultatului înregistrat la învățătură, ci și la activitățile de altă natură, dar de data aceasta, neapărat cu referire la aspectul calitativ al acțiunii realizate, reieșind în exclusivitate numai din posibilitățile individuale ale elevului supus evaluării, fără a fi comparat cu alți elevi. Cu alte cuvinte, *succesul școlar* constituie un indicator al evaluării în complex prin care este desemnat nivelul calitativ al unei persoane în

dinamica dezvoltării școlare. De aici rezultă că pentru fiecare elev este important *să fie observat și să fie luat în calcul fiecare pas* al lui în timpul înregistrării aceluia sau altui succes la nivel *individual sau public*.

În strânsă legătură cu succesul elevului, trebuie precăutată paradigma a ceea ce numim „a fi eficient”. Elevul poate înregistra într-o anumită activitate succes și, totodată, să nu fie eficient. Eficiența cuprinde nu o oarecare etapă a acțiunii elevului, ci fiecare componentă a acțiunii (începând cu proiectare și terminând cu rezultatul final obținut) și care trebuie neapărat să înregistreze cât mai multă calitate și mai puține erori. De ce insistăm asupra parcurgerii tuturor etapelor unei acțiuni în aprecierea succesului individual (personal), fiindcă, în multe cazuri, de exemplu, elevul A a lansat doar ideea acțiunii, în timp ce de succesul acțiunii date s-au folosit alte persoane. Un alt exemplu: elevul B a parcurs o anevoioasă cale de proiectare/planificare și chiar descriere amănunțită a acțiunii, în timp ce o a treia persoană, elevul C nu a făcut decât să realizeze (să ducă la bun sfârșit acțiunea proiectată de elevul B) și, respectiv, s-a bucurat de succes public.

Succesul personal, în viziunea noastră, este dobândit de persoană din contul propriilor eforturi și nicidecum pe seama insuccesului sau datorită excluderii din spațiul proactiv al opiniilor sau succesului altuia. În acest caz, predominantă rămâne a fi starea de „*succes-succes*” (St. Covey), care semnifică că de pe urma unei activități/acțiuni școlare realizate individual sau în grup, nimeni nu este în pierdere. Contrar stării de *succes-succes* este cea de *succes-insucces*, care o caracterizăm prin *dorința de a obține succes* în activitate prin orice mijloace. Persoanele care acționează conform paradigmei descrise, impun altora voința lor proprie, chiar și atunci când acțiunile lor practice sau inițiativele și ideile sunt banale, false, lipsite de originalitate. Profesorul școlar, fiind centrat pe o asemenea paradigmă, adoptă și promovează, de regulă, o educație „comparată”, care rezidă în ocolirea lumii interne a elevului și valorilor lui individuale. Libertatea autoaprecierii, bazată pe afectivitate, în consecință, face să se înrădăcineze în mintea copilului o *paradigmă elogiată*: „Sunt mai ager decât alții”, „Sunt mai deștept decât colegii mei”, „Sunt un talent”, „Sunt o vedetă”, „Sunt mai puternic la literatură” etc.

3. Evaluarea elevului și principiul succesului

Constatăm, că evaluarea muncii elevului în cadrul educației școlare se desfășoară, de regulă, în formă *comparată*, conform paradigmei *succes-insucces*, ceea ce înseamnă că elevul A are succes pentru că elevul D nu are *succes* într-o activitate concretă sau în activități diverse. O astfel de abordare educativă (fie în cadrul orelor de curs, în colectivele artistice extracurriculare sau în familie) acordă prea puțină atenție *centrării* elevului pe paradigma *succes-succes*, care îl face să se orienteze spre un comportament de *defensivă*. Evident, în asemenea situații, elevul caută să se detașeze de eșecurile personale, în special, de la aprecierile venite din exterior, iar în cele din urmă, să se aleagă cu un refugiu în interiorul său, pentru a-și ocroti demnitatea și imaginea bună de sine. În urma mai multor observații efectuate în teren, am identificat că acolo unde se menține starea de *defensivă* personală, din procesul educațional este exclusă creativitatea, ingeniozitatea, libertatea acțională și alte valori ale personalității în devenire.

Un pericol destul de mare în procesul de formare/dezvoltare a elevilor îl constituie situația pedagogică de *insucces-succes*. Elevii, cu o asemenea mentalitate, de regulă, sunt retrași, nehotărâți, cu neîncredere în propriile forțe și capacități. Asemenea situație conduce la formarea complexelor multiple, care nu au un conținut propriu, ci doar sunt o cauză. Implicarea pedagogică proiectată în lumea internă a educatului, identificarea „fir cu fir”, a împrejurărilor și situațiilor, care au provocat „eliminarea” unei atitudini pozitive, va stimula obținerea rezultatului scontat. De regulă, cauza situației descrise constă în aceea că elevii sunt treptat izolați și calificați drept persoane pasive, retrase, inhibitate. Opiniile nu le sunt acceptate de profesor și colegi, ceea ce ambiționează formarea *propriei imagini*, care este de natură subestimativă: „Nu am talent”, „Nu am să reușesc”, etc.

Paradigma de *succes personal* este una deosebită de cea a *succesului de grup*, deoarece prima nu este caracteristică tuturor, ci numai elevilor care se preocupă de propriul succes, evaluată

fiind ca parte componentă a *succesului public*. Evident, asemenea elevi se înscriu în categoria celor *proactivi*, deopotrivă cu acei, care sunt centrați pe succesul public. Ultimii înregistrează o eficiență înaltă în cazul când tendințele individuale rezonază cu tendințele grupului. Este cazul să menționăm că după paradigma de succes-succes, cea de *succes personal* constituie și ea un factor semnificativ în contextul unei educații școlare eficiente.

Categoria de *cantitate* constituie condiția și forma obligatorie în structura unei calități a procesului de achiziționare și schimbare. Însăși noțiunea de cantitate determină acțiunea umană prin volumul resurselor investite în procesul de formare. Spre exemplu, în muzică acțiunea de intonare vocală a unei melodii implică prezența următoarelor resurse: *psihologice* (gândire muzicală, auz muzical: *timbral, melodic, armonic, de altitudine*; simț tonal; memorie muzicală; simț ritmico-muzical etc.); *fiziologice* (relaționare productivă dintre receptorul auditiv și centrele de dirijare cu acțiunile aparatului vocal); *estetice* (abilitatea de a avea un gust elevat pentru frumos, a aprecia valoarea artistică a operelor de artă). Succesul personal și public în domeniul muzical-artistic poate fi de natură pozitivă și negativă. Rezultatul muncii este pozitiv, dacă în procesul desfășurării acțiunii s-a produs o anumită *schimbare calitativă, transformare pozitivă, „mutație favorabilă”,* [2, p. 5] sau dimpotrivă, rezultatul este negativ, dacă în procesul acțional s-a înregistrat o stare de „*opoziție cu scop negativ-distructiv*” [idem].

În scopul argumentării mai profunde a succesului școlar în domeniul artistic, recent, într-o cercetare fundamentală [1, p. 67-72] fenomenul de succes a fost lansat drept **principiu**.

Principiul succesului personalității este raportat la legitatea de trecere sau *schimbare* a unei *cantități* într-o *calitate*. Între categoriile filozofice enunțate există o relaționare de interdependență și de contrazicere. Calitatea nu poate exista fără o achiziționare cantitativă și viceversa. Unitatea de cuantificare a acestor două categorii și intensitatea relaționării implică noțiunea de „măsură”. Măsura determină momentul de trecere a unei cantități într-o calitate sau mutației calitative a acțiunii individuale. Calitatea reprezintă o caracteristică integratoare a rezultatului acțiunii. Spre exemplu, expresiile: „elevul evoluează în calitate de interpret”, folosită cu sens practic sau: „evoluează în calitate de interpretant” - în sens teoretic, presupune rezultanta unei *calități*, obținute printr-o serie de exerciții, realizate anterior. Dacă admitem *succesul personal* drept ipoteză filozofică, atunci afirmăm că o atare ipoteză ar putea deveni un principiu, raportat la modelul epistemologic al cunoașterii contemporane. Succesul elevului într-o activitate este exprimat, de regulă, printr-o *reușită personală* sau *publică*, care coincide cu semnificația termenilor nominalizați în cazul, când „sistemul de referință la care se raportează <...> este atașat unui anumit individ” (Belous, 1995: 6). În ipoteza *sistemului de referință* se înscriu valorile culturale, standardele eticii comportamentale etc. Raportate la valorile social-culturale ale mediului, la tendințele individuale și scopurile finalităților educaționale, subiectul acțiunii își verifică propriul potențial, își proiectează imaginar resursele fizice și spirituale, necesare pentru realizarea scopurilor secundare și finale ale procesului. Raportul dintre ceea ce s-a obținut și ceea ce s-a consumat, constituie randamentul eficienței succesului, care este calculat prin formula: $E = S : C = E^n S_1 : E^n I C_1$; unde: E – eficiența; S – scopul final, suma S^n ; C – consumul global (suma consumurilor elementare); E^n – eficiențele particulare.

Succesul constituie acea stare de satisfacție, care stimulează persoana, îi multiplică puterile, siguranța pentru a tinde spre o manifestare amplă și continuă.

Această judecată ne conduce spre o altă problemă – cea a *cunoașterii de sine*, pe care autorul H.Ey o ramifică astfel: *cunoașterea sau percepția de sine, imaginea de sine, evaluarea și aprecierea de sine* (H.Ey, 1998). *Percepția de sine* este un scop examinat în termenigenetici, de mediu și educaționali.

Cunoscând lumea prin intermediul activității, *Eul* se cunoaște pe sine însuși, își formează *imaginea de sine*. Factorul *sinelui* poate avea un caracter pozitiv sau negativ, în funcție de natura proceselor de autoapreciere, adică care decurg cu un semn supraestimativ sau cu un semn subestimativ. Mai sus am adus exemple cu referire la fiecare din aceste stări comportamentale. Natura autoaprecierilor diferă de la o vârstă la alta, de la o persoană la alta. De exemplu,

autoaprecierea succesului sau insuccesului personal la școlarii mici poartă un caracter obiectiv, pe când la adolescenți autoaprecierea succesului a unei și aceleiași acțiuni este mult subiectivă.

Principalul, însă nu unicul factor care angajează tendința elevului spre un **scop-imagined**, deperformanță într-un domeniu, este *insatisfacția* interioară, raportată la succesele altora. Tensiunea unei asemenea insatisfacții crește odată cu creșterea eficienței personale. Succesele personale ale elevului, de exemplu, în interpretarea vocală, trezesc insatisfacție pentru starea de lucruri în activitățile similare, declanșând tendința de a evolua cu succes în interpretarea instrumentală, receptarea și comentarea mesajelor muzicale, improvizarea și compunerea muzicii. Deși gradul unei tensiuni de insatisfacție diferă în dependență de vîrsta, mediul, formele de inițiere, totuși, esențială, în context pedagogic, este „libertatea de a opta” [3, p. 57].

Opțiunea constituie cheia cu ajutorul căreia găsim ieșire din orice situație. Insuccesul înregistrat într-o activitate poate fi compensat printr-un alt succes. Determinarea cauzei efectului negativ, permite a exclude insuccesul în acțiunea dată sau acțiunile similare. De exemplu, elevul a depus o muncă enormă în activitatea *A*, însă rezultatul nu satisface așteptările. Acestuia nu-i rămâne decât să opteze pentru o activitate similară *B*, fiindcă energia consumată de activitatea *A* nu se pierde, ea poate avea efect pozitiv pentru activitatea *B*. Similar este și efectul influenței inverse. În acest context, deopotrivă, este nevoie de a opta pentru activitățile *C*; *D*; Z^n , care ar avea efectul dorit pentru activitatea *A*. Astfel, *opțiunea* face elevul sau profesorul mai sigur. „Cu cât sfera noastră de activitate și de atingere este mai strîmtă, - menționează A.Schopenhauer, - cu atît sîntem mai fericiți; cu cît este mai largă, cu atît suntem mai expuși la neliniște și la supărări” [5, p. 145].

4. Concluzii

Domeniile muzical-artistice pot influența subiectul pe cale directă, conform formulei de scurtcircuit, sau pe cale indirectă: *creație artistică – profesor – elev*. Venind în contact cu lumea imaginilor artistice, conștiința caută să acorde acestora statutul existenței reale. Arta, deși este inspirată din realitate, nu este o dublare, o copie a ultimei. Puterea transferului din real în spiritual, din starea de „a exista” în starea de „a fi în schimbare”, constituie principalul postulat al mișcării „înspre”. Există lumea materială, obiectivă, fără conștiință, însă este cu neputință să existe o lume spirituală fără „realitatea artistică”, care stimulează atitudini, eforturi, influențe cu o semnificație „dinspre”. Principiul succesului muzical-artistic atestă o relaționare reciproc avantajoasă cu categoria *timpului*, care este concepută ca „unul în raport cu altul” [4, p. 277]. Dacă admitem că succesul persoanei în domeniu artistic se desfășoară în timp, iar de la o persoană la alta timpul curge altfel, atunci este nevoie de a stabili punctul *A* de la care pornim și punctul destinat *B* spre care intenționăm să ajungem, fiindcă „relativitatea însăși este relativă, căci ea are la bază repere absolute” [idem]. În fiecare acțiune a elevului putem stabili anumite repere absolute, elemente specifice, care ne permit să privim procesul de desfășurare și rezultatul acestuia nu doar în mod *liniar*, ci în termeni de reversibilitate, ocolire, reluare, suprapunere, interferență etc. În acest sens, cauzele *succesului-insuccesului* trebuie căutate în modalitățile de cuantificare a resurselor fizice și spirituale a persoanei, care amplifică tensiunea psihologică dintre constanta inițială și „traectoria” operațiilor concrete. Evaluarea succesului personal și al altora are loc în baza imaginilor actuale, celor formate în trecut și celor de viitor. Prin manevrarea în timp și spațiu, obținem o performanță viabilă printr-o mișcare liniară, care nu ar fi lipsită de selectivitate, dezaprobare, discriminare, reconstruire, renovare.

Succesele elevului sunt concepute drept echivalențe ale unor rezultate înregistrate la finele ciclurilor de studiu. Însă a reduce succesul numai la etapele finale ale educației (sfârșit de semestru, sfârșit de an școlar), înseamnă a exclude continuitatea. Succesul îl înregistrăm, deasemenea, în contextul bilanțului la însușirea unei teme, unor operații. Succesul real, care are efect integrațional asupra activității, produsului acesteia și a personalității, este acela care se face văzut și care se menține în dinamică, care este clădit în baza realizării aptitudinilor muzical-artistice și calităților de

personalitate ale elevului. Cu alte cuvinte, succesul constituie un act de *săvârșire*, un act de *schimbare*.

Bibliografie

1. Babii, Vladimir. *Teoria și praxiologia eficienței educației muzical-artistice*. Chișinău, Editura: Elena V.I., Chișinău, 2010.
2. Belous, Vitalie. *Bazele performanței umane*. Iași, Editura Performantica, 1995.
3. Covey, Stephen, R. *Eficiența în 7 trepte sau un abecedar al înțelepciunii* // Traducere și adaptare de Gina Argintescu-Amza. Timișoara, Editura A.L.L, 1989 // retipărită în 1995, 1997.
4. Drăgănescu, Mihai. *Inelul lumii materiale*. București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1989, 456 p.
5. Marinela Rusu, *Negocierea în comunicarea interpersonală – Funcții, etape și strategii*, în vol I, Comunicarea interpersonală, coord. M. Rusu, Ed. Performantica, Iași, 2021, p. 22-34.
6. Schopenhauer, Arthur. *Aforisme asupra înțelepciunii în viață*. București, Editura Albatros, 1992.// Traducere de Titu Maiorescu.

THE SPECIFICS OF ONLINE COMMUNICATION FOR ADOLESCENTS IN THE REPUBLIC OF MOLDOVA

SPECIFICUL COMUNICĂRII ÎN MEDIUL ONLINE PENTRU ADOLESCENȚII DIN REPUBLICA MOLDOVA

Diana CEBOTARI GHERMAN¹

Abstract

The importance of communication in the online environment is increasingly used and sought on social networks. Nowadays, teenagers seek the company of other people on the Internet for communication. Online communication has radically changed the dynamics of the personal lives of millions of people. The etiquette of the Internet today is part of social norms, customs and culture. The basic rules of neticheta are those applied daily on the Internet and are established to have effective communication with each other.

Key words: *communication, network, internet, environment*

1. Introducere

Importanța comunicării în mediul online, este din ce în ce mai utilizată și căutată pe rețele sociale de socializare. În ziua de azi, adolescenții caută compania altor persoane pe internet pentru comunicare. Rezultatele arată că adolescenții pe internet au găsit mai mult confort decât în viața reală. Persoanele intră online cu aceeași dorință de comunicare, vor să afle răspunsuri pe care se tem să le caute printre oamenii din realitate.

Comunicarea în mediul online a schimbat radical dinamica vieții personale a milioane de oameni. Paradoxal, împotriva „promisiunii” de socializare, realitatea virtuală a adus cu sine o izolare îngrijorătoare a persoanei în fața computerului, telefonului sau a tabletei și o retragere a acesteia din interacțiunea socială reală cu semenii. Deși are mii de prieteni virtuali, tânărul zilelor noastre se adâncește tot mai mult într-o singurătate neașteptată.

Pe internet, toate persoanele seamănă unele cu altele, totodată, aceste comunități sociale pot contribui într-o oarecare măsură la dezvoltarea abilităților de comunicare eficientă sau neeficientă. Utilizarea site-urilor de socializare și importanța comunicării nu stimulează numai capacitatea de a comunica, poate stimula și capacitatea de a căuta, a învăța și a cunoaște. Totodată, folosirea acestor site-uri poate constitui și un obstacol în comunicarea verbală, deoarece utilizatorii, nu își mai dezvoltă așa cum trebuie abilitățile de comunicare directă și eficientă. Uneori, ei adoptă stilul lapidar de comunicare folosit pe aceste site-uri. Potrivit psihologiei, o comunicare eficientă este cea care transmite un mesaj bine conturat în cuvinte bine alese, însoțite de un ansamblu de comportamente.

Din punctul de vedere al mediului social, el ne arată că ființa umană este adaptabilă și flexibilă, iar comportamentul este determinat de învățare, de studiu, și de contactele pe care individul le are de-a lungul procesului de maturizare. Oricare ar fi punctul de vedere, comunicarea este esențială pentru dezvoltarea normală a individului pe plan biologic și social. Deși rețelele de socializare facilitează comunicarea și accesul la diferite surse de informații, utilizarea în exces a

¹ Asistent universitar, grad didactic superior, psiholog, Institutul de Științe ale Educației, crap.psihologgherman@gmail.com

acestor mijloace de comunicare poate atrage după sine o serie de consecințe negative în planul dezvoltării emoționale sau sociale ale adolescentului.

2. Internetul – opinii și controverse

Psihologii atrag atenția că tinerii care își petrec din ce în ce mai mult timp pe internet se pot izola social sau chiar se pot îmbolnăvi de depresie. „Persoanele care își petrec un număr mare de ore surfând pe internet sunt mai predispuse de a suferi de depresie“, potrivit unui studiu britanic recent, publicat în revista „Psychopathology“. Psihologii de la Universitatea din Leeds susțin că au descoperit dovada „frapantă“ a faptului că acele persoane care folosesc internetul în mod excesiv dezvoltă un comportament compulsiv, având tendința să înlocuiască interacțiunile sociale din viața reală cu discuții online.

„Acest studiu întărește speculațiile potrivit cărora, utilizarea excesivă a internetului, care tinde să înlocuiască funcțiile sociale obișnuite ale indivizilor, ar putea fi asociată cu anumite afecțiuni psihologice, precum depresia și dependența“, a arătat datele unui studiu. Normele, modurile de viață și concepțiile se transmit doar prin socializare. Fiind necesare pentru o integrare a individului în grupurile din care face parte. O rețea de socializare este, general vorbind, o rețea de persoane cu scopuri comune. Rețelele de socializare din internet sunt numite și „rețele sociale“. Apariția acestor rețele de socializare satisface, practic o nevoie organică de comunicare pe *chat* virtual și aduce un aport calitativ și cantitativ enorm, în realizarea contactului dintre utilizatori.

Cele 17 reguli ale unei comunicări corecte, reguli extrase din cartea scrisă de Kate Keenan „Cum să comunicăm“. Normele de etichetă ale internetului în zilele noastre fac parte din normele sociale, obiceiuri și cultură. Internetul are propria cultură, iar regulile sale, *neticheta*, este reprezentată de norme culturale pentru actualizări de stare, mesaje de e-mail, setările de confidențialitate și liste.

Conform dicționarului: **Neticheta** (*Netiquette* /net-i-ket/)

1. *Codul social de comunicare într-o rețea.*

2. *Codul social și moral al internetului pe baza condiției umane și regula de aur a netichetei.*

3. *O filosofie de comunicare, eficiența pe internet, care utilizează convenții comune și norme, ca un ghid pentru norme și standard.*

Normele de bază ale netichetei sunt cele aplicate zi de zi pe internet și se stabilesc pentru a avea o comunicare eficientă unii cu ceilalți. Regula de aur a etichetei pe Internet, este de a trata pe alții, așa cum dorești să fii tratat. Fă pentru alții online, așa cum ai face pentru tine. Internetul înseamnă comunicare personală, deoarece este generat de o interfață de utilizator personală. E unu la unu, unu la mai mulți, comunicare în rețele diferite, cu permisiuni diferite, drepturi de acces, niveluri de securitate și moderatori.

Regula de aur permite utilizatorilor să fie ei înșiși, în aplicarea normelor de neticheta. Un utilizator poate modifica, lua în considerare sau aplica oricare norme de neticheta, în grade diferite, cum crede de cuviință, urmând în primul rând, regula de aur: ” Fă ceea ce trebuie.”

Pur și simplu, filosofia netichetei este de a fi civilizat (regula de aur), de a comunica eficient prin intermediul dispozitivelor electronice (regulamentul de bază), precum și de a respecta regulile. Regulile de neticheta nu se impun în mod necesar în conformitate cu normele cuprinse în acest articol, deoarece totul este situațional și trebuie adaptat. Acestea reprezintă fundamentul pentru tot. Aceste reguli pot fi folosite în orice domeniu să completeze regulile site-ului. Ele aduc ordinea socială pe un site cu reguli.

Astăzi, vom îndrepta cursorul spre comunicarea eficientă în mediul online. Comunicarea eficientă sau *10 reguli simple* pentru relații excelente în mediul online pentru adolescenți și nu numai pentru ei.

Regula 1: *Verificarea ortografică și corectarea mesajelor, în toate comunicările scrise pe internet, deoarece erorile pot diminua credibilitatea mesajului.*

Regula 2: *Nu scrie totul cu Caps Lock într-un text, deoarece este ca și cum ai țipa la cel care te citește.*

Regula 3: *Onestitatea este o neticheta bună, deoarece comunicațiile în rețea nu sunt valide fără ea. Fii sincer în profilurile tale și în alte comunicări, deoarece onestitatea creează cea mai bună experiență online.*

Regula 4: *Fii tu însuși online, pentru că nu ești anonim și alți utilizatori sunt oameni reali. Nu spune și nu fă online, lucruri pe care nu le-ai face în realitate, pentru că nu poți fi luat în serios, Imaginea ta online este importantă. N-o strica prin a fi altcineva decât ești.*

Regula 5: *Nu jigni și nu răspunde la jigniri, sau orice altceva ce reprezintă o insultă personală comunicată prin intermediul internetului. Normele netichetei vor să civilizeze internetul, deoarece acesta este codul de conduită socială.*

Regula 6: *Nu faceți spam și nu urmați link-uri de tip pop-up și spam-ul, deoarece acestea pot duce la viruși, spyware și malware.*

Regula 7: *Fii conservator în e-mailul trimis și liberal în e-mailul primit, deoarece calitatea este mai bună decât cantitatea.*

Regula 8: *Nu trimite e-mailuri noaptea târziu, deoarece aceasta poate pune în discuție stilul tău de viață.*

Regula 9: *Cumpăra de pe site-uri web securizate, deoarece acestea protejează informațiile tale.*

Regula 10: *Fii discret în tot ceea ce faci pe internet. Aceasta include crearea de profiluri pe rețelele sociale și postarea de comentarii.*

Curtoazia obișnuită și comportamentul politicos sunt etichete necesare pe internet, care arată respect pentru utilizatori, colegi și promovează o cybersferă pozitivă în care utilizatorii comunica eficient.

A fi amabil față de utilizatori, este o parte esențială a etichetei pe internet, deoarece contribuie la o mai bună relaționare în sfera cibernetică. Utilizatorii sunt mai fericiți, atunci când oamenii sunt amabili cu ei. Să fii amabil online, exprima regulă de aur a netichetei. Acest lucru este necesar pentru că utilizatorii să faciliteze o cybersferă pozitivă în cadrul lecțiilor petrecute în mediul online. Internetul a schimbat în mod spectaculos modul în care copiii interacționează cu lumea.

Ei au acces la un volum copleșitor de informații. Cu toate acestea, mediul online, pe lângă beneficiile evidente, comportă în lipsa unei informări corecte și a unei orientări adecvate, riscuri în fața cărora cei vulnerabili sunt în special copiii. În ultimul deceniu, evoluția utilizării Internetului de către copii a fost caracterizată prin două mari direcții, ambele punând în sarcina părinților și a cadrelor didactice un rol crucial în protecția copiilor împotriva riscurilor din mediul online:

- 1) *copiii accesează Internetul de la vârste din ce în ce mai mici;*
- 2) *tehnologia utilizată în acest sens a devenit mobilă și accesibilă oriunde și oricând.*

Cifrele din întreaga lume demonstrează că mulți dintre copiii sunt în măsură să folosească diferite dispozitive de accesare a Internetului și chiar o fac cu sau fără supravegherea părinților. La școală, inclusiv activitățile online cu caracter educațional pot avea ca urmare neplăcută apariția de imagini sau informații ilegale sau dăunătoare. Pentru a evita acest lucru, părinții trebuie să cunoască și să-i informeze pe copii asupra tehnicilor corecte de căutare și asupra procedurilor de apelare a serviciilor specializate.

3. Concluzii

Concluzionând, accesarea rețelilor de socializare rămâne la atitudinea fiecăruia. Deși, realitatea ne arată că acestea au devenit o necesitate în rândul tinerilor și nu numai. Având în vedere că, în prezent, sondajele indică din ce în ce mai mulți utilizatori ai rețelilor de socializare.

„Internetul îi leagă pe oamenii care sunt la depărtare, dar îi îndepărtează pe cei care trăiesc în același areal” (Josip Grgic).

Bibliografie

1. Goulston, Mark, *Cum sa comunicati ascultand*. București: Editura Amsta Publishing, 2013.
2. Graur, Evelina, *Tehnici de comunicare*. Cluj-Napoca: Editura Mediamira, 2001.
3. Iluț, Petru, *Sinele și cunoașterea lui*. Iași: Editura Polirom, 2001.
4. Charve, Shelle, Rose, *Cuvinte care schimbă minți*. București: Amaltea, 2006 .
5. <http://www.fluxymedia.com/evolutia-comunicarii-la-distanta/> (accesat 12 sept. 2022).

VALUE ORIENTATIONS AND ADOLESCENTS' PSYCHOSOCIAL ADJUSTMENT: CORRELATIONS AND INFLUENCES

ORIENTĂRILE VALORICE ȘI ADAPTAREA PSIHOLOGICALĂ A ADOLESCENȚILOR: CORELAȚII ȘI INFLUENȚE

Oxana PALADI¹

Abstract

The article presents the authors' conceptions regarding value orientations and psychosocial adaptation of personality; there are presented some results obtained in the carried out research with reference to the impact of value orientations on psychosocial adaptation in adolescence. There are briefly presented both, levels of manifestation of psychosocial adaptation in adolescence and priority value orientations (terminal and instrumental) for subjects who show a high level of psychosocial adaptation. At the same time, there are described indices of correlation coefficient regarding identification of the relationship between psychosocial adaptation and value orientations. The paper presents details regarding application of the linear regression method useful in verifying predictive, explanatory models in the research by which we determined to what extent value orientations influence psychosocial adaptation in adolescence.

Key words: *adolescent, psychosocial, adaption, method*

1. Introducere

Adaptarea psihosocială este dependentă de schimbările sociale care, în concepțiile autorilor J. P. Durand și R. Weil au la bază următorii factori explicativi: factorul demografic, progresul tehnic, valorile culturale și ideologiile. Rolul valorilor culturale este acela de a oferi cadre de referință, noi modele de organizare umană, oportunitatea reorganizării unui câmp cultural [4, p. 228]. Aspectele menționate sunt prioritare pentru sistemul educational în care se formează personalitatea. Bucun N., Guțu Vl. reliefând fundamentele psihologice ale educației subliniază că formarea unei personalități conforme idealului educațional presupune angajarea conștientă a teoriilor dezvoltării personalității (esența personalității; tendințele ei de dezvoltare; analiza factorială a componentelor și calităților personalității; caracterul dinamic și evolutiv al personalității); esența psihologică a educației (evidențierea obiectivelor, strategiilor, finalităților, factorilor social-psihologici de adaptare la condiții schimbătoare); cunoștințe despre particularitățile de vârstă și individuale ale personalității; raportul personalitate - societate (exigențele socialului în continuă dinamică constituie mecanismul dezvoltării și adaptării personalității, tendința către idealul educațional). Totodată printre obiectivele educației care sunt orientate spre atingerea mai multor finalități se regăsesc și următoarele: formarea axei valorice personale; formarea competențelor de adaptare la noile condiții în vederea satisfacerii nevoilor personale și sociale [3, p. 7-8].

2. Concepte și definiții

Conform concepțiilor autorului D. Cristea, valorile sunt principii generale de largă consensualitate care exprimă ceea ce este esențial și de prețuit în viață, în concordanță cu scopurile și idealurile unei comunități. La nivelul diferitelor tipuri de valori (morale, juridice, estetice,

¹ Doctor în psihologie, conferențiar universitar, Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, Republica Moldova.
paladi.oxana@mail.ru

politice, economice ș.a.) se obiectivează atât esența ființei umane, prin ceea ce reprezintă aspirație, idealitate și atitudine proiectivă, cât și rezultatele fundamentale ale practicii social-istorice. În consecință, valorile au atât o funcție cognitivă, cât și una structurant-formativă [2, p. 131].

Considerăm importantă cercetarea relației dintre orientările valorice și adaptarea psihosocială a personalității. În general, fenomenul adaptării este privit în mod tradițional în trei dimensiuni: 1. *proces* - când se studiază adaptarea ca proces, se iau în considerare schimbarea etapelor procesului, dinamica modificărilor componentelor emoționale, comportamentale și cognitive în timpul tranziției de la o etapă la alta. 2. *stare* - când vorbesc despre adaptare ca stare, înseamnă gradul de adaptare – dezadaptare a individului în acest moment. 3. *proprietate, calitate* - proprietatea este înțeleasă ca adaptabilitate, ca o caracteristică a unui individ: aici pot fi luate în considerare caracteristicile adaptive ale unei personalități, strategiile adaptative de comportament etc. Adaptarea psihosocială se distinge în mod tradițional printre alte tipuri de adaptare bazate pe localizarea mediului cu care interacționează individul. Caracteristicile mediului determină posibilitățile și natura interacțiunii, limitează formele de adaptare și stabilesc criteriile pentru succesul acestui proces [11, p. 9].

G. M. Andreeva (2001) consideră adaptarea psihosocială ca fiind interacțiunea individului și a mediului social, ceea ce duce la o relație adecvată între scopurile și valorile individului și ale grupului. Adaptarea, în opinia autoarei, are loc atunci când mediul social contribuie la realizarea nevoilor și aspirațiilor individului, servește la dezvăluirea individualității sale. Autorii Berezin, Nalceadjan (1988) subliniază că în înțelegerea fenomenului dat, locul central aparține ideii de implementare constantă a procesului de adaptare în prezența unor schimbări semnificative în sistemul „individ-mediul”, ceea ce ne permite să considerăm adaptarea ca un proces ciclic care asigură corespunderea activității psihice și comportamentului unei persoane cu cerințele mediului [apud 9, p. 7].

Analiza complexă a cercetărilor realizate ne-a convins de alegerea diferită a strategiilor de investigare, precum și a componentelor adaptării psihosociale. Cunoaștem că procesul de adaptare poate continua în diferite moduri, în funcție de condițiile de mediu care diferă în ceea ce privește evidențierea acestor doi parametri precum intensitatea modificărilor de mediu și frecvența acestora, iar în acest context, se distinge adaptarea la condiții extreme; la condițiile schimbate deja; la condiții permanente; la schimbarea condițiilor. Totodată evidențiem că în definirea conceptului sunt autori care vorbesc despre adaptarea psihosocială ca un tot întreg, ceea ce denotă că caracteristicile acesteia sunt complexe și îmbină în sine necesitatea de a corespunde cerințelor societății ținând cont de propriile trebuințe și orientări valorice. Autorii remarcă faptul că, în funcție de proprietățile psihologice individuale ale personalității, procesul de adaptare poate continua fie într-o formă activă cu scop, fie într-o formă pasiv-adaptativă.

Pornind de la analiza interpretativă a definițiilor existente cu referire la conceptul de adaptare psihosocială considerăm relevantă definiția conform căreia adaptarea psihosocială este un proces de interacțiune dintre individ și mediu care presupune schimbarea orientărilor valorice individuale în funcție de valorile sociale; presupune implicarea factorilor reglatori în determinarea unui sistem de valori individuale care contribuie la dezvoltarea potențialului adaptativ al personalității; presupune acomodarea la condițiile noi ale vieții în funcție de orientările valorice pentru o activitate eficientă. Considerăm că procesul de adaptare psihosocială al personalității adolescentului, în situații noi, este influențat de următoarele dimensiuni psihologice: orientări valorice, extraversiune / introversiune, neurotism, încredere în sine, curaj social, inițierea contactelor sociale, inteligență emoțională, locul controlului subiectiv, afirmarea de sine, motivare pentru succes, optimism, sociabilitate, voință, stima de sine, orientările sensului vieții [6, p. 232].

Analiza literaturii de specialitate a permis să concluzionăm că problema valorilor, a orientărilor valorice este multilateral cercetată în diferite ramuri ale științei. Un număr imens de cercetări propun diferite delimitări sociale ale sistemului de valori, ale componentelor valorilor, ale principiilor de organizare și funcționare, tipologiei, criteriilor de influență, modelelor de

sistematizări. De altfel, deosebit de valoroase sunt datele științifice cu privire la componența axiologică a structurii personalității.

În concepțiile autorului M. Rokeach, o proprietate importantă a valorilor este faptul că acestea sunt orientări în activitățile și comportamentul oamenilor [12]. C. Kluckhohn, C. Morris, E. Spranger definesc orientările valorice în calitate de concepte subiective ale valorilor propriu zise, o categorie de atitudini sau interese care ocupă o poziție relativ înaltă în structura ierarhică a reglementării activității personalității [apud 6]. În concepțiile autoarei J. V. Gorkaia, orientările valorice sunt cele mai generalizate și ierarhizate relații ale individului cu valorile acelei culturi în care s-a format această personalitate; - un sistem structurat, generalizat format din reprezentări valorice, care exprimă atitudinea subiectivă a personalității față de condițiile obiective ale vieții [10].

Autorii subliniază că menirea valorilor umane rezidă în asigurarea unui ansamblu de standarde pentru a direcționa eforturile noastre în satisfacerea necesităților și, pe cât este posibil, de a ne amplifica autoestimarea, adică a ne face autoimaginea percepută de noi și de alții corespunzătoare definițiilor, social și instituțional originale, ale moralității și competenței. Actualmente se resimte o criză în problema valorilor care este determinată de lipsa unor repere axiologice și a unei finalități clare a educației [5; 6].

Luând în considerație dimensiunile prezentate vom menționa că este relevantă definiția elaborată conform căreia orientările valorice reprezintă cea mai importantă componentă a structurii personalității care include experiența de viață acumulată pe parcursul dezvoltării sale, determină comportamentul și atitudinea față de lumea înconjurătoare precum orientarea scopurilor de autoperfecționare pentru (facilitarea adaptării psihosociale) adaptarea psihosocială optimă a individului [6, p. 231].

Dimensiunile prezentate cu privire la orientările valorice și adaptarea psihosocială a personalității reliefează interesul cercetătorilor față de această problemă care este influențată de diverse provocări societale contemporane.

3. Cercetare practică

În lucrarea data este prezentată o secvență din cercetarea realizată pe parcursul anilor 2018 – 2020, la subiectul impactului orientărilor valorice asupra adaptării psihosociale la vârsta adolescenței. La studiu au participat 2029 de adolescenți cu vârste cuprinse între 14 și 25 de ani, dintre care 753 sunt de gen masculin (37,1%) și 1276 sunt de gen feminin (62,9%).

În cadrul cercetării au fost utilizate următoarele instrumente psihometrice: 1. Ancheta psihosocială; 2. Testul orientărilor valorice (M. Rokeach - în abordarea autorului Leontiev, 1992 - variantă adaptată); 3. Chestionarul de diagnosticare a adaptării psihosociale (C. Rogers și R. Dymond); 4. Chestionarul de Personalitate Eysenck; 5. Metoda de studiere a încrederii în sine (V.G. Romek); 6. Testul pentru determinarea valorilor (M. C. Ianitskii); 7. Scala *Inteligenței Emoționale* (Schutte, Malouff *et. al.*); 8. Testul *Adaptabilitate / flexibilitate* (A. Chelcea); 9. Chestionarul *Locus control* (T. Pettijohn); 10. Scala afirmării de sine (C. Cungi și M. Rey); 11. Testul *Motivarea pentru succes/frică de eșec* (A. Rean); 12. Chestionarul *Cât de optimist sunteți?* (N. Mitrofan, L. Mitrofan); 13. Chestionarul *Sunteți o persoană sociabilă?* (C. Tocan, I. Dumitriu); 14. Chestionarul *Autoaprecierea voinței* (E. B. Rudensky); 15. Chestionarul *Stima de sine* (M. Rosenberg); 16. Testul *Orientarea sensului vieții* (A. Leontiev); 17. Chestionarul *Autoaprecierea adaptabilității psihologice* (N. P. Fetiskin); 18. Chestionarul *Autoaprecierea adaptabilității emoționale* (N. P. Fetiskin); 19. Chestionarul *Independență / influențabilitate* (S. Lecker) [7].

În continuare vom prezenta câteva secvențe cu referire la relația dintre orientările valorice și adaptarea psihosocială la vârsta adolescenței și anume pe dimensiunea influenței orientărilor valorice asupra adaptării psihosociale.

În contextul dat menționăm că au fost obținute diferite niveluri pentru metodele aplicate adolescenților, iar *Testul orientărilor valorice* (M. Rokeach, în abordarea autorului Leontiev, 1992 -

variantă adaptată) a permis identificarea ierarhiilor pentru valorile terminale și valorile instrumentale în funcție de punctajul acumulat pentru fiecare valoare. Subliniem că pentru adolescenții cu nivel înalt în adaptarea prihosociale prioritare sunt *valori terminale* precum sănătate, viață familială fericită, înțelepciunea vieții, dragoste, încredere în sine, viață activă, iar dintre *valorile instrumentale* prioritare sunt valorile educație, studii, responsabilitate, independență, curaj în susținerea opiniei proprii, a convingerilor, autocontrol.

Scopul *Chestionarului de diagnosticare a adaptării psihosociale* - elaborat de C. Rogers și R. Dymond este diagnosticarea complexă a manifestărilor psihologice care însoțesc procesul de adaptare socială și a *indicatorilor săi integrali* care sunt: 1. adaptarea, 2. acceptarea altora, 3. locul controlului, 4. acceptarea de sine, 5. confortul emoțional și 6. tendințele de dominare. Evidențiem că pentru primul indice general – adaptare psihosocială - dintre subiecții chestionați 53,9% prezintă nivel înalt de adaptare psihosocială; 45,1% dintre adolescenți prezintă nivel mediu de adaptare psihosocială, iar nivel scăzut de adaptare psihosocială - este caracteristic pentru 0,9% de subiecți, din întreg eșantionul. Pentru indicele general - *acceptarea de sine* nivel înalt prezintă 55,4% dintre adolescenți, nivel mediu – 41,9 %, iar nivel scăzut 2,6 % de adolescenți din întreg eșantionul. Rezultatele prezentate ne reliefează pentru *acceptarea celorlalți* următorii indici: nivel înalt prezintă 68,2% dintre adolescenți, nivel mediu – 31,4 %, iar nivel scăzut 0,4 % dintre adolescenți. Nivel înalt pentru factorul *confort emoțional* prezintă 88,7 % dintre adolescenți, nivel mediu – 10,9 %, iar nivel scăzut doar 0,4 % de adolescenți. Rezultatele prezentate pentru indicele general *internalitate* denotă că 9,4 % dintre adolescenți prezintă nivel înalt; 89,0 % prezintă nivel mediu, iar 1,6 % dintre subiecții chestionați prezintă nivel scăzut. Pentru factorul *tendințe de dominare* nivel înalt prezintă 16,5 % dintre adolescenți, nivel mediu – 55,9 %, iar nivel scăzut 16,5 % de adolescenți.

Conform ipotezei cercetării realizate adaptarea psihosocială a adolescenților este influențată de factorii psihosociali precum și de orientările valorice terminale și instrumentale. Există un număr mare de variabile cu o anumită influență asupra adaptării psihosociale a adolescenților, dar unele dintre aceste variabile sunt mai importante decât celelalte, astfel încât este utilă identificarea acelor variabile pentru o mai bună înțelegere a factorilor care pot conduce la creșterea sau descreșterea adaptării psihosociale.

În cercetarea realizată am fost interesați să verificăm dacă există o corelație dintre orientările valorice terminale și adaptarea psihosocială (indice general). În cazul nostru, dintre cele patru tipuri de coeficienți de corelație, am aplicat *Coeficientul de corelație Spearman p* (condiție de aplicare: o variabilă este cantitativă și alta este ordinală). Cunoaștem că scopul acestor tehnici este verificarea legăturii, a relației dintre două variabile, eventual controlând efectul unor variabile ce pot afecta relația dintre cele două supuse analizei [8]. Totodată menționăm că pentru interpretarea mărimii efectului sunt luate în considerație valorile de referință stabilite de Cohen.

4. Rezultate și interpretări

Analizăm existența unei corelații între ierarhizarea orientărilor valorice terminale de către adolescenți de la 1 la 18 (1= pe primul loc; 18 = pe ultimul loc - pentru valorile terminale: *viața activă, înțelepciunea vieții, sănătate, muncă interesantă, frumusețea naturii și a artei, dragoste, bunăstare materială, prieteni buni și fideli, apreciere socială, cunoaștere, viață productivă, dezvoltare continuă, distracții, libertate, viață familială fericită, fericirea altora, creație, încredere în sine*) în ceea ce privește orientările valorice terminale și adaptarea psihosocială (indice general). Analizând rezultatele prelucrării statistice conchidem că există o corelație negativă semnificativă dintre *adaptarea psihosocială* și evaluarea valorilor terminale *sănătate*, $\rho(2029) = -0,120^{**}$; $p = 0,001$; *cunoaștere*, $\rho(2029) = -0,048^{*}$; $p = 0,030$; *dezvoltare continuă*, $\rho(2029) = -0,118^{**}$; $p = 0,001$; *viață familială fericită*, $\rho(2029) = -0,052^{*}$; $p = 0,019$; *încredere în sine* $\rho(2029) = -0,064^{**}$; $p = 0,004$; ceea ce înseamnă că adolescenții care au un nivel al *adaptării psihosociale* ridicat au scoruri scăzute, fiind apreciate cu punctajul 1, 2, 3, la variabilele *sănătate; cunoaștere; dezvoltare continuă; viață familială fericită; încredere în sine* (aceste valori fiind pe primele locuri

în ierarhie) și invers. Amintim că un scor scăzut la variabila *sănătate* înseamnă valoare terminală prioritară (primele locuri în ierarhia orientărilor valorice). Așadar adolescenții care apreciază valorile *sănătate; cunoaștere; dezvoltare continuă; viață familială fericită; încredere în sine* înalt în ierarhie (locuri 1, 2, 3 din ierarhie) au o adaptare psihosocială (indice general) înaltă și invers.

În continuare, analizând rezultatele prelucrării statistice evidențiem că există o corelație pozitivă semnificativă dintre *adaptarea psihosocială* (indice general) și evaluarea valorilor terminale *frumusețea naturii și a artei*, $\rho(2029) = 0,152^{**}$; $p=0,001$; *distracții*, $\rho(2029) = 0,126^{**}$; $p=0,001$; *fericirea altora*, $\rho(2029) = 0,082^{**}$; $p=0,001$; *creație*, $\rho(2029) = 0,047^{*}$; $p=0,036$ - ceea ce înseamnă că adolescenții care au un nivel al *adaptării psihosociale* (indice general) ridicat au scoruri înalte (pe ultimele locuri în ierarhie) la variabilele *viața activă; frumusețea naturii și a artei; distracții; fericirea altora; creație* - și invers. Și în acest caz ne amintim că un scor înalt la variabilele menționate (*viața activă; frumusețea naturii și a artei; distracții; fericirea altora; creație*) înseamnă valoare terminală respinsă, neprioritară (ultimele locuri în ierarhie). Așadar adolescenții care apreciază valorile *viața activă; frumusețea naturii și a artei; distracții; fericirea altora; creație* înalt (pe ultimele locuri în ierarhie) au o adaptabilitate psihosocială înaltă și invers. Menționăm că nu au fost obținute corelații statistice dintre adaptarea psihosocială și orientările valorice terminale: *viața activă, înțelepciunea vieții, muncă interesantă, dragoste, bunăstare materială, prieteni buni și fideli, apreciere socială, viață productivă, libertate*.

În această ordine de idei în cercetarea realizată am fost interesați să verificăm dacă există o corelație dintre adaptarea psihosocială (indice general) și orientările valorice instrumentale. Și în acest caz am aplicat *Coeficientul de corelație Spearman ρ_s* cu scopul de a verifica legătura dintre variabile.

Analizăm existența unei corelații între ierarhizarea orientărilor valorice instrumentale de către adolescenți de la 1 la 18 (1 = pe primul loc; 18 = pe ultimul loc - pentru valorile instrumentale: *acuratețe, educație, exigențe înalte, energie de viață, executivitate, independență, intransigență față de sine și alții, studii, responsabilitate, raționalism, autocontrol, curaj în susținerea opiniei proprii și a convingerilor, voință, toleranță, viziuni largi, onestitate, eficacitate în activitate, delicatețe*) în ceea ce privește orientările valorice instrumentale și adaptarea psihosocială (indice general).

Analizând rezultatele prelucrării statistice determinăm că există o corelație negativă semnificativă dintre *adaptarea psihosocială* și evaluarea valorilor instrumentale *studii*, $\rho(2029) = -0,108^{**}$; $p = 0,001$; *responsabilitate*, $\rho(2029) = -0,075^{**}$; $p = 0,001$; *autocontrol*, $\rho(2029) = -0,064^{**}$; $p = 0,004$; *curaj și opinii proprii*, $\rho(2029) = -0,069^{**}$; $p = 0,002$; *eficacitate în activitate*, $\rho(2029) = -0,064^{**}$; $p=0,004$; ceea ce înseamnă că adolescenții care au un nivel al *adaptării psihosociale* (indice general) ridicat / înalt au scoruri scăzute la variabila *studii; responsabilitate; autocontrol; curaj și opinii proprii; eficacitate în activitate* - și invers. Amintim că un scor scăzut la variabila *studii; responsabilitate; autocontrol; curaj și opinii proprii; eficacitate în activitate* înseamnă valoare instrumentală prioritară (primele locuri). Așadar adolescenții care apreciază valorile *studii; responsabilitate; autocontrol; curaj și opinii proprii; eficacitate în activitate* înalt (pe primele locuri în ierarhie) au o adaptare psihosocială (indice general) înaltă și invers.

În continuare, analizând rezultatele prelucrării statistice determinăm că există o corelație pozitivă semnificativă dintre *adaptarea psihosocială* (indice general) și evaluarea valorilor instrumentale *acuratețe*, $\rho(2029) = 0,109^{**}$; $p=0,001$; *exigențe înalte*, $\rho(2029) = 0,051^{*}$; $p=0,022$; *intransigență față de sine și alții*, $\rho(2029) = 0,138^{**}$; $p=0,001$; *delicatețe*, $\rho(2029) = 0,099^{**}$; $p=0,001$ - ceea ce înseamnă că adolescenții care au un nivel al *adaptării psihosociale* ridicat au scoruri înalte (de ex. locurile 16, 17, 18 în ierarhie) la variabilele *acuratețe; exigențe înalte; intransigență față de sine și alții; delicatețe* - și invers. Și în acest caz ne amintim că un scor înalt la variabilele menționate (*acuratețe; exigențe înalte; intransigență față de sine și alții; delicatețe*) înseamnă valori instrumentale neprioritare (situate pe ultimele locuri în ierarhie). Așadar adolescenții care nu apreciază valorile *acuratețe; exigențe înalte; intransigență față de sine și alții; delicatețe*, acestea fiind pe ultimele locuri în ierarhie, au o adaptare psihosocială (indice general) înaltă și invers. În concluzie subliniem că nu au fost obținute corelații statistice dintre

adaptarea psihosocială și orientările valorice instrumentale: educație, energie de viață, executivitate, independență, raționalism, voință, toleranță, viziuni largi, onestitate.

În continuare vom prezenta detalii cu referire la aplicarea ecuației de predicție care este numită metoda regresiei liniare și care este utilă în verificarea unor modele predictive sau explicative în cercetare [1; 8]. Astfel, pentru cercetarea noastră este important să analizăm dacă orientările valorice ale adolescenților influențează adaptarea psihosocială. Respectiv, în acest caz, în calitate de variabilă independentă sunt orientările valorice. Tabelul 1 oferă primele informații asupra eficienței modelului de regresie aplicat.

Tabelul 1. Modelul de regresie liniară – valori terminale

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics	
					R Square Change	F Change
1	0,285 ^a	0,081	0,073	24,90641	0,081	9,881

În coloana a doua din tabelul 1 este prezentat coeficientul de corelație Pearson dintre variabila dependentă și variabila independentă și este notat prin R (este cunoscut și ca R multiplu sau coeficient de corelație multiplă, în cazul în care modelul conține mai mult de o variabilă independentă – conform modelului nostru). În interpretarea mărimii efectului ne vom ajuta de unele valori de referință stabilite de Cohen (1988) [8]. Cum $R = 0,285$ rezultă că între cele două variabile, orientările valorice terminale și adaptarea psihosocială, există o corelație cu mărimea efectului slabă. Evident, predicția este cu atât mai bună cu cât R este mai ridicat. Coeficientul R ne spune cât de bine se grupează datele noastre în jurul liniei de regresie. Dacă datele sunt îndepărtate față de linia de regresie, atunci predicția nu este prea bună, iar valoarea lui R va fi scăzută.

Coeficientul de determinare R^2 (*R Square*) = 0,081, ceea ce înseamnă că 8,1% din varianța variabilei dependente, poate fi explicată de varianța variabilei independente. În concluzie subliniem că, în cazul nostru, putem spune că 8,1% din varianța adaptării psihosociale a adolescenților poate fi explicată de orientările valorice terminale sau că orientările valorice terminale a adolescenților influențează în proporție de 8,1% adaptarea psihosocială a adolescenților.

Coeficientul R^2 este de obicei mai mare comparativ cu coeficientul R^2_{ajustat} (*Adjusted R Square*), fiind influențat de variabilele independente supuse analizei (în regresia multiplă) și volumul eșantionului, are în vedere cea mai bună linie de regresie obținută pe baza rezultatelor din eșantion. Cum și pe noi ne interesează generalizarea rezultatelor asupra populației, R^2_{ajustat} este un estimator mult mai bun. Respectiv, în cazul nostru, $R^2_{\text{ajustat}} = 0,073$, diferența fiind minimă, comparativ cu R^2 . În cazul dat vom spune că, în general, orientările valorice terminale influențează în proporție de 7,3% adaptarea psihosocială a adolescenților.

Testul F din tabelul ANOVA obținut verifică dacă linia de regresie este semnificativ diferită de 0, adică dacă predicția pe care o facem este mai bună decât cea bazată pe șansă, pe întâmplare. Conform rezultatelor $F = 9,881$ este semnificativ ($p < 0,001$), rezultă că este foarte puțin probabil ca rezultatele noastre să apară într-o eroare de eșantionare.

Cu referire la impactul orientărilor valorice instrumentale, conform rezultatelor obținute, conchidem că coeficientul de determinare R^2 (*R Square*) = 0,069, ceea ce înseamnă că 6,9% din varianța variabilei dependente, poate fi explicată de varianța variabilei independente. Și în acest caz subliniem că, 6,9% din varianța adaptării psihosociale a adolescenților poate fi explicată de orientările valorice instrumentale sau că orientările valorice instrumentale ale adolescenților influențează în proporție de 6,9% adaptarea psihosocială a adolescenților. Cum $R = 0,262$ rezultă că între cele două variabile, orientările valorice instrumentale și adaptarea psihosocială, există o corelație slabă.

Similar situației descrise anterior vom evidenția că pentru generalizarea rezultatelor asupra populației, R^2_{ajustat} care este un estimator mult mai bun, în cazul orientărilor valorice instrumentale, $R^2_{\text{ajustat}} = 0,061$, diferența fiind minimă, comparativ cu R^2 .

În cazul dat vom spune că, în general, orientările valorice instrumentale influențează în proporție de 6,1% adaptarea psihosocială a adolescenților. Sumarizând rezultatele prezentate subliniem că orientările valorice denotă un impact cu mărimea efectului slabă asupra adaptării psihosociale a adolescenților.

5. Concluzii

În concluzie menționăm că analiza literaturii de specialitate a permis să evidențiem că mai mulți autori consideră adaptarea psihosocială ca fiind interacțiunea individului și a mediului social, ceea ce duce la o relație adecvată între scopurile și valorile individului și ale grupului. Cercetarea factorilor reglatori ai adaptării psihosociale cu focalizare pe tână generație sugerează unele idei de modernizare în plan educațional, valorico-atitudinal și comportamental. Aceste dimensiuni contribuie eficient la procesul de adaptare psihosocială a personalității vizând și dimensiunea de autorealizare. De altfel, datele prezentate au permis să determinăm diverse corelații semnificative dintre adaptarea psihosocială și orientările valorice terminale și instrumentale. În conformitate cu rezultatele obținute orientările valorice terminale și instrumentale denotă impact asupra adaptării psihosociale a adolescenților doar că acest impact este cu mărimea efectului slabă. Totodată cercetarea realizată oferă oportunitatea de a elabora un model explicativ al relației orientărilor valorice cu adaptarea psihosocială la vârsta adolescenței.

Bibliografie

1. Clocotici, V.; Stan, A. *Statistică aplicată în psihologie*. Iași: Polirom, 2001, 291 p.
2. Cristea, D. *Tratat de psihologie socială*. București: Editura Trei, 2015. 1027 p.
3. Guțu, Vl.; Bucun, N. et. al. Concepția Educației în Republica Moldova. În: *Studia Universitatis Moldaviae*, Seria: Științe ale Educației (Pedagogie, Psihologie), USM, nr. 5 (25), 2009, p. 5-16. ISSN 1857-2103.
4. Neculau, A. *Psihologie socială: aspecte contemporane*. Iași: Polirom, 1996, 485 p.
5. Paladi, O. *Conștiința de sine și sistemul de valori ale adolescentului*. Chișinău: Print-Caro, 2013. 223 p. ISBN 978-9975-48-061-1.
6. Paladi, O. *Orientările valorice și adaptarea psihosocială la vârsta adolescenței: abordări teoretice*. Monografie; coordonator științific: N. Bucun; Ministerul Educației și Cercetării, Institutul de Științe ale Educației. Chișinău: Print-Caro SRL, 2021. 261 p. ISBN 978-9975-48-190-8.
7. Paladi, O. Profilul personalității adolescentului din perspectiva orientărilor valorice. În: *Revista de Psihologie a Academiei Române*, București, nr. 4, 2021. p. 102-106. Cod CNCIS: 579, Categoria B+, ISSN 0034-8759; eISSN 2344-4665.
8. Popa, N.-L.; Antonesei, L.; Labăr A.-V. *Ghid pentru cercetarea educației. Un „abecedar” pentru studenți, masteranzi, profesori*. Iași: Polirom, 2009. 189 p. ISBN 978-973-46-1279-6.
9. Achimenco, A.C. Conceptul de adaptare, criteriile și mecanismele procesului de adaptabilitate. În: *Adaptarea personalității în lumea modernă*. Saratov: «Nauca», 2011. Nr. 3. 110 p.: ISBN 978-5-9999-0811-7.
10. Goricaia, J.V. *Psihologia valorilor*. Samara: Ed. «Universitatea din Samara», 2014. 92 p.
11. Melnicova N.N. *Adaptarea psihosocială: Indicații metodice*. Celeabinsc: Ed. IuUrGu, 2002. 34 p.
12. Rokeach, M. *Introduction in: Understanding Human Value. Individual and Societal*. New York: The Free Press, 1979.

INCLUSION TRAINING - A KEY FACTOR IN CHANGING TEACHERS' ATTITUDES

FORMAREA PROFESIONALĂ ÎN DOMENIUL INCLUZIUNII - FACTOR DETERMINANT ÎN SCHIMBAREA ATITUDINII PROFESORILOR

Maria GEORGESCU¹

Abstract

According to international and national laws, children with disabilities must learn alongside their peers without special educational needs, and their special needs must be met through the use of individualized educational plans and supplementary services.

Most special education children have historically been educated in segregated environments such as self-contained classrooms, clustered locations and separate day schools. This process can be reversed when the focus is on education in the least restrictive environments.

In this paper we aim to review several studies of mainstream and special education teachers' practices regarding the inclusion of all children in a mainstream environment, and the changes in teachers' attitudes that occur as a result of their participation in professional development activities.

Mainstream and special education teachers working in the public education system participated in various information sessions and in-service training on the inclusion of children with special needs in mainstream education. They were interviewed before and after the training. The majority showed more favourable attitudes towards inclusion after the training programmes. All respondents considered it very important that all staff in the educational establishment are involved in inclusion, with adequate professional training of teaching staff and services appropriate to the needs of the children being key to successful inclusion.

Keywords: education, inclusion, special needs, training

JEL: I 21

1. Introducere

În România, în conformitate cu Legea Nr. 448 din 6 decembrie, 2006 privind protecția și promovarea drepturilor persoanelor cu handicap, cu modificările și completările ulterioare, Secțiunea a 2-a, Art. 15, „persoanele cu handicap au acces liber și egal la orice formă de educație, indiferent de vârstă, în conformitate cu tipul, gradul de handicap și nevoile educaționale ale acestora”. Legea a fost elaborată pentru a extinde drepturile copiilor cu handicap și prevede în mod clar, la articolul 16, că:

„(1) Educația persoanelor cu handicap este parte integrantă a sistemului național de învățământ, coordonat de Ministerul Educației Naționale.

(2) Educația persoanelor cu handicap se realizează prin:

- a) învățământul de masă; b) învățământul special integrat, organizat în învățământul de masă;
- c) învățământul special; d) învățământul la domiciliu sau pe lângă unitățile de asistență medicală;
- e) alte variante educaționale.

(3) Copiii și tinerii cu handicap și/ sau cu cerințe educative speciale integrați în învățământul de masă, beneficiază de suport educațional prin cadre didactice de sprijin și itinerante, de la caz la caz”. De asemenea, conform Art. 19, autoritățile publice au obligația la lit. e) „să sprijine pregătirea cadrelor didactice în vederea adaptării practicilor educaționale pentru elevii cu handicap din grupe sau clase de învățământ obișnuit”.

¹ Doctoral student UPS "Ion Creangă" from Chișinău, school counselor, Valcea County Resource and Educational Assistance Center, România, alinageorgescu28@gmail.com

În ultimii ani, părinții copiilor speciali au dreptul să aleagă forma de învățământ dorită pentru copiii lor, dar, din păcate, sistemul de învățământ de masă încă nu este pregătit să realizeze o integrare deplină a copiilor cu dizabilități și/ sau cerințe educaționale speciale din mai multe cauze, printre care enumerăm: numărul mare de elevi la clasă, lipsa personalului specializat: cadre didactice de sprijin, consilieri școlari, profesori logopezi, lipsa spațiilor adecvate, lipsa formării profesionale a cadrelor didactice în domeniul incluziunii.

2. Educația incluzivă

În SUA, legea privind educația persoanelor cu dizabilități (*The Individuals with Disabilities Education Act* - IDEA), secțiunea 504, prevede că fiecare copil are dreptul de a primi o educație gratuită și adecvată. Legea privind educația copiilor cu handicap din 1975 (PL 94-142) a fost aprobată pentru a extinde drepturile acestor copii și menționează că elevii și copiii cu dizabilități trebuie să fie educați într-un mediu cât mai puțin restrictiv, alături de colegii fără handicap și nu trebuie scoși din mediul educațional obișnuit dacă nevoile lor pot fi satisfăcute prin utilizarea de programe individualizate și servicii suplimentare. De altfel, este bine cunoscut faptul că cei mai mulți copii cu handicap și/ sau cerințe educaționale speciale au fost educați în medii segregate, cum ar fi săli de clasă autonome, locații grupate și școli de zi separate. Acest proces poate fi inversat atunci când accentul se pune pe educația în medii cât mai incluzive și cât mai puțin restrictive.

Incluziunea este o filozofie care vine cu principii specifice educației pentru toți: drepturi egale, unicitate, diversitate, acces și participare pentru toți copiii din comunități. Presupune educarea copiilor cu dizabilități și/ sau cerințe educaționale speciale și a colegilor lor tipici în același cadru și/ sau într-un mediu cu cât mai puține restricții, prin utilizarea la maximum a resurselor existente, mai ales a resurselor umane.

Cu toate acestea, această filozofie a incluziunii este respinsă de către mulți profesori din motive diverse: lipsa informațiilor despre cerințele educaționale speciale, lipsa pregătirii specifice, teama de eșec, lipsa de implicare, dezinteres. Atât cadrele didactice din învățământul special, cât și cele din învățământul de masă trebuie să fie pregătite pentru această schimbare care este inevitabilă. Profesorii trebuie să înțeleagă ce înseamnă cu adevărat incluziunea, de asemenea, ei trebuie să fie pregătiți să lucreze în cooperare cu ceilalți profesori pentru a educa toți elevii, în același cadru, în funcție de nevoile pe care aceștia le au.

S-a constatat că atunci când educatorii au fost instruiți în tehnici de educare a copiilor cu nevoi speciale și de împărtășire a responsabilităților cu alți educatori, aceștia au avut o schimbare pozitivă de atitudine. Profesorii din învățământul de masă și din învățământul special au fost mult mai receptivi când au înțeles că ideologia din spatele incluziunii presupune ca tot ceea ce este necesar copilului cu dizabilități pentru succesul său va fi oferit în același cadru cu colegii lor fără dizabilități. Această acceptare s-a bazat pe faptul că educatorii au avut roluri clar definite și sisteme de sprijin adecvate. Astfel, s-a ajuns la concluzia că nu toți copiii pot fi educați în același cadru la anumite materii și că nu este nevoie de asistență specială permanent pentru a avea succes. Cu toate acestea, unii educatori au privit această practică ca pe o responsabilitate suplimentară pentru ei și, prin urmare, au avut o atitudine reticentă la incluziune.

Într-un raport (1993), Consiliul de învățământ din Chicago a definit incluziunea ca fiind o filozofie a comunităților școlare care are ca scop includerea tuturor copiilor, indiferent de dizabilități, în mediul educațional obișnuit. În cadrul acestui model, serviciile de educație specială sunt reorganizate și furnizate în colaborare cu profesorul de educație obișnuită și implementate numai după ce au avut loc o planificare și o formare semnificativă și cu respectarea procedurilor stabilite în planurile educaționale individualizate. S-a constatat că, atunci când nu au avut loc o planificare și o formare corespunzătoare, s-au raportat rezultate negative în ceea ce privește atitudinea cadrelor didactice față de incluziune. Margaret Wang (1985) a rezumat bine situația, bazându-se pe modelul mediului de învățare adaptiv (*Adaptive Learning Environment*), ea afirmând că incluziunea necesită fuziunea educației speciale și a educației obișnuite într-un sistem care va fi

avantajos pentru toți elevii. Incluziunea este un sistem holistic de sprijin educațional pentru elevul cu dizabilități, copiii plasați în mediul educațional normal fiind integrați sau incluși în programul obișnuit. Acest lucru oferă câteva avantaje evidente: împiedică stigmatizarea care vine din plasarea în condiții de segregare, crește stima de sine a elevilor, reduce sentimentul de izolare, îmbunătățește abilitățile sociale, încurajează prietenii între colegi, expune elevii la un curriculum mai bogat și mai divers și le permite elevilor să învețe de la colegi (Blackman 1992; Peck Donaldson și Pezzole citați în Wheller, 1991; Putman, 1992).

3. Studii și cercetări privind incluziunea

De-a lungul timpului, s-au efectuat mai multe studii privind atitudinile educatorilor din învățământul de masă și din învățământul special față de incluziunea copiilor în mediul de educație obișnuită, indiferent dacă au sau nu dizabilități, precum și schimbările de atitudine care au loc ca urmare a activităților de dezvoltare profesională a personalului din școală.

Beverly Rainforth a realizat un studiu privind efectele incluziunii depline asupra profesorilor din învățământul obișnuit într-o școală din Johnson City, New York. Elevii cu dizabilități de învățare au fost integrați treptat în clasele obișnuite pe o perioadă de cinci ani, începând de la nivelul grădiniței. Percepțiile profesorilor au fost identificate prin intermediul unor interviuri semistructurate, al unui chestionar, al observației directe și al analizei datelor. Profesorii au exprimat și au demonstrat în mod covârșitor efecte pozitive ale integrării. Atitudinile și practicile acestora au fost organizate în următoarele unsprezece teme: (1) predarea și învățarea despre dizabilități, (2) curriculum și materiale, (3) succesul pentru toți, (4) rezolvarea problemelor în colaborare, (5) așteptările privind incluziunea, (6) echipele, (7) evaluarea elevilor și programele educaționale individualizate, (8) flexibilitatea, (9) acceptarea și/ sau gestionarea diverselor situații/ provocări din partea elevilor cu dizabilități care pot interfera cu instruirea, dar care nu sunt ușor de rezolvat, (10) stresul și (11) responsabilitatea. Studiul a concluzionat că incluziunea nu a produs efecte complet noi, ci mai degrabă a amplificat sau a generalizat atitudini, filosofii și practici care existau deja în școală (Rainforth, 1992).

Bang, Myong-Ye și alții (1993) au constatat că factorii ce au legătură cu utilizarea strategiilor de instruire care facilitează incluziunea elevilor cu deficiențe moderate și severe în clasele de educație generală au fost disponibilitatea profesorilor de educație generală de a colabora cu profesorii de educație specială și au inclus sprijinul directorilor de școli. Fishbaugh & Gum (1994) au constatat că atunci când toți elevii din învățământul special au fost plasați în clase de învățământ obișnuit la Școala Elementară Garfield și profesorii din învățământul special au început să colaboreze cu profesorii din școală, rezultatele testelor de performanță au demonstrat achiziții consistente ale elevilor din învățământul normal. Progresul elevilor din învățământul special, în ceea ce privește atingerea scopurilor și obiectivelor stabilite în planurile educaționale, s-a realizat prin atingerea obiectivelor anuale în majoritatea cazurilor, cu excepția unuia sau a două, și un câștig fenomenal de doi sau trei ani în mai multe cazuri.

Un studiu de cercetare efectuat de Boyer & Bandy (1993) cu profesori din Columbia Britanică a dat următoarele rezultate: dintre cei o sută treizeci de profesori chestionați, 30 de profesori și 100 de studenți viitori profesori, profesorii cu experiență au fost cei mai îngrijorați de gradul de finanțare pentru elevii cu nevoi speciale în cadrul programelor de incluziune. Studenții au fost cel mai mult preocupați de serviciile de sprijin și de personalul din școală, de adecvarea pregătirii și a formării profesionale în ceea ce privește specializarea.

Burrello & Wright (1993) au efectuat un studiu privind predarea prin cooperare pentru integrarea în învățământul de masă a tuturor elevilor din învățământul special și elevilor aflați în diverse situații de risc, inclusiv a elevilor cu tulburări de comportament. În urma unei instruirii extinse a personalului, după al doilea an, toate cadrele didactice au evaluat programul ca fiind pozitiv. Componentele cheie ale programului au inclus munca în echipă, învățarea prin cooperare, asumarea în comun a responsabilității pentru integrarea elevilor, practici de predare eficiente și

dezvoltarea abilităților profesorilor de adaptare și modificare a curriculumului pentru a răspunde nevoilor elevilor.

Thompson (1992) a realizat un program de formare de opt luni, conceput pentru a schimba atitudinea profesorilor față de elevii cu dificultăți de învățare integrați în învățământul secundar și pentru a influența atitudinea acestora față de includerea acestor elevi în clasele lor. Inițial, profesorii erau confuzi cu privire la diagnosticele diverse ale elevilor: tulburări specifice de învățare, dizabilități emoționale și comportamentale, retard mintal etc. De asemenea, ei nu înțelegeau conținuturile din Legea publică 94-142, ce sunt planurile educaționale individuale, modificările permise în clasă pentru elevii cu nevoi speciale și nici responsabilitățile lor legale. Pe măsură ce profesorii au dobândit cunoștințe de bază, din procentul inițial de 40% care aveau o atitudine pozitivă față de elevii atipici, s-a ajuns la un procent de 80% din numărul de cadre didactice la care s-au înregistrat schimbări de atitudine.

Jack Mayhew (1994) a implementat un proiect finanțat din fonduri federale la Universitatea din Utah, unde a studiat nivelul colaborării între studenții viitori profesori de educație obișnuită și cei de educație specială. Studenții de educație generală au participat la cursul de formare *Sprijin pentru elevii diferiți (STEP)*. Acest curs a oferit o înțelegere fundamentală a particularităților, a tehnicilor de integrare și a colaborării profesionale. Studenții din patru departamente educaționale de educație specială au participat la cursul *Parteneriatul educațional (SPED)* și s-au angajat în activități de colaborare pe parcursul a două trimestre academice, în timp ce lucrau cu elevi aflați în situații de risc sau dizabilități din școlile publice. Un chestionar care cuprindea informații demografice, atitudinea față de elevii integrați și percepția propriilor cunoștințe și a capacității de a lucra cu elevii cu dizabilități a fost administrat la treizeci și cinci de absolvenți de învățământ primar care au urmat cursul *SPED* și la nouă absolvenți de învățământ special care au urmat cursul *STEP*, înainte și după terminarea cursului. Un al treilea grup de paisprezece absolvenți de învățământ secundar care nu au fost obligați să urmeze cursuri de educație specială a primit doar un post-test. Grupul *SPED* a obținut un câștig semnificativ de la pretest la post-test pentru instrumentul total, dar nu și grupul *STEP*. Atât grupul *SPED*, cât și grupul *STEP* au prezentat creșteri semnificative la post-test în ceea ce privește abilitățile și baza de cunoștințe. Nu au existat diferențe între cele trei grupuri în ceea ce privește atitudinile față de elevii cu dizabilități integrați.

Studiul lui Elizabeth Pearman și alții (1992) a analizat convingerile și atitudinile personalului din districtele școlare din Colorado. Cercetările au arătat că există o diferență semnificativă între atitudinile personalului didactic din învățământul primar față de cel secundar: personalul din învățământul secundar a simțit nevoia de mai mult timp pentru planificarea instruirii prin cooperare și problemele legate de incluziune au creat tensiuni în rândul personalului.

Într-un studiu similar, Ross & Wax (1993), printr-un sondaj și un interviu de monitorizare, au constatat că opiniile cadrelor didactice cu privire la includerea elevilor într-un program cu toată clasa, pe parcursul unei zile întregi, nu erau favorabile. Toți profesorii erau nemulțumiți că au primit responsabilități suplimentare fără a li se oferi sprijinul tehnic și administrativ necesar. Erau cel mai mult îngrijorați de lipsa lor de cunoștințe despre dificultățile specifice de limbaj/ învățare, de nevoia lor nesatisfăcută de identificare a strategiilor de predare eficiente, de absența colaborării cu profesorii de educație specială, precum și de lipsa timpului de planificare și a ajutorului la clasă.

Allan Bain și Howard Farris au efectuat un studiu privind atitudinile profesorilor față de includerea elevilor pentru formarea abilităților sociale în programul școlar și au constatat că 82% dintre profesori au susținut incluziunea, dar au arătat o lipsă de dorință de implicare atunci când respondenții au fost categorisiți în funcție de domeniul de studiu din școala în care predau.

4. Efectele formării profesionale în domeniul incluziunii asupra atitudinii cadrelor didactice

Un studiu cu rezultate concludente este cel derulat de către Mary Dickens-Smith, profesor la Școala Publică din Chicago, care a măsurat efectele formării în domeniul incluziunii asupra

atitudinilor profesorilor față de integrarea elevilor cu dizabilități și/ sau cerințe educaționale speciale. La cercetare au participat profesori din învățământul special și profesori din învățământul de masă care lucrau pentru sistemul de învățământ public din Chicago (Illinois) și care au participat la o sesiune de formare continuă privind incluziunea. Ei au primit un chestionar înainte și după formare. Majoritatea profesorilor, atât din învățământul special, cât și din învățământul normal, au arătat atitudini mai favorabile față de incluziune după formarea în domeniu. Profesorii din învățământul special au arătat o creștere a atitudinii la 8 din cele 12 întrebări, au rămas neutri la 3 întrebări și au arătat o ușoară scădere la o întrebare. Profesorii din învățământul normal au arătat o schimbare pozitivă a atitudinii la 11 din cele 12 întrebări și o scădere la 1 întrebare. Atât cadrele didactice din învățământul normal, cât și cele din învățământul special au prezentat cea mai mare schimbare la o întrebare care se referea la necesitatea ca toți profesorii și personalul unității de învățământ să se implice în incluziune.

Populația participantă la acest studiu a fost compusă din două sute de profesori care lucrau pentru sistemul școlar public. O sută au fost profesori de educație specială și o sută profesori de educație obișnuită, dintre care 22 de bărbați și 178 de femei. Treizeci de profesori de educație specială care au participat la cursuri de formare continuă au fost selectați aleatoriu pentru eșantion.

Chestionarul care conținea douăsprezece întrebări a fost distribuit la o sută de profesori de educație specială înainte de sesiunea de formare continuă. Li s-a cerut să completeze din nou, același chestionar, după formare. Aceeași procedură a fost urmată cu o sută de profesori de educație obișnuită, pe măsură ce seoseau la instruire în domeniul incluziunii. S-a folosit un design pretest - post-test cu un singur grup. Instrumentul utilizat a fost un chestionar format din douăsprezece elemente preluate din *"Inclusion/ Integration. Training Sessions Participants Survey, Illinois Educational Services Center Six - Serving District 299 CPS, în colaborare cu The Department of Special Education and Pupil Support Services, 1993 - 1994 School Year"*. Chestionarul a inclus următorii itemi: 1. Am un nivel ridicat de înțelegere a incluziunii/ integrării. 2. Un efort de cooperare între învățământul obișnuit și profesorii de educație specială va reduce etichetarea și repartizarea inutilă a elevilor. 3. Colaborarea profesională va elimina barierele în calea reușitei cu care se pot confrunta elevii cu cerințe educaționale speciale și/ sau dizabilități în cadrul clasei obișnuite. 4. Scopul incluziunii/ integrării ar trebui să fie acela de a apropia profesorii din învățământul normal și profesorii din învățământul special de conceptul de predare eficientă pentru toți elevii. 5. Instituțiile de formare a cadrelor didactice ar trebui să implice toți profesorii în procesul de incluziune/ integrare. 6. Acest atelier îmi va crește/ mi-a crescut cunoștințele și înțelegerea incluziunii/ integrării în ceea ce privește elevii cu educaționale speciale și/ sau dizabilități. 7. Acest atelier îmi va crește/ mi-a crescut cunoștințele și înțelegerea incluziunii/ integrării în ceea ce privește elevii din clasele obișnuite. 8. Profesorii din învățământul normal și cei din învățământul special trebuie să colaboreze pentru a planifica adaptările curriculare. 9. Profesorii din învățământul normal și cei din învățământul special trebuie să colaboreze pentru a îmbunătăți disciplina în clasă și pentru a reduce numărul de elevi din învățământul special care sunt incluși în programe educaționale de reducere a tulburărilor de comportament. 10. Ar trebui să existe o combinație de servicii educaționale pentru a implementa cu succes incluziunea/ integrarea. 11. În cele din urmă, toți profesorii și administratorii ar trebui să fie implicați în procesul de incluziune/ integrare. 12. Conceptul de incluziune/ integrare poate fi implementat cu succes chiar dacă nu participă toți profesorii din învățământul normal. Răspunsurile au avut patru niveluri pe scala Likert: 4= Acord puternic, 3=Acord, 2=Dezacord, 1=Dezacord puternic.

Testul t cu design de rotație a grupurilor a fost utilizat la nivelul de 0,05 pentru a determina dacă există vreo diferență statistică între pre și post-test. S-a efectuat un test asupra scorurilor de la pretest și post-test pentru a determina dacă există o corelație semnificativă din punct de vedere statistic. Datele au arătat că majoritatea profesorilor din cadrul studiului, atât cei din învățământul special cât și cei din învățământul normal, sunt de acord că dezvoltarea profesională a personalului este cheia succesului incluziunii. Cei mai mulți dintre ei au avut o schimbare de atitudine pozitivă în ceea ce privește incluziunea după ce au beneficiat de formarea continuă.

De la pretest la post-test, profesorii de educație specială au arătat o creștere a atitudinii pozitive față de incluziune la opt din cele douăsprezece întrebări. Aceștia au rămas neutri la trei întrebări, dar s-a observat o ușoară scădere a scorului post-test la una din întrebări. Profesorii din învățământul normal au arătat o schimbare pozitivă a atitudinii la unsprezece din cele douăsprezece întrebări după încheierea cursului de formare privind incluziunea. Singura întrebare la care s-a înregistrat o scădere a scorului se referea la conceptul de incluziune care ar putea avea succes fără participarea profesorilor din învățământul normal. Alte date care au fost analizate au raportat că profesorii au rămas rezervați față de includerea elevilor cu dizabilități în învățământul de masă.

Întrebările șase și șapte ale chestionarului se refereau la mecanismul studiului și mai puțin la atitudinile față de incluziune. Aceste întrebări s-au clasat pe locurile opt și unsprezece în chestionarul la care au răspuns profesorii din învățământul de masă și pe locurile zece și doisprezece în chestionarul la care au răspuns profesorii din învățământul special.

Atât cadrele didactice din învățământul normal, cât și cele din învățământul special au arătat cea mai mare schimbare de atitudine la întrebarea unsprezece, care se referea la necesitatea ca toți profesorii și administratorii să se implice în incluziune.

Chestionarul pre-test – post-test, atât pentru profesorii de educație specială, cât și pentru profesorii de educație obișnuită, s-a dovedit a fi semnificativ din punct de vedere statistic la un nivel de 0,05. Același rezultat a fost obținut și la analiza post-test, comparând scorurile obținute ale celor două categorii de profesori. În plus, majoritatea răspunsurilor care au fost analizate au raportat aceleași rezultate pozitive în ceea ce privește atitudinea profesorilor față de incluziune.

5. Concluzii

Toți cercetătorii amintiți au constatat că, în cazul unei dezvoltări și al unui sprijin adecvat al personalului, atitudinea educatorilor față de incluziune a fost pozitivă, chiar și atunci când incluziunea nu era acceptată înainte de formare. Cu toate acestea, unii cercetători au găsit rezultate negative față de incluziune. Considerăm că sunt necesare mai multe cercetări care să facă o distincție clară între incluziune și integrare. Tuturor educatorilor trebuie să li se reamintească faptul că, deși incluziunea nu este o lege, legea afirmă că toți copiii ar trebui și au dreptul de a fi educați în cel mai adecvat mediu.

Literatura de specialitate privind formarea în domeniul incluziunii a arătat că profesorii au dezvoltat o schimbare de atitudine pozitivă față de incluziune ca urmare a parcurgerii unor programe de formare profesională în domeniu. În proporție de trei la unu, cercetările privind incluziunea susțin ideea că dezvoltarea personalului este componenta cheie în acceptarea copiilor cu dizabilități în mediul de învățare obișnuit. Cadrele didactice care nu sunt deloc entuziaste înainte de formare pentru incluziune, devin mai deschise la această idee după ce înțeleg rolul și așteptările în acest proces. Prin formare profesională adecvată în domeniu, teama de incluziune este eliminată în mare măsură și atitudinile pozitive sunt dezvoltate atât pentru profesorul de educație specială, cât și pentru cel de educație obișnuită.

Considerăm că este necesar să se continue cercetarea privind atitudinea profesorilor față de incluziune, cu întrebări deschise. Acest lucru ar putea scoate la iveală mai multe informații utile privind adevăratele sentimente ale acestora. Schimbările de atitudine sunt necesare pentru a oferi sprijinul necesar copiilor cu dizabilități. Deoarece cercetările par să susțină o atitudine pozitivă atunci când profesorii sunt instruiți și bine pregătiți, autoritățile ar trebui sensibilizate să aloce mai mulți bani pentru dezvoltarea profesională a personalului care să contribuie la succesul elevilor pe termen lung.

În final, considerăm că dezvoltarea profesională a personalului didactic este cheia succesului incluziunii. Dezvoltarea echipei este un aspect esențial, deoarece atât profesorii din învățământul normal, cât și cei din învățământul special vor trebui să lucreze împreună. Profesorilor obișnuiți le trebuie dezvoltate strategii de abordare a copiilor speciali pentru a preveni teama de necunoscut.

Atât profesorul obișnuit, cât și cel de educație specială trebuie să-și înțeleagă pe deplin responsabilitățile și rolurile în procesul de incluziune. Acest lucru poate fi realizat numai printr-o formare adecvată, dar este foarte important ca cercetătorii să furnizeze informațiile necesare pentru a produce schimbări pozitive de atitudine.

Bibliografie

1. Author not listed. *Including Students with Disabilities in General Education Classrooms. Teaching Exceptional Children*, Fall, 1993. pp. 66 - 67.
2. Bain, Alan; Farris, Howard. *Teachers Attitudes toward Social Skills Training. Teacher Education and Special Education*, VI4 nl, 1991. p. 49-56.
3. Bang, Myong-Ye; and others. *Factors Related to the use of Instructional Strategies that Facilitate Inclusion of Students with Moderate and Severe Impairments in General Education Classes*, 1993. ED368126.
4. Boyer, Wanda A.R.; Bandy Helen E. *The impact of Students with Special Needs on Rural Teachers in British Colombia*, 1993. ED366487.
5. Burrello, L.C. Ed., Wright, P.T.Ed., *Strategies for Inclusion of Behaviorally Challenging Students. Principal Letters: Practices for Inclusion Schools*, 1993. V10Win 1993.93.
6. Department of Research and Evaluation. *Evaluation of the Chicago Public Schools' Special Education Project*, 1994. pp. 1 &2.
7. Dickens-Smith, Mary. The effect of Inclusion Training on Teacher Attitude towards inclusion, 1995. ED 381486.
8. Fishbaugh, Mary Susan E.; Gum, Patricia. *Inclusion Education in Billings, Montana: A prototype for Rural Schools*, 1994. ED369636.
9. Henrikson, Dorothy. *Teacher Today Students with Severe Disabilities in the Regular Classroom. The Institute for Educational Research*, 1992. Vol 8, No. 2.
10. Mayhew, Jack. *Are Preservice General Educators Being Adequately Prepared for Inclusion*, 1994. ED369594.
11. Pearman, Elizabeth L.; and others. *Educating all Students in School. Attitudes and Beliefs about Inclusion. Education and Training in Mental Retardation*, 1992. V27 n2, pp. 76-182.
12. Rainforth, Beverly. *The Effects of Full Inclusion on Regular Education Teachers. Final Report. Office of Special Education and Rehabilitative Services (ED)*, Washington, D.C., 1992. EDD00011.
13. Rodriguez, D., Tompkins, R., *Inclusive Education for all Students*, 1994. ED 369619.
14. Ross, Franine C.; Wax, Ileana. *Inclusionary Programs for Children with Language and/or Learning Disabilities; Issues in Teacher Readiness*, 1993. ED369251.

CULTURAL AND LINGUISTIC DIVERSITY IN EDUCATION

DIVERSITATEA CULTURALĂ ȘI LINGVISTICĂ ÎN EDUCAȚIE

Patricia-Maria GEORGESCU¹

Abstract

In recent times, debates on cultural and linguistic diversity have remained on the sidelines of education reform efforts. This marginalisation is widely interpreted as a reflection of persistent patterns of coercive power relations in society.

An analysis of the educational outcomes of students from culturally and linguistically diverse groups highlights how power relations in society influence the negotiation of identity between educators and students. Within this framework, in societies characterized by unequal power relations between groups, pedagogy is never neutral; interactions between educators and students either reinforce coercive power relations or promote collaborative relations. Efforts at educational reform that ignore the intersections of power and pedagogy will inevitably tend to reinforce coercive power relations.

Issues of equity and education have been hotly debated for the past 30 years. In different circumstances and at different times, proponents of assimilationist, multicultural and anti-racist orientations have all proclaimed "equity" as their primary consideration in promoting diversity. At the specific language level, all the arguments have been made about the benefits for pupils learning English in various forms of bilingualism, as a support for their mother tongue (ELL) or as a second language in addition to their mother tongue (ESL).

Keywords: *diversity, education, equity, identity, multiculturalism*

JEL: *I 21*

1. Introducere

Problemele legate de echitate în educație au fost intens dezbătute în multe țări în ultimii 30 de ani. În contexte și în momente diferite, susținătorii orientărilor asimilaționiste, multiculturale și antirasiste au proclamat cu toții "echitatea" ca fiind principalul lor considerent. La un nivel specific lingvistic, beneficiile pentru elevii care învață limba engleză (ELL) sub diferite forme de bilingvism - educație bilingvă, sprijin pentru limba maternă, imersiune în limba engleză, engleză ca a doua limbă de stat, limba maternă (ESL) și retragerea sprijinului pentru ESL au fost toate argumentate. În cea mai mare parte, aceste dezbateri au avut loc în afara eforturilor de reformă a educației, reflectând cu exactitate statutul lor perceput ca fiind evenimente "de spectacol", notele de subsol ale unor preocupări mai serioase.

În Marea Britanie, documentele despre curriculum-ul național conțin puține referiri la aceste aspecte. În mod similar, în majoritatea țărilor Uniunii Europene, proiectele pilot care abordează aspecte legate de diversitate au produs puține schimbări tangibile în structurile educaționale generale. Reid și Reich (1992), în lucrarea lor de trecere în revistă a 15 proiecte pilot implementate între 1986 și 1991, au sugerat că, pentru o mare majoritate, predarea limbii materne a rămas o activitate marginalizată, comunitățile minoritare nu au fost implicate în mod sistematic în dezvoltarea și planificarea conținutului disciplinelor școlare, predarea limbii majoritare tindea să fie "asimilată naiv" sau a fost văzută ca fiind "neutră din punct de vedere cultural" (p. 241), iar schimbările structurale din ofertele educaționale nu au fost o preocupare pentru autoritățile din domeniul educației.

¹Doctoral student UPS "Ion Creangă" from Chișinău, professor, Râmnicu Vâlcea Children's Palace, România, patry_vl@yahoo.com

În mod similar, deși în Canada și în Statele Unite se discută aprins despre educația elevilor ELL, aceasta este rareori privită ca o componentă centrală a reformei educaționale în învățământul de masă. De exemplu, un studiu major realizat în 73 de școli californiene care au fost în proces de restructurare, a dezvăluit o neimplicare în ceea ce privește problemele de cultură și identitate și "bariere mari în calea introducerii aspectelor legate de diversitate și echitate în planurile școlii spre beneficiul elevilor lor." (Olsen et al, 1994, p. 31). Această marginalizare a aspectelor legate de diversitate este deosebit de surprinzătoare având în vedere faptul că în multe din orașele mari din Canada și SUA, așa-numiții elevii "minoritari" constituie, de fapt, populația majoritară. În școlile din zona metropolitană Toronto, aproximativ 60% dintre elevi provin din familii în care o altă limbă decât engleza sau o formă nestandardizată a limbii engleze este de obicei vorbită. În plus, atât în Canada, cât și în SUA, anumite grupuri de elevi din diverse culturi sunt masiv suprareprezentate în ratele de eșec școlar, inversarea acestei situații fiind unul din scopurile majore ale restructurării școlare.

În continuare, prezentăm un cadru teoretic de analiză a componentei educației pentru elevii cu diversitate culturală și lingvistică, conform Cummins (2006). Cadrul încearcă să stabilească o legătură între interacțiunile dintre educatori și elevi în contextul din școală și din clasă (denumite în continuare micro-interacțiuni) cu relațiile de putere care operează în societate între grupurile dominante și cele minoritare (denumite în continuare macro-interacțiuni). Acesta se concentrează pe modul în care învățarea în școală este îmbinată cu procesele de negociere a identității între educatori și elevi și susține că, în contexte culturale și lingvistice diverse, negocierea identității întotdeauna fie consolidează, fie contestă modelele de relații de putere coercitive din societate. Din această perspectivă, marginalizarea aspectelor legate de diversitate în cadrul inițiativelor de reformă educațională este o reflectare a modelelor persistente de relații coercitive de putere din societate, în general.

2. Putere, identitate și învățare

Preocupările legate de identitatea națională sunt în mod clar, regăsite în dezbaterile din multe țări, cu teme legate de rasism, imigrație și limbă. Un exemplu ilustrativ este afirmația care, probabil, reflectă încă sentimentul majoritar în multe țări anglofone care vine de la un vorbitor la Congresul Presbiterian Pre-Assembly din 1913 din Toronto (citată de Harney & Troper, 1975, p. 110): „problema este pur și simplu aceasta: luați toate naționalitățile diferite, germane, franceze, italiene [...] și toate celelalte care își trimit surplusul în Canada: amestecați-le cu populația anglo-saxonă și produceți o populație uniformă în care să prevaleze particularitățile anglo-saxone”. Teama că diversitatea ar putea submina identitatea națională nu este mai puțin evidentă în SUA. Istoricul Arthur Schlesinger Jr., a avertizat recent asupra pericolelor pe care le implică educația bilingvă (1991, pp. 108-109): „Bilingvismul închide uși. Acesta alimentează autogheitoizarea, iar gheitoizarea alimentează antagonismul rasial. Utilizarea unei alte limbi decât engleza îi condamnă pe oameni la o cetățenie de mână a doua în societatea americană. Educația monolinguală deschide uși către o lume mult mai largă... bilingvismul instituționalizat rămâne o altă sursă de fragmentare a Americii, o altă sursă de amenințare la adresa visului unui singur popor.”

Nu există niciun indiciu în diatriba lui Schlesinger împotriva diversității că rasismul mai degrabă decât bilingvismul în sine ar putea constitui o explicație rezonabilă a motivului pentru care "utilizarea unei alte limbi decât engleza îi condamnă pe oameni la cetățenie de mână a doua în societatea americană". Un element comun în avertismentele despre diversitate în țări din întreaga lume este că acestea problematizează invariabil cultura, atitudinile și utilizarea limbii de către grupul minoritar, care se așteaptă să devină invizibil și inaudibil, fie prin asimilare, fie prin excludere. Diversitatea devine o problemă doar atunci când minoritățile refuză să accepte preordinarea lor statut și cer "drepturi". Acest proces reflectă funcționarea relațiilor coercitive de putere care pot fi definite ca fiind exercitarea puterii de către un grup dominant (individ sau țară) în detrimentul unui grup (individ sau țară) minoritar. Relații de coerciție prin putere sunt reflectate și modelate prin utilizarea limbajului sau a discursului și implică, de obicei, un proces de definire care

legitimează statutul inferior sau deviant acordat grupului (individului sau țării) minoritar. Cu alte cuvinte, grupul dominant îl definește pe cel minoritar ca fiind inferior (sau rău) și automat se definește pe sine ca fiind superior (sau virtuos).

Nici o clasă sau școală nu este imună la influența relațiilor coercitive de putere care caracterizează dezbaterile din societate despre diversitate și identitate națională. În fiecare moment, educatorii, în interacțiunile lor cu persoane care aparțin unor grupuri culturale și elevi diverși din punct de vedere cultural și lingvistic, își schițează poziția ideologică în legătură cu problemele de diversitate, identitate și putere. Știința și practica pedagogiei nu sunt niciodată neutre în raport cu aceste aspecte, în ciuda autoportretizării sale frecvente ca fiind inocentă și axată doar pe "rezultatele învățării." (Cummins, 2006)

3. Modele istorice de opresiune a minorităților

Pentru a ilustra acest fapt, vom analiza practicile istorice și actuale în acest domeniu, în special în ceea ce privește alegerea limbii de către elevi, în școală. Modalitățile în care puterea coercitivă este folosită pentru a transmite un mesaj despre identitatea națională și individuală este foarte clară în exemplele galeze și kenyene de mai jos, dar este, de asemenea, evidentă și în exemplele contemporane din SUA povestite de Elsa Auerbach (1995).

"Nu galeză!" a apărut după Legea educației din 1870 în Marea Britanie, ca un mijloc de eradicare a limbii galeze. Orice copil auzit vorbind galeză în școală avea o pancartă grea din lemn legată de o frânghie pusă pe umeri. Plăcuța ajungea până la tibiile copilului și se lovea de ele atunci când acesta mergea. Dacă acel copil auzea un alt copil vorbind galeză, putea să transfere pancarta acestuia. La sfârșitul zilei, copilul care purta această pancartă era bătut (Evans, 1978). Richard Llewellyn face o descriere a acestui tip de pedeapsă în romanul său autobiografic *How Green Was My Valley* (Cât de verde era valea mea): „Am auzit plânsete în școala de copii, ca și cum un copil ar fi căzut, iar vocea s-a apropiat și s-a prăbușit în aer când o fetiță a trecut prin fața mea pe ușă și a făcut câțiva pași spre noi. ...În jurul gâtului ei o bucată de sfoară nouă, iar de sfoară, o scândură care îi atârna până la tibie și o tăia în timp ce mergea. Pe scândură era scris cu cretă: Nu trebuie să vorbesc galeza la școală. ...Și tabla o trăgea în jos, pentru că era mică, iar cordonul îi zgâria carnea de pe gât, iar pe tibie avea urme de la pancartă”.

Ngiigi wa Thiongo (1986) oferă o relatare foarte asemănătoare în contextul kenyan: „Astfel, una dintre cele mai umilitoare experiențe a fost să fii prins vorbind Gikuyu în vecinătatea școlii. Vinovatul a primit o pedeapsă corporală - între trei și cinci lovituri de baston pe fesele goale - sau a fost obligat să poarte o placă de metal în jurul gâtului cu inscripții precum “Sunt prost” sau “Sunt un măgar”. Uneori, vinovații erau amendați bani pe care cu greu și-i puteau permite.” (p. 11).

Exemplele acestea din trecut sunt irelevante? Ei bine, comparați-le cu următoarea relatare în care structura de suprafață a negocierii identității este cu siguranță mai puțin gravă, dar umilința profundă este destul de asemănătoare. În discuția despre modul în care dinamica puterii intră în clasa ESL, Auerbach evidențiază punctul de vedere axiomatic "de bun simț" conform căruia numai limba engleză este un mediu de comunicare acceptabil: profesorii concep jocuri elaborate, semnale și sisteme de penalizare pentru a impune utilizarea exclusivă a limbii engleze. De exemplu, un articol dintr-un număr recent al revistei TESOL Newsletter (iunie 1990) exaltă virtuțile amendării elevilor pentru comiterea de "infrațiuni" împotriva primei limbi a profesorului, inclusiv a infrațiunii de a folosi limba lor maternă; profesorul le-a spus elevilor: "Aceasta este o lecție exclusiv în limba engleză". Dacă vorbiți spaniolă, cantoneză, mandarină, vietnameză, thailandeză sau farsi, îmi plătiți 25 de cenți. Pot fi bogat" (1995, p. 25). În aceste trei exemple, vedem că educatorii își definesc rolurile în moduri prin care se fac presupuneri atât cu privire la relevanța și statutul limbii engleze, cât și cu privire la prima limbă de predare a elevilor în școală și în societatea mai largă, cât și despre efectele negative ale achiziției limbii engleze (LI) asupra elevilor. Sloganul lui Schlesinger că "bilingvismul închide ușile" este viu și utilizat în multe din clasele în care se află elevi minoritari. Mesajul nu se referă doar la bilingvism și la învățarea limbii ca fenomene

lingvistice și educaționale; mai mult decât atât, este vorba de un mesaj care transmite ce tipuri de identitate sunt acceptate în clasă și în societate (Cummins, 2006)

4. Efecte ale nerespectării diversității

Pentru elevii din grupurile minoritare, prețul includerii în cadrul procesului de predare-învățare, relația de predare-învățare și de acces la oportunitățile din cadrul societății în general, este frecvent renunțarea la sine. În unele cazuri, elevii reușesc să se debaraseze cu succes de vechea lor identitate și să devină ceea ce sunt; altora fie nu li se oferă această opțiune, fie decid să o respingă, frecvent se retrag psihic și își găsesc identitatea și afirmarea pe străzi mai degrabă decât în clasă. În ambele cazuri, costurile pot fi ridicate, după cum ilustrează această relatare a lui Antti Jalava (1988) cu privire la reacția sa la respingerea identității finlandeze pe care a experimentat-o în școlile suedeze: „Când ideea s-a înfipt suficient de adânc în sufletul meu, încât să fiu finlandez era de disprețuit, am început să mă simt rușinat de originile mele. ...Un suedez era ceea ce trebuia să devin, iar asta însemna că nu puteam continua să fiu un finlandez. Tot ceea ce îmi era drag, evident, trebuia să fie distrus. ...Limba mea maternă nu avea nicio valoare - de asta mi-am dat seama în cele din urmă; pe de altă parte, mă făcea ținta abuzurilor și a ridicolului. Așa că, jos cu limba finlandeză! M-am scuipat pe mine însumi, m-am sinucis treptat” (p. 164).

Teme similare apar în relatările despre experiența elevilor afro-americani în SUA și a elevilor afro-caribieni în Marea Britanie. Ladson-Billings (1995), de exemplu, subliniază: "Problema cu care se confruntă elevii afro-americani este devalorizarea constantă a culturii lor, atât în școală, cât și în societate" (p. 485). Cercetările lui Fordham (1990, p. 259) au evidențiat în mod similar faptul că "...în cadrul structurii școlare, adolescenții de culoare simt în mod conștient și inconștient că trebuie să renunțe la anumite aspecte ale identității lor și la cultura lor autohtonă pentru a obține succesul în termenii grupului dominant". În context britanic, Morgan (1996) a susținut următoarele: "copiii de origine afro-caraibiană din Marea Britanie sunt prinși între două culturi, dintre care una pe care o consideră devalorizată și cealaltă cu care nu se identifică pe deplin, dar care este văzută ca fiind superioară de către societate" (p. 39). Pe scurt, interacțiunile educatorilor cu elevii reflectă modul în care aceștia au definit propriile lor roluri sau identități ca educatori. Definițiile rolurilor se referă la mentalitatea de așteptări, presupuneri și obiective pe care educatorii le aduc în educarea elevilor din diverse culturi. Aceste definiții ale rolului determină modul în care educatorii privesc posibilitățile și mesajele pe care le comunică elevilor în ceea ce privește contribuțiile pe care aceștia le pot aduce societăților lor. Astfel, educatorii schițează în mod constant un set triumfiar de imagini în interacțiunile lor cu elevii:

- imagine a propriei lor identități de educatori;
- imagine a opțiunilor identitare care sunt evidențiate pentru elevi; se iau în considerare, de exemplu, mesajele contrastante transmise elevilor în sălile de clasă, axate pe investigarea critică în comparație cu clasele axate pe internalizarea pasivă a informațiilor;
- imagine a societății în care elevii vor absolvi și în care sunt pregătiți să contribuie (Cummins, 2006).

5. Structurile de putere în educație

În societățile caracterizate din punct de vedere istoric de rasism și de funcționarea diferitelor forme de discriminare de clasă și de gen, definițiile rolurilor educatorilor și interacțiunile cu elevii nu pot fi niciodată privite ca fiind independente de relațiile de putere. Micro-interacțiunile dintre educatori și elevi vor tinde să reflecte, în grade diferite, macro-interacțiunile dintre grupurile dominante și cele subordonate din societatea mai largă. Cu toate acestea, educatorii individuali nu sunt deloc neputincioși; în cadrul școlii, ei au multe oportunități de a contesta funcționarea structurii de putere a societății. În mod specific, ei pot deveni avocați ai promovării talentelor lingvistice ale elevilor, pot urmări parteneriate cu părinți de diferite culturi și comunități pentru a reduce decalajul

dintre cultura de acasă și cea din școală și pot pune în aplicare abordări pedagogice care să dezvolte forme de alfabetizare critică ce permit elevilor să reziste la devalorizare și să "preia controlul asupra propriei vieți", după cum spune Alex McLeod (1986) care s-a exprimat în acest sens. Atunci când educatorii își definesc rolurile în termeni de promovare a justiției sociale și a egalității de șanse în interacțiunile lor cu persoane cu diverse culturi, elevii au mai multe șanse să întruchipeze un potențial de transformare care sfidează relațiile de putere coercitive, așa cum se manifestă acestea în contextul școlar.

Sistemul educațional reflectă, de asemenea, structurile de putere ale societății. Acesta include organizarea școlii în sens larg, politicile, programele, curriculum-ul și evaluarea. Această organizare este stabilită pentru a atinge obiectivele educației, așa cum sunt definite în primul rând de către grupul dominant din societate. Acțiunile care ar putea să discrimineze în mod sistematic elevii minoritari din punct de vedere cultural și lingvistic sunt următoarele:

- practicile de grupare și de repartizare a elevilor în funcție de abilități care îi privesc mai ales pe elevii din grupele cu abilități scăzute;
- accesul redus la o instruire de calitate (Oakes, 1985);
- utilizarea testelor de inteligență cu prejudecăți de ordin cultural și lingvistic pentru a oferi un răspuns divers din punct de vedere cultural. Elevii cu scoruri scăzute sunt orientați către învățământul special sau către programe de nivel scăzut ("low-track") (Cummins, 1984);
- slaba implicare a instituțiilor de formare a cadrelor didactice care până de curând au tratat problemele legate de elevii cu diversitate culturală ca fiind neimportante și care au trimis noii profesori în clasă cu informații minime în ceea ce privește dezvoltarea lingvistică și socială a acestor elevi și cu puține strategii pedagogice pentru a-i ajuta să învețe;
- un curriculum care reflectă doar experiențele și valorile clasei de mijloc vorbitoare de limba engleză și care suprimă efectiv experiențele și valorile elevilor cu diversitate culturală;
- absența în majoritatea școlilor a unor profesioniști capabili să comunice în limbile elevilor de diferite culturi și cu părinții acestora; astfel de profesioniști ar putea ajuta în funcții precum instruirea în LI, evaluarea LI în scopul repartizării și intervenției, legătura dintre părinți și școală;
- criterii de promovare în posturi de responsabilitate (de exemplu, directorii de școli) care nu iau în considerare experiența sau potențialul de conducere al individului în cadrul educației elevilor din alte culturi;

Structurile educaționale constituie un cadru care stabilește limite asupra tipurilor de micro-interacțiuni care pot apărea între educatori și elevi. Aceste micro-interacțiuni formează un spațiu interpersonal sau interacțional în cadrul căruia se obțin dobândirea de cunoștințe și formarea identității. Puterea este creată și împărtășită în acest spațiu interpersonal în care mințile și identitățile se întâlnesc. Ca atare, micro-interacțiunile constituie cel mai rapid factor al succesului sau eșecului academic al elevilor și nu sunt niciodată neutre; în grade diferite, ele fie consolidează relațiile de putere coercitive, fie promovează relații de putere colaborative. În primul caz, ele contribuie la lipsirea de putere a elevilor și a comunităților diverse din punct de vedere cultural; în cel de-al doilea caz, micro-interacțiunile constituie un proces de responsabilizare care le permite educatorilor, elevilor și comunităților să conteste funcționarea structurilor de putere coercitive.

Spre deosebire de relațiile de putere coercitive, relațiile de putere bazate pe colaborare se bazează pe ipoteza că puterea nu este o cantitate fixă și predeterminată, ci mai degrabă poate fi generată în relațiile interpersonale și intergrupale. Cu alte cuvinte, participanții la relație sunt împuterniciți prin colaborarea lor, astfel încât fiecare se afirmă prin identitatea sa și are un sentiment mai mare de eficacitate pentru a crea schimbări în viața sau situația sa socială. Astfel, se creează putere în cadrul relației care este împărtășită între participanți. Relația de putere este mai degrabă aditivă decât substractivă. Puterea este creată împreună cu ceilalți, mai degrabă decât să fie impusă sau exercitată asupra altora. În acest cadru, împuternicirea poate fi definită ca fiind crearea în colaborare a puterii. Exprimat altfel, modurile în care sunt negociate identitățile în cadrul relațiilor interpersonale create în interacțiunile educator-elev joacă un rol major în măsura în care

elevii se vor implica din punct de vedere academic. Afirmarea identităților elevilor din grupurile minoritare implică în mod necesar o provocare la adresa procesului societal de subordonare. Această perspectivă sugerează că intervențiile de programe care vizează inversarea rezultatelor slabe ale elevilor din diferite culturi vor avea succes în măsura în care aceste intervenții vor avea ca rezultat interacțiuni educator-elev care provoacă modelele de relații coercitive de putere din societatea predominantă. Astfel, comunicând elevilor că bilingvismul lor este un atu valoros atât pentru ei, cât și pentru societate, se sfidează discursul societății care proclamă că "bilingvismul închide ușile". Implicarea părinților și comunităților minoritare ca parteneri într-o întreprindere educațională comună subminează discursul societății care atribuie dificultățile academice ale elevilor la particularitățile culturale, lingvistice sau genetice. În mod similar, o instruire care recunoaște și se bazează pe experiența anterioară a elevilor și abordează aspecte pe care elevii le consideră relevante pentru viața lor, are mult mai multe șanse să îi implice pe elevi din punct de vedere academic decât o educație orientată spre transmitere, care suprimă efectiv experiența elevilor. Paulo Freire (1983) a numit-o educație "bancară" în care profesorii își definesc rolurile în termeni de depunere de informații și abilități în băncile de memorie ale elevilor.

Cadrul prezentat se concentrează pe modul în care relațiile de putere care operează în societate în general influențează interacțiunile care au loc între educatori și elevi în sala de clasă. Aceste interacțiuni pot fi înălțătoare sau neputincioase atât pentru educatori, cât și pentru elevi. Elevii din diverse culturi sunt lipsiți de putere în educație în același mod în care comunitățile lor au fost lipsite de putere de-a lungul istoriei în interacțiunile lor cu instituțiile statului. Implicația logică este că acești elevi vor reuși din punct de vedere academic în măsura în care modelele de interacțiune din școală le inversează pe cele care prevalează în societate. Cu alte cuvinte, în contextele multiculturale caracterizate de relații de putere inegale între grupuri, un angajament real de a-i ajuta pe toți elevii să reușească din punct de vedere academic necesită o disponibilitate din partea educatorilor, atât la nivel individual, cât și la nivel colectiv, de contestare a aspectelor structurilor de putere coercitive din societatea mai largă.

Nu este surprinzător faptul că puține sisteme școlare sunt dispuse să se angajeze mai mult de un an la un nivel retoric să conteste relațiile coercitive de putere din societatea care le finanțează. În aceeași ordine de idei, problemele legate de putere și de negocierea acesteia în societate și școli rareori reprezintă o componentă semnificativă a cursurilor de formare a cadrelor didactice. De obicei, aceste aspecte sunt considerate chiar mai puțin relevante pentru formarea psihologilor și a specialiștilor în logopedie/ limbaj, chiar și în situații educaționale (cum ar fi cum ar fi zona metropolitană Toronto) în care elevii ELL constituie "curentul principal" numeric. O ilustrare flagrantă a persistenței relațiilor de putere coercitive în învățământul canadian este faptul că testele IQ care sunt pârinoitoare din punct de vedere cultural și lingvistic, sunt încă administrate în mod firesc tuturor candidaților pentru educația specială, indiferent de mediul lor lingvistic și cultural.

În România, legea educației naționale nr. 1 din anul 2011, la articolele nr. 45, 46 și 47 asigură dreptul la educație persoanelor aparținând minorităților naționale, în limba maternă, la toate nivelurile și formele de învățământ preuniversitar. „Prin învățământ cu predare în limbile minorităților naționale se înțelege tipul de învățământ în cadrul căruia toate disciplinele se studiază în limba maternă, cu excepția disciplinei limba și literatura română, respectiv tipul de învățământ pentru elevii aparținând minorităților naționale care frecventează unități de învățământ cu predare în limba română sau în altă limbă decât cea maternă și cărora li se asigură, la cerere, ca discipline de studiu, limba și literatura maternă, istoria și tradițiile minorității naționale respective și educația muzicală” (edu.ro).

6. Pregătirea cadrelor didactice din perspectiva diversității

Marginalizarea aspectelor legate de diversitate în pregătirea profesională a educatorilor, în funcționarea și în procesele de elaborare a politicilor școlare nu este o chestiune de neglijență sau de nevinovată omisiune inocentă. Ea poate fi înțeleasă doar ca o funcție a relațiilor coercitive de putere

care continuă să pătrundă în sistemele noastre școlare. Această structură este doar întărită de retorica multiculturală care nu abordează cu seriozitate nici problematica sistemică a structurilor care discriminează elevii de diferite culturi sau definițiile rolului educatorilor în ceea ce privește problemele legate de diversitate. Atunci când sarcina educării elevilor ELL este lăsată în seama unor specialiști ESL sau profesorilor bilingvi și nu se fac modificări în structurile educaționale "obișnuite" pentru a ține cont de diversitate, interacțiunile pe care elevii le experimentează în cadrul claselor "obișnuite" au puține șanse de a beneficia fie de creștere academică, fie de afirmarea identității elevilor. Profesorii din învățământul de masă nu sunt pregătiți (în niciunul dintre sensurile cuvântului) să predea acestora. Această situație nefericită este exacerbată de instituțiile de formare a cadrelor didactice care continuă să ignore problemele legate de diversitate. În cadrul învățământului canadian, marea majoritate a facultăților de educație tratează problemele legate de diversitate și de ESL ca fiind periferice față de obiectivul lor "principal" de formare a cadrelor didactice. În orașe precum Toronto, această orientare echivalează cu pregătirea profesorilor pentru a preda populației de elevi care exista în urmă cu 30 de ani, mai degrabă decât cea de astăzi (Cummins & Cameron, 1994). De asemenea, are implicații directe asupra tipului de interacțiuni pe care acești profesori le vor gestiona cu elevii de diferite culturi, în clasele lor. Inegalitățile în ceea ce privește șansele elevilor se vor perpetua atâta timp cât formarea inițială și continuă a cadrelor didactice se concentrează pe tehnici și strategii de instruire, excluzând aspectele relațiilor de putere și a intersecției acestora cu procesele de negociere a identității în interacțiunile din clasă.

7. Concluzii

Cum pot educatorii, elevii și comunitățile să reziste la funcționarea coercitivă a relațiilor de putere în școli și în societate? În mod evident, este nerealist să ne așteptăm ca instituțiile să își facă vizibile propriile practici hegemonice. Prin urmare, rezistența trebuie să vină de la indivizi și trebuie să se concentreze inițial pe a face vizibile relațiile de putere care stau la baza organizării "normale" a programelor școlare și a instruirii. Din fericire, nu ducem lipsă de relatări documentate ale educatorilor, elevilor și comunităților care au reușit să facă exact acest lucru (McLeod, 1986, Bigelow et al, 1994; Frederickson, 1995; Cummins, 1996).

Pentru educatori, un punct de plecare în gândirea unei reforme educaționale autentice este să recunoaștem că avem opțiuni în ceea ce privește modul în care structurăm micro-interacțiunile în sălile noastre de clasă. Deși operăm sub multe constrângeri, noi stabilim obiectivele sociale și educaționale pe care dorim să le atingem cu elevii noștri. Noi suntem responsabili pentru definițiile de rol pe care le adoptăm în raport cu elevii din diversitatea culturală și a comunităților. Avem puterea de a ne defini propriile identități în interacțiunea cu elevii și comunitățile.

În cadrul spațiilor interacționale în care se negociază identitățile, educatorii și elevii pot genera împreună o putere care să conteste structurile de nedreptate în moduri semnificative. În mod similar, școlile care reușesc să aducă în discuție probleme legate de diversitatea culturală și lingvistică de la periferie în centrul misiunii lor, sunt mult mai probabil să pregătească elevii pentru a prospera în societatea globală interdependentă în care vor trăi. Aceste școli vor comunica elevilor și comunităților că accesul lor la mai multe culturi și limbi este o resursă care poate îmbogăți întreaga școală. Este o formă de comunicare care sfidează în sine rasismul și xenofobia, atitudini, practici și acțiuni mult prea frecvente în societățile din întreaga lume.

Bibliografie

1. Auerbach, E.R.; The politics of the ESL classroom: issues of power in pedagogical choices, in: J.W. Tollefson (Ed.) *Power and Inequality in Language Education*, 1995. pp. 9-33 (Cambridge, Cambridge University Press).

2. Bigelow, B., Christensen, L., Karp, S., Miner, B. & Peterson, B. (Eds) *Rethinking our Classrooms: teaching for equity and justice* (Milwaukee, WI, Rethinking Schools Ltd), 1994.
3. Cummins, J. *Bilingualism and Special Education: issues in assessment and pedagogy* (Clevedon, Multilingual Matters), 1984.
4. Cummins, J. *Cultural and Linguistic Diversity in Education: a mainstream issue?*, Educational Review, 49:2, 1997. pp. 105-114, DOI: 10.1080/0013191970490202.
5. Cummins, J. *Negotiating Identities: education for empowerment in a diverse society* (Los Angeles, CA, Association for Bilingual Education), 1996.
6. Cummins, J. & Cameron, L. The ESL student IS the mainstream: the marginalization of diversity in current Canadian educational debates, English Quarterly, 26(3), 1994. pp. 30-33.
7. Evans, E. Welsh (Cymraeg), In: C.V. James (Ed.) *The Older Mother Tongues of the United Kingdom* (London, Centre for Information on Language Teaching and Research), 1978.
8. Fordham, S. Racelessness as a factor in black students' school success: pragmatic strategy or pyrrhic victory?, in: N. M. Hidalgo, C.L. McDowell & E.V. Siddle (Eds) *Facing Racism in Education*, (Harvard Educational Review, reprint series no. 21), 1990. pp. 232-262.
9. Frederickson, J. (Ed.) *Reclaiming Our Voices: bilingual education, critical pedagogy and praxis* (Ontario, CA, California Association for Bilingual Education), 1995.
10. Freire, P. Banking education, in: H. Giroux & D. Purpel (Eds) *The Hidden Curriculum and Moral Education: deception or discovery?* (Berkeley, CA, McCutcheon Publishing Corporation), 1983.
11. Harney, R. & Troper, H. *Immigrants: a portrait of urban experience 1890-1930* (Toronto, Van Nostrand Reinhold), 1975.
12. Jalava, A. Nobody could see that I was a Finn, in: T. Skuttnabb-Kangas & J. Cummins (Eds) *Minority Education: from shame to struggle*, 1988. pp. 161-166 (Clevedon, Multilingual Matters).
13. Ladson-Billings, G. Toward a theory of culturally relevant pedagogy, *American Educational Research Journal*, 32, 1995. pp. 465-491.
14. Lewellyn, R. *How Green Was My Valley* (Toronto, Signet), 1968.
15. Mcleod, A. Critical literacy: taking control of our own lives, *Language Arts*, 63(1), 1986. pp. 37-50.
16. Morgan, G. An investigation into the achievement of African-Caribbean pupils, *Multicultural Teaching*, 14(2), 1996, pp. 37-40.
17. Ngugi Wa Thiong'o. *Decolonising the Mind: the politics of language in African literature* (London, James Curry), 1986.
18. Oakes, J. *Keeping Track: how schools structure inequality* (New Haven, Yale University Press), 1985.
19. Olsen, L., Chang, H., De La Rosa Salazar, Ix, Leong, C., McCall Perez, Z., McClain, G. & Raffel, L. *The Unfinished Journey: restructuring schools in a diverse society* (San Francisco, CA, California Tomorrow), 1994.
20. Reid, E. & Reich, H. (Eds), *Breaking the Boundaries: migrant workers' children in the EC* (Clevedon, Multilingual Matters), 1992.
21. Schlesinger, A., JR, *The Disuniting of America* (New York, NY, W. W. Norton), 1991.

REDUCING STUDENTS' EMOTIONAL PROBLEMS THROUGH PSYCHOLOGICAL COUNSELLING

DIMINUAREA PROBLEMELOR AFECTIVE ALE ELEVILOR PRIN CONSILIERE PSIHOLOGICĂ

Mariana BATOG¹

Abstract

Psychological counseling is a very topical area of modern psychological practice and is one of the most demanded forms of activity of the contemporary psychologist. In this article, we analyzed the concept of psychological counseling, listed and described some types of psychological counseling such as: online psychological counseling, hybrid psychological counseling, family ontological counseling, group psychological counseling; we have highlighted some emotional problems of students that can be reduced by psychological counseling offered to parents, students, teachers. Also, in this context we propose some methods of psychological counseling and group psychological counseling activities used for primary, secondary and high school students in order to develop socio-emotional competencies.

Keywords: *psychological affective problems of pupils, counseling, group counseling activities, hybrid psychological counseling, online psychological counseling.*

1. Introducere

Actualmente, **consilierea psihologică** constituie una dintre cele mai solicitate forme de activitate a psihologului școlar. În opinia D. David, consilierea psihologică este o intervenție în scopul optimizării, autocunoașterii și dezvoltării personale sau prevenției și remiterii problemelor emoționale, cognitive și de comportament [apud 7, p.14]. În accepțiunea psihologilor, consilierea reprezintă o cale de a relaționa și de a răspunde unei persoane, pentru a o ajuta să-și exploreze gândurile, emoțiile și comportamentul, pentru a se înțelege pe sine mai bine și pentru a învăța să găsească, să utilizeze părțile sale forte sau resursele, încât să depășească dificultățile vieții mai ușor, luând decizii echilibrate și acționând în mod constructiv [7, p.8].

Consilierea psihologică reprezintă un proces complex, specializat, etapizat, ce se realizează individual sau în grup, personal sau online și urmărește abilitatea persoanei (copil, tânăr sau matur) pentru a-și asigura funcționarea optimă prin realizarea unor schimbări evolutive, având la bază un model psihoeducațional al formării și dezvoltării personalității umane. În accepțiunea W. Strowing consilierea este o tehnică de informare și evaluare, un mijloc de a modifica comportamentul, o experiență de comunicare [apud 9, p.4].

Prevenția și diminuarea problemelor afective a copiilor și adolescenților se poate realiza prin activitatea de consiliere psihologică oferită de către psihologul școlar - părinților, elevilor, cadrelor didactice, cadrelor manageriale. Adriana Baban [4, p.17], profesor universitar, delimitează printre obiectivele de bază ale consilierii, prevenirea următoarelor probleme psihologice:

- a dispoziției afective negative, a neîncrederii în sine, a comportamentelor de risc;
- a conflictelor interpersonale, a dificultăților de învățare, a dezadaptării sociale;
- a disfuncțiilor psihosomatice, a situațiilor de criză.

Totodată, consilierul va opta în procesul consilierii psihologice pentru **promovarea sănătății și a stării de bine**: funcționare optimă din punct de vedere somatic, fiziologic, mental, emoțional, social și spiritual, dar și pentru **dezvoltarea personală** a clientului (cunoaștere de sine,

¹Cercetător științific, Institutul de Științe ale Educației, Chișinău, Republica Moldova, doctorandă Universitatea Liberă Internațională din Moldova, batog.mariana@gmail.com

imaginea de sine, capacitatea de decizie responsabilă, relaționare interpersonală armonioasă, controlul stresului etc.).

Toate aceste aspecte menționate anterior, pot fi utile în diminuarea și soluționarea problemelor afective ale elevilor.

2. Studii și cercetări

Consilierea psihologică constituie un domeniu de mare actualitate al practicii psihologice moderne, fiind abordată în numeroasele lucrări, cercetări științifice sau produse științifice ale profesorului universitar L. Cuznețov și cu precădere - *consilierea persoanelor și a grupurilor umane de diferite vârste și statut social*. Considerăm oportun să menționăm un tip, relativ nou de intervenție sociopsihologică, întemeiată, fundamentată și validată științific de către L. Cuznețov, definită drept **consilierea ontologică complexă a familiei** [8]. În viziunea L. Cuznețov, consilierea ontologică complexă a familiei are ca scop provocarea și consolidarea schimbărilor conștiente de tip evolutiv și prospectiv în ceea ce privește cognițiile, atitudinile și comportamentul adulților și copiilor/tinerilor în mediul familial și comunitar [9, p. 21]. Acest tip de consiliere poartă un caracter filosofic, moral și psihopedagogic. Foarte frecvent problemele afective depistate la un copil sau adolescent țin de problemele întregii familii și necesită consilierea psihologică a tuturor membrilor săi.

Numeroase probleme afective ale elevilor în funcție de vârstă pot fi abordate în procesul consilierii psihologice, spre exemplu: frica, anxietatea, indispoziția, frustrarea, tristețea, furia, stresul, stresul școlar, depresia, problema dragostei etc. Este de menționat faptul că un rol important în procesul consilierii îl are *ascultarea eficientă, observarea, acceptarea necondiționată, comunicarea empatică, colaborarea, gândirea pozitivă* etc. De asemenea, consilierul va manifesta o maximă responsabilitate pentru starea de bine a oricărui individ, familiei, grupului sau comunității față de care își exercită rolul de consilier.

Eficacitatea consilierii psihologice în accepțiunea Lucia Savca [10, p.9], doctor în psihologie, depinde de respectarea următorilor factori:

- ✚ stabilirea relațiilor bune, de încredere și colaborare dintre psiholog și client;
- ✚ atenuarea senzației de încordare a pacientului, ceea ce creează condiții și predispoziție clientul să vorbească despre propriile probleme;
- ✚ studierea multiaspectuală a problemei; consilierea altor specialiști, în caz de necesitate;
- ✚ clarificarea problemei clientului, conștientizarea a ceea ce este real și a ceea ce este latent, formarea convingerilor în rezolvarea problemei;
- ✚ modificarea pozitivă a comportamentului și emotivității clientului în urma comunicării lui cu psihologul.

Este de evidențiat faptul, că în procesul consilierii psihologul începător sau neprofesionist poate va face diferite greșeli. Punctăm în cele ce urmează unele din ele, care ar putea fi: nu variază limbajul non verbal, în funcție de situație și problemă; nu susține prin el clientul și nu-l predispoziție spre mărturisire; în procesul interviului pune întrebări inconsecvente; în timpul consilierii folosește în exclusivitate metoda interviului și nu aplică alte metode de consiliere [10, p.6]; consilierul utilizează monologarea sau monopolizarea discuției, eventual dând numeroase exemple din viața și experiența personală; folosește abstractizarea – utilizarea unui limbaj supraspecializat, neînțeles de beneficiar [7, p.53]; utilizarea termenilor *niciodată* sau *totdeauna*, care pot inhiba; impune clientului propriile soluții ignorând aspirațiile proprii; consilierul fără să-și ceară permisiunea de la client discută despre problemele sale cu alte persoane etc.

Actualmente, cercetătorii din domeniul psihologiei avansează ideea conform căreia, în cadrul unei instituții de învățământ un consilier eficient și un profesionist impecabil va opta neapărat pentru un mediu securizat și confortabil psihologic pentru actorii educaționali; va explica experiențele și trăirile elevului într-un mod inteligent și consistent logic; va ajuta elevul să ia decizia

de a se angaja în activități, în rezolvarea propriilor probleme, eliberându-se de distres și atingându-și scopurile proiectate.

O modalitatea de consiliere psihologică ce oferă rezultate pozitive și este frecvent solicitată astăzi, este **consilierea psihologică online**. Consilierea psihologică online a apărut ca un răspuns la provocările epocii contemporane, corespunde ritmului de viață, nevoilor și expectanțelor omului contemporan constituind o opțiune de servicii psihologice ușor accesibile astăzi.

Consilierea psihologică online este o metodă inovatoare ce oferă mai multă libertate, flexibilitate, confidențialitate clienților. Datorită progreselor tehnologice, din ce în ce mai mult, vizitele la biroul psihologului au fost înlocuite cu consilierea psihologică în mediul virtual. Pe măsura ce tehnologia avansează se face posibilă întâlnirea a doua persoane în afara spațiului fizic. Omul modern interacționează din ce în ce mai mult cu tableta, telefonul, calculatorul și este obișnuit să prelucereze informația într-o modalitate diferită, decât în cel de acum două decenii.

Digitalizarea devine practic, un stil de viață indispensabil, în special în condițiile de carantină pandemică [5, p.307]. Situația de pandemie COVID - 19 instalată la nivel mondial, a impulsionat comunitățile naționale și internaționale ale psihologilor să dezvolte un nou sistem online de servicii psihologice, axat pe disponibilitățile și nevoile beneficiarilor, orientat pe adaptarea instrumentelor psihologice la limitele mediului online

Consilierea psihologică online presupune o discuție punctată, personalizată, limitată în timp și poate fi realizează prin intermediul Skype, Viber, Facebook Messenger, WhatsApp, dar și a platformelor psihologice online, or și a blogurilor, forumurilor psihologice etc. Astfel, se poate comunica sincron, asincron prin mesaje și prin videoconferință.

Cercetările realizate de către A. A. Костригин, Т. М. Хусяинов [12, p.86] au evidențiat câteva tipologii ale consilierii psihologice online în funcție de formele sale de realizare, care pot fi următoarele:

- În funcție de numărul de persoane consiliate: **individuală și de grup** - consilierea poate avea loc individual (de exemplu, corespondența prin e-mail) și sub forma unei consultări de grup sau a unui focus grup (conferințe video).
- În funcție de personalizarea clientului: **anonime și personalizate** - clientul consilierii online se poate prezenta pe nume, poate veni cu un pseudonim sau poate rămâne absolut anonim, identificând doar problema sa. Tehnologiile informaționale moderne îi permit solicitantului să-și mențină pe deplin anonimatul.
- În funcție de nivelul de deschidere: **privată și publică** - consilierea poate fi disponibilă numai participanților (un *chat* închis de utilizatorii neacceptați) sau poate fi disponibilă tuturor utilizatorilor de internet (de exemplu, consultarea în formatul „întrebare – răspuns”, care vă permite să obțineți un răspuns public la o întrebare nu numai clientului, ci și tuturor celor ce sunt în căutarea unui răspuns la o problemă similară prin intermediul motoarelor de căutare).
- În funcție de formatul transferului de informații între consultant și client: **text** (chat, forum, e-mail etc.), **video** (conferințe video), **audio** (telefonie IP) și **date codificate** (răspunsuri la teste).
- În funcție de tipul de sarcini care sunt necesare de soluționat: **familiale, de orientare în carieră, psihopedagogice** etc. [12, p.86].

Consilierea psihologică online se orientează la nevoile subiectului și poate fi utilizată în orice moment și din orice loc. Serviciile psihologice administrate online sunt mai eficiente dacă sunt utilizate în combinație cu serviciile psihologice acordate față în față cu solicitantul. O astfel de combinație poate fi numită **consilierea psihologică de tip hibrid** [apud 5, p. 308].

Conceptul de consiliere psihologică online este utilizată de către unii specialiști în domeniul psihologiei ca o sintagmă generală ce ar include mai multe tipuri de ajutor psihologic (*prevenție, remediere, dezvoltare personală, psihoterapie individuală*). Specialiștii recomandă intervenția psihologică online ca fiind benefică în vederea soluționării problemelor referitoare la afectivitate: gestionarea emoțiilor, stresul, fobiile, irascibilitate, atacuri de panică, anxietate, depresie etc.

Problemele afective ce se evidențiază la elevii din ciclul primar (vârsta școlară mică) pot fi: instabilitate emoțională, tristețea, probleme de exprimare și gestionare a furiei; controlul emoțiilor; controlul fricii; frica de sancțiunile școlare; anxietatea școlară, gestionarea frustrării, fobia școlară, frica de evaluare, stresul la evaluările școlare etc.

În opinia T. Șova și A. Parea, în cazul dificultăților școlare de natura emoțională exista un blocaj în dezvoltarea afectivă a copilului, care dereglează raporturile elevului cu școala, generând un dezechilibru de natură predominant afectivă [11, p.13-14]. La copiii cu dificultăți școlare, întâlnim adesea *inversiunea afectivă*. Aceștia dau dovada de o bună dispoziție la o situație negativă și o proastă dispoziție la o situație favorabilă. Așa se explică de ce ei nutresc sentimentele de ură și ostilitate față de anumite persoane apropiate lor. *Ambivalența afectivă*, adică existența contradictorie a unor atitudini opuse față de aceeași persoană, poate fi de asemenea întâlnită la acești copii.

La elevii din ciclul gimnazial (preadolescenți) se identifică următoarele probleme afective: dificultăți de gestionare a emoțiilor, anxietatea, gestionarea stresului în perioada de pregătire pentru examene, emoții negative în urma plecării părinților peste hotare etc.

Sarcinile de dezvoltare a competențelor elevilor de gimnaziu ar trebui să se concentreze în special pe: înțelegerea situațiilor emoționale mai complexe atât ale celor proprii, cât și ale celorlalți, pe formarea identității dezvoltate, în mare parte, în cadrul unui grup, cu independență crescândă față de adulți, precum și pe rezolvarea conflictelor care pot apărea pe parcursul acestei etape [apud 2, p.129].

Adolescența este considerată o perioadă a paradoxurilor, iar unii psihologi menționează ca este o perioadă foarte complicată a vieții și o perioadă a riscurilor. Problemele afective caracteristice vârstei adolescenței sunt: dificultăți în controlul emoțiilor, furiei, depresia, anxietatea cu privire la imaginea corporală de sine, ce poate duce la bulimie și anorexie și se întâlnește mai mult la fete; stresul la examene; apare necesitatea dezvoltării emoționale etc.

În adolescență, elevii reușesc să dezvolte relații personale mai mature, devin independenți emoțional față de părinți, emoțiile devin mai complexe și mai intense datorită creșterii experienței lor sociale [apud 2, p.128].

Consilierea psihologică online se realizează mai mult cu adolescenții, tinerii, adulții, iar pentru copii este recomandabil suportul psihologic acordat față în față. **Scopul consilierii online a adolescenților** este identificarea și soluționarea problemelor inerente din viața de zi cu zi [apud 6, p.594]. În procesul de consiliere psihologică online sunt învățate:

- ❖ identificarea și gestionarea propriilor emoții;
- ❖ învățarea unui stil de comunicare asertivă în relațiile cu ceilalți;
- ❖ conștientizarea propriilor nevoi și înțelegerea lor;
- ❖ recâștigarea încrederii în sine, simet de sine;
- ❖ învățarea acceptării și mulțumirii de sine;
- ❖ gestionarea stresului prin metode noi etc.

În cadrul consilierii psihologice online pot fi utilizate de către specialiștii psihologi forme și metode, tehnici psihologice variate cum ar fi: suportul informațional, tehnici de respirație, tehnici de suport emoțional, tehnici de autocontrol mental, tehnici de relaxare, tehnici de activizare a resurselor personale, psihoterapie individuală, sugestia etc.

În scopul prevenirii și diminuării problemelor afective la elevii din ciclul primar, gimnazial și liceal, am identificat câteva activități de consiliere pentru dezvoltarea competențelor socio-emoționale propuse de un grup de cercetători științifici de la Centrul Național de Politici și Evaluare în Educație (CNPEE)/ Unitatea de Cercetare în Educație (UCE) din București [1; 2; 3].

Pentru elevii din ciclul primar propunem următoarele **activități de consiliere de grup**, în scopul dezvoltării competențelor socio-emoționale:

- ✓ „1-2-3 times and again ... Valsul timpilor” – cu scopul explorării sentimentelor personale de către elevi și dezvoltării unei atitudini sănătoase față de o situație stresantă [1, p.87].
- ✓ „Identificarea emoțiilor” – cu scopul recunoașterii și denumirii propriilor emoții și ale altor

persoane.

- ✓ „Inventarul activităților zilnice și emoțiile” – cu scopul dezvoltării capacității de management eficient al timpului și de identificare a emoțiilor care ne acompaniază în desfășurarea activităților [1, p.83].
- ✓ „Inima cu emoții” – își propune scopul de dezvoltare a capacității de gestionare a emoțiilor negative.
- ✓ „Puzzle cu emoții” – are scopul dezvoltării abilităților emoționale la elevii din învățământul primar [1, p. 72].
- ✓ „Invitație la relaxare” – cu scopul informării elevilor cu privire la gestionarea stresului și rezolvarea problemelor.
- ✓ „Exprimarea furiei în siguranță” – cu scopul învățării elevilor să-și gestioneze furia [1, p. 94].

Pentru elevii din ciclul gimnazial recomandăm diverse **activități de consiliere de grup** (realizate față în față sau online), pentru dezvoltarea competențelor socio-emoționale:

- ✓ „De unde vin emoțiile?” - în scopul dezvoltării abilităților de autoevaluare realistă a propriilor caracteristici și de autoreglare emoțională, comportamentală în situații diverse legate de viață [2, p. 188].
- ✓ „Emoții și reacții fizice” - cu scopul exersării autocontrolului asupra propriilor emoții.
- ✓ „Floarea emoțiilor” - cu scopul creșterea capacității personale de decizie și adecvarea comportamentelor pe baza autocunoașterii.
- ✓ „Privește prin lentile colorate” - cu scopul conștientizării de către elevi a legăturii gândurilor și emoțiilor proprii [2, p.223].
- ✓ „Modalități de exprimare a emoțiilor” - cu scopul dezvoltării abilităților de exprimare a emoțiilor și de înțelegere a emoțiilor altor persoane [2, p.251].

Pentru elevii din ciclul liceal propunem următoarele **activități de consiliere de grup** (realizate față în față sau online) în scopul dezvoltării competențelor socio-emoționale:

- ✓ „Rolul funcțional al emoțiilor negative” - cu scopul conștientizării de către elevi a rolului funcțional al emoțiilor negative [3, p.454].
- ✓ „Emoții și comportamente” - cu scopul dezvoltării unei atitudini pozitive față de sine ca persoană unică și a abilităților de autocontrol emoțional.
- ✓ „Practicarea autocontrolului emoțional în diferite situații de viață” - cu scopul dezvoltării abilităților de management emoțional.
- ✓ „Inteligența emoțională” - cu scopul dezvoltării inteligenței emoționale a elevilor.
- ✓ „Spune adio stresului” - cu scopul dezvoltării la elevi a atitudinilor și comportamentelor adecvate promovării propriei sănătăți fizice și mentale.
- ✓ „Stresul la examene, o cursă cu obstacole” - dezvoltarea unor abilități de management al stresului [3, p.546].

3. Concluzii

Consilierea psihologică constituie o formă importantă de suport psihologic (personalizat sau online) ce contribuie la diminuarea problemelor afective ale elevilor generând anumite schimbări pe dimensiunea emoțională, prin varietatea tipologiilor sale ce sunt utilizate în funcție de vârsta clientului, scopul consilierii, aspectul problemei, nevoile și interesele acestora. Consilierea psihologică a tuturor membrilor familiei și implicarea în soluționarea și diminuarea problemelor afective ale copilului sau adolescentului constituie un avantaj pentru recuperarea psihologică a clientului. Prin intermediul activităților de consiliere elevii de vârstă școlară mică învață să gestioneze emoțiile, explorează și identifică emoțiile și sentimentele proprii, își dezvoltă abilitățile emoționale; elevii de vastă preadolescență învață modalități eficiente de exprimare a emoțiilor în situații de conflicte, autocontrolul emoțiilor proprii, gestionarea stresului la examene; elevii de

vârstă adolescentă își dezvoltă abilitățile de management emoțional, învață să își păstreze sănătatea mentală și își dezvoltă inteligența emoțională.

NOTĂ: Articolul este elaborat în cadrul Proiectului *Bazele teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane*, Cifru: 20.80009.1606.10.

Bibliografie

1. Andrei, A., Goia, D., Țibu, S. et al. (2021). *Programe și activități de consiliere pentru dezvoltarea competențelor socio-emoționale ale elevilor*. Ghid pentru profesorii consilieri școlari. Volumul I. Învățământ primar. Ministerul Educației și Cercetării. Centrul Național de Politici și Evaluare în Educație. Unitatea de Cercetare în Educație. București: Editura Didactică și Pedagogică S.A, 119 p. ISBN: 978-606-31-1319-2.
2. Andrei, A., Goia, D., Țibu, S. et al. (2021). *Programe și activități de consiliere pentru dezvoltarea competențelor socio-emoționale ale elevilor*. Ghid pentru profesorii consilieri școlari. Volumul II. Învățământ gimnazial. Ministerul Educației și Cercetării. Centrul Național de Politici și Evaluare în Educație. Unitatea de Cercetare în Educație. București: Editura Didactică și Pedagogică S.A, 240 p. ISBN: 978-606-31-1319-2.
3. Andrei, A., Goia, D., Țibu, S. et al. (2021). *Programe și activități de consiliere pentru dezvoltarea competențelor socio-emoționale ale elevilor*. Ghid pentru profesorii consilieri școlari. Volumul III. Învățământ liceal/ profesional de trei ani. Ministerul Educației și Cercetării. Centrul Național de Politici și Evaluare în Educație. Unitatea de Cercetare în Educație. București: Editura Didactică și Pedagogică S.A, 308 p. ISBN: 978-606-31-1319-2.
4. Baban A. (coord.). (2009). *Consiliere educațională*. Ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere. Prima ediție. Cluj-Napoca: imprimeria „Ardealul”, 260 p. ISBN 973-0-02400-6.
5. Batog, M. (2020). Nuanțe distinctive ale consilierii psihologice online. În: *Inovații pedagogice în era digitală*. Materialele Conferinței științifico-practice 27 noiembrie 2020, ediția a 8-a. Institutul de Formare Continuă. Chișinău: IFC, 2020, pp.307-310. ISBN 978-9975-3405-1-9.
6. Batog, M. (2018). Consilierea psihologică online: avantaje, riscuri și probleme. În: *Curriculum școlar: provocări și oportunități de dezvoltare*. Materialele Conferinței științifice internaționale IȘE, 7-8 decembrie 2018. Coord. șt: Pogolșa L., Bucun N. Chișinău: Tipogr. „Lyceum”, pp.593-599. ISBN 978-9975-3275-0-3.
7. Cuznețov, L.; Micleșanu, Z. (2015). *Bazele consilierii. Ghid metodologic*. Chișinău: „Primex-com” SRL, 127 p. ISBN 978-9975-110-24-2.
8. Cuznețov, L. (2015). *Consilierea și educația familiei. Introducere în consilierea ontologică complexă a familiei*. Chișinău: Primex- com, SRL, 488 p. ISBN 978-9975-110-20-4.
9. Cuznețov, L. (2018). *Consilierea ontologică complexă a familiei*. Chișinău: „Primex com” SRL. 433 p. ISBN 978-9975-3232-1-5.
10. Savca, L. (2010). Aspecte de organizare a psihoconsilierii în școală. În: Revista științifico practică *Psihologia*, nr.3, pp.3-9. ISSN 1857-2502 /ISSNe 2537-6276.
11. Șova, T., Parea, A. (2020). *Dezvoltarea emoțională a elevilor claselor primare*. Ghid metodologic pentru cadrele didactice și părinți. Bălți: S.n., „Tipografia din Bălți”, 110 p. ISBN 978-9975-3478-4-6.
12. Костригин А.А., Хусьянов Т.М. (2013). Онлайн-консультирование: организационные и психологические аспекты. В: *Общество, семья, личность: теория и практика решения актуальных проблем.*: сб. науч. статей / под. ред. Ю.В. Братчиковой. Екатеринбург: «Урал», с.84-88. ISBN 978-5-7186-0562-4.

PERSONALITIES OF ROMANIAN FEMINISM

PERSONALITĂȚI ALE FEMINISMULUI ROMÂNESC

Marinela RUSU¹

Abstract

Feminism meant a social current, appeared at the beginning of the 19th century, marked by the legal spirit of the search for equal rights between women and men, but above all, the addition of women's rights and the eradication of some indisputable historical inequalities. The feminist movement in Romania followed the stages of European feminism, accessing new social values, in which women were included and recognized. The present paper proposes an analysis of Romanian feminism and its specific features, in a European context. In Romania, we can speak of an elite feminism, due to women with a high level of education and access to Western culture. The feminist movement in Romania was not a broad one, encompassing women from the entire national space. It was a predominantly urban movement, since at that time, Romanian society was largely agrarian, approximately 80% of the people lived in the countryside, and industrialization had reached a small part of the population.

The movement was constituted as a response against the inferior normative status of women: the Civil Code of 1865 provided for the incapacity of women from a political, social and economic point of view, having a status similar to minors and people with mental disabilities.

Outstanding personalities such as Maria Rosetti, Eleonora Stratilescu, Elena Maissner, Sofia Nădejde, Calypso C. Botez, Alexandrina Gr. Cantacuzino, Zoe Râmniceanu, Cornelia Emilian, Ella Negruzzi, Elena Odobescu, Ecaterina Cerchez et al. they summarized the demands of Romanian women and participated in the public debates regarding the drafting of the new Constitution of the country, in sending some memos to the parliament and politicians for the removal of the anachronistic legislation regarding the legal, economic and political status of women.

Key words: *feminism, Romania, Constitution, legal rights*

1. Introducere

Drepturile femeilor a constituit o problemă constantă de-a lungul secolelor, întrucât statutul ei social a fost mereu minimalizat prin accentuarea rolului matern și familial. Imposibilitatea cultural-socială de a fi educată, de a participa la viața cetății cu mult mai mult, a constituit o realitate a lumilor antice și mai ales medievale. Presiunea religioasă a fost și ea un factor-barieră în calea afirmării femeilor în societate. Cu toate acestea, istoria menționează de multe ori, succesul unor femei strălucite, provenind cel mai adesea, din păturile aristocratice, care au avut puterea de a depăși dificultățile și opozițiile unei societăți arhaice. Amintim doar de: Nefertari, Hatshepsut, Arsinoe, Nefertiti, Cleopatra, Hypatia din Alexandria, Aspasia, soția "Olimpianului" Pericle, poeta Sapho, Clitemnestra, soția lui Agamenon și multe altele, rămase ca modele feminine în istorie.

Feminismul a însemnat un curent social, apărut la începutul sec. al XIX-lea, marcat de căutarea în spirit legal, a egalității în drepturi dintre femei și bărbați, dar mai ales, suplimentarea drepturilor

¹cercetător șt. grd. II, Dr. Institutul de Științe Economice și Sociale „Gh. Zane”, Iași. marinela1808@yahoo.com

femeii și eradicarea unor inegalități istorice indiscutabile. Mișcarea feministă din România s-a inspirat din feminismul european, accesând noi valori sociale, în care femeile erau incluse și recunoscute.[3] Lucrarea de față, propune o analiză a feminismului românesc și a trăsăturilor sale specifice, în context European. În România, putem vorbi de un feminism al elitei, fiind datorat unor femei cu un înalt nivel de educație și cu acces la cultura vestică. Mișcarea feministă din România nu a fost una amplă, care să cuprindă femei din întregul spațiu național. A fost o mișcare preponderent urbană, întrucât la acea vreme, societatea românească era în mare parte agrară, aproximativ 80% dintre oameni locuiau în mediul rural, iar industrializarea atinsese o mică parte din populație. Mișcarea s-a constituit ca un răspuns împotriva statutului normativ inferior al femeilor: în Codul Civil din 1865 era prevăzută incapacitatea femeilor din punct de vedere politic, social și economic, având un statut asemănător minorilor și persoanelor cu incapacități mintale.[5] La desfășurarea acestor acțiuni curajoase au participat o serie de personalități marcante, precum Maria Rosetti, Eleonora Stratilescu, Elena Maissner, Sofia Nădejde, Calypso C. Botez, Alexandrina Gr. Cantacuzino, Zoe Râmnicănu, Cornelia Emilian, Ella Negruzzi, Elena Odobescu, Ecaterina Cerchez ș.a. Ele au sintetizat revendicările femeilor române și au participat la dezbaterile publice privind elaborarea noii Constituții a țării, la trimiterea unor memorii către parlament și oameni politici pentru înlăturarea legislației anacronice privind statutul juridic, economic și politic al femeii.

2. Feminismul românesc – Dezideratele unei lumi moderne

Feminismul în România a apărut la începutul secolului al XIX-lea și s-a dezvoltat sincron cu cel din alte state europene. Feminismul românesc va fi influențat de-a lungul timpului de realitățile istorice, culturale, sociale și politice ale vremurilor [6] [10] [12]. Primul val al feminismului românesc s-a manifestat aproximativ în aceeași perioadă ca și cel din occident. Poate fi numit un *feminism al elitei*, fiind datorat unor femei cu un înalt nivel de educație și cu acces la cultura vestică. În particular, mișcarea feministă românească a fost preponderent urbană, întrucât la acea vreme societatea românească era în mare parte agrară, majoritatea populației locuiau în mediul rural, iar industrializarea era abia la început. Femeile nu puteau încheia acte fără acceptul soțului sau al justiției, nu puteau să își gestioneze propriile venituri, își pierdeau naționalitatea dacă se căsătoreau cu un bărbat străin, nu puteau urmări un bărbat pentru pensie alimentară, nu puteau să fie tutore, trebuiau să locuiască în domiciliul stabilit de soț ș.a. Practic, femeile erau lipsite de drepturi civile și politice. În perioada interbelică, situația femeilor s-a îmbunătățit prin adoptarea unor legi, precum *Legea din 1929 a contractelor de muncă* (art. Art. 40, Art. 63), *Legea pentru ridicarea incapacității civile a femeii maritate - promulgată cu Decretul nr. 1412, Monitorul Oficial nr. 94 din 20 aprilie 1932* [1].

Eleonora Stratilescu a fost cea care a sistematizat revendicările femeilor române de la acea vreme și ele implică mai multe domenii [3]:

- **Economic:** retribuirea corectă a muncii; protecția muncii femeilor și a rezultatelor lor; măsuri de combatere a mortalității infantile în mediile sărace.
- **Cultural:** acces la educație și la toate tipurile de profesii, la toate treptele lor ierarhice; aplanarea conflictului carieră-maternitate; educație mixtă; educarea în aceleași valori și condiții, indiferent de gen.
- **Căsătorie și familie:** egalitate între soți prin lege și educație, controlul asupra propriei averi, indiferent de sex; o parte din câștigul bărbatului să revină femeii pentru munca ei în gospodărie, eliminarea dublului standard moral, reformarea căsătoriei legale prin desființarea autorității maritale, eliminarea prostituției, cercetarea paternității.

- **Social și politic:** drepturi civile și politice egale; participarea femeilor la toate instituțiile, demnitățile și funcțiile publice, alături și la fel ca bărbații; pregătirea politică pentru exercitarea drepturilor lor.

Elitele politice au fost sensibile la mișcarea feministă ce a debutat în România și, reprezentanți ai politicii vremii au susținut-o: C. A. Rosetti, Cezar Bolliac, Ion Ghica, Ștefan Zeletin. Cu toate acestea, ei nu au surprins sensul profund al mișcării – o recunoaștere și o reintegrare a femeilor în societate, apreciind mai mult contribuția femeilor la educația morală, rolul lor fiind acela de a se jertfi pentru națiune și familie. Deși li se recunoștea superioritatea în viața privată, ele rămâneau inferioare politic, fiind excluse de la viața publică [5].

3. Feminism românesc înainte de 1918

Reuniunea Femeilor Române din Brașov a fost înființată în 1850 sub președinția Mariei Nicolau, soția lui Dimitrie S. Nicolau, cunoscut filantrop, proprietarul primei rafinării de petrol din Transilvania, unul dintre consilierii municipiului Brașov. Deși scopul inițial al Reuniunii a fost “Ajutorul creșterii fetițelor române mai sărace, rămase orfane după Revoluția din 1848-1849”, prin tot ce întreprindea, se integra, de fapt, în programul politic al mișcării de *eliberare națională a românilor* din Imperiul Habsburgic [6].

Meritul deosebit al Reuniunii Femeilor Române de la Brașov a fost convocarea congresului de unificare a asociațiilor de femei din Austro-Ungaria, la Brașov, pe 3 - 5 iunie 1913, unde s-a constituit *Uniunea generală a femeilor române* din Ungaria în frunte cu Maria Baiulescu, publicistă, scriitoare, colaboratoare la revistele feministe din România și la *Gazeta Transilvaniei*, *Familia*, *Tribuna* etc. La Alba Iulia, pe 1 decembrie 1918, au votat pentru unirea cu România și pentru Rezoluția Adunării, în care a fost prevăzută, printre reformele democratice fundamentale, și acordarea votului universal și pentru femei. R.F.R. de la Brașov va continua lupta pentru emanciparea femeii și în perioada interbelică în cadrul *Uniunii femeilor române din România-Mare*, afiliată la *Consiliul General al Femeilor din România* (Carpați, 1926) [5].

Reuniunea Femeilor Române de la Iași a fost înființată în 1867 de Cornelia Emilian, publicistă, autoarea unor scrieri în care problematica dominantă era soarta femeii și căile emancipării sale. Reuniunea, organizată după modelul R.F.R. de la Brașov, a fost condusă de un comitet format din 12 membre printre care: Matilda Sihleanu, Cornelia Emilian, Elena Mârzescu, Eugenia Al. Urechea, Ecaterina Sion, Veronica Micle, Aristia Popescu, Ecaterina Tzony, Elena Corjescu, Natalia Lochman, Cassandra Hazu. În 1870, Reuniunea a deschis prima școală profesională pentru fete din Moldova, transformându-se, în câțiva ani, într-un puternic centru de formare a unei întregi generații de femei în stare să-și câștige singure existența. Atelierele sale de croitorie pentru confecționarea de haine și lenjerie au sprijinit războiul de independență a României (1877-1878). Reuniunea și-a sporit mereu fondurile și numărul de membri, astfel încât, în 1893, corpurile legiuitoare au recunoscut-o ca persoană juridică [3].

Liga Femeilor din România (Iași 1894), a înscris în statutele sale și *obiective politice și juridice*, pe lângă cele economice (Statutele Ligii). Programul Ligii și activitățile sale au fost expuse pe larg și comentate în paginile publicației *Buletinul Ligii Femeilor de la Iași* și în *Suplimentul Buletinului* (1895-1898). Liga s-a afiliat la *Uniunea internațională a femeilor* cu sediul la Londra, din partea căreia a primit un sprijin real în îndeplinirea obiectivelor sale. Mai multe organizații de femei au aderat la Liga Femeilor de la Iași, iar la București s-a constituit o secție a Ligii în frunte cu Elena Găvănescu (ianuarie 1895) [5].

Societatea Doamnelor Române din Bucovina a fost constituită la Cernăuți în 1894, în frunte cu Eufrosina Petrino-Armis, Elena Popovici Logothetti, Sofia Ștefanovici, Victoria Stircea, Maria

Grigorcea, Ștefania Hurmuzachi, Agripina Onciul ș.a. Aflată sub direcția și îndrumarea Societății pentru literatura și cultura română din Bucovina, Societatea Doamnelor urmărea să îmbine lupta pentru emanciparea lor cu lupta de eliberare națională a românilor din Austro-Ungaria (I. V. Ștefăneli, Mișcarea feministă din Bucovina). O secțiune a Societății a antrenat peste 400 de femei de la țară, în realizarea de țesături și cusături originale românești, comercializate la Viena, Berlin și Londra, cu ajutorul Asociațiunii din Viena, pentru propagarea industriei casnice femeiești. În 1898 și-au deschis porțile, sub patronajul Societății, o “școală poporală pentru fete” cu limba de predare română, două aziluri pentru îngrijirea copiilor nevoiași (între 3 și 6 ani) și un atelier de croitorie, precum și un altul de confecționare a veșmintelor bisericesti. Societatea și-a sporit în continuu fondurile prin donații generoase, dar și din veniturile rezultate de la serbările și piețele inițiate de membrele organizației (Unirea Femeilor Române, 1909) [8].

Asociația pentru emanciparea civilă și politică a femeilor române (A.E.C.P.F.R.) s-a constituit la Iași, pe 30 iulie, 1918, când a fost adoptat programul și s-au votat statutul său. Din comitetul de conducere au făcut parte 23 de membre, printre care personalități remarcabile ale feminismului românesc: Maria Baiulescu, Elena Meissner, Ella Negruzzi (directoare), Eleonora Statilescu (secretară), Maria C. Buțureanu (casieră), Elena Alestari, Calypso C. Botez, Cornelia Emilian, Ana Conta - Kernbach, Sofia Nădejde, Izabela Sadoveanu, Vera Miller, Tereza Statilescu, Maria Moruzzi ș.a. [7] [12]. Programul Asociației cuprindea obiective bine precizate în vederea antrenării femeilor, astfel: 1. **în viața politică** - acordarea drepturilor integrale civile, cetățenești și politice; exercitarea de către femei a tuturor funcțiilor publice și a profesiunilor libere; 2. **în viața socială** - reglementarea muncii femeilor; încurajarea și coordonarea operelor feminine de prevedere socială, ateliere și magazine pentru desfacerea produselor muncii feminine; birouri de informații și sfat moral; cămine pentru fete tinere, etc.; 3. **în activitatea culturală** - combaterea analfabetismului și crearea de școli pentru adulți; îndrumarea femeilor către comerț și meserii; pregătirea fetelor pentru muncă socială și viață cetățenească etc. [12]. De la început, A.E.C.P.F.R. și-a concentrat preocupările spre sensibilizarea opiniei publice în vederea înscrierii în noua Constituție postbelică a drepturilor fundamentale ale femeii. În anii 1919-1920, membrele secțiunii București au inițiat un amplu ciclu de conferințe cu participarea unor personalități culturale și politice (N. Iorga, Vasile Goldiș, I. G. Duca, Polizu - Micșunești, C. Dissescu, I. Teodorescu ș.a.), având drept temă importanța mișcării feministe în consolidarea României întregite. La apelurile repetate ale Asociației, unele dintre partidele politice cum ar fi partidul socialist, partidul muncii, partidul țărănesc, partidul progresist, au înscris în programele lor acordarea drepturilor depline politice, economice și culturale pentru femei; alte partide însă, ca partidul poporului sau partidul liberal s-au pronunțat doar pentru accesul femeilor în consiliile comunale și județene. Asociația s-a afiliat la Alianța internațională pentru sufragiul feminin, informând opinia publică românească despre realizările mișcării feministe din străinătate și participând la congresele Alianței [6] [7].

Consiliul Național al Femeilor Române s-a constituit la București, în vara anului 1921, când au fost votate și statutele sale. Potrivit acestor statute, scopul Consiliului era: “a stabili legături de simpatie și de solidaritate între toate manifestările activităților feminine și feministe din România Mare”; “a lucra la îmbunătățirea condițiilor juridice, economice și morale ale femeii” și “a face cunoscută activitatea femeilor române în străinătate”. Consiliul era condus de un Comitet Executiv, în frunte cu Calypso C. Botez (președintă), Alexandrina Gr. Cantacuzino și Zoe Râmnicănu (vice-președinte), Cornelia Emilian, Ella Negruzzi, Elena Odobescu, Ecaterina Cerchez ș.a. CNFR a avut mai multe filiale pe întregul teritoriu național și peste 30 de organizații asociate (*Rapport du Conseil National des femmes roumaines*). Deși în Constituția României întregite, din 1923, se stipula că “drepturile civile ale femeilor se vor stabili pe baza deplinei egalități a celor două sexe” (art. 6), comisiile parlamentare care lucrau la unificarea legislației și la elaborarea noilor reglementări juridice, aveau tendința să lase neschimbate

vechile paragrafe care mențineau femeia în stare de inferioritate. De aceea, C.N.F.R. a inițiat constituirea unei Comisii juridice pe lângă Comitetul său Executiv (format din eminenți specialiști, profesori universitari, oameni politici influenți și alte personalități publice, printre care Corneliu Botez, Grigore Iunian, Dem Dobrescu, Constantin Mille, Radu Rosetti, Ella Negruzzi, Calypso C. Botez), care să atragă atenția forurilor competente asupra dispozițiilor legislative care se cereau urgent revizuite. Concluziile acestor dezbateri au fost cuprinse într-un amplu raport, înmănat comisiilor de unificare a legislației civile din Ministerul de Justiție. Se revendica, în primul rând, ca noul cod civil să permită femeii căsătorite cu un străin să-și poată păstra naționalitatea, să se elimine toate prevederile privitoare la incapacitatea femeii rezultată din regimul dotal; să nu fie știrbite drepturile femeii măritată în exercițiul puterii părintești; să se permită cercetarea paternității, etc. Unele dintre aceste revendicări și propuneri au fost parțial soluționate în anii următori. C.N.F.R. a inițiat și o seamă de acțiuni pentru câștigarea drepturilor politice ale femeii, îndeosebi a dreptului de vot și de participare la legislație. Din inițiativa C.N.F.R. a fost înființată, cu prilejul Congresului internațional feminin de la Roma, în 1923, *Mica Înțelegere Feminină*, cu participarea organizațiilor de femei din România, Cehoslovacia, Polonia, Iugoslavia, Bulgaria și Grecia, pentru a “se sprijini reciproc” în vederea dobândirii unui statut asemănător cu statutul femeilor din țările dezvoltate occidentale și în scopul combaterii tendințelor de revizuire a granițelor statelor succesorale.

4. Idealuri și realități feministe după 1900 în România

Primul pas important spre unificarea mișcării feministe politice s-a realizat înaintea Primului Război Mondial, prin constituirea *Uniunii Femeilor Române din Austro-Ungaria* (Brașov, 1913) la care se vor asocia în deceniile următoare, peste 100 de organizații de femei de pe întreg teritoriul României întregite. În perioada interbelică s-au extins și diversificat vechile asociații și au fost create altele noi, precum Asociația pentru Emanciparea Civilă și Politică a Femeilor Române, Federația Femeilor Universitare, Societatea Scriitoarelor Române, Gruparea Națională a Femeilor Române etc. În anii '30, când ascensiunea fascismului amenința pacea lumii întregi, asociațiile de femei se vor ridica în apărarea instituțiilor statului de drept și a libertăților cetățenești grav amenințate. În coordonarea activităților tuturor acestor organizații, în cursul deceniilor trei și patru, rolul cel mai important l-a avut ***Consiliul Național al Femeilor Române***(constituit în 1921, la București), afiliat la *Consiliul Internațional al Femeilor*, care număra peste 60 de milioane de membre de pe aproape toate continentele. Prin acțiunile sale, întruniri și dezbateri publice, petiții și memorii adresate parlamentului și guvernelor de către comisiile sale juridice, C.N.F.R. a contribuit la dobândirea unor importante drepturi civile și politice pentru femei (drept de vot și eligibilitate în consiliile locale, 1928, apoi și în parlament, în 1938) [5] [6].

În 1923, intră în vigoare cea mai democratică dintre Constituțiile României din perioada precomunistă, însă aceasta nu dă drept de vot femeilor, dar menționează că acest drept va fi acordat la momentul oportun, printr-o lege specială. În 1929, femeile dobândesc dreptul de vot în cadrul alegerilor locale. Constituția din 1938 și Legea electorală recunosc dreptul de vot femeilor care au împlinit vârsta de 30 de ani, dar în condiții de dictatură, acest drept nu a fost practic exercitat. În 1946, prin Constituție se introduce dreptul de vot universal pentru populația majoră, indiferent de sex. Iar în 1948 se interzic orice forme de discriminare bazate pe sex [1] [7].

Recunoașterea dreptului de vot pentru femei a fost târzie și lipsită de conținut, datorită noului regim instaurat. Femeile române au votat pentru prima dată în cadrul unor alegeri libere în 1990. Bogata experiență câștigată de mișcarea feministă timp de un secol și jumătate în lupta perseverentă pentru modernizarea și sincronizarea României cu civilizația occidentală, s-a pierdut în mare măsură în urma instaurării regimului totalitar. Partidului Comunist România preluat rolul sutelor de organizații și

reuniuni și a fost creat în 1958, un nou Consiliu Național al Femeilor Române, total subordonat, ideologic și organizatoric. Feminismul în perioada comunistă a urmat concepția de emancipare legată fundamental de munca productivă. În această perioadă nu s-au putut dezvolta teorii feministe care să promoveze drepturile femeilor ca indivizi și care să contribuie la autonomia femeilor, întrucât regimul totalitar nu tolera o altă ideologie decât cea comunistă. Femeile au jucat un rol important în această perioadă, ele participând activ la modernizarea și industrializarea statului. Reprezentând jumătate din populația activă a statului, ele au luat parte la politicile de reducere drastică a analfabetismului și de emancipare prin muncă. Imaginea femeii a fost promovată de propaganda comunistă, care accentua dublul rol al femeii, atât în sfera muncii, cât și în sfera reproductivă. Astfel, ziua de muncă a femeilor se dublează [6] [8] [9]. În 1966, rolul reproductiv al femeii capătă amploare, odată cu implementarea *politicilor pronataliste* prevăzute în **Decretul 770**, prin care erau interzise avorturile și era prevăzută incriminarea femeilor ce recurgeau la avort. Deși a existat o participare formală a statului la creșterea copiilor, prin suplimentarea numărului de creșe, acordarea concediilor de maternitate, asistenței medicale și alocațiilor pentru copii, în practică, aceste măsuri nu au fost implementate corespunzător și nu au răspuns niciodată nevoilor reale ale femeilor [9]. Prevederile decretului au făcut foarte multe victime în rândul femeilor, fiind printre primele legislații abolite după căderea regimului comunist.

Sărăcia, privațiunile devenite sistemice, lipsa alimentelor, a curentului electric, frigul din case, supravegherea și teroarea instrumentate de Securitate au fost doar câteva dintre motivele pentru care familiile refuzau să aducă pe lume copii. Confruntate cu privațiuni de neimaginat astăzi, mii de femei au recurs la metode barbare de întrerupere a sarcinii. Avorturile făcute acasă, în condiții precare se soldau frecvent cu septicemii, iar multe femei mureau înainte să ajungă în spital. Rapoartele oficiale arată că 9.452 de femei au fost înregistrate în statisticile privind mortalitatea maternă, dar cifrele sunt departe de realitate, pentru că ele nu includ miile de avorturi făcute clandestin. Nu există suficiente date despre adevărata dimensiune a fenomenului și nici despre cea a dramelor individuale provocate de dezumanizantul Decret 770/1966 [9].

Femeile au dobândit în comunism, acces la sfera politică, locuri de muncă, statut social, relativă independență economică față de bărbați, asistența statului în creșterea copiilor, promovarea în poziții de conducere, acces la toate nivelurile și tipurile de educație. Însă, în realitate, femeile se conformau agendei partidului unic [8]. După 1990, feminismul românesc a trebuit să se reafirme și să lupte cu moștenirea comunistă care asocia conducerea politică a femeilor cu dictatura Elenei Ceaușescu și care considera feminismul o ideologie burgheză, cu ierarhia de gen a muncii și a salarizării și cu o scena politică dominată de bărbați. Feminismul modern s-a mai confruntat cu o libertate de exprimare neîngrădită, care nu sancționa actele *de misoginism, sexism* sau *șovinism* și cu falimentul industriei grele, care avea preponderent angajați bărbați și privatizarea industriei ușoare, care a expus femeile la o economie de piață fără protecție sindicală [8] [7].

În acest context, în primul deceniu după căderea comunismului apar primele organizații pentru apărarea și promovarea drepturilor femeilor (în anul 2000 se înființează *Centrul de Dezvoltare Curriculară și Studii de Gen - FILIA*), apar primele cursuri universitare pentru studii de gen, în cadrul Școlii Naționale de Studii Politice și Administrative din București. Dintre câștigurile legislative ale mișcării, pot fi menționate Ordonanța nr. 137/2000 privind prevenirea și sancționarea tuturor formelor de discriminare, legea nr. 202/2002 privind egalitatea de șanse și de tratament între femei și bărbați, legea nr. 217/2003 pentru prevenirea și combaterea violenței în familie, egalitatea de șanse devine principiu constituțional în anul 2003, înființarea Consiliului Național pentru Combaterea Discriminării în anul 2001, înființarea Agenției Naționale pentru Egalitate de Șanse [1] [5] [3]. În prezent, numărul

organizațiilor active în domeniul promovării drepturilor femeilor, al protejării victimelor violenței de gen și al combaterii discriminării pe criterii de gen este în creștere.²

5. Personalități ale mișcării feministe

Printre cele mai importante personalități ale mișcării feministe pentru acordarea drepturi politice depline femeilor se numără: Calypso Botez, Al. Cantacuzino, Eleonora Stratilescu, Elena Maissner, Maria Butureanu.

Maria Rosetti, născută în 1820, la Guernesey, în Anglia, Maria Grant era fiica unui armator englez, Eduard Grant, mama sa, Maria Levasseur, fiind franțuzoaică. Maria a venit în Țara Românească la fratele său, Effingham Grant, care îndeplinea funcția de secretar al consulatului Marii Britanii din București. S-a hotărât să rămână alături de fratele său, angajându-se educatoare a copiilor colonelului Ion Odobescu, notează Elisabeta Ioniță în volumul "Maria Rosetti" [4] [10]. Ea participă alături de soțul ei, C. A. Rosetti, la întrunirile secrete, pregătitoare ale revoluției muntene și la evenimentele din vara și toamna anului 1848. În urma înăbușirii mișcării de la București de către trupele otomane, ea vine în ajutorul fruntașilor revoluției (N. Bălcescu, C. Bolliac, I. Brătianu, C. A. Rosetti, N. Ipătescu ș.a.), arestați și duși în corăbii turcești pe Dunăre, de la Giurgiu până la Orșova, de unde vor scăpa din captivitate datorită intervenției sale abile pe lângă autorități [4].



România revoluționară de C. D. Rosenthal, având-o ca model pe Maria Rosetti.



Portretul Mariei Rosetti de C. D. Rosenthal.

Maria Rosetti va fi alături de soțul ei în anii grei ai exilului, apoi, după revenirea în țară, va susține mișcarea pentru unirea Principatelor Române. În timpul războiului de independență (1877-1878), ea se va afla în fruntea **Comitetului de femei** din București care aduna ajutoare pentru front și pentru familiile celor mobilizați; din inițiativa ei, au fost înființate două spitale pentru soldații răniți, unul la Craiova și altul la Turnu-Măgurele. Între anii 1865- 1866 a apărut la București, sub direcția ei, revista *Mama și copilul*, oferind un model reușit de pregătire a femeii-mamă și, prin intermediul ei, a celei mai

²Asociația TRANSCENA, București; Asociația Femeilor Împotriva Violenței ARTEMIS, Cluj-Napoca; Fundația SENSIBLU, București; Asociația GRADO - Grupul Român pentru Apărarea Drepturilor Omului, București; Fundația Centrul Parteneriat pentru Egalitate, București; Asociația pentru Libertate și Egalitate de Gen, A.L.E.G., Sibiu; Asociația Centrul de Dezvoltare Curriculară și Studii de Gen: FILIA, București; Asociația FRONT, București; Asociația ANAIS, București; E-ROMNJA - Asociația pentru Promovarea Drepturilor Femeilor Rome, București; Institutul Est European pentru Sănătatea Reproducerii – IEESR, Tg Mureș; Fundația Centrul de Mediere și Securitate Comunitară - CMSC, Iași; PAS ALTERNATIV, Brașov; Asociația pentru Promovarea Femeilor din România, Timișoara; Societatea Doamnelor Bucovinene, Suceava.

tinere generații post-unioniste, de a face față provocărilor noii epoci (vezi rubricile: convorbiri despre univers, catehism de istorie universală și națională, biografii de oameni celebri, etc.) [11]. Despre Maria Rosetti au scris cu admirație Dimitrie Bolintineanu, dar și istoricul francez Jules Michelet, care a evocat-o în lucrarea intitulată "Principautes Danubiennes: Madame Rosetti, 1848", publicată pentru prima dată în ziarul "L'Evenement", în 1851: "Ea a fost aleasă să simbolizeze abnegația și puterea de sacrificiu a revoluționarului devotat", consemnează același volum. Pictorul C. D. Rosenthal a ales-o drept model pentru celebrele sale tablouri: *România revoluționară* și *România descătușându-și lanțurile pe Câmpia Libertății* [4] [10].

Sofia Chrisoscoleu, născută Cocca (1839-1861) - dotată cu o inteligență deosebită și un vădit talent de publicistă, se avântă de foarte tânără în mișcarea pentru unirea Principatelor Române; colaborează la ziare unioniste precum: *Steaua Dunării*, *Reforma*, *Dacia*, *Românul*. Sfidând ironia cu care era privită semnătura unei femei în presă, Sofia Cocca abordează în articolele sale, cu o maturitate demnă de orice fruntaș politic al vremii, problemele fundamentale ale restructurării societății românești; dezvăluie gravitatea problemei agrare, piedicile puse de cercurile conservatoare în calea împrumutării țăranilor, starea de înapoiere în care trăia majoritatea populației, în primul rând femeile, lipsite de educație și victime ale unor mentalități anacronice; salută cu entuziasm unirea celor două principate române și alegerea lui Al. I. Cuza; în apelurile adresate femeilor române de pretutindeni, Sofia Cocca le cere să intre în mișcarea de reînnoire a țării, singura cale posibilă a emancipării lor (*Către damele române*); ea considera drept cea dintâi datorie a femeilor, îndeosebi a acelor care aveau mijloace materiale, să contribuie la crearea unei largi rețele moderne de învățământ rural și urban; din resursele sale modeste a deschis o școală de fete și un internat la Fălticeni. Răpusă de tuberculoză la numai 22 de ani, Sofia Cocca lasă posterității mărturia unor remarcabile calități ale începuturilor feminismului românesc [11].

Constanța Dunca-Schiau a fost prima româncă posesoare a brevetului de capacitate la Sorbona și a certificatului de înalte studii pedagogice, urmate la Collège de France; între 1863-1865 scoate la București revista feministă *Amicul familiei*, în care atrăgea atenția opiniei publice asupra situației precare a femeii și a atitudinilor conservatoare privind rostul ei în societate [1]. În urma studierii aprofundate a experienței țărilor occidentale, Constanța Dunca a elaborat și înaintat, în toamna anului 1863, domnitorului țării și Camerei Deputaților, *un amplu proiect*, în scopul de a contribui la crearea unui sistem educațional modern pentru femeile române (Fiicele poporului); unele din sugestiile sale au fost incluse în legea învățământului din 1864, care prevedea pentru prima dată înființarea de școli secundare pentru fete. Convinsă că "tăria unei nații este dependentă de treapta pe care se află femeia", în scrierile sale argumenta necesitatea stringentă de a înscrie în legislația țării a drepturilor fundamentale ale femeii [11].

Maria Flechtenmacher - născută Mavrodin, publicistă, actriță, soția compozitorului Al. Flechtenmacher; între anii 1878-1881, scoate la București "*Ziarul social, literar și casnic*", *Femeia română*, care apărea de două ori pe săptămână și avea abonați în toate provinciile românești și în străinătate [11]. În paginile publicației sale, reproduce dezbaterile și rezoluțiile Congresului internațional al drepturilor femeilor, ținut la Paris între 25 iulie - 8 august 1878; ea a îndemnat comitetele de femei create în timpul războiului de independență (1877-1878), pentru susținerea frontului și devenite ulterior organizații permanente feministe, să cuprindă în programele lor, pe lângă obiective filantropice și obiective economice, politice și culturale (*Cestiunea femeilor*) [11]. Articolele semnate de ea, alături de acelea ale liderilor politici cu vederi democratice, despre condiția muncii feminine, lacunele mari în instrucția și educația femeii, dificultățile create în mod artificial în calea promovării sale în diferite profesii, etc. reprezintă documente de o valoare incontestabilă pentru cunoașterea stadiului în care a ajuns feminismul românesc în cel de al optulea deceniu al secolului XX.

Sofia Nădejde, scriitoare, publicistă, un model de femeie-cetăţeană, care a luptat timp de aproape 50 de ani pentru drepturile femeii, alături de soţul ei, Ion Nădejde, intră de foarte tânără în mişcarea social-democrată şi participă la elaborarea primelor programe ale mişcării, în care unul dintre obiective era “dobândirea absolutei egalităţi în drepturi a femeii cu bărbatul”; colaborează la revistele socialiste: *Munca*, *Basarabia*, *Drepturile omului*, *Lumea Nouă*, etc. [3] [5]. În revista *Contemporanul* lansează o adevărată campanie împotriva celor care, sub pretinsul motiv că femeia ar avea creierul mai mic decât bărbatul, n-ar fi în stare să se afirme în sfere mai înalte şi, în nici un caz, în politică (*Răspuns d-lui Maiorescu în chestia creierului la femei; D-l Manouvrier şi creierii femeii, Libertatea femeii în prelegerea d-lui Missir* etc.). Sub înrâurirea ideilor marxiste, susţinea, ca de altfel şi alţi lideri social-democraţi ai vremii, că emanciparea femeii presupunea înlăturarea dominaţiei capitalului şi a proprietăţii private (*Robirea femeii şi emanciparea ei, Azi totu-i marfă* etc.). Radicalismul feminist al Sofiei Nădejde va evolua spre un liberalism democrat, mai ales datorită legăturilor sale cu gruparea poporaniştilor, în frunte cu C. Stere de la *Evenimentul literar* (Iaşi, 1893-1894), revistă aflată sub conducerea ei [11].



Sofia Nădejde (n. Băncilă), portret de Octav Băncilă.

După ce, împreună cu alţi intelectuali, Sofia Nădejde va părăsi mişcarea socialistă (momentul așa-zisei “trădări a generoşilor”, 1899-1900), se va consacra, în primul rând, literaturii beletristice. În scrierile sale, figura centrală a fost, în mod predilect femeia, victima prejudecăţilor şi a mizeriei materiale şi morale a societăţii; ea va sprijini în continuare mişcarea feministă, colaborând la *Revista noastră* a Constanţei Hodoş, (1905-1907, 1914-1916); se află printre întemeietorii *Asociaţiei pentru drepturile civile şi politice ale femeilor* (1918), ai *Societăţii scriitoarelor* (1925), iar în cel de al treilea deceniu al secolului XX va fi aleasă preşedintă de onoare a *Frontului feminin*, susţinând eforturile organizaţiilor de femei afiliate pentru a salva drepturile şi libertăţile cetăţeneşti, ameninţate de ascensiunea fascismului în Europa [11].

Adela Xenopol (1861-1939) - scriitoare, publicistă, una dintre cele mai consecvente apărătoare ale ideilor feminismului liberal românesc [1]. Primele sale scrieri, apărute sub titlul *Încercări literare* (Iaşi, 1888), sunt închinată eroilor războiului de independenţă (1877-1878) şi mamelor care şi-au pierdut fiii pe front. Între anii 1896-1898, editează la Iaşi revista lunară *Dochia*, urmărind “să apere, să susţină şi să cerceteze drepturile femeii”. Strângând în jurul revistei personalităţi culturale ale vremii (V. A. Urechia, Maria Cunţan, Smara - Smaranda Gheorghiu ş.a.) va iniţia, în paginile publicaţiei sale, adevărate dezbateri privind sensul feminismului. În alte două reviste, apărute sub direcţia sa, *Românca* (Iaşi, 1905-1906) şi *Viitorul românelor* (Bucureşti, 1912-1916), Adela Xenopol chema organizaţiile de femei să susţină eforturile stângii liberale, conduse de Ionel Brătianu, pentru promovarea unei politici de reforme, printre care, în primul rând: desfiinţarea latifundiilor, împrăştierea ţăranilor şi democratizarea vieţii politice, indispensabile îmbunătăţirii condiţiei femeii în societate. În primăvara anului 1914, când se pregătea revizuirea constituţiei, ea va înmâna scriitorului şi deputatului I. Al. Brătescu-Voineşti, în numele unui grup de feministe de la Iaşi, o petiţie, revendicând dreptul de vot al

femeilor, fie și limitat la consiliile comunale, dacă nu și pentru parlament; în paginile revistei Viitorul româncelor, susține participarea României, alături de Antanta, în marea conflagrație din 1914-1918, în vederea unirii tuturor provinciilor românești într-un stat național modern; după război, se afla printre personalitățile mișcării feministe care vor cere Parlamentului României întregite înscrierea în Constituția țării a drepturilor integrale ale femeilor [6]. În 1925, Adela Xenopol înființează *Societatea Scriitoarelor*, care, la rândul său, va edita, chiar sub patronajul ei, *Revista Scriitoarei*, ale cărei coloane vor fi puse la dispoziția “manifestărilor cultural-artistice, care au ca scop sau efect geniul și talentul feminin”. Prin încetarea ei din viață, în primăvara anului 1939, mișcarea feministă românească, ca și întreaga democrație românească, pierdeau o personalitate remarcabilă.

Eugenia de Reuss-Ianculescu (1865-1838) - scriitoare, publicistă, promotoarea unor importante acțiuni menite să antreneze femeile din România în mișcarea internațională, mult amplificată în primul deceniu al secolului XX, pentru dobândirea dreptului de vot pentru femei. În 1911 ea creează societatea *Emanciparea femeii*, care își va schimba curând titlul în *Drepturile femeii* și va edita și o revistă purtând același nume; atrage în jurul revistei oameni de cultură și lideri politici, susținători ai dobândirii egalității în drepturi a femeilor cu bărbații; prin intermediul unor membri influenți ai Asociației, trimite, în primăvara anului 1914, două memorii Camerei Deputaților și Senatului, revendicând participarea femeilor la alegerile consiliilor locale; este prezentă la Congresul internațional al Alianței pentru sufragiul femeii (Budapesta, 1913), unde anunță afilierea societății *Drepturile femeii* la această Alianță influentă, cu peste unsprezece milioane de membre; în anii de după război, face parte dintre feministele care au realizat unificarea asociațiilor de femei din România, sub patronajul Consiliului Național al Femeilor Române și susținând mișcarea petiționară pentru stipularea în noua Constituție a țării a drepturilor fundamentale ale femeilor; între 1926-1929 a fost aleasă membră în Comitetul de conducere al Alianței pentru votul și acțiunea civilă și politică a femeilor cu sediul la New York [1] [11].

Calypso C. Botez este autoarea unor importante studii referitoare la condiția femeii în România; participă între anii 1917-1923 la dezbaterile publice în jurul elaborării noii Constituții a țării și colaborează cu Maria Baiulescu, Eleonora Stratilescu, Ella Negruzzi, Elena Alestari ș.a. la întocmirea și trimiterea unor memorii către parlament și oameni politici pentru înlăturarea legislației anacronice privind statutul juridic, economic și politic al femeii [2].

Aleasă președintă a Consiliului Național al Femeilor Române (1921), Calypso Botez elaborează, în cadrul Institutului Social Român și al Comisiei legislative a Consiliului, studii și propuneri pentru punerea în concordanță a noului cod civil cu prevederea constituțională potrivit căreia “drepturile civile ale femeilor se vor stabili pe baza egalității celor două sexe” (*Drepturile femeii în viitorul cod civil*). Calypso Botez se pronunță pentru sprijinirea de către asociațiile de femei a acelor partide politice care aveau înscrise în programele lor acordarea drepturilor intergrale politice ambelor sexe. Calypso Corneliu Botez a fost licențiată în istorie și filosofie, profesoară de curs secundar, membră a Comitetului diriguitor al Asociației pentru emanciparea civilă și politică a femeilor române [2].



Calypso Botez



Alexandrina Cantacuzino

Alexandrina Cantacuzino a fost o personalitate proeminentă a feminismului românesc și internațional în primele patru decenii ale secolului XX; se află, în 1910, printre membrele fondatoare ale Societății Ortodoxe Naționale a Femeilor Române; în timpul ocupației germane din anii primului război mondial, devine președintă a Societății și organizează cel mai mare spital pentru răniți, în Capitală; coordonează acțiunea de sprijinire a familiilor celor mobilizați [1] [3]. Din fondurile adunate de S. O. N. F. R., va fi ridicată Biserica-Mausoleu la Mărășești (1924), în memoria celor 8000 de soldați morți în confruntările militare din Moldova (1917); în anii 1920-1921, se află printre feministele care întemeiază Consiliul Național al Femeilor Române; aleasă în secția feminină a Institutul Social Român, elaborează un program complex de cercetare a întregii problematice feminine de după război; studiile și dezbaterile inițiate de ea în cadrul comisiilor de specialitate ale *Consiliului Național al Femeilor Române*, vor sta la baza propunerilor înaintate de asociațiile feministe organelor competente în vederea îmbunătățirii statutului femeii, cu prilejul pregătirii noului cod civil și a legii administrației locale (1925). La Congresul internațional pentru sufragiul feminin, întrunit la Roma, în mai, 1923, Alexandrina Gr. Cantacuzino pune bazele *Micii Înțelegeri Feminine*, în scopul unirii eforturilor femeilor din Polonia, Cehoslovacia, Grecia, Iugoslavia și România pentru dobândirea drepturilor lor economice, politice și juridice și pentru a stăvili tendințele amenințătoare de revizuire a granițelor statelor succesorale [11]. În 1925, aleasă vice-președintă a *Consiliului Internațional al Femeilor*, Alexandrina Gr. Cantacuzino pledează pentru elaborarea unei legislații internaționale a minorităților, valabilă în toate țările și pentru stabilirea îndatoririlor acestora față de statul în care trăiau; organizează, în octombrie 1925, la București, consfătuirea celor 60 de organizații de femei minoritare, realizând o bună conlucrare cu acestea. Eforturile sale de a detensiona relațiile interetnice în zona Europei Centrale și de Sud-Est au fost apreciate de delegatele la conferințele Micii Înțelegeri Feminine și de către reprezentantele Societății Națiunilor (Discurs ținut la Geneva pe 6 iunie, 1927); înființează *Gruparea Națională a Femeilor Române* în vederea pregătirii femeilor pentru exercitarea drepturilor integrale politice; în viziunea sa, existența unui partid politic independent al femeilor, nu excludea posibilitatea colaborării cu alte partide politice pentru obiective de interes general. Din inițiativa ei a luat ființă la București (1928) *Casa Femeii*, instituție cu personalitate juridică, aflată sub egida C.N.F.R. Ea va deveni un puternic centru al feminismului interbelic, datorită multiplelor sale activități culturale și de solidaritate socială (conferințe, consultații gratuite juridice și medicale, cantine și adăposturi pentru femei abandonate, victime ale violenței, cursuri de calificare pentru fete etc.). Alexandrina Cantacuzino a fost printre primele consiliere de femei alese în capitală care între anii 1929-1938, când au câștigat un binemeritat prestigiu din partea opiniei publice datorită găsirii unor soluții eficiente în domeniul *ocrotirii mamei și copilului, combaterii alcoolismului, de ajutorarea a familiilor șomerilor* etc. [11].

6. Concluzii

Activitatea neobosită a femeilor din România a arătat, în perioada studiată, faptul că țara noastră s-a aflat la cele mai înalte standarde ale mișcării de apărare a drepturilor femeilor din Europa. Prin reprezentante cu o educație serioasă, România a fost prezentă la marile evenimente internaționale – congrese și întruniri internaționale – unde și-au spus cuvântul și au fost apreciate în mod direct în articole scrise în presa internațională. Aceste personalități prolifice fac parte din progresul general al societății românești, contribuind la pregătirea statului și a societății pentru intrarea într-o lume a modernității. Ele au participat, alături de personalitățile timpului, fie pentru idealurile pașoptiste, fie pentru întregirea Marii Românii, fie pentru apărarea țării, în ce de-al doilea război mondial. Idealurile femeilor, în general, au fost aceleași cu ale întregii națiuni. Realizările lor pe plan economic, social, cultural, privind statutul femeilor – vor continua să rămână remarcabile. Amprenta muncii neobosite de a

ajuta în mod practic, legislativ la eliberarea femeilor, la recunoașterea și respectarea drepturilor acestora, constituie o etapă importantă în evoluția și modernizarea societății noastre.

Bibliografie

1. Bularga, Tatiana, Babii, V. (2014). The success of artistic education: integration approach. In: *Review of artistic education*. Artes Publishing House, Iași, p. 250-259.
2. Căncea, Paraschiva (1976). *Mișcarea pentru emanciparea femeii în România*, București: Ed. Politică.
3. „*Calypso Botez, povestea unei feministe model - Orizonturi culturale italo-române*”. www.orizonturiculturale.ro. (accesat 12 sept. 2022).
4. Doncean Marilena, (2010). Gândirea creativă – o necesitate pentru existența unui turism competitiv, *Turismul rural Românesc. Actualitate și perspectivă*, Editura Tehnopress, Iași, Volumul XX, p.11-20.
5. Georgescu, Elena & Georgescu, Titu, (1975). *Mișcarea democratică și revoluționară a femeilor din România*, Craiova: Ed. Scrisul Românesc.
6. Ioniță, Elisabeta, (1979). *Maria Rosetti*, Editura Militară, București.
7. Mihăilescu, Ștefania (ed.), (2001). *Emanciparea femeii române. Antologie de texte. 1815-1918*. vol 1, București: Ed. Ecumenica (vol. II, 1918-1948).
8. Miroiu, Mihaela (2004). *Drumul către autonomie. Teorii politice feministe*, ed. Polirom.
9. Nicolaescu, Mădălina (ed.), (1996). *Cine suntem noi? Despre identitatea femeilor din România modernă*, București: Ed. Anima.
10. Pasti, V. (2003). *Ultima inegalitate. Relațiile de gen în România*, ed. Polirom, Iași.
11. Pora, Andreea (2021). Moștenitorii | *Politica natalității din epoca Ceaușescu, un capital sângeros*.
<https://romania.europalibera.org/a/politica-natalității-ceaușiste-un-capital-sângeros-al-comunismului/31498326.html> (accesat 22 sept., 2022).
12. *Revoluția de la 1848, 170 de ani: Maria Rosetti, figura feminină - simbol al mișcării revoluționare românești*, AGERPRES, iunie, 2018.
<https://www.agerpres.ro/documentare/2018/06/28/revolutia-de-la-1848-170-de-ani-maria-rosetti-figura-feminina-simbol-a-miscarii-revolutionare-romanesti--135769> (accesat 22 sept., 2022).
13. Suslenco, A. Creativitatea pentru inovare. Provocări pentru Republica Moldova. In: *Progrese în teoria deciziilor economice în condiții de risc și incertitudine*, vol. XXVII, Iași, Tehnopress, 2016, pp. 133-146. ISBN 978-606-685-456-6 (0.49 c.a.).
14. Ștefan, I.M., V. Firoiu, (1975). *Sub semnul Minervei. Femei de seamă din trecutul românesc*, București, Ed. Politică.
15. „*Lupta pentru dreptul de vot feminin în România interbelică*”. www.historia.ro (accesat 22 sept., 2022).

GAMBLING ADDICTION AMONG ADOLESCENTS

DEPENDENȚA DE JOCURI DE NOROC ÎN RÂNDUL ADOLESCENȚILOR

Traian HOIDRAG¹

Abstract

Gambling addiction has multiple severe consequences, and the recovery of people with such addictions would be much more efficient if detected as early as possible in the beginning, respectively during adolescence. Therefore, the current study aims to identify the particularities of this type of addiction in a sample of adolescents (N = 1302, M = .46, SD = .49) - 703 girls (54%), 599 boys (46%), with age between 12 and 18 years (M = 15.01, SD = 1.97), and possible correlations with irrational beliefs, difficulties in emotional regulation strategies, basic psychological needs, tobacco addiction and cannabis addiction. The results show that, compared to girls, boys predominate in all forms of addiction (mild, moderate and severe). This addiction is present in every age group and correlates positively with the total score on irrational beliefs (particularly with intolerance of frustration with rules and overall self-assessment), with difficulties in emotional regulation (subscales: Clarity, Non-acceptance, Impulse and Strategies), with addiction to tobacco and cannabis, but correlates negatively with the level of satisfaction of basic psychological needs (autonomy and relationships). The conclusion is that identifying and changing irrational beliefs, adopting and using more effective emotional regulation strategies, and an approach that facilitates increasing the level of satisfaction of basic psychological needs, may play a role in treating adolescents with gambling addiction.

Keywords: gambling, adolescents, addiction

I. Introducere

Jocurile de noroc cunosc o largă răspândire în rândul populației generale, și în mod special în rândul bărbaților, indiferent de vârstă. Acest fapt se datorează faptului că industria jocurilor de noroc, pe măsură ce s-a dezvoltat în ultimii 30 de ani, a investit continuu în decorarea și dotarea locațiilor, în crearea unor soft-uri cât mai atractive și eficiente, în desfășurarea unor campanii de marketing și publicitate, pentru atragerea de noi clienți și fidelizarea acestora, în creșterea disponibilității și accesibilității jocurilor de noroc offline și online. Cu toate că jocurile sunt prezentate ca o modalitate plăcută de relaxare și de petrecere a timpului liber, numărul persoanelor care au tendința de a mări frecvența cu care joacă și/sau a sumelor de bani pe care le alocă jocurilor de noroc este din ce în ce mai mare. Așa cum în cazul consumului de substanțe cu efecte psihoactive sunt luate în considerare 4 etape distincte de consum - experimental, riscant, problematic și dependent, la fel putem să ne referim și în ceea ce privește jocurile de noroc. Totodată, luând în considerare că “un comportament de joc de noroc patologic activează sisteme de recompensă similare celor activate de drogurile de abuz și determină unele simptome comportamentale asemănătoare celor din tulburările consumului de substanțe” (APA, 2016, p.481), specialiștii în sănătate mintală au inclus jocul patologic de noroc (ludomania) în categoria *Tulburărilor fără legătură cu consumul de substanțe* (APA, 2016). În timp ce jocul de noroc înseamnă “a risca ceva de valoare în speranța de a obține ceva cu o valoare și mai mare”, jocul patologic de noroc sau dependența este “comportamentul problematic caracterizat de angajarea persistentă și repetată în jocuri de noroc, cu consecințe negative asupra vieții personale, familiale și/sau personale” (APA, 2016, p. 586). Trecerea de la o etapă de joc la altă etapă este insesizabilă și negată de către persoana implicată în acest tip de comportament. Atunci când o persoană ajunge în etapa de dependență aceasta întâmpină dificultăți în mai multe domenii ale vieții personale, cum ar

¹Doctoral student UPS "Ion Creangă" from Chișinău, psychologist National Anti-Drug Agency, România, traianhoidrag@gmail.com.

fi experimentarea unor stări emoționale negative frecvente și intense, tulburări de somn, realizarea cu greutate a sarcinilor familiale și profesionale, abandonarea altor activități plăcute sau relaxante, deteriorarea relației cu membrii familiei și alte persoane semnificative din viața personală, gestionarea problematică a finanțelor personale, acumularea continuă de noi datorii, presiune din partea creditorilor și multe alte probleme colaterale.

Între factorii implicați în apariția și menținerea acestui tip de dependență, putem menționa pe lângă frecvența cu care se joacă jocuri de noroc și sumele de bani implicate, și anumite vulnerabilități individuale, cum ar fi vârsta de debut situată în perioada copilăriei sau a adolescenței, stilul de gândire nefuncțional, experimentarea frecventă și intensă a emoțiilor negative, abilități de socializare și comunicare la un nivel redus.

Referitor la prevalență, studiile de specialitate relevă că între 4 și 8% dintre adolescenți raportează modele patologice sau semnificativ problematice ale jocurilor de noroc, în timp ce 10 - 15% rămân expuși riscului de a dezvolta probleme severe (Hardoon & Derevensky, 2002). O percepție mai mare a disponibilității jocurilor de noroc este asociată cu o frecvență mai mare a implicării în jocurile de noroc și cu un tipar problematic de joc la adolescenții care au un nivel redus de autoeficacitate (Parrado-González, Fernández-Calderón & León-Jariego, 2022). González-Roz et al. (2017) au identificat o prevalență a jocurilor de noroc la risc de 4% și problematic de 1,2%, în rândul adolescenților, iar ceea ce prezice jocurile de noroc la risc este prezența unei rude cu probleme legate de jocurile de noroc. Adolescenții care sunt în situația de a locui fără un părinte sau fără ambii părinți și care au utilizat pe parcursul ultimului an aparatele electronice prezintă un tipar problematic de jocuri de noroc. Ratele jocurilor de noroc problematice au fost de cinci ori mai mari în rândul jucătorilor de noroc online decât în rândul jucătorilor non-online (Canale et al., 2016).

Cercetări anterioare indică faptul că adolescenții care au un nivel ridicat la scala credințelor iraționale prezintă un scor ridicat la dependența de jocuri de noroc, dar și la alte tipuri de dependențe, cum ar fi consumul de tutun, alcool, droguri și jocuri de noroc. Iar, o parte dintre jucătorii dependenți au și un consum problematic de tutun (Grant & Potenza, 2005).

Studiul efectuat de Buen & Flack (2022) concluzionează că dificultățile de reglare a emoțiilor și convingerile eronate în legătură cu jocul de noroc corelează pozitiv cu probleme severe ale jocului de noroc. În mod special, dificultățile de implicare într-un comportament orientat spre un obiectiv, lipsa crescută de claritate emoțională și nivelul redus de conștientizarea emoțională facilitează trecerea la un tipar problematic de jocuri de noroc (Marchica et al., 2020). În timp ce satisfacția nevoilor psihologice de bază nu a avut nicio asociere cu absența jocurilor de noroc sau a problemelor legate de jocurile de noroc, frustrarea acestui tip de nevoi corelează cu creșterea severității problemelor legate de jocurile de noroc (Vuorinen et al., 2022).

Având în vedere multiplele legături ale dependenței de jocuri de noroc și modul în care poate influența diferitele domenii ale vieții personale, este de dorit realizarea unui studiu pe populația de adolescenți din România care să identifice posibilele relații ale acestui tip de comportament adictiv și noi modalități eficiente de tratare a acestei adicții.

II. Metodologia cercetării

Obiectivul acestui studiu a fost aplicarea pilot a criteriilor privind dependența de jocuri de noroc pe subiecți români și corelarea rezultatelor cu credințele iraționale, dificultățile în strategiile de reglare emoțională, nevoile psihologice de bază, dependența de nicotină și dependența de cannabis.

Instrumente utilizate:

1. *Scala dependenței de jocuri de noroc* - elaborată de Grant, Odlaug & Chamberlain, (2017), constă în 9 itemi ($\alpha = .89$), care măsoară pe o scală dihotomică (Nu = 0, Da = 1), dependența de jocuri de noroc conform criteriilor DSM-5.

2. *Scala de Iraționalitate pentru Copii și Adolescenți* (eng. Child and Adolescent Scale of Irrationality) - elaborată Bernard & Cronan (2007), are 28 de itemi ($\alpha = .88$), care oferă un scor

pentru iraționalitatea totală, iar cele 4 subscale ale sale măsoară Intoleranța la frustrarea dată de reguli, Evaluarea globală a propriei persoane, Cerința absolutistă pentru dreptate și Intoleranța la frustrarea dată de muncă. Scorarea se realizează cu ajutorul unei scale Likert în 5 puncte (Puternic împotriva = 1, Împotriva = 2, Nesigur = 3, De acord = 4, Puternic de acord = 5).

3. *Scala Dificultăților în Reglarea emoțională – forma scurtă* (eng. Difficulties in Emotion Regulation Scale Short Form), elaborată de Kaufman, Xia, Fosco, Yaptangco, Skidmore & Crowell, (2016), cu 18 itemi ($\alpha = .89$), care măsoară 6 strategii de reglare emoțională (Conștientizare, Claritate, Nonacceptare, Obiective, Impuls și Strategii), pe o scală Likert în 5 puncte (Acord total = 1, Acord = 2, Nici acord, Nici dezacord = 3, Dezacord = 4, Dezacord total = 5).

4. Scala satisfacerii nevoilor psihologice de bază, tradusă și adaptată după Scala Satisfacerii/Frustrării Nevoilor Psihologice de Bază elaborată de Van der Kaap-Deeder, Soenens, Ryan & Vansteenkiste, (2020), care conține 12 itemi ($\alpha = .89$), și măsoară pe scală Likert (Complet Neadevarat = 1, Neadevarat = 2, Neutru = 3, Adevarat = 4, Complet Adevarat = 5) gradul de satisfacere al nevoilor psihologice de bază (autonomia, relaționarea și competența).

5. Scala Fagerstrom privind dependența de nicotină, elaborată de către Meneses-Gaya, Zuairi, Loureiro & Crippa, (2009), constă în 6 itemi ($\alpha = .76$), care identifică nivelul dependenței de nicotină.

6. Testul de identificare a tulburărilor legate de consumul de droguri (DUDIT), elaborat de către Berman et al. (2005), conține 11 itemi ($\alpha = .92$) care măsoară problemele asociate consumului de droguri.

Eșantion:

Adolescenți (N=1302, M=.46, SD=.49) - 703 fete (54%), 599 băieți (46%), cu vârsta cuprinsă între 12 și 18 ani (M=15,01, SD=1.97) din județul Vâlcea, România, aleși în mod aleatoriu, cu respectarea standardelor psihologice în domeniu și a regulamentului GDPR. Completarea răspunsurilor s-a realizat după obținerea consimțământului de participare la studiu, în mod individual și anonim, cu respectarea confidențialității datelor colectate.

Ipotezele cercetării:

1: Băieții vor avea un nivel mai ridicat de dependență de jocuri de noroc, în comparație cu fetele.

2: Cu cât crește vârsta, cu atât crește și numărul persoanelor care joacă jocuri de noroc.

3: Dependența de jocuri de noroc este asociată pozitiv cu prezența credințelor iraționale.

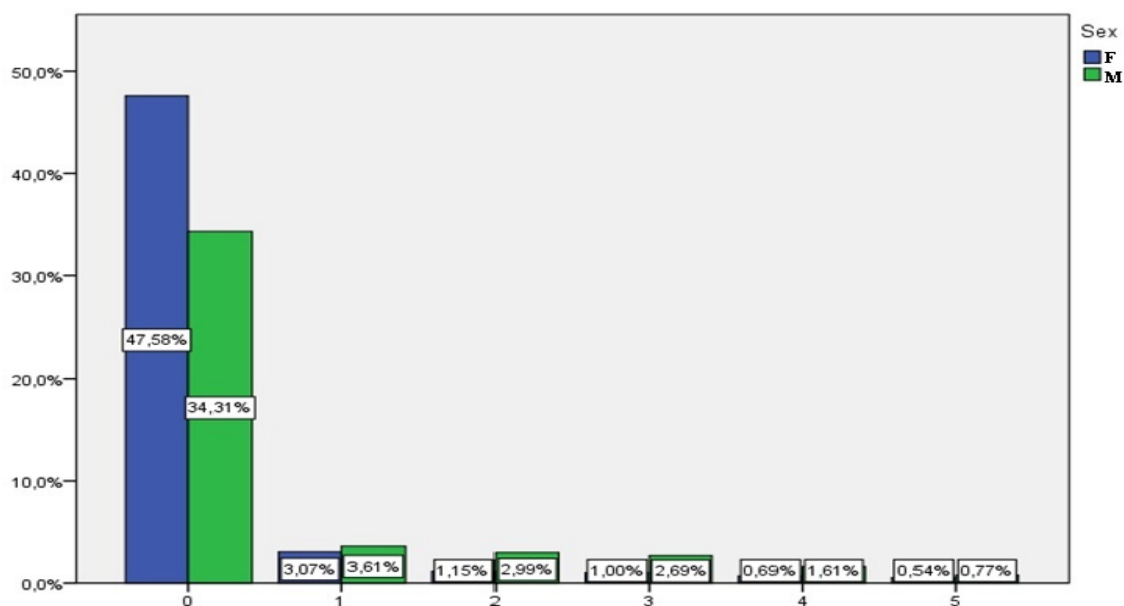
4: Adolescenții dependenți de jocuri de noroc întâmpină dificultăți în reglarea emoțională.

5: Dependența de jocuri de noroc corelează negativ cu nivelul de satisfacere a nevoilor psihologice de bază

6: Dependența de jocuri de noroc este asociată pozitiv cu dependența de nicotină și de cannabis

III. Rezultatele cercetării

În Graficul 1.1 se poate observa diferențierea procentuală a participanților la studiu în funcție de nivelul de dependență (0 = nonjucători, 1 = joc la risc, 2 = joc problematic, 3 = dependență ușoară, 4 = dependență moderată, 5 = dependență severă) și de sex (F = feminin, M = masculin). Doar în categoria nonjucătorilor predomină fetele, băieții având procente majoritare în toate celelalte categorii. Cel mai mare procent (3,61%) îl au băieții care se află în categoria de joc de noroc la risc, urmat de cei aflați în etapa problematică (2,99%), după care urmează cei ce sunt în etapa de dependență (5,07%), repartizați după forma de adicție astfel: dependență ușoară – 2,69%, dependență moderată – 1,61%, dependență severă – 0,77%.



Graficul 1.1. Nivelurile de dependență de jocuri de noroc diferențiate în funcție de sex

Ipoteza 1 - Băieții vor avea un nivel mai ridicat de dependență de jocuri de noroc, în comparație cu fetele, a fost verificată cu *Independent Samples Test* și confirmă faptul că băieții ($N = 599$, $M = 6.1$, $SD = .122$) spre deosebire de fete ($N = 703$, $M = 2.6$, $SD = .84$) au nivel mai ridicat de dependență de jocuri de noroc $t(1034) = -.59$, $p < .01$, utilizând acest tip de comportament ceva mai intens și frecvent.

Analiza ipotezei 2 - Cu cât crește vârsta, cu atât crește și numărul persoanelor care joacă jocuri de noroc, indică o corelație Spearman ($r_s = .060$, $N = 1302$, $p = .015$) nesemnificativă. O posibilă explicație care necesită efectuarea unor cercetări ulterioare este că majoritatea jucătorilor încep din perioada copilăriei să joace jocuri video online/offline și ulterior o parte dintre ei la debutul adolescenței sau pe parcursul acestei perioade experimentează jocurile de noroc.

Ipoteza 3 - Dependența de jocuri de noroc este asociată pozitiv cu prezența credințelor iraționale se confirmă parțial astfel: dependența de jocuri de noroc are o corelație Pearson nesemnificativă ($r = -.52$, $N = 1302$, $p = .031$) cu cerința absolutistă pentru dreptate, moderat pozitivă ($r = .68$, $N = 1302$, $p < 0.01$) cu evaluarea globală a propriei persoane, ridicat pozitivă ($r = .80$, $N = 1302$, $p < 0.01$) cu intoleranța la frustrarea dată de reguli, nesemnificativă cu intoleranța la frustrarea dată de muncă ($r = .32$, $N = 1302$, $p = .124$) și moderat pozitivă ($r = .62$, $N = 1302$, $p < 0.01$) cu scorul total la credințele iraționale.

De asemenea, *Ipoteza 4 - Adolescenții dependenți de jocuri de noroc întâmpină dificultăți în reglarea emoțională* se confirmă parțial în felul următor: dependența de jocuri de noroc are o corelație Pearson moderat pozitivă ($r = .59$, $N = 1302$, $p < 0.01$) cu dificultățile în controlul impulsului, moderat pozitivă cu accesul la strategiile de reglare emoțională ($r = .65$, $N = 1302$, $p < 0.01$), ridicat pozitivă cu nonacceptarea răspunsurilor emoționale ($r = .72$, $N = 1302$, $p < 0.01$), nesemnificativă ($r = .38$, $N = 1302$, $p = .087$) cu implicarea comportamentului spre a realiza un obiectiv și cu conștientizarea și înțelegerea emoțiilor ($r = .12$, $N = 1302$, $p = .329$), și moderat pozitivă cu claritatea emoțională ($r = .52$, $N = 1302$, $p < 0.01$).

Ipoteza 5 - Dependența de jocuri de noroc corelează negativ cu nivelul de satisfacere a nevoilor psihologice de bază se confirmă astfel: există o corelație Pearson moderat negativă ($r = -.58$, $N = 1302$, $p < 0.01$) cu nivelul de satisfacere al nevoii de autonomie, ridicat negativă ($r = -.71$, $N = 1302$, $p < 0.01$) cu nivelul de satisfacere al nevoii de relaționare și nesemnificativă ($r = -.078$, $N = 1302$, $p = .002$) cu nivelul de satisfacere al nevoii de competență.

Ipoteza 6 - Dependența de jocuri de noroc este asociată pozitiv cu dependența de nicotină și de canabis se confirmă, în sensul că dependența de jocuri de noroc are o corelație Pearson

moderat pozitivă ($r = .61$, $N = 1302$, $p < 0.01$) cu dependența de nicotină și ridicat pozitivă ($r = .81$, $N = 1302$, $p < 0.01$) cu dependența de canabis.

IV. Concluzii și recomandări

Rezultatele obținute în cadrul acestei cercetări indică faptul că dependența de jocuri de noroc la adolescenți este un comportament adictiv prevalent în mod special în rândul băieților, este precedată de unele etape (ex. experimentală, riscantă și problematică), în funcție de problemele întâmpinate este evaluată pe trei nivele (ex. ușoară, moderată și severă) și are unele corelații pozitive cu scorul total al credințelor iraționale și în mod special cu două astfel de credințe (ex. cerința absolutistă pentru dreptate, intoleranța la frustrarea dată de reguli), dificultățile în reglarea emoțională, alte comportamente adictive (ex. consumul de tutun și canabis) și corelații negative cu satisfacerea nevoilor psihologice de bază (ex. autonomie și relaționare).

Corelațiile acestui tip de adicții cu variabilele testate ne arată că pot fi realizate trei posibile abordări psihoterapeutice:

1. Terapia Rațional Emotivă Comportamentală (TREC) pentru tratarea credințelor iraționale care mențin dependența de jocuri de noroc;

2. Interviu motivațional (IM) pentru creșterea satisfacerii nevoilor psihologice de bază – autonomia, competența și relaționarea, și pentru dezvoltarea motivației pentru inițierea și menținerea unei schimbări în comportamentul de joc;

3. Însușirea și dezvoltarea unor abilități eficiente de reglare emoțională (RE). De asemenea, la persoanele cu multiple comportamente adictive (ex. consum de tutun, alcool sau droguri și dependență de jocuri video, sex, exerciții fizice), sau cu alte comorbidități, o mai mare eficiență ar avea intervențiile psihologice care se adresează atât dependenței de jocuri de noroc, cât și celorlalte probleme asociate.

Concluzii: având în vedere că studiul acesta are propriile sale limite, este de dorit ca următoarele cercetări să ia în considerare subgrupuri specifice de jucători în funcție de tipul de joc (ex. pariuri, poker, casino, slotmachine, joc de noroc online) și caracteristicile lor concrete atunci când se intenționează elaborarea unor proiecte de prevenire ori a unor protocoale de intervenție psihologică pentru adolescenții identificați cu acest tip de comportament adictiv. Nu în ultimul rând, ar fi deosebit de utilă studierea debutului în jocurile de noroc și posibilele relații cu utilizarea jocurilor video online și offline.

Bibliografie

1. American Psychiatric Association. (2016). *DSM-5 Manual de Diagnostic și Clasificare Statistică a Tulburărilor Mintale*. București: Editura Medicală Callisto, pp. 481, 585-589, ISBN 978-606-8043-14-2.
2. Berman, A. H., Bergman, H., Palmstierna, T., & Schlyter, F. (2005). Evaluation of the Drug Use Disorders Identification Test (DUDIT) in criminal justice and detoxification settings and in a Swedish population sample. *European addiction research*, 11(1), 22-31.
3. Bernard, M. E., & Cronan, F. (2007). Scala de iraționalitate pentru copii și adolescenți (adaptat de Trip, S.) În D. David (coordonator) Sistem de evaluare clinică. [Scale of irrationality for children and adolescents (adapted by Trip, S.) In D. David (coordinator) Clinical evaluation system].
4. Buen, A., & Flack, M. (2022). Predicting problem gambling severity: interplay between emotion dysregulation and gambling-related cognitions. *Journal of Gambling Studies*, 38(2), 483-498.

5. Canale, N., Griffiths, M. D., Vieno, A., Siciliano, V., & Molinaro, S. (2016). Impact of Internet gambling on problem gambling among adolescents in Italy: Findings from a large-scale nationally representative survey. *Computers in Human Behavior*, 57, 99-106.
6. González-Roz, A., Fernández-Hermida, J. R., Weidberg, S., Martínez-Loredo, V., & Secades-Villa, R. (2017). Prevalence of problem gambling among adolescents: A comparison across modes of access, gambling activities, and levels of severity. *Journal of gambling studies*, 33(2), 371-382.
7. Grant, J. E., & Potenza, M. N. (2005). Tobacco use and pathological gambling. *Annals of Clinical Psychiatry*, 17(4), 237-241.
8. Grant, J. E., Odlaug, B. L., & Chamberlain, S. R. (2017). Gambling disorder, DSM-5 criteria and symptom severity. *Comprehensive Psychiatry*, 75, 1-5.
9. Hardoon, K. K., & Derevensky, J. L. (2002). Child and adolescent gambling behavior: Current knowledge. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 7(2), 263-281.
10. Kaufman, E. A., Xia, M., Fosco, G., Yaptangco, M., Skidmore, C. R., & Crowell, S. E. (2016). The Difficulties in Emotion Regulation Scale Short Form (DERS-SF): Validation and replication in adolescent and adult samples. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 38(3), 443-455.
11. Marchica, L. A., Keough, M. T., Montreuil, T. C., & Derevensky, J. L. (2020). Emotion regulation interacts with gambling motives to predict problem gambling among emerging adults. *Addictive Behaviors*, 106, 106378.
12. Meneses-Gaya, I. C. D., Zuardi, A. W., Loureiro, S. R., & Crippa, J. A. D. S. (2009). Psychometric properties of the Fagerström test for nicotine dependence. *Jornal Brasileiro de Pneumologia*, 35, 73-82.
13. Parrado-González, A., Fernández-Calderón, F., & León-Jariego, J. C. (2022). Perceived Gambling Availability and Adolescent Gambling Behavior: the Moderating Role of Self-Efficacy. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 1-14.
14. Van der Kaap-Deeder, J., Soenens, B., Ryan, R. M., & Vansteenkiste, M. (2020). *Manual of the Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale (BPNSFS)*. Ghent University, Belgium.
15. Vuorinen, I., Savolainen, I., Hagfors, H., & Oksanen, A. (2022). Basic psychological needs in gambling and gaming problems. *Addictive Behaviors Reports*, 16, 100445.

OBESITY, BETWEEN ADDICTION, BULLYING AND SLOW SUICIDE

OBEZITATEA, ÎNTRE DEPENDENȚĂ, BULLYING ȘI SINUCIDERE LENTĂ

Carmen PALAGHIA¹

Motto:

*“Obezitatea devine un flagel. Este endemică și la copii.
Ne autosabotăm mâncând. Ne sinucidem lent.
Ne aruncăm în suferințe cumplite, lungi, după plăceri scurte.
Ne distrugem articulațiile, inimile, creierele”.²*

Abstract

According to the data presented by the World Health Organization (<https://www.who.int/health-topics/obesity>), starting from 1975 and until now, the number of obese people in the world has increased three times, worryingly especially the fact that there are approximately 40 million children under the age of 5 who, in 2020, exceeded the overweight diagnosis. From an etiological perspective, there are many causes that can lead to obesity, but it is clear that chronic overconsumption plays a fundamental role. When this type of overeating becomes compulsive, it is often classified as "food addiction," a label that has caused much clinical and scientific controversy. Childhood obesity is known to increase the risk of morbid obesity in adulthood, and the risks are extremely serious. Medical problems, such as: diabetes, cardio-vascular diseases, respiratory diseases, digestive problems and implicitly, the reduction of life expectancy, can appear over time, at younger and lower ages. On a psycho-social level, depression, social and professional exclusion, isolation, maladjustment, bullying, suicidal ideation or attempts appear. Obesity is a global health problem, and affected people require the intervention of multidisciplinary treatment teams in the field of mental health and even surgery bariatric.

Key words: obesity, bullying, slow suicide, prevention, case management.

1. Introducere

Obezitatea reprezintă o problemă majoră de sănătate publică, cât și o problemă economică deosebit de importantă. Unii autori relevă faptul cădacă oamenii ar mânca sănătos, s-ar economisi 169 de miliarde de dolari anual (Rădulescu, 2021).

SAD (Standard American Diet)-În statele Unite ale Americii, doi din trei adulți sunt supraponderali, iar unul din trei este obez. Prin urmare, un procent de 70% din populația adultă este supraponderală, iar 36% este deja obeză. *CDC (Center For Diseases Control)* relevă faptul că 34 de milioane de americani au diabet de tip II, iar aproximativ 88 de milioane au prediabet. Aceste simptome sunt asociate cu sindromul metabolic, bolile cardiovasculare, bolile neurologice, și altele la fel de grave, toate generate preponderent de dieta americană, care este alcătuită din sucuri, prăjeli, cipsuri, carne roșie, grăsimi nesănătoase, fast-food și alte alimente cu mult zahăr adăugat(Rădulescu, 2021). S-a demonstrat că un „adult cu greutatea normală ingeră aproximativ 900.000 de kilocalorii în decurs de un an. Dacă aportul depășește cheltuiala de energie cu 2%, în decurs de un an va rezulta un surplus de 18.000 kcal, adică 2,3 kilograme” (Rădulescu, 2012, p. 40).

De asemenea, marile corporații alimentare ne manipulează și ne exploatează dependențele, companiile producătoare de alimente și laboratoarele de chimie alimentară realizând până în prezent

¹ Lect.univ.dr., Univ. „Alexandru Ioan Cuza”, Iași, E-mail: carmenpalaghia@yahoo.com

²Dr. Vasi Rădulescu (2021). *Dieta perfecta, Readers Do Good, București.*

alimente cu capacitate de a crea dependență mai mare decât a nicotinei și a substanțelor psihoactive și apelează la diverse “subterfugii comerciale” care au scopul de a ne ține dependenți de produsele pe care le comercializează, iar *incidența obezității, mai ales la copii și adolescenți este în creștere* (Moss, 2022).

2. Tulburările alimentare prezente în rândul elevilor

În societatea contemporană a crescut prevalența tulburărilor alimentare în rândul copiilor și adolescenților, tulburările alimentare în rândul elevilor devenind în timp, o problemă epidemiologică extrem de îngrijorătoare la adolescenții din majoritatea țărilor occidentale, care pune în pericol sănătatea mintală și fizică a persoanelor afectate, cauzând chiar decesul. Multe persoane care se confruntă cu tulburări de comportament alimentar, neîntrunind întregul set de criterii de diagnostic pentru anorexia nervoasă (AN) sau bulimia nervoasă (BN), sunt diagnosticate cu “sindrom parțial” sau “tulburare alimentară fără alte specificații” (Mennuti, Christner, Freeman, 2016).

În ultimii ani, psihologii clinicieni și psihiatrii se confruntă des cu tulburările de alimentație, cercetările focalizându-se pe facilitarea evaluării, *diagnosticarea tulburărilor de alimentație și crearea unor programe prin care, prin intervenția terapeutică să trateze cu succes acest tip de tulburări*. Cercetătorii au studiat dacă acest tip de tulburări se manifestă în prezența altor tulburări de personalitate sau separat de ele, studiile evidențiind relația dintre personalitatea individului și tulburările de alimentație. Printre trăsăturile de personalitate care au fost asociate cu tulburările de alimentație se regăsesc, cu precădere, impulsivitatea și compulsivitatea, prima fiind o trăsătură comportamentală, iar cea de-a doua, o trăsătură de personalitate (Aniței, Chraif, Burtăverde, Mihăilă, 2016).

Pe lângă cele două trăsături menționate, *tulburările de alimentație* se află și în strânsă legătură cu tulburarea de personalitate borderline, caracterizată într-o varietate de contexte și, conform literaturii de specialitate, în minim cinci dintre următoarele:

1. Beneficiarul face eforturi disperate pentru a evita abandonul real sau imaginar;
2. Relațiile inter-personale sunt intense și instabile și se caracterizează prin alternarea celor două extreme ale idealizării și devalorizării;
3. Apar tulburări de identitate, în care *imaginea de sine și sentimentele de sine sunt instabile*;
4. Impulsivitatea, care se poate manifesta prin cheltuitul excesiv al banilor, angajarea în multiple relații intime, abuzul de alcool și substanțe psihoactive, condusul agresiv și imprudent și, nu în ultimul rând, mâncatul excesiv;
5. Sunt prezente gânduri și tentative suicidare sau alte comportamente cu tip de auto-rănire (self-harming);
6. Este prezentă instabilitatea afectivă, datorată reactivității crescute a stărilor dispoziționale, dintre care amintim episoadele intense de iritabilitate, anxietate și disforie, care pot să dureze de la câteva ore la câteva zile, dar nu mai mult;
7. Apare un sentiment cronic de gol afectiv;
8. Apare sentimentul de furie excesivă și neputința de a o controla;
9. Este prezentă și ideea paranoidă tranzitorie care, de obicei este relaționată cu nivelul de stres/simptome disociative (Aniței, Chraif, Burtăverde, Mihăilă, 2016).

Tulburarea de personalitate borderline este prezentată în literatura de specialitate și ca un “caz limită care se definește pe plan nosologic și structural ca intermediar sau “de frontieră” între o structură nevrotică și una psihotică” (Larousse, 2006).

Sansone și Levitt (2006) spun că în cazul persoanelor cu anorexie și bulimie nervoasă, există o incidență a tulburării de personalitate borderline între 10 și 28 %. La persoanele care se confruntă cu mâncatul excesiv, 12% dintre ele suferă de tulburare de personalitate borderline. Aceiași cercetători relevă faptul că există o relație între tulburarea de personalitate evitantă și tulburările

alimentare, iar relevant este faptul că, pentru ca o persoană să fie diagnosticată cu tulburare de personalitate evitantă, trebuie să prezinte cel puțin patru dintre următoarele caracteristici:

1. Persoana evită sarcinile profesionale care implică interacțiunea cu ceilalți, din teama de a nu fi respinsă, și/sau criticată;
2. Persoana are dorința de a acționa numai cu persoanele de care știe că este acceptată;
3. Persoana se comportă reținut în cadrul relației de cuplu, pentru a nu fi criticată sau/și ridiculizată;
4. Persoana este preocupată să nu fie criticată în cadrul contextelor sociale;
5. Persoana se consideră inaptă, inatractivă și inferioară celorlalți;
6. Persoana este reticentă în a-și asuma riscuri și în a realiza noi activități, tot din teama de critică și respingere;
7. Persoana este inhibată în relațiile personale noi, reacție cauzată de prezența sentimentului de inadecvare (Aniței, Chraif, Burtăverde, Mihăilă, 2016).

Ghaderi și Scott (2000) au conturat relația dintre *Modelul Big Five* de personalitate și tulburările de alimentație. Persoanele care suferă de tulburări de alimentație, au niveluri scăzute în ceea ce privește agreabilitatea, conștiinciozitatea și stabilitatea emoțională, și au o dorință crescută în ceea ce privește deschiderea spre experiență (apud Aniței, Chraif, Burtăverde, Mihăilă, 2016).

Bulimia nervoasă este caracterizată printr-o dorință excesivă, recurentă de a mânca, fiind prezentă supraalimentarea, însoțită de experiența pierderii controlului asupra conduitei alimentare, comportamente compensatorii nepotrivite, cogniții și emoții asociate (Enea, Măiran, Dafinoiu, 2016). Bulimia este definită în literatura de specialitate ca fiind “o tulburare de comportament caracterizată prin accese nestăpânite de foame, cu absorbție masivă de mâncare, urmată de vomitamente provocate sau de stări de somn” (Larousse, 2016).

Anorexia nervoasă, chiar dacă nu are incidența depresiei, reprezintă tulburarea mentală cu cel mai mare risc de mortalitate la adolescenți, iar dificultatea abordării acestei tulburări provine din particularitatea sa de a se transforma într-o modă în rândul tinerilor (Enea, Dafinoiu, 2012). Anorexia este definită ca un “concept de origine sociologică creat pentru caracterizarea situației în care se află individul atunci când cadrele și regulile sociale sunt absente, incompatibile între ele sau și-au pierdut puterea de reglare a conduitei, reprezentând o tulburare a conduitei alimentare caracterizată printr-un refuz mai mult sau mai puțin sistematic de a se hrăni, intervenind ca mod de răspuns la anumite probleme psihice” (Larousse, 2016).

Greutatea unei persoane este fluctuantă sau normală, fapt datorat *tentativelor de pierdere în greutate*, cu ajutorul ceaiurilor medicinale, medicamentelor sau prin regimuri alimentare, toate acestea fiind însoțite de sentimente de vinovăție și de o dispoziție depresivă. În mod clasic, *bulimia* corespunde consumului exagerat de alimente, legat de o foame excesivă, fiind recunoscută și ca fiind asociată cu anumite patologii mentale, cum ar fi schizofrenia sau demența. Există o frecvență a conduitelor bulimice, cu precădere în perioada de declin a anorexiei. *Alternanța episoadelor de bulimie și de anorexie a fost numită în literatură de specialitate “bulimiarexie”*. Conduitele de tip bulimic se regăsesc cu precădere printre studenți, sau în profesii care valorizează esteticul, precum manechinele sau balerinele/dansatoarele.

Trebuie menționat faptul că majoritatea persoanelor care se confruntă cu mâncatul impulsiv nu au o tulburare de alimentație, întrucât, în cazul acestora mâncatul impulsiv este mai degrabă, ocazional decât frecvent și nu le afectează calitatea vieții; dar, dacă ele consideră mâncatul compulsiv ca fiind o problemă, înseamnă că se confruntă într-adevăr, cu o problemă de alimentație. Există un număr semnificativ de oameni al căror obicei impulsiv de a mânca le dăunează sănătății și calității vieții, aceste persoane prezentând în mod real o problemă de alimentație. La adulți și adolescenți sunt prezente trei tulburări de alimentație:

1. bulimia nervoasă;
2. anorexia nervoasă;
3. hiperfagia.

Studiile relevă faptul că nu este un lucru neobișnuit ca oamenii să aibă o tulburare de alimentație care să nu se încadreze în aceste trei categorii, ei fiind catalogați cu “tulburare de comportament atipică” (Fairburn, 2021).

Obezitatea nu reprezintă un diagnostic psihiatric, dar povara ei este semnificativă, cei mai mulți copii căutând ajutor de specialitate nu ca motivație pentru complicațiile medicale ale obezității, ci mai ales pentru problemele psiho-sociale precum tachinările. Copiii obezi sunt antipatizați și stigmatizați ca fiind leneși, neatractivi sau neprietenoși, motiv pentru care au mai puțini prieteni, fapt care poate duce la izolare și depresie (Enea, Moldovan, Anton, 2017).

3. Copiii și adolescenții obezi, victime ale bullyingului

Victimele bullyingului prezintă un anumit tip de personalitate, fiind nesigure, neîncrezătoare, dependente, fapt care oferă agresorului un teren fertil pentru practicarea intențiilor ostile. Victima dezvoltă în continuare “anxietate, tristețe aparent nejustificată, izolare de colegi, scăderea performanțelor școlare, absențe de la școală, schimbarea patternurilor alimentare ” (Shore, apud Pânișoară, Chirca, 2019, p. 345). *Victima bullyingului școlar* poate avea următoarele caracteristici: *prezența simptomelor de depresie, stima de sine scăzută, prezența sentimentelor de singurătate, prezența anxietății și a anumitor probleme psihice, popularitatea scăzută, sociabilitate dificilă, tulburări de alimentație și ideea suicidară* (Palaghia, 2019).

Pentru a fi într-o stare sănătoasă, copilul are nevoie de o atenție pozitivă, iubire, respect, căldură, grijă acceptare. Carl Rogers (apud Șoitu, 2012) considera că, în perioada copilăriei, dar și în anii următori, copilul primește doar o atenție condiționată din partea părinților și a celorlalți, iar *sentimentele de valoare* se dezvoltă dacă individul se comportă într-un anumit fel, întrucât acceptarea condiționată îl învață să se simtă valorizat doar când se va comporta în acord cu dorințele altora. Astfel, copilul poate nega sau distorsiona o percepție atunci când cineva, de a cărui aprobare depinde, vede diferit situația, devenind conștient de incongruențele dintre perceperea de sine și experiență. Dacă un copil nu se comportă după cum doresc adulții, el nu va fi acceptat sau valorizat, dar dacă se conformează, va deschide o prăpastie între idealul de sine (ceea ce își dorește și luptă să devină) și sinele real (ceea ce este). *Cu cât sinele real este mai îndepărtat de sinele ideal, cu atât mai inadapdat devine copilul.*

O caracteristică a victimelor bullyingului este *stigmatul fizic dat de supraponderalitate sau obezitate* și implicit, un fizic neplăcut, care reprezintă adesea un punct de plecare în atragerea agresiunilor, mai ales că este adesea însoțit și de purtarea ochelarilor sau a unui aparat auditiv, de coordonare inefficientă, și de aici, neîndemânarea în activitățile recreative precum, prinderea, lovirea și aruncarea mingii, mersul pe role, inotul, etc. Această lipsă a abilităților sportive reprezintă adesea pentru agresori un pretext pentru tachinarea și ridiculizarea elevului, deschizând panta bullyingului, o violență de lungă durată, cu efecte devastatoare. Stigmatul obezității favorizează agresarea elevului cu precădere, atunci când reprezintă singurul pretext aflat la îndemâna agresorilor aflați în identificarea potențialelor victime (Curelaru, 2013).

Cercetările (Olweus, 1993 ș.a.) conturează caracteristicile psihice ale victimelor bullyingului printre care regăsim abilități academice reduse și o performanță școlară scăzută, lucru datorat cu precădere de existenței unor dizabilități senzoriale și mai puțin de existența unor dizabilități cognitive. De asemenea, elevii victime ale bullyingului prezintă o inteligență emoțională scăzută. Aceste carențe îi fac să devină ținte precise și cu o vulnerabilitate crescută în fața unor agresori cu o abilitate peste medie în a-i înțelege pe cei din jur, cu precădere climatul clasei și de a regiza și pune în practică scenarii violente eficiente.

De asemenea *victimele supraponderale sau obeze ale bullyingului* au adesea o stimă de sine scăzută, o concepție despre sine negativă, cu o reacție negativă față de propria persoană, prezentând anxietate și depresie. Desigur, atât victimele cât și agresorii, în cazurile de violență repetată prezintă stima de sine scăzută, ultimii *încercând însă să se simtă mai bine, făcându-i pe ceilalți să se simtă rău* (Smith, 2021).

Profesorul ieșean Ștefan Cojocaru afirmă faptul că *vulnerabilitatea* în sine „caracterizează nu doar anumite populații, ci și fiecare persoană în parte aflată în anumite raporturi cu realitatea exterioară, cu unele contexte sociale ale acțiunii individuale, și poate fi un rezultat al *interpretărilor individuale date acestor contexte*” (Cojocaru, 2005).

Vulnerabilitatea elevilor supraponderali și obezi este în primul rând fizică și generatoare de multiple probleme medicale, apoi psihică, generatoare de complexe, inadaptare, tulburări de conduită, etc. Personalul din școli trebuie să conștientizeze faptul că a crescut substanțial numărul cazurilor de tulburări alimentare, chiar la elevi cu vârsta de șapte ani, întrucât în ultimii ani, “idealul de suplețe” influențează chiar și puberii. Orice elev la care apare o tulburare alimentară sub vârsta de treisprezece ani, are neșansa *patologiei premorbide*, precum depresia, tulburarea obsesiv-compulsivă sau alte tulburări de anxietate (Rosen, 2010 apud Menutti, Christner, Freman, 2016).

4. Concluzii

Tulburările alimentare, precum și cele de personalitate, depresia, anxietatea la copii și adolescenți pot fi relaționate atât cu predispoziții constituționale, cât și cu experiența; este extrem de important pentru un copil care se confruntă cu depresia să fie sprijinit de un adult pentru a o depăși, astfel încât *această stare afectivă să nu devină o forță distructivă, chiar până la punctul de a amenința viața* (Ellis, Bernard, 2006).

Tulburările de comportament alimentar și terapia cognitiv-comportamentală se armonizează perfect, cu precădere *terapia cognitiv comportamentală optimizată a tulburărilor de comportament alimentar (TCC-O)*, care reprezintă un tratament pentru psihopatologia tulburărilor de comportament alimentar (Fairburn, 2014).

Majoritatea copiilor cu tulburări alimentare vor fi tratați în regim ambulatoriu de către o echipă multidisciplinară, coordonată de un *manager de caz asistent social școlar* și este extrem de important ca orice demers din exteriorul școlii să fie integrat cu eforturile depuse de echipa din cadrul școlii, pentru a consolida obiectivele nutriționale ale elevilor tehnicile cognitive și colaborarea școală-familie-comunitate.

Bibliografie

1. Aniței M., Chraif M., Burtăverde V., Mihăilă T. (2016). *Tratat de psihologia personalității*, Editura TREI, București.
2. Bjorntorp P. (2001). *International textbook of Obesity*, Ontario, Canada. ISBN 0-471-98870- 7.
3. Cojocaru S. (2005). *Metode apreciative în Asistența Socială*, Editura Polirom, Iași.
4. Cojocaru S., Cojocaru D. (2008). *Managementul de caz în protecția copilului*, Editura Polirom, Iași.
5. Curelaru M. (2013). *Violența în școală. Repere pentru analiză și intervenție*, Editura Universității "Alexandru Ioan Cuza" din Iași.
6. Ellis A., Bernard, M.E. (2007). *Terapia rațional emotivă și comportamentală în tulburările copilului și adolescentului*, Cluj Napoca, Editura RTS.
7. Enea V., Dafinoiu I. (2012). *Anorexia nervoasă*, Polirom, Iași.
8. Enea V., Măiran, Dafinoiu I. (2016). *Bulimia nervoasă*, Polirom, Iași.
9. Enea V., Moldovan A., Anton R. (2017). *Tulburările de comportament alimentar și obezitatea la copii și adolescenți*, Polirom, Iași.
10. Fairburn, C. G. (2014). *Terapia cognitiv-comportamentală și tulburările de comportament alimentar*, ASCR, Cluj-Napoca.
11. Fairburn, C. G. (2021). *Gata cu mâncatul impulsiv*, Curtea veche, București.
12. *Marele dicționar al psihologiei Larousse* (2006). Editura TREI, București, traducere: Aliza Ardeleanu, Sabina Dorneanu, Nicolae Baltă.

13. Mennuti R. B., Christner R. W., Freeman A. (2016). *Intervenții cognitive – comportamentale în educație*, Cluj-Napoca: Asociația de științe cognitive din România.
14. Moss, M. (2022). *Dependența de mâncare*, Categoria Medicina Pentru Toți, Polirom, București, traducător: Oana Gavrilă.
15. Olweus D. (1993). *Bullying in schools*, Malden, MA, Blackwell.
16. Palaghia, C. (2019). *The dynamic of the aggressor-victim relationship specific to the school bullying and cyberbullying phenomenon*, Social Research Reports, 11 (2).
17. Pânișoară, G., Chirca, R. (2019). *Bullying și cyberbullying*, în Enea V. *Intervenții psihologice în școală*, Editura Polirom, Iași.
18. Rădulescu, E. (2012). *Vreau să slăbesc sănătos!*, Editura Viață și sănătate, București.
19. Rădulescu, V. (2021). *Dieta perfectă*. Editura Readers do good, București.
20. Smith O.K. (2021). *Bullying. Psihologia bullyingului școlar*, Editura Prior & Books, Colecția Psihologia vieții moderne, traducere: Nicoleta Dascălu.
21. Șoitu D. (2012). *Formarea viitorilor asistenți sociali pentru activitatea de consiliere*, în Dumitrașcu H. (coordonator) *Consilierea în Asistență Socială*, Editura Polirom, Iași.
22. *World Health Organization*, regăsit online: <https://www.who.int/health-topics/obesity>.

PROSPECTS FOR THE DEVELOPMENT OF HOMESCHOOLING IN THE REPUBLIC OF MOLDOVA

EXPERIENȚA INTERNAȚIONALĂ ÎN DOMENIUL HOMESCHOOLING-ULUI

Silvia SAVCENCO¹
Mihail CIOBANU²

Abstract

Recently, the number of parents who decide to withdraw their children from school in order to provide them with education at home has increased, as they are dissatisfied with both the pandemic situation and the school situation, the teaching process, collegial relations, overloaded school curriculum and a lot of other issues that worry parents. In order to increase their perception of social prestige, many parents choose to send their children to private kindergartens and schools to ensure their harmonious development. Homeschooling is the education that takes place at home, in other words "family education", which has as a priority the interests and desires of the child. It is carried out on the basis of an individual program in accordance with the curriculum of the Ministry of Education and Research with the individual abilities and skills of the child, where the direct role belongs to the parent, who is a mentor, guide or coach. Homeschooling, in fact, means that the parents take over the role of the teacher, the child is not sent to kindergarten or school, but studies at home. In the Republic of Moldova, homeschooling is not legal, but is carried out through umbrella institutions abroad, where the child can be included in a legal education system. This article aims to reveal the following aspects of homeschooling: how family-educated children socialize; what is the legal status of homeschooling in the Republic of Moldova; what are the benefits of alternative family education; how independent children are educated and instructed. The advantages and disadvantages of homeschooling will be identified and solutions to its problems will be offered.

Key words: *alternative education, children, homeschooling, international experience, umbrella school.*

JEL: I20, I21, J13.

****Prezenta lucrare a fost elaborată și finanțată în cadrul Proiectului Științific pentru perioada 2020-2023, înregistrat în Registrul de Stat al proiectelor din domeniul științei și inovării al Republicii Moldova cu codul 20.80009.0807.29 Proiect Program de Stat "Perfecționarea mecanismelor de aplicare a instrumentelor inovaționale orientate spre creșterea durabilă a bunăstării populației Republicii Moldova".*

1. Introducere

Recent, se observă o tendință de majorarea numărului părinților care decid a-și retrage copiii de la școală pentru a le oferi educație acasă, nefiind nemulțumiți de situația pandemică, de cea școlară, de procesul de predare, relațiile dintre colegi, de supraîncărcarea programului școlar și o mulțime de alte probleme care îi îngrijorează pe părinți. Pentru a-și spori percepția unui prestigiu social, mulți părinți aleg să-și transmită copiii la grădinițele și școlile private pentru a le asigura o dezvoltare armonioasă acestora. Dilema apare când părinții, constrânși de resursele de care dispun, precum ar fi cele financiare și de timp, trebuie să aleagă o grădiniță sau școală privată sau unul dintre părinți să rămână acasă cu copilul. Tot mai mulți părinți aleg să apeleze la școli-umbrelă din străinătate pentru că, din punct de vedere legal, singurii care ar putea face școala de acasă sunt copiii cu probleme de sănătate. Actualmente, în Republica Moldova homeschooling-ul nu e

¹Cercetător științific în Secția Cercetări Sociale și Nivelul de Trai a Institutului Național de Cercetări Economice din Republica Moldova, e-mail: savcenco.silvia@mail.ru

² Doctorand, cercetător științific în Secția Cercetări Sociale și Nivelul de Trai a Institutului Național de Cercetări Economice din Republica Moldova, e-mail: ciobanu.mihail.s@gmail.com

răspândit mai deloc. O altă problemă este insuficiența informației în acest domeniu în țară, totodată părinții sunt slab informați sau neinformați.

2. Definirea școlii la domiciliu

Acest termen este dificil de definit, deoarece cuprinde multe filosofii și practici diferite. Există, de asemenea, alți termeni (adesea de limbă engleză) cu conotații ușor diferite: educație la domiciliu, școlarizare, non-școlarizare și în zona de limbă franceză - „instrucțiune de familie” sau „acasă”, care sunt utilizate în Legislația franceză. Găsim atât în legislația franceză, cât și în cea belgiană noțiunea de obligație „școlară”, în timp ce de fapt, este o obligație de „instrucțiune”; ea însăși frecvent și radical contestată de numeroase mișcări de apărare a „cauzei copiilor”. În Quebec, termenul educație este larg preferat, deoarece instrucția pare încărcată de conotații prea imperative și se referă doar la cunoștințe factuale sau operaționale. Promovarea educației ar indica, prin urmare, o abordare mai holistică, care este adesea motivația inițială a părinților. Cu toate acestea, putem lua în considerare că instruirea înseamnă „să împărtășim cunoștințe și abilități” și să învățăm „să dobândim cunoștințe și abilități” și că educația înseamnă că ambele transmit „valorile morale și societale”. Această nuanță face uneori posibilă înțelegerea mai bună a motivațiilor anumitor părinți care aleg acest mod de instruire. **Școlirea acasă** (din engleză **Homeschooling**) este activitatea de educație a copilului de către părinți sau tutori profesioniști (meditatori) în locul unei educații în mod obișnuit în școală. Educația la domiciliu a apărut în țările cu un nivel înalt de dezvoltare economică. Educația acasă distinge două concepte: homeschooling și unschooling (școlirea acasă și, respectiv, neșcolirea). Homeschoolingul este educația care se desfășoară acasă, altfel spus “educația în familie”, care are drept prioritate interesele și dorințele copilului. Se desfășoară în baza unui program alcătuit individual în conformitate cu curricula Ministerului Educației și Cercetării cu capacitățile și aptitudinile individuale a copilului, unde rolul nemijlocit îi revine părintelui, care este mentor, ghid sau îndrumător. Homeschoolingul, înseamnă, de fapt, că părinții preiau rolul profesorului, copilul nu este trimis la grădiniță sau la școală, dar studiază acasă. Homeschoolingul este educarea acasă ce se face după o anumită structură (un program educațional structurat, chiar dacă nu în stilul programei școlare obișnuite), un tip de educație de regulă realizat prin înscrierea la o școală-umbrelă, care certifică, în final, anumite competențe ale copilului. Unschoolingul este educarea fără structură, educația liberă de orice reguli sau metode prestabilite, învățarea nestructurată, care se bazează pe cultivarea pasiunilor copilului, pe ritmul său de învățare și pe dorințele lui (există școli-umbrelă care sunt deschise inclusiv acestei modalități de abordare a învățării). Unschoolingul este, în fapt, neșcolirea, însă nu în sensul absenței educației, ci în sensul absenței totale a caracterului sistemic al învățării. Așadar, homeschoolingul semnifică *școală acasă*. În cadrul acestui sistem, copiii nu sunt înscriși la o școală anumită, ci sunt instruiți fie de unul din părinți, fie de un tutore special ales în acest sens, care poate preda copilului, cel puțin până la o anumită vârstă, cunoștințele de bază necesare și suficiente pentru ca el să acceadă, dacă dorește, la liceu sau la facultate.

3. Motivele educației la domiciliu.

Avantajele și dezavantajele homeschoolingului

Motivele pentru care mulți părinți aleg educația de acasă pentru copiii lor sunt întemeiate. Ei susțin că în acest mod, copiii învață mai bine și, în plus, sunt feriți de posibilele abuzuri și traume care pot apărea în sălile de curs. În plus, calitatea învățământului pare să scadă de la an la an, așa că numărul părinților nemulțumiți de sistemul de învățământ crește. Principalul avantaj al educației de acasă este controlul riguros al cunoștințelor elevului. Profesorul se adaptează ritmului copilului și insistă asupra punctelor problematice. Marele dezavantaj este lipsa socializării și a competitivității. Felul în care copiii învață să lege prietenii și alianțe le modelează personalitatea și le dezvoltă competențele sociale, poate la fel de importante precum cele profesionale. Inteligența propriu-zisă

nu este mai importantă decât inteligența emoțională, care se cultivă și se dezvoltă în grupuri de aceeași vârstă, prin interacțiuni și provocări specifice. Mai sunt și situații când părinții nu au timp să se ocupe chiar ei de predarea cursurilor și, atunci, angajează la comun un tutore, care să se ocupe în grup, de mai mulți copii. În ambele variante, rolul părinților în formarea copilului este vital, pentru că ei îl ajută să descopere, îi pot stimula curiozitatea, îi pot observa pasiunile și înclinațiile și îl pot îndruma. Fie că e vorba despre homeschooling, fie de unschooling, rolul părintelui este foarte important. Unschoolingul, de fapt, nu este un concept nou, doar numele care i-a fost dat de societatea modernă îl face să pară așa. În fond, altădată, când nu existau școli sau nu erau accesibile tuturor, copiii unei comunități învățau lucrurile necesare vieții și dezvoltării lor ca indivizi într-un ritm propriu, în cadrul comunității, de la părinți, bunici, vecini, bătrânii satului, meșteri, preoți etc. Astfel, unschoolingul este într-un fel o reîntoarcere la lipsa metodei și structurii, cu diferența majoră a accesului la informație și a multitudinii informației din prezent. Popularitatea educației la domiciliu a crescut de la declanșarea pandemiei de COVID-19. Pentru a nu încălca legea, unde homeschoolingul nu este legal, părinții sunt obligați să-și înscrie formal copilul la o școală din țară sau să-l transfere la o instituție de învățământ din străinătate. În aproximativ 10% din cazuri, apar probleme cu organele de tutelă, deoarece neprezentarea la școală este echivalentă cu neîndeplinirea responsabilităților părintești. Fenomenul acesta s-a dezvoltat în timpul pandemiei și continuă să ia amploare. Părinții decid că este mai potrivit ca fie să le predea chiar ei lecțiile celor mici, fără ca elevii să mai participe la ore, nici măcar online. Homeschoolingul ocupă un procent mic comparativ cu sistemul public de stat. Homeschoolingul nu înseamnă lipsă de socializare, ci din contră înseamnă cel puțin 4 ore în plus de socializare pe zi pentru că homeschool-erii trăiesc în grupuri, nu sunt diferiți de alți oameni, sunt tot ființe sociale prin excelență și față de ceilalți copii de vârsta lor, au câteva ore în plus pe care pot alege să și le petreacă în ce anturaj doresc. Principalul pericol al educației este analfabetismul și în niciun caz homeschoolingul. Atât școlitul în sistem public, cât și homeschoolingul se supun în ultimă instanță aceluiași evaluări. Pentru stat și implicit pentru contribuabili, este mult mai ieftin ca homeschoolingul să fie legalizat și reglementat la fel ca în alte țări. Principalii responsabili pentru educația copiilor sunt părinții, obligația statului fiind de a interveni doar în acele cazuri în care părinții nu sunt în stare să decidă asupra propriului lor copil. În cazul familiilor care aleg homeschoolingul nu se poate vorbi de abandon școlar propriu-zis. Părinții aleg să își înscrie copiii la așa-numitele școli-umbrelă, care funcționează în alte state care au acreditat acest sistem de educație. Primesc de acolo programul de învățământ și manuale. Există dificultăți în a trece corect la educația acasă, fără a dauna copilului. Aceasta este una dintre primele întrebări pe care le pun părinții atunci când decid să-și învețe copiii acasă. Motivul pentru care părintele a ales să se ocupe de educația copilului sau să îl lase să „descopere” în mod liber, variază în funcție de familie; pentru unii sunt motive educaționale, pentru alții – motive religioase sau filosofice sau încă este o soluție care li s-a părut necesară, chiar salvatoare, în urma unor probleme specifice ale copiilor lor (probleme de sănătate, școală, probleme financiare, geografice etc.) și pentru alții această alegere le-a apărut ca o extensie a plăcerii pe care au avut-o de a trăi cu copiii lor și a dorinței de a continua să aibă grijă de copiii lor. În cele din urmă, un motiv important pentru alegerea acestei forme de educație este adesea neîncrederea față de sistemul de educație instituțională. Educația la domiciliu poate culege roade bogate și poate oferi multe beneficii în a-i face pe copii inteligenți. După statisticile academice privind educația la domiciliu, multe studii au descoperit că elevii educați la domiciliu au performanțe în medie mai bune decât colegii lor la testele standardizate. Un studiu al National Home Education Research din 2003 a constatat, de asemenea, că absolvenții educați acasă sunt activi și implicați în comunitățile lor, sunt mai implicați în activitățile civice și mai mulți se simt „foarte fericiți” în comparație cu populația generală a SUA[12]. Scorurile ACT și SAT ale elevilor educați acasă sunt mai mari decât cele ale elevilor din școlile publice, iar elevii de colegiu educați acasă au performanțe la fel de bune sau mai bune decât cele ale elevilor educați în mod tradițional. Unul dintre motivele părăsirii școlii de masă este abordarea stereotipă a învățării. Alt motiv este teama de greșeli. Elevii actuali de clasa a doua dintr-o școală obișnuită, de exemplu, își scad notele pur și simplu pentru că au făcut o greșală la o temă.

S-ar părea că totul a fost făcut corect, dar din anumite motive se crede că pentru copiii de șapte și opt ani, capacitatea de a scrie cu o scriere caligrafică fără o singură barare este mai importantă. În consecință, școlarilor le este frică să facă măcar un pas deoparte. Sistemul îi învață să urmeze calea dovedită pentru a nu obține o notă de doi. Educatorul acasă, în schimb, poate alege fără teamă noul și necunoscutul. Independența este alt motiv al părăsirii școlii de masă în favoarea homeschoolingului. Homeschoolerul este obișnuit să se bazeze doar pe el însuși. Când copilul învață singur, trebuie să găsească singur toate răspunsurile. Formatul educației în familie permite copilului să dobândească cunoștințe în propriul ritm, ținând cont de interesele personale și trăsăturile de caracter. Dar totuși, nu fiecare copil și nu orice familie este potrivită pentru un astfel de stil de viață. Alegerea școlii sau a abordării educaționale este deosebit de relevantă înainte de începerea unui nou an școlar. Leyla Sazontova, autoarea cărții *Life Without School* spune cine ar trebui să se gândească la homeschooling și împărtășește hack-uri de viață cu cei care au ales deja o educație gratuită [13]. Într-un anumit sens, o astfel de educație este o vacanță continuă. Nu pentru că nu poți face nimic, ci pentru că atât copilul, cât și părinții își dezvoltă propria rutină și propriul ritm. Lecțiile, schimbările și apelurile devin un fel de atavism. Astfel de tip de educație ar fi potrivit pentru următoarele categorii de copii:

a) Copiii care au rămas în urma programului. De fapt, aceștia sunt copiii cărora profesorii și părinții nu le-au găsit abordarea potrivită. Homeschoolingul, care implică o abordare individuală, cu diligență, va ajuta la găsirea tocmai acestei abordări și - ca bonus - la creșterea performanței academice;

b) Copiii talentați. Se întâmplă ca un copil să se plictisească excesiv la școală: a stăpânit de mult fracțiile la matematică în loc de adunarea prescrisă într-o coloană și, în loc să studieze subiecte simple despre lumea din jurul lui, a fost de mult gata să experimenteze în chimie, în fizică. Educația în familie nu conduce într-un astfel de cadru, permițându-i să studieze într-un ritm confortabil, să depășească programul sau să rămână puțin în urmă;

c) Copiii cu probleme de sănătate. Homeschoolerii, prin definiție, au mai puțină sarcină de muncă: economisesc timp pe drumul către școală, nu trebuie să poarte un rucsac greu, nu trebuie să se trezească dimineața devreme după ce și-au studiat temele târziu cu o zi înainte. Și dacă alegerea este între menținerea sănătății copilului și socializarea școlară, atunci este evidentă alegerea;

d) Copiii fără motivație. Trecerea la educația familială nu garantează apariția motivației. Dar părinții, cel puțin, vor avea mult mai multe oportunități de a trezi interesul copilului, arătând cum cunoștințele despre lume se adaugă la o imagine holistică uriașă și cum abilitățile dobândite pot fi utile în viață, și nu doar la teste și în pregătirea pentru examene;

e) Călători. Astăzi, tot mai mulți oameni lucrează de la distanță. Se poate considera chiar că o școală are mult mai puțină valoare decât experiența pe care o poate obține un copil călătorind cu părinții lui;

f) Pentru cei care știu exact ce vor. Unii copii realizează foarte devreme ce vor să fie sau ce vor să facă. Educația în familie pentru astfel de copii este o adevărată descoperire: în acest caz, părinții pot îndrepta eforturi maxime către ceea ce le place copiilor și să nu îi plimbe ani de zile prin program împreună cu colegii. Acest lucru se aplică și copiilor care sunt serios implicați în muzică sau sport. Când antrenamentele, repetițiile, spectacolele și competițiile ocupă cea mai mare parte a vieții, este mult mai ușor de stăpânit programa școlară pe un program individual.

În calitate de avantaje ale homeschoolingului pot fi considerate următoarele: forma flexibilă de educație, care oferă libertatea de a alege un program individual sau alegerea unei școli pentru certificare; este un program disponibil, convenabil pentru toți, instruire individuală; se alcătuieste în mod independent atât programul educațional, cât și curricula pe baza intereselor, trăsăturilor de caracter și a performanței copilului, astfel se învață într-un ritm convenabil; singuri părinții cu copii studiază subiecte diverse, alcătuiesc sarcini și aleg manuale și literatură suplimentară; învățarea astfel poate fi un proces captivant, plin de descoperiri uimitoare; reprezintă o formă completă de educație; oferă copilului cunoștințe de înaltă calitate și are drept scop interesele și nevoile lui; copiii au posibilitatea de a studia online într-un regim convenabil fără anumite reguli; lipsa de

constrângere din partea profesorilor și umilirea, violența din partea colegilor; studiul mai avansat al subiectelor preferate; reducerea riscului de sănătate (probleme cu vederea, coloana vertebrală, sistemul nervos etc.); lipsa unei discipline stricte; controlul din partea părinților deplin, mai multă responsabilitate din partea lor; copiii dorm suficient, pot să-și planifice singuri programul pe zi, au mai mult timp pentru hobby-uri, citit, etc.; rezultate mai mari comparativ cu forma tradițională de studiu. Printre alte avantaje sunt timpul petrecut cu copiii, controlul asupra a ceea ce copilul învață, o implicare mai mare în transmiterea valorilor, protecția copilului de situațiile sociale negative, de influențe proaste. Homeschoolingul, de asemenea, oferă plăcerea părinților de a se implica în educația copiilor lor. În plus, educația la domiciliu le permite părinților să aibă grijă de copil în mod individual și le permite să adapteze învățarea la ritmul și dificultățile lor. Printre dezavantajele homeschoolingului se numără: lipsa disciplinei stricte; posibilitatea de a dezvolta complexe de inferioritate datorită învățării singure; inexistența unei socializări constante cu colegii, ceea ce face copilul mai puțin experimentat în viață (deși acest lucru se poate contrazice, având în vedere că copilul va participa la diferite grupuri de hobby, la evenimente dacă este organizat un program de divertisment pentru el, precum și la întâlniri prietenoase și de familie); cunoștințele părinților nu întotdeauna sunt suficiente pentru educația deplină a unui copil; este costisitor de educat copiii în sistem homeschooling: fie unul dintre părinți renunță la serviciu și își dedică toată atenția educației copiilor, fie sunt angajați profesori care să lucreze cu copiii; există și un neajuns cauzat de lipsa legislației – lipsa diplomelor care să ateste că copiii au absolvit studii. Dincolo de familia în cadrul căreia se desfășoară educația, diploma este importantă, este o dovadă că copilul a participat la cursuri, că a trecut prin școală, e o certificare dată prin asocierea cu instituția absolvită. Principalele dificultăți ale homeschoolingului menționate de JoLynne Whittaker sunt costul, motivația copilului, necesitatea de a apăra alegerea educației la domiciliu față de copilul său și alții, efortul necesar pentru a se asigura că copilul are posibilitatea de a întâlni alți copii de vârstă sa și frica părinților de a nu putea acoperi toate programele școlare [10].

4. Experiența internațională în homeschooling

În cadrul UE, Carta drepturilor fundamentale a Uniunii Europene, care a intrat în ordinea juridică a Uniunii prin Tratatul de la Lisabona garantează în mod normal părinților alegerea liberă a modului de educație a copiilor lor, în conformitate cu articolul II-14-3, o prevedere întărită de Declarația Universală a Drepturilor Omului din 1948. Cu toate acestea, în practică, posibilitățile educației familiale sunt diferite de la o țară la alta. În general, în majoritatea țărilor, legile nu sunt foarte definite în ceea ce privește educația părintească și foarte adeseori, un vid legal permite tuturor (familiilor și autorităților) să o efectueze în conformitate cu convingerile lor, statele tind să consolideze controalele chiar dacă Declarația Universală al drepturilor omului, precum și Convenția europeană a drepturilor omului (P1-2) și Carta europeană afirmă în mod clar dreptul părinților de a alege tipul de educație care urmează să fie oferit copiilor lor. Cu toate acestea, în alte țări, cum ar fi Anglia, Irlanda, Franța, Italia, Elveția sau Danemarca, libertatea de instruire există în drept și, prin urmare, părinții pot alege să-și educe propriii copii. Cu toate acestea, în aceste țări guvernele încearcă uneori să introducă controale, așa cum este în Franța, unde copiii educați acasă fac obiectul unei anchete sociale la fiecare 2 ani și unde educația dată în contextul educației familiale este verificată o dată pe an de către inspecția academică, conform articolului L131-10 din Codul Educației. Alte țări europene tolerează mai mult sau mai puțin educația parentală, fie pentru că această posibilitate nu este luată în considerare în legislație ca în Spania, fie pentru că o acceptă în anumite condiții: de exemplu, venitul și diploma unuia dintre părinții din Italia și deseori prin impunerea unui control al cunoștințelor sau al învățării. Uneori, aceste controale sunt legate de programele naționale, ca în Belgia sau Austria, unde copiii sunt supuși unui examen școlar național, adeseori, este lăsată părinților libertatea pedagogică ca în Franța, Italia sau Danemarca, unde părinții își pot alege chiar inspectorul. În **Germania** învățământul obligatoriu este reglementat de landuri. În toate landurile participarea la o școală, fie ea publică sau privată (recunoscută de stat), este

obligatorie conform regulamentului statutar Schulpflicht. Primele legi referitoare la învățământul obligatoriu au fost deja promulgate în mai multe state de pe teritoriul Germaniei la momentul reformei protestante, dar numai cele din Republica Weimar au fost aplicate sistematic. Experiențele celor care practică educația la domiciliu variază foarte mult, variind de la toleranță tacită din partea autorităților locale până la bătălii juridice lungi și pedepse mai mult sau mai puțin severe, care duc frecvent la alegerea imigrației. Autoritățile locale au o influență largă în acest caz, deoarece decid dacă o infracțiune va fi urmată sau nu de un proces. Nu este clar câți copii din Germania sunt educați acasă, dar numărul este estimat a fi între 500 și 1000 de copii. Această mișcare a început în anii 1960, din motive foarte diferite: unii părinți au considerat că școala este prea autoritară și apoi au revendicat drepturile copilului, iar unii, pe de altă parte, au considerat că școala este antiautoritară și prea liberală (cei care respectă valorile conservatoare /creștine). Chiar și astăzi, mișcarea este caracterizată la nivel global de două curente: cei care revendică responsabilitatea părinților de a alege forma de educație a copiilor lor și cei care subliniază libertatea și individualitatea copilului (adesea asociate cu valorile ecologice). În **Elveția**, legislația variază în funcție de cantoane. Unele cantoane autorizează homeschoolingul după o declarație (cantoanele Jura, Neuchâtel, Vaud), altele după autorizare (cantoanele Appenzell Ausserrhoden, Fribourg, Geneva, Ticino, Valais) sau deloc. Cu toate acestea, familiile trebuie să respecte de cele mai multe ori controalele inspectorilor școlari împuterniciți să verifice dacă educația obligatorie este de fapt asigurată. Copiii se pot întoarce la școala publică în anul următor, cu condiția ca acest lucru să fie raportat în scris la departamentul în cauză înainte de 1 aprilie anul precedent. De asemenea, trebuie să se promoveze un examen pentru a fi determinat nivelul efectiv. În funcție de canton, copiii școlarizați la domiciliu trebuie să promoveze aceleași examene de nivel cantonal (ECR) ca și copiii din școlile private și publice sau sunt încurajați să facă acest lucru, ca în cantonul Vaud. Aproximativ 1000 de copii erau școlarizați în Elveția în 2019. Din aceștia - în cantonul Vaud – 600 față de aproximativ 72 de copii școlarizați în 57 de familii în anul școlar 2008-2009 [9]. În **Franța** educația copiilor este obligatorie în Franța și, de preferință, ar trebui asigurată în cadrul unei instituții școlare. Cu toate acestea, poate fi realizată în familie, la alegere sau atunci când copilul nu poate fi educat într-o instituție de învățământ. Educația în familie, uneori numită educație la domiciliu, ar trebui să îi permită copilului să dobândească cunoștințe și abilități specifice. Instrucțiunile date și progresul copilului sunt monitorizate. Legea Jules Ferry (în articolul L131-2 din Codul Educațional) garantează libertatea de instruire oferind părinților alegerea modului în care sunt educați copiii lor [8]. În 2017 s-a estimat că în jur de 25000 de copii erau înscriși la școală la domiciliu, sau 0,3% din copiii cu vârsta cuprinsă între 6 și 16 ani”, dar uneori se dau cifre mai mari. Potrivit Ministerului Educației Naționale, acestea au fost 18818 în 2010-2011 și 13547 în 2007-2008. În **Belgia**, educația este obligatorie de la 6 la 18 ani. Cu toate acestea, instruirea poate fi dată acasă. Libertatea academică este consacrată în Constituția belgiană din 1831 (Art. 24 § 1) [11]. Serviciile de inspecție efectuează verificări de mai multe ori în perioada învățământului obligatoriu. Aceste verificări au loc, cel puțin, în anii în care elevul împlinește 8 și 10 ani. Ele pot avea loc individual sau colectiv într-un loc desemnat de serviciile de inspecție. Scopul lor este de a verifica conformitatea predării cu documentele oficiale (Constituție, Convenția europeană a drepturilor omului etc.) și nivelul de studiu al elevului. Controlul nivelului de studiu se bazează pe evaluarea suporturilor utilizate în cadrul instrucțiunii, a căror listă este trimisă de către familie Serviciilor de inspecție. Controlul se bazează și pe interogarea elevului. Aceste verificări ar trebui astfel să permită stabilirea dacă instruirea dată îi va permite să atingă un nivel de studii echivalent (dacă nu identic) cu baza comună de competențe. Serviciile fac un raport și o comisie stabilește dacă instruirea la domiciliu este conformă. Avizul este transmis părinților (sau tutorilor legali ai elevului). Dacă decizia este negativă, se efectuează un al doilea control, iar acest nou raport va decide asupra reintegrării elevului într-o unitate de învățământ sau asupra continuării educației la domiciliu. Elevii educați acasă trebuie să obțină, cel târziu când împlinesc 12, 14 și 16 ani, respectiv examenele Certificatului de studii de bază (CEB), ale primului juriu (certificatul de orientare al gradului I) și ale celui de-al doilea juriu (certificat de orientare de gradul II). În caz de eșec, este necesară

reintegrarea într-o școală organizată sau subvenționată de comunitate. Se poate acorda o derogare privind obținerea diplomelor, cum ar fi la verificarea nivelului de studiu, dintr-un motiv specific (handicap fizic sau mental, tulburări care cauzează dificultăți de învățare). În acest caz, eventualele aranjamente sunt decise de comisie după avizul serviciilor de inspecție.

În **Olanda**, educația parentală este supusă autorizării și este permisă dacă părinții invocă motive religioase, alegerile educaționale nefiind luate în considerare. Pe de altă parte, în Franța, accentuarea alegerilor religioase ar risca asimilarea familiei la asociația sectară, ceea ce ar putea genera complicații. În **Statele Unite**, educația la domiciliu are un cadru legal din 1993. De atunci, tot mai multe familii nu-și mai încredințează copiii în școli publice sau private. Motivele sunt lipsa de securitate sau convingerile religioase. Legislația diferă de la stat la stat. În Ohio, părinții interesați să-și educe copiii acasă pot face acest lucru notificând supraveghetorii districtului școlar local și îndeplinind cerințele legislației statului Ohio pentru școala de acasă [15]. Dacă cerințele sunt îndeplinite, superintendentul districtual eliberează elevul de la participarea obligatorie la școală. Acest lucru scutește elevul și familia de cerințele de participare la școală de legea statului. Părinții sau tutorii care decid să-și scoată acasă elevii sunt complet responsabili pentru alegerea curriculumului și a cursului de studiu. Ei selectează curriculumul și materialele educaționale și își asumă responsabilitatea pentru educarea copiilor lor. Nu există asistență financiară de stat pentru familiile care aleg această opțiune. Dacă un elev de la școala de acasă se întoarce la o școală publică, superintendentul districtual stabilește nivelul de clasă adecvat pentru elev.

În statul California potrivit autorităților de educație la domiciliu, pentru elevii școliți acasă din California există cinci opțiuni de bază: 1) Să se depună o declarație pe propria răspundere pentru a funcționa ca școală privată; 2) Să se înscrie într-un program de școală-satelit privată; 3) Să fie angajat un tutor privat certificat (sau vreun părinte să devină singur un tutor acreditat); 4) Să fie utilizată o opțiune de studiu independent de școala publică; 5) Să înscrie copilul la o școală publică autorizată pentru elevii la domiciliu [15]. O opțiune populară pentru multe familii din California este înscrierea copilului într-o școală publică autorizată, destinată elevilor de acasă. Unul dintre motivele pentru care familiile preferă educația la domiciliu este că este gratuită și, de fapt, chiar este suplimentată cu o bursă anuală generoasă.

Chiar și în școlile charter din California, alegerile pentru curriculumul la domiciliu sunt adesea la latitudinea familiei individuale. Un sondaj efectuat ca parte a recensământului SUA oferă o perspectivă asupra motivațiilor părinților care aleg să nu-și trimită copiii la școală în această țară: superioritatea educației la domiciliu de către părinți (50,8%); motivații religioase (33,0%); calitatea slabă a mediului școlar (29,8%); obiecții față de conținutul programelor școlare (14,4%); nivelul insuficient de educație școlară (11,5%). În **Canada** educația la domiciliu este permisă, totuși situația concretă variază de la o provincie la alta. Uneori, este suficient să se anunțe pur și simplu Ministerul Educației provincial cu privire la intenția părintelui de a se folosi de dreptul său la educația la domiciliu a copiilor săi. Însă, unele provincii impun examinări regulate copiilor educați la domiciliu. Noi legi sunt în mod constant, propuse în provincii, în general, acestea tind să restricționeze libertatea părinților.

Educația la domiciliu în Quebec este supusă articolului 15 alineatul (4) din Legea privind educația publică din Quebec, care îi exceptează pe următorii copii de la frecventarea unei școli publice: „copilul care primește educație la domiciliu și există o experiență educațională care, conform unei evaluări făcute de consiliul școlar sau la cererea acestuia, este echivalent cu ceea ce se asigură sau se experimentează la școală” [2].

Fiecare consiliu școlar evaluează copiii și interpretează acest text diferit. Unele sunt deschise la această pedagogie originală și neexigentă, altele cer părinților să-și justifice drepturile, motivațiile, dovada „socializării reușite” cu copiii de aceeași vârstă, metoda pedagogică adoptată. Educația la domiciliu în Ontario este supusă alineatului (2) (a) din Legea privind educația, care scutește copiii: „O persoană este scutită de la școală dacă primește o educație satisfăcătoare acasă sau în altă parte” [7].

5. Legislația Republicii Moldova cu privire la homeschooling

Așa cum am spus anterior, a crescut numărul părinților care hotărăsc să-și retragă copiii de la școală, atât în perioada acută a pandemiei, cât și după ea. Aceștia consideră că este o opțiune mai bună să se ocupe singuri de educația copiilor, dar și de predarea cursurilor pentru aceștia. Această tendință, însă, nu a fost cauzată doar de pandemie. În Republica Moldova mulți părinți aleg grădinițele și școlile private, deoarece e cea mai facilă opțiune, în condițiile în care copilul nu e acasă cel puțin 8 ore pe zi, iar mulți părinți consideră că astfel le sporește propriu prestigiu social. Pentru o dezvoltare mai armonioasă a copilului la o grădiniță sau o școală privată costurile se ridică cel puțin la un salariu minim pe economie, care este de 3500 MDL atât pentru sectorul bugetar, cât și pentru cel real, începând cu 1 aprilie 2022. În aceste condiții se pune problema astfel: În ce să investească familia? Să dea jumătate de salariu unei grădinițe sau școli private sau să aleagă opțiunea în care unul dintre părinți rămâne acasă cu copilul? Tot mai mulți părinți aleg să apeleze la aceste școli-umbrelă din străinătate pentru că, din punct de vedere legal, singurii care ar putea face școala de acasă sunt copiii cu probleme de sănătate. Până în prezent în Moldova sunt circa 100 de familii înscrise în așa tip de școli-umbrelă cu acoperire juridică. Astăzi, legislația în vigoare prevede studiile la distanță numai pentru persoanele cu dizabilități. Diana Chicu, președinta Asociației de Homeschooling din Republica Moldova a menționat într-un articol că „[o]bligarea copiilor la frecventarea unei școli clasice ([cu] prezentarea fizică) este o încălcare a dreptului la educație. Statul nu ne oferă posibilitatea să învățăm la distanță, legea spune că învățământul la distanță e doar pentru copiii cu dizabilități. Dar noi avem dreptul să ne facem studiile peste hotare. Ne folosim de această prevedere și, ca să nu fim certați cu legea, ne înscriem copiii la „școlile umbrelă” (instituții private) din Ucraina, Rusia, SUA și alte țări. Fiecare părinte alege instituția cu principiile căreia rezonază” [14].

Din păcate, în țara noastră homeschoolingul nu e răspândit mai deloc. Totodată există și puțină informație despre acest domeniu în țară, astfel încât sunt părinți care nici nu cunosc de așa tip de școală. Să stea mama acasă cu copilul de grădiniță sau de școală - o opțiune în care mulți părinți văd o mentalitate depășită, cu toate că majoritatea studiilor psihologice au dovedit importanța familiei în educația și dezvoltarea copiilor. În legătură cu unele modificări din Codul muncii mamele sunt nevoite să se întoarcă la serviciu înapoi când copilul împlinește 3 ani sau cât mai devreme posibil. În așa caz puține sunt familiile care ar alege homeschoolingul [5]. Motivul apelării la școli-umbrelă din străinătate a tot mai multor părinți este că vor să se implice în creșterea și educarea copilului, dar nu prea știu de unde să înceapă, nu cunosc legislația, nu cunosc cum să rezolve mulțimea de probleme care apar pe parcurs. În Republica Moldova homeschoolingul nu este legal, dar se desfășoară prin intermediul instituțiilor-umbrelă din afara țării, unde copilul poate fi inclus într-un sistem legal de educație. Instruirea în familie ai propriilor copii este un drept constituțional: Articolul 35 „Dreptul la învățătură”, alineatul (9) al Constituției Republicii Moldova spune: „Dreptul prioritar de a alege sfera de instruire a copiilor revine părinților.

”Legea învățământului (legea Nr. 547 din 21.07.1995) menționează în articolul 60 „Drepturile și obligațiile părinților”, în alineatul (1) „Părinții sau tutorii au dreptul”, la litera d) următoarele: „să instruiască în familie copilul, asigurându-i posibilitatea de a obține studiile corespunzătoare unui anumit nivel de învățământ”. Codul familiei (cod nr. 1316 din 26.10.2000) menționează în articolul 60, alineatul (3): „Instituția de învățământ și forma de instruire sunt alese de către părinți, cu luarea în considerare a opiniei copilului.”. Constituția menționează în articolul 35 „Dreptul la învățătură”, alineatul (9) al aceluiași articol: „Dreptul prioritar de a alege sfera de instruire a copiilor revine părinților.” și, în articolul 48 „Familia”, alineatul (2): „Familia se întemeiază pe căsătoria liber consimțită între bărbat și femeie, pe egalitatea lor în drepturi și pe dreptul și îndatorirea părinților de a asigura creșterea, educația și instruirea copiilor.” [6]. Codul Educației, menționează în alineatul (2) al articolului 2 „Cadrul juridic al educației”: Raporturile juridice din sfera educației se reglementează și prin următoarele tratate internaționale: Declarația Universală a Drepturilor Omului, Carta Națiunilor Unite, Convenția europeană pentru apărarea

drepturilor omului și a libertăților fundamentale, Carta Socială Europeană, Convenția ONU cu privire la drepturile copilului, Convenția-cadru pentru protecția minorităților naționale, Convenția UNESCO privind lupta împotriva discriminării în domeniul învățământului, Convenția ONU privind drepturile persoanelor cu dizabilități, Convenția internațională privind eliminarea tuturor formelor de discriminare rasială, Convenția ONU privind eliminarea tuturor formelor de discriminare față de femei, Declarația de la Bologna, precum și prin alte tratate internaționale la care Republica Moldova este parte [3]. Codul Familiei menționează în articolul 60 „Drepturile și obligațiile părinților privind educația și instruirea copiilor” în alineatul (1) se spune: „Părinții au dreptul și sunt obligați să-și educe copiii conform propriilor convingeri, [...]”

Mai departe, la alineatul (3), a doua propoziție spune: „Părinții sunt obligați să asigure frecventarea de către copil a școlii până la sfârșitul anului de învățământ în care acesta atinge vârsta de 16 ani. Instituția de învățământ și forma de instruire sunt alese de către părinți, cu luarea în considerare a opiniei copilului.” [4]. Să faci homeschooling în Moldova este legal cu condiția de a înscrie propriul copil în una din numeroasele școli-umbrelă private online din Europa, SUA, sau Rusia. Asociația Obștească „Homeschooling Moldova” a fost fondată la 27 iunie 2018 cu scopul de a consolida eforturile părinților interesați de promovarea homeschoolingului în Republica Moldova, și pentru a reprezenta interesele familiilor care sunt interesate să practice homeschoolingul ca alternativă educațională pentru copiii lor. Școlile-umbrelă sunt instituții de învățământ online, din străinătate, care facilitează homeschoolingul prin aceea că acoperă aspectele formale cerute de legislația RM.

Printre organizațiile internaționale care oferă suport juridic pentru familiile care fac, sau vor să facă homeschooling se numără: Home School Legal Defense Association (HSLDA), Asociația Home Schooling România, Covenant Home, The HomeSchool Channel, National Home Education Research Institute. Conform unor statistici din 2020, în România circa 500 de familii de români au optat, pentru copiii lor, pentru acest tip de educație și și-au înscris copiii la școli din străinătate, unde acest sistem de învățământ este recunoscut prin legislație.

O mare parte a acestora a optat pentru școli din Statele Unite ale Americii, unde taxa de școlarizare este accesibilă (sumele variază între 200 și 1000 de dolari SUA pe an) [1]. Lecțiile sunt predate online pe Skype, iar manualele se obțin tot din mediul virtual, fiind însă complet diferite de cele clasice: sunt interactive, atrăgătoare, cu multe explicații video, conțin jocuri și diferite alte experimente. Totuși, nici în Moldova, nici în România educația acasă nu este recunoscută prin lege, un copil care învață acasă poate oricând să se transfere în sistemul de învățământ, în urma susținerii unui examen.

6. Concluzii și propuneri

Educația în familie oferă copilului mult timp liber și este nevoie de o anumită abilitate pentru a o folosi în bine: pentru a dobândi cunoștințe și a dezvolta abilități și talente și nu doar pentru jocuri și gadgeturi. Cu cât copilul începe să-și organizeze timpul în mod competent, cu atât mai calm și mai eficient vor trece anii de școală. E necesar de învățat copilul să-și planifice săptămâna, de a face un plan pentru ziua respectivă a săptămânii, de a motiva copilul. Este necesar de a învăța copilul să aibă prioritate, de a-i explica că există sarcini care necesită mai multă atenție și/sau timp și există acelea care sunt mai ușor de finalizat și necesită foarte puțin timp.

Prin urmare, în lista de activități, cel mai bine este de marcat într-o culoare diferită cele mai importante lucruri care trebuie făcute mai întâi. Este nevoie de despărțit sarcinile dificile. Cu cât sarcina este mai dificilă, cu atât pare mai copleșitoare. Și acest lucru se aplică nu numai copiilor, ci și adulților. Trebuie ajutat copilul să împartă o sarcină mare și dificilă în sarcini mai mici, mai ușor de realizat. Cu toate acestea, ele trebuie să fie clare și specifice. Toate activitățile trebuie realizate fără impunere.

Bibliografie

1. Anghel, M. (2020). Doar 500 de familii din România și-au înscris copiii în sistemul homeschooling. Părinții care îi retrag pe cei mici din școli riscă dosar penal, Ultima accesare: 26.08.2022, Disponibil la: <https://alephnews.ro/alegeri-parlamentare-2020/doar-500-de-familii-din-romania-si-au-inscris-copiii-in-sistemul-homeschooling-parintii-care-ii-retrag-pe-cei-mici-din-scoli-risca-dosar-penal/>
2. Brabant, C. (2022). The Intervention Strategies Of Resource Persons Monitoring Home Education: A Typology and A Questionnaire. *Journal of School Choice*, 16(2), 306-331.
3. *Codul Educației al Republicii Moldova* Nr. 152 din 17-07-2014; Publicat: 24-10-2014 în Monitorul Oficial Nr. 319-324 art. 634, Versiune în vigoare din 14.01.19 în baza modificărilor prin LP269 din 23.11.18 MO 467-479 din 14.12.18 art. 794
4. *Codul Familiei* Nr. 1316 din 26-10-2000, Publicat: 26-04-2001 în Monitorul Oficial Nr. 47-48 art. 210, Modificat: LP246 din 15.11.18, MO30-37/01.02.19 art.89
5. *Codul Muncii al Republicii Moldova*, Nr. 154 din 28-03-2003, Publicat: 29-07-2003 în Monitorul Oficial Nr. 159-162, art. 648, Modificat: LP19 din 11.03.19, MO94-99/15.03.19 art.156
6. *Constituția Republicii Moldova**, Nr. 1 din 29-07-1994, Publicat: 29-03-2016 în Monitorul Oficial Nr. 78 art. 140, Modificat: LP255 din 22.11.18, MO467-479/14.12.18 art.786
7. Faubert, B. & Paulson, E. (2020). Ontario, Canada: Education in the echo chamber: Understanding K-12 education governance in Ontario, Canada. *Educational Authorities and the Schools* (pp. 231-250). Springer, Cham.
8. Graus, A. (2020). *Extreme giftedness? Trading on the general education of child prodigies in the nineteenth century*. *Dynamis: Acta Hispanica ad Medicinae Scientiarumque Historiam Illustrandam*, 2020, Vol. 40, Núm. 2, p. 349-373, <https://raco.cat/index.php/Dynamis/article/view/393175> Ultima accesare: 26.08.2022.
9. Hunt, J. & Reusser, K. (2019). Changes ahead for homeschooling families, Ultima accesare: 26.08.2022, Disponibil la: https://www.swissinfo.ch/eng/pressure-on-parents_-we-know-what-s-best-for-our-kids-/44699968https://jolynewhittaker.org/
10. Jousten, A. (2020). The Belgian Constitution of 1831. History, Ideologies, Sovereignty. *Journal of Constitutional History* 35, 137(1), 544-546.
11. National Home Education Research Institute (2003). Fact Sheet: Academics. Salem, OR: *National Home Education Research Institute*.
12. Sazontova, L. (2019). *Viața fără școală. Cum să organizezi educația în familie pentru copilul tău*, Alpina Publisher.
13. Smolnițchi, A. (2020). Școala, la care nu se învață pentru note, există! Se numește Homeschooling (școlarizare la domiciliu) și se practică de peste 100 de familii din Moldova, Ultima accesare: 26.08.2022, Disponibil la: <https://apostrof.md/scoala-la-care-nu-se-invata-pentru-note-exista-se-numeste-homeschooling-scolarizare-la-domiciliu-si-se-practica-de-pest-100-de-familii-din-moldova/>
14. Time4Learning (2022). Homeschooling, Ultima accesare: 26.08.2022, Disponibil la: <https://www.time4learning.com/homeschooling>

SUSTAINABILITY- A SAFE APPROACH TO ACHIEVING POSTMODERN EDUCATION

SUSTENABILITATEA- UN DEMERS SIGUR ÎN CULTIVAREA EDUCAȚIEI POSTMODERNE

Alina SUSLENCO¹

Abstract

This work represents an analytical foray into the opportunities to achieve postmodern education by cultivating sustainability as a decisive factor in animating this process. Postmodern education is a new, digitized, interactive, student-focused education, focused on infiltrating the teaching process of digital teaching methods, techniques, and the use of digital technologies that make the cooperation between student and teaching staff more efficient. Since we are in a post-modern society, education must shed its coat of modernism and step firmly on the path of postmodernism, which will help develop a responsible and educated society that cares for the future of society. The research methodology focused on the use of the following methods: analysis, synthesis, induction, deduction, abduction.

Key-Words: *sustainability, postmodern education, university, sustainable university, innovative changes.*

Jel: Q01, Q56, I23

Introducere

Universitățile sunt adevărați vectori ai schimbării, valorificând potențialul uman și contribuind decisiv la creșterea competitivității domeniului universitar. Universitățile creează competențe și valori umane, implantându-le tinerilor specialiști, care pledează pentru valorificarea potențialului inovațional, dezvoltarea de metode de predare inovatoare, implementarea de noi tehnologii.

Teoria și practica educației este întemeiată, în mod tradițional, pe modernism, în ceea ce privește ipotezele și idealurile acelei categorii de gândire.

De exemplu, educația ca mijloc de transmitere a modelelor rațiunii critice, libertatea individuală, iar progresul sunt toate parte a modernismului (Lash, 1990). În mod similar, conceptul de student ca individ automotivat, autodirijat și rațional este, la fel, o perspectivă modernistă. Cu toate acestea, mulți dintre acești factori sunt criticați de către perspectiva postmodernistă.

Postmodernismul subliniază construcția unui individ sub impactul factorilor externi (limbaj, contexte), distinctivi de sursele adevărului și rolul dorințelor inconștiente. În plus, postmodernismul provoacă direct conceptele, abordările, procesele existente, structurile și ierarhiile cunoștințelor.

Conținut

Dintr-o perspectivă modernistă, rolul educației este de a ajuta studenții să-și realizeze potențialul ca agenți auto-direcționați și auto-motivați, astfel încât să devină indivizi complet autonomi și capabili (Lash, 1990). Aceasta implică modelarea din perspectivă subiectivă a studenților.

Din perspectiva postmodernistă, acest rol al educației este unul problematic. Ca urmare, postmodernismul influențează discuțiile și deciziile cu privire la curriculum, pedagogie, organizarea structurală și rolul cadrului didactic, dar o face într-un mod în care acestea sunt adesea nevăzute sau

¹ Conf.univ.dr., Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți, Republica Moldova. E-mail: alina.suslenco@mail.ru

subtile. Prin urmare, ideile postmoderniste devin încorporate în debaterile din domeniul educațional.

Educația postmodernă este influențată de o multitudine de factori externi, precum:

1. *Schimbările inovaționale în procesul educațional* – educația postmodernă este o educație adaptivă, la o multitudine de factori, precum: învățământul la distanță, învățământul online, cercetarea cross-disciplinară, focusarea pe problemele globale ale societății, necesitatea asigurării de soluții prompte și eficiente de depășire a provocărilor. Educația postmodernă încearcă să elucideze modalități concrete de depășire a principalelor provocări cu care se confruntă societatea. Astfel, asigurarea echilibrului economic-social-de mediu devine o preocupare a educației postmoderne ce impune schimbări în cadrul sistemelor educaționale moderne.
2. *Tehnologiile informaționale* – tehnologiile informaționale au adus o contribuție deosebită sistemului educațional, dat fiind faptul că, drept urmare a implementării diferitor tehnologii informaționale, au apărut așa elemente ale educației postmoderne precum: e-learningul, e-tutoringul, educația interculturală etc., care au spart stereotipurile și au necesitat o remodelare urgentă.
3. *Motivația actorilor educaționali* – dacă acum zeci de ani în urmă actorii educaționali erau motivați de necesitatea de a studia, descoperi noi domenii, de a se implica în activități de cercetare, la moment, ca urmare a dezvoltării societății, actorii educaționali devin motivați cu dificultate, oferindu-li-se diferite perspective în alte domenii.
4. *Contextul creat la nivel de țară* – fiecare țară, în funcție de nivelul de dezvoltare macroeconomică, de politicile educaționale implementate, încearcă să se adapteze la noile contexte și să genereze noi modele ale educației postmoderne, care se diferențiază major de principiile educației moderne.

Un alt factor care a manifestat un impact decisiv asupra sistemului educațional a fost pandemia. Postmodernizarea spațiului educațional în pandemie a condus la un tip mixt de modele interne și europene de educație, punctând necesitatea unor noi reforme, pierderea valorilor învățământului modern, crizele profesionale ale personalului didactic și crizele dezvoltării profesionale ale viitorilor specialiști.

În acest sens, este important să găsim modalități de conservare a celor mai bune tehnologii de optimizare și a scenariilor semnificative pentru modernizarea procesului educațional în hiperspațiul deschis al instituțiilor de învățământ superior național și european. Realitățile postmoderne ale educației au recunoscut prioritatea procesului de învățare față de rezultatele acestuia, importanța prestării competente a serviciilor educaționale, în centrul cărora se află un anumit actor de învățare, cu nevoile sale sociale și cu anumite resurse personale disponibile în desfășurarea activităților educaționale și profesionale. Educația postmodernă, în perioada de pandemie, a condus la consolidarea învățământului la distanță ca model pedagogic deschis de educație, folosind instrumente informaționale moderne, pentru a asigura interacțiunea tuturor participanților la procesul de învățare.

Introducerea sistematică și în timp util a tehnologiilor informaționale moderne în învățământul online, inclusiv rețelele sociale de comunicații informaționale, disponibilitatea testării computerizate a abilităților cognitive ale actorilor educaționali, desfășurarea cursurilor la distanță, manuale electronice și conferințe științifice online sau comunicare interactivă între studenți și profesori pe platformele MOODLE, prin e-mail, programul SKYPE, sau instrumentele platformei ZOOM, GOOGLE MEET, CISCO WEBEX și actualizarea constantă a diverselor tehnologii metodologice pentru implementarea învățământului la distanță, sunt componente integrante ale *modelului postmodern de educație*.

Sistemul postmodern de învățământ nu poate fi numit independent, adică nu este lipsit de cele mai bune tradiții ale modelului clasic sau modern de învățare, în plus, combină tehnologiile pedagogice tradiționale și inovatoare ca doi vectori metodologici și aplicați interconectați, dar totodată diferiți.

În același timp, construcțiile teoretice complexe privind scopurile educației și funcția procesului de învățământ și-au pierdut din valoare; în schimb, clienții educaționali au sarcini și oportunități semnificative de a studia pe tot parcursul vieții datorită serviciilor educaționale la distanță, precum și de a se autoactualiza în mai multe domenii profesionale, printr-o combinație de muncă și studiu, economisind timp fără deplasarea în spațiu și resursele obținute.

Educația postmodernă, ca factor al învățării inovatoare, are intenția de a pregăti nu doar „omul care știe”, ci și „omul care acționează” în determinarea raportului dintre reproductiv și productiv, activ și creativ.

Problema dezvoltării inovațiilor educaționale este relevantă, deoarece provoacă o rezonanță socială și științifică largă, crește eficacitatea procesului educațional. Tehnologiile inovatoare utilizate în sistemul de învățământ superior sunt considerate ca modelatoare de către profesor, care ține cont de conținutul, formele și metodele procesului de învățământ în conformitate cu scopul stabilit cu utilizarea noutății. În practica activităților educaționale ale universităților moderne, sunt utilizate astfel de tehnologii de învățare ca: învățare diferențiată, învățarea bazată pe probleme, contextuală, tehnologia informației, învățarea orientată spre personalitate (Bondarchuk, 2020).

Procesul inovator al învățării în învățământul economic arată că problema reformării educației este legată de găsirea unor noi modalități eficiente de organizare și implementare, inovare în educație. Calitatea instruirii va crește semnificativ odată cu introducerea unor astfel de tehnologii. Se va putea implementa învățământul la distanță și diverse modele moderne de învățare: e-learning (e-learning); m-learning (învățare mobilă), blended-learning (învățare combinată), flipped-learning (învățare inversată) (Gurevich et al., 2015).

În contextul cultivării educației postmoderne, sustenabilitatea devine o competență, o resursă, dar și o forță ce trebuie cultivată la toate nivele. Universitățile care tind să se alinieze la educația postmodernă, sunt obligate să introducă schimbări în activitatea lor, să se conformeze mediului dinamic, să dea dovadă de flexibilitate, competitivitate și sustenabilitate.

Una dintre schimbările pe care universitățile, în calea lor spre sustenabilitate ar trebui să le introducă, sunt schimbările inovaționale, care reprezintă un demers sigur spre atingerea sustenabilității mediului universitar. Considerăm că schimbările inovaționale sunt extrem de necesare într-o societate a inteligenței și competitivității, în contextul implementării managementului sustenabilității universitare.

În opinia noastră, *schimbările inovaționale sunt acea categorie de schimbări care implică implementarea de noi metode, tehnologii, platforme de învățare, inovații în învățământul superior, în vederea creșterii competitivității și sustenabilității universităților, fundamentate pe o cultură inovațională, prin implicarea tuturor membrilor comunității academice.*

Schimbările inovaționale în universități reprezintă un imperativ în secolul XXI, secol al inteligenței, dinamismului, tehnologiilor, inovațiilor, secol care modelează activitatea instituțiilor de învățământ superior și le obligă să cerceteze, să inoveze, să dezvolte noi platforme în vederea creșterii competitivității lor.

Necesitatea implementării schimbărilor inovaționale în procesul de învățământ a fost accentuat de criza pandemică, unde universitățile au trebuit să identifice rapid soluții viabile de depășire a provocărilor aduse de pandemie.

În Republica Moldova, în ultimii 12 ani, se evidențiază o dinamică de reducere a universităților, de la 33 de instituții în anul 2011, la 24 de instituții, în anul 2022. Instituțiile de stat, s-au redus de la 19 unități, în anul 2010, la 16, în anul 2022, dar cele private s-au redus de la 14 instituții, în anul 2010, la 9, în anul 2022, sau cu 35%.

Din datele tabelului, deducem că dinamica numărului de studenți la instituțiile din Moldova este și ea în descreștere, urmând un trend negativ pentru perioada 2011-2022, de la 107813 studenți

în anul de învățământ 2010-2011, la 89529 de studenți în anul 2014-2015, înregistrându-se o scădere cu 17%, ca în anul 2021-2022 să ajungă la 59647 de studenți sau cu 34% față de anul 2015 și cu 45%, față de anul 2010-2011. Acest lucru este explicat prin rata natalității scăzută, prin plecarea tinerilor peste hotare și încadrarea în instituțiile de învățământ de acolo și migrația tinerilor în vederea reîntregirii familiilor.

Tabelul 1. Dinamica instituțiilor de învățământ superior din Moldova, 2010-2022.

Indicatori	10/11	11/12	12/13	13/14	14/15	15/16	16/17	17 /18	18/19	19/20	21/22
Numărul total de instituții	33	34	34	32	31	31	30	29	29	24	24
Numărul de instituții de stat	19	19	19	19	19	19	19	19	19	16	16
Numărul de instituții nestatale	14	15	15	13	12	12	11	10	10	8	8
Numărul de studenți total	107813	103956	102458	97285	89529	81669	74726	65543	60608	59033	59647
dintre care femei	61202	58576	57371	55067	51496	47217	42828	38054	35091	34443	35049
dintre care bărbați	46611	45380	45087	42218	38033	34452	31898	27489	25517	24590	24598
Studenți din instituțiile de stat	88791	84946	83008	78919	72474	66938	62108	55341	50620	50200	57228
Studenți din instituțiile private	19022	19010	19450	18366	17055	14731	12618	10202	9988	8833	2419

Sursa: Biroul Național de Statistică, 2022

Analizând dinamica studenților din Republica Moldova încadrați în perioada 2011-2022 în universitățile de stat, se proiectează un trend negativ pentru întreaga perioadă de analiză. Astfel, dacă în anul 2010-2011 în instituțiile de stat își făceau studiile 88791 de studenți, atunci în anul 2014-2015 numărul lor s-a redus cu 18,4%, ajungând la 72474 de studenți, ca la nivelul anului 2021-2022 numărul lor să ajungă la 57228 de studenți, înregistrându-se o scădere cu 35% față de anul 2014-2015 și cu 36% față de anul 2010-2011.

Totodată, analizând dinamica studenților încadrați în instituțiile de învățământ superior private, putem observa că, și aici se înregistrează un trend negativ, de la 19 022 studenți în anul 2010-2011, la 17 055 studenți în anul 2014-2015, ca în anul 2021-2022 să ajungă la 2419 studenți, sau cu 86% mai puțin decât în anul 2014-2015 și cu 87,3% față de anul 2010-2011.

În tabelul 2, am redat repartizarea absolvenților după categoria de universități statale sau nestatale. În perioada 2010-2021, dinamica absolvenților instituțiilor de învățământ superior din Moldova înregistrează un trend negativ, de la 28 408 absolvenți, în anul 2010, la 24 274 de absolvenți în anul 2015, ca în anul 2021 să ajungă la 14084 de absolvenți. Aceasta demonstrează că numărul absolvenților a scăzut în anul 2021 cu aproximativ 40% față de anul 2015 și cu aproximativ 50% față de anul 2010.

Atât absolvenții de la instituțiile de stat, cât și cei de la instituțiile nestatale, înregistrează un trend negativ. Absolvenții din instituțiile de stat, în perioada 2010-2020, au înregistrat o tendință descrescătoare, de la 22370 de absolvenți în anul 2010, la 18867 de absolvenți în anul 2015, ca în anul 2020 să ajungă la 12108 absolvenți, remarcându-se o scădere cu 36%, față de anul 2015 și cu 46% față de anul 2010.

Tabelul 2. Repartizarea absolvenților instituțiilor de învățământ superior după categoria de instituție statală sau nestatală, 2010-2021.

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Total	28408	27788	26730	24848	24274	23630	21886	19943	18142	16266	14650	14084
Statale	22370	22111	21548	20105	19649	18867	17632	16228	14945	13267	12108	11653
Nestatale	6038	5677	5182	4743	4625	4763	4254	3715	3197	2999	2542	2431

Sursa: Biroul Național de Statistică, 2022

Pe de altă parte, același trend negativ îl observăm și la absolvenții instituțiilor nestatale, unde, în anul 2010, s-au înregistrat 6038 de absolvenți, ca în anul 2015 să se reducă la 4763 de absolvenți și în anul 2021 numărul lor total să ajungă la 2431 de persoane. Se constată că, în anul 2021, numărul absolvenților s-a redus cu 47% față de anul 2015 și cu 58% față de anul 2010.

În tabelul 3, am redat dinamica numărului de studenți total și al celor înmatriculați după forma de finanțare a studiilor la buget sau contract.

Tabelul 3. Dinamica numărului de studenți total după forma de finanțare a studiilor, 2011-2022.

	10/11	11/12	12/13	13/14	14/15	15/16	16/17	17/18	18/19	19/20	20/21	21/22
Numărul de studenți, total	88791	84946	83008	78919	72474	66938	62108	55341	50620	47745	49549	50197
buget	30907	29175	28340	28098	27470	26669	25872	23260	21883	20754	21735	21760
contract	57884	55771	54668	50821	45004	40269	36236	32081	28737	26991	27814	28437
Înmatriculați, total	23128	23018	23086	22417	20501	20939	18990	16459	15858	16599	18143	17444
buget	9527	9381	10241	10263	9807	9348	9029	7300	7595	7662	7728	7608
contract	13601	13637	12845	12154	10694	11591	9961	9159	8263	8937	10415	9836

Sursa: Biroul Național de Statistică, 2022

În baza datelor prezentate în tabelul 3., deducem că, în perioada 2011-2021, numărul total de studenți s-a redus de la 88791 de persoane, în anul 2011, la 72474 de persoane, în 2015 ca în 2021 să ajungă la 49549 de persoane. Observăm, de asemenea, că în 2021 s-a înregistrat o descreștere a numărului de studenți cu 32% față de anul 2015 și cu 45% față de anul 2011. Putem remarca faptul că, în ultimii 2 ani, datorită pandemiei, numărul total al studenților a crescut ușor, de la 47745 de studenți, în anul 2019-2020, la 49549 de studenți, la nivelul anului 2020-2021.

Pandemia a modificat stereotipuri, a modificat valori, a punctat necesitatea de adaptare a instituțiilor de învățământ superior într-un nou context. Implementarea învățământului online, a devenit o salvare pentru universitățile din întreaga țară. Deși nepregătită, comunitatea academică a infiltrat noi metode de predare interactive, a utilizat platformele de promovare a orelor precum Google Meet, Teams, Cisco Webex etc. Totodată, trebuie să remarcăm faptul că, atât studenții cât și cadrele didactice s-au confruntat cu dificultăți enorme care solicitau acțiuni prompte, rapide, eficiente care ar asigura calitate în desfășurarea procesului educațional. Cercetând rezultatele unui studiu desfășurat în cadrul Academiei de Studii Economice a Moldovei în perioada octombrie 2021, în rândul a 221 de studenți de la specialitatea Business și Administrare, studenții, în mare parte, sunt satisfăcuți de învățământul online, fapt notat de 42% dintre respondenți. Totodată, 81% au notat că s-au adaptat ușor la noile exigențe aduse de pandemie, dar și la noile modificări din sistemul de învățământ superior (Solcan, 2021).

Pe de altă parte, 26% dintre studenți au notat că motivația lor, în contextul învățământului online a crescut, pe când 39% au notat că motivația nu s-a modificat, iar 27% au notat că motivația a scăzut.

Principalele provocări cu care s-au confruntat studenții în contextul învățământului online au fost lipsa comunicării cu colegii/ profesorii, notat de 53,4% dintre respondenți, un volum mare de

muncă legată de activitatea individuală, notat de 49,3% dintre respondenți, lipsa concentrării la lecțiile online (44,3%) etc.

Pe lângă aceasta, studenții au reiterat și prezența problemelor tehnice care provocau probleme în perceperea materialului precum: întreruperi în procesul de prezentare a materialului (49,3%), probleme de sunet (40,7%), viteza slabă a internetului (38,0%) etc.

Pe de altă parte, respondenții studiului au notat și principalele beneficii aduse de învățământul online precum: posibilitatea de a combina serviciul cu studiile (80,5%), economisirea timpului pentru deplasarea la/ de la universitate (76%), învățarea într-un mediu confortabil și familiar (59,7%), digitalizarea procesului de învățare (59,3%) etc

Concluzii

În vederea evaluării situației privind dezvoltarea sistemului de învățământ superior în ultimii 12 ani, a fost cercetată dinamica instituțiilor de învățământ superior din țară, după forma de proprietate și numărul de studenți. Astfel, analizele ne permit să scoatem în evidență că, în ultimii 12 ani, se înregistrează o dinamică negativă a numărului de instituții de învățământ superior, de la 33 de instituții înregistrate în 2011 la 24 de instituții în anul 2022. Această situație este una benefică, dat fiind faptul că amplifică necesitatea universităților de a-și racorda activitățile, politicile și strategiile pe dimensiunea atingerii sustenabilității.

În același context, a fost cercetată dinamica studenților instituțiilor de învățământ superior din Moldova. Astfel, în perioada evaluată, 2010-2022, a fost înregistrat un trend negativ al studenților din instituțiile de învățământ superior din țară. În acest sens, dinamica negativă manifestă un impact dramatic asupra activității instituțiilor de învățământ superior, impunându-le să-și reorganizeze managementul universitar pe dimensiunea eficienței energetice, a colectării deșeurilor, în vederea economisirii de resurse, pe de o parte, dar și a câștigării implementării măsurilor de atingere a sustenabilității.

În vederea atingerii educației postmoderne, universitățile trebuie să-și dezvolte:

- *Să-și reevalueze cultura organizațională* centrându-se mai mult pe schimbările inovaționale care afectează mediul universitar, și care impune o adaptabilitate rapidă din partea instituțiilor de învățământ superior;
- *Să-și redefinească obiectivele strategice* în vederea acordării unei atenții sporite asupra digitalizării și dezvoltării de strategii inovaționale care vor ajuta universitățile în depășirea multiplelor provocări cu care se confruntă. Dezvoltarea sistemelor de elearning, e-tutoring, învățământului la distanță, platformelor de învățare precum MOODLE, sunt doar câteva elemente care vor ajuta universitățile să pășească ferme pe calea educației postmoderne;
- *Să-și dezvolte avantaje competitive inovaționale* fiecare universitate trebuie să se focuseze pe identificarea avantajelor inovaționale care le vor ajuta să pășească ferm pe calea atingerii educației postmoderne;
- *Să-și dezvolte modele proprii de atingere a sustenabilității* fiecare universitate trebuie să-și dezvolte modele de atingere a sustenabilității, prin focusarea pe domeniile predare, cercetare, cooperare, efectuând schimbări majore în fiecare dintre aceste domenii.
- *Reevaluarea planurilor de învățământ și introducerea unităților de curs ce țin de sustenabilitate*, amplificarea cercetărilor pe tematica sustenabilității, alocarea unei secțiuni pe siteul universității destinate activităților de atingere a sustenabilității, sunt doar câteva dintre măsurile care ar ajuta universitățile în atingerea sustenabilității.

Bibliografie

1. Cotelnic, A. Quality of Higher Education and Financial Autonomy. In: *Professional Education and Economic Needs of the Black Sea Region*, 2015, pp. 33-38. Chișinău: Departamentul editorial-poligrafic al ASEM. ISBN 978-9975-75-786-7 [citat 15.05.2021]. Disponibil: https://ibn.idsi.md/ru/vizualizare_articol/74618.
2. Pohoată, I. *Filosofia economică și politica dezvoltării durabile*. București: Economica, 2003. ISBN 973-590-613-9.
3. Solcan, A. Evaluarea satisfacției studenților privind învățământul online în perioada Covid-19. In: *Sustenabilitatea: îmbunătățirea produselor destinate consumatorilor și planetei*, Ediția a 7-a, Chișinău, 2021, pp. 50-57. Disponibil: https://ibn.idsi.md/ru/vizualizare_articol/150470.
4. Suslenco, A. *Modelul dezvoltării inovaționale sustenabile universitare*, Iași, Tehnopress, 2022, 209 p. ISBN 978-606-687-457-1
5. Suslenco, A. Creativitatea – pilon al creării societății digitale. In: *Rolul investițiilor în dezvoltarea economiei digitale în contextul globalizării financiare, consacrate celei de-a 25 aniversări de la fondarea ASEM*, Chișinău, ASEM, 2017, pp. 176-178. ISBN 978-9975-75-866-6. Disponibil: <http://irek.ase.md/jspui/handle/123456789/400>.
6. Suslenco, A. Creativitatea pentru inovare. Provocări pentru Republica Moldova. In: *Progrese în teoria deciziilor economice în condiții de risc și incertitudine*, vol. XXVII, Iași, Tehnopress, 2016, pp. 133-146. ISBN 978-606-685-456-6 (0.49 c.a.). Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/313293761_Progrese_in_teoria_deciziilor_economice_in_conditii_de_risc_si_incetitudine_vol_27.
7. Suslenco, A., Dezvoltarea culturii inovaționale a tinerilor specialiști ca factor al sustenabilității în învățământul superior. In: *Valorificarea strategiilor inovaționale de dezvoltare a învățământului artistic contemporan*, Bălți, Tip. Indigou Color, pp. 190-197, 2018, ISBN 978-9975-3267-1-1.
8. *** Biroul Național de Statistică. Disponibil: www.statistica.md.
9. Rusu, Marinela, *Cultural dimensions of learning - teachers' cultural skills*, in Review of Artistic Education, Ed. SCIENDO & Artes Publishing House, Iași, May, Nr. 24, 2022, p. 237 - 250 DOI: 10.2478 / rae – 2022 – 0029 [RAE 23-24-2022.pdf](#).

LEISURE EDUCATION: CONCEPTUAL AND APPLIED APPROACHES

EDUCAȚIA PENTRU TIMPUL LIBER: ABORDĂRI CONCEPTUALE ȘI APLICATIVE

Veronica CLICHICI¹

Abstract

The scientific article reflects ideas, concepts and pedagogical application modalities regarding the conceptualization, design and organization of students' free time through curricular and extracurricular activities, so that free time becomes an indispensable value of students formed through education.

In the international context, leisure education is developed and promoted as one of the "new educations", which is in the sights of the European Board of Education, UNESCO and other international structures, which set priorities and guidelines in the development of school documents on this dimension: leisure education curriculum, leisure education textbooks and methodological guides, etc., necessary for the formation-development of the personality throughout life, through experiential learning and rational management of leisure.

For the Republic of Moldova, leisure education is an element of novelty derived from the "new education" that is necessary and timely, given the global trends and research results, it can be conceptualized and designed at the level of general education, through a educational content focused on the axiology of leisure time, and achieved both in formal education and in non-formal and informal education from the perspective of lifelong learning.

Key words: education, leisure, conceptualization, design, organization, student, teacher

Motto:

*„Folosirea înțeleaptă a timpului liber
este un produs al culturii și al educației”. (Bertrand Russel)*

1. Introducere

Conceptul de *educația pentru timpul liber* reprezintă un domeniu neacoperit în sfera inovării pedagogice și a ariilor curricula naționale, fiind tratat doar la nivelul noilor educații de către G.Văideanu [16], C.Cucoș [5], A.Arhip [1], L.Cuznețov [7] etc. În acest context, problema cercetării vizează gradul de abordare a conceptualizării și implementării educației pentru timpul liber din perspectiva axiologică la elevi. Deoarece, în proiectarea activității educative, o acțiune prețioasă și eficientă în activitatea profesorului-diriginte ce o desfășoară cu elevii este *organizarea timpului de muncă (școlar) și odihnă*, cu accentul pe folosirea rațională a *timpului liber* la această vârstă. [9, p.79]

Educația pentru timpul liber are în vedere organizarea eficientă a timpului liber atât prin activitățile curriculare cât și extracurriculare pentru elevii de toate vârstele. De aceea ea este deosebit de important să cunoaștem ce este educația pentru timpul liber și cum poate fi implementată la nivel de proces educațional prin activitățile curriculare, cross-curriculare și extracurriculare. Astfel, elevii vor conștientiza *valoarea timpului liber* și se vor orienta spre *utilizarea lui rațională*, pentru ca în viitor acești tineri să înțeleagă/ să perceapă că acest *timp* este un bun prilej de formare-dezvoltare pe tot parcursul vieții. deprinderile de *organizare rațională a*

¹ Lect. univ., dr., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, mun. Chișinău, Republica Moldova, e-mail: veronicaclichici@yahoo.com

timpului liber au devenit o necesitate în viața elevului-licean prin cultivarea atitudinii pozitive față de acțiune și decizie în viața socială pentru o autoevaluare în lupta cu timpul.

În acest sens, abordarea holistică a educației pentru timpul liber, prin toate formele educației (formală, nonformală, informală), valorificând toate dimensiunile și toate conținuturile educației, ar conduce la sporirea coerenței activităților instructiv-educative și ar asigura varietatea și echilibrul metodelor și mijloacelor folosite în acțiunea pedagogică de formare-dezvoltare integrală a personalității elevului.

Necesitatea acțiunii educative abordate concepe, execută și oferă posibilitatea elevului de a *învăța să aleagă* în mod autonom activitatea pe care o preferă în *timpul liber nonșcolar*. Dar în același timp, contribuie în mod particular la dezvoltarea-formarea integrală a personalității lui și configurează o viziune pozitivă în continuitatea vieții adulte pentru a administra rațional timpul său liber.

2. Abordări conceptuale

În societatea postmodernă *idealul educației* îl constituie *formarea-dezvoltarea integrală a personalității*. Pentru a se ajunge la acest ideal de personalitate, educația trebuie să se desfășoare oricând și oriunde, pe tot parcursul vieții, prin toate formele și dimensiunile sale, iar principalul instrument de lucru pe care școala de astăzi necesită să-l furnizeze elevilor săi este *știința de a se cultiva permanent* în societatea cunoașterii.

Caracterul permanent al educației trimite la conceptul de *timp liber*, care se referă la spațiul și mediul de formare-dezvoltare continuă a personalității elevului, această idee fiind promovată prin educația familială, educația moral-religioasă, educația axiologică, educația pentru schimbare proiectate din perspectiva învățării permanente.

Conform Declarației de la Mexico (1982, UNESCO), astăzi e nevoie de o educație globală și înnoitoare, care nu numai să informeze și să transmită cunoștințe, ci și să *formeze*, să reînnoiască cunoștințele și competențele formate, o educație care să permită elevilor să ia act de realitățile *timpului și mediului lor*, care să favorizeze îmbogățirea personalității, care să-i învețe autodisciplina, respectul altuia, solidaritatea socială și internațională, care să incite la reînnoire și să stimuleze creativitatea. [apud 4, p.47]

În acest scop, a fost concepută o nouă educație – *educația pentru timpul liber*, care reprezintă o formă specializată de proiectare și organizare a procesului educațional integral, incluzând aici și „școala de după școală” cu componentele cultural-artistică, turistică, socială, economică etc. Deoarece ea se dovedește a fi o educație rentabilă sub raport familial, sanitar, social, economic, importanța ei crește pe măsură ce este conștientizată necesitatea *gestionării raționale a timpului liber* în dezvoltarea personalității culturale a elevului.

Acest concept s-a dezvoltat în contextul *noilor educații*, fiind promovat prin cercetările pedagogice recente elaborate la noi și în străinătate.

Unul dintre obiectivele majore ale educației pentru timpul liber vizează reconfigurarea profilului spiritual al tânărului adolescent. Cercetătorii C.Cucoș [5], C.Rădulescu-Motru [15], G.Văideanu [16] etc., au constatat că dintotdeauna *ființa în formare* a fost mai sensibilă la nou, și apropiată mai repede și mai profund în ceea ce știința sau tehnica i-au pus la dispoziție. Impactul lor asupra personalității elevilor este variat fie printr-o dezvoltare mai lentă sau mai rapidă care se determină printr-o alocare *de timp*.

Astăzi, educația pentru timpului liber devine o educație a dorinței de petrecere a timpului liber al elevului prin organizarea unor activități creative, cu un bogat conținut cultural, care să fie prilej de recreere autentică, constată M.Diaconu. [8, p.198]

Școala este instituția de bază ce contribuie la dezvoltarea unei percepții corecte a *conceptului de timp liber*. Sensul funcțional al acestui fenomen este reflectat asupra *organizării raționale a timpului elevului*, care funcționează la nivel de sistem și proces educațional. Potrivit lui G.Mialaret, complexitatea acestei resurse reflectă interacțiunea variabilelor evocate, *interacțiune* de natură

pedagogică - importanța formativă a timpului de instruire formală; *psihologică* - valorificarea proceselor intelectuale în raport cu ritmul de învățare adoptat; *economică* - organizarea timpului de învățare în raport cu timpul cotidian disponibil; *medicală* - respectarea cerințelor de igienă școlară a învățării; *socială* – înțelegerea timpului școlar ca parte a timpului social. [13, p.330]

Cercetătorul francez A.Massot se opune inventarierii unei școli „cu timp împărțit“, idee care trece în prezent printr-o fază de conceptualizare și de proiectare a organizării ritmurilor școlare [12, p.201]. Autorul evidențiază obiectiv ideea de *interdependență* sau *conexiune* a conceptelor de *timp școlar-nonșcolar-liber* în procesul educațional. De aici, putem deduce că modul de abordare a gestionării timpului liber în școală /liceu prin toate activitățile procesului educațional, poate fi valorificat prin interdependența conceptelor de *timp școlar-nonșcolar-liber* la nivel de educație formală, nonformală și informală.

Cercetătoarea L. Cuznețov, abordând problema organizării *timpului educațional*, se referă nu numai la timpul consumat în școală, ci și la acel care se consumă dincolo de perimetrul acesteia, dar care este în conexiune directă cu timpul școlar, prin desfășurarea diverselor acțiuni *extracurriculare* în afara instituției de învățământ (în timpul nonșcolar) de tipul activităților artizanale, sportive, culturale/vizite la teatru, concerte, expoziții etc. sau activități de *leisure* (*engl.* timpul liber)/jocuri și concursuri de societate. [7, p.86]

Așadar, *timpul liber* reprezintă o parte din timpul educativ, care ar trebui să aibă o deplină funcționalitate, pentru ca să asigure rezolvarea unor imperative din activitatea de formare a personalității elevului, cum ar fi: informarea și formarea elevului /tânărului, recreerea și divertismentul, dezvoltarea culturală.

Timpul liber (*definit în sens larg*) reprezintă componenta *loisir /leisure* al ansamblului de activități opționale, realizate instituțional de către agenții educaționali în timpul educației extracurriculare /extrașcolare, în timpul recreațiilor /pauzelor de lecții, în vacanțele sezoniere, care facilitează integral și multidimensional formarea-dezvoltarea armonioasă a personalității elevului atât pentru refacerea forțelor și capacităților individuale de muncă (de învățare) și creație, cât și pentru rezolvarea unor probleme de interes general, pentru progresul social la nivel zilnic, săptămânal, anual.

Timpul liber (*definit în sens restrâns*) reprezintă dimensiunea valorificată prin acțiunea voluntară de decizie a elevului între *ceea ce este* și *ceea ce vrea sau urmează să devină*, prin alegerea activităților de destindere (odihnă) – de divertisment (distracție) – de dezvoltare (cultură) personală, la nivel de gestionare rațională, sau de bună voie, eliberat de obligațiile școlare și familiale.

Educația pentru timpul liber reprezintă o componentă a „noilor educații”, având scop, obiective și conținuturi specifice, care pot fi proiectate și realizate curricular prin cultivarea valorii de timp liber în diverse forme ale activității de formare-dezvoltare integrală a personalității elevului, în scopul *formării competenței de gestionare valorică a timpului liber*, care poate fi transpusă în învățarea permanentă.

3. Abordări axiologice și praxiologice

Educația pentru timpul liber din perspectivă axiologică are ca punct de plecare „criza” de valori din societate, în mod special, lipsa valorilor în timpul liber al elevului demonstrată actual prin rezultate științifice [2, p.55].

Dimensiunea educația pentru timpul liber s-a dezvoltat în contextul „noilor educații”, fiind promovată mai ales prin cercetările pedagogice recente elaborate în plan internațional.

Cercetările internaționale (a țărilor studiate Canada, Israel, Franța, Portugalia, Spania) existente de la Legislația de stat, cu *dreptul la timp liber a persoanei* (copilului, elevului), la implementarea metodologiei educației pentru timpul liber în școală prin:

- *documente școlare* (aplicarea politicii educaționale, curricula școlare, manuale școlare, ghid metodologic, agenda managerului, dirigintelui, psihologului școlar care vizează proiectarea educației pentru timpul liber la nivelul sistemului școlar);

- *programe școlare* (elaborarea curriculumului la educația pentru timpul liber pe module de predare-învățare-evaluare, adoptate la decizia agenților educaționali la nivelul procesului educativ /instructiv opțional al elevului);

- *competențe școlare* (achiziționarea proceselor pedagogice în domeniul educației pentru timpul liber și abordate la nivelul personalității integrale a elevului).

Prin urmare, educația pentru timpul liber este un nou tip de educație, complementară sau alternativă în structura educației clasice. În acest context, pot fi diferențiate mai multe nivele de conceptualizare a educației pentru timpul liber din perspectivă axiologică [apud 2, p.56]:

- Educația pentru timpul liber ca învățare prin și pentru timpul liber.

- Timpul liber ca un nou sistem social productiv pentru noi tipuri de învățare, cu noi obiective, conținuturi și metode.

- Consumul de timp liber fiind o funcție de socializare în cadrul educației pentru timpul liber: învățarea este executată de către sistemul de gestionare a timpului liber și vizează producerea unui nou tip de comportament în timpul liber.

- Educația pentru timpul liber în sens restrâns (opțional), ca proces de intenție, care devine din ce în ce mai mult un model pentru toate unitățile de învățare.

Așadar, lumea mileniului III, a început din ce în ce mai mult să fie dominată de semnul *adolescenței*. Elevii liceeni se maturizează mult mai repede și își asumă răspunderi mult mai de timpuriu. Felul în care vor fi aceștia educați depinde într-o foarte mare măsură de modul în care adulții de azi sunt interesați de transformări și se pot acomoda cu ele. Ar fi o absurditate să delegăm numai școala în educația copilului și adolescentului, după cum susține ideea actuală cercetătorul C. Cuceș: „A delega numai școala să facă educație este un pericol pentru vitalitatea și profilul spiritual ale unei societăți. Școala devine o instituție totalitară, anihilând, prin funcțiile ce i s-au conferit, inițiativele formative ce pot apărea la nivelul comunității. De aceea, trebuie să *acceptăm și forme complementare* de edificare a persoanei și colectivităților” [6, p.92].

Activitățile extracurriculare reprezintă o secvență distinctă în cadrul sistemului de educație continuă, dar și o modalitate de realizare a formelor complementare /nonformale din cadrul educației de bază (în școală).

Literatura din științele educației tratează conceptul de educație extracurriculară prin aspectele interconexe dintre educația extrașcolară și educația nonformală. Șt. Mircea în *Lexicon de pedagogie*, concretizează aceste concepte interconexe printr-un ansamblu de activități organizate în afara programelor școlare, în afara obligativității, care permit petrecerea timpului liber conform dorințelor elevilor. Are totuși un caracter intențional educativ, deoarece implică obiective educaționale și un cadru organizat. Totodată, facilitează inițiativa elevilor, la aptitudinile lor, la cooperarea lor, la trăirile lor emoționale. [14, p.103; p.109]

Studiile cercetătorilor G. Văideanu, C. Cuceș, S. Cristea, L. Cuznețov, M. Jigău reflectă ideea comună despre importanța valorificării *timpului liber în educație* și orientează spre valorificarea dimensiunii de *timp liber* atât la nivel personal /individual, cât și social /global, ca o necesitate vitală omului trăitor în secolul XXI.

Cercetătorul român S. Cristea sugerează necesitatea abordării *educației pentru timpul liber*, prin intermediul activităților specifice educației nonformale, proiectate, realizate și dezvoltate în afara școlii. Autorul recomandă în acest scop organizarea a două tipuri de activități:

- *activități perișcolare;*
- *activități parașcolare.*

Pentru valorificarea educativă a timpului liber în cadrul *activităților perișcolare* pot fi utilizate *resursele tradiționale* cum ar fi: excursiile, cluburile, taberele de odihnă, vizitele /vizionările spectacolelor la teatru, filmele, expozițiile etc., precum și *resursele moderne* - mediатеca, discoteca, calculatorul, rețele de programe nonformale, radio, TV școlară etc.

Activitățile parașcolare pot fi organizate prin intermediul presei pedagogice, emisiunilor radio, TV școlară, cursurile, conferințelor tematice, etc. [3; 7]

În această configurație, educația pentru timpul liber este concentrată într-un sistem de activități integrativ-educative organizate la nivel formal-nonformal-informal: fie prin activități curriculare, fie prin activități extracurriculare desfășurate acasă, în școală sau în afara școlii, acestea fiind considerate programe școlare cu caracter permanent.

Pentru organizarea eficientă a timpului liber, pot fi proiectate următoarele tipuri de activități, care stimulează nevoia de schimbare a stilului de muncă al elevului, creând noi modalități de a învăța [11, p.29-37]:

- a. activități curriculare;
- b. activități extracurriculare desfășurate în școală;
- c. activități extracurriculare desfășurate în exteriorul școlii.

Activitățile curriculare, de regulă, sunt planificate în două registre, aflate la dispoziția curriculumului școlii: în cadrul orelor de dirigiență și în cele ale consilierului școlar pe probleme educative. Ambele presupun o planificare tematică.

Aceste două categorii de activități pot fi organizate în cadrul orelor de dirigiență sau în afara lor și realizate printr-o proiectare anticipată.

În continuare prezentăm un sistem de teme /lecții /activități didactice proiectate în cadrul unui curriculum opțional de educație pentru timpul liber, ce vizează formarea-dezvoltarea competenței de gestionare rațională a elevului:

- *Timpul liber – o valoare a omului modern;*
- *Valoarea timpului meu liber din fiecare zi;*
- *Responsabilizarea adolescentului în petrecerea timpului liber;*
- *Proactivitatea de gestionare a timpului liber personal;*
- *Eu, tu, și noi – prieteni în promovarea timpului liber;*
- *Sănătatea – un dar de neuitat în timpul meu liber;*
- *A fi conștient de tine în timpul liber;*
- *Timpul liber – orizont cultural al dezvoltării omului pe tot parcursul vieții;* etc.

Înainte de a proiecta aceste teme cross-curriculare, profesorul-diriginte ar trebui să cunoască: cu ce se ocupă elevii săi în timpul liber, gradul de dezvoltare a inteligenței și culturii elevilor, folosindu-se de datele culese din observațiile personale asupra comportării elevilor, de răspunsurile acestora la chestionarele date anterior în clasă, cu scopul de a desprinde felul cum înțeleg /percep aceștia conținutul subiectelor propuse.

Activitățile extracurriculare desfășurate în școală vizează două componente, aflate în raporturi diferite, în funcție de scopul propus:

- o componentă intelectuală, menită să antreneze setea de cunoaștere, capacitatea de creație, dorința de realizare, de autoafirmare;
- o componentă distractivă /de loisir, destinată asigurării unei atmosfere destinsă, precum și captării interesului față de respectiva activitate.

Aceste activități cu caracter nonformal-informal, le putem exemplifica prin:

✓ *Cluburile de știință* – temele abordate sunt predilect științifice, cum ar fi: discuții, sesiuni de comunicări, prezentări de filme documentare, vizite în laboratoare științifice, întâlniri cu oameni de știință, tehnicieni, inventatori, inovatori, profesori universitari, teleconferințe, schimburi de experiență cu alte cluburi de profil din țară și din străinătate, editarea de reviste și de emisiuni radio / TV cu profil științific pentru adolescenți.

✓ *Cenacurile literare* – organizarea unor astfel de ședințe cuprind: lecturi din opere ale unor autori consacrați în domeniu poeziei, teatru, literatură etc., lecturi din creațiile originale ale elevilor deveniți membri ai cenaclului, audierea muzicii clasice or moderne, prezentarea unor opere plastice sau fragmente din filme cunoscute din literatura citită, editarea de reviste cu creațiile proprii ale elevilor etc.

✓ *Cercurile cultural-științifice și sportive* – sunt organizate după disciplinele școlare, care pot avea un caracter integrativ pentru organizarea timpului liber al elevului, cum ar fi: muzica și șahul, științele naturii, informatica – mijloc de influență a mass-mediei în contemporanietate, etc.

✓ *Serbările școlare* – sunt activități tematice, realizate la nivel de școală, cu participarea elevilor de la mai multe clase. Ele se organizează cu ocazia celebrării unor evenimente importante în viața personalității elevului, cum ar fi: sărbătoarea religioasă „Hramul școlii” dedicat sfântului ocrotitor al instituției; organizarea concursului intelectual de dans și modă pe tema „Prezentarea îndrăgostiților” de Ziua Sf. Valentin și Valentina; sărbătoarea de ziua umorului „La șezătoare”; Carnavalul anului; Balul tinerilor absolvenți; etc.

Principalele caracteristici ale acestor activități sunt:

- participarea nonobligatorie a elevilor, pe bază de selecție din partea profesorului și de adeziune din partea elevului respectiv, de interesul manifestat față de respectiva activitate;
- activizarea elevilor, prin antrenare ale căror legi le generează ei, după propriile aptitudini;
- acreditarea ideii la nivel de integrare, vizează importanța grupului de elevi cu trăsăturile lui socioculturale.

Activitățile extracurriculare desfășurate în exteriorul școlii își propun obiective parțial comune, așa cum s-a menționat mai sus, ce vizează componenta intelectuală și cea de loisir, dar și parțial diferite, în raport cu activitățile extracurriculare desfășurate în școală. Pentru aceste activități se iau în considerare elemente importante precum intelegența, interesul pentru cunoaștere, puterea de colaborare și cea de adaptare la situații noi ale elevilor, precum și o anumită planificare calendaristică.

Activitățile extracurriculare desfășurate în exteriorul școlii se pot organiza atât la nivelul unei clase de elevi, cât și la nivelul întregii școli sau chiar la nivel interșcolar. Ele presupun un organizator/formator sau un grup de organizatori și un plan de acțiuni fie finanțat or confinanțat, dar aprobat de direcția școlii or de Inspectoratul Școlar (România) / Direcția de Învățământ (Republica Moldova).

Considerate programe școlare sezoniere, activitățile extracurriculare desfășurate în exteriorul școlii se organizează sub următoarele forme: drumeția, excursia, expediția, tabăra din timpul vacanțelor, școala de week-end/de la sfârșitul săptămânii, etc.

4. Concluzii și recomandări pedagogice

Pentru nivelul școlii naționale considerăm importanța dimensiunii educației pentru timpul liber care poate fi înscrisă în aria temelor cross-curriculare, extracurriculare. Astfel, abordarea conceptuală și aplicativă a „noii educații” – educația pentru timpul liber presupune obligatoriu un *mediu integrator* – un sistem organizat și structurat operațional pentru *modelarea libertății* de acțiune a elevului în conformitate cu idealul, cerințele, normele și valorile mediului integrator la nivelul *educației* formale, nonformale, informale. Valoarea teoretico-aplicativă a domeniului educație pentru timpul liber în școala națională va oferi o continuitate a paradigmei holiste prin activitățile cross-curriculare, extracurriculare selectate, adaptate și proiectate la realitatea societății postmoderne.

În vederea asigurării unei mai bune pregătiri a tinerilor pentru autoformare și autodezvoltare în acest spațiu de timp pe tot parcursul vieții, propunem următoarele *recomandări la nivel de politici educaționale și instituționale*:

- Racordarea documentelor de politici educaționale și reglatoare la documentele internaționale care vizează necesitatea edificării valorii de timp liber și a formării competenței de gestionare a timpului liber la vârsta adolescenței.
- Introducerea Educației pentru timpul liber în lista disciplinelor opționale și extinderea acesteia pe tot parcursul învățământului general /preuniversitar și universitar, având perspectiva dezvoltării competenței de gestionare a timpului liber.

- Integrarea cross-curriculară a unor module de conținut și a activităților educative privind tematica educației pentru timpul liber în conținuturile disciplinelor școlare de bază.
- Promovarea transdisciplinară, prin educația formală, nonformală și informală, a valorii de timp liber și a conținuturilor educației pentru timpul liber în vederea asigurării idealului de formare-dezvoltare integrală a personalității elevului, prin toate formele și conținuturile educației.
- Introducerea în curricula de educație nonformală, de dirigenție a unor module de conținut și activități educative privind educația prin și pentru timpul liber a elevilor.
- Inițierea unui program complex de activități extrașcolare și extracurriculare cu scopul extinderii interesului și motivației liceenilor, viitorii adulți, în promovarea valorii de timp liber pe tot parcursul vieții.

Bibliografie

1. Arhip, Ana, *Noile educații: Imperative ale lumii contemporane*, Chișinău, 1996.
2. Clichici, Veronica, *Educația pentru timpul liber din perspectivă axiologică*, Chișinău: IȘE (Editura Lyceum), 2018. În: http://ise.md/uploads/files/1548322736_educaia-pentru-timpul-liber.pdf
3. Cristea, Sorin, *Dicționar de Pedagogie*, Editura Litera, Chișinău-București, 2000.
4. Cucos, Constantin, *Pedagogie și axiologie*, Editura Didactică și Pedagogică, R.A., București, 1995.
5. Cucos, Constantin, *Timp și temporalitate în educație. Elemente pentru un management al timpului școlar*, Editura Polirom, Iași, 2002.
6. Cucos, Constantin, *Educație. Iubire, edificare, desăvârșire*, Editura Polirom, Iași, 2008.
7. Cuznețov, Larisa, *Educație prin optim axiologic. Teorie și practică*, Editura S.n., Chișinău, 2010.
8. Diaconu, Mihai, Jinga Ioan (coord.), [et al.], *Pedagogie*, Editura ASE, București, 2004.
9. Dumitrescu, Ion, *Activitatea educativă a dirigintelui. Conținut și metodă*, Editura Scrisul Românesc, Craiova, 1975, p. 79, 346.
10. Jigău, Mihaela (coord.), [et al.], *Timpul elevilor*, Editura Institutul de Științe ale Educației, București, 2008.
11. Lazăr, Viorel, Cărășel Aurel, *Psihopedagogia activităților extracurriculare*, Editura Arves, Dolj, 2004.
12. Massot, Alain, *L'École à temps partagé et le partagé du travail*, Les Presses de l'Université Laval, Canada, 1997.
13. Mialaret, Gaston, *Pédagogie generale*, PUF, Paris, 1991.
14. Mircea, Ștefan, *Lexicon Pedagogic*, Editura Aramis, București, 2006.
15. Rădulescu-Motru Constantin, *Timp și destin*, Editura Saeculum.I.O., București, 1996.
16. Văideanu, Gheorghe, *Educația la frontiera dintre milenii*, Editura Politică, București, 1988.

DEVELOPING EMPATHY THROUGH LISTENING AND CONSTRUCTIVE FEEDBACK

DEZVOLTAREA EMPATIEI PRIN ASCULTARE ȘI FEEDBACK CONSTRUCTIV

Violeta VRABII¹

Abstract

Modern society, which is one of the challenges, makes us more and more vulnerable in our relationships. Interpersonal communication through empathy shows a sensitive direction of human development. Empathy as a feature of emotional intelligence is built on openness to the emotions and feelings of others, on the ability to read information from nonverbal channels. The key to creating empathy and relationships is listening. Ability to understand, listen to the way another person thinks, feels and behaves is a key direction in developing empathy. In order to make the connection between the communication message and the person's reaction, it is important to expose the constructive feedback, the one that will allow an effective relationship, based on trust and emotional balance.

Key-words: *listening, communication, empathy, emotional intelligence, constructive feedback*

1. Introducere

Provocările societății contemporane ne fac mai vulnerabili și dezechilibrați, astfel, pentru a menține stabilitatea emoțională în relaționare se impune folosirea inteligentă a emoțiilor. Teoriile moderne despre inteligența emoțională s-au dezvoltat prin observarea faptului că persoana, de-a lungul vieții, este într-o permanentă dezvoltare.

Empatia ca trăsătură a inteligenței emoționale reprezintă una dintre dimensiunile semnificative ale personalității, se construiește pe deschiderea spre emoțiile și sentimentele celorlalți, pe abilitatea de a citi informațiile provenite prin canalele nonverbale.

În cadrul comunicării interumane, comunicarea nonverbală reprezintă cel puțin 60%. Cuvintele pot exprima relativ puțin din sentimentele oamenilor, fapt pentru care empatia se bazează pe capacitatea de a intui sentimentele oamenilor, atribuind o maximă atenție informațiilor de timp nonverbal: tonul vocii, mimica, gesturile și mișcările persoanei ș.a.

S-a constatat că 90% dintre mijloacele de exprimare a stărilor afective sunt non-verbale. De exemplu, o persoană stresată are un ton al vocii oscilat și redus ca intensitate, gesturi precipitate, care dovedesc iritare și neliniște [2, p.146].

În același context, Șt. Pruteanu (2004) susține că, pentru comunicare, contează mai curând *relația* care ia naștere între interlocutor decât informația transmisă între ei, prin urmare relația domină comunicarea [1, p.8].

Prin urmare, S. Marcus (1997), apreciază că punctul nodal al conceptului empatic îl reprezintă conduita retrăirii stărilor, gândurilor, acțiunilor celuilalt de către propria persoană prin intermediul unui proces de transpunere substitutivă în psihologia partenerului. Empatia este realizată prin *transpunerea imaginativ-ideativă* în sistemul de referință al altuia și respectiv preluarea modului de a gândi și de a realiza rolul social – și *transpunerea emoțională*, acțiune de

¹Doctor în psihologie, lector universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „I. Creangă”, Institutul de Științe ale Educației, Chișinău, Republica Moldova, violetavrabii@mail.ru

activare a unei experiențe, de substituire în trăirile lui menționate prin identificarea afectivă a partenerului, preluarea stării lui de spirit [Apud 2, p.146].

Astfel, S. Marcus a sistematizat *ipostazele sub care se prezintă empatia*:

- *fenomen psihic* – situație în care se relevă dimensiunea sa de fapt interior, subiectiv în continuă transformare;
- *proces psihic* – ceea ce arată că are o desfășurare plurifazică ce se întinde de la proiecția eului până la identificarea cu altul;
- *produs psihic* – empatia se concretizează în retrăirea gândurilor, emoțiilor, acțiunilor celorlalți;
- *însușire psihică* – când ne apare ca trăsătură de personalitate, ca aptitudine a individului;
- *construct multidimensional de personalitate* – care include toate aspectele menționate la formele anterioare [2, p.146].

În același context, D. Goleman precizează că o dimensiune a inteligenței emoționale este *empatia*: a fi capabil(ă) să te pui „în pantofii diferitelor persoane cu care relaționezi”, cognitiv și afectiv, a fi capabil(ă) de a-i înțelege pe ceilalți, perspectivele acestora, a fi capabil(ă) de a arăta grijă, atenție, înțelegerea diversității.

Deci, precizează autorul, *Empatia este citirea emoțiilor*: să fii în stare să privești din perspectiva celuilalt; să înveți să îi *ascuți pe ceilalți*; să îți îmbunătățești empatia și sensibilitatea la sentimentele celorlalți [apud 4, p.11].

În același context, conform concepției lui Aristotel: „emoțiile trebuie să fie prezente în doze potrivite, proporționale cu evenimentul declanșator; trebuie să fie exprimate la timpul cuvenit, să fie în acord cu declanșatorul emoțional și circumstanțele în care acesta a apărut. În fine, trebuie să fie exprimate într-o manieră potrivită, nedăunătoare și să nu împiedice realizarea activității [apud 4, p. 21].

2. Ascultare și feedback constructiv

Adevărul în privința emoțiilor se află mai mult în „cum” spune persoana de cât în „ceea ce” spune, mai ales când între latura verbală și cea non-verbală a comunicării apar neconcordanțe sau chiar contradicții. Este important de reținut că, în cazul unor discordanțe între cele două modalități de comunicare, cele care sunt percepute ca atare sunt semnalele non-verbale. De exemplu, atunci când cineva ne comunică verbal că este o persoană care își organizează bine activitatea, își alcătuește planuri chibzuite pe care le aplică eficient în practică, dar întârzie la întâlnire, foile după care expune se află în dezordine, începe cu prezentarea unor aspecte neimportante etc., este cazul să „vedem” cum se comportă persoana respectivă și să dăm mai puțină crezare cuvintelor [2, p.146].

Așa cum fundamentul stăpânirii eficiente a propriilor emoții este conștientizarea lor, baza influențării eficiente a celorlalți este conștientizarea gândurilor și sentimentelor acestora prin intermediul empatiei. Empatia și raportul dau naștere simpatiei. Și, cu cât este mai dificilă sau mai solicitantă cererea dumneavoastră, cu atât veți avea mai multă nevoie ca interlocutorul să vă simpatizeze, menționează R. Yeung [3, p.74].

Cheia creării empatiei și a raportului/relaționării este *ascultarea*. Cei mai mulți oameni se fac vinovați de a vorbi prea mult și de a asculta prea puțin. Sau aud cuvintele, dar nu ascultă și semnificația lor. Numai ascultând și dovedind acest lucru putem construi un raport care este precursorul exercitării influenței și convingerii asupra celorlalți

Prin urmare, *abilitatea de a crea empatie și raport* poate fi divizată într-un număr de pași:

- ascultarea;
- descifrarea semnalelor emoționale;
- formularea întrebărilor;
- demonstrarea ascultării și a sensibilității;
- realizarea contactului vizual [3, p.74].

Ascultarea. Numai atunci când înțelegi preocupările îi puteți manevra cu succes în direcția dorită de fiecare. De cele mai multe ori, ne grăbim să terminăm noi propozițiile celorlalți sau ne oferim sî-i sfătuim în timp ce vorbesc. Dar dacă doriți să-i influențați, arătați-le că doriți să fiți influențat mai întâi dumneavoastră. **Ascultați.** Probabil că cea mai bună tehnică de îmbunătățire a *abilității de a asculta* constă în a *rezuma și în a parafraza*. Așteptați până când apare o pauză firească în conversație și rezumați într-o propoziție sau două ceea ce vi s-a spus până atunci. Gândiți-vă la formule de genul: "Cred că vrei să spui...", "Dacă am înțeles corect..." sau "Dă-mi voie să mă lămuresc..." [apud 3, p. 74].

Autorul, R. Yeung menționează 3 motive pentru care este valoroasă *abilității de a asculta*:

1. *Cei mai mulți oameni nu se exprimă suficient de limpede.* Ceea ce vor să spună nu reiese de fapt din ceea ce spun în realitate. Mai ales atunci când sunt emoționați, au tendința să se exprime trunchiat și să amestece mesajele. Prin urmare, formulând cu propriile dumneavoastră cuvinte ceea ce credeți ca ua spus veți putea să verificați dacă ați înțeles corect.
2. *Rezumând și parafrazând, demonstrați că ascultați.* Asta îi furnizează interlocutorului un feedback continuu și îl încurajează să vorbească. Și cu cât vorbește mai mult, cu atât vă dați seama mai bine ce anume îl motivează.
3. *Este bine să sădiți în conștiința dumneavoastră ceea ce vi se spune.* Probabil că nu sunt singurul care m-am făcut vinovat de faptul că am auzit cuvintele, dar n-am ascultat semnificația lor [3, p. 74].

În același context, menționează autorul *Demonstrați că ascultați și că sunteți sensibil*:

Un bun ascultător face ceva mai mult decât să asculte. El demonstrează în mod activ că ascultă prin intermediul unui dans al semnalelor verbale și nonverbale. Dacă ați purtat vreodată o discuție cu o persoană care n-a dat din cap, n-a zâmbit și n-a reacționat în nici un fel la ceea ce i-ați spus, atunci știți de ce sunt necesare astfel de semnale [apud 3, p.79].

Un excelent ascultător utilizează o combinație formată din trei semnale dinamice pentru a arăta că ascultă într-adevăr:

- *A da din cap aprobator* – pentru a semnaliza încuviințarea celor spuse de interlocutor. Arată că urmăriți fondul conversației. Pe de altă parte, datul din cap este util atunci când vorbitorul vă relatează o situație dificilă sau o emoție neplăcută.
- *Mimica* – utilizarea expresiilor faciale potrivite cu starea și expresiile vorbitorului. De exemplu, vă încruntați pentru a arăta că ați înțeles cât de dureroasă a fost o anumită situație sau zâmbiți pentru a sublinia o experiență pozitivă.
- *Șoptitul* – cuvinte și expresii cum ar fi "Zi mai departe", "Înțeleg" și "Da" sau mici sunete, de pildă "Mmm" sau "Aha", încurajează vorbitorul să continue [apud 2, p. 79].

Prin urmare, următoarea etapă a demonstrării faptului că ascultați este transmiterea empatiei, arătând nu numai că înțelegeți, dar și că apreciați emoțiile trăite.

Cheia empatiei constă în a vă imagina în situația interlocutorului. Aici intră în scenă conștientizarea propriilor dumneavoastră emoții: cum v-ați simți în acea situație specifică?

Încă nu e timpul să recurgeți la sfaturi, deci concentrați-vă asupra sentimentelor pe care le-ați avea – nu asupra a ceea ce ați făcut altfel. Manifestați apreciere față de sentimentele interlocutorului și validați-i emoțiile prin expresii ca: „Și eu aș fi fost îngrozit” „Și eu m-aș fi simțit la fel”, „Nu-mi vine să cred că și-a vărsat furia pe tine în felul ăsta”, „E îngrozitor”.

Prin urmare, empatia presupune efort – mai ales, atunci când n-ați mai trăit o situație similară cu aceea decrișă.

Pentru a face legătura între mesajul comunicării și reacția persoanei implicate în comunicare este foarte important feedback-ul. Feedback-ul este un instrument esențial pentru a ajuta oamenii să înțeleagă consecințele acțiunilor lor. Atunci când consecințele sunt cuantificabile – de pildă, o livrare întârziată sau un raport plin de greșeli – este mult mai ușor de oferit un feedback constructiv. Situația permite o evaluare clară, dându-vă ocazia să vă bazați pe fapte atunci când

formulați o critică. O critică constructivă va analiza produsul acțiunilor și nu trăsăturile de personalitate ale celor implicați.

În același context, spunem că feedback –ul este constructiv atunci când este focalizat pe dezvoltare și progres, pe îmbunătățirea performanței sau pe rezolvarea situației problematice. Un feedback poate fi neconstructiv atunci când provoacă reacții defensive, sau când persoana se simte atacată [1, p.14].

Prin urmare, adesea însă, consecințele reprezintă o problemă de percepție – vi se pare că șeful v-a nedreptățit sau că un coleg a fost prea insistent cu un client. Probabil că ei au simțit exact contrariul. Consecințele sunt deschise la întrebări, ceea ce face ca feedbackul să fie greu de oferit. Prin urmare, autorul R. Yeung ne propune câteva repere pentru feedback - ul constructiv:

Gândiți-vă la posibilele sentimente pe care le va provocat feedback-ul dumneavoastră. Luați în considerare dimensiunea incidentului sau a erorii și ceea ce știți deja despre personalitatea și capacitatea celuilalt de a-și exprima emoțiile. E posibil să devină defensive și să nege problema? Sau mai curând va fi surprins și supărat?

- *Cereți permisiunea de a oferi feedback.* În loc să izbucniți într-o critică aspră, întrebați persoana în cauză dacă puteți să-i vorbiți despre situația sau lucrarea respectivă. Asta îi va permite să aleagă un moment și un loc mai potrivit pentru discuție în cazul în care este ocupată.
- *Feedbackul trebuie transmis devreme.* Feedback-ul este cel mai eficient atunci când detaliile incidentului sunt încă proaspete în mintea tuturor. Din păcate, e un lucru obișnuit ca managerii sau colegii să aștepte săptămâni sau luni, eventual până la o evaluare anuală, pentru a „înfige cuțitul” cu ajutorul Feedback-ului, însă de-acum detaliile incidentului sunt prea neclare pentru ca persoana respectivă să mai învețe ceva din el [3, p. 79].
- *Precizați că discutați despre propria dumneavoastră interpretare în legătură cu incidentul.* Spuneți „eu” nu „tu”. În același context, „cred” sau „simt” precizează că e vorba de convingerile și sentimentele dumneavoastră, astfel declarațiile pot părea acuzatoare. Nu cunoașteți intențiile celuilalt, așa că nu spuneți: „Pui întotdeauna interesele celorlalți membri ai echipei înaintea intereselor mele”. Ceea ce puteți spune este: „Am impresia că întotdeauna pui interesele echipei înaintea intereselor mele”. Ca un alt exemplu, nu aveți cum să cunoașteți cum se simte celălalt, așa că nu spuneți: „Ai fost supărat și nedrept” dacă prin asta înțelegeți „M-am simțit jignit pentru că am avut senzația că ești supărat și nedrept”.
- *Aduceți probe în sprijinul feedback-ului.* Dacă există fapte, atunci utilizați-le: „Zilele trecute, mi-a telefonat clientul și s-a plans că pachetul era rupt”. Dar dacă situația implică sentimente, referiți-vă la observațiile pe care le-ați făcut: „Păream plictisit la întâlnirea cu clientul” [3, p. 79].

Prin urmare, însușirea deprinderii de a oferi feedback constructiv ne sporește șansele de a fi mai eficient în comunicare, este o condiție a reușite, reprezintă o șansă în plus pentru un dialog de calitate, în special:

- ✓ Să ascultăm activ și suportiv;
- ✓ Să începem cu ceva pozitiv, o apreciere;
- ✓ Să implicăm interlocutorul, cerându-i părerea;
- ✓ Să nu impunem punctul de vedere;
- ✓ Să fim descriptivi, nu evolutivi;
- ✓ Să tindem să fim foarte preciși și concreți;
- ✓ Să nu vorbim la modul general;
- ✓ Să „atacăm” problema nu persoana;
- ✓ Să ne asumăm responsabilitate pentru afirmațiile pe care le facem [1, p. 14].

Deci, dezvoltarea empatiei și a corelațiilor eficace se vor stabili prin ascultarea activă, iar reacția persoanei la mesaj va fi sedimentată prin feedback constructiv.

3. Concluzii

Empatia este abilitatea de a te transpune în locul unei alte persoane, nu este echivalentă cu identificarea cu o altă persoană, situație în care se preia modul ei de gândire, de relaționare atitudinală, emoțională și comportamentală. Empatia este abilitatea de a înțelege modul în care gândește, simte și se comportă o altă persoană. Ea este atitudinea de a fi „cu” persoana și nu „ca” persoana cealaltă.

Modalități de dezvoltarea și îmbunătățirea comunicării empatice sunt: oferirea de răspunsuri scurte, clare și atente; acordarea unui timp de gândire înainte de a da un răspuns; focalizarea pe mesajele transmise; utilizarea unei tonalități potrivite a vocii; evitarea în răspuns a clișeelelor de genul „Multora li se întâmplă să aibă dificultatea asta.”

Puterea empatiei nu poate fi supraestimată. Deoarece culturile corporatiste nu văd cu ochi buni etalarea emoțiilor, folosirea empatiei îi poate ajuta pe oameni să se simtă mult mai bine – știind că este normal să-ți afișezi emoțiile. Demonstrându-le că înțelegeți situația în care se află și dând dovadă de sensibilitate, veți reuși, cu siguranță, să puneți bazele unor relații. Dacă o faceți regulat vă formați relații calitative..

Dezvoltarea capacității empatice ar trebui să vizeze în mai mare măsură atitudinile față de reușitele, bucuriile celorlalți și gradul de implicare emoțională, precum și față de satisfacțiile pentru realizările personale cât și a colegilor. O minimă înțelepciune ne va dezvălui faptul că, trăind în mod sincer emoțiile pozitive ale celorlalți, vom reuși să fim mai fericiți, atât ca intensitate, cât și ca durată de timp. Norocul este o întâmplare, în timp ce fericirea poate deveni astfel o vocație.

Bibliografie

1. Potâng, A., Botnari, V. *Antrenamentul competențelor comunicative*. Chișinău: Universitatea de Stat a Moldovei, CEPUSM, 2013. 134 p. ISBN 978-9975-71-472-3.
2. Roco, M. *Creativitate și inteligența emoțională*. Iași: Editura Polirom, 2001. 248 p. ISBN 978-683-654-1.
3. Yeung, R. *Dezvoltarea inteligenței emoționale*. București: Meteor Press, 2012. 143 p. ISBN 978-973-728-495-2.
4. Vrabii, V. *Reglarea afectivă în procesul educațional*. Ghid metodologic. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, Tipografia „Print-Caro”, 2021. 79 p./4,6 c.a. ISBN 978-9975-56-975-0.

PSYCHOLOGICAL TRAUMA AS AN IMPACT OF BULLYING IN ORGANIZATIONS

TRAUMA PSIHOLOGICĂ CA IMPACT A HĂRȚUIRII MORALE ÎN ORGANIZAȚII

Luminița ZUBCO¹

Abstract

Contextual treatment of the topic of psychosocial risks in the workplace requires us to analyze each psychosocial risk separately and makes us ask ourselves, how traumatic are some psychosocial risks compared to others, and where do we find the boundary line between them? Moral harassment as an organizational psychosocial risk involves the degradation of working conditions, through the intent to violate the employee's rights to work and dignity. And the analysis of the impact of psychological harassment at work, as a traumatic factor, is a rogatory, to delimit this concept from the perspective of psychological suffering.

Key words: *psychosocial risk, organization, psychological trauma, moral harassment.*

1. Introducere

În contextul acestui articol, vrem să analizăm efectele pe care le produce hărțuirea morală asupra angajaților la locul de muncă și în mod particular, să evidențiem aspectele traumatizante ale hărțuirii morale asupra comportamentului organizațional și a relațiilor cu ceilalți. Vom începe prin analiza celor două concepte cheie – *hărțuirea morală* și *trauma psihologică*, ca mai apoi să explicăm care sunt riscurile psihosociale produse de hărțuirea morală și traumele psihologice ce rezultă în consecință.

Deși la nivel internațional nu există o definiție unică pentru hărțuirea morală, mai mult chiar, se atestă divergențe în definirea acestui concept, organele competente în studiul riscurilor psihosociale ale Uniunii Europene acceptă următoarea definiție: hărțuirea morală se referă la acțiuni repetate, având ca obiect sau ca efect degradarea condițiilor de muncă, susceptibile de a aduce atingere drepturilor salariatului la muncă și la demnitate, să agraveze starea sănătății sale fizice sau să-i compromită viitorul profesional [8].

2. Hărțuirea – concepte și definiții

În literatura de specialitate, *hărțuirea morală la locul de muncă* mai este numită „mobbing”, „hărțuire psihologică”, „psihoteroare” sau „comportament abuziv”. Conform Dicționarului explicativ al limbii române, hărțuirea este definită ca un mod de exercitare a stresului psihic asupra cuiva la locul de activitate [6].

Autori precum McNeely, Cox, Griffiths, Jettinghoff, Houtman includ hărțuirea morală în lista riscurilor psihosociale la locul de muncă pe aceeași treaptă cu violența [9]. Aceeași tendință o are și Agenția Europeană pentru Sănătate și Securitate în Muncă, aceasta plasează hărțuirea morală alături de cea sexuală și violența din partea terților [4]. Conform datelor din Sondajul european al întreprinderilor privind riscurile noi și emergente, hărțuirea s-a plasat la compartimentul relații interpersonale la locul de muncă, aceasta fiind inclusă printre riscuri psihosociale precum: izolare

¹ Drd., Școala Doctorală Științe Sociale și ale Educației, Universitatea de Stat din Moldova, ezubcova@yahoo.com

socială sau fizică, relații defectuoase cu superiorii, conflicte interpersonale, lipsa suportului social, intimidare, stil de conducere necorespunzător și violență din partea terților [1]. Este de remarcat faptul că țări înalt dezvoltate precum Regatul Unit, Austria sau Canada nici nu includ în lista riscurilor psihosociale conceptul de hărțuire morală, aceștia operează cu termeni care își propun să creeze angajatului un mediu sănătos, propice pentru autodezvoltare pentru a menține o bună productivitate a muncii.

Alți autori, precum Einarsen definește hărțuirea morală ca persecutarea sistematică a unui coleg, subordonat sau superior, care dacă este continuată, poate cauza victimei grave probleme sociale, psihologice și psihosomatice. Și Leymann definește mobbing-ul ca fiind o teroare psihologică la locul de muncă, implicând o comunicare ostilă și neetică, îndreptată sistematic, în general, asupra unui singur individ, care, în consecință, este împins într-o situație de neajutorare și în care nu se poate apăra [10].

La nivel național, fenomenul hărțuirii a fost analizat de V. Stati și N. Stati [10], care examinează aspectul juridic al termenului de hărțuire la locul de muncă, evidențiind principalele caracteristici. Astfel, după acești autori, hărțuirea la locul de muncă este fapta care îndeplinește următoarele condiții:

- *victima și/sau subiectul (subiecții) sunt membri ai unui colectiv de muncă;*
- *este săvârșită în procesul de comunicare a victimei cu subiectul (subiecții);*
- *presupune oprimarea victimei;*
- *nu implică recurgerea la mijloace legale.*

În ceea ce privește cel de-al doilea concept, *trauma psihică*, conform tratatului de psiho traumatologie de P. Riedesser și G. Fischer, trauma psihică este definită ca o leziune sufletească. Sistemul nostru sufletească poate fi suprasolicitat în ceea ce privește capacitatea de rezistență la stresuri punctuale sau de durată și într-un final traumatizat [2].

După Leonore Terr [3], am putea deosebi două tipuri de traume:

Tipul de traumă 1: ar viza evenimente de scurtă durată, care apar brusc și pe neașteptate și aduc cu sine un pericol vital acut.

Tipul de traumă 2: ar solda în urma unor situații de suprasolicitare, slăbiciune și neajutorare, care durează mult timp și se repetă.

După F. Ruppert [3], trauma psihologica ce rezultă în urma hărțuirii, violenței din partea terților la locul de muncă, ar fi o traumă de tipul 2, acel tip de traumă care ar surveni în urma unor acțiuni umilitoare repetate și care poate dura ani de zile. Cu atât mai mult, hărțuirea sau violența la locul de muncă ar afecta și angajați, care nu sunt supuși hărțuirii sau violenței, dar sunt martori la astfel de scene. Autorul mai afirmă că catastrofele naturale, provocate de foc, apă sau pământ nu lasă în urmă răni sufletești atât de profunde și persistente ca urmările violenței umane, ignoranței și stupideniei. Violența ar distruge structurile comunității, izolează individul și îl fac să caute sprijin și protecție în alte grupuri, care săvârșesc alte fapte violente. Violența provoacă violență și pune în mișcare o reacție în lanț de traumatizări. Victimile devin făptași, care la rândul lor crează noi victime, constată F. Ruppert.

3. Elemente caracteristice

DSM V [7] oferă câteva elemente pentru a considera un eveniment ca fiind traumatic, pentru persoanele cu vârsta mai mare de 6 ani:

- *expunerea la amenințarea cu moartea;*
- *poziția de martor la amenințarea cu moartea, rănirea gravă a altei persoane sau la agresiunea sexuală a altei persoane;*
- *aflarea veștii că o persoană dragă (membru de familie, prieten apropiat) a murit, a fost rănit grav sau agresat sexual;*

- *a fi expus repetat sau extrem, ca parte a rolului profesional, la detalii ale unor evenimente traumatice;*
- *rănire gravă;*
- *violență sexuală.*

A. Green (1993) a enumerat 8 factori situaționali care provoacă efecte traumatice, individual sau colectiv:

- *amenințarea integrității corporale și a vieții;*
- *vătămrile sau rănirile corporale severe;*
- *a fi expus unei răniri sau vătămări intenționate;*
- *confruntarea cu corpuri umane deforme;*
- *pierderea violentă sau bruscă a unei persoane iubite;*
- *observarea violenței împotriva unei persoane iubite sau informare despre aceasta;*
- *informarea că individul este sau a fost el însuși expus unui stimul nociv de mediu;*
- *vinovăția față de moartea sau severa vătămare a altora. [5]*

Reieșind din cele expuse mai sus, ne propunem să analizăm cum hărțuirea morală în organizație provoacă traume psihologice și mai exact ce fel de traume. Considerăm că hărțuirea morală în organizație ar corela cu tipul de traumă nr. 2 după M. Terr [2]: este, în primul rând o traumă existențială.

Drept exemple care ilustrează acest fenomen ar fi:

- *mamă solitară, a cărei unică sursă de existență este salariul, atunci când este amenințată că-și va pierde locul de muncă, că va fi supusă unei sentințe de judecată pentru anumite aspecte pe care nu le poate controla, sau este criticată în permanență, pentru aspecte care nu vizează competența sa profesională, doar pentru că șefii sunt în poziție de șefi și au nevoia de a se manifesta autoritar în raport cu cei mai slabi;*
- *persoanele care au credite, de exemplu, un credit imobiliar de lungă durată, asta ar însemna că douăzeci de ani, ar trebui să suporte hărțuirea, fără a riposta, refulând sentimentele de furie, ură și în același timp, frică și neputință.*

Dacă am analiza experiența traumatică în urma hărțuirii profesionale din perspectiva DSM V [7], de exemplu, expunerea la amenințarea cu moartea, sunt slujbe în care angajații sunt amenințați cu moartea și dacă e să ne referim la hărțuirea profesională în acest context, vedem multe cazuri unde, într-un sistem corupt funcționari publici, polițiști au dosare contrafabricate și sunt amenințați cu închisoarea, ori închisoarea echivalând cu moartea psihologică sau chiar și moarte fizică. Și poate că, astfel de cazuri nu sunt foarte multe în schimb, sunt mult mai mulți cei care sunt pe poziție de martori, și de aici avem același impact de traumă. A fi expus repetat sau extrem, ca parte a rolului profesional, la detalii ale unor evenimente traumatice, ne referim la personalul medical, persoane ce activează în domeniul social, educațional. Sunt inevitabile situațiile în care un medic, un asistent social, un cadru didactic trebuie să asiste o persoană abuzată, victimă a oricărei tip de violență ce poate solda cu cazuri letale sau copiii cu dizabilități și familiile acestora. Dar dacă e să vorbim despre aceste riscuri din perspectiva hărțuirii morale, considerăm a fi o hărțuire profesională, atunci când personalul anterior menționat este nepregătit psihologic de a interveni în asemenea cazuri, iar ulterior este și învinovățit de faptul că în unele momente nu a procedat corect, astfel suportând o traumă dublă, una cauzată de sentimentul de neputință, de vină, de remușcare și autotlamare și altul cauzat de presiunea și agresivitatea din exterior, pe care o poate accepta ca pe o sentință. Violența sexuală, deși este un aspect foarte traumatizant, credem că merită un articol separat, este o temă difuză și plină de aspecte contradictorii ce ar necesita o abordare separată de hărțuirea morală.

Egle (1996) percepe ca fiind un factor traumatizant, statutul socio-economic scăzut al familiei de origine, exercitarea profesiei de către mamă în primul an de viață, tulburări psihice ale părinților [3], aparent ar fi factori dezlipiți de contextul temei elucidate, dar dacă e să privim din perspectiva angajatului, care expus hărțuirii morale și spe exemplu mama este obligată să revină în primul an după naștere la muncă, sau statutul economic al familiei nu are perspective de avansare ci din contra este înăbușit prin hărțuire, din care angajatul se confruntă cu depresie, depersonlizare și alte patologii psihologice.

4. Concluzii

Prin urmare, hărțuirea la locul de muncă are impact nu doar asupra angajatului, ci se extinde asupra întregii familii, astfel ne confruntăm cu o traumă profundă, o traumă existențială, ce afectează întregul sistem. Revenind la o frază anterior expusă, și anume la faptul că violența distruge structurile comunității, izolează individul și îl face să caute sprijin și protecție în alte grupuri, care săvârșesc alte fapte violente. Sesizăm cum de la hărțuirea la locul de muncă, avem părinți traumatizați, psihologic bolnavi, care cresc copiii traumatizați, cu care se confruntă sistemul educațional, deci cadre didactice suferinde, care din suferință traumează la rândul lor și tot așa în lanț, hărțuirea morală la locul de muncă stă la baza unei societăți bolnave.

Bibliografie

1. *Ghid pentru aprecierea calității evaluării riscurilor și a măsurilor de gestionare a riscurilor în vederea prevenirii riscurilor psihosociale*. București: Comisia Europeană, 2018
2. Fischer G., Rieddeser P. *Tratat de psihotraumatologie*. Ed. a 2-a, rev. Editura Trei, București, 2007.
3. Ruppert F., *Traumă, atașament, constelații familiale. Psihoterapia traumei*. Editura Trei, București, 2012.
4. *Burnout intervention*, [accesat: 20.04.2021] Disponibil: http://burnoutintervention.eu/fileadmin/user_upload/BOIT_theoretical_abstract_2705.pdf
5. Diana L. V., *Trauma psihică și consecințele ei. Evitarea retraumatizării*. [accesat: 10.05.2022] Disponibil: <http://ec.justice-project.prerefugiu.org/wp-content/uploads/2018/02/Trauma-psihica-Diana-Vasile-1.pdf>
6. Dicționar explicativ al limbii române. [accesat: 04.08.2022] Disponibil: <https://dexonline.ro/definitie/mobbing/477069>
7. DSM V [accesat: 10.05.2022] Disponibil: <https://psychiatry.org/psychiatrists/practice/dsm>
8. Macovei T. Interzicerea hărțuirii morale a femeilor la locul de muncă [accesat: 04.05.2022] Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Interzicerea%20hartuirii%20morale%20a%20femeilor%20la%20locul%20de%20munca.pdf
9. Mental health promotion in the health care sector, [accesat: 08.07.2022] Disponibil: <https://osha.europa.eu/en/publications/e-fact-46-mental-health-promotion-health-care-sector/view>
10. Stati V., Stati N. Hărțuirea la locul de muncă în Republica Moldova: abordări teoretice și practice. [accesat: 10.05.2022] Disponibil: <https://juridicemoldova.md/8867/hartuirea-la-locul-de-munca-in-republica-moldova-abordari-teoretice-si-practice.html>

SCHOOL SOCIAL WORK BASED ON CONSTRUCTIVE DATA

ASISTENȚA SOCIALĂ ȘCOLARĂ BAZATĂ PE DATE EDIFICATOARE

Carmen PALAGHIA¹

Abstract

School Social Assistance is faced, in an increasingly insecure society, among the many social problems in permanent growth, and with depressogenic effects induced by social factors. This is one of the reasons why social workers also have the responsibility to offer beneficiaries, who are dealing with depression, ADHD, neuroses, addictions, serious losses (such as the loss of a loved one), effective solutions adapted to each specific situation encountered. Social Work based on edifying data is similar to Evidence-Based Medicine, which focuses its therapeutic strategies on the "best available data" (Sackett and Rosenberg, 1995, cited in Briffault, 2010), which are obtained from scientific studies, through the integration of information into the clinical experience of the practitioner and the responsible and well-informed choice of the beneficiary, who bases his decisions on previously confirmed results. Building on the evidence, says Briffault, is actually organizing it, selecting the best according to its source. The ranking of evidence, in the phrase "Evidence-based", becomes relevant for subsequent recommendations.

Keywords: *assistance, society, social, organizing, work*

1. Introducere

Literatura de specialitate relevă faptul că domeniul Asistenței Sociale Școlare întrevide o utilitate a procesului bazat pe date edificatoare, asistenței sociali școlari fiind susținuți să utilizeze tot ce este mai bun din dovezile disponibile în abordarea problemelor critice cu care unitățile de învățământ se confruntă.

Kelly, Reines, Stone & Frey (2010) pornesc de la patru ipoteze în demersul de a evidenția *eficacitatea practică a Asistenței Școlare bazată pe probe*:

1. Un proces de practică bazat pe dovezi (EIP²) este util pentru a colecta, organiza și evalua practica, iar alegerile ar îmbunătăți capacitatea asistenților sociali școlari în abordarea multitudinilor de probleme existente în școli;
2. Asistența socială școlară reprezintă o specialitate unică, care ar trebui să alinieze alegerile de practică cu modelele educaționale contemporane, cunoscute și apreciate în prezent de cadrele didactice;
3. Cu toate că nici o informație nu ar trebui să fie eliminată din luarea în considerare, într-un proces bazat pe evidențe, trebuie să menționăm faptul că se întrevide necesitatea unei completări cu practici și intervenții academice, bazată pe cercetări actuale;
4. Deși este informativă, practica bazată pe dovezi empirice nu este adecvată pentru coordonarea activității practice.

2. Scurt istoric al Asistenței Sociale Școlare

Primii asistenți sociali școlari au fost numiți "profesori vizitatori", iar multe dintre inovațiile lor practice, dintre care menționăm vizitele la domiciliu și consultarea cu profesorii și directorii

¹Lect.univ.dr., Univ. „Alexandru Ioan Cuza”, Iași, E-mail: carmenpalaghia@yahoo.com

²Evidence Informed Practice

școlilor se practică și astăzi în domeniul asistenței sociale școlare (Scool Social Work Assosiation for America, 2005). Acești profesori vizitatori și-au format propria asociație în anul 1921, care a fuzionat ulteriorcu Asociația Internațională a Asistenților Sociali (NASW) în 1955. NASW a devenit “principala voce națională” pentru Asistența Socială Școlară din America (SSWAA), în anii 1990. În zilele noastre această asociație are ca membri asistenți sociali din școlile din toată țara, care deservesc copii de toate vârstele.

În anul 2006, Asistența Socială Școlară a marcat cel de-al 100-lea an ca sub-specialitate în cadrul profesiei de Asistent Social. Asistența Socială Școlară și-a făcut, prin urmare, trecerea în al doilea secol și este una dintre cele mai vechi sub-specialități ale Asistenței Sociale. În Statele Unite ale Americii Asistența Socială Școlară a crescut de la câțiva “profesori vizitatori” în 1906, care lucrau în școlile comunitare din Boston, New York, Hartford și Chicago, la o profesie care acum numără peste 20.000, având o asociație națională (NASSW) și peste 30 de asociații de stat, Școala de Asistență Socială Americană (SSWAA).

Kelly (2008) afirmă că pe plan internațional estimările recente plasează Asistența Socială Școlară în peste 40 de țări cu peste 50.000 de practicieni. Asistența Socială Școlară este vie și merge relativ bine în plan internațional, iar în unele domenii, ca Illinois, pare a fi în creștere.

Cu toate că nu sunt extinse, sondajele privind rolul Asistentului Social Școlar au avut rezultate. Allen-Mears(2000) a demonstrat într-un sondaj național al asistenților sociali școlari că aceștia își concentrează în mare măsura activitatea pe furnizarea de servicii individuale și de grup centrate cu precădere pe sănătatea mintală a elevilor, în special a celor care beneficiază de servicii de educație specială.

Astor, Benbenishty &Marachi (2003) au relevat că programele de prevenire a violenței școlare au trecut în plan secundar, față de intervenția în criză și consilierea individuală a elevilor. Principiile consilierii în situații de criză, cu accent pe modul în care unitățile de învățământ preuniversitar pot preveni și interveni, atunci când astfel de situații apar. Specificul intervenției specialiștilor în situații de criză se centrează pe evenimente care pot marca viața unor elevi, precum: violența în familie, divorțul părinților, situații de bullying, maltratare, doliu, boală, dizabilitate, elevi cu părinți rămași fără loc de muncă sau incarcerați, acte de violență, etc.

Cercetători precum: Olweus (1993), Smith & Sharp (1994), Hillman (2002), Dupper (2003), Lines (2006), Pritchard (2006), Rigby (2007), Openshaw (2008), Shariff (2009), Sandoval (2013), subliniază faptul căelevii pot fi afectați și de anxietate, depresie, nevroze, ADHD, suicidul sau auto-rănirea non-suicidară. În țara noastră a crescut numărul mamelor juvenile, cazuri de abuz emoțional, sexual, viol, maltratare, bullying și cyberbullying, consumul de alcool și substanțe psihoactive în rândul minorilor, dependențe de jocuri digitale, chiar jocuri de noroc, alcool și alte substanțe psihoactive, dependența de anumite alimente dăunătoare sănătății, anorexia nervoasă, bulimia nervoasă. Victimele bullyingului pot dezvolta stima de sine scăzută, depresie și tentative suicidare. Cu unii dintre elevi este necesar lucrul pentru managementul furiei, agresivității și actelor de violență.

Toate situațiile anterior menționate, precum și oricare alta, care poate fi preceptă de elev ca fiind extrem de stresantă și dificil de gestionat, necesită intervenția specialiștilor din cadrul școlii: psiholog, consilier școlar, preot, specialist în psihiatrie pediatrică (dacă situația impune), polițist de la siguranța școlară. Activitatea echipei multidisciplinare, alcătuită din specialiștii menționați, este, în mod firesc, coordonată de managerul de caz asistent social școlar, care devine responsabil pentru celeritatea și eficiența intervenției, pentru fiecare caz în parte.

3. Asistența socială fondată pe date edificatoare

Asistența socială fondată pe date edificatoare s-a dezvoltat în ultimii 20 de ani, urmărindu-se o adecvare a practicii asistenței sociale bazate pe experiența și competențele profesionistului, pe specificul cazului aflat în lucru, dar, mai ales, pe rezultatele cercetărilor științifice din domeniu.

Asistența socială bazată pe evidențe are la bază modelul medicinei bazată pe dovezi (EBM³), care reprezintă o integrare a celor mai bune rezultate obținute în cercetarea medicală curentă, în care devine relevantă experiența clinicianului, particularitățile cazului, situația concretă și, mai ales, valorile pacientului (Sackett, Straus, Richardson, Rosenberg&Haynes, 2000 apud Sandu, Unguru, Frunză, 2020). “Practica bazată pe dovezi este definită ca o practică asistențială bazată pe facilitarea proceselor de luare de decizii obținute în scopul eficientizării serviciilor sociale oferite și a rezultatelor obținute de beneficiari” (Drisko & Grandy, 2015 apud Sandu, Unguru, Frunză, 2020, p. 15). Asistența socială bazată pe dovezi s-a fondat prin analogie cu practica medicală, profesionalizarea fiind, încă de la debut, bazată pe diagnoza socială, care permite asistentului social profesionist practician să cunoască beneficiarii și comunitatea și să intervină eficient, conform planului.

Webber (2008) definește *Asistența Socială bazată pe evidențe*, după cum urmează: *Asistența Socială bazată pe dovezi reprezintă utilizarea conștiincioasă, conștientă și judicioasă a celor mai bune dovezi în luarea deciziilor cu privire la bunăstarea beneficiarilor care au nevoie de servicii sociale*. Această adaptare reprezintă un transfer conceptual de la medicină la Asistență Socială. Unii autori văd această “colonizare a practicii” asistenței sociale de către medicină, ale cărei tradiții, valori și origini sunt diferite și, posibil, în dezacord unele cu altele. Alți autori susțin însă că acest concept validează intervențiile de Asistență Socială prin producerea de probe eficiente în practică.

Elementele cheie ale Asistenței Sociale bazată pe date edificatoare sunt: în primul rând, un practician conștiincios este cel care utilizează intervențiile cu probe folositoare și utile intervenției, eficiente. În acest sens, competența profesională devine crucială pentru viitorul asistenței sociale. O bună practică necesită să explicăm beneficiarilor cu care lucrăm ce, când și mai ales de ce intervenim, revizuind opțiunile disponibile utilizatorilor de servicii sociale, pe care îi informăm printr-o evaluare amănunțită, aprofundată, a nevoilor lor și o bună cunoaștere a cercetărilor actuale și relevante referitoare la eficiența intervenției. Practica judicioasă se bazează pe exercitarea unei judecăți sănătoase, prudente și sensibile, care cere ca practicanții să nu fie influențați de cerințele externe (Weber, 2008).

Dovezile în domeniul sănătății și asistenței sociale care sunt considerate în mare măsură valide și de încredere au la bază principii științifice. Paradigma epistemologică a fost sintetizată de Bolton (2002) și are la bază următoarele elemente:

1. *Obiectivitatea observației*, care este opusul categoric al unei abordări subiective, bazată pe experiența senzorială, pe intuiție.
2. *Experimentul*, în care cunoașterea nu se bazează pe observare realității, ci reprezintă cu precădere un proces de intervenție și observație.
3. *Cauzalitatea*, în care scopul experimentului este de a determina un proces cauzal și de a găsi explicații ale evenimentelor, cât și realizarea de predicții.
4. *Generalitatea*, în care cauzalitatea devine vitală.

4. Asistentul Social Școlar și climatul unității de învățământ

Asistenții sociali din școli trebuie să înțeleagă procesele politice din școală, pentru ca acțiunile lor să fie susținute și eficace (Lee, 2004). Deasemenea, ei trebuie să-și concentreze eforturile asupra condițiilor școlare care contribuie la performanțele elevilor și să nu și le limiteze la contacte individuale și de grup cu elevii.

Referindu-ne la structura organizatorică și procesele școlii, menționăm faptul că, pentru a practica eficient asistența socială în cadrul unităților de învățământ, specialiștii trebuie să înțeleagă contextul organizațional al școlii și modul în care acesta influențează dezvoltarea și furnizarea intervențiilor de asistență socială în școli. Așa cum nu putem înțelege comportamentul uman în mod

³Evidence based medicine

izolat, nu putem să înțelegem ce se întâmplă în școli fără a examina forțele care influențează o școală din interior și din afară, iar tot ce se întâmplă în școli trebuie să fie înțeles în legătura dintre relația unei școli cu mediul său.

Cultura școlii a fost definită ca fiind convingerile și așteptările aparente în rutina zilnică a unei școli, inclusiv modul în care colegii interacționează unul cu celălalt, precum și normele sau convingerile împărtășite de elevi, profesori, administratori și alți lucrători într-o școală, fiind cunoașterea socială și transmisă a ceea ce este și ce ar trebui să fie (Hamilton & Richardson, 1995).

Climatul unei școli "este inima și sufletul unei școli. Este vorba de acea esență a unei școli care conduce un copil, un profesor, un administrator, un membru al personalului care să iubească școala și să aștepte cu nerăbdare să fie la școală în fiecare zi " (Freiberg & Stein, 1999, p. 11).

O provocare majoră cu care se confruntă directorii unităților de învățământ și asistenții sociali școlari de astăzi este schimbarea culturii și a climatului unei școli atunci când aceasta împiedică progresul. Un număr de factori implicați în determinarea culturii și a climatului unei anumite școli, fac referire la politicile și practicile de disciplină și participare, mărimea școlii, așteptările cadrelor didactice, curriculum-ul și influențele din afara școlii, care au un impact negativ asupra culturii și climatului școlii. Alți factori de risc includ ostilitatea și relațiile dizarmonice dintre administratori și personalul școlii sau între personalul școlii și elevi (Corbin, 2001).

Un rol important al asistentului social școlar este de a-și folosi abilitățile considerabile de mediere și de muncă în grup pentru a schimba aceste modele distructive.

Având în vedere factorii de risc și protectivi care există în școli, asistenții sociali școlari ar trebui să-și concentreze intervențiile asupra schimbării sau modificării culturii și climatului unei școli, astfel încât unitățile de învățământ să devină spații sigure pentru toți copiii și tinerii - locurile în care profesorii, elevii, administratorii, părinții și personalul de asistență se simt invitați să participe, să primească și să împărtășească un sentiment psihologic de comunitate. Este esențială o nouă înțelegere a *rolului școlii ca factor de protecție în viața copiilor* (Garbarino, Dubrow, Kostelny, & Pardo, 1992).

Asistenții sociali în școli lucrează practic într-un cadru "gazdă", acela al unității de învățământ, în care accentul este mai mult pe educație decât pe asistență socială. Spre deosebire de centrele de sănătate mintală sau de organizațiile de protecție a copilului, personalul școlii nu înțelege sau nu apreciază serviciile de asistență socială. În consecință, asistenții sociali școlari devin vulnerabili prin faptul că pot ocupa o poziție relativ scăzută în cadrul școlilor pe care le deservesc și sunt adesea supuși unor examinări minuțioase.

Pentru a-și îndeplini misiunea unică în școli, care trebuie să fie facilitarea schimbării sistemice în numele grupurilor vulnerabile ale elevilor, asistenții sociali școlari trebuie să descopere cum să dobândească mai multă putere informațională și să devină mai pricepuți din punct de vedere politic. Decât evitând procesul politic, asistenții sociali din școală ar trebui să se angajeze în acesta, ghidându-se de valori și etică personale și profesionale.

Lee (2004) a oferit o explicație informativă și detaliată a numeroaselor procese politice care afectează serviciile de *asistență socială școlară* și oferă îndrumări cu privire la modul în care asistenții sociali școlari pot dobândi o putere informală. De exemplu, Lee a afirmat că deciziile luate în școli rezultă din "bătăliile dintre grupurile de interese" și nu dintr-un proces rațional de luare a deciziilor. Cu alte cuvinte, deciziile se bazează în mare măsură pe grupuri sau persoane care exercită cea mai mare putere și influență într-o școală. Prin urmare, dacă asistenții sociali școlari doresc să influențeze procesele de luare a deciziilor într-o școală, aceștia trebuie să descopere comportamentele care sunt recompensate sau pedepsite în cadrul unei școli, care ajung la urechea directorului școlii, care deține cea mai mare putere în consiliul școlii. O mare parte din aceste cunoștințe politice pot fi dobândite prin observație directă, prin găsirea unui confident în școală, care poate să-l formeze pe asistentul social în școală despre ceea ce se întâmplă în cadrul unității de învățământ și prin participarea la ședințele consiliului școlii.

5. Teoria schimbării școlare 20-60-20 și facilitarea schimbărilor sistemice în sistemul de învățământ preuniversitar

Dupper (2002) descrie un instrument important pentru facilitarea schimbărilor sistemice pentru *sprijinirea grupurilor vulnerabile de elevi din școli*, și anume: *teoria schimbării școlare 20-60-20* care relevă faptul că, asistenții sociali școlari trebuie să ofere argumente convingătoare despre motivul pentru care ei sunt necesari școlii, ce contribuții specifice le-au adus sistemului, de ce nimeni altcineva nu le poate face munca și de ce mai mulți ca ei ar trebui să fie angajați. Asistenții sociali ar trebui să își promoveze cunoștințele despre resursele comunitare care pot fi utilizate în sprijinul educației. Întrucât conflictele sunt inevitabile în școli, asistenții sociali școlari trebuie să-și dezvolte și să își "comercializeze" expertiza în competențele de mediere a conflictelor și de rezolvare a problemelor (de exemplu, să ia un rol de lider în *medierea conflictelor* sau începerea unui program de mediator).

Asistenții sociali școlari pot deveni indispensabili școlii prin identificarea nevoilor și lacunelor în servicii și prin oferirea de expertiză abordând aceste nevoi și lacune. Identificarea și stabilirea de relații cu indivizi puternici atât în interiorul cât și în afara școlii (de exemplu, oameni de afaceri influenți într-o comunitate, membrii consiliului școlii, reprezentanți locali și de stat) și chemarea acestor indivizi pentru asistență atunci când este necesar, reprezintă aspecte inerente ale activității lor.

Asistenții sociali școlari ar trebui să fie pregătiți să citeze statistici și concluziile cercetării care susțin sau resping o problemă legată de educația elevilor și trebuie să demonstreze în mod constant că intervențiile lor au ca rezultat îmbunătățirea rezultatelor educaționale, reflectate prin îmbunătățirea notelor, participarea, și comportamentul elevilor.

Această teorie a schimbării școlare, relevă faptul că fiecare personal al școlii se împarte în aproximativ trei grupe. Membrii din primul grup, cuprind aproximativ 20% din personalul școlii, pot fi denumiți "obstrucționari". Acest grup va încerca în mod activ să submineze orice încercare de a schimba politica, programele sau procedurile școlare și va încerca să discrediteze pe oricine încearcă să facă orice schimbare, inclusiv pe asistenții sociali școlari. În timp ce acest grup este relativ redus procentual, membrii săi pot fi foarte vocali și pot fi o forță politică distructivă în școală. Asistenții sociali școlari nu ar trebui să-și piardă timpul sau energia încercând să influențeze obstrucționarii. În schimb, ei ar trebui să accepte să nu fie de acord cu aceștia și să-și concentreze toate eforturile asupra celorlalte două grupuri.

Membrii celui de-al doilea grup ar putea fi numiți "*gardienii zidului*". Acest grup cuprinde cel mai mare număr de angajați ai școlilor, aproximativ 60%. *Gardienii zidului* își asumă adesea o atitudine "așteaptă-și-vezi" despre orice schimbare propusă în școală. Ei rămân neutri în privința oricărei schimbări până când se dovedește că o schimbare este benefică. Datorită dimensiunii acestui grup și datorită faptului că acest grup poate fi câștigat, este esențial ca asistenții sociali să se concentreze asupra acestui grup pentru a câștiga sprijin pentru orice efort de schimbare școlară.

Membrii celui de-al treilea grup ar putea fi numiți "*agenții ai schimbării*". Deși acest grup cuprinde doar aproximativ 20% din totalul personalului școlii, membrii acestui grup pot fi considerați foarte entuziasmați de încercările de a schimba politicile școlare, programe sau proceduri care sunt în beneficiul elevilor. Agenții de schimbare vor fi grupul de sprijin primar al asistentului social al școlii pentru a aduce schimbări sistemice într-o școală. De exemplu, „agenții de schimbare” pot fi utilizați pentru a câștiga peste gardienii zidului și pentru a neutraliza eforturile distructive ale obstrucționarilor. *Teoria 20-60-20 reprezintă un instrument important pentru facilitarea schimbării sistemice în numele grupurilor vulnerabile de elevi din școli. Scopul intervenției focusate pe sisteme este acela de a responsabiliza familia, școala și comunitatea, pentru a răspunde intereselor superioare ale elevilor.*

Asistentul social școlar identifică și construiește puncte tari la beneficiarii elevi, ignorându-le pe cele slabe, deficitare. Intervenția bazată pe puncte tari, apreciativă (Cojocar, 2005), reprezintă o abordare inovatoare în practica asistenței sociale, care poate fi integrată cu ușurință și cu rezultate,

în mediul școlar. Perspectiva ecologică permite asistentului social școlar să își contureze o intervenție preventivă și proactivă. Un exemplu ar fi acela în care, în practică, managerul de caz asistent social școlar, care identifică elevii în situații de risc, să poată interveni eficient, înainte ca problemele comportamentale ale acestora să se agraveze.

6. Concluzii

Bruce Thyer (2006) conturează *cinci pași eficienți într-o abordare practică a asistenței sociale școlare bazată pe dovezi* (EBP⁴), după cum urmează :

1. Transformați nevoia cuiva de informații într-o întrebare la care să răspundeți.
2. Găsiți cele mai bune dovezi clinice pentru a răspunde la această întrebare.
3. Evaluați critic dovezile în ceea ce privește *validitatea, semnificația clinică și utilitatea*.
4. Integrați această evaluare critică a dovezilor cercetării cu cea clinică, expertiza, valorile și circumstanțele beneficiarului.
5. Evaluați eficiența beneficiarului în realizarea pașilor anteriori și depuneți eforturi pentru auto-depășire.

Bibliografie

1. Allen-Mears, P., Washington, R.O. & Welsh, B.L. (Eds.) (2000). *Social work services in schools*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
2. Astor, R., Benbenishty R., & Marachi, R. (2003). *Violence in schools*. In P. Allen -Mears (Ed.) *Social work services in schools*, New York: Allyn & Bacon.
3. Bolton D. (2002). Knowledge in the human sciences. In Priebe, S. & Slade M. (eds.)
4. *Evidence in mental health care*, Hove. Brunner-Routledge, pp. 1-10.
5. Briffault, X. (2010). *Fabrica de depresie*, Meteor Publishing.
6. Cojocaru S. (2005). *Metode apreciative în Asistența Socială*, Editura Polirom, Iași.
7. Corbin, J.N. (2001). *Assesing school violence. Using the framework of group psychotherapy to explore the impact of the School Development Program on school violence*. *Smith College Studies in Social Work*, 71, 243-258.
8. Dupper D. R. (2003). *School social work: skills and intervention for effective practice*, Hoboken, New Jersey.
9. Freiberg H. J. & Stein T. A. (1999). *Measuring, improving and sustaining healthy learning environment*. In Freiberg H.J. (Ed.). *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*, pp. 11-29., London, Farmer Press.
10. Garbarino, J. Dubrow, N., Kostelny, K. & Pardo, C. (1992). *Children in danger: Coping with the consequences of community violence*, San Francisco.
11. Hillman J.L. (2002). *Crisis Intervention and Trauma*. *New Approaches to Evidence-Based Practice, Issues in the Practice of Psychology*, Springer Science+Business Media, LLC.
12. Lee C. (2004). *Preventing bullying in schools*. A Guide for Teachers and Other Professionals, Sage Publication,
13. Lines D. (2006). *Brief Counselling in Schools*. Working with Young People from 11 to 18, SAGE Publication, London.
14. Olweus D. (1993). *Bullying in schools*, Malden, MA, Blackwell.
15. Openshaw (2008). *Social Work in Schools. Principles and practice*. Guilford Press, New York.

⁴Evidence Based Practice

16. Pritchard C. (2006). *Mental Health Social Work. Evidence-based practice*. Routledge, New York.
17. Rigby K. (2007). *Bullying in Schools: and what to do about it*, ACER Press, Australia.
18. Sandu, Unguru, Frunză (2020). *Asistența Socială bazată pe evidențe*, Tritonic, București.
19. Sandoval J. (2013). *Crisis Counseling, Intervention, and Prevention in the Schools*, Routledge, New York.
20. Shariff S. (2009). *Confronting Cyber-Bullying. What schools need to know to control misconduct and avoid legal consequences*, Cambridge University Press, New York.
21. Smith P. K., Sharp S. (1994). *School bullying. Insights and Perspectives*, Routledge, New York.
22. Thyer B. (2006). *Social Work Education and Clinical Learning : Towards Evidence-Based Practice ?*, Clinical Social Work Journal, vol.35 iss.1. pp. 25-32. November 09.
23. Kelly S. M. (2008). *The Domains and Demands of School Social Work Practice. A Guide to Working Effectively With Students, Families, and Schools*, Oxford University Press, New York.
24. Kelly S.M., Raines J.C., Stone S., Frey A.(2010). *School Social Work. An Evidence-Informed Framework for Practice*, Oxford University Press, New York.
25. Webber M. (2008). *Evidence-based Policy and Practice in Mental Health Social Work*, Learning Matters, Great Britain.

INCLUSIVE EDUCATION OF PEOPLE WITH DISABILITIES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN THE REPUBLIC OF MOLDOVA

EDUCAȚIA INCLUZIVĂ A PERSOANELOR CU DIZABILITĂȚI ÎN INSTITUȚIILE DE ÎNVĂȚĂMÂNT SUPERIOR DIN REPUBLICA MOLDOVA

Aliona BALAN¹

Abstract

The education of children and young people with disabilities is a matter of concern for every country. The number of people with disabilities around the world is growing and therefore there is a need to develop effective mechanisms for involving this category of population in society. Obtaining higher professional education will increase the competitiveness of young people with disabilities, and at the same time, will contribute to their socialization by capitalizing on the communicative potential. Inclusive higher education aims to ensure the accessibility of young people with disabilities to the university environment, contributing to their integration into society. The article analyzes the problems of implementing inclusive education in higher education in the Republic of Moldova.

Keywords: *people with disabilities, higher education, inclusive education, vocational training, standard of living.*

JEL: I20, I30

1. Introducere

La nivel mondial, numărul persoanelor cu dizabilități este în continuă creștere. Potrivit Băncii Mondiale, în anul 2020, un miliard de oameni, sau 15% din populația lumii s-a confruntat cu o formă de dizabilitate. Se estimează că la nivel global 240 milioane de copii au dizabilități.

Persoanele cu dizabilități reprezintă un grup semnificativ în Republica Moldova. Potrivit informației Biroului Național de Statistică (BNS), la 1 ianuarie, 2021, numărul persoanelor cu dizabilități în Republica Moldova a constituit 174,5 mii personae, dintre care 10,4 mii sunt copii cu vârsta de până la 17 ani. Persoanele cu dizabilități reprezintă 6,7% din populația totală a țării, iar copiii cu dizabilități 1,9% din numărul total al copiilor din Republica Moldova. De menționat că peste 2/3 din cazurile de invaliditate aparțin persoanelor de vârstă activă [4].

În ultimii 5 ani, în Republica Moldova, numărul persoanelor cu dizabilități a scăzut cu 4,1%, iar în cazul copiilor a scăzut cu 11,1%. Această reducere a numărului de copii cu dizabilități se explică prin scăderea ratei natalității în țară.

În acest context, dizabilitatea este o provocare tot mai serioasă la nivel mondial, inclusiv în Republica Moldova, fiind necesară dezvoltarea mecanismelor eficiente de incluziune a persoanelor cu dizabilități în societate.

2. Metode și materiale

În cadrul cercetării, au fost utilizate metoda de analiză a literaturii din domeniul cercetat, metoda comparativă, abstracția științifică etc. De asemenea, s-a recurs la analiza datelor statistice, analiza cadrului legal și normativ în domeniul protecției copilului, analiza studiilor și rapoartelor privind situația persoanelor cu dizabilități din Republica Moldova și unele țări din Uniunea Europeană.

¹ Conf. univ. dr., Academia de Studii Economice a Moldovei, Departamentul "Teorie și Politici Economice", mun. Chișinău, balan.a@ase.md

În calitate de suport teoretico-științific, au servit rezultatele studiilor și investigațiilor savanților și cercetătorilor autohtoni și din străinătate, precum: Lisnic E., Racu A., Popovici D., Popa Velea O., Ciobanu A., Zaițev D. V., Bogomolova T. Iu., ș.a.

Suportul informațional al cercetării îl reprezintă atât publicațiile științifice la nivel național, cât și studiile internaționale, datele statistice prezentate de Biroul Național de Statistică, studiile publicate de Eurostudent și alte resurse informaționale accesibile în Internet.

3. Rezultate obținute și discuții

În prezent, educația este factorul-cheie în soluționarea numeroaselor probleme cu care se confruntă societatea - eradicarea sărăciei, încălzirea globală, revoluția tehnologică, incluziune socială etc. În acest sens educația în cadrul universităților are o responsabilitate crescută [10, p.13]. Asigurarea accesului la educație de calitate pentru toate nivelurile de învățământ reprezintă un obiectiv prioritar al statului.

Învățământul superior extinde spectrul de opțiuni de viață, contribuie la obținerea independenței materiale și spirituale, alimentează persistența individului, armonizează existența acestuia - lucru deosebit de important pentru tinerii cu dizabilități. Totodată, învățământul superior joacă un rol important în creșterea competitivității individuale și socializării tinerilor cu dizabilități prin valorificarea potențialului comunicativ și dezvoltării conexiunilor sociale. Studiile superioare devin o necesitate obiectivă în special pentru acei tineri cu dizabilități, care din motive de sănătate, nu pot ocupa efectiv o muncă fizică.

În acest context, unitățile de învățământ superior trebuie să promoveze egalitatea de șanse pentru toți studenții, principiile nediscriminării și egalității de tratament, acceptarea diversității și eliminarea barierelor care împiedică sau limitează participarea în condiții de egalitate deplină [9, p.7]. Implementarea educației incluzive în învățământul superior vizează dezvoltarea programelor educaționale apropiate de nevoile fizice, curriculare și sociale ale tuturor studenților, inclusiv a celor cu diverse dizabilități.

Educația incluzivă a tinerilor cu dizabilități în învățământul superior presupune „dizolvarea” completă a acestora în mediul social al universității [12, p. 201]. Potrivit acestei abordări, studenții cu dizabilități ar trebui să studieze în grupe „obișnuite” în condiții de egalitate cu ceilalți studenți fără dizabilități.

Educația incluzivă este corelată cu conceptul de viață independentă, astfel, dizabilitatea nu mai este abordată ca problemă pur medicală, acest concept promovează implicarea persoanelor cu dizabilități în toate sferele societății, promovează ideile de egalitate și toleranță.

Educația incluzivă impune cerințe sporite pentru toți participanții la procesul educațional. Incluziunea necesită mobilizare intelectuală și psihologică din partea studenților cu dizabilități, din partea celorlalți studenți - toleranță, înțelegere și dorința de a ajuta, iar din partea unităților de învățământ superior - crearea mediului educațional incluziv.

Incluziunea în domeniul educației este încurajată de multe țări, precum Elveția, Norvegia, Italia, Danemarca, Germania, Marea Britanie etc. Principiile educației incluzive sunt reglementate prin acte normative, fapt ce contribuie la creșterea gradului de accesibilitate a învățământului superior, atât pentru persoanele cu dizabilități, cât și pentru alte categorii sociale de populație aflați în situații dificile de viață (adolescenți din familii numeroase care trăiesc în sărăcie, migranți, refugiați etc.).

În Republica Moldova, educația incluzivă a fost definită pentru prima dată în "Programul de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020", care abordează *educația incluzivă* ca proces continuu de dezvoltare a politicilor și practicilor educaționale, orientate spre asigurarea oportunităților și șanselor egale pentru persoanele excluse/marginalizate de a beneficia de drepturile fundamentale ale omului la dezvoltare și educație, în condițiile diversității umane [3].

Legislația națională stabilește drepturi egale pentru copiii și tinerii cu nevoi educaționale speciale [1, 2], însă mecanismele de implementare în practică a drepturilor acordate sunt abia în curs de dezvoltare. Asigurarea șanselor egale pentru tinerii cu dizabilități în obținerea educației

profesionale nu înseamnă doar acordarea dreptului de a frecventa instituțiile de învățământ. Educația incluzivă presupune crearea mediului educațional adecvat și acordarea serviciilor de suport.

În Republica Moldova există un număr semnificativ de tineri cu cerințe educaționale speciale, care ar trebui să poată participa deplin la sistemul de educație terțiară. Cu toate acestea, numărul tinerilor cu dizabilități la învățământul superior în Republica Moldova este redus.

Potrivit informațiilor prezentate de Ministerul Educației și Cercetării din Republica Moldova, în anul de studii 2020-2021, în instituțiile de învățământ superior, la ciclul I au fost înmatriculați 15,55 mii de persoane, inclusiv 48 tineri cu dizabilități, ceea ce constituie 0,3% din numărul total de studenți înmatriculați [5, p. 57, 69]. În țările europene ponderea studenților care declară că au o dizabilitate, afecțiune cronică sau alte limitări de natură funcțională variază între 5% în România și 31 % în Islanda [11, p. 44]. Permitea accesului persoanelor cu dizabilități la învățământul superior este un obiectiv declarat al politicii europene.

În Republica Moldova, în perioada 2011-2020, ponderea studenților cu dizabilități în totalul studenților universitari a fost nesemnificativă, de până la 1%, în ciuda faptului că în această perioadă unităților de învățământ superior li-au fost stabilite cerințe pentru organizarea educației incluzive.

Mai mult ca atât, în Republica Moldova, la momentul actual, nu este nici o instituție de învățământ superior dotată cu tot necesarul pentru a include în procesul de instruire tineri cu diverse tipuri și grade de dizabilitate. Din acest motiv, persoanele cu dizabilități sunt nevoite să-și aleagă facultatea și instituția în care să studieze nu atât după preferințele sale, dar în funcție de existența condițiilor necesare propriilor cerințe educaționale [8, p. 65].

În consecință ponderea studenților cu dizabilități în sistemul de învățământ superior rămâne scăzută, iar unele persoane cu dizabilități refuză să primească studii profesionale, chiar și cu un nivel acceptabil de sănătate și oportunități instituționale (de exemplu, facilități la admitere și în timpul studiilor)

Incluziunea limitată a tinerilor cu dizabilități în învățământul superior din Republica Moldova este cauzată de factori/bariere precum:

- *Accesibilitatea fizică limitată a instituțiilor de învățământ.* Educația incluzivă într-o instituție de învățământ superior prevede asigurarea accesibilității arhitecturale a spațiilor interne, campusurilor, căminelor, bibliotecilor, edificiilor sportive și culturale. În prezent, măsurile de dezvoltare a infrastructurii fără bariere se limitează la instalarea de rampe, uneori lifturi speciale. Cauzele unei astfel de subdezvoltări a infrastructurii fără bariere sunt dificultățile financiare ale instituțiilor de învățământ. Educația incluzivă implică costuri materiale semnificative ale universităților pentru materiale și echipamente tehnice. În acest sens, ar fi necesar ca finanțarea universităților să se facă ținând cont de numărul studenților cu dizabilități înscriși, ceea ce ar permite universităților să investească în adaptările necesare pentru a oferi condiții de studiu potrivite.

- *Accesibilitatea redusă a persoanelor cu dizabilități la materiale didactice adaptate, la tehnologii informaționale și comunicaționale moderne.* Instituțiile de învățământ superior trebuie să promoveze programe de predare-învățare-evaluare destinate persoanelor cu dizabilități (curriculumuri adaptate, planuri educaționale individualizate, ghidarea de către cadrele didactice), dotarea spațiilor educaționale cu echipamente didactice, resurse educaționale care susțin învățarea (tehnologii, echipamente didactice).

Pentru asigurarea accesibilității învățământului superior pentru tinerii cu dizabilități, universitățile din Republica Moldova trebuie să ofere *programe de învățământ la distanță*. Învățământul la distanță reprezintă o formă alternativă de organizare a procesului educațional și are ca scop asigurarea accesului la educație de calitate pentru toți tinerii, prin facilitarea accesului la resurse și servicii și crearea de comunități virtuale de învățare. Organizarea procesului de învățământ la distanță necesită asigurarea studenților cu dizabilități cu resurse informaționale digitale, tehnologii multimedia și alte mijloace care asigură interactivitate. Persoanele cu dizabilități

întâmpină dificultăți în însușirea programelor educaționale din cauza dezvoltării insuficiente a tehnologiilor menite să adapteze procesul de învățământ la specificul dizabilității.

Universitățile trebuie să dezvolte o cultură de acceptare a studenților cu dizabilități, să faciliteze accesul și să asigure condiții pentru participarea la diferitele activități - cursuri, seminare, examene, recreere etc.

- *Colaborarea slabă dintre instituțiile de învățământ superior și piața muncii în vederea incluziunii în câmpul muncii a absolvenților cu dizabilități.* Întâi de toate, pentru a spori gradul de angajare a tinerilor cu dizabilități este necesară crearea condițiilor de accesare a serviciilor educaționale în instituțiile de învățământ superior, dar și dezvoltarea serviciilor de consiliere și ghidare în carieră pentru absolvenții și tinerii cu dizabilități. Centrele de ghidare și consiliere în carieră din cadrul instituțiilor de învățământ trebuie orientate spre asigurarea suportului necesar tinerilor, inclusiv celor cu dizabilități, în alegerea unei profesii și facilitarea accesului la informație despre viitoarea profesie, precum și ajustarea procesului de formare profesională a studenților la necesitățile pieței muncii.

- *Barierele de mediu social și de atitudine.* Deseori, dizabilitatea este echivalată cu neputința de a studia și de a avea performanțe educaționale. Aceasta abordare duce la stigmatizarea și discriminarea tinerilor cu dizabilități. De asemenea, persoanele cu dizabilități înșiși pot avea calități care să împiedice incluziunea socială a acestora, datorită lipsei încrederii în forțele proprii, a stimei de sine scăzută, care la rândul său este însoțită de un nivel comunicativ scăzut, adoptarea unei poziții pasive de viață, etc.

În legătură cu aceasta, se presupune că incluziunea ar trebui să înceapă la nivelul învățământului primar, instituții de învățământ preșcolar și școala primară. Studiile arată că educația comună a copiilor cu dizabilități și a celor fără dizabilități are efecte pozitive asupra personalității ambelor grupe. La această vârstă, incluziunea capătă o semnificație deosebită, deoarece se pun bazele etapelor ulterioare de socializare [12, p. 203]. Prin urmare, bazele incluziunii în învățământul superior trebuie puse la etapele inițiale ale educației.

Facilitarea procesului de adaptare a persoanelor cu dizabilități la mediul universitar poate fi realizat prin activități extracurriculare, prin comunicarea extracurriculară dintre profesori și studenți, implicarea în cercetări comune, activități creative, asistența curatorilor care cunosc problemele incluziunii, capacitățile individuale și starea de sănătate a studenților cu nevoi speciale.

- *Nivelul insuficient de pregătire a cadrelor didactice și lipsa serviciilor de suport în instituțiile de învățământ superior.* Este necesară pregătirea și perfecționarea cadrelor didactice universitare în vederea dezvoltării competențelor necesare desfășurării adecvate a activităților cu studenții care prezintă diferite dizabilități, precum și crearea unui mecanism de consultare (cineva la care să apeleze și să întrebe cum să procedeze în situațiile cu care se confruntă). Cadrele didactice trebuie formate din perspectiva abordării incluzive, pentru a înțelege natura dizabilităților, nevoile educaționale ale studenților cu dizabilități, pentru a însuși modul de lucru adecvat în relația cu studenții cu dizabilități, precum și pentru a adapta curricula/suporturile de curs teoretice și practice la tipul de dizabilitate, astfel încât acestea să devină accesibile categoriei date de studenți. Pentru a forma cadrele didactice din învățământul superior pe linia abordării incluzive, trebuie să existe formatori care au cunoștințe în sfera educației incluzive și înțeleg bine practicile incluzive [7, p. 23].

- *Nivelul redus al angajării absolvenților cu dizabilități în câmpul muncii.* După absolvire, majoritatea persoanelor cu dizabilități nu își pot găsi un loc de muncă. În plus, ponderea absolvenților care lucrează după specialitate este scăzută. Asta înseamnă că accesul pe piața muncii a acestui grup de populație este limitat.

Datele statistice arată că rata de ocupare a persoanelor cu dizabilități din Republica Moldova este mult mai scăzută decât a persoanelor fără dizabilități, fiind de peste 3 ori mai mică. Rata de participare la forța de muncă a persoanelor cu dizabilități, în anul 2020, a constituit 14,0% în comparație cu 43,9% la persoanele fără dizabilitate [3]. Spre comparație, la nivelul Uniunii Europene, circa 50% din persoanele cu dizabilități au un loc de muncă, în țările nordice rata de

ocupare ajunge la 52-54% (Suedia, Finlanda, Elveția), 50% în Luxemburg și 40-45% în Norvegia, Marea Britanie și Olanda.

Nivelul scăzut de educație al persoanelor cu dizabilități este corelat cu nivelul scăzut de ocupare a forței de muncă, fiind o barieră în calea angajării persoanelor cu dizabilități [6, p. 29]. Soluționarea problemei angajării absolvenților, inclusiv a celor cu dizabilități, trebuie să fie printre principalele obiective care determină direcția activității universităților.

Instituțiile de învățământ superior din Republica Moldova trebuie pregătite pentru incluziunea studenților cu dizabilități în mediul universitar, să asigure aceleași oportunități de care beneficiază colegii lor, să asigure accesul la mediul fizic, informațional și comunicațional, cu adaptarea rezonabilă a metodelor de predare și evaluare.

4. Concluzii

Instituțiile de învățământ superior joacă un rol important în promovarea incluziunii sociale și ar trebui să dezvolte programe prin care să transforme sistemul educațional superior în unul mai accesibil pentru toți studenții, inclusiv cu dizabilități.

În prezent, universitățile din Republica Moldova se confruntă cu dificultăți în organizarea educației incluzive pentru studenții cu dizabilități. Pentru soluționarea acestor probleme, este necesară crearea condițiilor speciale care să asigure obținerea studiilor superioare de către tinerii cu dizabilități în conformitate cu legislația Republicii Moldova. Printre acestea se numără necesitatea adaptărilor curriculare (strategiilor de predare-învățare-evaluare), modificărilor curriculare (conținuturilor și/sau strategiilor), organizarea procesului educațional la distanță și asigurarea lui cu tehnologii digitale, crearea unui mediu socio-cultural fără bariere, creșterea numărului cadrelor didactice universitare care urmează pregătire în domeniul educației incluzive etc.

Îmbunătățirea accesului la sistemul de educație superior va facilita integrarea tinerilor cu dizabilități pe piața muncii și le va asigura o viață independentă.

Crearea unui mediu accesibil studenților cu dizabilități devine o cerință absolută pentru dezvoltarea unei universități moderne și competitive.

Bibliografie

1. Legea nr. 60 din 30.03.2012 privind incluziunea socială a persoanelor cu dizabilități, Monitorul Oficial al Republicii Moldova nr. 155-159 art. 508. https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=110494&lang=ro (accesat 29 sept., 2022)
2. Codul Educației al Rep. Moldova nr.152 din 17.07.2014. Monitorul Oficial nr.319-324/634 din 24.10.2014. <https://usmf.md/wp-content/uploads/2013/08/Codul-Educatiei.pdf> (accesat 29 sept., 2022).
3. Programul de dezvoltare a educației incluzive în Rep. Moldova pentru anii 2011-2020. HG nr. 523 din 11.07.2011. Monitorul Oficial nr. 114-116 din 15.07.2011, art. 589. <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=339343> (accesat 29 sept., 2022).
4. Persoanele cu dizabilități în Republica Moldova în anul 2020. Biroul Național de Statistică al Republicii Moldova. <https://statistica.gov.md/newsview.php?l=ro&idc=168&id=7194> (accesat 29 sept., 2022).
5. Min. Educației și Cercetării. Raport consolidat pentru anul 2020. https://mecc.gov.md/sites/default/files/raport_anual_consolidat_al_ministerului_educatiei_culturii_si_cercetarii_2020.pdf (accesat 29 sept., 2022).
6. Balan, Aliona. *Social protection in the field of employment persons with disabilities in the Republic Moldova*. Revista științifică EcoSoEn. ULIM. 2021, An.4, Nr.3-4/2021, pp. 29-37. SSN 2587-344X. https://www.researchgate.net/publication/358079037_ (accesat 29 sept., 2022).

7. Ciobanu, Adriana. Pârvan, Mariana. *Redimensionarea competențelor cadrelor didactice universitare din perspectiva integrării studenților cu dizabilități în învățământul superior*. <http://dir.upsc.md:8080/xmlui/handle/123456789/403> (accesat 29 sept., 2022).
8. Lisnic, Elena. *Studiu privind fenomenul discriminării în formarea profesională a persoanelor cu dizabilități*. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/64-68_34.pdf (accesat 29 sept., 2022).
9. Popovici, D. V., Diaconescu, Liliana V., *Educația incluzivă a tinerilor cu dizabilități în învățământul superior*. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/5-12_20.pdf (accesat 29 sept., 2022).
10. Racu, Aurelia; Popovici, Doru Vlad; Popa-Velea, Ovidiu. *Incluziunea socială în mediul academic: provocări, oportunități, soluții contemporane*. Suport didactic. Chișinău: Pontos, 2019. ISBN 978-9975-72-412-8. (accesat 29 sept., 2022) https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/A.Racu_Incluziunea-ghid_TIPAR_2019.pdf
11. Eurostudent Database. Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. https://www.eurostudent.eu/download_files/documents/EUROSTUDENT_VII_Synopsis_of_Indicator_s.pdf (accesat 29 sept., 2022).
12. Богомолова Т. Ю.; Коржук С. В. *Инклюзивное высшее образование как часть жизненной траектории: опыт выпускников НГУ, имеющих инвалидность*. Мир экономики и управления. 2017. Т. 17, № 4. <https://cyberleninka.ru/article/n/inklyuzivnoe-vysshee-obrazovanie-kak-chast-zhiznennoy-traektorii-opyt-vypusknikov-ngu-imeyuschih-invalidnost> (accesat 29 sept., 2022).

*Articolul a fost elaborat în cadrul proiectului 20.80009.0807.29 *Perfecționarea mecanismelor de aplicare a instrumentelor inovatoare orientate spre creșterea durabilă a bunăstării populației Republicii Moldova, în cadrul Programului de stat*.

PERSONAL RESOURCES IN THE VOCATIONAL GUIDANCE OF PEOPLE WITH DISABILITIES

RESURSELE PERSONALE ÎN ORIENTAREA PROFESIONALĂ A PERSOANELOR CU DIZABILITĂȚI

Lilia GOLOVEI¹

Abstract

The content of the article contains a brief analysis of the literature on personal resources and the classification of personal resources. The research established that in the psychological literature there are so many different approaches to the concept of personal resources, a series of names and various classifications. This study precedes the development of a psychological program to capitalize on the personal resources of people with disabilities that will facilitate the successful inclusion of people with disabilities in the workplace.

Keywords: *personal resources, psychological potential, psychological needs of the personality, psychological qualities of the person*

1. Introducere

Orice activitate umană solicită utilizarea unui șir de resurse – naturale, materiale, financiare, umane, informaționale etc. Unele, cum ar fi resursele materiale, financiare etc. sunt utilizate în activitatea economică, altele, cum ar fi resursele naturale descriu bogăția unei țări (zăcămintele, terenuri, păduri, ape etc.). Există resurse, cum ar fi cele umane care indică numărul de persoane, implicate într-o activitate, sau de angajați dintr-o organizație. Resursele informaționale cuprind informațiile pe care le deține o întreprindere sau o persoană. Dorim să completăm această listă cu o categorie aparte de resurse – *resursele personale* - resurse care ajută, inclusiv persoanele cu dizabilități, să facă față provocărilor cotidiene.

2. Definirea conceptelor

După Hobfoll, Johnson, Ennis & Jackson *resursele personale* sunt auto-evaluări pozitive, asociate rezilienței, ce se referă la percepția persoanei cu privire la propriile abilități de a controla și de a influența eficient mediul personal [1]. În opinia Kalashnikova S. A. *resursele personale* reprezintă caracteristica sistemică și integrală a personalității, care înlesnește depășirea situațiilor dificile de viață, ce se actualizează și se manifestă în procesele de autodeterminare a personalității [6].

În literatura psihologică întâlnim atât diferite abordări pentru conceptul *resurse personale*, cât și mai multe denumiri:

- Semionov I. N. și Turovțev N. P. (2013) utilizează denumirea de *resurse psihologice* ca un stoc de mijloace pentru atingerea scopurilor stabilite;

¹ Doctorandă, anul II, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, cercetător științific, IȘE, psiholog, Chișinău, Republica Moldova, golovei.lilia@gmail.com

- Soloviova S. L. (2010) utilizează noțiunea de *calități psihologice ale persoanei*- resurse care permit individului să acționeze mai eficient și să obțină succes, să depășească stresul și să facă față dificultăților vieții;
- Maklakov A. G. (2001), în cercetările sale a introdus noțiunea de *potențial adaptativ al personalității* - o caracteristică integrală care determină succesul activității profesionale în condiții extreme, precum și eficiența reabilitării după o perioadă de stres;
- Leontyev D. A. (2002) a introdus conceptul de *potențial personal* –o caracteristică integrală a maturității personale sau nucleul personalității, care reflectă măsura în care personalitatea poate depăși circumstanțele apărute și măsura în care se poate depăși pe sine însăși;
- Maddy S. [8] în 1971 a introdus conceptul de *necesități psihologice ale personalității*, care, dominând, orientează persoana spre construirea unei imagini a viitorului – fundament solid pentru medierea vieții sub formă de scopuri și sensuri ale vieții care rearanjează complet structura de reglementare a activității sale, spre deosebire de nevoile biologice și sociale, care, atunci când domină, orientează persoana să se perceapă pe sine ca întruchipare a nevoilor și rolurilor sociale și să se adapteze la condițiile și circumstanțele exterioare;
- Kagan M. S. (1974), definind personalitatea, susținea că nu caracterul, temperamentul, calitățile fizice etc., stau la baza personalității, ci *potențialul* persoanei.

În 2017 Buraga N., în cadrul unei cercetări, a identificat 2 abordări generale ale resurselor personale [4]:

- *sursă de forțe, aptitudini și abilități* care permit individului să facă față dificultăților cotidiene și situațiilor stresante;
- *potențial de forțe, aptitudini și abilități* care permit individului să funcționeze optimal, să se adapteze mai bine și contribuie la dezvoltarea personală.

În ce privește denumirile și abordările diverse pentru conceptul de resurse personale, literatura de specialitate propune și mai multe clasificări ale resurselor personale.

Muzdybaev K. distinge 2 categorii de resurse:

- *resursele personale* includ aptitudinile și abilitățile individului,
- *resursele de mediu* reflectă accesibilitatea la ajutor instrumental, moral și emoțional din partea rețelei sociale [10, p. 103].

Chircev A. clasifică resursele personale în trei categorii [3, p. 302]:

- *resurse intelectuale*: aptitudini generale și speciale, calitățile proceselor psihice de cunoaștere;
- *afectiv-motivaționale*: interese, înclinații, aspirații, atitudini etc.;
- *volitiv-caracteriale*: perseverență, dragostea față de muncă etc.

Kagan M. S. considera că personalitatea este caracterizată de cinci potențiale:

- *potențialul epistemologic* - determinat de volumul și calitatea informației de care dispune individul și este alcătuită din cunoștințe despre lumea exterioară și autocunoaștere;
- *potențialul axiologic* este determinat de sistemul de orientări valorice, format în procesul de socializare a individului și alcătuit din idealurile, scopurile vieții, credințele și aspirațiile sale;
- *potențialul creativ* este determinat de deprinderile, abilitățile și competențele individului formate și dezvoltate independent, pentru unul sau mai multe sfere ale vieții și activității profesionale;
- *potențialul comunicativ* este determinat de măsura și formele sociabilității individului, de natura și forța contactelor pe care le stabilește cu alte persoane;
- *potențialul artistic* este determinat de nivelul, conținutul, intensitatea trebuințelor artistice și de modul în care acestea sunt satisfăcute [7, p. 260].

Fromm E. a identificat trei categorii de resurse în depășirea situațiilor dificile de viață:

1. *speranța* este ceea ce asigură disponibilitatea de a întâlni viitorul, autodezvoltarea și viziunea perspectivelor;

2. *credințele raționale* permit conștientizarea existenței unui șir de oportunități și nevoia de a le descoperi și utiliza la timp;
3. *curajuleste* abilitatea de a spune „nu” atunci când întreaga lume vrea să audă „da” [6, p. 84]. Buraga N. (2017) distinge trei grupuri de resurse personale:
 - 1) *resursele de rezistență* se manifestă la creșterea „pragului de extremitate” asituației, peste trecerea căruia situația începe a fi percepută drept dificilă, critică sau extremă [...];
 - 2) *resursele de autoreglare* reflectă caracteristicile individuale stabile care condiționează autoreglarea comportamentală și se referă la trei grupuri: scheme atributive, strategii și regulatori internivelari [...];
 - 3) *resursele instrumentale* reprezintă mijloace de reacție fixate, întărite prin experiența individuală și includ strategiile de coping și modalitățile de adaptare la stres [2, p. 7].

Fiind interesați de orientarea profesională a persoanelor cu dizabilități considerăm importantă clasificarea resurselor personale din perspectiva maturității profesionale.

Zeer E. F., Pavlova A. M., Sadovnikova O. N., Dyachenko M. I., Kandybovich L. A., Ponomarenko V. A. și alții disting următoarele elemente structurale ale maturității profesionale [5]:

- *motivaționale* - responsabilitate pentru rezolvarea problemei;
- *orientative* - cunoștințe și idei despre caracteristicile, condițiile și cerințele activității;
- *operaționale* - stăpânirea de metode și tehnici, cunoștințe, aptitudini, abilități etc.;
- *volitive* - autocontrol, capacitatea de a gestiona acțiunile care compun îndeplinirea atribuțiilor;
- *evaluative* - autoaprecierea gradului de pregătire și conformității procesului de rezolvare a problemelor profesionale cu probe optime.

Chernyavskaya A.P. în 2001 a identificat cinci parametri principali ai maturității profesionale:

- *autonomie* este capacitatea individului de a respecta legile și normele personale;
- *informarea* este capacitatea de a corela informațiile despre lumea profesiilor cu propriile caracteristici;
- *luarea deciziilor* este capacitatea de a genera și evalua alternativele, pentru a selecta opțiunea cea mai bună;
- *planificarea* este capacitatea de a anticipa temporal schimbările pentru a asigura atingerea obiectivelor profesionale;
- *atitudinea emoțională* include starea emoțională pozitivă, optimismul, echilibrul emoțional și toleranța la insuccese.

Concluzii

Analiza literaturii de specialitate cu privire la resursele personale este o primă etapă în cercetarea rolului resurselor personale a persoanelor cu dizabilități, care va finaliza cu elaborarea unui model psihologic de valorificare a resurselor personale ale persoanelor cu dizabilități, program, care în opinia noastră, va înlesni incluziunea cu succes a persoanelor cu dizabilități în câmpul muncii.

Bibliografie

1. Bakker A. B., *Building engagement in the workplace*. Erasmus University Rotterdam, 2009 [citat 20 februarie 2022] 44 p. Disponibil: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.395.2276&rep=rep1&type=pdf>
2. Buraga, N., *Rolul resurselor personale în dezvoltarea pasiunii profesionale a pedagogilor*. Ch., 2017. [citat 21 aprilie 2022] 26 p. Disponibil: http://dspace.usm.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1199/Autoreferat_Buraga-n_rom.pdf?sequence=1&isAllowed=y
3. NICOLA, I., *Tratat de pedagogie școlară*. București: EDP, 1996

4. Buraga N. A., *Роль личностных ресурсов в формировании увлеченности работой педагогов (The role of personal resources in shaping teachers' passion for their work)*. Ch., 2017. [citat 20 februarie 2022] 186 p. Disponibil: file:///E:/Doctorat/0.%20ISE/RP%20carti_pot_fi_sterse/natalia_buraga_thesis.pdf
5. VAsyakina A. S., Shepilova N. A., Профессиональная готовность педагогов ДОО к инновационной деятельности (Professional readiness of preschool teachers to innovative activity). In: Международный студенческий научный вестник (*International Student Scientific Bulletin*). 2015, № 5-3. [citat 21 aprilie 2022] Disponibil: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=13734>
6. Kalashnikova, S. A., *Личностные ресурсы как интегральная характеристика личности (Personal resources as an integral characteristic of a personality)*. In: Молодой ученый (*Young Scientist*), 2011, №8, т.2. [citat 20 februarie 2022] с. 84-87. ISSN 2072-0297 Disponibil: [file:///C:/Users/COALA~1/AppData/Local/Temp/Rar\\$DIa6740.35035/moluch_31_ch2.pdf](file:///C:/Users/COALA~1/AppData/Local/Temp/Rar$DIa6740.35035/moluch_31_ch2.pdf)
7. KAGAN, M. S. *Человеческая деятельность (Опыт системного анализа) (Human Activity (Experience of System Analysis))*. Moscow: Publishing House of Political Literature, 1974. 328 p.
8. Leontiev, D. A. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации (The Personal in Personality: Personal Potential as the Basis of Self-Determination.) [citat 08 martie 2022] Disponibil: <http://institut.smysl.ru/article/16.php>
9. Maklakov, A. G., *Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях (Personal adaptive potential: its mobilization and forecasting in extreme conditions)*. 2001, [citat 03 martie, 2022] Disponibil: <https://studfile.net/preview/4225080/page:3/>
10. Muzdybaev K. Стратегии совладания с жизненными трудностями. Теоретический анализ (Strategies of coping with life difficulties. A theoretical analysis.). In: *Journal of Sociology and Social Anthropology*, 1998, т.1, № 2, с. 37-47.
11. Semenov, I. N., Turovtsev, N. P. *Системно-психологический подход к изучению рефлексивных ресурсов профессионального развития (Systemic-psychological approach to the study of reflexive resources of professional development)*. Publishing House ANALITIKARODIS, 2013. [citat 09.03.2022] Disponibil: <http://publishing-vak.ru/file/archive-psycology-2013-5/2-semenov.pdf>
12. Solovyeva, S. L., *Ресурсы личности (Resources of the Person)*. In: Medical Psychology in Russia: electr. Scient. journal,, 2010, № 2. [citat 22 februarie, 2022] Disponibil: http://mprj.ru/archiv_global/2010_2_3/nomer/nomer02.php
13. Chemyavskaya, A. P., *Психологическое консультирование по профессиональной ориентации (Psychological Counseling for Professional Orientation)*. Moscow: VLADOS-PRESS Publishing House,, 2001. 96 с. ISBN 5-305-00007-6

PECULIARITIES OF WILLPOWER IN ADOLESCENTS

PARTICULARITĂȚI ALE VOINȚEI LA ADOLESCENȚI

Tatiana LUNGU¹

Abstract

The present article focuses on the particularities of the will in adolescents, focusing on the most relevant scientific research carried out in the field of psychology. The age transformations and the challenges imposed by social changes assume a considerable effort for the teenager who is in constant search and discovery. In addition to the characteristics, aspects of the adolescent, such as non-conformism, rebellion, self-isolation, the conduct of exaltation and affirmation, the adolescents are full of reflections, searches and important decisions, always persistent in achieving personal goals and desires. Thus, the adolescent shows more tenacity, the goals of his actions having a stronger motivation. In this sense, the will is a component of the personality that involves the organization of mental processes, actions and behaviours to achieve the proposed goals. The whole process of will development depends on external situations, the nature and character of the tasks the adolescent has to face, and individual peculiarities (nervous system type, emotional stability, openness type, temperament, features of motivation etc.).

Keywords: *will, personality, teenager, persistence, initiative.*

1. Introducere

Schimbările rapide care au loc în ultimele decenii, precum și complexitatea formelor de manifestare socială și culturală au conferit noi caracteristici perioadei de tranziție de la copilărie la vârsta adultă. În literatura de specialitate, adolescența este descrisă ca o perioadă intensă, stresantă și furtunoasă, etapă în care se structurează identitatea, fiind caracterizată de fragilitate emoțională și de tendința de căutare a limitelor.

Adolescența poate fi privită ca o stare de expansiune, de avidă receptivitate, de sensibilitate profundă și plină de energie, de forță spirituală, de probleme, scopuri și idealuri ale vieții sociale în care trăiește, generator de puteri pentru a-și realiza pe deplin identitatea. Aflat în perpetuu proces de autoexplorare și descoperire de sine, adolescentul se diferențiază de alții, își formează o imagine de sine, se afirmă ca personalitate. Din punct de vedere al dezvoltării personalității, aceasta este „etapa afirmării pozitive de sine” (Debesse, 1981), perioada exaltării emoționale și a sentimentelor puternice dar confuze ale pubertății care cedează locul unor sentimente pasionate ale căror obiect este mai precis, și pe care imaginația continuă să-l îmbogățească cu repere mai mult sau mai puțin realiste [6].

Pe baza dezvoltării capacităților cognitive, a unui mare volum de cunoștințe și a unei relative experiențe de viață, adolescentul își formează un mod propriu de a înțelege viața și își cristalizează o concepție care începe să-l călăuzească în alegerile pe care le face (Crețu, 2001) [2].

În opinia lui E. Erikson și J. Marcia una din sarcinile majore ale adolescenței o reprezintă constituirea identității personale, dezvoltarea conștiinței de sine, înțelegerea propriei persoane ca entitate distinctă de ceilalți, dar în același timp coerentă de-a lungul diferitelor situații de viață. Astfel, tânărul își pune întrebări legate de viața sa, este răscolit de numeroase dileme referitoare la propria lui devenire ca personalitate, la afirmarea și integrarea lui profesională și socială. Potrivit teoriei lui Erikson, identitatea este văzută ca o „reflecție și o observație simultană raportată la

¹ Doctorandă Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, Republica Moldova, tatianalunguion77@gmail.com

individual din punct de vedere cognitiv, afectiv și reflexiv prin care acesta se autoevaluează raportându-se la ceilalți, această modalitate fiind relevantă pentru acesta” (Erikson, 1968). Din punct de vedere psihologic, concepțiile asociate de către E.Erikson sunt *stima de sine, conștiința de sine*; iar din perspectiva socială folosește concepte pecum: *ambiguitate de rol, conflict de rol, pierderea rolurilor* [2]. Nathaniel Branden (1996), susține că stima de sine este „capacitatea de a înfrunta dificultățile fundamentale ale vieții, fără a pierde speranța”, și constituie o valoare fragilă și schimbătoare.

După Strickland stima de sine înglobează încrederea în sine și acceptarea de sine, și are două componente esențiale: *sentimentul de a fi iubit și acceptat de către ceilalți și simțul competenței în realizarea sarcinilor și în soluționarea independentă a problemelor*. Prin urmare, adolescența este marcată de fluctuația stimei de sine, care se stabilizează până la final în tinerețe și spre maturitate. Cercetătorul Humpreys (2007) a realizat un studiu și a propus un profil al tânărului în funcție de stima de sine.

2. Particularități ale voinței la adolescenți

Datele denotă că tinerii cu stima de sine scăzută se neglijează foarte mult, sunt dependenți, pesimiști, fataliști, perfecționiști, se acomodează greu, sunt foarte exigenți față de sine și în raport cu ceilalți, manifestă frică în situațiile noi, au un complex de inferioritate sau superioritate, sunt incapabili să dezvolte relații apropiate și profunde, sunt sensibili la critică, au schimbări bruște de dispoziție, le este frică de eșec, greșeli și respingere, se implică excesiv sau deloc. Totodată, stima de sine la adolescenți corelează cu succesul sau insuccesul școlar, relațiile interpersonale cu membrii familiei, prietenii, adaptarea la situații de criză precum depresia, suicidul, trăsăturile de personalitate, atractivitatea fizică.

Referindu-ne la legătură dintre voință și conștiința de sine, scoatem în evidență capacitatea persoanei de a conștientiza ceea ce face pe măsură ce acționează și de a înțelege motivul pentru care se comportă într-un anumit fel.

În aceeași ordine de idei, Coleman (1961) și Sherif & Sherif (1969), afirmă că adolescenții își înlocuiesc dependența de adulți cu dependența de colegii lor ca primă sursă de admirație, recunoaștere și respect, astfel adolescentul interiorizează noi tipuri de valori și dezvoltă judecăți morale, începe să exploreze lumea pentru a afla în ce fel ei sunt diferiți față de părinții lor.

Potrivit lui M. Zlate (2009), adolescentul se confruntă cu o serie de nevoi sau nevoile din perioadele anterioare care cunosc o prefacere semnificativă - *nevoia de a ști, de a fi afectuos, de apartenență la grup, de independență și nevoia modelelor* [6].

Pentru unii cercetători, adolescența este „*vârsta crizelor, anxietății, nesiguranței, insatisfacției, vârsta dramelor*”. Spre exemplu, Jean Jacques Rousseau descrie adolescența ca fiind o „a doua naștere, o trezire” a ființei umane, o conștientizare intensă față de lucrurile abstracte ori mai puțin cunoscute. Hall Stanley eticheta metaforic adolescența cu „vârsta furtunii”, în care personalitatea se confruntă cu diferite tipuri de stimuli stresogeni cărora trebuie să le facă față. Pentru Schopenhauer adolescența este „vremea neliniștii”, iar pentru Mihai Ralea este „timpul în care luăm Universul prea în serios”. În alte surse găsim descrieri precum: „vârsta de aur”, „vârsta ingrată”, „vârsta marilor elanuri”, „vârsta dramei”, „vârsta crizelor”, „vârsta contestației”, „vârsta marginalității”, „a subculturii” [4, 6].

Ceea ce impune necesitatea de a trata cu o deosebită atenție sfera emoțională este faptul că posibilitățile de reglare volitivă ale lor sunt încă slabe. Acestea îl fac pe adolescenți foarte vulnerabili și expuși ușor la traume psihice. Lumea interioară, propriile trăiri emoționale, gânduri, capacități devin pentru adolescent principala realitate, pe când realitatea fizică capătă semnificația unui fundal pe care se realizează experiența subiectivă a personalității în această perioadă. Cert este că, pentru adolescenți este caracteristic radicalismul în luarea deciziilor și comportamentul imprevizibil.

Adolescentul dispune de un nou set de instrumente mentale și, ca urmare, devine capabil să analizeze situații în mod logic, în termenii de cauză și efect; să aprecieze situații ipotetice, să

anticipeze și să planifice, să își imagineze cum va arăta viitorul, să evalueze alternative și să își fixeze obiective personale. Mai mult de-atât, adolescentul devine capabil de introspecție și poate să abordeze cu mai multă maturitate sarcinile de luare de decizie. Progresul intelectual în adolescență este însoțit, într-o măsură considerabilă, de trecerea de la memorarea mecanică la cea logică, susținută de perfecționarea percepției senzoriale și a criteriilor de observare, de acutizarea simțului critic, de algoritmi asimilați, dar și de efortul voluntar depus atunci când acesta are conștiința clară a unor scopuri și idealuri de atins. În adolescență se desfășoară un proces intens de schimbare, dezvoltare și restructurare a personalității care este fundamental pentru următorul ciclu al vieții, cel de maturizare.

Pe fundalul acestor caracteristici generale, la care ne-am referit, personalitatea adolescentului poate prezenta foarte multe particularități individuale. De menționat, că în adolescență se accentuează caracterul particularizat și individualizat al dezvoltării psihice. La începutul adolescenței, ei suferă o schimbare de bază în atitudine; încep să se opună dependenței, incluzând atât regulile factorilor externi de mediu - părinții, cadrele didactice, legea etc., cât și regulile voinței interne, nou/trezitele pulsioni.

Potrivit teoriei lui Otto Rank (1945), independența adolescentului este privită ca o întărire a eului prin eliberarea voinței de la forțele externe, aceasta însemnând că dezvoltarea autonomiei eului necesită o evadare din constrângerea venită de la semenii și de presiunile de conformitate și identitatea bazată pe afilierea la grupuri (Cohen, 1980). Totuși, pe măsură ce adolescenții devin mai siguri de ei înșiși și mai autonomi, probabilitatea este mult mai mare ca ei singuri să decidă și să-și susțină deciziile în fața dezaprobării a părinților sau a prietenilor (Newman, 1992). Ca urmare, adolescența nu reprezintă doar depășirea pubertății, dar mai cu seamă, „ieșirea din societatea de tip totalitar familial și școlar și integrarea în viața socială, cu toate caracteristicile acesteia” (U. Șchiopu, 1967) [8].

Adolescentul devine independent în modul de a gândi, a judeca, a interpreta și a face proiecte de viitor. Totodată, în adolescență se produce un salt în integrarea funcțiilor cognitive, afective, motivaționale, volitive și caracteriale. În acest sens, Rousselet (1969) și alți autori observă că se produce un intens proces de autoanaliză și autoevaluare, de raportare la un ideal de viață și de integrare socială. Cercetătorii susțin că este vârsta când se pun întrebări „frontale” și când se dau explicații cauzale profunde diferitelor fenomene (A. Turcu, 1980).

O componentă a personalității care prezintă particularități ale acestei vârste și acestui stadiu a dezvoltării individului este caracterul. Astfel, apar unele modificări prin accentuarea unor trăsături de personalitate, cât și prin consolidarea unor atitudini și convingeri. O notă specifică a adolescenților este afirmarea de sine, care poate avea loc în funcție de trăsăturile de manifestare ale caracterului, diferențiindu-se în funcție de acestea.

Caracterului pozitiv îi sunt caracteristice inițiativa, responsabilitatea, autodepășirea și autonomia, autocontrolul, autoaprecierea și autoreglajul, iar caracterului negativ nonconformismul, rezistența și opunerea la normele de activitate și disciplină, încăpățânarea, îngâmfare, bravarea, evadarea, autoadmirația (până la narcisism uneori), vagabondajul (până la delicvență). Important este de a cunoaște și a evidenția tendințele negative în plan atitudinal și comportamental al unor adolescenți pentru a le putea contracara.

Autocontrolul și stăpânirea de sine, acceptarea unor norme de conduită specifice comunității, sentimentul responsabilității, simțul datoriei, seriozitatea și chiar spiritul de sacrificiu sunt caracteristici pe care le întâlnim frecvent în rândul adolescenților. Conceptul de autonomie a fost folosit într-un sens de dezvoltare în cercetarea psihosocială, axându-se pe maturizare, autoeficacitate, independență, individualizare și autoactualizare (Spear & Kulbok, 2004) [5]. Allport vorbește de „efortul personal central”, care include construirea și imaginarea unor planuri de viitor. În acest sens, experiența dobândită, influențele educative exercitate asupra adolescentului îi permit acestuia să facă tot mai mult diferența dintre „trebuie” și „ar trebui”, teamă de pedeapsă începe să dispară, normele morale se interiorizează, se conștientizează, accentul deplasându-se de la controlul parental, grupal, la cel individual [1,5].

Manifestarea propriu-zisă a voinței în adolescență se caracterizează prin faptul că tinerii își construiesc scopuri de perspectivă care se ating în timp îndelungat și treptat, și anume cele care se referă la viața personală și profesională de viitor; își urmăresc cu tenacitate scopurile dacă sunt convinși că sunt valoroase și importante pentru viața lor. Dacă este cazul, tinerii știu cum să-și ierarhizeze obiectivele atunci când se întâmplă să se activeze mai multe sau să le construiască pentru a fi atinse într-o perioadă relativ limitată de timp. Tinerii analizează, evaluează și chibzuiesc asupra condițiilor de desfășurare a activităților orientate în anume scopuri, tind să ia singuri decizii legate de desfășurarea acțiunilor voluntare și se simt astfel independenți și autonomi.

Prin urmare, voința este implicată în toate activitățile umane, pentru că ele reclamă un efort fizic și psihic de o anumită intensitate, dependent de dificultățile ce intervin.

Astfel, componenta volitivă este constituită din efortul volitiv, capacitatea de-a lua decizii, autocontrolul, locul controlului (intern, extern), autoreglarea și comportamentul normativ. Nu pot fi ignorate nici particularitățile individuale determinate genetic:

- tipul general de sistem nervos (puternic-slab, echilibrat-neequilibrat, mobil-inert), sensibilitatea emoțională (crescută-scăzută),
- echilibrul emoțional (stabil-instabil),
- tipul de deschidere – introvertit (deschiderea spre sine, spre interior) sau extravertit (deschidere spre lumea externă),
- *locus of control* (intern sau extern).

Din punct de vedere psihologic, voința este un proces psihic complex și reprezintă o formă superioară de autoreglare a comportamentului și activității, bazată pe mobilizarea și direcționarea conștientă, intenționată, deliberată a efortului psihic și fizic, pentru depășirea obstacolelor și realizarea scopului propus [8]. Prin urmare, voința apare ca un integrator de funcții, ca un sistem de procese structurate, organizate în vederea unei finalități: înlăturarea obstacolului în vederea realizării obiectivului. Mecanisme prin care se realizează reglajul voluntar sunt tocmai componentele care intră în structura voinței: percepție, gândire, limbaj, atenție, motivație, cuprinse în raporturi complexe de intercondiționare și interacțiune funcțională.

Totodată, inteligența este un factor necesar pentru formarea disponibilităților superioare, dar, pe lângă aceasta, motivația și voința formează cadrul general atitudinal față de activitate, iar mediul de viață favorizează sau inhibă valorizarea aptitudinilor.

În opinia mai multor cercetători moderni, reglarea volitivă este foarte importantă în diverse domenii ale vieții, asigurând eficacitatea activității, performanțe în plan școlar și profesional, capacitate de reglare a emoțiilor, controlul reacțiilor agresive, prevenirea dependențelor și a comportamentului deviant, dar și facilitează procesul de luare a deciziilor și a alegerilor personale. Ca formă superioară de autoreglare, voința exprimă un mod de organizare funcțională a întregului sistem al personalității, se formează pe parcursul vieții prin activități și exercitare permanentă de eforturi voluntare de diversă intensitate, conturându-se anumite calități care se manifestă în trăsături de personalitate.

Principala caracteristică a reglării volitive este mobilizarea conștientă a capacităților fizice și psihice ale personalității pentru depășirea dificultăților în activitatea orientată spre un anumit scop. Din punct de vedere operațional-instrumental, „vreau” presupune un nivel psihologic superior de integrare a acțiunii, în raport cu „doresc”, întrucât el reprezintă fixarea deja pe o variantă concretă a demersului pentru atingerea scopului și activarea pentru aceasta a disponibilităților interne ale persoanei [2, 3].

În acest stadiu se pot dezvolta pe deplin calitățile voinței: perseverența, independența, fermitatea, insistența, autocontrolul etc. Din păcate, există și adolescenți la care aceste caracteristici nu sunt demonstrate nici în activitatea de învățare și nici în celelalte planuri ale vieții lor. Cercetările au demonstrat că un nivel ridicat de voință sporește succesul și calitatea vieții, în timp ce slăbiciunea voinței, dificultatea de concentrare a atenției voluntare, lipsa de perseverență și tenacitate sunt sursele unor frecvente erori și eșecuri în rezolvarea oricărui tip de probleme sociale

și personale. Potrivit Asociației Psihologilor Americani, lipsa voinței este principalul motiv pentru care tinerii întâmpină dificultăți în atingerea scopurilor.

Probarea capacităților voliționale este semnificativă pentru dobândirea de noi experiențe, pentru reușitele în rezolvarea de probleme, pentru formarea de abilități de decizie și implicare în toate activitățile pe care adolescentul le traversează: învățare, creație, muncă etc. Adolescentul este nevoit să-și fixeze scopuri, să le urmărească, să le modifice când constată că sunt greșite, să pună în acord efortul voluntar cu motivele activității etc., ceea ce asigură o dezvoltare semnificativă a voinței. De fapt, în toate activitățile, voința contribuie la susținerea efortului depus de subiect pentru a asigura un anumit nivel al reușitei și mobilizării pentru noi acțiuni.

Voința este orientată nu numai spre exterior, spre învingerea dificultăților din afara noastră, ci și spre interior, spre stăpânirea și controlul propriilor noastre porniri impulsive, stări afective, stări de motivație activate a căror satisfacere în momentul sau în situația dată nu este posibilă. De cele mai multe ori, lupta cu noi înșine creează o stare de încordare și tensiune interioară mai mare decât situațiile externe.

3. Concluzie

În concluzie, putem susține ferm că adolescența este vârsta afirmării și a marilor metamorfoze, a idealurilor și dilemelor, vârsta originalității și a marilor decizii.

În adolescență voința este implicată puternic în opțiunea pentru viitoarea profesie și în desfășurarea pregătirii din această perspectivă, este manifestată frecvent în realizarea în fapt a autonomiei și independenței pe care adolescentul și le cucerește de-a lungul acestui stadiu.

Totodată, este angajată în realizarea unor activități autoformative care devin în acest stadiu mai numeroase și ținesc mai cu seamă calitățile de ordin sufletească.

Bibliografie

1. Baumeister, R., Tierney, J. *Voința. Cum să-ți descoperi cea mai mare putere interioară*. Editura: Paralela 45, 2012. 304 p. ISBN 978-973-47-1529-9.
2. Crețu, T. *Psihologia vârstelor*. Iași: Polirom, 2004. 408 p. ISBN 978-973-46-6008-7.
3. Jagot, P. C. *Puterea voinței. Cum să acționăm asupra noastră, asupra altora și a destinului*. București: Orfeu, 2000, 164 p.
4. Munteanu, A. *Psihologia copilului și a adolescentului*. Timișoara: Augusta, 1998. 291 p. ISBN 973-9353-21-5.
5. Mc Gonigal, K. *Puterea voinței. Cum funcționează autocontrolul și ce putem face pentru a-l îmbănbătăți*. București: Editura Litera, 2019. 336 p. ISBN 978-606-33-0163-6.
6. Sion, G. *Psihologia adolescenței și a tinereții. Dezvoltare, educație și intervenție*. Presa Universitară Clujeană. 209 p. ISBN 978-606-37-0482-6.
7. Ștefăneț, D. et al. *Adolescentul merge după soare. Ghid de dezvoltare personală*. Chișinău: Tipografia Totex-Lux, 2016. 379 p. ISBN 978-9975-3060-8-9.
8. Zlate, M. *Fundamentele psihologiei*. Ed. a 4-a. Iași: Editura Polirom, 2009. 336 p. ISBN 978-973-46-1520-9.

BEHAVIORAL PECULIARITIES IN DRUG-RESISTANT EPILEPSY

PARTICULARITĂȚI COMPORTAMENTALE ALE PERSOANELOR CU EPILEPSIE FARMACOREZISTENTĂ

Natalia DOTEN¹

Abstract

Introduction: drug-resistant epilepsy and associated comorbidities influence the lives of people with seizures, forcing the appearance of specific behaviors manifested by impulsivity, aggression, apathy, passivity, shyness, difficulties in social adaptation, anxiety and depression.

Objective of the study: to identify and determine the behavioral characteristics of persons with drug-resistant epilepsy.

Methods: 102 subjects with epilepsy were evaluated (62 persons with drug-resistant epilepsy and 40 with seizure free epilepsy), with a mean age of 33.9 (± 10). Behavioral particularities were assessed with Buss-Durkee Hostility Inventory and the Cheek-Buss Shyness Scale. This study took place at the National Epileptology Center, Chisinau, Republic of Moldova, in 2021.

Results: Our study demonstrated that there is a significant difference of aggression and hostility in subjects with drug-resistant epilepsy compared to subjects with seizures free epilepsy. High hostility was registered in 41% of all subjects with epilepsy, from which 60% in subjects with drug-resistant epilepsy and only 10% in subjects with seizures free epilepsy. High aggression is present exclusively in subjects with drug-resistance epilepsy (2%). Furthermore, indirect aggression, nervousness, disobedience, mistrust, feelings of guilt, aggression and hostility are higher in subjects with drug-resistant epilepsy compared to subjects with seizures free epilepsy, while there were no significant difference in physical aggression, negativism and verbal aggression. Also, we observed a significant differences ($t=3.04$ $p=0.003$) between the level of shyness of subjects with drug-resistant epilepsy compared to those with seizures free epilepsy.

Conclusions: this study confirms that behavioral issues are more pronounced in persons with drug-resistant epilepsy. Therefore, we recommend psychological evaluation and psychosocial interventions for all persons with drug-resistant epilepsy, to reduce excessive behavioral manifestations and improve social relations and the quality of life.

Key words: drug-resistant epilepsy, behaviour, aggression, hostility, shyness

1. Introducere

Epilepsia este o boală caracterizată printr-o predispoziție persistentă de a genera crize epileptice fiind asociată cu consecințe neurobiologice, psihologice și sociale ale acestei afecțiuni [1]. Actualmente, peste 50 de milioane de oameni din întreaga lume, suferă de epilepsie, aproape 30% din aceste persoane suferă de epilepsie farmacorezistentă. Conform Ligii Internaționale de combatere a Epilepsiei (ILAE), epilepsia farmacorezistentă se definește ca insuccesul terapeutic a două sau mai multe medicamente antiepileptice alese corect și administrate în doze adecvate, pentru a realiza susținerea libertății de crize [2].

Este cunoscut faptul că, epilepsia este împovărată de tulburări comorbide, studiile actuale demonstrează că aproximativ 50% din adulții cu epilepsie prezintă cel puțin o tulburare medicală comorbidă [3]. Tulburările cognitive, afective și comportamentale reprezintă cele mai comune comorbidități în epilepsie [ibid]. S-a observat că anumite trăsături comportamentale pot fi mai

¹ Doctorandă, Școala doctorală Psihologie și Științe ale Educației, Universitatea de Stat din Moldova, Psiholog clinician la IMSP, Institutul de Medicină Urgentă, Centrul Național de Epileptologie. Cercetător științific, Laboratorul de Neurobiologie, dotenatalia@yahoo.com

frecvente la persoanele cu epilepsie comparativ cu populația generală. Astfel, cele mai frecvente probleme comportamentale întâlnite în epilepsie sunt: depresia, anxietatea, iritabilitatea, agresivitatea, nervozitatea, impulsivitatea, agitația, furia sau, din contra, timiditatea, pasivitatea, apatia și lipsa de interes.

În termeni largi, manifestarea agresivității la persoanele cu epilepsie a fost raportată de mai mulți autori (Minkovski, A. Luria., F. Tudose., Kwon., Valente., Tang) dar și contrazisă de alții, ca fiind influențată de prejudiciile anterioare despre epilepsie (Monaco., Mula., de Boer). Unii autori descriu o accentuare sau o creștere a afectivității, în timp ce alții identifică o descreștere globală a vieții afective. O. Devinsky, susține că în cadrul epilepsiei, se accentuează comportamentul de extreme, schimbările în stările emoționale sunt evidente în trăsăturile comportamentale ale epilepsiei, iar preocupările pentru moralitate, filosofie și religie pot fi absente sau din contra exagerate [4].

Epilepsia influențează viața persoanelor cu crize și a familiei acestora, impunând niște restricții și limite în activitățile personale și sociale forțând apariția unor comportamente specifice. Considerăm că problemele de comportament în epilepsie pot fi cauzate de factori diferiți: a) epilepsia în sine; b) medicația antiepileptică; c) afectarea structurală sau perturbări în circuitele neuronale responsabile de emoții și comportament; d) depresia; e) statutul socioeconomic scăzut; f) ca rezultat a unei patologii de bază sau o combinație de unul sau mai mulți factori.

2. Materiale și metode

Studiul s-a desfășurat în cadrul IMSP, Institutul de Medicină Urgentă, Centrul Național de Epileptologie, în perioada 2019-2021. Au fost evaluați 102 subiecți cu epilepsie (62 subiecți cu epilepsie farmacorezistentă și 40 subiecți cu epilepsie medicamentos controlată), cu vârsta între 18-62 ani (vârsta medie 33,9 (± 10)). Specificul comportamental a fost evaluat cu Chestionarul Buss-Durkee și Scala de timiditate Cheek-Buss. Subiecții incluși în cercetare au fost selectați în urma diagnosticului stabilit de epilepsie farmacorezistentă și de epilepsie medicamentos controlată de către medicul epileptolog din cadrul Centrului Național de Epileptologie. Din studiu au fost excluși subiecții cu demență și tulburări cognitive severe.

Prezentul studiu a fost conceput pentru a examina domeniul comportamental al subiecților cu epilepsie farmacorezistentă și pentru a investiga specificul acestora în raport cu grupul de subiecți cu epilepsie medicamentos controlată.

Pentru a diagnostica reacțiile agresive și ostile la adulți, am utilizat *Chestionarul Buss-Durkee*. Cu ajutorul acestui test, cercetătorii pot descoperi nu doar cât de agresivă este o persoană dar și cum se manifestă agresivitatea. În prima etapă, chestionarul pune în evidență 8 factori de manifestare a agresivității: agresivitate fizică, agresivitate indirectă, iritabilitate, resentimente, negativism, suspiciune, agresivitate verbală și culpabilitate. În a doua etapă, se analizează indicatorii globali: indicele agresivității și indicele ostilității. Testul cuprinde 75 itemi, iar răspunsurile sunt evaluate cu "da" sau "nu". *Mod de interpretare:* indicele ostilității include suma scalelor 5 și 6 (supărare și resentimente), iar indicele agresivității include suma scalelor 1, 3 și 7 (agresivitate fizică, iritabilitate și agresivitate verbală). Norma de agresivitate este valoarea indicelui egală cu 21 ± 4 , iar valoarea ostilității este egală cu $6,5-7 \pm 3$.

Pentru determinarea nivelului de timiditate, reticență socială, gradul de disconfort sau inhibiție pe care o resimte persoana cu epilepsie farmacorezistentă în prezența altor persoane, am utilizat *Scala de timiditate Cheek-Buss*, subiectul este solicitat să aprecieze în ce măsură sentimentele și comportamentele din test sunt caracteristice pentru el. Chestionarul cuprinde 13 itemi pe care subiectul îi evaluează pe o scală de la 1 la 5 puncte: 1-dezacord total; 5-acord total. *Mod de interpretare:* răspunsul final poate varia între 13 puncte - timiditate foarte redusă și 65 puncte - timiditate foarte ridicată.

Datele experimentale obținute au fost prelucrate cu metoda teoretică ipotetico-deductivă pentru interpretarea și explicarea rezultatelor, precum și metode de interpretare cantitativă și

calitativă cu diferențierea caracteristicilor pentru diferite grupuri experimentale. Dintre metodele de prelucrare statistico-descriptive menționăm: analiza frecvențelor și a valorilor procentuale, compararea mediilor prin statistici descriptive, determinarea coeficienților de corelație Pearson, diferența mediilor prin testul T independent și T-test perechi pentru a calcula diferențele dintre mediile grupului până și după intervenție, cat si analiza de varianță ANOVA. Datele au fost analizate prin utilizarea programului SPSS, versiunea 20,0 [5].

3. Rezultate

Din analiza datelor obținute la testul Buss-Durkee, cu referire la indicatorii globali de agresivitate și ostilitate, atragem atenția că agresivitatea normală a fost atestată la 26% din totalul subiecților, dintre care - 21% în grupul cu epilepsie controlată și 30% în grupul cu epilepsie farmacorezistentă. Agresivitatea scăzută s-a înregistrat în 73%, dintre care 79% sunt medicamentos controlați, și 68% sunt farmacorezistenți. Iar agresivitatea ridicată, este prezentă exclusiv la subiecții cu farmacorezistență (2%). Datele sunt reflectate în fig.1.

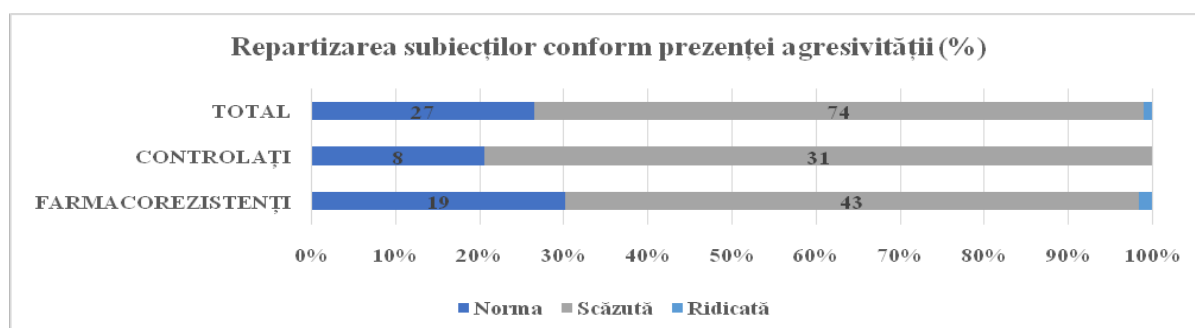


Figura 1. Repartizarea subiecților conform prezenței agresivității (%)

Referitor la gradul de ostilitate, remarcăm faptul că ostilitatea ridicată s-a înregistrat în 41% din totalul de subiecți, dintre care la 10% la subiecții cu epilepsie controlată, și 60% la cei cu epilepsie farmacorezistentă, iar ostilitatea normală a fost atestată la 59% din totalul subiecților, din care 90% în grupul controlat și 40% în grupul farmacorezistent. Datele sunt reflectate în fig. 2.

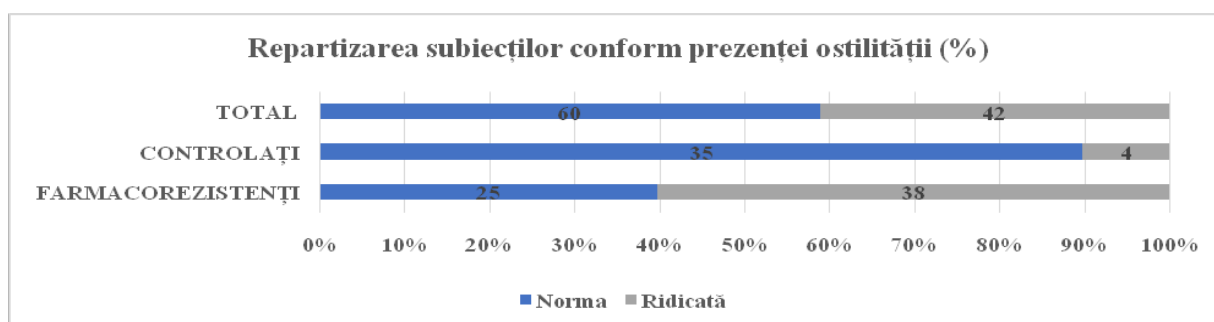


Figura 2. Repartizarea subiecților conform prezenței ostilității (%)

Conform tab. 1., observăm că diferența dintre valoarea medie pentru agresivitate în cazul subiecților cu epilepsie medicamentos controlată ($m=12,63$ $ab.st=4,55$) și celor cu epilepsie farmacorezistentă ($m=15,23$ $ab.st=5,27$) este de 2,6. Valoarea *testului t* pentru agresivitate este $t=2,6$, cu probabilitatea de eroare $p=0,012$, respectiv, constatăm că, apar diferențe semnificative între agresivitate la subiecții cu epilepsie medicamentos controlată și la cei cu epilepsie farmacorezistentă (v.tab.1).

Diferența dintre valoarea medie pentru indicele de ostilitate în cazul subiecților cu epilepsie medicamentos controlată ($m=8,18$ $ab.st=1,96$) și celor cu epilepsie farmacorezistentă ($m=11,44$

ab.st=2,53) este de 3,26. Valoarea obținută a *testului t* pentru ostilitate este $t=7,3$, cu probabilitatea de eroare $p=0,01$, indică că apar diferențe semnificative între ostilitate la subiecții cu epilepsie medicamentos controlată și celor cu epilepsie farmacorezistentă (v. tab. 1).

Tabelul 1. Rezultatele conform indicilor generali de agresivitate și ostilitate la testul Buss-Durkee

Indici generali	Tip epilepsie	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	t	Sig. (2-tailed)
Agresivitate	Epilepsie farmacorezistentă	62	15,23	5,265	,669	2,566	,012
	Epilepsie medicamentos controlată	40	12,63	4,550	,719	2,648	,010
Ostilitate	Epilepsie farmacorezistentă	62	11,44	2,533	,322	6,912	,000
	Epilepsie medicamentos controlată	40	8,18	1,960	,310	7,301	,000

În continuarea cercetării, am analizat datele obținute prin prisma celor 8 factori de manifestare a agresivității conform testului Buss-Durkee: agresivitate fizică, agresivitate indirectă, iritabilitate, resentimente, negativism, suspiciune, agresivitate verbală și culpabilitate (v.tab.2).

Tabelul 2. Rezultatele conform celor 8 factori ai testului Buss-Durkee, în dependență de tipul de epilepsie

Factorii Buss-Durkee	Tip epilepsie	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	t	Sig. (2-tailed)
Agresivitatefizică	Epilepsie farmacorezistentă	62	3,60	1,937	,246	1,704	,092
	Epilepsie medicamentos controlată	40	2,98	1,561	,247	1,784	,078
Agresivitateindirectă	Epilepsie farmacorezistentă	62	4,65	1,580	,201	4,166	,000
	Epilepsie medicamentos controlată	40	3,45	1,108	,175	4,487	,000
Nervozitate	Epilepsie farmacorezistentă	62	5,19	2,239	,284	2,848	,005
	Epilepsie medicamentos controlată	40	3,93	2,129	,337	2,879	,005
Negativism	Epilepsie farmacorezistentă	62	2,58	1,499	,190	1,927	,057
	Epilepsie medicamentos controlată	40	2,03	1,291	,204	1,991	,049
Obidă	Epilepsie farmacorezistentă	62	4,37	1,730	,220	5,791	,000
	Epilepsie medicamentos controlată	40	2,55	1,218	,193	6,233	,000
Neîncredere	Epilepsie farmacorezistentă	62	7,06	1,577	,200	4,773	,000
	Epilepsie medicamentos controlată	40	5,63	1,334	,211	4,949	,000
Agresivitateverbală	Epilepsie farmacorezistentă	62	6,44	2,413	,306	1,523	,131
	Epilepsie medicamentos controlată	40	5,73	2,112	,334	1,567	,120
Sentimentulvinovației	Epilepsie farmacorezistentă	62	7,39	1,796	,228	3,319	,001
	Epilepsie medicamentos controlată	40	6,20	1,713	,271	3,353	,001

Conform tab.2., putem concluziona că manifestările **agresivității indirecte** ($p=0,00$), **nervozității** ($p=0,005$), **obidei** ($p=0,00$), **neîncrederii** ($p=0,00$), **sentimentului vinovației** ($p=0,001$), **agresivității și ostilității**, sunt mai evidențiate la subiecții cu epilepsie farmacorezistentă comparativ cu subiecții cu epilepsie controlată medicamentos. Totodată, în cazul **agresivității fizice** ($p=0,092$), **negativismului** ($p=0,06$) și **agresivității verbale** ($p=0,13$), manifestările acestora nu sunt semnificativ mai diferențiate la subiecții cu epilepsie farmacorezistentă comparativ cu subiecții cu epilepsie controlată medicamentos.

În ceea ce privește nivelul de educație, s-au înregistrat diferențe semnificative între subiecții cu studii medii, profesional tehnice și studii superioare la variabila de agresivitate ($F=7,19$ $p=0,001$), media cea mai înaltă s-a evidențiat la subiecții cu studii profesional tehnice. Aceeași tendință se observă și la variabila de ostilitate ($F=5,83$ $p=0,004$), totodată, media cea mai înaltă s-a evidențiat la subiecții cu studii profesional tehnice.

Conform statutului marital, există diferențe semnificative între subiecții căsătoriți, divorțați și celibatari la variabila de agresivitate ($F=3,63$ $p=0,03$), astfel, media cea mai înaltă s-a evidențiat la subiecții divorțați ($m=17,50$ $ab.st=6,97$). Aceeași tendință se observă și la variabila de ostilitate

($F=4,07$ $p=0,02$), respectiv, media cea mai înaltă s-a evidențiat la subiecții divorțați ($m=11,92$ $ab.st=3,12$).

În dependență de tipul de epilepsie și de tipul de crize epileptice, nu s-au atestat diferențe semnificative la variabilele agresivitate și ostilitate.

Conform *Scalei de timiditate (Cheek-Buss)*, timiditate ușoară este prezentă în 31%, dintre care la 38% la subiecții controlați și 27% la cei farmacorezistenți. Timiditatea medie - este prezentă în 59%, dintre care la 60% - controlați, 58% - farmacorezistenți. Timiditatea ridicată - este prezentă în 10%, dintre care la 3% - controlați, 15% - farmacorezistenți. Date reflectate în fig. 3.

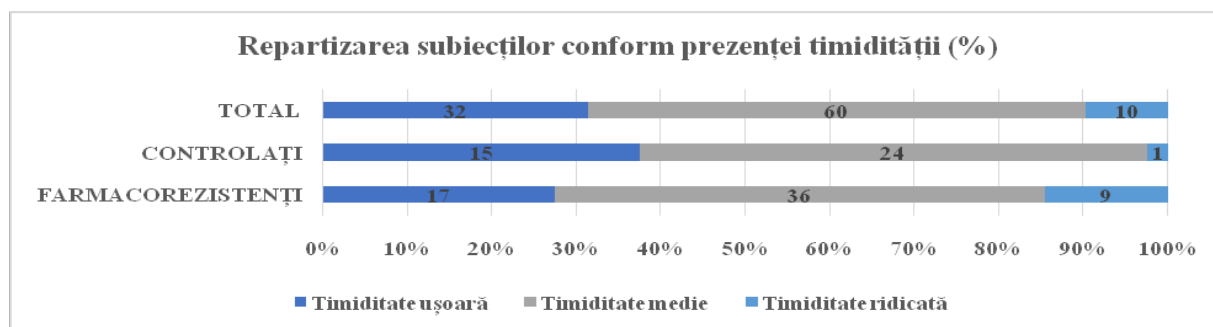


Figura 3. Repartizarea subiecților conform prezenței timidității (% și număr de subiecți).

Conform rezultatului testului de timiditate Cheek-Buss, se remarcă că apar diferențe semnificative între nivelul timidității subiecților cu epilepsie farmacorezistentă și cu epilepsie medicamentos controlată ($t=3,04$ $p=0,003$). Așadar, putem afirma că epilepsia farmacorezistentă este asociată cu lipsa de îndrăzneală, nesiguranță și timiditate.

Potrivit valorii *testului t* pentru timiditate ($t=0,294$), cu probabilitatea de eroare ($p=0,769$) se remarcă că nu apar diferențe semnificative între nivelul timidității subiecților de gen masculin și feminin.

În funcție de statutul profesional, valorile medii pentru subiecții angajați sunt 31,96 $ab.st=6,81$ iar pentru cei neangajați valoarea medie 37,56, cu $ab.st=9,95$. Astfel, se remarcă că sunt diferențe semnificative între aceste 2 grupe ($t=-3,33$ $p=0,001$).

Analizând datele cu referire la nivelul de educație, am atestat că subiecții cu studii medii sunt mai timizi ($m=37,65$ $ab.st=8,66$) comparativ cu subiecții cu studii superioare ($m=31,88$ $ab.st=7,45$). Testul *t student*, atestă diferențe semnificative ($t=3,17$ $p=0,05$).

În același timp, nu au fost determinate diferențe semnificative ($t=1,09$ $p=0,34$) în funcție de statut marital, deși, totuși există ușoare diferențe între subiecții căsătoriți ($m=33,74$ $ab.st=7,57$), divorțați ($m=37,83$ $ab.st=7,69$) și celibatari ($m=35,08$ $ab.st=10,81$).

A fost cercetat și nivelul de timiditate în dependență de tipul de epilepsie, astfel, s-au atestat diferențe între mediile la timiditate la subiecții cu epilepsie genetică ($m=30,22$ $ab.st=10,16$), structurală ($m=35,22$ $ab.st=7,69$), epilepsie necunoscută ($m=34,92$ $ab.st=11,22$), însă diferențele nu sunt semnificative ($t=1,27$ $p=0,29$).

4. Particularități comportamentale ale persoanelor cu epilepsie farmacorezistentă

Analizând rezultatele la *Testul Buss-Durkee*, am determinat că 31% din subiecții cu farmacorezistență ating cotele normale la indicele de agresivitate, 68% prezintă agresivitate scăzută, și doar 2% - agresivitate ridicată. La indicele de ostilitate, am determinat cote normale în 39% și ostilitate ridicată în 61%. Conform rezultatelor la *Testul de timiditate Cheek-Buss*, am atestat că 27% din subiecții cu epilepsie farmacorezistentă manifestă timiditate ușoară, 58% - timiditate medie, și 15% - timiditate ridicată. În continuare, ne propunem să detaliam particularitățile comportamentale în dependență de următorii factori:

- *Conform duratei bolii (epilepsie)*, constăm că indicele agresivității variază în dependență de durata bolii. Astfel, menționăm că, cu cât durata bolii este mai mare cu atât indicele agresivității este mai crescut (în diapazonul 0-9 ani, comportamentul agresiv este prezent în 67%, fiind în creștere până la 80% în diapazonul 30-39 ani de boală). Pe când comportamentul ostil este prezent în 33% în diapazonul 0-9 ani și 80 % în diapazonul 30-39 ani. Astfel, putem concluziona că un comportament ostil și agresiv se evidențiază preponderent la avansarea bolii în timp.
- *Ce ține de timiditate*, observăm aceeași tendință, cu cât crește durata bolii, cu atât crește nivelul de timiditate. Astfel, timiditatea ridicată este absentă la subiecții din diapazonul 0-9 ani, și crește la 40% - în diapazonul 30-39 ani. Prin urmare, putem presupune că rușinea de a ieși din casă, jena de a nu avea o criză în public, stările anxios-depresive accentuează temerile și timiditatea la subiecții cu epilepsie farmacorezistentă.
- *Conform tipului de epilepsie*, constatăm că comportamentul agresiv este prezent la 100% la subiecții cu epilepsie genetică, urmat de 74% la cei cu epilepsie structurală, și 38% la subiecții cu epilepsie necunoscută. Dacă ne referim la comportamentul ostil, atunci observăm o tendință diferită, prin urmare, comportamentul ostil se evidențiază la 67% din subiecții cu epilepsie structurală, la 62% din subiecții cu epilepsie necunoscută, și la 17% cu epilepsie genetică.
- Totodată, remarcăm că comportamentul timid este mai evidențiat la subiecții cu epilepsie necunoscută - 27%, fiind urmat de cei cu epilepsie genetică - 17%, și cei cu epilepsie structurală - 12% (vezi anexa). Putem presupune că persoanele cu epilepsie necunoscută sunt mai conștienți de boala lor, comparativ cu cei cu epilepsie structurală care prezintă niște comportamente specifice datorate modificărilor cerebrale organice ce depind de zona leziunilor structurale și ale focarului epileptogen. Aici, trebuie să specificăm comportamentul frontal – caracterizat prin dezinhibiție și comportament moriatic.
- *Conform aspectului de gen*, putem observa că agresivitatea scăzută este prezentă la 59% din femei față de 77% bărbați, iar agresivitatea ridicată este prezentă la 3% din femei comparativ cu 0% bărbați. Ostilitatea ridicată este prezentă la 57% bărbați, față de 66% femei. Astfel, putem conchide că femeile cu epilepsie farmacorezistentă sunt mai puțin agresive decât bărbații, dar în același timp, sunt mai ostile comparativ cu aceștia. La aspectul timidații, remarcăm că, atât bărbații cât și femeile prezintă aceleași tendințe de timiditate. Astfel, timiditatea ridicată este mai exprimată la femei (16%) decât la bărbați (13%).
- *Conform nivelului de educație*, constatăm că subiecții cu cel mai înalt nivel de agresivitate sunt cei cu studii superioare – 87%, comparativ cu subiecții cu studii medii – 66% și cei cu studii profesional tehnice – 61%. Iar ostilitatea este mai evidențiată la subiecții cu studii medii (72%), fiind urmată de subiecții cu studii superioare (53%), și studii profesional tehnice (50%). Așadar, putem conchide că subiecții cu studii profesional tehnice sunt cei mai puțin agresivi și ostili.
- *Conform statutului profesional*, constatăm că 19% din subiecții neangajați prezintă comportament timid comparativ 6% din subiecții angajați. În acest sens, înaintăm ipoteza că timiditatea influențează abilitatea de a căuta și de a se angaja în câmpul muncii.
- *Conform mediului de trai*, evidențiem faptul că comportamentul timid este prezent în egală măsură atât la subiecții din mediul urban cât și la cei din mediu rural.
- *Conform statutului marital*, determinăm un nivel ridicat al timidații la 26% - celibatari, la 10% - divorțați, și 7% - casătoriți. Totodată, media cea mai înaltă a agresivității și ostilității s-a evidențiat la subiecții divorțați.
- *Conform frecvenței crizelor*, remarcăm că timidația corelează cu numărul de crize, prin urmare: 29% din subiecții cu epilepsie farmacorezistentă care au mai mult de 20 crize per lună prezintă comportament timid, fiind urmați de 20% de subiecții cu 1-20 crize per lună, și 9% pentru subiecții cu 9-10 crize per lună. Ce ține de comportamentul agresiv, observăm că

acesta este mai evidențiat la subiecții care prezintă între 11 și 20 de crize per lună (80%), urmați de subiecții care au mai mult de 20 de crize per lună (71%), și la cei cu 1-10 crize (67%). Comportamentul ostil prezintă aceeași tendință: 80% la subiecții cu 11-20 de crize per lună; 64% la cei cu mai mult de 20 crize pe lună, și 58% la subiecții cu mai puțin de 10 crize per lună.

5. Discuții

Rezultatele studiului nostru sunt în acord cu rezultatele studiilor internaționale. Astfel, cercetările din domeniu privind epilepsia farmacorezistentă și modificările comportamentale evidențiază probleme psihiatrice precum: depresia, anxietatea, psihozele, agresivitatea și iritabilitatea care afectează în mod critic calitatea vieții persoanelor cu epilepsie.

Studiul lui Kwon P-Y și Park S-P din 2016 [6], privind factorii asociați epilepsiei, au identificat că 60% din subiecții cu epilepsie prezintă un nivel moderat de iritabilitate, factorii asociați acestora sunt: depresia, insomnia, anxietatea, somnolența diurnă, crizele necontrolate medicamentos și durata lungă a epilepsiei. Totodată, cercetarea lui Kwon, a demonstrat că, cu cât este mai mare durata bolii (epilepsiei), cu atât iritabilitatea este mai evidențiată, aceasta fiind indusă de statutul socio-economic sarac, stigmatizarea, discriminarea socială, și expunerea îndelungată la tratamentele antiepileptice. Alte studii, au demonstrat că iritabilitatea și depresia au o relație mutuală, altfel spus, iritabilitatea este un factor de risc pentru tulburările de depresie și anxietate și viceversa, iritabilitatea este frecvent o parte din tulburarea depresivă la persoanele cu epilepsie [7].

De asemenea, persoanele care manifestă tulburări de somn, pot să experimenteze instabilitate emoțională exprimată prin iritabilitate, agresivitate și ostilitate.

O publicație recentă a lui Valente *et al.*, a comparat comportamentul (în special trăsăturile impulsive) și cogniția la subiecții cu epilepsie mioclonică juvenilă și subiecții sănătoși. Rezultatele lor au demonstrat că subiecții cu epilepsie mioclonică juvenilă cu crize farmacorezistente au prezentat performanțe mai slabe în aproape jumătate dintre testele neuropsihologice efectuate (12 din 25), precum și trăsături impulsive semnificativ mai mari [8].

6. Concluzii

Putem conchide că manifestările comportamentale sunt mai accentuate la persoanele cu epilepsie farmacorezistentă comparativ cu persoanele cu epilepsie medicamentos controlată. Prin urmare, agresivitatea, nervozitatea, obida, neîncrederea, ostilitatea, nesiguranța și timiditatea sunt mai exprimate la persoanele cu epilepsie farmacorezistentă. Totodată, cu cât durata bolii și frecvența crizelor epileptice este mai mare, cu atât comportamentul agresiv, ostil și timid este mai accentuat. Prin urmare, recomandăm evaluarea psihologică tuturor subiecților cu epilepsie farmacorezistentă și oferirea intervențiilor psihosociale, care pot atenua manifestările excesive de comportament și pot duce la îmbunătățirea relațiilor sociale și a calității vieții.

Bibliografie

1. Fisher, R. S., Acevedo, C., Arzimanoglou, A., Bogacz, A., Cross, J. H., Elger, C. E., Wiebe, S. (2014). ILAE Official Report: A practical clinical definition of epilepsy. *Epilepsia*, 55(4), 475–482. doi: 10.1111/epi.12550.
2. Kwan, P., Arzimanoglou, A., Berg, A. T., Brodie, M. J., Allen Hauser, W., Mathern, G. French, J. (2009). Definition of drug resistant epilepsy: Consensus proposal by the ad hoc Task Force of the ILAE Commission on Therapeutic Strategies. *Epilepsia*, 51(6), 1069–1077. doi: 10.1111/j.1528-1167.2009.02397.x.

3. Keezer, M. R., S. M. Sisodiya, J. W. Sander, *Comorbidities of epilepsy: current concepts and future perspectives*, Lancet Neurol., 15 (2016), pp. 106-115.
4. Devinsky, O., & Vazquez, B. (1993). Behavioral changes associated with epilepsy. *Neurologic Clinics*, 11(1), 127–149.
5. Howitt Dennis, Cramer Duncan, *Introducere în SPSS pentru psihologie*, Iași, ed. Polirom, 2006.
6. Kwon, O.-Y., & Park, S.-P. (2016). Interictal irritability and associated factors in epilepsy patients. *Seizure*, 42, 38–43. doi: 10.1016/j.seizure. 2016.09.01.
7. Campos-Fernández, D., Fonseca, E., Olivé-Gadea, M., Quintana, M., Abaira, L., Seijo-Raposo, I., Toledo, M. (2020). The mediating role of epileptic seizures, irritability, and depression on quality of life in people with epilepsy. *Epilepsy & Behavior*, 113, 107511. doi: 10.1016/j.yebeh.2020.107511.
8. Valente, K. D., Rzezak, P., Moschetta, S. P., de Vincentiis, S., Coan, A. C., & Guerreiro, C. A. M. (2016). Delineating behavioral and cognitive phenotypes in juvenile myoclonic epilepsy: Are we missing the forest for the trees? *Epilepsy & Behavior*, 54, 95–99. doi: 10.1016/j.yebeh. 2015.10.022.

***Cercetarea a fost realizată cu suportul proiectului "Integrarea mecanismelor epileptogenezei cu scopul creării rețelei de diagnostic și tratament multimodal a epilepsiei" cu cifrul 20.80009.8007.40. din cadrul Programului de Stat (2020-2023)

DECISION-MAKING ABILITY OF MANAGERS OF THE PRE-UNIVERSITY EDUCATION SYSTEM IN THE REPUBLIC OF MOLDOVA

ABILITATEA DECIZIONALĂ A MANAGERILOR SISTEMULUI EDUCAȚIONAL PREUNIVERSITAR AL REPUBLICII MOLDOVA

Diana DUCA¹

Abstract

It is known that the involvement of educational actors in decision-making improves the quality of the educational process and increases its compliance with market requirements today, while promoting greater public confidence in institutional policy. In this sense, the potential impact of administrative decisions in solving problems, in the special conditions created by the COVID-19 pandemic and the war on the border, is what will dictate the behavior and subsequent directions of pre-university education management.

We designed this analysis to identify the interaction between the rational or irrational behavioral traits of executives and their decision-making skills. However, this interaction will calibrate, in the future, certain application tools on the formation of managerial skills, according to the six standardized priority areas: vision, strategies, human resources, financial and material resources, structures and procedures, community and partnerships.

The research methods are based on the empirical experiment, namely on the finding by applying the differentiated questionnaire to the respondents, who are subjects of the pre-university education system. Empirical evidence is analyzed quantitatively and qualitatively.

Keywords: *decision-making ability, irrational behavior, rational behavior, decision-making, managers, subordinates.*

1. Introducere

Actualitatea cercetării:

Luarea deciziilor este una dintre abilitățile elementare ale oricărei persoane aflate într-o poziție de conducere. Decizia este forma cea mai importantă de exprimare a managementului: în ultimă instanță, conducerea se regăsește concretizată în hotărârile cu privire la domeniul condus, inclusiv cel educațional. Orice activitate managerială presupune, înainte de toate, capacitatea acestora de a analiza și evalua soluțiile alternative în vederea adoptării deciziei optime. Asigurarea calității actului educațional, valorificarea resurselor instituționale și complementare, implicarea instituției în proiecte, ce strategie să fie urmată sunt câteva exemple de decizii ce revin managementului instituției educaționale. În contextul pandemiei COVID-19 și războiului de la granița țării început la 24 februarie 2022, impactul potențial al deciziilor administrative în rezolvarea problemelor, este cel ce va dicta comportamentul și direcțiile ulterioare de orientare a managementului educațional preuniversitar.

A decide înseamnă a alege dintr-o mulțime de soluții sau variante de acțiune, pe baza standardelor și criteriilor prestabilite, cu instrumente specializate, pe aceea care întrunește cele mai mari șanse de reușită în vederea atingerii obiectivelor unui anumit grup. Fiecare decizie aduce cu sine provocări și fiecare din noi are moduri diferite de a privi problemele. **Peter Drucker** menționa: "Luarea unor decizii bune este o abilitate crucială la fiecare nivel". Succesul sau eșecul

¹ Doctorandă, Școala Doctorală în Științe Economice și Ecologie, Universitatea de Studii Politice Economice Europene "Constantin Stere", Chișinău, Republica Moldova, dianaduca79@gmail.com

activității de conducere, cât și performanțele unui conducător depind în cea mai mare măsură de calitatea deciziilor luate și, ca atare, analizate în raport cu capacitatea decidentului de a lua decizii eficiente. Iar capacitatea unui conducător de a lua decizii trebuie înțeleasă într-un context mai larg, care vizează raționalitatea procesului de luare a deciziei. Se consideră că un proces decizional este rațional dacă, utilizând o analiză logică a cunoștințelor relevante, se ajunge la selectarea deciziei celei mai bune.

Managerul instituției de învățământ sau decidentul, este persoana desemnată pentru a evalua soluțiile alternative, hotărăște varianta finală, comunică decizia adoptată și urmărește implementarea acesteia. Cu alte cuvinte, este cel care centralizează alternativele, le evaluează și le implementează cu asumarea responsabilității pentru demersul acțiunii alese. Pasul imediat următor este identificarea problemei, a acelei situații de incertitudine. Acestea din urmă reprezintă elementele de diferențiere și evaluare a soluțiilor alternative și premiselor decizionale.

Teoria deciziilor reunește psihologia, statisticile, filozofia și matematica pentru a analiza procesul decizional. În timp ce matematica și modelele statistice determină care ar trebui să fie decizia optimă, psihologia și filozofia introduc factori ai comportamentelor umane pentru a sugera rezultatul cel mai probabil.

Scopul cercetării: *Analiza și identificarea interacțiunii dintre trăsăturile de comportament rațional sau irațional ale cadrelor de conducere și abilitățile lor decizionale.*

În baza analizelor anterioare a fost formulată următoarea **ipoteză de cercetare:** *Luând în considerație împrejurările timpului și cerințele pieței la ziua de azi, precum și încrederea publicului social acordată, managerii educaționali iau decizii constrânse și/sau euristice, motiv din care scade calitatea procesului educațional și gradul de conformitate al acestuia față de politica instituțională.*

Metodele de cercetare:

- **teoretice:** documentarea cu literatura și studiile relevante din domeniu prin analiza și sistematizarea materialelor.
- **experimentale:** experiment empiric cu aplicare de chestionar diferențiat respondenților angajați în câmpul muncii.
- **de analiză:** interpretarea calitativă și cantitativă a rezultatelor cercetării experimentale, formularea concluziilor și recomandărilor.

2. Expunerea rezultatelor obținute

Una dintre laturile, analizate în această lucrare este cea a prevalării comportamentului rațional sau irațional în procesul de luare a deciziilor. În această ordine de idei, bazându-ne pe ipoteză, am îmbinat chestionarea managerilor și a angajaților din punct de vedere decizional în scopul identificării clasei de decizii determinante.

La sondaj au participat 122 respondenți, dintre care: 30 cadre de conducere și 92 persoane cu funcție de execuție. Cercetarea empirică s-a desfășurat în mediul online, în aprilie-iunie, anul 2022. Drept instrument a fost utilizat Formularul Google constituit din două secțiuni, completarea lor fiind impusă de funcția respondentului: manager sau subordonat.

Toți respondenții sunt angajați în câmpul muncii și fie că dețin funcție de conducere. După clasificarea respondenților conform vârstei, subiecții cercetați sunt cu vârsta mai mare de 18 ani, pragul minimal de angajare. Cei mai mulți intervievați sunt cu vârstă între 41-50 ani, urmați de cei din categoria 31-40 ani.

Toți respondenții sunt de baștină din Republica Moldova. De asemenea țara în care activează respondenții este Republica Moldova, 5 manageri și 24 angajați fiind din Chișinău, iar ceilalți din diferite localități, 1/3 din manageri sunt din mediul urban, la fel și 1/2 dintre angajații subalterni. 93% dintre cadrele de conducere sunt din sectorul public, la fel 86% dintre persoanele cu funcții de execuție sunt din acest sector, restul 7% dintre respondenții conducători și 14% dintre respondenții subalterni sunt din sectorul privat.

Analizând vechimea generală în muncă a respondenților, s-a constatat că la sondaj au participat 12% dintre angajați cu rol de subalterni cu o vechime totală de până la 5 ani, 14,1% cu o vechime de 5-10 ani, cei mai mulți și anume 30,4% dintre subalterni au o vechime de 11-20 ani, 27,2% dintre subalterni au o vechime de 21-30 ani și cu o vechime de mai mult de 30 de ani – 16,3% dintre subalterni; 0% dintre cadrele de conducere cu o vechime totală de până la 5 ani, 10% - cu o vechime de 5-10 ani, 30% - cu o vechime de 11-20 ani, 43,3% - cu o vechime de 21-30 ani și cu o vechime de mai mult de 30 de ani - 16,7% cadre de conducere.

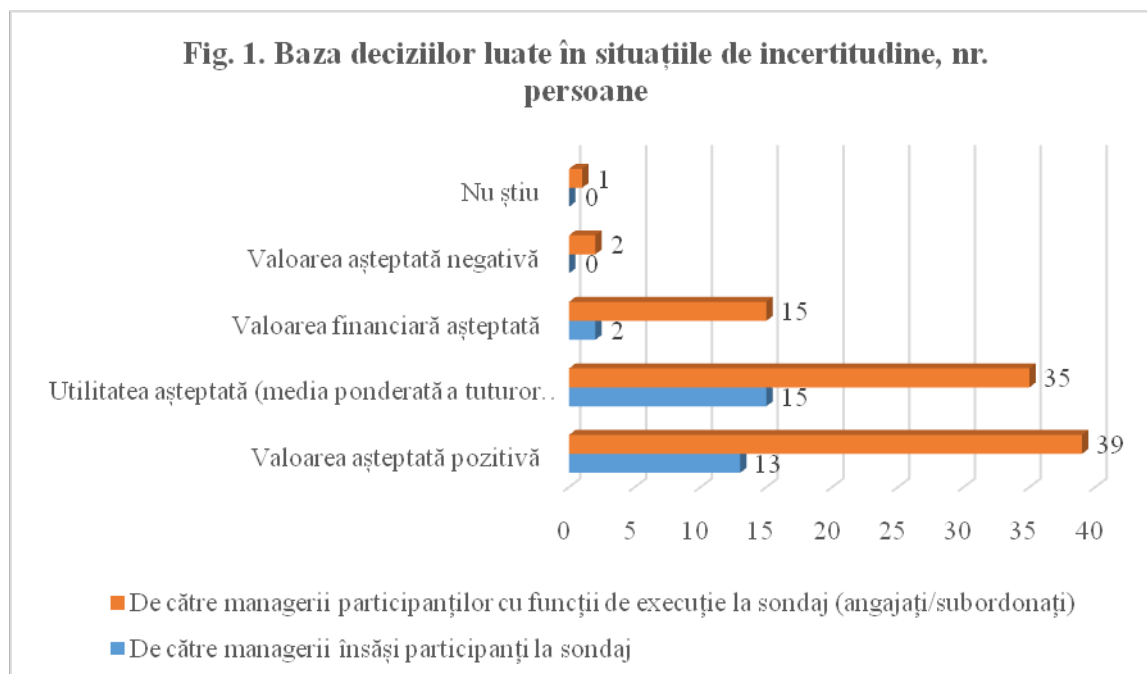
O stabilitate mai mare, într-o singură organizație, o au cadrele de conducere, pe când cadrele cu funcție de execuție: de la 12% a celor cu o vechime totală în muncă de până la 5 ani, ajung până la 25% din cei care activează în instituția curentă până la 5 ani. Și procentul celor ce dețin o vechime totală între 21 și 30 de ani (27,2%), scade la 19,5%, cu o activitate în instituția curentă de 21-30 ani.

Comparând aceste date observăm un **raport invers proporțional** dintre vechimea în muncă generală și vechimea în muncă într-o singură organizație a conducătorilor vs subalterni. Se constată o fluctuație mare în rândurile cadrelor de execuție și o menținere la fel de mare a cadrelor de conducere în post, în jur de 20 ani și mai mult, cu un caracter mai accentuat în sectorul public.

Cei mai mulți respondenți participanți în cadrul cercetării sunt din instituțiile cu un număr de angajați între 10 și 50 persoane. Referindu-ne la tipul acestor instituții constatăm că în mare parte sunt licee, gimnazii și instituții de educație timpurie. Într-un număr mai mic, sunt respondenți participanți din colegii, complexe educaționale, grădinițe de copii și alte tipuri.

Teoria deciziilor este o abordare interdisciplinară pentru a ajunge la deciziile care sunt cele mai avantajoase, având în vedere un mediu incert.

Tabloul cu referire la baza deciziilor luate în situații de incertitudine se conturează din figura 1, care reprezintă în mare parte *utilitatea așteptată* pentru managerii participanți la sondaj și o *valoare așteptată pozitivă* în viziunea subalternilor.



În figura 2 putem vedea comportamentul care prevalează în luarea deciziilor, rațional sau irațional și observăm că majoritatea managerilor în procesul de luare a deciziilor se bazează pe *explicație și înțelegere*, această caracteristică fiind indicată și de către majoritatea subalternilor. Alte caracteristici indicate sunt *rezultatele cunoașterii*, *hotărârea* și *gândirea științifică*, mai puțin *adevărul absolut*, *inferența*, *intuiția intelectuală* și *gândirea abstractă*.

Fig. 3. Comportamentul irațional sau ciudat observat atunci când se ia o decizie, nr. persoane

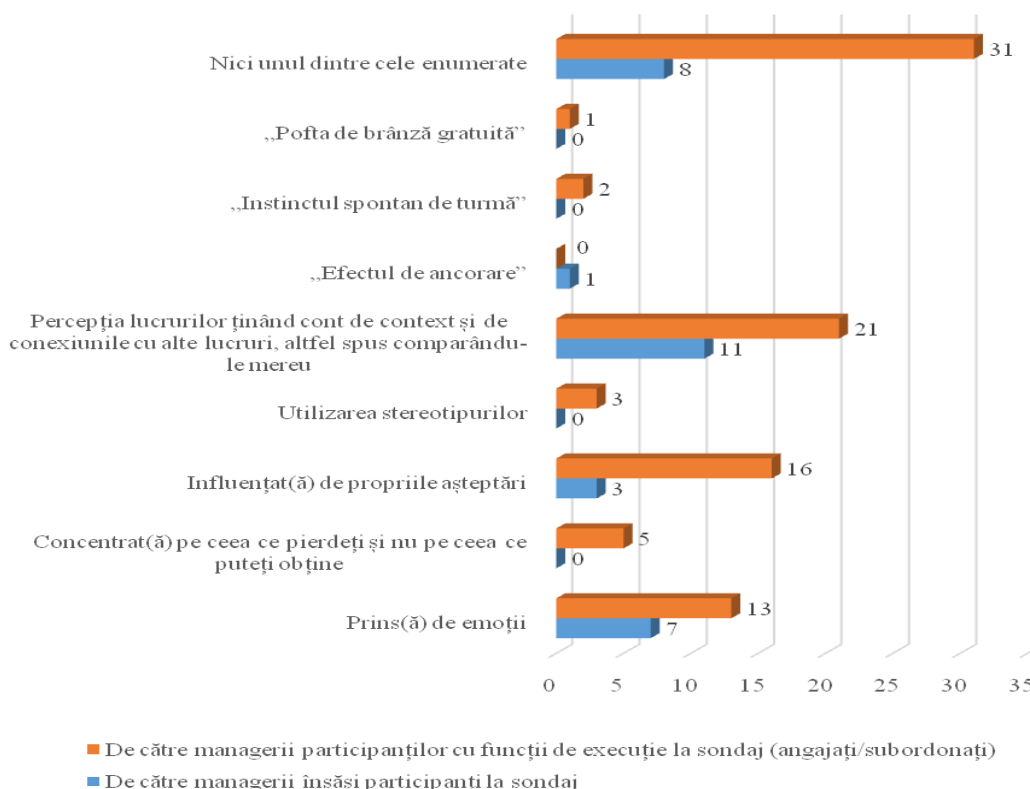
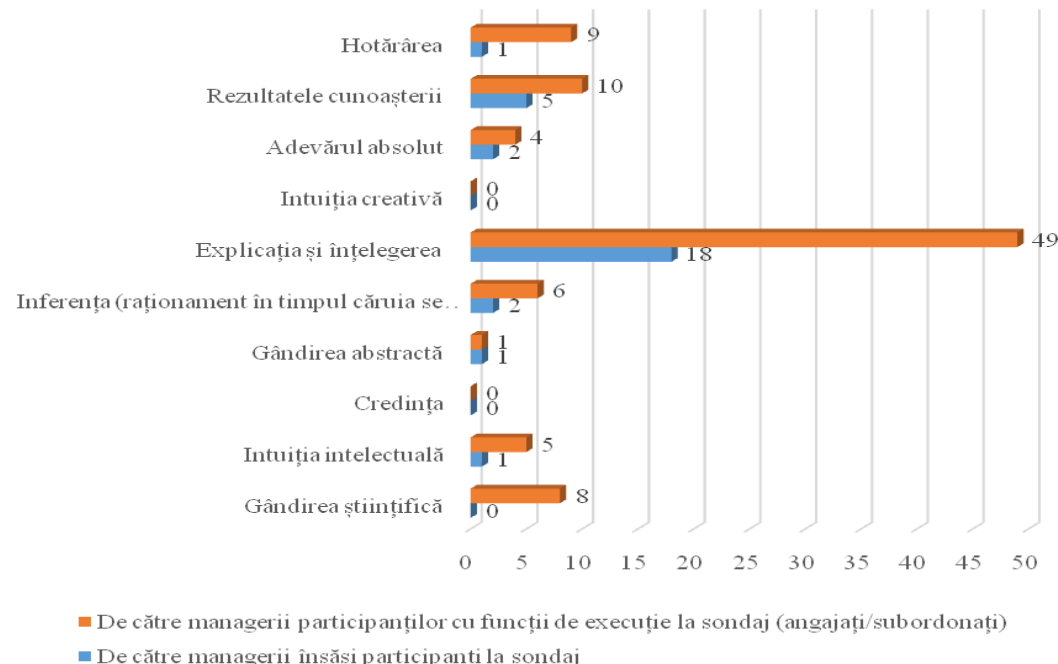


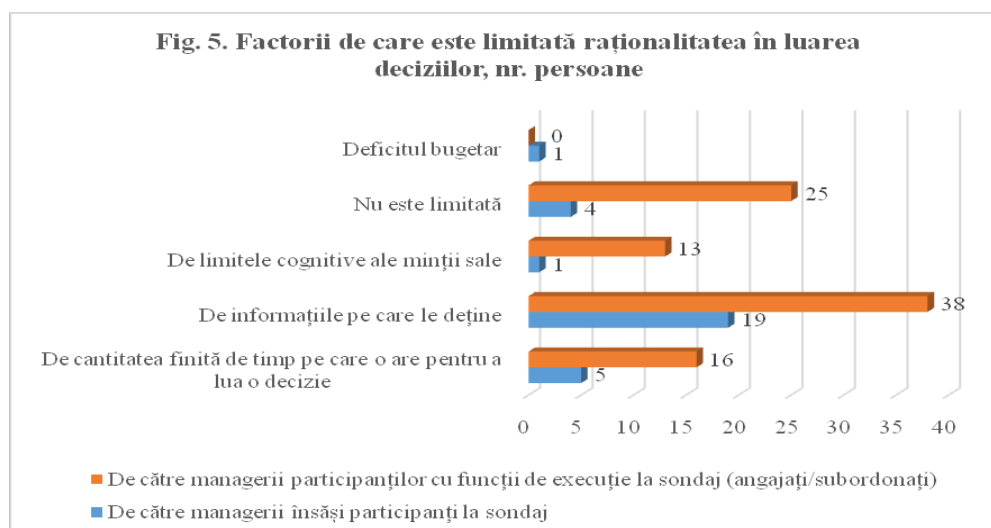
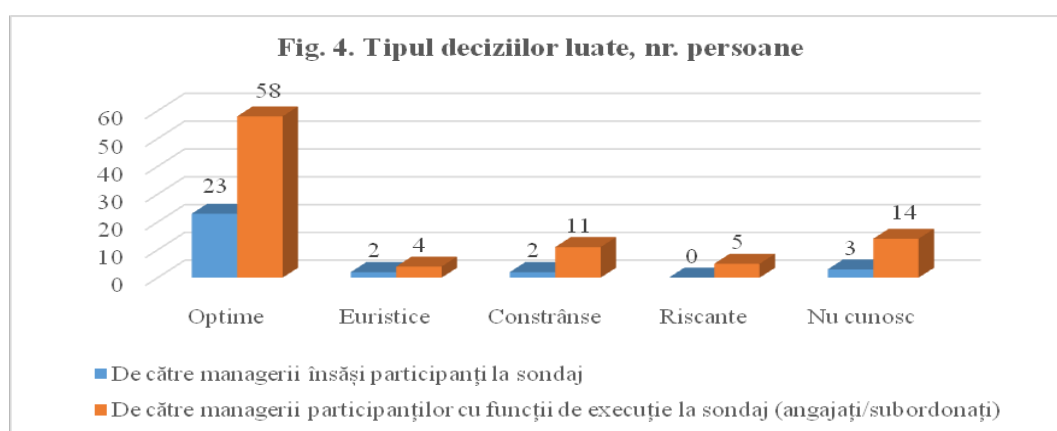
Fig. 2. Caracteristica comportamentului rațional sau irațional care prevalează în acțiunile de luare a deciziilor, nr. persoane



Totuși, la întrebarea despre comportamentul irațional sau ciudat, observat atunci când se ia o decizie, în afară de 26% dintre respondenții manageri și 33% respondenți subalterni, au fost indicate

și caracteristici iraționale, precum: *comparația permanentă a lucrurilor, emoțiile, influența propriilor așteptări, "efectul de ancorare"*² – de către manageri și adăugător la acestea, respondenții subalterni au mai indicat *utilizarea stereotipurilor, concentrarea pe pierderi, "instinctul spontan de turmă"*³ și *"pofa de brânză gratuită"*⁴, fig. 3. O bună parte din respondenți au menționat că în procesul de luare a deciziilor nu a fost observat nici un comportament ciudat sau irațional din cele menționate, ceea ce poate însemna că deciziile sunt bazate doar pe raționalitate.

Deciziile luate de către manageri sunt optime în cazul a 23 dintre ei, în cazul a 2 manageri sunt euristice, 2 manageri au indicat că iau decizii în condiții de constrângere, iar 3 manageri nu cunosc ce fel de decizii iau. Comparativ cu cele ale managerilor din partea subalternilor sunt prezentate răspunsuri, precum că deciziile luate de către conducătorii lor sunt optime – 58 răspunsuri, constrânse – 11, euristice – 4, 5 respondenți indică că deciziile luate de către șefii lor sunt riscante, iar 14 respondenți nu cunosc. Cert este faptul că prevalează acțiunile cu referire la comportamentul rațional și mai puțin cel irațional, fig. 4.

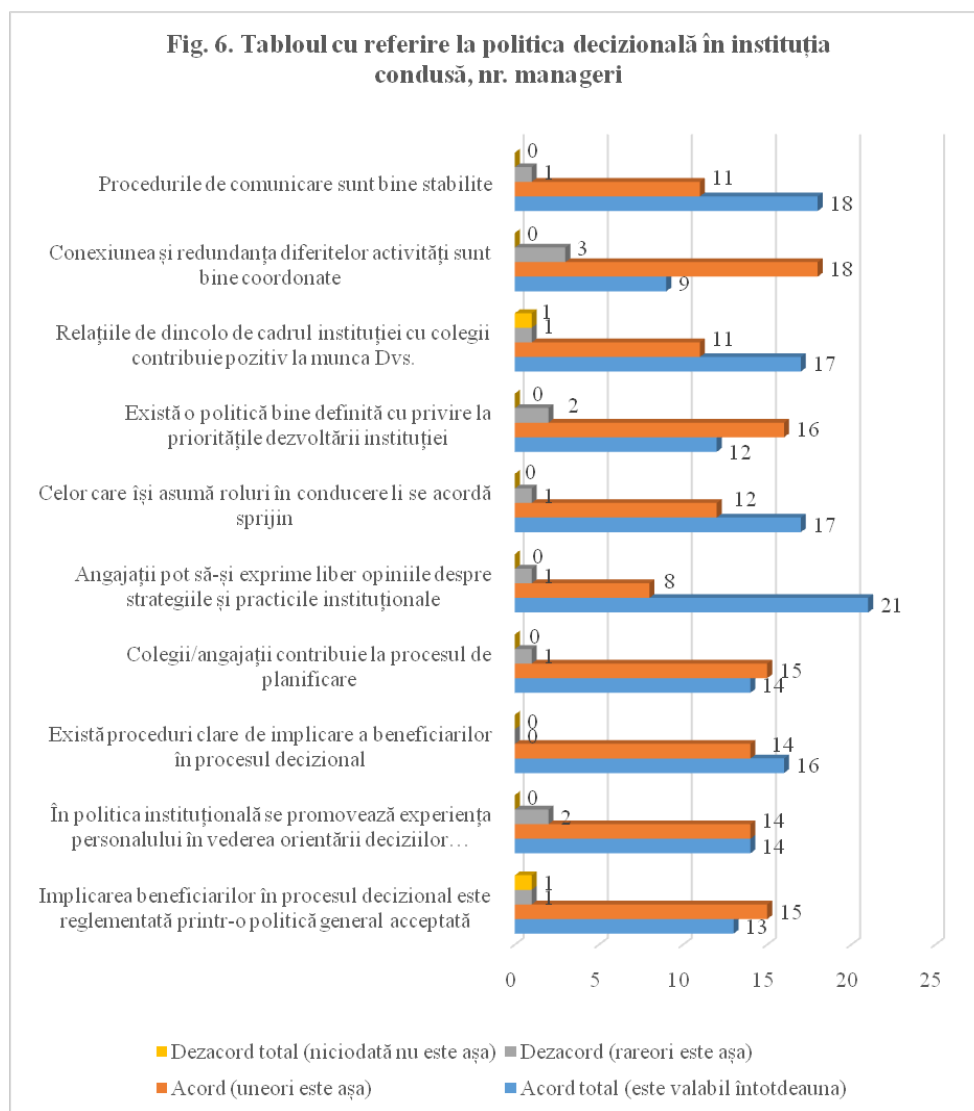


²Tendința de a se agăța inconștient de semnificațiile deja familiare - cu alte cuvinte, „a pune ancore”.

³Esența sa este că o persoană crede că un obiect este bun sau rău, pe baza modului în care l-a perceput anterior sau pe baza experienței anterioare.

⁴Acest lucru se datorează unei alte caracteristici psihologice ale ființei umane - unei persoane îi este frică de pierderi. Când se plătește pentru ceva, apare mereu frica latentă de luare a unei decizii greșite, dar când se primește ceva gratuit, teama de o decizie greșită dispare. Astfel, o mulțime de campanii de marketing de succes profită de pofa oamenilor de brânză gratuită. De ex., se poate oferi livrare gratuită atunci când se cumpără mai multe articole în loc de unul, iar acest lucru funcționează bine chiar dacă nevoia a fost de un singur articol.

Din figura 5, care se refereau la factorii de care este limitată raționalitatea în luarea deciziilor, se constată valori scăzute pentru raționalitatea nelimitată în luarea deciziilor: doar 4 manageri indică că nu sunt limitați în luarea deciziilor, la fel sunt de părere că deciziile luate de către conducătorii lor nu sunt limitate și 25 dintre respondenții subalterni. Cei mai mulți dintre manageri indică faptul că sunt limitați de *informațiile pe care le dețin*, unii indică - *cantitatea finită de timp*, un singur manager este limitat de *cogniția minții proprii* și unul - de *deficitul bugetar*. Cei mai mulți dintre subalterni indică faptul că managerii lor sunt limitați de *informațiile pe care le dețin*.

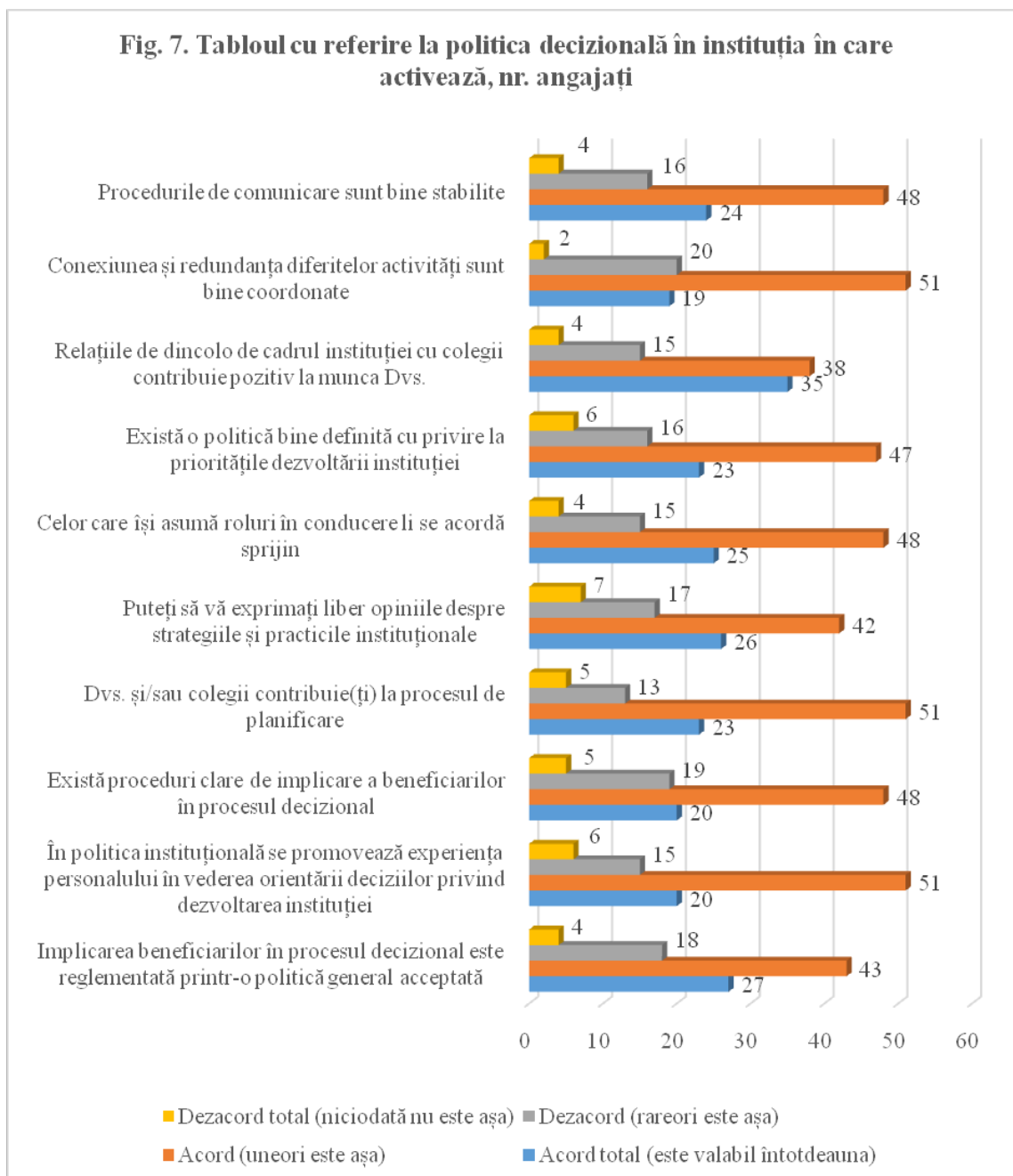


În tabloul cu referire la politica decizională realizată de către managerii participanți la sondaj, printre acțiunile cu valori medii se regăsesc cele ce țin de politica instituțională: *participarea personalului și beneficiarilor în procesul decizional*, *contribuirea personalului la procesul de planificare*. Un grad mai sporit de pregătire manifestă conducătorii față de *Comunicare*, 18 dintre ei indică că *Procedurile de comunicare sunt bine stabilite*, iar 21 dintre managerii intervievați confirmă că *Angajații pot să-și exprime liber opiniile despre strategiile și practicile instituționale*, fig. 6. Însă, ceilalți 9 manageri indică că *Angajații pot să-și exprime liber opiniile despre strategiile și practicile instituționale* uneori sau rareori, ceea ce este Important este faptul că majoritatea managerilor menționează că *Celor ce își asumă roluri în conducere li se acordă sprijin*. Valori mai mici sunt vs de *Buna coordonare a conexiunii și redundanței diferitelor activități*.

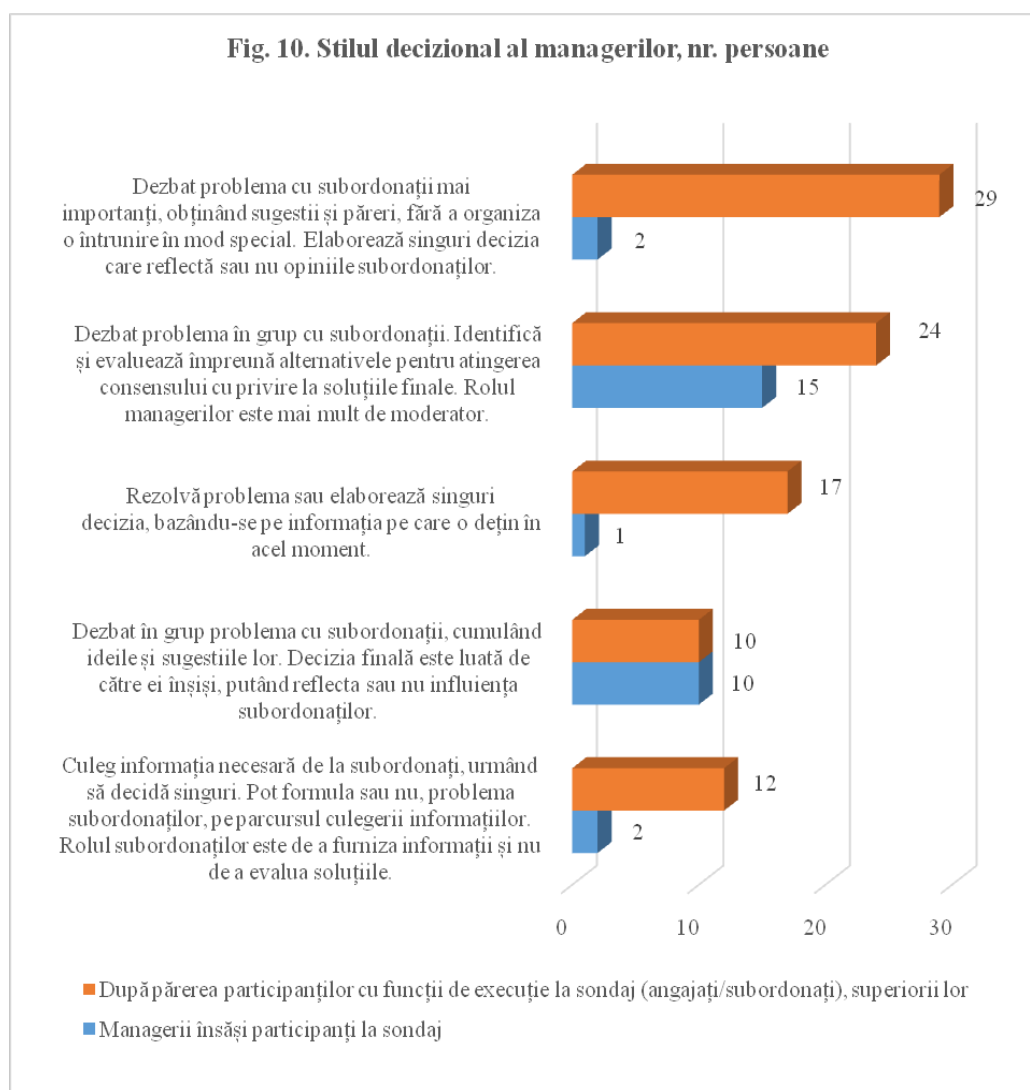
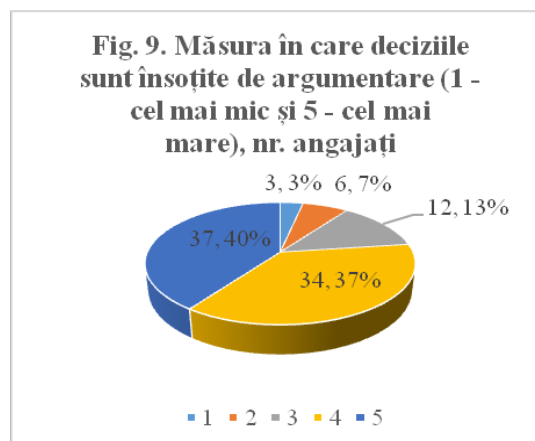
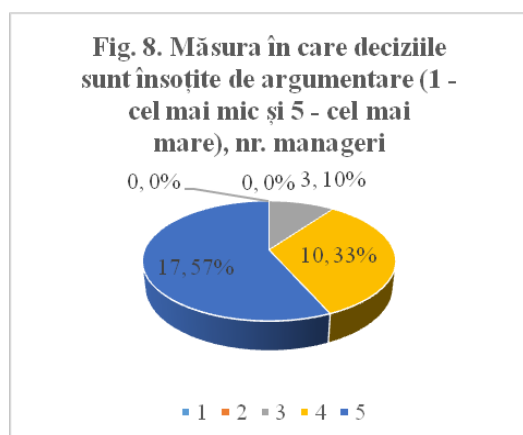
Tabloul cu referire la politica decizională în instituția în care activează respondenții angajați este altul. Aici acțiunile cu referire la *politica decizională*, *participarea personalului și*

beneficiarilor în diferite procese de planificare, comunicare etc. au valori mai scăzute, majoritatea respondenților indică faptul că **uneori este așa** și chiar se constată că în unele instituții **niciodată nu se întâmplă așa** sau **rareori**, fig. 7.

Comparând figurile 8 și 9, constatăm că toți managerii declară că deciziile lor sunt argumentate (57% indică un nivel ridicat, 33% un nivel bun și 10% nivel mediu), iar respondenții subalterni indică contrariul, și anume că nu toate deciziile luate de către managerii din instituțiile în care activează, sunt argumentate (7% indică un nivel scăzut și 3% - foarte scăzut).



Din figura 10 se conturează tabloul cu referire la stilul decizional al managerilor participanți la cercetare, la fel și al managerilor subalternilor participanți la această cercetare. Dacă 50% dintre manageri dezbat problemele în grup cu subordonații, identifică și evaluează împreună alternativele pentru atingerea consensului cu privire la soluțiile finale, rolul lor fiind mai mult de moderator, atunci, majoritatea subalternilor au menționat că superiorii lor elaborează decizii care nu reflectă



întotdeauna și părerile angajaților, expuse în dezbateri sau chiar iau singuri deciziile bazându-se pe informațiile deținute la moment. 6% dintre managerii respondenți și 13% dintre managerii subalternilor respondenți au menționat că *Rolul subordonaților este de a furniza informații și nu de a evalua soluțiile.*

În această ordine de idei, rezum cele expuse la următoarele **constatări:**

- Se atestă o prevalare a caracteristicilor comportamentului rațional asupra celui irațional.
- Se constată un grad mediu de implicare a subordonaților în formularea politicilor de planificare și participare în procesul decizional și un grad mai ridicat de implicare a subordonaților în politica de comunicare și expunere a părerilor proprii.

- Se remarcă un grad scăzut de coordonare eficace a conexiunii și redundanței diferitelor activități în cadrul instituțiilor preuniversitare.
- Se conturează un nivel mediu de implicare a beneficiarilor actului educațional în procesul de luare a deciziilor.
- Se impune o neclaritate cu referire la numărul de ani de activitate în funcție de conducere a unei organizații în special în sectorul public.
- Se constată o fluctuație impunătoare a cadrelor cu funcții de execuție.

3. Concluzii

Astfel, în **concluzie** putem evidenția menținerea unui comportament rațional al managerilor în procesul de luare a deciziilor. Datele oferite de cercetarea realizată pe un eșantion reprezentativ, cu o marjă de eroare ± 2 , adevăratează parțial ipoteza cercetării cu referire la *luarea deciziilor constrânse și/sau euristice* și demonstrează existența unui grad de iraționalitate previzibilă, ce constă în răsturnarea principiilor cândva imuabile cu privire la comportamentele umane.

Există un teren vast de cercetare mai aprofundată cu referire la legătura dintre abilitatea decizională a managerilor și tipul, periodicitatea și nivelul de perfecționare a competențelor profesionale. În rezultatul investigației constatăm că determinantă ar fi clasa de decizii sub certitudine, în care abundența informațiilor duce la o decizie evidentă, astfel putând fi nu cea mai bună decizie probabilistică.

Bibliografie

1. Brezoianu, D., 1991, *Știința administrației*, Editura Universitatea București.
2. Drucker, P., 2007, *Despre decizie și eficacitate*, trad. Editura Meteor, București.
3. Gherguș, A., 2007, *Management general și strategic în educație*-Ghid practic, Editura Polirom, Iași.
4. Jînga, I., 2008, *Managementul învățământului*, Editura A.S.E., București.
5. Joița, E., 1995, *Management școlar. Elemente de tehnologie managerială*, Editura Gheorghe Cârțu Alecsandru, Craiova.
6. Ministerul Educației al Republicii Moldova, *Standarde de competență profesională ale cadrelor manageriale din învățământul general*, aprobate la ședința Consiliul Național pentru Curriculum, proces-verbal nr. 10 din 22 iunie, 2016; prin Ordinul ministrului educației nr. 623 din 28 iunie, 2016.
7. Nicolescu, O., Verboncu, I., 1997, *Management*, Editura Economică, București.
8. Tîrcă A., 2011, *Management educațional* – modul pentru dezvoltarea profesională a cadrelor didactice elaborată în cadrul proiectului Inovație și performanță în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice din mediul urbanal MECT, București.
9. https://koaha.org/wiki/Teoria_della_decisione (accesat 17 sept., 2022).

RESPONSIBILITY IN ADOLESCENTS: PSYCHOLOGICAL STUDIES AND RESEARCH

RESPONSABILITATEA LA ADOLESCENȚI: STUDII ȘI CERCETĂRI PSIHOLOGICE

Mariana BATOG¹

Abstract

Responsibility is a psychological concept that has an essential role for the development of the adolescent's personality, being frequently mentioned today in educational and social policy documents. Training in students of attitudes and skills of responsible behavior is a priority in educational institutions today. The concept of responsibility is often defined as an essential component of prosocial behavior, a behavioral regulator, an indicator of personal maturity, constituting a significant value of personality.

In this article, we conceptualized responsibility in the vision of several specialists in the field of psychology, we highlighted the importance and actuality of this topic for the field of psychology, education and Social Sciences. Thus, we have highlighted some studies and scientific research of responsibility in adolescents, promoted in national and international context. We also pointed out developmental features of this personality ability in adolescents, listed some psychological methods of research on responsibility in adolescents and outlined effective ways of developing responsibility.

Key words: *responsibility, features of responsibility in adolescents, social responsibility, methods of research of responsibility, development of responsibility in adolescents.*

1. Introducere

Responsabilitatea constituie un fenomen cu un bogat conținut psihologic. Responsabilitatea este conceptualizată în domeniul psihologiei frecvent ca fiind o abilitate proiectivă a personalității sau ca o resursă personală în organizarea propriei vieți și activități, în conformitate cu scopurile și valorile personale. Totodată, responsabilitatea este prezentată ca fiind o componentă structurală a maturității personalității, or și ca un mecanism de realizare a trebuinței personale

În articolul *Fenomenologia și scopul funcțional al responsabilității în reglementarea relației personalității cu el însuși și cu societatea* autorii C.B. Бобрышов, Н. Н. Горбатовская (2016) au remarcat că responsabilitatea este o tendință a persoanei de a conștientiza consecințele comportamentului propriu și constituie un mijloc al controlului extern sau intern și un mijloc de reglementare a activității; este o calitate a voinței ce se referă la orientarea moral-valorică a personalității; reprezintă un fundament obiectiv a responsabilității umane față de societate și față de sine, prin care se manifestă legătură reală între societate și personalitate, ce are deseori un caracter contradictoriu [10, p. 12]. Iar, abilitatea individului la alegerea creativă și independentă, autodezvoltare, autodeterminare, intenționare, proactivitate, corelând cu nevoile personale și cerințele mediului, îndeplinind funcții de reglare a comportamentului și echilibrare a altor trăsături de personalitate - reprezintă doar unele dintre caracteristicile termenului psihologic de responsabilitate [3, p. 313].

Este de evidențiat importanța majoră de a forma și dezvolta responsabilitatea la elevi. Responsabilitatea pentru a menține un mod sănătos de viață actualmente este un subiect frecvent

¹ Doctorandă, Universitatea Liberă Internațională din Moldova, cercetător științific, Institutul de Științe ale Educației, Chișinău, Republica Moldova, batog.mariana@gmail.com

pus în discuție cu adolescenții în cadrul școlii și reprezintă o condiție asiguratorie a stării de bine a elevilor.

Astfel, în scopul formării la elevi a atitudinilor și deprinderilor unui comportament responsabil, Ministerul Educației și Cercetării (MEC) a elaborat și promovat *Reperete metodologice privind organizarea activităților de formare la elevi a comportamentului responsabil în caz de situații excepționale și/sau de risc în anul de studii 2021-2022* [7]. În acest context, cadrele didactice vor explora oportunitățile oferite de curricula la numeroase discipline propuse de MEC pentru formarea la elevi a atitudinilor și deprinderilor indispensabile unui comportament responsabil în diferite situații de viață, utilizând seturile didactice și varietatea tehnologiilor educaționale disponibile. De asemenea, remarcăm faptul că formarea atitudinilor și deprinderilor de comportament responsabil în caz de situații excepționale și/sau de risc va fi realizată în clasele I-XII, în cadrul disciplinei *Dezvoltare personală*.

Comportamentul responsabil și independent la adolescenți este abordat de psihologul Diana Ștefăneț, doctor în psihologie, ca fiind componente ale maturizării adolescenților. Maturizarea este un proces care debutează în adolescență și se dezvoltă de-a lungul anilor tinereții adulte [8]. Maturizarea adolescentului are loc treptat și marchează tranziția: de la dependență – la independență; din cel mai simplu set de reacții la influențele externe – la un repertoriu comportamental divers; de la viața fără griji – până la realizarea responsabilității lor pentru evenimente; de la hobby-uri primitive la interese mai complexe etc.

Asumarea responsabilității față de propria persoană, acceptarea necondiționată a propriei persoane și permanenta dorință de îmbunătățire, încrederea în sine sunt reflectate în varii studii psihologice ca fiind aspecte ale maturității. Maturitatea psihologică a unei persoane include capacitatea de a stabili contacte sociale productive, de a percepe în mod adecvat realitatea și cei din jurul lor. În plus, maturitatea psihologică a unei persoane se bazează pe independență pentru a răspunde nevoilor de bază necesare, precum și pe responsabilitatea pentru viața și acțiunile sale [8].

De asemenea, este de menționat că responsabilitatea personală pentru deciziile luate este o caracteristică psihologică sau trăsătură după care putem aprecia prezența maturității la adolescenți, alături de alte trăsături cum ar fi: autenticitate, acceptarea simțurilor, dezvoltarea cunoașterii de sine, rezistența la incertitudine/ frustrări, prezența empatiei etc.

2. Studii și cercetări

Datele unui studiu sociologic (2018) pe un grup de 34 de părinți de adolescenți din mediul urban și rural din Republica Moldova, evidențiază faptul că adolescența este asociată de părinți în primul rând cu „frică/teamă”, „probleme”, majoritatea fiind îngrijorați de riscurile asociate comportamentului adolescenților. Asocierile pozitive se referă la „modern”, „frumusețe”, „responsabilitate”, „dezvoltare” [9, p. 21]. Mai mulți părinți au recunoscut faptul că nu știu cum să găsească echilibru între oferirea libertății pentru ca copii lor adolescenți să fie creativi, să învețe să-și asume responsabilități și stabilirea limitelor, astfel ca să asigure o dezvoltare echilibrată a copiilor, dar și să-i protejeze de potențiale riscuri [9, p. 7]. De asemenea, studiu a constatat că unii părinți confundă implicarea în luarea deciziilor cu responsabilitățile adolescenților. Întrebați cum sunt implicați copiii lor în luarea deciziilor, părinții încep a vorbi despre responsabilitățile pe care le au adolescenții în gospodărie.

E. Nicolaescu și Ig. Racu în articolul științific *„Evaluarea delincvenței la adolescenți”* [5], prezintă date experimentale privind dezvoltarea personalității adolescenților delincvenți, inclusiv și date ce prezintă unele caracteristici ale responsabilității la această categorie de subiecți. Cercetarea dată a fost realizată pe un eșantion de 210 adolescenți din Județul Ilfov, cu vârste cuprinse între 14-17 ani. Astfel, sunt prezentate rezultatele investigației prin intermediul modelului Hartși Hare (1994). Testul PCL – recunoscut ca și *Psychopathy Checklist*, fie *Psychopathy Checklist – Revised*, furnizează un stil dimensional, ce reprezintă gradul în care o anumită persoană se potrivește sau nu prototipului de personalitate cu pattern delincvent. Este o scală compusă din 20 de itemi pentru

evaluarea personalității deviate cu aplicabile în domeniul clinic, domeniul medico-legal și cel de cercetare.

Astfel, în cadrul experimentului constatativ au fost evidențiate unele probleme în manifestarea responsabilității la adolescenții delincvenți, printre care menționăm:

- ❖ Eșec în acceptarea responsabilității pentru propriile acțiuni.
- ❖ Lipsa unor scopuri realiste.
- ❖ Impulsivitate și iresponsabilitate.
- ❖ Încălcarea promisiunilor și angajamentelor.
- ❖ Control comportamental scăzut.
- ❖ Indiferență etc.

Cercetările psihologice realizate în Rusia reliefează faptul că în ultima perioadă a crescut interesul pentru cercetarea **problemei responsabilității sociale** a personalității implicate în diverse domenii de activitate [11, p. 141]. Cercetătorii prezintă specificul studiului responsabilității sociale prin prisma următoarelor abordări metodologice: *sistem-structurat, sistemic, bazat pe activitate, axiologic, subiectiv*. Astfel, s-a constatat că responsabilitatea socială este un element al structurii sociale a individului și integrează componente sociale și psihologice. Structura responsabilității sociale este influențată de politica socială a statului, societatea civilă și microgrupurile sociale. De asemenea, se remarcă faptul că este necesar nu numai să se dezvolte responsabilitatea socială a individului, ci și să se stimuleze formarea unui spațiu de responsabilitate socială.

Responsabilitatea socială la adolescenți este într-o relație de interdependență cu anumite categorii psihologice cum ar fi: adaptarea socială, comportamentul prosocial, competențele sociale. Psihologul român D. Murariu abordează responsabilitatea în plan social la adolescenți, în cadrul unei cercetări complexe ce se referă la unele aspecte a fenomenului adaptării sociale. Astfel, responsabilitatea socială este atribuită ca fiind o componentă a conduitei prosociale. Responsabilitatea în planul social cuprinde: interesul pentru a oferi celorlalți ajutor, sprijin, respect, valorizarea normelor sociale [4, p. 51]. Studiile au confirmat faptul că dezvoltarea orientării prosociale, duce implicit și la creșterea nivelului competențelor sociale, iar dezvoltarea competențelor sociale, crește și orientarea prosocială [4, p. 69].

Datele unei cercetări vizând responsabilitatea, realizate pe un grup de adolescenți din Chișinău [3, p.314] au permis determinarea unor bariere, probleme pe care le întâmpină adolescenții în dezvoltarea responsabilității personale cu referire la activitățile de învățare. Astfel, printre barierele menționate de adolescenți se regăsesc următoarele:

- frica de eșec,
- părerile altor persoane,
- grijile și unele probleme devastatoare,
- grija excesivă a părinților împiedică manifestarea responsabilității și independenței,
- informațiile și problemele complicate, care sunt inutile,
- profesorii,
- lenea,
- problemele, diverse.

Printre problemele menționate de adolescenți în acest context sunt: cum să depășească dificultățile; să cunoască tehnici ale comunicării eficiente; probleme de integrare în societate, colectiv; soluționarea problemelor personale; probleme ce țin de cercul de prieteni; probleme caracteristice vârstei adolescenței; cum să formeze o familie reușită etc.

Cercetarea particularităților responsabilității la adolescenți se poate realiza prin multiple instrumente psihologice ce pot fi administrate în scopul studierii nivelului de responsabilitate, a tipologiilor responsabilității, a unor factori, caracteristici ale responsabilității pe care le vom descrie în cele ce urmează.

Testul „Cât de responsabil sunteți?”, autor prof. **Larisa Stog** își propune să determine unele caracteristici ale responsabilității sociale ale personalității [2, p. 111]. Acest instrument

psihologic cuprinde 12 itemi și presupune 7 variante de răspuns pentru fiecare item (sunt absolut de acord; de obicei sunt de acord, deși uneori se întâmplă și altfel; sunt indecis, dar înclin spre a fi de acord; nu mă pot decide; sunt indecis, dar înclin spre a nu fi de acord; de obicei nu sunt de acord, deși uneori se întâmplă și așa; nu sunt nici într-un caz de acord). Rezultatul obținut prin suma punctajului acumulat la toate enunțurile, va determina trei nivele a responsabilității: scăzut, mediu și ridicat. Persoanei responsabile i se atribuie astfel de calități cum ar fi: respectarea normelor de conviețuire socială, interesul pentru situația celorlalți, sentimentul datoriei, ducerea lucrurilor la bun sfârșit.

Chestionarul lui J. B. Rotter (*Locus of control*) își propune scopul de stabilire a locusului de control subiectiv extern sau intern al personalității. Locus controlul reprezintă o calitate de personalitate ce caracterizează conștiința de sine integrală, ce realizează legătura între sentimentul de responsabilitate, motivarea pentru activitate și retrăirea „Eu-lui” [6, p. 56]. Chestionarul determină nivelul responsabilității personale în mai multe sfere ale vieții (relații interpersonale în familie, la serviciu, realizări, insuccese, starea de sănătate) sau responsabilitatea pentru faptele sale și viața sa în ansamblu. În sursele psihologice, această metodă mai este numită „*Metoda de diagnosticarea a nivelului controlului subiectiv*” după J. B. Rotter. Chestionarul conține 44 itemi utilizând o grilă specială de apreciere a rezultatelor. Indicele înalt la scală controlului subiectiv corespunde nivelului înalt al controlului subiectiv privind orice situație importantă. Astfel de subiecți consideră că majoritatea evenimentelor importante din viața lor au fost rezultatul acțiunilor personale și că ei pot dirija cu ele. Indicele redus la această scală corespunde nivelului scăzut al controlului subiectiv. Astfel de subiecți nu găsesc legături între acțiunile sale și evenimentele importante pentru ei, se consideră inapți, incapabili de a controla desfășurarea lor. Rezultatele obținute se calculează conform unei grile speciale [6, p. 57].

Scala Responsabilității din „*Proba E-W*”, autori H. Eysenck și G. Wilson [1, p. 179]. – vezi testul de personalitate - investighează și evaluează câteva din trăsăturile importante ale personalității umane și anume 7 dimensiuni ale personalității, grupate în 7 scale, ce conțin în ansamblu 210 itemi. Fiecare scală separată are 30 de întrebări. Scala VII – *Responsabilitatea* cuprinde itemii de la cifra 181 până la 210, iar noi vom selecta itemii respectivi. La fiecare întrebare se poate răspunde cu DA sau NU în fișa de răspunsuri. Proba nu are limită de timp. Astfel, putem determina nivelul de responsabilitate a unei persoanei.

Chestionarul diagnosticării responsabilității personale (I. A. Kocearin) este utilizat în scopul determinării a varii tipologii ale comportamentului responsabil [2, p. 105]. Această metodă are forma unui chestionar, care constituie 5 scale și cuprinde în ansamblu 67 de itemi. Itemii chestionarului reflectă componenta cognitivă, emoțională și comportamentală a responsabilității, implică multiple sfere vitale de manifestare a responsabilității, cum ar fi: familia, școala, sănătatea, relațiile interpersonale. Fiecare scală a chestionarului conține itemi ce corespund unui anumit tip al responsabilității: *principialitate, autoafirmare, normativitate, etică, autojertfire*.

Scala responsabilității sociale din Inventarul Dimensiunilor Adaptării Sociale (I.D.A.S.), elaborat de D. Murariu [4] – măsoară nivelul adaptării sociale la adolescenți prin însumarea punctajelor obținute la două scale:

- o scală măsoară orientarea prosocială (inclusiv o dimensiune ce măsoară responsabilitatea socială);
- o scală este axată pe identificarea comportamentelor antisociale și agresive.

Chestionarul de Atitudini și Comportamente în Situații Sociale (CACSS) adaptat după M. Roco [apud 4, p. 61] prezintă un instrument de măsurarea competențelor sociale, structurat pe zece dimensiuni, iar una din acestea este *responsabilitatea în situațiile sociale*.

Chestionarul de determinare a responsabilității și independenței în cadrul învățării pe tot parcursul vieții (elaborat Batog M) este expus în complexul metodologic „*Dimensiuni psihologice ale personalității în învățarea pe tot parcursul vieții*” [2, p. 113]. Chestionarul conține 14 întrebări de tip mixt ce se referă la înțelegerea acestor concepte psihologice de către subiecții ce participă la investigație, factorii și condițiile de manifestare a acestor abilități psihosociale, barierele

întâmpinate și resursele disponibile, nevoia de asistență psihologică pentru dezvoltarea acestor abilități de personalitate.

Programele de intervenție psihologică constituie o modalitate eficientă în activitatea cu adolescenții pentru a dezvolta unele calități de personalitate constructive sau abilități prosoziale prin activarea resurselor personale, a stilului de coping și a simțului moral, ca urmare a participării la grupul de intervenție psihologică.

3. Concluzii

Psihologii practicieni sugerează că pentru dezvoltarea responsabilității la adolescenți este necesar să urmărim unele recomandări psihologice, cum ar fi:

- ✓ susținerea și încurajarea manifestării independenței în comportamentul adolescenților;
- ✓ evitarea hipertutelării din partea părinților și impunerea scopurilor și viziunilor proprii;
- ✓ evitarea comparărilor adolescentului cu alți colegi sau cu sine în trecut;
- ✓ accentuarea drepturilor sale prin realizarea unor obligațiuni și pregătirea copilului pentru viață și confruntarea cu problemele vieții;
- ✓ părinții e necesar să demonstreze adolescenților prin exemplu personal căile și mijloace de soluționare a problemelor, în loc să soluționeze problemele în locul lor, astfel contribuind la dezvoltarea responsabilității [12];
- ✓ demonstrarea unui comportament responsabil în fiecare zi de către părinți și realizarea promisiunilor făcute, de asemenea constituie un model pentru formarea unui comportament responsabil la adolescenți;
- ✓ voluntariatul este o cauză care poate face un adolescent să se simtă mai responsabil, să îl încurajeze în manifestarea comportamentelor responsabile.

În cele din urmă, menționăm: Responsabilitatea constituie una dintre cele mai semnificative constructe ale personalității în mod general, și în mod particular a personalității adolescenților ce contribuie la conectarea cu ceilalți, la manifestarea unei conduite prosoziale, la adaptarea socială, iar modalitățile psihologice de dezvoltare a responsabilității adolescenților favorizează dezvoltarea lor personală și înlesnește învățarea eficientă în instituțiile educaționale. Este de menționat în acest context citatul lui John C. Maxwell: *Dacă nu îți asumi dezvoltarea ca fiind responsabilitatea ta, atunci aceasta nu se va întâmpla niciodată* [apud 2, p. 94].

Bibliografie

1. Aradăvoaice, Gh., Popescu, Ș. (2000). *Teste psihologice de autoevaluare*. Filipeștii de Târg: ed. „Antet”, 152 p. ISBN 973-9241-82-4.
2. Batog, M. (2018). *Dimensiuni psihologice ale personalității în învățarea pe tot parcursul vieții*. Complex metodologic. Chișinău: tipografia „Lyceum”, F.E.-P., Tipografia Centrală”, IȘE, 136 p. ISBN 978-9975-3285-1-7.
3. Batog, M. (2020). Resurse psihosociale de dezvoltare a responsabilității adolescenților. În: *Relevanța și calitatea formării universitare: competențe pentru prezent și viitor*. Materialele Conferinței științifice internaționale, 9 octombrie 2020, consacrată celor 75 de ani de la fondarea Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți. Vol.2. Com. șt.: N. Gașitoi [et al.]; col. red.: V. Pritcan [et al.]. Bălți: US „Alec Russo” din Bălți, pp.312-316. ISBN 98-9975-50-256-6.
4. Murariu, D. (2016). *Impactul psihodinamicii neurocerebrale asupra adaptării sociale a adolescenților*. Teză de doctor în psihologie. Chișinău, 2016, 223 p.
5. Nicolaescu, E., Racu, Ig. (2021). Evaluarea delincvenței la adolescenți. În: *Revista Psihologie. Pedagogie Specială. Asistență socială*, nr.1(62), pp.3-14. e ISSN: 18574432, p-ISSN: 18570224.

6. Puzur, E. (2016). *Adaptarea psihosocială a studenților anului I din instituțiile de învățământ superior*. Teză de doctor în psihologie. Coord. N. Bucun, dr. hab. psihologie. Chișinău, 178 p.
7. *Repere metodologice privind organizarea activităților de formare la elevi a comportamentului responsabil în caz de situații excepționale și/sau de risc în anul de studii 2021-2022*. (2021). Ministerul Educației și Cercetării. [citat 13.09.2022]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/27_repere_formarecomportament_responsabil_securitate_2021-2022_final.pdf (accesat 23 sept. 2022)
8. Ștefăneț, D. (2020). *Adolescența și drumul spre maturitate*. [citat 11.09.2022]. Disponibil: <https://centrupozitiv.md/adolescenta-si-drumul-spre-maturitate/>(accesat 23 sept. 2022)
9. Vlădicescu, N. (2018). *Studiu sociologic calitativ. Nevoile părinților de adolescenți în comunicarea, educarea și disciplinarea acestora*. Chișinău, CNPAC, CBSA, 26 p. [citat 13.09.2022]. Disponibil: https://www.cnpac.md/wp-content/uploads/2020/07/STUDIU_Nevoile-parintilor-de-adolescenti.pdf (accesat 23 sept. 2022)
10. Бобрышов, С.В., Горбатовская, Н.Н. (2016). Феноменология и функциональное предназначение ответственности по регулированию взаимоотношений личности с самой собой и обществом. В: *Известия Волгоградского Государственного Педагогического Университета*. № 6, с.10-15. ISSN: 1815-9044.
11. Саенко, Л.А., Зритнева, Е.И. (2016). Методологические подходы к изучению социальной ответственности личности. В: *Историческая и социально-образовательная мысль*. Часть 2. Том 8 №5/2, с.141-145. ISSN 2075-9908.
12. Петрусенко, Е. (2021). *Формирование ответственности у подростков: советы психолога*. [citat 29.08.2022]. Disponibil: <https://externat.foxford.ru/polezno-znat/responsibility> (accesat 23 sept. 2022)

FANTASY FOR TRUMPET AND PIANO IN D MAJOR BY JEREMIAH CLARKE

FANTEZIA PENTRU TROMPETĂ ȘI PIAN ÎN RE MAJOR DE JEREMIAH CLARKE

Iulian HOREZ¹

Abstract

English composer and organist, Jeremiah Clarke (1674-1707) was the leader of the generation of composers after Purcell. He is famous for his compositions for the church, but he also composed some works intended for other genres; he composed the well-known Trumpet Voluntary, his most famous work. We will present a musicological analysis of the Fantasia for trumpet and piano in D major, a reference work.

Key words: musical instruments, instrumental creation, genres, forms, baroque

JEL: I230

I. Introducere

Compozitor englez și organist, *Jeremiah Clarke* (1674-1707) a fost liderul generației de compozitori de după Purcell. Este renumit pentru compozițiile sale pentru biserică, dar a compus și câteva lucrări destinate altor genuri; a compus binecunoscuta *Trumpet Voluntary*, cea mai renumită lucrare a sa. Nu se știe nimic despre originile compozitorului. Prima informație despre cariera lui Clarke este aceea că a fost corist la “Royal Chapel” în timpul încoronării lui James II în anul 1685.

Prima sa slujbă este aceea de organist la “Winchester College” în 1692 până în 1695. În 1699 este numit vicar-coral al Catedralei Sf. Paul din Londra. Predecesorul său, Isaac Blackwell, a lucrat tot ca organist și a fost evidentă capacitatea pe care Clarke o avea primind cheile de la orga Catedralei cu cel puțin trei luni înainte de numirea sa. În noiembrie 1703 a fost desemnat maestru al corului din Blow, deși nu este oficial confirmat până în ianuarie 1704. În această perioadă, Clarke și elevii săi au primit titlu de „Gentlemen- extraordinary” a Capelei Regale, compozitorul devenind organist al acestei capele în 1704. Toate informațiile arată că Clarke a decedat la 1 decembrie 1707.

Clarke a compus muzică pentru biserică, ode, muzică pentru teatru, lucrări pentru hapsicord și lucrări instrumentale. Dintre lucrările religioase, câteva dintre ele surprind importante evenimente ale timpului: *Praise the Lord*, *O Jerusalem* pentru încoronarea Reginei Ana (1702), *I will love thee, O Lord my strength* pentru învingerea Armatei Franceze la Tirllemont în 1705, *The Lord is my strength* pentru Victoria de la Ramillies (1706) etc. Odele sale nu au marcat doar anumite evenimente ci și o multitudine de ocazii: *Come, come along for a dance and a song* în memoria lui Henry Purcell (1696).

Lucrarea conține o bună tratare a unei muzici expresive. Mai târziu, compune o lucrare originală instrumentală pentru trompetă și tobe, clavicord și viori numită *Despărțirea lui Purcell*. În primăvara lui 1696 compune *Now Albion, raise thy drooping head*, odă în cinstea Regelui. În următorul an scrie *Sărbătoarea lui Alexander*, lucrare care nu va supraviețui trecerii timpului.

Dintre lucrările sale destinate Teatrului Regal se numără opera *The Island Princess* scrisă în colaborare cu Richard Leveridge și Daniel Purcell (1699). În 1711 publică un

¹ Conf. univ. dr. Hab., Universitatea Națională de Arte „George Enescu”, Iași, România, horez.iulian@yahoo.com

volum de lucrări pentru hapsicord. *Trumpet voluntary*, lucrarea care l-a făcut cunoscut și care a dăinuit trecerii anilor, își câștigă popularitatea prin aranjamentul deosebit pentru trompetă, orgă și tobe. După spusele lui Philip Hayes, al cărui tată a studiat cu William Hine (un student al lui Clarke), Clarke era predispus spre temperamentul melancolic. Totuși, aceasta nu s-a reflectat în muzica sa care era melodioasă și plăcută.

2. Fantezia pentru trompetă și pian în Re major – analiză muzicologică

Fantezia pentru trompetă și pian în Re major are formă de *Rondo* monotematic (A B A C A), având o structură ciclică. Frazele sunt alcătuite fiecare din 8 măsuri, toate în tonalitatea *Re major*, diferențiindu-se refrenul de strofe pe plan dinamic. Refrenul – A (ms. 1-8), *Marcia*, *ff*, aduce în prim plan o linie melodică cantabilă la trompetă, acompaniată omofon de către pian. Înlănțuirile acordice, adesea completate de note de pasaj sau schimb, evidențiază relația tonică-dominantă (uneori treapta V este înlocuită de treapta VII) astfel:

Ex. 1 (ms. 1-4):

Harmonic progression: I V6 5/3 I V I VII6I VII6I 6 V2

Semicadența (ms. 4) va fi urmată în măsura 5 de treapta I, conform regulilor de armonie specifice timpurilor. Măsurile 5-6 sunt indentice cu primele două măsuri ale refrenului. Discursul muzical continua cu cadența perfectă compusă care încheie linia melodică a refrenului.

Ex. 2 (ms. 5-8):

Harmonic progression: I6 IV V I V I

Prima strofă – B (ms. 9-16), *meno f*, ne prezintă o linie melodică ușor asemănătoare refrenului. Totuși, avem o foarte scurtă inflexiune modulatorie spre tonalitatea dominantei, *La major*, prin prezența lui *sol diez* în urcare, dar revenirea sa în coborâre în forma naturală. Spre deosebire de refren, în strofa B nu avem semicadență pe treapta V ci doar o pedală pe funcția tonicii (ms. 11-12).

Ex. 3 (ms. 9-12):

Harmonic progression: I6 IV V I V I

Ca și în refren, măsurile 13-14 sunt identice cu primele două măsuri ale începutului strofei. Cadența pe treapta V de pe primul timp al ultimei măsuri (ms. 16) va fi urmată de funcția tonicii din reluarea refrenului.

Ex. 4 (ms. 13-16):



Urmează din nou prezentarea refrenului A, în nuanța de *ff* (ms. 17-24). A doua strofă – C (ms. 25-32) aduce o nouă temă muzicală, diferită de cele anterioare. Prima măsură a strofei va fi dezvoltată progresiv în următoarele 3 măsuri, la acompaniamentul pianului, oprindu-se în semicadență pe dominantă (ms. 28):

Ex. 5 (ms. 25-28):



Motivului ritmico-melodic pe tonică i se răspunde în măsura 29 cu dominantă. Modul de construcție al discursului muzical este asemănător măsurilor anterioare. Ca și la finalul primei strofe, se cadențează pe treapta a V-a (ms. 32), apoi, printr-un mers de pasaj se rezolvă armonia la treapta I din începutul refrenului.

Ex. 6 (ms. 29-32):



Lucrarea se încheie cu o ultimă expunere a refrenului (ms. 33-40), dând un caracter ciclic muzicii pe care Clarke a scris-o cu atâta talent.

Ex: 7 Rondo.

A	B	A	C	A
Re	~ La ~ Re		~ La	~ Re
(8 ms.)	(8 ms.)	(8 ms.)	(8 ms.)	(8 ms.)
ms. 1-8	ms. 9-16	ms. 17-24	ms. 25-32	ms. 33-40

Fantezia pentru trompetă și pian în Re major de Jeremiah Clarke este deosebită prin simplitatea și simetria frazelor muzicale. Forma de Rondo monopartit este cât se poate de transparentă. Modulațiile de pe parcursul lucrării vor fi doar la tonalitatea dominantă, *La major*, modulații care vor fi rezolvate mereu la reluarea refrenului în *Re major*. Deși de scurtă întindere, lucrarea este deosebită prin simplitatea tematică și prin cursivitatea discursului muzical.

3. Elemente de stilistică interpretativă

Fantezia pentru trompetă și orgă de Jeremiah Clarke este o lucrare foarte cunoscută publicului larg, fiind foarte des prezentă în momentele de deschidere a diferitelor evenimente muzicale. Caracterul ei festiv ce reiese din linia melodică solistică a impus-o pe întreg mapamondul. Lucrarea este scrisă în varianta ei originală în tonalitatea *Mi major* (cu trompetă în *si b*), dar execuția ei cu o trompetă *piccolo* în *la* oferă o mult mai mare strălucire pasajelor sonore, liniei melodice solistice, scăpând în același timp și de problemele unor note false, care ar fi fost generate automat într-o interpretare cu trompetă în *si b*.

Execuția piesei cu o trompetă în *si b* presupune folosirea gamei *Mi major* care, cu cei patru diezi la cheie pune probleme de acordaj (*sol#* din octava a doua este puțin mai sus ca acordaj la toate trompetele), cât și probleme de stabilitate sonoră a notelor (ca înălțime), nesiguranță în atac, cât și un efort fizic mult mai mare. Cu trompetă *piccolo* în *la* efortul fizic este mult mai redus, stabilitatea pe note este mult mai mare, problemele de acordaj (de relații între note) dispar aproape în întregime.

Tempo-ul de *Marcia* cât și fraza muzicală compusă din 8 măsuri nu permite nici o respirație pe tot parcursul ei, ceea ce obligă solistul la o respirație diafragmală foarte bine pusă la punct, cât și un volum de aer foarte mare. Piesa ridică probleme de rezistență fiind scrisă în registrul acut al trompetei. Astfel, problemele deosebite existente în această piesă sunt, în principal, cele de susținere a frazei, cât și cele de menținere a presiunii abdominale la nivelul optim, întrucât durata frazei de 14'-16' solicită foarte mult mușchii diafragmali.

Ex. 8



O problemă ce apare pe parcursul acestei lucrări este cea a respirației, și anume unde se vor efectua respirațiile. Linia melodică de 8 măsuri și tempo-ul *Marcia* nu permite nici o respirație pe parcursul ei. O variantă ar fi o respirație după prima pătrime din cea de-a patra măsură, dar acest lucru ar însemna scurtarea ca valoare a primei pătrimi, fără a ieși din tempo. Acest artificiu este foarte practicat de mulți trompetiști și este greu sesizabil de către public. În următoarea frază de opt măsuri apare aceeași problemă de respirație. Oricât de profundă ar fi respirația, volumul de aer este la limită când se ajunge la sfârșitul frazei și astfel duce la o interpretare nesusținută.

Ex. 9





De asemenea, trebuie ținut cont și de faptul că linia melodică din această frază este în registrul acut al trompetei. Foarte puțini sunt cei care pot duce până la capăt această frază de opt măsuri, în tempo-ul indicat de compozitor, dintr-o singură respirație. Acest lucru ține de profunzimea respirației abdominale, cât și de dezvoltarea fizică a trompetistului. Și în acest caz se poate reface volumul de aer printr-o respirație foarte scurtă și rapidă, la mijlocul frazei, dar fără a întârzia atacul primei note din cea de-a doua jumătate a frazei muzicale. Un mic moment de relaxare pentru solist poate fi considerat cea de-a patra frază a discursului muzical, scrisă în registrul mediu al trompetei.

Ex. 10



Dacă în epoca anterioară trilurile au apărut din necesitatea sublinierii unui sunet, acum ea devine element al construcției frazei muzicale. Din acest punct de vedere melodia barocă este cea mai melismatică melodie, atât ca dimensiuni – uneori foarte mari cât și ca sinuozități. Ornamentele ca *apogiatura*, *mordentul* și *trilul* se vor executa riguros măsurat.

Ex. 11



4. Concluzii

În această *Fantezie pentru trompetă și pian* de Jeremiah Clarke, problema primordială ridicată solistului este cea de susținere a coloanei de aer pe duratele lungi ale frazelor muzicale în tempo-ul indicat de către compozitor. Frazarea se poate realiza printr-o respirație diafragmală profundă și rapidă. Este necesară și o rezistență foarte mare în registrul acut al trompetei. Această piesă este o lucrare în care trompeta poate străluci în deplinătatea sonorității sale.

Bibliografie

1. Bughici, D., (1978), *Dicționar de forme și genuri muzicale*, București, Editura Muzicală.
2. Kersalé, P., (2003), *Musiques traditionnelles du monde: communiquer ici, là-bas et au delà...*, Lugdivine, Lyon.
3. Teodorescu-Ciocănea, L., (2005), *Tratat de forme și analize muzicale*, Editura Muzicală, București.
4. Vignal, M., (1999), *Dictionnaire de la musique*, Edition Larousse-Bordas.
5. xxx *New Grove Dictionary of Music* (HTML) \ New Grove Dictionary of Music Version https://books.google.ro/books/about/The_New_Grove_Dictionary_of_Music_and_Mu.html?id=814YAAAIAAJ&redir_esc=y

QUALITY OF TERTIARY EDUCATION IN THE REPUBLIC OF MOLDOVA IN THE CONTEXT OF DECISION THEORY¹

CALITATEA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI UNIVERSITAR DIN REPUBLICA MOLDOVA ÎN CONTEXTUL TEORIEI DECIZIILOR

Lucia CEPRAGA²

Lica ERHAN³

Rodica CRUDU⁴

Abstract

University education is a critical component of human development worldwide. The quality of university education is therefore essential for the progress of a society.

The constraints faced by university education today are caused by a multitude of factors such as the drastic reduction in the number of students, as a result of the demographic decline and the migration of the young population, or the growing discrepancy between the volume of expenses per student and tuition fees.

At the same time, in the conditions in which universities are forced to optimize increasingly their human, material and financial resources, the question arises more and more pronounced whether the quality will not be "optimized as well"?

This paper aims to study the quality of higher education in the Republic of Moldova in the context of decision theory in order to highlight the success, but also the constraints that the academic environment faces today in the field of quality. This research will exemplify some of the most recent achievements in the field of quality of the Academy of Economic Studies of Moldova, which is the main economic university in the country.

Keywords: *quality; university education; decision theory; quality assurance.*

Motto:

*„Economia este de fapt știința luării deciziilor
în condiții de raritate, înțelegând
prin asta găsirea unui mod de a împăca insuficiența
resurselor de care dispunem cu nenumăratele lucruri pe care
le-am vrea, totuși, rezolvate prin intermediul lor.”*

Druică Elena et al, 2014

1. Introducere

Preocuparea pentru asigurarea calității în mediul universitar este oportună și importantă, atâta timp cât la nivel național și internațional, calitatea este soluția care oferă instituției de învățământ superior credibilitate în fața clienților, o face competitivă și îi asigură existența (Todorescu, 2009). Anume, calitatea învățământului universitar, reprezintă premisa unei societăți democratice echitabile, incluzive și durabile, inclusiv prin faptul că „ocupă o poziție unică la confluența dintre educație, cercetare și inovare, în serviciul societății și al economiei”(Druică et al, 2014).

¹ Articolul dat a fost elaborat în cadrul proiectului Erasmus + “Enhancement of Quality Assurance in Higher Education System in Moldova – QFORTE”, număr de referință 618742-EPP-1-2020-1-MD-EPPKA2-CBHE-SP.

² Conf. univ., dr., Academia de Studii Economice din Moldova, e-mail: cepragalucia@ase.md

³ Conf. univ., dr., Academia de Studii Economice din Moldova, e-mail: lica.erhan@ase.md

⁴ Conf. univ., dr., Academia de Studii Economice din Moldova, e-mail: crudu.rodica@ase.md

Învățământul universitar este responsabil, de pregătirea tinerelor generații de absolvenți în diferitele domenii ale cunoașterii și prin urmare de starea viitoare a națiunii. Calitatea instruirii și formării, este în consecință, un proces esențial de maximă importanță pentru progresul unei societăți.

Actualmente, universitățile constituie mai mult decât un mediu de învățare, de cunoaștere, acestea reprezintă o platformă, un context de socializare pentru tineri, urmărind, totodată, dezvoltarea competențelor socio-umane, economice și digitale necesare tinerilor specialiști în multiple domenii de activitate. În cadrul platformei spațiului European al Educației, al Comisiei Europene se menționează că sistemul universitar din Republica Moldova tinde cu persistență să ralieze la obiectivul Uniunii Europene de a „dezvolta o dimensiune cu adevărat europeană în sectorul învățământului superior, bazată pe valori comune și având ca trăsături distinctive excelența și incluziunea.” [13]

În acest context, corectitudinea și promptitudinea decizională reprezintă condiții imperioase pentru asigurarea calității învățământului universitar, orientat spre o abordare integrată, strategică, ambițioasă și cuprinzătoare de implementare a obiectivelor de dezvoltare durabilă (ODD), prevăzute de Agenda 2030 pentru dezvoltare durabilă. Expeditivitatea decizională rămâne a fi extrem de importantă, deoarece universitățile din Republica Moldova activează într-un mediu incert în care trebuie să anticipeze și să fie flexibile la schimbările care se produc în societate.

Constrângerile cu care se confruntă astăzi învățământul universitar din Republica Moldova sunt cauzate de o multitudine de factori precum: reducerea drastică a numărului de studenți, ca urmare a declinului demografic și exodului populației tinere sau discrepanța tot mai mare dintre volumul cheltuielilor per student și taxe de studii. Aceste realități au impus și decizii de austeritate economică în cadrul universităților. Totodată, în condițiile în care universitățile se văd nevoite să optimizeze tot mai mult resursele sale umane, materiale și financiare se creionează tot mai pronunțat întrebarea dacă nu va fi „optimizată și calitatea”?

Prezentul demers științific își propune să abordeze calitatea învățământului superior din Republica Moldova în contextul teoriei deciziilor, în vederea sublinierii reușitelor, dar și constrângerilor cu care se confruntă astăzi mediul academic în domeniul calității. Studiul realizat va exemplifica câteva dintre cele mai recente reușite în domeniul calității la Academia de Studii Economice din Moldova (ASEM), care este principala instituție universitară de profil economic din țară.

Din punct de vedere metodologic, prezenta lucrare utilizează și promovează o serie de metode tradiționale precum: *metoda sistemică*, *metoda logică* și *cea dialectică* (cu instrumentarul corespunzător: abstracția științifică, analogia, analiza și sinteza, inducția și deducția).

2. Reflecții conceptuale

Actualele conjuncturi socio-politice și transformările globale fulminante reclamă reorganizări expeditivă și decizii responsabile în toate domeniile vieții, iar procesul de fundamentare, adoptare și aplicare a deciziilor performante – în toate domeniile de activitate și la toate nivelurile ierarhice – constituie o necesitate obiectivă. Potrivit autoarelor prezentului demers științific, remanierea funcțional-economice la nivel național a readus în vizorul mai multor cercetători noțiunea de *decizie*, respectiv *teoria deciziilor*. Evident, în ultima perioadă, au fost elaborate studii și lucrări care abordează problematica decizională, inclusiv în domeniul educațional. Menționăm că în fond, scopul studiilor în domeniul sus-amintit, rezidă în minimizarea și sau evitarea riscului și a incertitudinilor inerente proceselor decizionale, fapt care ar conduce la sporirea și asigurarea calității procesului de predare-învățare-evaluare.

Potrivit cercetătoarei Sanda Berar, „*decizia* constituie un element esențial al managementului, fiind instrumentul său specific de exprimare” [14]. Astfel, calitatea proceselor educaționale este nemijlocit dependentă de deciziile manageriale. „Procesul decizional constă într-

un ansamblu de etape prin intermediul cărora se pregătește, adoptă, aplică și evaluează decizia managerială” [14].

Din perspectivă metodologică, „*teoria deciziei* reprezintă „un studiu matematic-statistic al modului de a alege între diferite alternative posibile.” (Steele, 2015). Reflectând asupra reprezentării valoroase și utile a realității, cercetătorul Turban E. distinge două modele fundamentale ale procesului decizional:

- *modelul prescriptiv/normativ*. „*Modelele prescriptive* sau *normative* sunt modele care selectează automat cea mai bună opțiune. Aceste modele sunt bine definite și structurate și tratează procesul decizional ca pe un proces complet rațional. Ele constituie tehnici de optimizare care presupun condiții de risc sau certitudine.” [14].
- *modelul descriptiv/pozitiv*. „*Modelele descriptive* urmăresc să explice comportamentul real în cadrul procesului decizional. Procesul decizional este mai puțin structurat și nu este complet rațional. În practică, decidenții simplifică factorii implicați și, datorită dificultăților practice, sunt pregătiți să accepte soluții satisfăcătoare mai degrabă decât să piardă timp și resurse în încercarea de a găsi optimul teoretic” [14].

Restructurările socio-politice din Republica Moldova au adus transformări și în cadrul sistemului de învățământ superior național. Analizând remanierele de rigoare identificăm, modelul decizional normativ, care, în fond, „se ocupă de identificarea deciziilor optime, unde optimitatea este adesea determinată prin luarea în considerare a unui factor de decizie ideal care este capabil să calculeze cu acuratețe perfectă și este într-un anumit sens pe deplin rațional”, în viziunea noastră reflectată prin acțiunile Ministerului Educației și Cercetării al Republicii Moldova de a reforma învățământul superior din Republica Moldova, proces care presupune reorganizarea mai multor instituții publice de învățământ, prin absorbția altora, inclusiv a institutelor de cercetare.

Pe de altă parte, recunoaștem teoria deciziei *pozitive* sau *descriptive*, care vizează „descrierea comportamentelor observate adesea sub presupunerea că agenții de decizie se comportă conform unor reguli consistente. Aceste reguli pot avea, de exemplu, un cadru procedural sau un cadru axiomatic” (MacCrimmon, 1968).

În ce ne privește, credem că recenta reconceptualizare a sistemului de învățământ superior din Republica Moldova se reflectă, din perspectivă metodologică, în alegerea inter temporală, adică decizia Ministerului Educației și Cercetării al Republicii Moldova, privind restructurările sistemului de învățământ superior, presupune un ansamblu de acțiuni ce duc la rezultate realizabile în timp, în diferite etape, inclusiv din perspectiva calitate-cost-beneficiu, în plus, „experții consideră că fuzionarea mai multor instituții va spori capacitatea și îmbunătățirea calității de predare și investirea eficientă a banilor publici” (Slobodaniuc, 2019). Amintim că decizia de optimizare a sistemului de învățământ superior din Republica Moldova a fost dictat de situația în care în rețeaua învățământului superior din țară era constituit „din 36 de instituții, inclusiv 16 de stat subordonate mai multor ministere și 20 instituții de învățământ particular” (Slobodaniuc, 2019).

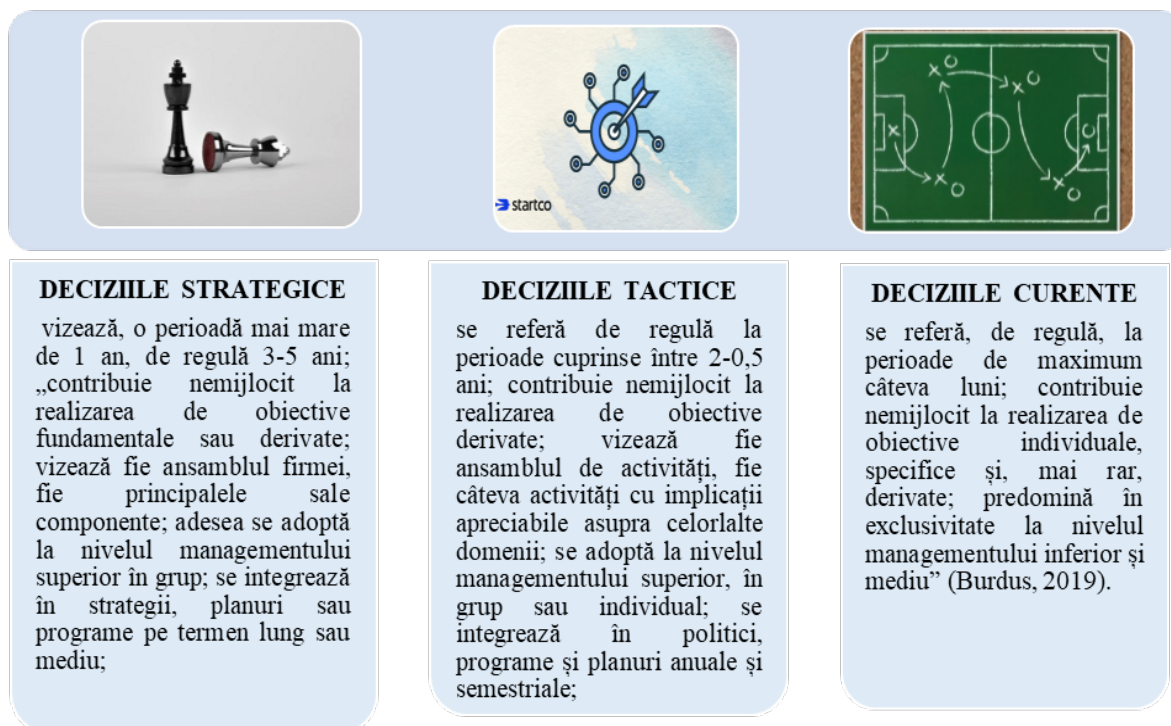
Proiectul „Învățământul Superior din Moldova” este finanțat de creditul acordat de Asociația Internațională pentru Dezvoltare în sumă de 35,7 mln. euro. Acordul de Finanțare dintre Republica Moldova și Asociația Internațională pentru Dezvoltare a fost semnat la 19 mai, 2020 și a fost ratificat de către Parlamentul Republicii Moldova prin Legea nr. 103 din 18 iunie, 2020.

O altă realizare menită să îmbunătățească orientarea spre piața muncii a instituțiilor de învățământ superior și să contribuie la îmbunătățirea mecanismelor de asigurare a calității este Proiectul „Învățământul Superior din Moldova” implementat de către Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova. Proiectul nominalizat este finanțat din creditul acordat de Asociația Internațională pentru Dezvoltare în sumă de 35,7 mln. euro și urmează a fi implementat pe parcursul a cinci ani, în perioada septembrie, 2020 – decembrie, 2025.

Este eficient a analiza conceptul de calitate, inclusiv prin prisma teoriei decizionale, din perspectivă multidimensională, mai exact, a beneficiarilor interni: studenți masteranzi, doctoranzi, precum și angajați, dar și a beneficiarilor externi, adică a absolvenților, angajatorilor, statului,

comunității și chiar a societății în ansamblu. Ori, deciziile luate, oricare ar fi acestea: strategice, tactice, curente trebuie să asigure satisfacerea nevoilor beneficiarilor (figura 1).

Figura 1. Tipurile de decizii strategice, tactice și curente.



Sursa: elaborat de autori în baza referinței bibliografice nr.1

La o analiză cel puțin sumară, sesizăm că anterior, procesul decizional era unul relativ calm, de cele mai multe ori permițând repetarea evenimentelor și, drept urmare, oferind decidenților, în cazul nostru - universității, posibilitatea de a învăța, pentru a putea să aplice anumite modelele decizionale normative prestabilite, șablonate, într-un fel. În prezent, mediul universitar și decidenții acestora, se confruntă cu situații, probleme din viața reală unice, irepetabile, ce nu permit aplicarea unor modele decizionale prefabricate.

Astfel, „evaluarea unei probleme pe care decidentul o vede pentru prima dată și pentru care nu are un model extern de acțiune îl duce pe acesta într-un perimetru în care informația care trebuie analizată pentru luarea unei decizii este foarte complexă, grevând semnificativ asupra resurselor sale cognitive și așa limitate. Ca atare, nevoia de euristici își va spune cuvântul și în acest caz, determinând abateri de la rezultatele optim așteptate. Descrierea etapelor unui proces decizional rămâne, prin urmare, doar o problemă de construire a hărții. Experiența luării deciziilor demonstrează că indivizii sunt permanent înclinați către comportamente pe care adesea, nu le pot detecta și chiar și mai adesea, nu le pot controla” (Druică *et al*, 2014).

3. Analize și discuții

Componenta educațională nu face excepție de la nevoia de calitate, în special învățământul universitar, deoarece, pregătirea generațiilor succesive, pentru a face față solicitărilor multiple ale societății actuale, depinde în mare măsură de calitatea ofertei și prestației educative din mediul educațional universitar (Todorescu, 2015).

Totodată, noțiunea de calitate în învățământul superior este și o noțiune destul de subiectivă. Cu toate că calitatea învățământului superior este una dintre prioritățile cheie în educație, există o

varietate de interpretări cu privire la „ce înseamnă cu adevărat calitatea învățământului?” Mecanismele de acreditare naționale sau internaționale au diverse abordări aferente calității și modului cum ar trebui evaluată aceasta într-o instituție sau un program ce urmează a fi acreditat.

Cea mai comună abordare care se aplică în legătură cu învățământul superior este abordarea bazată pe producție, prin care nivelul de calitate al serviciului este determinat în conformitate cu unele standarde stabilite anterior, la fel ca numărul de studenți, clasamentul publicațiilor științifice sau conținutul programelor de studii, etc. Până la urmă, depinde de universitate cum își identifică indicatorii și ce urmărește prin ei, inclusiv prin indicatorii de calitate.

Calitatea, după cum am putut observa, este un fenomen foarte subiectiv, care depinde foarte mult de evaluări individuale. Mai mult, calitatea este legată și de câțiva alți factori: în primul rând, de scopurile instituției sau programului, în al doilea rând, de așteptările anterioare ale consumatorilor și ale altor părți interesate. Evaluarea generală este rezultatul agregării opiniilor individuale care pot fi uneori subiective.

Învățământul economic din Republica Moldova parcurge un amplu proces de modernizare, într-un context internațional creionat prin oportunități dar și provocări complexe. În acest context, Academia de Studii Economice din Moldova (ASEM), ca parte a Procesului de la Bologna și a Spațiului european al învățământului superior, este axat cu maximă rigurozitate pe implementarea unui sistem de asigurare a calității în vederea consolidării calității și relevanței proceselor educaționale și de cercetare.

Procesul de asigurare a calității în cadrul ASEM se realizează continuu prin prisma proceselor instituționale de elaborare, planificare și implementare a programelor de studii în conformitate cu standardele de calitate naționale și internaționale/europene. De peste 30 de ani, ASEM rămâne un nucleu de bază în învățământul economic universitar și postuniversitar, aducându-și contribuția semnificativă în dezvoltarea culturii antreprenoriale a întregii națiuni. Asume un sistem educațional și de cercetare de înaltă calitate poate constitui un avantaj competitiv.

În context, factorii de decizie universitari depun eforturile necesare spre a spori și ajusta calitatea proceselor de predare-învățare-evaluare, astfel încât ASEM să se regăsească, cât mai curând posibil, printre cele cca 5 000 de instituții de învățământ superior din Europa. În vederea atingerii unui asemenea deziderat destul de ambițios ASEM depune eforturi sporite ca să implementeze cu succes Politica de calitate asumată.

Concomitent, calitatea poate fi constrânsă de un șir de factori, precum:

- ❖ Insuficiența cunoașterii și promovării unor experiențe în domeniul Sistemului de Management al Calității (SMC), dar și a modelelor inovatoare de interconexiune a universității cu piața muncii;
- ❖ Lipsa unui sistem modern de management al calității și a mecanismelor de ajustare a SMC la procesele instituționale ce vin să asigure buna-funcționare a demersurilor educaționale și de cercetare potrivit necesităților de pe piața muncii;
- ❖ Reducerea drastică a numărului de studenți, cauzată de declinul demografic și de exodul populației tinere;
- ❖ Nivelul moderat de conștientizare a rolului studenților și angajatorilor în SMC universitar;
- ❖ Insuficiența mijloacelor alocate pentru informatizarea instituțională și utilizarea uneori improprie a acestora, disponibilitatea mijloacelor TIC în cadrul ASEM rămâne a fi redusă, fapt ce îngreunează implementarea instruirii asistate de calculator și a managementului educațional informatizat.
- ❖ Finanțarea insuficientă a cercetărilor științifice.
- ❖ Nivelul scăzut de interconexiune dintre învățământ – cercetare – piața muncii.
- ❖ Nivelul scăzut de implicare a cadrelor didactice universitare și a studenților în activitățile de cercetare în cadrul proiectelor instituționale, dar și celor internaționale.

O altă provocare imensă pentru întreg sistemul educațional au reprezentat-o și restricțiile impuse de pandemia COVID-19, care au condus la desfășurarea învățământului în format online. Calitatea predării și interacțiunii este, fără îndoială, cel mai important factor în determinarea

rezultatelor învățării și influenței asupra calității învățământului în ansamblu. În conformitate cu UNESCO, în contextul pandemiei COVID-19, exista o tendință de urgentare a utilizării TIC pentru a asigura continuitatea învățării. Totuși, abordarea calitativă necesită mai multă atenție, odată ce obiectivul este de a implica, motiva și sprijini studenții în procesul de învățare în această perioadă [10].

Deciziile luate și promptitudinea cu care a fost adaptat sistemul Moodle ASEM la formatul orelor on-line, asigurându-se continuitatea procesului didactic cu păstrarea componentei de calitate, reprezintă o reușită a întregii comunități academice ASEM.

Astfel, în contextul asigurării și sporirii calității învățământului economic universitar, din perspectiva teoriei decizionale normative, ASEM racordează toate deciziile strategice la cadrul normativ în vigoare la Standardele Sistemului de Management al Calității ISO 9001:2015, în acest sens fiind elaborat și Manualul SMC – ASEM. Monitorizarea procesului de asigurare a calității se realizează prin multiple proceduri, instrumente racordate la Metodologia de evaluare externă a calității în vederea autorizării de funcționare provizorie și acreditării programelor de studii și a instituțiilor de învățământ profesional tehnic, superior și de formare continuă, aprobată prin HG nr. 616/18.05.2016, cu modificările aprobate prin HG nr.79/16.02.2022, în conformitate cu standardele de calitate prevăzute de Ghidul de evaluare externă a programelor de studii superioare de licență (ciclul I) și studii superioare integrate, Ghidul de evaluare externă a programelor de studii superioare de master (ciclul II) etc..

O altă realizare este și elaborarea unei noi *Strategii privind asigurarea calității în ASEM* pentru perioada 2022-2025, care prevede un cadru conceptual pentru procesul de evaluare sistemică și de îmbunătățire continuă a calității educației, stabilind misiunea, obiectivele, direcțiile prioritare și acțiunile pe termen mediu și lung, respectiv resursele necesare pentru atingerea obiectivelor preconizate.

Actualmente, ASEM și-a asumat și angajamente complexe în calitatea sa de universitate parteneră în cadrul Proiectului Erasmus+ “Enhancement of Quality Assurance in Higher Education System in Moldova – QFORTE (nr. ref. 618742-EPP-1-2020-1-MD-EPPKA2-CBHE-SP).

Scopul proiectului Erasmus+ QFORTE este de a contribui la integrarea mai profundă a Moldovei în Spațiul European de Învățământ Superior prin îmbunătățirea asigurării calității în sistemul de învățământ superior. Asigurarea calității este domeniul cheie de activitate ale proiectului QFORTE. Proiectul QFORTE implementat cu succes în ASEM asigură o abordare multidimensională a calității atât pe dimensiunea didactică, științifică, cât și cea de dezvoltare profesională. Proiectul încercă să asigure luarea în considerare a opiniilor sectorului universitar în cadrul discuțiilor de politici la nivel național privind asigurarea internă și externă a calității.

4. Reflecții de sinteză

În secolul XXI, nu există nici o îndoială cu privire la importanța calității în învățământul universitar. Intensitatea dimensiunii calitative crește în contextul abordării sistemice a politicilor educaționale naționale și a noilor schimbări ce au survenit în sistemul de învățământ superior economic. În ultimii ani, s-au diversificat sursele de finanțare și s-au introdus unele modificări în mecanismele de finanțare ale instituțiilor de învățământ superior. Cu toate acestea, nu se pot ignora astfel de tendințe negative ca scăderea finanțării reale a învățământului superior, lipsa de fonduri pentru acoperirea cheltuielilor curente, pentru reparații și întreținere etc. Instituțiile de învățământ superior nu dispun de mecanisme adecvate de colectare de noi fonduri și de gestionare eficientă a acestora. În același timp, universitățile nu mai sunt singurii furnizori de cunoștințe de înaltă calitate, deoarece piața furnizării de servicii de cunoaștere și educație academică devine din ce în ce mai competitivă.

Creșterea autonomiei universității ar putea fi deținută prin participarea la proiecte de cercetare, investiționale în baza cooperării cu diverși parteneri naționali și internaționali, inclusiv

parteneriatul public privat, crearea unităților și subdiviziunilor de cercetare-inovare, dezvoltare, proiectare, prestări de servicii.

Este primordial, ca actul decizional al factorilor de decizie din universitate să protejeze procesele derulate în universitate sub aspectul calitativ. Asigurarea calității trebuie realizată de către fiecare instituție de învățământ superior, în măsura în care aceasta dorește să fie și să rămână competitivă, prin prisma următoarelor măsuri:

- să proiecteze managementul calității cu aportul întregii comunități academice, inclusiv a studenților;
- să inițieze un proces de instruire continuă a personalului; să asigure prezența studenților, dar și a reprezentanților angajatorilor în organismele de decizie și
- să-i implice la modul real în luarea deciziilor;
- să proiecteze planurile de învățământ plecând de la necesitățile pieței muncii și competențele cu care se preconizează a fi înzestrați absolvenții; să comunice și
- să colaboreze cu Agențiile Naționale de Asigurare a Calității și cu cele externe, în vederea dezvoltării procesului de asigurare a calității interne și externe, etc. (Teodorescu, 2019).

Doar abordarea exhaustivă a calității, pe toate palierele instituției de învățământ superior, poate contribui la competitivitatea și succesul universității. Concomitent, educația universitară de calitate reprezintă mult mai mult decât o investiție economică. Este esențială pentru dezvoltarea personală, socială și profesională, precum și pentru capacitatea de inserție profesională de-a lungul vieții, care poate fi una dintre cele mai eficiente modalități de combatere a inegalităților socio-economice și de a promova incluziunea socială (Diaconu, 2020).

Bibliografie

1. Burdus Eugen, Popa Ion, *Fundamentele managementului organizației*, Editura: Pro Universitaria, ediția a III-a, 354 p.
2. Creciun Ala, Modele de finanțare a învățământului universitar în unele țări europene, Patterns of funding university education in some European countries. În: *Economica*, 2011, nr. 3, p. 91-97. ISSN 1810-9136.
3. Creciun Ala, Evoluția cheltuielilor pentru învățământ în Republica Moldova. În: *Simpozionul Internațional al Tinerilor Cercetători*, 28-29 apr. 2010. Chișinău: ASEM, 2010, ed. a 8-a, p. 256-258. ISBN 978-9975-75-543-6.
4. Diaconu Maria, *Politica educațională și de formare profesională a Uniunii Europene, Institutul de cercetări juridice, politice și sociologice*. Chișinău 2020, 152 p. ISBN 978-9975-3415-1-6.
5. Druică Elena, Ianole Rodica, Vâlsan Călin, Teoria deciziei și ajustarea involuntară a modelelor normative/Decision Theory and the Involuntary Adjustment of Normative Models, în *Psihologia sănătății organizaționale*, Ed. Eugen Avram, Ed. Univ., 2014, p. 25 – 60, ISBN: 978-606-591-979-2, DOI: 10.5682/9786065919792.
6. MacCrimmon, Kenneth R. (1968). *Descriptive and normative implications of the decision-theory postulates. Risk and Uncertainty*. London: Palgrave Macmillan. pp. 3–32.
7. Steele, Katie și Stefansson, H. Orri, *Theory Theory*, Edward N. Zalta (eds), The Stanford Encyclopedia of Philosophy, Winter, 2015 Ed.
8. Slobodaniuc, Alina. *Învățământul universitar din Republica Moldova între lacune și provocări*. <https://www.researchgate.net/publication/350492454> (accesat 12 sept., 2022).
9. Remigiusz Gawlik, Balázs Siklós, Managing the Quality of Higher Education in Scope of Some Theories, In: *Innovations in Management and Production Engineering* (pp.235-250) Chapter: *Managing the Quality of Higher Education in Scope of Some Theories*. Publisher: Opole: Oficyna Wydawnicza Polskiego Towarzystwa Zarządzania ProdukcjąEditors: Ryszard Knosala, 2013, DOI:10.13140/RG.2.1.1263.2166

10. Raportul „Învățământul și situația COVID-19 în Rep. Moldova: Transformată în oportunitate, criza învățământului poate conduce la dezvoltarea unui sistem educațional mai rezistent”
<https://www.unicef.org/moldova/rapoarte/%C3%AEnv%C4%83%C8%9B%C4%83m%C3%A2ntul-%C8%99i-situa%C8%9Bia-covid-19-%C3%AEn-republica-moldova> (accesat 12 sept., 2022).
11. Todorescu, L.-Luminița. *Calitatea în învățământul superior – oportunitate și importanță*, 2009,
https://www.researchgate.net/publication/275029866_Calitate_in_invatamantul_superior_Oportunitate_si_importanta (accesat 12 sept., 2022).
12. Turban, Efraim, *Decision Support and Expert Systems*, Mc Pub. Company, New York, 1993.
13. <https://education.ec.europa.eu/ro/education-levels/higher-education/about-higher-education>
 (accesat 12 sept., 2022).
14. https://www.geocities.ws/sanda_berar/procesuldecizional.htm (accesat 12 sept., 2022).

VOCALITY IN ITALIAN ROMANTIC OPERA

VOCALITATEA ÎN OPERA ROMANTICĂ ITALIANĂ

Cosmin Grigore MARCOVICI¹

Abstract

In the 19th century, Italian opera achieved extraordinary success through the creations of the four titans - Gioachino Rossini, Vincenzo Bellini, Gaetano Donizetti and Giuseppe Verdi, whose solid musical training allowed them to approach the opera genre very early. After conquering the main Italian cities (Milan, Venice, Naples, Rome) they aimed to consolidate their prestige on the international stage, especially in France and England.

Key words: *italian opera, musical vocality, romanticism*

JEL: I230

I. Introducere

La Paris, capitala europeană a muzicii, lucrările destinate marilor teatre puteau asigura compozitorilor câștiguri financiare substanțiale. Contactul cu scenele pariziene au influențat limbajul muzical al compozitorilor, mai ales în privința culorilor orchestrale, pe care le-au exploatat cu mare măiestrie. Astfel, spre exemplu partiturile franceze ale creației rossiniene sunt mult mai bogate în structură și varietate orchestrală decât cele scrise în Italia, iar Verdi a făcut numeroase călătorii la Paris menținând relațiile foarte strânse cu viața culturală și socială franceză. De-a lungul timpului vocea umană a cunoscut etape de dezvoltare și transformare, iar în secolul al XIX-lea tehnica vocală, modalitățile de compoziție și gustul publicului au condus repertoriul destinat vocii de tenor către apogeu.

2. Vocea în operă

Cea mai importantă transformare pe care a cunoscut-o de-a lungul timpului vocea de tenor a fost utilizarea vocii de piept care a înlocuit vocea de cap (falsetul). Tenorul lejer din opera comică, cunoscut și sub denumirea *tenor di grazia*, urmează vocii de contratenor din secolul anterior, remarcându-se prin acute lejere și suple; acest tip de voce a fost înlocuit de tenorul liric, cu o voce mai puternică în registrul mediu, care utilizează vocea mixtă în acut, ceea ce oferă o omogenitate timbrală remarcabilă.

Vocile mai puțin cultivate se remarcă prin lipsa omogenității pe întregul ambitus și prezintă diferite caracteristici și variații timbrale, ceea ce conduce la o ruptură a vocii care separă registrele vocale, demonstrând că în trecerea de la registrul mediu la cel acut au loc modificări anatomofuncționale laringiene. Aceste modificări trebuie controlate de către cântărețul profesionist în mod conștient, fără a angrena tensiunea mușchilor laringieni intrinseci sau extrinseci, cu ajutorul presiunii de aer și al cavităților de rezonanță. Cu alte cuvinte, calitatea sunetelor emise de voce este produsă de funcționalitatea determinată a corzilor vocale cu ajutorul presiunii și fluxului de aer.

Vocea umană este o sursă sonoră extrem de bogată, capabilă de o mare varietate de culori

¹ Dr. solist, Opera Națională Română din Iași, România

timbral și expresive, iar arta frazării ocupă un loc deosebit în știința cântului deoarece include căutarea și găsirea tuturor mijloacelor și efectelor care sunt necesare pentru a o produce. Sunetele nu exprimă idei precise (ca și cuvintele), ci trezesc senzații în funcție de modul de frazare, accentuare sau de implicare a cântărețului.

Principalele elemente ale frazării în cânt sunt: respirația, pronunția, dicția, articulația, măsura, elementele de agogică și dinamică, iar accentul patetic este expresia care completează melodia, fără de care nu poate exista un spectacol complet. De aici, putem înțelege că artistul trebuie să producă asupra ascultătorului expresii analoge celor pe care le încearcă el însuși și în consecință are obligația de a le anima și înnobilând trăirile sale [2, p. 59].

Vocea umană nu trebuie tratată doar ca un instrument de exprimare lingvistică, ci ca un punct de sprijin vital al activităților și trăirilor omului, pentru că vocea nu este numai un instrument de comunicare sau expresie artistică mai sofisticată, ci reprezintă un element al caracterizării personale și al stării bio-psihologice, ca o conotație a identității individuale, un simbol al sinelui.

În general, tipurile de voce sunt descrise conform cu limitele extensiei (frecvența minimă și maximă de vibrație a corzilor vocale, corespunzând celor mai joase și celor mai înalte note pe care subiectul le poate emite fără efort excesiv), dar și mai mult în funcție de țesătura vocii. Pentru cântărețul profesionist de operă, antrenamentul auditiv este foarte important, deoarece el trebuie să studieze nu pentru a se auzi, ci pentru a-și ascult propria voce în mod obiectiv, critic, făcând comparații și alegând variantele cele mai valoroase ale expresiei vocale.

Propagarea prin cavitățile osoase a sunetului și acțiunea dinamică a împletirii musculare prin utilizarea aerului permit dezvoltarea potențialului vocii care, prin percepții și imagini, eufemism și empirism poate conduce la descoperirea și recunoașterea propriei identități. Performanțele vocale depind în mare măsură de „echipamentul” organic și funcțional al aparatului laringian, de moștenirea genetică, de cultura și educația fiecărui individ. A deveni conștient de modul în care îți utilizezi vocea este o condiție indispensabilă pentru a înțelege ce înseamnă igiena vocală.

Vocea este un organ viu și orice afecțiune sau boală fizică poate avea repercusiuni asupra performanțelor vocale, de aceea cântăreții sunt nevoiți să facă unele sacrificii pentru a-și atinge scopurile profesionale. Cântărețul trebuie să-și optimizeze performanța, să aspire la perfecțiune printr-o igienă corectă a sistemului fonator. Expresia artistică a cântărețului trebuie să redea pe lângă conținutul piesei muzicale, și întregul său univers emoțional. Relația care se creează între interpret și public este condiționată de acceptarea propriului produs artistic propus care implică inevitabil aceeași identitate cu cea a interpretului.

3. Aspecte ale vocalității în opera italiană

Stilul rossinian se caracterizează în special, prin strălucirea ritmică extremă, multe din cele mai renumite creații ale sale, evidențiindu-se prin frenezia care marchează îndepărtarea clară de stilul operelor din secolul al XVIII-lea, din care a preluat unele elemente stilistice și convenții formale. Celebrul *crescendo rossinian* conferă creației sale un caracter supraréalist, nebunesc, care se îmbină perfect cu teatrul comic, dar și în opera *seria*. O altă trăsătură stilistică rossiniană o reprezintă inventivitatea melodică proaspătă, vie, atenția acordată orchestrației și detaliilor armonice, instrumentația clară și luminoasă a operelor *buffe*, și cea melancolică și tulburătoare în operele *seria*.

Vincenzo Bellini este primul compozitor pe deplin romantic, în ciuda faptului că este încă legat de structura dată de Rossini operei *seria*. Faima sa este recunoscută în principal prin construcția melodiei, iar acest aspect adus eticheta de „compozitor idilic” prin excelență, favorizând ascensiunea mitului bellinian și după moartea sa. Loialitatea manifestată față de libretistul Felice Romani este destul de neobișnuită; această relație se remarcă prin atenția acordată subiectului dramatic și mai ales prin frumusețea textului, a replicilor personajelor.

Bellini abandonează treptat concepția „artizanală” a teatrului de operă. Pe parcursul secolului al XIX-lea, compozitorul devine creatorul care coordonează și controlează anumite aspecte ale producției, alege cântăreții, subiectul și chiar libretistul lucrării, Bellini fiind protagonistul principal al acestor schimbări.

Ca oricare muzician din această perioadă, Bellini este influențat de creația rossiniană, dar se emancipează treptat și prima diferență semnificativă pe care o remarcăm este importanța pe care o acordă calității textului pus pe muzică. Rossini este indiferent față de calitatea replicilor sau a subiectului, chiar dacă uneori intervine asupra libretului, în timp ce Bellini este foarte riguros cu aceste aspecte.

Lucrările care s-au născut din colaborarea cu Romani se evidențiază prin corelarea perfectă dintre text și muzică, cum nu mai fusese realizase niciodată într-o melodramă până în acel moment. Forța dominantă a melodiei asupra acompaniamentului este caracteristică operei italiene a secolului al XIX-lea, operei romantice. Diferența față de melodia rossiniană constă în diminuarea pasajelor de coloratură, ornamentarea liniei vocale și găsirea unor soluții melodice mai simple.

După debutul cu *Enrico di Borgogna* - opera *semiseria* de la Veneția, Gaetano Donizetti a fost invitat să compună pentru teatrele din Napoli, Roma, Genova și Milano. Succesele de care s-au bucurat operele *Anna Bolena* și *Lucrezia Borgia* i-au deschis porțile unei importante cariere internaționale. Astfel, a fost invitat la Paris pentru a compune *Marin Faliero* pentru *Theatre Italien*, influența *grand opera* sale făcându-se simțită în perioada 1835 -1838.

Atenția pe care Donizetti a acordat-o desfășurării dramatice a lucrărilor sale este egală cu cea a lui Bellini, însă capacitatea lui de accelerare a ritmului acțiunii prin răsturnări de situații este mult mai mare. În plus, observăm că operele lui Donizetti sunt mai interesante privind evoluția vocalității masculine, o diferențiere vocală și psihologică foarte clară între vocea de bariton și cea de tenor, adeseori antagoniști, aspect pe care îl vom regăsi mai târziu ca formă preferată în creația de operă verdiană. [7, p. 230-235]

4. Vocalitatea în melodrama romantică

Melodrama romantică a stabilit o relație precisă între rolul pe care îi interpretează personajul și tipul de voce cel mai potrivit acestuia. Eroii personificați de vocea asexuată a castraților, pe care s-a bazat opera *seria* din 1700, a continuat până în 1820, când partitura era susținută de contralto feminin, îmbrăcat în haine bărbătești pentru rolurile masculine ce impuneau voci înalte. Vocea de contralto avea ca antagonist vocea de tenor cu un registru mai scurt. Rossini a fost compozitorul care a încredințat vocii de tenor partiturile amoroase, alături de cele cu virtuozități extraordinare, vocalize și triluri.

Bellini și Donizetti au fost cei care au condus la afirmarea vocii de tenor romantic, care se identifică cu figura bărbatului fatal, îndrăgostit, pasional, iar Verdi va da naștere tenorului eroic, victimă a destinului, seducător sau învingător în dragoste. Vocea gravă a basului, întunecată și apăsătoare, rămâne în continuare simbolul bătrâneții sau al solemnității, căreia i se încredințează roluri de rege, nobil, preot sau partituri demonice. Vocea de bariton întruchipează rolurile oamenilor geloși, ranchiunoși, stăpâniți de pasiuni violente.

Vocea de soprană se pretează cel mai bine cântului de agilitate, fiindu-i destinate roluri de tânără îndrăgostită, fată angelică fragilă, cu sentimente pure, care o conduc până la sacrificii extreme. Echivalentul baritonului este vocea de mezzosoprană, care susține partitura în rivalitate cu cea a sopranei sau a altor roluri principale.

În creația de operă a secolului al XIX-lea predomină elementul melodic vocal, mai exact linia vocală nu riscă niciodată să fie copleșită de aparatul orchestral care subliniază nuanțele discursului muzical-dramatic și participă la obținerea efectului de ansamblu al sonorității vocale. [3, p. 39]

Coloraturile ample și *fioriture* vocale își pierd caracterul pe care îl aveau în secolul al

XVIII-lea și fac parte din structura muzicală integrală a lucrării. Cântul încărcat cu *fiorituri* este caracteristic lui Rossini, care le-a scris el însuși în întregime. Bellini, în schimb, acordă un spațiu mai limitat pasajelor de coloratură pură. În capodoperele sale coloratura este folosită pentru a obține o valoare expresivă specifică sau pentru efecte deosebite (scena nebuniei din *I Puritani*) și astfel dezvoltă un nou tip de vocalitate și o uniune intimă între muzică și text.

Elementele de noutate semnificative pe care le introduce Bellini sunt reprezentate de cântul cu un caracter echilibrat, îndepărtat de cel cu *fiorituri*, dezvoltat prin fraze melodice ample, cu un patos liric extraordinar, și micșorarea duratei dintre recitativ și arie, deosebit de importante din punct de vedere al istoriei muzicii. Donizetti conturează cu o incredibilă simplitate și abilitate melodică caracterul personajelor sale, în care îmbină noua intensitate lirică cu strălucirea operei tradiționale. În *Lucia di Lammermoor*, pasajele de coloratură vocală devin expresia pierderii contactului cu realitatea și introduce *glass armonica*, un instrument foarte rar, cu un sunet fantomatic, ce înlocuiește aproape întotdeauna flautul.

5. Concluzii

Ca o scurtă retrospectivă asupra evoluției operei în secolul al XIX-lea, epoca în care opera italiană a obținut succese extraordinare ne-am concentrat pe creația celor trei corifei ai operei romantice italiene: Gioachino Rossini, Vincenzo Bellini și Gaetano Donizetti, cu trăsăturile stilistice specifice fiecărui compozitor și evoluția vocalității până la Giuseppe Verdi.

Vocalitatea în melodrama romantică cuprinde relația dintre rolul pe care îl interpretează personajul și tipologia vocală care se potrivește cel mai bine acestuia, elementele inovatoare pe care compozitorii din triada primei generații a romanticilor italieni (Rossini, Bellini, Donizetti) le-au configurat în direcția poetizării expresiei vocale, manierele de construcție a ansamblurilor și succesiunea situațiilor teatrale care au contribuit la dezvoltarea expresivității vocale.

Bibliografie

1. Adorno, T., (1959), *Musikalische Schriften*, I-III, Berlin, Frankfurt am Main.
2. Arnăutu, M., Ardelean, L., (1990), *Consonanțe lirice*, Editura Muzicală, București.
3. Constantinescu, G., Caraman-Fotea, D., Constantinescu, G., Sava, I., (1973), *Ghid de operă*, Editura Muzicală a Uniunii Compozitorilor, București.
4. Gilder, E., (1993), *The Dictionary of Composers and Their Music*, New York, Avenel New Jersey.
5. Iliuț, V., (2011), *O carte a stilurilor muzicale*, vol. III, Editura Muzicală, București.
6. Niță, T., (2001), *Interpretarea vocală*, Galați University Press.
7. Ștefănescu, I., (1996), *O istorie a muzicii universale*, vol. II, Editura Fundației Muzicale, București.

CORNUL SOLO ÎN ORCHESTRA LUI RICHARD STRAUSS

SOLO HORN IN RICHARD STRAUSS'S ORCHESTRA

Petrea GÎSCĂ¹

Abstract

Richard Strauss, „The great representative of his time” played a decisive role in the evolution of the horn, both as a solo instrument and as an instrument of the orchestral ensemble. His famous symphonic poems abound in very difficult horn solos, and in Richard Strauss's orchestration the horn is an irreplaceable partner. The composer knew the instrument very well, with its possibilities, thanks to his father Franz Strauss, a famous horn player of the 19th century. R. Strauss's concert horn works are the basis of the literature and are loved by professional horn players.

Keywords: art, horn school, musical instrument, horn

1. Repere biografice. Creatorul, dirijorul, omul

Gustav Mahler îl situa ca fiind *Marele reprezentant al epocii sale*¹, iar Hans von Bülow l-a denumit *un Richard al III-lea*. R. Strauss a fost caracterizat însă, cel mai plastic, de către Eugeniu Speranția: *”Sunt plante care înfloresc la câțiva ani odată. Liliacul, teiul dau floare odată pe an, floarea lor se scutură iar frunzișul durează trist și singur până la viitoarea primăvară. Dar sunt și trandafiri care dau flori mereu, unele după altele, fără răgaz. Richard Strauss lor li se aseamănă. Eflorescența sa a durat tot cursul lungii sale vieți, fermecând și minunând o lume întreagă.”*²

Richard Strauss s-a născut în orașul München la 11 iunie 1864. Tatăl său Franz Strauss - un reputat instrumentist, era prim-cornist în Orchestra Teatrului Curții din München. Mama Josephine, o talentată pianistă, s-a ocupat de creșterea și educația celor doi copii: Richard și Johanna. Educația muzicală a lui Richard Strauss începe de la vârsta de patru ani, mama sa dându-i primele lecții de pian. Strauss compune câteva piese: *Schneider polka (Polka croitorului)*, *Cântec de Crăciun*, *Vals*, *Uvertura pentru orchestră*. Primul opus va fi însă *Marșul festiv* pentru orchestră dedicat unchiului Pschorr. Datorită pregătirii particulare ce o avea, copilul este admis direct în clasa a II-a, iar în perioada 1874-1882, acesta va urma cursurile Gimnaziului Regal *Ludwig*.

Studiile continuă cu două semestre la Universitatea din München, unde studiază *istoria artelor* și *estetica*, întregindu-și cultura generală. Paralel, tânărul Strauss continuă pregătirea muzicală cu tatăl său, după care la 11 ani începe ucenicia cu Friedrich Wilhelm Meyer, cu care va studia *armonia*, *forme muzicale* și *instrumentație*. *Sub supravegherea severă a tatălui meu, am crescut până la 18 ani numai în muzică clasică și acestei îndrumări îi datorez dragostea și admirația pentru maeștrii clasici ai artei sunetelor ce mi-a rămas până astăzi*³(trad. n.), mărturisirea mai târziu maestrul în *Amintirile sale*. Tânărul Strauss a compus: *Cvartetul de coarde în La Major (op.2)*, *Simfonia în re minor (fără opus)*, *Cinci piese pentru pian (op.3)*, *Sonata pentru violoncel*, *Serenada pentru suflători* (dedicată profesorului său F.W. Meyer), *Burlescă pentru pian*, *Cor festiv*,

¹Prof. univ. dr., Universitatea Națională de Arte „G. Enescu” Iași, România, petreagiscahorn@gmail.

¹E. Krause - Richard Strauss, Personalitatea și Opera, București, Editura Muzicală, 1965, p. 35

²E. Speranția - Medalioane muzicale, București, Editura Muzicală, 1966, p.152.

³R. Strauss - Betrachtungen und Erinnerungen, Zurich, Editura Atlantis, 1949, completate și publicate în 1957 de Willi Schuh, p. 201.

Lieduri pentru voce și pian, Concert pt. vioară (op.8) dar și primul Concert pentru corn și orchestră (op.11).

Un rol important în evoluția muzicianului l-a avut întâlnirea cu celebrul dirijor Hans von Bülow. Dacă după audiția celor *Cinci piese pentru pian*, Hans von Bülow spusese că tânărul este un talent obișnuit, după ce i-a fost înmănată *Serenada pentru suflători*, acesta și-a schimbat părerea afirmând că este *neobișnuit de talentat...după Brahms, fără îndoială, cea mai remarcabilă personalitate muzicală...suplu, dornic de învățătură, stăpân pe el, plin de delicatețe, într-un cuvânt o forță de mână întâi*.⁴

În 1884, la îndemnul lui Hans von Bülow, R. Strauss debutează ca dirijor într-un concert la München, ce includea în program și *Suita pentru suflători, op. 4*. După începutul neașteptat, Richard Strauss devine asistentul lui Bülow la Meiningen, unde va debuta cu propria *Simfonie în fa minor*. În 1885 Bülow demisionează, Strauss rămânând singurul șef de orchestră. După călătoria din Italia (1886), Richard Strauss compune Fantezia simfonică *Din Italia*. În aceeași perioadă obține postul de al III-lea dirijor la München, unde va avea ocazia să aprofundeze un variat repertoriu de operă. Se consacră prezentării operelor lui Wagner, influența acestuia făcându-se tot mai simțită în lucrările sale. Aici rămâne trei ani, compune unele dintre poemele simfonice, pentru ca în 1889 să plece Weimer, unde i s-a oferit postul de *Kapellmeister*.

În această perioadă Richard Strauss o cunoaște pe soprana Pauline de Ahna, cu care se va căsători mai târziu. Pe parcursul vieții îi va dedica soției sale foarte multe *lied-uri* (*Liniște, sufletul meu, Cecilia, Invitație secretă, Dimineața, Viziune prietenească*, etc.) dar cele mai reprezentative rămân *Ultimele patru lieduri pentru voce și orchestră*, compuse în anul 1948. În anul 1894, la Festivalul de la Bayreuth, Strauss dirijează *Tanhauser* (unde în rolul Elisabetei juca Pauline de Ahna), după care maestrul va reveni la München ca prim dirijor. În stagiunea 1894-1895, după moartea lui Hans von Bülow, muzicianul a dirijat ciclurile de *Concerte berlineze* ale mentorului său, de asemenea efectuează turnee în Ungaria (1895), Rusia, Bruxelles (1896), Londra, Paris (celebrele concerte Collone) etc. În anul 1898, Richard Strauss este numit dirijor la Opera Regală a Prusiei din Berlin, unde îi succede lui Felix Weingartner.

În prima parte a vieții compozitorul a scris celebrele poeme simfonice cu caracter programatic, fiecare dintre ele depășindu-l pe precedentul. Astfel, după *Don Juan* și *Macbeth* (1889) au urmat: *Moarte și transfigurație* (1890), *Till Eulenspiegel* (1895), *Așa grăit-a Zarathustra* (1896), *Don Quixote* (1898), *O viață de erou* (1899), *Simfonia Domestica* (1904), *Simfonia Alpilor* (1915). Aceste lucrări au tematici foarte diverse, unele se inspiră din capodopere literare (*Till Eulenspiegel, Don Juan, Don Quixote*), altele evocă natura cu peisagistica sa încântătoare (*Simfonia Alpilor, Din Italia*). În *Moarte și transfigurație* Richard Strauss abordează tema filosofică, salvarea omului prin moarte, iar *Simfonia Domestica* sau *O viață de erou* sunt adevărate „autobiografii” simfonice.

Poemele sunt de mare amploare, ascultătorul trecând printr-o multitudine de stări sufletești, de la grandoare la tragism, de la lirism la ironie, de la sarcasm la grotesc. Regretatul profesor universitar G. Pascu scria în acest sens că, maestrul *merge în creația simfonică pe calea trasată de Berlioz și Liszt, contopind programatismul narativ berliozian cu cel generalizant lisztian, varietatea armoniei wagneriene cu complexitatea polifoniei brahmsiene. Muzica sa simfonică denotă o amploare și strălucire sonoră, un flux energetic deosebit de dinamic realizat prin bogate nuanțe, tempo-uri avântate, colorit orchestral viu și o polifonie extrem de densă, în continuă mișcare*.⁵ Paralel cu poemele simfonice, dar mai ales în cea de-a doua perioadă a vieții, compozitorul a scris un mare număr de opere: *Guntram* (1894) este urmată de *Feuersnot* (1901), *Salomeea* (1905), *Electra* (1908), *Cavalerul rozelor* (1911), *Ariadna din Naxos* (1912), baletul *Legenda lui Iosif* (1914) și *Frișca* (1921), *Ariadna* (revizuită în 1916), *Femeia fără umbră* (1919), *Intermezzo* (1923).

⁴E. Krause - op. cit. p. 29

⁵G. Pascu - M. Boțocan - op.cit., vol. II, p.468

Activitatea dirijorală continuă cu deplasări în străinătate, ca invitat la diferite orchestre. După Londra (*Festival Strauss*, 1903) și New York (1904) urmează Paris (șase reprezentații cu *Salomea*, 1907) sau orchestre din Spania, Portugalia, Italia, Germania, Olanda etc. Richard Strauss rămâne dirijor la Berlin până în 1918 după care va prelua conducerea Operei din Viena, timp de 5 ani.

Dirijează în întreaga lume, realizează turnee în Europa și cele două Americi, devenind o puternică personalitate muzicală a timpului său. După anul 1924, dirijorul Strauss nu va mai ocupa nici o funcție la vreo orchestră devenind un dirijor călător, reușind chiar performanța ca în cadrul unei stagiuni să dirijeze de 31 de ori în 31 de orașe diferite din Spania, Italia, Grecia, Germania, etc.

În plan componistic scrie opere noi: *Elena în Egipt* (1928), o versiune nouă a operei *Idomeneide* Mozart (1930), *Arabella* (1933), *Femeia tăcută* (1935), *Ziua păcii* și *Daphne* (1938), *Dragostea lui Danae* (1940), *Capriccio* (1942). Compozitorul a mai scris *Japanische Festmusik* (*Muzică festivă japoneză*), premiera a avut loc la Tokio în anul 1940, lucrarea fiind comandată cu ocazia sărbătoririi a 2600 de ani de la întemeierea imperiului japonez. *Parergon la Simfonia Domestica op. 73* și *Procesiunea panatheneană* (op. 74) sunt două lucrări concertante secundare pentru pian (mâna stângă) și au fost dedicate pianistului vienez Paul Wittgenstein ce-și pierduse brațul drept în primul război mondial și care avea o mare faimă în acea vreme. În amintirea *Suitei* (op. 4) și *Serenadei* (op. 7) din tinerețe, dar și din plăcerea de a crea după cum însuși declara: *je ne travaille pas, je m'amuse*⁶ (*Eu nu lucrez niciodată, ci mă distrez*), Richard Strauss a compus două *Sonatine pentru instrumente de suflăt*, lucrări cu un puternic caracter improvizatoric. În ultima perioadă a vieții, pe lângă *Concertul nr. 2 pentru corn și orchestră*, a mai scris un *Concert pentru oboi* și *Duet - Concertino pentru clarinet și fagot*. Ultima lucrare concertantă *Duet - Concertino pentru clarinet și fagot cu orchestră de cameră și harpă* a fost scrisă în 1947, Strauss dovedind cunoașterea amănunțită a dificultăților și posibilităților tehnice ale fiecărui instrument. Richard Strauss a mai scris *Suita pentru orchestră* (op. 60) din *Burghezul gentilom*, *Suita de dansuri* după piese pentru pian, *Metamorfozele - Studii pentru 23 instrumente de coarde*, *Taieffer - baladă pentru cor mixt, soli și orchestră* (op. 52), *Preludiu festiv* (op. 61), *Alphan - Trio pentru voce, corn și pian în Mi b Major* și multe alte lucrări de mai mici dimensiuni.

Activitatea dirijorală continuă cu turnee la Paris, Londra, Roma, Viena, Salzburg, Dresda, Berlin și alte centre muzicale ale lumii. După al doilea război mondial aparițiile dirijorale sunt sporadice. În 1947, cu prilejul ultimei călătorii la Londra, dirijează *Till Eulenspiegel*, iar la 13 iulie, 1949 are loc ultima apariție ca dirijor la München cu Orchestra Radio, în program figurând printre altele *Clar de lună* din *Capriccio*.

Dincolo de aspectele cronologice, este foarte important a cunoaște măiestria și fațetele artei dirijorale a lui Richard Strauss. Sub conducerea sa muzica „vorbea”, „curgea liniștit”, de altfel maestrul spunea: *muzica sună cel mai bine atunci când dirijezi liniștit*.⁷ Chiar și atunci când unele partituri nu erau rezultatul unor mari inspirații creatoare, ci mai mult tehnica meșteșugului componistic, dirijorul a știut să scoată în evidență muzica, fantezia sa creativă captivând publicul. Interpretările sale se caracterizau printr-o expresivitate a discursului muzical, limpezimea armoniei, naturalețe și siguranță. La pupitrul dirijoral Richard Strauss avea o ținută discretă, simplă, sobră, era meticulos și dirija cu gesturi mici. Nu-i plăcea dirijatul „romantic”, *când dezlănțuia furtunile în timp ce-și dirija propria muzică, folosea bătaia scurtă și mișcări puține, iar criticii nu puteau să nu remarce caracterul flamboiant al muzicii în contrast cu gesturile lui reținute*.⁸

Tehnica dirijorală deosebită impunea o disciplină și un mare respect din partea instrumentiștilor. Maestrul reușea să transforme partitura muzicală în imagini sonore expresive și nicidecum nu folosea partitura ca modalitate de a realiza anumite efecte prin mijlocirea gestului. Respectarea partituri și indicațiilor compozitorului era foarte importantă pentru Richard Strauss,

⁶Idem - p. 465

⁷Ibidem - p. 133

⁸ Harold C. Schonberg - *Viețile marilor compozitori*, București, Editura Lider, 1999, p. 408.

mai puțin *tempo*-urile care uneori erau diferite. Învinuit de cronicari că ar fi dirijat Mozart prea repede, dirijorul răspunse: «*Se pare că acești reprezentanți ai presei sunt în legătură directă cu Olimpul.*» Memorabile rămân cele zece reguli de aur pe care Strauss le-a fixat unui dirijor adevărat: «*Când dirijezi nu trebuie să transpiri, cel care trebuie să se încălzească este publicul... Nu încuraja niciodată cu privirea alămurile, dă-le numai scurte indicații la intrări importante... Cornii și lemnele, deopotrivă, nu-i scăpa din ochi; când ajungi să-i auzi înseamnă că sună prea puternic. Dacă ai impresia că alămurile nu sună destul de tare, atunci domolește-le cu încă două grade... La cântăreți nu este suficient să auzi numai tu fiecare cuvânt pe care-l cunoști pe dinafară... publicul trebuie să-l poată urmări fără nici o greutate. Dacă nu înțelege textul, publicul doarme... Acompaniază pe cântăreți întotdeauna în așa fel încât să poată cânta fără efort... Când crezi că ai atins maximum de prestissimo, atunci dublează *tempo*-ul... (Cu douăzeci de ani mai târziu, Strauss a corectat: *redu tempo-ul la jumătate*)... Nu uita că nu faci muzică pentru propria ta plăcere, ci pentru bucuria ascultătorilor tăi»⁹.*

Omul Strauss era un caracter deosebit. Seriozitatea, profunzimea gândirii sale, ironia fină sunt calități cu care artistul a fost încununat din plin. Când a fost chemat să completeze Chestionarul Camerei muzicale a Reichului (1933), unde la rubrica *Cum puteți dovedi calitatea dumneavoastră de compozitor?* (Ca garanție să fie indicați doi compozitori cunoscuți) Richard Strauss a completat: Mozart și Richard Wagner. În ceea ce privește colaborarea cu regimul nazist când a acceptat funcția de Președinte al *Consiliului Muzical Suprem al Reichului*, maestrul nu a împărtășit politica acestuia renunțând în anul 1935 la toate funcțiile, mai puțin cea de Președinte al *Consiliului permanent pentru colaborare internațională a compozitorilor*.

Richard Strauss a fost un înverșunat adversar al războiului, un apărător al păcii, fiind foarte mâhnit în urma distrugerii Operelor din München, Dresda și Viena. *Sunt nemângâiat!...Incendierea Teatrului Curții de la München, altarul pe care s-au oficiat premierele operelor „Tristan” și „Maestrul cântăreți”, unde cu șaptezeci și trei de ani în urmă am auzit pentru prima oară „Freischütz”, unde bunul meu tată a cântat patruzeci și nouă de ani în orchestră ca prim-cornist...a fost cea mai mare catastrofă din viața mea, pentru care nu există mângâiere și la vârsta mea nici o speranță*¹⁰, spunea maestrul în ultimii ani de viață. Artistul era un om deosebit de cultivat. Citea enorm, clasicii și romanticii literaturii universale fiind printre favoriți. Cultura umanistă se datorează și călătoriilor în diverse locuri ale lumii. Maestrul avea cunoștințe temeinice în domeniul artelor plastice, teatrului, istoriei etc. A avut legături de prietenie cu personalitățile timpului său, dăruindu-le unora manuscrisele lucrărilor sale, uneori cu prea multă generozitate. Îl lega o prietenie sinceră de dirijorul român George Georgescu, cu care a avut o strânsă corespondență.¹¹ Soția Pauline i-a dăruit un fiu, Franz Strauss, mai târziu bunicul având doi nepoți (Richard și Christian). Familist înfocat, maestrul a compus *Simfonia Domestica* în care ilustrează mediul familiei sale. Artistul Richard Strauss a fost un avangardist prin noutatea limbajului muzical, dar și un popular și un realist.

Datorită profesionalismului său, recunoașterii internaționale și calității umane deosebite, maestrul a fost numit *Cetățean de onoare* al orașelor Viena și München (1924), Dresda (1934), Garmisch și Bayreuth (1949). De asemenea, artistul a fost ales membru de onoare al Academiei de Arte din Viena (1944) și i s-a decernat titlul de *Doctor honoris causa* al Universităților din Oxford (1914) și München (1949). A murit la 8 septembrie 1949 din cauza unei infecții a căilor urinare. La 11 septembrie a avut loc incinerarea la München, după dorința și dispozițiile marelui dispărut. *Doamna Paulina și cei apropiați au însoțit urna la Garmisch unde a fost așezată în camera în care*

⁹ E. Krause - op.cit.p. 134.

¹⁰E.Krause - op.cit.p. 60.

¹¹Într-o scrisoare către prietenul său din 23.09.1943, Strauss îi cerea să îl ajute cu 200 litri de benzină (cu ajutorul Consului General al României din Viena), pentru a o aduce pe soția sa din Elveția acasă, în Germania, însănătoșită după o gravă maladie. *Dacă nu se poate rezolva, te rog să îmi trimiți o telegramă scurtă: Din păcate imposibil, sau dacă se izbuteste atunci: Dorință îndeplinită...*-V.Cosma -*Dirijorul George Georgescu, Mărturii în contemporaneitate*, București, Editura Muzicală, 1987, p.141

a murit maestrul, nu departe de grădina lui, de munții lui dragi...¹²

Richard Strauss, dirijorul, creatorul, artistul rămâne un pilon foarte important în cultura muzicală germană și europeană, iar moartea sa constituie o piatră de hotar esențială, ce încheie dezvoltarea *Romantismului târziu*. În acest sens, profesorul G. Pascu arată că *Strauss a rămas credincios muzicii germane, care a ilustrat cultura europeană timp de aproape patru secole, de la Bach la Hindemith*¹³, iar E. Krause scria că *maestrul erei psihologice, eruditul și cuceritorul magician al sunetelor a fost în același timp și ultimul dintre muzicienii care au reunit în gândirea și simțirea lor, toate forțele secolelor trecute*.¹⁴

2. Cornul în creația simfonică

Muzica simfonică îl consacră pe R. Strauss ca pe un mare simfonist și orchestrator. Compozitorul stăpânea cu mare meșteșug arta orchestrației și de multe ori refăcea anumite lucrări, fiind foarte exigent cu sine însuși. E. Krause spunea în cartea sa: *În orchestra lui Strauss clocotesc și trosnesc cazanele vrăjitoarelor iadului, șoptesc și farmecă basmele, răsună clopoțeii de pe tichiile măscăricilor, cântă și triumfă vocile unei omeniri care strigă după libertate*.¹⁵

Maestrul a mărit componența orchestrei folosind instrumente noi (*oboed' amore, vibrafonul, bass-clarinetul, trompeta bas, glasharmonika, celesta, orga* etc.), ajungând la limita extremă în lucrarea *Taieffer*, unde sunt folosite 24 de instrumente de lemn, 20 de alamă, 90 de instrumente cu coarde și arcuș și 12 percuționiști. Totodată a lărgit și posibilitățile tehnice ale instrumentelor. A întocmit caiete speciale cu studii pentru instrumentiștii orchestrei, astfel încât aceștia să-și poată îndeplini misiunea artistică.

3. Cornul solist

Cunoscând rolul solistic al fiecărui instrument, cu atât mai mult posibilitățile cornului, R. Strauss le-a pus admirabil în valoare, cum nimeni altul n-a făcut-o până la el. *Simfonia în fa minor op.12*, lucrare de tinerețe (1884) a fost prezentată pentru prima dată în public sub bagheta compozitorului. Partiturile cornilor sunt „aerisite”, într-un ambitus confortabil, transpozițiile fiind în *Re*, pe lângă scriitura în *Fa*. În partea I *Allegro ma non troppo, un poco maestoso*, solo-ul primului corn este deosebit de bine scris, are caracter cromatic și urmărește în prima frază muzicală un sens ascendent spre sunetul *fa#1* (efect *si*). În partea a III-a, *Andante cantabile*, primul corn intonează o temă lirică și expresivă, cu elemente de dinamică diverse (*p, con espress.*), mai târziu alăturându-se la unison și cornul III. În ultima parte -*Finale (Allegro assai, molto appassionato)*, cei patru corni au scurte intervenții solistice preluând motivul tematic de la un instrument la altul. În interpretare sunt necesare promptitudinea și rigoarea ritmică, articulația identică pregnantă și egalitatea sonoră.

Fantezia simfonică *Din Italia op.16* a fost scrisă în urma călătoriei tânărului compozitor în această țară (1886). Dedicată *Domnului Doctor Hans von Bülow, cu profundă venerație și recunoștință*, după însemnările autorului, lucrarea deschide (alături de *Simfonia în fa minor*), calea spre marile creații simfonice de mai târziu. Partida de corn este formată din patru instrumentiști cu cornii în *Fa, La și Mi*. Salturile mari și articulațiile diverse pun unele probleme cornistului prim. Este important ca intervențiile solistice de mici dimensiuni, în nuanțe mici, să aibă culoare sonoră, transparență și siguranță. *Înainte spre noi victorii cât suntem purtați de văpaia tinereții* este motto-ul cu care poemul *Don Juan, op.20* a străbătut lumea. Acum, tânărul compozitor ce împlinise 24 de ani va fi recunoscut urmașul firesc al lui Liszt în domeniul poemului simfonic. Cornii în număr de

¹²E. Krause - op.cit.p. 482

¹³G. Pascu - M. Boțocan - op.cit.p. 472

¹⁴E. Krause - op. cit.p. 7

¹⁵Idem -p. 160

patru (în *Fa* și *Mi*) au un rol important în cadrul poemului. Avântul de nestăvilit al eroului este transpus în muzică printr-un pasaj de o reală dificultate, în *fortissimo*, al celor patru corni. Această intervenție a cornilor apare în *Sol Major*, ulterior revenind în *Si Major* (litera Y). A doua apariție, cu o terță mai sus, face execuția mai dificilă datorită registrului acut în care este scris solo-ul. Tema energetică și maiestuoasă este creată cu o inspirație genială, situând poemul *Don Juan* printre cele mai reușite ale maestrului.

Partiturile cornilor sunt dificile, cu pasaje tehnice pe toată întinderea instrumentului. În acest sens este interesant un fragment dintr-o epistolă a tânărului dirijor către tatăl său, după repetiția generală a poemului: *Orchestra a gemut, dar și-a îndeplinit datoria minunat, a fost la înălțime. Când s-a terminat, unul dintre corniști, istovit, cu sudoarea șiruindu-i pe frunte și cu respirația tăiată, stătea încă la pupitrul său și ofta: «Doamne, Dumnezeu! Cu ce ți-am păcătuit că ne-ai trimis pe cap această pedeapsă (această pedeapsă eram eu!). De acest tânăr nu vom scăpa atât de curând.» Am râs toți cu lacrimi. Tocmai corniștii cântaseră cu cea mai mare tragere de inimă!*¹⁶. Poemul simfonic *Macbeth* op.23 (1886/1890) pentru orchestră mare, stârnește interesul specialiștilor prin bogăția ritmico-armonică, prin dezvoltarea consecventă a ideilor și prin coloritul orchestral (Strauss folosește pentru prima dată *trompeta bas* într-un mod genial). Partida de corn numără patru instrumentiști.

Cele două teme reprezentând eroii principali (Macbeth și tovarășa sa, Lady Macbeth), apar la cornii soliști, prima având caracter energetic și hotărât, iar cea de-a doua cantabilă și expresivă. Poemul simfonic *Macbeth* nu a reușit să cucerească admirația publicului. Atât dirijorii cât și orchestrele simfonice preferă alte lucrări ale lui Richard Strauss, mai spectaculoase și mai captivante. *Moarte și transfigurație* (*Tod und Verklärung*) op.24 (1889) era definit de către R. Rolland ca fiind unul dintre cele mai răscolitoare poeme ale lui R. Strauss. Muzica este impresionantă, pătrunsă de o profundă simțire, ideile muzicale sunt de o remarcabilă expresivitate și plasticitate, unde vibrează ecourile wagneriene.

În secțiunea *Allegro molto agitato* (*Etwas breiter*) cornii I-II au pasaje solistice în mare viteză, *staccato*, care necesită o articulație omogenă și promptă. Nuanța de *forte* nu trebuie să sune „spart”, ci rotund și identic la ambii instrumentiști. La reper R unde tensiunea este maximă, liniile melodice ale corzilor sunt dublate de corni, într-un dialog permanent. O sarcină dificilă o au cei opt corni (în special cornii I-III) în *Till Eulenspiegellustige Streiche* (*Farsele vesele ale lui Till Buhoglindă*), op.28 (1895). Partiturile cornilor sunt veritabile pagini concertante pentru acest instrument. Este suficient să amintim tema lui Till expusă de cornul I în debutul lucrării. Solo-ul combină cele trei registre ale cornului, într-o execuție de o reală virtuozitate instrumentală. Siguranța sunetelor este foarte importantă în realizarea tehnică a solo-ului, sunetul *la acut* (efect *rel*) fiind deseori instabil pe instrument.



Ex. 1 *Till Eulenspiegel, Gemächlich* - Corn I în *Fa*

Intervențiile solistice abundă și la ceilalți corni, pasajele de virtuozitate fiind nelipsite. O sarcină dificilă o are și cornul III, care execută tema lui Till cu o terță mai jos. Dacă intervenția

¹⁶Ibidem - p.173

primului corn se bazează pe rezonanța naturală a sunetului *Do*, acum sunetul *La* este fundamentala pe care are loc variația ritmico-melodică. În epilogul poemului există un pasaj dificil la cornii I-II (preluat de III-IV) predispus „ratării”. Cornii V-VIII participă doar în ultima secțiune a poemului, cu rol de dublare a vocilor. Uneori lucrarea se interpretează și cu o garnitură de patru corniști.

Alsosprach Zarathustra (*Așa grăit-a Zarathustra*) op.30 (1896), poemul simfonic pentru orchestră mare, se înscrie ca o nouă treaptă în seria realizărilor simfonice programatice ale lui Richard Strauss. Două tonalități opuse, *Do Major* și *Si Major*, încadrează poemul în părțile sale de început și de sfârșit, în cadrul cărora suprapunerea, combinarea și acumularea constantă de tensiune conduce la edificarea unei muzici de o rară frumusețe. Pentru prima dată întâlnim în orchestrația straussiană șase corni (în *Fa* și *Mi*). Scriitura este foarte complexă și solicitantă, prin nuanțe mari și prin utilizarea frecventă a registrului acut al cornului. La nr. 39 (*Etwas ruhiger*) cornul I realizează un *Cântec de dans*, un vals cu o linie melodică cantabilă, expresivă ce amintește de valsul vienez. Sunetul moale, cald, catifelat al cornului, în *piano*, este reliefat magistral de către compozitor. Atmosfera devine treptat de sărbătoare, dansul *ademenindu-l pe compozitor să se prindă și el în joc pentru a sărbători voia bună și dorul de viață*.¹⁷ În secțiunea *Sehrrschnell*, cornii I, III, V pătrund cu motivul melodic peste întreaga orchestră, fiind contrapunctați de cornii II, IV, VI în *staccato*.

În poemul simfonic *Don Quixote* (*Introduzione, tema con variazioni e Finale*) - *Variațiuni fantastice asupra unei teme cu caracter cavaleresc, pentru orchestră mare, op. 35* (1897), R. Strauss realizează una dintre cele mai nuanțate și stilizate muzici sub raport timbral, melodic, ritmic, armonic, polifonic și variațional. Cornii sunt și aici în număr de șase (în *Fa* și *Mi*), dar pentru prima dată în creația straussiană își face apariția în cadrul ansamblului orchestral, *tuba wagneriană*. Aceasta, prin timbralitatea specială îmbinată cu cea a violoncelului solo, reușește să descrie cu succes întâmplările prin care trece eroul principal al lucrării.

Richard Strauss, Op. 35.

Ex. 2. *Don Quixote*, Nr.4 (*Sehrruhig*) - Corni I-VI în *Fa*

Scrisă cu surdină, tema trebuie să pătrundă peste întreaga orchestră, nuanța (*ff*) și accentele (*marcato*) contribuind la acest deziderat. Cornistul prim continuă linia melodică în *diminuendo*, *detaché*, fără a „ieși” din *tempo*. La nr. 10 temele reprezentând cele două personaje importante se întrepătrund și abundă unele poliritmii într-o sonoritate amplă, compactă, grandioasă. *Variațiunea a III-a* ar putea constitui un studiu tehnic pentru dezvoltarea staccaturii la corn. Liniile melodice ale cornilor pot fi realizate în combinații de *staccato* și *dublă staccatură*, pentru o mai mare ușurință și lejeritate. Sonoritatea în *ff* trebuie să fie compactă, fără „cozi”. Cantilena din *Viellangsamera* primului corn (în *Mi*) este sugestivă pentru timbrul cald, rotund și expresiv al instrumentului. Coloana de aer are un rol hotărâtor în realizarea articulațiilor de *legato*, în registrul acut. În *Variațiunea a VII-a*, dialogul dintre corni cu formule de trioleți în sens ascendent cere fluentă și cursivitate din partea corniștilor interpreți. Prim cornistul care are intervențiile cele mai dificile va sublinia sunetele acute finale, aceasta pentru o mai bună siguranță și pentru o frazare

¹⁷Ibidem - p. 239

adekvată. Același dialog are loc și în *Variațiunea a VIII-a*, acum în ritm ternar (6/8), scriitura bazându-se pe armonicile sunetelor *Do*, *La*, *La* $\flat$, *Si* $\flat$ și *Si*. Nuanța de *pp* pune unele probleme de emisie instrumentiștilor, dar se poate cânta un *mp* solistic. *Variațiunea a X-a* este cea care supune prim-cornistul unor intervenții foarte dificile în registrul acut al cornului. În solo-ul din finalul variațiunii, cornul amintește de originile sale printr-un pasaj în care nu trebuie să se exagereze *diminuendo*-ul.

Datorită dificultății deosebite a partiturii, consider că prim-cornistul trebuie dublat de un asistent. În cazul unor lucrări de acest gen, la marile orchestre ale lumii, soliștii instrumentelor de suflat sunt dublați. Numai așa execuția și realizarea artistică poate fi încununată de succes.

EinHeldenleben (*O viață de erou*), op. 40 (1898), poemul simfonic pentru orchestră mare este primul din seria lucrărilor simfonice programatice cu conținut autobiografic. Considerată cea mai cuprinzătoare creație de până atunci, poemul are sonorități ample, orchestra fiind neobișnuit de mare (patru grupe de lemne, cinci trompete, opt corni etc.).

Tema eroului, viguroasă, falnică, măreață este expusă de primul corn în *Mi* $\flat$ *Major* împreună cu partida de violoncel. Ambitusul extins al primei teme, articulațiile variate, *ritmica* diversă sunt preocupări majore ale cornistului interpret. Motive muzicale din tema eroului apar frecvent la ceilalți corni pe parcursul lucrării, într-un dialog care trebuie evidențiat. Victoria eroului asupra dușmanilor săi este redată de Richard Strauss prin intonarea unei teme ample, în *fortissimo*, la *unison* de către cei opt corni (nr. 78).

Siguranța și omogenitatea sonoră caracterizează această secțiune. Salturile mari și registrul în care se desfășoară discursul melodic, ridică partiturile cornilor la un înalt grad de dificultate. Nr. 81 readuce cantabilitatea și expresivitatea melodică printr-un solo la cornul I deosebit de bine scris. Sensul *ascendent* al liniei melodice, *dinamica* reținută și *tempo*-ul așezat conferă multă sensibilitate și duioșie solo-ului. Pe parcursul lucrării compozitorul folosește unele „citate” din *Don Juan* sau *Don Quixote*, deosebit de sugestive, asupra cărora nu vom reveni cu considerațiile. La reper 101 (*Ruhig*) cornul I ne copleșește cu același sunet moale și expresiv.

Observăm inflexiuni dinamice variate care pun în valoare resursele sonore nebanuite ale instrumentului. Richard Strauss a știut foarte bine să surprindă tonul cald și catifelat al cornului. În interpretare, instrumentistul solist are nevoie de o conducere foarte bună a coloanei de aer și o ambușură lejeră.

Finalul cu cornul I în rolul de solist este deosebit de delicat, expresiv și profund. Pe o pedală armonică susținută de cornii III-IV, cornul I are unul dintre cele mai frumoase și bine scrise solo-uri. Atmosfera generală este de mare intimitate, cornul pătrunzând cu sunetul său calm, duios și tandru peste întreaga orchestră. Poemul se încheie în aceeași notă, prim-cornistul având și „ultimul cuvânt”, *poco a poco diminuendo*, prin care totul devine doar amintire.

4. Concluzii

În *Simfonia Domestica* op.53 (1903) pentru orchestră mare, de peste 100 de instrumente, cornii sunt în număr de opt. Scriitura cornilor este foarte densă și dificilă, în special pentru cornul I, care în incursiunile sale în registrul acut ajunge până la sunetul *la* efect, fapt nemaîntâlnit decât la Robert Schumann în *Concertul pentru patru corni și orchestră*. În tratatele de orchestrație limita superioară a cornului este *fa*. În legătură cu dificultățile execuției, Strauss îi scria tatălui său după prima audiție: «*Domestica a stârnit un entuziasm colosal. După neajunsurile multe pe care le-am întâmpinat din partea bandei de muzicieni anarhiști de aici [Orchestra din New York], am izbutit totuși, cu prețul unei mari cheltuieli de energie și a multor cuvinte de ocară, să realizez o audiție într-adevăr excepțională.*

Domestica mi-a reușit, sună minunat, dar este foarte grea (mai ales pentru corni, care desigur, au dat mult pe de lături pe la acut...). Lucrarea s-a bucurat de o primire cu totul

neobișnuită...»¹⁸. *Eine Alpen Symphonie (Simfonia Alpilor) op.64* (1915) pentru orchestră mare și orgă, apare într-o perioadă de adevărată efervescență stilistică, când muzica europeană era supusă unor mari transformări și redimensionări. Orchestra lui Strauss este foarte amplă, cu instrumente noi de percuție, partida de corn fiind formată din șaisprezece instrumentiști, opt pe scenă și opt în afara scenei (situație nemaiîntâlnită până atunci). De altfel, după premiera operei *Salomeea*, un critic muzical nota plin de umor: *Așteptăm ca Richard Strauss în opera sa viitoare, să mai folosească și următoarele instrumente muzicale: patru locomotive noi de tren expres, cu două cazane (acordate în fa# minor), trei sirene de vapor (în do, cu cinci linii suplimentare) și o baterie de obuziere de 15 cm, pentru a întări efectul timpanilor.*¹⁹

Lucrarea cuprinde mai multe tablouri „zugrăvite” admirabil de către compozitor. În *Răsăritul soarelui* (nr.8), cornii I-III-V preiau de la trompete o temă strălucitoare și expansivă în *ff*, o linie melodică bine susținută și intens cromatizată ce culminează în registrul acut după nr. 11.

Urcușul permite cornilor I-VII să dialogheze prin formule metro-ritmice variate, cu accente și elemente de dinamică pronunțată. *Pe pășune*, cornul I susține o linie melodică calmă și expresivă în *pp*. Sensul ascendent al melodicii, rolul anacruzei, dinamica redusă, frazarea adecvată sunt elemente de care va ține seama interpretul. La reper 80 (*Pe vârful muntelui*) cornii înalți intonează o temă dramatică, în *ff*, care pătrunde peste întreaga orchestră. Observăm aici unele similitudini ale temei cu tema principală din *Concertul pentru vioară* de M. Bruch (p.a II-a). În tabloul *Viziune*, rolul asistentului cornului I este foarte important. Acesta va realiza sunetele de armonie pentru ca prim-cornistul să execute cu ușurință pasajul solistic de la nr. 89.

Finalul *Epilog* supune cornistul prim la un efort prelungit datorită ambitusului și dimensiunii secțiunii. Începând cu nr. 134 cornul I intonează o linie melodică expresivă, cantabilă, în *piano*, pe un acompaniament aerisit de orgă. Salturile mari, nuanțele mici, articulația *legato* moale, precum și apariția în finalul lucrării a acestui solo ridică partitura cornului I la un înalt grad de dificultate. Lucrarea este o „piatră de încercare” pentru orice prim cornist.

În Suita simfonică *Burghezul gentilom op. 60*, Richard Strauss utilizează cornii cu aceeași măiestrie și talent. Registrul acut este prezent în fiecare dintre părțile suitei, în solo-uri „cornistic” scrise, plăcute, uneori foarte dificile. Cornul este tratat cu același interes de către compozitor și în lucrările aparținând genului de operă. Este suficient a aminti *Dansul celor șapte văluri* din opera *Salomeea*, momentele solistice din *Cavalerul rozelor*, *Capriccio* și multe altele. În creația lui Richard Strauss cornul este un adevărat personaj, care prin intermediul scriiturii transmite trăiri dintre cele mai complexe și intense. Am avut bucuria în decursul anilor de a interpreta la cornul I (cu 2-3 excepții) toate poemele simfonice ale maestrului, alături de Orchestra Filarmonicii *Moldova* din Iași.

Satisfacțiile au fost pe măsura valorii creațiilor, orice nouă interpretare constituind o nouă provocare. Creația compozitorului este caracterizată plastic de către prof. univ. dr. Nicolae Gâscă în cartea sa: *”O melodică fluentă, un lirism de factură populară, alături de melodică continuă de tip Wagner, o armonie de tip wagnerian cu disonanțe și modulații foarte variate, o polifonie densă, cromatică și de mare fervoare ritmică...o bogăție de nuanțe și colorit timbral, iată caracteristicile muzicii lui Richard Strauss.”*²⁰

Bibliografie

1. Berger, Wilhelm Georg, *Estetica sonatei romantice*, București, Editura Muzicală, 1983.
2. Berger, Wilhelm Georg, *Muzica simfonică romantică (1830-1890)* Ghid, vol. II, București, Editura Muzicală, 1972.

¹⁸E. Krause – op.cit. p. 250

¹⁹Ibidem – p.168

²⁰N. Gâscă - *Arta dirijorală.Tehnica dirijorală*,București, Editura Didactică și Pedagogică, 1982,p. 156

3. Brumaru, Ada, *Romantismul în muzică*, București, Editura Muzicală, 1962.
4. Cecatka, Bjorn; Atilla, Czack; Gehlhoff, Beatrix; ș.a. - *100 de personalități ale secolului XX - compozitori*, București, Editura AllEducational, 2003.
5. Cosma, Viorel, *Dirijorul George Georgescu - Mărturii în contemporaneitate*, București, Editura Muzicală, 1987.
6. Gâscă, Nicolae, *Arta dirijorală. Tehnica dirijorală*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1987.
7. Gîscă, Petrea, *Cornul în creațiile muzicale ale compozitorilor Franz Strauss și Richard Strauss*, Iași, Editura Artes, 2009.
8. Gîscă, Petrea, *Cornul, tradiție și mister*, Iași, Editura Artes, 2009.
9. Krause, Ernst, *Richard Strauss, Personalitatea și Opera*, București, Editura Muzicală, 1965.
10. Petzoldt, Richard, *Richard Strauss - Viața în imagini*, București, Editura Muzicală, 1963.
11. Popovici, Dan, *Magicianul de la Bayreuth. Viața lui Richard Wagner*, București, Editura Albatros, 1985.
12. Schönberg, C. Harold, *Viețile marilor compozitori*, București, Editura Lider, 1978.
13. Speranția Eugeniu, *Medalioane muzicale*, București, Editura Muzicală, 1966.
14. Strauss, Richard, *Betrachtungen und Erinnerungen*, Zurich, Editura Atlantis, 1949, completate și publicate în 1957 de Willi Schuh.

PIETRO MASCAGNI'S OPERA *CAVALLERIA RUSTICANA* AND MUSICAL VERISMO

OPERA *CAVALLERIA RUSTICANA* DE PIETRO MASCAGNI ȘI VERISMUL MUZICAL

Alfredo PASCU¹

Abstract

The aesthetic and stylistic orientations of music in the context of the cultural climate of the late 19th and early 20th centuries were in a continuous transformation. Starting with Wagner, who triggers the romantic crisis, in parallel with the dissolution of tonality, and continuing with Verdi, who constitutes a landmark for the advanced opera composers, the stage transition between the two centuries represents the period of the greatest daring, and prepares the modern trends of music of the 20th century. The themes addressed are naturalistic, taken from the actual life of simple people, in minor keys, in which bright arias are inserted, with intonations typical of ballads, serenades and songs. A specific characteristic of verism is given by the attitude of the characters in the opera who are in a resigned pose of an observer of the events unfolding in front of them, without fruiting their feeling of rebellion, content with a passive attitude towards society.

Key words: opera, musical verism, musical analysis

JEL: I230

1. Introducere

Conturarea curentului denumit verism [*de la italianescul vero = adevăr; termenul a fost folosit pentru prima dată în 1878 de Capuana L. (1835 – 1915), 1*] se înfăptuiește în perimetrul italian mai întâi în literatură, dezvoltându-se apoi în teatru și artele plastice. În final, curentul apare și în muzica de operă, supus unei transformări proprii de exprimare. Considerat „un curent ce s-a fundamentat pe filozofia realismului în artă” [5, p. 237], verismul apare în Italia într-o perioadă în care rutina sentimentalismului romantic acaparează muzica din toate unghiurile.

Curentul nu se dezvoltă ca o reacție împotriva erei romantice, ci o folosește ca o continuitate a acesteia, transformându-i și amplificându-i trăirile specifice în unele mai degrabă umane reale, ce exprimă cotidianul. Premiza apariției curentului verist este legată de prima operă veristă, *Cavalleria Rusticana*, scrisă în 1890, de compozitorul Pietro Mascagni. Compusă pe un libret de Giovanni Targioni Tozzenti și Guido Menasci după drama cu același nume de Giovanni Verga, *Cavalleria Rusticana* a cunoscut un succes neașteptat.

Pietro Mascagni este compozitorul care „într-o epocă de amalgamări stilistice și derute artistice – a strălucit ca o văpaie” [5, p. 239] și a reușit contrar condiției sale să răzbească în fața destinului impunându-și neîndoios în istoria operei o muzică cu un pronunțat caracter liric, expresiv, o linie melodică variată și sugestivă. Succesul operei *Cavalleria Rusticana* compusă în anul 1884 cu premiera la Roma în 1890 a fost unul fabulos și nemaîntâlnit în lucrările ce au precedat această operă. Esența temelor abordate sunt extrase dintr-o moralitate specifică vieții rurale, al satului sicilian. Turiddu este personajul a cărei dificultate tehnică vocală depășește cu

¹ Solist, Teatrul Național de Operă și Muzical „Ion Dacian”, Lector doctor, Universitatea Națională de Muzică, București, România

mult pe cea a colegilor săi, iar din punct de vedere orchestral se produc o serie de intervenții prin care se amplifică conflictul dramatic care atinge limita absolutului în câteva momente.

2. *Cavalleria Rusticana* de Pietro Mascagni.

Scurtă povestire a întregii acțiuni din opera

Scrisă într-un singur act, opera *Cavalleria rusticana* își desfășoară acțiunea în jurul a cinci personaje localizate în piața unui sat Sicilian, în atmosfera Sfintelor Sărbători Pascale: Lucia – mama lui Turiddu, Turiddu – un consătean, Santuza – iubita și logodnica lui Turiddu, Lola – fostă logodnică a lui Turiddu, Alfio – soțul Lolei, de meserie căruțaș.

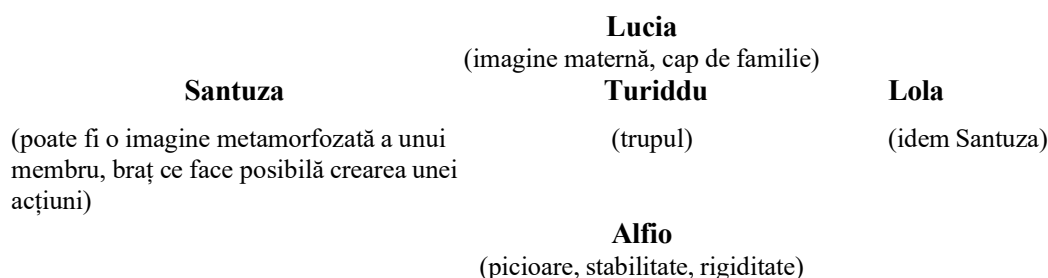
Turiddu, logodnic al Lolei, pleacă pentru a fi soldat. La întoarcerea din armată, Turiddu o găsește pe logodnica sa căsătorită cu Alfio. Mânat de sentimentul geloziei și al răzbunării, începe o relație cu Santuza, care cade ușor în plasa lui Turiddu și se îndrăgostește orbește de el. Lola, fiind o femeie capricioasă și geloasă la rândul ei, nesuportând poziția sa de pe locul doi în fața lui Turiddu se ambiționează și îl face să cedeze din nou în fața farmecelor ei. Debusolat și reîndrăgostit, Turiddu renunță să mai acorde atenție relației sale cu Santuza. Santuza văzându-i împreună, devine la rândul ei geloasă și încearcă din răspuț să-l convingă pe iubitul său să revină în dragostea lor. Văzând că nu are nicio șansă, îl blestemă. Între timp, Alfio își face apariția, în momentul în care află de la Santuza despre idila dintre Turiddu și Lola. Acesta, jignit în orgoliu, jură să se răzbune cu vărsare de sânge. Speriat și cu gândul la luptă, Turiddu merge să își ia rămas bun de la mama sa, Lucia. În urma luptei promise cu Alfio, Turiddu este ucis.

Lucrarea conține un set de metafore care fac trimiteri către divinitate prin divizarea libretului în 12 scene, acțiunea care se petrece în ziua de Paști în apropierea unei biserici și imaginea maternă, înțeleaptă și mereu predispusă să iubească, înfățișată prin personajul Luciei. De asemenea, scena în care are loc „iluminarea” lui Turiddu este realizată prin conștientizarea propriilor greșeli, cerându-i mamei să-l binecuvânteze, iar asta poate reprezenta primul act de dragoste pură, într-un ultim ceas, din întreaga opera [*semnificația numărului 12 este deosebit de complexă și plină de mistere; i se spune numărul puterii divine, ba chiar și taina lui Dumnezeu, deoarece apare adesea în legătură cu concepte religioase majore în Cartea Sfântă*, 8].

Mi-am luat libertatea de a-mi crea o schemă filozofică și estetică a personajelor pentru a înțelege mai clar mesajul muzicii și textului din operă. Toate personajele formează un corp uman, iar fiecare dintre ele reprezintă pe rând câte o parte a corpului. Bineînțeles, încep această schemă prin a-l poziționa central pe Turiddu, care reprezintă trunchiul și „inima” operei în jurul căruia voi așeza celelalte personaje. Lucia este poziționată deasupra tuturor pentru a exprima sensibilitatea imaginii materne, a dragostei absolute care iubește necondiționat și oferă liniște sufletească, siguranță, încredere și înțelepciune. Santuza și Lola sunt așezate strategic în dreapta și stânga lui Turiddu, în ideea de a sublinia situația incertă provocată în jurul celor două femei. Poziționarea lor reprezintă totodată cele două brațe ale corpului care fac posibile acțiunile. Ajung într-un final la Alfio care prin poziția sa, reprezintă membrele inferioare, caracterizate prin echilibru, stabilitate, rigiditatea, s.a.

Turiddu, trup tânăr fără de cumpăt și înțelepciune, în naivitatea lui și fără a fi conștient de repercusiuni, este hipnotizat de Lola și Santuza. Apariția lui Alfio tulbură echilibrul aparent și produce o schimbare în gândirea sa. Iminența morții poate fi cumplită pentru cel ce o simte, însă, pentru Turiddu reprezintă drumul către salvarea sufletului odată cu moartea trupului. Aceste schimbări de stare sunt relatate în aria *Addio alla madre*, în penultima scenă a operei ce poate fi asociată cu zicala universală a „ultimului ceas”.

Fig. nr. 1



3. Relația text – muzică

Muzica lui Mascagni crează o simbioză completă cu textul și își depășește condiția de acompaniator devenind personaj de sine stătător. Totodată, trăirile fiecărui personaj sunt profund sugerate prin intermediul muzicii. Opera începe cu un *Predudiu* în formă *tripartite A – B – A* ce ne insuflă starea liniștită a sătenilor în pragul Sfintelor Sărbători Pascale. Această stare este transpusă cu ajutorul unei teme, elegante și stabile, expusă de către aparatul orchestral în tonalitatea fa major. Aparent, tema nu prevestește nimic din toată acțiunea ce va urma.

Foarte subtil, tema este întreruptă pentru a-și face debutul o altă temă, cu un caracter sacru, de dragoste, la harpă și flaut continuând cu secția lemnurilor și apoi cu tot aparatul orchestral. Harpa asociată în majoritatea cazurilor cu divinitatea, poate face o trimitere la biblie unde este specificat că primele instrumente concepute au fost harpa și fluierul. Legătura instrumentului cu divinitatea ne este redată și în povestea regelui David care cânta la acest instrument iar condiția sa sugerează prototipul uman aflat în conexiune cu Divinitatea ca pedagog suprem. [9] Tema „divină” suferă transformări care nu au legătură cu acțiunea scenei, dar își păstrează caracterul divin. Acest laitmotiv estetic divin, are aproape de fiecare dată un traseu melodic ascendent.

Odată cu finalizarea temei, Mascagni ne introduce mai departe în starea apăsătoare în care se afla Turiddu printr-o *splendidă siciliană* [5, p. 239] acompaniată doar de către harpă în cadrul secțiunii **B**. În ultima secțiune este readus doar aparatul orchestral finalizând această *Prolog*. În prima scenă se reflectă frumusețea sufletească a sătenilor cu ajutorul unui ritm de vals în care este subliniată starea de bine resimțită de întreaga comunitate. Muzica preia aici rolul principal, iar scena în formă de *rondo A – B – A - C* deschide opera cu cântecul de slavă Domnului pentru prosteritatea noului an intonat în cor de către săteni.

Prima interacțiune dintre Santuza și Lucia este făcută pe durata a trei măsuri de pauză pentru orchestra, compozitorul dorind să sublinieze aici lipsa de înțelegere dintre cele două personaje din cadrul scenei secunde cu formă *bipartite A – B*. Discursul tematic al Santuzei este plin de dramatism extrem și nestăpânit din punct de vedere ritmico – melodic cu un final de fiecare dată neașteptat exprimând un concentrat estetic a ceea ce simte Santuza.

Secțiunea **B** îl prezintă pe Alfio, un sătean de meserie căruțaș întruchipând idealul barbatului puternic și independent. Această scenă este subliniată printr-o muzică foarte rigidă, colțuroasă, autorul folosindu-se de o orchestrație bogată prin care să redea trăsăturile exprimate mai sus. Scena III poate fi împărțită în trei secțiuni **A – B – C**. Prima secțiune conține 11 măsuri de coral la orga de biserică plus corul care începe să cânte din interiorul bisericii o rugăciune pască *Rugăciunea Coeli*, pe un text liturgic.

Secțiunea a doua este redată prin cântul sătenilor din piață. Aluzia la caracterul divin al cântecului poate fi dată prin direcția ascendentă a discursului melodic intonat de săteni. În ultima secțiune apare Santuza și Lucia, acest lucru fiind subliniat prin îmbogățirea melodică și armonică a discursului sonor care mai apoi afectează și cântul sătenilor. Ultima parte din această secțiune, când toată lumea spune *Inneggiamo, il signor*, are un traseu melodic ascendent sfârșind pe treapta I.

Scena a IV-a, în formă *bipartită* reia discuția dintre Santuza și Lucia. Din discursul melodic

și orchestral se observă tulburarea Santuzei, prin salturile incontolabile ale vocii sale datorate pierderii lui Turiddu. Și aici, Mascagni, finalizează perioadele Santuzei prin surprize armonice. Prima dintre acestea este modulația din mi minor în tonalitatea omonimă mi major folosindu-se de dominantă comună a acestora (si major). În cea de-a doua perioadă, surpriza este adusă cu ajutorul treptei a III-a coborâte din mi major (sol major) încheind pe treapta I a tonalității mi minor în ciuda armurii de mi major. În această secțiune reapar elemente din *Preludiu* pentru a exprima dragostea Santuzei pentru Turiddu.

Debutul scenei V în formă de *rondo* **A – B – A – C** se poate observa genialitatea caracteristică a lui Mascagni prin expunerea disconfortului dintre Santuza și Turiddu în **A**, cu ajutorul unei simple pauze orchestrale ce exprimă lipsa armoniei dintre cei doi. Orchestra parcă temătoare încearcă să-și facă loc între cei doi, iar în final ajunge să exprime apăsarea personajelor prin octavele paralele în registrul grav într-o direcție și mai întunecată. Compozitorul dorește această liniște apăsătoare pe durata conversației lor ca o dovadă a sincerității unuia față de celălalt chiar și în ura, gelozia pe care o trăiau. Această liniște este ruptă abia atunci când Turiddu îi spune Santuzei *Santuzza, credimi...* de aici muzica devine agitată specifică temperamentului personajului Turiddu.

În **B** Lola își face apariția cu o canzonetă ce exprimă o melodie expresivă *Fior di giaggiolo*. Lola este și aici „susținută” deseori de pauza integrală a orchestrei cu intervenții de acompaniament de către compartimentul corzilor și pe alocuri completată cu contramelodii cu ajutorul compartimentului lemnurilor. Intrarea Lolei în biserică face loc secțiunea **B** și totodată continuării duetului dintre Turiddu și Santuza, moment în care reapare tema divinului la harpă și flaut pentru a sublinia starea de sinceritate și puritate. În finalul duetului, muzica are un caracter demonic, contrastant față de toată lucrarea, cu un mers cromatic din registrul grav către acut, semiclustere acute, iar folosirea a întregului aparat orchestral dezlanțuie lumi inimaginabile în urma blestemului dat de către Santuza pentru Turiddu.

Tema lui Alfio își face simțită prezența, anunțând apariția lui în secțiunea **C**. Încă o dată pauza generală a orchestrei se remarcă, de data aceasta la Alfio, în semn de putere (nu are nevoie de acompaniament pentru a intra în scenă), liniște iar mai apoi, după ce află de idila dintre cei doi, în semn de goliciune sufletească. Tensiunea pune stăpânire pe toată scena și observăm că și aici, în finalul discursului Santuzei reapare surpriza armonică prin modulația din tonalitatea re minor la omonima acesteia în re major. Muzica devine revoltătoare odată cu jurământul lui Alfio.

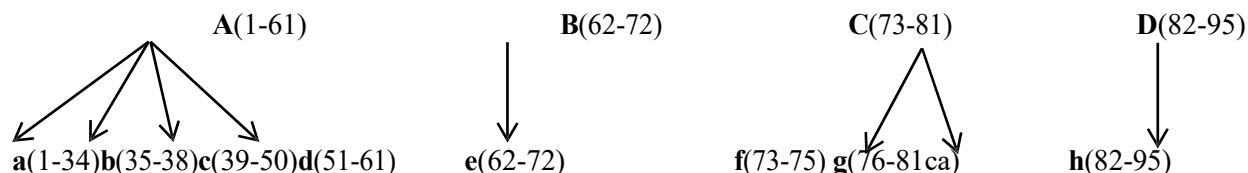
Intermezzo cu aceeași alură divină pe care am întâlnit-o în *Prolog*, ne readuce aminte de sărbătoarea pascală în care ne aflăm. După acest moment orchestral din *Intermezzo bipartit* **A – B**, scena următoare VI ce are o formă în lanț **A – B – C**. Unde **A** executat doar de aparatul orchestral, în secțiunea **B** sâtenii ies din biserică iar în **C**, Turiddu începe să interpreteze un cânt închinat vinului, timp în care orchestra execută strălucitor un acompaniament inedit inspirându-ne instabilitate, stare de ebrietate a întregii atmosfere.

Ultima scenă în formă de *rondo* **A – B – C** se remarcă prin timiditatea orchestrală și totodată o constantă tensiune sugerată de ostinato-ul pe sunetul *mi bemol* și mai apoi pe *re*. Așa cum Mascagni ne-a obișnuit, pauza orchestrală de data aceasta este semnificativă în dialogul lui Turiddu și Alfio în secțiunea **A**. **B**-ul debutează în tonalitatea *la bemol minor* în care Turiddu își ia adio de la mama sa prin aria *Addio alla madre*, o arie de o mare complexitate semantică, estetică și filozofică. Această arie prevestește ultima scenă în care un personaj secundar anunță plângând moartea lui Turiddu, finalizându-se opera printr-un traseu melodic descendent al aparatului orchestral.

A patra arie a lui Turiddu se poate localiza pe toată durata scenei XI sub numele *Addio alla madre – La revedere mamei* în care Turiddu, îngrozit, se aruncă în brațele materne pentru a-și alina în ascuns, teama că va fi ucis de către Alfio. Libretul îi oferă lui Mascagni patru secțiuni, plus o scurtă intervenție a Luciei motiv pentru care, nu întâmplător a păstrat aceeași structură formală de patru părți distincte în cadrul a 95 de măsuri. [*patru - semnificațiile simbolice ale numărului patru sunt strâns legate de cele ale pătratului și ale crucii; din vremurile apropiate de*

perioada preistorică, numărul 4 a fost folosit pentru a semnifica solidul, tangibilul, sensibilul; relația dintre el și cruce făcea din numărul patru un simbol incomparabil de plentitudine și universalitate, un symbol totalizator, 3, p. 28]

Fig. nr. 2



Într-un tempo de *Allegro giusto* (pătrimea = 112) viorile I și II divizate deschid această arie prin arpegii în *tremolo* sub influența unor nuanțe contrastante ce stabilesc tonalitatea *la bemol minor*. Arpeggiile clare și ordonate ale treptei I sunt alterate și alternate imediat după primul strigăt al lui Turiddu, cu pasaje melodice pentru un plus de tensiune ce sugerează omul neliniștit și înfocoșat în fața morții.

Fig. nr. 3

Datorită acestui discurs armonico – melodic hipnotizant și fluid al viorilor, devine dificil de a împărți această primă subsecțiune **a**. Melodia lui Turiddu este creată în timp printr-un process de acumulare ce pornește de la sunetul *mi* din octava 1, dominantă a lui *la bemol minor*.

Fig. nr. 4

B-ul prezintă o muzică contrastantă față de **a**, sub indicația *Molto rit* (pătrimea = 60) pe parcursul unei fraze muzicale de patru măsuri. Mascagni ne prezintă o muzică ce subliniază, prin *pizzicato* la toată secția corzilor într-un ritm de vals extenuat, o imaginea de ebrietate falsă a lui Turiddu pe care o arată Luciei pentru a nu o îngrijora.

Fig. nr. 5



Dacă în **a** am avut *tremolo*, în **b** *pizzicato*, compozitorul folosește în continuare o nouă secțiune **c** de această dată formată din note lungi de la indicația *Andante moderato*. Cea de-a treia secțiune este formată din două perioade pe parcursul a 12 măsuri, una vocal instrumentală iar cealaltă orchestrală. Aici, planul armonic devine mai activ prin alternarea funcțiilor de subdominantă și dominantă, fără stabilitatea oferită de tonică, ce continuă starea de teamă pe care Turiddu o trăiește.

Secțiunea **d** a patra din cadrul lui **A**, este plină de simboluri. Este a patra secțiune (numărul patru despre care am vorbit mai devreme), ce se desfășoară pe parcursul a 10 măsuri (cele zece porunci) și acceptarea morții prin textul: *E poi mamma sentite s'io non tornassi... – și apoi, mamă ascultă-mă, dacă eu nu mă voi întoarce...* Muzical, compozitorul redă această stare divină, ce poate fi interpretată ca reprezentând *facerea* [7, capitolul 1, *Facerea* (Geneza)] pornind de la un sunet *si bemol* ajungând la acorduri de 4 sunete în climaxul pe sunetul *la bemol*.

Fig. nr. 6



Toată mișcarea **d** poate fi văzută și ca o metaforă a istoriei muzicii pornind din antichitate (unde ritmul era factorul muzical primordial) până în contemporaneitatea veristă a acordurilor complexe. Această repetiție obsedantă a lui *si bemol*, poate fi interpretată pe de o parte ca o neputință a omului de a-și depăși condiția umană iar pe de altă parte poate reprezenta răbdarea, acceptarea morții și smerenia ce duce la salvarea sufletului lui Turiddu.

Salvarea lui Turiddu este creată de către Mascagni prin depășirea pragului impus de *si bemol* cu ajutorul unui salt de *cvintă perfecta* [*cvinta perfectă – putere de regenerare, nevoia de a-și depăși condiția (în planul dominant al existenței, 2, p. 263)* și *septimă mică* [*septima mică – o întâlnim în pasaje modulatorii sau indicând compasiune, îngăduință, sentimente pozitive, prietenești, etice; dar și relaxare, autoîngăduință, posibil nepăsare, trecerea cu vederea a slăbiciunilor proprii, probleme sau complicații etice; îngăduitorul tuturor e și propriul îngăduitor; în muzică tendința sa e coborâtoare; dublă conotație: bonomie și interiorizare; problematizare constantă, 2, p. 266]* ascendentă în momentul de *climax*, semnalizat de către compozitor prin *con dolore* sfârșind pe sunetul *mi bemol*, la distanță de *cvartă perfecta* [*cvartă perfectă – simțul datoriei și ierarhiei, dorința de a se face util, într-un cadru disciplinat, 2, p. 259*] față de *si bemol* inițial.

Fig. nr. 7

Ob. 1. *p* *rit.*

Klar. B. 2. *p*

Fag. 1. *p*

3. Hr. F. *p*

T. *(schmerzlich)*
(con dolore)
ver-spricht mir: Kehre ich nicht wie - der, Kehre ich nicht wie - der...
sen - ti - le... *sio non tor - nas - si, No* *non tor - nas - si...*

1. Viol. *mf*

2. Viol. *mf*

Br. *mf*

Vcll. Kbss. *arco mf* *rit.*

După obținerea salvării sufletului prin acest moment dramatic, discursul orchestral acompaniază foarte echilibrat tema lui Turiddu din secțiunea următoare e din cadrul B-ului pe parcursul a 11 măsuri în tonalitatea *la bemol major*, omonima tonalității inițiale. Discursul melodic neîncorsetat al lui Turiddu poate semnifica purificarea și libertatea sufletului. Mai departe, partea a treia din arie C este formată din două foarte scurte fraze la nivel de motiv, în care una exprimă surprinderea și șocul mamei rămasă fără cuvinte în fața atitudinii fiului său f, iar în cea de a doua g, Turiddu își liniștește mama încercând s-o protejeze dând vina pe băutură, timp în care orchestra readuce un pseudo-vals mult mai ordonat ritmico – melodic față de cel din secțiunea b în care spunea că vinul îl controlează.

Fig. nr. 8

T. *(leicht)*
(con disingnatura)
O Mutter 'sist nichts! Der Wein hat mich ver - wirrt!
Oh! nul-la!... È il vi - no che m'ha sug - ge - ri - to!

1. Viol. *pizz.* *pp*

2. Viol. *pizz.* *pp*

Br. *pizz.* *pp*

Vcll. *pizz.* *pp*

Kbss. *pizz.* *pp*

A patra secțiune D este singura în care își face debutul cu anacruză o melodie ce încearcă din răspuțeri să rămână vie, dar sfârșește printr-un salt de cvartă în solitudine fără a mai fi acompaniat de către orchestră.

Fig. nr. 9

T. *ffa piacere*
(Pause) (Pause) (Pause)
(pausa) (pausa) (pausa)
O, le-bet wohl, schützet die ar-me San-ta, lebt wohl, Mutter, lebt
S'io non tor nas-si, fu - le da madre a San-ta... Un ba-cio, mamma, ad-

În cadrul acestei arii, imaginea maternă își face apariția pentru prima dată alături de Turiddu, reprezentând climaxul operei, al personajului ce reușește să-și depășească condiția umană, prototipul omului aflat în conexiune cu Dumnezeu, un David al secolului XIX ce în ultimul ceas se smerește și devine o persoană empatică și iubitoare de bine. Frumusețea și puritatea acestei arii constă în cumulum de simboluri ce susțin metamorfozarea lui Turiddu. Opera se sârșește cu ultima secțiune C executată primordial de către orchestră.

4. Concluzii

Dramaturgia muzicală a fost realizată odată cu folosirea unor subiecte naturaliste prin evidențierea caracterelor umane opuse, a conflictului cauzat de condițiile sociale diferite, conturarea pronunțată a personajelor, toate aceste evenimente împingând compozitorii veriști să modifice considerabil discursul muzical utilizat până atunci.

Linia melodică vocală suferă și ea o schimbare considerabilă, în care se realizează o întrepătrundere dintre muzică și text ajungându-se „până la declamație, la vorbire declamată (uneori)” [apud Iliuț V., 6, p. 56], iar această tendință poate fi pusă pe seama amplificării tensiunii dramatice ancorate uneori până în tragism. Pentru a reda cât mai veridic întâmplările enunțate, în armonie sunt utilizate combinații mai puțin întâlnite precum: alunecări cromatice, acorduri suspendate, bitonalism, întârzieri, paralelisme pentatonice s.a.

Orchestra părăsește statutul său personal definit și primește rolul unui personaj angrenat în acțiune care participă activ, comentează și accentuează trăiri și caractere ale personajelor. Astfel încât, în lucrări orchestrale ale unor renumiți compozitori veriști, precum Giacomo Puccini, Pietro Mascagni, sau Ruggero Leoncavallo, sunt adăugate pagini orchestrale separate de cele introductive pentru a ilustra și sublinia atât acțiunile cât și trăirile.

Bibliografie

1. Capuana, L., (1879), *Studii asupra literaturii contemporane*, Milano.
2. Cezar, C., (2003), *Sonologia*, Editura Anastasia, București.
3. Chevalier, J., Gheerbrant, A., (1995), *Dicționar de simboluri*, vol. 3, Editura Artemis, București.
4. Gilder, E., (1993), *The Dictionary of Composers and Their Music*, New York, Avenel New Jersey.
5. Iliuț, V., (2011), *O carte a stilurilor muzicale*, vol. III, Editura Muzicală, București.
6. Niță, T., (2001), *Interpretarea vocală*, Galați University Press.
7. xxx *Biblia*, capitolul 1, Facerea (Geneza).
8. <https://www.libertateapenturfemei.ro/articol/semnificatie-numar-12-putere-divina-121621> (accesat 12 sept., 2022).

QUARTETS NO. 1 OP. 49 IN C MAJOR AND NO. 2 OP. 68 IN LA MAJOR BY DMITRI SHOSTAKOVICH. MUSICOLOGICAL ANALYSIS

CVARTETELE NR. 1 OP. 49 ÎN DO MAJOR ȘI NR. 2 OP. 68 ÎN LA MAJOR DE DMITRI ȘOSTAKOVICI. ANALIZĂ MUZICOLOGICĂ

Sebastian VÎRTOSU¹

Abstract

Dmitri Shostakovich started composing quartets only in 1938, at the age of 32. Composing a string quartet requires a composer's maturity exam. The only 4 voices represent an essence of chamber music, and of music in general, a distillation, a chiseling of the sound material to the essence, beyond which there is nothing else. For Shostakovich, as for Beethoven, the string quartet represents a pinnacle of his creation, a laboratory in which he experiments with new ways of expression, harmony, polyphony, rhythm, forms, instrumentation and orchestration.

Key words: *Dmitri Shostakovich's musical creation, twentieth century, musical orientations and currents*

JEL: I230

1. Introducere

Actul muzical presupune invariabil o *triadă* fără de care nu ar putea exista sau practic, nu ar avea sens. Și această *triadă* este formată, strict în această ordine, din, *compozitor (creator)*, *interpret (mediator)*, *public (receptor)*. Nu putem concepe un *compozitor* fără *interpretul* care să dea viață lucrării, care s-o materializeze și s-o traducă sieși, apoi și altora, și fără *publicul* care este destinatarul de drept al lucrării. În fapt, pentru *public*, care este *scop* și *sens*, compozitorul și interpretul colaborează pentru a da viață operei de artă.

Creația, opera muzicală are un loc central, având două componente: *interpretul* și *publicul*. *Compozitorul* sau *creatorul* are un ochi mereu către public, adică spre *tradiție* și unul către artă, adică spre *modernitate*. *Interpretul*, din poziția sa, are un ochi către *Modernism*, el trebuie să pregătească lumea asupra a ce va urma în muzică, și altul către *Tradiție*, fără de care nu poate fi înțeleasă necesitatea apariției *Modernismului*. Poziție intermediară a interpretului este foarte delicată și extrem de responsabilă, urmare a faptului că, poți lesne să „trădezi”, chiar fără să vrei, atât pe compozitor cât și publicul, și că dacă publicului nu îi place o lucrare interpretată de tine, nu e vina compozitorului, ci a ta ca artist interpret. De aici acea uriașă responsabilitate de *mediator*, de *preot*. Mesajul compozitorului este pus în valoare și transmis auditorului, într-un mod cât mai aproape de randamentul unitar, de calitatea interpretării tale ca artist.

Întrebarea legitimă, ce ar trebui să facă (sau să nu facă) un bun interpret muzician sau și mai clar, cum ar trebui să fie un bun interpret muzician ar stârni imediat curiozitatea unui răspuns. În afara unei solide culturi generale, unei solide culturi de specialitate, care trebuie bine însușite, un artist interpret muzician trebuie obligatoriu să aibă o intuiție și o mare putere de imaginație. Trebuie să deducă logic mersul intern al compoziției, intuind apoi mesajul compozitorului sau ce crede el că este mesajul compozitorului. Muzica e un limbaj, un cod, care transformă în sunete, și note scrise, lucruri și întâmplări din viața de zi cu zi. Așadar, interpretul încearcă să găsească un sens, o poveste, o imagine, o culoare, un peisaj, o stare, un sentiment, o trăire, un personaj, o dramaturgie în orice lucrare muzicală.

¹Conf. univ. dr. Hab., Universitatea Națională de Arte „George Enescu”, Iași, România

Un bun interpret nu apare el în față atunci când interpretează o lucrare, ci umil, smerit, lasă *muzica* să iasă în prim-plan, muzica pe care compozitorul, la rândul lui, a primit-o în dar. După *agonia* lucrului și studiului intens apare *extazul* desăvârșirii interpretării operei. Artistului-interpret revenindu-i sarcina de a o împărtăși publicului căruia i-a fost de la început destinată. Întotdeauna m-am simțit responsabil, nu numai ca interpret muzical de a oferi interpretări convingătoare, ci și ca interpret responsabil de sănătatea fiecărui meloman prezent la concert. Nu în sensul meloterapiei, căreia nu-i acord credit total, ci în sensul în care omul din public vine la concert cu probleme, necazuri, iar artistul interpret încearcă să-l facă să le uite pentru câteva zeci de minute.

2. Cvartetul nr. 1 op. 49 în Do major

A fost scris în 1938. Nu este dedicat unei formații anume. Are claritate, transparență, simplitate, fiind conceput miniatural. A fost interpretat în premieră de cvartetul *Glazunov*, la Leningrad, în data de 10 octombrie 1938, apoi de cvartetul *Beethoven*, la Moscova, în 16 noiembrie 1938. Din acest moment va începe o lungă și fructuoasă colaborare între Dmitri Șostakovici și membrii cvartetului *Beethoven*. Cele patru părți ale cvartetului sunt: *Moderato* - tonalitatea Do major, *Moderato* - tonalitatea la minor, *Allegro molto* - tonalitatea do diez minor, (*scherzo*), *Allegro* - tonalitatea Do major.

Partea I, scrisă în formă de *Lied* tristropic, debutează la V.I cu o temă de opt măsuri. Caracteristica principală a acestei teme este simplitatea. Centrul tonal al temei este Do major, însă apariția în măsura a treia a unui cromatism descendent, și anume *si bemol*, va declanșa o modulație către centrul tonal Fa major în măsura a patra. Arătam în Capitolul I al Părții întâi că modulațiile bruște și instabilitatea tonală sunt primele încercări ale compozitorilor moderniști de a ieși din tiparele tradiției. În această temă, extrem de simplă din punct de vedere al imaginilor pastelate pe care le sugerează, vedem, în realitate, o mișcare modulatorie extrem de activă și chiar complexă. Prima propoziție, formată din patru măsuri, este alcătuită astfel: măsurile 1 și a doua, aparțin centrului tonal Do major, măsura a treia aduce nota de pasaj cromatică *si bemol* ce conduce către centrul tonal Fa major, al subdominantei. A doua propoziție este alcătuită astfel: măsura a cincea aduce brusc centrul tonal la minor al relativei, urmată, în măsura a șasea, de tonalitatea subdominantei relativei, re minor. Măsurile șapte și opt nu pot fi încadrate în vreun centru tonal, însă, nici nu pot fi considerate atonale, ci mai degrabă acorduri de septimă sau nonă incomplete. Iată primele șase măsuri modulante din cele opt, ale temei:

Ex. nr. 1

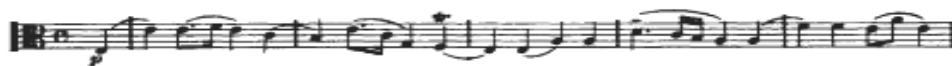


Prima strofă a formei de *Lied* se încheie cu tema A3 (măsurile 29-36, reper 3), și are ca centru tonal, Sol major. Strofa a doua debutează cu tema a doua B (măsurile 39-46, reper 4+3). Aici putem observa, de exemplu în măsura 75, reper 9 (faza C), cum Dmitri Șostakovici aduce, ca procedeu componistic, *politonalismul*. La V.I tema este scrisă în centrul tonal Do major, în timp ce la Vlc. avem centrul tonal mi minor. Strofa întâi revine cu ușoare modificări începând cu măsura 89, reper 11, apoi, după o scurtă punte (măsurile 107-111, reper 13-1) și o codă (măsurile 112-123, reper 14), se termină partea I.

Partea a II-a, scrisă în tonalitatea la minor, este o *Ciaconă*, și debutează la Br. Tema, extrem de variabilă melodic și armonic, nu are un număr fix de măsuri. Compozitorul pornește, e adevărat, de la *Ciacona* barocă, însă, o transformă astfel încât să se potrivească timpurilor moderne. Transformarea se manifestă prin variabilizarea constantă a temei ciaeonei, astfel

încât, pare la prima vedere o Temă cu variațiuni. O analiză mai atentă ne arată de ce nu este o temă cu variațiuni: Tema, oricât de variabilă apare, este mereu recognoscibilă, primele patru măsururi ale temei apar mereu cu același ritm, diferența fiind imitația temei pe alte note. Acest lucru nu poate exista într-o temă cu variațiuni (care presupune o transformare evidentă a temei, atât ritmic, melodic, armonic, cât și în caracterul temei), ci doar în *Ciaconă* sau *Passacaglie*. Nu este *Passacaglie* pentru că tema nu rămâne doar la bas, ci se mișcă la toate vocile și în aproape toate registrele. Iată primele patru măsururi ale temei de la începutul părții, enunțate de Br.:

Ex. nr. 2



Și primele patru măsururi ale temei enunțate de V.I, măsurile 18-28 (reper 17):

Ex. nr. 3



Se poate observa că dacă tema de la Br. este în centrul tonal la minor, la V.I tema apare în si bemol minor, ritmul fiind neschimbat în ambele apariții ale temei.

Partea a III-a este un Scherzo în formă de *Lied* pentastrofic. Centrul tonal este do diez minor. După o scurtă introducere la Br. (două măsururi pe *sol diez* – optimi, continuate în același *ostinato* încă 22 de măsururi), V.II atacă furibund prima frază muzicală, ce are centrul tonal în do diez minor. În măsura 15 (reper 28) își face apariția la V.I o temă nouă, ce are alt material sonor, însă are același caracter muzical furibund. Iată tema de la V.II:

Ex. nr. 4



Și tema nouă de la V.I:

Ex. nr. 5



Strofa a II-a a *Scherzo*-ului începe la măsura 7, reper 35 (Ex. nr. 6). Această secțiune are un alt caracter muzical, nu mai este furibund, ci delicat, consonant chiar (centrul tonal este Fa diez major). Cele patru voci sunt izoritmice, semănând cu o temă de armonie clasică. Linia melodică este la V.I:

Ex. nr. 6



Strofa I revine în măsura 157 (reper 42), însă tema inițială în do diez minor este enunțată de V.I și nu de V.II. Caracterul muzical este similar celui de la începutul părții, însă dinamica *pianissimo* sugerează îndepărtarea sau micșorarea tabloului scenic din debutul părții. O scurtă revenire a strofei secunde (măsura 179, reper 44) urmată de coda structurată pe tema primei

strofe, enunțată acum de Vlc., încheie a treia parte.

Partea a IV-a, având o formă bistrofică (mai precis, o formă de sonată fără dezvoltare), debutează cu o Introducere de două măsuri, urmată de tema principală enunțată la V.I. Această temă, viguroasă și zglobie în același timp, sclipitoare chiar, este scrisă în centrul tonal Do major. Procedeul componistic este relativ tradițional, avem o melodie la V.I. acompaniată de restul vocilor, chiar și măsura în *alla breve*, ne amintește de stilul tradițional de scriere. Până aici, nu e folosit nici un element modernist. Și totuși, ascultând, sau interpretând acest pasaj, observi că Dmitri Șostakovici aduce ceva nou. Ce anume? În primul rând, deși sună tonal, această temă apelează la toate excepțiile de la regulile clasice în ceea ce privește înlănțuirile de acorduri, sau de intervale.

Avem, astfel, centrul tonal Do major care se va suprapune peste dominanta Sol din măsura a patra, lucru neobișnuit la începutul unei lucrări tradiționale, apoi, trecerea bruscă, nepregătită, la treapta a II-a, centrul re, din măsura a șaptea (o excepție de la regula armoniei clasice care spune că treapta a II-a nu poate veni decât după treapta a IV-a, subdominantă, nicidecum înaintea treptei I). Apoi, cvintele paralele *do-sol* și *re-la* dintre Vlc. și V.II (măsurile 6 și 7) reprezintă, în cel mai bun caz, excepții de la regulile armoniei clasice. Putem nota și succesiunea a două cvinte descendente, *re-sol-do*, la V.I (măsurile 8-9), caz excepțional în desfășurarea unei melodii după regulile clasice. La prima vedere, toate aceste excepții par minore, sau în orice caz, nu suficient de îndrăznețe sau moderniste, însă, luate împreună, într-o temă de (numai) opt măsuri, crează un impact puternic, ce nu mai poate fi legat de clasicism sau de alt curent ante-modernist. Tema debutului părții finale:

Ex. nr. 7



Tema a doua a acestei *Expoziții de Sonată*, (măsurile 49-55, repere 52+1, 53), are un caracter contrastant de al primei teme. Este mai sacadată și binară în prima parte a temei și mai săltăreacă (datorită măsurilor ternare) în a doua parte a temei. Alternanța binară și ternară crează o instabilitate metrică și ritmică ce conduce la creionarea unor stări muzicale diferite, adaptate metrului binar sau ternar. Cum schimbările sunt bruște și după perioade scurte de timp, acestea presupun din partea interpretului multă atenție și o stare psihică echilibrată pentru a putea trece repede de la o stare muzicală diferită la alta.

Ex. nr. 8



Repriza începe în forță la Vlc. (măsurile 144-152, reper 65) cu tema întâi din debutul părții finale. Renunțarea la *Dezvoltarea* cerută de forma de *Sonată*, nu este o inovație modernistă. Mozart, Haydn, și chiar Beethoven, apelează, în special în părțile lente, la forma de sonată fără dezvoltare.

3. Cvartetul nr. 2 op. 68 în La major

Compus în anul 1944 și dedicat compozitorului Visarion Șebalin, lucrarea va fi interpretată în premieră de cvartetul *Beethoven*, la data de 14 noiembrie 1944. În acest cvartet,

compozitorul ne arată o maturizare profundă, cu un profund conținut liric-dramatic. Cvartetul este format din patru părți: Uvertura – *Moderato*, Recitativ și Romanță – *Adagio*, Vals – *Allegro*, Temă cu variațiuni - *Adagio*. Partea I, Uvertura, este scrisă în formă de *Sonată*. Tema întâi, enunțată la V.I (măsurile 1-8), are un caracter robust, energic, centrul tonal fiind La major. Și în această temă este folosit ca procedeu componistic, „melodia acompaniată”:

Ex. nr. 9



Tema a II-a din *Expoziție* apare tot la V.I (măsurile 15-21 reper 1+4), centrul tonal este fa diez minor (relativa). A treia temă înainte de *Dezvoltare* este enunțată la octave, pe perechi, astfel: Vlc. și Br., apoi V.I și V.II, centru tonal lărgit. A patra temă a *Expoziției* (măsurile 45- 53, repere 5, 6) executată de V.I, și după patru măsuri, imitată, în canon, de V.II, procedeul componistic fiind *politonalismul*. Centrul tonal do diez minor la V.I și V.II și modulații bruște din timp în timp, la Vlc. și Br., însă centrele tonale nu sunt clare. *Dezvoltarea* începe cu o scurtă introducere de două măsuri (Ex. nr. 10), (măsurile 84- 85, reper 9), continuând apoi la V.I cu o nouă temă, cu un pronunțat caracter dansant (vals), însă *legato*, nu săltăreț. Centrul tonal este do minor. Și aici, procedeul componistic aplicat este cel al „melodiei acompaniate”.

Ex. nr. 10



Dezvoltarea aduce nu mai puțin de patru teme complet diferite, intercalate printre cele trei teme (din patru), aduse din *Expoziție*. Acest lucru conduce către un travaliu extrem de elaborat al temelor din *Dezvoltare*, mărind forța și dramatismul scenelor redade prin muzică. *Repriza* apare la măsura 207 (reper 22), la V.I, însă, e o repriză modificată melodic, ritmic și armonic. Este tot o „melodie acompaniată”, însă centrul tonal nu mai este La major, ci re minor. Nu mai avem trei diezi la cheie, iar acest lucru va genera un etos specific, diferit de etosul primei teme din *Expoziție* cântată cu diezi la cheie. Rând pe rând vor apare toate temele din *Expoziție*. Iată *Repriza*:

Ex. nr. 11



Coda readuce prima temă a *Expoziției*, cu același etos robust, optimist.

Partea a II-a, Recitativ și Romanță (Ex. nr. 12), este compusă în formă de *Lied* tristropic. Prima secțiune este un recitativ la V.I, scris cu o pronunțată tendință de lărgire a tonalității, deși pedala armonică a celorlalte trei instrumente este un acord perfect tonal de septimă de dominantă (Fa major, septima fiind la Vlc.). A doua frază a recitativului de la V.I se desfășoară pe o pedală de Do major în răsturnarea întâi la celelalte trei instrumente. Prima secțiune, Recitativul, se încheie cu a treia frază enunțată de V.I, pe o pedală de septimă de dominantă (Fa major, septima la

Vlc.):

Ex. nr. 12



A doua secțiune este Romanța (Ex. nr. 13), începând cu măsura 15 (reper 35). Tema acestei secțiuni este enunțată de V.I, centrul tonal fiind Si bemol major. Primele șase măsuri ale acestei teme sunt scrise în cel mai curat Si bemol major. Începând însă cu măsura a șaptea a temei (măsura a 23-a a părții secunde, reper 36-3), apariția notei cromatice *la bemol* conduce în trei, patru măsuri la o modulație îndepărtată (Sol bemol major, măsurile 25-26, reper 36). Această temă are un caracter diafan, delicat, fin. Modulația îndepărtată însă, îi dă greutate, masă, scena devenind din ce în ce mai cenușie. Iată primele șase măsuri în Si bemol major:

Ex. nr. 13



Și modulația către Sol bemol major:

Ex. nr. 14



Prima secțiune este reluată la măsura 108 (reper 46+1), însă pedala este ținută pe Si bemol major cu septimă mică (septima fiind la Vlc.). V.I enunță Recitativul. Fraza a doua a Recitativului se desfășoară pe o pedală de Fa major, ultima frază fiind enunțată pe o pedală de septimă de dominantă (Fa major, *mi bemol* fiind la Vlc.).

Partea a III-a, Vals, este compusă în formă de *Lied* tristofic. Centrul tonal este mi bemol minor, tema fiind enunțată la Vlc. și acompaniat de V.II și Br. Caracterul ușor tenebros și amenințător, potențat de timbrul Vlc. și de registrul grav spre mediu în care se desfășoară linia melodică, este indus de etosul centrului tonal, mi bemol minor. Tempo-ul avântat mărește amenințarea difuză datorată dinamicii scăzute (*piano* și *con sordino*)

Ex. nr. 15



Secțiunea a doua a Valsului începe la măsura 120 (reper 63), la V.I. Centrul tonal este si bemol minor. Această secțiune are forța unei *Dezvoltări* de *Sonată*, dinamica ridicată, dimpreună cu ritmurile sacadate, având rolul unui motor. Prima secțiune este readusă la măsura 266 (reper 77), la Vlc., însă, de data asta dinamica nu mai este *piano*, ci o dinamică paroxistică, *fff*. Amenințarea difuză de la începutul părții, lasă locul amenințării directe. Coda (măsura 362, reper 87), aduce tema de la începutul părții tot la Vlc., dinamica (*pianissimo*) sugerând îndepărtarea amenințării.

Partea a IV-a, Tema cu variațiuni, începe cu o introducere, în care la octavele de la V.II, Br și Vlc, V.I opune niște răspunsuri ce se învârt în jurul centrului tonal si bemol minor. În măsura a 17-a Br. enunță tema (reper 92-1). Centrul tonal este la minor. Apoi, fiecare instrument enunță tema (ultimul fiind Vlc.). Prima variațiune aparține V.I (măsurile 73-87, reper 99). Centrul tonal este fa diez minor. Deja se observă primele transformări vizibile ce fac tema aproape nerecunoscutibilă. (Tema din *Ciacona* cvartetului nr. 1 nu suferă astfel de transformări radicale, precum cele ale temei din finalul *Cvartetului nr. 2*; este motivul pentru care respectiva *Ciaconă* nu poate fi confundată cu o temă cu variațiuni). Iată tema originală la Vlc. (la minor, anacruză):

Ex. nr. 16



Să privim și prima variațiune la V.I. Putem observa că tema a devenit de nerecunoscut:

Ex. nr. 17



Urmează variațiunea a doua, la Vlc. (măsurile 87-101, reper 101-1), variațiunea a treia, la V.I, Br. și Vlc. (măsurile 101-122, reper 103-1), variațiunea a patra, la Vlc. și Br. (măsurile 123-145, reper 105), variațiunea a cincea, la V.I (măsurile 145-159, reper 107-1), variațiunea a șasea, la Vlc. (măsurile 159-171, reper 109-1), variațiunea a șaptea, la Vlc. și Br. (măsurile 171-181, reper 110-1), variațiunea a opta, la V.I și V.II (măsurile 181-208, reper 112-1), variațiunea a noua, la Vlc. și Br. (măsurile 223-249, reper 116), variațiunea a zecea, la V.II (măsurile 298-338, reper 123+1), Coda cu tema la V.I pentru ultima dată, (măsura 394, reper 129+3).

4. Concluzii

Șostakovici nu a fost un inovator al limbajului muzical asemenea lui Schönberg, și nici un inovator al limbajului ritmic precum Messiaen, ce a folosit la perfecție toate cuceririle și noutățile apărute în domeniul muzicii, ceea ce ne întărește convingerea că nu e totul să spui primul ceva, ci și felul în care spui. Aici, Șostakovici a excelat. Felul cum „spune” prin muzică are o forță de expresie și de impresionabilitate extrem de mare, în pofida unei orchestrații sau

instrumentații de o mare simplitate. Nimic nu e în plus, nimic nu arată simplism sau lipsă, totul este atât cât trebuie în modul în care trebuie, la instrumentul și în registrul care trebuie, părând că e foarte simplu.

Bibliografie

1. Bughici, D., (1978), *Dicționar de forme și genuri muzicale*, Editura Muzicală, București.
2. Cezar, C., (1984), *Introducere în sonologie*, Editura Muzicală, București.
3. Cholopow, J., (2002), 5, hg. Wehrmeyer A., Berlin (studia slavica musicologica 22), S 121-161
Modalitat in den Streichquartetten von Dmitri Schostakowitsch, in: Schostakowitschs Streichquartette. Ein internationales Symposion. Schostakowitsch – Studien.
4. Corredor, J. M. A., (1964), *De vorbă cu Pablo Casals*, Editura Muzicală, București.
5. Danilevici, L., (1960), *Șostakovici*, Editura Muzicală a Uniunii Compozitorilor din R.P.R., București, traducere de Nelson Vladimir.
6. Hamza, G., (1977), *Contribuții la interpretarea cvartetului de coarde*, Editura Muzicală, București.
7. Meyer, K., (1994), *Dmitri Chostakovitch*, Librairie Artheme Fayard, Traduit de l'allemand par Odile Demange.

EUSEBIE MANDICEVSCHI - LIFE AND PEDAGOGICAL ACTIVITY IN VIENNA

EUSEBIE MANDICEVSCHI - VIAȚA ȘI ACTIVITATEA PEDAGOGICĂ LA VIENNA

Vladimir ACATRINI¹
Nataliia FILIPCHUK²
Miroslava VOVK³

Abstract

The composer, choir conductor and musicologist, raised from the lands of Bucovina. Eusebie Mandicevschi (1857-1829) left posterity a complex musical work: vocal, symphonic, chamber, choral music, prestigious critical studies on Johann Sebastian Bach, Ludwig van Beethoven, Joseph Haydn, Franz Schubert, Johannes Brahms, distinguishing himself, throughout his life, through a sustained and competent pedagogical activity, through a prodigious social activity he was a teacher at the "Akademie für Musik und darstellende Kunst" in Vienna, as an archivist and librarian at the "Gesellschaft der Musikfreunde" in Vienna.

Key words: musician, musical activity, pedagogical activity, musical training

JEL: I230

1. Introducere

În ultimii 160 de ani de la nașterea lui Eusebie Mandicevschi, s-au scris multe articole despre el și activitățile sale culturale și muzicale. Cu toate acestea, puțini au atras atenția asupra faptelor despre locul în care s-a născut marele compozitor, despre familia sa și despre originea sa. Puțină atenție s-a dat elevilor săi care au devenit mari muziceni, compozitori, dirijori cu renume mondial, despre ei merită să fie scrisă o Monografie, despre Colaborarea lui Eusebie Mandicevschi cu Societățile Cultural-muzicale ale românilor, nemților, ucrainenilor, etc. Despre primele concerte consacrate lui Eusebie Mandicevschi în Europa: Viena, Cernauți, Praga și Cluj-Napoca. Aceste probleme astăzi, sunt destul de controversate și necesită o cercetare aprofundată și științifică.

2. Viața și pregătirea muzicală

Sarcina principală a acestui articol este de a stabili faptele documentate despre viața lui Eusebie Mandicevschi și activitatea sa la Viena. Opera lui Eusebie Mandicevschi pe țărmul creației componistice, însumând circa 800 de piese muzicale, ca și activitatea sa de muzicolog (studii de muzicologie, ediții critice, etc.) și pedagog, rămâne ca o adevărată moștenire, ca o contribuție importantă la îmbogățirea patrimoniului nostru spiritual. Cu toate că opera lui Mandicevschi se bucură la noi de atenția pe care o merită cu prisosință, viața și activitatea sa,

¹ Doctorand, Academia Națională de Științe și Educație pedagogică, Institutul de Educație pedagogică și Educație pentru adulți „Ivan Ziaziun” Kiev, Ucraina, acatrini.vladimir@gmail.com

² Doctor hab., director, Academia Națională de Științe și Educație pedagogică, Institutul de Educație pedagogică și Educație pentru adulți „Ivan Ziaziun” Kiev, Ucraina.

³ Doctor, director, Academia Națională de Științe și Educație pedagogică, Institutul de Educație pedagogică și Educație pentru adulți „Ivan Ziaziun” Kiev, Ucraina.

semnificațiile acestei creații așteptă încă să fie puse în evidență prin studii și lucrări de referință corespunzătoare. O etapă preminară în realizarea unor astfel de lucrări o constituie, după cum se știe, adunarea și publicarea materialului documentar de trebuință [3, p. 585].

Născut la 18 august 1857, la Cernăuți, Eusebie Mandicevski în familia preotului Vasile și Veronica (Popovici) Mandicevski, originar din comuna Bahrinești, nu departe de târgul Siret, care în anii stăpânirii habsburgice făcea parte din districtul Rădăuți. Eusebie se dezvoltă în atmosfera muzicală “caiera” la casă părintească unde muzica juca un rol important în familia lor, ca și în altele familiei bucovineni de atunci. Cel mai important sprijin moral și poate material a avut din partea unchiului său Constantin Popovici care-i intuiește marele talent. Trebuie de menționat că toți copii din familia Mandicevski când erau studenți la Cernăuți, au stat la gazda la unchiul său, Arhimandritul Clement Constantin Popovici, profesor de teologie Universitatea din Cernăuți.

Face studii de teorie-solfegii și armonie, la Cernăuți, între anii 1867-1875. Aceasta este perioada de început a mișcării de renaștere națională a românilor bucovineni. Pasiunea pentru muzică i-a fost insuflată de către Isidor Vorobchevici (1836 - 1903) care, de fapt, a dezvoltat talentul lui în timpul studiilor la Gimnaziul din Cernăuți. În paralel, el a frecventat Școala de Muzică a Societății Filarmonice, unde l-a avut ca îndrumător pe Heinrich Josef Vincent (1819 - 1901), compozitor și profesor de muzică. După susținerea bacalaureatului se înscrie în 1875 la Universitatea din Viena. În perioada dintre anii 1875 - 1880 a studiat germanistica, istoria, filosofia, literatura și istoria artei. Dar atracția pentru muzică se dovedește a fi mai puternică, determinându-l să se dedice în întregime muzicologiei. Beneficiază de îndrumarea unor profesori vestiți: Eduard Hanslick (istoria muzicii și artelor), Martin Gustav Nottebohm (compoziția, contrapunct și fugă) și Robert Fuchs (muzicologie).

În 1878 studiile au fost întrerupte pentru a face serviciul militar. Eusebie ia parte la războiul din Bosnia, făcând serviciul militar în Regimentul de infanterie nr. 41-lea “Arhiducele Eugen”, format numai din bucovineni [7, p. 628]. Din cauza situației financiare dificile, Eusebiu a trebuit să-și câștige traiul dând lecții particulare de muzică în familiile vieneze înstărite. Deja în 1879, Eusebiu a devenit maestru de cor la Școala de Artă Vocală a Conservatorului din Viena. Eusebie Mandicevski după serviciul militar se întoarce la Viena 1879, pentru a termina studiile. Părinții ar fi dorit să devină funcționar sau să urmeze o carieră militară, dar el se hotărăște pentru muzică. În același an, s-a întâlnit cu compozitorul german Johannes Brahms, în casa industriașului Arthur Faber. Brahms, care a marcat începutul prieteniei lor îndelungate. Johannes Brahms a jucat un rol important în cariera lui muzicală, apreciind compozițiile tânărului bucovinean. Brahms l-a sprijinit pe tânărul său coleg, făcându-l secretar și, în cele din urmă, managerul moștenirii sale muzicale [1, p. 52-65].

Într-o scrisoare către sora sa Virginia din Cernăuți, Eusebie descrie zilele de Crăciun ale anilor 1879 și 1880, pe care le-a petrecut împreună cu Gustav Nottebohm și Johannes Brahms la familia Arthur Faber. Johannes Brahms remarcă talentul bucovineanului, care lua lecții private de compoziție de la Gustav Nottebohm. În același an la recomandarea lui Eduard Hanslick: *«Îndeosebi, trebuie lăudat Mandicevski, lucrările lui sunt îmbucurătoare»*. Se vede într-însele un progres sigur la învățătură și un talent surprinzător. Atenție lui Brahms îl încurajează pe tânăr și îl ajută să se remarce de timpuriu între colegi.

3. Activitatea muzicală

Din anul venirii la Viena, Eusebie Mandicevski lucrează ca dirijor secundar al corului Wiener Singakamie, un ansamblu pe care Brahms îl condusese cu ani în urmă (1863). Eusebie Mandicevski a dirijat această formație între 1879 și 1882. Dacă lecții private de muzică în mari familii burgeze li dirijează coruri private. Conduce corul Faber vreme de un deceniu (1882 - 1892). Abia în 1887 dobândește un angajament stabil, de arhivar al Societății prietenilor muzicii din Viena (Gesellschaft der Musikfreunde in Wien). Iar în 1895, după retragerea lui Hanslick de la catedra muzicologie a Conservatorului, îi se propune postul acestuia. Richard Heuberger relatează în

amintirile sale: *«Brahms spunea că Mandicevski ar intra foarte bine în chestiune pentru ocuparea postului de profesor după Hanslick... Brahms l-ar fi îndemnat să accepte, atât cu cuvântul, cât și cu candelul, căci altfel ar veni cineva mult mai slab... Dar acest încăpățânat slav susține că el nu este omul potrivit și nimei nu poate să-l convingă de contrariul».*

Exista o afinitate în felul în care Brahms și Mandicevski ascultau muzica, în special muzica veche și cântecele populare. Aceasta le prilejuia lungi și amicale discuții. Iar în prozaicul vieții zilnice, Eusebie Mandicevski se arată un tovarăs săritor, gata să-l ajute în chestiuni practice, de exemplu, să copieze partituri sau să trimită, pentru el, pachete cu poșta. La asociația Tonkünstlerverein, al cărui președinte Brahms a devenit în 1886, Mandicevski se număra printre membrii cei mai activi, în 1894. E. Mandicevski a devenit secretar, în 1897 vicepreședinte, în 1898 președinte al acestei asociații. Apare și ca interpret al corurilor brahmsiene: la 16 aprilie 1894 dirijează două coruri private (corul Hornbostel-Magnus și corul Miksch-Exner), cu un program de muzică veche și coruri mixte de Brahms și Carl Prohaska; soția sa, Albine (După o îndelungată prietenie cu Albine von Vest a devenit soția lui Mandiceschi în 1901), interpretează în 1892 Ledurile de dragoste într-un cvartet vocal, în 1895 alte lieduri de J. Brahms [8, p. 419-427].

Din concluziile lui J. Brahms aprecierii făcute în fața comisiei de acordare a bursei pentru artiști: *"Cu mult mai mult consider eu vrednic pe Mandicevski, ale cărui lucrări sunt întrutotul îmbucurătoare. Ele arată nu numai, într-un cuvânt, în ceea ce este de învățat, un însemnat, pașnic și sigur progres, ci adevăresc, de asemenea, o dezvoltare a talentului său, pe care nu întotdeauna am fi fost îndreptățiți să o așteptăm. Lucrările prezente merg atât de departe față de cele dinainte, că ești foarte ispitit să lauzi în parte tot ceea ce, într-un asemenea caz, este de luat în considerare și de examinat. Să se țină seama Mandicevski mai face sirguitor studii și în altă parte și că excelența lui părinte poartă de grijă, în același frumos și devotat chip, la încă alți sase copii»* [2, p. 52-58].

Iată, deci, o foarte valoroasă carte de vizită cu care Eusebie Mandicevski pornește la drum. Imediat după success, tânărul muzician își anunță părinții: *«Dl. Brahms – va scrie Mandicevski – cel mai mare muzician care e acum în viață, s-a exprimat foarte elogios despre lucrările mele. Promise aceste lucrări de la minister, ca să-și dea părerea asupra lor. Spunea că vrea să mă viziteze, ca să vadă ce fac și să mă încurajeze la lucrări mai mari. Câteva zile mai târziu, m-am întâlnit la curs cu profesorul Hanslick, care a venit la mine, m-a felicitat, cu observația că s-a bucurat să vadă lucrări atât de frumoase, compuse demine, și că D-nii Brahms și Goldmark (care în preună cu el formează comisia referenților pentru muzică arfi dat un referat extrem de favorabil despre lucrările mele»* [2, p. 52-58].

La mijlocul anilor 1880 Eusebie Mandicevski l-a însoțit pe Brahms în timpul vacanțelor de vară petrecute al Gmunden, în Austria Superioară, și în Stiria. În 1884 îi recomandă lui Brahms o locuință de vacanță *«foarte frumoasă cu camere înalte, decorate cu stuc într-o vilă burgeză spațioasă»*. De asemenea, îl însoțea la excursiile de duminică în pădurea vieneză, la întâlnirile în hanul. La Viena exista o mare colonie de românii ortodocși, mulți dintre ei erau din Bucovina și aveau probleme cu guvernul, nefiind recunoscuți de către Viena.

În 1882 Locotenența Austriei de Jos a respins cererea pentru recunoașterea unei Colonii române la Viena. Dar în 1892 Alexandru Lupu, fost colonel, apoi general în armata imperială, care trăia ca pensionar în capitala imperială, convocase românii locuitori la Viena, constatând „o mare masă de suflare românească”. La 27 mai 1899 toți românii ortodocși din Viena s-a adunat pentru înființarea unei comunități bisericești. Au participat peste 150 de persoane. S-a ales un comitet ad-hoc, compus din: consilierul de justiție Cornel Cosovici – președinte, Al. Lupu – vicepreședinte, avocatul dr. Victor Iliuț – secretar și membrii: preot militar Pavel Bodale, prof. N. Teclu de la Academia comercială, dr. Dan Pamfil, consilier al Tribunalului din Viena, prof. Eusebiu Mandicevski, dr. Ioan Bodea, deputatul, dr. G. Popovici, dr. A. Popa. Comitetul a prezentat situația românilor vienezi Mitropolitului Bucovinei Arcadie Ciupercovici (1823 - 1902) și a depus la Consistoriul Arhidiecezan din Cernăuți lista cu numele familiilor și a copiilor ortodocși români din Viena. Aceste doleanțe ajung și la primarul Vienei de atunci, dr. Karl Lueger, care avea sentimente

foarte favorabile față de români. Așa se ajunge la întemeierea în 1902 a „Clubului Român” de la Viena, ca formă legală a acțiunilor de solidarizare a românilor vienezi.

Despre unele aspecte ale vieții bucovinenilor din Viena găsim informații și în periodicele vremii. Iată ce relatează, de exemplu, un foileton al ziarului „Czernowitzer Zeitung” din 12 aprilie 1885 sub titlul *O colonie muzicală bucovineană în Viena*, semnat de un „Ein Bukowinaer”: «...se amintește de Iulia Salter – cântăreață, Eusebie Mandicevski – compozitor, Ludwig Rottenber – violonist, toți bucovinenii și de „Rumänische Lieder” ale lui Mandicevski care apăruseră la Rebay și Robischek în Viena, fiind dedicate «cunoscutului și mult prețuitului amic al artelor baronul Victor Stârcea». Eusebie Mandicevski niciodată nu a rupt relațiile cu Bucovina, a continuat să întrețină legături cu cercurile muzicale din Cernăuți și după Unirea Bucovinei cu Vechiul Regat.

Din presa cernăuțeană aflăm foarte multe informații despre manifestările organizate de societățile muzicale din Cernăuți, nici una nu se desfășura fără ca să fie interpretată vreo compoziție muzicală alcătuită de Eusebie Mandicevski. Ziarul cernăuțean „Apărarea Națională” în anul 1906 a publicat anunțuri despre sărbătoririle primului jubileu de 25 de ani de existență al Societății „Armonia”, marcat la Cernăuți pe 25, 26 și 27 noiembrie. Cu acest prilej au avut loc mari manifestări organizate de membrii societății, unde a fost interpretată o liturghie nouă, apoi un concert festiv și o serată de dans. Din anunțurile publicate în ziare aflăm despre programul de pregătire al jubileului „Armoniei” pentru fiecare zi, despre persoanele care au participat și au prezentat cântece bisericești, piese și poezii. Printre participanți erau și membrii familiei Mandicevski: Gheorghe, Eusebie, Ecaterina și Constantin.

În a doua zi de sărbătorire, pe 26 noiembrie, a avut loc concertul festiv în sala Filarmonicii, la ora 19.30, sub conducerea dirijorului, profesorului Anton Köller. Concertul a fost alcătuit din mai multe părți. În partea a 4-a s-a realizat un recital de cântece populare românești aranjat pentru un quartet de coarde de Adalbert Hrimaly, interpretat de domnii Adalbert Hrimaly (violina I), Corneliu Tarnoviețchi (violina II), George Mandicevski (viola) și dr. baron cavaler de Duzinkiewicz (violoncel). Prezentat pentru prima dată publicului, quartetul a adunat aplauze frenetice prin interpretarea plină de măiestrie a variațiunilor unui cântec popular aranjat de Hrimaly. În partea a 12-a, a avut loc interpretarea uverturii compusă de dr. Eusebie Mandicevski pentru un quartet de coarde și două pianе în 4 mâini și interpretată Eusebie Mandicevski cu soția Albine von Vest și fiica Virginia, în locuința familiei din Viena 57 cu măiestrie de doamnele Eugenia Halarevici și Eufrosina Vorobchievici (pianul I), de doamnele Ecaterina Mandicevski și Veronica Țurcan-Mandicevski (pianul II) și de domnii Adalbert Hrimaly (viola I), Corneliu Tarnoviețchi (viola II) Gheorghe Mandicevski (viola), și dr. baron cavaler de Duzinkiewicz (violoncel). În toți anii de existență a societății „Armonia”, familia Mandicevski a jucat un rol activ în activitatea ei.

În 1887 Eusebiu Mandicevski a fost numit în funcția de arhivist al Societății Prietenii Muzicii, care zeci de ani a fost în centru vieții muzicale din Europa, unde a predat istoria muzicii, vocalul și teoria instrumentelor muzicale. A trebuit să aibă nu numai abilități deosebite, dar, de asemenea, un succes considerabil, ca după câțiva ani să devină profesor la Conservatorul din Viena din 1896, concomitent a fost și șef al Catedrei de Istorie a Muzicii. După ce a publicat operele complete ale lui Joseph Haydn și o ediție de 42 de volume a lui Schubert, în 1897 Eusebiu va obține titlul de doctor la Universitatea din Leipzig. În același timp, Mitropolia Dunării îi atribuie statutul de cetățean de onoare al orașului Viena.

La 1895 Eusebie Mandicevski vine de la Viena, acasă la ziua aniversară al tatălui său, Vasile Mandicevski. Despre această întâlnire a familie menționează, fratele său Constantin Mandicevski: *«Noi toți facem în familie și în concerte, multă muzică. Eram patru frați și patru surori și aveam un cvartet de coarde: Eusebie viola I; eu Constantin, violina II-a; Gheorghe violă și Erast la violoncel, surorile toate la pian. În ziua aniversării a 70 de ani de la nașterea părintelui nostru Vasile, ne-am adunat cu toții în casa părintească din Cosmin Mologhia, unde pe atunci părintele era paroh și am aranjat în cinstea lui o mare serbare muzicală în sinul familiei. La liturghia, în biserica din Cosmin, am cântat «Liturghia nr. III în fa major», la sopran, alt, tenor, bas câte două voci, apoi am exacutat o uvertură compusă de Eusebie pentru ziua aceasta (pentru*

cvartete de coarde și pian la patru mini). Copii nostri 7 nepoți, au cântat pentru copii: «junețele și bătrânețele», textul de Ecaterina Mandicevschi, muzica de Eusebie. Părintele era podidit de lacrimi, iar noi, copii lui am avut un moment de nespusă de înălțare sufletească, cum rar se întâmplă în viață» [8, p. 419-427].

Din 1887 și până la sfârșitul vieții ocupă postul de arhivar și bibliotecar la societatea “Amicii muzicii”, al cărei cor îl va dirija între 1892 - 1896. Din 1896 funcționează și ca profesor de muzică la Conservatorul aceleiași societăți, conservator care se transformă, începând cu 1909, în “Academia de muzică și Artă Dramatică”. Aici predă cursuri de armonie, contrapunct, istoria muzicii teoria și istoria în strumentelor muzicale precum și de literatura cântului. A predat aici istoria muzicii, teoria instrumentelor, armonie, contrapunct și literatură cântului. Numarul elevilor asupra cărora influența puternicei sale personalități a fost cu singuranță importantă, este uriaș. Găsim printre ei cele mai mari nume din generația de muzicieni formați atunci la Viena și afirmați între 1896 și 1929. Cu toți s-au recunoscut și se recunosc cu mândrie ca elevi ai lui Mandicevschi.

4. Interacția cu personalități muzicale

Numărul elevilor asupra cărora influența puternicei sale personalități a fost cu singuranță importantă, este uriaș. Găsim printre ei cele mai mari nume din generația de muzicieni formați atunci la Viena și afirmați între 1896 și 1929. Cu toți s-au recunoscut și se recunosc cu mândrie ca elevi ai lui Mandicevschi: dirijorii Karl Böhm, George Szell, compozitorii Leone Senigaglia, Hahns Gall, Karl Prohaska, Gheorghe Mandicesvchi, Mihai Ursuleac, Ecaterina Mandicevschi, Constantin Șandru, Ilarie Verencea, Marțian Negre și Emil Riegler-Dinu și mulți alții. V-am prezentat câțiva din ei.

Ciprian Porumbescu 14 octombrie 1853, Sîpotele Sucevei - decedat 6 iunie 1883, Stupca, Suceava. A fost un compozitor și dirijor român. Unul dintre fondatorii muzicii clasice românești. Ciprian Porumbescu notează: 28 februarie 1881 *«Am vorbit unele chestiuni, am luat câteva note muzicale de la el și am hotărât să mă înscriu la Academia de Canto»*. Vineri, 4 martie *«mă duc, devreme, la Mandi. Studiem împreună compozițiile mele. El găsește, cum e firesc, o mulțime de greșeli. După aceasta sosește Heurberger, un muzician genial, și am cântat, cu Mandi, câteva din cântecele lui. Într-adevăr, opere magistrale, ce vrea să le publice. Mă uit la amândoi așa cum stau la pian și cugetam: Dacă eu aș ști numai jumătate din ceea ce știu ei, ar fi îndeajun»*. Dintre prietenia C. Porumbescu și E. Mandicevschi merită să fie scris un articol aparte și despre toți studenții lui Mandicevschi.

Marțian Negrea s-a născut în anul 1903 la Valea Viilor – 13 iulie 1973, București. A fost un profesor și dirijor român, unul dintre cei mai mari compozitori ai țării. În fiecare an se organizează festivalul de muzică care îi poartă numele. Marțian Negre menționează în amintirile sale despre E. Mandicevschi: *«În clasă, cînd își preda cursurile, era profesorul ideal: nici cînd nu scăpa din vedere, că-n în fața lui stăteau elevi de diferite puteri intelectuale, cărora nu le putea vorbi nici prea savant, nici prea simplu. Avea un limbaj curat și vorbea întotdeauna pe înțelesul tuturor. Prin bogăția de cuvinte, prin agerim ea spiritului său și mai ales prin anecdotele și glumele sale fine, cu care știa să-și îndulcească cursurile, elevii vedeau în el mai curînd un tată bun sau un prieten, căruia poți să-i te adresezi cu cea mai deplină încredere»* [5, p. 15-17].

Din anul 1896, Mandicevschi a funcționat ca profesor la Conservatorul Societății prietenilor muzicii - din care s-a format mai târziu Academia de muzică și artă interpretativă - fiind cooptat ca profesor. În acest sens, menționează și dr. Karl Böhm în amintirile sale despre instrucția la Mandicevschi, pe care, desigur, la sfatul și intervenția lui Franz Schalk, a urmat-o nu la Academia de muzică, ci ca elev particular: *“M-am prezentat la Mandicevschi, i-am plăcut și m-a primit ca elev particular. Am învățat într-un an la el ceea ce ar fi cerut trei ani de Academie. Nu avem niciodată cu el doar o oră, făcea întotdeauna o oră și jumătate. Tot contrapunctul și armonia le-am studiat cu el; la fiecare oră trebuia să duc o compoziție și cu*

timpul, citirea unei partituri, a devenit pentru mine ceva cu totul firesc. Perioada Mandicevski a fost pentru mine cea mai fericită din toți anii mei de studiu”.

Eusebie Mandicevski moare la 18 iulie 1929 în suburbia orașului Viena, Sulz, și acolo este înmormântat. El a demonstrat o vastă contribuție în dezvoltarea artei muzicale nu numai a Bucovinei, dar și a întregii romanități. În anul 1929 ziarul londonez “Times”, apreciind activitatea științifică a teoreticianului Eusebiu Mandicevski, menționează: *«În Anglia, în domeniul muzicologiei nu există un nume similar»*, iar ziarul austriac “Wiener Tageblatt” l-a numit pe Eusebie *«Enciclopedie muzicală vie»*. În Gazeta Bucovinei din 1929, au fost publicate câteva date despre Eusebie Mandicevski, vom publica de prima dată aceste necrologuri [9, p. 2]. Moartea compozitorului bucovinean Eusebie Mandicevski. A murit la Viena, în noaptea de 14 iulie a. c. marele compozitor bucovinean Eusebie Mandicevski, fost profesor la Academia de muzică și artă dramatică și arhivar al Societății Amicilor de muzică din Viena. Aflăm că Miercuri, 17 iulie c., se va oficia la orele II dim. în Capela Mitropolitană dela Cernăuți un parastas pentru răposatul compozitor.

A murit Dr. Eusebie Mandicevski. Ajuns pe culmea gloriei, încununat cu lauri, înconjurat cu profund respect și admirație adâncă de o lume întreagă, s-a stins din viață, departe de patria-i iubită, un ales fiu al țării noastre: bărbatul fenomenal, fenomenul muzical: Dr. Eusebiu Mandicevski. Încă ne sună în auz osanalele armonioase, divine, înălțate de toți cunoscătorii adânci ai muzicii, cu ocazia sărbătorii lui la 70 de ani de viață, încă auzim parecă și acum uriașa Vienă încununându-l cu lauri l-a numit „*Patriarh al muzicii vieneze*” și iată, ne vine știrea, dureroasă știre, că acela care prin jumătate de veac a fost mândria țării noastre, în fața popoarelor culte, în fața lumii muzicale din occident, s-a stins, pentru vecie, s-a dus dintre cei vii ! Talentul său uriaș nu avea chip de dezvoltare, nici teren destul de larg de activitate, în mica Bucovină de pe vremuri! Ademenit de farmecul gloriei, împins de pornirea puternică a spiritului său creator și de dorul de muncă ce îl caracteriza, a pornit în lume să muzicească, să studieze, să se perfecționeze, și învățacelul de odinioară a ajuns profesor și s-a înșirat cu vrednicie în șirul marilor savanți ai lumii. Din orașul muzici și al studiilor sale și-a făcut o a doua patrie; dar rădăcinile cele mai adânci ale inimii lui nobile au rămas totdeauna aici la noi în țară! Dovadă serviciile neprețuite pe cari le-a adus cu talentul său până în ultimul moment bisericii și neamului său.

Născut la 17 August 1857 în Cernăuți ca fecior de preot a fost român și după tată și după mamă. Familia Mandicevski, deși după nume slavă, e de fapt o familie veche românească. Încă înainte de răpirea Bucovinei, aflăm în Moldova familii preoțești, moldovenești: Mandicevski. Mama lui Veronica, născută Popovici, se trăgea din familia Balșescu. Studiile liceale și le-a făcut în Cernăuți la Isidor Vorobchievici și L. Vincent i-au fost primii profesori de muzică. Vincent l-a îndrumat cel dintâiu în arta compoziției muzicale. Încă din clasele superioare ale liceului, Eusebiu Mandicevski, și-a manifestat talentul în mod uimitor, prin o serie întreagă de compozițiuni, melodii, coruri, dansuri, piese pentru pian, vioară, ba chiar și prin o operă începută. Cu 16 ani el pune pe note o cantată pentru cor, soluri și orchestră și conduce singur executarea ei, la un concert dat de „Societatea filarmonică” din Cernăuți. Tot ca elev de liceu trimite o lucrare muzicală la un concurs la Lipsea, obține un premiu, iar din partea ministerului de culte o bursă pentru perfecționare în arta compoziției.

La 1875, ia bacalaureatul, pleacă la Viena, studiază literatura germană, istoria universală, istoria artelor și istoria muzicii. Renumitul contrapunctist Notebohm, un discipol al lui Mendelssohn, e profesorul lui E. Mandicevski în teoria muzicii, contrapunct și compoziția muzicală. În 1878 ia parte la războiul din Bosnia. Întors la Viena se dedică definitiv carierei muzicale. Activitatea sa publică a început la 1879 ca diriginte al societății “Wiener Singakademie”. De la 1882 - 1895 e foarte activ ca diriginte de coruri particulare. De la 1892 - 1896 diriginte al orchestrei reuniunii “Gesellschaft der Musikfreunde”, care îl numește în 1887 arhivar și bibliotecar al ei, iar în 1896 profesor la Conservator, care la 1909 se prefăcu în “Academia pentru muzică și arta dramatică”. A fost profesor pentru istoria muzicii, instrumentologie, teoria armoniei, contrapunct și literatura muzicii vocale. Dela E. M. avem un șir nesfârșit de compoziții originale, religioase și profane de tot

felul, unele tipărite, altele încă în manuscris cari denotă un talent muzical fenomenal, studii profunde în compoziție și contrapunct și o concepție înaltă despre artă și menirea ei. A armonizat sute de cântece populare românești, a compus mai multe liturgii pentru biserica noastră și o mulțime de cântece românești. Lacrimi și păreri de rău îi petrec azi trupul la mormânt; în fața spiritului său luminat, a talentului său uriaș și a muncii sale gigantice își pleacă fruntea, cu smerenie, cei mai mari savanți ai vremii iar pilda frumoasă a caracterului său integru și a vieții sale rodnice va fi în veci un izvor de întărire și un imbold de urmare pentru toate talentele mari ale generațiilor viitoare. Olvian Sorocean, predicator catedral

5. Concluzii

Este important să menționăm că prima comemorarea marelui compozitor a avut loc la Cernăuți în anul 1937. După instalarea puterii sovietice în nordul Bucovinei despre familia Mandiceschi nu s-a scris nimic, iar creația lui a fost dată uitării. Cei drept o parte din membrii familie, care s-a refugiat în România (Erast, Ecaterina) a încercat să promoveze creația compozitorului. Unul din primele concerte a fost dat în anul 1957 la Cluj-Napoca, concert la care a participat și sora lui Ecaterina. În România și în alte țări din Europa pe lângă concertele organizate în memoria compozitorului bucovinean au fost scrise, începând cu anii 50 ai sec. XX, mai multe lucrări științifice dedicate compozitorului. Talentul său a fost apreciat de compozitori renumiți ca Piotr Ceaikovski, Anton Rubinstein, Franz Liszt și alți muzicieni străini. Eusebiu Mandicevski a lăsat o vastă contribuție în dezvoltarea artei muzicale nu numai a Bucovinei, dar și a întregii românități.

Bibliografie

1. Bejinariu, M., (1982), *Un documentar despre Eusebie Mandicevski*, Anuarul Muzeului Județean, vol. IX, Suceava.
2. Poslușnicu, M. Gr., (1928), *Istoria Muzicei La Români*, Bucuresti, București.
3. Acatrini, V., (2017), *Familia Mandicevski în contextul vieții muzicale a Bucovinei*, Glasul Bucovinei, Nr. 1.
4. Satco, E., (1990, 1991, 1992), *Mandiceschi, O Familie de Muzicieni Români*, Anuarul Muzeului Bucovinei, Vol. XVII, XVIII, XIX, Suceava.
5. Acatrini, V., (2018), *Originile Românești ale Compozitorului Bucovinean Eusebie Mandicevski*, Glasul Bucovinei, Nr. 4.
6. Breazul, G., Firca, Gheorghe, Tomescu, V., Ciobanu, Gh., Nichitin, T., (1966-1981), *Pagini din istoria muzicii românești*, Editura Muzicală, București.
7. Marțian, N., Mandicevski E., (1936), *Amintiri personale* (Dr. Eusebiu Mandicevski's Personal Memorie), (Marțian Negrea, Muzică și Poezie), Revista Filarmoniciei, Bucharest, Nr. 7.
8. Olvian Sorocean, O., (1929), *A murit Dr. Eusebie Mandicevski*, Glasul Bucovinei, (18 iulie).
9. xxx, (1929), Glasul Bucovinei. *Moartea compozitorului bucovinean Eusebie Mandicevski*, Nr. 2995, (17 iulie).

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL PREREQUISITES FOR THE ORGANIZATION OF SPIRITUAL AND MORAL SCHOOL FOR CHILDREN OF ORTHODOX GYMNASIUM

PRECONDIȚII TEORETICE ȘI METODOLOGICE PENTRU ORGANIZAREA ÎNVĂȚĂMULUI SPIRITUAL ȘI MORAL ORTODOX GIMNAZIAL

Anatoli KAUSHAN¹
Larisa SCHITSKAIA²
Alexandr KAUSHAN³

Abstract

At present, there is a difficult, contradictory, sometimes ambiguous process of reviving spiritual principles and guidelines for the values of Orthodoxy and the Orthodox Church in the life of our society, its institutions, families and every person. This cannot but affect such an important area as education, which is connected with the formation of moral principles in a person. The study of the foundations of Orthodoxy covers a wide age range, preschoolers, schoolchildren, college students.

Key words: spirituality, morality education, personality, spiritual life, Orthodox Sunday School

JEL A10, H-56, Q 12

1. Introduction

The range of basic problems of pedagogy at the present stage includes the study of the spiritual platform of the worldview not as a component that influences the process of education, but as one of its important and key factors.

Therefore, it is necessary to analyze the nature of human spirituality, sources and means of achieving it, consider the influence of spiritual guidelines on the implementation of the moral nature of the individual, and introduce the results of this analysis into the secular scientific worldview.

At the same time, despite a significant scientific fund for researching the problem, there is currently a contradiction between the need to study spiritual and moral education in the national school and the lack of development in pedagogical theory and practice.

This contradiction made it possible to formulate the research problem, which is to determine the organizational and pedagogical conditions that contribute to raising the level of spiritual and moral education of students in a modern school in the context of Orthodox traditions. The extensive practical and scientific fund accumulated to date contains the necessary prerequisites for creating a paradigm for the spiritual and moral education of schoolchildren based on Orthodox culture.

Let us name the following criteria of the spiritual culture of the individual:

- cognitive: the level of motivation of the student, his attitude to the world, country, people, himself;
- behavioral: the level of realization of knowledge in various types of activities (study, communication, work, sports, creativity).

Pâslaru Vlad, Cristea Sorin, argues that on the basis of "the ratio of education and upbringing" [1, 5], which reflects the content of educational activities, he identifies the following forms of organization of the **educational process**:

- the educational process is completely identified with the educational one;
- the educational process is organized as an additional one in relation to the educational one.

¹Dcd. State Pedagogical University «Ion Creangă», causan@list.ru

²Phd. of pedagogy State University «Taras Shevchenko» of Transnistria

³Master's student, «NICOLO-UGRESH» Theological Seminary, deputatcasa1988@gmail.com

The formation of a personality always involves the perception of a particular system of values, certain moral and ethical principles. Orthodoxy, as the main traditional religion for Moldova, carries the richest moral potential, historical, social, ideological, pedagogical and psychological knowledge. The goal is to raise the level of spiritual and moral education of the student through Orthodox culture at school.

2. Research Methodology

An analysis of various approaches to the concept of "system" is presented in the works of Piaget, J.H., Cristea S., Pâslaru V. and V.A. Karakovsky, and others. From the point of view of Pâslaru V., Cara A., one should consider a "holistic system" as "a set of objects whose interaction causes the presence of new integrative qualities that are not characteristic of its constituent parts, components" [10, p.20]. Based on this definition, we consider the process of spiritual and moral development of a person as a system in which the interaction of its subjects - the teaching staff of the school, family, church representatives, endowed with their own specific functions, ensures their integration, creates a new quality of this system.

From the point of view of Cristia Sorin, the "pedagogical system" is determined by the interconnections of structural and functional components subordinated to the goals of upbringing, education and training of the younger generation and adults [1, p.54]. The Moldovan teacher Pâslaru Vlad argues, "Currently, the system of spiritual and moral education is represented either by Orthodox education (education, training) organized by the Orthodox Church, or by secular education, in one way or another using elements of Orthodoxy. ".[3,10, p.18].

The first finds expression in the work of Sunday Church Schools, which are based on the principles that are laid down in the life of the Church, specifically, in the life of the parish. Their distinguishing feature is the presence of a living community between the priest and pupils, which is based on liturgical and prayerful unity.

2.1. Analysis system of spiritual and moral education The Sunday School phenomenon is twofold

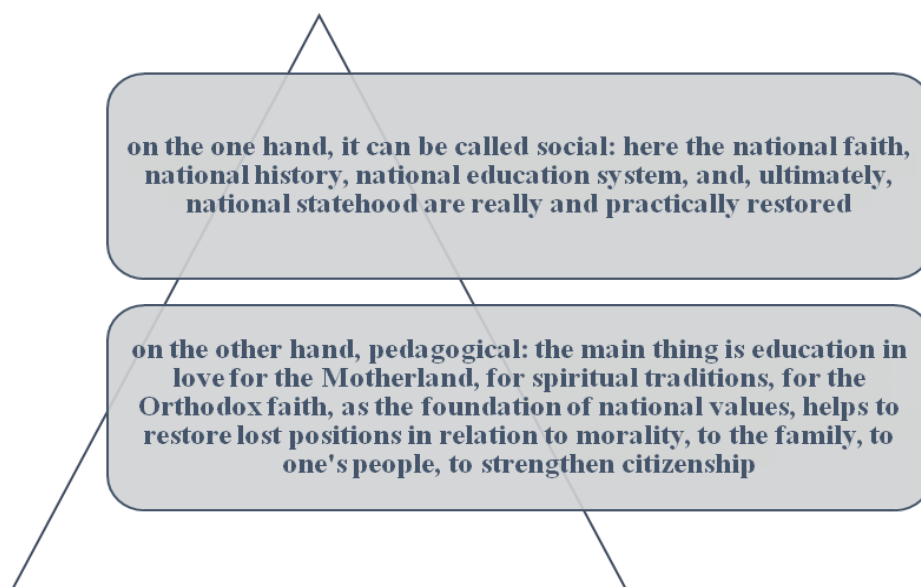


Figure 1. The Sunday School phenomenon is twofold

In recent years, more and more attention has been paid to the program and methodological support of the activities of Sunday Schools. The programs are quite informative and provide for a variety of educational topics: from introducing children to the temple to the history of the Orthodox Church, and from the first, children's perception of the New Testament, to deep study of the Bible.

[3,4,]. In this regard, it should be noted that spiritual and moral education in the Sunday School achieves a positive result in those classes where pupils get acquainted with the lives of the saints, since the child, on the one hand, gets the opportunity to see true holiness and choose to emulate what is closer to him. At the same time, the content and meaning of Orthodox art is revealed: architecture, icon painting, music, literature; its more active development is facilitated by optional classes in the study of Orthodox architecture, icons, and music. The course "Moral-spiritual education" implies a variety of forms, methods and means of teaching, which is due to both the diversity of the course itself and the age characteristics of those studying it. Among the forms of education, along with classroom lessons, extra-curricular activities are interesting - visiting temples, excursions to famous monasteries and shrines, helping people in need, caring for the younger ones. Active teaching methods are used: drawings, singing, compositions and others. The means of teaching are also diverse: books of the Old and New Testaments, examples of hagiographic literature, examples of church and secular art. The study of the foundations of Orthodoxy covers a wide age range, preschoolers, schoolchildren, students of schools.

Conditions for the operation of the Sunday School in the modern environment, as can be seen, are complex. Nevertheless, it retains the level of education and upbringing that allows solving, first of all, national, including the spiritual problems of the people. In accordance with this, the conscious goal of organizing classes with children is clearly traced in the activities of the Sunday School: bringing pupils to the faith, their churching, i.e. a real approach to the temple (parish), communion with church sacraments and active participation in them.

But the main thing is that the word of God is being fulfilled here: "Leave the children, come to Me," and children are not only not hindered, but they are also helped to come to God, understanding that without children there is no future of the Church. In a word, the meaning of the Sunday School is to lead children to the Church, to this treasury of spiritual beauty and truth, to strengthen and develop the spiritual needs of children, and its novelty and singularity - in a special atmosphere, spiritual, which is created by the action of Divine grace, in the authenticity, sincerity of its integrity. religious setting.

2.2. Research results

In our opinion, upbringing will be effective only if, in addition to its complete identification with training, its additional systemic components are organized.

The central part of the activities of the Sunday School is the liturgical life, the Divine service, where everything is harmoniously merged, mutually complements and explains. The direct participation of pupils in Divine services helps them in mastering the foundations of spiritual life. [10, p.20]. The taking first steps in spiritual life, pupils master the skills of reading, studying and understanding prayers, regularly visit the church on Sundays, sing in the kliros, but, most importantly, learn to partake of the sacraments of the Church, which then turns into an inalienable need. At present, the central point of Sunday school education is the organization of classes that introduce children into constant and serious work on themselves. Teaching children to confession is, in essence, the first and most necessary step in churching.

Classes to explain the essence of confession and other church sacraments are considered and recognized, by and large, as a domestic course for introducing the younger generation into Christian morality, a course that has no world analogues in its depth and effectiveness.

In addition, the Sunday School assesses the sacred history of the Old and New Testaments, the Law of God, the Church Slavonic language, and the history of the Church. Be sure to get acquainted with the Orthodox catechism, where instructions are found in the main truths of the Orthodox faith, and from where the pupils draw the necessary and useful Orthodox concept and knowledge. In rare cases, Sunday Schools today are mastering the practice of teaching the Orthodox Month and the Book of Hours (Ceaslovul).

For the transmission of religious knowledge to adults and children, a religious teaching was established over time, supported on four pillars: the watchlov, the Psalter, the Catechism and Bucoavna.

The watchlov was a ritual book that included daily prayers and which, in an abbreviated form, was used as a manual for educating the younger generation. The manual contained prayers performed on the Daily clocks and on the days of the week, then church chants, odes and religious hymns, etc. the structure of the clock responded both to the need for religious instruction (through prayers and synaxar), as well as to religious exercise, ritual (through chants, canons, etc.).

The Psalter, containing the Psalms of David, was the most widely read book of the Bible, as Iorga had found, because it combined in a very bright expression the religious emotion with the soul's desire for the divine. The essence of Christian teaching is synthesized in the Catechism, whose impact in the Romanian media was due both to its role of combating proselytism, to the simple didactic form of presenting the principles of the Christian religion (through questions and answers), and to the clear articulation of the content: moral, dogmatic and sacramental. Predominant in the text of the Catechism are the elements of Christian morality, of the moral edification of the believer. Here the 10 Commandments are analyzed, the "Beatitudes" spoken by Christ are interpreted, and the fundamental prayers are explained to everyone. Both the abecedary of faith and the book of learning of writing and reading was bucoavna (bucvarul). Doru Radosav argues: "The bucoavna paradigm Associates one secular content with literacy and another with religious education. It is interesting that the part of literacy and initiation into general culture is sometimes called, in the preface or in a chapter title, the "town" teaching, a sign that it introduced the student to the world of secular culture." [6, 10] After the chapters dedicated to the Alphabet, followed those dedicated to Christian education, such as "prayer when the child will begin to learn". From such abecedation and from collections of prayers for "infants" will crystallize religious didactics intended for children [5, 10]. The role played by the church institution in establishing the Moldovan culture is also reflected in the education regulation.

Mihai Bulacu, argues in "Orthodox Christian pedagogy", structures Christian education according to three educational dimensions: intellectual education, religious education, realized through prayer, religious songs, Sunday catecheses, and moral-Christian education, the latter based on the cultivation of free discipline and self-control.

In the study "the religious method and the idea of concretism", Vasile Bancila writes that the child's being is very receptive to "meanings that float in the air" and to the "great mysteries" – this is related to the fact that there are values that should not be explained more than [6,10].

The introduction of the course "Moral-spiritual education" into the school practice, the orientation towards the spiritual values of Orthodoxy allow a new approach to the organization of education. In this regard, today it is enough to refer to the words of Vlad Pâslaru "The current political and socio-economic crisis that threatens the very existence would not be so dangerous and prolonged if it were not aggravated by the crisis of the spirit, the crisis of education, the crisis of man" [6, p. 51].

In this regard, "the search for real ways to increase the educational potential of the school could not but encourage us to intensify dialogue with representatives of our main confessions and, naturally, first of all, with the Orthodox Church, to which all peoples without exception owe enlightenment, the foundations of statehood and public morality." On the other hand, getting acquainted with the activities and deeds of the saints, he learns more deeply the history, including that of his native land. Therefore, today in some Sunday schools such a subject as "Spiritual Shrines of the Native Deanery" is practiced. By and large, we can say that with the introduction of disciplines like this one, there is a real opportunity for the formation of a national-regional component in the content of education, which is currently being actively implemented in the activities of a non-state secondary pedagogical educational institution.

Orientation to Orthodoxy makes it possible to seriously improve education, first of all, filling its content with new meanings and guidelines.

In reality, in the basic curriculum of a secondary general education school, the content of education has a relative orientation towards the spiritual and moral formation of the student. Vlad Pâslaru, Lilia Granețkaia argues, “The principle of the axiological approach in organizing the subjective educational and cognitive activity of schoolchildren in practice turns out to be a truncated guideline. Of the many values of human life, those that are associated with intellectual development or represent the values of art come first” [9, p. 21].

Healthy statehood is possible only with the recognition of the spiritual personality, the Orthodox faith, the family, the Motherland and law as independent values, with the personal freedom of citizens, their initiative and the organic, creative balance of personal and social life. The service of the Orthodox Church in the social sphere is quite widespread at the present time.

The level of moral culture is determined by the ability to serve one's neighbor. The service provides for the expansion of the potential of the social protection system and comprehensive support for the most vulnerable groups of the population. In this regard, the Orthodox Church provides socio-psychological and charitable assistance to the needy population, and is increasingly involved in joint work with public organizations. [5].

Her participation in the currently existing charitable foundations is aimed at providing spiritual and material assistance to a person who finds himself in need or loneliness, deprived of childhood or socially unprotected, sick or infirm. The next aspect is the relationship between the Church and culture.

For two millennia, the Church has constantly included cultural creativity in the process of spiritual and moral perfection of man. This does not imply a mechanical attachment of cultural achievements to the church heritage. Here it is important to sanctify and spiritualize various cultures and help them become bearers and spokesmen of eternal spiritual values: truth, beauty, holiness. The Church offers moral guidelines with which to influence the development of culture in the direction of good.

Among the various modules focused on education, there are those that provide a spiritual and moral component in the content of education. These are the knowledge, skills and abilities that necessarily imply a spiritual and moral aspect. The integration of the cultural and moral values of Orthodoxy and the culture of education in Orthodox schools is seen as a process of development of the national-regional system of education [6, 7]. The educational field in which the values of Orthodoxy are considered is culture.

3. Conclusions

1. The development of knowledge about religion as a special type of worldview, about religious culture, as part of the national culture, is due to the pedagogical principle of cultural conformity of education, modern requirements for the content of education, stimulates the education of socially valuable personality traits - citizenship, patriotism, respect for the historical and cultural heritage of the people, communication skills, culture of interfaith communication.
2. The organization of the educational process of students in an Orthodox gymnasium should be carried out on the basis of social and pedagogical interaction in the micro-society (family, gymnasium, religious institutions, etc.).
3. Conceptual ideas, provisions and Curriculum, the organization of the educational process of students of the Orthodox gymnasium, including the content, criteria for the spiritual and moral education of students.

4. Among the various modules focused on education, there are those that provide a spiritual and moral component in the content of education. These are the knowledge, skills and abilities that necessarily imply a spiritual and moral aspect.
5. The integration of the cultural and moral values of Orthodoxy and the culture of education in Orthodox schools is seen as a process of development of the national-regional system of education.
6. The role played by the church institution in establishing the Moldovan culture is also reflected in the education regulation.

References

1. Cristea S., *Fundamentele Științelor educației. Teoria generală a educației*. București: Litera Internațional, 2003, 240 p.
2. Chernilevskiy D. V., Dukhovnyye i nравstvennyye tsennosti detey i molodezhi: (Po materialam nauch.-praktich. Seminara, Moskva, 2003) // *Pedagogika*. - 2004.-№3.-S., 103-108.
3. Pâslaru V., Identity end Tolerance. În: *Educating Tolerance in Multien cultural Societes: Roundtable Discussi on Materials*, Chișinău, October 3-7, 2001/ Institute for Public Policy – Moldova, East East Program of the Open Society Institute – Budapest, Ch. Arc, 2002, p. 79-92.
4. Pâslaru V., Biblia ca potențialitate universală a educației literar-artistice, Institutul de Filologie Română „Bogdan Petriceicu-Hasdeu”, *Revista de Știință, Inovare, Cultură și Artă „Akademos”*, Nr. 3(58) / 2020 / ISSN 1857-0461 / ISSN-e 2587-3687.
5. Pâslaru V., Valoare și educație axiologică: definiție și structurare. În: *Didactica Pro*, 2006, nr.1 (35), p. 3-8.
5. Pâslaru V., Papuc L. (coord.), *Construcție și dezvoltare curriculară. Partea I. Cadrul teoretic*. Chișinău: Tipografia Centrală, 2005.
6. Frumos F., *Didactica. Fundamente și dezvoltări cognitive*. Iași, 2008. 213 p.
7. Pâslaru V., *Valorile educației*. www.proeducation.md/dw.php3?.../Educatie (vizitat 10.09.2022).
8. Curriculum la disciplina Educație moral-spirituală, Aprobare la Consiliul Național pentru Curriculum (Ordinul Ministrului Educație nr. 428 din 10 mai, 2016).
9. Kaushan A., Choban-Piletskaya A., Filatov D., Sushchnost' Dukhovno-Nравstvennogo Vospitaniya V. Sovremennom Obrazovanii V. Kontekste Pravoslavnykh Traditsiy, Vectors of psychology – 2020: *Psychological and pedagogical support personality in the modern educational environment* [Electronic resource]: intl. scientific-practical. conf. (Gomel, June 25, 2020): collection Materials / Gomel state. un-t im. F. Skorina;; Belarus ,ISBN 978-985-577-694-0.
10. Doru Radosav: *Sentimentul religios la români. O perspectivă istorică (sec. XVII-XX)*, Editura Dacia, Cluj- Napoca, 1997, pp 18-31.