ISSN 2345-1866
E-ISSN 2345-1904

Buletinul Ştiinţific

al Universităţii de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul

ediţie semestrială

Ştiinţe umanistice

1(5)
2017

Piaţa Independenţei 1,
Cahul, MD-3909
Republica Moldova

tel: (373 299) 2.24.81
buletin.usc@gmail.com

ISSN 2345-1866
http://usch.md/seria-stiinte-umanistice E-ISSN 2345-1904

Buletinul Ştiinţific

al Universităţii de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul

ediţie semestrială

seria

ŞTIINŢE UMANISTICE

1(5)
2017

COLEGIUL DE REDACŢIE al seriei ŞTIINŢE UMANISTICE

Redactor-șef al seriei:
Ion Gheleţchi, doctor în istorie, conferențiar universitar, Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul

Membri:
Ion Şişcanu, doctor habilitat în istorie, profesor universitar, Institutul de Istorie al Academiei de Științe a Moldovei
Gheorghe Cojocaru, doctor habilitat în istorie, profesor universitar, Institutul de Istorie al Academiei de Științe a Moldovei
Nicanor Babără, doctor habilitat în filologie engleză, conferențiar universitar, Universitatea de Stat din Comrat
Maria Ianioglo, doctor în pedagogie, conferențiar universitar, Universitatea de Stat din Comrat
Alexei Chirdeachin, doctor în filologie engleză, conferențiar universitar, Universitatea Liberă Internațională din Moldova
Victor Axentii, doctor în filologie, conferențiar universitar, Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul
Ioana Axentii, doctor în pedagogie, conferențiar universitar, Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul
Ludmila Balţatu, doctor în filologie, conferențiar universitar, Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul
Snejana Cojocari-Luchian, doctor în pedagogie, conferențiar universitar interimar, Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul

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

© Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul

CUPRINS

ANTOCI Diana *IMAGINEA DE SINE LA ADOLESCENŢII CU DEFICIENŢĂ MINTALĂ ŞI MEDIUL EDUCAŢIONAL FAMILIAL*..... 7

AXENTII Ioana *REALISMUL SOCIAL AL MODERNITĂȚII ÎN ACTUALITATE*..... 19

AXENTII Victor *CARACTERISTICI SEMANTICO-FUNCȚIONALE ALE PARTICIPIULUI (ANALIZĂ CONTRASTIVĂ)*..... 25

BALȚATU Ludmila *DEZVOLTAREA CAPACITĂȚII LINGVISTICE ȘI SOCIALE DE COMUNICARE – CONDIȚIE PRIMORDIALĂ ÎN FORMAREA PERSONALITĂȚII*…….. 40

COJOCARI-LUCHIAN Snejana *COMUNICAREA DIDACTICĂ - CONDIȚIE DE ASIGURARE A CALITĂȚII PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT* 46

VRABIE Silvia *PARTICULARITĂŢI PSIHO-SOCIALE ALE AGRESIVITĂŢII COPIILOR CU AUTISM*..... 55

LUCHIAN Teodosia *DEZVOLTAREA EMPATIEI LA STUDENȚI-VIITORI PEDAGOGI*..... 62

COLODEEVA Liliana *THE SOCIAL SELF: INDETERMINATE INDEPENDENCE IN THE PORTRAIT OF A LADY*..... 67

ILICCIEV Maxim *IMPACTUL COMUNICĂRII ÎN CONFLICT ASUPRA SATISFACȚIEI ÎN CĂSNICIE*..... 74

IUZU Iulianna *VALORIFICAREA INTELIGENȚELOR MULTIPLE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR*..... 92

MATOŞINA Nadejda *STRATEGIILE RETORICE UTILIZATE ÎN LIMBAJUL TURISTIC. STUDIU DE CAZ: TEXTE TURISTICE BILINGVE (ROMÂNĂ – ENGLEZĂ) PRODUSE ÎN REPUBLICA MOLDOVA ÎNAINTE ŞI DUPĂ 1991*…… 109

MÎSLIȚCHI Valentina *ABORDĂRI TEORETICE ALE COMPORTAMENTULUI AGRESIV MANIFESTAT DE TINERII*

CONDUCĂTORI AUTO..... 121

LUCHIANCIUC Natalia *PERSPECTIVE ŞI ORIENTĂRI ALE RECEPTĂRII LITERATURII ROMÂNE DIN BASARABIA ÎN SPAŢIUL CULTURAL ROMÂNESC*..... 136

PAVLENKO Lilia *INTERVENŢIA PSIHOLOGICĂ ÎN CAZUL PROBLEMELOR DE RELAŢIONARE ŞI COMPORTAMENT LA VÂRSTELE ŞCOLARE*..... 144

PETCU Valeriana *REFLECŢII PRIVIND RECEPTAREA CRITICĂ A OPEREI LITERARE A LUI FĂNUŞ NEAGU*..... 149

POPOVICI Ilona *INSTRUMENTELE COLABORATIVE GOOGLE ÎN EDUCAŢIE*……. 156

RADU Corina *EFECTELE EMIGRĂRII ASUPRA COPIILOR TEMPORAR ABANDONAŢI DE CĂTRE PĂRINŢI*..... 167

TALCHIU Rodica *CARACTERISTICA LINGVISTICĂ ŞI PRAGMATICĂ A DISCURSULUI PUBLICITAR TURISTIC*..... 183

ТЮТЮННИК Лариса *ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ - ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ УСПЕШНОЙ УЧЕБЫ В ВУЗЕ*……. 196

DOBRE Violeta *METODE MODERNE FOLOSITE IN PREDAREA ISTORIEI*..... 206

BODLEV Ala *LITERATURA DEPORTĂRILOR STALINISTE. CRITERIUL TEMPORALITĂŢII*..... 216

CONTENT

ANTOCI Diana *ADOLESCENTS SELF-IMAGE WITH MENTAL DEFICIENCY AND FAMILY EDUCATION ENVIRONMENT*…….. 7

AXENTII Ioana *SOCIAL REALISM OF MODERNITY IN ACTUALITY* 19

AXENTII Victor *CARACTERISTIQUES SEMANTIQUES ET FONCTIONNELS DU PARTICIPE (ANALYSE CONTRASTIVE)*..... 25

BALȚATU Ludmila *THE DEVELOPMENT OF LINGUISTIC AND SOCIAL ABILITIES OF COMMUNICATION – THE MAIN CONDITION IN THE CULTIVATION OF THE PERSONALITY*…….. 40

COJOCARI-LUCHIAN Snejana *LA COOMUNICATION DIDACTIQUE – UNE CONDITION DE L'ASSURANCE DE LA QUALITÉ DU PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT*..... 46

VRABIE Silvia *PSYCHO-SOCIAL PECULIARITIES OF AGGRESSIVENESS OF CHILDREN WITH AUTISM*..... 55

LUCHIAN Teodosia *LE DÉVELOPPEMENT DE L'EMPATHIE AUX ÉTUDIANTS - FUTUR ENSEIGNANTS*..... 62

COLODEEVA Liliana *THE SOCIAL SELF: INDETERMINATE INDEPENDENCE IN THE PORTRAIT OF A LADY*..... 67

ILICCIEV Maxim *THE IMPACT OF COMMUNICATION IN CONFLICT OVER MARRIAGE SATISCACTION*..... 74

IUZU Iulianna *CAPITALISANTDES INTELLIGENCES MULTIPLES DANS LE PRIMAIRE*..... 92

MATOŞINA Nadejda *RHETORICAL STRATEGIES USED IN THE LANGUAGE FOR TOURISM. THE CASE OF ROMANIAN – ENGLISH TURIST TEXTS PRODUCED IN THE REPUBLIC OF MOLDOVA BEFORE AND AFTER 1991*..... 109

MÎSLIȚCHI Valentina *THEORETICAL APPROACHES OF AGGRESSIVE BEHAVIOR MANIFESTED BY YOUNG DRIVERS*..... 121

LUCHIANCIUC Natalia *PERSPECTIVES AND ORIENTATIONS OF*

ROMANIAN LITERATURE FROM BASARABIA IN ROMANIAN CULTURAL SPACE..... 136

PAVLENKO Lilia *PSYCHOLOGICAL INTERVENTION IN THE CASE OF NETWORKING AND BEHAVIOR PROBLEMS OF CHILDREN OF SCHOOL AGE*..... 144

PETCU Valeriana *REFLECTIONS CONCERNING THE RECEPTION OF LITERARY OPERA OF FĂNUŞ NEAGU*..... 149

POPOVICI Ilona *COLLABORATIVE GOOGLE TOOLS IN EDUCATION*..... 156

RADU Corina *THE EFFECTS OF EMIGRATION ON CHILDREN TEMPORARY ABANDONED BY THEIR PARENTS*..... 167

TALCHIU Rodica *CARACTERISTIQUE LINGUISTIQUE ET PRAGMATIQUE DU DISCOURS PUBLICITAIRE TOURISTIQUE*..... 183

ТЮТЮННИК Лариса *ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS-THE BULK OF ACADEMIC SUCCESS IN HIGH SCHOOL*..... 196

DOBRE Violeta *MODERN METHODS USED IN TEACHING HISTORY*..... 206

BODLEV Ala *LITERATURE OF THE STALINIST DEPORTATIONS. THE CRITERION OF TEMPORALITY*..... 216

IMAGINEA DE SINE LA ADOLESCENȚII CU DEFICIENȚĂ MINTALĂ ȘI MEDIUL EDUCAȚIONAL FAMILIAL

ADOLESCENTS SELF-IMAGE WITH MENTAL DEFICIENCY AND FAMILY EDUCATION ENVIRONMENT

Diana ANTOCI, dr., conf.univ.,
Catedra Psihopedagogie și Educație Preșcolară
Universitatea de Stat din Tiraspol cu sediul la Chișinău
email: antocid@yahoo.com

Rezumat: *Prezentul articol redă un studiu teoretico-experimental în vederea determinării legăturii dintre mediul educațional familial şi imaginea de sine a adolescenţilor cu deficienţă mintală. Au fost examinate varii abordări teoretice privind imaginea de sine, rezultatele investigațiilor experimentale referitor la impactul familiei asupra dezvoltării personalității copilului. În partea experimentală am constatat relația dintre particularitățile mediului educațional familial și imaginea de sine a adolescenţilor cu deficienţă mintală.*

Cuvinte-cheie: *mediul educațional familial, familia, stil educativ parental, imaginea de sine, stimă de sine, deficienţă mintală, adolescent.*

Summary: *This article includes theoretical and experimental study which determines the relation between family educational environment and self-image of adolescents with mental deficiency. It was examined various theoretical approaches concerning self-image, results of experimental investigations with the impact of family above development of the child's personality. In the experimental part we determined the relationship between particularities of family educational environment and self-image of adolescents with mental deficiency.*

Keywords: *family educational environment, family, parental educational style, self image, self esteem, mental deficiency, teenager.*

Mediul familial în orice societate joacă rolul cel mai important în formarea şi socializarea copilului deoarece ea reprezintă cadrul fundamental în interiorul căruia sunt satisfăcute nevoile sale psihologice şi sociale şi împlineşte etapele întregului său ciclu de creştere şi dezvoltare fiind astfel primul său intermediar în relaţiile cu societatea şi, de asemenea, constituie matricea care-i imprimă primele şi cele mai importante trăsături caracteriale şi morale. Mediul familial este cel care influenţează asupra dezvoltării şi creşterii adolescentului, amprenta se pune pe întreaga personalitatea copilului fiind primul mediul educațional care oferă temelia pe care se clădeşte edificiul personalităţii.

În altă ordine de idei, rolul mediului educațional familial este acela de a pregăti adolescentul cu deficienţă mintală pentru viaţă oferindu-i cel mai potrivit

cadru în care să îşi formeze principalele deprinderi, transmiterea principalelor cunoştinţe asupra realităţii şi formarea primelor principii de viaţă. Mulţi părinţi spun: „Nu faci bine, lasă că fac eu, că ştiu mai bine” sau „Eşti prea mic, tu nu poţi să faci asta” astfel de fraze pot distruge încrederea în sine şi imaginea de sine. Din dorinţa de a-i feri sau ocroti de suferinţe şi eşecuri în viaţă, majoritatea părinţilor îşi supraprotejează adolescentul cu deficienţă mintală menţinându-i dependenţi şi împiedicându-i astfel să-şi dezvolte imaginea de sine.

Adolescenţa reprezintă etapa vieţii în care factorii externi şi interni de formare a imaginii de sine influențează stabilitatea emotivă a adolescentului cu deficienţă mintală în creştere. Adolescentul cu deficienţă mintală are nevoie să învețe să fie independent, să aibă încredere în el însuşi, să-şi controleze impulsurile şi să-şi orienteze energia către învingerile personale.

A fi adolescent astăzi este pentru ei mult mai dificil decât ieri, pentru că pot să se trezească într-un moment singuri, dezorientaţi şi părăsiţi într-o societate unde se vor simţi singuri şi fără putere de a păşi înainte. Dezvoltarea armonioasă a adolescentului cu deficienţă mintală depinde în mare parte de mediul familial şi social în care a crescut. Relaţia pe care a avut-o adolescentul cu nevoi speciale cu părinţii, va avea un impact asupra viitorului acestuia.

Conceptul imaginii de sine a fost cercetat de psihologi, pedagogi, sociologi, de fapt şi până în zilele noastre prezintă un interes deosebit, ca de exemplu: Rosenberg (1979), Harter (1993), W. James (1998), Brown (1993), N. Branden (1994) etc. Aşa cum au arătat numeroşi autori, conceptul de stimă de sine este strâns legat de adaptare socială şi influențează atitudinea, comportamentul, relaţiile cu părinţii, integrarea în grupul de prieteni. Imaginea de sine poate să se maturizeze odată cu creșterea biologică, sau să se stagneze din cauza multiplelor factori legate de familia, prietenii etc.

Adolescenţii cu deficienţă mintală au nevoie cel mai mult de înţelegere, susţinere, apreciere, ascultare, pentru că viitorul lor depinde de mediul educațional în special al familiei, maturizarea lor depinde de noi, adică de rolul părinţilor, felul cum se adaptează, mai târziu va influinţa adaptabilitatea sănătoasă a lui, reuşitele, succeselor lui şi împlinirea de sine.

Scopul prezentei cercetări constă în determinarea relaţiei dintre educația familială şi imaginea de sine a adolescenţilor cu deficienţă mintală.

În urma analizei literaturii la problema anunţată am lansat **ipoteza** conform căreia imaginea de sine a adolescentului cu deficienţă mintală se află în strânsă relație cu stilul de educație al familiei. Presupunem, că stilurile educative democratic şi permisiv al părinților formează imaginea de sine adecvată la adolescenţi cu deficienţa mentală.

C. Rogers consideră că imaginea de sine constituie o parte a sistemului de autoaprecieri, reprezentând perceperea omului de către sine însuşi [1].

И.Кон, desemnează imaginea de sine ca o parte a ansamblului ce exprimă conţinutul conceptului Eul-ui şi constituie un sistem de substanţe cognitive, afective şi comportamentale, fiind întotdeauna individuală şi specifică [2].

Imaginea de sine reprezintă „percepţia şi valorificarea concepţiilor despre sine, a propriilor poziţii, judecăţi, orientări în atribuirea de valori, capacităţi şi deprinderi, precum şi a premiselor acestora. Imaginea de sine apare ca o oglindă individuală a solicitărilor socialmente condiţionate ale lumii înconjurătoare şi serveşte conştiinţei propriei identităţi în condiţiile schimbării situaţiilor exterioare”, afirma G. Glauss [apud.3].

U. Şchiopu explică imaginea de sine ca expresia concretizată a modului în care se „vede” o persoană oarecare sau se prezintă pe sine. Imaginea de sine este contaminată de dorinţă şi de modul în care evaluează ceilalţi persoana respectivă şi de identitatea trăită. Succesele şi eşecurile modifică imaginea de sine şi constituie punctul de plecare pentru o gamă larga de atitudini şi conduite. Acestea conturează şi diferenţiază imaginea statutului şi rolului social, fiind considerate ca aspecte componente de baza ale personalităţii [4, p.354].

Imaginea de sine se dezvoltă treptat. În prima copilărie (1 la 3 ani) a căpătat denumirea de „imago" (C. G. Jung) şi se consideră a fi un produs al identificării cu reprezentări inconştiente modelate prin persoanele apropiate. *Imaginea* de sine se conturează în adolescenţă [4]**.**

După V. Stolin, imaginea de sine se formează şi în procesul activităţii vitale ca o anumită formaţiune psihica, care permite activarea mult mai adecvat şi mai eficient. La fel ca schema corpului, putem susţine că nu acţionează imaginea umana a propriului Eu, ci un subiect, care este înzestrat cu aceasta imagine a Eului, cu ajutorul acestui fenomen.

V. Gonta menţionează că imaginea de sine reprezintă un sistem de montaje ale individului, orientate spre sine, care includ concepţiile, aprecierile şi tendinţele comportamentale proprii, care se constituie în ontogeneză, parcurgând anumite trepte şi devenind relativ stabile în adolescentă [3].

Stănciulescu E. menţionează că tratatele de psihologie şi de psihologie socială abundă în trimiteri bibliografice la lucrări care pun în evidenţă importanţa mediului educaţional familial, în special a relaţiei mamă-copil, în învăţarea limbajului şi consecinţele acestui proces asupra evoluţiei intelectuale a copilului, asupra capacităţii sale de comunicare, asupra construirii imaginii de sine etc., pe scurt, asupra dezvoltării sale psihice şi sociale [5, p.75].

Expresia **stil educativ** este utilizată într-un sens relaţional: ea vizează natura şi caracteristicile raporturilor familiale în cadrul cărora se realizează procesul educativ, fiind adesea înlocuită în literatura de specialitate cu termeni ca „atmosferă familial”, „climat educativ (familial)”, „tehnici de influenţă”. Dacă diferitele familii transmit valori, atitudini, cunoştinţe etc. diferite, o fac apelând la stiluri, la metode şi la tehnici diferite, care sunt adaptate, de regulă, obiectivelor şi care contribuie la întărirea conţinuturilor transmise [5, p.91].

Numeroase studii indică o corelaţie între stilul educativ (şi, mai general, modelul educativ) al familiei şi structura de clasă *a societăţii. Totuşi, constrângerile sunt prezente în toate clasele sociale; de asemenea, în toate clasele sociale se manifestă o tendinţă de evoluţie către permisivitate; diferă numai gradul şi modalităţile în care ele se exercită* [5, p.92].

În literatura americană, U. Bronfenbrenner [1958] arată că familiile „mijlocii” (middle class) *au aşteptări şi ambiţii mai înalte pentru copiii lor, dar manifestă, în acelaşi timp, mai multă toleranţă, mai mult „liberalism”, apelând mai frecvent la explicaţii raţionale şi la culpabilizarea copilului; sancţiunile fizice sânt utilizate mai rar* [5, p.93].

Confirmând ipotezele dependenţei modelelor educative familiale de structura de clasă a societăţii şi de traiectoria familială, A. Percheron (1981) observă dependenţa modelului educativ de mediul social *şi de* ideologia familială *(mediul rural, mai conservator în materie de ideologie familială este mai „rigorist” şi cu cât este mai mare tradiţionalismul în ce priveşte familia, religia şi armata, cu atât este preferat „rigorismul” educativ). Cercetătoarea franceză diferenţiază trei tipuri de familii, în funcţie de concepţia lor cu privire la ordinea morală şi socială, de practicile cotidiene în luarea deciziilor şi în repartizarea sarcinilor domestice, de modul în care se realizează contactul cu reţelele de rudenie şi de sociabilitate: familii tradiţionalist-rigoriste; familii moderniste-rigoriste; familii moderniste-liberale [5].*

Dezvoltarea perspectivei sistemice a permis analiza familiei ca unitate educativă. La jumătatea secolului, Parsons şi Bales (1955) analizau familia ca (sub)sistem educativ al societăţii, insistând asupra structurii şi funcţionalităţii ei [apud.5].

După ce Clarke-Stewart (1978) a arătat că interacţiunea mamei cu copilul este puternic dependentă de natura raporturilor dintre soţi, o întreagă orientare a sociologiei interacţioniste americane atrage atenţia asupra necesităţii depăşirii nivelului diadic (al raporturilor uni- sau bi-direcţionale mamă-copil, tată-copil, copil-copil) într-o analiză integratoare care consideră familia ca sistem (unitate) educativ(ă), nu în sens structural-funcţional, ci din punctul de vedere al interacţiunii membrilor *[5]*.

Morval şi G. Biron (1994) argumentează că pentru dezvoltarea psiho-socială a copilului tipul de interacţiune familială şi comportamentul fiecăruia dintre membri contează mai mult decât prezenţa sau absenţa unuia dintre părinţi (structura completă sau incompletă a familiei conjugale) sau a fraţilor; de asemenea, un rol important îl are flexibilitatea familiei *[5]*.

Educaţia informală sau/şi neorganizată, spontană, difuzată, prezentă prin informaţii receptate neintenţionat, venite din mediul înconjurător (natural, social, cultural), dar în relaţie cu nivelul de organizare, culturalizare, sensibilizare al individului. Ea e produsul experienţei de viaţă a individului. Educaţia informală include experienţele trăite sau valorile încercate în viaţa cotidiană. Cele mai

semnificative influenţe informale sunt cele exercitate de mass-media, de unele aspecte ale vieţii în familie (exemplul părinţilor, atitudinile manifestate de ei), influenţele exercitate de grupurile de prieteni, colegi , dar şi de diferite instituţii culturale (ex. muzee, teatre, biblioteci etc.), religioase, politice, militare, sindicale ş.a. Educaţia informală are ca note esenţiale:

- cuprinde experienţa personală câştigată de către individ, trăiri încercate în mod neintenţionat. Ea este concepută ca relaxare, satisfacere a unor curiozităţi pasagere;
- influenţele primite sunt spontane, neorganizate, neprelucrate pedagogic, nesistematizate, de scurtă durată;
- problema este a receptării adecvate, a integrării şi echilibrării cu fondul formării, a controlului efectelor pozitive/negative, valorificării şi conştientizării gradului de prelucrare şi organizare a informaţiilor, a transformării lor în activităţi nonformale sau chiar formale;
- sesizarea, înţelegerea, trăirea, valorificarea acestor influenţe depind de nivelul dezvoltării personalităţii [6].

Un exemplu de educație informala este atunci când copiii mici învaţă să vorbească. Ei deprind acest lucru prin ascultare şi imitare. Părinţii corectează spontan greşelile de pronunție ale acestora, de multe ori silabisind fără intenție şi încurajând vorbirea corectă. La fel se întâmplă atunci când părintele sau educatorul analizează împreuna cu copii experiențele zilnice petrecute în viața acestuia [6]. Așa tip de abordare a copilului dezvoltă o imagine de sine adecvată care va constitui o bază pentru formarea unei personalități integre.

Se relevă astfel că nu simplă existenţă a familiei permite un proces adecvat de dezvoltare a personalităţii copilului, ci doar acea familie ale cărei funcţii sunt îndeplinite în mod normal de ambii părinţi. O familie normală înseamnă pentru copil un mediu afectiv, ocrotitor, având o alcătuire şi o structură unitară, omogenă [7, p.45].

În literatura științifică găsim diverse clasificări ale stilurilor educative în familie. Stilurile parentale sunt definite ca „maniera în care părinţii îşi exprimă credinţele despre cum trebuie să fie părinţii buni sau cei răi” [8, p.11]. Toţi părinţii (cel puţin 99%) vor să fie părinţi buni şi evită să facă ceea ce cred ei că ar face un părinte rău. Adoptă stilurile însuşite de la părinţii lor, pentru că nu ştiu ce altceva să facă şi simt că aceasta este modalitatea corectă de a fi părinte. La fel de adevărat este că sunt destui părinţi care adoptă exact stilul contrar decât cel experimentat în familia de origine, dorind ca proprii copii să cunoască un astfel de mediu decât cel de care au avut ei înşişi parte. Adina Pescaru evidenţiază cinci stiluri parentale [8]:

a) Stilul parental de respingere sau neglijare. Acest stil presupune atât ***dragoste scăzută*** cât şi ***limite scăzute***. În acest caz se consideră ca fiind inadecvat să întâmpini nevoile copiilor. Uneori este considerat ca “un stil parental indiferent”, datorită lipsei de implicare emoţională şi de control asupra copilului.

Într-o asemenea familie, părinţii şi copiii sunt angajaţi frecvent în cercuri vicioase de interacţiune.

b) Stilul parental autoritarist. Presupune limite înalte şi dragoste scăzută. Aceasta nu înseamnă că un părinte autoritarist nu-şi iubeşte copilul. Ei îşi iubesc copilul, dar punctele tari ale stilului lor sunt în disciplina acţiunii (fixarea de limite) şi nu în disciplina relaţie (dragostea). Cei mai mulţi dintre copiii cu părinţi autoritarişti nu recunosc existenţa unei relaţii apropiate, calde cu părinţii lor. Prin urmare, aceşti părinţi nu-şi încurajează copiii să se îndrepte spre ei pentru a-şi rezolva problemele şi a fi înţeleşi. “Părinţii autoritarişti valorizează supunerea şi respectul. Ei nu negociază reguli şi treburi casnice şi cred într-o ierarhie a familiei, cu tatăl de obicei în vârf, mama imediat alături şi copiii pe ultimul loc”.

c) Stilul parental permisiv. Constă în “**dragoste ridicată** (disciplina relaţională) şi **limite scăzute** (disciplina acţiunii)”. Părinţii permisivi sunt total de acord cu nevoile de dezvoltare şi emoţionale ale copiilor lor, dar au dificultăţi în stabilirea de limite ferme. De fapt, cea mai importantă caracteristică a lor este că sunt inconsecvenţi. Folosesc explicaţia şi negocierea pentru a obţine acordul copilului lor. Se privează de ataşamentul şi legătura cu copilul, pentru a-l învăţa ce-i bine şi ce-i rău. Nu se poate afirma că părintele permisiv este abuziv sau ineficient. Copiii adesea acceptă părinţii permisivi, ca rezultat al relaţie dintre ei. Este un fapt puţin cunoscut că aceşti copii vor să-şi mulţumească părinţii şi probabil că urmează mai mult îndrumările unei persoane pe care o cunosc, o iubesc şi în care au încredere, decât cele ale unora pe care nu-i agreează.

d) Stilul parental democratic sau echilibrat. Aceasta înseamnă “atât dragoste ridicată, cât şi limite înalte. Este bazat pe conceptele democratice, cum ar fi egalitatea şi încrederea”. Părinţii şi copiii sunt egali în termenii nevoii de demnitate şi valorizare, dar nu în termeni de responsabilitate şi luare a deciziei. În familiile extinse, unde sunt mai mulţi copii decât adulţi, părinţii ar fi învinşi în alegeri cu uşurinţă, de pildă, în problema conform căreia îngheaţă ar trebui servită înainte sau după masă. Părinţii – precum preşedintele într-o ţară democratică – au puterea veto-ului asupra deciziilor, care ar putea afecta sănătatea şi bunăstarea celor mai tineri membri ai familiei.

e) Stil parental protector. Părintele protector este aparent părintele model: el este extrem de atent la nevoile copilului şi se dedică cu toată fiinţa sa meseriei de părinte. Prioritatea lui este să-i ofere copilului securitate, deoarece conştientizează că un copil este o fiinţă foarte fragilă, care are nevoie în permanenţă de sprijin şi protecţie.

Deficienţa mintală reprezintă reducerea semnificativă a capacităţilor intelectuale şi psihice care determină o serie de modificări ale reacţiilor şi mecanismelor de adaptare ale individului la condiţiile în permanentă schimbare ale mediului înconjurător şi la standardele de convieţuire socială dintr-un anumit areal cultural, fapt care plasează individul într-o situaţie de incapacitate şi inferioritate,

exprimată printr-o stare de handicap în raport cu ceilalţi membri ai comunităţii din care face parte.

Eşantionul experimental au constituit 12 familii (părinţi cu limita de vârstă de la 38 ani până a 55 ani) cu 13 adolescenţi cu retard mental în vârstă de la 14 până la 20 ani. Ne-am propus să determinăm specificul familiei din perspectiva dezvoltării imaginii de sine la adolescenţii cu deficienţă mintală. Pentru stabilirea rezultatelor au fost aplicate diferite metode experimentale de cercetare.

Pentru cercetarea dată prezintă interesul de a determina mediul de provenienţă a părinților.

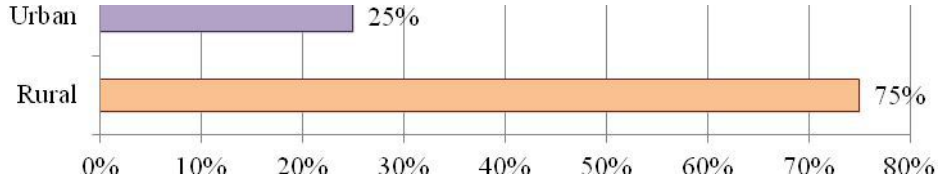

Figura 1. Rezultatele privind mediul de provenienţă a părinților

Astfel, 75% (8 persoane) vin din mediul rural, creându-i adolescentului mai multe condiţii de a-şi forma imaginea de sine pe când doar 25% (4 persoane) sunt din mediul urban ce au posibilităţi limitate pentru dezvoltarea adolescentului.

Totodată, conform studiului experimental desfășurat am constatat că în educația copilului un rol important au studiile părinților. Reieșind din aceasta am chestionat părinții și am identificat ce studii posedă.

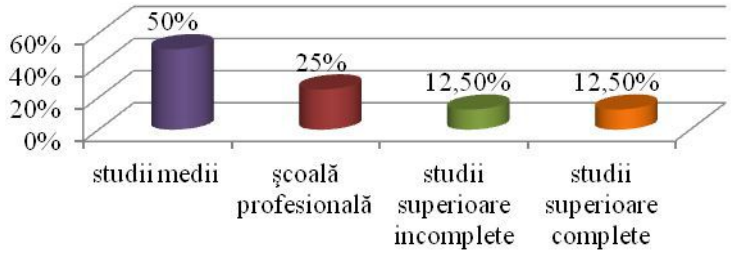

Figura 2. Rezultatele privind studiile părinţilor

În urma aplicării chestionarului am identificat că mai mult de 50% (8 părinţi) au studii medii, 25% (2 părinţi) au şcoală profesională, 12,5% (1 părinte) are studii superioare incomplete şi 12,5 % (1 părinte) are studii superioare complete (figura 2). De aici rezultă orientarea părinţilor, conştientizarea şi formarea imaginii de sine a familiei asupra adolescentului cu deficienţă mintală.

Chestionarea părinţilor a permis determinarea numărului membrilor de familie cu scop informaţional, observând numărul membrilor de familie ce participă în relaţionarea cu adolescentul cu deficienţă mintală.

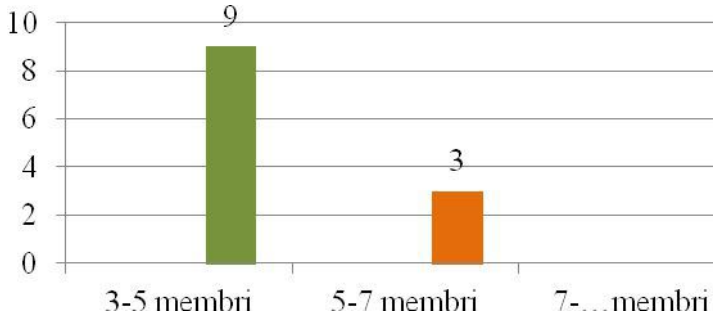

Figura 3. Rezultatele privind numărul membrilor în familie

Observăm din figura 3 că, 75 % (9 familii) constituie din 3-5 membri în familie în care se constată în urma discuţiilor cu membrii familiei şi studiului ulterior că imaginea de sine a adolescentului se formează din perspectiva pozitivă, adecvată. Însă 25% (3 familii) constituie din 5-7 membri, unde adolescentul primeşte afecţiune şi atenţie la maximum formându-i deprinderi de supra-apreciere a imaginii de sine.

În urma chestionării am identificat structura familiei.

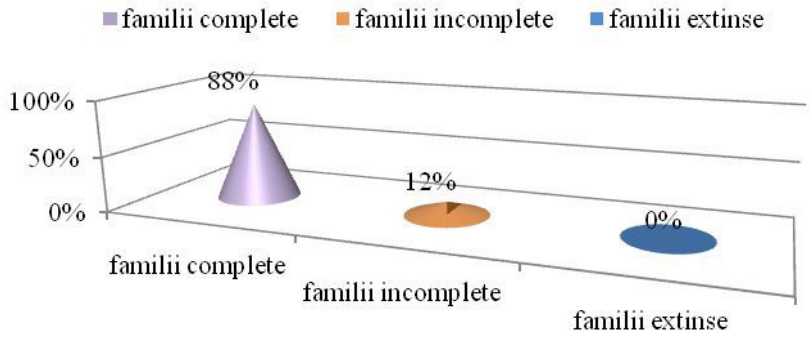

Figura 4. Rezultatele privind structura familiei

Din figura 4 observăm că 88% (11 familii) sunt familii complete, iar 12% (1 familie) sunt familii incomplete. În urma comparării rezultatelor observăm că imaginea de sine a adolescentului cu deficienţă mintală este construită din afecţiunea a ambilor părinţi.

În cadrul experimentului de constatare am aplicat chestionarul Autoaprecierea imaginea de sine după I.Dafinoiu care prezintă o listă de 32 de

adjective, reprezentând atât caracteristici pozitive, cât şi negative. Chestionarul nu implică răspunsuri greşite sau corecte, „bune” sau „rele”, ceea ce contează fiind felul în care subiectul se vede şi se evaluează pe sine însuşi. Tabelul 1 prezintă rezultatele autoaprecierii imaginii de sine a adolescenţilor cu deficienţă mintală.

Tabelul 1

Rezultatele autoaprecierii imaginii de sine a adolescenţilor cu deficienţă mintală după I. Dafinoiu

Nivelul	Media punctelor	Numărul de subiecţi, %
înalt	20,5	15,38
mediu	6,85	53, 84
scăzut	4,5	30,76

În urma examinării rezultatelor privind imaginea de sine constatăm existenţa a nivelului înalt a autoaprecierii imaginii de sine la (15,38%) 2 adolescenţi cu deficienţă mintală, ei conştientizând nivelul lor doresc să se accepte mai mult decât modelul real, pe când nivelului mediu revin (53,84%) 7 adolescenţi cu deficiente mintale care percep autoaprecierea lor, menţinându-se la acelaşi nivel şi (30,76%) 2 adolescenţi cu deficienţă mintală având un grad de apreciere a imaginii de sine mai joase, stabilindu-se la un nivel scăzut.

Pentru a determina stima de sine a adolescenţilor am aplicat scala stimei de sine după Rosemberg, rezultate obţinute sunt prezentate în Tabelul 2.

Tabelul 2

Rezultatele stimei de sine a adolescenţilor cu deficienţă mintală (după Rosemberg)

Niveluri	Nr. de adolescenţi
înalt	2
mediu	7
scăzut	4

În urma aplicării scalei după Rosemberg stabilim următoarele niveluri ale stimei de sine: nivelul înalt am constatat la 2 adolescenţi ce manifestă aprecieri, laude orientate spre sine; însuşi nivelul mediu al stimei de sine am obţinut la 7 adolescenţi, ei posedă aprecierea de sine în limite medii oferindu-se în aprecierea mai scăzută în privinţa propriei personalităţi pe când ai semenilor, dând o evaluare mai favorabilă; iar cu nivel scăzut am determinat 4 adolescenţi, care nu manifestă apreciere de sine şi aprecierea celor din jur.

În cadrul studiului experimental am aplicat scala afirmării de sine, pentru a măsura afirmarea de sine a părinţilor şi evoluţia competenţelor sociale după Cungi şi Rey. Acest instrument permite măsurarea afirmării de sine. Scala conţine 14 itemi, fiecare item fiind evaluat de subiect pe o scală de la 1 la 8; (1) - deloc, (2) - foarte puţin, (3) - puţin, (4) - suficient, (5) - potrivit, (6) - bine, (7) - foarte bine, (8) – perfect. Scala indică foarte exact dificultăţile de lucru ale fiecărei persoane. Scorul final se obţine prin însumarea punctelor obţinute la cei 10 itemi. Punctajul 0 – 39 puncte corespunde unui nivel scăzut al afirmării de sine, 40 -74 puncte corespunde nivelului mediu al afirmării de sine şi scorul 75 – 80 puncte şi mai mut corespunde nivelului înalt al afirmării de sine.

Tabelul 3

Rezultatele afirmării de sine a părinţilor (după Cungi şi Rey)

Nivelul	**Nr. de părinţi**	**Punctajului**
înalt	2	70-80
mediu	7	40-74
scăzut	3	0-39

Aplicând scala afirmării de sine la părinţi putem observa următoarele: 2 părinţi au obţinut (85p şi 87 puncte) ceea ce denotă că ei corespund nivelului înalt al afirmării de sine, pe când 7 părinţi au obţinut (47p., 61p, 55p., 73p., 57p., 59p.), stabilindu-se la un nivel mediu al afirmării de sine, iar 3 părinţi au obţinut (35p., 37p., 38p.) ceea ce permite să-i plasăm la nivel scăzut.

Analizând Tabelul 3, observăm că rezultatele obţinute de la părinţi şi adolescenţi sunt aproximativ egale. De aici putem argumenta că nivelul afirmării de sine, imaginii de sine a părinţilor acţionează asupra devotării imaginii de sine a adolescenţilor cu deficienţă mintală.

Pornind de la ipoteza interdependenţei imaginii de sine a părinţilor şi stilul parental cu nivelul dezvoltării imaginii de sine a adolescenţilor cu deficienţă mintală am aplicat chestionarul privind stilul parental. Rezultatele aplicării chestionarului sunt reflectate în figura 5.

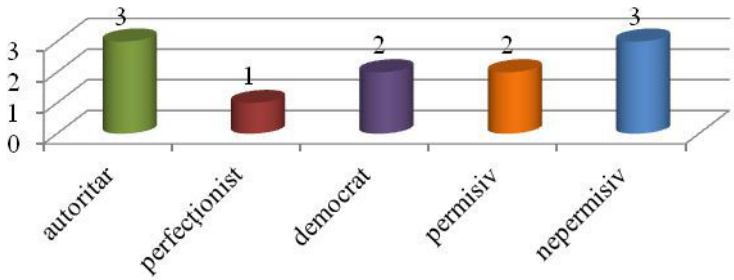

Figura 5. Rezultatele privind stilul educațional parental al părinților adolescenților cu retard mintal

În urma aplicării chestionarul pentru determinarea stilului parental educațional observăm, că 3 părinţi manifestă stil parental autoritar, 3 - nepermisiv, 2 - permisivi, 2 - democrat, 1- perfecţionist.

Din analiza datelor obţinute constatăm că stilurile parentale preferate sunt stilul autoritar şi nepermisiv. Astfel, conchidem că stilul parental educațional are o conotaţie importantă în dezvoltarea şi creşterea personalităţii adolescentului. De asemenea observăm că nivelul de studii, componența familiei, imaginea de sine a părinţilor influențează asupra dezvoltării imaginii de sine la adolescenţi.

Stilul parental adoptat de părinţi este premisă a formării şi dezvoltării imaginii de sine ce conturează viitorul adolescentului cu deficienţă mintală. Atât sensibilitatea la nevoile adolescentului cu deficienţă mintală, cât şi la aşteptările părinților cu privire la performanţele acestora şi la comportamentul lor sunt importante pentru a fi un bun părinte. Stilul parental democratic şi permisiv realizează un echilibru faţă de aşteptările imaginii de sine, recunoaşterea şi respectarea autonomiei adolescentului şi cele mai consecvente stiluri în dezvoltarea competenţelor adolescentului cu retard mintal.

Nivelul autoaprecierii imaginii de sine a adolescenţilor cu deficienţă mintală se formează în principal prin aprecierea, încurajarea şi susţinerea membrilor de familie, prieteni, colegi şi a cadrelor didactice. Imaginea de sine înseamnă valoarea pe care şi-o dă adolescentul cu retard mintal lui însuşi, autopreţuirea.

Influenţa stilului parental adoptat în familie ne ajută să determinăm care este nivelul imaginii de sine a adolescentului cu retard mintal. Stilurile parentale se află astfel în strictă concordanţă cu funcţiile parentale şi se pune accentul pe funcţia de solidaritate a familiei.

Privind rolul părinţilor în dezvoltarea imaginii de sine la adolescenţi cu deficienţă mintală, am realizat că aceste lucruri au o corelaţie strânsă una faţă de alta. Imaginea de sine are o importanţă profundă asupra fiecărui aspect al existenţei noastre: modul cum ne apreciem, cum interacţionăm cu ceilalţi, cum primim aprecierile celor din jur. Modul cum se percepe pe sine adolescentul cu deficienţă mintală depinde de imaginea de sine formată în familie. Relaţiile dintre părinte şi

adolescentul cu deficienţă este acel sprijin necesar de a înainta indiferent de obstacole şi împrejurări.

La adolescenții cu deficienţă mintală din familiile cu stil educativ parental democrat şi permisiv creşte imaginea de sine şi stima de sine. În comportamentul şi în caracteristicile personalității adolescenţilor prevalează aprecierea imaginii de sine, stăpânirea de sine şi încrederea în sine.

De asemenea, de-a lungul cercetării efectuate, am constatat că în familiile în care părinţii sunt interesaţi şi se implică activ în rezolvarea problemelor adolescenţilor cu deficienţă mintală şi ţin cont de necesităţile şi părerile acestora când i-au decizii în cadrul familiei, acestea conduc la o relaţie afectivă pozitivă dintre părinţi şi adolescenţi cu deficienţă mintală și duc la armonie pozitivă în familie.

Bibliografie:

1. Rogers C. A deveni o persoană. Perspectiva unui psihoterapeut. Bucureşti: Editura Trei, 2008.
2. Кон И.С. Открытие «Я». М.: Политиздат, 1978. 367с.
3. Gonţa V. Specificul formării imaginii de sine în adolescenţă. Chişinău: ULIM, 2003.
4. Şchipu U. Dicţionar de psihologie. Bucureşti: Ed. Babel, 1997, 740 p.
5. Stănciulescu E. Sociologia educaţiei familiale. Vol. I., Iaşi: Polirom, 2002, 280p.
6. Colceriu L. Psihopedagogia învățământului preșcolar. Detalierea temelor pentru definitivat. Programa, 2008.
7. file:///D:/Download/Psihopedagogia_Invatamantului_Prescolar_Definitivat.pdf
8. Ciofu C. Interacţiunea părinţi-copii. Bucureşti: Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, 2000, 450 p.
9. Băran-Pescaru A. Familia azi. O perspectivă sociopedagogică. Bucureşti: Ed. Aramis, 2004. 175p.

REALISMUL SOCIAL AL MODERNITĂȚII ÎN ACTUALITATE

SOCIAL REALISM OF MODERNITY IN ACTUALITY

Ioana AXENTII, dr. conf. univ.,
Catedra de Pedagogie și psihologie
Universitatea de Stat ”Bogdan P. H.” din Cahul
iaxentii@mail.ru

Rezumat: *În ultimele decenii, sub impulsul conjugat al noilor tehnologii informaţionale, flexibilităţii economice, diversităţii culturale şi religioase, incertitudinii morale şi ştiinţifice, etc., domeniul formării profesionale a intrat în zona unor schimbări fundamentale structurale şi procedurale. Criza din sistemul de învăţământ este o consecinţă a crizei economice, politice şi sociale, şi este determinată de modelul teoretic numit model gnoseologic.*

Educaţia postmodernă se plasează pe temelia modelului antropologico-social, care s-a concentrat pe conceptul de subiect, care este independent de construirea sistemului său de cunoştinţe în anumite contexte, dezvoltă astfel nu doar o activitate de cunoaştere, ci şi la una productivă. Din acest motiv, se consideră ca fiind semnificativ dezvoltat conceptele despre realismului social şi modernitate la începutul secolului XX, de către următorii cercetători ca G. G. Antonesc şi Herbart Spencer etc. Potrivit acestora, profesorii sunt cei care îndrumă tinerii vor deveni interesaţi de cerinţele şi nevoile societăţii de moment, astfel încât aceştia să poată mai bine să se adapteze la realităţile sociale. Noua realitate socială necesită o nouă instituţie de formare a indivizilor prin recapitularizarea ideilor despre realismului social care sunt adaptate la societatea informatizată.

Cheie - cuvinte: *gnoseologic model, modelul social antropologice, realismului social, tehnologia informaţiei, flexibilitatea, diversitatea, schimbare, incertitudine.*

Summary: *In recent decades, under the conjugated impulse of the new information technologies, economic flexibility, cultural and religious diversity, moral and scientific uncertainty, etc., the training field has entered the zone of some fundamental structural and procedural changes. The crisis of the education system is a consequence of the economic, political and social crisis, and it is determined by theoretical model called the gnoseological model.*

The postmodern education must be placed on the foundation of the social anthropological model, focused on the conception of the subject, which is building independently its system of knowledge in certain contexts, thus developing not only an activity of knowledge, but also a productive one. For that reason, one considers as being significant the concepts about social realism of modernity developed in

the early twentieth century of such researchers as G.G. Antonesc and Herbart Spencer etc. According to them, the teachers at the guidance of young people will become interested in social requirements and the needs of society at the moment so as they can better adapt to the social realities. The new social reality requires a new institution of training individuals through the recapitalization ideas about social realism that are tailored to the computerized society.

Key - words: *gnoseological model, social anthropological model, social realism, information technology, flexibility, diversity, change, uncertainty.*

Pe parcursul ultimelor decenii, sub impulsul conjugat al noilor tehnologii informaționale, flexibilității *economice,* diversității culturale şi religioase, incertitudinii morale şi ştiinţifice, insecuritate naţională etc., domeniul educației și al formării întră în zona unor modificări fundamentale de ordin structural și procesual [1, p. 90]. În aceste condiții observăm că sistemul mondial de învăţământ se află la o răscruce, de la care pornesc două drumuri: unul cunoscut: *educația şi formarea clasică,* această cale este susţinută de majoritatea membrilor comunităţii academice, dar este ostilă reprezentanţilor sectorului productiv; unul *necunoscut:dezvoltarea potențialului uman.* Această cale este susţinută de o parte din membrii comunităţii academice şi de reprezentanţii sectorului productiv. Faptul că sistemul de învăţământ postmodern se află în criză este recunoscut de majoritatea cercetătorilor din domeniu. În multe cazuri, criza sistemului de învăţământ este privită drept o consecinţă a crizelor din domeniile economic, politic şi social. De asemenea, referitor la criza sistemului de învăţământ, putem observa că se manifestă și prin decalajul extrem de mare, care există între conţinutul şi rezultatele formării individului şi cerinţele formulate faţă de absolvenţi de către comunităţile profesionale, angajatori şi instituţiile sociale.

Popov A.A. (2009) consideră că criza este determinată de modelul teoretic, care se află la bază proiectării sistemului de învăţământ - *modelul gnoseologic care* presupune translarea cunoştinţelor generalizate teoretice şi practice în afara oricărui context. Aceste cunoştinţe sunt asimilate prin intermediul acţiunilor reproductive. Procesul de instruire/ formare în modelul gnoseologic este asemănător procesului de cunoaştere ştiinţifică. Aspectele sociale ale existenţei umane, sfera motivaţional-valorică a vieţii umane rămân la periferia procesului de instruire/formare în acest model. Modelul gnoseologic sprijină procesul clasic de educaţie şi formare [2].

Învăţământul postmodern trebuie aşezat pe o altă temelie - *modelul social-antropologic,* axat pe concepţia subiectului, care îşi construieşte independent sistemul de cunoştinţe în anumite contexte, desfăşurând nu doar o activitate de cunoaştere, dar şi una *productivă.* În aceste condiții scopul activităţii individului constă în asimilarea formelor de viaţă socială şi culturală [3, p.89].

În acest context, considerăm drept semnificative conceptele cercetătorilor cu privire la realismul social al modernității elaborate la începutul secolului XX.

G.G.Antonescu (1935) descrie realismul social pornind de la o caracterizare

a realismului individual care în procesul educațional pornea de la sufletul individului, al elevului pe când *realismul social,* va pleca, în ceea ce priveşte normele de orientare a tineretului, de la *societate.* Pentru a da unui tânăr cea mai bună îndrumare în viaţă, în cazul realismului individual se pornea de la ideea că este important să cunoaştem individualitatea lui şi să-l îndrumăm în conformitate cu elementele componente ale acesteia. În cazul realismului social îndrumarea care va fi dată tânărului, va porni de la faptul că pedagogii se vor interesa de cerinţele sociale, de nevoile societății la moment etc. Tinerii vor primi îndrumarea necesară care îi va ajuta să se adapteze cât mai bine realităţilor sociale [4, p. 230].

În afirmarea celor descrise, nu putem să nu fim de acord cu faptul că acum când piața muncii este suprasaturată de specialiști pentru anumite domenii, cum ar fi domeniul dreptului, celui economic etc., nu este rațional să facem consiliere profesională în aceste direcții, căci cu siguranță tinerii specialiști nu se vor putea angaja în câmpul muncii din lipsa locurilor de muncă. Astfel, va trebui să-i facem pe tineri să observe că cerințele sociale sunt orientate spre viața practică şi acestea vor avea preponderență.

În contextul actualității subiectului cercetat, remarcăm și faptul că concepţia realismului social, într-o formă mai cuprinzătoare, o găsim descrisă şi de către filosoful Herbert Spencer, care conform datelor cronologice, aparţine mai mult secolului al XIX-lea, dar prin concepţia sa putem considera că păşeşte şi în secolul al XX-lea. După Spencer, educaţia trebuie să se facă în aşa mod, în cât individul să fie mulţumit în viaţă. Un individ însă nu poate fi mulţumit în viaţă dacă nu se poate adapta la mediul social şi natural. Prin urmare, individul trebuie să se adapteze la viața socială şi să activeze în domeniul unde societatea are mai mult nevoie. Spencer critica faptul că studiile de agrement în procesul educațional treceau înaintea celor folositoare. ”După cum la greci muzica, poezia, retorica ocupau locul de frunte, tot aşa astăzi ştiinţele care influenţează mai mult activitatea omenească şi din a căror aplicare tragem folos, sunt subordonate culturii artistice şi literare, agreabile, dar puţin folositoare. Care poate fi oare pentru un tânăr utilitatea limbilor clasice? Nici în afacerile familiare, nici în cele publice nu-i pot fi de nici un folos. Citaţiile latineşti sau aluziile la miturile greceşti servesc cel mult pentru a-şi pune în evidenţă erudiţia, deci podoaba intelectuală. Impunem copiilor noştri studiile limbilor clasice, nu pentru valoarea lor intrinsecă, căci nu au nici o legătură cu viaţa reală, ci pentru a le forma spiritul conform modei dominante. Cunoaşterea limbilor clasice nu le este de nici un folos, dar ignorarea lor i-ar umili în faţa lumii culte” [apud 4, p. 231]. Astfel Herbart Spencer evidenția faptul că cea mai mare parte a cunoştinţelor ce se dădeau tinerilor nu avea nici o legătură cu activitatea industrială şi comercială în schimb se excludeau din programul de studiu o sumă de cunoştinţe necesare acestei activităţi. Și într-adevăr, cu ce-şi puteau câştiga existenţa cei mai mulţi oameni decât cu producerea, prepararea şi distribuţia mijloacelor de viaţă (agricultura, industria şi comerţul). Or, succesul în producerea, prepararea şi distribuirea acelor bunuri depinde de aplicarea, în acele

ramuri de activitate, a unor metode, conforme naturii speciale a corpurilor utilizate, adică de cunoaşterea exactă a proprietăţilor lor fizice, chimice şi biologice, succesul depindea deci de ştiinţă. Utilitarismul în acele condiţii apărea desăvârşit.

Spencer ne-a lăsat pagini admirabile, în care arată ce rol important are ştiinţa pozitivă din punct de vedere educativ. El a insistat asupra rolului educativ al ştiinţelor pozitive; a evidenţiat astfel însemnătatea acestora pentru cultura formativă. Ce poate să dezvolte mai mult judecata logică deductivă, decât matematica? Ce poate să dezvolte mai mult judecata inductivă decât experienţele pe care le-ar face elevii în laborator şi prelucrarea datelor concrete? Pentru dezvoltarea judecăţii, deprindere, pe care o datorăm ştiinţelor pozitive, de a trage concluzii din fapte concrete, de a verifica apoi concluziile prin observaţii şi experienţă, e cel mai bun exerciţiu al funcţiilor logice. Dar influenţa educativă a ştiinţei pozitive nu se mărgineşte numai la domeniul inteligenţii. Dacă contemplăm natura, nu se produc sentimente estetice? Prin contemplarea naturii nu mă apropii de Divinitate ? [ibidem, p.233].

După Spencer ştiinţa are şi o influenţă religioasă, întrucât ajută la înlăturarea superstiţiilor, dar insuflă respect pentru spiritul creator universal şi arată clar limitele cunoaşterii noastre. Această interpretare făcută de Spencer se manifestă din ideile lui din filosofie, referitoare la raportul dintre ştiinţă şi religie. Indiferenţa pentru ştiinţă înseamnă ireligiozitate. „Să luăm o simplă comparaţie. Să presupunem un autor care e întâmpinat zilnic cu laude exprimate într-un stil pompos. Să presupunem că înţelepciunea, măreţia şi frumuseţea operelor sale sunt subiectul neschimbat al laudelor ce i se aduc. Să presupunem că acei ce-i laudă neîncetat operele n-au văzut decât scoarţele lor, niciodată nu le-au citit, niciodată nu au încercat să le pătrundă. Ce preț ar putea avea pentru noi laudele lor? Ce am zice noi despre sinceritatea lor? Şi totuşi dacă ne este îngăduit să comparăm lucrurile mici cu cele mari, tot astfel se poartă lumea în de obște faţă de întreaga fire şi de cauza ei”[ibidem].

În faţa absolutului ştiinţa însăşi, atât de mândră faţă de tradiţia şi autorităţile omeneşti, e umilă: „Adevăratul savant e singurul om care ştie cât de sus deasupra cunoştinţei şi oricărei concepţii omeneşti stă forţa universală, ale cărei manifestări sunt natura, viaţă, gândirea”[ibidem].

Merită să remarcăm şi faptul că Spencer insistă pe ideea dezvoltării unei educaţii care să aducă folos şi prosperitate individului. El menţiona că pregătirea pentru viaţă constituie sarcina formării. Cunoştinţele infuzate prin educaţie nu se vor reduce la simple podoabe. Acestea nu vor avea o simplă valoare informativă, exterioară, ci una formativă, de construcţie interioară. Cunoştinţele sunt valoroase dacă ele contribuie la formarea bunei comportări a omului în viaţă, în orice direcţie şi în orice împrejurare. Activităţile educative se vor dimensiona în funcţie de felul cum omul este vizat sau integrat: ca individ singular, ca profesionist, ca părinte, ca cetăţean, ca om civilizat. Tipurile de activitate umană ilustrate de Spencer și care credem rămân a fi actuale și pentru societatea actuală sunt următoarele:

1. Activităţi care contribuie în mod direct la supraviețuirea şi conservarea omului, la apărarea, fiinţei sale, în lupta pentru subzistenţă.
2. Activităţi ce asigură lucrurile indispensabile vieţii - hrană, îmbrăcăminte etc., contribuind indirect la supravieţuire.
3. Activităţi de educare şi disciplinare a semenilor, pentru propăşirea speţei umane.
4. Activităţi referitoare la raporturile sociale, politice.
5. Activităţi de relaxare, de satisfacere a nevoilor spirituale, estetice[5, p. 186].

Scopurile educaţiei după Spencer, sunt şi ele diferenţiate: individul este format pentru păstrarea şi conservarea sinelui, profesionistul trebuie să aspire spre asigurarea mijloacelor de trai, părintele va lupta pentru întreţinerea şi educaţia copiilor, cetăţeanul va fi format pentru menţinerea ordinii sociale şi pentru politică, omul civilizat este sprijinit în direcţia fructificării timpul liber etc. Scopurile prescrise diferitelor ipostaze ale persoanei sunt simultan şi criterii pentru stabilirea conţinutului educaţiei, el însuşi diferenţiat. Cu toate acestea putem stabili două criterii care vor fi luate în seamă la stabilirea disciplinelor de studiu:

1. importanţa ştiinţelor pentru viaţa practică în strânsă legătură cu cele cinci genuri de activitate (cultura materială);
2. măsura în care aceste discipline pot dezvolta şi exersa deprinderi şi competenţe spirituale (cultura formativă) [ibidem, p.187].

În concepția lui Spencer, pe un loc central trebuie să se situează studiul ştiinţelor, care au nu numai o dimensiune informativă, ci şi una formativă. Astfel, acestea dezvoltă fiinţei umane capacităţile raţionale (pe plan intelectual), cultivă independenţa şi perseverenţa (pe plan moral), formează imaginaţia şi simţul frumosului (pe plan estetic), amplifică şi întemeiază credinţa (pe plan religios). Fără a minimaliza dimensiunea formativă a educaţiei, Spencer insistă pe ideea că ştiinţele au o valoare formativă ce merită a fi fructificată în educaţie, atenuând importanţa disciplinelor socioumaniste în acest sens.

În aceste condiții, nu putem să nu fim de acord cu ideile expuse mai sus că în condițiile reale ale societății actuale, învățământul postmodern trebuie aşezat pe temelia *modelului social-antropologic*, unde fiecare tânăr își va construi individual traseul de formare, mai ales traseul profesional, își va determina independent sistemul de cunoștințe de care va avea nevoie să le aplice în activitatea practică. Scopul activităţii lui va consta în asimilarea formelor de viaţă socială şi culturală. Astfel, putem afirma cu certitudine că în modelul social-antropologic cercetările sunt orientate spre studierea *practicii de dezvoltare a potenţialului uman* sub forma unui învăţământ deschis, care integrează diverse forme ale organizării activităţii de învăţare. Acest model integrează firesc teoria cultural-istorică care defineşte *dezvoltarea individului* drept un principiu fundamental al existenţei umane.

În concluzie menționăm că o nouă realitate socială are nevoie de o nouă instituție de formare a individului, pentru că numai un nou sistem va determina

primenirea întregii noastre deveniri individuale şi colective, recunoaştem şi prin revalorificarea unor concepte descrise mai sus, adaptate unei societăţi axate pe cunoaştere. Un nou sistem, schimbat, ar trebui să asigure dezvoltarea armonioasă a individului, care să poată să-şi asume responsabilităţi sociale şi politice, care să tindă să devină o personalitate activă, creativă şi utilă societăţii, dar şi sie însuşi etc.

Bibliografie:

1. Cucoş C. Pedagogia. Ediția a III-a revăzută și adăugită. Iaşi: POLIROM, 2014.
2. Popov A.A. Soțialino-filosofskie osnovania sovremennîh practik otcrîtogo obrazovania: Avtoreferat dissertații doktora filosofschih nauk. Tomsk, 2009.
3. Cabac V. E-Didactica-unul din pilonii învățământului postmodern. În: Învățământul postmodern:eficiență și funcționalitate. Materialele Conferinței științifice internaționale. 15 noiembrie, 2013. Chișinău: CEP USM, 2014.
4. Antonescu G.G. Pedagogia contemporană. Probleme şi curente. Bucureşti: Editura ”Cultura românească” S.A.R., 1935.
5. Cucoş C. Istoria pedagogiei. Idei şi doctrine pedagogice fundamentale. Iaşi: Editura POLIROM, 2001.

CARACTERISTICI SEMANTICO-FUNCȚIONALE ALE PARTICIPIULUI (ANALIZĂ CONTRASTIVĂ)

CARACTERISTIQUES SEMANTIQUES ET FONCTIONNELS DU PARTICIPE (ANALYSE CONTRASTIVE)

Victor AXENTII, dr., conf. univ.,
Catedra de Filologie Română
Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu”din Cahul

Rezumat : *Articolul abordează problema cercetărilor contrastive. Gramatică bazată pe analiza contrastivă este un compartiment important al lingvisticii, care studiază, în plan comparativ, nivelele lexical şi gramatical ale unei limbi în confruntare cu nivelele respective ale alteia în scopul de a releva particularităţile ce diferenţiază sau apropie aceste limbi.*

Scopul articolului constă în prezentarea unor trăsături gramaticale și semantico- funcționale ale participiului în limbile română și rusă în planul cercetării comparative pe baza materialului lingvistic din aceste două limbi.

Cuvinte-cheie: *analiza contrastivă, trăsături funcționale, particularități verbale, nominale, aspect, valoare temporală.*

Résumé : *L’article se propose d’aborder un aspect peu étudié en grammaire roumain –la recherche contrastive.*

Grammaire basée sur la comparaison est une partie importante de la linguistique qui étudient, comparativement, les niveaux lexicales et grammaticales d'une langue à une autre confrontation avec les niveaux respectifs afin de révéler les particularités qui distinguent ou approchant ces langues.

Le but de l'article est la présentation des caractéristiques grammaticales et fonctionnelle du participe en roumain et en russe de la perspective de recherche comparative sur le matériel linguistique dans ces deux langues.

Mots-clés: *analyse contrastive, caractéristiques fonctionnels, particularités nominale, verbale, valeur temporelle, aspect.*

Articolul abordează problema cercetărilor contrastive. Gramatică bazată pe analiza contrastivă este un compartiment important al lingvisticii, care studiază, în plan comparativ, nivelele lexical şi gramatical ale unei limbi în confruntare cu nivelele respective ale alteia în scopul de a releva particularităţile ce diferenţiază sau apropie aceste limbi.

Scopul articolului constă în prezentarea unor trăsături gramaticale și semantico- funcționale ale participiului în limbile română și rusă în planul cercetării comparative pe baza materialului lingvistic din aceste două limbi.

Participiul este o formă nepersonală/ nepredicativă a verbului a cărei caracteristică este comportamentul intermediar între adjectiv şi verb. Participiul se apropie prin numeroase trăsături de adjectiv, dintre care cele mai importante sunt: flexiunea de tip adjectival şi raportarea obligatorie la un regent nominal (substantiv, pronume, numeral), cu care se şi acordă.

Particularităţile verbale ale participiului sunt variate; ele pot fi de ordin morfologic: are acelaşi radical cu verbul, dispune de sufixe speciale, exprimă timpul, dar numai în coraport cu formele finite ale verbelor, sau plasarea în timp se face în plan sintactic, prin adverbe, îmbinări cu valoare temporală: *pasărea cade lovită; pasărea a căzut lovită;acum pasărea a căzut lovită; pasărea va cădea lovită.*

Trăsăturile verbale ale participiului devin distincte atunci când acesta funcţionează în calitate de element regent al sintagmei participiale sau este folosit în funcţie de element predicativ suplimentar ca, bunăoară, de ordin semantic: păstrează valoare activă – *intrat, înfrunzit, răcit* etc.; pasivă - *admis, cerut, cântat, lăudat, propus* etc.; activă şi pasivă – *băut, învăţat, mâncat, ordonat* etc.; sau reflexivă: *odihnit, pripit, răcorit* etc. [1, p. 228].

Când acţiunea verbală este convertită în însuşire, participiul se poate transforma din verb în adjectiv: „ Pajul Cupidon, vicleanul / Mult e rău şi *alintat.”* (M. Eminescu) şi intră în opoziţii categoriale specifice flexiunii adjectivelor (de gen, număr şi caz): O potecă *bătătorită,* al unei poteci *bătătorite,* al *bătătoritei* poteci. Valoarea temporal-aspectuală de *anterioritate* şi *perfectivitate* şi valoarea pasivă, caracterizând multe dintre apariţiile participiului (Decizia, *adoptată* ieri, la ora 9, de întregul corp profesoral,...), imposibile în cazul adjectivului, ţin de natura verbală a participiului.

Sub raport sintactic, participiul are aceleaşi posibilităţi combinatorii ca şi verbul. Posibilităţile combinatorii ale participiului pot fi probate prin faptul că el este capabil de a intra în relaţie cu un subiect (Problema odată *rezolvată*, am rămas acolo), sau simultan, cu un subiect şi cu un nume predicativ în nominativ (Tânărul *ajuns* inginer e colegul meu); poate constitui elementul regent al unui complement de agent, indirect, circumstanţial de mod etc. [2].

În conţinutul participiului (dar nu şi în forma lui) se deosebesc unele nuanţe de sens, legate de categoria de timp, agentul acţiunii, diateză. Spre exemplu, participiile, formate de la verbele tranzitive sunt la diateza pasivă: *a culege merele – merele culese; a spăla podelele – podelele spălate.* Participiile formate de la verbele intranzitive sunt la diateza activă: *a plânge – ochi plânşi; a pleca – omul plecat.* Verbele reflexive conţin, de obicei, valoarea diatezei active: a se linişti – femeie liniştită; a se certa – colegi certaţi.

Din punctul de vedere al semnificaţiilor de diateză, participiul românesc prezintă un interes deosebit. După cum se ştie, în română există o singură formă de participiu, iar diateze, cel puţin după concepţia tradiţională – trei: activă, pasivă, reflexivă. Gramatica Academiei Române [1] constată că participiile verbelor

tranzitive sunt, de obicei, pasive, iar modul în cauză poate fi interpretat şi ca pasiv, şi ca reflexiv; că o serie de verbe intranzitive şi tranzitive au la participiu sens activ şi, în sfârşit, că participiul verbelor reflexive are uneori sens activ.

Format de la verbe *tranzitive:*

a. participiul este pasiv. De la cele mai multe verbe tranzitive la diateza activă se formează un participiu cu valoare pasivă: *a lăuda – lăudat; a mânca – mâncat* etc. În limba literară contemporană participiile verbelor tranzitive noi sunt întotdeauna pasive. Aici ne referim la verbele ce ţin de terminologia tehnică şi ştiinţifică: nazalizat, ozonizat, racordat.

b. participiul este activ. În româneşte participiile cu sens activ de la verbele tranzitive au omonime în rândul celor cu sens pasiv. *Subscris* şi *subsemnat* se foloseşte însă exclusiv cu valoare activă, şi aproape numai ca participii substantivate, iar *sfruntat* se foloseşte cu valoare activă (verb, azi ieşit din uz, *a sfrunta* înseamnă *a înfrunta*) şi numai în expresia: *minciună sfruntată* unde, pentru vorbitori, nu are nici valoare verbală, deci nici diateză. Sunt frecvente (atât cu sens activ, cât şi cu sens pasiv), următoarele participii: *avut, afectat, băut, calculat, câştigat, cumpănit, dorit, citit, învăţat* etc.

Majoritatea participiilor active provin de la verbe tranzitive care denumesc acţiuni înfăptuite de oameni şi imprimă persoanei-agent o anumită însuşire: *afectat, avut, câştigat.*

Format de la verbe *intranzitive:*

a. participiul este activ. Încă în limba latină participiul verbelor intranzitive era folosit cu sens activ: *cretus – crescut, care a crescut.*

În general, se poate spune că participiile verbale a căror acţiune atrage schimbări în natura subiectului constituie determinanţi ai subiectului. De altfel, participiul verbelor intranzitive nici nu putea fi folosit cu valoare pasivă, odată ce acţiunea denumită de el nu se răsfrânge asupra unui obiect.

b) participiul este pasiv. În principiu, un verb intranzitiv nu poate fi folosit la diateza pasivă.

Sensul pasiv la participiile unor verbe poate fi considerat un indiciu al tendinţei acestor verbe de trecere la regimul tranzitiv: consimţit – la care consimţim; de asemenea: *dormit, umblat, ţipat* etc.

Participiul nu se utilizează independent. În pofida afirmaţiilor Gramaticii limbii române (ediţia Academică) [1, pp. 228- 230], precum că participiile verbelor intranzitive au sens activ, e de menționat că sunt o serie de verbe intranzitive, ale căror participii se utilizează numai la formarea timpurilor compuse, adică nu se folosesc independent. Ele, în fond, au următoarele semnificaţii: zgomote caracteristice unor animale: *mieunat, mugit, măcăit;*alte zgomote: *oftat, pârâit, pocnit, pufnit;*ocupaţii omeneşti: *plugărit, negustorit;* verbe ale mişcării: *mers, alergat, fugit;* franţuzisme, alte neologisme în accepţia de termeni tehnici: *oscilat, pivotat, repugnat, rezistat* etc.

În marea majoritate a cazurilor, participiul este reflexiv (în plan semantic) când se obține de la verbele reflexive: un om odihnit (care s-a odihnit); *odihnit* e reflexiv, ca şi *a se odihni.*

Cum e şi firesc, participiile aparţin la aceleaşi specii de reflexiv ca şi verbul respectiv.

Verbe cu valori aspectuale diferite. La verbe care ţin de diateze diferite, participiul depinde de sensurile categoriale ale verbului, de aceea poate intra în una sau mai multe categorii din cele elucidate mai sus. Majoritatea considerabilă a acestor participii se formează de la verbele cu două valori de diateză – activă şi pasivă, de la sensuri tranzitive şi reflexive, de exemplu: *ocupat, respirat, ruinat*.

Dacă celelalte valori categoriale ale participiului (diateză, tranzitivitate etc.) au fost cercetate de mai mulţi savanţi – M. Avram, I. Iordan, S. Puşcariu ş.a., despre aspectul participiului s-a scris mai puţin. O contribuție importantă, în acest sens, a adus-o cercetătorul V. Marin [3]. Deoarece participiul posedă acelaşi aspect ca şi verbul de la care se formează, participiile pot fi clasificate în mai multe grupuri:

1. *Cu aspect perfectiv***:**

a) de la verbe care exprimă începutul sau sfârşitul acţiunii: a începe – început, a termina – terminat, a iniţia - iniţiat;

b) de la verbe cu semantică *transformandi*: a produce – *produs,* a ucide – *ucis,* a rupe- *rupt;*

c) de la verbe ce exprimă o acţiune de mişcare (*verba movendi): a se porni – pornit, a pleca –plecat, a se urni – urnit;*

d) de la verbele corelative cu temelii nominale: a auri–*aurit,* a masca – *mascat.*

2. Cu aspect imperfectiv:

a) de la verbe ce exprimă sentimente (*verba sentiendi*): *a iubi – iubit, a stima – stimat;*

b) de la verbe ce exprimă stări sufleteşti: *a se supăra – supărat, a se teme – temut, a se enerva – enervat;*

c) de la verbe ce exprimă diferite procese mintale *(verba cogitandi): a gândi – gândit, a medita –meditat, a crede – crezut;*

d) de la verbe ce exprimă schimbarea poziţiei obiectului în spaţiu: *a şedea – şezut, a se culca –culcat, a se aşeza – aşezat;*

e) de la verbe cu sens de acţiune iterativă ori de durată a procesului: a urma – *urmat,* a urmări – *urmărit,* a repeta – *repetat*”.

Sub aspectul structurii sintactice şi al tiparelor de construcţie, participiul, ca formant invariabil, intră în componenţa unora din formele verbale compuse: perfect compus *(am cântat),* viitor anterior *(voi cântat),* conjunctiv perfect *(să fi cântat),* condiţional perfect *(aş fi cântat,* prezumtiv perfect *((v)oi fi cântat),* infinitiv perfect *(a fi cântat).*

Componentul participial se caracterizează prin următoarele trăsături:

a. este lipsit de autonomie morfologică şi sintactică, fiind un formant al un structuri verbale complexe neanalizabile;

b. rămâne invariabil, indiferent de genul şi de numărul nominalului-subiect sau complement direct, fiind singurul tipar structural în care participiul este invariabil

c. caracterizează orice verb, exceptând câteva formaţii neologice recenţi defective de participiu şi de formele compuse cu acesta *(o accede, a concede, converge, a desfide, a divide,* se adaugă din fondul vechi *a rage).*

E de remarcat că forma participiului apare în componenţa pasivului cu operator, în vecinătatea singurului operator al pasivului, *a fi.* În acest context, particularităţile formei sunt diverse.

Participiul este variabil, modificându-şi forma după genul şi numărul nominalului subiect (*Copilul* este ajutat de părinţi. - *Copiii* sunt ajutaţi de părinţi).

Particularităţile participiului comune cu cele ale adjectivului sunt:

- de ordin semantic (participiul are semnificaţie similară cu cea a adjectivului din moment ce exprimă „o însuşire statică” a obiectului; de asemenea, el îşi poate schimba complet acest sens procesual static, devenind un adjectiv veritabil: avut, devotat, indignat);

- de ordin morfologic (participiul dispune de patru forme flexionare în dependenţă de gen, număr şi caz, ca şi adjectivul: trimis – trimisă, trimişi - trimise);

- de ordin sintactic (participiul se realizează în planul sintagmatic ca determinant al substantivului, cu care se acordă în gen, număr şi caz; el poate îndeplini aceleaşi funcţii sintactice ca şi adjectivul);

- de ordin lexical (derivarea cu prefixul negativ *ne-*, diminutivarea cu sufixul *-el*, substantivarea cu ajutorul articolelor etc.)

Să ne referim la unele din aceste particularităţi mai pe larg. Participiul intră în opoziţii categoriale specifice flexiunii adjectivale: de gen: pom înflorit, grădină înflorită; de număr: elev instruit, soldaţi instruiţi; de caz: carte deschisă, unei cărţi deschise; de grade de comparaţie: *mai dorit, mai calculată, (dorit – mai dorit – foarte dorit*). Opoziţia afirmativ-negativ se realizează cu mijloace specifice adjectivului – prefixul *ne-*: *fulger neîntrerupt*; participiul poate primi articol adjectival: *cea cumpătată*; prin articol adjectival (demonstrativ) sau prin articol definit, participiul se poate transforma în substantiv: Salvaţii s-au aciuat sub acoperiş; poate primi sufixe diminutivale: *Mititel, înfăşăţel, în scutec de bumbăcel...*

Comportamentul gramatical de echivoc al participiului îi denotă şi funcţiile sintactice ale acestuia. Unele ţin de natura lui de adjectiv: atribut: Salcia de lângă lac cu-a ei plete *despletite*; nume predicativ: Vorba-i era *cumpătată* şi bine *legată*; element predicativ suplimentar: Fata îl aştepta *deznădăjduită*.

Natura verbală a participiului mai poate fi probată şi de posibilităţile lui largi de a avea diverse compliniri verbale: complement de agent: Îşi simte braţu-atunce cuprins de braţe reci...; (M. Eminescu); complement circumstanţial instrumental:...

un ulcior plin cu lapte la gură astupat cu-n ciocălău; (I. Druţă); complement circumstanţial de loc: *Petrea stă proptit în uşă*; (I. Druţă)

Toate particularităţile menţionate pot fi considerate drept criterii de delimitare a valorilor verbale de cele adjectivale la participiu. Mai putem apela uneori şi la criteriul semantic(*legat* – care a fost legat (verb), *legat* – voinic (adjectiv);*ajuns* - care a ajuns (verb), *ajuns* – înstărit (adjectiv).

Aceste criterii sunt însă departe de a fi exhaustive. De exemplu, faptul că un participiu are grade de comparaţie este un indiciu sigur că are valoare de adjectiv, reciproca nu e un indiciu sigur că are valoare de verb, întrucât sunt şi adjective propriu-zise care nu au grade de comparaţie.

Un criteriu important pentru delimitarea valorii de verb de cea de adjectiv a participiului este prezenţa în primul caz a tuturor determinativelor verbale, cu excepţia complementului direct: *Pietrele înfierbântate de nisipul pustiului …* Participiul *înfierbântate* este urmat de un complement de agent şi deci nu există nici o îndoială asupra valorii lui verbale. Or, determinativele participiului fac mai pronunţat caracterul verbal al acestuia.

În Gramatica Academiei[4] se menționează clar în această privinţă: „Valoarea temporal aspectuală de „anterioritate” şi „perfectivitate” şi valoarea pasivă, caracterizând multe dintre apariţiile participiului, imposibile în cazul adjectivului, ţin de natura verbală a participiului”.

Natura verbală a participiului este sporită, accentuată şi devine mai pronunţată când acesta este determinat de circumstanţiale de timp, de loc, de scop sau sociativ. În ce priveşte celelalte circumstanţiale – de cauză, de relaţie, de mod etc. – ele nu constituie un criteriu pentru a proba valoarea verbală a participiului, deoarece şi adjectivele pot avea asemenea circumstanţiale.

În baza tuturor acestor particularităţi atât de variate, participiul este considerat ca o formă gramaticală hibridă, reprezentând două elemente parţial omonime: o formă cu „temă” verbală şi „un cuvânt exterior paradigmei verbale, asemănător cu adjectivul” [3].

Prin urmare, indiferent de clasa de verb, dacă verbul admite adjectivizarea participiului, adică utilizarea lui variabilă, participiul acordat, în oricare dintre tiparele sintactice discutate, are dublă natură, adjectivală şi verbală, cu grade diferite de manifestare a fiecăreia (participiile de la verbele de stare sunt „mai adjectivale”, în timp ce participiile de la verbele agentive, deşi prezentând şi ele trăsături de tip adjectival, păstrează în mai mare măsură natura verbală).

Să analizăm aceste particularităţi bivalente ale participiului prin prisma analizei contrastive a materialului din limbile rusă şi română în scopul de a identifica echivalentele posibile ce ni le oferă participiul românesc pentru omologul său rus.

În limba rusă literară contemporană se utilizează participiile prezente active cu sufixe de origine bulgară, moştenite apoi de slava veche *–ющ-* (*ий*): *страдающий, побеждающий, запрещающий, присуждающий, любящий* ş.a.

De altfel, participiile au fost dintotdeauna considerate o formă preponderent aparţinând limbii scrise.

Participiile pasive se dezvoltă de la verbele perfective, după modelul slavei bisericeşti, se termină cu *–нн- [ый]*: *расписанный, размазанный, вымощенный, отвязанный*; participiile pasive sunt posibile şi de la verbele imperfective: *виденный, слышанный* etc. [5].

Unii savanţi susţin că participiul ocupă un loc intermediar între verb, pe de o parte, şi substantiv şi adjectiv, pe de alta [6].

Dar oricare ar fi opinia lingviştilor privind apartenenţa participiului la părţile de vorbire, oricare ar fi definiţia acestei forme, cert este faptul că participiul are un caracter „hibridizat”, sincretic, adică posedă semnele verbului şi pe cele ale adjectivului.

De verb participiul este legat prin: comunitatea sensului lexical şi a temei (participiul păstrează neschimbată semantica de acţiune sau stare a verbului): *читать – читающий книгу (который читает)*; comunitatea formelor de diateză: activă şi pasivă (действительный и страдательный залог): *построивший – построенный*; comunitatea formelor perfective şi imperfective (совершенный и несовершенный вид): *читаюший – прочитанный; любящий – полюбивший*; păstrarea categoriei de timp – prezent şi trecut (настоящее и прошедшее время): *читающий – читавший*, *любящий – любивший*; însuşirile verbale de tranzitivitate şi intranzitivitate (переходность и непереходность): *читать (что?) книгу – читающий (что?) книгу (*tranzitiv*); прийти – пришедший* (intranzitiv); păstrarea reflexivităţii, dictate de particula *–ся* (возвратная частица – *ся*): *купаться – купающийся, купавшийся*; determinarea adverbială (наличие определяющего наречия): *читать быстро – читающий быстро.*

Afinităţile participiului cu adjectivul:

- comunitatea funcţiilor sintactice de atribut acordat, formele scurte sunt incluse ca parte nominală în componenţa predicatului nominal compus (именная часть составного именного сказуемого): *прочитанная книга – книга прочитана*;
- acordul cu substantivul (согласование с существительным): *читающая публика;*
- schimbarea în gen, număr, caz (изменение в роде, числе, падеже):
  мальчик, живущий в городе (муж. род, един. число, Им. падеж);
  девочка, живущая в городе (жен.род, един.число, Им. падеж);
  дети, живущие в городе (множеств. число, Им. падеж);
- sistemul de flexiuni asemănătoare:
  *лежач-ий больной (*adj.*) – лежащ-ий больной (*particip.*);*
- comunitatea însuşirilor atribuite şi identitatea întrebărilor ce denotă funcţii sintactice identice (какой?, какая?, какое?, какие?): *веселые (какие?) дети – играющие (какие?) дети*.

Aşadar participiul este o categorie intermediară între verb şi adjectiv şi cumulează o serie de particularităţi morfo-sintactice ale acestor părţi de vorbire.

Apelând la Gramatica Academică, conchidem că participiul este o formă verbal-nominală, care se desfăşoară în timp şi semnifică o acţiune.

În accepţie funcţional-sintactică *echivalenţă, echivalent* sunt noţiuni asupra cărora până în prezent s-au emis cele mai diverse puncte de vedere şi pe care, de altfel, o bună parte de dicţionare lingvistice le ignoră. Mulţi tratează echivalentele ca sinonime.

Gh. Constantinescu-Dobridor apreciază echivalentele ca o egalitate de valoare morfologică, de semnificaţie lexicală şi de funcţie sintactică între un cuvânt şi alt cuvânt [2, p. 169]. De exemplu, substantivul *regret* poate fi echivalentul - lexical şi sintactic - al substantivului *căinţă* sau al locuţiunii substantivale *părere de rău*. Corelarea acestor noţiuni pare a fi justificată, căci nu se poate nega un anumit paralelism între ele; sinonimele sunt însă mijloace confruntate endogene; echivalentele – mijloace ale confruntării diferitor cuvinte.

De exemplu, participiul *observat* poate fi sinonim gramatical, lexical, funcţional cu participiile *remarcat*, constatat sau al locuţiunii *băgat în seamă*. Însă toate aceste sinonime endogene pot fi echivalente diferite pentru participiul rus *замеченный.*

Lingvistul M.Gheorghiu afirmă: „Prin echivalenţa dintre elementele unor structuri eteroglote se înţelege, de regulă, traducerea acestor elemente aloglote. Aceasta înseamnă că în fiecare din cazuri se deduce o invariantă, iar corespondentele se analizează ca forme diferite de realizare a invariantei. Prin echivalente, aceste corespondente univoce, independente de context, se obţine acelaşi efect comunicativ, deci ele nu sunt transpuneri identice” [7, p. 48].

În echivalenţă, care stă la baza confruntării unor structuri eteroglote, se observă, în primul rând, elementul semantic şi apoi cel formal. Identitatea semantică a structurilor este legată întotdeauna şi de o anumită situaţie, de contextul lingvistic, de distribuţia elementelor ocurente.

Noţiunile de *determinant* şi *determinat* derivă din raportul de subordonare. Lingvistica actuală face eforturi pentru a depăşi actuala clasificare obişnuită în gramatică – morfologie / sintaxă. În terminologia tradiţională ar fi trebuit să ne oprim la nivelul sintactic şi să vorbim de tipurile de atribute, iar apoi să trecem la nivel morfologic, adică să specificăm prin ce se exprimă tipurile menţionate. După cum se ştie, în gramatica tradiţională mijloacele de bază de exprimare a atributului acordat sunt adjectivul sau participiul.

În limba rusă noţiunea determinant este interpretată asemenea atributului, iar determinarea semnifică, în linii generale, dependenţa sintactică unilaterală.

În limba română, conceptele *determinat - determinant* reprezintă termenul subordonat celui regent (determinat) din cadrul unui raport sintactic, care precizează, lămureşte sau restrânge sensul regentului: copac înflorit (part.) (care

copac? care a înflorit); carte citită (part.) (care carte? care a fost citită); rochie brodată (part.) (ce fel de rochie? care a fost brodată).

În vederea stabilirii sistemului echivalentelor româneşti ale categoriei aloglote menţionate, au fost cercetate dicţionarele bilingve rus – române care reflectă parţial sistemul limbii existent în conştiinţa vorbitorului şi s-a constatat că determinanţii participiali din limba rusă îşi găsesc în limba română următoarele echivalente:

Participiu-participiu: бережённый – păzit, păstrat, ferit;
Participiu→adjectiv: деланный – nefiresc, artificial;
Participiu→construcţie adjectivală: негодующий – plin de revoltă, de mânie;
Participiu→construcţie participială: опекаемый – pus sub tutelă, curatelă;
Participiu→Substantiv: пострадавший – victimă, sinistrat;
Pparticipiu→Subordonată atributivă: восстановимый – care poate fi restabilit;
Participiu→Expresie frazeologică: взбаламученный – pornit pe gâlceavă;
Participiu→Perifrază: отдыхающий – oaspete al casei de odihnă etc.

E de remarcat că limba română ne oferă posibilitatea alternării acestora în cele mai variate combinări. E vorba de sinonime lexicale şi sintactice: participiu → rom. Participiu/subordonată atributivă: неиссякаемый – nesecat, / care nu are capăt; Participiu→participiu/adjectiv: запуганный – speriat, / timid, sfios;
Participiu→construcţie adjectivală**:** истерзанный – rupt, sfâşiat, / plin de răni; Participiu →participiu/expresie frazeologică**:** взвинченный – iritat, / excitat la culme; Participiu →adjectiv/subordonată atributivă**:** видимый – vizibil, evident, / care poate fi văzut;

Aceste combinări sunt foarte diverse şi apar într-un număr extrem de mare.

Aşadar, rezultatele obţinute în urma analizei dicţionarului demonstrează că doar jumătate din participiile ruseşti sunt traduse prin participiul românesc. Or, posibilităţile participiului rusesc fiind mai mari decât ale celui românesc (în plan formatoriu şi funcţional), această formă verbală în limba română deseori are alte corespondente.

Unii cercetători consideră că printre mijloacele posibile de relevare a semanticii unui cuvânt ar fi şi descrierea condiţiilor sale de utilizare în limbă. Valoarea, sensul este rezultatul interacţiunii dintre cuvânt şi ocurenţa lui. Există deci o legătură necesară între conţinutul intern al cuvântului şi utilizarea lui în vorbire, între sensul său şi „ataşarea” sa la alte cuvinte. E vorba de două valori – denotativă şi conotativă.

Alegerea unui element (în cazul de faţă, a unui echivalent românesc pentru determinanţii participiali ruseşti) depinde de o serie de factori obiectivi ca:

- posibilităţile structurale ale sistemului limbii;
- caracteristicile sintagmatice, variantele combinatorii; corelaţiile dintre caracteristicile semantice şi cele distribuţionale ale echivalentelor;
- particularităţile stilului funcţional respectiv.

Să ne oprim asupra unor momente menționate mai sus.

E ştiut că limba română dispune de o formă participială faţă de cele patru forme posibile în limba rusă. Cu toate acestea, sistemul limbii române oferă şi alte posibilităţi de redare a determinanţilor participiali din limba rusă şi pune la dispoziţie destul de frecvent structuri analoge participiilor ruseşti de tipul восстановимый, весомый etc., dar de altă natură.

Vom avea deci: pentru participiul восстановимый – adjectivul restaurabil, dar şi subordonata atributivă *care poate fi restabilit*; pentru participiul весомый – adjectivul ponderabil, valoros; pentru participiul вдолбленный – expresia frazeologică *băgat cuiva în cap* etc.

Şi totuşi semantica participiului este determinată aproape întotdeauna de semantica verbului de la care vine participiul. Devierile sunt extrem de rare şi depind, de cele mai multe ori, de stilul în care funcţionează cuvântul.

Dicţionarele explicative ale diferitor limbi conţin, de regulă, indicaţii cu privire la nuanţele emoţional-expresive sau la apartenenţa vocabulelor la diverse domenii ale ştiinţei. Toate acestea se deosebesc uneori, căci conţinutul stilurilor, locul lor în cadrul sistemului unei limbi, caracterul interdependenţei lor reciproce prezintă particularităţi de la o limbă la alta. Să examinăm modul cum se manifestă în unele stiluri funcţionale echivalentele româneşti ale determinanţilor participiali din limba rusă.

Exemplificările vor fi făcute în baza unor dicţionare bilingve, specializate, vizând diverse domenii ale ştiinţei: medicină, tehnică, comerţ, juridică, economie etc.

În majoritatea cazurilor aceste participii sunt termeni specifici domeniului studiat şi au semnificaţie adjectivală, adică sunt nişte participii supuse procesului de adjectivare sau, în unele cazuri, de substantivare (fenomene pe cât de interesante, pe atât de contradictorii ce necesită o analiză detaliată într-un compartiment aparte). Iată doar câteva exemple de acest fel: достижимый – realizabil; быстродействующий – rapid; зависимый – dependent; возмущающий – perturbator; выпускающий – responsabil de ediţie; бастующий – grevist etc.

Unele din aceste participii substantivate au devenit termeni profesionali. Termeni juridici: воздержавшийся – care s-a abţinut de la votare; обвиняемый – acuzat, inculpat; заключённый - deţinut, recluzionat, arestat; обыскиваемый – persoana percheziţionată; пострадавший – victimă, cel care a suferit;

Termeni editoriali: заведующий редакцией – şef de redacţie; выпускающий – editor, responsabil de ediţie; Termeni social-publici şi de comerţ: управляющий по маркетингу – administrator de marketing; желающий поступить на работу – solicitant al unui serviciu.

Sunt de menţionat şi cazurile când unor determinative participiale cu valoare adjectivală din limba rusă le corespunde în română fie acelaşi participiu, fie un adjectiv propriu-zis: преобладающее большинство – majoritatea covârşitoare, absolută; ярко выраженная зависимость – dependenţă pronunţată; создавшееся положение – situaţia creată.

Determinativul exprimat în limba rusă printr-o construcţie participială (причастный оборот) echivalează în limba română cu o construcţie participială sau cu o subordonată atributivă: Предложение, сделанное на днях американским посольством – Propunere făcută recent de către ambasada americană.

CP Sd.- потенциал, не находящий использования – potenţial care nu-şi găseşte utilizare;

граждане, желающие перейти в другие отрасли – cetăţenii care doresc să treacă în alte ramuri etc.

Participiul apare în poziţiile sintactice proprii adjectivului în mai multe situaţii:

- ca atribut adjectival, neizolat sau izolat *(femeie iubită, carte căzută, document sosit);*

- ca nume predicativ *(Revista este foarte cunoscută, Melodia este plăcută. Eleva este entuziasmată.),*

- ca predicativ suplimentar *(O văd obosită.);*

În aceste apariţii, participiul are proprietăţi tipic adjectivale, şi anume morfosintactic, se caracterizează prin acord cu regentul nominal, exprimat sau subînţeles (un acord în gen, număr şi caz - pentru situaţiile de atribut adjectival: *contra unei femei bătute de soartă;* în gen şi număr - pentru celelalte situaţii: *contra unei femei considerate sclifosită, de sclifosită ce era).*

În anumite tipare sintactice apar participiile verbelor tranzitive şi inacuzative / ergative: avere administrată, soluţie acceptată, elev premiat, drum rătăcit (pentru verbe tranzitive), om decedat, copil plecat, om îmbătrânit, copil ajuns la destinaţie, om ahtiat după avere, scrisoare sosită, picior amorţit, soare asfinţit, piatră crăpată, sânge coagulat, râu secat, raze răsfrânte, drumeţ rătăcit (pentru verbe inacuzative). Apar şi participiile verbelor copulative şi ale unor intranzitive „de relaţie”: copil rămas repetent, scriitor devenit indezirabil (pentru verbe copulative), sătean învecinat cu / înrudit cu / înfrăţit cu preotul (intranzitive simetrice).

Comportamentul adjectival se manifestă, în multe situaţii prin acord (acordul cu un nominal - substantiv, pronume sau numeral-substitut). În plus, se manifestă şi prin ocuparea poziţiilor şi a funcţiilor sintactice ale adjectivului.

Există forme participiale care, fără să se fi diferenţiat şi semantic, s-au diversificat sintactic, creându-şi, în variaţie liberă, câte două construcţii, una mai apropiată de tratamentul verbal, alta mai apropiată de cel adjectival; situaţie cunoscută, unde construcţia cu un complement de agent este de tip verbal), vs cunoscut (ex.: situaţie cunoscută tuturor, unde construcţia cu dativul se îndepărtează de verb).

Natura adjectivală cea mai puternică apare, în ordine descrescândă, în structuri, unde sunt prezente toate particularităţile de tip adjectival. Diferenţa de grad de adjectivizare are în vedere posibilitatea tiparului de a admite (mai frecvent decât construcţia cu prefix negativ).

Natura adjectivală cea mai slabă caracterizează tiparul, unde gradarea şi contextele de gradare (complementul comparativ) sunt puţin obişnuite.

Participiul, de la o apariţie la alta şi, mai ales, de la o clasă de verbe la alte apare în cele două ipostaze semantice ale adjectivului (calificat vs categorial), satisfăcând toate testele (respectiv, trăsăturile) pentru fiecare tip.

Ca adjectiv calificativ/apreciativ, satisface toate testele acestei clase:

• acceptă gradarea;

• acceptă poziţia antepusă faţa de regent (*uimitul /chinuitul elev*);

• acceptă tiparul Subst.$_2$ de Subst.1, (*chinuitul asta de Ion, răsfăţatul de Ion*);

• se poate coordona cu un adjectiv calificativ nonparticipial şi nonverbal E un copil inteligent şi răsfăţat. Este o casă veche, dărăpănată şi coşcovită).

Vorbind despre sinonimie, este necesar să delimităm:

- Sinonimia lexicală (a lucra, a munci);
- Sinonimia morfologică (voi lucra, am să lucrez, o să lucrez);
- Sinonimia sintactică (eroii, căzuţi în luptă – eroii care au căzut în luptă).

Cerinţele obligatorii, care stau în faţa sinonimiei sintactice, sunt următoarele: pe lângă analogia funcţională, trebuie să existe între elementele sinonime şi deosebiri minimale de ordin structural şi semantic. Cu alte cuvinte, pot fi considerate „sinonime sintactice” astfel de construcţii care prezintă un paralelism gramatical deplin şi se deosebesc doar prin elementele care exprimă valoare gramaticală dată.

La baza sinonimiei gramaticale stau următoarele principii:

- Orice serie sinonimică poate include numai construcţii care prezintă un paralelism gramatical şi se deosebesc doar prin mijloacele de redare a înţelesului gramatical dat.
- Valorile gramaticale din şirul sinonimic sunt comune.
- Sinonime sintactice pot fi considerate seriile sintagmatice şi nu elementele lor componente.
- Sinonimele gramaticale se deosebesc doar prin unele nuanţe ale conţinutului gramatical şi prin anumite trăsături de ordin stilistic.

Analizând coraportul formelor participiale ruseşti şi echivalentelor româneşti, se observă că pentru forma de participiul prezent activ cele mai acceptabile echivalente sunt, după cum vedem, adjectivul, subordonata atributivă sau alternarea acestor două mijloace. În primul caz adjectivul este, de regulă, format de la un verb cu sufixul –tor: lucitor, doritor, amator, tulburător etc., care denotă semnificaţia de acţiune în plină desfăşurare a participiului prezent activ rusesc.

În cazul alternării celor două forme frecvente – adjectivul şi subordonata, cea din urmă nu face altceva decât dublează sub aspect semantic şi funcţional adjectivul, adică intră cu el în raport de sinonimie sintactică: благоухающий –

aromat, mirositor,/care miroase frumos; ассимилирующий – asimilator,/care poate asimila.

Aceeaşi funcţie, de reluare a sensului de bază al participiului, se atestă şi la alte alternări: subordonata atributivă / participiu: восходящий – care se ridică, răsare, /ridicat, înălţat; subordonata atributivă / expresie frazeologică: негодующий – care se revoltă, / plin de mânie etc.

În cazul coraportului cu (participiul prezent pasiv) are mare importanţă diateza pasivă a acestuia (страдательный залог). Diateza pasivă arată că subiectul gramatical suferă acţiunea, iar autorul ei, când este exprimat, e redat prin complementul de agent.

E de remarcat că semnificaţia participiului pasiv rusesc mai poate fi redată în limba română şi prin adjectivul format cu sufixul -bil: весомый – ponderabil; облагаемый – impozabil, осязаемый – palpabil, tangibil.

Modelul *participiu trecut pasiv (rus) →participiu (rom)* este condiţionat de identitatea semantică şi funcţională aproape absolută a acestor forme în limbile confruntate. Materialul faptic denotă un mare grad de similitudine, deci, aceeaşi semnificaţie, valoare de timp şi diateză (trecut pasiv), aceeaşi funcţie sintactică (în cele mai dese cazuri de determinativ), şi, în sfârşit, „comportament” stilistic analogic.

Posibil, aceasta se întâmplă şi datorită faptului că şi în limba vorbită se utilizează mai des forma de participiu trecut pasiv: возмущенный – *indignat, revoltat*; воспаленный – *inflamat; înşurubat, strecurat* etc.

Este de notat că participiul românesc, deşi nu are la bază opoziţia temporală, să zicem, prezent - trecut, totuşi, prin conţinutul său semantic şi gramatical numeşte o acţiune terminată şi deci trecută. Prin aceasta se explică faptul că participiul românesc este varianta propice pentru participiul trecut rusesc. În traducerea română din dicţionare observăm o serie de sinonime, menite să dezvăluie adecvat situaţional semnificaţia fiecărui cuvânt cu sens direct şi, uneori, figurat: урезанный – 1.tăiat, retezat, scurtat; 2.redus, micşorat, ciuntit, restrâns; угнетенный – 1.asuprit, împilat, prigonit, subjugat; 2.abătut, deprimat, copleşit;

Cadrul semantic al participiilor ruseşti este mai larg şi de aceea în limba română în diverse contexte pentru redarea lor se folosesc lexeme diferite: урезанная верхушка дерева – vârful tăiat (retezat) al copacului; урезанное финансирование – finanţare redusă (micşorată); угнетенное настроение – dispoziţie deprimată(abătută).

Un criteriu important după care se diferenţiază verbele, inclusiv şi formele participiale ruseşti, este aspectul – perfectiv şi imperfectiv. Verbele cu aspect imperfectiv prezintă o acţiune indefinită, nelimitată în timp şi spaţiu sau iterativă, iar verbele de aspect perfectiv desemnează un act finit, limitat, momentan, o acţiune cadru – de la început până la sfârşit.

În calitate de formanţi perfectivi se folosesc prefixele, sufixele, alternanţele, mai rar supletivismul: грузить –груженный, разгрузить – разгруженный, нагрузить– нагруженный etc.

Prefixele enumerate mai sus: *про-, вы-, за-, у-, раз-, на-* ş.a. sunt atestate foarte frecvent. Cu ajutorul lor se impune şi participiului semnificaţie aspectuală. De exemplu: прочитанный – citit până la capăt, tot (romanul); вычитанный – citit (de undeva); зачитанный – citit de multe ori (din scoarţă în scoarţă); начитанный – citit, erudit, cult (omul); перечитанный – citit încă o dată, recitit ş.a. [5].

Uneori prefixele sunt utilizate şi la formarea echivalentelor româneşti: писанный – scris; вписанный – înscris; переписанный – rescris, copiat; соединенный – unit, alipit; воссоединенный – reunit, realipit; разъединенный – dezunit, dezlipit, decuplat. Însă, după cum se ştie, posibilitatea de variere semantică cu ajutorul prefixelor în română este cu mult mai redusă decât în limba rusă.

Prefixul *nepe-* atribuie participiilor un sens dublu: – făcut din nou şi tot, toate, mulţi, toţi. Participiile ruseşti în acest caz au, de regulă, aspect perfectiv: перестиранный – spălat din nou (lenjeria); spălată toată (lenjeria).

Drept echivalent al participiului rusesc cu prefixului *nepe-* apare în foarte dese cazuri echivalentul românesc iterativ cu prefixul re-: перевоспитанный – reeducat; переоборудованный – reechipat, reînzestrat; перевинченный – reînşurubat;

Construcţiile participiale dispun de multiple şi variate valori sintactice, ce le permit să intre în raporturi de sinonimie sintactică cu propoziţiile subordonate şi creează posibilităţi de ordin stilistic.

Bunăoară: авансированный – avansat, / dat cu avans, cu plată prealabilă.

Construcţia participială – *dat cu avans*, este sinonimul gramatical şi semantic, o complinire a semnificaţiei participiului avansat, dar aceste echivalente pot fi substituite şi de o subordonată atributivă cu acelaşi sens – care a fost dat cu avans.

Cazurile de alegere alternativă a participiului sau a construcţiei participiale (în limba română) ce corespunde participiului trecut pasiv rusesc. În dependenţă de caracterul morfologic al termenului subordonat (luând în consideraţie că termenul regent în toate cazurile este un participiu), se poate recurge la mai multe variante:

a) rus Participiu trecut pasiv - rom Participiu / Construcţie participială participiu + substantiv; b) rus Participiu trecut pasiv - rom participiu / construcţie participială participiu + adjectiv; c) rus Participiu trecut pasiv - rom participiu / construcţie participială etc.

În încheiere menţionăm că echivalentele româneşti ale formelor de participiu rusesc sunt foarte variate şi diferă de la caz la caz. Fiecare formă de participiu rusesc are, de fapt, specificul său şi, evident, alegerea echivalentelor româneşti depinde, în mare măsură, de tipul şi semantica participiului. Remarcăm, de asemenea, că cel mai sigur echivalent al participiului rusesc este participiul

românesc, deoarece prin esenţa sa gramaticală participiul românesc corespunde întocmai formei de participiu trecut pasiv, dată fiind apropierea lor structural-morfologică şi paradigmatică.

Conchidem: limba română dispune de o multitudine de modalităţi şi forme pentru exprimarea semnificaţiei participiului rusesc.

Bibliografie:

1. Gramatica limbii române. Academia Română (red. resp. Al. Graur. Bucureşti: Editura Academiei Române, 1966, vol. I - Morfologia – 437 p., (Adjecivul – M. Popescu- Marin; Verbul –L.Vasiliu).
2. Constantinescu- Dobridor Gh. Morfologia limbii române. Bucureşti: VOX, 1996.
3. Marin V. Cu privire la interpretarea construcţiilor participiale // Analele ştiinţifice ale Universităţii de Stat din Chişinău, vol. III (filologie). Chişinău: Editura Universităţii de Stat din Chişinău, 1970.
4. Gramatica limbii române. I - Cuvântul (R. Brăescu, E . Carabulea, F. Ciobanu, coord. V. Guţu-Romalo). Bucureşti: Editura Academiei Române, 2005.
5. Procopii L. Posibilităţi de conversie a participiului în *Limba română*, nr.10(anul XV), 2005.
6. Потебня А.А. Из записок по русской грамматике. Москва: Просвещение, том IV,1985.
7. Gheorghiu M. Probleme de tipologie contrastivă a limbilor. Bucureşti: Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, 1981.

DEZVOLTAREA CAPACITĂȚII LINGVISTICE ȘI SOCIALE DE COMUNICARE – CONDIȚIE PRIMORDIALĂ ÎN FORMAREA PERSONALITĂȚII

THE DEVELOPMENT OF LINGUISTIC AND SOCIAL ABILITIES OF COMMUNICATION – THE MAIN CONDITION IN THE CULTIVATION OF THE PERSONALITY

Ludmila BALȚATU, dr., conf. univ.,
Catedra de Filologie Română
Universitatea de Stat„B. P. Hasdeu” din Cahul
ludmilabalta@yahoo.com

Rezumat: *Limba este un fenomen social. De aceea lingviștii pun accentul atât pe originea limbii, cât și pe dependența ei față de societate, pe funcțiile pe care ea le îndeplinește.*

Una dintre cele mai esențiale funcții ale limbii este cea de comunicare. În ultimele decenii, procesul de globalizare a unei limbi a declanșat un „ mecanism de apărare” în culturile locale, care își reafirmă identitatea culturală și lingvistică.

Datoria primordială a cadrelor didactice constă în educarea celora ce ne vor urma cu conștiința apartenenței la acest neam, cu dorința de a păstra intact farmecul limbii, cu tendința de a aprecia tezaurul intelectual al țării.

Cuvinte cheie: *fenomen, capacitate, comunicare, identitate, globalizare, popor, multilingvism, proces.*

Summary: *The language is a social phenomenon. This is the reason for which linguists focus their attention so on the origin of the language as on its dependence on the society, on the functions that it fulfils.*

One of the most essential functions of the language is that of communication. During the last decades, the enrolment in the process of globalization of a language has started “a defence mechanism” within local cultures, the role of which is to reaffirm their linguistic and cultural identity.

The main duty of teachers consists in cultivating in those who will succeed us the sense of awareness of being part of this nation, the strong tendency to maintain intact the uniqueness of the language, the aspiration to value the intellectual treasure of our country.

Key words: *phenomenon, ability, communication, identity, globalization, nation, process, multilingualism.*

Reieșind din faptul că limba este un fenomen social, lingviștii pun accentul atât pe originea limbii, cât și pe dependența ei față de societate, pe funcțiile pe care

ea le îndeplinește. În sprijinul acestei idei vin și opiniile exegeților în materie. Așadar, Valentin Țurlan remarcă următoarele: „ Față de celelalte instituții, limba este însă în cel mai înalt grad socială și din aceasta decurge caracterul ei obiectiv, ce se traduce prin sensibilitatea minimă la transformările social-politice sau la inițiativele individuale care pot afecta atât de profund celelalte instituții sociale” [1, p. 32].

În lumina acestor evidențe autorul consideră necesar să sublinieze că limbajul nu ar fi apărut niciodată, dacă nu ar fi servit unor funcții, una dintre cele mai esențiale fiind cea de comunicare.

La etapa actuală, primele decenii ale secolului XXI vom remarca cu satisfacție că informațiile despre limbile lumii sunt profunde și corespunzătoare: „ Nicicând limbile vii, ca și cele dispărute, nu au fost mai amănunțit cercetate ca astăzi, când dispunem de literatura lingvistică despre sutele de limbi. Nicicând nu s-a cunoscut atât de bine ca astăzi pericolul în care se află „ limbile mici”. Unii cercetători consideră că circa 40% din limbile lumii sunt în pericol. Modificările în varietatea lingvistică rezultă nu doar din stingerea unor limbi, ci și din noi constelații în areale lingvistice istorice” [2, p. 32] .

Să mai semnalăm și faptul, bazându-ne pe aceeași sursă citată, că niciodată în istorie nu s-au petrecut modificări atât de ample și profunde în relațiile dintre popoare și dintre limbile acestora și nicicând nu au avut loc migrații globale atât de colosale ca în timpul de față. Drept urmare, pe zi ce trece, sporește diversitatea lingvistică a bătrânului continent. Este evident faptul că, în atare situație, stă problema ca limba română în Republica Moldova să se mențină la ea acasă. În ce mod? Răspuns la această întrebare vom spicui din studiile vestitului savant Anatol Ciobanu: „ Să se respecte cerința privind „ cunoașterea limbii române” la angajarea funcționarilor, la numirea persoanelor în funcții de stat, la acordarea cetățeniei, la alegerea deputaților, la numirea conducătorilor de instituții, întreprinderi, organizații etc.” [3, p. 218].

E inutil să detaliem în cazul dat importanța cunoașterii limbii poporului cu un trecut istoric atât de glorios. În sprijinul acestei idei vin și apelurile lui Mihail Kogălniceanu să ne ținem de limbă, de istoria noastră, cum se ține un om, în primejdia de a se îneca de prăjina ce se aruncă spre scăpare.

Dacă privim mai adânc, „ … în ultimele decenii, procesul de globalizare a unei limbi a declanșat un „mecanism de apărare” în culturile locale, care își reafirmă identitatea culturală și lingvistică” [4, p. 39]. Se poate trage concluzia bazându-ne pe aceeași sursă că „ limba este cea mai directă expresie a culturii: este caracteristica noastră profund umană care îi conferă fiecăruia dintre noi un sens al identității” [ibidem].

Ne vom îndrepta atenția și spre un alt aspect al problemei abordate: la altoirea interesului și dragostei față de limba română în instituțiile din sfera învățământului. Or, datoria primordială a cadrelor didactice anume și constă în educarea celora ce ne vor urma cu conștiința apartenenței la acest neam, cu

sentimentul datoriei nobile față de plaiul natal, cu tendința de a cunoaște cât mai multe din trecutul nostru istoric, din tradițiile, datinile, obiceiurile noastre, cu dorința de a păstra intact farmecul limbii, cu sentimentul demnității și mândriei de neam cu tendința de a aprecia tezaurul intelectual al țării.

În sprijinul acestei idei vin cerințele, indicate în Codul educației al Republicii Moldova, care se rezumă la următoarele: „(1) Educația are ca finalitate principală formarea unui caracter integru și dezvoltarea unui sistem de competențe care include cunoștințe, abilități, atitudini și valori ce permit participarea activă a individului la viața socială și economică.

(2) Educația urmărește formarea următoarelor competențe-cheie: ”competențe de comunicare în limba română…” [5, p. 11].

Este inutil să detaliem aici importanța studierii limbii române, fiindcă după cum ne-am convins, de însușirea la nivel a acesteia, în mare parte, depinde evoluția intelectuală a generației în creștere, nivelul de asimilare a cunoștințelor la celelalte discipline, ce-s incluse în planul de studiu, însuși încadrarea de mai departe în viața socială.

Nimeni nu va contesta adevărul că, într-o măsură considerabilă, învățarea limbii are loc în situații simulate de viață. Acest fapt contribuie nu numai la dezvoltarea limbajului activ, dar, totodată, și la altoirea unui simț lingvistic. Anume în așa mod se vor intui semnificațiile funcționale și sociale ale limbii, se vor forma la discipoli competențele de a utiliza corespunzător stilurile funcționale ale limbii române. Preferăm să ne îndreptăm atenția și spre un alt aspect: finalitatea studierii limbii române nu se rezumă doar la memorarea unui anumit număr de reguli, ce nu vor fi aplicate în practica exprimării.

Privind în contextul prezentat ceva mai înainte, avantajele cunoașterii limbii române sunt evidente. Vom elucida doar câteva din ele ce le-am spicuit din Ghidul profesorului:

1) Integrarea cu succes în societate.
2) Posibilitatea utilizării limbii oficiale în activitatea profesională și deci sporirea șanselor de avansare în funcție.
3) Accesul la informația vehiculată în limba oficială, altfel spus, posibilitatea orientării în spațiul informațional la nivel național. Importanța informației pentru succesul în viața publică și în afaceri este bine cunoscută. Accesul rapid la o gamă largă de informații în diferite domenii permite luarea unei decizii optime în munca managerială.
4) Posibilitatea comunicării orale directe cu vorbitorii acestei limbi, ceea ce are drept efect eliminarea frustrării și a disconfortului.

Cunoașterea limbii oficiale este un factor important al integrării sociale, și, totodată, asigură fiecărui individ în parte oportunitatea de a depăși barierele lingvistice și sociale” [6, p. 15].

În Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014 -2020 este indicat faptul că „Educaţia reprezintă o prioritate naţională în Republica Moldova.

Educația constituie factorul de bază în crearea şi transmiterea de noi cunoștințe și valori culturale general-umane, în dezvoltarea capitalului uman, în formarea conştiinţei şi identităţii naţionale” [7, p.1].

În ordinea de idei de mai sus am considerat necesar să subliniem că, nu întâmplător sărbătoarea „Limba noastră cea română” are în Republica Moldova o semnificaţie aparte. Doar anume prin intermediul limbii materne noi ne putem exprima cel mai clar şi mai profund toate gândurile şi sentimentele, prin intermediul limbii noastre ne susţinem reciproc, ne bucurăm, ne amărâm, mai pe scurt fie spus ne trăim viaţa ce ne e dată pe pământ.

Sunt potrivite în acest context opiniile lui Nichita Stănescu care se rezumă la următoarele: a vorbi despre limba în care gândeşti, este o sărbătoare.

De aici putem desprinde ideea că limba, transmisă nouă cu pietate din generaţie în generaţie, este însuşi glasul suferinţei neamului, glasul istoriei noastre. Mai mult ca atât : limba este mărturia existenţei noastre ca neam. Să ne amintim, în acest context, de versurile lui Alexei Mateevici :

Limba noastră-i foc ce arde
Într-un neam, ce fără veste
S-a trezit din somn de moarte
Ca viteazul din poveste…
Limba noastră-i vechi izvoade,
Povestiri din alte vremuri;
Şi citindu-le-nşirate,
Te-nfiori adânc şi tremuri.

(Limba noastră)

Or, anume poeţii şi prozatorii au ridicat limba strămoşilor noştri la un rang nobil. Mihai Eminescu o defineşte ca pe un fagure de miere, adică perfectă. Marele nostru geniu i-a asigurat limbii romanitatea profundă, rezolvând tranşant identitatea lingvistică şi istorică: «Suntem români şi punctum». Nu noi suntem stăpânii limbii, afirma Eminescu, ci limba e stăpâna noastră.

Orice popor poate supravieţui doar dacă îşi păstrează limba. Impotranţa acestei idei este evocată de Andrei Mureşanu:

N-ajunse despotismul cu-ntreaga lui orbie,
Al căru-i jug din seculi ca vitele-l purtăm;
Acum se-ncearcă cruzii, în oarba lui trufie
Să ne răpească limba, dar morţi numai o dăm…

(Deşteaptă-te, române!)

Limba, după cum ne convingem, ocupă un loc de vază în creaţiile scriitorilor noştri de ieri şi de azi. Exemplele ar putea continua. Aşadar, Grigore Vieru a cântat ca nimeni altul limba română. Viaţa sa a fost continuă luptă pentru cultivarea limbii române, merite care i-au adus alegerea ca membru al Academiei Române. De altfel, el nu numai a cântat-o, dar a şi demonstrat frumuseţea ei incontestabilă, profunzimea, melodicitatea.Marele martir al neamului nostru se destăinuia că

întotdeauna l-a mirat cum poţi să rămâi un prost în mijlocul unei Limbi atât de frumoase şi înţelepte cum este Limba Română?!. Consider necesar să remarc că definiţia Limba Română domnia sa a scris-o cu majuscule şi prin aceasta subliniindu-i marea ei valoare.

Rezervând un spaţiu aparte problemei omagierii limbii române în creaţiile noastre literare, voi mai adăuga următoarele: limba a devenit subiectul multor ode- «Odă limbii româna» a lui V. Eftimiu, «Lauda limbii române» a lui Petre Ghelmez, «Grai valah» a lui Vasile Voiculescu etc. Un alt poet remarcabil- Ion Vatamanu- se evidenţiază prin faptul că are profunda conştiinţă a adevărului incontestabil - limba înseamnă, de fapt, poporul. Dacă dispare limba, dispare şi poporul care a vorbit-o:

Fără grai degeaba scrieți
În anchete națiuni.
Fără grai pustiu e totul,
Ziua se preschimbă-n noapte,
Pruncii sug la pieptul mamei
Un venin în loc de lapte.

(Celor ce pun graiul la vot)

Ani în şir am fost martoră prin ce dezastru trec generaţii întregi de români basarabeni.Tot mai insistent era simţită influenţa limbii ruse asupra limbii vorbite de băştinaşii basarabeni. Instituţiile, organizaţiile obşteşti erau dirijate doar în limba rusă.

Anume revenirea la alfabetul latin a permis detaşarea de fonetica străină a limbii noastre. Exigeţii în materie atrag atenţia că: în comparaţie cu alfabetul chirilic, alfabetul românesc dispune de toate posibilităţile de transcriere a graiului românesc. Fiecare limbă, afirmă savantul Ion Dumeniuc, are alfabetul său specific. Doar alfabetul latin a putut scoate din anonimat şi pune în valoare în rangul limbilor romanice graiul basarabenilor.

În concluzie, aş dori să-mi exprim încrederea că trecerea anilor doar va favoriza păstrarea limbii noastre intacte. Atrag atenţia asupra acestui fapt nu întâmplător: în aceste vremuri de circulaţie liberă, când graniţe de tot felul se deschid larg în calea comunicării, care-i va fi viitorul? Pentru a fi el frumos, la etapa actuală e strict necesar de a le cultiva copiilor încă din faşă dragostea de neam, de limba maternă, continuând această misiune nobilă la grădiniţă, şcoală, în instituţiile superioare de învăţământ. Doar în acest caz urmaşii, cu certitudine vor afirma, după cum afirmă şi poetul D. Matcovschi:

Este a noastră limba noastră
şi noi suntem cu ea popor,
cum stelele
din cer
sunt stele
cu veşnica lumină-a lor.

(Cu limba noastră)

Sunt versuri care ne conving, a câta oară în adevărul incontestabil că, vorba poetului Alexei Mateevici, „Limba noastră-i o comoară”.

Bibliografie:

1. Țurlan V. Lingvistică generală. Galați: Facultatea de învățământ pedagogic, 1981.
2. Cujbă C. Perspectiva terminologică asupra globalizării prin informatizare. În: „ Spațiul lingvistic și literar-românesc din perspectiva integrării europene”. Iași: Alfa, 2004.
3. Ciobanu A. „O problemă controversată în Republica Moldova: Limba de stat și limba oficială. În: „ Spațiul lingvistic și literar-românesc din perspectiva integrării europene. Iași: Alfa, 2004.
4. Multilingvismul în spațiul european. București: Editura: Fundației România de mâine, 2010.
5. Codul educației al Republicii Moldova nr. 152 din 17.07.2014.
6. Constantinovici E. (coordonator) Predarea și învățarea limbii prin comunicare. Ghidul profesorului. Chișinău: Cartier, 2003.
7. În: STRATEGIA de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educaţia-2020” Aprobată prin Hotărîrea Guvernului nr.944 din 14 noiembrie 2014.

COMUNICAREA DIDACTICĂ - CONDIȚIE DE ASIGURARE A CALITĂȚII PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT

LA COOMUNICATION DIDACTIQUE – UNE CONDITION DE L'ASSURANCE DE LA QUALITÉ DU PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT

Snejana COJOCARI-LUCHIAN, dr., conf. univ.,
Catedra de Pedagogie și Psihologie
Universitatea de Stat „B.P.Hasdeu” din Cahul

Rezumat: *Conceptul de comunicare didactică definit din perspectiva paradigmei sistemice, psihologice, sociologice, manageriale, axiologice a comunicării, relevă acesteia sensuri diferite: mijloc, formă, mecanism, principiu al relaţiilor interpersonale, instrument.*

Este prezentată o nouă viziune asupra comunicării didactice - transmiterea nu doar a conţinuturilor informaţionale, ci şi a conţinuturilor afectiv-atitudinale; prezentate condițiile unei comunicări didactice eficiente din perspectiva valorificării instruirii interactive, funcțiilor comunicării, tipurilor de relații stabilite în procesul de comunicare și formelor de comunicare, a competenței de comunicare didactică și a valorilor competenței de comunicare didactică.

Cuvinte-cheie: *comunicare didactică, comunicare didactică eficientă, comunicare pedagogică, calitatea comunicării, comunicare didactică afectivă, condiții de asigurare a calității, instruire interactiv.*

Résumé: *Le concept de communication didactique est défini en termes du paradigme systémique, psychologique, sociologique, gestion, axiologique de la communication et il révèle des significations différentes: moyen, forme, mécanisme, principe de relations interpersonnelles, outil. Il est présenté une nouvelle vision de la communication didactique - l'envoi, pas seulement des contenus informationnels, mais aussi des contenus affectif et d'attitude; ils sont présenté les conditions d'une communication didactique efficace du point de vue de la valorisation d'un enseignement interactif, des fonctions de la communication, des types de relations établies dans le processus de communication et des formes de communication, de la compétence de communication didactique et des valeurs de la compétence de communication didactique.*

Mots-clés: *communication didactique, communication didactique efficace, communication pédagogique, la qualité de la communication, communication didactique affective, conditions de l'assurance de la qualité, enseignement interactif.*

Pornind de la ideea lansată de Bernard Miège, potrivit căreia „în context

social nu poţi să nu comunici”, constatăm că reforma sistemului de învățământ din perspectivă europeană reprezintă un proces continuu ce ne orientează spre asigurarea calității procesului de învățământ din perspectiva comunicării didactice afective.

Problemele comunicării au fost studiate încă în Grecia Antică, fapt semnalat de Bernard Miège în lucrarea *Gândirea comunicațională* [1]. Comunicarea ca termen ştiinţific provine de la conceptele latine *communicatio*, *communis*, semnificând *încercarea de a stabili o comunitate cu cineva, de a pune în comun idei şi atitudini, de a le asocia, raporta sau de a stabili legături între ele*.

Termenul de comunicare de-a lungul timpului a cunoscut diferite înțelesuri:
- *a împărţi mai multora* (secolul XIV); - *a transmite* (secolul XVI); - în secolul XIX conceptul de comunicare devine esențial datorită apariţiei şi dezvoltării unor tehnici moderne de comunicaţii;
- în secolul XX semnificaţia conceptului este marcată de influenţa noilor medii de comunicare - radioul, cinematograful, televiziunea, termenului de comunicare fiind atribut sensul de „comunicare-difuzare”. Apare şi o nouă semnificaţie - „de a stabili relaţii prin anumite strategii” - care îşi păstrează vitalitatea până la ora actuală [2, p. 19].

Dicţionarul de termeni pedagogici prezintă definiţia comunicării pedagogice ca „un principiu axiomatic al educaţiei ce presupune un mesaj educaţional, elaborat de subiect (profesor), capabil să provoace reacţia formativă a obiectului educaţiei (preşcolarului, elevului, studentului etc.), evaluabilă în termeni de conexiune inversă externă şi internă” [3, p. 47]. Comunicarea didactică este un principiu axiomatic al activităţii de educaţie şi o formă a comunicării umane, utilizată pentru vehicularea conţinuturilor specifice predării-învăţării-evaluării, care presupune raportul bilateral dintre profesor şi educat prin intermediul mesajului educaţional elaborat de profesor şi codificat divers, capabil să provoace reacţia formativă (de schimbare pozitivă) la educaţi, ce poate fi măsurată prin gradul retroacţiunii (conexiune inversă) în comunicare [4].

Constantin Cucoş defineşte comunicarea didactică drept „un transfer complex, multifazial a informaţiei între două entităţi (indivizi sau grupuri) ce-şi asumă simultan şi succesiv rolurile de emiţători şi receptori semnificând conţinuturi dezirabile în contextul procesului instructiv-educativ” [5, p. 177].

Luminiţa Iacob propune o altă definiţie a comunicării didactice „o comunicare instrumentală, direct implicată în susţinerea unui proces sistematic de învăţare” [6, p. 234].

În această perspectivă, Olga Ciobanu interpretează comunicarea didactică ca formă particulară a comunicării umane, indispensabilă în vehicularea unor conţinuturi determinate, specifice unui act de învăţare sistematică şi asistată [7, p.17].

Din definițiile prezentate stabilim elementele structurale ale comunicării didactice afective eficiente:

▪ *cel puţin doi parteneri*, între care se stabileşte o relaţie: a) emiţătorul, care este un individ, un grup, posedă informaţie bine structurată, are o stare de spirit deosebită (motivaţie), are un scop bine precizat, declanşează actul comunicării, iniţiind şi formulând mesajul în forma unui discurs coerent, accesibil;
▪ *receptorul*, căruia îi este adresat mesajul sau care intră în posesia mesajului în mod conştient;
▪ *mesajul* - informaţie structurată după anumite reguli, care se transmite apelând la limbajul verbal, nonverbal, paraverbal;
▪ *canalul de comunicare* - mijloc prin care se transmite mesajul. Există canale formale/ prestabilite şi canale nonformale;
▪ *factori perturbatori*, care apar, de regulă, în procesul de comunicare (de transmitere a informației/mesajului de la emițător la receptor), numite în literatură şi bariere de comunicare (blocaje) de diversă natură [ibidem, p. 25-26].;
▪ *contextul comunicării* - mediul în care se comunică;
▪ *feedbackul* - componentă foarte importantă, pentru că determină măsura în care mesajul a fost înţeles, crezut şi acceptat.

Deducem astfel din sursele prezentate că *comunicarea este un mijloc*, *formă*, *mecanism*, *principiu al relaţiilor interpersonale*, ce permite transmiterea unor informaţii, specifice în cazul comunicării pedagogice, prin care influenţăm educaţii pentru a produce anumite schimbări în conduita acestora - schimbări ce ar putea fi măsurate cu uşurinţă.

Comunicarea didactică eficientă prevede transmiterea nu doar a conţinuturilor informaţionale, ci şi a conţinuturilor afectiv-atitudinale, deoarece transmiterea elementelor cognitive asigură schimbul informaţional orientat spre integrarea *cunoştinţelor*, iar codificarea mesajelor afective favorizează schimbul interpersonal, exprimat în circulaţia trăirilor afectiv-emoţionale şi a atitudinilor; *instruirea interactivă* care vizează îmbunătăţirea raporturilor de comunicare interpersonală între profesor-elevi (*prin deschidere, implicare emoţională optimă şi ca efect retroacţiune optimă*), posibile doar prin exprimarea în comportamentul profesional a unor competenţe afective - considerate la ora actuală competenţe profesionale al cadrelor didactice ce asigură succesul comunicării şi integrării sociale [8] pentru a dezvolta conceptul comunicare pedagogică în perspectiva renovării acestuia prin *valorile culturii emoţionale* care creează premise, de fapt, pentru valorificarea maximă a *metodelor interactive* se bazează pe respectarea unor principii ale reflecţiei personale, specifice metacogniției [9]. Deoarece comunicarea didactică afectivă/eficientă depinde în mare măsură de competenţa de comunicare didactică care este direct implicată în susţinerea procesului educaţional şi vizează măiestria cadrului didactic de a elabora mesaje educaţionale în funcţie de particularităţile câmpului psihosocial, provocând reacţii formative subiecţilor, condiţia esenţială fiind compatibilizarea educaţională [10, p. 75].

Studiul competenţei de comunicare didactică a înregistrat în literatura

pedagogică utilizarea sintagmelor *competenţă comunicativă, competenţă de comunicare, competenţe comunicaţionale.*

Competenţa de comunicare didactică, în opinia lui Ioan Cerghit, include:
- abilitatea de a folosi cunoştinţele de limbă în scopul de a afirma ceva, a explica, a clarifica, a întreba, a analiza, a interpreta, a cere etc.;
- abilitatea de a construi structuri gramaticale corecte şi de a le utiliza în comunicarea didactică, adică de a le da valoare funcţională, de a le atribui sensuri şi semnificaţii;
- abilitatea de a integra în contextul comunicării factori cognitivi, afectivi, volitivi;
- a avea cunoştinţe despre derularea, construcţia şi funcţionarea logică a comunicării orale şi scrise de tip argumentativ;
- a avea cunoştinţe despre rolul gesticii, mimicii, al tăcerii, oportunitatea zâmbetului etc. (al comportamentului nonverbal);
- priceperea de a expune oral şi de a asculta, înţelegerea întrebărilor şi oportunităţilor: când? unde? cu cine? despre ce? în ce mod? [11, p. 172].

După cum afirmă Larisa Sadovei, competenţa de comunicare didactică *este un ansamblu de comportamente comunicative de elaborare/transmitere/evaluare a discursului didactic şi de asigurare a unor reţele comunicaţionale productive în context educaţional.* Prin urmare, reţelele de comunicare pedagogică pot deveni realitate în condiţiile utilizării cu succes a metodelor interactive de învăţământ.

Astfel, formarea competenţei de comunicare didactică a devenit un obiectiv al studiilor teoretice şi praxiologice din Republica Moldova. Competenţa de comunicare didactică se exprimă în capacitatea de a elabora/ţine discursul didactic (*argumentare logică, explicaţie eficientă, descriere consecutivă, definire accesibilă, expresii verbale schematizate, comunicare convergentă, valorificare a limbajului para- şi nonverbal, armonizare a mesajului verbal, para- şi nonverbal, transpunere didactică a conţinuturilor*) şi capacitatea de a dezvolta/întreţine relaţii comunicative cu înalt nivel de feedback (*ascultarea activă, asigurarea interacţiunii, valorificarea limbajului nonverbal, transmiterea conţinuturilor afectiv-atitudinale, autoreglarea emoţională, provocarea/menţinerea/amplificarea continuă a interesului, prevenirea/ soluţionarea conflictelor pedagogice*) [10, p. 18].

Valori ale competenţei de comunicare didactică:

Dimensiunea discursivă	*Dimensiunea relațională*
discurs coerent şi inteligibil	stil cooperant
normativitate lingvistică	persuadare afectivă
limbaj pedagogic	distributivitate a atenţiei
strategii discursive	flexibilitate comportamentală
persuadare raţională	conversaţie empatică
fidelitate şi pertinenţă ştiinţifică	echilibru emoţional
personalizare	expresivitate afectivă
convergenţa limbajelor	retroacţiune pozitivă [ibidem].

În viziunea Larisei Sadovei, valorile competenţei de comunicare didactică se

manifestă la nivel discursiv: *normativitate lingvistică, discurs coerent şi inteligibil, limbaj pedagogic, strategii discursive, persuadare raţională, fidelitate şi pertinenţă ştiinţifică, personalizare, con vergenţa limbajelor* şi la nivel relaţional: *stil cooperant, persuadare afectivă, distributivitate a atenţiei, flexibilitate comportamentală, conversaţie empatică, echilibru emoţional, expresivitate afectivă, retroacţiune pozitivă.*

În acelaşi timp, suntem conştienţi de faptul că definiţiile comunicării didactice propuse în literatura de domeniu nu epuizează esenţa comunicării pedagogice, care este un termen mai larg ca semnificaţie decât comunicarea didactică, orientându-se spre contextul educaţional în întregime.

Maniera de a asculta şi de a comunica este reprezentată de Adrian Nuţă prin anumite stiluri de comunicare: *stilul activ în exces*, numit *stil agresiv sau dominator* şi caracterizat prin control, satisfacţia de a conduce şi a se impune [12, p. 103]; *stilul pasiv în exces*, propriu persoanei ce trăieşte puternic autodevalorizarea, ancorat în autodezaprobare şi teama de a fi respins, criticat sau umilit: reacţia standard a dominatului la conflict este abandonul. În plan nonverbal, o persoană foarte pasivă poate fi recunoscută prin vocea blândă, slabă sau aproape stinsă, nimic altceva decât o nouă încercare de a se autoeclipsa. Următoarele mecanisme psihologice explică pasivitatea excesivă în relaţiile interpersonale: pulsiunea agresivă şi stima de sine redusă [ibidem, p. 107]. *Stilul asertiv* presupune un echilibru foarte fin între a fi activ şi a fi pasiv [ibidem, p. 108-114]. Stilurile descrise de acest autor implică oricum onestitatea în comunicare, care creează intimitate în legătură cu ceea ce este adevărat pentru oameni, deoarece onestitatea stimulează onestitatea, aceasta având caracter de profilactică, previne tot soiul de neînţelegeri, erori de interpretare sau false percepţii [ibidem, p. 122-125].

În general, pentru ca o comunicare să fie eficientă, trebuie să îndeplinească condiţii:

- consistenţa de conţinut a mesajelor: aceasta este conferită de cantitatea de informaţie principală cuprinsă în mesaj şi semnificativă pentru interlocutori;
- expresivitatea comunicării este social elaborată;
- inteligibilitatea celor comunicate: acest aspect depinde atât de organizarea informaţiilor, cât şi de nivelul de acces la ele al interlocutorilor, de compatibilitatea - în plan comunicaţional a partenerilor [13].

Teoria comunicării sociale, descrisă de Bernard Rime în studiul *Comunicarea socială a emoţiilor*, prezintă judecăţi teoretice privind valoarea cognitivă şi relaţională a experienţelor emoţionale rezultate din comunicarea intra- şi interpersonală [14, p. 16-18], atenţionând asupra nevoii de orientare a personalităţii spre reflecţii asupra conduitei sale comunicative, care au pondere axiomatică pentru construcţia reţelelor de comunicare pedagogică.

Conform Lilianei Ezechil analiza experienţelor de comunicare pedagogică impune constatările:

(a). competenţa de comunicare didactică a profesorilor este slab dezvoltată;
(b). demersurile discursive în comunicarea pedagogică, cu regret, comportă caracter nestructurat;
(c). motivaţia cadrelor didactice pentru dezvoltarea competenţelor de comunicare este insuficient orientată spre valorificarea eficientă a resurselor mediului educaţional [15, p. 15].

Din aceste raţiuni pentru demersul ştiinţific apariţia şi dezvoltarea diferitelor puncte de vedere asupra problemei vizate, complicată şi contradictorie, se concretizează în literatura de specialitate în aşa-nu mitele „orientări paradigmatice”, care explică fenomenele comunicării, în general, oferind totodată un sprijin metodologic pentru optimizarea comunicării prin explorarea metodologiei interactive.

În acest context investigaţional, rezonabil este să debutăm prin abordarea comunicării didactice prin analiza:
- paradigmei *comunicării semiotice* care, conform lui Jergen Habermas, este o formulă a înţelegerii prin intermediul unor acte de vorbire ce ridică mereu pretenţii de validitate: *pretenţia cognitivă* şi cea *lingvistică*, celelalte se referă la autoprezentarea *vorbitorului şi la norma interacţiunii sale cu ascultătorul*. În funcţie de pretenţiile de validitate, teoreticianul distinge *două forme ale comunicării*: (a) *acţiunea comunicativă* (interacţiunea), pe de o parte, (b) *discursul*, pe de altă parte. În discursuri căutăm să stabilim un acord de comunicare [16, p. 11].

Astfel, sensul și semnificaţia discursului didactic depind de înţelegerea întregului şi a părţilor acestuia [17, p. 42], adică de calitatea mesajului emis și recepționat, de canalului de transmitere a mesajului către emițător. În acest sens, a comunica înseamnă a convinge şi a obţine adeziunea auditoriului, a dezvolta gândirea, a conştientiza reacţiile, atitudinile şi modificările de comportament ale receptorilor.

Aceasta va deveni posibil în condiţiile în care vom conştientiza faptul că, prin esenţa sa, comunicarea ca fapt social îndeplineşte *funcţii adresative*, prin care omul comunică nu doar cu semenii, ci şi cu sine însuşi. Altfel spus, comunicarea interpersonală începe intrapersonal. Funcţia adresativă a comunicării demonstrează că „relaţia de comunicare se manifestă iniţial aproape instinctual ca să evolueze către trebuinţa de relaţionare şi integrare în grup”. În această ordine de idei, Anca Dragu şi Sorin Cristea afirmă că, de fapt, comunicarea didactică este de tip social, profesorul transmiţând receptorului mesajul sub formă de informaţie, aceasta prezentându-se ca un ansamblu de date şi indicatori ce modifică starea internă a receptorilor, provocând un răspuns în funcţie de particularităţile individuale ale emiţătorului. Informaţia didactică capătă semnificaţie prin aportul de cunoştinţe, dar şi prin sistemele de autoreglaj şi de autoorganizare [18, p. 69].
- paradigmei *psihologice*, actul comunicării depinde de evoluția personalităţii, a vieţii şi a activităţii persoanei;

- paradigmei *sociolingvistice*, abordează problematica limbajului achiziţionat în context social şi mijloceşte procesul integrării individului în societate. Limbajul este tributar contextului cultural şi/sau subcultural în care a fost asimilat (*apartenenţa individului*). Astfel, caracteristicile limbajului pedagogic al emiţătorului (profesorului) capătă valoare prioritară în contextul abordării culturii profesionale a cadrelor didactice, reflectată accentuat în calitatea comunicării pedagogice;
- *paradigmei manageriale* abordează comunicarea nu doar din perspectiva transmiterii mesajelor, ci şi din perspectiva schimbării mentalităţii, exprimată în atitudinile şi comportamentul managerului profesor orientat pe direcţia monitorizării interacţiunii comunicative. Asigurarea unui management al comunicării didactice eficiente vizează pregătirea şi utilizarea raţională de către profesor a unor elemente specifice comunicării:
(a) mesajul transmis sau receptat prin intermediul informaţiei;
(b) conţinutul şi semnificaţia mesajului;
(c) încărcătura informaţională şi psihosocială, claritatea şi dozarea mesajului;
(d) modalităţile de realizare a schimbului de mesaje (interacţiunea);
(e) codul utilizat pentru emisie-recepţie-înţelegere;
(f) canalele şi instrumentarul utilizat;
(g) abaterile ce apar şi modul cum pot fi prevenite [19, p. 97].
- *paradigmei axiologice a comunicării*, abordează problematica argumentării şi prezentării discursului prin prisma valorilor şi intereselor participanţilor. În sens axiologic, a educa înseamnă a forma *pentru a prefera, pentru a alege, pentru a lua atitudine* ori de câte ori se constată o corespondenţă între conştiinţa care evaluează şi ceea ce evaluăm (*proprietăţi ale unor obiecte, acţiuni, relaţii umane, creaţii sau rezultate ale activităţii umane, situaţii de viaţă etc.*). Din aceasta perspectivă, în analiza acţiunii educative sunt utilizate distincţiile: *proces de cunoaştere a valorilor* (pe care astăzi le avem în vedere în ariile curriculare ale învăţământului) şi *proces de explorare a valorilor* (*la nivelul structurilor psihice ale obiectului educaţiei*) prin transmiterea conţinuturilor educaţionale.

Studiile consacrate comunicării citează frecvent o cercetare a lui Albert Mehrabian: din totalul mesajelor emise de o persoană, 7% sunt verbale (semnale verbale, cuvintele), 38% sunt paraverbale (semnale transmise de voce) şi 55% sunt nonverbale (semnale transmise de corp).

Prin urmare, ponderea comunicării verbale este de 45%, restul (55%) revenind comunicării nonverbale. Cuvintele nu înseamnă totul, ci doar 7% din impactul mesajului. Ele transmit informaţii ale căror înţeles este nuanţat, amplificat, diminuat sau constrâns de celelalte două limbaje, paraverbalul şi nonverbalul. Prin comunicare sunt transmise la *nivel inconştient dispoziţii, trăiri emoţionale, sentimente, atitudini, nevoi şi dorinţe secrete*. Acest nivel acoperă 90% din comunicare [12, p. 21].

Maia Cojocaru-Borozan în studiul *Teoria culturii emoţionale* [8] prezintă conceptul de comunicare didactică bazată pe cultură emoţională, pe care o defineşte ca pe o comunicare specifică procesului educaţional cu scopul de a dezvolta în cadrul obiectivelor didactice potenţialul emoţional al agenţilor educaţiei (al profesorilor şi elevilor), exprimat în valori emoţionale concretizate într-un stil de comunicare charismatic (fascinant şi atractiv).

Simpla reflecţie asupra comunicării didactice bazate pe cultura emoţională poate aduce clarificări esenţiale în modul de a acţiona eficace în relaţiile interpersonale din contextul şcolar, pentru a transmite explicit şi implicit nu doar conţinuturi ştiinţifice, ci şi conţinuturi afectiv-atitudinale (emoţii, sentimente, dispoziţie generală pozitivă). Această nouă viziune asupra comunicării didactice, necesită o analiză a procesului de comunicare pentru a surprinde şi explica competent cele mai subtile cauze ale fenomenelor de disconfort emoţional în viaţa şcolară, care subminează de cele mai multe ori calitatea predării-învăţării-evaluării [ibidem], deoarece în comunicare pauzele pot fi la fel de sugestive ca şi cuvintele sau modulaţiile vocii, acestea subliniind informaţii mai dense/ puternice decât cuvintele. Un plus de valoare afectivă îl adaugă principalele componente ale limbajului paraverbal: *tonul, accentul, volumul, direcţia, ritmul, pauzele* [12, p. 26]. Autorul surprinde regularităţi de exprimare în comunicare, descriind cu aproximaţie o realitate a comunicării nonverbale prin anumite categorii de semnale nonverbale: (a) *postura*: se referă la felul cum stă un om la un moment dat şi la mişcările prin care îşi schimbă poziţia corpului; (b) *mimica*: se referă la toate fenomenele pe care le putem observa pe faţa unui om în timpul comunicării; *gestica*: se referă la „limbajul mâinilor”, în termeni de distanţa dintre mână şi corp etc.; (d) *zona* şi *distanţa*: se referă la modul de comportare a oamenilor în raport cu spaţiul care îi înconjoară. [20, p. 28-.30].

<u>În concluzie</u>:

▪ analiza definiţiilor şi paradigmelor comunicării conduce la ideea despre conexiunile şi corespondenţele dintre acestea, care permit anumite precizări în determinarea mecanismelor comunicării pedagogice, avându-se în vedere rolul deosebit de important al acestora în crearea relaţiilor eficiente dintre actorii câmpului educaţional.

▪ comunicarea pedagogică scoate în evidenţă anumite comportamente ale elevilor, aceştia exprimând: susţinere (drept construire), propunere (ca atac la opinia altora), dezacord (ca apel la alte surse), sugestie (ca excludere), rezumare (ca dezvoltare a informaţiei), deschidere (drept cooperare), blocare (ca absenţă). Ele sunt întotdeauna determinate de contextul situaţional şi de starea de spirit a interlocutorilor.

▪ nivelul dezvoltării competenţei de comunicare didactică reflectat în comunicarea pedagogică indică gradul de formare a altor competenţe profesionale a cadrelor didactice, creând premise pentru orientarea demersului educaţional spre

utilizarea complexă a metodelor interactive de învăţământ în vederea asigurării calităţii educaţiei.

Bibliografie:

1. Miege B. Gândirea comunicaţională. Bucureşti: Cartea Românească, 1998.
2. Mircea C. Inter-comunicarea. Bucureşti: Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, 1979.
3. Cristea S. Fundamentele ştiinţelor educaţiei. Teoria generală a educaţiei. Chişinău: Litera, 2010.
4. Cristea S. Perfecţionarea cadrelor didactice. În: Didactica Pro. 2005, nr. 2 (23), p. 15-25.
5. Cucoş C. Pedagogie. Iaşi: Polirom, 2002.
6. Iacob L. Comunicarea în context educativ şi didactic. În: Didactica Pro, 2004, nr. 2 (24), p. 32-38.
7. Ciobanu O. Comunicare didactică. Bucureşti: Centrul Editorial Poligrafic ASE, 2003.
8. Cojocaru-Borozan M. Teoria culturii emoţionale. Chişinău: Tipografia UPS “Ion Creangă”, 2010.
9. Jianu E. Orientări paradigmatice în evoluţia conceptului de comunicare pedagogică optimă prin metode interactive. În: Revista de Ştiinţe socio-umane a UPS „I. Creangă” din Chişinău, 2013, p. 19-28.
10. Sadovei L. Competenţa de comunicare didactică. Chişinău: UPS „Ion Creangă”, 2008.
11. Sadovei L. Criterii şi indicatori de autoevaluare a culturii comunicării studenţilor pedagogi. În: Probleme ale ştiinţelor socioumane şi modernizării învăţământului. Chişinău: U.P.S. „I. Creangă”, vol.1, 2012, p. 176-182.
12. Nuţă A. Abilităţi de comunicare. Bucureşti: SPER, 2004.
13. Negură I. Condiţiile eficienţei învăţării în grup. În: Şleahniţchi M. (coord.) Câmpul social. Chişinău: Ştiinţa, 1996.
14. Rime B. Comunicarea socială a emoţiilor. Bucureşti: Trei, 2007.
15. Ezechil L. Comunicarea educaţională în context şcolar. Bucureşti: EDP, 2002.
16. Iacob L. Comunicare didactică. În: Psihopedagogie pentru examenele de definitivare în învăţământ. Iaşi: EDP, 1995.
17. Şoitu L. Comunicare şi acţiune. Iaşi: Editura Institutului European, 1997.
18. Dragu A., Cristea S. Psihologie educaţională. Bucureşti: Presă 2005.
19. Joiţa E. (coord.) A deveni profesor constructivist. Demersuri constructive pentru o profesionalizare pedagogică iniţială. Bucureşti: EDP, 2008.
20. Sadovei L., Cojocaru M., Papuc L. Teoria instruirii. Didactica generală. Suport de curs. Chişinău: UPSC, 2009.

PARTICULARITĂŢI PSIHO-SOCIALE ALE AGRESIVITĂŢII COPIILOR CU AUTISM

PSYCHO-SOCIAL PECULIARITIES OF AGGRESSIVENESS OF CHILDREN WITH AUTISM

Silvia VRABIE, lector univ.,
Catedra de Pedagogie şi Psihologie
Universitatea de Stat „ Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul

Rezumat: *Autismul este o tulburare complexă caracterizată printr-o dezvoltare şi un comportament atipic. Iar printre trăsăturile caracteristice ale copiilor cu autism se regăseşte şi autoagresivitatea sau comportamentul agresiv al acestor copiii. În acest articol ne vom referi la particularităţile psihosociale ale manifestării agresivităţii copiilor cu autism şi vom propune câteva recomandări adresate părinţilor şi cadrelor didactice pentru diminuarea sau înlăturarea acestor comportamente ale acestei categorii de copii.*

Marea rezistenţă la schimbare şi la noutate, inflexibilitatea duc la dezvoltarea unui comportament rigid al copiilor autişti, care cuprinde multe acţiuni non-funcţionale, care intrate în rutina zilnică a copiilor, sunt urmate strict, pas cu pas, primind nuanţa unor adevărate ritualuri, de aceea este foarte important ca acestea să fie controlate şi diminuate.

Cuvinte cheie: *autism, comportament agresiv, autoagresivitate, automutilare.*

Summary: *Autism is a complex disorder characterized by atypical development and behavior. And among the characteristics of children with autism can be found SELF HARM or aggressive behavior of these children. In this article we will refer to the specific psychosocial manifestation of bullying and autistic children and will propose several recommendations to parents and teachers to reduce or eliminate these behaviors of this group of children.*

Great resistance to change and novelty, inflexibility fosters a rigid behavior of autistic children who consists of more non-functional action, which entered into the daily routine of children, are strictly followed, step by step, getting shade of true rituals of therefore it is very important that they be controlled and reduced.

Keywords*: autism, aggressive behavior, self-harm, self-mutilation.*

Autismul este o tulburare gravă a proceselor normale de dezvoltare care apar în primii doi ani de viaţă. Afectează limbajul, jocul cogniţia, dezvoltarea socială şi abilităţile de adaptare, provocând întârzieri din ce în ce mai mari faţă de copiii de aceiaşi vârstă.

Marea rezistenţă la schimbare şi la noutate, inflexibilitatea duc la dezvoltarea unui comportament rigid al copiilor autişti, care cuprinde multe acţiuni non-funcţionale, care intrate în rutina zilnică a copiilor, sunt urmate strict, pas cu pas, primind nuanţa unor adevărate ritualuri [1].

Tulburările acţionale şi comportamentale prezente în viaţa copilului autist sunt extrem de interesante atât prin amploarea, cât şi prin complexitatea lor. În producerea şi extinderea acestora sunt implicate toate dificultăţile caracteristice de la nivelul întregului psihism [2].

Agresivitatea, în sens larg, poate fi înţeleasă ca o dimensiune constitutivă a unei entităţi, „datorită căreia fiinţa vie poate obţine satisfacerea trebuinţelor sale vitale” [1].

Uneori, realizarea acestor trebuinţe se face în detrimentul altor entităţi sau în lipsa unor adaptări la condiţiile externe, aceasta putând acţiona chiar în propriul detriment.

Conceptul de agresivitate este utilizat în contexte diferite, fiind folosit pentru a descrie o atitudine sau un anume tip de personalitate, dar şi să caracterizeze anumite comportamente [3]. Agresivitatea este asociată, de mai mulţi specialişti din psihologie sau sociologie, cu intenţia de a produce acte violente ce au ca repercursiuni rănirea altor persoane ori unele distrugeri. Însă nu toate manifestările agresive sunt efectuate cu intenţia de a face rău, ci aşa după cum se poate constata, în multe situaţii agresivitatea are o exprimare impulsivă sau instinctuală ce nu se presupune în mod direct un control conştient.

Mihai Epuran şi colaboratorii, găsesc unele manifestări agresive încă de la vârsta de un an, când „copilul sparge jucăria, rupe sau smulge foile cărţilor, scoate ochii păpuşilor”. Această agresivitate va fi însă inferată mai curând după distrugerile rezultate, ori interesant ar fi fost de semnalat starea internă sau mecanismul prin care se produc asemenea manifestări. Cel mai probabil aceste manifestări agresive ar putea deţine un important rol explorator asupra mediului înconjurător, mai ales că acest gen de reacţie se poate observa şi la primele întâlniri dintre semeni. Copiii cu autism sunt tentaţi, încă de la primele întâlniri, de a stabili un contact fizic, ce se realizează în special prin intermediul unor jocuri de urmărire. În timpul jocului aceşti copii vor avea tendinţa de a manifesta un comportament agresiv, iar uneori se pot lovi, comportament ce se aseamănă unei lupte reale, însă aceste manifestări nu degenerează în violenţe, ci cel mai adesea se vor solda cu resentimente, plânsete şi ruperea contactului.

Rose Vincent menţionează că primele manifestări ale agresivităţii interpersonale în jurul vârstei de doi ani, când copilul vrea cu orice preţ jucăria altuia. **Rose Vincent** ca şi alţi cercetători, regăsesc germenii agresivităţii atât în unele tendinţe instinctive, dar mai ales în comportamentul instrumental desprins din situaţiile ce se creează în activitatea de joc, precum dorinţa de a obţine o jucărie ce se loveşte de refuzul celuilalt copil de a o ceda. Însă nici în

acest caz nu se poate vorbi în primă fază de o intenţie de rănire îndreptată împotriva celuilalt, ci mai curând ar fi vorba de manifestări cu caracter de opoziţie şi rivalitate [4].

Poate cel mai interesant aspect, cu implicaţii directe asupra manifestărilor de intenţie, este legat de judecăţile ce se desprind din aceste situaţii. Spre exemplu, copilul autist ce obţine jucăria printr-un act de agresiune, ar putea asocia agresivitatea cu obţinerea recompensei, iar acest fapt va duce la un comportament premeditat, orientat împotriva altor persoane.

Agresivitatea va fi percepută de către copilul cu autism ca fiind ceva fast sau dăunător, datorită faptului că se judecă fenomenul prin prisma efectelor acestui tip de manifestări opozite. Mai mult, conotaţia pozitivă sau negativă ar putea surveni şi din modul de înţelegere a raportului agresor - agresat, agresorul fiind cel care provoacă agresiunea în timp ce cel agresat este acela care suportă consecinţele agresiunii.

În realitate fiecare entitate tinde să-şi satisfacă propriile trebuinţe sau să-şi atingă propriile scopuri, iar uneori scopurile proprii vin în contradicţie cu cele ale altor fiinţe, ceea ce poate da naştere acestor conflicte. Se poate observa că atunci când urmărim realizarea propriilor interese, suntem în cele mai multe cazuri conştienţi de potenţialul conflictual al comportamentului nostru şi cu toate acestea vom fi tentaţi să acţionăm la limita gradului de acceptabilitate sau altfel spus dorim să obţinem maximum de profit din fiecare situaţie. Una dintre problemele care apar este că această limită de acceptabilitate nu este suficient de clar definită şi poate fi diferită de la un individ la altul.

Agresivitatea nu este o trăsătură simptomatologică definitorie patologiei autiste. Cu toate acestea, manifestările agresive şi autoagresive sunt cvasiconstant prezente în repertoriul comportamental al persoanelor autiste ridicând probleme serioase anturajului din care acestea fac parte. La fel ca toate celelalte trăsături comportamentale ale copiilor cu autism, forma şi intensitatea pe care o au manifestările agresive variază larg de la un copil la altul, purtând marca heterogenităţii, atât de caracteristică acestei afecţiuni.

Se întâmplă frecvent ca un copil autist să ţipe, zgârie, muşte, să lovească o altă persoană sau pe sine însuşi, să-şi smulgă părul să-şi rupă hainele, ale sale sau ale unui alt copil sau ale terapeuţilor, părinţilor. Autoagresivitatea copilului autist este un astfel de comportament pentru a se autostimula sau pentru a manipula adulţii din jur (exemplu: lovirea coapselor cu podul palmei, muşcarea mâinii etc.).

Copilul autist manifestă două comportamente bizare semnificative: *acţiunea de automutilare sau de autodistrugere* şi *acţiunea de autostimulare. Automutilarea* se produce prin acţiuni de mişcare a unor părţi ale corpului până la epuizare, prin autolovirea cu capul de perete sau de diferite obiecte etc. *Autostimularea* se manifestă pe mai multe căi: kinestezică (legănatul înainte şi înapoi, frecarea cu mâna a lobului urechii), tactilă (lovirea coapsei cu dosul palmei, zgârierea cu

unghia a căruciorului), auditivă (plesnitul din limbă, emiterea unui sunet neîncetat) şi vizuală (învârtirea unui obiect în faţa ochilor, privirea neîncetată a degetelor) [5].

Abilitatea de a controla eficient aceste porniri agresive, condiţionează participarea persoanelor autiste la viaţa comunităţii, iar frecvenţa şi severitatea manifestărilor agresive este cea care determină opţiunea pentru o terapie medicamentoasă în cazul acestor copiii. Din acest motiv observarea atentă însoţită de o bună înţelegere a cauzelor comportamentului agresiv al copilului autist este absolut necesară pentru o abordare terapeutică eficientă (terapie comportamentală sau medicamentoasă). Pe de altă parte însă, ea poate oferi informaţii utile pentru înţelegerea comportamentului agresiv în general, un alt topic de acută importanţă, în contextul creşterii permisivităţii pentru exprimarea agresivităţii în societatea contemporană [6].

Mecanismul etiopatogenic al comportamentul agresiv caracteristic diferitelor afecţiuni neuropsihiatrice a mai fost anterior folosit pentru a înţelege comportamentului agresiv uman, în general. Acest lucru este posibil pentru că agresivitatea, în calitate de componentă a comportamentului uman, este o variabilă de natură continuă, o întâlnim în populaţia clinic normală, cu grade variabile de intensitate iar, la extrema severităţii acestui continuum, o găsim în populaţia clinică care manifestă un comportament agresiv patologic.

În continuare ne propunem explorarea mecanismelor cauzale care determină apariţia comportamentului agresiv în general şi al copilului autist în particular. Vom încerca mai întâi o descriere a comportamentului agresiv, şi care sunt urmările pe plan cognitiv, respectiv comportamental, ale acestor perturbări.

Agresivitatea reprezintă o problemă serioasă în abordarea terapeutică a acestei patologii şi o piedică importantă în calea incluziunii şcolare şi sociale a copiilor autişti. Încercarea de a aborda agresivitatea copiilor cu autism ca pe un concept unitar, de a identifica cauze comune tuturor manifestărilor agresive şi soluţii terapeutice universal valabile, reprezintă un demers imposibil. Heterogenitatea extremă ce caracterizează această categorie diagnostică, influenţează invariabil orice abordarea a simptomatologiei autiste.

Rezultatul este că orice manifestare agresivă a copilului autist trebuie interpretată în contextul în care ea se manifestă, ţinând cont de gradul de dezvoltare a abilităţilor verbale şi de comunicare, de prezenţa sau absenţa anomaliilor senzoriale, etc. Pentru un copil cu autism, ţipetele însoţite de agresarea fizică a unei alte persoane pot înlocui exprimarea sentimentelor de neputinţă şi frustrare în faţa unei activităţi/sarcini mult prea dificile. Ele pot fi şi răspunsul la un stimul a cărui intensitate depăşeşte limita suportabilităţii pentru copilul autist în cauză. In egală măsură, manifestările agresive ale unui copil autist pot reprezenta însă şi o modalitate de a constrânge terapeutul sau părinţii să ofere o anumită recompensă sau un mod de exprimare a unei suferinţe organice.

Este unanim acceptat că tolerabilitatea copiilor autişti pentru stimulii cu semnificaţie ostilă, agresivă, indiferent de natura socială sau non-socială a acestora, este în general extrem de redusă.

Agresivitatea copilului autist este aproape în exclusivitate o agresivitate de tip reactiv. Ea este cauzată de perceperea eronată a unor stimuli sociali ca fiind ameninţători, ostili. Acesta este şi unul din motivele pentru care autismul este considerat o „boala a procesării informaţiilor”.

Ţinând cont de aceste observaţii, interacţiunea dintre un copil/adult cu dezvoltare normală şi un copil/adult autist poate fi prezentată schematic precum în figura 1.

Copilul autist, pus în faţa unei reacţii a copilului partener social, interpretează greşit acţiunea acestuia ca fiind ostilă. Ca urmare, reacţia sa de răspuns este una agresivă. Acest răspuns agresiv este de neînţeles de copilul cu dezvoltare normală, ale cărui intenţii nu au fost ostile, şi contribuie la formarea unei imagini a copilului autist ca fiind agresiv fără un motiv întemeiat.

Prin urmare, răspunsul copilului normal va fi la rândul său unul agresiv, determinând astfel producerea unui nou ciclu al agresivităţii. În plus, reacţia sa intenţionat ostilă de această dată va confirma imaginea greşită pe care copilul autist o are despre ceilalţi copii ca fiindu-i ostili.

Observăm, astfel, că este extrem de important ca ambii parteneri ai interacţiunii sociale să interpreteze adecvat comportamentului partenerului de interacţiune, ţinând cont de contextul în care el s-a produs şi de particularităţile comportamentale ale respectivei persoane. Indiferent care dintre cei doi clienţi ai interacţiunii greşeşte, rezultatul este un răspuns agresiv mai adaptativ.

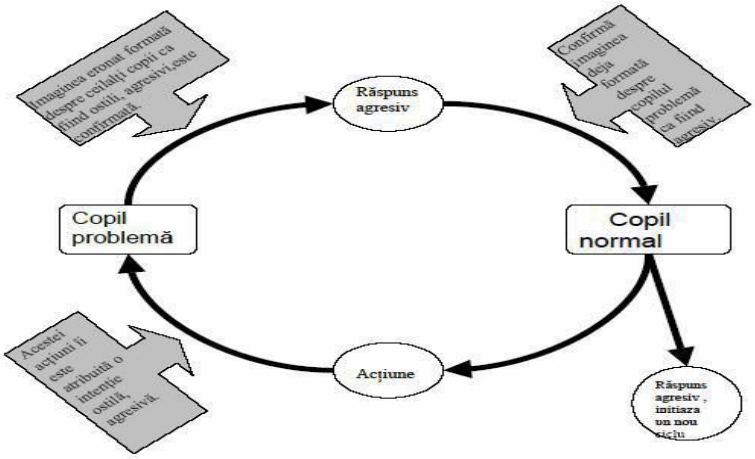

Figura 1. „Ciclul agresivităţii” în interacţiunea dintre un copil/adult autist şi un copil/adult cu dezvoltare normală

Principalul risc este ca acest „ciclu al agresivităţii” să se autogenereze, transformându-se într-o „spirală a agresivităţii”. În această situaţie nedorită,

rezultatul este o creştere graduală a intensităţii agresivităţii copilului problemă, însoţită de o respingere socială accentuată a acestuia de către copilul/copiii cu dezvoltare normală.

Este important ca acest lucru să fie cunoscut şi luat în considerare atunci când sunt elaborate strategiile sociale de includere a persoanelor autiste în viaţa comunităţii. Pe lângă tratamentele comportamentale sau/şi medicamentoase destinate ameliorării deficienţelor comportamentului social al persoanelor autiste, este extrem de important ca şi partenerii sociali ai acestei categorii dezavantajate să fie informaţi şi conştientizaţi cu privire la particularităţile interacţiunii cu o persoană autistă. Doar în acest mod poate fi evitat pericolul ca, înţelegând în mod eronat, sau neînțelegând, motivaţiile comportamentului agresiv al unei persoane autiste, persoanele cu dezvoltare normală să devină la rândul lor responsabile pentru generarea unui „ciclu al agresivităţii”.

În planificarea intervenţiilor în diminuarea sau înlăturarea comportamentelor agresive, părinţii şi cadrele didactice trebuie să ţină cont de particularităţile pe care le prezintă copiii cu autism la nivelul relaţiei cu mediul, atât în termeni de puncte slabe, cât şi de puncte tari. Aceştia pot realiza următoarele modificări la nivelul contextului în care se află copilul cu autism:

- asigurarea unui mediu cât mai puţin stresant, care să respecte eventualele probleme de hipersensibilitate senzorială a copilului (zgomotul, aglomeraţia, anumite mirosuri care pot deranja copilul etc.), care să îi permită copilului, de exemplu, să se retragă într-un loc sigur şi liniştit în cazul în care se simte prea tensionată sau anxioasă;
- evitarea “surprinderii” copilului prin anunţarea şi pregătirea tranziţiilor, a schimbărilor, întrucât copiii cu autism dispun de o abilitate scăzută de abstractizare şi generalizare a informaţiilor şi abilităţilor obţinute într-un anumit context, iar aceste particularităţi conduc la apariţia trăirilor de anxietate în situaţii noi sau atunci când survin schimbări, întrucât copilul nu poate accesa facil un comportament adecvat pentru respectiva situaţie şi nu ştie cum să reacţioneze; datorită problemelor de înţelegere şi organizare a informaţiilor din mediile sociale, apar sentimente de confuzie, frustrare şi tensionare, aspecte care pot fi evitate prin structurarea comprehensivă a mediului, în aşa fel încât să crească gradul acestuia de predictibilitate. Utilizarea unor mijloace de comunicare vizuală – limbajul corporal, indicii din mediu, precum codurile de culoare, aranjarea spaţiului, a mobilierului, folosirea unor unelte special concepute pentru comunicare: orare, calendare, liste etc. – oferă informaţii într-o manieră pe care copiii cu autism o decodifică şi o stochează cu mult mai multă uşurinţă decât cea verbală, ceea ce contribuie la însuşirea unor rutine, facilitează tranziţiile, flexibilitatea şi schimbările, organizează mediul şi oferă structură zilei, contribuie la înţelegerea conceptului de timp, secvenţialitate etc. Copiii predispuşi la externalizare vor avea un comportament menit să contribuie la preluarea controlului, cum ar fi crizele de

afect, agresivitatea, sau ritualuri rigide menite să asigure evitarea situaţiilor şi stimulilor noi sau neprevăzuţi.

➢ reorganizarea activităţilor la care participă copilul cu autism, ideal prin implicarea acesteia în alegerea lor şi în stabilirea programului zilnic. Oferirea posibilităţii de a alege este un aspect esenţial al programelor de lucru şi poate fi inclusă în orare sau în activităţi. Alegerile permit copilului să îşi exprime nevoile (de exemplu control, frustrare, aversiune) într-o manieră adaptativă, acceptabilă. Oferirea unui context permisiv de exprimare este esenţială, însă trebuie asociată cu dezvoltarea de abilităţi de comunicare funcţională.

În concluzie putem vorbi despre cel puţin trei forme de manifestare a agresivităţii copilului cu autism. Putem constata că agresivitatea, cel puţin într-o primă fază, poate avea o exprimare impulsivă ce ar deţine un important rol explorator. Am vorbit mai apoi de o agresivitate instrumentală sau deliberată, datorată în primă instanţă unor manifestări de rivalitate sau unor convingeri personale, dar care datorită unor erori de judecată se pot transforma într-un act premeditat de agresiune. Iar ca o reacţie la acest tip de agresiune, putem discuta de o agresivitate reactivă, ce se manifestă datorită modului în care vor fi descifrate sau interpretate acţiunile unor persoane ca blocând realizarea propriilor scopuri sau punând în pericol integritatea fizică sau psihologică a copilului cu autism.

Bibliografie:

1. Blair RJ. The roles of orbital frontal cortex in the modulation of antisocial behavior. Brain Cogn., 2004, p.208.
2. Epuran M., Holdevici I., Toniţa Fl. Psihologia sportului de performanţă. Teorie şi practică, Bucureşti: Editura FEST, 2001, p.195.
3. Jianghong L. Concept Analysis: Aggression. Issues Ment Health Nurs, 25(7), 2004, p.693.
4. Luiselli JK, and All. Pharmacotherapy for severe aggression in a child with autism: "open label" evaluation of multiple medications on response frequency and intensity of behavioral intervention. J Behav Ther Exp Psychiatry, 2000, p. 227.
5. Muraru O. Aspecte generale ale patologiei autiste. Ed. Universităţii Suceava, 2005, p. 115.
6. Secară O. Sindroame psihopatologice în perioada copilăriei şi adolescenţei. B ucureşti: Artpress, 2006, p. 288.
7. Sillamy N. Dicţionar de psihologie Larousse. Editura Univers Enciclopedic, 1996, p. 199.

DEZVOLTAREA EMPATIEI LA STUDENȚI-VIITORI PEDAGOGI

LE DÉVELOPPEMENT DE L'EMPATHIE AUX ÉTUDIANTS - FUTUR ENSEIGNANTS

Teodosia LUCHIAN,
Catedra de Pedagogie și Psihologie
Universitatea de Stat „B. P. Hașdeu” din Cahul

Rezumat: *Umanizarea relației profesor elev și restructurarea sa, care sunt orientate spre operare, implică schimbări semnificative a rolului cadrului didactic, profesorul ne mai fiind doar cel care transmite cunoștințe, propune sarcini, educă anumite comportamente la elevi.*

Este important ca profesorul să știe să comunice aceste cunoștințe, să le facă accesibile elevilor, să știe cum să dezvolte gândirea, memoria și imaginația lor, în funcție de particularitățile lor de vârsta și individuale, să cunoască diferite forme de motivație pentru învățare, pentru a le forma interese profunde și stabile, să aibă capacitatea de a se transpune în situația elevilor, adică să aibă o capacitate empatică.

Cuvinte cheie: *empatie, aptitudine empatică, capacitate empatică.*

Résumé : *L’humanisation de la relation professeur/élève et sa structuration, qui sont orientées vers la coopération, impliquent des changements substantiels du rôle pédagogique, le professeur n’étant seulement la personne qui transmet des connaissances, propose des tâches, élève certains comportements aux élèves.*

Il est important que le professeur sache enseigner les connaissances, qu’il les rende accessibles aux élèves, qu’il connaisse comment développer leur pensée, leur mémoire et leur imagination, en fonction de leur âge, qu’il connaisse les différentes formes de motivation pour l'apprentissage, pour les former des intérêts stabiles et profonds, qu’il ait la capacité de se transposer dans la situation des élèves, c'est-à-dire avoir une capacité empathique.

Mots-clés: *empathie, aptitude empathique, la capacité empathique*

Una din direcțiile modernizării învățământului la etapa actuală constituie modernizarea relațiilor pedagogice. Aceasta necesită prezența unei atitudini inovative a cadrului didactic față de propria sa activitate.

O aptitudine pedagogică importantă care asigură succes în comunicarea pedagogului cu discipolii săi este empatia. Etimologic cuvântul empatie din limba greacă „empatheia” semnifică pasiune, rezonanță afectivă, comunicare afectivă.

Prima dată acest termen a fost utilizat de Th. Lipps în anul 1898. Mai apoi, de-a lungul timpului au fost formulate mai multe definiții ale ei.

Rosalind Dymond definește empatia ca pe „un transfer imaginativ în gândirea, trăirea și modul de a acționa al altuia și prin aceasta, o structurare a lumii conform celuilalt [1, p. 197].

Pentru Carl Rogers, unul din fondatorii psihologiei umaniste „a fi empatic înseamnă a percepe cadrul intern de referință al altuia cu acuratețe, cu toate componentele sale emoționale și semnificațiile care-i aparțin, ca și cum ar fi cealaltă persoană, dar fără a pierde condiția de *ca și cum*” [2, p. 297].

Norbert Sillamy, în dicționarul psihologic Larousse definește empatia ca un fenomen de rezonanță, de comunicare afectivă cu altul plasând-o la baza identificării și înțelegerii psihologiei altuia [3, p. 46].

În viziunea psihologului român Stroe Marcus empatia este „un fenomen psihic de retrăire a stărilor, gândurilor și acțiunilor celuilalt dobândit prin transpunerea psihologică a eului într-un model obiectiv de comportament uman, permițând înțelegerea modului în care celălalt interpretează lumea [4, p.38].

S.Marcus determină cinci ipostaze ale empatiei:

• *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 percepția eului până la identificarea cu altul;

• *produs psihic* - empatia se caracterizează 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 [5, p. 146].

Empatia este o însușire proprie condiției umane. Dacă toți oamenii ar dispune de această calitate s-ar evita stările tensionate și conflictuale între oameni. Facă fiecare ar înțelege pe alt om și ar dori să fie o sursă de satisfacție și bucurie pentru celălalt, atunci s-ar putea crea acea ambianță stenică necesară muncii creative.

Empatia este considerată și ca una din tehnicile psihologice importantă are e folosită pentru stimularea creativității. De aceea, în multe profesii, și în special, în activitatea pedagogică, posibilitatea transpunerii în psihologia celorlalți reprezintă premisa psihică necesară. În structura de personalitate a unui cadru didactic creativ și competent se inserează cu necesitate calitatea de a fi empatic.

Fixarea locului și rolului empatiei în structura de personalitate a profesorului nu este recent decât în ceea ce privește raportarea la conceptul științific de empatie și, mai ales, la metodele de cercetare a acestei însușiri. Mulți autori aduc argumente teoretice și experiențiale în sprijinul ideii conform căreia aptitudinile pedagogice presupun implicarea empatiei ca o condiție specială a optimizării relațiilor profesor-elev/student. Există numeroase contribuții vizând structura trăsăturilor de personalitate care asigură latura instrumental-operațională în activitatea

pedagogică, printre care sub diferite denumiri regăsim și *empatia.* Ea este numită „înțelegere” (R.Dottrens) sau „intuiție” (J.B.Rchat). Hubert René spune despre „intuiție psihologică”, F.N.Gonobolin de „capacitatea de a cunoaște și înțelege elevul, de a stabili relații necesare cu fiecare elev și cu întreaga clasă”, I.Șulea-Firu vorbește de „puterea de a te apropia de elev”, V.A.Suhomlinski „să simți cum bate inima copilului”, iar V.Pavelcu de „interes și dragoste pedagogică pentru copil”.

Putem observa la toți acești autori referirea la acea capacitate specială a pedagogului de a intui psihologia elevului, de a-l înțelege.

Aptitudinea empatică îi oferă cadrului didactic posibilitatea de a privi toate influențele prin prisma celor cărora li se adresează și dea prevedea în acest fel, nu numai eventualele dificultăți ce ar putea fi întâmpinate, ci și rezultatele posibile care ar putea fi atinse. Aptitudinea empatică stă la baza anticipării finalităților acțiunii educaționale. Empatia implică o structură complexă acre antrenează comportamentele cognitive, afective, volitive, motivaționale.

Psihologul A.A. Bodalev afirmă că pentru o comunicare eficientă cu alte persoane trebuie dezvoltată imaginația pe care o consideră o dimensiune importantă a pedagogului creativ ce se manifestă în capacitatea învățătorului de a se transpune în locul grupului de elevi, de a se transfera în rolul elevului și de a rezolva obiectivele pedagogice de pe această poziție” [6, p. 98].

Acest gând îl remarcă și Iu.I. Livova „imaginează-ți psihologia acestor elevi, utilizând arta transpunerii pedagogice” [7, p. 51].

În relația cadrul didactic-discipol, locul și rolul empatiei în structura aptitudinii pedagogice este bine conturat, ținându-se cont e faptul că în cadrul acestei relații există multe situații în care profesorul trebuie să se transpună în locul elevului, înțelegându-l și adoptând soluțiile cele mai adecvate. Empatia trebuie să se manifeste pe tot parcursul procesului de predare-învățare-evaluare. Extrem de importantă este empatia în procesul de evaluării, deoarece determină elevului o valoare mai mare decât actul de predare-învățare. Absența aptitudinii empatice în procesul evaluării poate provoca efecte psihologice nedorite, traumatizante, provocând tensiuni, stări conflictuale, care afectează negativ atât personalitatea celui educat, cât și relația cadrului didactic – discipol.

Așa dar, empatia, fiind o însușire specifică în stabilirea relațiilor profesor-elev, devine o condiție a formării cadrului didactic, a profesorului creativ. Aptitudinea empatică se poate dezvolta la studenți în procesul pedagogic la diferite discipline de studii. Psihologia de asemenea asigură posibilități pentru dezvoltarea acestei capacități a personalității profesorului.

Printre procedeele ce stimulează activitatea intelectuală și în același timp educația empatiei sunt soluționarea exercițiilor cu conținut psihopedagogic. Exercițiile psihopedagogice pot fi folosite în realizarea diverselor obiective didactice, însă ne vom oferi la unele exerciții care presupun elemente de empatie, ale previziunii în scopul prognosticării comportamentelor copiilor, determinării mijloacelor de corectare a relațiilor interpersonale în grupe, căilor individuale în

procesul instruirii şi educaţiei. Studenţii trebuie să analizeze exerciţiile şi să determine, dacă cadrele didactice posedă sau nu aptitudine empatică.

Exerciţiul 1. Învăţătoarea îi ţine morală unui elev din clasa întâi în faţa întregului grup şcolar:„ uitaţi-vă, copii, la Mihai. Cât e de murdar, de nespălat, nu şi-a pregătit pentru astăzi lecţiile. Eşti ruşinea clasei noastre, Mihai”.

Exerciţiul 2. Învăţătoarea, organizând cu elevii după lecţii jocul „Povesteşte despre tine şi despre colegul tău”, completează caracteristica elevilor, zicând că Elena (o elevă cu reuşită slabă) are o voce plăcută, ea cântă frumos; Nicolae scrie frumos, ştie mai multe poezii, îngrijeşte de animale”.

Exerciţiul 3. „În lucrarea de astăzi ai comis cinci greşeli – zice învăţătoarea. Sunt, dar văd că tu-ţi depui stăruinţa. Tu singur ai observat două şi le-ai corectat. Aceasta e bine. Tu ştii regulile şi deci, mâine vei fi mai atent şi vei scrie fără greşeli. E adevărat copii?”.

Exerciţiul 4. Odată o învăţătoare cu experienţă s-a adresat elevilor din clasa a doua cu chemarea de a o boicota pe o fetiţă: „Nu vă jucaţi cu Tamara, ea e o hoaţă”. Mai apoi s-a constatat că Tamara a luat pe un timp cartea de la prietenă cu ştirea acesteia.

Exerciţiul 5. Se analizează un fragment dintr-un manual şcolar. Studenţii trebuie să evidenţieze cuvintele, expresiile şi frazele, care pot fi neclare elevilor. Li se propune să explice semnificaţia acestor cuvinte şi fraza în aşa fel, ca să trezească la reprezentări imaginative vii.

Exerciţiul 6. Le propunem studenţilor atent să privească o fotografie a unui elev şi să descrie caracterul, faptele lui, la ce se gândeşte în momentul de faţă? Care e starea lui afectivă?

Acestea şi alte exerciţii ştiinţifico-practice pot fi utilizate în predarea cursului „Psihologia generală” (temele „Temperamentul”, „Caracterul”, „Personalitatea”, „Relaţiile interpersonale”, „Imaginaţia”, „Creativitatea”) şi a cursului „Psihologia vârstelor” la predarea temelor care dezvăluie particularităţile psihologice de vârstă şi individuale.

Pentru dezvoltarea aptitudinii empatice eficiente sunt unele metode didactice în care predomină activitatea practică şi cu dominantă situaţională cum ar fi: studiul de caz, simularea, jocul de rol etc.

Activitatea didactică universitară este o activitate în care se formează diverse relaţii interpersonale viitor cadru didactic – elev exercitate şi în cadrul practicii psihopedagogice, psihologice, pedagogice. Această însuşire psihologică în procesul practicii capătă valenţe aptitudinale fără de care este imposibil de realizat acest tip de interrelaţii. În acest sens empatia devine o premisă şi efect al activităţii pedagogice şi constituie o condiţie a competenţei profesionale, pe care un viitor pedagog o poate perfecţiona pe parcursul anilor sub influenţa specificului activităţii pedagogice, prin creşterea experienţei relaţionale. Elaborând proiectul didactic al lecţiei, un profesor empatic ţine cont de particularităţile şi necesităţile clasei de elevi, se transpune în locul lor şi îşi imaginează ce răspunsuri ar putea ei da.

Interrelațiile dintre cadrul didactic și elevi se formează mai întâi de toate în procesul instructiv-educativ, adică în activitatea în comun la lecții. Fiecare lecție cere din partea pedagogului concentrarea atenției și voinței, o organizare strictă a cunoștințelor, alegerea cât mai eficientă a metodelor și procedeelor didactice, stăpânire de sine și răbdare. El trebuie să se ocupe concomitent de instruire și de formarea deprinderilor, obișnuințelor, de îndrumarea copiilor. Exercitând aceste acțiuni, el caută să pătrundă în lumea lăuntrică a elevilor, să observe reacția lor la acțiunile sale. Relațiile reciproce dintre cadrul didactic-elev creează un fundal afectiv, care determină tot ce se petrece la lecție. Ele sunt în stare să ducă la creșterea încordării psihice a elevilor, dar pot și s-o diminueze, să-i imprime un caracter pozitiv sau negativ. Aceasta depinde în mare măsură de nivelul dezvoltării aptitudinii empatice a profesorului.

Deci, fiind prin excelența adresativă și stimulatorie, activitatea didactică presupune o foarte bună cunoaștere psihologică a elevului, o instruire diferențiată, centrată pe elev, în funcție de capacitatea de a înțelege, gândi și simți a fiecărui discipol. Numai bazându-se pe o astfel de aptitudine psihologică, se poate construi adecvat și eficient procesul instructiv-educativ orientat la formarea unei personalități active și creative. Practica demonstrează, că un profesor cu un grad înalt de performanță pedagogică și psihologică. Așa dar, aptitudinea empatică, fiind o însușire specifică în stabilirea relațiilor cadru didactic-elev, devie o condiție a formării viitorului pedagog, a profesorului creativ.

Bibliografie:

1. Dymond R. F. A scale for the measurement of empathic ability. În: Paul Hare A., Borgotta E., F., Balles R., F., (ed.) Small group studies in social interaction. New York: Alfred A. Knopf, 1966.
2. Chițu S. Mecanismul psihologic al empatiei. În: Tradiționalism și modernism în educație: realitate și deziderate, Materialele Conferinței Științifice internaționale. Chișinău, 2003.
3. Sillamy N. Dicționar de psihologie, LA ROUSSE. București: Univers enciclopedic, 2000.
4. Marcus S., David S., Predescu A. Empatia și relația profesor-elev. București: Editura Academiei, 1987.
5. Roco M. Creativitate și inteligență emoțională. Iași: Editura Polirom, 2001.
6. Bodalev A. Личность и общение. Избранные труды. Москва, 1983.
7. Ливова, Ю., Л. Творческая лаборатория учителя, ед. 2. Москва, 1985.

THE SOCIAL SELF: INDETERMINATE INDEPENDENCE IN THE PORTRAIT OF A LADY

SINELE SOCIAL: INDEPENDENȚA NEDETERMINATĂ ÎN PORTRETUL UNEI DOAMNE

Liliana COLODEEVA, lector univ.,
Catedra de Limbi Moderne
Universitatea de Stat „B.P. Hasdeu” din Cahul
colodeevaliliana@gmail.com

Rezumat: *În articol este abordată o problemă ce ține de prezentarea în plan psihologic a personajelor literare – reflectarea sinelui în lucrările prozatorului și dramaturgului american Henry James,– problemă care apare mult mai interesantă fiind cercetată în paralel cu reprezentarea sinelui în teoria psihologului William James (fratele scriitorului) – clar explicată în „Principiile psihologiei” (1890). Scopul cercetării este reprezentarea sinelui social de către Henry James în creația sa „Portretul unei doamne” (1880), în comparație cu teoria expusă de fratele său, William James, în „Principiile psihologiei”.*

Cuvinte cheie*: reprezentarea sinelui; sinele social; punct de vedere; conștiința.*

Summary: *The article considers the problem of psychological representation of literary characters - the reflection of the Self in the work of the American novelist Henry James, an issue that appears more interesting while researched in parallel with the self-representation in the theory of the psychologist William James (the brother of the novelist) - clearly explained in the Principles of Psychology (1890). The purpose of the research is to portray Henry James's representation of the social Self in his novel The Portrait of a Lady (1880) compared to the theory of his brother, William James, in The Principles of Psychology.*

Keywords*: representation of the Self; the social Self; the point of view; consciousness.*

Isabel Archer is the female protagonist of the novel *The Portrait of a Lady* by Henry James. Isabel and her ambiguous independence is a very popular topic among scholars and critics. They are divided into two categories, those who consider Isabel Archer an independent and strong person, and those who, on the contrary, consider her a dependent, indecisive, liable person. This study sides with the latter category and brings arguments against the idea that Isabel Archer is an independent woman by mobilizing the concept of social Self as theorized by William James.

The representation of the Self in Henry James's works is much more interesting when compared to the representation of the Self in William James's theory, which is clearly explained in his chapter on 'The Consciousness of Self' in *The Principles of Psychology* (1890).

As a matter of first importance, it is right to clarify the meaning of the Self in William James's view. He paid assiduous attention to the notion of Selfhood, as noticed by David E. Leary [1, p. 101-105], because that interest was unwittingly advocated by his father, Henry James Sr. and the leading figures of transcendentalism of nineteenth century America. William James classifies the notion of the Self into three distinct parts in order to make it easier to understand:

- the elements of the Self;
- the Self-feelings; and
- the Self-seeking and Self-preservation.

With respect to the components of the Self, James explains in detail the two classes he divides into: 1) the material, social and spiritual selves; and 2) the pure Ego. All that is related to physique, apparel, family and home constitute one's material Self; all the aspects of one's personal qualities which can be recognized by other people form the social Self; and finally, one's subjective and psychological condition represents one's Spiritual Self. These elements, according to William James, arouse feelings and emotions, as well as impulses such as *bodily self-seeking*, *social self-seeking* and *spiritual self-seeking* and *self-preservation* [2, p. 291-307]. In his opinion, all that we feel and perceive is related to the core of our Self and, therefore, all our actions and reactions, decisions and judgments are connected to the elements of the Self and consequently, are responsible for the formation of our experience. The same empirical approach is evident in Henry James's novels, as it appears that his characters act and react according to their experience which is formed out of their sensations and perceptions.

One fact to be taken into consideration is that William James broadly denominates and classifies the concepts which Henry James had already exemplified in his novels. Basically, William James's volumes *The Principles of Psychology* were published in 1890, roughly ten years after Henry James's *The Portrait of a Lady* (1880-1881), the novel in which he discusses and reflects on the concept of the Self. Henry James focused his attention on the nature of selfhood and successfully portrayed the extraordinary complexity of the Self of his characters. The novel introduces the life and experience of a young American woman, Isabel Archer, after her travelling to Europe. The setting of the novel is vast, involving various parts of England and Italy, places where she draws her experience from. The novel, generously presents the aspects of the social Self by means of multiple and shifting point of view, a technique advanced by Henry James. David Lodge states that James was the first "truly modern novelist in the English language, [who] did not believe that the ultimate truth about human

experience could ever be established, but developed a fictional technique that loaded every rift with the ore of information” [3, p. 29].

Assuming that “man’s social self is the recognition which he gets from his mates” [2, p. 293], and that these social selves are the viewpoints of people who know us according to our role in society, then, it can be concluded that the points of view are different.

In the preface to *The Portrait of a Lady* Henry James promises to demonstrate that the “house of fiction has in short not one window – but a million” [4, p. 8]. In the novel he does indeed show the reader this ‘house of fiction’ with its numberless windows (points of view). The assumption that the windows stand for the multitude of points of view from one’s friends, relatives and contacts, makes obvious the juncture between the terms ‘social self’ and ‘point of view’. Through the skilful usage of the multiple, shifting point of view he thrives on displaying his characters’ personae from different angles.

The protagonist of the novel, Isabel Archer, “a young person with many theories” [4, p. 67] as any other real person has her social Selves: as a sister, a cousin, a niece, a friend and a wife. She is deliberately characterized from the beginning of the novel as an independent young ‘lady’. For this reason, Henry James punctiliously creates the image of an independent woman by means of multiple shifting points of view and by constantly repeating the word ‘independent’ when speaking of Isabel. All the characters of the novel, one by one, reveal their impressions and attitudes about Isabel. Their representations about her may differ, but one constant feature is always present: they all regard her as an independent woman. James intends to create a unity of effect in his novel in the same manner in which E. A. Poe, while promoting his poem in his essay *The Philosophy of Composition* (1846), states that every word, character, and tone should contribute to the original and unique ‘single effect’ of the story [5, p. 13]. Henry James, in *The Art of Fiction*, similarly to Poe, advocates the theory that “every word and every punctuation-point contribute directly to the expression” a novelist wants to create [6, p. 59]. This is why the narrator in *The Portrait of a Lady* persistently reiterates the word ‘independent’ when referring to Isabel Archer, precisely fifteen times. But what is more important, after the heroine marries Gilbert Osmond this very word is used not even once. Basically, in the entire novel the word ‘independent’ is being used for fifteen times in the first 35 chapters and used no more in the following 20 chapters. All her independence appears then to be a mockery the moment she made the decision to marry Mr Osmond.

The character of Isabel Archer seems to be masterly built “brick upon brick” [4, p. 13]. The framework is exhibited on paper like a design of an architect so that all its sides to be clearly visible. Isabel’s moral portrait is expressed through many social selves, which are lavishly presented by James. The metaphor that Isabel is an “edifice” that can be regarded only from outside and that it is very difficult to understand what is going “under the roof” [4, p. 81] alludes to the idea

of her complex nature. This idea is a very important one, as James despises plain and trivial characters. For instance, he criticised Thomas Hardy's style and storytelling skills in *Far from the Madding Crowd* and accused him of simplicity and untruthfulness. James derided Hardy for the simplistic purpose of the novel and that is, in James's opinion, to show that a man who patiently waits for a woman's loves is dumb and humble [6, p. 1043-1048). Therefore, it seems, he did not want to make the same mistake and did not grant any men from *The Portrait of a Lady* with the 'honour' of being the winner of Isabel's heart.

Throughout the novel James operates with the words 'independence' and 'imagination' over and over to induce the idea of an independent woman with a fevered imagination. James uses the point of view of her cousin, her aunt, Lord Warburton, and others to fairly portray her. First of all, the portrait of Isabel, which is discerned by Ralph Touchett, is very bright, positive and expressive. The good impression is established at the very beginning: "Ralph looked at her a moment; she was unexpectedly pretty" [4, p. 31]. In his eyes the young girl was intelligent, confident, independent, and possessed very active imagination. This was the image she herself wanted to create upon others. She wanted to be seen as pretty, intelligent, and independent; as the narrator himself ascertains: "Isabel had in the depths of her nature [an] unquenchable desire to please" everybody [4, p. 50]. Moreover, she "was always planning out her development, desiring her perfection, observing her progress" [4, p. 71]. This desire to please and to be noticed is assigned by William James, in the same chapter on 'The Consciousness of Self', to the social self-seeking actions. However, when she encounters Mr Osmond, she later realises she was not showing him her real identity; she wanted to be noticed and to be liked at any price. On the other hand, he himself was hiding a lot from Isabel, too. Gilbert Osmond turned out to be totally opposite to the image Isabel pictured to herself from the beginning of their acquaintance.

Ralph has never doubted her abilities and her independence. Even when his mother, her aunt, was alarmed about her marrying Mrs Osmond, he remained calm and so misguided the reader by remarking: "I'm not afraid. […] She'll please herself, of course; but she'll do so by studying human nature at close quarters and yet retaining her liberty" [4, p. 300]. He had never thought she might indeed become interested in such a shallow person as Gilbert Osmond, all because his (social) opinion about her was too high. He will later regret bitterly his belief:

I had treated myself to a charming vision of your future […] I had amused myself with planning out a high destiny for you. There was to be nothing of this sort in it. You were not to come down so easily or so soon […] It hurts me […] as if I had fallen myself [4, p. 371].

Another character whose point of view has played a great role in portraying Isabel Archer is Lord Warburton, a representative of English aristocracy. He was the first to notice that Isabel is a very interesting young lady [4, p. 36]. This characteristic did not concern only her appearance, though. He had come to the

conclusion that Isabel is quite independent at the beginning of the novel “from the way she handle[d] the dog” [4, p. 30]. Henry James had used Lord Warburton to describe her ordinary appearance: “Miss Archer had neither fortune nor the sort of beauty that justifies a man to the multitude” [4, p. 123], which did not seem to matter to Lord Warburton, as he was certainly charmed by her independence and her attitude. Lately, he will admit this to Isabel: “my impression dates from the very first hour we met. […] I fell in love with you then. It was at first sight” [4, p. 124]. Ralph Touchett agreed with Lord Warburton’s idea that Isabel was “a really interesting little figure” [4, p. 81]. Yet, the only part of herself that she allowed him to see was the Social Self of a well-read and free-spirited girl:

His cousin was a very brilliant girl, who would take, as he said, a good deal of knowing; but she needed the knowing, and his attitude with regard to her, though it was contemplative and critical, was not judicial. He surveyed the edifice from the outside and admired it greatly; he looked in at the windows and received an impression of proportions equally fair. But he felt that he saw it only by glimpses and that he had not yet stood under the roof. The door was fastened, and though he had keys in his pocket he had a conviction that none of them would fit. She was intelligent and generous; it was a fine free nature; but what was she going to do with herself (1995: 81)?

Her American wooer, Caspar Goodwood, was a very dazzling and rich gentleman. He had also considered her independence: “What can give me greater pleasure than to see you perfectly independent?” [4, p. 182]. Even Isabel had regarded herself as being independent: “It was one of her theories that Isabel Archer was very fortunate in being independent, and that she ought to make some very enlightened use of that state” [4, p. 69]. Finally, Isabel declared: “I can do what I choose—I belong quite to the independent class” [4, p. 182]. The image of the social Self Isabel was desperately trying to create upon her suitors was that of a free and independent young lady.

He had been deeply affected—this she believed, and she was still capable of deriving pleasure from the belief; but it was absurd that a man both so intelligent and so honourably dealt with should cultivate a scar out of proportion to any wound. Englishmen liked moreover to be comfortable, said Isabel, and there could be little comfort for Lord Warburton, in the long run, in brooding over a self-sufficient American girl who had been but a casual acquaintance [4, p. 248].

The real portrait though, sketched by the author is presented in Chapter 6 of the novel. Before that, it seems that James had just tried to draft the portrait by measuring distances between the features, by drawing diagonal and vertical lines in order to understand the proportions and the interconnection between Isabel’s moral features. The whole picture emerges in Chapter 6 and it is presented by the objective limited narrator. This chapter unveils all her strong and weak points, all her fears and faith; to conclude, it shows Isabel Archer’s moral portrait. In addition, it is the portrait she wanted to show to her mates, therefore, it represents the social

portrait which she struggled to build. It is very interesting to follow James's accurately drawn line between the social Self that she was creating and Isabel's real identity. In the very first paragraph James underlines her "remarkably active" imagination and her "fine mind"; he writes that she was a "young woman of extraordinary profundity", "a prodigy of learning" and an avid reader [4, p. 67]. This was the side seen by her relatives and acquaintances; moreover, one of her aunts had regarded her as a future writer. In contrast, he instantly mentions that Isabel "had no talent for expression and too little of the consciousness of genius" [4, p. 67]. Another side which she amply exhibited to public observation was her superiority in everything. Everyone, including Isabel herself, were applauding to her quick and superior mind. Yet, she was "liable to the sin of self-esteem" and "she often surveyed with complacency the field of her own nature" [4, p. 68]. On the one hand, she was absolutely sure that "she was [always] right" and treated herself with great respect; on the other hand, "her errors and delusions" were very frequent and her overconfidence had often "led her into a thousand ridiculous zigzags" [4, p. 68]. Isabel, a naïve and inexperienced girl, was terribly afraid of doing anything wrong, she believed that she knew what was wrong in life, yet, "she had seen very little of the evil of the world" [4, p. 69]. The next passage is an example of masterly used binary oppositions which reflect Isabel's faculties and weaknesses:

Her life should always be in harmony with the most pleasing impression she should produce; she would be what she appeared, and she would appear what she was. […] Altogether, with her **meagre knowledge**, her **inflated ideals**, her confidence at once **innocent** and **dogmatic**, her temper at once exacting and indulgent, her mixture of **curiosity** and **fastidiousness**, of **vivacity** and **indifference**, her desire to look very well and to be if possible even better, her determination to see, to try, to know, her combination of the delicate, desultory, flame-like spirit and the eager and personal creature of conditions: **she would be an easy victim of scientific criticism** if she were not intended to awaken on the reader's part an impulse more tender and more purely expectant [4, p. 69].

The direct characterisation of Isabel made by James in Chapter 6 seems to be a humorous prediction of all her failures. All her "theories" about herself and her nature turned to be just theories. The ending of the novel reveals the reader the true qualities of the girl which are by far not wisdom, sensibility or carelessness. She was not prepared to live the life independently, she could not read human's minds or analyse their behaviour and she certainly cared for what the world thought of her. From the very beginning of the novel she had rejected two wonderful candidates who proposed to her, all because she thought too high of herself; she believed that she was worth of something even better. Later, realising that she had failed in taking the right decision and her marriage was a wreck, Isabel was afraid of recognising her mistake to everybody; the two reliable people she chose were Ralph Touchett and Henrietta Stackpole, and of course Isabel herself. In the end,

her social Self as a wife determined her to return to her husband and remain a ‘lady’.

References:

1. Leary D.E. ‘William James on the Self and Personality: Clearing the Ground for Subsequent Theorists, Researchers, and Practitioners’. In: Reflections on the Principles of Psychology: William James after a Century, ed. Michael G.
2. Johnson and Tracy B. Henley; Hillsdale, N.J.: Laurence Erlbaum Associates, 1990.
3. James W. The Principles of Psychology. vol. 1. [online] London: Macmillan, 2006. available from https://archive.org/details/theprinciplesofp01jameuoft
4. Lodge D. The Art of Fiction: Illustrated from Classic and Modern Texts. New York: Penguin, 1992.
5. James H. The Portrait of a Lady. Oxford: Oxford University Press, 1995.
6. Poe E. A. ‘The Philosophy of Composition’. In Essays and Reviews. New York: Library of America, 1984.
7. Edel L. (ed.) Henry James: Literary Criticism: Essays on Literature, American Writers, English Writers. New York: Library of America, 1984.

IMPACTUL COMUNICĂRII ÎN CONFLICT ASUPRA SATISFACȚIEI ÎN CĂSNICIE

THE IMPACT OF COMMUNICATION IN CONFLICT OVER MARRIAGE SATISCACTION

Maxim ILICCIEV, lector univ.,
Catedra de Pedagogie şi Psihologie
Universitatea de Stat „B.P. Hasdeu” din Cahul

Rezumat: *Cuplul reprezintă unitatea de bază a perpetuării vieții. Dincolo de asigurarea reproducerii, cuplul presupune coexistența a doi indivizi. În perioada actuală relațiile maritale au luat forme diferite: fie că e vorba de concubinaj, relații „deschise” sau căsătorie propriu-zisă, relațiile în cuplul marital pot fi umbrite de o comunicare deficitară, de urme ale insatisfacției maritale sau pur și simplu de plictiseală sau rutină diadică. Cel mai adesea, satisfacția în cuplu este privită ca starea emoțională individuală de a fi mulțumit de interacțiunile, experiențele și așteptările din cadrul vieții de cuplu. Deși aparent simplă, aceasta ascunde un număr foarte mare de variabile care influențează starea de satisfacție a unui individ față de viața în cuplu.*

Summary: *The couple represent the basic unit of the perpetuation of life. Beyond ensuring reproduction, the couple assumed the coexistence of two individuals. Nowadays marital relations have taken different forms: whether cohabiting, "open\transparent" relationships or marriage, marital relations in the torque can be marred by poor communication, traces of marital insatisfaction or simply boredom or couple routine. Most often, the satisfaction of the couple is regarded as the emotional state of the individual being satisfied with interactions, experiences and expectations within the life of the couple. Although seemingly simple, this conceals a very large number of variables that influence the State of an individual's satisfaction towards living in couple.*

Abilitatea de a avea încredere în cineva este vitală, nu doar în cazul relaţiei de cuplu, dar şi în cazul relaţiilor sociale. Încrederea este baza pe care orice relaţie amoroasă trebuie să se sedimenteze pentru a putea funcţiona. Lipsa de încredere poate apare dacă unul din parteneri îşi bănuieşte jumătatea că are anumite secrete sau că nu se străduieşte suficient pentru a face lucrurile să meargă. În anumite situaţii apare şi bănuiala unei eventuale aventuri extraconjugale, drept urmare se naşte gelozia.

Gelozia poate fi definită ca fiind „un ansamblu de trăiri emoţionale, gânduri şi acţiuni, care apar şi se dezvoltă atunci când o relaţie semnificativă este percepută ca fiind ameninţată de un rival.” Gelozia se diferenţiază de invidie, pentru că

gelozia implică posesiunea asupra unui lucru, persoane, în timp ce invidia se aplică doar la dorinţa de a avea ceva ce doar celălalt are. Gelozia presupune adesea şi invidie, însă invers nu este posibil [1, p. 113].

Gelozia poate fi văzută şi ca o formă de durere, suferinţă, fiind un sentiment care poate distruge atât persoana geloasă, cât şi celălalt partener. Totodată, ea poate avea şi efecte pozitive, cât şi negative „în doze normale, gelozia poate fi un sentiment pozitiv care să ne stimuleze, în doze excesive ea devine dorinţă de posesiune şi de control.” [2, p. 121]. Gelozia se naşte în primul rând din trauma unei infidelităţi anterioare, dar şi din nivelul scăzut al stimei de sine. Dacă unul din parteneri se subconsideră şi crede că celălalt îi este net superior, în mod constant va resimţi teama de a nu fi părăsit şi de a nu fi înlocuit cu altcineva mai bun „persoanele lipsite de încredere în resursele şi capacităţile personale, critice cu ele însele, având complexe de inferioritate pe linia masculinităţii sau feminităţii, în faţa unui presupus rival vor fi mai predispuse să creadă că partenerul îl prefer pe acesta [3, p. 83].

Există diferenţe considerabile în modul în care femeile şi bărbaţii se comportă atunci când sunt geloşi „bărbaţii manifestă gelozie în special privitor la activitatea sexuală a partenerelor lor, iar femeile sunt mai geloase la implicarea emoţională a partenerilor. Bărbaţii tind să nege sentimentele lor de gelozie dar le exprimă adesea prin furie şi violenţă, în timp ce femeile admit sentimentul dar manifestă depresie. Bărbaţii tind să acuze partenerele, pe când femeile tind să se autoacuze” [4, p. 246].

Plictiseala şi lipsa de împlinire vor produce adesea reacţii negative din partea celui afectat. Frecvent această situaţie se regăseşte în cazul soţiilor care renunţă la serviciu pentru a naşte. Nimic nu este mai rău pentru o relaţie decât apariţia monotoniei, deseori cei doi parteneri se vor simţi prinşi într-o relaţie care nu le aduce satisfacţiile şi împlinirile dorite. Multe cupluri ajung să se destrame tocmai pentru că simt că nu mai au nimic de împărţit, nimic nou de descoperit împreună. Singura modalitate de a combate monotonia şi lipsa de împlinire, este ca cei doi parteneri să depusă împreună un efort susţinut pentru a găsi mereu lucruri care să le menţină interesul treaz [5, p. 105].

Atunci când cei doi parteneri sunt îndrăgostiţi până peste cap, fie ignoră faptul că au ***obiective sau aşteptări diferite în viaţă***, fie consideră că ele nu contează. Ulterior, când obiectivele devin importante, se va face simţită nevoia unei discuţii în care să se stabilească priorităţile comune iar uneori compromisul va fi unica modalitate de continuare a relaţiei. ***Valorile*** pot fi de asemenea motive de fricţiuni permanente, dacă nu sunt înţelese în mod corect. Este deosebit de important ca un cuplu să aibă valori şi obiective comune, care le vor ajuta să îşi stabilească un drum comun în viaţă. Însă având perspective antagonice, cuplul se va confrunta deseori cu judecăţi de valoare diferite, traiul în doi fiind greu de dus în astfel de condiţii [2, p. 45].

Datorită accentuării ***independenţei economice a femeii*** şi a atenţiei acordate

carierei, cuplul modern este oarecum diferit din această perspectivă faţă de cuplul tradiţional. În lumea contemporană, nu doar bărbatul este răspunzător de partea financiară, ci şi femeia care a ajuns să aibă un statut egal cu al bărbatului. Ba mai mult, există situaţii în care soţiile au un salariu mult mai bun decât soţii lor, însă în unele cazuri aceasta devine un real motiv de frustrare pentru bărbat care se simte atins în ego-ul său masculin. Într-o lume în care partea financiară contează enorm, banii şi modul în care sunt cheltuiţi pot cauza frecvent conflicte dacă nu se stabilesc anumite reguli după care să se ghideze cuplul. Atunci când unul dintre parteneri este cheltuitor şi nepriceput în administrarea bugetului, va fi necesară preluarea controlului de către celălalt.

Intervenţiile din partea membrilor de familie pot contribui la starea tensionată din cadrul cuplului, acest lucru fiind cu mult mai vizibil în cazul în care cei doi parteneri locuiesc împreună cu familia unuia dintre ei „prezenţa unor modele diferite de rol conjugal, imixtiunea psihologică, social şi locativă a părinţilor în spaţiul interpersonal conjugal al nucleului nou creat, creează condiţii propice unei interacomodări deficitare a soţilor, favorizând de timpuriu fenomenele disfuncţionale.” Trebuie făcută o diferenţă clară între sfaturile pe care le puteţi urma sau nu, şi intervenţii. Totodată părinţii trebuie să înţeleagă că este indicat ca ei să se retragă din viaţa tânărului cuplu, pentru a-i lăsa să facă propriile greşeli.

Atunci când ***unul din parteneri îşi subapreciază perechea*** şi îi reaminteşte în mod constant slăbiciunile, defectele sau lipsurile sale, el nu face altceva decât să erodeze lent relaţia. Moralul celui subapreciat scade în mod considerabil, iar genul acesta de cicăleală îl poate determina să refuze cu încăpăţânare încercarea de a se schimba. Nu în ultimul rând este afectată şi încrederea în sine care poate fi distrusă dacă accentul se pune în mod exagerat pe slăbiciuni, iar calităţile sunt ignorate cu desăvârşire [Ibidem, p. 238].

Egoismul constituie un alt motiv ce contribuie la declanşarea discuţiilor contradictorii, iar dacă persoana egoistă refuză să recunoască că are această problemă, nu are cum să se transforme iar la un moment dat celălalt partener poate decide că s-a săturat de această situaţie. În lipsa unei schimbări vizibile şi reale, cuplul se poate destrăma. De cele mai multe ori, individul egoist nu este conştient de cât de greu poate fi suportat un astfel de comportament.

Viciile nu au milă de nimeni şi pot devasta orice cuplu, nici măcar dragostea nu poate învinge în această luptă. Dacă unul dintre parteneri începe să cheltuiască pe băutură mai mult decât este rezonabil, atunci va fi nevoie de o discuţie deschisă în care lucrurile să fie analizate la rece, însă adesea cei dependenţi vor refuza să recunoască starea în care se află. Primul pas spre rezolvarea unei probleme este recunoaşterea existenţei acelei probleme, fără recunoaştere nu poate exista rezolvare. Problemele legate de droguri sunt ceva mai complicate şi aproape niciodată nu pot fi rezolvate între parteneri. Deşi la început efectele unui astfel de viciu nu par chiar aşa de grave, dependenţa poate spori şi în egală măsură banii cheltuiţi pentru satisfacerea ei, iar în mod indirect vor fi afectate şi alte domenii ale

vieţii de cuplu [2, p. 130].

Conflictul este conceput ca o sursă de schimbare a individului, a sistemului în care evoluează acesta. Aflat în faţa unui conflict, individul apelează la diferite strategii, fie pentru a-l preveni, fie pentru a-i da amploare. Prevenirea apariţiei conflictelor se face prin acorduri care anticipează şi înlătură posibilităţile apariţiei lor prin deschiderea comunicării şi participării oamenilor la decizie.

1. *Alegerea momentului.* Momentul potrivit este important, precum şi alocarea timpului necesar pentru a preveni un conflict. Critica este un subiect delicat pentru fiecare dintre noi şi o potenţială sursă de a genera un conflict. Ca sugestii în prevenirea unui conflict pe această temă avem: [6, p. 188].

a) Nu vom contrazice pe loc şi nu ne supărăm.

b)Dacă ne dăm seama că are dreptate recunoaştem acest lucru

c)Dacă are dreptate, dar nu vrem să procedăm cum ne cere cealaltă persoană acţionăm astfel:

-îi recunoaştem dreptul la altă opinie decât cea a noastră

- continuăm să ne menţinem punctul de vedere şi îi dăm de înţeles că vom acţiona cum dorim noi.

2. *Ascultarea activă*. Ascultarea activă este o tehnică de conversaţie prin care comunicăm locutorului semnificaţia pe care o acordăm mesajului său. Ea este foarte utilă în rezolvarea propriilor conflicte interpersonale, precum şi în medierea conflictelor. Ascultarea activă optimizează comunicarea şi presupune din partea vorbitorului şi procesul de autodezvăluire [7, p. 68].

3. *Aserţiunea* - EU este o frază prin care se începe discuţia sau procesul mai îndelungat de rezolvare a unei situaţii mai problematice sau a unui conflict. Prin această aserţiune comunicăm ceva altei persoane referitor la modul cum ne simţim în acea situaţie , fără să blamăm şi fără să impunem modalitatea de soluţionare. În aserţiunea EU totul este centrat pe „eu" , de aceea voi evita categoric pronumele „tu" [8, p. 215].

4. *Încurajarea stimei de sine*. Stima de sine este o trăsătură afectiv-atitudinală a personalităţii. Din păcate, sensibilitatea persoanei la mesajul atitudinal şi evaluativ negativ pe care îl emite interlocutorul la adresa noastră este mai mare decât cel verbal-informaţional. Dacă receptorul sesizează iminenţa sau existenţa unei păreri negative, el trece în planul secund mesajul emis de partener. Dacă părerea sesizată sau anticipată este pozitivă, atunci interlocutorul se concentrează asupra mesajului. De asemenea să reţinem că o apreciere negativă a activităţii cuiva este percepută ca fiind adresată personalităţii respective, ceea ce poate duce la generarea unui conflict [ibidem p. 228].

Dar până la urmă, cea mai bună metodă pentru prevenirea, evitarea și soluționarea conflictelor rămâne comunicarea eficientă și capacitatea de a asculta partenerul, de a nu-l blama, critica sau înjosi. Comunicarea eficientă, poate garanta o reușită a satisfacției în viața de cuplu.

E.E. Maccoby şi C.N.Jacklin, realizând o revizuire profundă a literaturii de specialitate publicate după anii 1966, au investigat peste 2000 de studii privind diferențele de gen referitoare la trăsăturile de personalitate, abilități intelectuale sau comportamentale, cu scopul de a înțelege diferențele gender. În așa mod, Maccoby și Jacklin disting considerațiile ce urmează privind diferențele gender: [9, p. 223]

Diferențe relativ bine stabilite:

►*Femeile dețin aptitudini verbale superioare celor ale bărbaților.* Cu toate că maturizarea limbajului la fete este mult mai rapidă pe parcursul primilor ani de viață, aceste diferențe apar în jurul vârstei de 11 ani.

J. Gray arată că femeile şi bărbaţii acordă semnificaţii diferite aceloraşi cuvinte, iar scopul folosirii limbajului diferă: femeile transmit sentimente, în timp ce bărbaţii transmit informaţii. Dacă o femeie spune: „Am impresia că nu mă asculţi *niciodată”*, nu se aşteaptă ca *niciodată* să fie luat ca atare. Pentru ea folosirea lui niciodată în acest context este doar un mod de a-şi exprima frustrarea pe care o simte în momentul respectiv, şi nu o informaţie reală. Pentru a-şi exprima pe deplin trăirile, femeile se folosesc de tot felul de superlative, metafore şi generalizări. Bărbaţii iau însă aceste expresii la propriu si reacţionează într-o manieră necooperantă. Pentru că bărbaţii nu înţeleg că femeile îşi exprimă în mod diferit sentimentele, ei ajung să condamne sau să nege sentimentele respective, acestea conducând la conflicte. În asemenea momente este important ca cei doi să reconsidere, să reformuleze ceea ce au de transmis [10, p. 113].

Pentru bărbaţi este dificil să interpreteze şi să acorde sprijin unei femei atunci când aceasta vorbeşte despre sentimentele ei. În schimb, pentru femei cea mai mare greutate constă în interpretarea corectă şi ajutarea unui bărbat când acesta nu vorbeşte. Cel mai adesea femeile interpretează greşit tăcerea bărbaţilor.

Bărbaţii şi femeile gândesc şi prelucrează informaţiile foarte diferit. Femeia gândeşte cu voce tare, împărtăşind descoperirile ei unui ascultător interesat. O femeie descoperă ceea ce vrea să spună chiar prin procesul vorbirii. Înainte de a vorbi, bărbaţii rumenează în tăcere şi reflectează la ceea ce au auzit sau au simţit. În sinea lor îşi formulează cel mai corect sau util răspuns, pe care apoi îl rostesc. Acest proces poate dura câteva minute sau ore. Dacă un bărbat consideră că nu are suficiente informaţii pentru a da un răspuns, există posibilitatea ca el să nu dea nici un răspuns. Când sunt supăraţi sau încordaţi, bărbaţii vor înceta să vorbească şi se vor retrage pentru a-şi pune ordine în gânduri. Faptul că femeile vin şi pun o mulţime de întrebări îi indispune şi mai mult pe aceştia [ibidem, p. 123].

► *Băieții depășesc fetele în aptitudinile vizual-spațiale.* Aceste diferenţe sunt observabile doar în adolescenţă şi la vârsta adultă. Aceste aptitudini facilitează integrarea băieţilor în câmpul muncii în domenii care le implică, profesii considerate masculine (arhitect, constructor, instalator etc.).

► *Băieții depășesc fetele în aptitudinile matematice.* Diferenţele de aptitudini matematice, care reprezintă principalul motiv al faptului că femeile nu fac carieră în informatică sau inginerie, au fost explicate frecvent prin experienţa

socio-culturală. Influenţa expectanţelor ce ţin de rolul de gen este evidentă, pentru că după vârsta pubertăţii fetele tind să abandoneze disciplinele percepute ca masculine, cum sunt matematica şi ştiinţele exacte [38 p. 332].

► *Băieţii sunt mai agresivi.* Ei sunt mai agresivi fizic decât verbal. Deşi agresivitatea ambelor sexe scade cu vârsta, cea masculină rămâne mai puternică până în cursul primilor ani de universitate. O opinie similară, ce confirmă existenţa acestei diferenţe de sex, este formulată de R. Mucchielli [11, p. 334]. care arată că agresivitatea masculină este mai individuală, ofensivă, deschisă şi motrice, ea declanşându-se foarte uşor, în timp ce agresivitatea feminină este mai rară, mai sensibilă la influenţele învăţării, defensivă şi verbală.

Agresivitatea masculină are un impact deosebit de grav asupra vieţii de familie sau de cuplu, femeile, copiii şi persoanele în vârstă fiind adesea victime ale abuzului fizic. Datorită ei este dificilă menţinerea sentimentelor de iubire şi de respect, facilitându-se astfel apariţia resentimentelor, a rupturii afective şi a dizolvării relaţiei.

Bărbaţii şi femeile au, fiecare, şase necesităţi afective diferite, toate la fel de importante. Bărbaţii au nevoie în primul rând de încredere, acceptare, apreciere, admiraţie, aprobare şi încurajare. Femeile au nevoie de grijă, înţelegere, respect, devotament, recunoaştere şi asigurare [8, p. 138].

Afectivitatea prevalează la femei, aceasta fiind susţinută de o serie de argumente. Femeile prezintă expresii emoţionale mai puternice: plâng şi râd mai uşor şi mai mult, roşesc sau pălesc la faţă, le creşte pulsul la emoţie. Femeia este mai conformistă, mai normativă, mai supusă expectanţelor sociale, dar în cazul situaţiilor cu substrat afectiv puternic (pentru o pasiune erotică, pentru un copil) ele sunt capabile să înfrunte opinia publică mai uşor, comparativ cu bărbaţii.

„Din orice punct de vedere au fost examinaţi bărbaţii pe care i-am studiat, ei au arătat un deosebit interes pentru aventură, explorare şi căutare de noi lucruri, faţă de activităţile încordate, desfăşurate afară, în aer liber, precum şi faţă de maşini, ştiinţă, fenomene fizice şi invenţii, apoi, deşi mai puţin, faţă de comerţ şi afaceri. În schimb, femeile au manifestat mult interes faţă de treburile casnice, obiectele şi chestiunile de artă; ele au preferat mult mai mult viaţa sedentară şi preocupările casnice, în special cele legate de copii, bolnavi, persoane neputincioase. În spiritul acestor diferenţe şi ca pe un supliment al lor, trebuie considerate o seamă de deosebiri subiective, legate de dispoziţia sufletească generală şi de emoţii. Bărbaţii manifestă, în mod direct sau indirect, mai multă afirmare de sine şi agresivitate; ei arată mai multă duritate şi lipsă de frică, precum şi mai multă vigoare şi asprime în maniere, vorbe şi sentimente. Femeile se arată a fi mai compătimitoare şi simpatetice, mai timide, mai dispreţuitoare, cu sensibilitate estetică mai fină, în general mai emotive, mai moraliste, deşi predispuse să admită în ele însele mai multă slăbiciune în stăpânirea şi controlul de sine, în constituţia fizică mai ales” [2, p. 223].

Femeile, deci, se simt mai confortabil în comunicare în spaţiul privat, în timp ce bărbaţii se simt mai confortabil în comunicare în spaţiul public. Pentru majoritatea femeilor, scopul comunicării este de a crea o legătură, de a dezvolta relaţionarea cu celălalt/ceilalţi, punând accent pe similarităţi şi pe experienţele comune. De aceea femeile tind să se simtă confortabil în comunicare atunci când sunt acasă sau în locuri în care se simt ca acasă, practicând comunicarea în mod mai intim, privat, cu una sau cel mult câteva persoane de care se simt apropiate [11, p. 333].

Pentru majoritatea bărbaţilor însă, comunicarea are scopul principal de a-i ajuta să-şi afirme in dependenţa şi să-şi negocieze sau să-şi menţină statusul în cadrul unei ierarhii sociale. Acest scop se realizează etalând cunoştinţe şi informaţii, demonstrând abilităţi şi acaparând prim-planul în discuţii şi conversaţii folosind verbalizarea în mod dominantă – povestiri, glume, anecdote. Încă din copilărie, afirma Tannen [4, p. 189], bărbaţii învăţă să folosească limbajul ca pe un mijloc de a obţine şi menţine atenţia, aşa încât se simt mult mai confortabil în comunicarea publică - atunci când se află în grupuri alcătuite din persoane pe care le cunosc mai puţin.

Deşi există o serie de diferenţe, ele nu sunt destul de substanţiale pentru a conchide faptul ca cele doua categorii de gender sunt în mod semnificativ diferite. Multe din aşa-zisele diferenţe vehiculate în literatura gender sunt derivate din erori comise la nivelul studiilor de teren desfăşurate – erori legate de incapacitatea de reamintire exactă a subiecţilor, sau de influenţă a efectului dezirabilităţii sociale – atunci când subiectul interpelat declară ceva ţinând cont de ceea ce crede ca se aşteaptă de la el să declare, şi mai puţin de ceea ce crede el cu adevărat. Raportând situaţia la cadrul diferenţelor gender ne referim aici la faptul că bărbaţii şi femeile tind să declare mai degrabă ceea ce cred ca ar trebui să spună ca bărbaţi sau ca femei din prisma stereotipiilor sociale, şi mai puţin ce cred cu adevărat despre problema pusă în discuţie. Cercetările întreprinse pe tema comunicării dintre bărbaţi şi femei în cadrul relaţiilor intime arată că există mai multe similarităţi decât diferenţieri. Multe dintre diferenţieri derivă din contextele care implică treburile casei sau a gospodăriei [7, p. 218].

Aşa cum reiese din studiile interculturale, se pare că orice analiză pertinentă a problematicii gender trebuie să plece de la ideea că rolurile gender specifice au o serie de cauze care ţin de un context istoric şi antropologic comun evoluţiei societăţii umane universale - importanţa forţei fizice în asigurarea traiului de zi cu zi, lentoarea progresului tehnologic, rigiditatea culturilor sociale - şi în acelaşi timp să urmărească studierea modalităţilor şi mecanismelor prin intermediul cărora stereotipiile şi prejudecăţile reuşesc să se menţină în cadrul societăţilor moderne şi postmoderne, caracterizate prin flexibilitate culturală, progres tehnologic accentuat sau schimbări sociale multiple.

În urma aplicării **Chestionarului pentru evaluarea satisfacţiei şi comunicării în cuplu (C.M.M.) Loke-Wallance** am obținut următoarele rezultate:

Tabelul 1. *Satisfacția maritală și comunicarea în cuplu*

Satisfacția și comunicarea în cuplu	*Numărul de subiecți*	*%*
Comunicare eficientă și nivel ridicat al satisfacției maritale	49	49
Comunicare favorabilă și nivel mediu al satisfacției maritale	28	28
Comunicare deficitară și nivel redus al satisfacției maritale	23	23

Pentru a percepe mai eficient rezultatele descrise în **Tabelul 1**, propunem următoarea histogramă:

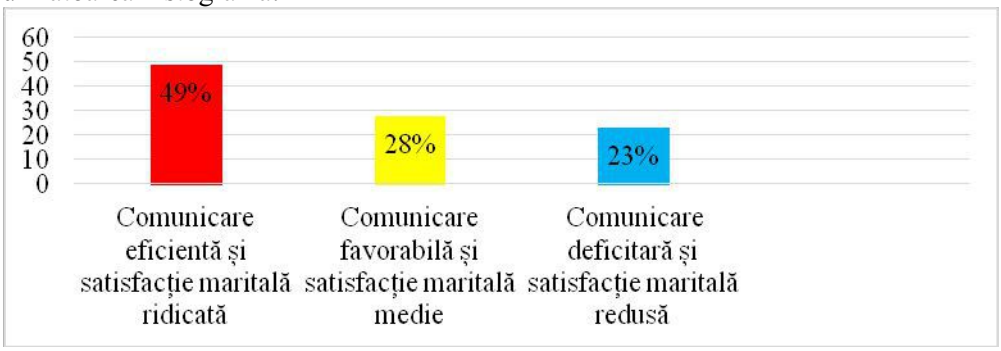

Fig.1. *Nivelul satisfacției maritale și tipul de comunicare în cuplu marital*

Din prezentarea grafică (*Fig. 1.)* putem observa lesne faptul că 49% dintre subiecții cercetați dau dovadă de o comunicare eficientă în cuplu, aceasta duce la un nivel ridicat al satisfacției maritale. De asemenea, 28 % din eșantionul cercetat a dat dovadă de o comunicare favorabilă în cuplu şi un nivel mediu al satisfacţiei maritale. Alte 23 de procente din subiecții cercetați au o comunicare deficitară în cadrul cuplului, ceea ce determină și un nivel redus al satisfacţiei maritale. Autorii acestui test au demonstrat faptul că comunicarea este un factor ce determina nivelul satisfacţiei maritale, însă important ca membrii unui cuplu să ştie că relaţia lor poate fi afectată de lumea exterioară, chiar dacă au abilităţi de viaţă şi competenţe de comunicare.

În afara cuplului există o lume reală care ne afectează, aici se includ influențele sociale externe, prietenii, problemele financiare, copiii, lipsa locului de muncă etc. Pentru a o gestiona nu este suficient să avem doar comunicare, ci şi să înţelegem că faptul că până şi cele mai solide reţele de comunicare dintre parteneri pot eşua atunci când există presiuni externe intense, de aceea este necesar ca

partenerii să nu se îndepărteze în caz de probleme, dar să comunice şi problemele să-i apropie.

Cel de-al doilea instrument folosit de noi în această cercetare este: „Chestionarul pentru evaluarea satisfacției maritale **D.A.S.”.** Întrucât chestionarul ne oferă informații privind 4 scale diferite, rezultatele obținute de noi, le vom prezenta în modul următor:

- **D.S.** (Satisfacţie diadică/în cuplu) – itemi 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 31, 32. Scorul maxim ce poate fi obţinut este 45, iar cel minim este 0.

Tabelul 2. *Satisfacție în cuplu D.S*

D.S.(satisfacție în cuplu)	Scor obținut	Număr de subiecți	%
Nivel ridicat	31-45	43	43
Nivel mediu	16-30	31	31
Nivel scăzut	0-15	26	26

De cele mai multe ori satisfacţia diadică, indică existenţa unei relaţii interpersonale stabile şi de profunzime, rezultată în urma decantării şi condensării actelor interpersonale sub forma unor liante puternic saturate afectiv, care se menţin pe perioade îndelungate de timp.

În cele ce urmează, datele incluse în Tabelul 2, le vom prezenta grafic:

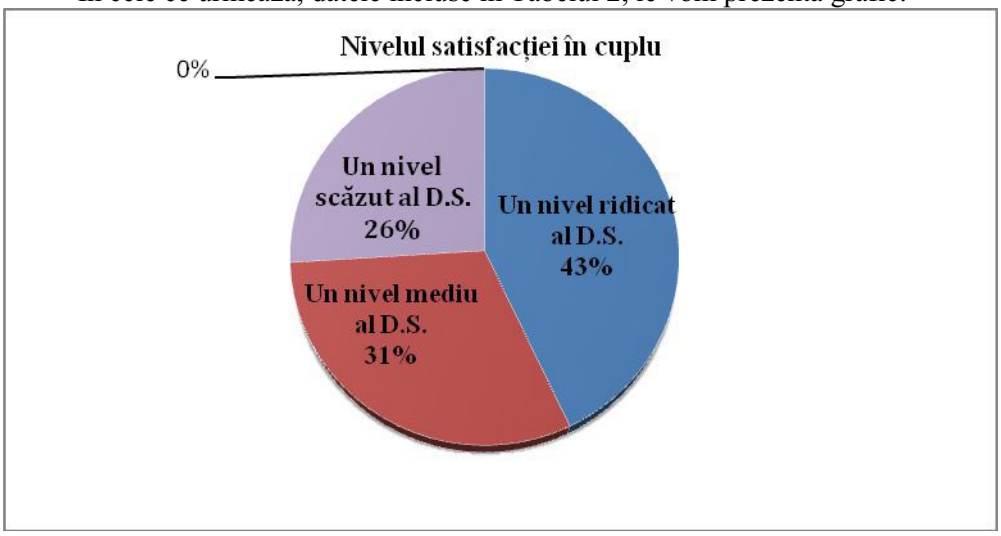

Fig. 2. *Nivelurile satisfacției diadice*

Analizând Figura 2, putem observa faptul că 43% din subiecții cercetați au un nivel ridicat al satisfacției diadice; totodată, 31% din subiecții supuși cercetării au un nivel mediu al satisfacției diadice, iar 26 %, au un nivel scăzut al satisfacției diadice. Gradul de satisfacţie în cuplu este influenţat de principalele evenimente prin care trece un cuplu de-a lungul vieții.

Pentru a măsura satisfacția față de un eveniment/persoană/ viață, un individ tinde să ia în considerare toate influențele din mediu, emoțiile, aspirațiile, dezamăgirile, așteptările, împlinirea scopurilor personale și apoi să determine dacă pozitivul excedă negativul. Indivizii tind să își auto-evalueze propriul nivel de satisfacție, iar procesul de evaluare este unul subiectiv și nu este același pentru toți. Satisfacția reprezintă o evaluare globală a calității situației unui individ cu privire la criteriul intern ales de el. Astfel, o anumită situație poate fi satisfăcătoare pentru o persoană și nesatisfăcătoare pentru alta. În acest sens, vom analiza cea de-a doua scală:

- *Consensul în cuplu* **Dcoh**, adică înțelegerea în cuplul marital. Pentru a vedea gradul de comprehensiune în cuplu, datele brute le stocăm în tabelul ce urmează:

Tabelul 3. *Consensul în cuplu*

Dcoh	Scor obținut	Număr de subiecți	%
Nivel ridicat de înțelegere	45-65	55	55
Nivel mediu de înțelegere	21-44	22	22
Nivel redus de înțelegere	0-20	23	23

Consens în cuplu (diadic) – itemi 1, 2, 3, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15. Scorul maxim care poate fi obţinut este 65, iar cel minim 0. Pentru ca rezultatele obținute în urma cercetării să fie mai ușor observabile, datele brute le vom stoca într-o histogramă:

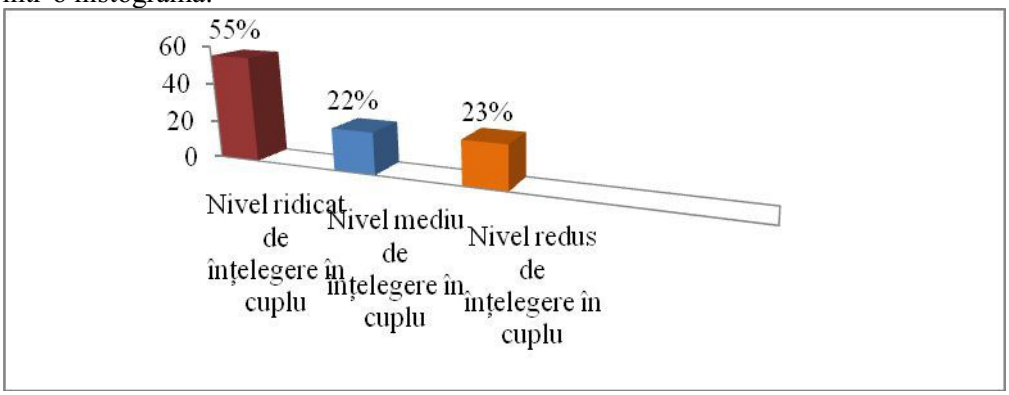

Fig. 3. *Consensul în cuplu*

În urma aplicării chestionarului **D.A.S** elaborat de Graham B. Spanier, am avut posibilitatea de a analiza consensul/ înțelegerea în cuplu. Este evident din **Fig. 3** faptul că 55 % din eșantionul cercetării au un nivel ridicat al înțelegerii în cuplu,

alte 22 % dintre subiecţi dau dovadă de un nivel mediu de înțelegere în cuplu, iar celelalte 23 % - un nivel redus de înțelegere în cuplu. Atunci când aleg să iubească pe cineva, aleg în funcţie de un anumit număr de dorinţe conştiente, dar în egală măsură de pulsiuni inconştiente: partenerul este ales pentru a coopera la întărirea unor mecanisme de apărare şi pentru a răspunde unor pulsiuni reprimate. Plecând de la această premisă consensului diadic, ne prezintă cuplul ca pe o creaţie interpersonală desfăşurată simultan în plan biologic, psihologic şi social.

O altă scală a acestui chestionar ne reliefează:

- *Coeziunea în cuplu* **Dcon** – itemi 24, 25, 26, 27, 28. Scorul maxim ca poate fi obţinut este 24, iar cel minim este 0; rezultatele căreia sunt stocate în tabelul ce urmează:

Tabel 4. *Coeziunea în cuplu*

Coeziunea în cuplu (diadică) Dcon	**Scor obținut**	**Numărul de subiecți**	**%**
Nivel ridicat de coeziune în cuplu	17-24	62	62
Nivel mediu de coeziune în cuplu	9-16	29	29
Nivel scăzut de coeziune în cuplu	0-8	9	9

Rezultatele obținute le vom stoca în figura ce urmează pentru a putea face o imagine grafică:

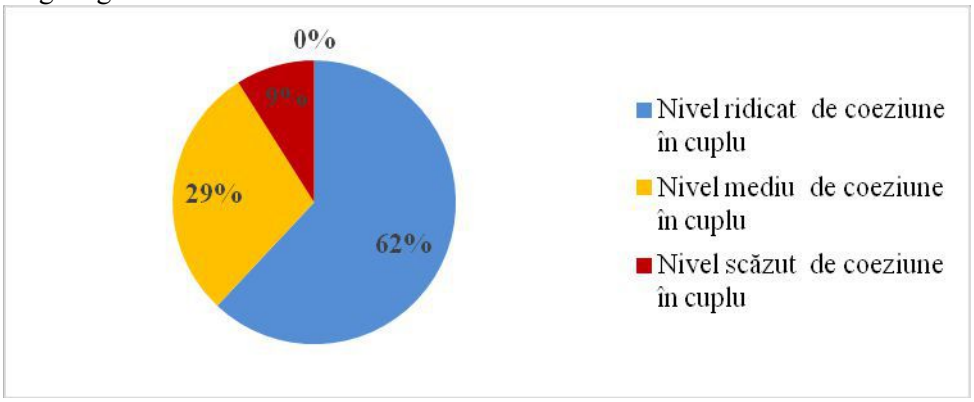

Fig. 4. *Coeziunea în cuplu*

Interesul personal ia forma interesului comun atunci când o persoană se angajează într-o relație amoroasă. Intrapersonalul apare ca diviziune naturală a interpersonalului. Dialogul, liber de orice constrângere, este cheia unei coeziuni în cuplu (diadice) ridicate. Proiectele individuale pot deveni proiecte comune prin participare activă, ideile susţinute de argumente dezvoltă dialoguri bogate şi variate. Observăm din Fig.4 că 62 % din subiecții cercetați dispun de un nivel

ridicat de coeziune în cuplu, la polul opus sunt doar 9 % ce dispun de un nivel scăzut de coeziune în cuplu, iar 29 % din eșantion dispune de un nivel mediu al coeziunii în cuplu.

Fără existența unor valori comune nu se poate dezvolta o relație interumană, în general. Asemănarea dintre aceste valori generează și menține forța de coeziune a unui cuplu. Teorii extrem de cunoscute, precum teoria lui Sigmund Freud, arată că atitudinile, comportamentele și ideile bazate pe valori comune asigură longevitatea și evoluția unui cuplu. În lipsa acestui acord, relația se erodează și se sfărâmă. Valorile sunt diferite de la individ la individ, desigur. Reprezintă modul prin se decide să se ia în considerare viața, principiile unui contract pe care se hotărăște să se încheie pentru a înainta în viața de cuplu. Ele rezultă din educația primită, din structura personalității, din mediul cultural și social și ambiant. Relative și particulare, acestea sunt arareori identice la două ființe. E însă adevărat că, dacă sunt radical opuse, cuplul nu va putea merge prea departe.

Afinitățile de cuplu se bazează pe concordanța valorilor socioculturale și de comunicare afectivă între parteneri. În cele ce urmează vom observa și:

- *Nivelurile exprimării afective* **A.E**.

Tabelul 5. *Exprimare afectivă*

Exprimare afectivă A.E	**Scor obținut**	**Numărul subiecților**	**%**
pozitivă	6-10	71	71
negativă	0-5	29	29

Expresia afectivă – itemi 4, 6, 29, 30 . Scorul maxim ce poate fi obţinute este 10, iar minim este 0. Putem spune că comunicarea afectivă este un rezervor al cuplului, durabil, el asigurând confort cuplului pe partea afectivă și în situațiile cele mai dificile pentru acesta.

Pentru a vizualiza rezultatele, vă propunem următoarea reprezentare grafică:

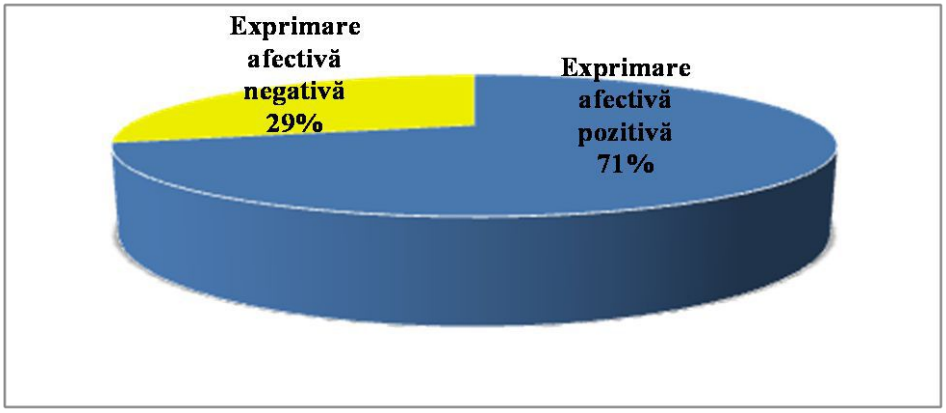

Fig. 5. *Exprimarea afectivă*

Expresia afectivă sau exprimarea afectivă ne permite să descoperim o identitate de păreri, idei, o demonstrare a afecţiunii, dar şi o atitudine afectivă reciproc împărtăşită, ce acţionează ca factor cu puternice valenţe integrative şi adaptative. Pentru ca un cuplu să se dezvolte, rolul major în existența lui îl constituie intimitatea, ea fiind cea care menține legătura trainică din cuplu, menținând pasiunea dintre cei doi.

În urma experimentului practic am dedus faptul că 71% din subiecții cercetați, în cadrul cuplului au o exprimare afectivă pozitivă, iar celelalte 29 % - o exprimare afectivă negativă. Stabilitatea cuplului se bazează pe comunicare și echilibru emoțional sau afectiv.

De asemenea, chestionarul dat, **D.A.S**, ne-a oferit și posibilitatea de a deduce și satisfacția în cuplu, în cele ce urmează vom reprezenta rezultatele obținute:

Tabelul 6. *Satisfacția maritală*

Satisfacția maritală	**Scor obținut**	**Număr de subiecți**	**%**
Satisfacția maritală crescută	101-151	77	77
Satisfacția maritală moderată	51-100	15	15
Satisfacția maritală scăzută	0-50	8	8

Viaţa în doi poate fi caracterizată ca fiind un „joc deschis”, propice celor mai creative soluţii comportamentale, o artă şi o ştiinţă de a trăi, care ne ajută să convieţuim şi să comunicăm, să ne dezvoltăm şi să ne unim unul prin intermediul celuilalt. În interiorul unei relaţii şi implicit în acest joc deschis există numeroşi factori care îi dau coeziune, ceea ce duce, nemijlocit, la satisfacţie în cuplu. Acest lucru îl putem observa în figura următoare, care reprezintă nivelurile satisfacţiei maritale ale subiecţilor cercetaţi. Când se vorbeşte despre satisfacţie sau insatisfacţie maritală, se conştientizează, prin aportul experienţelor de relaţie la care se raportă, că aceste noţiuni nu sunt consensuale, fiind posibil ca într-o relaţie unul dintre parteneri să se simtă pe deplin satisfăcut, nevoile, trebuinţele şi aşteptările sale fiind împlinite, timp în care celălalt se poate simţi neglijat, neapreciat, neîmplinit.

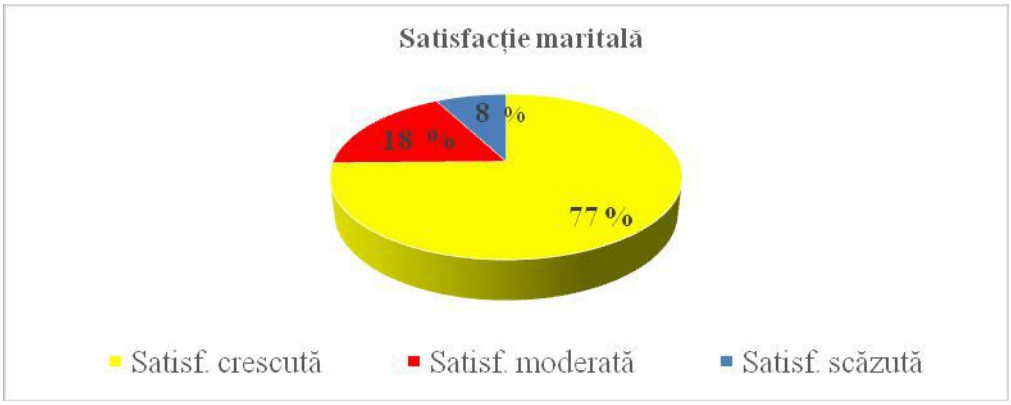

Fig. 6. *Satisfacția maritală*

Relaţia este percepută ca inechitabilă de către partenerul nesatisfăcut, acesta observând că există un dezechilibru în raportul „costuri-beneficii”. În acest tip de relaţie se poate vorbi, după cum postulează teoria schimbului, despre apariţia supra-beneficiului şi sub-beneficiului. Atunci când partenerii dezvoltă o relaţie inechitabilă, corolarul afectiv dominant al acestui dezechilibru de raportare este nefericirea. În urma studiului nostru observăm că 77% din subiecții cercetați sunt satisfăcuți de relația în care se află, la polul opus se află 8% dintre subiecții cercetați care au o satisfacție maritală scăzută, iar 15% din eșantion au satisfacție maritală moderată.

Pentru asigurarea stabilităţii, armoniei şi satisfacţiei maritale este necesară implicarea comună a partenerilor, atât pentru cunoaşterea nevoilor, aşteptărilor şi dorinţelor fiecăruia cât mai ales pentru satisfacerea acestora. Implicarea presupune însă o disponibilitate avizată pentru celălalt, adică aptitudini de parteneriat învăţate, dezvoltate şi exersate.

În această cercetare ne-am propus să cercetăm și conflictele în cuplu. Fiecare persoană intră în conflict, uneori independent de voința proprie, caz în care trebuie să reacționeze într-un anumit mod, pentru rezolvarea conflictului. Această rezolvare va fi în funcție de caracteristicile atitudinale și comportamentale ale fiecăruia, caracteristici la care se apelează prin afirmațiile prezentate sub forma unor situații, în care individul trebuie să adopte una dintre variante. Puşi în faţa unor confruntări interpersonale, oamenii tind să aibă anumite reacţii. Acestea reflectă gradele diferite de cooperare, adică efortul fiecăruia de a satisface interesele celuilalt, şi de autoimpunere (efortul fiecăruia de a-şi satisface propriile interese). Ele pot fi clasificate în cinci categorii:

1.Confruntare (reprimare,victorie/înfrângere) - *Rechinul*
2.Colaborare (victorie/victorie) - *Bufniță*
3.Compromis – *Vulpe*
4.Evitare (abandon) - *Broască țestoasă*
5.Acomodare (convertirea conflictului în şansă) – *Ursuleț*

Tabelul 7. *Modalitatea de soluționare a conflictelor*

Modalitatea de soluționare a conflictelor	**Numărul de subiecți**	**%**
Confruntare (Rechin)	33	33
Colaborare (Bufniță)	18	18
Compromis (Vulpe)	20	20
Evitare (Broască țestoasă)	12	12
Acomodare (Ursuleț)	17	17

Datele brute le stocăm în figura ce urmează:

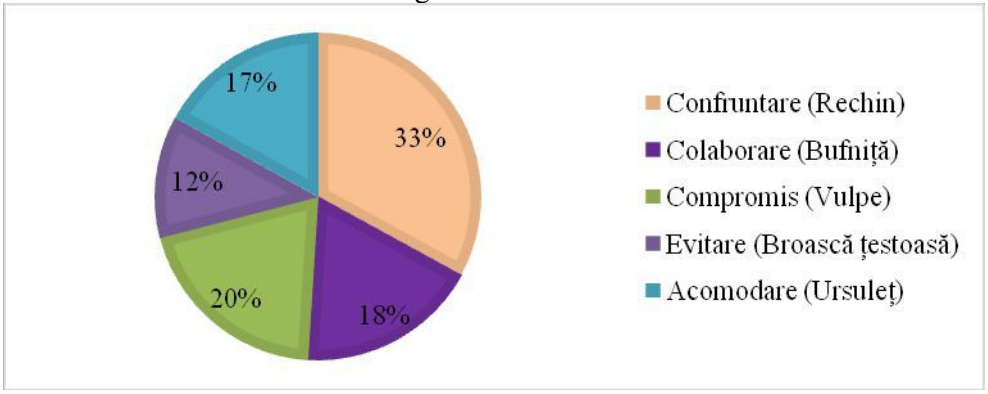

Fig.7. *Modalitatea de soluționare a conflictului*

În urma aplicării chestionarului şi analizei datelor colectate am obținut următoarele rezultate:

✓ 33 % din subiecții cercetați au o modalitate de soluționare a conflictului specifică Rechinului, adică confruntare, reprimare, forţare, victorie/înfrângere. Acestor subiecți le este caracteristic faptul că încearcă să îşi domine adversarii prin a-i face să accepte soluţia lui în cazul unui conflict. Scopurile lor personale sunt dominante în raport cu relaţiile interpersonale, pe care le sacrifică foarte uşor. Caută să îşi atingă ţelurile cu orice preţ. Nu îi interesează nevoile celorlalţi. Nu țin cont dacă ceilalţi îl plac sau îl acceptă. Rechinul crede că un conflict se câştigă atunci când o parte învinge iar cealaltă este înfrântă. El vrea să fie câştigătorul cu orice preţ. Acest câştig le dă subiecților un sentiment de mândrie şi de realizare personală. Înfrângerea, în schimb le dă un sentiment de slăbiciune, neadaptare şi ratare. Încearcă să câştige prin atac, copleşire sau intimidare.

✓ 18 % din eşantion abordează conflictele prin colaborare (victorie/victorie) – bufniţa. Bufniţa preţuieşte în egală măsură scopurile personale cât şi relaţiile cu ceilalţi. Ea vede conflictele ca pe probleme ce trebuie rezolvate şi caută soluţii care să satisfacă atât interesele personale cât şi cele ale celorlalţi.

Bufniţa vede conflictul ca pe o metodă de îmbunătăţire a relaţiilor prin reducerea tensiunii dintre două persoane sau grupuri. Încearcă să pornească o discuţie pentru a identifica conflictul ca problemă. Bufniţa nu este mulţumită până când nu găseşte o soluţie care să satisfacă ambele părţi.

✓ 20 % dintre persoanele chestionate soluționează conflictele prin compromis – „Vulpea” este interesată atât de scopurile personale cât şi de relaţiile cu ceilalţi. Ea tinde însă să facă compromisuri, renunţând parţial la scopurile ei convingând cealaltă parte să procedeze la fel. Într-o situaţie conflictuală soluţia vulpii este va fi ca fiecare parte implicată să piardă şi să câştige câte ceva. Este capabilă să renunţe temporar la scopurile ei pentru a depăşi situaţia de criză.

✓ Un procentaj de 12 la sută tind să abandoneze sau să evite conflictele. Broasca ţestoasă se retrage în carapacea ei pentru a evita conflictul. Ea renunţă la scopurile şi relaţiile ei personale. Stă departe de zonele de conflict şi evită persoanele care creează sau întreţine stări conflictuale. Broasca ţestoasă crede că nu există speranţă în încercarea de a rezolva un conflict. Se simte neajutorată. Crede că este mai bine să te retragi decât să intri într-un conflict.

✓ În timp ce 17 % dintre subiecții respondenți chestionării au un stil de acomodare (convertirea conflictului în şansă) – ursuleţul. Pentru ursuleţ relaţiile interpersonale sunt foarte importante în timp ce propriile scopuri au o importanţă mai mică. Ursuleţul doreşte să fie plăcut şi acceptat de ceilalţi. el consideră conflictele ca pe ceva ce trebuie evitat în favoarea armoniei şi mai crede că oamenii nu pot discuta în contradictoriu fără a afecta relaţiile dintre ei. Se teme că dacă conflictul continuă cineva are de suferit şi asta va compromite relaţiile cu acea persoană. De aceea încearcă cu orice preţ, chiar renunţând la scopurile personale, să aplaneze conflictul din teama de a nu periclita relaţiile interpersonale.

Pentru a verifica veridicitatea ipotezei, propunem analiza statistică a rezultatelor obținute în urma aplicării celor trei chestionare. Rezultatele obţinute la coeficientului de corelaţiei Bravais-Pearson, vizând variabilele, satisfacție în căsnicie, comunicarea în cuplu și stilul de soluționare a conflictului:

Tabelul 8. *Coeficientului de corelaţiei Bravais-Pearson*

Variabila de corelaţie	Satisfacţie în căsnicie	Comunicare în căsnicie	Stilul de soluționare a conflictului
Satisfacţie în căsnicie	___	r = 0,88 (relaţie directă, puternic semnificativă) p = 0,01	r = 0,76 (relaţie directă, puternic semnificativă) p = 0,01

Comunicare în căsnicie	r = 0,88 (relaţie directă, puternic semnificativă) p=0,01	—	r =0,91 (relaţie directă, puternic semnificativă) p = 0,01
Stilul de soluționare a conflictului	r =0,76 (relaţie directă, puternic semnificativă) p = 0,01	r = 0,91 (relaţie directă, puternic semnificativă) p = 0,01	—

În urma determinării corelaţiei dintre satisfacție în căsnicie și comunicare în cuplu, am dedus faptul că există o relație directă puternic semnificativă, deci, dacă crește nivelul comunicării, atunci comunicarea în cuplu va fi mai eficientă. De asemenea, o relație direct proporțională există și între stilul de soluționare a conflictului și satisfacția în căsnicie.

O relaţie directă, puternic semnificativă există și între comunicarea în cuplu și stilul de soluționare a conflictului.

În urma prelucrării statistice a datelor brute obţinute putem scoate în evidenţă următoarele concluzii:

Au fost cercetate atât comunicarea în cuplul marital, satisfacția în cuplu, coeziunea diadică, consensul în cuplu, exprimare afectivă și stilurile de soluționare a conflictelor din cuplul marital. Există o relație directă și puternic semnificativă între comunicarea în conflict și satisfacția în căsnicie; între stilul de soluționare a conflictelor și comunicare; și nu în cele din urmă, între stilul de soluționare a conflictelor și satisfacție în cuplul marital. Ipoteza experimentului se confirmă. Comunicarea în conflict este factorul predictiv al satisfacției în căsnicie.

Acestea ne confirmă faptul că comunicarea în cuplu influențează satisfacția în căsnicie. O comunicare eficientă în interiorul cuplului marital, inevitabil mărește nivelul satisfacției în căsnicie.

Bibliografie:

1. Abric J.C. Psihologia comunicării. Teorii şi metode. Iaşi: Ed. Polirom, 2002.
2. Androniceanu A. Management schimbării. Bucureşti: Ed. ALL. Educaţional, 1998.
3. Bujor E. Psihologie şi relaţie cu publicul. Iaşi: Ed. Canfes, 2000.
4. Cuilenberg J., Van S., Noomen G.W. Ştiinţe comunicării. Bucureşti: Ed. Humanitas, 1998.
5. Cristea D. Tratat de psihologie socială. Bucureşti: Protrunsit vania, 2000.
6. Dinu M. Comunicarea. Bucureşti: Ed. Ştiinţifică, 1999.
7. Deutsch M. Resolution of confflict. NY: YALE University, 1973.

8. Freyer M. Rezolvarea conflictelor şi creativitatea o abordare psihologică în psihologia rezolvării conflictelor. Iaşi: Ed. Polirom, 1999.
9. Fleming J. Cum să devii singur pe tine. Bucureşti: Ed. Expert, 1998.
10. Littlejohn S.W. (colaborat) Comunication competence: Model and application. În: Journal of Appliced Comunication Rescer, 1982.
11. Miller G.A. Language et communication. NY: YALE University, 1954.

VALORIFICAREA INTELIGENȚELOR MULTIPLE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

CAPITALISANTDES INTELLIGENCES MULTIPLES DANS LE PRIMAIRE

Iulianna IUZU, lector universitar, drd.,
Catedra de Pedagogie și Psihologie
Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul
iulia.md@mail.ru

Rezumat: *O inteligenţă este un mod de a rezolva probleme şi de a dezvolta produse considerate ca valori cel puţin într-o cultură. Teoria lui Hovard Gardner despre inteligenţele multiple este considerată cea mai profundă pătrundere în domeniul educaţiei. Studiind modul în care oamenii din întreaga lume rezolvă diversele probleme, Gardner a identificat nouă tipuri de inteligenţe: lingvistică, muzicală/ritmică, naturalistă, logică/matematică, spaţială/vizuală, kinestetică a corpului, intrapersonală, interpersonală, existenţială. Astfel, teoria inteligenței multiple impune ca învățătorii să recunoască și să educe o gamă largă de talente și abilități.*

Cuvinte cheie: *inteligență, inteligențe multiple, individualizarea învățământului*

Résumé: *Une intelligence est un moyen de résoudre les problèmes et développer des produits considérées comme des valeurs au moins dans une culture. La théorie de Howard Gardner sur les intelligences multiples elle est considérée comme la plus profonde pénétration dans l'éducation. Étudier comment les gens dans le monde résoudre divers problèmes, Gardner a identifié neuf types d'intelligences: linguistique, musical / rythmique, naturaliste, logique / mathématique, spatiale / visuelle, kinesthésique, intrapersonnelle, interpersonnelle, existentielle. Si, la théorie des intelligences multiples oblige les enseignants à reconnaître et à sensibiliser un large éventail de talents et de compétences.*

Mots-clés: *intelligence, intelligences multiples, l'éducation individualiser*

Termenul de ***inteligență*** este definit în Dicționarul Explicativ al Limbii Române ca și „Capacitatea, facultatea de a înțelege cu ușurință fenomenele, faptele, evenimentele, etc., de a sesiza relațiile esențiale dintre lucruri, fenomene, etc., de a rezolva probleme noi pe baza experienței acumulate anterior; ansamblul de funcții mentale prin care se realizează cunoașterea conceptuală și rațională; deșteptăciune” sau „Aptitudinea de a se adapta la o situație, de a alege în funcție de circumstanțe, de a da sens unui lucru, etc.” [1, p. 918].

Inteligența este un termen dificil de definit, și poate avea semnificații diferite pentru fiecare persoană în parte.

În forma cea mai simplă, inteligența este deseori definită ca și abilitatea mentală generală de a învăța și a aplica cunoștințele pentru a manipula mediul, precum și capacitatea de a raționa și de avea o gândire abstractă. Alte definiții ale inteligenței includ adaptabilitatea la un nou mediu sau la schimbările din mediul actual, capacitatea de a evalua și de a judeca, capacitatea de a înțelege idei complexe, capacitate de gândire originală și de producție, capacitatea de a învăța repede și din experiența proprie, și, nu în ultimul rând, capacitatea de a înțelege relațiile.

Inteligenţa apare ca o calitate a întregii activităţi mintale, ca expresie a organizării superioare a tuturor proceselor psihice, inclusiv a celor afectiv - motivaţionale. Pe măsură ce se formează şi se dezvoltă mecanismele şi operaţiile tuturor celorlalte funcţii psihice vom întâlni o inteligenţă flexibilă şi suplă. Leibniz intuieşte cel mai bine acest aspect, referindu-se la inteligenţa ca expresie a efortului evolutiv al conştiinţei [apud 2, p. 5].

Howard Gardner (1983) propune o nouă viziune asupra inteligenței care a fost rapid integrată în curricula școlare [3, p. 180].

Potrivit lui Howard Gardner inteligența este:

- *abilitatea de a crea un produs eficient sau de a oferi un serviciu care este valorizat într-o cultură;*

- *un set de aptitudini prin care o persoană își poate rezolva problemele din existență.*

- *potențialul de a găsi și crea soluții pentru probleme, aceasta implicând adunarea de noi cunoștințe* [4].

Slujitorii școlii moderne caută mereu alternative didactice, care să permită o mai mare motivare din partea copiilor pentru actul de învățare. Astfel, o temă tot mai prezentă în preocupările teoretice și practice circumscrise domeniului educațional este Teoria Inteligențelor Multiple, elaborată de profesorul Howard Gardner, în jurul anilor '80.

Această teorie pornește de la o critică a sistemului de învățământ, căruia îi reproșează următoarele [5, p. 142-143]:

- *Valorizarea* (inclusiv de către psihologi și didacticieni) *cu deosebire a abilităților lingvistice și logico-matematice ale elevilor*, faptul că sunt considerați „inteligenți” elevii care au rezultate bune la literatură și matematică, iar ceilalți doar „talentați”, cu alte cuvinte, recunoașterea a doar două tipuri de inteligență – cea verbală și cea matematică;
- *Testarea superficială a diferențelor psihologice dintre copii* cu ajutorul unor teste de inteligență standard, care vizau în exclusivitate abilitățile lingvistice și logico-matematice și care nu aveau valoare predictivă, nu reușeau să anticipeze performanțele pe care le vor avea elevii după finalizarea educației formale, măsura

în care vor reuşi să se integreze social şi profesional, calitatea prestației lor profesionale;

➢ *Viziunea unilaterală a intelectului,* considerarea inteligenței drept o abilitate generală, dată de capacitatea de a rezolva probleme care implică abilități lingvistice și logico-matematice, pe care școala le valorifica și valoriza cu deosebire.

Teoria lui Gardner justifică ceea ce se poate constata, de altfel, în activitatea cotidiană a fiecăruia, anume că nu învățăm în același mod, că avem stiluri diferite și atitudini de învățare diferite și, ca urmare, avem nevoie de un tratament diferit, individualizat, pe tot parcursul de instruire și formare [6, p. 10].

Inventarul celor nouă forme/tipuri distincte ale inteligenței și al abilităților pe care acestea le presupun este următorul:

1) *Inteligența lingvistică/verbală* implică un limbaj perfecționat [3, p.181]. Este înțeleasă ca aptitudine a cuvântului, ca fiind capacitatea de a construi enunțuri, de a utiliza limbajul pentru a activa anumite informații și pentru a opera cu ele, respectiv capacitatea de a rezolva probleme și de a dezvolta produse cu ajutorul codului lingvistic [5, p. 143].

Acest tip de inteligență include și abilitatea de a manipula efectiv limbajul pentru a se exprima retoric sau poetic [3, p.181].

Este inteligenţa cea mai des folosită în comunicare. Copiii cu inteligenţă lingvistică învaţă repede şi corect limba maternă, învaţă uşor limbi străine, citesc, folosesc metafora, dezvoltă abilităţi lingvistice şi îşi aleg mai târziu cariera în funcţie de capacităţile lingvistice [7].

2) *Inteligența logico-matematică,* înțeleasă ca fiind capacitatea de a calcula, de a cuantifica, de a opera cu modele, categorii, relații, de a grupa și ordona date și de a le interpreta, de a efectua operații logice complexe, de a gândi logic și critic, de a efectua raționamente, de a evalua propoziții etc. Acest tip de inteligență este adesea corelat cu gândirea științifică și matematică [5, p. 144].

Oamenii cu inteligenţă logică/matematică devin de obicei contabili, matematicieni, chimişti, fizicieni [7].

3) *Inteligența muzicală/ritmică,* înțeleasă ca fiind capacitatea de a rezolva probleme și de a crea produse cu ajutorul funcțiilor auditive, care se exersează în percepția, recunoașterea, compunerea, producerea sau valorificarea fragmentelor muzicale, melodiilor, construcțiilor melodice, ritmurilor, tonurilor, sunetelor [5, p. 144].

Capacitatea de a fi sensibil la ton, la intensitate, înălţimea şi timbrul sunetului; Abilitatea de a recunoaşte, crea şi reproduce muzica, folosind un instrument sau vocea. Implică ascultarea activă şi presupune o legătură puternică între muzică şi emoţii [7].

4) *Inteligența vizual-spațială,* înțeleasă ca abilitate de ordin spațial, ca fiind capacitatea de a vizualiza, de a percepe spațiul, de a rezolva probleme și de a crea produse cu ajutorul reprezentărilor mentale, al simbolurilor grafice, al graficelor, al

diagramelor, precum și al imaginilor și culorilor; acest tip de inteligență nu este corelată strict cu domeniul vizual, ea putând fi prezentă și la copiii orbi [5, p. 144].

Capacitatea de a înţelege relaţiile din spaţiu o au cu precădere artiştii, arhitecţii, fotografii. Matematicienii buni ca Einstein dovedesc inteligenţe logico/matematice şi spaţiale [7].

5) *Inteligența naturalistă,* înțeleasă ca fiind capacitatea de a rezolva probleme și de a crea produse cu ajutorul reprezentărilor despre mediul înconjurător, al unor elemente ale acestuia și al schimbărilor din mediu [5, p. 144]. Abilitatea de a recunoaşte şi de a clasifica indivizi, specii şi relaţii ecologice; a interacţiona eficient cu creaturi vii şi de a discerne scheme legate de viaţă şi forţele naturii.

Celelalte tipuri de inteligenţă nu pot defini personalităţi precum cea a lui Darwin sau abilităţile de care dau dovadă biologii, astronomii şi ecologii. Ei nu operează cu simboluri, scheme sau operaţii matematice, ci mai degrabă organizează tiparele observate în mod diferit decât celelalte ştiinţe Hard. În această categorie se includ și maeştrii bucătari [7].

6) *Inteligența corporal-chinestezică,* înțeleasă ca fiind capacitatea de a rezolva probleme legate de mișcare și de a crea produse cu ajutorul abilităților motrice și al mișcărilor întregului corp, coordonate grație anumitor strategii și abilități cognitive. Acest tip de inteligență subliniază legătura existentă între acțiunile mentale și cele fizice [5, p. 144]. Acest tip de inteligență schimbă credința populară conform căreia acțiunile mentală și psihică nu sunt relaționate [3, p.181].

Pot fi abilităţi motorii de fineţe sau de amplitudine. O au dansatorii, sculptorii, sportivii [7].

7) *Inteligența intrapersonală*, înțeleasă ca fiind capacitatea de a comunica permanent cu propria ta lume interioară, de a-ți construi o reprezentare de sine precisă, fidelă și de a o utiliza, de a rezolva probleme și de a dezvolta produse grație introspecției, cunoașterii și înțelegerii de sine, a conștientizării propriilor sentimente, trăiri, stări interioare, emoții, intenții, motivații, interese etc. Inteligența intrapersonală ne ajută să ne înțelegem propria personalitate și să „colaborăm” cu noi înșine, frecvent ea fiind asociată cu termenii de„insight” și „metacogniție” [5, p. 144]. A fi conştient de punctele tari şi de cele slabe, a planifica eficient atingerea obiectivelor personale; implică monitorizarea şi controlul eficient al gândurilor şi emoţiilor.

Este vorba de cunoaşterea de sine şi de luarea deciziilor pe baza cunoaşterii propriilor calităţi şi defecte [7].

8) *Inteligența interpersonală,* înțeleasă ca fiind capacitatea de a comunica permanent cu lumea exterioară, de a rezolva probleme și de a crea produse grație empatiei, cunoașterii și înțelegerii altor persoane, grație conștientizării sentimentelor, trăirilor, stărilor interioare, intențiilor, motivațiilor, intereselor, modurilor de interacțiune etc. specifice celorlalte persoane și grație interacțiunii/relaționării cu alții. Inteligența interpersonală ne ajută ca, înțelegându-i

pe ceilalți, să colaborăm și să cooperăm cu ei grație abilităților sociale pe care le deținem [5, p. 144].

Cei cu inteligenţă interpersonală ajung să fie conducători, sunt psihologi sau buni vânzători, se pricep la motivare, manipulare. Ei înţeleg modul de funcţionare al oamenilor. Un profesor bun nu poate să nu aibă şi această inteligenţă [7].

9) *Inteligența existențială,* înțeleasă ca fiind capacitatea de a reflecta, de a filosofa și de a formula întrebări profunde despre sensul vieții și despre existența umană, capacitatea de a înțelege semnificația vieții, rostul morții, lumea fizică și psihologică.

Gardner este convins că este vorba de o modalitate de cunoaştere, dar nu a stabilit localizarea ei pe creier. De aceea, această inteligenţă nu este complet definită încă. Referitor la această formă a inteligenței, Gardner afirmă că este o modalitate de cunoaștere a lumii, valorificată de filosofi și de cei cu înclinații spre filozofie [5, p. 144].

Se observă din detaliile de mai sus, celor nouă tipuri de inteligențe le sunt asociate limbaje specifice, care alcătuiesc un registru larg de forme de expresie.

Mușata-Dacia Bocoș specifică că celor nouă forme ale inteligenței li se pot asocia anumite domenii de aplicabilitate, respectiv vocații (Tabelul 1) [5, p. 150]:

Tabelul 1. Domenii de aplicabilitate ale diferitelor tipuri de inteligență

Tipul de inteligență	**Vocația asociată**
Inteligența lingvistică/verbală	scriitor, poet, jurnalist, orator
Inteligența logico-matematică	om de știință, matematician
Inteligența muzicală/ritmică	compozitor, solist
Inteligența vizual-spațială	artist, arhitect, inginer, geograf, fotograf
Inteligența naturalistă	naturalist, biolog, ecolog, astronom
Inteligența corporal-kinestezică	sportiv, dansator, actor, chirurg, sculptor
Inteligența intrapersonală	lider religios, psihoterapeut
Inteligența interpersonală	- formator, consilier, lider politic, asistent social, comerciant
Inteligența existențială	- filosof

Transpunerea în plan didactic a corelărilor dintre tipurile de inteligență și vocațiile posesorilor acestora nu trebuie percepută ca având drept consecință exploatarea celei mai bine dezvoltate inteligențe la un elev în scopul pregătirii lui pentru profesia corespunzătoare. Este vorba aici de faptul că fiecare elev trebuie să asimileze curriculumul nucleu și pe cel la decizia școlii prin valorificarea maximă a potențialului de care el dispune, a tipurilor de inteligență mai bine structurate în plan individual, care vor fi exploatate atât ca stil de învățare, cât mai ales ca practică socială. În mod practic, acest lucru este posibil prin realizarea unei învățări

multimodale, care să contribuie la dezvoltarea diverselor categorii de inteligențe [5, p. 151].

Deși inteligențele sunt separate anatomic una de cealaltă, Gardner pretinde că toate tipurile de inteligență *operează foarte rar în mod independent*. Mai curând sunt folosite concurent și complementar, ca abilități individuale de dezvoltare sau rezolvare de probleme. De exemplu, un dansator poate excela în arta sa numai dacă are: 1) o inteligență muzicală puternică, pentru a înțelege ritmul și variațiile muzicii; 2) o inteligență interpersonală bună, pentru a înțelege cum poate inspira sau mișca afectiv auditoriul prin mișcările sale, dar și 3) inteligență chineto-motorie, pentru a-și asigura succesul coordonării mișcărilor [3, p.181].

Acceptarea și valorificarea Teoriei Inteligențelor Multiple, respectiv a celor nouă modalități diferite de utilizare a abilităților individuale, are o serie de implicații educaționale. Ele vizează, practic, toate componentele și subcomponentele majore ale procesului curricular, care sunt revizuite și recorelate dintr-o nouă perspectivă, începând cu regândirea obiectivelor educaționale și a metodelor de învățământ [5, p. 145].

Teoria susține că cele șapte tipuri de inteligență sunt necesare ***pentru a funcționa productiv în societate***. Învățătorii ar trebui să înțeleagă că toate tipurile de inteligență au același grad de importanță. Aceasta contravine sistemelor tradiționale de educație, care sunt axate pe dezvoltare și folosirea inteligenței verbale și matematice.

Astfel, teoria inteligenței multiple impune ca ***învățătorii să recunoască și să educe o gamă largă de talente și abilități*** [3, p. 182].

Deși prin teoria sa Gardner nu a vizat o finalitate educațională, el a discutat aplicațiile Teoriei Inteligențelor Multiple pentru curriculum școlar, conturând următoarele ***principii educaționale***:

- *subiecții care învață să fie încurajați să își utilizeze inteligențele preferate în învățare;*
- *activitățile instrucționale să facă apel la diferite forme ale inteligenței;*
- *evaluarea învățării să măsoare multiple forme ale inteligenței* [5, p. 146].

În această ordine de idei, învățătoarea Alesu Silvia susține că pentru verificarea tuturor categoriilor inteligenței în predarea conținutului informațional trebuie ***să se țină seama de individualizarea învățământului***:

- parcurgerea materialului într-un timp determinat, specific structurii psihice a elevului;
- elevului i se oferă posibilitatea să lucreze în anumite momente în condiții care îi convin personal, ceea ce impune modificarea organizării tradiționale a activității școlare;
- posibilitatea de a aborda un subiect într-o fază anumită, în funcție de cunoștințele asimilate anterior; cerința este eficientă la obiectele cu conținut liniar;
- posibilitatea introducerii unor unități de instruire în favoarea elevilor cu cunoștințe reduse sau a unora cu deprinderi bine consolidate;

- utilizarea mai multor mijloace de instruire astfel încât el poate să aleagă pe cele care i se potrivesc la un moment dat [6, p. 10].

Inteligențele multiple reprezintă fundamentul instruirii diferențiate, întrucât odată cu identificarea lor se determină sensul în care trebuie modelat și adaptat curriculumul implementat pentru fiecare elev, considerat un „unicat”, care are anumite particularități psihologice de vârstă, dar mai ales anumite particularități psihologice individuale, un anumit potențial psihologic, un anumit stil de învățare, anumite aptitudini, interese și nevoi educaționale, disponibilitate și capacități de asimilare și formare proprii [5, p. 148].

Învățătoarea Manea Georgeta-Francisca, în unul din articole sale, menționează că coordonatele principale care trebuie să jaloneze organizarea, desfășurarea și conținutul activității diferențiate cu elevii în ciclul primar sunt [8, p.165]:

- Activitatea diferențiată cu elevii trebuie să asigure realizarea sarcinilor învățământului formativ ce vizează dezvoltarea armonioasă a tuturor lanțurilor personalității;
- Activitatea diferențiată se desfășoară în cadrul procesului instructiv-educativ organizat cu întregul colectiv al clasei;
- Obiectivele instructiv-educative ale activității diferențiate cu elevii trebuie realizate în timpul lecției;
- Activitatea diferențiată trebuie să-i cuprindă pe toți elevii clasei, atât pe cei care întâmpină dificultăți, cât și pe cei cu posibilități deosebite, pentru ca folosindu-se metode și procedee specifice particularităților individuale, să se asigure stimularea dezvoltării lor până la nivelul maxim al disponibilităților pe care le are fiecare;
- În tratarea diferențiată a elevilor se va evita suprasolicitarea lor față de potențialul psihic real;
- Conținutul învățământului comun este obligatoriu; diferențiate sunt doar modalitățile și formele de predare-învățare;
- În timpul activității diferențiate se vor folosi în permanență metode și procedee care antrenează capacitățile lor intelectuale, trezesc și mențin interesul față de obiectele și fenomenele studiate, stimulează atitudinea creatoare, solicită un efort acțional propriu, asigură o învățare activă și formativă;
- Diferențierea activității în cadrul lecției presupune îmbinarea și alternarea echilibristă a activității frontale cu activitatea individuală și pe grupe de elevi;
- Diferențierea activității cu elevii se realizează în toate momentele lecției.

Din punct de vedere al valorificării inteligențelor multiple în educația copiilor, Deaconu Simona-Mirela propune [9, p. 73]:

- abordarea strategică integrată pe termen lung și scurt a curriculumu-ului;
- restructurări semnificative ale mediului de învățare;
- organizarea centrelor de activități;
- organizarea activităților în centre: prin fiecare centru vor trece toți copii, indiferent de preponderența manifestată a unui tip de inteligență;

- stimularea cooperării în activitatea din fiecare centru.

Astfel, învățătorii ar trebui să structureze *prezentarea materialului într-un stil care să angajeze majoritatea tipurilor de inteligență*. De exemplu, când predă o lecție despre război, învățătorul le poate arăta elevilor hărți ale bătăliilor, poate face o audiție de muzică ostășească, poate organiza diferite jocuri de rol, poate solicita sau sugera elevilor lecturarea unei bibliografii utile. Poate sugera ca elevul înzestrat cu o inteligență muzicală dezvoltată poate învăța despre un anumit război inventând un cântec care să facă referire la tematica istorică studiată. Acest tip de prezentare nu numai că incită elevii să învețe, dar îi permite învățătorului să consolideze materialul predat în moduri foarte variate.

Deci, activând mai multe tipuri de inteligență, predarea poate facilita o înțelegere profundă a materialului [3, p. 182].

Teoria inteligențelor multiple oferă un număr mare de instrumente didactice a căror utilizare asigură centrarea demersului didactic pe elev. Tehnicile și materialele utilizate în procesul instructiv-educativ pot fi grupate în funcție de inteligență predominantă.

Inteligența lingvistică poate fi valorificată prin dezbateri în grupuri mici sau cu întreaga clasă, fișe de lucru, lectura unor cărți, activități de scriere, jocuri de cuvinte, povestiri, jurnale etc.

Inteligența logico-matematică poate fi stimulată prin rezolvarea de probleme, demonstrații științifice, clasificări și categorisiri, crearea de coduri, jocuri matematice, cuantificări și calcule, prezentări logico-secvențiale ale unei teme etc.

Inteligența naturalistă se manifestă prin capacitatea de a înțelege lumea prin intermediul mediului în care se formează și se dezvoltă. Această formă de inteligență este stimulată prin antrenarea elevilor în activități de cunoaștere a mediului, activități ecologice, activități de cunoaștere și îngrijire a plantelor, animalelor etc.

Inteligența spațială se manifestă prin descifrarea și elaborarea de hărți, grafice, diagrame, fotografii, filme, povestiri după imagini, pictură, colaje, arte vizuale etc.

Inteligența chinestezică se manifestă în mișcarea creativă, mimă, dramatizare, exerciții fizice, abilități practice, utilizarea limbajului corporal, exerciții de relaxare fizică etc.

Inteligența muzicală se manifestă în cântat, murmurat, fluierat, ascultarea muzicii, folosirea instrumentelor muzicale, analiza muzicii, bateri de ritm, legarea melodiilor cu concepte, crearea de noi melodii, ascultarea imaginilor muzicale interne etc.

Inteligența interpersonală se manifestă prin cooperarea în grup, medierea conflictelor, implicarea în viața comunității etc.

Inteligența intrapersonală este evidentă în studiul independent, învățarea în ritm propriu, centre de interes, opțiuni la tema de acasă etc. Acest tip de inteligență

determină o gândire şi înțelegere de sine, a fi conştient de punctele tari şi slabe, a planifica eficient atingerea obiectivelor personale [6, p. 10-11].

În tabelul 2, de mai jos, prezentăm o sinteză a câtorva ***abordări educaționale ale celor nouă tipuri de inteligență***, realizată de Mușata-Dacia Bocoş, din perspective profitabile pentru învățător şi ***în vederea organizării și realizării instruirii diferențiate*** [5, p. 149-150].

Tabelul 2. Abordări din perspective educaționale ale celor nouă tipuri de inteligență

Tipul de inteligență	**Ce abilități are elevul?**	**Ce preferă elevul?**	**Cum învață elevul?**
Inteligența lingvistică/ verbală	Sensibilitatea la limbaj, exprimare verbală, compunere, povestire	Cuvintele, să citească, să vorbească, să povestească, să scrie, să asculte.	Spunând, auzind, văzând cuvinte.
Inteligența logico-matematică	Operare cu concepte matematice, realizate de raționamente logice, rezolvare de probleme, gândire abstractă.	Numerele, formulele, structurile, raționamentele inductive și deductive, problemele (inclusiv cele abstracte), operațiile matematice.	Făcând conexiuni, analizând relații complexe dintre concepte, idei și lucruri, folosind gândirea logică, critică, calculând, experimentând, efectuând operații matematice, rezolvând probleme abstracte.
Inteligența muzical/ritmică	Producere de sunete, reacții la ritmuri, sunete, melodii, fluierat, fredonat, cântat.	Sunetele, ritmurile, melodiile, vocile, cântecele, muzica, formele de expresivitate muzicală.	Asociind ritmuri, sunete și melodii, cu ajutorul muzicii, al aptitudinilor și talentului muzical.
Inteligența vizual-spațială	Observare de detalii vizuale, orientare în spațiu, creare de modele, imaginație, desen proiectare.	Imaginile, culorile, liniile, formele, spațiul și relațiile dintre aceste elemente, să deseneze, să modeleze, să proiecteze.	Vizualizând, văzând și observând reprezentări grafice, folosind „ochiul minții”, din imagini, gândind tridimensional.
Inteligența naturalistă	Observare fină a detaliilor senzoriale, observare a relațiilor, a mediului	Natura, fenomenele naturale, flora, fauna, să stea în aer liber, să se plimbe, grădinăritul.	Observând elementele mediului înconjurător, utilizând informații

	înconjurător, realizare de clasificări.		senzoriale, culegând date, comparând date din natură.
Inteligența corporal-kinestezică	Exprimare de idei și sentimente prin mișcări, coordonarea mișcărilor, gesticulare, dans, alergare.	Să se miște, să gesticuleze, să danseze, să atingă. Aceşti elevi au o bună sensibilitate tactilă. Sunt îndemânatici și folosesc corpul în moduri sugestive și complexe.	Mișcându-se și dând dovadă de o bună coordonare motrice, prin activități practice, manevrând, participând, implicându-se direct.
Inteligența intrapersonală	Introspecție, înțelegere de sine, analizarea și exprimarea sentimentelor și gândurilor proprii, autoevaluare.	Reflecția personală, etica, morala.	Prin autoreflecție, metacogniție, exersarea capacității de autocunoaștere și autoapreciere corectă a propriilor sentimente, motivații, trăiri, temeri etc., prin sarcini individualizate, prin muncă independentă.
Inteligența interpersonală	Comunicare verbală și nonverbală, negociere/mediere, înțelegere a celuilalt.	Relații sociale, interacțiune, colaborare, empatie față de alții, capacitatea de a sesiza, aprecia și înțelege stările, trăirile, intențiile, motivațiile, dorințele, celorlalți. Mediază cu succes conflictele, demonstrează calități de lider.	Comunicând cu alții, raportându-se la alții, empatizând, observându-i pe alții, interacționând eficient cu alții, în grup, prin activități inderdependente.
Inteligența existențială	Reflecție personală, sensibilitatea și capacitatea de a pune	Să reflecteze profund, să filosofeze, să pună întrebări și să	Reflectând profund în plan interior, punând întrebări și

	întrebări, înclinația de a filosofa.	formuleze probleme existențiale.	autoîntrebări despre existența umană, despre sensul vieții, rostul morții, despre lumea fizică și lumea psihologică etc.

Cele mai importante ***consecințe ale acceptării și utilizării inteligențelor multiple*** sunt [5, p. 145]:

- *Este necesar să se cunoască profilul de inteligență al elevilor*, să se detecteze „punctele tari” și „punctele vulnerabile”, stilurile de învățare, demersuri necesare pentru diferențierea abordării pedagogice și metodice, respectiv pentru:

- proiectarea și aplicarea *strategiilor didactice de diferențiere și individualizare a instruirii;*
- proiectarea și aplicarea *strategiilor de evaluare diferențiată,* de preferat lăsându-i pe elevi să își construiască singuri răspunsurile făcând apel, după dorință, la diferitele tipuri de inteligență (și nu folosind anumite inteligențe impuse de evaluator);
- ameliorarea, reglarea și ajustarea permanentă a demersurilor pedagogice.

- *Conștientizarea faptului că toate tipurile de inteligență au același grad de importanță* pentru dezvoltarea personalității elevilor și pentru integrarea lor în viața profesională și socială. Gardner a arătat că inteligențele nu reprezintă numai diferite domenii de conținuturi, ci și modalități de învățare; consecința didactică imediată se referă la faptul că este necesar să se *conștientizeze că fiecare inteligență poate fi folosită pentru însușirea nemijlocită de conținuturi din domeniul cu care este ea corelată sau ca vehicul/mijloc/mediu pentru asimilarea anumitor conținuturi,* în situațiile în care indivizii nu au inteligența specifică disciplinei bine dezvoltată. În aceste situații, este necesar să se identifice pentru fiecare disciplină unele „traduceri”/„metafore” (de exemplu, imagini, simboluri, scheme, modele spațiale, limbaj ș.a.) care să ajute indivizii să acceadă la nou, la conținuturile disciplinei respective, și să le asimileze mai ușor folosind o cale paralelă, secundară, bazată pe o altă inteligență, bine structurată și dezvoltată. Desigur, ca să fie asigurată eficiența învățării, „metafora” utilizată trebuie retradusă ulterior în termenii specifici domeniului în care se încadrează conținuturile ce trebuie asimilate/învățate. În absența acestei retraduceri/retranslatări, învățarea cu ajutorul metaforei va constitui o cunoaștere neproductivă, bazată doar pe respectarea unei rețete inflexibile.

- *Să se elaboreze o ofertă curriculară flexibilă, în funcție de profilurile de inteligență ale elevilor,* centrată/focalizată simultan pe diferite tipuri de inteligențe particulare proprii elevilor, care să contribuie la dezvoltarea potențialului intelectual al fiecărui elev, respectiv să susțină dezvoltarea abilităților sale specifice.

- *Să se proiecteze, realizeze și evalueze activitățile didactice în așa fel încât să aranjeze cât mai multe tipuri de inteligență,* pentru a se asigura o înțelegere profundă a conținuturilor, o învățare de adâncime și pentru a se fundamenta științific aceste activități.
- *Să se valorifice achizițiile elevilor* (sisteme de noțiuni, concepte, principii fundamentale, priceperi, deprinderi, competențe, comportamente) *în rezolvări de probleme, în abordarea situațiilor reale* – activități cu care ei se vor confrunta în viața profesională și socială, în comunitate.
- *Să se renunțe la curriculumul uniform, la școala uniformă și la concepția uni- sau cel mult bidimensională a inteligenței,* în favoarea unui autentic curriculum și a unei autentice școli centrate pe elev și pe nevoile sale educaționale și chiar a unei „școli individualizate”, care să îl stimuleze și să îl valorifice la maximum resursele și potențialul individual.
- *Să se urmărească înțelegerea profundă de către elevi a conținutului ideatic al câtorva discipline-nucleu,* în conformitate cu stilurile de învățare și cu profilurile intelectuale ale elevilor. Gardner susține că cea mai importantă aplicație didactică a teoriei sale o constituie promovarea înțelegerii profunde a conceptelor fundamentale din diferite discipline, prin explorarea lor cu ajutorul mai multor inteligențe.
- *În evaluarea elevilor ar trebui să se măsoare toate formele inteligenței, nu doar cea lingvistică și cea logico-matematică* (așa cum se proceda în învățământul tradițional), adică să li se dea elevilor posibilitatea să îndeplinească sarcinile de lucru făcând apel la diferite forme ale inteligenței, după preferințele personale.
- *Să se susțină necesitatea formării și dezvoltării „deprinderilor de proiect” prin utilizarea proiectelor ca modalitate de lucru cu frecvență maximă în școală,* pentru că în cadrul profesional în care în care vor acționa elevii după terminarea studiilor se operează cu proiecte (și nu cu teste).

Propunându-și să valorifice potențialul fiecărui individ, pedagogia diferențiată bazată pe inteligențele multiple are drept caracteristici principale următoarele elemente [5, p. 148-149]:

- presupune un curriculum ascuns/subliminal/implementat unitar, în sensul că obiectivele și conținuturile educaționale sunt aceleași pentru toți elevii, dar diferă tratamentul pedagogic aplicat acestora pentru atingerea obiectivelor propuse și asigurarea egalității în ceea ce privește valoarea formării;
- poate cuprinde și un curriculum predat (în sensul strict de curriculum transmis efectiv de către învățător), care însă are pondere mică; accentul se pune pe propria activitate a elevilor;
- cele mai frecvente strategii de diferențiere a instruirii întâlnite în practica educațională sunt:

- selectarea, prelucrarea și transpoziția didactică a conținuturilor curriculare, prin apel la diferite combinații de inteligențe;

- organizarea de activități de muncă personalizată independentă în clasă, în funcție de profilul de inteligență al elevilor;
- conceperea de teme pentru acasă în funcție de preocupările, interesele, pasiunile, aptitudinile elevilor și de configurația profilului lor de inteligență;
- realizarea unei evaluări continue și individuale, în care fiecare elev să aibă libertate de expresie, alegându-și, pentru formularea răspunsurilor, inteligența sau combinația de inteligențe adecvate propriei personalități;
- în activitățile educaționale se pune accent pe formarea la elevi a unor sisteme de noțiuni, concepte și principii fundamentale interrelaționate logic și praxiologic;
- statutul învățătorului este de organizator, ghid și îndrumător al activității de învățare, al procesului de adaptare la situații noi, al procesului de formare a capacităților și competențelor de autoinstruire ale elevilor.

În această ordine de idei, mai putem specifica că în proiectarea activității didactice învățătorul poate urma mai multe ***modele de lucru***:

- grupează elevii după tipul de inteligență predominant și dă fiecărui grup să rezolve o sarcină de lucru în funcție de acest tip de inteligență (de exemplu, la lecția „Moldova”, matematicienii vor elabora un ciorchine structurat despre subiect sau vor completa un tabel; plasticienii vor elabora sigla, blazonul sau o hartă cu figuri; muzicienii vor compune un cântec; scriitorii vor compune un cvintet; existențialiștii vor anticipa ce se va întâmpla în viitor cu Moldova datorită încălzirii climei; cei cu inteligență intrapersonală vor scrie un eseu despre sentimentele lor față de Moldova; cei cu inteligență interpersonală vor realiza un interviu despre Moldova și moldoveni; naturaliștii vor prezenta asociațiile de plante și de animale specifice Moldovei);
- grupează aleator elevii și dă tuturor grupurilor aceeași sarcină de lucru, care permite implicarea elevilor în rezolvare în funcție de inteligențele pe care le posedă (de exemplu, să facă un proiect, un poster, o prezentare în Power Point, un flayer etc.);
- lucrează frontal cu clasa, dar propune elevilor o suită de sarcini de lucru în rezolvarea cărora sunt solicitate pe rând anumite tipuri de inteligențe sau anumite ansambluri de inteligențe;
- dă o sarcină complexă de lucru fiecărui elev în rezolvarea căreia sunt solicitate toate tipurile de inteligență (de exemplu, să prezinte un oraș folosind fotografii și hărți, scriind denumirea sa cu litere decupate de hârtie colorată, scriind un text, desenând un blazon sau o siglă, compunând un cântec, făcând un traseu turistic prin oraș, scriind un eseu despre oraș și un interviu cu un coleg despre oraș etc.) [6, p. 11].

Din perspectiva inteligențelor multiple, pe lângă demersurile bine cunoscute implicate în activitatea de proiectare didactică, învățătorul trebuie să își pună o serie de ***întrebări referitoare la modalitățile concrete de valorificare a diferitelor tipuri de inteligență*** și, mai mult, a cât mai multor tipuri de inteligență [5, p. 147-148]. Prezentăm aceste întrebări în figura 1.

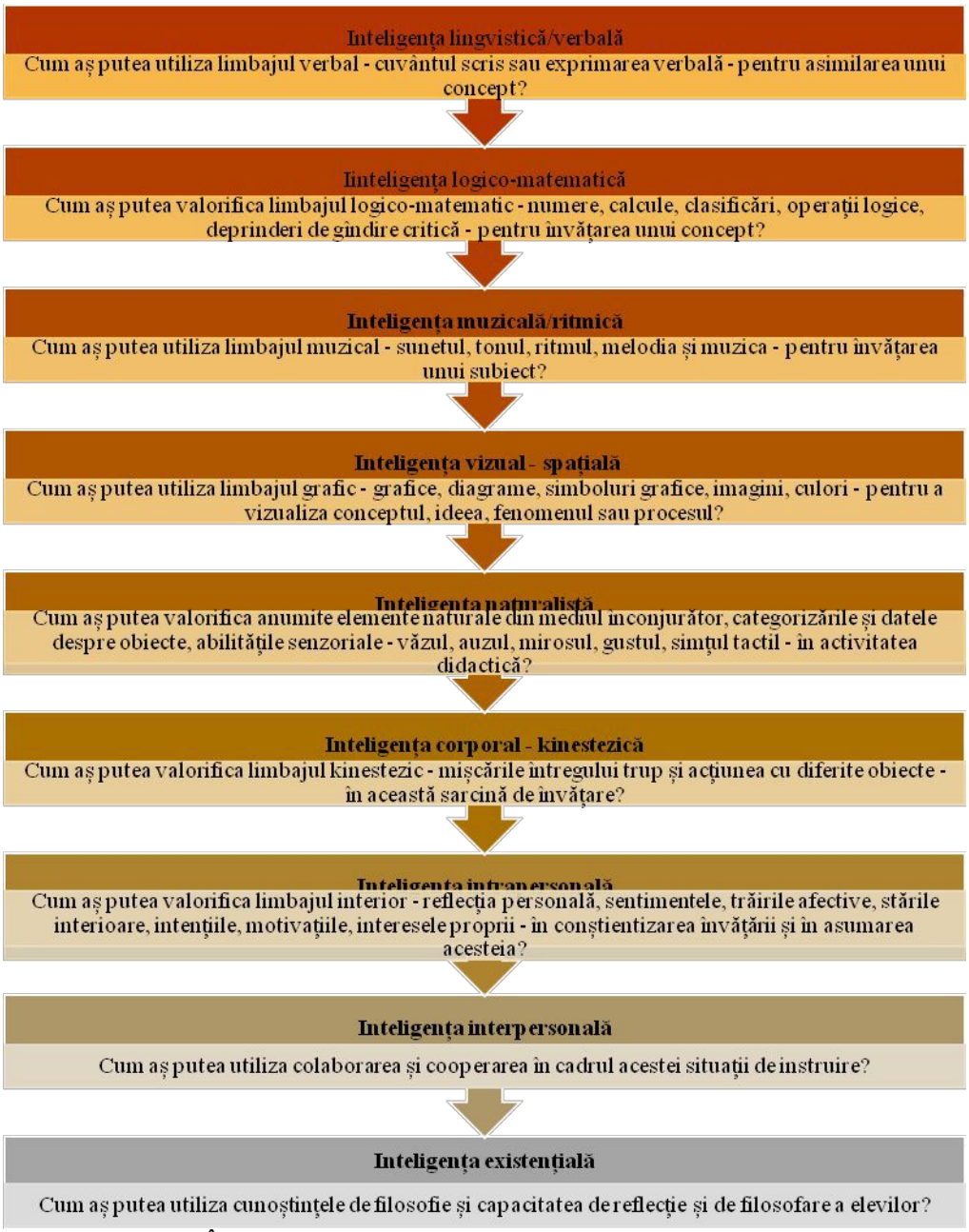

Fig. 1. Întrebări referitoare la modalitățile concrete de valorificare a diferitelor tipuri de inteligență

Pentru ca învăţătorul să devină competent în proiectarea situaţiilor de învăţare din perspectiva inteligenţelor multiple, el va analiza prin prisma teoriei inteligenţelor multiple fiecare sarcină propusă elevilor. Propunem mai jos o listă de ***sarcini de lucru rezolvabile prin utilizarea predominantă a unui anumit tip de inteligenţă*** şi care pot fi propuse elevilor:

Fig.2. Exemple de sarcini de lucru pentru elevi prin utilizarea predominantă a unui anumit tip de inteligenţă

Înţelegând instruirea diferenţiată ca pe un răspuns la interesele, Muşata-Dacia Bocoş oferă câteva ***recomandări practice*** pentru proiectarea/construirea şi aplicarea/valorificarea efectivă a acestui răspuns [5, p.151, 155]:

➢ *să se contureze, într-un mod cât mai exact, profilul de inteligenţă al elevilor*, stabilind tipul sau tipurile de inteligenţă mai bine dezvoltate.

➢ pornind de la profilul de inteligenţă conturat, de la combinaţia de inteligenţe *să se deducă particularităţile psihologice ale elevilor* (Tabelul 2).

➢ *să se identifice nevoile și așteptările educaționale ale elevilor* la care se poate răspunde prin intermediul disciplinelor predate.

➢ *să se proiecteze instruirea diferențiată* și să se organizeze în practică astfel:

- *să se identifice unitățile și subunitățile de învățare* care se pretează la predare-învățare-evaluare diferențiată.

- *să se stabilească cu claritate competențele specifice* urmărite și să se formuleze *obiectivele operaționale.*

- *să se stabilească regulile de lucru clare,* care urmează să fie acceptate, interiorizate și respectate de toți elevii.

- *să se organizeze activități care să capteze atenția elevilor și să îi motiveze intern* pentru învățare.

- *sarcinile de lucru diferențiate să crească progresiv* în volum, ca întindere în timp și complexitate.

- *să se exploateze optim toate disponibilitățile elevilor* și să se stimuleze cooperarea dintre inteligențele mai bine structurate în planul individual al fiecărui elev.

- *să se integreze evaluarea în activitățile de predare-învățare,* să se realizeze o evaluare continuă, formativă și diagnostică.

- *să se încurajeze reflecția personală,* interioară a elevilor, să-i obișnuim să-și autoanalizeze permanent și să-și autoevalueze experiențele de învățare.

- *să se întrețină un dialog permanent cu elevii,* pentru:a-i ajuta să se autocunoască, autoaprecieze, autoevalueze și autonoteze; a-i ajuta să conștientizeze rolul pe care îl au atât ei, cât și învățătorul în activitățile diferențiate;a-i ajuta să conștientizeze necesitatea de a-și asuma anumite responsabilități.

➢ *să se ofere instrucțiunile necesare* desfășurării activității la fiecare grupă (de regulă, se utilizează fișe de lucru) și să fie lăsate la îndemâna elevilor.

➢ *să se noteze sistematic observațiile* care se realizează cu prilejul organizării activităților didactice diferențiate.

Concluzionând putem afirma că, potrivit lui Gardner: toate ființele umane posedă toate cele 9 tipuri de inteligență în cantități variate; aceste inteligențe au sediul în arii diferite ale creierului și pot funcționa fie independent, fie împreună; aceste inteligențe definesc specia umană.

Bibliografie:

1. Dicționarul explicativ ilustrat al Limbii Romane. Editura Arc & Gunivas, Ediția 2007, 2312 p.
2. Uță A.B. Inteligența emoțională în rândul recrutorilor din România. Lucrare de disertație. 2012. 45 p.
3. Iucu R. Instruirea școlară: perspective teoretice și aplicative. Iași: Polirom, 2008, 222 p.

4. http://www.scritub.com/sociologie/psihologie/Teoria-Inteligentelor-multiple20411112221.php (vizitat 03.01. 2017)
5. Bocoş M.-D. Instruirea interactivă: repere axiologice şi metodologice. Iaşi: Polirom, 2013, 470 p.
6. Alesu S. Valorificarea inteligențelor multiple în învățământul primar. În: Revista Asociației Generale a Învățătorilor din România. 2016, nr.9, p. 10-13.
7. http://asociatia-profesorilor.ro/inteligente-multiple-dupa-hovard-gardner.html (vizitat 03.01.2017)
8. Manea G.F. Tratarea diferențiată în ciclul primar. În: Revista Asociației Generale a Învățătorilor din România. 2016, nr. 9, p. 165.
9. Deaconu S.M. Teoria inteligențelor multiple. În: Revista Asociației Generale a Învățătorilor din România. 2016, nr.9, p. 73-74.

RHETORICAL STRATEGIES USED IN THE LANGUAGE FOR TOURISM. THE CASE OF ROMANIAN – ENGLISH TURIST TEXTS PRODUCED IN THE REPUBLIC OF MOLDOVA BEFORE AND AFTER 1991

STRATEGIILE RETORICE UTILIZATE ÎN LIMBAJUL TURISTIC. STUDIU DE CAZ: TEXTE TURISTICE BILINGVE (ROMÂNĂ – ENGLEZĂ) PRODUSE ÎN REPUBLICA MOLDOVA ÎNAINTE ŞI DUPĂ 1991

Nadejda MATOŞINA, asistent univ.,
Catedra de Limbi Moderne
Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul
Pashali89@bk.ru

Rezumat: *În secolul XXI turismul a devenit unul din cele mai dezvoltate domenii din economia țărilor. Împreună cu această limbajul turistic a obținut un statut deosebit și a devenit un element al limbii engleze pentru scopuri specifice la fel ca și limbaj economic, științific, etc. Scopul acestui articol este analiza comparativă din perspectiva retorică, a textelor turistice scrise și traduse în Republica Sovietică Socialistă Moldovenească (membră a Uniunii Sovietice) și în Republica Moldova ca stat independent. Evenimente istorice care au avut loc pe teritoriul țarii noastre au influențat situația lingvistică, dezvoltarea limbajului din domeniul turismului și calitatea traducerilor în domeniul dat.*

Cuvinte cheie: *text turistic, strategii retorice, strategii vizuale, strategii verbale.*

Summary: *Tourism has become one of the most developed areas in the country's economy in the 21st century. Moreover, the language used in tourism obtained a special status and became an element of English for Specific Purposes as well as English for Economics, English for Law, etc. The purpose of this article is to make a comparative analysis of the tourist texts written and translated in the Soviet Socialist Republic of Moldova (member of the Soviet Union) and in the Republic of Moldova as an independent state. The historical events that took place on the territory of our country influenced the linguistic situation, the development of the language and the quality of translations in the field of tourism.*

Key words: *tourist text, rhetorical strategy, visual strategy, verbal strategy.*

The present article firstly, identifies the specific features of the language used in the field of tourism. Secondly, it aims at identification of the status of the English language in the Republic of Moldova. The influence of the historical events could be seen in the development of English Language on present territory.

Next step is to analyse the tourist texts produced in the Republic of Moldova in different periods of time. The tourist texts under discussion are analysed from the rhetorical perspective.

In different periods of time the English language had different positions in the Republic of Moldova. For instance, there was a decline of the English language in Moldovan Soviet Socialist Republic. And after collapse of the Union of Soviet Socialist Republics there was a period of rise for the English language. The goal of the paper is to compare the English language from the field of tourism before and after 1991.

Recently, tourism has ceased to be something inaccessible and insignificant. This is due to the historical development, the convergence of different countries and peoples, and their desire to discover another culture, to bring stereotypes and facts together. Therefore, the study of tourism discourse is relevant and in great demand.

The study of tourism discourse is relevant, primarily due to the fact that the modern society is interested in the tourism industry. Tourism is one the most dynamically developing sectors of the world economy.

At present, an intensive research of tourism discourse is carried out practically at all the levels: comparative (identifying national differences in the tourism discourse), lingua-cultural (the influence of post-modernism), pragmatic (the study of argumentation methods, advertising strategies), cognitive (identifying groups, concepts that the discourse is based on).

Tourist discourse differs from other types of discourse due to the colourful composition of the vocabulary. However, this is not a simple polystylism as in journalistic style. The distinctive feature of this discourse is its high density of passive vocabulary units, most of which contribute to the addressee’s enhancement of cultural competence. The desire to acquire extensive knowledge can be an additional motivation for visiting the place described in a certain tourist text.

Alkina states that every type of discourse has a perfect sender of a message and its ideal addressee (having the meaning that they clearly reflect the social status of communicators involved in the proper discourse process). Due to the impossibility of direct knowledge, intangibility and intangible nature of many phenomena described in the tourist discourse, the study of this type of discourse is represented mainly by the media texts that are unique tools not only for description but also for creation of social reality in society [1].

According to Tyuleneva tourist discourse is a special type of advertising discourse that combines different forms of tourism advertisement aimed at positioning and promotion of tourism services via argumentation strategies that possess lingua-cultural nature [2].

So tourist discourse has its specific, distinctive and inimitable features which can be international and special, typical only for a particular culture.

Rhetorical strategies of the language of tourism

The first ideas about rhetorics as a science date back to ancient Greece and Aristotle, when rhetoric was considered something to adorn the speech. Since rhetoric aims at persuading the audience through an effective communicative act it has direct reference to the discourse of tourism. The first who came with a comprehensive theory of rhetorical discourse was Aristotle, introducing the three basic pillars of rhetorical discourse as follows: Ethos (credibility), Logos (logic) and Pathos (emotions). These components are considered audience oriented persuasion for the purpose of appealing to the credibility, logic and emotions of the audience (Miller, 1980).

The first component of Aristotle’s theory, i.e. Ethos (credibility), refers to the speaker/ writer who delivers the speech, to his ability to make his audience believe and trust him. Thus the speaker/ writer should possess a set of qualities like: wisdom, virtue and goodwill (Borchers, 2006). The second component – i.e. Pathos (emotions) requires that the author should be aware of the emotional situation of the audience, to which he intends to deliver the speech. That is to say he should know and be able to understand their need, their disillusions, and their joyfulness. The last element, Logos deals with the logical choice of words, forms of speech that the author uses in order to persuade the audience.

Aristotle’s rhetorical strategies were highly recognized and appreciated by the contemporary scientists and researchers. However science is something that is in constant growth and development. Therefore the terms rhetorical techniques, rhetorical strategies, rhetorical devices may vary from a scientist to another and usually have the same significance. Under the circumstances Dann developed a set of rhetorical strategies used in tourism language based on Aristotle’s theory, classifying them into two groups – *verbal rhetorical strategies* and *visual rhetorical strategies* [3]. Dann’s classification of rhetorical strategies proved to be a more developed variation of Aristotle’s theory.

The verbal rhetorical strategies include:

Comparison is achieved through the use of metaphors in tourist discourse, comparing the destination with paradise, inviting the potential tourists to visit it. It presents unfamiliar through familiar i.e. the author uses the word paradise in a tourist context as a familiar destination - the best place for relaxation, to present unfamiliar destination comparing it with paradise.

Key words are used to meet tourist needs of escaping daily routine and seeking for adventures. These are words like “escape”, “imagination”, pleasure”, etc.

Keying is similar to key words in usage of some words that provide the inspiration. However keying is an appeal to authenticity, it implies the usage of words “real”, “authentic”, “original”, “local”, etc.

Testimony is a strategy frequently used in modern tourist texts. It implies the testimony of famous people (actors, singers, rich people, etc.) to advertise the destination. It is well-known that celebrities possess the power of conviction and

influence over the population, hence if the destination is recommended by a popular person – it is great or it could bring simple people closer to their idol. - A variety of testimony could represent friends, relatives, who had visited a destination and can give a positive review.

Humour is an effective strategy for tourists' attraction it is frequently used in tourist advertisements, magazines, brochures, etc. However the author should use it carefully because sometimes, humour could create a mistaken impression about the destination; it could be considered frivolous and reckless [4].

Languaging implies the usage of culture specific words, usually unknown for the readers, listeners, in order to awake the interest to the destination. It is closely linked with the sociological perspective of authenticity that in the same way is based on tourists' curiosity and usage of authentic words; languaging effectively influences the authenticity of a touristic destination.

Ego-targeting consists in addressing directly to the tourist; it is used in tourist brochures, leaflets with the purpose of seducing the potential tourist, making him/her feel important [ibidem 3, p. 177-180].

According to Dann (1996) 75% of tourism promotional materials constitute visual elements. Tourism is a recreational activity, and the potential tourist should feel it from the moment he/she started to select a destination. The informational materials would not produce the same effect to the reader without pictures, colours and format. Hence, visual rhetorical strategy is of utmost importance in tourism discourse, it is like first love inexplicable but tempting.

The visual rhetorical strategies are classified into:

Use of pictures According to Morgan and Pritchard is the most powerful visual strategy used in tourism promotional materials. Sometimes the pictures/ photos representing the destination become the most powerful motivation to visit it [5].

Visual cliché refers to the incorporation of some authentic elements into the pictures/ photos of tourist brochures. It refers to the above mentioned perspective of tautology, where tourists try to reproduce the pictures from the tourist brochures, leaflets - a fact which demonstrates once again the immense power of visual tourism materials. Visual cliché a considered pictures containing sunset, seashore, palm trees, locals, etc.

Colour is considered a part of visual cliché strategy as in tourist brochures is felt the predominance of warm and vivid colours. The same picture in black and white colours and the one that comprises white, blue, orange colours would not produce the same effect on the readers of course the picture in colour would produce a better effect.

As stated above all the elements listed, verbal and visual are of great importance and influence immensely the potential tourist choice. These components are mutually complement and would produce a desired effect just in case they are used together. A tourist brochure, leaflet, magazine containing just

visual elements would not convince the potential tourist to visit the place, however the one that contained a verbal message on the other side of it, could easily convert a potential tourist into real one. Therefore tourism promotional materials represent a mixture of verbal and visual techniques.

The Status of the English Language in the Republic of Moldova

The historical background and political situation of a country influence its linguistic situation to a great extent; literary works reflect the events which take place on a certain territory; the moral values of the society depend on the political regime. The same holds valid for the Moldovan society, whose development has been greatly influenced by historical and political factors.

Having the aim to analyse a series of translations made in the Republic of Moldova before and after 1991, it is logical to start with the status of the English language in USSR in order to reveal the level of English in that period, to discover how the process of translation from and into English occurred.

In 1940 the Supreme Soviet of the USSR adopted a law to form the Moldovan Soviet Socialist Republic (MSSR), thus the present day Republic of Moldova became one of the Soviet Socialist Republics. The capital city was appointed Chisinau and the Russian language became official despite the fact that 70 % of populations were Moldavians. In the late 1980s a national movement was intensified demanding democratic changes and expanding the status of the Moldavian language. On August 31, 1989 the Supreme Council of the Moldavian SSR gave Moldavian language the status of the only state language.

The Union of Soviet Socialist Republics (USSR) existed from 1922 to 1991 and it was characterized by a range of restrictions and severe policies. Someone could say that USSR is a land of contradictions because of its isolation from the other part of the world and reluctance to come into the contact with other countries. Soviet citizens were not allowed to go abroad without a certain goal, and a high number of people were sued for espionage just because they had some relatives abroad and tried to come into contact with them. However in soviet schools foreign languages such as French, German and English were taught from nursery school to university. The reasons to study English were different for simple citizens. It was prestigious to be able to listen to the news on the radio or read a newspaper because they knew their state was subjective in transmitting the news from abroad, the second reason was economic – it opened new horizons and gave the opportunity to discover the world of technology abroad. As regards the interest of the Soviet policy-makers for the English language they needed specialists with very good knowledge of English as diplomatic personnel working abroad.

The British Council published a report prepared by Mr E. Glyn Lewis who visited USSR in 1962 as a member of the Ministry of Education of the United Kingdom. The reason of the visit was to study the teaching of foreign languages in the USSR.

“A writer in Vestnik Vysshei Shkoly points out the need for competent linguists in order to profit from the achievement in science of other countries. Secondly, because of the need to relate school and society as closely as possible ... thirdly, knowledge of foreign languages is essential if the U.S.S.R. is to play its part in international affairs” [6].

It is obvious from the report that even if the Soviet Government was against the direct contact of soviet citizens with foreigners, they strongly needed highly qualified specialists in foreign languages.

As Rose Nash (1971) mentioned her article “*The status of the English language in the USSR”* the other reasons for learning English were: commercial operations and scholar exchange, in this way the USSR government keeping the track of events. In the same way the domain of tourism was developing and needed a number of people who would be able to serve foreign visitors.

“...The greatest need for English language specialists in the Soviet Union is in the rapidly growing tourist industry. Every year thousands of tourists come from English speaking countries to satisfy their curiosity about the world's biggest country, and hardly any know Russian. Intourist - the official tourist organization, not only handles the arrangements for their, visits before they enter the country, hut must provide various kinds of facilities and services for them during their stay” [7].

The developments of tourism arouse a strong need of interpreters and translators and under these circumstances the Educational System started to produce them. A number of literary works were translated from and into English for instance the works of famous American writers: Jack London, Faulkner, Hemingway, etc. The advertisements in a soviet newspaper called on soviet people to read English classics in the original.

The collapse of USSR and the end of the Cold War brought disunity among the countries in the world. The period called “Perestroika” meant restructuring the Soviet economic and political systems, in order to better meet the needs of the Soviet citizens. However, as it became evident at the end - “Perestroika” served as a catalyst in the process of the Soviet Union. Consequently, one of the largest and the most powerful state from the economic and political point of view became the USA. Powerful states such as the UK, Germany, France, China, Italy, Japan, Turkey, and Russia started to group into different organizations and commonwealth according to their economic, political, social interests, as Commonwealth of Independent States, NATO, United Nations, etc. In the current situation countries which were members of different organizations felt the need of a common language for communication. The common language for the majority of member states became English. Thus, the world welcomed a new stage of society development called globalization.

Today the phenomenon of globalisation has penetrated into all the spheres of human life – culture, environment, policy, language, etc. We are interested in the phenomenon of globalization and its effect in the field of linguistics.

Linguistic globalization is a subject discussed by linguists worldwide. Trade has exceeded the boundaries of States in the modern era. English has become a common language of communication among businesses and among other individuals. The subject that English has become a single language spoken in all countries is being increasingly discussed. However the majority of linguists and researchers in the field are against this possibility [8].

The process of globalization influenced the Republic of Moldova largely. The aspect we are interested in is linguistic globalization in the Republic of Moldova.

Comparative analysis of Romanian English Tourist Texts Produced in the Republic of Moldova before and after 1991. The Rhetorical Perspective

The present part of the work is intended to analyse tourist texts written and translated by Moldovan authors and translators before and after 1991 from the rhetorical perspective. The data is presented in a chart below. The first chart includes analysis of verbal rhetorical strategies identified in two different texts about Moldova produced in 1987 and 1998, respectively, together with their translations into English. The reason for presenting the English variant is to observe if the verbal strategy was preserved in the translated variant of the text.

Table 1

Verbal rhetorical strategies in tourist texts produced in Moldova in 1987, 1998

Type of strategy	**Rhetorical strategy**	**Tourist text produced in MSSR, 1987 (ST - Moldavian language)**	**Tourist text produced in MSSR, 1987 (ST – English language)**	**Tourist text produced in the Republic of Moldova, 1998 (ST – Romanian language)**	**Tourist text produced in the Republic of Moldova, 1998 (TT – English language)**
	Comparison	- aer aproape mitologic, - împărăția a toamnei	- fairy – like, - the great kingdom	Bunul Dumnezeu a făcut împărțirea lumii	Our beloved God distributed places to live

			of autumn		
	Key words	- văpăile amurgului, - nostalgie senină	- a fiery sunset -	- un cer plin de soare - natura pitorească	- a rather sunny sky - its picturesque nature
Verbal	**Keying**	- meleag moldav - cîmpuri, podgorii	- Moldavian land - fields, gardens, vineyards	- zestrea și obiceiul casei părintești - dansuri de toată frumusețea	- dowry and the customs of parents'home -charming dances
	Testimony	-	-	Moldova seamănă cu Elveția	Moldova resembles Switzerland
	Humour	-	-	-	-
	Languaging	-	-	doina	Doina (melancholy Romanian folk song)
	Ego-targeting	- laudă ție, - această împărăție a toamnei îți aparține, - deschizându-se spre tine	- glory to you, - you are the lord of kingdom of autumn, - open before you	-	-

From the table 1 presented above it is evident that both tourist texts meet more than half of the verbal rhetorical strategies proposed by Dann (1996). Starting with *comparison* – a strategy which implies the use of comparisons and metaphors to make the parallel between the destination under discussion and paradise. “Aer aproape mitologic” in the source text (ST) was translated (TT) by „fairy-like” the expression which makes reference to ancient times and helping the tourist to feel the spirit of time. The same reference to ancient times and directly to God is found in ST (1998) for instance: *„Bunul Dumnezeu a făcut împărțirea lumii”*/ TT *„Our beloved God distributed places to live”*. It must be mentioned that comparison as a

verbal rhetorical technique could be traced in both texts (1987 and 1998) and it is preserved in translated variants of the texts.

Key words strategy that aims at providing inspiration and corresponding to the tourists' needs was identified in the ST (1987) - *"văpăile amurgului"* and TT (1987) – "*a fiery sunset*". However the combination – *"nostalgie senină"* with the same function is not found in TT (1987).

Comparatively to the ST (1998) *"un cer plin de soare"* and TT (1998) *„a rather sunny sky"* corresponds to tourists' needs but the translated variant is simplified and would not produce the same effect on the reader as ST.

The keying strategy which stands for the authenticity of the destination, was revealed in the text produced in 1987 through the introduction of the following combinations in the text: *„meleag moldav", „cîmpuri, podgorii"* and TT (1987) as *„Moldavian land", „ fields, gardens, vineyards"*; the translated variant is enriched by introduction of the word *„gardens"* that is not mentioned in ST (1987). Similarly the elements of key strategy were found in ST (1998): *„zestrea și obiceiul casei părintești", „dansuri de toată frumusețea"* and in TT (1998), respectively, *„dowry and the customs of parents'home", „charming dances".* It could be noted that the ST produced in 1998 implies more authenticity than the one written in 1987.

Testimony as a verbal rhetorical technique is not present at all in tourist text (1987) probably because of the fact that tourism was not so popular, there were other values in USSR. Different from the ST (1998) where the author used another country more popular in tourism, Switzerland in our case, to advertise the destination under discussion – Moldova: „Moldova seamănă cu Elveția"/ „Moldova resembles Switzerland", the translation preserved the meaning.

Surprisingly the **humour** technique was not found in any of the analysed texts. One of the factors could be insufficient development of tourism discourse because of some political and economic reasons and another could be the genre of text which does not favour the use of humour, being more specific to brochures, tourist advertisements and leaflets.

The next verbal strategy identified in the text is **languaging** which needs incorporation of foreign words to attract the tourists. The text from 1987 no foreign word identified although the text produced in 1998 includes the word *"doina*" in the ST, and the same word *"doina*" in TT, however the last implies the explanation (melancholy Romanian folk song). The word possesses a real authentic colouring specific just to the Moldovan culture and raises a vivid interest from the part of international tourists.

The ego – targeting strategy was found in the ST (1987) in the following form: "această împărăție a toamnei îți aparține", „deschizându-se spre tine" as well preserved in TT (1987) „you are the lord of kingdom of autumn", "open before you"; the direct address creates a positive image of the destination and makes the tourist feel important. The present strategy was not found in the ST (1998) the

reason being the initial predestination of the text. The present text is a kind of description, editorial to the album and does not have the aim to address directly the tourist.

Table 2 represents the visual rhetorical strategies in tourist texts produced in Moldova in 1987, 1998. It is evident that visual representation of the destination is present in both texts, a fact which confirms the importance of visual rhetorical strategy. Both picture/ photos represent the Moldovan nature, but in different seasons (summer and autumn), the predominant colours being blue, green, yellow, white, they are bright and attract attention from the first sight.

Visual cliché, as a rhetorical strategy, is represented by the picture made in 1987 – *sky, plants, and local people* as well as in the picture made in 1998 – *sky, clouds, trees, fields, and valley*. These elements represent visual cliché characteristic to Moldovan country and possess a powerful emotional and authentic colouring.

Henceforth the format strategy emphasises the size, form, orientation and placement of the picture in relation to the text. Here is an evident difference in the tourist book produced in 1987, the picture outstrips the text that is good form the tourists' point of view, if they are attracted by the picture, then they will read the text, if not the text risks to be unread even if it is much more attractive than the picture. The tourist album produced in 1998 represents the picture and the text as a multimodal unit without providing the tourist with a chance of reading the text or admiring the picture separately. It a tricky technique which makes the text and picture mutually complement having thus, more chances to attract the tourist.

Table 2

Visual rhetorical strategies in tourist texts produced in Moldova in 1987, 1998 [9, 10]

Type of strategy	**Rhetorical strategy**	**Tourist text produced in MSSR, 1987**	**Tourist text produced in the Republic of Moldova, 1998**
Visual	**Pictures**	Autumn in Moldavia	Summer in Moldova
	Visual cliché	Sky, plants, locals	Sky, clouds, trees, fields, valley
	Colours	Blue, green, yellow	Blue, green, white
	Format	The first page – picture, the second - text	The text is written directly on the picture

All the things considered, verbal rhetorical strategies and visual ones play an important role in the process of making tourist texts. As the main goal of tourist

texts is to attract tourists' attention, to persuade them visit unknown places and to discover unfamiliar cultures, following the rhetorical strategies mentioned above it is practically a faultless way to do it.

Of course the tourist text written in 1987 encompasses less rhetorical strategies than the one produced in 1998 it happens mainly because Dan's classification of rhetorical strategies appeared later in 1996. However there existed Aristotle's theory about rhetorical discourse with three distinctive elements Ethos (credibility), Logos (logic) and Pathos (emotions) that as well could be applied to the discourse of tourism.

Due to some political, economic and moral values of the society in the period of Soviet Union when people lived behind an "iron curtain" without having the possibility to travel abroad or even to inform themselves about life in non-Soviet countries (considered as treason), the tourism industry was not so popular as it is nowadays. Naturally, it influenced the tourist texts that did not meet all the rhetorical strategies and did not look so attractive in comparison with the text produced in 1998, in the globalization period (after the collapse of USSR). More than that the tourist book under discussion from 1987 includes the translation of the text into Russian and English, however the tourist album produced in 1998 (the Republic of Moldova as independent state) includes the text translated into English and French. This demonstrates the initial orientation of the texts produced in different periods under different circumstances.

It could be stated that there is a significant difference between the tourist texts produced in the MSSR and the ones produced in the Republic of Moldova. First of all the texts produced behind "the iron curtain" are full of elements that make the reference to the political structure of that time; if it is described the economic flourishing of the country mentioned that it's due to the Soviet Union, if the richness of natural resources is discussed as well it is due to the Soviet Union. It was not polite to separate a state apart from the Union. Furthermore, themes in that period, such as religion, rituals and traditions related some taboo to them were taboo topics. The political communist party argued that God does not exist, and it was considered silly to believe in him.

However the tourist texts written and translated in the period of globalization, right after the Soviet Union collapse are characterized by the presence of independence spirit. The tourist texts are convincing the potential tourists to visit the country and to demonstrate that the things are better than in Soviet time. Tourist materials of all genres are full of descriptions of economic, political, judicial systems of the state. Furthermore the taboo topics were included and largely enlightened in tourist texts. The monasteries, churches, religious ceremonies became of high importance and as a result attracted a great number of foreign tourists.

References:

1. Алкина Е. Ю. О медийном характере туристического дискурса: Особенности функционирования метафоры в туристическом дискурсе. Вестник Пермского ун-та. Вып. 4(10), 2010.
2. Тюленева Н. А. Туристический дискурс: Лингвокогнитивные стратегии позиционирования и продвижения туристических услуг в российской и англо-американской рекламе. Омск, 2008.
3. Dann G. The Language of Tourism: a Sociolinguistic Perspective. Oxon: CAB International, 1996 .
4. Boyer, Viallon in Dann G. The Language of Tourism: a Sociolinguistic Perspective. Oxon: CAB International, 1996.
5. Morgan N., Pritchard A. Tourism Promotion and Power – Creating Images, Creating Identities. West Sussex: John Wiley & Sons Ltd, 1998.
6. Lewis E. G. Foreign and second language teaching in USSR. London: Eden Press, 1962
7. Nash R. The place of the English language in the USSR. Reprinted from, Revista Interamericana Review Vol. I, No 1, 1971.
8. [online] available from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED053583.pdf> [26 December 2016]
9. Kuhajda G. Globalizarea lingvistică – Engleza nu va deveni unica limba din lume, în opinia unor lingviști din Brazilia, Italia sau Suedia. În: Ştiri Maramureş – ziar electronic, 2013.
10. Ciocanu A. H., Siniţkii V.M. Toamna în Moldova. Chiţinău: Timpul, 1987.
11. Țâră D., Vidrașcu A. Republica Moldova. Chișinău: Litera Moldpress , 1998.

ABORDĂRI TEORETICE ALE COMPORTAMENTULUI AGRESIV MANIFESTAT DE TINERII CONDUCĂTORI AUTO

THEORETICAL APPROACHES OF AGGRESSIVE BEHAVIOR MANIFESTED BY YOUNG DRIVERS

Valentina MÎSLIȚCHI, dr., conf.univ.,
Catedra Psihopedagogie și Educație Preșcolară
Universitatea de Stat din Tiraspol cu sediul la Chișinău
email: valentina_em76@yahoo.com

Rezumat: *Articolul tratează problema comportamentului agresiv la tinerii conducători auto. În lucrare este definit conceptul de agresivitate, sunt expuse diverse teorii privind geneza comportamentului agresiv, este comparat termenul de agresivitate cu cel de violență. În articol sunt analizate cele mai importante emoţii ce determină comportamente agresive, riscante sau care diminuează performanţa în trafic a conducătorilor auto şi sunt expuse principalele modele ale agresivităţii manifestate de către participanţii la trafic.*

Cuvinte-cheie: *agresivitate, violenţă, comportament agresiv la trafic, modele ale agresivităţii manifestate de conducătorii auto.*

Summary: *The article treats the problem of aggressive behavior of young drivers. In this work is defined the concept of aggression, are exposed different theories concerning genesis of aggressive behavior, aggression term is compared with the violence. The article analyzes the most of important emotions that determine aggressive behavior, risky or slow the performance of drivers in traffic and exposes the main models of aggressiveness shown by participants in traffic.*

Keywords: *aggression, violence, aggressive behavior in traffic, models of aggressiveness manifested by drivers.*

Definirea conceptului de agresivitate s-a dovedit a fi o încercare extrem de dificilă. Acest fapt se explică prin complexitatea fenomenului, dar şi prin marea diversitate a formelor sale de manifestare. Nu în ultimul rând, dificultatea a apărut şi din cauza asocierii şi, uneori, chiar a confundării agresivităţii cu violenţa. Specialiştii domeniului au făcut însă o serie de delimitări între cele două concepte, care necesită a fi menţionate.

Termenul *agresivitate* vine din latinescul *adgradior,* care înseamnă „a merge către...” şi a evoluat apoi în *agredire,* ce semnifică „a merge către... cu tendinţa de a ataca”. În sens etimologic, noţiunea de agresivitate trimite la o potenţialitate individuală, la capacitatea de a înfrunta un obstacol, de a se confrunta cu altul şi a nu da înapoi în caz de dificultate. În acest sens, agresivitatea este necesară, uneori chiar utilă pentru desfăşurarea şi finalizarea unei activităţi. Ea reprezintă o instanţă

profundă care permite individului să se afirme, să nu dea înapoi în faţa dificultăţilor şi nici să nu ocolească lupta ca o fază de confruntare cu ceilalţi în succesul unei întreprinderi. Treptat însă, termenul de agresivitate dobândeşte un nou înţeles, acela de „comportament distructiv şi violent orientat spre persoane, obiecte sau spre sine” (P. Popescu-Neveanu,). Există şi încercări explicative care pun problema agresivităţii în termeni de tendinţă. În *Dicţionar de psihanaliză,* autorii Laplanche şi Pontalis definesc agresivitatea drept „tendinţă sau ansamblu de tendinţe ce se actualizează în conduite reale sau fantasmatice care ţintesc să facă rău altuia, să-1 distrugă, să-1 constrângă, să-1 umilească etc.”. Agresiunea dispune şi de alte modalităţi decât de acţiunea motorie violentă şi distructivă; nu există conduită, fie ea negativă (refuzul ajutorului, de exemplu), pozitivă, simbolică (ironia) sau efectiv realizată care să nu poată funcţiona ca agresiune [apud 1, p.120].

Este destul de dificil a da o definiţie clarităţii agresivităţii. Unii autori francezi au propus chiar înlocuirea cuvântului „agresivitate”, considerat prea vag, cu sintagma „comportamente agresive” sau „conduite agresive”. Se pune, deci, problema de a opta între tendinţă şi comportament, între intenţie şi actul agresiv în sine. Cei mai mulţi dintre autori pun accentul pe intenţie atunci când definesc agresivitatea. Astfel, R.A. Barron defineşte agresivitatea drept orice act ce are ca intenţie producerea unui prejudiciu ţintei vizate [apud 1, p.120].

Din perspectivă behavioristă, se consideră agresiune orice comportament care răneşte sau aduce prejudicii altuia. Poziția neobehavioristă vizează faptul că agresiunea presupune *intenția* de a răni sau de a aduce un prejudiciu altuia, iar poziția cognitivistă scoate în evidență ideea că un comportament este considerat ca agresiv numai dacă este în același timp intenționat și reprezintă o violare a normei care guvernează situația în care se produce [2, p. 38].

O problemă intens discutată este dacă agresivitatea constituie o trăsătură înnăscută sau dobândită. Altfel spus, un individ este agresiv din naştere sau prin forţa împrejurărilor. Adepţii teoriei caracterului înnăscut al agresivităţii vorbesc de un „instinct al agresiunii”. Această poziţie este susţinută de psihanalişti şi de etologi. Pentru S. Freud, agresivitatea este o forţă endogenă, pulsională, înnăscută. Agresivitatea este, deci, un instinct. Făcând distincţie între două categorii de instincte, *instinctul vieţii* (Eros) şi *instinctul morţii* (Thanatos), S. Freud include agresivitatea în instinctul morţii, ce este responsabil de conduitele distructive ale individului. Pentru ca această „presiune” ereditară să nu aibă consecinţe nefaste asupra individului şi a celorlalţi, trebuie găsite situaţii, modalităţi nedistructive care să canalizeze tendinţele agresive. O modalitate o reprezintă ceea ce S. Freud a numit *mecanismul sublimării,* prin care impulsurile agresive sunt satisfăcute în activităţi sportive.

În 1963, cunoscutul etolog K. Lorenz lansează teza conform căreia comportamentul agresiv ar fi pus în slujba conservării speciilor. El accentuează, deci, natura biologic-instinctuală a comportamentului agresiv pe care-l regăsim şi la nivel intrauman. Acest comportament ar fi preprogramat prin adaptări

filogenetice, ceea ce înseamnă că un instinct agresiv motivează animalele în lupta cu congenerii. După K. Lorenz, agresivitatea între specii este esenţială pentru supravieţuire. Animalele îşi apără teritoriul, disponibilităţile pentru hrană şi, îndepărtându-i pe alţii, previn supraaglomerarea. În 1969, K. Lorenz afirma că „omul ţine în mână arma atomică, iar în inimă instinctul agresiunii pe care raţiunea nu îl poate controla”.

Chiar dacă teoriile cu privire la natura instinctuală a agresivităţii umane au fost criticate şi respinse, nu poate fi negat în totalitate rolul factorilor biologici în producerea agresivităţii. S-a vorbit multă vreme în anii '60 despre un cromozom Y suplimentar, numit „cromozom al crimei”, ce ar fi responsabil de actele agresive. Studiile au arătat însă că nu există diferenţe între oameni în privinţa agresivităţii care să se datoreze prezenţei unui cromozom Y suplimentar. Este recunoscută însă influenţa structurilor neuronale, a hormonilor şi a altor parametri de natură biologică în producerea agresivităţii [apud 1, p.121].

Adepţii caracterului dobândit al agresivităţii susţin că aceasta survine în funcţie de context şi este un răspuns al individului la condiţiile de mediu. În acest sens, cea mai cunoscută teorie este cea formulată de cercetătorul american de la Universitatea Yale, J. Dollard, şi de colaboratorii săi, care explică natura comportamentelor agresive prin ipoteza *frustrare-agresiune.* Pentru ei, agresivitatea este întotdeauna o consecinţă a frustrării şi orice frustrare antrenează o formă de agresivitate. Intensitatea răspunsului agresiv este proporţională cu cea a frustrării. Dacă răspunsul direct nu este posibil, reacţia poate îmbrăca trei forme: inhibiţia, redirecţionarea (deplasarea) către o altă ţintă, catharsisul. Chiar dacă teoria lui J. Dollard a fost supusă unor critici serioase (L. Berkowitz), insistându-se pe faptul că exagerează legătura frustrare-agresivitate, frustrarea rămâne una dintre cele mai importante surse ale agresivităţii.

Dintr-o altă perspectivă, teoreticienii învăţării sociale susţin că agresivitatea este dobândită fie prin învăţare directă - acordarea de recompense sau pedepse unor comportamente - fie prin observarea şi imitarea unor modele de conduită ale altora. Agresivitatea face, deci, parte dintre diferitele comportamente sociale pe care individul le achiziţionează şi care sunt menţinute şi actualizate atunci când condiţiile o impun. Experimentele psihologului american A. Bandura au demonstrat rolul adultului ca model în însuşirea comportamentului agresiv la copii [1, p.121].

Noţiunea de violenţă este discutată în relaţie cu cea de agresivitate. Rădăcina latină a termenului violenţă este *vis,* care înseamnă „forţă” şi care trimite la ideea de putere, de dominaţie, de utilizare a superiorităţii fizice, deci a forţei, asupra altuia. Există numeroase definiţii ale violenţei. E. Debarbieux oferă o definiţie prin care se surprinde ansamblul fenomenului violenţei: „Violenţa este dezorganizarea brutală sau continuă a unui sistem personal, colectiv sau social şi care se traduce printr-o pierdere a integrităţii, ce poate fi fizică, psihică sau materială. Această dezorganizare poate să se opereze prin agresiune, prin utilizarea forţei, conştient

sau inconştient, însă poate exista şi violenţă doar din punctul de vedere al victimei, fără ca agresorul să aibă intenţia de a face rău” [apud 1, p.121].

Y.A. Michaud încearcă o definiţie mai subtilă a violenţei, plecând de la trei categorii de factori: „Există violenţă când, într-o situaţie de interacţiune, unul sau mai mulţi actori acţionează de o manieră directă sau indirectă, mascată sau distribuită, aducând prejudicii altora în grade variabile, fie în integralitatea lor fizică, fie în integralitatea lor morală, fie în posesiunile lor, fie în participările lor simbolice şi culturale”. Pot fi identificate trei elemente care surprind înţelesul acestui concept: violenţa este o situaţie de *interacţiune* (implicând unul sau mai mulţi actori); este o acţiune prin care se aduc *prejudicii* altora (corporale, morale etc.); aceste prejudicii se manifesta prin diferite *modalităţi* (directe sau indirecte).

Pentru F. Dardel Jaouadi, importante în definirea violenţei sunt: tipul de relaţie (abuzul de putere), actorul (un individ, un grup, o colectivitate) şi cauza (nesatisfacerea unei nevoi).

Este dificil să realizezi discriminări fine între cele două concepte: agresivitate şi violenţă. M. Floro încearcă o astfel de diferenţiere în baza a trei criterii:

a) un criteriu de ordin topologic: agresivitatea ar fi mai ales internă, în timp ce violenţa este mai ales externă. În acest sens, A. Schutzenberger descrie agresivitatea ca o tendinţă internă, care se actualizează în violenţă externă;

b) un criteriu funcţional: agresivitatea este o potenţialitate ce permite dirijarea acţiunii; ea ţine mai mult de gândire, de proiect, de analiză, în timp ce violenţa este de ordinul acţiunii noastre, o acţiune adaptată obiectivului ce trebuie atins. Este un raport între gândire şi acţiune, care asigură funcţia adaptării la circumstanţe, la constrângeri, la problemele puse de mediu;

c) un criteriu etic, ce trimite la distincţia dintre acceptabil şi inacceptabil. În timp ce agresivitatea, înţeleasă ca potenţialitate care îi permite individului să înfrunte problemele, poate fi considerată acceptabilă, violenţa, în calitatea ei de acţiune ce produce durere, suferinţă, este inacceptabilă (chiar dacă este o acţiune efectivă sau una simbolică, precum violenţa verbală).

Majoritatea analizelor privilegiază ideea că agresivitatea ţine mai mult de instinct, în timp ce violenţa ţine mai mult de cultură, de educaţie, de context. Y. Michaud, autor al unei lucrări de sinteză asupra violenţei, crede că nu poate exista un discurs universal asupra violenţei, deoarece fiecare societate se luptă cu propria sa violenţă conform propriilor criterii şi tratează problemele violenţei cu mai mult sau mai puţin succes.

Istoric şi cultural, violenţa este o noţiune relativă, dependentă de codurile sociale, juridice şi politice ale societăţii în care se manifestă. În absenţa unei definiţii precise a violenţei, unii autori cred că este mai potrivit un inventar al faptelor violente. Numai că faptele brute, private de semnificaţia lor socială, nu spun nimic. Calificarea unui fapt ca fiind violent depinde de convenţiile sociale în vigoare. Multă vreme, de exemplu, corecţia fizică pe care părinţii o aplicau copiilor

(ori soţul soţiei) era considerată un lucru firesc, ce face parte din actul educaţional. De asemenea, sunt populaţii, comunităţi care aproape că nu cunosc agresivitatea, în timp ce altele se manifestă destul de agresiv [1, p.122].

Comunităţile ştiinţifică şi publică au acordat în ultimul timp o atenţie sporită agresivităţii la volan. Din anul 1997, terapeuţii din SUA începuseră un proiect de încadrare în sfera patologicului a agresivităţii în trafic prin includerea ei în DSM. Potrivit specialiştilor americani, comportamentele tipice asociate cu agresivitatea în trafic („road rage”) sunt rezultatul unei tulburări explozive intermitente *(intermitent explosive disorder* - IED).

Există conceptualizări foarte diferite cu privire la agresivitate, ceea ce face dificilă interpretarea şi compararea concluziilor din studii. Definirea clară a comportamentului agresiv în trafic a fost aproape imposibilă, dată fiind diversitatea formelor pe care le poate lua. Există, totuşi, o unanimitate în privinţa faptului că agresivitatea se manifestă preponderent prin: claxonatul excesiv, pendularea de pe o bandă pe alta, frânarea bruscă în faţa altui autovehicul, ameninţarea sau rănirea altui participant la trafic etc. În uzul curent există tendinţa de a considera conducerea agresivă ca manifestare a unor comportamente riscante, inclusiv excesul de viteză, slalomul periculos în trafic, ignorarea semnalizării rutiere şi a culorii roşii a semaforului (W. Shuster, 1997). Cercetările au arătat că şoferii agresivi: a) claxonează mai des, b) pentru mai mult timp, c) mai repede ca răspuns la instigare, d) se angajează într-un pattern cu forme multiple de agresiune (Doob şi Gross, 1968) [3, p.195].

Conducerea agresivă ţine de stilul persoanei care conduce autovehiculul şi nu are nici o legătură cu abilităţile (aptitudinile) pe care aceasta le posedă. W. Shuster (1997) defineşte conducerea agresivă ca un incident în care un şofer supărat sau nerăbdător loveşte intenţionat un participant la trafic. În uzul curent există tendinţa de a considera conducerea agresivă ca manifestarea unor comportamente riscante, inclusiv excesul de viteză, slalomul periculos în trafic, ignorarea semnalizării rutiere şi a culorii roşii a semaforului [apud 4, p.61].

Există mai multe forme de manifestare a agresiunii, dar în sinteză constatăm că agresiunea poate fi clasificată în mai multe categorii: agresiune fizică vs verbală, activă vs pasivă, directă vs indirectă, controlată conştient vs involuntară, instrumentală vs emoţională (afectivă sau ostilă). În cazurile de agresiune emoţională, obiectivul principal al agresorului este de a provoca suferinţa victimei. A urmări un alt şofer al cărui comportament a produs enervarea ar fi un exemplu clar de agresiune ostilă. Dar autorii care definesc agresivitatea în trafic nu au puncte de vedere omogene.

Cercetătorul australian B. Elliot (1999) selectează un set de comportamente agresive în conducere, caracterizate prin producerea unor daune şi ameninţări supărătoare pentru ceilalţi participanţi la trafic. Comportamentele selectate de autor sunt: claxonează şi urmăreşte un alt vehicul; forţează o altă maşină folosind semnalizarea cu luminile intermitente; gesticulează pentru a forţa o maşină să tragă

pe dreapta; abuz verbal şi lovirea altei maşini; ameninţarea unui alt conducător auto; frânarea sau încetinirea bruscă; deteriorarea unui vehicul în mod intenţionat; obstrucţia fizică deliberată sau atacarea unui conducător auto; taie calea sau schimbă brusc direcţia în faţa altui vehicul [5].

L.P. Lonero (1998) sugerează o taxonomie a agresivităţii în conducere şi realizează un model tridimensional care ne permite să clasificăm o gama largă de comportamente agresive manifestate în conducere. Elementele prezente în viziunea sa sunt: acţiunile agresive de conducere vs atacuri; nevoia de mobilitate vs reacţii de furie sau violenţă între conducătorii auto; gravitatea intenţiilor vs consecinţe [6].

O analiză a modelului prezentat de L.P. Lonero sugerează că gravitatea consecinţelor (de la ostilitate socială la deces) este într-o relaţie directă cu gravitatea prejudiciului şi formele de manifestare a agresivităţii. De asemenea, observăm că gravitatea prejudiciului depinde de motivaţia conducătorului auto, iar agresivitatea se manifestă sub forma unor comportamente agresive (claxonează, ameninţă, gesturi sau expresii obscene, abuz verbal etc.) sau sub forma atacului agresiv (obturează calea celorlalţi, schimbă brusc direcţia, loveşte alte vehicule sau persoane etc.) [apud 4, p.62].

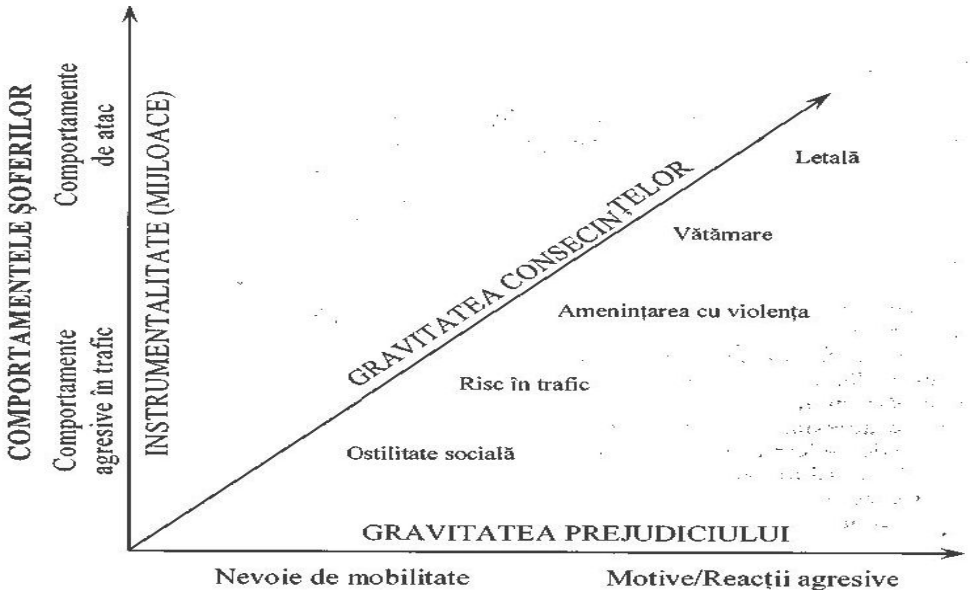

Fig.1. Modelul preliminar al agresivităţii conducătorilor auto (după L.P.Lonero)

L. Tasca (2000) consideră că „un comportament de conducere este agresiv în cazul în care acesta este în mod deliberat, de natură să crească riscul de coliziune şi este motivat de nerăbdare, supărare, ostilitate şi /sau o încercare de a economisi timp”. Autorul evidenţiază *comportamentele specifice* ale conducerii agresive (face

slalom printre maşini, revenire bruscă în faţa maşinii depăşite, trece peste bordură, schimbă banda fără semnalizare, nu acordă prioritate când este cazul, refuzul de a colabora cu cei care au dificultăţi în trafic, circulă cu viteze mari, schimbă brusc şi frecvent benzile, nu respectă semnalele de oprire, forţează trecerea pe culoarea roşie la semafor), ostilitatea, care nu produce un rău fizic altor participanţi la trafic, dar intimidează, irită, provocă furie (semnalizează intermitent cu farurile, claxonează frecvent, aprinde farurile pentru a arăta dezaprobarea, ţipă, face gesturi obscene). Sunt enumeraţi şi alţi factori care favorizează manifestările agresive în trafic (bărbaţi relativ tineri, situaţii de trafic care oferă anonimatul, predispoziţia de a căuta senzaţii, furia datorată unor evenimente care nu au legătură cu traficul, credinţa că posedă abilităţi superioare de conducere, blocajele neaşteptate din trafic) [7].

Ellison-Potter (1997, apud Shinar, 1998) a elaborat un model al agresivităţii subliniind două categorii de factori ce favorizează creşterea probabilităţii de a conduce agresiv: 1) factori situaţionali şi environmentali; 2) factori individuali. Frustrarea este generată de factorii de mediu precum aglomeraţia, traficul dificil sau condiţiile meteorologice nefavorabile. Comportamentele agresive în trafic, precum claxonatul excesiv sau forţarea trecerii la semafor, sunt legate de întârzierile cauzate de aglomeraţie, iar frustrările şoferilor sunt cauzate de comportamentul altor şoferi care circulă cu viteză excesivă sau prea mică, precum şi de blocarea carosabilului (Yagil, 2001).

Pornind de la acest model, D. Shinar (1998) dezvoltă *teoria frustrare-agresiune* adaptată în trafic, cu scopul de a sublinia legătura dintre emoţiile negative şi agresivitate şi lansează ideea potrivit căreia nivelul de agresiune variază în funcţie de trei factori:

1. *Nivelul de frustrare resimţit de conducătorul auto.* Conducătorii auto extravertiţi şi personalităţile de tip A au un prag scăzut de rezistenţă la frustrare în anumite situaţii şi au tendinţa să răspundă cu manevre de conducere agresivă.

2. *Consecinţele negative ale comportamentului agresiv,* care pot fi: personale (unele boli, stres etc.), sociale (certuri cu participanţii la trafic) sau juridice (uciderea unui alt participant la trafic).

3. *Frustrarea văzută ca reacţie la un comportament inadecvat.* De exemplu, şoferii sunt deranjaţi de vehiculele ce circulă lent pe banda stângă a autostrăzii, deoarece încurcă traficul [3, p.197].

D. Shinar (1998) a încercat să dezvolte o definiţie adecvată a conducerii agresive bazată pe teoria psihologică a agresiunii. Conform modelului frustrare-agresiune (teoria dominantă a agresiunii în psihologie), agresivitatea este un comportament intenţionat al unei persoane, orientat spre provocarea unor prejudicii psihologice sau fizice. Nivelul de agresiune variază în funcţie de trei factori importanţi.

Primul factor este nivelul de frustrare resimţită de către conducătorul auto. Conducătorii auto extravertiţi şi personalităţile de tip A au un prag scăzut de

rezistenţă la frustrare în anumite situaţii şi au tendinţa să răspundă cu manevre de conducere agresivă;

Al doilea factor care influenţează comportamentul agresiv şi se referă la consecinţele negative ale comportamentului agresiv. Aceste consecinţe pot fi personale, sociale sau juridice. Anumite aspecte, cum ar fi măsura în care conducătorii auto se simt anonimi (de exemplu, conducerea pe timp de noapte sau pe autostradă) pot determina o estimare a reducerii probabilităţii apariţiei unor consecinţele negative.

Al treilea factor vizează măsura în care frustrarea este văzută ca reacţie la un comportament inadecvat. Sondajele indică faptul că şoferii sunt deosebit de deranjaţi de vehicule lente care circulă pe banda stângă a autostrăzii. Conducerea lentă pe banda din stângă contravine normelor care stipulează că traficul lent trebuie să se plaseze pe banda din dreapta. Un vehicul care se deplasează lent pe banda din dreapta irită mai puţin şoferii [8].

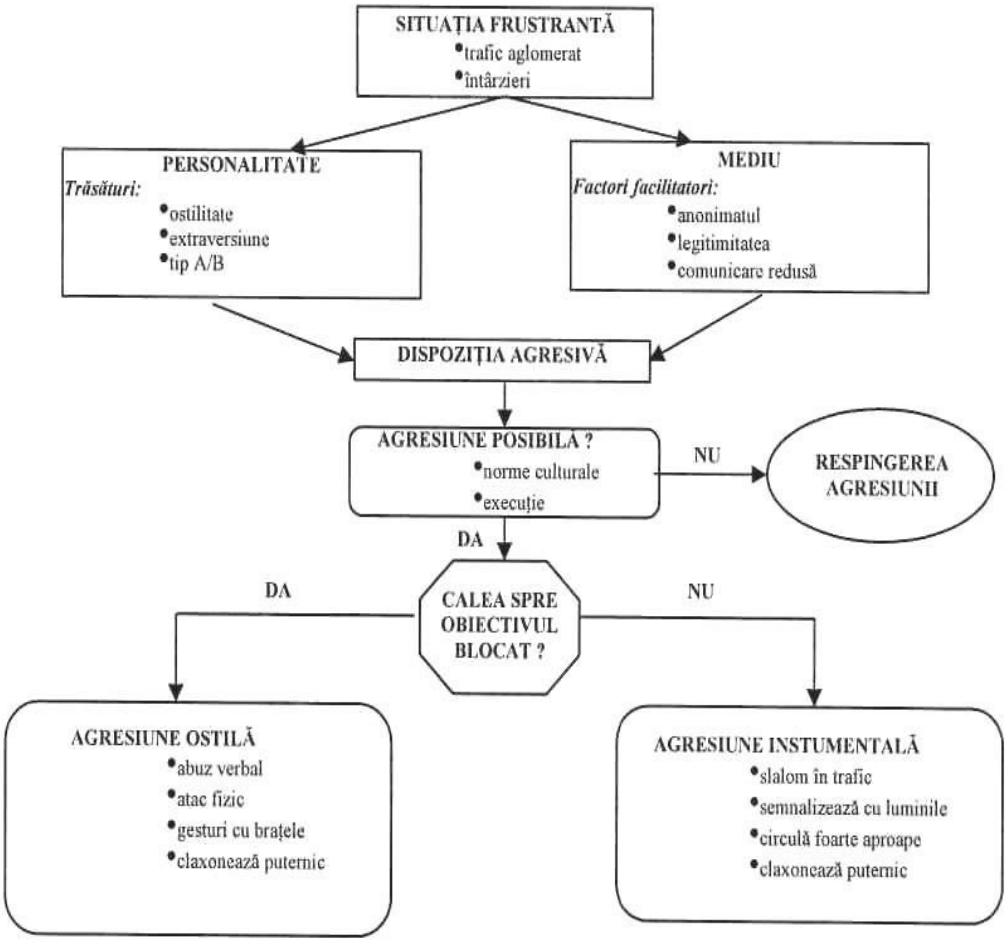

Fig.2. Factorii care favorizează creşterea probabilităţii de a conduce agresiv (după Ellison-Potter, apud D. Shinar)

D. Shinar, identifică două mari categorii de comportament agresiv: ostil şi instrumental. Agresiunea ostilă este caracterizată prin emoţie puternică şi implică un comportament care să-1 facă pe agresor să se simtă bine. Un exemplu de agresivitate ostilă ar putea fi un conducător auto care decide să urmărească un vehicul care i-a tăiat brusc calea. în acest caz se vizează doar descărcarea tensiunii acumulate fără a fi preocupat de eventualele consecinţe. Agresiunea instrumentală se referă la comportamentul agresiv care este folosit ca un mijloc pentru atingerea unui scop, mai degrabă, decât un scop în sine. Această formă de agresiune vizează numai eliminarea situaţiei frustrante. Comportament agresiv se opreşte când sursa de frustrare a fost eliminată. Un exemplu de agresivitate instrumentală ar putea fi un conducător auto care decide să „penduleze” de pe o bandă pe alta, deoarece

întârzie la o întâlnire. Furia sa nu este îndreptată spre un anumit individ. Comportamentul este explicat doar de situaţia cu care el se confruntă. Este puţin probabil ca cele mai multe comportamente agresive de conducere să fie exclusiv ostile sau exclusiv instrumentale, ci conţin ambele elemente. Cu toate acestea, distincţia este utilă, deoarece nu putem stabili exact care dintre comportamentele agresive sunt mai ostile comparativ cu cele instrumentale şi invers [apud 4, p.64].

Jovanovic et al. (2011) fac o trecere în revistă a cercetărilor anterioare din domeniul agresivităţii şi expun cele două mari categorii de factori cauzali care o explică: 1) factorii situaţionali şi de mediu; 2) particularităţile individuale stabile. Abordarea bazată pe stări şi factori situaţionali stipulează faptul că oamenii îşi schimbă uşor comportamentul atunci când se află la volan. Cu alte cuvinte, unele persoane au un comportament agresiv la volan deşi în timpul activităţilor zilnice nu sunt agresive. Traficul în sine este un mediu care „îmbie” la comportamente agresive, iar rolul emoţiilor este esenţial, deoarece sunt stări afective intense şi de scurtă durată. Mai mult, se constată că agresivitatea este rară în anumite culturi şi frecventă în altele, deci şi contextul este un factor determinant. Autorul trasează următoarele concluzii: există situaţii în trafic care provoacă frustrarea şoferilor şi duc la comportamente agresive ; conducerea în trafic aglomerat este o sursă de iritare care are un impact negativ asupra şoferului; expunerea constantă la problemele zilnice (preocupări financiare, legate de muncă etc.) poate exacerba nivelul de stres al unei persoane şi poate duce la un comportament agresiv la volan; zgomotul, căldura şi prezenţa altora în vehicul pot genera comportamente agresive [3, p.196].

În unele studii s-a căutat evidenţierea legăturii dinte atribuirile ostile şi comportamentul agresiv din trafic. Relaţia dintre interpretările comportamentului unei persoane în trafic şi agresivitate este explicată de teoria procesării informaţiei sociale elaborată de J. Walther în 1992. Aceasta este o teorie a comunicării interpersonale care sugerează că dezvoltarea unei relaţii interpersonale on-line ar putea necesita mai mult timp pentru a se dezvolta decât relaţiile tradiţionale faţă în faţă. Odată stabilite, relaţiile personale on-line au aceleaşi dimensiuni relaţionale şi calităţi ca şi relaţiile faţă în faţă. Relaţiile personale on-line pot contribui la facilitarea relaţiilor care nu s-ar putea forma faţă în faţă datorită diferenţelor intergrup. Această teorie este considerată relevantă pentru predicţia comportamentului agresiv al conducătorilor auto. O serie de studii efectuate de către Dodge şi Coie (1987, cf Yagil, 2001) sugerează că interpretarea unei provocări este un predictor important al probabilităţii cu care agresivitatea în trafic are ca răspuns acelaşi tip de comportament.

D. Parker şi colab. (1998) au demonstrat că şoferii reacţionează agresiv la comportamentele agresive ale altor participanţi la trafic, exceptând situaţia în care ei iniţiază acţiunea agresivă. G. Underwood şi colab.(1999) au demonstrat că experienţele de după un accident rutier sporesc nivelul furiei şoferilor, mai ales atunci când celălalt este considerat vinovat [apud 4].

Într-un studiu realizat în Canada (Steel Alliance - Canada Safety Council, 2000, cf. Tasca, 2000) pe 1008 persoane, de 18 ani şi peste 18 ani au fost identificate de respondenţi următoarele comportamente agresive: 93 % - Conducerea prea aproape în spatele altei maşini; 87% - Trece peste bordură; 87% - Gesturi obscene; 82% - Ocuparea locului de parcare al unei persoane care aştepta eliberarea acestuia; 73% - Schimbarea benzilor fără semnalizare; 2% - Semnalizează intens cu farurile şoferul care circulă în fată; 69 % - Forţează trecerea pe culoarea galbenă a semaforului după care urmează roşu; 66 % - Aşteaptă până în ultima secundă fuzionarea cu traficul de pe autostradă; 5 % - Conducerea vehiculelor cu 20 de km/oră sau mai mult peste limita de viteză.

Într-un sondaj (HTSA, 1998b), 33% din respondenţii au raportat că au constatat că se conduce mai periculos decât în anul precedent. Majoritatea şoferilor (65%) au raportat că există diferenţe în agresivitatea conducătorilor auto în zona lor[apud 4, p.66].

Acelaşi fenomen s-a constatat într-un sondaj realizat în Canada, în care 73% dintre respondenţi au raportat o creştere a conducerii agresive. Similar, într-un studiu britanic, 62% din respondenţi au relatat că în comportamentul conducătorilor auto se constată o schimbare în rău în ultimii ani, (Join, 1995). Peste jumătate dintre respondenţi NHTSA au raportat că observă vehiculele care circulă la viteze prea mari, iar 62% din respondenţi au raportat comportamentul unui alt conducător auto ca o ameninţare la adresa lor sau a pasagerilor. Cele mai frecvent citate comportamente periculoase au fost: 36 % - Un conducător auto mi-a tăiat brusc calea la revenirea pe bandă, după depăşire; 19 % - Un conducător auto a condus foarte aproape. în spatele autovehiculului; 15 % - Un conducător auto a trecut pe lângă mine într-un mod periculos; 13 % - Un conducător auto mi-a tăiat calea într-o intersecţie în care aveam prioritate; 5 % - Un conducător auto mi-a făcut un gest obscen; 4 % - Un conducător auto schimbă repetat benzile la intrarea sau ieşirea din trafic [apud 4, p.66].

Unele studii au fost orientate spre identificarea unor caracteristici atitudinale şi de personalitate ale şoferilor care conduc agresiv. În încercarea de a găsi predictori psihologici şi atitudinali pentru comportamentul agresiv al şoferilor în trafic (D. E. Miles şi G. L. Johnson, 2003) au procedat la compararea unui grup de şoferi, cunoscut deja cu multiple incidente în trafic, cu un grup de studenţi. Comparaţia a vizat următoarele aspecte: atitudinea agresivă în conducere, comportamentele agresive din trafic, comportamentul de tip A, 3 factori de personalitate (conştiinciozitatea, agreabilitatea şi nervozitatea), autoevaluarea abilităţilor de conducere, autoevaluarea gradului de agresivitate. Rezultatele au evidenţiat că şoferii care produc incidente în trafic au obţinut scoruri semnificativ mai mari la testarea comportamentelor agresive din timpul condusului, la scala atitudinilor agresive în conducere şi la evaluarea comportamentelor de tip A. Valoarea scorurilor la agreabilitate, conştiinciozitate şi nervozitate a persoanelor care încalcă frecvent normele a fost mai mică decât cea a studenţilor, însă

diferenţele nu au fost semnificative, iar pentru autoevaluarea abilităţilor de şofer, aceştia au considerat că au un nivel mai scăzut al abilităţilor, în comparaţie cu studenţii. Deşi nu se realizează un model predictiv, observam că cea mai bună predicţie pentru manifestarea unui comportament agresiv în trafic poate fi realizată folosind ca predictori atitudinea agresivă în trafic şi comportamentul de tip A. Factorii de personalitate: agreabilitate, conştiinciozitate şi nevrozism pot avea o pondere în predicţie, dar aceasta este mai mică. Invocarea unui nivel mai scăzut al abilităţilor de conducere de către persoanele care manifestă agresivitate în trafic se poate datora tendinţei acestora de a justifica comportamentul etichetat ca fiind indezirabil social. În ceea ce priveşte comportamentul de tip A, care după M. Friedman şi R.H. Rosenman este specific tulburărilor cardiovasculare, s-a constatat că persoanele care au suferit un atac de cord sunt în general agresive, nerăbdătoare, mult prea implicate în activitatea lor, extrem de competitive şi orientate spre realizare. Aceste persoane sunt agresive, nerăbdătoare, se enervează cu uşurinţă, sunt ostile, manifestă agitaţie motrică [apud 4, p.70].

Studiile orientate spre studierea agresivităţii umane indică faptul că, în general, la bărbaţi probabilitatea manifestării unui comportament agresiv este mult mai mare decât la femei, iar implicarea acestora în accidente care vizează încălcări ale normelor rutiere, cum ar fi excesul de viteză, băutura şi asumarea de riscuri este mult mai frecventă (D. Parker, J. Reason, 1995). Totodată, există şi studii după care se raportează că femeile devin furioase la fel de des şi de intens ca şi bărbaţii şi pentru aceleaşi motive (Archer, 1989, cf. Lajunen, Parker, Stradling, 1998). În ceea ce priveşte furia, nu au fost diferenţe sistematice între sexe, sugerând că femeile devin iritate din aceleaşi motive şi în aceeaşi măsură ca şi bărbaţii, deşi probabil că nu exprimă această furie la fel de frecvent sau de agresiv ca şi bărbaţii.

Modelele predictive ierarhice realizate evidenţiază că cei mai buni predictori pentru furia provocată de blocajele din trafic sunt autoevaluarea abilităţii de a conduce în siguranţă şi a abilităţilor perceptiv-motorii, vârsta şi numărul de kilometri parcurşi anual, furia provocată de conducerea periculoasă este prezisă de vârsta şi numărul de kilometri parcurşi anual, iar furia provocată de ostilitatea directă este prezisă de vârsta şi numărul de kilometri parcurşi anual şi autoevaluarea abilităţii de a conduce în siguranţă [apud 4, p.71].

Intr-un studiu în care s-a vizat relaţia dintre aglomeraţie şi conducerea agresivă, D. Shinar şi R. Compton (2004) au constatat că frecvenţa comportamentelor agresive este mai mare în orele cu trafic intens, chiar şi după reducerea numărului de conducători auto de pe şosele. Aceste rezultate ar putea explica de ce şoferii care au precizat că merg cu viteză mai mare nu devin mai iritaţi atunci când sunt blocaţi în trafic, faţă de şoferii care nu merg cu viteză mare. Aceasta se poate datora faptului că iritarea este provocată atunci când conducătorii auto sunt grăbiţi şi nu atunci când conducerea cu viteză este un comportament frecvent. Cu toate acestea, tinerii conducători auto au raportat iritare mai ridicată în

cazul blocajului în trafic decât şoferii mai în vârstă şi o tendinţa de a circula cu viteză mai mare.

Alte studii indică faptul că iritabilitatea şi comportamentul agresiv depind de interacţiunea conducătorilor auto. Unele comportamente agresive pot provoca iritarea, dar pot fi şi o expresie de iritare provocată de alţii. Acest lucru înseamnă că stările de iritare ar putea lua forma unui fel de reacţie în lanţ şi s-ar răspândi de la un şofer la alt şofer. Cu toate acestea, iritarea unui şofer ar putea să nu depindă numai de caracteristicile situaţionale, ci şi de interpretarea situaţiei. înţelegerea raţionamentelor din spatele comportamentului conducătorilor auto ar putea fi o modalitate de a reduce iritarea în trafic şi, prin urmare, de a reduce comportamentul agresiv în rândul conducătorilor auto [4, p.74].

În ultimii ani, agresivitatea în trafic a devenit o problemă socială importantă şi o cauză a incidentelor rutiere. Un studiu realizat de Colegiul Psihologilor împreună cu Poliţia Română a întocmit profilul şoferilor-problemă de pe şoselele româneşti: 1) sunt vitezomani şi conduc foarte aproape de alte maşini; 2) fac slalom prin trafic, trec pe lângă indicatoarele „oprire” şi pe culoarea roşie a semaforului; 3) fac gesturi cu mâinile, au o mimică aparte, ţipă, claxonează; 4) se refugiază în anonimatul oferit de maşină şi îşi varsă oricând frustrările pe ceilalţi; 5) consumă uneori alcool sau droguri şi conduc fără centura de siguranţă; 6) aprind mereu farurile; 7) lovesc alte vehicule; 8) conduc chiar dacă au carnetul suspendat; 9) împiedică în mod deliberat alţi şoferi să participe la trafic; 10) îi agresează fizic sau verbal pe ceilalţi din trafic.

Observăm că foarte multe dintre aceste comportamente-problemă au o natură agresivă. Un alt studiu, efectuat în 2010 de Institutul de Prevenire şi Psihosociologie, relevă că aproximativ 80% dintre şoferi sunt agresivi în trafic. Potrivit studiului, 50% dintre subiecţii cu permis de conducere spun că i-au stresat pe ceilalţi cu flash-uri şi claxoane, 21% au apelat la agresiuni verbale faţă de colegii de trafic şi 13% au recurs la gesturi obscene. Potrivit articolelor din presa scrisă, una dintre caracterizările şoferului agresiv în trafic cuprinde următoarele elemente : este relativ tânăr (cu vârsta între 18 şi 35 de ani), crede că posedă abilităţi superioare, este în timpul serviciului, provine din mediul urban, are o maşină puternică şi este în căutarea senzaţiilor tari [9].

Situaţiile centralizate în cadrul Direcţiei Rutiere (2011) evidenţiază agresivitatea în trafic sub diferite forme. Dintre cei 1.119 de respondenţi: 78,7% au reclamat flash-urile sau claxoanele; 48,8% au reclamat gesturi ameninţătoare sau obscene; 43,5% au reclamat agresiuni verbale; 39,1 % au reclamat blocarea maşinii în parcare; 6% au reclamat urmăriri în trafic; 3,3% au reclamat agresiuni fizice [3, p.194].

Interacţiunea cu ceilalţi participanţi la trafic constituie un factor favorizant al apariţiei comportamentului agresiv. Parker et al. (1998) au demonstrat că şoferii reacţionează agresiv la comportamentele agresive ale altor participanţi la trafic, exceptând situaţia în care ei iniţiază acţiuni agresive. Cu alte cuvinte, interpretarea

rolurilor de agresor şi victimă este esenţială în trafic. Un şofer percepe multă agresivitate direcţionată împotriva sa atunci când primeşte flash-uri din spate. Pe de altă parte, şoferul care face flash-uri nu se consideră agresiv, ci consideră că e un mesaj pentru cel din faţă care se deplasează prea încet şi îi încurcă planurile. Iată că un comportament întâlnit foarte frecvent pe drumurile publice (urmărirea apropiată a vehiculului din faţă şi semnalizarea cu flash-uri) este perceput ca agresiv de partea pasivă şi cel mult ca o încălcare instrumentală de partea activă [3, p.197].

Precum remarcă şi cercetătorul C. Havârneanu, actualmente se constată o escaladare a violenţei în trafic, manifestată prin comportamente extreme de lovire a persoanelor sau autovehiculelor, distrugeri şi chiar agresiuni cu folosirea armamentului. Aceste manifestări, în creştere ca frecvenţă şi intensitate, au determinat chiar propunerea unor iniţiative de modificare a legislaţiei şi introducerea unor sancţiuni mult mai severe pentru descurajarea acestor comportamente. Fără a nega necesitatea unor reglementări, introducea lor nu poate avea efectul scontat. Această afirmaţie este susţinută de constatarea că înăsprirea pedepselor nu are ca efect scăderea infracţiunilor sau o creştere a tendinţei de respectare a normei. Dacă nu se va realiza o reorientare a activităţii de la sancţiune la prevenţie, dacă poliţia nu va deveni vizibilă în trafic, dacă nu se va realiza apropierea dintre poliţişti şi participanţii la trafic, atunci manifestările agresive vor continua. Mai mult, sancţiunile pot fi înlocuite cu orientarea spre parcurgerea unor programe specializate de consiliere şi reabilitare a celor care recidivează prin încălcarea frecventă a normelor rutiere sau manifestă comportamente agresive [4, p.74].

Concluzii:

1. Agresivitatea presupune manifestarea comportamentului distructiv, ofensiv, orientat spre persoane, obiecte sau spre sine.

2. Există mai multe forme de manifestare a agresivităţii, astfel că agresiunea poate fi clasificată în diverse categorii: agresiune fizică vs verbală, activă vs pasivă, directă vs indirectă, controlată conştient vs involuntară, instrumentală vs emoţională, destinată să aducă un prejudiciu unei anumite persoane.

3. Definirea conceptului de agresivitate s-a dovedit a fi o provocare pentru cercetători datorită complexităţii fenomenului, dar şi prin marea diversitate a formelor sale de manifestare. Nu în ultimul rând, dificultatea a apărut şi din cauza asocierii şi, uneori, chiar a confundării agresivităţii cu violenţa. Aderăm la opinia cercetătorului M. Floro, care încearcă să realizeze o diferenţiere dintre agresivitate şi violenţă în baza a trei criterii: a) un criteriu de ordin topologic: agresivitatea ar fi mai ales internă, în timp ce violenţa este mai ales externă. A. Schutzenberger descrie agresivitatea ca o tendinţă internă, care se actualizează în violenţă externă; b) un criteriu funcţional: agresivitatea este o potenţialitate ce permite dirijarea acţiunii; ea ţine mai mult de gândire, de proiect, de analiză, în timp ce violenţa este de ordinul acţiunii noastre, o acţiune adaptată obiectivului ce trebuie atins. Este un

raport între gândire şi acţiune, care asigură funcţia adaptării la circumstanţe, la constrângeri, la problemele puse de mediu; c) un criteriu etic, ce trimite la distincţia dintre acceptabil şi inacceptabil. În timp ce agresivitatea, înţeleasă ca potenţialitate care îi permite individului să înfrunte problemele, poate fi considerată acceptabilă, violenţa, în calitatea ei de acţiune ce produce durere, suferinţă, este inacceptabilă (chiar dacă este o acţiune efectivă sau una simbolică, precum violenţa verbală).

4. Un comportament de conducere se consideră a fi agresiv în cazul în care acesta este în mod deliberat de natură să crească riscul de coliziune şi este motivat de nerăbdare, supărare, ostilitate şi /sau o încercare de a economisi timp. Comportamentele specifice unui şofer caracterizat prin conducere agresivă: face slalom printre maşini, revine brusc în faţa maşinii depăşite, trece peste bordură, schimbă banda fără semnalizare, nu acordă prioritate când este cazul, refuză de a colabora cu cei care au dificultăţi în trafic, circulă cu viteze mari, schimbă brusc şi frecvent benzile, nu respectă semnalele de oprire, forţează trecerea pe culoarea roşie la semafor, manifestă ostilitate, care nu produce un rău fizic altor participanţi la trafic, dar intimidează, irită, provocă furie, semnalizează intermitent cu farurile, claxonează frecvent, aprinde farurile pentru a arăta dezaprobarea, ţipă, face gesturi obscene. Alte manifestări ale comportamentului agresiv în conducere, caracterizate prin producerea unor daune şi ameninţări supărătoare pentru ceilalţi participanţi la trafic sunt: claxonează şi urmăreşte un alt vehicul; forţează o altă maşină folosind semnalizarea cu luminile intermitente; gesticulează pentru a forţa o maşină să tragă pe dreapta; manifestă abuz verbal şi lovirea altei maşini; ameninţă un alt conducător auto; frânează brusc; deteriorează un vehicul în mod intenţionat; taie calea sau schimbă brusc direcţia în faţa altui vehicul etc.

Bibliografie:

1. Sălăvăstru D. Violenţa în mediul şcolar. În: Violenţa: Aspecte psihosociale. Iaşi: Polirom, 2003, p.119-137.
2. Doron R., Parot F. Dicționar de psihologie**.** București: Humanitas, 2007. 886 p.
3. Havârneanu G. Psihologia transporturilor. Iaşi: Polirom, 2013. 261 p.
4. Havârneanu C. Evaluarea psihologică a conducătorilor auto. Iaşi: Editura Universităţii „Al.I. Cuza”, 2011. 235 p.
5. Elliot B. Media hype or serious road safety issue?. Toronto: Drivers, 1999.
6. Lonero L.P. A preliminary heuristic model of aggressive behaviour in drivers. Northport Associates Baltimore, Ontario, Canada.
7. Tasca L. A review of the literature on aggressive driving research. Ontario Advisiry Group on Safe Driving Secretariat, Road User Safety Branch, Ontario Ministry of Transportation, Canada.
8. Shinar D. Agressive driving: the contribution of the drivers and the situation. Transportation Research, Part F1, p.137-160.
9. www. realitatea. net. (vizitat la data de 12.12.2016).

PERSPECTIVE ŞI ORIENTĂRI ALE RECEPTĂRII LITERATURII ROMÂNE DIN BASARABIA ÎN SPAȚIUL CULTURAL ROMÂNESC

PERSPECTIVES AND ORIENTATIONS OF ROMANIAN LITERATURE FROM BASARABIA IN ROMANIAN CULTURAL SPACE

Natalia LUCHIANCIUC, lector univ.,
Catedra de Filologie Română
Universitatea de Stat „B.P. Hasdeu” din Cahul
n_luky@mail.ru

Rezumat: *După o lungă noapte de izolare de matricea stilistică, peisajul literar basarabean rămâne încă necunoscut sau cunoscut foarte sumar („acreditat”) doar prin câteva nume „charismatice” (după cum susținea Arcadie Suceveanu) în spațiul cultural românesc, provocând un interes rezervat. Astfel, constatăm cu regret faptul că, la momentul actual, în critica literară şi în mediul scriitoricesc din România persistă păreri preconcepute asupra literaturii ce s-a scris şi se scrie azi în Basarabia. Puțini sunt cei care s-au arătat preocupați să analizeze, metodic şi profesionist şi în deplină cunoştinţă de cauză, fenomenul literar basarabean.*

Cuvinte cheie: *Literatura română din Basarabia, discurs critic, perspective de receptare, estetica receptării, spațiu cultural.*

Summary: *After a long night of isolation by stylistically matrix, Basarabian literary landscape remains unknown or known very briefly (accredited) only a few "charismatic" names (as Arcadie Suceveanu claimed) in Romanian cultural space, causing little interest. Otherwise, we note with regret that at the current time, in literary criticism and in the writerly of Romania still misconceptions the literature that was written and is written today in Basarabia. Few are those who were concerned to examine methodically and professionally and in full awareness, Basarabian literary phenomenon*

Keywords: *Romanian literature from Basarabia, critical discourse, perspectives of perception, the aesthetics of reception, cultural space*

Poetul și preotul militar basarabean, Alexei Mateevici, care în scurta sa viață (a trăit doar 29 de ani) a luptat „cu vorba şi cu scrisul” pentru luminarea neamului, pentru idealurile naționale, pentru adevărul istoric, susținea: „N-avem două limbi şi două literaturi, ci numai una, aceeaşi cu cea de peste Prut” [1, p. 464]. Această părere este confirmată mai târziu de aserțiunea lui G. Călinescu, potrivit căreia „Literatura română este una și indivizibilă” [2].

După o lungă noapte de înstrăinare și „ruptură ontologică” [3, p.184], fiind bântuită sub teroarea istoriei de o „conștiință sfâșiată”, refacerea legăturilor

literaturii şi culturii române de la est de Prut cu matricea ei firească s-a dovedit a fi un proces anevoios.

Istoricul şi criticul literar *Mihai Cimpoi* susținea:„Literatura română basarabeană este întru totul asemenea bibliotecii din Alexandria: cum ai putea să investighezi și să valorifici întregul ei fond de cărți, manuscrise, publicații, mărturisiri epistolare, când o parte bună din ele au fost arse, nimicite, cenzurate, arestate, bombardate, ascunse în tainițe, dosite după alte cărți sau predate securității spre a fi „lichidate”, puse sub sechestru sau mutate la „Cărți rare”” [4, p.15].

Având în vedere lunga noapte de izolare de matricea stilistică, literatura română din Basarabia intră tot mai frecvent în vizorul criticii din România abia după 1989 şi, la momentul actual, trebuie să constatăm cu regret faptul că este încă cunoscută foarte sumar, parţial, ea fiind citită fragmentar şi accidental. Astfel, în critica literară şi în mediul scriitoricesc din România există diferențe de opinie în legătură cu receptarea acestei literaturi în spațiul cultural românesc.

Mircea V. Ciobanu, într-un interviu realizat de revista *Contrafort,* referindu-se la cele opt postfețe din colecția de 12 volume ale *Literaturii din Basarabia în secolul XX*, realizate de scriitori români, constată: „într-un caz suntem priviţi cu condescendenţa "de rigoare", cu "dragoste frăţească"…., ori cu admiraţia – poate necontrafăcută – că "sărmanii, au rezistat sub ruşi, sub comunişti, au ţinut, nestinsă, făclia..."; ori, simplu, lăudaţi gratuit din inerţia dragostei frăţeşti, sau poate – sincer – din solidaritate” [5].

Puțini sunt cei care s-au arătat preocupați să analizeze, metodic şi profesionist şi în deplină cunoştinţă de cauză, fenomenul literar basarabean, pentru a se pronunța asupra substanței acesteia, asupra valorii literare a operelor semnate de autorii din acest spațiu literar.

În discursul critic românesc se profilează două orientări și perspective de abordare și evaluare a situației valorilor literare din perioada postbelică în spațiul intervieran, dintre Nistru și Prut. Astfel, unii văd „un puțin întristător” [6, p. 9] din care nimic nu poate fi salvat, iar alții constată existența unor lucrări acceptabile și rezistente.

Printre aceştia amintim de criticul literar român Ion Simuţ, care**,** în lucrarea *Incursiuni în literatura actuală,* discutând despre cele trei revizuiri de după 1989 ale literaturii române din perioada comunistă, distinge 4 literaturi : oportunistă, subversivă, disidentă şi evazionistă, însă, în niciuna din cele patru semnalate de autor , „nu-și găsește un loc potrivit” [6, p. 15] „literatura română din Moldova sovietizată”. În această lucrare, autorul se arată foarte sceptic față de literatura din Basarabia, deși nu-i ignoră „pe cei mai activi scriitori veniți de dincolo de Prut”, „însemnați, după cum susține criticul, cu o aură de patriotism eroic: Ion Druță, Grigore Vieru, Leonida Lari etc.”, catalogând-o drept „ *a cincea roată la căruță”* [6, p. 16] (afirmație ce va avea ecouri supărătoare la est de Prut), „care trebuie tratată, în mod obligatoriu ... separat ” .

Tot pe aceeaşi undă este şi afirmația criticului din articolul *Regiunea Literară Autonomă Basarabia,* publicat în *România Literară,* prin care se susține: „Are dreptate Serafim Saka, citat de Grigore Chiper, să afirme că, „literatura moldovenească" e distinctă de literatura română: „Vrem noi ori nu vrem, dar există un fel de literatură căreia îi spunem moldovenească. Pentru că e foarte neromânească.” [7] Aceasta, însă, continuă criticul, „nu ne scuteşte pe noi, români sau neromâni, dar „pământeni" (vorba poetului), de a o studia şi a o înţelege ca fenomen sociologic, politic şi estetic.” Autorul susține că această situație - ca Basarabia să fie percepută astăzi separat, ca o curiozitate regională, foarte particulară în dezvoltările ei tematice şi stilistice- reprezintă o consecință a fatalității istoriei.

Dar este știut faptul că două interpretări ale aceleiaşi opere, chiar dacă aparţin aceluiaşi cititor, nu sunt identice, în primul rând, datorită dimensiunii temporal-istorice în care se desfăşoară ele. În acest sens, teoreticianul român îşi redactează ulterior perspectiva axiologică, făcând din literatura română din Basarabia obiectul unui şir de articole (publicate în revista *România literară* din 2005 şi 2006), în care propunea puncte de vedere destul de pertinente, dar şi polemice, în vederea receptării la nivel valoric a scriitorilor basarabeni din cea de-a doua jumătate a secolului XX, încurajând astfel şansele de receptare și integrare a acestei literaturi atât în România, cât şi în întreaga Europă. „Literatura română din exil (exilului literar românesc e asociată şi literatura din spaţiile româneşti dintre Nistru şi Prut, abandonate în condiţii istorice şi geopolitice vitrege), susține criticul, se integrează firesc într-o literatură română fără graniţe şi fără separatisme. O asemenea distincţie nu mai poate fi operantă decât pentru a diferenţia condiţiile diferite de lucru, iar nu valorile.” [6, p. 399]

În acest context menționăm articolele - *Vârful ierarhiei în proza basarabeană* (nr. 20, 2005) și *Scriitura unei agonii* (nr. 30, 2006), aparținând criticului menționat supra, în care abordează unele aspecte ale prozei lui Vladimir Beşleagă. Exegetul român apreciază vocația de romancier a scriitorului basarabean, preocupat de problemele grave ale existenţei umane, prin tehnica narativă, prin disponibilitatea limbajului analitic și reflexiv („nemaiîntâlnit la alți scriitori basarabeni”), prin posibilităţile analizei psihologice (referindu-se, mai ales, la romanul sale *Zbor frânt și Viaţa şi moartea nefericitului Filimon sau Anevoioasa cale a cunoaşterii de sine),* calificându-l drept „unul dintre cei mai importanţi scriitori ai Basarabiei şi ai întregii literaturi române”. Criticul susține, aşadar, că „prozatorul Vladimir Beşleagă ... merită să fie cunoscut şi să fi fost editat cu prioritate în România postdecembristă, ca unul dintre cei mai reprezentativi scriitori basarabeni”. [8]

O direcție asemănătoare celei exprimate de Ion Simuț, aparține criticului și istoricului literar, Răzvan Voncu, care, într-un articol cu un titlu sugestiv - *Nici depozit, nici manifest*, publicat în *Convorbiri literare* (nr. 44 / 2010), susţine: „Aşteptată cu interes, înainte de 1989, poezia scrisă în Basarabia s-a configurat în

timp, ca o direcţie aparte în literatura română contemporană .. dovadă polemicile şi discuţiile pe care nu încetează să le provoace, - însă nu a convins (...) Dacă facem abstracţie de demersuri poetice cum sunt cele semnate de Leo Butnaru, Emilian Galaicu-Păun, Vasile Gârneţ sau Dumitru Crudu, se poate spune chiar că lirica basarabeană a ieşit cu totul din raza de observaţie a criticii din Ţară, de unde şi afirmaţia, destul de des întâlnită, că decalajul existent, înainte de prăbuşirea comunismului, în loc să cadă, s-a adâncit” [9].

„Scriem încă destul de puţin despre literatura română din Basarabia, şi când o facem, o facem fie cu asprime, fie cu condescendenţă” [10], susține criticul constănțean Răzvan Voncu în articolul *Scriitor român în Basarabia: cazul Dumitru Matcovschi.* Autorul susține că scriitorii care, între 1944 şi 1989 au fost recunoscuţi, în stânga Prutului, drept scriitori exponenţiali, „animând” literele române în provincia înstrăinată, din păcate, încă nu a pătruns în conştiinţa literară naţională, nefiind reintegraţi în canonul istoric românesc. Excepție face, în opinia criticului, doar Grigore Vieru – dar şi el, „pe un palier de receptare inadecvat” [10]. Autorul recunoaște, totuși, că unii scriitori („de la Ion Druţă la Liviu Damian şi de la Nicolai Costenco la George Meniuc”) „au o certă valoare estetică şi destine personale care ar merita o (re)evaluare morală şi artistică” [10].

O doză mai mare de optimism este exprimată de acelaşi autor într-un articol mai recent, *Literatura română din Basarabia la Premiile Uniunii Scriitorilor pe anul 2014,* publicat în *Adevărul*, unde, menţionând prezenţa Basarabiei literare la această sărbătoare a literaturii române în întregul ei, cu două nume sonore – Leo Butnaru, reputatul poet, prozator, eseist şi traducător, care a fost nominalizat la categoria „Traduceri” şi Arcadie Suceveanu, poet şi, totodată, preşedinte al Uniunii Scriitorilor din Republica Moldova, care a primit Premiul pentru literatură pentru copii – susţine „că nu e deloc puţin, având în vedere cât de greu circulă cartea din Basarabia în România. E un semnal că reunificarea culturală este în plină desfăşurare, (...) şi mai ales că Basarabia literară are valori de oferit culturii române şi merită să fie apreciată, în cel mai înalt grad, pentru conţinutul ei uman şi cultural, deopotrivă” [11]. „Singura problemă care mai rămâne de rezolvat, continuă autorul, este cum să facem să cadă zidul anti-carte de pe Prut, care face ca literatură română să nu poată circula firesc dintr-o parte în cealaltă”[11].

Într-un interviu, realizat de *Maria Pilchin,* criticul constănțean afirmă că punctele slabe ale literaturii române din Basarabia „sunt inerente contextului politic și ideologic în care Basarabia a trăit, pe timpul când se numea „Republica Sovietică Socialistă Moldovenească””, căreia i-a fost interzisă limba, practic, și i s-a impus să joace rolul unei „literaturi naționale” pentru o națiune inexistentă și într-o limbă inexistentă. Punctul tare al acesteia, în opinia criticului, este furnizat de literatura generației optzeci (începând cu precursorul Leo Butnaru și continuând cu Teo Chiriac, Grigore Chiper, Vasile Gârneț, Vitalie Ciobanu, Emilian Galaicu-Păun, Arcadie Suceveanu, Călina Trifan, Nicolae Spătaru, Ghenadie Nicu).

O perspectivă asemănătoare este exprimată de Adrian Dinu Rachieru, care, citându-l pe Gh. Grigurcu, califică literatura din provincia despărțită de țara-mamă drept „o ramură vitregită” a literaturii române. Autorul propune, totuşi, o „generoasă acreditare” a scriitorilor basarabeni în volumul său *Poeţi din Basarabia,* apărut sub egida *Editurii Academiei Române* şi a Editurii chişinăuiene *Ştiinţa*, care a constituit un eveniment dintre cele mai importante ale anului editorial 2010. Este una dintre cele mai cuprinzătoare lucrări, semnate de critici români, care include lucrări semnate de aproape toţi poeţii spaţiului literar basarabean şi în care, după cum atenţionează şi autorul în prefaţă, „radiografiază, un veac de poezie românească, prigonită de seismele Istoriei” [12].

Criticul timişorean şi-a conceput cartea ţinând seama de mai multe criterii, şi în primul rând, cel estetic, încercând să edifice lectorul din întreg arealul literar românesc, unul cu un anumit orizont de aşteptare, asupra circuitului viu al poeziei basarabene. Autorul, „urmărind avatarurile poeziei româneşti dintre Prut şi Nistru printr-o dublă contextualitate estetică şi sociologică”, pune faţă în faţă poezia basarabeană cu cea din alte regiuni ale spaţiului românesc, trece uşor de la o perioadă la alta şi schiţează pentru fiecare autor mici sinteze (profiluri critice), în care dezvăluie specificul, formula, stilul, evidenţiind, totodată, principalele tendinţe de evoluare şi urmărind procesul de receptare. „Investigaţiile cercetătorului, susține Vlad Zbârciog, favorizează, pe de o parte, pătrunderea mai lesne a specificului fiecărui autor, al epocii în care a scris, iar, pe de alta, elucidează raportul acestor scriitori cu opera predecesorilor, poziţionarea lor în timp” [13].

„Fenomenul miraculos al regenerării românismului în Basarabia, izbucnit pentru a stinge ceea ce s-a numit, îndreptăţit, o «ruptură ontologică» (vorba lui Theodor Codreanu), obligă, susține criticul român, la un efort integrator, ambivalent, recuperând o literatură care păstrează, prin memoria etnică, rădăcinile arheale româneşti dar care, sub «teroarea Istoriei», e bântuită de o «conştiinţă sfâşiată», căutându-şi specificitatea”[12, p.7].

Totodată, concluzia exegetului este că literatura basarabeană rămâne deocamdată necunoscută, „deşi în această provincie s-a scris şi se scrie o poezie românească de calitate, asupra căreia, zice Adrian Dinu Rachieriu, merită să zăbovim”. În acest context criticul susţine că „năzuinţa edificării unui spaţiu spiritual comun cere, imperativ, un dur examen de integrare”. Fireşte, este nevoie de o reevaluare a literaturii scrise în comunism, de „un proces igienic”, obligatoriu pentru „metabolismul cultural”. Totodată, e nevoie şi de o respectare a *corectitudinii estetice,* a unei *scări valorice*. Nu putem lăsa în umbră generaţiile ’60 şi ’70 care au reabilitat poeticul, „au adus în scenă o serie literară «abstrasă» bruiajului ideologic, tatonând esteticul”.

Totuşi, conchide Adrian Dinu Rachieru, abia optzeciştii au impus „manierismul ludic”. Dar aceasta a fost posibil după „iluminările profetice” (A. Ţurcanu), după „zeificarea trăirii” (M. Cimpoi), după „caracterul imnic, programat mesianic al acestei lirici”, care au oferit *generaţiei ochiului al treilea* „o

predispoziţie oraculară, ochiul fiind „organul tăinuit al sufletului”, după cum susţine M. Cimpoi în *O istorie deschisă a literaturii române din Basarabia*.

O abordare mai optimistă a fenomenului literar din Basarabia postbelică o regăsim exprimată de lucrările semnate de Eugen Simion, Ion Rotaru, Alex Ştefănescu, Viorel Dinescu ș.a.

O atitudine foarte caldă și prietenoasă față de poezia din Basarabia este exprimată de academicianul român Eugen Simion, care, în volumul IV al lucrării sale *Scriitori români de azi,* consacră capitole destul de consistente unor scriitori basarabeni precum: Grigore Vieru, Valeriu Matei, Nicolae Dabija. Academicianul observă, citându-l pe Mihai Cimpoi (pentru care își exprimă admirația, considerându-l cel mai „admirabil critic și meticulos istoric literar”) că „esențială pentru literatura română postbelică din acest spațiu cultural românesc bătut de soartă și istorie este ... *mioritismul*”, care este înțeles ca „o dimensiune esențială a conștiinței românești din Basarabia” [14, p. 295], ca o filosofie a existenței (sentimentul predestinării, resemnarea, bunătatea funciară, înțelepciunea bazată pe logica *ce-o fi o fi* etc.).

Astfel, vorbind despre poezia scrisă de Valeriu Matei, criticul român simte în creația acestuia „aripa geniului ploieștean” Nichita Stănescu, calificându-l, în acest sens, drept „un poet substanțial în descendență nichitiană” [14, p. 296], care a avut un rol foarte important în procesul de modernizare a poeziei basarabene.

„Un elegiac împătimit”, „un melancolic luminos”, „cu o mare disponibilitate retorică” și cu bune lecturi din Pillat și marii clasici (Blaga, Eminescu, Goga) este pentru academicianul român un alt poet basarabean, Nicolae Dabija. Criticul dă o notă apreciativă diversității stilistice cultivate de scriitor (poezie peisagistică, elegie, poem profetic, pamflet politic ș.a.), precum și ușurinței cu care poetul se adaptează mai multor stiluri, modificându-și „fără dramatism” temele. Totodată, este evidențiată reliefată predilecția pentru domeniile tradiționale în creația poetului, care, în concepția exegetului, este o necesitate „inevitabilă pentru o generație, care trebuie să-și apere valorile morale și spirituale ale unei nații amenințate să-și piardă identitatea” [14, p. 299].

Consemnat în majoritatea studiilor literare ca fiind unul dintre cei mai reprezentativi scriitori de pe malul stâng al Prutului, Grigore Vieru este pentru criticul român „un simbol al încercării de renaștere spirituală și națională în Basarabia”, care, împreună cu generația sa, „reprezintă pentru această provincie românească năpăstuită mereu de istorie ceea ce a fost la începutul secolului generația lui Goga pentru Transilvania” [14, p. 187]. Similitudinea de destin criticul o sesizează și în plan poetic, scriitorul asumându-și „în mod deliberat” rolul unui mesianic național, care, recitindu-i pe Eminescu și Alecsandri, scrie „nu în stilul lor, dar cu simbolurile lor”, voind să continue o tradiție amenințată.

O perspectivă corespunzătoare academicianului român este formulată în *O istorie a literaturii române* de Ion Rotaru, care, în capitolul *Scurtă privire asupra poeziei basarabene și bucovinene din anii ’70 până astăzi* își propune să aducă „un

complement” la adresa lucrării concepute de către criticul basarabean Mihai Cimpoi, cu semnificativul titlu *O istorie deschisă a literaturii românești din Basarabia,* calificând-o drept o „îndrăzneață tentativă de … integrare a fenomenului basarabean în cadrul mult mai larg al literaturii române din toate timpurile și din toate locurile”. Referindu-se la creația poetică din anii ’70, criticul susținea: „Ceea ce numim explozie *lirică* coincide la poeții basarabeni, în împrejurările date, cu regăsirea identității de sine, mai întâi prin Eminescu, apoi, ca și dincoace de Prut – prin descoperirea marilor interbelici, Tudor Arghezi, Lucian Blaga, Ion Barbu și, în ultimă instanță, prin luarea de contact cu creația scriitorilor contemporani: Nichita Stănescu, Marin Sorescu, Ioan Alexandru, Adrian Păunescu și toți ceilalți.” [15, p. 599]. „La basarabeni, însă, continua criticul, temele predilecte sunt mai accentuate în direcția păstrării purității Limbii, a Trecutului, a Pământului, a Neamului, a Mamei noastre Latine” [15, p. 600].

Criticul român Alex Ştefănescu, într-un capitol din *Istoria literaturii române contemporane: 1941 – 2000,* își exprimă fascinația față de descoperirea literaturii române din Basarabia, care, în concepția sa, „a făcut senzație”. „Cititorii din România, continua autorul, au avut impresia că au primit în dar o bogată colecție de texte literare românești *inedite*”, deși va constata că „poezia basarabeană se remarcă printr-o folosire gravă și uneori greoaie a limbii române. Lipsește prestidigitația cu cuvinte, practicată cu virtuozitate de poeții din Muntenia…. Dar se remarcă această poezie prin sensibilitate, prin bunătate, printr-o duioșie infinită, care răscolește sufletul cititorului” [16, pp. 1097-1098]. În acest sens criticul simte „ceva rusesc” în atitudinea față de viață, „nemaiîntâlnită la poeții din alte regiuni istorice ale României”.

În lucrarea citată supra, criticul consacră un capitol consistent operei lui Grigore Vieru, care, în viziunea exegetului, „chiar dacă folosește și el verbele la persoana întâi singular, vorbește în numele unei întregi colectivități condamnate la înstrăinare”. Sensibilitatea ieșită din comun a poeziei vierene este evidențiată prin afirmația: „Cine dorește să afle ce au pățit românii din Basarabia în perioada în care s-au aflat sub stăpânire sovietică, trebuie să citească studii de istorie. Cine dorește însă să afle ce *au simțit* românii din Basarabia în aceeași perioadă, trebuie să citească poezia lui Grigore Vieru”.

Ulterior, în *România literară* și în *Cultura*, criticul publică articole ample despre Irina Nechit („România literară”, nr. 30/ 2006), Aureliu Busuioc („România literară”, nr. 41/ 2008), Mihai Cimpoi („Cultura”, nr. 264/ 11. 03. 2010) – similare ca structură celor din *Istorie*.

Așadar, consideraţiile critice cu privirea la promovarea și receptarea operelor aparținând scriitorilor de peste Prut iau forme diverse, unele susțin că receptarea lor, în România, este cvasi- inexistentă, altele, la început cam sceptice, vor susține și încuraja ulterior șansele de receptare a acestei literaturi în spațiul cultural românesc.

Bibliografie:

1. Mateevici A. Opere. Vol. I. Chişinău: Ştiinţa, 1993.
2. Călinescu G. Istoria literaturii române de la origini şi până în prezent, 1941.
3. Codreanu T. Basarabia sau drama sfâşierii. Chişinău: Edit. Flux, Tipografia Prag 3, 2003.
4. Cimpoi M. O istorie deschisă a literaturii române din Basarabia. Bucureşti: Ed. Fundației culturale române, 2002.
5. Literatura română din Basarabia prin vocile „actorilor” săi (dezbatere / masă rotundă / repertoriu analitic). În: Contrafort : 10-11 (120-121), octombrie-noiembrie, 2004.
6. Simuț I. Incursiuni în literatura actuală. Oradea: Ed. Cogito, 1994.
7. Simuț I. Regiunea Literară Autonomă Basarabia. În: România literară, 2005, nr. 36.
8. Simuț I. Vârful ierarhiei în proza basarabeană. În: România literară, nr. 20, 2005.
9. Voncu R. Nici depozit, nici manifest. În: Convorbiri literare, 2010, nr. 44. disponibil: http//www.romlit.ro/ nici_ depozit_ nici_ manifest [accesat 19.01.2016].
10. Voncu R. Scriitor român în Basarabia: cazul Dumitru Matcovschi. În: România literară, nr. 47, 2014.
11. Voncu R. Literatura română din Basarabia la Premiile Uniunii Scriitorilor pe anul 2014, 7 septembrie 2015, ora 09: 26) [accesat 30.11.2015].
12. Zbârciog Vl. Poeţi din Basarabia de Adrian Dinu Rachieru. În: Limba română, nr. 7-8, anul XXI, 2011.
13. Rachieru A. D. Poeți din Basarabia. Bucureşti – Chişinău: Editura Academiei Române - Ştiința, 2011.
14. Simion E. Scriitori români de azi. Vol. IV. Chişinău – Bucureşti: David – Litera, 1998.
15. Rotaru I. O istorie a literaturii române. Vol. 5, Galați: Porto-Franco, 1994.
16. Ştefănescu Alex. Istoria literaturii române contemporane: 1941 – 2000. Bucureşti*:* Maşina de scris, 2005.

INTERVENŢIA PSIHOLOGICĂ ÎN CAZUL PROBLEMELOR DE RELAŢIONARE ŞI COMPORTAMENT LA VÂRSTELE ŞCOLARE

PSYCHOLOGICAL INTERVENTION IN THE CASE OF NETWORKING AND BEHAVIOR PROBLEMS OF CHILDREN OF SCHOOL AGE

Lilia PAVLENKO, dr., lect. univ.,
Catedra Psihopedagogie şi Educaţie Preşcolară
Universitatea de Stat din Tiraspol (cu sediul în Chişinău)
pavlenco_lilia@mail.ru

Rezumat: *Printre problemele frecvent întâlnite în şcoală de către psihologi se enumeră cele de relaţionare şi comportament. Pentru a interveni mai eficient în cazul acestora e bine de cunoscut mecanismele psihologice ce stau la baza tehnicilor utilizate de specialişti – idee reflectată în lucrarea de faţă.*
Cuvinte-cheie*: probleme de relaţionare şi comportament, mecanisme psihologice: trebuinţa de comunicare, autodezvăluirea, nevoia de afiliere, asimilarea, empatia, identificarea situaţională, stereotipizarea etc.*

Summary: *Among the problems commonly faced by psychologists in schools we can list the networking and behavior. To intervene more effectively in their case it is good to known psychological mechanisms that underlie the techniques used by specialists - the idea reflected herein.*
Keywords: *relationship (networking) and behavior problems, psychological mechanisms: need of communication, self-disclosure, need of affiliation, assimilation, empathy, situational identification, stereotyping etc.*

Elevii de azi se confruntă cu un şir de probleme psihologice printre care şi cele de ordin relaţional şi comportamental [1]. În investigarea acestora psihologul şcolar va selecta instrumentele adecvate, ceea ce necesită o bună cunoaştere a mecanismelor de intervenţie, fapt care favorizează calitatea serviciilor psihologice oferite.

Scopul acestei lucrări vizează descrierea unui şir de mecanisme ce influenţează procesul de interacţiune. Unul dintre ele este **trebuinţa de comunicare** care stă la baza construirii relaţiilor fie cu adultul, fie cu cei de o vârstă. Această trebuinţă include la vârsta preşcolară *nevoia de atenţie, respect,* iar la cea şcolară mică *nevoia de a fi acceptat* ca egal în procesul de construire a relaţiilor cu cei din jur. Cu trecerea la etapa preadolescentă comunicarea este marcată de *dorinţa* şcolarului mare de a-şi *exprima maturitatea,* prin luarea în considerare a opiniei lui, discuţiei de la egal la egal, atitudinii critice, adică a capacităţii de diferenţiere şi selectare a partenerilor de comunicare. ,,Deficitul cronic de comunicare cu adultul caracteristic unor grupuri de preadolescenţi, rezidă

în deficitul unui anume fel de comunicare, al celei personale, intime, adresate nu tuturor, ci „numai mie” [2, p. 41]. Respectiv, acestea toate generează nevoia unui model de imitaţie pentru constituirea opiniei proprii, totodată, păstrând necesitatea de atenţie şi atitudinea pozitivă a adultului.

Acest mecanism foarte bine funcţionează în timpul **discuţiilor.** În fond, discuţia ca metodă psihologică ajută la exprimarea de către individ a propriilor gânduri, astfel încât ceilalţi să le poată înţelege. În cadrul relaţiilor comunicarea presupune un şir de semnificaţii comune şi credinţa că aceste semnificaţii sunt împărtăşite. Important este ca partenerii să creadă, într-adevăr, că semnificaţiile sunt comune şi că interacţiunile dintre ei susţin anume această presupunere. Pe parcursul discuţiei are loc un proces de transformare, de asimilare a semnificaţiilor noi, comune participanţilor, fiecare dorind să şi interpreteze acel conţinut pe care-l propune celălalt. Astfel, acest proces este unul social prin faptul că vorbind la o temă comună, se ajunge până la unele similitudini de interese, atitudini, preferinţe care la rândul lor pot influenţa relaţia, făcând-o mai eficientă. De aceea, un psiholog iscusit va utiliza discuţia ca metodă în activitatea sa atât cu elevii, profesorii, cât şi cu părinţii.

Pentru a modela comportamentul celuilalt în discuţie poate fi utilizată **metafora terapeutică**. Aceasta ajută în reflectarea asupra unei anumite teme, dându-i şi o perspectivă, adică construind legături cu alte teme. În cadrul relaţiilor metafora permite să se înţeleagă ceva complex, dar bazându-ne pe un înţeles pe care deja îl cunoaştem. Explicând esenţa unui fenomen într-o manieră nouă, metafora facilitează conceptualizarea şi altor aspecte. Utilizarea metaforei ajută la stabilirea unei relaţii securizante, astfel favorizează contactul dintre psiholog şi client (elev, părinte, profesor); contribuie la reducerea rezistenţelor; face o corespondenţă dintre problemele elevului şi elementele metaforice; amplifică procesele asociative, ceea ce permite trecerea de la problemă la rezolvare; accesează experienţele emoţionale; contribuie la responsabilitatea elevului; modelează creativitatea gândirii.

Numai o metaforă bine aleasă va declanşa stabilirea unei legături între situaţie şi materialul ce i se propune elevului. Pentru a fi realmente utilă procesului de comunicare, ea trebuie însă folosită cu inteligenţă şi măsură de către psiholog.

În scopul menţinerii discuţiei cu elevul psihologul poate utiliza şi **autodezvăluirea (**sau **declararea).** Procesul **autodezvăluirii** menţionat de unii autori [3] prezintă expresia sentimentelor şi experienţelor care caracterizează şinele interior al celui care realizează acest proces, adică implicarea mai multor declaraţii care de fapt, tind să menţină o discuţie, decât să ofere informaţii. Acestea pot fi folosite şi pentru a controla discuţia, de exemplu, atunci când psihologul solicită copiilor/elevilor să dezvăluie anumite lucruri despre obiceiurile şi comportamentul lor. În cadrul relaţiei şi dezvoltării relaţiei simpla declaraţie şi expresivitate joacă roluri importante: pentru crearea oportunităţilor de reciprocitate a dezvăluirilor dintre două persoane care interacţionează, pentru a-1 încuraja pe cel care face

dezvăluirile să se simtă mai relaxat în prezenţa altor persoane sau în privinţa prezentării informaţiei. Însă **autodezvăluirea** ar fi mai semnificativă în dezvoltarea relaţiei atunci când contribuie la interpretarea de către receptor a experienţei în ansamblu a celui care face dezvăluirea, decât atunci când ea revelează evenimentele care i s-au întâmplat acelei persoane. Efectul ar fi pur şi simplu de a adăuga ceva la ceea ce se ştia deja în cazul rolurilor vechi, nedeterminând absolut nici o schimbare la nivel organizaţional asupra înţelegerii celuilalt şi nici asupra relaţiei ulterioare dintre parteneri [apud 4, p. 50]. Deci, psihologul nu se va limita la o simplă enumerare de evenimente, altfel efectul psihologic nu va fi unul cel dorit.

Un alt mecanism psihologic – **nevoia de afiliere** constă în menţinerea relaţiilor sociale cu alţi oameni, dorinţa de a fi alături de alţii, în relaţii de prietenie şi afecţiune, grija pentru stabilirea, păstrarea unor relaţii pozitive cu o altă persoană. Nevoia de afiliere scoate în evidenţă, spre exemplu, la vârsta şcolară mică preferinţele faţă de celălalt, în special caracteristicile pozitive ale colegilor săi, cum ar fi: ajutător la nevoie, darnic, deştept, învaţă bine, ascultător, interesant, sigur, comunicabil, iar neacceptarea unor calităţi, însuşiri, obiceiuri, cât şi căutarea unor răspunsuri, reflecţii asupra eului propriu la vârsta preadolescentă duc spre izolare. Astfel, elevii în motivele sale de afiliere, de prietenie se axează cu precădere pe calităţile de personalitate. Toate acestea depind în mare măsură de grupurile în care interacţionează preadolescentul. În unele grupuri careva dintre aceste caracteristici ating un nivel mai înalt de manifestare, în altele mai scăzut.

Evident, atunci când această nevoie nu este satisfăcută, pot apărea izolarea socială, singurătatea, tensiunea emoţională. Pentru o susţinere şi stimulare pozitivă a elevului, a dezvoltării abilităţilor de comunicare psihologul şcolar va utiliza pe lângă tehnicile numite **activităţi de remediere.** La fel, şi atunci când va implica părinţii, profesorii în diverse **training-uri** la comunicare, interrelaţionare, iarăşi va stimula achiziţionarea abilităţilor de comunicare, creşterea imaginii de sine şi încrederii în forţele proprii.

Training-ul social-psihologic permite nu numai modelarea, dar şi intensificarea firească a proceselor de socializare. Efectele psihologice ale training-ului sunt generate de nivelul de tensiune înalt pe care îl atinge lucrul asupra anumitor probleme. Atunci când în grup are loc contrapunerea mai multor opinii, apoi confruntarea lor, când atmosfera de lucru favorizează deschiderea spre comunicare, când creşte integritatea emoţională şi valorică, se întăresc normele de grup, sporeşte coeziunea grupului apare posibilitatea de a expune şi manifesta emoţiile, de a face o autoanaliză şi probabilitatea schimbărilor pozitive la participanţii training-ului devine mai mare.

Un alt mecanism de intervenţie psihologică în problemele de relaţionare şi comportament este **empatia** (sau *identificarea emoţională*), numită de unii cercetători unul din cele mai relevante mecanisme psihosociale de explicare a trăirii emoţiilor unde este posibilă cunoaşterea directă sau indirectă a persoanelor, unde are loc compararea sau contrapunerea stărilor interioare [5], or mecanism

foarte complicat de cunoaştere socială [2] etc. Esenţa psihologică a acestui mecanism constituie extinderea cercului de trăiri emoţionale, de îmbogăţire a experienţei interioare, fiind una din cele mai timpurii manifestări ale ataşamentului emoţional faţă de alte persoane [5]. А.В. Петровский menţionează o caracteristică importantă a empatiei (ceea ce o deosebeşte de alte mecanisme cum ar fi identificarea, decentrarea etc.) dezvoltarea slabă a aspectului reflexiv, fiind mai mult plasată în zona experienţei emoţionale nemijlocite. Ea mai uşor se realizează în similitudinile comportamentale şi reacţiile emoţionale ale individului [6].

În acest sens, psihologul şcolar poate contribui cu ajutorul metodelor proiective (a imaginilor, desenelor, simbolurilor etc.) la acordarea unui suport elevilor în a-i învăţa să recunoască ce simt, să poată vorbi despre emoţia pe care o trăiesc, să facă o disociere între sentimentele interne şi exprimarea externă, să înveţe să identifice emoţia unei persoane din expresia ei exterioară pentru a putea în felul acesta să răspundă corespunzător. Spre exemplu, în cazul utilizării unor imagini subiectul nu este implicat într-un conflict real, ci se confruntă cu o situaţie de problemă propusă în formă proiectivă, şi anume imaginile unei situaţii de problemă. Subiectul propune varianta sa de soluţionare a problemei, manifestând nu numai capacităţi intelectuale, ci şi capacitatea de a se plasa în locul altor personaje şi proiectarea posibilului propriului comportament în condiţiile propuse, ce în final duce la o schimbare terapeutică asupra problemei vizate.

Implicarea frecventă în limbajul emoţional la fel ar favoriza dezvoltarea unor abilităţi mai bune legate de înţelegerea emoţiilor. Atragerea atenţiei la aspectele particulare ale comportamentului uman face posibilă dezvoltarea unei sensibilităţi faţă de diversele expresii emoţionale, cunoştinţele despre cauzele şi consecinţele comportamentului emoţional fiind mult mai bogate. Toate acestea în consecinţă va permite şcolarilor să-şi identifice şi regleze propriile emoţii, ceea ce în final va ajuta la formarea şi menţinerea relaţiilor cu ceilalţi.

În cadrul percepţiei sociale frecvent apar influenţele unor fenomene psihosociale care pot împiedica cunoaşterea adecvată a interlocutorului, spre exemplu **stereotipizarea socială.** Acest mecanism de cunoaştere socială presupune că imaginea celuilalt se construieşte în baza unor scheme tipice care inconştient pot etalona judecata altor persoane mai puţin cunoscute în procesul de cunoaştere, spre exemplu, a profesorului faţă de elevi sau părinţi. În opinia lui G. Allport, stereotipurile constituie o credinţă exagerată stigmatizată, legată de una sau mai multe categorii de persoane, funcţia căruia este de a justifica o conduită faţă de această categorie. Însăşi mecanismul stereotipiei este însoţit de anumite efecte: ale *primei impresii, oreolei, proiecţiei, primarităţii, noutăţii etc*. care distorsionează perceperea persoanelor necunoscute [2]. În cadrul stereotipizării are loc nu numai etalonarea cuiva, ci apare, se formează şi o anumită conduită faţă de acest cineva. Şi pentru a preveni sau diminua influenţa stereotipizării şi efectelor enumerate este necesar de acumulat suficientă informaţie despre celălalt. Astfel, psihologul purtând discuţii cu elevii, părinţii lor sau prietenii acestora, făcând observări asupra

comportamentului etc. va acumula cât mai multă informaţie despre persoane şi aceasta va exclude acele etaloane care au fost ataşate la început. De altfel, va ajuta şi elevilor să depăşească unele stereotipuri în comportament.

Una din tehnicile de intervenţie psihologică în vederea diminuării şi înlăturării comportamentelor negative destul de frecvente la elevi este **stingerea comportamentelor nedorite**. În baza faptului că diversele comportamente învăţate au tendinţa de a slăbi şi dispărea atunci când ele nu sunt întărite corespunzător, psihologul va alcătui un program de consiliere în care va implica părinţii şi profesorii. Mai întâi îi va ajuta pe părinţi să înveţe să deosebească comportamentele reale (autentice) ale copilului şi cele cu caracter demonstrativ, adică intenţionat negative, iar pe profesori să ignore comportamentele necorespunzătoare ale elevului şi să acorde atenţie numai celor pozitive (deziderabile). Respectiv, esenţa acestui mecanism constă în lipsa de întărire a comportamentelor negative prin neluarea lor în seamă, nici de către părinţi şi nici de profesor.

Cunoaşterea **efectului Pigmalion** în contextul studierii naturii relaţiilor şi comportamentului elevilor ar ajuta calitativ activitatea psihologului şcolar. Elaborat de R. Rozental, acest efect scoate în evidenţă rolul încurajării în situaţiile de comunicare, a nuanţelor pozitive ale interacţiunii profesorului cu elevii, părinţilor cu proprii copii. Respectiv, **valorizând** copilul pentru lucrurile bune pe care le face, adultul fixează în comportamentul lui acele acţiuni pe care le doreşte. Atunci când copilul îndeplineşte ceea ce părinţii îi cer, este deosebit de important ca aceştia să-i mulţumească şi chiar să-l răsplătească întru-un fel. Copilul are nevoie de încurajări şi aprecieri, acestea făcând parte din nevoile sale de bază. La fel şi în cazul elevilor, profesorul le va încuraja iniţiativa, atitudinile pozitive faţă de colegi, cooperarea în cadrul activităţilor comune etc.

În urma celor relatate mai sus concluzionăm, că prevenirea problemelor de relaţionare şi comportament de către psihologii şcolari solicită capacitatea de a selecta tehnici adecvate, iar aceasta înseamnă buna înţelegere a funcţionării mecanismelor psihologice generate de aceste tehnici.

Bibliografie:

1. Bolboceanu A. Paladi O. Problemele psihologice cu care se confruntă psihologii şcolari în instituţiile educaţionale. În: *Univers Pedagogic*, Ch.: nr. 3, 2012, p. 32-37.
2. Bolboceanu A. Psihologia comunicării. Ch.: Univers Pedagogic. 2007, 136 p.
3. Dafinoiu I. Elemente de psihoterapie integrativă. Iaşi: Polirom, 2000.
4. Drăgan A. Teoria socială a învăţării. În: *Revista de Psihoterapie Integrativa*, vol. 2. nr. 2, 2013. p. 44-46.
5. Neculau A. Psihologia socială. Aspecte contemporane. Iaşi: Polirom, 1996. 478 p.
6. Rusnac S. Preocupări contemporane ale psihologiei sociale. Ch.: (F.E.-P. „Tipogr.Centrală”), 2007, 264 p.

REFLECȚII PRIVIND RECEPTAREA CRITICĂ A OPEREI LITERARE A LUI FĂNUȘ NEAGU

REFLECTIONS CONCERNING THE RECEPTION OF LITERARY OPERA OF FĂNUȘ NEAGU

Valeriana PETCU, lector univ.,
Catedra de Filologie Română
Universitatea de Stat „B.P.Hasdeu” din Cahul

Rezumat: *Receptarea operei literare a lui Fănuș Neagu presupune modalitatea cum e reflectată în diferite creaţii critice: monografii, eseuri, cronici, articole. Urmărind opera lui F. Neagu, critica literară constată că scrierile autorului se caracterizează printr-o valoare estetică sporită şi se supune unor rigori şi exigenţe deosebite, impresionează prin acţiuni fascinante, prin motive ce oscilează între realism şi ficţiune. Problematica textelor este variată, autorul abordează deschiderea spre universul rural, impresionează prin surprinderea lumii sudului, Bărăganului, a banalului existenței în toată frumusețea și țesătura ascunsă de semnificații.*

Reflectarea operelor lui Fănuș Neagu s-a impus cu tenacitate și a fost predestinată unei lungi cariere literare.

Cuvinte-cheie*: receptarea critică, operă literară, volum, critica literară.*

Summary: *The reception of the work of Fănuș Neagu involves the way how it is reflected in different critical creations such as: monographs, essays, chronicles, articles. By analyzing the work of Fănuș Neagu, literary criticism notes that the literary works are characterized through an aesthetic enhanced value. The writings impress through fascinating actions and literary devices which oscillates between realism and fiction.*

By using various issues of the texts the author approaches the opening to the rural word. His work shows all the beauty of south world, the plain of Bărăgan, ordinary existence and the structure of hidden meanings. The reflection of the works of Fănuș Neagu has established itself with tenacity and it is destined to a long literary career.

Keywords: *critical reception, literary work, volume, literary criticism*

Este cunoscut faptul că, încă din cele mai vechi timpuri, critica literară, actul critic are un rol deosebit în formarea unei configurații literare a scriitorului. Se bizuie pe impresii, de aceea e considerată impresionistă, e „sinceră”, exactă, adecvată, autentică, biografică, pe scurt, subiectivă. Demersul critic, impersonal ori subiectiv, este străin criticului.

Critica are un rol deosebit în formarea unui profil literar al scriitorilor. Vorbind despre critica literară și despre critic, Nicolae Manolescu consideră că „scopul criticii este să trezească în cititor apetitul pentru lectură”, iar „Criticul nu e, cum crede toată lumea, produsul unei culturi, ci, înainte de orice, expresia unei sensibilităţi originale, un creator care se caută pe sine comentând pe alţii” [1].

Așadar, critica literară, pe parcursul istoriei, a avut un rol deosebit la afirmarea unui scriitor. Fiecare scriitor, pe parcursul activităţii literare, s-a bucurat, de diverse puncte de vedere ale exegezei. Negată sau acceptată, opera lui Fănuş Neagu s-a aflat întotdeauna sub pana aprigă a criticii literare.

Fănuș Neagu, unul dintre cei mai mari scriitori contemporani, este autorul a numeroase volume de proză. Scriitorul „evoluează ca un personaj pitoresc pe scena vieții literare.” Tot ceea ce a scris s-a identificat cu „fiorul poetic originar” pe care „n-a mai putut să-l reproducă nimeni” [2].

Urmărind opera lui Fănuș Neagu, Gabriel Dimisianu în studiul *Nouă prozatori* zice că opera pozatorului este inconfundabilă în spațiul literar românesc prin imagini puternice, conflicte și situații limită. Gabriel Dimisianu observând trăsăturile scrierilor lui Fănuș Neagu, îl consideră pe prozator drept un „poet al suavului, aplecat spre întruchipările inocenței și fragilității, îmbinare de atitudini care vorbește despre puterea de îmbrățișare largă a vieții, deținută de acest scriitor”[3]. Altfel spus, proza fănușiană se caracterizează prin contraste, oscilând permanent între „un realism de esență tare și sensibilitate caldă.” Scriitorul este preocupat de complexitatea naturii umane, fiind explorator al lumii câmpiei, al unei lumi care își trăiește prezentul, dar care are o permanentă deschidere „spre modele vechi, spre arhetip” [4]. Însuși autorul menționa că dacă „se va apuca vreun critic să mă asocieze unei idei, aceea va fi credința în drumul ce duce de la Grădiștea la Brăila (și invers) și din care eu am evadat ca să mă întorc pe el, cu toate ierburile miraculoase ce le cunosc” [5].

Epica lui Fănuș Neagu este constituită din povestiri, nuvele, schițe și romane. Fănuș Neagu a reușit să readucă în atenția cititorilor proza scurtă prin discursul narativ abordat, prin personajele create, prin alegerea toposului și descrierea acestuia.

Prin mijloace simple, precum tehnica narativă a motivelor repetitive, prozatorul reușește să sugereze experiențe existențiale foarte complexe – câteva gesturi, unele tăceri, o vorbă nelalocul ei, o privire mai stranie sunt suficiente pentru a ilustra drama, conflictul interior. Fănuş Neagu a avut meritul de a face loc în proza românească excepţionalului, cazului ieşit de sub legile născătoare de situaţii şi personaje previzibile ale determinismului social.

Pentru a înțelege mai bine opera sa, este cazul să punctăm reperele cronologice importante ale prozei scriitorului: volumele de povestiri *Ningea în Bărăgan (1959), Somnul de la amiază (1960), Dincolo de nisipuri (1962), Cantonul părăsit (1964), Vară buimacă (1967), antologia În văpaia lunii (1970),*

Pierdut în Balcania (1982), Povestiri din drumul Brăilei (1989), Partida de pocher (1994), O corabie spre Bethleem (1997).

Fănuş Neagu debutează editorial în anul 1959 cu volumul *Ningea în Bărăgan*, impunându-se ca un mare talent. Cartea a fost ulterior tipărită în 1964 sub denumirea de *Cantonul părăsit*. Primul volum al autorului este „primit cu elogii de critica literară. Mihu Dragomir, Aurel Martin, Radu Popescu, Paul Georgescu, Mihai Petrovanu văd în Fănuş Neagu un prozator cu totul original, capabil să producă mari surprize”. Ion Dodu Bălan consemna în revista „Luceafărul”, nr. 6, 1960, următoarele „Fănuş Neagu şi-a câştigat de la întâia sa lucrare, un profil original, un mod de a scrie care, conține unele influențe străine, e a lui şi numai al lui”.

Analizând acest volum, Marian Popa scrie că autorul „fixează un univers tematic şi uman circumscris în zona danubiană a unui Bărăgan inedit, romantizat prin alegerea subiectelor şi rezolvarea unor conflicte dure şi violente” [6]. Obsevația eruditului critic literar se referă şi la volumele „*Somnul de la amiază”* (1960) şi *„Dincolo de nisipuri”.*

Pentru volumul de povestiri *„Cantonul părăsit”,* autorului i-a fost conferit Premiul Uniunii Scriitorilor.

În anul 1960, prozatorul publică cel de-al doilea volum de nuvele, intitulat sugestiv „Somnul de la amiază” la Editura pentru literatură. Critica literară este rezervată față de acest volum de proză scurtă. Cu toate acestea, referindu-se la cele două volume publicate, George Muntean consideră că volumul *„Somnul de la amiază*”, „relevă cu uşurință progresul făcut de prozator în oglindirea literară a actualității” [7]. Exegetul a remarcat în altă ordine de idei că autorul volumului „este, fără îndoială, unul a cărui personalitate literară se conturează tot mai pregnant, cu un sunet al său, pe care fiecare nouă scriere îl nuanțează şi amplifică” [7]. Altfel spus, autorul oferă cititorului, prin fiecare volum publicat, o proză de o valoare estetică şi literară, sporită.

Un alt volum de proză scurtă intitulat sugestiv - *Dincolo de nisipuri* - apare în anul 1962. Încă de la apariție, reacțiile criticii au fost tipice. Nicolae Manolescu în revista Steaua nr. 2, 1963, scria că „Acest volum este extrem de inegal, cuprinde compunerile cele mai bune de până acum ale autorului: Păpuşa, Dincolo de nisipuri, Drum întins... Fănuş Neagu este un prozator talentat, capabil să se ridice în ansamblu la o literatură de cea mai bună calitate” [8]. Astfel, prin această lucrare, Fănuş Neagu şi-a marcat prezența creatoare a cărei valoare este reconfirmată în timp de critica literară.

După cum se ştie, volumul *Cantonul părăsit* este o colecție selectivă a unor nuvele deja publicate la care se adaugă nişte povestiri şi apare în anul 1964 la Editura pentru literatură. Acest volum conține 19 titluri şi a fost distins cu premiul Uniunii scriitorilor. Această culegere - scrie Eugen Simion în *Scriitorii români de azi* – a trecut aproape neobservată, deşi critica avea acum prilejul să urmărească de la un punct estetic mai înalt evoluția unui prozator talentat [9]. Cu totul altă opinie

are Alex. Ştefănescu în articolul *La o nouă lectură: Fănuş Neagu,* care, urmărind etapele de evoluţie ale creaţiei autorului observă că „proza publicată de Fănuş Neagu, până la apariţia romanului *Îngerul a strigat*, este indecisă ca formulă epică, oscilând între scrierea cu caracter memorialistic (Cantonul părăsit) şi schiţa comportamentistă (Tutunul), între nuvela de analiză psihologică (Somnul de la amiază) şi parabolă (Dincolo de nisipuri). Scriitorul este, deocamdată, un adept al tradiţiei: el îşi compune povestirile, dezvoltând sistematic, într-un regim stilistic dinainte stabilit, un anumit subiect [2]. Viorel Coman menționează că volumul antologic dă contur și impune o imagine puternică talentului autorului [10]. Astfel putem observa că valoarea creației literare a lui Fănuş Neagu este determinată de valoarea creativă, estetică a actului de creație, iar volumul *Cantonul părăsit* este elocvent în acest sens

În anul 1967 apare volumul de proză scurtă „*Vară buimacă*”. În articolul, publicat în legătură cu apariția volumului dat, Paul Georgescu o consideră „cea mai bună, fiindcă prozatorul e mai autentic ca oricând, mai el însuși, adică pătimaș ... ”, scrie în același an în Gazeta literară, nr. 36, 1967. Menționăm faptul că și Marin Preda crede că volumul este „un salt de calitate în expresie”, iar Liviu Leonte zice că sunt „proze scurte, care se diferențiază de culegerile anterioare, înrudindu-se tematic și stilistic cu Îngerul a strigat” [10]. Narând întâmplări neobișnuite, multe comice la modul absurd, portretizând oameni suciți, trăsniți în perioada când încă „băteau tobele jdanoviste ai unor Paul Georgescu, Ov. S. Crohmălniceanu, S. Damian și alții, din aceeași făină - un Nicu Velea, Sorin Titel sau D.R. Popescu amenințau, prin schițele și nuvelele lor „ciudate”, zidul gri și compact al stalinismului literar, al așa-zisului „realism socialist”[11]. Andrei Grigor, în monografia citată, evidențiază modul original al scriitorului de a-și construi povestirile, iar Eugen Simion remarcă motivele ce predomină în volumul respectiv „iubire, moarte, timp, natura misterioasă, prolifică … în care fantasticul e privit totdeauna cu un ochi necruțător de realist și, invers, observația morală e neîncetat împinsă spre fabulos și senzațional”[9]. Despre lucrarea cunoscutului scriitor Fănuș Neagu *Vară buimacă* a vorbit și Gheorghe Glodeanu, care a remarcat că volumul dat marchează o nouă etapă în cadrul activității de prozator a autorului. Așadar, Fănuș Neagu prin opera dată rămâne un scriitor incontestabil, iar valoarea volumului constă în stilul inedit cu o bogăție inepuizabilă de conținut original.

Cel dintâi erou al prozelor lui Fănuș Neagu, remarcă *Constantin Gherghinoiu*”[12]*, în articolul, Fănuș și eroii săi. În: Caiete critice, nr. 10, 2007,* este spațiul bărăganelor mărginite de Dunăre și de cer. Iar pentru a susține afirmația, face următoarea observație „în volumul *În văpaia lunii*, apărut în 1979 la editura „Eminescu” din cele 27 de povestiri doar în una singură, *„Iarbă vânătă”,* acțiunea nu se petrece în Bărăgan. Prozatorul acumulează o mulţime de elemente privitoare la acest spațiu: „Băraganul e un cer purtat pe umeri de zeii înfrânți”, „Prin Bărăgan trece osia lumii, fiindcă începutul și durata tuturor lumilor trece prin spicul unui fir de grâu”, „Bărăganul e, poate, cea mai lungă călătorie a unui gând

cuprins de dorul de a cânta”, „Bărăganul e o țară fără de popas. Iar pentru mine poarta de intrare în eternitatea Bucuriei”. Bărăganul cu „vuietul viscolului” îngrozitor şi cu arşițele sale sfâşietoare, Bărăganul cu sute de neamuri de ierburi: negara, bărboasa, pălămida, fânul, măcrişul, pelinița, ghirinul, mohorul, susaiul, ştevia, precum şi orzul şi grâul sălbatic, risipite în pământ de convoaiele de căruţe purtând pâinea, iar altele zachere, cu fântânile și cu oceanul său de grâu este stare de existență și este personaj. Fănuș Neagu e un observator acut al spațiului Bărăganului şi al efectelor sale sociale, sentimentale şi intelectuale.

Titlul ales – *În bătaia lunii* - este unul sugestiv, atrăgând atenţia asupra unuia din motivele obsedante prezente în scrierile autorului, motivul lunii”[12]. În aceeași ordine de idei, criticul literar Andrei Grigor, unul din exegeții care au examinat profund literatura lui Fănuș Neagu, referindu-se la un inventar de comparații în care termenul prim este *luna*, a identificat că luna în creația scriitorului are valoare plastică și contribuie la alcătuirea unui univers specific: *verde ca o turtă de venin; atârnă între crăcile unui salcâm ca un ochi de spânzurătoare; ca o limbă de câine; în octombrie, dincolo de Dunăre seamănă cu un preot decapitat, umblând pe cer cu o icoană în brațe și rugându-se pământului să-i înapoieze fructele ochilor; subțire-n frunză și vicleană ca o vulpe.*

În anul 1968, Fănuș Neagu publică primul său roman *Îngerul a strigat.* La apariția lui critica literară l-a apreciat diferit. Eugen Simion în valoroasa sa lucrare „Scriitorii români de azi”, ediția 1978, vede în romanul respectiv o narațiune încântătoare, remarcabilă prin puterea de a fixa destinul unei lumi ce trăiește o dislocare din tiparele ancestrale, iar autorul romanului dă judecăți profunde și curajoase. Superior, în proza respectivă, e simțul concretului, capacitatea de a da iluzia vieții și de a crea destine memorabile prin înregistrarea rapidă și exactă a gesturilor tipice, conchide criticul. Și Irina Petraș consemnează faptul că *Îngerul a strigat* este dovada unei plăceri de a rosti discursul etern al unui ținut memorizat și reîntregit în text hibrid.

Și Nicolae Manolescu, în vasta lucrare Literatura română postbelică (vol. II, 2001), remarcă faptul că romanul *Îngerul a strigat* rămâne o carte în toate privințele superioară.

Referindu-se la cele două romane - *Îngerul a strigat și Frumoșii nebuni ai marilor orașe – Eugen Negrici* în *Literatura română sub comunism. Proza*, scrie că „Numai Îngerul a strigat se ține cât de cât pe picioare ca roman, întrucât autorul nu a făcut decât să grupeze în jurul unui fir epic firav elementele viabile ale prozelor sale anterioare, dedicate limbii țărănești”[15]. Apoi conchide că „tărâmul fabulos al Luncii Dunării și atmosfera mitologică furnizau credibilitate artistică și justificau orice sau aproape orice”, însă, continuă exegetul, astfel de acțiuni și personaje „nu mai trezesc decât un vag interes de lectură. Anecdotica minoră, devine iritantă ca și verbiajul eroilor, iar decorativismul lingvistic se transformă acum într-o neîntreruptă fandoseală poematică...” [15].

Criticul literar Irina Petraș, vorbind despre romanul *Frumoșii nebuni ai marilor orașe,* vede în autor un „stăpân pe meșteșugul de a zugrăvi cu vorba” [16], de a zugrăvi imaginar viața. Predilecția naratorului pentru *viață* e expusă pe una din coperțile romanului „Frumoșii nebuni cântă dragostea, libertatea și răzvrătirea. Adică viața. Paginile scrise atunci, insistă autorul, se păstrează ca fumul în crestăturile icoanelor potrivite sub candela Timpului. Sunt de zăpadă albastră, de Dunăre neistovită și umblă-n ele sănii alungite de crivăț, duhul legendelor și al gerului care încleștează Bucureștii la margini de Orient și lângă inima bine cuvântată a tinereții și a femeilor” [17].

În anul 1982, apare culegerea de povestiri *„Pierdut în Balcania*” în care stilul autorului „ajunge la o culme a virtuozității, fabulosul subminează la fiecare pas realul, proiectând o lume în care lucrul cel mai important este zicerea care a creat-o” [11]. În anul 1994 apare volumul „Partida de pocher”. Volumul „marchează o creștere simțitoare, dacă nu cantitativă, în orice caz de intensitate, a tendinței evocatoare. Motivația interioară a scrisului este dezvăluită, în special, în textul „Pasărea albă din ostrov” în care autorul consemnează următoarele „Scriu în ceasul rupt al nopții. Când se rupe Timpul, făcând loc răsăritului de lună. Nu pot să dorm mă obsedează gândul că m-am născut să fiu moară de vânt pe aripile căreia se vor legăna copiii satului meu”.

O corabie spre Betleem, conține povestiri din „timpul și lumea copilăriei brăilene”. Andrei Grigor identifică în volumul respectiv „un mecanism al creației foarte exersat și cu o funcționare aproape constantă” [18].

Scrierile lui Fănuș Neagu se caracterizează printr-o valoare estetică sporită şi se supune unor rigori şi exigenţe deosebite, impresionează prin acţiuni fascinante, prin motive ce oscilează între realism şi ficţiune. Problematica textelor este variată, autorul abordează deschiderea spre universul rural, impresionează prin surprinderea lumii sudului, Bărăganului, a banalului existenței în toată frumusețea și țesătura ascunsă de semnificații.

Această reflectare a operelor lui Fănuș Neagu s-a impus cu tenacitate și a fost predestinată unei lungi cariere literare și „nu a fost nimănui indiferentă” [10].

Bibliografie:

1. Manolescu N. Editorial: Posibil decalog pentru critica literară. În: România literară, nr. 18, 2003.
2. Ștefănescu A. La o nouă lectură: Fănuș Neagu. În: România literară, nr. 13, 2002, p. 10.
3. Dimisianu G. Nouă prozatori. Bucureşti: Editura Eminescu, p. 89.
4. Ungureanu C. Literatura română azi. Muntenia, volumul 1. Pitești: Editura Paralela 45, 2003, p. 213.
5. Fănuș Neagu par lui-meme. În: Coman, Viorel. Drumuri în poveste. Bucureşti: Semne, 2007, p. XI.

6. Popa M. Dicționar de literatură română contemporană. București: Albatros, 1977, p. 375.
7. Muntean G. Dintre prozatorii celei mai tinere generații… (Fănuș Neagu: Somnul de la amiază). În: Scânteia tineretului, nr. 3579, 17 noiembrie 1960, p. 3.
8. Manolescu N. Acest al treilea volum de schițe al lui Fănuș Neagu (Fănuș Neagu: Dincolo de nisipuri) . În: Steaua nr. 2, februarie, 1963, p. 79.
9. Simion E. *Scriitorii români de azi*, volumul 3. București – Chișinău: David&Litera, 2002, p. 294, p. 296.
10. Coman V. Fănuș Neagu – povestirile magice. Brăila: Editura Istos a Muzeului Brăilei, 2011, p. 39.
11. Leonte L. Prozatori contemporani. Iași: Editura Junimea, 1989, p. 169.
12. Breban N. Pictor al unei Românii vii și miraculoase. Caiete critice, nr. 10, 2011, p. 44.
13. Gherghinoiu C. În: Fănuș și eroii săi. În: Caiete critice, nr. 10, 2007, p. 24.
14. Glodeanu G. Fănuș Neagu sau alchimia metaforei. În: Nord literar, nr. 6 (97), iunie, 2011.
15. Negrici E. Literatura română sub comunism. Proza. Ediția a II-a, 2006, p. 209.
16. Petraș I. Literatura română contemporană. Secțiuni. București: Editura Didactică și pedagogică, 1994, p. 31.
17. Fănuș N. Frumoșii nebuni ai marilor orașe. București: Jurnalul național, 2011.
18. Andrei G, Fănuș N. Monografie, antologie comentată, receptare critică. Brașov: Aula, 2001, p. 25.

INSTRUMENTELE COLABORATIVE GOOGLE ÎN EDUCAŢIE

COLLABORATIVE GOOGLE TOOLS IN EDUCATION

Ilona POPOVICI, lector superior univ.,
Catedra Matematică și Informatică
Universitatea de Stat ”B. P. Hasdeu” din Cahul
ilonapopovici8@gmail.com

Rezumat: *Imaginaţi-vă pentru o clipă că puteţi lua elevii la o excursie la Turnul din Pisa sau să le arătați măreția templului Taj Mahal, fără a părăsi sala de clasă. Sau imaginaţi-vă că grija dvs. poate fi evitată, legată de confuzia cu verificarea temelor pe acasă și pentru care nu vă faceţi griji despre faptul că unii și-au uitat notebook-ul acasă. Toate aceste lucruri sunt posibile - grație tehnologiilor informaționale moderne.*

În acest articol vom atrage atenţie aplicaţiilor-IT, inovative, şi anume serviciilor Google. După toate, cel mai bun mod pentru a pregăti studenţii pentru a lucra cu cele mai noi tehnologii IT este de a utiliza aceste tehnologii în procesul de învăţământ.

Google poate deveni o platformă pentru crearea unui spaţiu educaţional cu accesul la activităţi comune a stagiarilor. Esenţa tehnologiei Google constă în posibilitatea de a atrage elevii pentru a participa în procesul de învăţământ, nu numai ca consumatorilor de conţinut educaţional, ci şi ca creatorii săi activi, ce îi ajută să se asigure că centrul procesului pedagogic este elev însuși.

Cuvinte cheie: *Google-servicii, educație, predare, proces de învăţare, capacitate, abilităţi, student.*

Summary: *Imagine for a moment that you can take the students on an excursion to the Leaning Tower of Pisa or show them the greatness of the Taj Mahal, without leaving the classroom. Or imagine the worry at you can avoid confusion with checking homework's and not worry about that some forgot the notebook at home. All this is possible – thanks to modern information technology.*

In this article we will pay attention to innovative IT-applications, namely Google-services. After all, the best way to prepare students for work with the latest IT technologies is to use these technologies in the educational process.

Google can become a platform for creating an educational space with the access to joint activities of trainees. The essence of Google technology lies in the possibility of attracting students to participate in the educational process, not only as consumers of educational content, but also as its active creators, it helps to ensure that the center of the pedagogical process is a learner.

Key words: *Google-services, education, teaching, learning process, ability, skills, student.*

Dezvoltarea rapidă, în ultimul deceniu, a noilor tehnologii informaţionale a avut un impact semnificativ asupra sistemului educaţional. Astfel în pedagogie au început să apară domenii separate, care se ocupă de problemele integrării tehnologiilor informaţionale şi comunicaţionale în procesul educaţional.

Scopul actual al educaţiei constă în dezvoltarea la studenţi a competenţelor relevate prin formarea abilităţilor şi calităţilor umane ale individului secolului XXI: responsabilitatea personală, toleranţa faţă de alte puncte de vedere, abilităţi de comunicare, capacităţi de auto-instruire, dezvoltarea gândirii critice, capacităţi de a găsi, analiza, gestiona, integra, evalua şi crea materiale de studiu în diferite moduri şi forme, capacităţi de a lucra în echipă, de a formula şi rezolva probleme [1].

Folosirea instrumentelor inovatoare în activitatea practică a profesorului deschide pentru el oportunităţi de realizare şi aplicare a materialelor de studiu, ajută la creşterea eficienţei învăţării, a interesului studenţilor, a motivaţiei studierii cursului dat, dezvoltării abilităţilor cognitive şi gândirii creative [2]. Mai mult decât atât, în această eră informaţională devin foarte importante comunicarea şi lucrul în reţeaua Internet. În acest sens profesorului i se oferă oportunităţi de a organiza activităţi extracurriculare comune pentru studenţi şi de a desfăşura activităţi cultural educative [3].

La momentul actual există deja o serie de mijloace educaţionale, implementate cu ajutorul tehnologiilor informaţionale, care-i servesc profesorului la soluţionarea problemelor şi necesităţilor educaţionale, şi/sau la atingerea scopurilor şi obiectivelor de învăţare [4]. Unele dintre aceste tehnologii informaţionale sunt:

- Enciclopedii şi manuale electronice, biblioteci electronice, cărţi de referinţă;
- Lecţii video şi audio;
- Cursuri electronice;
- Postere interactive şi prezentări electronice;
- Simulatoare şi laboratoare virtuale;
- Sisteme electronice de testare-evaluare, etc

Unele din aceste materiale şi produse pot fi create cu ajutorul unui software specializat, diverse servicii şi instrumente de pe Internet. Cu toate acestea, lucrul profesorului cu diferite programe şi servicii nu este limitată în mod necesar la pregătirea materialelor didactice, crearea produselor multimedia şi a indicaţiilor metodice. În ultimii ani o răspândire largă au avut serviciile Internet, care permit nu numai elaborarea şi dezvoltarea obiectelor multimedia, cu ar fi: prezentările electronice, posterele interactive, cursurile online, etc., dar şi plasarea, partajarea şi utilizarea continuă a lor în reţeaua Internet. Mai mult decât atât, au apărut o mulţime de reţele sociale, care permit şi facilitează nu numai comunicarea, dar şi asigură transferul fişierelor, imaginilor, materialelor video şi audio între utilizatori,

fapt extrem de important pentru cei ce folosesc aceste reţele în scopuri educaţionale [3].

Însă folosirea reţelelor sociale populare nu numai pentru comunicare, dar şi pentru învăţare nu este întotdeauna justificată. De regulă, în ele există o varietate de factori ce sustrag atenţia utilizatorului şi nu-i permit să se concentreze asupra învăţării. De aceea, pentru succesul procesului educaţional şi colaborativ este necesar să se acorde o atenţie sporită altor servicii de reţea, care oferă aceleaşi posibilităţi, însă nu conţin publicitate şi informaţii mass-media de divertisment. În calitate de exemplu pot servi următoarele servicii:

- ***RealtimeBoard*** – tablă interactivă online cu ajutorul căreia se poate organiza uşor o activitate colaborativă în reţea, în vederea creării unei game de prezentări, hărţi interactive, notiţe, etc. [5]:

Figura 1. ***Serviciul RealBoard***

- ***Symbaloo*** – permite crearea desktop-urilor virtuale şi salvarea link-urilor către site-urile utile [6]:

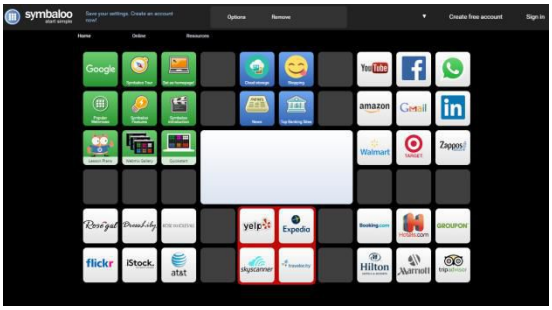

Figura 2. ***Serviciul Symbaloo***

- MindMeister – serviciu destinat creării hărţilor mintale, cu posibilitate de partajare a lor [7]:

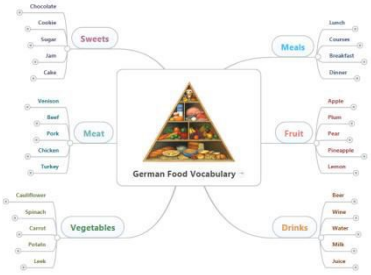

Figura 3. ***Serviciul MindMeister***

Capacităţile acestor servicii sunt foarte diverse, însă trebuie de remarcat faptul că ele sunt mai potrivite pentru soluţionarea unor sarcini specifice şi crearea unor produse de anumit tip. Din acest motiv, ele nu pot asigura cooperarea deplină a profesorului cu elevii şi satisface toate necesităţile procesului educaţional. Un alt dezavantaj al acestor produse este că ele sunt disponibile, în majoritatea cazurilor, doar în limba engleză, fapt ce cauzează anumite dificultăţi la utilizarea lor, mai ales pentru utilizatorii a căror nivel de posedare a limbii engleze este destul de scăzut [3].

Iată aici în ajutor ne vin serviciile Google Apps – suită de aplicații de comunicare și colaborare în cloud, care vă ajută să fiți conectați permanent cu echipa și să lucrați de oriunde și de pe orice dispozitiv.

Scopul tehnologiilor Google constă în posibilitatea atragerii sudenților în procesul educațional, nu numai în calitate de consumatori ai conținuturilor educaționale, dar și ca creatori ai lor. Aceste tehnologii contribuie la plasarea studenților în centrul procesului educațional.

La momentul actual compania Google oferă utilizatorilor 48 de servicii și 14 instrumente. Beneficiile utilizării Google Apps în procesul educațional sunt: [8]

- Aplicațiile Google nu necesită achiziții de hardware sau software;
- Nacesită administrare minimală, generând mari reduceri de timp și bani pentru instituțiile ce le utilizează;
- Oferă de 50 de ori mai mult spațiu de stocare;
- E-mail mobil și sincronizare calendare;
- 99,9% timp garantat de funcționare cu replicare sincronizată;
- Adresă de e-mail personalizată;
- Cont unic de acces la majoritatea serviciilor și instrumentelor Google;
- Număr nelimitat de utilizatori;
- Întreținerea videoconferințelor cu 25 contacte concomitent;
- Editare comună a documentelor, tabelelor electronice, prezentărilor online;

- Posibilitatea de partajare şi comentare a documentelor editate;
- Posibilitatea de creare a grupurilor de discuții;
- Motor de căutare foarte puternic;
- Crearea hărților interactive;
- Posibilitatea de organizare a activității individuale și/sau colective a studenților;
- Lipsa mesajelor de publicitate şi informaţiilor mass-media de divertisment;
- Instrumente intuitive ușor de folosit și care nu necesită o instruire intensivă și oferă economie de timp și energie;
- O mai bună colaborare profesor – elev și comunicare în timp real;
- Feedback documentat pentru studenți prin comentarii inserate în Google Docs, Slides sau Sheets;
- Modificările aduse documentelor păstrează un jurnal al tuturor acțiunilor pentru a vedea contribuțiile studenților la munca de grup;
- Suport tehnic 24/7;
- Securitate informații și control asupra datelor, etc.

Mediul Google conține o gamă vastă de instrumente, care pot fi utile atât în activitatea individuală, cât și în cea colaborativă. Serviciile Google sunt orientate spre interacțiunea utilizatorilor acestui mediu, iar pentru organizarea procesului educațional în el o importanță deosebită o au posibilitățile de comunicare și colaborare.

Taxonomia serviciilor mediului Google este reprezentată în următoarea figură:

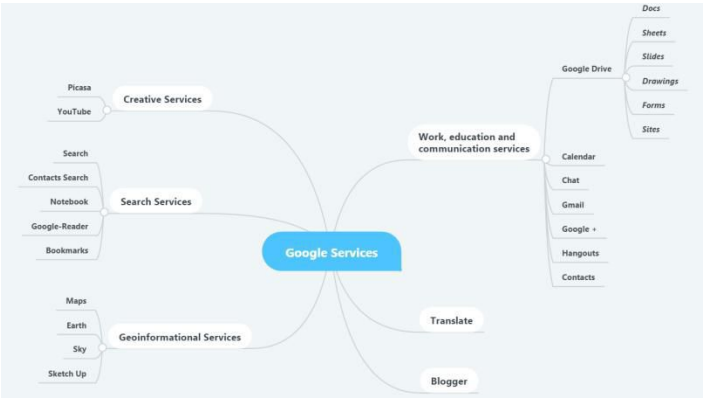

Figura 4. ***Taxonomia serviciilor mediului Google***

Vom descrie în continuare câteva servicii (aplicații) Google, utilizarea cărora va îmbunătăți procesele de predare, învățare și colaborare.

1. ***Aplicații pentru comunicare***:

- **Gmail -** - client de poştă electronică multifuncțional, cu următoarele posibilități: 30GB spaţiu de stocare email pe cont; trimiterea fișierelor de orice tip; disponibilitate de pe orice computer; comunicare text, audio şi video; vizualizarea contactelor online; căutare puternică, etichete și filtre; acces mobil: Android, iPhone, Blackberry, Windows Mobile; conceput pentru securitate; permite păstrarea clientului de e-mail existent [8, 9].
- **Calendar -** - instrument web de planificare și gestionare. Poate fi utilizat pentru crearea orarelor lecțiilor și consultațiilor; graficelor de realizare a proiectelor de cercetare, tezelor, activităților extracurriculare; programare, notificare și urmărire evenimente personale, instituționale, departamentale sau de grup; sincronizare cu calendarele incluse în telefoanele mobile sau cu cele externe; partajare evenimente în grup [8, 9].
- **Hangouts -** - permite folosirea chat-ului pentru întrebări rapide, efectuarea și inițierea de apeluri video de grup, un program de lucru virtual care permite conectarea simultană a 25 de utilizatori [8, 9].
- **Google+ -** - rețea socială utilă pentru educație. Cu aplicația Google Plus pentru socializare în mediul online profesorii și elevii pot crea o comunitate online privată, se pot înscrie în diverse comunități educaționale (de ex. Google Educator Group România – GEG), pot să acceseze resurse online utile în procesul de învățare și predare și să urmărească ultimele noutăți din domeniul educației [8, 9].

2. ***Aplicații pentru colaborare***:

- **Google Classroom -** - aplicație pentru educație cu o interfață prietenoasă și intuitivă care este utilizată în prezent de peste 20 milioane de profesori și studenți din întreaga lume. Classroom este un instrument digital care oferă multe avantaje pentru educație: profesorii își eficientizează timpul printr-o mai bună organizare a structurii cursurilor și temelor, comunicarea devine mai eficientă atât la curs, cât și în afara clasei, profesorii și studenții pot posta anunțuri și întrebări, temele sunt colectate și predate mai ușor de pe orice dispozitiv. În plus, temele devin mult mai interesante și atractive pentru studenți pentru că printr-un singur clic au acces la informațiile și materialele aferente lecțiilor predate cu Google Classroom [9].
- **Google Docs -** - instrument de editare, formatare și redactare a documentelor de tip text colectiv sau individual în regim online. Este similar, dar mai inferior după posibilitățile standarte, produselor software Microsoft Office și Open Office, însă are și o serie de avantaje față de ele, percum ar fi: posibilitatea de

partajare a documentelor cu alți utilizatori, comentarea documentelor create, capacitatea de inserare a unei game vaste de elemente și o serie mare de funcții adiționale, ce permit optimizarea lucrului și economia timpului, comunicarea cu ceilalți coautori al documentului prin mesageria instantanee, traducerea online a textului documentului, atașarea documentelor create la mesajele trimise prin poșta electronică. Cu ajutorul acestui instrument pot fi realizate sarcini de tipul: răspunsul online a tuturor studenților la unele și aceleași întrebări propuse de profesor (răspunsul fiecărui student va fi afișat printr-o culoare anumită, dând astfel posibilitatea profesărului să urmărească și să aprecieze îndeplinirea sarcinii de către fiecare student), descrierea unei noțiuni, desfășurarea unei teme, citarea unui autor, descrierea unui eveniment (cu postarea imaginilor acestui eveniment), soluționarea unei probleme, rezolvarea unui exercițiu, brainstormung-ul, crearea notițelor comune, esee pe aceeași temă, comentarea unor noțiuni sau fraze, cercetarea unei teme (cu posibișitatea includerii în textele stududenților schemelor, imaginilor, link-urilor la resursele studiate), etc. [10, 11].

- **Google Sheets -** - instrument de editare, formatare și redactare a tabelelor electronice colectiv sau individual în regim online. Similar, dar mai inferior după posibilitățile standarte, produselor software Microsoft Office și Open Office, având aceleași avantaje față de ele ca și Google Docs. Cu ajutorul acestui instrument pot fi realizate următoarele sarcini: editarea și completarea orarului cursurilor, calectarea datelor personale de la studenți, completarea și întreținerea borderourilor sau registrelor electronice, colectarea datelor statistice sau a rezultatelor unei cercetări, realizarea proiectelor didactice sau de lungă durată, colectarea rezultatelor brainstorming-ului, a unui experiment pedagogic, crearea unei clase virtuale, crearea machetelor pentru recenzii și avize automate, etc.

- **Google Slides -** - instrument de editare, formatare și redactare a prezentărilor electronice colectiv sau individual în regim online. Similar, dar mai inferior după posibilitățile standarte, produselor software Microsoft Office și Open Office, având aceleași avantaje față de ele ca și Google Docs&Sheets. Cu ajutorul lui pot fi create prezentări tematice, autoevaluări/autodescrieri, prezentări de tipul: aventură tematică, indicații metodice, set de instrucțiuni, etc.

- **Google Forms -** - instrument ce permite: crearea rapidă a chestionarelor, testelor pentru fixarea cunoștințelor studenților (inclusiv inserarea de imagini și videoclipuri, selecție de răspunsuri multiple), sondajelor, formularelor de evaluare pentru cursuri și activități instituționale (inclusiv analiză răspunsuri); colectarea și structurarea datelor; crearea formularelor de înregistrare a participanților la evenimente; organizarea feedback-ului studenților; organizarea unor cercetări; realizarea rapoartelor statistice, etc.

- **Google Drawings -** - editor grafic simplu cu ajutorul căruia pot fi create colectiv sau individual: scheme-bloc, diagrame, grafice, foi de lucru interactive, etc.

- **Google Sites -** - Editor intuitiv pentru crearea şi actualizarea de site-uri la fel de uşor ca scrierea unui document. Această aplicație permite oricărui utilizator să creeze site-uri web pentru diverse proiecte, discipline, pentru clasă sau școală, totul fără să fie necesare cunoștințe avansate de programare sau HTML. Permite setarea accesului şi controlului utilizatorilor care pot vedea şi care pot edita site-urile create. Posedă cotă de 10 GB + 500 MB pentru fiecare utilizator din instituție pentru ataşarea diferitor formate de fşiere, în afară de cele Google Docs [8, 9, 11].

3. ***Aplicație pentru stocarea datelor*** – **Google drive -** - spațiu nelimitat pentru creare, stocare și distribuire de documente. Aplicația pentru educație Google Drive este un instrument digital foarte util pentru orice tip de instituție educațională. Cu Google Drive utilizatorii pot salva fişierele de lucru, le pot accesa oricând și de pe orice dispozitiv, le pot partaja instantaneu cu alți utilizatori şi le pot stoca fără restricții de spațiu sau format (de ex. text, prezentări, foi de calcul, formulare, fişiere de tip video, fotografii etc) [9].

4. ***Aplicație de gestionare a contactelor*** – **Contacts** - - permite adăugarea, editarea și ștergerea profilurilor persoanelor de contact; sincronizarea agendei de contact cu telefonul mobil sau tableta; crearea grupurilor de contact și gestionarea contactelor din grup; importarea listelor cu persoane de contact din telefonul mobil în această aplicație și invers, sau din alte conturi de poștă electronică (de exemplu Yahoo, Hotmail, etc.); îmbinarea înregistrărilor duble pentru aceeaşi persoană; salvarea automată a contactelor noi, etc. [12].

5. ***Aplicații geoinformaționale***

- **Google Maps -** - permite crearea hărților interactive, cu posibilitatea de postare a lor pe site-urile personale sau blog-uri și de realiza însemnări pe ele sau de a ataşa la ele imaginile diferitor obiecte; posedă funcție GPS, cu posibilitatea de urmărire a informației din trafic în timp real; permite crearea traseelor turistice, cu indicarea celui mai convenabil din ele, în funcție de transportul ales; cu ajutorul instrumentelor Street View și Indoor Maps se poate arunca o privire asupra viitoarei destinații; permite trimiterea locației dvs altor contacte, etc. [13].

- **Earth -** - activează pe baza imaginilor din satelit, oferind astfel informații geografice ale întregii lumi; permite realizarea călătoriilor virtuale, cu plimbări în timp real pe strazile oricărui oraş ales sau vizitării oricărei destinații

turistice dorite; oferă posibilitatea de explorare 3D a clădirilor, imaginilor şi terenurilor, etc. Mai posedă aşa aplicaţii ca **Moon**, **Mars**, **Ocean** [14].

- **Sky** – descoperiţi galaxii îndepărtate, admiraţi constelaţii şi mişcările planetelor, aflaţi mai multe despre studiile astronomice de la experţi, creaţi şi permiteţi accesul la imaginile create de dvs, etc. [15].

6. ***Aplicaţii de gestionare a fişierelor video şi foto***

- **Photos** - - permite gestionarea fotografiilor personale; căutarea pozei unei persoane de contact; încărcarea într-un depozit sigur a unui număr nelimitat de fotografii; disponibil de pe orice dispozitiv; permite căutarea unei poze după locurile şi obiectele captate în ea, etc. [16].

- **YouTube** - - video hosting prin care miliarde de utilizatori pot să descopere, vizualizeze şi să trimită videoclipuri originale; oferă utilizatorilor din întreaga lume un forum pe care pot intra în legătură unii cu ceilalţi, se pot informa şi se pot inspira reciproc; funcţionează ca platformă de distribuire pentru creatorii de conţinut original şi advertiserii mari şi mici; permite crearea unui spaţiu instituţional, în care vor fi încărcate şi postate toate materialele şi lecţiile video ale profesorilor, fişierelor video filmate de studenţi; poate servi în calitate de canal online de translare a evenimentelor; permite crearea videoarhivei, etc. [17].

7. ***Motor de căutare a informaţiei*** – **Google Search** - - remarcabil motor de căutare a informaţiei utile de orice tip şi tematică. Poate fi activat şi cu ajutorul vocei [18].

8. ***Aplicaţie pentru realizarea notiţelor*** – **Keep** - - permite realizarea notiţelor scrise şi vocale, listelor de cumpărături sau pozelor; trimite notificări; oferă posibilitatea de partajare a notiţelor cu alte contacte şi editarea lor colectivă în regim online; sortarea notiţelor după culori sau conţinut; diponibilitate de pe orice dispozitiv, etc. [19].

9. ***Motor de căutare a cărţilor electronice*** – **Books** - serviciu care caută textul întreg al cărţilor scanate de Google din bibliotecile Universităţilor Stanford, Michigan, Harward, Oxford, Biblioteca Publică din New York, şi alte biblioteci renumite din lume [20].

10.***Translator online*** – Translate - - realizează traducerea în peste 100 de limbi; permite traducerea vocală, de pe imagini sau video; este disponibil de pe orice dispozitiv, chiar şi în regim offline [21].

11.***Aplicaţie pentru crearea blog-urilor*** – **Blogger** - - serviciu web de generaţie 2.0 pentru blogging, cu ajutorul căruia orice utilizator poate crea un blog personal sau educaţional prin câteva click-uri, fără de a-şi face griji cu privire la programare sau instalare şi configurare de software. Actualitatea bloggosferei în educaţie nu necesită o justificare suplimentară. Specificul blog-urilor create cu

ajutorul acestei aplicații constă în posibilitatea de editare și redactare comună a blogg-ului de către un colectiv de autori, fapt ce oferă profesorului perspectiva de utilizare a blog-urilor în proiecte colective sau cecetări în echipă, atât direct în procesul educațional și instructiv, cât și în procesul de formare și diseminare efectivă a experienței pedagogice [22].

Setul vast de instrumente și resurse a platformei sociale integrate Google satisface absolut toate necesitățile profesorului și studentului modern, nu doar pentru procesul educațional tradițional în sala de clasă, dar și pentru e-Learning sau învățământ la distanță. Utilizarea lor poate înlocui cu ușurință necesitatea în cunoscutele platforme educaționale, precum ar fi Moodle, Blackboard, etc., deoarece sunt gratuite, disponibili pentru oricine și de oriunde, nu necesită administratori instituționali, și împreună oferă mult mai multe posibilități și perspective decât oricare din sistemele de gestiune a învățării.

Bibliografie:

1. Использование возможностей Google в деятельности учителя - https://solncesvet.ru/ispolzovanie-vozmozhnostey-google-v-deyate/
2. Ефремова М.В. Возможности использования сервисов Веб 2.0 в современном образовании // Педагогический журнал. – 2011. – Вып. 1. – С.34-41.
3. Использование сервисов Google для совместной работы учителя биологии и географии с учащимися - https://www.scienceforum.ru/2014/494/486
4. Панюкова С.В. Использование информационных и коммуникационных технологий в образовании: учебное пособие для студентов вузов. М.: Изд. центр «Академия», 2010. – 224 с.
5. https://realtimeboard.com/
6. http://www.symbaloo.com/home/mix/13eOcMZU9A
7. https://www.mindmeister.com/
8. http://www.bitsoftware.eu/fileadmin/Google_Apps_pentru_educatie_-_BITSoftware.pdf
9. https://www.eduapps.ro/aplicatii-educatie/g-suite-for-education/
10. http://teachtech.ru/instrumenty-veb-2-0/instrumenty-google-dlya-obrazovaniya.html
11. http://www.edu.grsu.by/files/4_instrymenti_Google.pdf
12. https://support.google.com/mail/answer/6164066?hl=en
13. https://www.google.com/intl/ro/maps/about/
14. https://www.google.com/intl/ro/earth/index.html
15. https://www.google.com/intl/ro/earth/explore/showcase/sky.html
16. https://www.google.com/photos/about/
17. https://www.youtube.com/yt/about/ro/index.html
18. https://www.google.com/search/about/

19. https://www.google.com/keep/
20. https://ru.wikipedia.org/wiki/Google_%D0%9A%D0%BD%D0%B8%D0%B3%D0%B8
21. https://translate.google.com/about/intl/ro_ALL/index.html
22. Сервисы Google как инструмент профессионального саморазвития педагога - http://www.academy.edu.by/files/KAMLIUK-YAROSHENKO.pdf

EFECTELE EMIGRĂRII ASUPRA COPIILOR TEMPORAR ABANDONAȚI DE CĂTRE PĂRINȚI

THE EFFECTS OF EMIGRATION ON CHILDREN TEMPORARY ABANDONED BY THEIR PARENTS

Corina RADU, lector univ.,
Catedra de Pedagogie și Psihologie
Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul
email: zamfirov.corina1@gmail.com

Rezumat: *Migrația unuia sau a ambilor părinți la muncă peste hotarele țării de origine schimbă viața atât a celor care pleacă cât și a celor care rămân acasă, a societății în general, a familiei, însă cel mai mult au de suferit copiii ce rămân fără îngrijirea celor mai importante persoane din viața lor: părinții. Acești copii fac parte dintr-o nouă categorie ,,orfani sociali” ori ,,copii abandonați și neglijați emoțional”. Este evident că acești copii se bucură de întreținere materială, dar le lipsește dragostea oferită de părinți zi de zi, lucru care provoacă modificări în dezvoltarea personalității.*

Experiențele trăite de acești copii, adesea pe parcursul mai multor ani, are repercusiuni negative și asupra sănătății lor psihice, le modifică radical valorile umane și atitudinea față de sine și față de lume. Viața și relațiile sociale ale copiilor fiind profund afectate multiaspectual: social, economic, psihologic și, uneori, legal.

Cuvinte cheie: *migrație, familii temporar dezintegrate, copii abandonați și neglijați emoțional, orfani sociali, efectele migrației asupra copiilor rămași singuri acasă.*

Summary: *Migration of one or both parents working abroad home changes lifes, those who leave from original country and those who stay at home,of society in general, family, but most have to suffer children who remain without care of the most important people in their lives: parents. These children take part of a new category ,, social orphans "or ,, emotionally abandoned and neglected children". It is obvious that these children enjoy physical maintenance, but they lack the love offered from parents every day, which causes changes in personality development.*

The experiences of these children, often over several years has negative repercussions on their health and mental human values and changes radically their attitude towards themselves and the world. Life and social relations of children are deeply affected multiaspectual: social, economic, psychological and sometimes legal.

Key words: *Migration, temporarily disintegrated families, children abandoned and neglected emotionally social orphans, the effects of migration on children left home alone.*

Republica Moldova trece printr-o perioadă de tranziţie prelungită care aduce schimbări ce au efecte profunde asupra copiilor şi a familiilor lor, cauzând deseori probleme în domeniul protecţiei copilului şi a familiei. Chiar dacă în ultimii ani au fost lansate reforme importante în sectorul public, cu scopul de a accelera creşterea economică, de a fortifica serviciile de stat şi de a promova drepturile sociale, sărăcia rămâne un fenomen foarte răspândit[1, p.5].

Copiii au fost întotdeauna cei mai afectaţi de crizele prin care trece societatea. De exemplu, atunci când o maladie afectează mii de persoane – copiii sunt cei care au cel mai mult de suferit. În primul rând, pentru că se îmbolnăvesc şi, în al doilea, pentru că boala îi lipseşte de cele mai apropiate persoane şi îi lasă fără protecţie. De cele mai multe ori, crizele şi fenomenele sociale distrug mediul protector pe care familia şi comunitatea îl creează în jurul copiilor, lăsându-i expuşi riscurilor abuzului şi exploatării, diminuându-le încrederea în forţele proprii şi în viitor.

Fenomenul migrației părinților la muncă peste hotare a luat amploare deosebită, aceasta pune în pericol viitorul țării, mai ales a copiilor rămași acasă fără supravegherea unuia sau ambilor părinți. Efectele migraţiei asupra familiilor rămase în ţara de origine, în mod special asupra celor mai vulnerabili membri ai acestora: copiii, reprezintă o problemă deosebit de importantă pentru Republica Moldova, în care migraţia forţei de muncă lasă fără atenţie şi îngrijire un număr mare de copii. Acest lucru nu poate să nu provoace efecte asupra bunăstării acestor persoane, afectând adesea starea emoţională şi psiho-socială, sănătatea fizică şi psihică, dar şi bunăstarea lor economică. Copiii rămaşi fără supravegherea celor apropiaţi în mare parte îşi văd viitorul doar în străinătate [2, p.5].

Lucrul esențial în creșterea unui copil este afecțiunea dintre acesta și părintele său. Nimic nu va merge cum trebuie atâta timp cât nevoia de dragoste a copilului nu este împlinită. Numai dacă se simte îngrijit, iubit din tot sufletul acesta va putea să se realizeze pe deplin. Când copilul se simte iubit este mult mai ușor să-l educi și să-l disciplinezi decât atunci când acest „rezervor emoțional” este gol. Nevoia de afecțiune este cea mai mare nevoie a copilului. Alte necesități, în special cele de ordin fizic, sânt mai ușor de constatat și de satisfăcut, însă acestea nu au un impact atât de semnificativ asupra vieții copilului. Desigur trebuie să-i asigurăm o locuință, hrană și îmbrăcăminte, dar în același timp suntem datori să veghem la dezvoltarea lui sănătoasă în plan mental și afectiv [3, p.41-42].

Cele mai stringente probleme educative, culminând cu insuccesul școlar, provin adesea din absența sau ignorarea atenției părinților față de dezvoltarea și supravegherea copilului, dar mai ales datorită „eroziunii” afective din familiile dezorganizate și cele dezintegrate [3, p.43].

Discutând despre consecințele absenței unuia sau a ambilor părinți pentru o perioadă mai scurtă sau mai lungă de timp, putem vorbi despre două categorii de copii din familii dezintegrate:

– copii care nu au nici o veste de la părinți;

– copii ai căror părinți sunt plecați, ei fiind susținuți financiar și moral de la distanță [4, p.8].

Copiii care nu au nici o veste de la părinți, sunt puțini la număr, ei aflându-se însă în cel mai mare pericol, întrucât trăiesc cu iluzia revenirii părinților acasă. Aceștia suportă o traumă psihică legată de separarea de persoanele dragi. Durerea provocată de despărțire presupune trăiri emoționale intense și variate. Emoțiile care însoțesc durerea separării sau pierderii pot fi: regretul, angoasa, neîncrederea, disperarea, anxietatea, singurătatea, vina, resentimentele, dorul, sentimentul lipsei de sens. Pierderea unuia dintre părinți implică și alte pierderi:

– pierderea mediului familial stabil;

– pierderea contactului cu alți membri ai familiei;

– nevoia de a schimba casa sau școala;

– pierderea atașamentului;

– pierderea dragostei și a sprijinului părintesc;

– pierderea siguranței zilei de mâine [4, p.9].

Copiii ai căror părinți sunt plecați, ei fiind susținuți moral și financiar de la distanță sunt mai siguri pe ei înșiși și au mai multe oportunități. Dincolo de bunăstarea materială, copiii de migranți, în special cei cu ambii părinți plecați, tind într-o pondere mai mare să aibă experiența unor călătorii în străinătate comparativ cu ceilalți copii. Dintre efectele pozitive pe care le au aceștia sunt:

– asigurarea materială;

– vestimentație de calitate superioară;

– alimentație mai bună;

– posibilitatea procurării celor necesare și chiar suplimentar pentru școlarizare;

– continuarea studiilor (colegiu, facultate);

– posibilitatea ameliorării condițiilor locative;

– sporirea gradului de siguranță a viitorului apropiat;

– creșterea încrederii în sine a tinerilor asigurați financiar.

Dar nu putem rămâne indiferenți față de efectele negative pe care le produce emigrarea părinților:

– iresponsabilitate;

– relaţii bazate exclusiv pe valori materiale;

– incompetenţă în soluţionarea conflictelor;

– formarea unui sistem de valori distorsionat;

– atitudini ambivalente, confuze faţă de lume şi faţă de sine;

– incompetenţă pe plan relaţional şi emoţional;
– depresie mascată;
– hiperreactivitate;
– abilităţi reduse de rezolvare a problemelor cotidiene şi de luare a deciziilor;
– ignorarea aspectului intelectual al dezvoltării; '
– incapacitatea de a aprecia sacrificiul părinţilor;
– incompetenţă în gestionarea raţională a banilor;
– utilizarea banilor fără un control din partea adulţilor [4, p.10].

Rezultatele studiului calitativ „*Necesităţile specifice ale copiilor şi vârstnicilor lăsaţi fără îngrijirea membrilor de familie plecaţi la muncă peste hotare”* demonstrează că migraţia influenţează stările emoţionale din viaţa familiei, afectând direct dezvoltarea personalităţii copiilor, sănătatea fizică şi psihică a tuturor membrilor familiei şi, nu în ultimul rând, familia, ca instituţie socială. Or, absenţa părinţilor din familie lipseşte copilul de ataşament, afecţiune, ajutor, îndrumare şi condiţionează carenţe în formarea identităţii de sine a copilului. Acest fapt se resimte în stabilirea contactelor sociale, dezvoltarea competenţelor sociale etc., adică în incluziunea socială a acestuia. Lipsa ataşamentului şi a funcţionării unui model familial va fi resimţită ulterior în familiile pe care le vor crea aceşti copii lipsiţi de dragostea şi căldura părintească, prin prisma responsabilităţilor pe care le-au avut părinţii faţă de ei [5, p.9].

Vârsta copilului este un factor ce condiţionează starea şi reacţiile acestuia. *Preşcolarii* reacţionează semnificativ la separarea de unul sau de ambii părinţi, astfel încât ei se simt speriaţi şi în insecuritate, au coşmaruri şi regresează spre comportamente infantile, dezvoltă anxietatea de separare.

Copiii de vârsta şcolară mică devin retraşi, depresivi şi nu-şi exprimă sentimentele. Prezintă probleme la şcoală şi dificultăţi în iniţierea noilor prietenii, se dezvoltă rapid şi mizează pe părinţii lor pentru stabilitate. Din cauza, anxietăţii, ei dezvoltă simptome somatice, se angajează în comportamente problematice sau prezintă un declin academic.

Adolescenţii reuşesc mai bine să dea un sens celor întâmplate şi privesc decizia părinţilor ca pe ceva pozitiv. Atenţia lor este orientată mai mult asupra propriei lor persoane şi asupra relaţiilor, ei sânt preocupaţi de independenţa şi de sexualitatea lor [4, p.11].

Absenţa unuia sau a ambilor părinţi poate fi asociată cu o serie de probleme sau cu neasigurarea unor nevoi ale copilului: neglijarea alimentară (privarea de hrană, absenţa mai multor categorii de alimente esenţiale creşterii, mese neregulate etc.), neglijarea vestimentară (haine nepotrivite pentru anotimp, haine prea mici sau prea mari, haine murdare), neglijarea igienei (lipsa igienei corporale, mirosuri respingătoare, paraziţi), neglijarea medicală (absenţa îngrijirilor necesare, omiterea vaccinărilor şi a vizitelor de control, neaplicarea tratamentelor prescrise), neglijarea locuinţei (locuinţă prost întreţinută, neîncălzită, risc de incendiu, mobilier absent

sau aflat în stare de degradare, substanţe toxice aflate la îndemâna copilului etc.), neglijarea educaţiei (sub-stimulare, instabilitatea sistemului de pedepse şi recompense, lipsa modelelor de învăţare a abilităţilor de viaţă independentă, lipsa de urmărire şi supraveghere a situaţiei şcolare). În afară de neglijare, copiii singuri acasă pot deveni şi victime ale diverselor forme de abuz şi exploatare [6, p.19-20].

Primul univers social al copilului este oferit de familie care îi oferă prima experiență de viață. Aceasta contribuie la formarea Eu-lui social și al Supra-eu-lui prin care copilul va primi, prelucra și estima informația ulterioară. Primele persoane de care se atașează copilul și pe care le iubește necondiționat sunt părinții, în acest context familiile dezintegrate influențează negativ asupra copilului [7, p.354].

Dintre problemele copiilor rămași singuri acasă ca urmare a migrației părinților:

– Situaţia, independentă de voinţa lor, de a trăi fără părinţi (sau fără un părinte). Copiii se văd puşi în situaţia de a-şi suporta anxietatea abandonului. Lipsit de (unul dintre) părinţi, copilul nu-şi poate satisface deplin nevoile fundamentale (pe care numai părinţii prin grija, sensibilitatea intuiţia lor le pot satisface cu adevărat). Oricâtă bunăvoinţă şi oricâtă grijă ar avea cei din preajma lor (şi grija cărora au fost lăsaţi), nu vor putea niciodată să înlocuiască ceea ce sunt şi oferă părinţii. Este vorba, în special, de satisfacerea nevoilor psihologice precum dragostea aducătoare de securitate, de mângâierea aducătoare linişte, de atenţia şi de aprecierea lor, de iertarea şi de încurajarea lor, de înţelegerea şi de blândeţea lor.

– Marea problemă a copiilor părăsiţi este aceea a ataşamentului. Ei resimt ca o puternică lovitură sufletească lipsa acestuia; se simt excluşi expuşi capriciilor lumii.

– Copiii urmează să-şi rezolve singuri şi să-şi suporte tristeţea, frică, dorul de cei dragi, regretul, angoasele, autoculpabilizările [8, p.199-200].

– Raporturile cu ceilalţi copii devin şi ele o problemă. În viaţa şcolară apar recompense, premii, victorii, serbări, bucurii care - pentru copiii rămaşi fără părinţi (plecaţi să muncească) rămân neîmpărtăşite. Eventual ei îşi pot exprima starea minunată de spirit printr-un telefon sau printr-un email dar nu printr-o privire curată, vie și luminoasă sau printr-o îmbrățișare lungă și afectuoasă.

– Tot în viaţa şcolară, dar şi în cea extraşcolară, pot să apară (şi apar) ameninţări, violenţe (verbale şi/sau fizice), jigniri, umiliri, divergenţe, iar această nefericită categorie de copii n-au cui să mărturisească momentele (şi stările) prin care trec. Sunt singuri, singuri, chiar dacă cineva le dă să mănânce, le aşterne patul şi le spală rufele.

Copiii cresc, se dezvoltă, îşi trăiesc - cum ştiu ei - viaţa. Se poate înfiripa în aceşti copii îndoiala în buna credinţă a părinţilor lor care, plecaţi să facă bani, i-au lăsat singuri exact atunci când aveau mai multă nevoie de sufletul şi de îndrumările lor. Ei se zbat între a-şi admira şi a-şi dezavua părinţii [8, p.201].

Experiențele trăite de aceşti copii lasă o amprentă nefavorabilă asupra sănătății lor psihice, studiile realizate au identificat *problemele comportamentale și emoționale ale copiilor* din familii dezintegrate. Acestea pot fi:

– iritabilitate, hiperreactivitate;

– comportamente deviante;

– anxietate, fobii;

– negativism, refuz de a merge la școală;

– tulburări de somn, tulburări de aport alimentar, de concentrare a atenției etc.;

– agresivitate față de frați, colegi de școală, părintele rămas;

– stări preneurotice și neurotice (enurezis, encoprezis, cefalee, grețuri);

complexul inferiorității [7, p.11].

Conform ghidului pentru specialiştii din domeniul îngrijirii şi protecţiei copiilor ,,Înţelege-mă, ascultă-mă...” copiii ai căror părinţi sunt plecaţi la muncă în străinătate pot dezvolta următoarele manifestări psiho-comportamentale:

– *Deteriorarea conduitei şcolare* (scăderea performanţelor şcolare, absenteism, risc de abandon şcolar, conflicte cu profesorii şi colegii) pe fondul lipsei autorităţii părinţilor şi ca o consecinţă a lipsei de aspiraţii pe termen lung;

– *Sentimente de abandon, de nesiguranță, tristețe, anxietate, stări depresive* toate ca urmare a dorului de părinţi, a nevoii de afecţiune părintească, de apreciere din partea părinţilor şi pe fondul dezvoltării unor distorsiuni cognitive;

– *Atitudine de indiferență, încăpățânare* care poate merge uneori până la comportament agresiv ca rezultat al frustrării şi al nevoii de atenţie. În momentele dificile cu care se confruntă, copilul interpretează absenţa părinţilor ca pe o manifestare a indiferenţei acestora faţă de el şi nevoile lui;

– *Tulburări de atenție* (scăderea capacităţii de concentrare pentru realizarea sarcinilor şi „evadarea din realitate”). Obiectul principal al gândurilor copiilor sunt axate pe părinţii plecaţi, situaţia lor, momentele când vor comunica cu ei, când vor primi pachete etc.;

– *Absenţa aspirațiilor pe termen lung* (nu se pot proiecta în viitor) au prezenţa unor aspiraţii nerealiste determinate de distorsiuni cognitive de genul: „Ca să ai bani nu trebuie să înveţi.”, „Când voi fi mai mare o să plec şi eu să muncesc în străinătate şi pentru asta nu trebuie să faci carte.” etc. Apariţia sau dezvoltarea acestei atitudini negative faţă de educaţie este favorizată, în special, de modelele oferite de acei părinţi care, deşi absolvenţi de studii superioare, în străinătate prestează servicii necalificate. Copiii şi tinerii află, aşadar, că în străinătate lucrând ca muncitor necalificat poţi câştiga considerabil mai mult decât dacă munceşti în ţară şi în domeniul în care ai calificare;

– *Tulburări ale stimei de sine*: supraapreciere faţă de alţi copii care nu au la fel de mulţi bani sau aceeaşi vestimentaţie sau accesorii pe care ei le primesc din străinătate, sau subapreciere în relaţie cu egalii lor ai căror părinţi sunt prezenţi la

evenimentele importante din viaţa lor (serbări şcolare, şedinţe cu părinţii, aniversări, sărbători etc.);

– *Toleranţă la frustrare* de nivel prea scăzut sau dimpotrivă de nivel prea ridicat în directă relaţie cu capacitatea de adaptare a copilului, cu mecanismele de apărare ale acestuia [6, p. 21];

– *Lipsă de motivaţie, stări de apatie* (indiferenţă faţă de ceea ce se întâmplă în jur), *oboseală* (lipsă de energie, de voinţă pentru a depune eforturi cognitive la şcoală, de a se implica în activităţi variate de timp liber specifice vârstei) fie pe fondul tristeţii şi al stărilor depresive, fie determinate de supraîncărcarea cu sarcini specifice adulţilor;

– *Dificultăţi de adaptare*. După plecarea părinţilor, copiii traversează o perioadă de adaptare la noua situaţie, la schimbările apărute în viaţa lor. În lipsa unei pregătiri adecvate a copiilor din partea părinţilor sau a unei consilieri psihologice, copiii pot dezvolta în această perioadă de adaptare reacţie acută la stres sau reacţie de inadaptare;

– *Comportamente (pre)delincvente* (aderarea acestora la grupuri delincvente, comportament agresiv, abuz de substanţe, implicarea în comiterea de infracţiuni, frecventarea de localuri, săli de jocuri etc.) este o modalitate de a suplini nevoile de apreciere, de atenţie şi afecţiune nesatisfăcute;

– *Conduite sinucigaşe*. Din perspectiva aspectelor psihopatologice aceste suiciduri se încadrează în tipologia de suicid reactiv exogen. Acest tip de suicid este legat de factori şi evenimente emoţional-afective cu caracter psiho-traumatizant pentru individ, care apar ca reacţii subite legate de circumstanţele conflictuale ale vieţii cotidiene [6, p. 22].

Conform unor sondaje, în ultimii 4-5 ani a crescut înspăimântător procentul tulburărilor nevrotice la copiii crescuţi în cele mai bune condiţii, copii iubiţi şi răsfăţaţi, Aceştia sânt copiii persoanelor plecate la muncă în Europa. La copiii cu vârsta de până la 7-8 ani apar reacţii depresive, fobii nocturne ducând până la accese paroxiste. Cei de 9-10 ani au obsesii, superstiţii, coşmaruri frecvente, îşi imaginează părinţii morţi, bolnavi sau victime ale unor accidente şi alte lucruri, fiindcă le este teamă că nu-i vor mai revedea niciodată [4, p. 11].

Printre greutăţile cu care se confruntă mulţi dintre copiii ai căror părinţi au migrat sunt:

- rezultate şcolare mai mici decât până la plecarea părinţilor;
- scăderea motivaţiei de învăţare;
- absenteismul şi abandonul şcolar;
- implicarea redusă în activităţile şcolare şi comunitare;
- multiplicarea rolurilor din gospodărie;
- limitarea timpului pentru pregătirea temelor, activităţi de timp liber, odihnă, comunicare cu semenii;
- administrarea nechibzuită a resurselor financiare;

▪ comportamente deviante;

▪ creşterea frecvenţei unor comportamente de risc pentru sănătate: fumat, consum de alcool, regim alimentar dezechilibrat, relaţii sexuale precoce / neprotejate.

De multe ori, aceste probleme sunt interdependente, se determină şi se susţin reciproc. De exemplu, lipsa suportului şi încurajării zilnice din partea părinţilor, împreună cu necesitatea de a întreţine gospodăria, are ca efect scăderea randamentului şcolar, dar şi reducerea timpului liber, a comunicării cu semenii sau a activităţilor extraşcolare. În alte situaţii, experienţa mică de planificare independentă a cheltuielilor şi timpului, însoţite de accesul la mijloace financiare şi puţinele oportunităţi de petrecere a timpului liber, pot creşte incidenţa unor comportamente riscante [9, p. 9-10].

Se trag semne de alarmă privind riscurile pe care le reprezintă acest tip de familie pentru copil, atunci când unul dintre părinți este plecat pentru o perioadă mare de timp, familia își pierde abilitatea de a funcționa într-o manieră sănătoasă. Situația este mai gravă atunci când toate aceste responsabilități cad pe umerii copiilor sau ai bunicilor, rudelor etc.

Nu putem nega că plecarea la muncă peste hotarele țării are și efecte pozitive, cum ar fi: asigurarea materială, oportunități de a-și continua studiile, procurarea de spațiu locativ, sporirea gradului de siguranță pentru viitorul apropiat etc. Dar deosebit de grave sunt efectele negative, în special asupra copiilor [10, p. 125].

Copiii lăsaţi nesupravegheaţi perioade îndelungate de timp înfruntă o serie de riscuri, de la:

• *Supraîncărcarea cu sarcini*: preluarea responsabilităţilor de adult (gătitul, menajul, spălatul hainelor, plata facturilor lunare etc.), îngrijirea şi creşterea fraţilor mai mici;

• *Vulnerabilitate la abuzuri fizice, psihice, sexuale, exploatare prin muncă, trafic de copii şi prostituţie* (agresorii sexuali, recrutorii sau traficanţii de persoane, persoanele care exploatează copii prin muncă îşi aleg victimele din rândul copiilor neglijaţi, nesupravegheaţi);

• *Dezvoltarea insuficientă a abilităţilor de viaţă independentă* necesare pentru a face faţă dificultăţilor viitoare ca adult: independenţa în luarea deciziilor, încrederea în forţele proprii, abilităţi de management al timpului şi al banilor, controlul şi exprimarea emoţiilor, relaţionare şi comunicare etc.;

• *Însuşirea deficitară a normelor etico-morale:* în absenţa unui model familial funcţional, a unui mediu sigur şi coerent, copiii singuri acasă pot internaliza modelul de neglijare afectivă din cadrul familiei de origine pentru a-l aplica ulterior la vârsta adultă;

• *Debutul precoce al vieţii sexuale*: în special puberii şi adolescenţii vor căuta afecţiunea şi aprecierea de care au nevoie nu numai în grupul de prieteni, ci şi

în relaţiile intime (lipsa unei educaţii adecvate privind viaţa sexuală, lipsa supravegherii, supra-aglomerarea cu sarcini in familie pot conduce la relaţii intime, fugă de acasă, concubinaj, comportamente cu risc crescut pentru contractarea unor infecţii cu transmitere sexuală sau chiar apariţia de sarcini nedorite la vârste fragede) [10, p. 20].

Copiii şi tinerii care locuiesc separat de părinţi, din cauză că aceştia au plecat la muncă peste hotare, trăiesc emoţii neplăcute de dor, tristeţe, nesiguranţă. Copiii simt lipsa sprijinului emoţional pe care îl ofereau părinţii şi au un sentiment de singurătate. Dorul de părinţi îi face pe unii copii şi tineri să-şi revizuiască atât relaţiile cu părinţii, cât şi comportamentul pe care îl aveau până la plecarea lor. Deseori, ei ajung să aprecieze mai mult tot ce le oferea viaţa în familia unită. Totodată, mulţi dintre aceşti adolescenţi au sentimente de regrete şi vină legate de diferite situaţii din trecut, în care ei cred că ar fi trebuit să procedeze altfel. Aceste trăiri îi frământă şi le fac viaţa şi mai dificilă. Copiii se simt cel mai mult afectaţi în prima perioadă după plecarea părinţilor sau atunci când părinţii pleacă pentru prima dată. Depăşirea acestor trăiri emoţionale negative se datorează pregătirii copiilor de a trăi şi a se descurca independent şi susţinerii pe care o primesc din partea altor persoane [9, p. 6].

Absenţa unuia sau a ambilor părinţi poate fi asociată cu o serie de probleme sau cu neasigurarea unor nevoi ale copilului: neglijarea alimentară (privarea de hrană, absenţa mai multor categorii de alimente esenţiale creşterii, mese neregulate etc.), neglijarea vestimentară (haine nepotrivite pentru anotimp, haine prea mici sau prea mari, haine murdare), neglijarea igienei (lipsa igienei corporale, mirosuri respingătoare, paraziţi), neglijarea medicală (absenţa îngrijirilor necesare, omiterea vaccinărilor şi a vizitelor de control, neaplicarea tratamentelor prescrise), neglijarea locuinţei (locuinţă prost întreţinută, neîncălzită, risc de incendiu, mobilier absent sau aflat în stare de degradare, substanţe toxice aflate la îndemâna copilului etc.), neglijarea educaţiei (sub-stimulare, instabilitatea sistemului de pedepse şi recompense, lipsa modelelor de învăţare a abilităţilor de viaţă independentă, lipsa de urmărire şi supraveghere a situaţiei şcolare). În afară de neglijare, copiii singuri acasă pot deveni şi victime ale diverselor forme de abuz şi exploatare [6, p. 19-20].

Viitorul copiilor abandonați de părinți pentru o viață material asigurată și mai fericită în afara țării va fi dominat de dificultăți ce țin de:

- dezvoltarea personală și interpersonală;
- sănătatea emoțională, cognitivă și fizică;
- probleme comportamentale, inclusiv cele legate de consumul de droguri și alte substanțe toxice
- luarea deciziilor;
- probleme legate de orientarea vocațională; vulnerabilitatea în fața traficului de ființe umane și a altor acțiuni ilegale [4, p. 10].

în literatura de specialitate din ultimii ani se atestă un interes sporit faţă de problemele legate de repercusiunile migraţiei asupra copiilor, menționându-se că în cazul unei separări îndelungate de părinţi consecinţele în plan psihologic sunt grave şi depind mult de vârsta copiilor în momentul despărţirii. Cercetările au demonstrat că la copiii de vârste mici, în special la cei din mediul rural, se instalează tulburări emoţionale, aceştia devin anormal de fricoşi şi timizi, au somnul agitat şi coşmaruri. La cei mai mari de zece ani (mai ales din mediul urban), s-au observat tulburări de conduită care se manifestă prin agresivitate fizică şi verbală, minciună, abuz de alcool, fumat, absenţe şi rezultate slabe la învăţătură. Părinţii plecaţi la lucru în străinătate le dau sume mari de bani de buzunar, ceea ce îi propulsează în grupuri de copii cu probleme de comportament şi chiar de delicvenţă infantilă [11, p.20].

Copiii din familii dezintegrate simt nevoia să fie recunoscuţi, acceptaţi şi stimulaţi atât de către cei de o vârstă cu ei, cât şi de adulţi, afilierea la un grup reprezentând o posibilitate sigură de a-şi manifesta şi realiza dorinţele şi aspiraţiile. Prin contactul cu respectivele grupuri, tânărul îşi dezvoltă capacităţile şi aptitudinile, asimilând şi interiorizând o serie de valori şi norme specifice grupului, care nu întotdeauna sunt în concordanţă cu valorile şi normele sociale. Lipsa părinţilor şi a controlului din partea lor, modul de petrecere a timpului liber este un teren fertil pentru infracționalitatea în rândul tinerilor.

Fenomenul infracţionalităţii juvenile implică o serie de probleme complexe la nivel individual, familial şi comunitar. Astfel devine indispensabilă revitalizarea funcţiilor de bază ale şcolii, cât şi ale celorlalţi actanţi comunitari. A contribui la efortul educativ în formarea unei generaţii sănătoase este o responsabilitate pe care trebuie să şi-o asume aceşti factori.

în principiu, nu există copii vinovaţi, ci copii şi adolescenţi victime ale mediului lor, care trebuie ocrotiţi, reeducaţi şi reintegraţi de şi în comunitate.

Separarea îl afectează pe copil pentru o durată îndelungată de timp. Eul său suferă foarte mult. În asemenea situații mai ales dacă preadolescentul se învinovățește de cele întâmplate în familie, poate fi ușor influențat de părerea celor din jur. S-a observat că acești copii, mai des decât semenii lor din familii cu nucleu puternic recurg la consumul de alcool, droguri, tutun, sânt insuficient dezvoltați, indiferenți, întâmpină dificultăți în adaptare. Aceasta duce inevitabil la schimbări radicale în funcționarea familiei, fapt ce se răsfrânge asupra calității vieții și a personalității membrilor săi, în special asupra copiilor. Aceștia de multe ori sunt expuși riscurilor abandonului școlar, vagabondajului, traficului, violenței [12, p.83].

I. Mitrofan şi D. Buzducea (2003) au divizat reacţia la separare în 4 faze:

–*Faza de şoc*: presupune o reacţie de negare a realităţii. Este o stare tampon, o protecţie naturală folosită de psihic pentru a face faţă şocului. Copiii pot nega realitatea şi ajung să se bucure de amintirile pe care le au, să privească pozele cu

familia, fiind capabili de orice compromis pentru a-şi vedea părintele sau, cel puţin, pentru a-i auzi vocea la telefon.

–*Faza de suferinţă şi dezorganizare*: este perioada în care se resimte impactul pierderii relaţiei cu cel drag. Durerea este intensă şi caracterizată prin suferinţă emoţională acută, depresie, gânduri suicidale, tulburări de somn, anxietate, sentiment de abandon, vinovăţie, furie, afectarea imaginii de sine.

–*Faza de reorganizare*: reprezintă trecerea de la o stare de mâhnire intensă la cea de tristeţe moderată.

–*Faza de acceptare*: este etapa în care copiii acceptă situaţia şi realitatea, încercând să-şi gestioneze propria viaţă, cu mici susţineri din partea îngrijitorilor de moment

[apud 4, p.9].

Sărăcia şi migraţia contribuie la destrămarea familiilor şi la creşterea numărului copiilor lipsiţi de îngrijire părintească. Condiţiile de viaţă a acestor copii rămân un semn de întrebare. De regulă, copiii sunt lăsaţi în grija rudelor apropiate sau a vecinilor, dar aceştia nu le pot oferi dragostea, afecţiunea şi sprijinul necesare pentru creşterea şi dezvoltarea lor. Datele neoficiale arată că în unele cazuri aceşti copii sunt expuşi la violenţă, trafic, delicvenţă şi abandon şcolar. În prezent nu există servicii la nivel de instituţie sau comunitate, care să-i ajute să evite aceste pericole.

Astfel, o necesitate majoră vizează asigurarea funcţionării sistemului de tutelă pentru copiii ai căror părinţi migrează peste hotarele ţării, pentru ca să existe o responsabilitate oficială a persoanelor care şi-au asumat îngrijirea acestor copii şi pentru a evita apariţia unor impedimente de ordin legal în acordarea asistenţei medicale. Plecarea părinţilor peste hotare fără a oficializa responsabilităţile de tutelă ale persoanelor în grija cărora lasă copiii poate genera pericole pentru copiii rămaşi în situaţiile în care aceştia au nevoie de intervenţii medicale urgente [5, p.10].

O mare parte dintre copiii şi tinerii care locuiesc separat de părinţi, din cauză că aceştia au plecat la muncă peste hotare, trăiesc emoţii neplăcute de dor, tristeţe, nesiguranţă.

Copiii simt lipsa sprijinului emoţional pe care îl ofereau părinţii şi au un sentiment de singurătate. Dorul de părinţi îi face pe unii copii şi tineri să-şi revizuiască atât relaţiile cu părinţii, cât şi comportamentul pe care îl aveau până la plecarea lor. Deseori, ei ajung să aprecieze mai mult tot ce le oferea viaţa în familia unită. Totodată, mulţi dintre aceşti adolescenţi au sentimente de regrete şi vină legate de diferite situaţii din trecut, în care ei cred că ar fi trebuit să procedeze altfel. Aceste trăiri îi frământă şi le fac viaţa şi mai dificilă.

Copiii se simt cel mai mult afectaţi în prima perioadă după plecarea părinţilor sau atunci când părinţii pleacă pentru prima dată. Depăşirea acestor trăiri

emoţionale negative se datorează pregătirii copiilor de a trăi şi a se descurca independent şi susţinerii pe care o primesc din partea altor persoane.

Consecinţe pe termen lung ale emoţiilor negative, cauzate de lipsa părinţilor

– Stres
– Boală
– Tic nervos
– Scăderea reuşitei şcolare
– Dezamăgire în relaţiile cu oamenii
– Găsirea unui refugiu în consumul de substanţe
– Accentuarea valorii banilor
– Inhibare, închidere în sine
– Agresivitate faţă de colegi
– Lipsa de respect pentru părinţi şi alţi adulţi.

Mulţi dintre copii nu au dezvoltate suficient abilităţile de a-şi controla şi exprima neagresiv emoţiile în diferite situaţii [9, p.7].

Ei nu reuşesc să se clarifice cu propriile trăiri, se simt copleşiţi de ele, ceea ce se manifestă în comportamentul lor prin izolare sau agresivitate. În aceste condiţii, copiii suferă mult şi devin mai nesiguri de forţele proprii. Cu toate acestea, mulţi copii nu vor ca ceilalţi să ştie că ei se confruntă cu dificultăţi.

Tendinţa lor are la bază mai mulţi factori:

• dorinţa de a părea maturi şi independenţi

• dorinţa ca părinţii să nu afle despre dificultăţile cu care se confruntă, pentru a nu-i întrista

• tradiţia (în unele comunităţi / culturi) de a afişa doar stările emoţionale pozitive.

Toate acestea conduc la faptul că unele persoane din anturajul adolescenţilor nici nu observă că ei ajung în situaţii dificile şi se simt rău.

O parte dintre oamenii din anturajul copiilor de migranţi consideră că aceştia se simt superiori semenilor lor, datorită banilor şi lucrurilor pe care le primesc de la părinţii de peste hotare. Este cunoscut faptul că persoana care se află în situaţii neplăcute tinde să compenseze cumva dificultăţile prin care trece. Acest lucru se întâmplă şi în cazul multor adolescenţi – ca o modalitate de a micşora efectele lipsei de afecţiune pe care o simt, ei profită din plin de posibilităţile materiale pe care le asigură părinţii [9, p.8].

Activitatea de psihoconsiliere cu adolescenţii din familiile temporar dezintegrate permite a evidenţia cele mai frecvente probleme cu care se confruntă această categorie de adolescenţi.

Comportament antisocial. Acest risc derivă, în primul rând, din lipsa de experienţă a adolescentului şi din anumite erori cognitive ale acestuia. Adolescentul trăieşte o reînnoire a perioadei de egocentrism, pretinzând că ei sunt singurii care înţeleg cu adevărat lumea. Această accentuare a egocentrismului le

sporeşte încrederea uneori exagerată în forţele proprii şi, totodată, iluzia invulnerabilităţii. Astfel, adolescentul se angajează deseori în activităţi riscante. Părintele îl ajută pe adolescent să dezvolte un comportament independent şi corect, să-şi evalueze adecvat comportamentul şi să evalueze corect posibilităţile sale în contextul diferitelor probleme de viaţă. În situaţia de migraţie a părinţilor, adolescentul este lipsit de supervizarea şi

ajutorul lor în evaluarea comportamentului său. La fel, părintele are rolul să-l ajute în procesul de interiorizare şi definitivare a codului său valoric, acest deziderat educativ, la fel, fiind prejudiciat în contextul migraţiei.

Nereuşita şcolară. Tipul principal de activitate al adolescentului este comunicarea cu semenii, dar o prioritate a acestei perioade de vârstă rămâne a fi învăţarea şi formarea culturii generale. Cazurile analizate relevă că în absenţa părinţilor adolescentul nu reuşeşte uneori să menţină motivaţia pentru performanţa academică. Relaţia părinţi – adolescenţi în contextul migraţiei presupune deseori că aşteptarea principală a părinţilor este performanţa academică, astfel adolescenţii rămânând fixaţi la acest nivel de motivaţie extrinsecă care se manifestă prin faptul că el învaţă pentru note sau pentru a îndreptăţi aşteptările părinţilor. Deseori nu atestăm trecerea adolescentului la alt nivel al procesului motivaţional – la motivaţia intrinsecă, când adolescentul activează şi depune eforturi în funcţie de interesele sale cognitive conştientizate. Nereuşita şcolară este asociată deseori în migraţie cu absenteismul şcolar [13, p.215].

Acesta apare ca urmare a absenţei autorităţii părinteşti şi deseori începe să se manifeste în preadolescenţă, fiind determinat de influenţa altor colegi, dezvoltarea insuficientă a disciplinei interioare.

Orientarea profesională primară greşită. Una dintre priorităţile acestei perioade de vârstă este învăţarea şi instruirea teoretică şi practică, inclusiv pregătirea pentru exercitarea corectă a unei viitoare activităţi profesionale. Orientarea profesională reprezintă un proces de lungă durată, marcat de încercări, căutări, incertitudini. Orientarea profesională include elemente importante prejudiciate în contextul migraţiei cum ar fi activităţile extraşcolare (prin intermediul acestora adolescentul îşi extinde sfera de interese, încearcă competenţa sa în diferite domenii) şi implicarea activă a părinţilor. Adolescentul manifestă tendinţa de a-şi modela eul în funcţie de persoanele semnificative pentru el. În contextul migraţiei, plecarea părinţilor prejudiciază însuşi modelul „profesionistului” (deseori părinţii adolescentului sunt foşti profesionişti care au abandonat statutul lor profesional pentru a presta o muncă necalificată). Deoarece are loc îngustarea intereselor cognitive în lipsa părinţilor, procesul de orientare profesională este dezavantajat. Părintele este primul individ care îl ajută pe adolescent în alegerea profesiei, luând în consideraţie abilităţile adolescentului, interesele lui, posibilităţile economice şi sociale ale familiei. În situaţia migraţiei se atestă deseori o orientare profesională neadecvată, după criteriul prestigiului, costului contractului sau pregătirea profesională devine o formalitate biografică

care nu conduce neapărat la o carieră profesională în domeniul ales. Alegerea profesională constituie

o prioritate a acestei perioade şi trebuie să fie implicaţi atât adolescenţii, cât şi părinţii. La fel, alegerea profesiei este un proces de durată ce implică efort, timp, informare, proces în care adolescentul are nevoie de asistenţa părinţilor.

Comportament adictiv (dependenţa de Internet). În absenţa activităţilor extraşcolare şi a controlului părintesc, consumurile culturale, intelectuale ale adolescentului se îngustează. Pentru mulţi copii şi adolescenţi din familiile temporar dezintegrate plecarea părinţilor a coincis cu distrugerea vechilor structuri de implicare a adolescenţilor şi cu apariţia noilor forme de „consum cultural” sau forme de agrement cum ar fi calculatorul, Internetul, jocurile de noroc. Dependenţa de Internet este o nouă formă de comportament adictiv care a apărut în ultimul deceniu în Republica Moldova şi are tangenţe semnificative cu plecarea părinţilor [13, p.215].

Deseori lipsa comunicării emoţionale cu părinţii poate să condiţioneze sentimente de singurătate şi izolare şi reprezintă un motiv pentru apariţia dependenţei de Internet. Atestăm şi problema structurării timpului liber al adolescentului. Părinţii fiind plecaţi, maturii în grija cărora rămâne adolescentul nu sunt interesaţi să comunice cu acesta, să-i structureze corect timpul liber, ci doar să-l controleze. Calculatorul devine un fel de substitut al desenelor animate pentru persoanele care au în custodia lor un adolescent (calculatorul, Internetul le permită sa-l „ţină în casă”).

Stări anxiodepresive. Migraţia părinţilor condiţionează diferite stări psihoemoţionale negative. În cele mai frecvente cazuri sunt atestate stări depresive sau anxioase. Un specific al acestei vârste este că aceste stări se manifestă mai târziu în comparaţie cu alte perioade de vârstă, ca urmare a incapacităţii adolescentului de a rezolva diferite probleme sociale sau cotidiene. Deseori adolescentul preia rolul părintelui plecat şi îşi asumă responsabilităţile pentru ceilalţi membri ai familiei, ceea ce-i condiţionează surmenaj fizic şi psihic. Totodată, observăm un specific al adolescenţei care se manifestă prin faptul că reacţia de emancipare a adolescentului îl determină să ascundă problemele sale emoţionale. Alt specific este că adolescentul conştientizează beneficiile materiale în cazul migraţiei părinţilor şi deseori dezvoltă mecanisme de apărare conştiente şi inconştiente împotriva stărilor emoţionale pe care le trăieşte.

Viaţa sexuală precoce. O problemă a adolescenţilor din familiile temporar dezintegrate este viaţa sexuală precoce. Capacitatea limitată a controlului emoţional la adolescent nu permite gestionarea, controlul pulsiunilor şi impulsurilor sexuale care urmează după perioada de latenţă şi care corespund pubertăţii şi adolescenţei. Având în vedere faptul că un număr mare de copii devin adolescenţi în lipsa părinţilor sau la vârsta adolescentină sunt abandonaţi, este important să se acorde importanţă maximă informării adolescenţilor privind

dezvoltarea lor psihosexuală, riscurile relaţiilor sexuale precoce şi neprotejate, modalităţile de protecţie şi contracepţie.

Consum de droguri şi alcool. Consumul de alcool, consumul de droguri reprezintă o problemă specială a adolescentului. În contextul migraţiei acest risc se manifestă mai pregnant, dat fiind absenţa părintelui atât ca autoritate care are rolul de supervizare, cât şi ca confident principal al adolescentului în multiple situaţii problematice. Riscul consumului de alcool şi droguri derivă din următoarele situaţii în contextul migraţiei părinţilor: lipsa controlului parental, atitudinea permisivă sau indiferentă a persoanelor responsabile de adolescent în absenţa părinţilor, afilierea unui grup delincvent, lipsa strategiilor adecvate de ajustare la stres, abilităţi cognitive scăzute de rezolvare a problemelor, acestea toate în combinaţie cu factori individuali cum ar fi personalitatea dependentă şi infantilă, toleranţa redusă la frustrare, predispoziţii narcisiste sau sentimente de nesiguranţă şi inferioritate.

Copiii rămași temporar fără îngrijire părintească sunt puși în situația de maturizare timpurie deoarece sunt forțați să-și asume roluri necorespunzătoare vârstei, nu negăm că maturitatea și responsabilitatea sunt calități rele, doar că le sunt formate prea devreme. Ca urmare acești copii sunt lipsiți de bucuriile copilăriei [14, p.387].

Când dragostea părinţilor pentru copii lor este o dragoste adevărată, ei nu-i pot părăsi. Cât vor fi părinţi, nu au şi nu vor avea nici o scuză: nici măcar lipsa acută (reală) de bani. Se va găsi întotdeauna să lucrăm şi să fim şi împreună cu copiii noştri. Pentru ei, niciodată şi nimic nu poate înlocui prezenţa şi sufletul părinţilor lor. După cum, pentru părinţi, nimic şi nimeni nu poate înlocui prezenţa şi sufletul copiilor lor [8, p.201].

Bibliografie:

1. Gavriliuc C., Platon D.,, Afteni V. Situația copiilor rămași fără îngrijire părintească în urma migrației. Raport de studiu. Chișinău, 2006.
2. Necesităţile specifice ale copiilor şi vârstnicilor lăsaţi fără îngrijirea membrilor de familie plecaţi la muncă peste hotare / aut.: Diana Cheianu-Andrei (coord.), Rodica Gramma, Stela Milicenco [et al.]. Ch. : CEP USM, 2011. 251 p.
3. Turchină T., Versteac T. Familia dezintegrată și viața afectivă a copilului p. 41. În Didactica Pro Revistă de teorie și practică educațională, nr. 4(38), septembrie 2006.
4. Beldiga C., Cojocaru V., Dandara O. Et.al. Învăț să fiu. Ghid pentru psihologi școlari, diriginți, profesori. Chișinău: Centrul Educațional Pro Didactica, 2008. 228 p.
5. Cheianu-Andrei D.(coord.), Gramma R., Milicenco S., et al. Necesităţile specifice ale copiilor şi vârstnicilor lăsaţi fără îngrijirea membrilor de familie plecaţi la muncă peste hotare. Chişinău: CEP USM, 2011.

6. Priţcan V., Chihai J., Jdanov I. ș.a. Înţelege-mă, ascultă-mă... Ghid pentru specialiştii din domeniul îngrijirii şi protecţiei copiilor, Bălți, 2011, p. 19-20
7. Cuzneţov L. Tratat de educaţie pentru familie. Pedagogia familiei. Chişinău: Universitatea Pedagogică de Stat Ion Creangă, 2008, 624 p.
8. Albu G. Educația, profesorul și vremurile. Eseuri de pedagogie socială. Piteşti: Editura Paralela 45, 2009, 286 p.
9. Gavriliuc C. (coord.) Ghid pentru profesioniştii care lucrează cu copiii migranţilor. Chișinău: Centrul de Informare şi Documentare privind Drepturile Copilului, Chișinău: 2014.
10. Vîrlan M. Particularitățile aptitudinilor comunicative ale preadolescenților din familiile temporar dezintegrate. În: Integrarea psihosocială a copiilor din familii temporar dezintegrate. Materialele conferinței științifice internaționale. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2009.
11. Cerneavschi V. Familia temporar dezintegrată-problemă generată de migrația populației în Materialele Conferinței științifice internaționale Integrarea psihosocială a copiilor din familiile temporar dezintegrate. Chișinău: Tipografia UPS „I.Creangă”, 295 p.
12. Tapalagea T. Dezvoltarea afectivității la preadolescenții din familiile temporar dezintegrate din Republica Moldova. În Revista Didactica Pro, nr. 5-6, decembrie 2006.
13. Bolea Z., Beradze M. Problemele psihosociale ale adolescenților din familiile temporar dezintegrate, în STUDIA UNIVERSITATIS Revista științifică a Universității de Stat din Moldova, 2007, nr. 9.
14. Baciu T. Unele aspecte ale relației părinți-copii în familia contemporană. În: Aspecte psihopedagogice ale curriculumului de educație a părinților în Republica Moldova. Materialele conferinței științifico-practice internaționale. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2005, 388 p.

CARACTERISTIQUE LINGUISTIQUE ET PRAGMATIQUE DU DISCOURS PUBLICITAIRE TOURISTIQUE

CARACTERISTICA LINGVISTICĂ ŞI PRAGMATICĂ A DISCURSULUI PUBLICITAR TURISTIC

Rodica TALCHIU, lector univ.,
Catedra de Limbi Moderne
Universitatea de Stat"B.P.Hasdeu" din Cahul

Rezumat : *Publicitatea are un rol important în turism, și în broșurile turistice, ghiduri și broșuri turistice, aceasta poate viza, familiariza potențialii clienți cu o destinație, cu un furnizor de servicii de turism (hoteluri, restaurante) sau cu o Agenție de turism, pentru a trage şi a extinde turismul, pentru a promova o imagine favorabilă ofertei turistice. Publicitatea poate contribui, de asemenea, la consolidarea imaginii de brand, la creşterea prestigiului sau informarea potențialilor turiști cu privire la caracteristicile destinațiilor turistice respective. Descoperim aici și situații în care s-a modificat și s-a îmbunătățit imaginea de brand. Figurile de stil joacă un rol important în ghiduri, atrag călătorii cu farmecele lor lingvistice.*

Cuvinte-cheie*: depliant turistic, publicitate, broşuri, etc.*

Résumé : *La publicité a un grand rôle dans le tourisme, de même dans les brochures touristiques, les guides et les dépliants touristiques, elle peut cibler, familiariser les consommateurs potentiels avec une destination, un fournisseur de services touristiques (hôtels, restaurants) ou Agence de voyages, afin d'attirer leur période saisonnière, extension de l'activité touristique, lancez un nouveau produit ou percée un nouveau marché touristique, promouvoir une image favorable de l'offre touristique. Publicité peut également contribuer à renforcer l'image d'une augmentation de prise de conscience de marque, de spas et de prestige ou en informant les touristes potentiels sur les caractéristiques des destinations touristiques respectifs. Là, alors et les situations où vous avez modifié et amélioré l'image d'une marque déjà créés, mais considéré comme un négatif sur un marché spécifique (par exemple, un coûteux destinations touristiques ou les risques d'instabilité) politique de la région fois les niveaux de qualité des services fournis). Les figures de style jouent un rôle très important dans les guides touristiques,en attirant les voyageurs avec leurs charmes linguistiques.*

Mots-clé*: dépliant touristique, publicité, brochures, etc.*

Le langage superlatif du discours publicitaire touristique représent une source importante pour la publicité en utilisant divers techniques linguistiques aux différents niveaux pour être séduisante, comme par exemple la phonétique, le

lexique et la morphologie, la sémantique et la pragmatique. Les adjectifs permettent l’exaltation des produits publicitaires (des lieux ou des qualités du secteur touristique) afin de convaincre le consommateur. Les adjectifs, les superlatifs et les comparaisons cherchent à amplifier les qualités du produit (destination touristique, compagnie aérienne, etc.) Le discours publicitaire se caractérise par l'abondance d’adjectifs qualificatifs: authentique, exceptionnel, exclusif, fascinant, inoubliable, inédit, luxueux, magique, etc. Les adjectifs seul, unique, incomparable aident à la singularisation du monde, tout comme la gradation de l’adjectif et de l’adverbe : ”Superbe ça vaut le détour !", ”Un musée très instructif, intéressant et vivant !“, ”On est complètement immergé au cœur de la mine.“, ”A voir en famille, prenez l'option avec témoignage, ”Superbe ça vaut le détour !“ [1].

L'adjectif superlatif utilisé pour vanter les qualités est l'un des traits les plus fréquents en publicité touristique : « C'est la meilleure, la plus fertile, la plus douce, la plus égale, la plus charmante contrée qui est au monde. C'est la plus belle chose que j'aie vue. », « Les meilleurs hôtels sur les plus belles plages »," La Transylvanie est le coeur, le berceau du people roumain."« Trouvez le meilleur des services accompagné des plus chaleureux des sourires » "La Roumanie inédite". «Inédit» est un mot qui est souvent associée avec la Roumanie. Inédit parce que c'est une île latine dans un continent slave.

Parce que c'est un carrefour culturel:d'un coté à la recherche de l'Ouest, dont elle a toujours senti le charme, et de l'autre subit la rigueur de l'église Orthodoxe. Inédits sont les gens, mentalité byzantine et cœur européenne. Inédite est la nature, des ours et des loups dans un continent désormais entièrement peuplé par une faune pacifique. L'impression qu'elle donne est celle d'un pays difficile à déchiffrer, pour le fait d'être trop "Inédite". Et donc qu’es ce la Roumanie? Joue t-elle vraiment à cache cache avec le voyageur? Peut-être que c'est là sont charme, celle d’être 'tellement'. On y trouve des adjectifs qui exaltent la beauté d'un lieu, "Il y a beaucoup de nature, sauvage et douce. C'est la plus grande zone humide en Europe où le Danube termine son voyage avec le Delta du Danube, les Carpates à peine émerger après un isolement tourisme circulaire, la Transylvanie qui n'est pas l'endroit des films d'horreur, mais la campagne des rythmes anciens." Un pays difficile à déchiffrer, avec trop d'inédit, trop de contradictions.Nous ne prétendons pas toujours comprendre tout à la fois, de la Roumanie: soyons séduits par sa magie, ses mystères. Après tout, c'est "Europe de l'Est»: ici arrivent les échos des mondes lointain." [2].

" Le plus intéresant secteur du Danube est celui ou le fleuve se sépare en 3 bras, et avant de se verser dans la Mer Noire forme le Delta du Danube. [3]" ses habitants (un peuple hospitalier, accueillant et chaleureux), la richesse et la variété (des endroits insolites, des paysages hauts en couleurs), le pouvoir de suggestion et d'évocation (plages uniques, villas exclusives, eaux cristallines, une destination incontournable, destination idéale pour vivre des moments inoubliables" Il y

a Bucarest où les folies architecturales de Ceausescu regardent face à face les palais d'inspiration parisienne,et Sibiu nom presque inconnu qui est devenu la capitale européenne de la culture en 2007" [4] , un endroit envoûtant, un cadre idyllique), l'histoire (une histoire passionnante), la gastronomie (cuisine plus que parfaite, gastronomie typique et internationale) et même vantent les prix (une offre inégalée, exceptionnelle, incomparable, des prix légers, exceptionnels). Si on analyse le guide de Routard Etranger, et on choisit de s'informer sur le voyage en Roumanie ou en Boulgarie, on voit que ces pays sont caractérisés au supérlatif pour attirer le voyageur, pour lui offrir de l'intérêt de les visiter.

La Roumanie est un pays qui prend toute sa dimension parce qu'il est souvent accompagné d'une parole française, d'un sourire, ou tout simplement d'une main tendue...

La Bulgarie séduit par la diversité et la beauté de ses paysages, de ses monastères ou de ses ruines, et par sa population qui conserve un étonnant sens de l'hospitalité. Et puis le Routard Roumanie, Bulgarie c'est toujours des adresses souvent introuvables ailleurs : dormir dans un monastère en Bulgarie, vider quelques godets dans un bar alternatif de Sofia, et manger à bon prix... ; des visites culturelles originales en dehors des sentiers battus ; des infos remises à jour chaque année et des cartes et plans détaillés.

Avec le Routard, tracez votre propre route ! Rencontres, découvertes, partage, voilà des valeurs que nous défendons." [5]. L’adjectif peut être antéposé ou postposé : l’ordre des constituants du syntagme nominal garantit sa fonction pragmatique. Lorsqu’il est placé avant, il exalte les caractéristiques du produit et il focalise l’attention du récepteur. Jet tours réinvente Jet tours : une nouvelle offre de voyages sur-mesure […], une nouvelle sélection de beaux hôtels de vacances pour les familles […], nouvelles destinations emblématiques haut de gamme et long courrier […], de nouveaux Circuits pour le voyage d'une vie […].

On peut citer d’autres exemples : «Découvrez le charmant cœur de la Croatie […], découvrez le fascinant monde sous-marin », «Luxembourg. Petit pays, Grand attrait » "S’émerveiller du décor illuminé de la célèbre Grand-Place." L'idée de supériorité est accentuée avec les compléments au monde, de la vie, de rêve : « Découvrez la Tunisie, un pays de rêve avec Ibérostar », « Découvrez l'âme de l'île Maurice. Le parfait équilibre d'un service d'exception et d'une adresse unique au monde. Royal Plam ». L'accumulation d'adjectifs est toujours présente de par son rapport direct avec le pouvoir de séduction. Dans les Guides touristiques caractéristique est l'emploi de mots à connotations positives ou négatives et d’axiologiques (adjectifs de valeur), car il s’agit d’exprimer un jugement de valeur. _ indicateurs du degré de certitude, suivant la stratégie adoptée : affirmation catégorique (sans aucun doute, il est certain que…), qui chasse toute objection et tout doute ; hésitation, qui donne l’impression de ne pas forcer le lecteur, mais qui introduit tout de même les arguments destinés à le perasuader (peut-être, il est possible que…) Les dépliants touristiques roumain utilisent beaucoup le style du

langage auto-référentiel, tandis que ceux français véhiculent un message plus persuasif sous une masque informative, afin que le récepteur dispose d'une impression trompeuse des sujets de message.

Pour obtenir cette impression trompeuse le s brochures touristiques françaises utilisent des motifs sonores, ainsi que le rythme spécifique, la rime,les onomatopées pour créer des titres et slogans mémorables.

Par rapport aux brochures,aux dépliants et aux guides touristiques français, ceux roumain contiennent beaucoup plus d'homonymes et de mots de polisemiques, des néologismes. Les mots descriptifs servent à embrasser l'originalité et la qualité des produits et des services. Les verbes sont simlpes,les temps les plus utilisés sont le présent de l'indicatif (dans le but de satisfaire au présent et d'être universel et intemporel) ou l'impératif. Il y a des cas quand les verbes sont utilisés à l'infinitif pour attirer l'attention du voyageur et pour gagner sa confiance de choisir à visiter un lieu innoubliable de la France.

Les dépliants touristiques français utilisent les verbes suivants "flâner ".,s'arrêter", "contempler", "aller ", admirer " , "s'émouvoir", "découvrir", "experimenter ", "visiter ", etc.. les titres et slogans roumains sont formés de noms tels que "élégance", "style", "pouvoir discrétionnaire", "tradition", "nature". Cependant, il y a des slogans et verbes sont des verbes comme " pour innover ", " à vivre ","sentir ", " écouter ".

Les guides touristiques, les dépliants et les brochures de la France abondent dans les adjectifs, tels que "mémorable", "abordable", "intéressant", "authentique", "bien formés", "expérimenté", "sympathique ", "amical", " éducatif ".Ceux roumain les utilisent aussi, mais pas au même degré: « confortable », « sympathique », « luxe » et « cordial » sont quelques uns d'entre eux.

Parce que le langage de la publicité touristique de ceux deux pays est fondé sur les exagérations, la plupart des adjectifs apparaissent dans le comparatif et le superlatif pour les agrandir. Comme prévus,les dépliantes français utilisent beaucoup d' adjectifs superlatifs comme "plus grand", "parfait", "unique", "fabuleux", "adorable", "idéal", "magnifique", " exceptionnel ", "excellent ", etc... Généralement, les guides touristes français utilisent de nombreuses figures de style plus que les Roumains et par conséquent leurs publicités sont plus convaincantes et efficaces. En outre,les figures de style et les jeux de mots sont généralement interprétés par les lecteurs d'après leur propre, toutefois, dans les limites des règles de la langue et grammaire sémantique ; leur effet n'est pas imprévisible, mais contrôlable. Bien que les lecteurs reçoivent une expérience intellectuelle agréable en résolvant la signification des figures rhétoriques intentionnelles. Outre les éléments de langage mentionné ci-dessus, la langue du tourisme utilise certaines techniques verbales et visuelles telles que mots-clés, les témoignages, les couleurs, les clichés visuels, puzzle, collage et élimine la concurrence.

Les mots clés dans les dépliants touristiques roumain se distingue de ceux de la France en raison de différences culturelles entre les deux peuples. Ainsi,le

Centre Historique Minier du Nord pas de Calais promet des aventures et sensations fortes,des émotions uniques, alors que la ville Sibiu de la Roumanie souligne sa spiritualité à travers les anciennes traditions et la culture et la beauté de ses paysages et les zones ruralesLes brochures roumaines présentent des annonces comme « authentique », de la même manière que La France parle de l'authenticité des traditions Françaises et ses beautes et l'innoubliable fromage.

Les deux catégories de brochures utilisés de la crédibilité pour donner des témoignages à ceux qui veulent visiter ces pays qui sont des coins de Paradis. Mais, tandis que les dépliantes roumains utilisent beaucoup de témoignages de grandes personnalités, les dépliantes français utilisent de plus en plus les témoignages des clients satisfaits.

Les agences de publicité français attaquent directement le publique avec leurs informations touristique ; ils transforment l'audience en spectateurs et des consommateursen même temps, alors que les Roumains préfèrent le style informatif. Parce que la métaphore c' est la modalité plus facile d'entrer dans l'inconscient collectif,de rejoindre les aspirations et les désirs des touristes, à la base d'un slogan ou d'un texte publicitaire du tourisme c' est une métaphore conceptuelle plus ou moins standardisée.On observe que les métaphores conceptuelles,qu'on les utilisent dans le texte touristique étudiées par nous sont de trois types : structurel, ontologique et orientaţionale. Les résultats de notre étude montrent que les métaphores conceptuelles plus utilisées dans le texte touristique sont celles structurelles. Parmi les plus courantes sont :"le produit X est un CONCEPT abstrait." Un autre type de métaphore structurelle souvent utilisée dans les dépliantes touristiques est :" Le produit X est de grande qualité " Les promoteurs du tourisme promettent aux touristes des moments magiques, c'est pourquoi que la métaphore structurelle :"le produit X est donc magique" se trouve assez souvent dans les brochures touristiques. Dans les dépliantes, les brochures et les guides touristiques, nous avons trouvé deux types analysés pour les métaphores ontologiques : "Une ville est un organisme vivant " et "Un point de repère est une entité " Il y a une tendance générale dans la publicité touristique de personnifier un point de repère, une ville ou un pays au but de ne pas sentir le manque de familiarité avec la destination touristique. Le troisième type de métaphores conceptuelles est la métaphore de l'orientation. Les dépliants touristiques utilisent la métaphore de l'orientation : "L'excés est positif", afin de suggérer les transformations de produit. Une autre métaphore orientationnelle se trouve dans la publicité :"L'intérieur est positif, l'extérieur est négatif".

Les destinations touristiques comme les villes, les stations balnéaires, les hôtels et même les musées sont présentent comme une alternative viable à la vie stressante relaxant. Nous sommes invités de nous arrêter un instant et apprécier les moments tranquilles comme si nous serions dans un monde meilleur. Les métaphores conceptuelles ne font pas nécessairement des analogies, maiselles présentent un produit ou un service comme étant quelque chose d'autre, faire

remarquer la ressemblance. Le domaine source et cible. Les métaphores conceptuelles utilisent généralement un concept abstrait comme cible et un concept concret comme source. Toutefois, il semble que dans la publicité touristique les métaphores sont des concepts abstraits généralement considérés comme positif par le consommateur, comme par exmple "distraction", "aventure", "émotions", "escape" et "sauvage" ça on peut trouver sans doute dans les brochures ou les dépliants et les guides touristiques de la France. De même, lorsque le point cible est un hôtel identifier avec "luxe ", et lorsque le point cible est un musée avec " l'histoire "," culture ", " tradition " et "authentique ", ça on peut trouver aussi dans les brochures touristique de la France que dans celles de la Roumanie. Dans la publicité touristique les métaphores sont une combinaison d'éléments verbaux et visuels. En règle générale, la métaphore visuelle soutient la métaphore verbale en élevant de plus en plus la compréhensibilité de la métaphore. Les métaphores dans la publicité touristique, comme ornements littéraires et des outils cognitifs sont puissants, sont des mécanismes infaillibles pour attirer et garder l'attention des touristes, en les convainquant et en les donnant pour eux le comportement désiré des promoteurs.

Les brochures françaises offrent moins d'informations, mais suggère davantage, mais les brochures roumaines offrent des textes plus vastes. Le fait que les touristes choisissent les dépliants roumains comme des favoris ça veut dire qu'on apprécie toujours les dépliants contenant des informations sur une destination, un point de repère afin de prendre la meilleure décision en ce qui concerne l'achat d'un billet de vacances. Bien que, la vérité c'est que dans cette société moderne les gens lisent moins que dans le passé.Une annonce ne peut contenir tous les éléments, p. ex. titre, sous-titre, texte, graphiques, images, photos de la légende en grand format, tirages au sort, slogan, logo, sceau et la signature.

Toutefois, notre analyse montre que les dépliants et les brochures françaises intègrent mieux ces éléments, en faisant usage du plus grand nombre d'entre eux, tandis que les brochures et les guides touristiques de la Roumanie utilisent seulement quelques. En effet, notre travail révèle que plus de cinquante pour cent des dépliants ne contiennent pas un slogan, mais la majorité de voyageurs est d'avis qu'il est important. En ce qui concerne les autres éléments d'un dossier, les voyageurs pensent que le titre, les images,le texte,le slogan et les illustrations sont très importantes " lourdement " et "largement ". Les éléments qui manquent dans les brochures, les dépliants et les guides touristiques sont par exmple comme :le sous-titre, la marque, le logo et la signature sont considérés comme moins importantes. Sans aucun doute, des idéologies différentes de deux peuples, ainsi que le contexte historique et culturel contribue largement à ces différences.Cependant, le but de ce travail était de souligner les points forts des deux dépliants roumains et français, pour donner une vaste information pour toutes les personnes intéressées dans la promotion d'informations touristiques utiles pour la réalisation d'un achats touristique réussit. Nous avons une riche histoire, de

culture et de beaux paysages qui inspire avec une vue magnifique qui mérite une promotion.

Si le discours peut avoir des contours variés dans les textes, suivant le public auquel il s’adresse, la matière dont il traite, etc., il est également possible de dresser un inventaire prototypique des types de textes dans lesquels les différents discours peuvent se développer.

Les « écrits du tourisme » exploitent tous les genres textuels :

-le type narratif (histoire des sites ou des régions, construction de l’épaisseur d’une tradition),

-le genre descriptif (description des monuments « comme si on y était », description des prestations d’un hôtel),

-le genre explicatif (pourquoi tel monument porte tel nom, comment on a pu réaliser telle œuvre d’art, de quoi se compose la roche de telle montagne qui confère au paysage un aspect particulier),

-argumentatif.

Le temps verbal le plus utilisé est le présent, car l’explication du fonctionnement d’un objet doit toujours rester valable (cf. recettes de cuisine),fréquence des présentatifs (c’est…qui/e, voici… il y a …) qui insistent sur des point importants dans la transmission de l’information, présence de liens logiques (adverbes, conjonctions : donc, ainsi, c’est-à-dire, par conséquent, c’est pourquoi…) marquant le passage de l’information à l’explication. Exemple: Ultra pratique et sous forme d'un plan commenté, le tout se plie et se range facilement dans la poche, le Routard Express Rome vous accompagne dans toutes vos envies, le temps d'une escapade en ville à la fois branchée et culturelle !

Au recto, un plan d'ensemble détaillé, au verso, le zoom des quartiers incontournables pour vous permettre de repérer facilement la sélection de nos meilleures adresses : se mettre au vert dans le magnifique jardin de la villa Borghèse. Se régaler d'une gelato au détour d'une place ou d'une ruelle. Flâner dans le Colisée en imaginant les gladiateurs acclamés par la foule. Rêver dans la chapelle Sixtine sous le chef-d'oeuvre aérien et titanesque de Michel-Ange. Visiter le plus petit Etat souverain du monde, le Vatican... Avec le Routard, tracez votre propre route ! Rencontres, découvertes, partage, voilà des valeurs que nous défendons ![6] Si on analyse divers pliants touristiques on peut observer que c'est présent est l'infinitif qui est utilisé pour soutenir le but des voyageurs, pour accentuer le point forté de celui qui attend que le guide décrit tout ses plaisirs.

Le voyageur reste impressioné des informations écrites dans les guides et tâche de suivre les conseils des brochures ou des guides,comme par exemple: Flâner dans les rues piétonnes de Kilkenny. S'arrêter dans les pubs de Cork. Contempler l'océan sur les îles d'Aran, les sentinelles de l'Irlande. Aller de lac en lac, de crique en crique, de plage en plage dans le Connemara, une des régions les plus attachantes du pays. Admirer les côtes déchiquetées de la péninsule d'Inishowen. S'émouvoirdevant les fresques colorées de Belfast [7]. S’émerveiller

du décor illuminé de la célèbre Grand-Place. Chiner dans les Marolles où se tient le marché aux puces de la place du Jeu-de-Balle. Flâner dans les galeries Saint-Hubert, les plus anciennes galeries commerçantes d'Europe. Assister à une séance de marionnettes au théâtre de Toone. Découvrir l'univers René Magritte. Prendre le tram n° 44 pour parcourir l'avenue de Tervueren... Et puis le Routard Bruxelles c'est toujours des adresses souvent introuvables ailleurs, des infos remises à jour chaque année et plan précis détachable et des cartes détaillées. Avec le Routard, tracez votre propre route ! Rencontres, découvertes, partage, voilà des valeurs que nous défendons [8]!

On observe aussi que le verbe pronominal créé avec le nom de la région donne lieu à une transgression de la norme utilisée pour attirer l'attention. L'hétérogénéité du langage publicitaire touristique se manifeste aussi dans l'utilisation de différents registres, y compris parfois le langage familier : « Prenez vos aises ! Maintenant vous avez le choix ! ».

Dans les brochures, les dépliants et les guides touristiques les textes descriptifs ont les fonctions suivantes:

- donner une image d'un objet qu'on ne voit pas
- créer une atmosphère
- donner des indices sur la suite du récit
- développer le symbolisme contribuer au caractère « littéraire » d'une œuvre

Si on prend à analyser la Brochure Centre Historique Minier du Nord –Pas de Calais, Visites Scolaires 2015 [9] on obserbve que dès le commencement on présente le plan du sejour,on présente le sejour pour chaque période d'âge à part, par exemple: Cycle 1 maternelle, Cycle 2 du CP au CE12, Cycle 3 Collège et lycée ,on propose un peu de description du centre,puis on ajoute quelques informations sur son histoire,après ça on propose des informations sur les conditions du Centre,sur le régime,sur la cuisine,ex: Une cuisine traditionnelle,un cadre original. En pratique :

▸ Tous les midis, sur réservation uniquement.

▸ Pour vos dîners, nous vous offrons la possibilité de profiter d'un lieu authentique – sur réservation à partir de 30 personnes.

En pénétrant dans le restaurant Le Briquet, lieu chaleureux et convivial, retrouvez l'architecture de l'ancienne scierie de la fosse Delloye [10].

Il y a des giudes touristiques qui présentent des avertissements pour les pays à visiter,des exigences d'entrée et de sortie,des lois et des coutumes, de la sécurité aussi,on ajoute des informations des catasrophes naturelles et climat, de la santéet des assistances, etc. Si une personne de l'étrangère veut visiter la Roumanie et elle veut savoir en plus si il y a des avertissements pour ce pays on suivra les informations des guides touristiques, ou des brochures, ou des dépliants et on verra par exemple: Aucun avertissement n'est en vigueur pour l'ensemble de la Roumanie. Prenez les mesures de sécurité normales.

Aussi les giudes touristiques proposent des informations sur les exigences d'entrée et de sortie ., comme pa exemple "La décision de laisser entrer les voyageurs étrangers relève exclusivement de la compétence de chaque pays ou région. Les agents consulaires canadiens ne peuvent pas intervenir en votre nom si vous ne satisfaites pas aux exigences d’entrée. Les renseignements qui suivent au sujet des conditions d’entrée et de sortie ont été obtenus des autorités roumaines. Ces exigences peuvent toutefois être modifiées à tout moment. C’est à vous qu’il incombe de vérifier la validité de ces renseignements auprès de l'ambassade de la Roumanie ou de l’un de ses consulats.

Les titulaires de passeports officiels (spéciaux et diplomatiques) doivent consulter la page Voyages officiels car ils pourraient être assujettis à des exigences d'entrée différentes." Dans les déplants, les brochures touristiques et les guides touristiques possèdent une vaste information sur les catastrophes naturelles et le climat du pays lequel vous intéresse. Si on prend comme par exemple la Roumanie, on peut voir l'information suivante:"La Roumanie est située dans une zone d’activité sismique.Il existe un risque d’avalanches dans les régions montagneuses lorsque les températures se réchauffent rapidement après un hiver particulièrement rigoureux. Des conditions météorologiques extrêmes peuvent occasionner des glissements de terrain. Faites preuve de prudence, surveillez les prévisions météorologiques et les bulletins de nouvelles locales, et suivez les conseils des autorités locales. Le gouvernement roumain diffuse un guide d’information en cas d’urgence (offert en roumain seulement). Les températures extrêmes, autant en été qu’en hiver, peuvent provoquer des pannes d’électricité" [11].

Si on veut visiter la France, on trouve d'autres informations en ce qui concerne les avertissements: Aucun avertissement n’est en vigueur pour l'ensemble de la France. Prenez les mesures de sécurité normales.Mais en ce qui concerne les catastrophes naturelles et le climat du pays, on peut observer ça "Le cyclone Bejisa a balayé La Réunion le 2 janvier 2014. Les voies de transport, l'approvisionnement en électricité et les systèmes de télécommunications pourraient être perturbés dans certaines régions. Les soins d’urgence et les soins de santé, ainsi que l’approvisionnement en eau et en nourriture pourraient également être perturbés. Soyez prudent si vous habitez ou visitez ces régions, surveillez les bulletins de nouvelles locales et les bulletins météorologiques, et suivez les conseils des autorités locales.Il se produit souvent des feux de forêt sur la côte méditerranéenne et en Corse.

En cas d’incendie majeur, restez à l’écart des zones touchées, suivez les conseils du personnel des services d’urgence locaux et surveillez les médias locaux pour obtenir des renseignements à jour. La qualité de l’air à proximité des feux actifs peut se détériorer en raison de la fumée intense et être préjudiciable aux personnes souffrant de problèmes respiratoires. Pour obtenir de l’aide, communiquez avec l’ambassade du Canada à Paris."En région montagneuse, les avalanches présentent un risque et causent parfois des accidents mortels. Si vous

avez l’intention de faire du ski ou de l’alpinisme, consultez le site Web de l’Association nationale pour l’étude de la neige et des avalanches pour obtenir de l’information sur les conditions météorologiques et les conditions de sécurité et suivez attentivement les conseils donnés. Prenez note des coordonnées de l’ambassade du Canada à Paris ou de celles du consulat du Canada le plus près à contacter en cas d’urgence [10]. Si on veut voyager en Egipte on a beaucoup d'avertissements comme par exemple: ÉGYPTE - ÉVITEZ TOUT VOYAGE NON ESSENTIEL. Avertissement régional pour la péninsule du Sinaï (à l’exception de Charm el-Cheikh). Avertissement régional pour Port Saïd, Suez et Ismaïlia.Les guides touristiques pour l'Egypte propose l'information suivante en ce qui converne les catastrophes naturelles et climat." L'Égypte, et surtout Le Caire, sont situés dans une zone d’activité sismique. Le pays connaît aussi des tempêtes de sable et de poussière."L'Inde présente aussi des informations d'avertissement comme: Avertissement régional pour le Manipur et les régions frontalières de l’Arunachal Pradesh

a) le Jammu-et-Cachemire (sauf si vous vous rendez au Ladakh en passant par Manali ou si vous atterrissez à Leh), en raison des actes de terrorisme et des manifestations violentes qui s’y produisent sporadiquement (voir Sécurité pour plus de détails);

b) les régions d’Assam voisines du Bangladesh, et les secteurs du Manipur et du Nagaland qui longent la Birmanie, étant donné qu’ils sont touchés de manière importante par les insurrections;

c) les régions situées à proximité de la frontière avec le Pakistan, dans les États du Gujerat, du Rajasthan et du Pendjab, en raison de la présence possible de mines terrestres et de munitions non explosées et du fait que les frontières ne sont pas délimitées (voir Sécuritépour plus de détails). Le présent avertissement ne vise pas le poste frontalier de Wagah ni les villes plus éloignées de la frontière, comme Amritsar dans le Pendjab ainsi que Bikaner et Jaisalmer dans le Rajasthan.

Si on veut s'informer de Népal aussi en ce qui concerne les catastrophes naturelles et climat, on peut trouver ça " Le 24 avril 2015, un tremblement de terre d’une magnitude de 7,9 a frappé le centre du Népal, à 80 km de la ville de Pokahara, faisant des morts et des blessés, et a été ressenti à Delhi, en Inde. La secousse a causé des blessures et a fait des dégâts à l'infrastructure dans les provinces frontalières de Bihar, Uttar Pradesh et du Bangale-Occidental. Faites prevue d'une prudence extrême si vous plannifiez de voyager dans ces provinces ou si vous y résidez. Communiquez avec votre compagnie aérienne ou votre voyagiste et conformez-vous aux instructions des autorités locales.La saison des pluies (ou mousson) dans l’ouest et le sud-ouest de l’Inde s’étend de juin à septembre. Les pluies diluviennes peuvent causer des inondations et des glissements de terrain, et les régions touchées peuvent se retrouver isolées.Des tempêtes cycloniques peuvent sévir sur le littoral indien. Tenez-vous au courant des prévisions météorologiques régionales, évitez les zones sinistrées et suivez les conseils des autorités locales.

Certaines parties de l’Inde sont situées dans des zones d’activité sismique. De nombreuses villes en Inde connaissent fréquemment des niveaux élevés de pollution de l'air, et des tempêtes de poussière se produisent parfois dans le nord de l’Inde. Vous pouvez suivre les niveaux de pollution de l’air dans de nombreuses villes indiennes sur les sites Web du System of Air Quality Weather Forecasting and Research (en anglais) et du Delhi Pollution Control Committee (en anglais). Pendant l’été, le nord-est de l’Inde est frappé par des vagues de chaleur périodiques. Suivez les bulletins météorologiques locaux et planifiez vos déplacements en conséquence.

Les touristes, une fois conscients que le texte publicitaire touristique est rationnel – il utilise des argumentations logiques sur les caractéristiques du produit – mais aussi affectif – il met l'accent sur les résultats du produits et les satisfactions que le consommateur en tirera, doivent découvrir les tendances langagières les plus fréquentes utilisées par l'énonciateur. Les figures de style jouent un rôle très important dans les guides touristiques,en attirant les voyageurs avec leurs charmes linguistiques. En étudiant l'oeuvre d'Agorni" Questions of mediation in the translation of tourist texts.". (2012, p. 5) on observe que l'auteur a repéré dans son corpus une extrême richesse en métaphores qui contribue à augmenter l’expressivité du texte. Malgré ces constatations, l’emploi de métaphores ne constitue selon elle pas forcément une caractéristique fondamentale de la brochure touristique. Les répétitions, accumulations, redondance, ressassement - « Premier port de pêche et premier centre européen de transformation des produits de la mer », «port de voyageur, port de commerce, ville d’art et d’histoire, ville fleurie, station climatique, ville fortifiée » [12], « Un millier de mineurs ont travaillé pour extraire mille tonnes de charbon par jour. » [13], "Sur les chemins de terre, sur les chemins de pierre, une balade forestière d’environ 40 mn, au cœur du massif forestier de Chailluz." [14].

On emploi des personnifications dans les guides touristiques pour montrer l'importance et la valeur des objets, des monuments qui méritent être visitées,ex: Ces façades qui nous parlent., Une voix pour faire résonner les pierres., Chansons vastes comme le monde., Le circuit des fontaines [15]. On emploi d’épithètes rhétoriques utiles à l’expressivité mais inutiles au sens - «Jacques Varlet, auteur picard et picardisant, avec sa verve pétillante et spirituelle…» [16].

L' hyperbole joue un rôle important dans le lexic des dépliants, des brochures et des guides touristiques aussi, l'auter tâche de grandir par lui la valeur des lieux à visiter,ex: « Tout Paris a rendez-vous à Grévin. » [17] Les amalgames sémantiques - « Réalité et fiction se mêlent, histoire et rêve se chevauchent … » [18].

Apposition - Rome, mère de toutes les villes [19].

L'épuisement du champ lexical - « Fou de golf, fana de plongée, amoureux du tennis, accro de randonnée pédestre ou tout simplement désireux de découvrir de nouvelles sensations » ; « échappée, escapade, virée » [20]. Les métaphores et les comparaisons - « Telle une fée, Venise veille sur la lagune et sur la plus belle

avenue de palais au monde! » On utilise de certaines paraphrases - « Au pays du soleil levant » ; « l’empire du dragon» [21]. « Le nouveau monde » ; « l’empire de Siam» ; « au pays des pagodes » [22]. « La Cité des papes », « la ville éternelle », « la Sérénissime », « l’ancienne Mogador » ; « Péninsule ibérique ", « île de beauté » ; « les perles romantiques que sont Ischia et Capri » [23].

La publicité dans le tourisme, que tous deux communiquent par "image physique et message." Presque personne ne peut concevoir de faire de la publicité d'un produit sans avoir à présenter des images afin de capturer et de synthétiser les éléments symboliques suggestifs de destination du produit touristique. À son tour, l'annonce, qui se caractérise par une cérémonie au conceptuel, contient, outre l'information logique et information psychologique, il réclame une "lutte d'images". Marketing du tourisme ne vend pas, dans leur phase d'intervention spécialisée, produits réels, mais tentant de réalités virtuelles, des rêves, une certaine atmosphère de détente ou culturel, une expérience émotionnelle, des sensations et perceptions. En conséquence, la publicité mettra l'accent sur le côté émotionnel du message, créant un climat d'attraction émotionnelle autour du produit touristique et, ensuite.

Globalement, la demande touristique contemporaine traduit des comportements d’urbains qui, lors de leurs vacances, veulent rester dans leur bulle environnementale. Ils recherchent une rupture avec leur quotidien mais sans quitter leur confort coutumier. La montagne a répondu à l’évolution de cette demande avec une mutation du confort et de la qualité esthétique des logements, et du confort des prestations de services (télésièges débrayables, chauffés, passages couverts, escaliers roulants, etc.). Les tendances actuelles montrent également une demande pour une consommation touristique plus ludique (« ludosportif », « ludothermalisme », « ludoéducatif », etc.), pour le bien être et, globalement, pour des activités plus douces [25].

Publicité peut également contribuer à renforcer l'image d'une augmentation de prise de conscience de marque, de spas et de prestige ou en informant les touristes potentiels sur les caractéristiques des destinations touristiques respectifs.

Référénces bibliographiques :

1. Dépliant, CENTRE HISTORIQUE MINIER, NORD-PAS DE CALAIS, 2015
2. ROUMANIE - GUIDE TOURISTIQUE pour tes voyages
3. DELTA DU DANUBE guide de voyage
4. http://www.salutroumanie.com/roumanie-guide.html
5. Guide du Routard Roumanie Bulgarie, Hachette Guides Tourisme, 23/04/2014
6. Guide Du Routard Express, Le Routard Express Rome ,Hachette Guides Tourisme, 11/09/2013
7. Guide du Routard Etranger, Hachette Guides Tourisme, 29/10/2014
8. Guide du Routard Etranger, Guide de Routard Bruxellesl,Hachette Guides Tourisme, 10/09/2014
9. Centre Historique Minier du Nord –Pas de Calais, Visites Scolaires 2015

10. Centre Historique Minier du Nord –Pas de Calais, Visites Scolaires 2015
11. http://voyage.gc.ca/destinations/inde
12. AGORNI, M. Questions of mediation in the translation of tourist texts. Altre
2. modernità 7,11., 2012
13. Brochure sur Boulogne sur mer
14. http://voyage.gc.ca/destinations/france
15. http://voyage.gc.ca/destinations/inde
16. Brochure du Centre historique minier de Lewarde
17. Guide de l'été 2015, ville de Besançon
18. Guide de l'été 2015, ville de Besançon
19. Brochure du Théâtre de marionnettes d’Amiens
20. Dépliant du Musée Grévin
21. Brochure sur Montreuil sur Mer – Les misérables Son et lumière
22. Catalogue Evasion
23. Catalogue Fram
24. Catalogue Evasion
25. Observatoire du tourisme Savoie/Haute Savoie, Bilan de saison – Hiver 2004/2005, Décembre, no. 8, Agences Touristiques de Savoie et Haute Savoie, 2005.

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ - ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ УСПЕШНОЙ УЧЕБЫ В ВУЗЕ

ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS-THE BULK OF ACADEMIC SUCCESS IN HIGH SCHOOL

Лариса ТЮТЮННИК, лектор унив.,
Catedra de Pedagogie și Psihologie
Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul

Rezumat: *Lucrul cel mai important, pentru a face perfectă, individualitatea creatoare a unui student este organizarea muncii individuale. Baza lucrului său individual conţine o abordare complexă, care este orientată spre formarea de unei personalităţi creative şi a activităţii de reproducere atât în auditorium cât şi la pregătirea de acasă.*

Articolul dat informează despre forme şi tipuri de muncă independentă. El descrie greşelile tipice, care sunt îndeplinite în timpul muncii independente şi modalităţile de corectare a lor. Succes în auto-organizarea unui student va duce la o cooperare interesantă şi eficientă între un elev şi un profesor.

Materialul metodologic al prezentului articol se va folosi integral atât pentru studenţi pentru dezvoltarea lor şi profesorii, pentru a ridica lupta lor, la un nivel profesional mai înalt.

Summary: *The main mean of making perfect the creative individuality of a student is the organisation of his individual work. The basis of his individual work contains a complex approach which is oriented on forming of a creative personality and a reproductive work both in the auditorium and in home preparation.новый абзац The given article informs about forms and kinds of independent work. It describes typical mistakes which are met during doing independent work and the ways of their correcting. Successful self- organisation of a student will lead to an interesting and effective cooperation of a student and a teacher.*

The methodological material of this article will be use full both for students for their development and the teachers striving for making their professional level higher.

Высшее образование сегодня не только престиж, но и способ реализации самого себя. Поэтому очень важно, на мой взгляд, чтобы после окончания Вуза у студента была удовлетворенность от саморазвития и огромный опыт, в виде теоретических и практических знаний. Основной задачей высшего образования является формирование креативной личности специалиста, стремящегося к саморазвитию, самообразованию и

самоактуализации. Большая часть учебных программ Вузов рассчитана на самостоятельную работу студента, а лектору отведена роль направляющего дирижера. Цель преподавательской системы - создать условия для развития самостоятельной работы студента, которая предполагает овладение методами получения новых знаний, приобретение навыков самостоятельного анализа различных процессов, явлений и фактов. Должна быть связь общего и специального образования. Данное условие в современном освещении вполне отражается старой формулой, которая давно выдвинута психологией и звучит, что *каждый должен знать что-нибудь обо всем и все о чем-нибудь. Каждый должен знать что-нибудь обо всем* – это значит, что самые элементарные и общие представления о главнейших элементах мирового целого должны лежать в основе *образования каждого человека. Все о чем-нибудь* требует от специального образования собрать все решительно знания одной какой – либо области, непосредственно связанной с будущей профессией.

Многие современные педагоги и ученые сходятся во мнении, что в основе самостоятельной работы должен быть познавательный интерес и творчество студентов. А так же, самостоятельная работа должна осуществляться на основе современных технологий и активных методов обучения. Ученые всего мира признают влияние на молодежную аудиторию интернета и « экранных текстов» в разных видах и формах.

Выпускник вуза должен обладать фундаментальными знаниями, профессиональными навыками и умениями, опытом креативной и исследовательской деятельности по решению различных проблем. Все эти компоненты можно сформировать именно в процессе самостоятельной работы студентов, которая выступает как средство совершенствования творческой индивидуальности студента. Основой самостоятельной работы является комплексный подход, который направлен на формирование творческой и репродуктивной работы в аудитории и домашней подготовке. Самостоятельная работа студентов предполагает самостоятельную работу по каждой дисциплине, включенную в учебный план, объем которой, определен учебным планом вуза.

Самостоятельная работа способствует:

- Усвоению и закреплению теоретических знаний по изучаемой дисциплине;
- Умению использовать необходимый инструментарий практическим путем (выполнение текущих и итоговых тестов, заданий для самопроверки);
- Применению полученных знаний и практических навыков для анализа ситуации и выработки правильного решения (разработка проектов, составление рефератов, подготовка к групповой дискуссии, деловым играм);

- Формированию собственной позиции, собственного мнения, гипотез (написание курсовых и дипломных работ, выполнение научно – исследовательской работы, участие в научных студенческих конференциях).

Для фундаментального изучения каждой дисциплины, самостоятельная работа студента предполагает основные три формы, которые очень взаимосвязаны:

- Самостоятельную работу вне университета (*внеаудиторную* самостоятельную работу);
- Совместную работу с преподавателем, в специально запланированное время, для консультаций (*аудиторная* самостоятельная работа студента);
- Творческая работа, в том числе научно- исследовательская (самостоятельная работа в различных учреждениях, во время практики).

Внеаудиторная самостоятельная работа предполагает, следующие виды деятельности студента:

- подготовка к лекциям, семинарским, практическим и лабораторным занятиям;
- подготовка к зачетам, тестам и экзаменам;
- изучению учебных пособий и сборников документов;
- подготовка к презентациям и докладам;
- написание рефератов и эссе на проблемные темы;
- изучение в рамках программы курса тем и проблем, не выносимых на лекции и семинарские занятия;
- конспектирование монографий или их отдельны глав, статей;
- решение кейсов и ситуационных задач;
- проведение деловых игр;
- участие в научной работе;
- выполнение исследовательских и творческих заданий; написание курсовых и дипломных работ;
- работа с библиографией по заданной теме;
- создание наглядных пособий по изучаемым темам;
- самостоятельное изучение темы в рамках « круглых столов»;
- занятие в библиографическом отделе библиотеки;
- работа над портфолио.

Понятно, что все эти виды самостоятельной работы предполагают выполнения в формате творческого домашнего задания. Выполнение творческого домашнего задания будет способствовать углублению знаний и выработке устойчивых навыков самостоятельной работы. А значит, в процессе обучения, студент сможет развивать самостоятельность, умение логически обрабатывать материал, умение самостоятельно сравнивать, обобщать, анализировать, высказывать свое отношение, к различным

подходам и концепциям, умение формулировать собственную оценку какой-либо работы.

Выделяют следующие виды домашних творческих заданий:

1. ***Задание когнитивного типа*:** решение различных проблем, проведение опыта, эксперимента, вычленение общего и отличного в разных система и подходах, разно- научное познание;

2. ***Задания креативного типа***: составление словарей, кроссвордов, игр, викторин. Изготовление макетов, газет, видеофильмов. Оформление портфолио по конкретной дисциплине;

3. ***Задания организационного типа***: разработка плана домашнего задания или творческой работы, составление индивидуальной программы занятий по дисциплине. Подготовка к выступлению, викторине, докладу. Умение рефлексировать над осознанием своей деятельности (речь, письмо, чтение). Умение писать рецензию на текст, работу коллеги, фильма. Подготовка самооценки своей работы по определенным темам, за определенный период.

В качестве контроля самостоятельной работы могут использоваться следующие формы:

- индивидуальные беседы и консультации с лектором;
- проверка рефератов, эссе, письменных докладов портфолио;
- проверка отчетов;
- тестирование;
- проверка текущих знаний, во время семинаров;
- проверка конспектов источников, а так же дневников студентов;
- создание поисковых ситуаций;
- составление плана дальнейшей работы, разработка методики получения опытной информации.

Очень важным моментом в выполнении творческой самостоятельной работы является умения студента выделять *собственную проблемную зону*, постараться самостоятельно ее изучить и творчески подойти к результатам представления полученных результатов. Самоорганизация студента ведет к сотрудничеству студента и преподавателя. Согласно Л.С. Выготскому, «учитель может целенаправленно воспитывать детей лишь при постоянном **сотрудничестве** с ними, с их средой, с их желаниями и готовностью **действовать сами** вместе с учителем» [1, с.603]. Данная идея противостоит методам авторитарной педагогики, согласно которой преподаватель, как – будто может непосредственно эффективно воздействовать на студента, исходя из своих учебно – воспитательных целей, не считаясь с мотивами, интересами и готовностью студента осуществлять собственную, личную деятельность.

Согласно выше сказанному, можно утверждать, что профессионализм преподавателей является составным элементом творческой самостоятельной работы студента. Развитию сотрудничества может способствовать работа над ошибками студента. Обучение, построенное на анализе ошибок студентов, имеет две стороны: одна - помогает лектору, улучшить качество преподавания, а другая сторона – студенту, создает возможность определить собственное «слабое место».

В 1997 году была опубликована книга Жана – Пьера Астолфи « Ошибка как инструмент обучения», посвященная вопросу: каков статус ошибки в образовательном процессе. Жан – Пьер Астолфи – профессор педагогических наук, исследовал вопросы академического обучения и уделял значение приобретению знаний студентами.

Из многих функций преподавателя существует функция указания на ошибки. По наличию или отсутствию ошибок оценивается работа студентов. На самом деле, анализ характера ошибок может и должен служить основой как для « настройки» курса под конкретную аудиторию, так и возможностью организовать самостоятельную работу студентов.

Виды ошибок и способы их устранения:

1. ***Ошибки, связанные с концептуальными расхождениями*** – для того, чтобы исправить данную ошибку, возможно организовать дисскусию, во время которой студенты могут услышать различные высказывания, мнения, которые будут способствовать изменению предыдущей собственной точки зрения и их развитию, вместо чтобы преподаватель просто излагал информацию;

2. ***Ошибки, связанные с неверным пониманием задач*** - исправить данную ошибку поможет знакомство с различными научными словарями, в которых расшифровываются значение терминов, принципов. А так же, необходимо разъяснить студентам основные принципы конспектирования, написания эссе и рефератов, а также познакомить с эффективными способами подготовки к занятиям.

3. Ошибки, связанные с формулированием задач, для исправления данной ошибки, необходимо, проверить насколько четко и ясно сформулированы задачи в самой программе курса. Задачи лучше формулировать короткими фразами и указывать конкретные сроки выполнения и критерии оценки;

4. Ошибки, связанные с некорректным использованием методов работы - часто студенты выполняют задания, с учетом общих требований, поэтому в самом начале изучения дисциплины, необходимо, указать специфику материала и поставленных задач. Для этого необходимо предлагать студентам задания, ориентированные на применение разных методов, особенно тех, которые вызывают небольшие трудности у студентов.

Обращать внимание студентов на причины такого типа ошибок и анализировать их;

5. Ошибки, связанные с междисциплинарностью - часто, в начале обучения студентам сложно разобраться во взаимосвязях курсов, что приводит к смешиванию терминологии, методов. Поэтому, преподавателю важно иметь представление об учебной программе в целом. А так же знать, что студенты изучили уже. Затем, использовать различные методы для интегративных тем, опирающихся на материале нескольких дисциплин. Предотвращение, данной ошибке будет способствовать развитию межпредметных связей;

6. Ошибки, связанные со сложностью материала - эту ошибку можно избежать, если преподаватель уделит внимание наиболее трудным вопросам и запланирует задания, которые будут направлены на их осмысление и закрепление;

7. Ошибки, связанные с выбором подходов и методов - для развития критического мышления студентов, важно использовать различные методы, некоторые из них могут вызвать у студентов трудности. Поэтому, важно объяснить студентам суть данного метода, его возможные положительные эффекты и использовать в практике;

8. Ошибки, связанные с чрезмерной загруженностью студентов - для предотвращения данной ошибки, преподавателю следует корректно рассчитывать время и четко представлять оббьем работы, которую необходимо выполнить студенту. Имеет смысл, научить студентов, разбивать объемный материал на отдельные части, этапы и контролировать выполнение каждого из них. А также развивать умение студентов управлять собственным временем (Тайм -драйв).

Для успешной организации самостоятельной работы, важным условием так же является ориентация студента в информационном пространстве, умение структурировать информацию, получать новую, сравнивать, анализировать, формулировать собственное мнение. Уметь составлять планы, тезисы, устанавливать причинно - следственные связи. Использовать различные методы, для того, чтобы работа студента была продуманной, осмысленной и заставляла его рефлексировать.

Планируя курс лекций, преподаватель должен использовать и преобразовывать информацию в краткие и понятные блоки, фиксируемые в памяти. А также учитывать типы восприятия (аудиальное, визуальное и кинестетическое) и стиль мышления (синтетический, аналитический, реалистический, прагматический ,идеалистический), которые являются более предпочтительными для студента. Преподаватель должен стремиться не только создавать условия для успешной самостоятельной работы, но и делать весь учебный процесс более понятным, продуктивным и предполагающий постоянное сотрудничество, между преподавателем и студентами. В

результате, данного сотрудничества, у студента будут развиты умения приобретать научные знания путем личного поиска информации, сформируется активный интерес к творческому подходу в учебной работе, при выполнении курсовых работ, рефератов и в заключении обучения – дипломной работы. Опыт именно такой самостоятельной работы, поможет студентам и в будущем глубоко анализировать поставленную проблему и приходить к собственным обоснованным выводам и заключениям.

Целесообразно организовать работу студентов с использованием технологии «кейс – стадии». Данная технология предлагает студенту осмыслить реальную жизненную ситуацию, описание, которой одновременно отражает и практическую проблему и актуализирует определенный комплекс знаний, который необходимо усвоить при разрешении данной проблемы. Самое главное, что проблема не имеет однозначного решения. Проректор Государственного университета управления, г. Тольятти, приводит одно из наиболее известных определений технологий «кейс-стадии»: «Это метод обучения, когда студенты и преподаватели участвуют в непосредственных дискуссиях по проблемам или случаям бизнеса. Примеры случаев обычно готовятся в письменном виде как отражение актуальных проблем бизнеса, изучаются студентами, затем обсуждаются ими самостоятельно, что дает основу для совместных дискуссий и осуждений в аудитории под руководством преподавателя» [4]. Ознакомившись с опытом работы коллег из других университетов, меня данный метод заинтересовал, и я начала так же использовать «кейс – стадии» на семинарах. Особенно этот метод дает хороший результат работы во время изучения дисциплины «инклюзивное воспитание». Студенты используют комплект материалов для работы, который включает в себя сам кейс (описание ситуации), вопросы для обсуждения, и при необходимости дополнительные материалы (документы, фотографии). Кейсы (учебные ситуации) представляю в форме текста. Текст кейса написан интересно, простым, доступным языком, который может передать «драматизм» и проблемность, показать как положительные примеры (например, как друг помогает адаптироваться однокласснику, в непростой ситуации), так и отрицательные (учитель дискриминирует ученика с особыми образовательными потребностями). Так же кейс должен выразительно определять суть проблемы и соответствовать потребностям выбранного контингента студентов. К учебной программе, данной дисциплины, в форме приложения прилагаю фильмотеку. Фильмотека состоит из: художественных и документальных фильмов, роликов, видеоклипов, сюжетов из телевизионных передач.

Предлагаю пример оформления кейса в виде художественного фильма для дисциплины «Инклюзивное воспитание». В рамках данной дисциплины предлагается изучение различных отклонений от обычного развития. Для закрепления темы «Аутизм» предлагаю студентам посмотреть фильм «

Человек дождя» и письменно ответить, во внеаудиторное время, на следующие вопросы:

1. Охарактеризуйте главных героев фильма, в чем их особенность, на ваш взгляд?
2. С какими основными проблемами сталкивается главный герой, аутист Рэймонд?
3. Какие чувства испытывает старший сын Чарли, когда узнает, что наследником миллионного состояния отца, стал его младший брат, который находится в психиатрической больнице?
4. Опишите отношение Чарли к Рэймонду?
5. Чему поспособствовала дружба братьев для Чарли?

Затем, студентам следует написать эссе на тему: « Нам с теми хорошо, кто наш мир понимает», ответив на следующие вопросы:

1. Какими качествами должен обладать человек, чтобы вам было с ним уютно?
2. Каким образом, с учетом социальных и экономических условий в нашей стране, мы можем создать благоприятные условия для жизни людям, подобным герою фильма.

Отвечая на вопросы после просмотра фильма, студенты по- другому ощущают трудности и чувства людей с особыми потребностями. Пытаются найти свою собственную позицию в инклюзивном процессе. Ведь, инклюзивное воспитание – это воспитание всех и со всеми вместе. Поэтому, очень важно, чтобы данная дисциплина изучалась не только с теоретической стороны, но и с практической. Благодаря этому, можно способствовать гуманистическому и личностному росту студента. На мой взгляд, самостоятельная работа, часть которой состоит из просмотра и анализа художественных, анимационных, документальных фильмов и телепередач как ситуаций для технологии « кейс – стадии» способствует не только положительному развитию мышления студента, но и оказывает нужное воспитательное воздействие.

Некоторые преподаватели считают, что уменьшение аудиторных занятий в пользу самостоятельной работы повысит уровень качества образования. На, мой взгляд, такой подход не решит проблему качества обучения. Потому что, оптимизация отдельных видов самостоятельной работы, не является главным. Главным является - создать условий для высокой активности, самостоятельности, ответственности студентов в аудитории и вне ее, формирование интереса к всем видам учебной деятельности. Такая активная самостоятельная работа возможна только при наличии устойчивой мотивации, главным фактором которой должна быть – подготовка к дальнейшей эффективной профессиональной деятельности.

Активизации эффективной самостоятельной работы способствуют различные стимулы, в которых очень важна психологическая сторона,

каждого стимула. Кроме объяснения, что должны выполнять студенты, важно, чтобы они осознали для, чего это им понадобиться и, что полезного принесет им выполненная работа. Этому будет способствовать первый стимул:

- полезность выполняемой работы. Если студент знает, что результат его работы будут использованы во время лекций и семинаров, то отношение к выполнению задания будет меняться;
- использование мотивирующих факторов контроля знаний (накопительные оценки, тесты, нестандартные экзаменационные процедуры), которые являются побудительным мотивом самосовершенствования и здоровым стремлением к состязательности;
- Назначать поощрения за успехи в учебе и санкции за плохую учебу;
- постоянно обновлять и индивидуализировать задания;
- участие в различны конференциях, конкурсах научно – исследовательских;
- участие студентов в совместной с преподавателями или студентами старших курсов, в научно- исследовательской или методической работе, проводимой на ой или иной кафедре;
- личность преподавателя, который должен быть примером, для студента как профессионал, как творческая личность, которая способна сама постоянно развиваться, и помогает студенту раскрыть свой творческий потенциал и определить перспективы внутреннего роста студента. Ведь не зря пишут, что «Настоящий учитель – не тот, кто тебя постоянно воспитывает, а тот, кто помогает тебе стать самим собой», М.А.Светлов

В заключение хотелось бы сформулировать рекомендации для преподавателей, способствующие развитию самостоятельной работы студентов:

1. Дать студентам подробный инструктаж, который включает: цель задания, условия выполнения, сроки, объем и образец оформления, и в некоторых случаях, поощряющий стимул определить;
2. Не перегружать студентов, особенно первокурсников;
3. Во время лекций задавать вопросы для самостоятельной работы и на примере одного, можно объяснить, в каком направлении продвигаться в самостоятельной работе, вне аудитории;
4. Давать опережающие задания для самостоятельного изучения фрагментов будущих тем лекций (в статьях, учебных пособиях);
5. Обязательный контроль и учет, как текущих заданий, так и итоговых тестов;
6. Оценивать и обобщать уровень усвоения навыков самостоятельной работы;

7. Организовать студентов, в следующем режиме работы: для изучения дисциплины, выполнение различных видов работы, тратить ежедневно, в рабочие дни-2-3 часа, а в свободные дни -3-5 часов.

Особая сложность преподавателя заключается в том, что он с одной стороны должен хорошо ориентироваться в закономерностях собственной деятельности студента (т.е.знать психологию), с другой – знать особенности динамики социальной среды, чтобы умело изменяя ее, направлять в педагогически целесообразное русло течение его деятельности, создавать новые формы его сознания и поведения. « На долю учителя в процессе воспитания выпадает активная роль – лепить, кроить, кромсать и резать элементы среды, сочетать их самым различным образом, чтобы они осуществляли ту задачу, которая ему нужна. Таким образом, воспитательный процесс оказывается трехсторонне активным: активен ученик, активен учитель, активна заключенная между ними среда»[1, с.604]. Учебно–воспитательный процесс в ВУЗе должен строится так, чтобы формировать у студента способности к саморазвитию и творческому применению знаний.

Библиография:

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология; под ред. В.В. Давыдова.- М.:АСТ: Астрель: Люкс, 2005. 671с.
2. Дьяченко М.И. Психология высшей школы/М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. Минск: Харвест, 2006.416с.
3. Зенкин А.С. Самостоятельная работа студентов. Методические указания /сост. А.А. Зенкин, В.М. Кирдяев, Ф.П. Пильгаев, А.П. Лащ. Саранск.: Изд-во Морд., 2009.- 35с.
4. Зобов А.М. Кейс – стади (электронный ресурс)–http:// www.magistr.net.ua./article/16.htm
5. Ковалевский И. Организация самостоятельной работы студента//высшее образование в России. 2000. №1, с.114-115.
6. Патаркин Е.Д. Социальное взаимодействие и сетевое обучение. М.: НП «Современные технологии в образовании и культуре», 2009. 176с.
7. Фирсова И.А. Саморазвитие личности и современные технологии обучения//Личностно ориентированные технологии в обучении: Сб. науч.- метод. Работ.- Самара.: Самар. Гос. Пед.колледж, 2001.- с. 153-156.

METODE MODERNE FOLOSITE IN PREDAREA ISTORIEI

MODERN METHODS USED IN TEACHING HISTORY

Violeta DOBRE, învăţător,
Şcoala Gimnazială Romanu, jud. Brăila
vivy_18@yahoo.com

Rezumat: *Lucrarea de faţă prezintă importanţa disciplinei istorie in dezvoltarea personalităţii copilului, a cunoaşterii evenimentelor din trecutul omenirii. Această disciplină este introdusă la clasa a IV- a şi este foarte important ca aceasta să fie introdusă într-o manieră atractivă care să îi motiveze şi să îi antreneze pe elevi în redescoperirea istoriei, şi nu prin memorarea datelor şi locurilor importante din trecut.*

Această lucrare prezintă şi modul în care trebuie să alegem metodele active, când trebuie sa le folosim ci si modul in care acestea se desfăşoară, ţinând cont de particularităţile fiecăreia. Un rol foarte important îl prezintă climatul clasei de elevi. Una din metodele care ar putea fi folosita la aceasta disciplina este problematizarea. Este o metoda care pune elevul în situaţii-problemă şi care îi antrenează pe elevi în a rezolva, folosind surse istorice, această situaţie problemă.

O altă metodă, care poate fi folosită este comparaţia, prin care elevii trebuie să găsească asemănări şi deosebiri între elementele date.

O metodă care dezvoltă învăţarea independentă, operarea cu surse istorice, presupune capacitatea de analiză şi sinteză a informaţiilor studiate este metoda investigaţiei.

Întrucât istoria face referire la trecut, evenimente la care elevii nu au participat direct, putem apela la metoda modelarea, prin folosirea substitutelor şi prin crearea unor analogii pentru a putea fi mai bine înţelese conţinuturile.

Metoda asaltului de idei este o metodă care permite exprimarea liberă a ideilor, încurajează spontaneitatea copiilor, interzice atacarea persoanelor, ci doar a ideilor lor, are ca rezultat strângerea cât mai multor idei la situaţia prezentată iniţial.

De asemenea se mai folosesc şi alte metode moderne de învăţare, studiu de c a,tabelul conceptelor, metoda Philips 6-6, metoda ciorchinelui. Fiecare metodă folosită intr-un mod corect, respectând regulile acestora, duce la rezultate optime, stimulează încrederea în sine, încurajează colaborarea, schimbul de idei.

Summary: *This article presents important discipline of history in developing the child’s personality,knowledge of events in human history.This discipline is introduced in the class IV and it is very important that it be introduced in a attractive manner to motivate and to train students in rediscovering history,and not by memorizing data and important place from the past.*

This article presents and a way about how we should choose active methods, when need to use them, but also how they are unfold, taking count the particularity of each one. A very important role it presents classroom students climate.

One of the methods that could be used to this discipline is questioning. It is a way/tack that puts the student in issues questions that engage students to solve using historical sources,in the background problem.

Another method that can be used is the comparison by which students must find similarities and differences between data elements.

Another way to develop independent learning, handling of historical sources, suppose the ability to analysis and synthesis of information studied is the investigation method. As history refers to past events at which students did not participate directly, we can appeal to the method of modeling, using substitutes and by creating analogies to be better understood contents.

The method of assaulting ideas (Brainstorming) is a tack that allows the free expression of ideas, encourages spontaneity of children, bans attacking people, but only ideas, results to gathering many ideas about presented situation.

Also are used other modern learning methods, case study, concept, method Philips 6-6, the cluster method.

Each method used in the right manner, respecting their rules, lead to optimum results, boosts self-esteem, encourages collaboration and exchange of ideas.

Fiecare disciplină de învăţământ aduce un aport în funcţie de conţinutul ei, prin modalităţi şi căi specifice la formarea personalităţii elevului. Istoria transmite un volum de cunoştinţe în informarea elevilor asupra desfăşurării unor evenimente istorice, are rolul important de a forma capacităţi de interpretare, înţelegere şi acţiune. Istoria vizează atât latura cognitivă cât si cea rational-afectivă contribuind la dezvoltarea cunoştinţelor din toate sferele existenţei sociale. Istoria este o ştiinţă de sinteză, parte integrantă a culturii generale, operează cu concepte, noțiuni specifice si altor discipline, constituie fundament pentru cunoştinţele dobândite la discipline ca: limba şi literatura româna, literatura universală.

Fiind o disciplină nouă de învăţământ pentru elevii de clasa a IV- a, elevii având contact cu ea şi în lecturile cu conţinut istoric de la limba română din clasa a treia, îi introduce pe elevi într-un univers inedit, un univers din care învaţă cum se trăia în colectivitate cu ani in urmă. Câteva caracteristici ale învăţării istoriei sunt faptul că este vorba de evenimente din trecutului, la care elevii nu au asistat; faptul că, la istorie, cunoaşterea nu poate decurge decât indirect, făcându-se apel la redescoperire şi reconstituire a conţinutului şi semnificaţiei evenimentului istoric, această redescoperire este, într-un fel o recreaţie şi o interpretare a faptului trecut cu mijloacele ştiinţifice ale prezentului. Din aceste caracteristici rezultă un ansamblu de abilităţi ce trebuie formate la elevi în procesul învăţării istoriei. Perceperea şi evaluarea corectă a timpului şi spaţiului istoric ca şi repere tempo-

spaţiale ale evenimentului; capacitatea elevilor de a se manifesta ca nişte istorici în miniatură, învăţând să desluşească evenimentul istoric din grila mărturiilor despre el; capacitatea de a extrage informaţii semnificative din materialul pe care-l învaţă şi de a opera cu el, în ordine cauzal-explicativă.

Pentru o învăţare cât mai eficientă a istoriei, elevii trebuie să se angajeze într-o activitate de redescoperire, nu doar să memoreze realitatea despre eveniment. Ceea ce ar trebui să conteze în procesul studierii istoriei este demersul de investigare a adevărului istoric, modul cum se face istoria. forma ei acţională, care îl invită pe elev la variate operări cu materialul: participarea la săpături arheologice, strângerea vestigiilor, cercetarea documentelor, perceperea exponatelor din muzee. Reconstituirea, în profunzimea cunoştinţelor de istorie, prin acţiuni de explorare, dă curs proceselor care îl ajută pe elev să treacă de la percepere la reprezentare, evocare, imaginare şi trăire a scenariului de viaţă probabil ascuns în spatele mărturiei despre el. Declanşarea activismului său psihic actual-cognitiv şi emoţional-devine elementul de susţinere şi mecanismul cel mai apropiat al demersului de însuşire şi transmitere a faptului istoric. Aceasta îi va feri pe micii şcolari de achiziționarea complexului de temere de istorie, care se poate instala, când aceasta s-ar baza numai pe fapte memorate, fără trezirea unor puternice emoţii, care să ducă la formarea de sentimente, mai târziu.

Alegerea metodelor de învăţământ şi folosirea lor cu eficienţă sporită în lecţii depind, mai ales, de nivelul învăţării de către elevi, de posibilitățile de angajare a lor. Dar resursele intelectuale ale elevului îi determină limite la nivel variabil. Cunoscând aceasta, profesorul trebuie să aleagă metodele în funcţie de clasă, de potenţialul şi evoluţia elevilor în procesul învăţării. În această idee, Robert Gagńe merge mai departe, considerând că dacă toate celelalte *„componente ale sistemului de învăţământ se dovedesc necesare ca urmare a cerinţelor învăţării, cu atât mai bine. Singurul lucru pe care trebuie să-l prezumăm este existenţa unui elev capabil de învăţare. El este punctul de plecare* [1].

De fapt, metodele de învăţământ trebuie alese şi folosite şi prin raportarea funcţiilor acestora (normativă, cognitivă, formativă, instrumentală), atât la nivelul de învăţare, indiferent de ciclul şcolar cât şi la nivelul colectivului de elevi. Altfel, eficienţa lor este redusă, iar în unele cazuri chiar foarte departe de cea aşteptată.

Învăţarea activă este modalitatea prin care elevul este ajutat să îşi asume responsabilitatea faţă de procesul de învăţare, să îşi formeze deprinderi de muncă intelectuală, să îşi formeze opinii pe care le poate susţine, să poată să sintetizeze idei provenite din diferite surse, să lucreze în colaborare cu alţi elevi.

Rolul acestor metodelor moderne este de a dezvolta gândirea critică, creativitatea şi de ai responsabiliza pe elevi. Acesta învaţă să-şi pună întrebări, să selecteze informaţia, să examineze ideile şi ceea ce implică acestea, să formuleze întrebări referitoare la informaţie, să-şi examineze cunoştinţele, să construiască argumente, să-şi dezvolte capacitatea de comunicare, să ia decizii în cunoştinţă de cauză, să-şi descopere propria gândire şi să o conştientizeze, să decidă ce este

important, să se raporteze la cei din jur. Vor putea combina cu mai multă uşurinţă informaţiile, ideile, vor formula opinii, vor rezolva probleme, vor deveni mai creativi şi mai responsabili.

Rolul profesorului este acela de a sprijini elevul în activitatea sa, de a crea cadrul optim necesar învăţării, de a îndruma elevul şi de a-l sprijini. Profesorul nu mai este o sursă de informaţii pe care elevii trebuie să le memoreze. Profesorul îl sprijină pe elev să înveţe si cum să înveţe prin stârnirea interesului, stimulează gândirea elevilor, oferă materiale didactice variate, îi motivează pe elevi, îi ajută pe elevi să formuleze întrebări.

Cadrul optim necesar învăţării active presupune un climat stimulativ, bazat pe relaţia de încredere şi respect dintre profesor şi elev şi între elevi, trebuie acceptată diversitatea de opinii, trebuie promovată gândirea pozitivă şi care trebuie ajutată să se dezvolte, trebuie promovată implicarea tuturor elevilor, trebuie creat sentimentul de securitate, siguranţă că nu vor fi ridiculizaţi, sancţionaţi. Profesorul trebuie să gândească activităţile de învăţare activă, să fie clar şi precis în cerinţe, să acorde timp suficient.

Eficienţa activităţilor de grup constă şi în formarea grupurilor mici (4-5 elevi) deoarece oferă posibilitatea să comunice, să-şi exprime opiniile, să-şi manifeste sentimentele, să îşi asume responsabilităţi, să joace pe rând diferite roluri. Când este cazul pot fi folosite aptitudinile de lider ale unor elevi. Trebuie folosite aptitudinile diverse ale elevilor uneori ca puncte de pornire a activităţilor. Este necesar să fie respectate reguli de comunicare cum ar fi când unul vorbeşte, ceilalţi ascultă, fiecare are dreptul la opinie, nu se atacă persoana, ci ideea acesteia, se respectă timpul afectat activităţii, precum si nu se fac divagaţii de la subiect.

Pentru o mai buna eficienta, prezentarea mijloacelor de învăţământ va fi îmbinată, cu explicaţia profesorului care poate să însoţească sau să urmeze demonstraţia. Dozarea judicioasă a mijloacelor de învăţământ în raport cu experienţa cognitivă acumulată de elevi şi asigurarea unui ritm corespunzător demonstraţiei le dau acestora posibilitatea să-şi însuşească corect problemele.

În continuare, lucrarea de faţă, prezintă câteva metode modern ce pot fi folosite în predarea-învăţarea-evaluarea istoriei.

Problematizarea (Questioning) este o metodă modernă care solicită un efort intelectual din partea copilului pentru descoperirea de noi cunoştinţe sau procedee de acţiune şi de verificare a soluţiilor găsite. Această metodă dezvoltă la elev gândirea independentă şi asigură motivaţia intrinsecă a învăţării. Rezolvarea situaţiilor problemă propuse de către învăţător, conduce la însuşirea unor noi cunoştinţe. Orice situaţie-problemă dă naştere unei stări conflictuale în gândire, copilul trebuind să facă faţă diferenţei dintre cunoştinţele sale interioare şi sarcina de lucru.

Respectarea etapelor în derularea situaţiei-problemă asigură şcolarului înţelegerea problemei, selectarea cunoştinţelor anterioare în scopul adaptării lor la datele noii probleme, căutarea prin efort propriu a soluţiei de rezolvare a

problemei, obţinerea, verbalizarea şi verificarea rezultatului obţinut, exersarea achiziţiei dobândite.

R. M. Gagné, în lucrarea sa „Condiţiile învăţării“, sugerează următorul traseu de rezolvare a problemelor: definirea cerinţelor; punerea problemei prin sesizarea condiţiilor; recunoaşterea situaţiei de plecare şi selectarea informaţiilor; organizarea şi reorganizarea informaţiei în direcţia identificării soluţiilor posibile, pe calea raţionamentului, intuiţiei, deducţiei,analogiei; opţiunea pentru soluţia optimă; verificarea soluţiei şi a rezultatului [2].

Învăţătorul anunţă sarcina, expune situaţia-problemă şi demonstrează drumul parcurs spre rezolvarea sarcinii. Elemente de problematizare se pot introduce în cadrul conversaţiei euristice sub formă de întrebări de tipul de ce, dacă…atunci, ce s-ar întâmpla dacă…, copiilor revenindu-le sarcina de a emite soluţii şi a le verifica în acţiune. Se pot introduce elemente de problematizare şi în cazul folosirii metodei exerciţiului sau a jocului. Ele se pot prezenta ca întreruperi prin formularea unor noi cerinţe sub formă problematizată, ca obstacole ce presupun realizarea unor clasificări sau scriere după anumite criterii şi ca lacune atunci când copiii trebuie să ordoneze după diverse criterii.

La baza folosirii problematizării în învăţarea istoriei stă şi capacitatea profesorului de a formula întrebări care să depăşească dificultăţile curente. Nu orice întrebare adresată elevilor constituie însă o problematizare. O întrebare devine problemă numai în cazul în care se trezeşte în mintea elevilor o contradicţie neaşteptată, o tensiune, o incertitudine, o problemă care le stimulează interesul, îi stimulează şi îi determină la o atitudine activă, până la găsirea soluţiei.

O caracteristică a învăţării prin problematizare în cazul istoriei o constituie faptul că întregul material informativ este dobândit de elev prin intermediul a numeroase surse precum explicaţiile profesorului, manualul sau documentele istorice. În situaţia în care este vorba de însuşirea unor fapte şi date istorice concrete, nu se poate vorbi de învăţătura prin problematizare.

Prezentarea problemelor poate fi făcută de profesor în modalităţi variate, pornind de la diferite mijloace de învăţământ specifice: documente istorice, pe calea expunerii, a comparaţiei, a conversaţiei, modelării, descoperirii. Problematizarea poate fi extrem de utilă la lecţiile de recapitulare, fie că sunt introductive sau conclusive. Indiferent de problematizarea utilizată este important ca profesorul să orienteze elevii, să dirijeze activitatea intelectuală a elevilor spre sesizarea problemelor, analizarea conţinutului acestora şi stabilirea direcţiei de soluţionare.

Tensiunea (conflictul) este creată între experienţa anterioară (ceea ce şcolarul deja cunoaşte) şi elementul de noutate cu care se confruntă. Această tensiune îl va determina să acţioneze, să caute (investigheze) şi să intuiască soluţia de rezolvare a acestei tensiuni.

Avansarea situaţiei – problema şi activitatea exploratorie a elevului pentru a descoperi soluţia presupune patru momente fundamentale:

I. punerea problemei şi perceperea ei de către elevi (inclusiv primii indici orientativi pentru rezolvare). Acum, profesorul descrie situaţia – problemă, expune faptele, explică anumite relaţii cauzale, recepţionează primele solicitări ale elevilor şi dă informaţii suplimentare. Practic, profesorul dezvăluie doar germenii adevărurilor ce vor fi apoi descoperite de elevi prin efort propriu.

II. studierea aprofundată şi restructurarea datelor problemei (în acest moment, problematizarea se apropie de cercetarea fundamentală). În această etapă, elevul lucrează independent: reactualizează cunoştinţele, se documentează în domeniu, compară informaţiile, se opreşte la o sumă de informaţii pe care le consideră necesare şi relevante.

III. Căutarea soluţiilor posibile la problema pusă;

a). analizează atent şi cu discernământ materialul faptic;

b). procedează la o sinteză, pentru a recupera esenţialul, face conexiuni logice, analizând condiţiile de producere / manifestare a fenomenului sau situaţiei, formulează ipoteze privind soluţionarea problemei şi le verifică pe fiecare în parte. Trece în ultima faza a obţinerii rezultatului final şi evaluarea acestuia. La acest moment, elevul compară rezultatele obţinute prin rezolvarea fiecărei ipoteze. În final, elevul decide / alege soluţia optimă, care se confruntă cu ideile prezentate în manual.

Această metodă este foarte bună deoarece are un pronunţat caracter formativ, anume că antrenează întreaga personalitate a elevului (intelectul, calitățile voliţionale, afectivitatea), captând atenţia şi mobilizând la efort, cultivă autonomia acțională, formează un stil activ de muncă, asigură susţinerea motivaţiei învăţării, dă încrederea în sine. Strategia problematizării nu are, însă, aplicabilitate universală. Există conţinuturi care nu se pretează la o astfel de abordare, după cum există şi situaţii când şcolarii nu dispun de cunoştinţele şi abilităţile necesare. Se poate aplica în combinaţie cu dezbaterea, studiul de caz, lectura şi analiza de text, învăţarea prin descoperire, etc.

Comparaţia (Comparison) este o metodă prin care profesorul şi elevii reconstituie şi explică trecutul prin desprinderea asemănărilor şi deosebirilor faptelor istorice, pe baza unor criterii ştiinţifice. Toate tipurile de lecţii şi toate etapele acestora pot avea obiective operaţionale care să solicite comparaţia.

Comparaţia concomitentă reprezintă compararea în funcţie de diferite criterii ştiinţifice a faptelor şi fenomenelor istorice asemănătoare care s-au produs în aceeaşi perioadă în condiţii istorice diferite.

Comparaţia succesivă reprezintă compararea progresivă a etapelor aceluiaşi proces istoric sau a diferitelor noţiuni de acelaşi fel care s-au succedat pe scara timpului. Acest tip de comparaţie poate fi folosită în predarea-învăţarea temei. Primele revoluţii burgheze- factor de progres în epoca modernă, la clasa a X-a. Elevii clasei a XII-a sunt antrenaţi să compare puterea legislativă cu puterea executivă şi puterea judecătorească din societatea românească a anilor 1918-1938.

Profesorul apelează deseori la raporturi, comparaţii în scopul clarificării unor cunoștințe, prin găsirea corespondenţelor necesare.

Învăţarea prin descoperire (Investigation method)

Dezvoltarea creativităţii, de munca intelectuală independenta, de investigare, cercetare este în mod expres formulată în programele şcolare. Elevul trebuie pus în situaţia ca, prin munca sau gândirea sa, să descopere lumea, să se autoperfecţioneze şi apoi să contribuie la dobândirea unor noi cunoștințe de care are nevoie.

Învăţarea prin descoperire sau prin investigare este o modalitate de lucru prin care elevii sunt puşi în situația de a destitui adevărul reconstituind drumul elaborării cunoştinţelor printr-o activitate proprie. Spre deosebire de alte metode, în învăţarea prin descoperire nu se prezintă doar produsul cunoaşterii, ci mai ales căile prin care se ajunge la acest produs, metodele si procedeele de investigare şi de cunoaştere a datelor ştiinţei. Aceasta metodă pune elevii în situaţia de a analiza sursele, de a formula pe această cale unele concluzii despre fapte, evenimente istorice şi procese istorice necunoscute de ei.

Profesorul trebuie să reflecteze din timp asupra lecţiilor la care se pretează învăţarea prin descoperire, să reflecteze judicios documentele istorice în funcţie de vârsta elevilor, de capacitatea lor intelectuală, de timpul acordat studierii lor în economia lecţiei şi mai ales de scopul urmărit.

Învăţarea prin descoperire inductivă se bazează pe raţionamentul inductiv si constă în analiza unor documente care relatează fapte, evenimente şi procese istorice particulare, în vederea comparării, clasificării şi extragerii generalului, a esenţialului necunoscut de elevi.

Învăţarea prin descoperire deductivă poate fi utilizată la aproape toate temele de istorie. Astfel la aproape toate lecţiile se pot folosi diverse izvoare istorice, cu precădere documentare. Pornind de la documente, elevii vor ajunge la enunţarea unor adevăruri ştiinţifice, la descoperirea unor informaţii noi, la stabilirea unor concluzii.

Între învăţarea prin descoperire şi învăţarea prin problematizare există o strânsă corelaţie întrucât găsirea soluţiilor unei probleme de către elevi constituie un act de descoperire, iar orice învăţare prin descoperire are ca punct de plecare o problemă, o întrebare. De aceea, în practica studierii istoriei aceste modalităţi didactice sunt folosite împreună în foarte multe situaţii de învăţare. Există cazuri când cele două metode sunt folosite independent.

Modelarea

Este o modalitate de cunoaştere a realităţii prin intermediul unor modele materiale sau ideale, ca analogie a obiectelor şi fenomenelor reale, prin care gândirea elevilor este condusă la descoperirea adevărului prin antrenarea raţionamentului analogic.

Specificul conţinutului istoriei nu permite explicarea şi analiza faptelor, evenimentelor şi proceselor social-politice pe situaţii originale ci impune ca în cunoaşterea lor sa fie folosite anumite substitute, modele convenţionale care permit

interpretarea şi cunoaşterea lor. Modelul nu reprezintă o copie a originalului; el este asemănător cu acesta, nu prin totalitatea însuşirilor sale ci numai prin cele esenţiale. Modelul se află într-o corespondenţă mai mare sau mai mica cu originalul pe care-l reprezintă fiind mult mai simplu, mai uşor de observat, dar în acelaşi timp mai abstract.

Folosirea modelelor contribuie la dezvoltarea gândirii elevilor. Îi obişnuieşte cu ideea că obiectele şi fenomenele realităţii pot fi modelate şi îi conduce la descoperirea unor proprietăţi şi relaţii de cunoaştere mai adâncă a acestora. În practica şcolara, în predarea istoriei, modelarea este utilizata în mai multe variante:

Modelarea similară reprezintă modele matematice cunoscute sub denumirea de obiectuale sau substanţiale, fizice sau concrete şi care reproduc cu ajutorul diferenţelor materiale obiecte şi fenomene naturale; ele pot fi izomorfe şi substitutive.

Modelul prin analogie realizează prin modele ideale abstractizarea şi generalizarea de situaţii particulare. Modelul ideal poate fi reprezentat prin planuri, scheme, tabele sinoptice în funcție de natura materialului studiat.

Modelul grafic**,** matematic şi statistic poate fi folosit în mod frecvent la lecţiile privind dezvoltarea economico-socială în diverse etape istorice.

Metoda asaltului de idei (Brainstorming), este o variantă a discuţiei în grup, având ca obiectiv producerea de idei noi sau găsirea celei mai bune soluţii pentru o problemă de rezolvat, prin participarea membrilor grupului. Se poate organiza cu toată clasa sau doar cu un grup special selectat.

Principala caracteristică a metodei este că ideile sunt avansate (produse) în cadrul discuţiilor sau dezbaterilor, valorizarea (evaluarea) lor având loc la sfârşitul lecţiei.

Metoda oferă elevilor posibilitatea de a se exprima în mod liber, contribuind la formarea si dezvoltarea calităților imaginativ creative, a unor trăsături de personalitate cum ar fi spontaneitatea, curajul de a exprima un punct de vedere, voinţa, etc.

Fazele activităţii didactice axate pe această strategie:

a) împărţirea clasei în grupuri de elevi (maxim 10);

b) alegerea unui secretar (care va contabiliza ideile în ordinea emiterii lor);

c) comunicarea regulilor de desfăşurare a activității: (se interzic aprecierile critice, ironizările, cenzurările, contrazicerile, obstrucţionările; se exprimă liber orice idee care-i trece elevului prin minte pentru a stimula imaginaţia; se cere producerea unei cantităţi cât mai mari de idei; se încurajează asociaţiile originale de idei (pentru a afla răspunsul / soluţia); fiecare grup va emite câte o idee la o intervenţie;

d) alegerea problemei şi prezentarea ei de către profesor (pentru a-i mobiliza pe şcolari să-şi spună punctul de vedere, să emită idei);

e) stabilirea, de către profesor, la sfârşitul acţiunii a unui comitet de evaluare, compus dintr-un lider (preşedinte) şi 2-3 membri. Aceştia vor prelucra

ideile, le vor ierarhiza în funcţie de valoarea lor, le vor prezenta profesorului, iar la sfârşitul acţiunii vor face cunoscut „top”-ul rezultatelor, depunând – eventual – o listă a ideilor şi la „banca de idei” a clasei.

Este o metodă care îi motivează pe elevi să înveţe şi să se exprime, mai ales dacă profesorul le aduce la cunoştinţă modul în care pot fi valorificate ulterior ideile propuse.

Metoda „Phillips 6 – 6”, este o metodă care contribuie la exprimarea personalităţii elevului. Se cuplează perfect cu prelegerea – dezbatere, dar si cu jocul de decizie devenind – în aceste cazuri – procedeu didactic. Profesorul are rolul de a dirija învăţarea. Această modalitate de lucru asigură abordarea într-un timp limitat a mai multor aspecte ale unei probleme, facilitând comunicarea, confruntarea şi luarea deciziilor.

Cum se procedează: se împarte clasa în grupe eterogene de câte 6 elevi; se anunţă tema / subiectul; profesorul explică succint scopul si modul de desfăşurare a activităţii, precizând şi durata: 4 minute – organizarea; 6 minute – discuţii în cadrul grupului; 2 minute pentru prezentarea raportului fiecărui grup de către un elev delegat; fiecare grup desemnează un coordonator si un purtător de cuvânt; timp de 6 minute au loc discuţii în grup, făcându-se schimb de idei; se întocmeşte (după 6 minute) un raport în care se prezintă soluţia / rezultatul la care s-a ajuns; purtătorul de cuvânt al grupului prezintă raportul celorlalte grupuri; profesorul împreună cu raportorii fac o sinteză a rapoartelor stabilind soluţia finală, conform opiniei majoritare.

Metoda ciorchinelui (Cluster method), este o metodă grafică care stimulează gândirea critică şi creativitatea elevilor. Elevii sunt puşi în situaţia de a crea o structură grafică, utilizând cunoştinţele acumulate la o lecţie sau unitate de învăţare ori să ajungă să descopere noi informaţii după lectura unui text.

Metoda poate fi folosită în activitatea de învăţare sau de fixare a cunoştinţelor ori la evaluarea sumativă a unei unităţi de învăţare.

Etapele de lucru ale acestei metode sunt: elevii sunt informaţi că vor utiliza metoda ciorchinelui, care se va concretiza într-un produs – un ciorchine individual sau în echipă.

Individual, fiecare elev începe ciorchinele pe tema anunţată, pe caiet sau foaie volantă: Scrie tot ce ştii despre ... timp de 5 minute.

Tabelul conceptelor (concepts table), este o metodă grafică foarte utilă pentru a compara mai multe procese sau evenimente. Tabelul trebuie astfel elaborat încât să reflecte aspectele comparabile şi să poată duce uşor la concluzii. El poate fi utilizat în anumite momente ale lecţiei, pentru activităţile de învăţare sau ca strategie pe baza căreia se construieşte lecţia de învăţare, în totalitate, sau lecţia de evaluare.

„Tabelul conceptelor" poate fi folosit în munca individuală, în echipă, sau în activitatea frontală (exemplu*:* clasa a IV-a – Domnitori din Evul Mediu).

Tabelul a fost utilizat în activitatea de învăţare. A fost realizat pe o coală mare, afişată pe tablă.

Studiul de caz (Case study)

Este des întâlnit în activităţile didactice la istorie. Este o situaţie de învăţare care analizează un caz. Activitatea prin studiu de caz constă în analiza individuală sau colectivă a unui eveniment istoric cu relevanţă deosebită. Analiza se poate face oral sau scris. Este o activitate de muncă independentă, sub îndrumarea profesorului. Elevii examinează, adună, selectează, valorifică informaţii, îşi formează capacităţi de examinare critică, de a sesiza cauzalitatea, evoluţia, implicaţiile şi semnificaţia unor evenimente istorice. Analiza evenimentului prin studiul de caz vizează cauze, evoluţii consecinţe caracteristici, idei-ancoră. Conţinuturile istorice permit un repertoriu bogat de studiu de caz întâlnit în manualele alternative. Studiul de caz dezvoltă imaginaţia, activitatea independentă, stimulează memoria şi conexiunile acesteia, este o metodă de instruire şi învăţare activă.

Metoda jocurilor valorifică avantajele dinamicii de grup, interdependenţele şi spiritul de colaborare, participarea efectivă şi totală la joc, angajează atât elevii timizi cât şi cei slabi, stimulează curentul de influenţe reciproce, ceea ce duce la creşterea gradului de coeziune în colectivul clasei, precum şi la întărirea unor calităţi morale (răbdare, tenacitate, respectul pentru ceilalţi, stăpânirea de sine, cinstea autocontrolul) şi la dobândirea unor comportamente legate de îndeplinirea unor viitoare responsabilităţi. În sens mai larg, cultivă activismul, spiritul critic, aptitudinea de a face faţă unor situaţii conflictuale, iniţiativa şi spiritul de răspundere.

Profesorului i se cere să dea dovadă de multă abilitate în gestionarea activităţii. În această situaţie, el are doar rolul de coordonator, alege subiectul jocului, stabileşte regulile şi delimitează aria de probleme în cadrul căreia se va desfăşura jocul şi pune la dispoziția participanţilor cât mai multe surse de documentare pentru o cunoaştere cât mai completă a situaţiei.

În procesul de predare-învăţare imaginaţia profesorului şi măiestria sa pedagogică îşi spun cuvântul în procesul de organizare a activităţilor de acest gen.

Bibliografie:

1. Golu P., Verza E.. Zlate M. Psihologia copilului, Manual pentru clasa a XI-a, pag. 139- 140.
2. Gagńe R. „condiţiile învăţării’’. Traducere de E. Noveanu, Al. Lazărescu. Bucureşti: Ed. Didactică şi pedagogică, 1975, p.28-29.

LITERATURA DEPORTĂRILOR STALINISTE. CRITERIUL TEMPORALITĂŢII

LITERATURE OF THE STALINIST DEPORTATIONS. THE CRITERION OF TEMPORALITY

Ala BODLEV, lector super.univ.,
Catedra de Filologie Română
Universitatea de Stat „B.P.Hasdeu” din Cahul

Rezumat: *Explozia editorială de după 1990 a adus în circuitul valorilor literare o diversitate de scrieri din experienţele dramatice trăite în perioada stalinistă. Cei care scriu nu sunt din necesitate scriitori, ci au cele mai diverse preocupări, de la scriitori propriu-zişi până la creatori din domenii străine literaturii. Diferenţierile depind de talentul narativ al fiecărui autor, de experienţa în actul scrisului. În funcţie de criteriul temporalităţii, memorialistica se divizează în naraţiuni cu o cronologie şi naraţiuni discontinue. Memorialistica deportărilor este un gen al literaturii marchează simbolistica suferinţei umane.*

Cuvinte cheie: *deportare, memorialistica, memorie, suferinţă, literatură carcerală, literatura deportării.*

Summary: *Editorial explosion after 1990 brought in the literary values circuit a variety of writings about dramatic experiences lived during the Stalinist period. Those who write are not real writers, they have various concerns of different professions, from real writers to creators from different fields to literature. The differences depend on the narrative talent of the writer, the act of writing experience. Depending on the criterion of temporality, memoirs are divided into narrative chronology and narrative staple. Deportation memoirs is a genre of literature marking the symbols of human suffering.*

Keywords: *deportation, memoirs, memory, suffering, prison literature, literature deportation.*

Explozia editorială de după 1990 a adus în circuitul valorilor literare o diversitate de scrieri inspirate din experienţele dramatice trăite în perioada stalinistă, perioada celor trei mari deportări din istoria Basarabiei. Intensitatea apariţiei acestor scrieri, o dată cu dezmembrarea URSS, semnalează o memorie colectivă rănită a căror părţi inhibate îşi revendică dreptul de a vorbi. Scrierile lui Nicolai Costenco, Alexei Marinat, Dumitru Crihan, Svetlana Tâgârlaş, Ştefan Melnic, Feodosia Cosmin, Boris Vasiliev etc. relevă un efort de interpretare a amintirilor represiunilor staliniste şi ale GULAG-ului, amintiri traumatizante ale terorii staliniste şi ale opresiunii sovietice.

Numărul mare de cărţi constituie un material bogat pentru studiul afectelor pe care cenzura le-a avut asupra dinamicii naturale a memorialisticii, dar şi al modului de funcţionare a unui regim totalitar. Majoritatea scrierilor, considerate mărturii ale unui trecut alterat în vremea comunismului, le consideră generaţiilor de mai târziu alternativa la „o memorie falsă, care ascunde în subteranele ei atrocităţi greu de imaginat”[1].

Unii critici şi istorici literari o numesc literatură de *frontieră* [2], presupunând valenţele ei literare, estetice, alţii îi accentuează realismul, catalogând-o literatură *non-fiction*[3].

Deşi jurnalul, memoriile, amintirile, confesiunile sunt cunoscute din cele mai vechi timpuri (*Confesiunile Sf. Augustin*, 397 d. H.), aceste specii literare ale genului memorialistic cunosc o înflorire deosebită în secolul al XIX-lea, iar după prăbuşirea comunismului apare un alt tip de memorialist, cel care a trecut prin experienţa deportărilor.

Cei care scriu nu sunt din necesitate scriitori. Cel care se confesează a fost şi martorul şi victima unei experienţe tragice, pe care acum o reconstituie fără intenţia de a face literatură. Memorialistica este privită de către cei care au scris-o drept formă de supravieţuire, de rezistenţă asupra uitării, pentru generaţiile care au trăit măcar o parte a vieţii lor în comunism. Majoritatea confesiunilor aduc, în afara textelor propriu-zise, un important corpus documentar constituit din materiale de arhivă. Memoriile de detenţie se disting prin calitatea specială a autorilor, aceea de martori ai întâmplărilor evocate şi prin universul tematic configurat. Calitatea scriitorilor de martori ai întâmplărilor cu care se confruntă sporeşte interesul pentru nivelul narativ, deoarece substanţa relatărilor rezidă tocmai în conturarea universului carceral. Strategiile lor narative sunt elaborate originale, fiecare scriitură având particularităţile care îi conferă unicitatea, oferind „o perspectivă narativă amplă, panoramică asupra evenimentelor trăite” [4].

Nefiind lucrări ale scriitorilor, operele memorialistice ale detenţiei comuniste pot fi puse, totuşi, pe aceeaşi treaptă valorică, estetică sau moralizatoare cu orice alt tip de scriere confesivă, autorii lor având acelaşi merit ca orice scriitor, acelaşi talent narativ cu al celor care scriu, pur şi simplu, din impulsul destăinuirii sau al sensibilităţii estetico-creatoare. Ion Simuţ consideră memorialistica detenţiilor drept una dintre cele mai interesante din istoria literaturii confesive [5].

În aceste opere vom întâlni fragmente de naraţiune, de eseistică, portretistică, descrieri de înaltă ţinută literară, fiecare cu stilul sau limbajul său, cu sensibilitatea sa, cu destinul său, arătând tuturor ororile lumii carcerale îmbrăcate în haină literară.

Teme recurente ale detenţiei sunt boala, frigul, foamea, memoria, timpul, libertatea, moartea, singurătatea, creaţia estetică, religiozitatea, dar şi umorul negru, autoironia văzute ca paliative dintre toate acestea remarcându-se imaginea rece, opacă ale vieţii în regiunile deportate. Mărturiile celor care au trecut prin deportările staliniste sunt diverse şi nu întotdeauna egale ca valoare.

Veridicitatea faptelor consemnate în memorii este probată, relevându-se strânsa legătură dintre confesiune şi document, dintre mărturisirea subiectivă şi adevăr. Mărturisirea celor supuşi regimului carceral, pe lângă funcţia terapeutică şi morală, mai are şi o altă funcţie „efortul ei este recuperator, compensator, justiţiar” [6].

Ca spaţiu literar, acest gen hibrid defineşte un fel de tărâm al nimănui, neputându-se stabili procentual cât din memorialistică reprezintă istorie şi cât literatură. Au putut fi însă delimitate două voci temporale distincte: pe de o parte, cea a trecutului, evenimenţială şi faptică, pe de altă parte, cea a prezentului, afectivă şi stilistică. Rămâne astfel ca istoriei să i se subordoneze timpul trăirii, cu o componentă testamentară şi un conţinut obiectiv, iar literaturii să i se subordoneze timpul mărturiei, caracterizat prin filtrarea subiectivă a evenimentelor şi, mai ales, prin libertatea stilistică a naratorului. Paul Ricoeur susţine că, indiferent de canoanele genului, memorialistica ţine de o reconstrucţie selectivă: memorialistul nu este, precum istoricul, un judecător care caută martori garanţi, ci un judecător care este el însuşi martor participativ [7].

Unii teoreticieni ai literaturii (Theodor Adorno, Elie Wiesel ş.a.) consideră că experienţele supravieţuitorilor Holocaustului şi a deportărilor au fost atât de înfiorătoare încât faptul de a le reda prin intermediul mijloacelor literare este considerat de drept o întreprindere incapabilă de a reprezenta într-un mod veridic asemenea trăiri. Un alt aspect pe care criticii literari (Aleida Assmann, Geoffrey Hartman ş.a.) l-au subliniat este distanţa temporală faţă de evenimentele istorice, numeroşi supravieţuitori au început să prelucreze literar propriile experienţe peste o perioadă de timp, aceasta implicând o anumită filtrare a evenimentelor, făcându-se inevitabil apel la memoria colectivă.

Istoricii adesea au reproşat genului memorialistic subiectivitatea interpretărilor şi selectivitatea în tratarea evenimentelor. Îndoielile privind memoriile ca sursă istorică au purtat spre natura lor fluctuantă, prea dependentă de conjuncturile prezente.

În centrul preocupărilor unui istoric stă omul cu toate impresiile, opiniile şi credinţele sale care trebuie surprinse nu într-o formă rigidă, „îngheţată”, inexistente în realitate, ci văzute în toate contradicţiile şi transformările lui [8]. Iar prezentul ca factor ce determină procesul de reconstituire a trecutului influenţează nu doar pe autorii de memorii ci şi pe istorici a căror atitudini condiţionează scrierea istorică. De altfel, nici o sursă istorică luată separat, fie document de arhivă sau presă a timpului, nu este perfectă şi nu poate fi un garant al validităţii cercetării. Abia îmbinate mai multe surse poate asigura eficacitatea unei anchete istorice.

Majoritatea cărţilor ţin de sfera literaturii, căci obiectivele în absolut nu ar putea fi decât documentele de epocă: procese-verbale ale anchetelor, documente oficiale de încarcerare şi execuţie, certificate de deces etc.; acestea sunt într-adevăr, istorie, iar nu literatură; de aceea, inclusiv amintirile despre detenţie, chiar dacă au pretenţia că reflectă obiectiv realitatea, prin faptul că sunt scrise ulterior detenţiei

intră în sectorul literaturii. Chiar şi mărturiile „pure”, ficţiunea intervine şi se declanşează involuntar, prin simplul fapt că memoria distorsionează. Cesereanu abordează această temă ca pe o specie literară, fără să deplaseze accentul de pe etic pe estetic, căci riscul ar fi acela de a nu reflecta suferinţa reală a mărturisitorilor (fie memorialişti, fie romancieri) în adevărata ei dimensiune.

Chiar dacă ambiţia spre adevăr o au toţi memorialiştii detenţiei, felul în care ei înţeleg să reactualizeze evenimentele trecute ţine de literaritate. Dimensiunea temporal-cronologică (specifică istoriei ca şir de evenimente) se combină cu o dimensiune noncronologică, aceea a intrigii care învăluie evenimentele într-o mantie estetică. Aportul memoriei în teritoriul de graniţă al memorialisticii este esenţial, dar şi riscant pentru puritatea istoriografică, deoarece între timpul istoric şi memorie există o „frontieră poroasă” care distorsionează, consideră acelaşi Paul Ricoeur.

Subliniem că memoriile deportărilor sunt cărţi situate la frontiera dintre literatură şi documentul istoric, în miezul lor aflându-se eul mărturisitor. Acesta construieşte o scriitură circulară ce propune o dublă perspectivă, privirea îndreptându-se atent spre sinele profund, ca punct central, cât şi spre lumea exterioară, întunecată. Maria Hulber precizează că nivelul documentar al memoriilor de detenţie reprezintă cea mai importantă particularitate a acestor scrieri, în măsura în care ele sunt confirmate ştiinţific de documente şi acte oficiale, fapt înţeles de mărturisitorii înşişi care se străduiesc să depăşească posibilele capcane ale memoriei, aducând dovezi în sprijinul celor relatate [4].

Trebuie să precizăm că nu toată memorialistica închisorilor are valoare estetică, chiar dacă ea ţine de sfera literarităţii. Autorii pot avea sau nu o dotare artistică, astfel că există talente spontane, scriitori plicticos-metodici sau naratori naiv-stângaci, care îşi transcriu experienţa pentru că ea este una la limita umanului. Unii memorialişti au vocaţia sintezei, fiind mai aproape de condiţia istoriografului, alţii sunt analişti prin excelenţă, fiind mai aproape de literaţi. Relevanţa narativă în memorialistica detenţiilor punctează stilul narativ specific şi multitudinea formelor de realizare concretă, multe din aceste scrieri dovedindu-se a fi opere literare de valoare, realizate după toate rigorile textului literar. Că există o tratare conştient sau involuntar literară, acest lucru nu ţine de autenticitatea şi sinceritatea transcrierii experienţei, ci de temperamentul estetic al memorialistului. Mihai Rădulescu, aplicând criteriul valorii estetice, distinge două tipuri: naraţiuni artistice cu valoare literară, probând un real talent scriitoricesc şi o înaltă conştiinţă estetică şi, naraţiuni simple ale unor autori fără vocaţie literară şi fără „un exerciţiu al scrisului, dar care au manifestat grijă pentru formă şi expresie” [9].

Demersul narativ este unul interdisciplinar, graniţele dintre literatură, ideologie, istorie, sociologie, psihologie se interpătrund, el urmărind recuperarea unui om total, în care eticul şi esteticul nu se exclud ci se completează. Amintirile despre detenţie, jurnalele post-detenţie şi romanele-document se află, ca specie, undeva între istorie şi literatură. Oricum, ele aparţin mai degrabă literaturii, şi nu

istoriografiei deoarece nu sunt o inventariere obiectivă, impersonală a unor evenimente istorice, ci constituie o selecţie subiectivă de amintiri; sursa lor este cel mai adesea memorialistică (amintirile mărturisitorului) şi mai puţin documentară (acte, documente oficiale etc.). Deşi îşi propun să evite ficţionalul şi literaturizarea faptelor, deşi cultivă anticalofilismul, amintirile despre detenţie au diferite particularităţi de stil nepermise unui istoric.

Maria Hulber susţine că literatura mărturisirilor e ilustrată prin subiectivitate şi imperativul dezvăluirii adevărului despre o lume aproape necunoscută până în 1989. Supravieţuitorii deportărilor se confesează din nevoia de a se vindeca de suferinţele trecutului, de a se elibera de amintirile traumatice, precum şi din dorinţa de a înţelege mai bine premisele condamnării şi ale experienţelor deportării. Privirea retrospectivă are o funcţie terapeutică şi intenţii morale. Echivalează cu o ieşire din infernul amintirilor devenind o formă de catharsis. Mărturiile individuale nu au caracterul unor pagini disparate, ci refac istoria colectivă din anii celei mai violente represiuni comuniste. Efectul lor este compensator, justiţiar, aducând dovezi ale suferinţelor îndurate în deportare. Actul mărturisitor are, de asemenea, o finalitate educativă, oferind adevărate lecţii de rezistenţă şi demnitate umană în faţa mecanismelor sistemului de control. În miezul acestor scrieri autobiografice se află eul narator, a cărui privire se îndreaptă atât spre sinele profund, cât şi spre lumea exterioară, întunecată, descrisă în amănunţime, cu toată forţa de radiaţie a interiorităţii.

Având în vedere aceste forme diverse de explorare a trecutului, se disting naraţiuni mai dinamice prin fluxul narativ sau, dimpotrivă, întoarse spre sine, spre interogaţiile, căutările, incertitudinile sau revelaţiile sufleteşti. Scriitorii introspectivi rememorează transfigurările produse în urma unor experienţe spirituale emblematice. Alţi autori, deschişi spre lume şi evenimente, reconstituie cu fidelitate contextele exterioare, cu reperele spaţio-temporale specifice. Textele analizate relevă diversitatea formelor discursive ale memorialisticii deportărilor, care permit deschiderea interpretativă prin abordări diferite: literară, istorico-documentară, sociologică, psihologică.

Receptarea memoriilor carcerale ia în considerare contribuţiile critice ale unor autori precum Bernadette Morand şi Tzvetan Todorov, ale căror scrieri extind aria tematică asupra experienţelor similare trăite în alte epoci istorice. Aplicând modelul de clasificare al cercetătoarei franceze, în cazul scrierilor româneşti Maria Hulber distinge două tipuri de mărturisiri: memoriile care înregistrează numai experienţa detenţiei, din momentul arestării până în ziua eliberării, şi opere complexe, alcătuite din straturi succesive de amintiri, unde spaţiul temniţei configurează o etapă a existenţei.

Nu există „reţete” narative comune tuturor memoriilor de detenţie, deşi o anumită schemă epică, o morfologie structurală a scrierilor a fost schiţată în urma comparării mai multor texte. Este relevantă lucrarea lui Mihai Rădulescu, *Istoria literaturii române de detenţie. Memorialistica reeducărilor* (1998), unde sunt

identificate etapele parcurse de fiecare mărturisitor în periplul experienţei carcerale: şocul arestării, comportamentul violent al anchetatorilor, procesul, sentinţa, închisoarea de execuţie, viaţa de zi cu zi, pedepsele din temniţă, foamea, setea, lipsa somnului, frigul, supraaglomerarea celulelor, lipsa igienei, a hainelor şi a cărţilor, izolarea, dorul după membrii familiei. Situaţiile narate au un impact deosebit asupra receptorului, provocând importante dezbateri, care mută deseori accentul, de pe latura estetică a scrierilor, pe cea etică. Preocupările critice şi teoretice demonstrează importanţa memorialisticii detenţiilor în literatura română actuală, prin problematica tratată şi valoarea de mărturie şi document a paginilor ce dezvăluie adevărul despre închisorile şi lagărele comuniste, anchete şi torturi, viaţa din temniţă cu toate momentele sale de mare intensitate a trăirii.

Un important aspect al mărturiilor de detenţie îl prezintă nivelul documentar. Scrierile demistifică şi constituie o valoroasă sursă de informaţii, cu mii de pagini de istorie reală, necontrafăcută şi vizează configurarea lumii din închisori, locuri izolate de spaţiul exterior, cu toate experienţele trăite în acest spaţiu. Discrepanţele între timpul mărturisirii şi timpul publicării cărţilor confirmă apartenenţa lor la literatura de sertar şi caracterul subversiv, prin forţa de a divulga mecanismele de represiune şi crimele sistemului totalitar, de a aduce la lumină situaţii necunoscute şi mult timp păstrate sub pecetea tainei. Ilustrarea laturii documentare presupune compararea a două tipuri de texte ce se completează reciproc, oferind o imagine cuprinzătoare: confesiunile şi documentele de arhivă. Maria Hulber susţine că accesul la actele oficiale din perioada detenţiilor politice este un pas esenţial în acoperirea unor zone necunoscute sau în confirmarea notaţiilor subiective din memorii. Cele două tipuri de texte au limitele lor, generate de limbajul specific şi de statutul autorilor. Documentele pot reflecta în mod limitat realitatea ori o pot distorsiona, fiind supuse restricţiilor de ordin ideologic şi imixtiunii agenţilor sistemului în redactarea lor. Pe de altă parte, trebuie avut în vedere faptul că literatura subiectivă nu respectă rigorile textului documentar sau istoric, permiţând eludarea unor evenimente, în funcţie de ritmul rememorării şi de intensitatea trăirii. Documentele de arhivă şi memorialistica detenţiei alcătuiesc un material vast ce figurează o lume şi un timp. Se regăsesc într-un cadru de idei şi într-un raport de metatextualitate, provocând un dialog continuu prin lectură şi confruntare. Textul subiectiv cu valenţe literare este deschis unei receptări afective, în timp ce textele oficiale anexate primului au un caracter neutru, impersonal şi invită la o analiză echilibrată şi lucidă. Primele exemple trimit spre mărturisitorii care au formulat în mod explicit intenţia testimonială a evocărilor, exprimându-şi intenţia de a proteja intact rodul memoriei şi de a iniţia actul evocării în numele unui imperativ al conservării trecutului pentru generaţiile viitoare. Consemnarea adevărului îi interesează, în egală măsură, pe istorici şi scriitori.

Autorii literaturii deportărilor au cele mai diverse preocupări, de la scriitorii propriu-zişi până la creatori provenind din domenii cu totul străine literaturii. Elementele unificatoare sunt experienţele carcerale trăite şi calitatea autorilor de

martori ai unei istorii ce a frânt mii de destine. Autorii narează atât o biografie, cât şi o istorie trăită, între cele două existând o stare de continuă tensiune. Reconstituirea acelui segment biografic este realizată însă diferit de la un autor la altul. Diferenţierile depind de talentul narativ al fiecărui autor, de experienţa în actul scrisului. Ceea ce le apropie din punct de vedere narativ este perspectiva asupra întâmplărilor relatate şi dubla ipostază a creatorului, deopotrivă autor şi eu-narator cu o viziune complexă asupra lumii evocate, în centru universului evocat aflându-se conştiinţa analitică şi interogativă a naratorului, care trece prin filtrul subiectivităţii sale toate evenimentele narate.

Dan C. Mihăilescu consideră că orice tentativă de ierarhizare valorică a memorialisticii de închisoare este „indecentă sau cinică, dacă cumva chiar superfluă” [10]. A căuta literatură în astfel de scrieri, a judeca exclusiv estetic e un semn de deformare – fie profesională, fie de caracter. Este greşit să le tratăm ca pe un manual de istorie sau, dimpotrivă, ca eseu moralist sau jurnal de idei. Suferinţa mărturisită nu se cuantifică şi, mai ales, nu se discută din perspectivele „podoabelor şi a cosmeticelor”.

Dar, pentru a înţelege această literatură este nevoie de cercetare a fenomenului deportărilor, de abordare cât mai amplă a acestui domeniu., mai ales că acesta reprezintă un aspect vital pentru noi, ca popor, ca şi consumatori de cultură.

Trebuie să precizăm că subiectul deportării este inepuizabil, avându-se în vedere amploarea cantitativă şi calitativă a acestui fenomen.

Literatura publicată după 1989 este impresionantă şi „dezvăluirile nu pot fi considerate încheiate” [5]. În această sferă a confesiunilor, extrem de largă, generoasă, domeniul memorialisticii deportărilor staliniste ocupă un loc aparte, pentru că a constituit una din cele mai mari surprize ale literaturii publicate în ultimele două decenii şi jumătate. Este adevărat că acest tip de literatură confesivă (jurnale şi memorii) referitoare la închisorile comuniste a beneficiat de o maximă receptivitate.

În funcţie de criteriul temporalităţii, memorialistica deportărilor este clasificată în: naraţiuni cu o cronologie şi naraţiuni discontinue, cu întreruperi ale fluxului povestirii, cu anticipări sau întoarceri în trecut. După gradul de implicare subiectivă şi de explorare a adâncimilor sufleteşti ale fiinţei, naraţiunile por fi din cele ce redau doar datele lumii exterioare, fără a descinde în universul sufletesc al mărturisitorului, şi naraţiuni care explorează ambele dimensiuni: lumea concretă şi cea sufletească; după tematica dominantă sunt naraţiuni centrate exclusiv pe experienţa detenţiei şi naraţiuni în care perioada detenţiei e un episod cu semnificaţie aparte într-un context mai amplu.

Scrierile teoretice care au ca temă de cercetare literatura supravieţuitorilor deportărilor şi închisorilor comuniste sunt abordare diferit. Acestea analizează formele de reprezentare ale evenimentelor istorice, semnificaţia lor, ce rememorează şi cum se rememorează deportările. Ultima generaţie de exegeţi

literari este conştientă de faptul că modurile de a reprezenta Gulagul şi deportările nu pot fi interpretate izolat de facticitatea lor istorică. Pentru a fi reţinute de memoria colectivă, evenimentele au nevoie de o formă, iar orice formă recurge la elementul material, de obicei limba preia acest rol.

Menţionăm că memorialistica lasă în urma dramei trăite în deportare, opera scrisă, care este mai mult decât o mărturie, putând fi considerată operă literară. Astfel autorii au consemnat în lucrările lor un model de suferinţă, un mod de viaţă într-un gen de literatură cunoscut doar de cei interesaţi sau avizaţi. Condamnând pentru totdeauna un sistem opresiv ce a făcut sute de mii de victime, memorialistica detenţiei este un gen de literatură care marchează simbolistica suferinţei umane.

Bibliografie:

1. Birtocean M.-P. Receptarea critică postrevoluţionară a memorialisticii româneşti. Cluj-Napoca, 2014.
2. Silvian I. Literatura de frontieră. Bucureşti: Editura pentru literatură, 1969.
3. Ştefănescu A. Istoria literaturii române contemporane. 1941 – 2000, Bucureşti: Maşina de scris, 2005.
4. Hulber M. Memorialistica detenţiilor postbelice româneşti. Oradea: Ratio et Revelatio, 2015.
5. Simuţ I. Memoriile din închisorile comuniste. Literatură sau document? În: Cultura literară, Nr.540, 5 noiembrie, 2015.
6. Cozea L. Foamea, Frigul, Frica. În: Familia, nr.11-12. Oradea, 2015.
7. Paul R. Temps et récit. Seuil. Paris, III, 1985.
8. Răileanu V. Amintirea: mod de întrebuinţare, precauţii şi efecte adverse. Reafirmarea genului memorialistic în Moldova epocii de tranziţie. În: Contrafort, Nr.12.
9. Mihai R. Istoria literaturii române de detenţie. Memorialistica reeducărilor. Bucureşti: Ramida, 1998.
10. Mihăilescu D.C. Literatura română în postceauşism. Iaşi: Polirom, 2004.

ISSN 2345-1866 ***E-ISSN 2345-1904***

http://usch.md/seria-stiinte-umanistice

Buletinul Ştiinţific al Universităţii de Stat
„Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul
(ediţie semestrială)

Seria „Ştiinţe Umanistice”

Piaţa Independenţei 1,
Cahul, MD-3909
Republica Moldova

tel: 0299 22481
e-mail: cercetareusc@gmail.com

Bun de tipar: 28.06.17
Format: 17,6 cm x 25 cm
Coli de tipar: 14
Tirajul 120 ex.
Tipografia „CentroGrafic” SRL, Cahul
Tel. 0299 25949

Buletinul Științific al Universității de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul: Științe Umanistice - ISSN 2345-1866

ISSN 2345-1866

9 772345 186008 >

Buletinul Științific al Universității de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul: Științe Umanistice - http://usch.md/seria-stiinte-umanistice/ - E-ISSN 2345-1904

ISSN 2345-1904

9 772345 190005 >